

UNIVERSITA' TELEMATICA "e-Campus"

Facoltà di LETTERE

Corso di Laurea in LETTERATURA, LINGUA E CULTURA ITALIANA
curriculum FILOLOGICO

**"ANDIAMO A CERCARE INSIEME LE PAROLE".
FACCIO, GIOCO, SENTO, PARLO, SCRIVO.
L'INSEGNAMENTO DEL LESSICO E DELLA GRAMMATICA
NELLE CLASSI PLURILINGUI L2.**

Relatore: Chiar.mo Prof. Paolo Nitti

Correlatrice: Chiar.ma Prof.ssa Micaela Grosso

Tesi di Laurea di:
Elena Ventoruzzo
Matricola numero 005271914

Anno Accademico 2022 / 2023

SOMMARIO

CAPITOLO 1. IL TITOLO COME INTRODUZIONE.....	3
1.1 Andiamo a cercare insieme le parole.....	3
1.2 Faccio, gioco, sento.....	5
1.3 Parlo, scrivo.....	8
1.4 L'insegnamento del lessico e della grammatica della lingua seconda nelle classi plurilingui.....	9
CAPITOLO 2. LINGUA E CULTURA, IDENTITA' E COMUNICAZIONE INTERCULTURALE.....	11
2.1 La lingua e la cultura.....	11
2.2. L'identità.....	13
2.3 La comunicazione interculturale come competenza comunicativa interculturale.....	15
CAPITOLO 3. LA RELAZIONE EDUCATIVA, L'ALUNNO STRANIERO, LA SCUOLA E IL PLURILINGUISMO.....	19
3.1 La relazione educativa.....	19
3.2 L'alunno straniero e la scuola.....	19
3.3 Lingua materna, lingua seconda, bilinguismo e plurilinguismo.....	24
CAPITOLO 4. LA GLOTTODIDATTICA, APPROCCI E STRUMENTI OPERATIVI.....	27
4.1 L'approccio umanistico-affettivo.....	27
4.2 L'approccio comunicativo.....	30
4.3 L'approccio socio-costruttivista.....	31
4.4 La CAD e la CAD multi-etnica.....	33
4.5 Gli strumenti operativi: Unità Didattica, Unità di Apprendimento e Moduli.....	36
4.5.1 <i>Le fasi dell'Unità Didattica</i>	37
4.6 Le Tecniche glottodidattiche.....	38
CAPITOLO 5. STUDIARE UNA L2, L'INSEGNANTE DI L2, L'INTERLINGUA E GLI ERRORI.....	41
5.1 Che cosa significa studiare una L2.....	41
5.2 L'interlingua e i suoi tre stadi.....	41
5.3 Gli errori e le correzioni.....	43
CAPITOLO 6. IL LESSICO e LA GRAMMATICA.....	47
6.1 L'importanza del lessico nella glottodidattica, il Sillabo funzionale e il Sillabo inclusivo.....	47
6.2 Tecniche di acquisizione, sistematizzazione e memorizzazione del lessico e uso dei dizionari.....	51
6.2.1 <i>Uso dei dizionari</i>	52
6.2.2 <i>Il lessico delle microlingue o lessico disciplinare</i>	53
6.3 La Grammatica e le grammatiche.....	54
6.4 Grammatica implicita ed esplicita.....	55
6.5 Le tipologie di manuali di grammatica.....	55
6.6 Nuovi modi di studiare la grammatica. La grammatica valenziale nell'insegnamento dell'L2.....	56
6.6.1 <i>Esempi di uso della grammatica valenziale: il convegno ADI a Berlino e il progetto Geomax®</i>	58
CAPITOLO 7. IL GIOCO.....	61
7.1 Introduzione sul gioco, excursus rispetto alla sua importanza nella formazione umana e sue caratteristiche.....	61
7.2 Il concetto di <i>playfulness</i> e la differenza <i>play</i> e <i>game</i>	65

7.3 La glottodidattica e la “ <i>Playful Language Teaching Methodology</i> ”	66
7.3.1 Motivazione e “ <i>Meaningful Language learning</i> ” nella “ <i>Playful Language Teaching Methodology</i> ”	67
7.3.2 Le potenzialità della metodologia “ <i>Playful Language Teaching Methodology</i> ” in ambito interculturale.....	68
7.4 Possibili criticità e loro risoluzioni rispetto all’utilizzo del gioco.....	68
7.5 Differenti tipologie di giochi secondo Caon e Rutka.....	70
7.5.1 Esperienze di giochi di esercizio.....	70
7.5.2 Esperienze di giochi simbolici.....	71
7.5.3 Esperienze di giochi di regole.....	72
7.5.4 Una recente classificazione delle possibilità ludiche secondo Danesi, Diadori e Semplici,.....	73
7.6 L’esperienza di Caon e Ongini e la proposta del gioco del calcio.....	73
CAPITOLO 8. L’ARTE.....	77
8.1 L’Arte e la creatività.....	77
8.2 Arte, creatività e Italia.....	77
8.3 Pregiudizi rispetto all’Arte.....	78
8.4 <i>Excursus</i> sul concetto di arte in alcuni psicoterapeuti, psicologi e filosofi.....	79
8.5 L’arte come processo e come prodotto.....	82
8.6 L’arte in prospettiva interculturale.....	84
8.7 Alcuni progetti di arte e intercultura: il progetto MUS-E, le <i>silhouette</i> delle biografie linguistiche e il lavoro di Chandra Livia Candiani.....	84
8.7.1 Il progetto europeo MUS-E in Italia.....	84
8.7.2 Il lavoro della poetessa Chandra Livia Candiani con i bambini delle periferie milanesi.....	86
8.7.3 I progetti <i>Ogni lingua vale</i> e <i>Quante lingue in classe</i>	87
8.7.4 Una proposta all’esterno: il lavoro di <i>Andiamo fuori!</i>	90
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI.....	91

CAPITOLO 1. IL TITOLO COME INTRODUZIONE

“Nasciamo, per così dire/provvisoriamente da qualche/parte; soltanto a poco a poco/ andiamo componendo in noi il/luogo della nostra origine, per/nascervi dopo, e ogni giorno/ più definitivamente.” (Rilke, 1956).

1.1 Andiamo a cercare insieme le parole

“Andiamo a cercare insieme le parole” è un verso da *Le parole*, poesia-canzone di Gianni Rodari, musicata da Endrigo e Bacalov¹. Il verso suggerisce come l'apprendimento linguistico sia frutto di un movimento, di una ricerca e di una scoperta che avviene insieme ad altri.

Decenni di studi di psicomotricità hanno mostrato che lo sviluppo linguistico e quello delle facoltà cognitive superiori si pone alla fine di un processo evolutivo che incomincia nel corpo dell'individuo e dai suoi primi movimenti, in un momento in cui corporeo e psichico sono inscindibili (Gobbi, 2002). Affinché questo processo si sviluppi correttamente bisogna che si verifichi una serie successiva di buoni, costanti e consistenti incontri tra il neonato e la persona che se ne prende cura e responsabilità, offrendo, in un rapporto equilibrato, esperienze di piacere reale e di piacere atteso. Con l'ineliminabile frustrazione emerge il desiderio e, con questo, progressivamente, si struttura il sentimento di sé e della relazione e la fiducia di base in sé e negli altri. Emozioni e identità si sviluppano dunque contestualmente fin dall'originaria relazione psico-corporea: azione, relazione e piacere tra loro interagenti sono l'impulso per la vita e per un'identità autonoma. Il pensiero poi, nell'ampliarsi delle esperienze e delle relazioni, passa dal piano concreto al piano simbolico nel corso degli anni.

“Il pensiero umano è profondamente sociale: nelle sue origini, nelle sue funzioni, nelle sue forme, nelle sue applicazioni. In fondo il pensare è un'attività pubblica – il suo habitat naturale è il cortile di casa, la piazza del mercato e quella del municipio” (Jertz, 2008, p. 378).

Allo sviluppo del pensiero si affianca quello del linguaggio che, in un ambiente familiare e sociale sufficientemente sereno, si realizza compiutamente grazie alle capacità della ripetizione, della combinazione e dell'invenzione.

“Cercare insieme” richiama, nel nostro ambito educativo, un particolare modo di porsi dell'insegnante, referente adulto che già conosce e sa padroneggiare il linguaggio e il mondo, diventando guida e facilitatore che cammina insieme all'allievo e lo accompagna nella ricerca con rispetto, fiducia, attenzione e cura.

¹ <http://www.teatrocrest.it/canzoni-rodari-favole23/>

Un'educatrice emblematica in tal senso è la famosa Mary Poppins, che Giorgia Grilli, nel suo esame della letteratura per ragazzi, indica come “figura liminale”, ricollegandosi agli studi di Van Gennep che parla della fase liminare come di una zona temporale intermedia di sospensione e cambiamento, socialmente riconosciuta e delimitata tra un prima e un dopo, che serve per entrare in un'identità nuova, relativa a un nuovo grado e a un nuovo ruolo all'interno di una collettività (Van Gennep, 1981).

Le figure liminali, indicate anche come figure di soglia, aiutano e arricchiscono chi deve crescere. Mary Poppins, infatti, ha una “visione e una proposta del mondo aperte all'avventura e alla sperimentazione del possibile” (Grilli, 2002, pag. 163). Con lei lo sforzo della crescita e la ricerca dell'autenticità non si concludono mai, caratterizzati da un'ebbrezza verso l'“Altrove” che può talora risultare eccessiva e pericolosa, ma che mai lo diviene, grazie alla supervisione dell'educatrice, che interviene con severità e presenza costante per impedire il perdersi.

Recenti ricerche di pedagogia interculturale indicano come oggi l'esistenza stessa risulti “essere liminare in sé” (Macinai, 2020, p. 59), ovvero come una serie successiva, mai conclusa, di incontri, un susseguirsi di eventi e di scelte, con un potenziale di continuo cambiamento, per cui la fase liminare pare ampliarsi a coprire l'intero arco di vita, rendendo ancora più importanti queste figure che facilitano i momenti di transito.

Anche Graziella Favaro riconosce il ruolo di queste figure quando, parlando dell'importanza del rapporto docente-studente nella glottodidattica L2, segnala che “un fattore (...) emerge in maniera sorprendente: i figli degli immigrati che riescono bene a scuola hanno incontrato (...) almeno una persona che svolge un ruolo positivo di guida/traghetto” (Favaro, 2011, p. 53). La studiosa le chiama “persone-stella”, guida per chi proviene da un altro posto del mondo e deve affrontare, nella migrazione, una sfida e un rischio potente per l'io, soprattutto se in crescita.

Il riferimento alle “parole” nel verso citato, infine, sottolinea come dall'iniziale flusso indistinto della nostra lingua madre si differenzino, con il tempo, una serie di parole-dono di ingresso nel mondo umano, manifestazione congiunta di una lingua e di una cultura. Per questa ragione, ne *// decalogo dei primi diritti linguistici (per i bambini di 0-6 anni)* di Silvana Ferreri, il primo diritto in assoluto è quello relativo alla tutela dell'idioma materno², concetto ribadito anche nell'ultimo documento ministeriale italiano del 2022, gli *Orientamenti Interculturali* (Ministero dell'Istruzione, 2022).

Nonostante l'importanza fondamentale della lingua materna dobbiamo considerare che oggi “la pluralità delle esperienze biografiche fa sì che una sola ‘cultura’ non possa (...) monopolizzare (...)”

2 <https://www.giuntiscuola.it/articoli/il-decalogo-dei-primi-diritti-linguistic>

tutta la vita di un individuo. Nella quotidianità di ognuno di noi, autoctono o migrante, convivono infatti diverse costellazioni di riferimenti, tracce, comportamenti, rispecchiamenti” (Favaro, 2011, p. 34). La pluralità di culture si intreccia con una pluralità di lingue e, se risulta fondamentale conoscere e mantenere la lingua materna, l’apprendimento della lingua del luogo in cui ci si trova a vivere è contemporaneamente un diritto e un dovere. Tale diritto e dovere viene sostenuto, nella sua proposta dello *ius linguarum*, da Santipolo, per il quale la conoscenza della lingua L2, almeno a livello A2 del QCER, è condizione necessaria e imprescindibile perché la persona possa “comprendere la realtà che lo circonda (...) godere dei propri diritti (...) assolvere ai propri doveri di cittadino” (Santipolo, 2018, p. 198).

In questo modo Santipolo concretizza le idee costitutive del QCER, documento europeo che Balboni definisce come un “grandioso progetto glottodidattico” (Balboni, 2005, p. 3), che è, al contempo, linguistico, sociale, democratico e, quindi, politico. Questo documento descrive i parametri del livello minimo di conoscenza linguistica richiesti per poter dire la frase “io so una lingua straniera” (*Ibidem*). Con tale frase si intende la possibilità di esprimersi esplicitando i propri bisogni, desideri e progetti e interagendo con gli abitanti del paese in cui si trova, facendosi capire nelle situazioni della vita quotidiana. Tali parametri sono stati definiti, e questa è una grande novità, “non in termini di lessico e strutture grammaticali, come si era fatto per almeno tre secoli, ma di ‘saper fare con’ la lingua dentro una data cultura” (*Ibidem*). La lingua così concepita viene vista come una lingua che vive nella comunicazione e nelle azioni esperite nel mondo reale.

1.2 Faccio, gioco, sento

Le modalità che vengono analizzate in questa tesi in relazione all’insegnamento dell’italiano come L2 sono attività esperienziali, realizzate attraverso il gioco e le arti. Queste attività sono molto utili per avvicinarsi agli studenti considerati nella loro concreta e ricca individualità, come centri di emozioni e con personalità, stili di apprendimento e stili cognitivi diversi. Con queste pratiche didattiche si sono visti risultati interessanti, nonostante per alcuni studenti esse risultino estranee ai loro precedenti percorsi scolastici, che li hanno abituati a insegnamenti condotti attraverso modalità più passivizzanti.

L’arte e il gioco, sia nella forma laboratoriale che come momenti di input multisensoriale nel lavoro glottodidattico, hanno mostrato il vantaggio di risultare piacevoli, motivanti ed efficaci, grazie anche al fatto che abbassano il livello di ansia normale nel momento di ingresso in un nuovo ambiente e nel rapporto con una nuova lingua da apprendere.

In Italia, dove si sono sviluppate le metodologie degli asili della provincia di Reggio Emilia, riconosciute come un'eccellenza a livello mondiale, si ha una lunga tradizione di lavori di questo tipo, anche se spesso, purtroppo, relegati alle fasce di età più basse. Un fattore di diffusione di questo stesso orientamento è stato il Movimento di Cooperazione Educativa, che ha teorizzato e praticato significative esperienze di insegnamento nelle quali vengono proposte "una serie di attività che vanno ormai considerate alla pari: quelle di produzione pittorica, plastica, drammatica, musicale, affettiva, tecnico costruttiva, ludica (...). Nessuna gerarchia di materie. E, al fondo, una materia unica: la realtà, affrontata da tutti i punti di vista" (Rodari, 2010, pp. 167-168).

Rispetto all'apprendimento dell'italiano come L2, queste attività, indirettamente linguistiche, con l'interesse che suscitano, aiutano ad abbassare la difficoltà dell'imparare la lingua, secondo la *rule of forgetting* di Krashen, per la quale, se si è concentrati su un compito piacevole, si impara tanto meglio in quanto ci si dimentica che si sta imparando (Balboni, 2018).

Il binomio fantasia creatrice e realtà pare ossimorico, ma è invece caratteristico di una scuola che si presenti come un terreno pieno di sorprese stimolanti e che sappia fare rete con le diverse agenzie educative del territorio, all'interno di un quadro motivante, emozionante e cognitivamente sfidante, purché in maniera sostenibile, ovvero adeguato ai livelli degli apprendenti, senza che lo scarto di conoscenze richieste sia eccessivo. Ludicità e creatività permettono lo sviluppo di molti aspetti della persona: flessibilità, *problem solving*, curiosità, motivazione, fiducia, confronto in un contesto contenuto, produzione di materiali piacevoli che aumentano l'autostima e la loro soddisfazione personale, negoziazione, spontaneità e riconoscimento delle differenze e quindi dell'altro. Tutto ciò entra nel bagaglio degli studenti, che, spesso, si sono trovati ad essere viaggiatori non per loro scelta, ma che di questa situazione possono, se aiutati, fare un punto di forza.

Viaggiatori di professione, nomadi in molti luoghi e tempi - come queste persone in transito che arrivano da noi o si spostano nel mondo - sono stati, da sempre, i teatranti.

L'idea di una didattica laboratoriale, pre-testo per il suo Teatro Vagante, di nome e di fatto, è stata magnificamente realizzata, in Italia, da Giuliano Scabia, visionario poeta. Con il suo interesse principale sulla relazione e sulla creazione di "nuove *poleis*, (...) nuove, provvisorie comunità d'ascolto e di partecipazione"³ e con una valigia di tecniche artistiche diverse (cartelloni, giornali, quotidiani, poesie, burattini), Scabia ci propone un insegnamento educativo, artistico e umano. Il suo lavoro con la diversità diventa ricchezza e incontro nell'esemplare esperienza triestina,

3 <https://cultureteatrali.dar.unibo.it/per-giuliano-scabia-1935-2021-il-lungo-viaggio-del-teatro-vagante-fra-terra-e-cielo>

permessa e sostenuta dal rivoluzionario medico psichiatra Franco Basaglia. Nel libro che testimonia questo lavoro, Scabia racconta come, quando entra nell'O.P.G., avesse in mente la realizzazione con gli utenti un lavoro collettivo che li rappresentasse e cercasse di promuovere un dialogo, ridando loro voce e parola. Il simbolo che lui aveva immaginato, però, era quello di una casa ma, siccome i simboli sono costituzionalmente relazionali, quello che uscirà, se pur con qualche fatica a causa della sua stanza, dalla struttura di detenzione psichiatrica, sarà un cavallo azzurro, Marco Cavallo, risultato di una decisione e di un'opera collettiva (Scabia, 2018).

Quello che potrebbe apparire come il gioco di un artista, avvezzo a realizzare *performances* in diversi tempi e luoghi, "poggia in realtà su una mappa segreta, una struttura aperta ma non improvvisata, preparata con cura artigianale, spesso anticipata da annunci, inviti o 'proclami' che dell'azione stessa fanno già parte integrante" (Marchiori, 2005, p. 52). Quell'invito iniziale si potrebbe considerare, in un'Unità Didattica di L2, l'input globale e multisensoriale dal quale, poi, sviluppare il lavoro. Si tratta di quello che, affidandoci a un altro prestito, Walt Whitman scrive nella sua poesia *On the Beach at Night*: "io vi do la prima suggestione, il problema, l'indirezione"⁴.

Il Cavallo Azzurro e la sua costruzione sono simbolo e spazio potenziale; sono oggetto e luogo di trasformazione, di passaggi, di sogni, di speranze e di delusioni, rinnovati in continui tentativi.

Anche Mary Poppins bussa più volte alla porta numero 17 di viale dei Ciliegi portando e difendendo nuove possibilità e il pedagogo Faeti sostiene che ciascuno dovrebbe imitarla cercando la porta della propria vita, che è "diversa, adatta solo per lui (Faeti, 2018, Introduzione), anche se "di quella porta, molti hanno anche paura" (*Ibidem*). Questa paura di fronte alla fatica e agli imprevisti della crescita richiede il sostegno di una guida che, come Mary Poppins, indichi che "la strada non sarà prevedibile e che il cammino non sarà noioso. Ma ci vuole freschi, disponibili, pronti per cavalcare i cavalli di legno. Che sono di zucchero, ovviamente" (*Ibidem*). Con queste parole Faeti chiarisce che attraverso la relazione e grazie a questa le difficoltà diventano affrontabili. Ma le difficoltà insorgono anche per chi si prende professionalmente cura di altri e, operando nella sfera complessa della realtà umana, si trova a dover affrontare possibili regressioni, conflitti e silenzi. Quando una collaboratrice di Scabia ha un momento di cedimento e sconforto di fronte al ripetersi di situazioni difficili e frustranti, avvertendo la stanchezza, la delusione e la mancanza di speranza, Scabia ribadisce la sua visione poetica e politica e risponde con una dichiarazione propositiva: "io non mollo. Sto zitto e le do ragione. Ma non mollo. Dentro di me (nel pensiero) dico a tutti: Fatevi un cavallo. Lavorate con la vostra luce. Andate nei boschi

4 <https://archive.org/details/whatbeeknowsrefl0000trav/page/n5/mode/2up>

da soli a sentire le arie con un cavallo fatto da voi, da indossare. Andate fin che i veleni (di cui siamo pieni, come specie) vanno via” (Scabia, 2010, p. 1).

Il bosco, nel quale si vaga e ci si perde per crescere, è un *topos* narrativo di molte storie raccolte in ogni parte del mondo (Propp, 1976), così come la foresta, nei riti di iniziazione (Van Gennep, 1981), era uno dei momenti della transizione liminare che prevedeva delle prove, spesso anche terrificanti, da superare. Boschi, veleni, avventure e crescite saranno nuovamente proposti anche da Babalibri nel 2023, con la riedizione di *Dacci questo veleno!*, il libro di Faeti che mostra come i bambini, lasciati liberi di narrare, non evitano nessuna emozione, neppure le più truci.

Quanto si è detto sottolinea l'importanza della sfera emotiva per i cambiamenti personali ed educativi, la necessità di accettare gli studenti in ogni aspetto della loro storia per porre le condizioni affinché la novità richiesta dall'apprendimento di una lingua seconda abbia possibilità di successo.

La pratica artistica di Giuliano Scabia e l'accompagnamento canoro di Mary Poppins alle noiose attività quotidiane suggeriscono modalità di apprendimento-insegnamento che si trovano teorizzate e praticate nelle attività laboratoriali, in cui gli alunni sono guidati a partecipare attivamente, nel rispetto delle diverse sensibilità. Nel laboratorio, attraverso l'uso di diverse tecniche didattiche, gli allievi sono chiamati ad esternare e concretizzare i propri pensieri, a confrontarli con quelli degli altri giungendo, talora, a cambiarli. Il laboratorio consente di utilizzare modi di volta in volta diversi, con diversi risvolti emozionali, operativi e relazionali, su cui poi si può riflettere, ora individualmente, ora in gruppo, comunque sempre imparando a negoziare la comunicazione. Nella modalità laboratoriale, gli alunni che per la loro diversità rischiano di rimanere emarginati durante le lezioni condotte in maniera più tradizionale trovano uno spazio di espressione, di presenza e di parola. “Il laboratorio infatti è un percorso esperienziale durante il quale i partecipanti rinunciano a molte delle reti di protezione abitualmente in uso” (D'Andretta, 2006, p.21). Proprio per questo e affinché questo avvenga, il laboratorio richiede un'attenta progettazione ed una cura prudente e rispettosa nell'esecuzione. La gestione dello spazio e del tempo, la previsione e l'eliminazione di possibili fattori di disturbo, la predisposizione dei materiali e degli strumenti adeguati, la condivisione di regole, tra le quali, fondamentale, l'esplicitazione della riservatezza cui tutti i partecipanti sono chiamati, sono elementi che è imprescindibile ponderare (D'Andretta, 2006), pur nella consapevolezza che poi “saranno i partecipanti a interpretare a modo loro le attività in programma” (D'Andretta, 2006, p.22).

1.3 Parlo, scrivo

Nonostante tutti gli studi rilevino come sia più ampio il vocabolario ricettivo, rispetto a quello attivo, è solamente nel momento in cui ci si riesce ad esprimere, sia pure parzialmente e in modo scorretto, che si può comunicare e interagire con gli altri, sentendosi parte attiva della nuova comunità in cui si vive. Per gli studenti, poi, il momento della scrittura risulta necessario per la vita scolastica e le sue richieste in termini di elaborati disciplinari.

Un amplissimo lavoro teorico relativo alla produzione è stato svolto in Italia da Duccio Demetrio intorno alla narrazione autobiografica, che aiuta a conoscere se stessi e anche le altre persone, e questo lavoro è stato ampiamente diffuso in esperienze scolastiche di intercultura grazie alla collaborazione con Graziella Favaro. La pratica della memoria delle proprie origini è un'attività, però, da proporre con cautela. Se può presentare una cura di sé, un lavoro di ricomposizione delle proprie parti, un'abitudine alla meta-riflessione, come attestato da molte pratiche diaristiche, fino ad arrivare alla teorizzazione della scrittura come lavoro di elaborazione di lutti e traumi descritta nell'opera di Ferrari, *Scrittura come riparazione*, del 1994, si riconosce che talora un approccio del genere rischia di esacerbare il dolore e le ferite, per cui, di fronte a un rifiuto della proposta o a storie inventate è opportuno un atteggiamento di comprensione, di attesa e di rispetto del limite posto dallo studente.

D'altra parte, invece, alcune pratiche creative consentono una libertà di espressione e di sperimentazione nuova. La parola e la scrittura propongono sfide anche a livello cognitivo e rappresentativo e offrono la possibilità di creare immagini inedite, avendone il controllo, in un'esperienza che Cross definisce un'esperienza sensuale, fortemente coinvolgente a livello emozionale e che segue un andamento articolato e pluridimensionale, simile a quello delle biografie umane. La dimensione espressiva consente di utilizzare il linguaggio in modo personale, creativo e, talora, metaforico. Con la metafora si produce una figura nuova che *"refuses linearity, (...) risks experimenting with structure (...). In (...) A Meditation on Metaphor, Alicia Ostriker writes that 'the pleasure we take in metaphor is a pleasure of consent.' We allow ourselves to be penetrated by the writing, to be opened and changed writing ourselves"* (Cross, 2017, p. 116).

1.4 L'insegnamento del lessico e della grammatica della lingua seconda nelle classi plurilingui

Per far sì che nelle classi plurilingui il principio "uguali e diversi, in pari dignità" (Favaro, 2011, p. 28) informi realmente la pratica didattica e l'apprendimento della L2 risulti efficace è necessario porre attenzione al fatto che ogni alunno costituisce un mondo a sé, con una biografia sociolinguistica particolare, biografia che dovrebbe essere conosciuta per poterlo integrare,

consentirgli di esprimere le proprie potenzialità e crescere con l'obiettivo di "neutralizzare la segregazione" (Favaro, 2011).

Proprio l'attenzione alle specificità degli apprendenti ha portato a proporre la costruzione di un curriculum per gli insegnanti di L2 "a maglie larghe" (Luise, 2006), cioè disponibile e adattabile a quanto emerge nel processo della lezione e alle differenze tra gli alunni, pur sempre tenendo presenti le conoscenze derivate dalla linguistica acquisizionale e il progetto didattico che si vuole proporre. Similmente Graziella Favaro ragiona su una "didattica fortemente aperta e generativa" (Favaro, 2011, p.84) e su un "sistema a 'porte girevoli'" (Ivi, p.78), che prevede, specificamente per gli alunni che provengono da contesti migratori, una commistione tra lavoro in classe e laboratori esterni di L2 realizzati sia nelle ore scolastiche che in quelle extrascolastiche, in uno scambio costante tra tutti gli ambienti vissuti dallo studente come vivamente sollecitato dalle direttive nazionali ed europee.

Insegnare lessico e grammatica ha come finalità profonda che gli studenti possano "abitare la lingua" (Favaro, 2013), cioè riconoscere e decodificare anche gli aspetti pragmatico-semantici del linguaggio, che la studiosa riconduce principalmente a tre categorie: "la base indessicale", l'implicito non detto all'interno di un contesto da interpretare, la "forza illocutiva" di determinate espressioni linguistiche riconosciute come significanti per le persone coinvolte nel discorso e, infine, gli "schemi", cioè delle strutture prototipiche definite, mediamente condivise e riconosciute dalla comunità (Favaro, 2013).

Servono dunque moltissime parole che aiutino a descrivere e costruire il mondo nuovo in cui l'alunno possa vivere e trovare la propria collocazione. Servono varie grammatiche non solo in relazione alla lingua e alle sue varietà ma anche in relazione ai linguaggi non verbali che tanta parte giocano nella comunicazione implicita, serve un orientamento all'azione e agli atti comunicativi, così come definito nel QCER, in un andamento a spirale che richiama l'"affascinante equilibrio di ripetizione e varietà (...) delle (...) avventure cosmiche" (Grilli, 2011, p.28) di Mary Poppins, indicata da Grilli come modello di educatrice capace di sviluppare l'unicità della persona attraverso gli incontri con l'alterità e l'"Altrove".

CAPITOLO 2. LINGUA E CULTURA, IDENTITA' E COMUNICAZIONE INTERCULTURALE

2.1 La lingua e la cultura

La lingua è un codice che “organizza un sistema di segni dal significante primariamente fonico-acustico, fondamentalmente arbitrari (...) e doppiamente articolati, capaci di esprimere ogni esperienza esprimibile, (...) conoscenza interiorizzata che permette di produrre infinite frasi da un numero finito di elementi (Berruto, 2006: 23)” (Nitti, 2022, p.50).

In quanto, come scrive Berruto, non esiste sfera dell’esistenza umana che non possa essere espressa dalla lingua, ben si intende quanto sia stretto, pressoché indissolubile, il rapporto della lingua con la cultura e perché la lingua stessa venga definita come un “precipitato della cultura’, in quanto codifica nel suo lessico, nelle strutture grammaticali le esperienze storiche del gruppo, i valori in cui si riconosce, i suoi schemi del vivere e del pensare, i modelli culturali (...) che segnano e dirigono il suo cammino nella storia (Freddi, 1994, p.2)” (Caon, 2008, XI). Essendo poi la lingua una conoscenza interiorizzata, ogni individuo, quando utilizza delle parole, le riferisce a un suo campo reale e immaginativo che è personale e culturale insieme, che gli rende il mondo prevedibile e lo orienta secondo delle direttrici che sono, dentro di lui, delle costanti non pienamente o non sempre consapevoli.

Seguendo i suoi maestri, Renzo Titone e Giovanni Freddi, Balboni afferma che la competenza linguistica o, più ampiamente, la competenza comunicativa si articola su tre livelli, di cui il primo è la “culturizzazione”, che riguarda la relazione tra il soggetto e il mondo, relazione sempre culturale sia quando si tratta del rapporto tra il soggetto e la propria cultura di origine, “inculturazione”, che quando il soggetto si pone in relazione ad altre culture, “acculturazione”. Vi sono poi il livello della “socializzazione”, processo in cui il soggetto entra in rapporto con gli altri, e dell’“autorealizzazione”, culmine di un percorso personale, quando è possibile l’affermazione di se stessi nel rendere effettivo un progetto di vita (Balboni, 2022).

Già negli anni Trenta e Quaranta Malinowsky e Firth avevano individuato “la cultura come componente essenziale della situazione in cui avviene la comunicazione” (Balboni, 2018, p. 163) e, successivamente, Robert Lado aveva arricchito e precisato la prospettiva glottodidattica presentando la cultura non solo come “situazionale ma soprattutto comunicativa” (*Ibidem*). L’ipotesi Sapir-Whorf giunse poi ad affermare che sia proprio la lingua a influenzare la cultura, dirigendo l’attenzione di chi la parla su certi aspetti dell’esperienza piuttosto che su altri. Benché ampiamente discussa e criticata, tale ipotesi si è rivelata feconda suscitando numerosi studi e ricerche relativi al rapporto tra cultura e linguaggio. Questi due termini, ad esempio, risultano

strettamente connessi anche nel modello di Hofstede per il quale “la cultura è la programmazione collettiva della mente (...) e ha origine *’within the social environments in wich one grew up and collected one’s life experiences’* (Hofstede, 1991, p.4)” (Mazzotta e Cardona, 2008, p. 167). Questo modello riconosce che la cultura lavora su piani differenti, influenzando in profondità i valori che orientano il gruppo sociale cui si riferisce ed esprimendosi poi a livelli più espliciti nei “rituali”, nell’individuazione dei personaggi che vengono riconosciuti quali “eroi” del gruppo ed infine nell’assunzione di simboli, tra i quali hanno un rilievo particolare le parole. Ogni messaggio verbale, ma la riflessione vale anche per quelli non verbali, si struttura in un certo modo in base alle “competenze sociolinguistiche e pragmatiche” (...) è determinato dagli scopi comunicativi di chi lo emette, dai ruoli degli interlocutori, dal contesto, dalle convenzioni sociali ecc., tutte variabili che non sono universali ma culturalmente specifiche” (Diadori, Semplici, Troncarelli, 2020, p.135). Muoversi dentro la cultura in cui si è nati o cui si sente di appartenere profondamente, permette di conoscerne i sottintesi, gli impliciti che non è sempre necessario esplicitare. Questi schemi funzionano anche come “mappe della memoria (cfr. Cardona, 2001) (che) (...) guidano cognizione e (...) interazione” (Mazzotta e Cardona, 2008, p. 167), poiché la mente ha una sua economia di funzionamento che le permette di prevedere e anticipare, dati determinati elementi conosciuti e condivisi, il loro probabile sviluppo e la loro realizzazione finale.

Riguardo al concetto di cultura, evolutosi nel tempo, se ne condividono oggi alcune caratteristiche fondamentali. La prima è che i membri di una cultura non sono pienamente consapevoli di utilizzare questi schemi impliciti, infatti, “la maggior parte degli aspetti della ‘propria’ cultura sono appresi attraverso l’osservazione e l’imitazione, più che attraverso l’istruzione, ossia l’espressione verbale esplicita” (Macinai, 2020, p.68). La seconda caratteristica è il carattere dinamico della cultura che ogni gruppo umano produce e trasmette di generazione in generazione adattandosi, e adattandola, ai cambiamenti e ai nuovi problemi che la comunità incontra nell’opera incessante di umanizzazione del mondo. Approfondendo questa direzione di analisi, Fabietti - riferendosi direttamente alla prima definizione, quella dell’antropologo britannico Edward Tylor- giunge a dire che “il concetto di cultura inteso nel senso classico del termine ci appare davvero come un imbroglio” (Fabietti, 1995 p. 55) perché non si può immaginare la cultura di un popolo come se fosse isolata da tutte le altre. Al contrario è imprescindibile osservarne i cambiamenti, derivati dai contatti di incontro e scontro con altre culture, i compromessi che ne derivano e le stesse differenziazioni che si sviluppano al suo interno. Affine alla dinamicità è l’idea che la cultura sia declinata al plurale: ogni essere umano che nasce in una cultura la usa a modo proprio, nelle situazioni che si trova a vivere, nei ruoli che riveste, nelle vicende che gli accadono, con le sue emozioni. Ogni individuo compie

scelte che lo portano ad azioni ed interpretazioni che si alimentano della cultura d'origine ma che giungono a manifestazioni personali e talora originali. Anche se attualmente, nel mondo post-globale, viviamo un periodo di crisi che porta singoli e gruppi a nuove chiusure identitarie e ad adottare misure protezionistiche rispetto ad influenze altre, pure gli antropologi ricordano che anche queste identità, che risultano così preziose ai soggetti che le rivendicano, sono come tutte le altre, "attraversate, modellate, 'impastate' (per riprendere la suggestiva metafora di Remotti, 2001) dall'alterità" (Macinai, 2020, p. 219).

2.2. L'identità

Al concetto di lingua e di cultura si accompagna quello di identità: reso dinamico il concetto di cultura, diventa variegato anche quello di identità.

Dato che nasciamo in una relazione, siamo, fin da principio, in due, individui personali e culturali fin dall'inizio, fatto che comporta il superamento di "una visione atomistica del sé per tener conto di quella che viene definita ontologia relazionale, che concettualizza la sostanza plurale dell'essere umano" (Mortari, 2009, p. 75).

Crescendo, poi, anche se rimaniamo stabili nello stesso luogo in cui siamo nati, ci accorgiamo che il contatto con le differenze culturali avviene ogni giorno, dato che nella nostra vita interpretiamo vari ruoli personali, familiari e professionali e aderiamo a diversi modelli culturali nell'appartenenza a gruppi e sottocategorie. Abitiamo e siamo abitati da molteplici noi. Félix Guattari lo fa intendere chiaramente quando, di un libro scritto a quattro mani con Jacques Derrida, dice "L'abbiamo scritto in due e siccome ognuno di noi eravamo tanti, faceva veramente molta gente" (Fрати, 2005, p. 69). Questa è un'idea rizomatica applicata al pensiero, la stessa idea che in antropologia Édouard Glissant porta nelle sue Antille creolizzate, coniando il concetto di "identità rizomatica" (Glissant, 2004).

La conclusione a cui giungono in molti è che sarebbe fondamentale per le persone avere una decisa "autoconsapevolezza culturale su chi e quanto plurali siamo noi (cfr. Demetrio 1997; Callari Galli, 1998)" (Gobbo, 2000, p. 42). Tale processo non si configura come un risultato acquisibile una volta per tutte perché l'essere umano si evolve continuamente grazie alle esperienze per lui significative e così la pratica della conoscenza diventa una costante "autoetnografia riflessiva" (Mortari, 2009, p. 33), un'abitudine che potrebbe diventare quotidiana sfida per ciascuno di noi.

Lingua, cultura e identità sono quindi strutturalmente, in maniera ossimorica, al singolare e al plurale e in continuo divenire, condizione che nel nostro paese si dovrebbe conoscere molto bene, dato che "L'Italia è stata, fin dall'inizio, una penisola trafficata" (Gobbo, 2000, p. 212).

Distanziandosi teoreticamente e temporalmente da altre possibili idee risolutive, come quelle proposte in altre nazioni, dell'assimilazione o del multiculturalismo, la strada privilegiata in Italia è stata quella dell'intercultura, che Gobbo interpreta come una vera "invenzione culturale" (Ivi, p. 72), sviluppatasi all'interno di un ampio processo di cambiamento con la funzione di dare a questo cambiamento un senso (Gobbo, 2000), anche nel significato di direzione. Questa invenzione diventa la scelta programmatica europea quando il Consiglio d'Europa, nel 1989, definisce "multiculturale" una realtà in cui sono semplicemente presenti individui e gruppi di etnie e culture diversi e "interculturali" le relazioni e i processi di interazione tra soggetti appartenenti a culture o etnie diverse (D'Annunzio, 2008), relazioni in cui non risulta facile e neppure opportuno cercare delle norme di comportamento certe, indiscutibili, ma nelle quali si delineano piuttosto delle linee di indirizzo per un "equilibrio dinamico" (D'Annunzio, 2008, p.234). La questione dell'intercultura è quindi sicuramente una prospettiva che va continuamente ripensata attraverso una pratica lenta del pensiero che accoglie l'apporto nuovo e fecondo che altre culture e gruppi di minoranza possono portare al nostro modo di educare, di educarci e di vivere (Gobbo, 2000), secondo la categoria della complessità. Tale categoria non riguarda solo l'oggetto che dobbiamo conoscere quanto lo sguardo di chi che osserva, che si dovrebbe porre curioso e desideroso di conoscere, interpretare e riflettere sulla realtà (Gobbo, 2000).

Complesso e problematico diventa anche il discorso sui diritti umani internazionalmente validi. Pur nel positivo desiderio di affermare la comune umanità e principi che garantiscano la dignità umana e una pacifica convivenza, c'è il rischio di cadere in una presuntuosa superiorità culturale, in una condanna dell'inciviltà degli altri e in un "vocabolario della compassione" (Fusaschi, 2011, p. 57) che vuole salvare delle vittime, laddove invece secondo Fusaschi bisognerebbe onestamente analizzare disuguaglianze e forme di oppressione anche della nostra cultura. Bisogna dunque avere sia la consapevolezza delle differenze di potere tra una cultura e l'altra sia della distribuzione diseguale delle informazioni all'interno di ogni cultura (Gobbo, 2000).

Si evidenzia come questa realtà globale, storica, geografica, religiosa, artistica e antropologica apre un ventaglio di possibilità precedentemente impensabili, possibilità di scegliere i più diversi stili di vita, possibilità di confrontarsi con persone lontanissime nello spazio, anche persone mai conosciute e che mai si conosceranno nella realtà fisica, concreta, non virtuale (Bauman e Portera, 2022). Di questa possibilità divenuta reale, i due studiosi ragionano approfonditamente in un dialogo, mostrando la nostra attuale doppia vita, che si svolge "*simultaneously, in two universes: online and offline*" (Ivi, pp. 63-64), con un'estensione, potenzialmente infinita, della nostra esperienza. Così l'identità, che nel passato, si sviluppava attraverso una serie di stadi in

successione cronologica e, in alcune società, anche culturalmente ben segnati e definiti, ora appare mutevole, attraverso una successione pressoché continua di scelte che la rendono poliedrica e talora sfuggente. Per questo Bauman propone addirittura di parlare, invece che di identità, di un processo di *“identification”* and *“re-identification”* (Ivi, p. 56), mentre Portera insiste sul termine di identità interculturale intendendola come una *“identità dinamica”* che riconosce e accetta la situazione di cambiamento costante e adotta *“a dialogic and interactive approach to both within themselves (between all the interiorized different cultural standards) as well as towards the significant people”* (Ibidem).

La sfida, già articolata, si aggrava ulteriormente poiché in questo contesto multiculturale esistono molti fattori di reale e materiale difficoltà nella vita delle persone come la separazione delle famiglie e il loro pendolarismo tra il luogo di origine e i luoghi di migrazione, le differenze di comportamento dei e nei vari ambienti in cui ci si trova a vivere, le difficoltà economiche e la marginalità sociale, che talvolta comportano pesanti discriminazioni e comunque molto spesso la solitudine (Bauman e Portera, 2022).

La conclusione del dialogo viene affidata a Portera che indica come questa identità interculturale debba essere affiancata da altri due elementi: l'educazione interculturale e la competenza interculturale. La prima viene riproposta come il miglior modello fin qui elaborato tra l'universalismo assolutista, che schiaccia le differenze, e il relativismo che lascia ogni cultura in uno spazio isolato senza possibilità alcuna di incontro. L'educazione interculturale, contestualizzando le differenze per capirne il significato e rispettarle, cerca di cogliere nel dialogo e nel confronto, talora anche conflittuale, i bisogni universali dell'uomo (Ibidem). Questa educazione richiede e promuove la competenza interculturale, una sorta di *“formae mentis in all sectors of our life, and also in the relationship with ourselves”* (Ibidem).

Un paio di anni prima, Macinai aveva così scritto: *“Serve un pensiero capace di decentrarsi e un sentimento migrante capace di cogliere con un atto di intuizione empatica, la pluralità delle appartenenze possibili”* (Macinai, 2020, p.33), grazie al quale i soggetti attraverso delle relazioni di appartenenza a una comunità che non si sono scelti e alla loro unicità si prendano in carico reciprocamente.

2.3 La comunicazione interculturale come competenza comunicativa interculturale

Identità interculturale ed educazione interculturale necessitano di una comunicazione interculturale. Se *“parlare’ significa usare una lingua (...) la comunicazione è ben altra cosa”* (Balboni, 2007, p. 9). Comunicare implica possedere una serie di conoscenze delle altre culture

che, se ignorate, rischiano non solo di compromettere il passaggio di informazioni ma anche di diventare “potenziali fonti di attrito culturale” (Ivi, p. 2). Ma la comunicazione interculturale, scrive Balboni, non può essere insegnata perché le culture esistenti nel mondo sono potenzialmente infinite e continuamente in evoluzione (Balboni, 2007). Quella che lo studioso della scuola veneziana ritiene si possa insegnare è la “competenza comunicativa interculturale”, competenza che si apprende continuando a mettersi in gioco, a cercare di capire quello che accade in ogni relazione, a riflettere sui vari incidenti comunicativi. Questa competenza, “da costruirsi per tutta la vita” (Ivi, p.16), non è una mera funzione linguistica e formale ma “il piano relazionale della dimensione etica dell’interculturalità” (Ivi, p. 62), che riguarda una scelta dell’uomo nella sua totalità cognitiva e affettiva del vivere.

Balboni individua, nella competenza comunicativa, quattro aree. Due di queste, quelle che riguardano i “valori” di una cultura e i suoi “eventi comunicativi”, sono classi dinamiche e “aperte”, cioè i fattori che possono trovarsi al loro interno si modificano con il passare del tempo e nei diversi luoghi. Tali, ad esempio, sono i concetti di spazio e tempo, pubblico e privato, gerarchia, status, rispetto, famiglia, onestà, mentre per quanto riguarda gli eventi comunicativi, come dialogo, telefonata, eventi formali e informali, vanno presi in considerazione il registro linguistico, i turni di parola, le interruzioni, le pause, gli inizi, le conclusioni, il ricorso ad aneddoti e tutti gli altri aspetti che un atto comunicativo può comportare. Le altre due aree, quelle che riguardano i “codici verbali e quelli non verbali” sono strettamente definite nei loro elementi costitutivi in maniera non modificabile. Per i codici non verbali si tratta propriamente della cinesica, della prossemica, della vestemica e dell’oggettemica, per il linguaggio verbale si tratta del suono, della scelta delle parole, dei problemi grammaticali, della struttura del testo e degli aspetti socio-pragmatici (socio-linguistica e mosse comunicative).

Il modello di Balboni, qui riassunto, è uno strumento valido nell’incontro quotidiano con i ragazzi stranieri, essendo per docenti e alunni chiave di analisi di quanto avviene praticamente nello spazio comunicativo della scuola. Ogni attività e ogni azione che si compie contiene alcuni di questi elementi di cui bisogna prima prendere consapevolezza e poi avere conoscenza per esercitarsi ed acquisire una competenza comunicativa sempre più flessibile e approfondita (Balboni, 2007).

Delle interessanti riflessioni rispetto alla competenza comunicativa vengono sviluppate anche da Marianella Sclavi, la quale indica tre pilastri “di una competenza comunicativa non riduzionista, cioè consapevole della importanza delle cornici di cui siamo parte” (Sclavi, 2000, p. 20). Il primo pilastro viene indicato nell’“ascolto attivo”, fondamentale per riuscire a cogliere quelle premesse implicite e per lo più inconsapevoli che sono alla base delle incomprensioni e dei fraintendimenti.

Riuscire a mantenere un atteggiamento non giudicante, tollerando l'ansia e l'imbarazzo "dipende in buona misura dalla capacità di mantenere questa fiducia che il mondo è prevedibile e conoscibile senza tuttavia essere presi dall'angoscia quando non lo è" (Ivi, p.104). "L'autoconsapevolezza emozionale", il secondo termine, non indica la capacità di mantenere razionalità e controllo in qualsiasi situazione, ma piuttosto la capacità di imparare in e da situazioni difficili e di tensione, senza provare vergogna o sensi di colpa, avendo a disposizione un "ventaglio di scelte" (Ivi, p. 275), tratto caratteristico di una personalità matura che mantiene, di fronte a qualsiasi problematicità, un clima rispettoso senza cedere a una immediata e istintuale conflittualità. "La gestione creativa del conflitto", infine, terzo parametro, vede come base di partenza per una discussione di qualsiasi genere e soprattutto quando ad incontrarsi sono due culture "l'assumere che tutti hanno ragione" (Ivi, p.40). In definitiva, Sclavi concorda con l'antropologo Clifford Geertz, che sostiene che "comprendere le forme di vita di una cultura straniera è un'esperienza molto più simile 'a comprendere un proverbio, cogliere un'allusione, riconoscere uno scherzo o (...) leggere una poesia che non al raggiungimento di una comunione'" (Ivi, p. 213). Una comunicazione interculturale richiede un continuo lavoro interpretativo e di decentramento, che necessita di una maturità cognitiva ed emotiva che accoglie anche elementi che non le sarebbero propri e sui quali può essere in disaccordo senza, per questo, negarne l'esistenza e il significato.

CAPITOLO 3. LA RELAZIONE EDUCATIVA, L'ALUNNO STRANIERO, LA SCUOLA E IL PLURILINGUISMO

3.1 La relazione educativa

Il filosofo Ron Scapp, dialogando con bell hooks, scrittrice, insegnante e femminista afroamericana, ricorda che *“being a teacher is being with people”* (hooks, 1994, p. 165). Con questa affermazione lo studioso intende sottolineare come l'insegnante debba porsi in rapporto con le persone reali che ha di fronte a sé: la relazione educativa deve essere una relazione sana e, nonostante nasca sbilanciata rispetto a potere e autorità, non cadere in uno di quei “giochi” di proiezioni negative che, a causa di irrisolti o frustrazioni personali, limitano la possibilità di parola degli studenti.

Se il docente guarda allo studente con stereotipi o pregiudizi, se non cerca di avvicinarsi con una disposizione umana positiva e con la calma e il tempo necessari, il rischio è “uno scenario animato da una duplice violenza” (Sicurelli, 1992, p. 120): sia il docente che l'alunno vengono misconosciuti, la loro realtà è sostituita da un'immagine fantasmatica di sé e dell'altro, destinata a essere delusa.

Parlando di incontro reale con persone che vengono da “Altrovi”, con la possibilità di storie anche molto dolorose, difficili e intricate, quello che si intende non è la richiesta di una “verità” o un “disvelamento” totale, ma una cauta accoglienza di quanto e quello che la persona, momento per momento, è disposta, capace o vuole condividere nella relazione. Nel riconoscimento dell'autonomia propria e dell'altro, il nucleo del dialogo diventa la questione del rispetto (Sicurelli, 1992) e la richiesta che viene rivolta agli insegnanti, sulla base dei dettami della psicologia dell'ascolto (da Rogers agli studi più moderni di Faber e Mazlish, 2001), è quella di ascoltare, perché

“ascoltare è indispensabile anche quando fa male” (Sicurelli, 1992, p. 121).

3.2 L'alunno straniero e la scuola

Ogni alunno straniero è unico, in base alla sua personale storia migratoria, alla sua età di arrivo, alle sue forze e debolezze come individuo e al luogo (e non area che, ancora una volta, genera stereotipi) di provenienza, alla o alle sue lingue, alle caratteristiche culturali, alle condizioni economiche e sociali, presenti e passate, al progetto migratorio della sua famiglia.

Questa profonda differenziazione degli alunni provenienti da contesti migratori si riflette nella scuola, in ogni singola classe, con situazioni che sono riccamente e problematicamente multiformi: accanto a nuovi e continui arrivi, tra loro assai diversi, troviamo nelle aule anche una generazione

“sia...sia” come acutamente la definisce Favaro, una generazione che “si è precocemente abituata a entrare e uscire da cerchi d’appartenenza diversi” (Favaro, 2011, p. 14). Alcuni alunni sono nati in Italia e hanno frequentato tutti gli ordini di scuola, talvolta anche il nido, e pure non sono ancora cittadini; altri, nati in Italia o giunti qui piccolissimi, hanno già vissuto un movimento pendolare tra uno, due o più paesi del mondo, per cui, a volte, non sanno neanche loro bene come definirsi rispetto alla loro geografia personale di partenze, viaggi, ritorni e arrivi, spesso interrompendo la loro stessa carriera scolastica o vivendola a tappe, che possono essere tra loro diversissime, per le modalità didattiche delle varie scuole; altri ancora sono ormai alla terza generazione di immigrazione. Per questo motivo, negli *Orientamenti interculturali* del 2022 si dichiara “inappropriata” la definizione di alunni stranieri e non risulta utile né per gli studenti né per i docenti parlare di una scuola con classi ormai in maggioranza composte da stranieri, con una generalizzazione semplicistica e dannosa.

Nonostante le profonde differenze richiamate, risulta comunque opportuno presentare alcuni tratti psicologici che, anche se ovviamente in misura differenziata, possono caratterizzare gli alunni “stranieri” per la situazione che si trovano a vivere. Sono dei punti di vulnerabilità, ma tale concetto va inteso come “dinamico e aperto, (...) a indicare non tanto un disagio, quanto un rischio e una possibilità” (Ivi, p.50) con la speranza sempre che “il ‘passaggio’ della frontiera (...) sia anche un ‘passaggio’ psichico e non una ‘frattura’” (De Micco, 2014, p.50), perché “sul margine ci sono lutti da elaborare” ma anche “scoperte da fare” (De Micco, 2019, p.60).

In questa prospettiva è utile la riflessione dell’accademica americana Brenè Brown, che ha dedicato le sue ricerche quasi totalmente al tema della vergogna e alla rivalutazione del concetto di vulnerabilità, a suo dire qualità centrale da coltivare per un rinnovamento dei rapporti tra gli uomini (Brown, 2012). La “debolezza” che deriva dal vergognarsi perché inadeguati e la conseguente vulnerabilità possono, a volte, essere talmente traumatiche da nullificare il soggetto, da renderlo totalmente escluso, se non inesistente, perché “ha smarrito la sua forma, la sua immagine e la sua stessa griglia di pensabilità, (...) perché ha smarrito gli strumenti per presentarsi in quanto ‘umano’” (De Micco, 2019, p.50). Alcune persone diventano così emotivamente coinvolte in questa sensazione da non riuscire a sentire che, invece, “il più autentico riconoscimento di ‘umanità’ all’altro, e paradossalmente anche a se stesso, consiste proprio nel poterli riconoscere il diritto di essere straniero, il diritto di resistere e di mantenere un elemento inassimilabile” (Ivi, p.60), senza essere rifiutato. Spesso tale vulnerabilità e vergogna si estremizzano in presenza di un severo trauma migratorio, uno “shock culturale”, quello che dagli studiosi viene considerato un grande Trauma, con la maiuscola, evento unico, improvviso e ben

definito in un luogo e in un tempo. Nella maggior parte dei casi, però, la migrazione comporta un talora invisibile e sotterraneo “microtraumatismo quotidiano” (Frigessi Castelnuovo e Riso, 1982), una serie successiva di vari e ripetuti traumi che ha “un costo psichico elevatissimo costituito da un incessante lavoro di lutto, da una continua necessità di elaborare angosce persecutorie e depressive e di decodificare costantemente situazioni ‘enigmatiche’ sul piano affettivo e simbolico” (Ivi, p. 59). Se il mondo perde quelle coordinate riconoscibili, conosciute e anche implicite, che ci permettono di vivere con un determinato senso e una direzione e senza una continua e necessaria fatica di decodifica, la richiesta mentale e fisica può diventare estenuante, con un costante lavoro di “risignificazione del mondo, delle relazioni e di sé stessi” (De Micco, 2014, p. 52). Se questa situazione non viene adeguatamente elaborata potrebbe perdurare molto a lungo, provocando una rottura frammentata magari non immediatamente evidente ma tale da manifestarsi in seguito attraverso difficoltà e traumi intergenerazionali (De Micco, 2019). Tutti gli studi hanno ormai riconosciuto quanto una serie di continue difficoltà traumatiche equivalga a un grande trauma, dato che il trauma viene oggi definito non per la portata della sua gravità, ma per l’impatto singolare che ha sulla persona e che è correlato alla capacità di quest’ultima di farvi fronte e non esserne travolta.

La necessaria risignificazione, di cui si è detto, è sia linguistica che identitaria. La prima è “una condizione assimilabile a quella infantile (...) esperienza di una corporeità dominata da necessità impellenti, (...) (che) riattiva potentemente la sensibilità agli aspetti emotivi e prosodici piuttosto che agli aspetti semantici della lingua” (Ivi, p. 51). La seconda richiede una nuova “dipendenza da relazioni che forniscano una essenziale funzione di accoglimento psichico, di rispecchiamento e di riconoscimento” (*Ibidem*). Nei casi più fortunati, però, si può verificare la maturazione di una “mente migrante” (Ivi, p.52), una mente aperta, flessibile e disponibile ad essere perennemente in viaggio, un viaggio interpretato come un vantaggio per la varietà delle conoscenze e delle esperienze che se ne possono desumere, in un continuo divenire proattivo e mutevole che fa da sponda al deciso e definito taglio traumatico, in uno spazio di transito tra migrazione, lingua, identità e cultura.

Un’altra situazione difficoltosa comune a molti ragazzi stranieri, anche se vissuta con diversi gradi di problematicità, riguarda il rapporto con i genitori e, più in generale, con le figure adulte, talvolta anziane, del gruppo migrante. Frequentando la scuola e impadronendosi della lingua, nella sua forma orale ma anche in quella scritta, passaggio che rappresenta uno dei momenti chiave di transito dall’infanzia all’età adulta, i ragazzi acquisiscono un “potere linguistico” che non hanno invece gli adulti e soprattutto le loro madri, donne che rimangono spesso chiuse in casa e nella

loro lingua di origine, talora solo orale. Con il potere della lingua, con la conoscenza, sia pure parziale, del nuovo mondo e con la necessità di essere loro a tradurlo alle figure parentali, i ragazzi stranieri, non ancora adulti, vivono con troppe responsabilità il ruolo di interpreti della realtà per chi dovrebbe, invece, interpretarla per loro, in “una sorta di ribaltamento dei ruoli tra le generazioni” (Favaro, 2011, p.115). Spesso questi studenti, come scrive Beneduce nel 1998, riportato da Favaro, “lasciano i genitori sull’altra riva” (*Ibidem*) e divengono “quasi demiurghi di se stessi e del proprio destino” (Ivi, p.49). Per questo si auspica che le madri, che possono anche essere riconosciute come portatrici di saperi molto particolari provenienti dalle loro terre di origine, apprendano almeno il livello soglia della lingua italiana, con tutti i vantaggi psicologici che questa valorizzazione può portare per l’intero nucleo familiare, nel rispetto, comunque, dei ruoli culturali presenti nelle famiglie e senza chiedere loro di perdere o abbandonare la lingua madre, richiesta che ormai, da tempo, dovrebbe essere stata superata.

Terzo fattore di problematicità riguarda il fatto che spesso non vengono considerate le conoscenze e le competenze pregresse degli studenti stranieri, i quali possono essere visti, secondo le definizioni di Favaro, come “muti”, “vuoti” o “troppo pieni” (Gobbo, 2000, p.120). Risultano muti quando sono incapaci o non desideranti o, più spesso, in attesa di parlare, vuoti in quanto la scuola di arrivo ritiene che siano mancanti di quanto si crede serva nella nostra società e troppo pieni di altre credenze e storie di cui, a volte, non si è neppure a conoscenza o che, nello scenario peggiore, sono ritenute inutili, se non “primitive”. In tutti questi casi, i ragazzi immigrati possono sentirsi come se avessero perso la loro storia scolastica precedente e fossero regrediti a livelli elementari, dal momento che il messaggio che viene loro inviato è che “se non sai l’italiano, non sai in generale”. (Favaro, 2013, p. 37). Pur riconoscendo dai dati INVALSI “consistenti ritardi negli apprendimenti curriculari” (Ministero, 2022) da parte degli alunni stranieri, al contempo, gli stessi alunni ottengono, talora, risultati sopra la media, ad esempio, nella conoscenza della lingua inglese. Questo dato mostra una risorsa che non viene adeguatamente sfruttata dalla scuola italiana, sia attraverso la possibilità di presentare prove in lingua inglese che attraverso l’utilizzo di questa stessa lingua come lingua veicolare per far emergere le eventuali conoscenze pregresse degli studenti.

Anche l’acquisizione della L2 può creare una situazione paradossale, quella di “essere invisibile per diventare visibile” (Favaro, 2011, p. 53). Conoscere una lingua permette di entrare nella categoria cui si desidera appartenere ed essere, finalmente, come gli altri, talmente uguale a tutti gli altri del gruppo da farsi coraggio e poter esprimere la propria singolarità. Tale conquista, d’altra parte, può venire vista negativamente da alcuni, che contestano agli stranieri un “furto della propria identità

nazionale”, quasi venissero derubati di una propria prerogativa.

Per i ragazzi stranieri in Italia la scuola è il compito quotidiano, nonostante venga spesso vissuta in maniera difficoltosa. Alcuni di loro sono o sono stati, infatti, “viaggiatori non per scelta” (Favaro, 2011, p. 46) e se, alla partenza, avevano cercato di compensare la tristezza delle separazioni con la speranza delle aspettative, una volta arrivati possono essere gravemente delusi. In questa delusione un posto non secondario ha certo anche la scuola, che rappresenta “una migrazione nella migrazione” (Gobbo, 2000, p. 151) ed è un luogo nel quale molto spesso si ritrovano presi in scacco, nonostante per il loro ambiente familiare possano essere gli esperti della nuova realtà. Questa situazione diventa un ossimoro difficile da conciliare in menti e persone ancora in formazione, che avrebbero bisogno di tranquillità, fiducia e sostegno per poter crescere. Pari difficoltà scolastica hanno anche molti alunni di seconda o terza generazione perché spesso l’acquisizione della lingua si è fermata per loro a un livello funzionale alla comunicazione, senza che sia stato possibile affrontare adeguatamente la lingua dello studio. A livello scolastico, inoltre, durante l’adolescenza è richiesta una decisione importante rispetto al passaggio di scuola, momento nel quale questi ragazzi spesso non hanno una guida e un riferimento che li aiuti nella scelta e nella valorizzazione delle loro peculiarità o li sostenga di fronte a dubbi e inadeguatezze tipiche di questo periodo di vita (Favaro, 2011).

Di questa complessità deve farsi carico la stessa istituzione scolastica che, negli ultimi *Orientamenti interculturali* del 2022, si dichiara nuovamente “inclusiva e interculturale” (Ministero dell’Istruzione, 2022), per tutti, a prescindere dalla presenza di alunni immigrati (D’Annunzio, 2008) in un’Italia, che, storicamente, è una nazione pluricomposta e nella quale oggi troviamo “oltre alla lingua nazionale (...) altri ‘poli linguistici’: le 12 lingue delle minoranze ‘storiche’, riconosciute nella Legge n.482 del 1999 (...), la LIS (lingua italiana dei segni), riconosciuta nel maggio del 2021; le varietà dialettali (...); gli idiomi dell’immigrazione (...) (lingue patrimoniali, lingue veicolari, lingue coloniali)” (Ivi, p. 33).

Ogni scuola, ambiente sociale ed educativo insieme, dovrebbe, in primo luogo, esplicitare le sue caratteristiche fondamentali a se stessa e a tutto il suo personale, riconoscendo quanto sia connotato da significati culturali “ciò-che-normalmente-si-fa-a-scuola (Paoletti, 1994b, p. 109)” (Gobbo, 2000, p. 136), per poter incontrare ogni alunno che, nella scuola, si presenta e chiede accoglienza. Rispetto agli alunni neoarrivati l’istituzione scolastica, avvalendosi dell’aiuto di mediatori linguistico-culturali, dovrebbe predisporre un iniziale momento di dialogo tra alunno, genitori e scuola, momento che fornisca alla famiglia le conoscenze fondamentali del sistema scolastico italiano, delle sue pratiche quotidiane e il quadro di riferimento valoriale.

Contemporaneamente, attraverso un questionario è utile raccogliere, per i docenti, informazioni che riguardano la scolarizzazione, la storia dell'alunno e della sua famiglia e, se possibile, le modalità di gestione del tempo extrascolastico sia riguardo ad eventuali attività praticate dall'alunno che riguardo alle modalità e alla gestione dello studio a casa. Un'indicazione dei possibili parametri da considerare nella creazione di tale questionario si può trovare in *La didattica della lingua italiana per gruppi disomogenei*, dove si danno delle avvertenze rispetto alla struttura e alla somministrazione del questionario stesso, chiarendo le possibili criticità di un intervento iniziale di fronte a un alunno già spaesato e sottolineando anche la necessità di considerare la trattazione dei dati secondo la normativa sulla privacy. Raccogliere queste informazioni permette di strutturare una progettazione coerente e il più possibile adeguata alle caratteristiche degli alunni (Nitti, 2018).

Per facilitare l'inserimento di questi alunni, inoltre, l'intero sistema scolastico dovrebbe partecipare con l'adozione di un protocollo di accoglienza che coinvolga tutto il personale sollecitandone la cooperazione e con la traduzione della modulistica, l'affissione di cartelli in più lingue e la dotazione di una biblioteca con testi bilingui e plurilingui. È auspicabile che questi nuovi alunni siano inseriti attraverso un percorso graduale, con interventi di prima alfabetizzazione attivati nella scuola stessa dentro o fuori l'orario scolastico e con l'utilizzo di materiali semplificati, per non farli sentire completamente incapaci ed evitare la ricaduta emotiva e sociale che tale idea di sé porta, avvolgendo gli studenti in una spirale verso il basso di mancanza di motivazione sia verso la loro vita che nei confronti delle relazioni interpersonali. Sono queste relazioni, e la sensazione di essere bene accolti anche nella scuola, che permettono di spostare la L2 da lingua "funzionale" a lingua "adottiva" o "abitata" (Favaro, 2013).

In questo percorso i pari svolgono un ruolo fondamentale e la capacità di accogliere la diversità e sostenerne l'inclusione si è dimostrata maggiore negli alunni che hanno sperimentato fin da piccoli approcci interculturali. Questo approccio, che riguarda tutti gli studenti, deve intervenire in una nuova progettazione didattica a partire dalla fascia di età 0-6 anni per poi svilupparsi negli ordini di scuola superiori attraverso l'elaborazione di curricula aperti alle storie del mondo, in cui si superi l'etnocentrismo e l'eurocentrismo che ancora caratterizza molte delle nostre discipline.

La scuola dovrebbe costruire reti e operare in sinergia con gli enti istituzionali, con le associazioni di volontariato e del terzo settore presenti nel territorio nonché con gli enti formativi specializzati in L2. Da ultimo sarebbe importante proporre forme di associazionismo dei genitori stranieri e italiani insieme, questi ultimi spesso preoccupati per un possibile impoverimento delle attività formative e per un abbassamento del livello scolastico generale (Ministero dell'Istruzione, 2022).

3.3 Lingua materna, lingua seconda, bilinguismo e plurilinguismo

È doveroso precisare che il lungo e faticoso percorso di acquisizione della L2 sia per comunicare che per studiare non deve in nessun modo comportare l'abbandono della lingua madre, da tutti gli studiosi riconosciuta come lingua che struttura l'essere umano nella sua relazione rispetto a se stesso, alla sua cultura, al mondo e alle dinamiche relazionali. La possibilità di ascoltare, di parlare, di pensare e di essere sono tutte radicate in questo binomio costitutivo: lingua materna. Essa, oltre ad essere il primo input sonoro che ascoltiamo, porta in sé la storia individuale e collettiva delle persone con cui viviamo e cresciamo e ci consegna, il più delle volte senza che ne rendiamo conto, i loro saperi, che possono essere anche molto particolari e specialistici. La lingua madre, inoltre, funge da ancora mentale, specialmente in momenti di vulnerabilità, e le sue parole mantengono nel tempo una forte risonanza emotiva, come scrive in un articolo Maria Pilar Perez Aspa, attrice trapiantata nel nostro paese e che, come tanti, si trova a fare i conti con più lingue significative presenti nella sua vita e nel suo lavoro, "Se dico *Te quiero* non posso non sentirci dentro i miei 14 anni (...) Lo spagnolo mi sorprende ogni tanto, magari all'improvviso, quando ho davanti un bambino: è la lingua materna che si prende la sua rivincita" (Perez Aspa, 2007, p.33).

La lingua materna è talmente importante che l'UNESCO, nel 1999⁵, ha dichiarato il 21 febbraio Giornata internazionale della Lingua Madre, data che è stata scelta per ricordare un evento successo nel 1952, quando le forze di polizia pakistane uccisero degli studenti dell'Università di Dacca, che rivendicavano il bengalese quale lingua ufficiale.

Dai dati ufficiali risulta che almeno metà della popolazione mondiale è bilingue o plurilingue, per necessità, per scelte educative o perché immersa fin dalla prima infanzia, in più codici, sia nell'ambito familiare che in quello socio-politico. Queste sono forme diverse di bi- o plurilinguismo, forme che, come acutamente segnala Favaro, devono essere studiate e sviluppate "qualunque siano le lingue in contatto" (Favaro, 2019, p. 4). Tale precisazione è fondamentale perché, nonostante oggi venga generalmente considerata un'opportunità avere fin da bambini la padronanza di più lingue, questo atteggiamento positivo non riguarda tutte le lingue, che godono di diverso prestigio sociale. Alcune lingue materne degli studenti provenienti da contesti migratori trovano assegnato loro un giudizio di valore che può essere talvolta così svalutante da sortire il risultato di "rendere invisibile e clandestina la lingua materna, dare una rappresentazione negativa del codice comunicativo intrafamiliare. E (...) non attribuire valore a saperi e competenze (...) a elementi che compongono l'identità personale" (Ivi, p. 5). Questo disvalore comporta spesso come conseguenza

5 <https://www.unesco.org/en/days/mother-language>

il “bilinguismo sottrattivo” (*Ibidem*), quando la più prestigiosa lingua del luogo di arrivo viene scelta come lingua d’uso prevalente, lasciando da parte la propria lingua madre, vissuta con sentimenti di vergogna.

Ma, dal momento che, come scriveva tra i tanti Tullio de Mauro, la lingua madre “innerva la nostra vita psicologica, i nostri ricordi, associazioni, schemi mentali” (*Ibidem*), questa svalutazione comporta seri problemi da un punto di vista linguistico, cognitivo, emotivo e identitario. Quanto a questi ultimi due aspetti, l’abbandono o il minimo utilizzo della lingua materna comporta un allontanamento, una separazione o, addirittura, una frattura dal rispetto al mondo emotivo e immaginativo della propria storia personale e della propria famiglia (Favaro, 2011). Quanto ai primi due aspetti, poi, vari linguisti affermano che la conoscenza di più lingue non è un intralcio ma un vantaggio linguistico e cognitivo, idea intuitivamente ed efficacemente espressa dalla famosa metafora dell’iceberg di Cummins. Le diverse lingue separate solo in apparenza in superficie come punte di un iceberg, nel profondo del mare, si fondono in quell’enorme “massa sommersa, in cui si realizza la facoltà di linguaggio propria degli esseri umani e che rappresenta i processi di acquisizione, sviluppo, potenziamento e perfezionamento della competenza comunicativa” (Balboni, 2018, XI).

Un interessante risultato a conferma di quanto detto si è ottenuto alla conclusione del progetto l’AltRoparlante, coordinato dall’Università per Stranieri di Siena, che ha proposto e propone, in alcune scuole del territorio nazionale, un approccio didattico che privilegia come modalità di lavoro il plurilinguismo, sfruttando non solo le lingue degli alunni stranieri ma anche i dialetti per i parlanti italofoni. In una delle esperienze realizzate, per la durata di cinque anni, dagli ultimi anni della primaria a quelli della secondaria di primo grado, si è verificato che, al momento della scelta della scuola superiore, scelta che spesso per gli alunni stranieri avviene al ribasso, moltissimi di loro hanno invece scelto il liceo linguistico, nonostante l’attività fosse stata condotta in un territorio caratterizzato da un livello di provenienza socio-culturale basso⁶. Lo svantaggio di partenza è stato quindi recuperato, ed è recuperabile, attuando in maniera sistematica, progettuale, organizzata e sul lungo tempo un lavoro strutturato con strumenti qualitativamente adeguati.

6 <https://class.unistrasi.it/1/116/153/L-AltRoparlante.htm>

CAPITOLO 4. LA GLOTTODIDATTICA, APPROCCI E STRUMENTI OPERATIVI

La glottodidattica si occupa di “teorizzare e realizzare i percorsi dell’acquisizione linguistica e dell’educazione linguistica” (Balboni, 2002, p. 26). Il paradigma glottodidattico utilizzato dagli studiosi cui ci riferiamo, in riferimento a lavori che riguardano l’utilizzo di modalità ludico-espressive, si è articolato, negli anni, integrando diversi orientamenti: l’approccio umanistico-affettivo, quello comunicativo e quello socio-costruttivista.

4.1 L’approccio umanistico-affettivo

L’approccio umanistico, a base fortemente psico-pedagogica, ha portato al centro dell’attenzione nel processo di apprendimento-insegnamento la persona dell’allievo nella sua unicità e totalità di aspetti, riconoscendolo come attivo, curando particolarmente l’aspetto della sua motivazione e proponendosi di promuoverne l’autonomia come fine ultimo. “L’imparare a imparare”, principio sostenuto per l’educazione nel XXI secolo dall’UNESCO, risulta essere una competenza necessaria, come dice Kagan, per degli allievi che si troveranno a vivere in un mondo non ancora pensato e a svolgere lavori non ancora esistenti, e ai quali, come sottolinea Novak, si deve trasmettere il “piacere” di creare per se stessi il proprio senso dell’esistenza, rimodellandolo continuamente.

Alle idee di Rogers, l’“ascolto attivo”, l’“empatia” e l’“apprendimento significativo”, basi iniziali dell’approccio umanistico-affettivo (Caon, 2008), si sono aggiunti, oggi, i dati riguardanti le ultime ricerche neuroscientifiche. Esponendo i fattori da considerare rispetto all’alunno nel processo dell’imparare, Caon li differenzia tra “fattori interni all’apprendente” e “fattori esterni” (Caon, 2022).

Imparare una lingua richiede un forte impegno per recepire e integrare nuove informazioni, con uno sforzo di ristrutturazione delle sinapsi che si sostiene prevalentemente grazie alla motivazione dell’alunno, primo fattore interno dell’apprendente da considerare. Già negli anni Settanta, Titone aveva individuato la necessità di una motivazione intrinseca e, nel suo modello “egodinamico”, l’aveva indicata nel progetto personale di vita dell’apprendente, progetto che si basa su una strategia che il soggetto mantiene nel tempo quando i costi che deve affrontare per attuarlo non risultano eccessivi rispetto allo scopo (Balboni, 2018). Schumann, poi, aveva riconosciuto che la motivazione è legata a un input, davanti al quale la mente procede con un *appraisal*, “valutazione” e “apprezzamento”, che ne determinano l’accettazione sulla base di cinque parametri, che sono “novità (...) attrattiva (...) funzionalità (...) realizzabilità (...) (e) sicurezza psicologica e sociale” (Ivi, p. 21). Balboni, infine, propone per la motivazione un modello a tre fattori: “il dovere, il bisogno e il piacere” (Balboni, 2022). Se il dovere può produrre un apprendimento, che però raramente è

duraturo, il bisogno, invece, può essere una motivazione molto forte, ma non sempre viene adeguatamente percepito come tale da chi apprende. Il “piacere primario”, infine, che si accompagna al processo di conoscenza, è un’emozione che sostiene la curiosità e spinge alla scoperta, ma che può essere ostacolato dalla paura di sbagliare o dal fallimento. Per questo, nella SLAT (*Second Language Acquisition Theory*), la teoria sviluppata da Krashen, la regola che viene definita per rendere possibile un apprendimento viene codificata nella formula “ $i + 1$ ”, dove all’informazione già posseduta dallo studente (i) si aggiunge progressivamente un elemento di novità ($+ 1$), calibrato in modo tale che la sfida linguistica sia sostenibile e secondo un ordine naturale. In tal modo l’input proposto dal docente può diventare un *intake*, ovvero una nuova informazione che lo studente riesce ad interiorizzare (Nuzzo, 2008; Vettorel, 2006). Altre dimensioni del piacere che vanno considerate nella progettazione di un intervento didattico quanto più possibile motivante sono quelle derivanti dalla “varietà”, dall’“imprevisto” e dall’affrontare una “sfida” cognitiva, ma anche il piacere della “sistematizzazione” (Balboni, 2002). Il piacere deriva, dunque, sia dagli elementi non ancora noti e che portano la curiosità dell’alunno a svilupparsi, sia dalle informazioni già apprese che forniscono una base di sicurezza da ampliare. Un secondo fattore è rappresentato dalla personalità dell’alunno, descrivibile da binomi quali introversione/estroversione, ottimismo/pessimismo, autonomia/dipendenza e altre sue dimensioni psichiche e comportamentali, nonostante al momento non sia dimostrata una correlazione sicura di tali caratteristiche, che si sono dimostrate dinamiche, con l’apprendimento di un’altra lingua (Caon, 2022). Se vi possono essere delle preferenze iniziali rispetto a certe attività, nella realtà, attraverso la relazione, si è notato quanto queste preferenze possano cambiare (Caon, 2022; Balboni, 2018) e quanto il clima, che il docente crea nella classe o che la classe stessa con modalità cooperative sostiene, sia più significativo per tali cambiamenti. Anche l’attitudine e l’intelligenza sono considerate come dei concetti compositi. Per quanto riguarda l’attitudine ad apprendere una lingua, ad esempio, gli studi di Skehan (1994), riportati da Caon nel 2022, individuano diverse componenti quali l’abilità di codificazione fonetica, quella di analisi linguistica e la memoria, che ridimensionano, secondo anche il lavoro di Mariani e Pozzo (Caon, 2008), l’idea che ci sia una predisposizione da parte di alcune persone per l’apprendimento di altre lingue. Ugualmente, la natura multipla dell’intelligenza, secondo la teoria di Gardner, si esplica oltre che nella sua intrinseca molteplicità anche secondo dominanze e sottodominanze, che possono, in parte, dipendere dalla cultura di appartenenza (Balboni, 2018; Gardner 2011). Queste considerazioni risultano interessanti per la glottodidattica per evitare di mantenere primarie, o uniche, le intelligenze dominanti nella cultura occidentale, quelle della logica e del

linguaggio. Conoscerle tutte consente di accogliere, valorizzare e non punire in maniera acritica alcuni comportamenti degli alunni per noi inusuali e non sempre accettati dalla scuola. L'insegnante, inoltre, deve porre attenzione a non preparare materiali consoni all'intelligenza a lui più comoda e a non preferire, in maniera inconsapevole, gli studenti a lui più affini, sempre per lo stesso motivo.

Sempre trattando degli alunni, si devono considerarne anche i diversi stili cognitivi, che riguardano le modalità di acquisizione di nuove informazioni. Dal punto di vista glottodidattico risultano interessanti le differenze tra “-stile analitico/globale -stile sistematico/intuitivo (...) -stile impulsivo/riflessivo (...) -stile dipendente/indipendente dal campo (...) -stile astratto/concreto” (Caon, 2008, pp. 19-22). Altro aspetto sono gli stili di apprendimento, che riguardano le preferenze di uno studente rispetto alle attività di studio e alla sistemazione delle informazioni. Considerando il modello di Kolb (Kolb, Rubin, McIntyre, 1974) vengono identificati quattro stili di apprendimento: lo stile convergente (astratto e attivo), quello accomodatore (concreto e attivo), quello assimilatore (astratto e riflessivo) e, infine, lo stile divergente (concreto e riflessivo) (Caon, 2008). Riguardo alle strategie di apprendimento, l'interesse maggiore dei docenti dovrebbe essere quello di rendere lo studente consapevole di quelle a lui più consone e per lui più efficaci, ma anche di proporgliene di nuove da sperimentare.

Per tutte queste caratteristiche sarebbe opportuno che allo studente venisse insegnato come costruire una sorta di personale Portfolio, per individuare il proprio modo di apprendere e una sua eventuale evoluzione nel tempo (Mariani, 2000).

Infine, si devono tenere presenti l'età anagrafica, lo sviluppo cognitivo (Caon, 2008), le neurodiversità e le eventuali disabilità, come descritte nelle più recenti ricerche (Melero Rodríguez, Caon e Bricchese, 2018, p. 357).

Anche vari fattori esterni possono esercitare una notevole influenza sul processo e sugli esiti dell'apprendimento. La modalità di presentazione dell'input linguistico, lo stile di insegnamento del docente e la rete di relazioni familiari e sociali (Caon, 2022) in cui lo studente vive, rete che può condizionare, in ragione di suoi sistemi valoriali, la partecipazione alle attività proposte, possono facilitare lo studente nell'apprendimento o suscitare in lui delle resistenze.

Nel complesso, l'approccio umanistico-affettivo, considerando l'alunno nella sua totalità, presta particolare attenzione al concetto fondamentale della teoria di Krashen, quello di filtro affettivo.

Secondo tale ipotesi dello studioso californiano, lo studente si deve trovare in un clima positivo per imparare, altrimenti si attiva questo meccanismo di difesa arcaico che compare a causa di emozioni negative di ansia o paura, nel caso in cui una sfida eccessiva vada a minare la fiducia in sé

o l'immagine che di sé si vuole offrire agli altri (Balboni, 2018). Questa teoria, inizialmente proposta da Krashen come ipotesi, è stata poi verificata secondo gli studi neuroscientifici sull'azione dell'amigdala, il centro della paura del nostro cervello, che si attiva automaticamente in risposta a situazioni di pericolo e che non permette il processamento delle informazioni da parte della corteccia cerebrale. Senza il funzionamento dei lobi frontali, lo stoccaggio delle informazioni non raggiunge la memoria a lungo termine e non consente la verbalizzazione sequenziale e integrata nelle esperienze delle persone (Caon 2020; Morton, 2021). Anche gli studi di Goleman sull'Intelligenza Emotiva (1996) hanno diffuso la consapevolezza che conoscere e saper gestire le emozioni proprie ed altrui non solo aiuta a vivere meglio la vita, ma è anche condizione necessaria per attivare i processi cognitivi (Goleman 2011; Plummer, 2011). Cardona rileva, inoltre, come sia fondamentale per l'apprendimento un input emotivo, che "produce una rappresentazione simbolica emotivamente rilevante e dunque importante per i processi (cognitivi)" (Melero Rodríguez, Caon e Bricchese, 2018, p. 352), e come questa emozione sia legata in maniera inscindibile e su basi neurobiologiche alla cognizione. È quanto afferma anche Damasio rispetto alle percezioni sensoriali indicate come veicolo alla costruzione della coscienza: il giudizio di valore o disvalore che il soggetto attribuisce alle sensazioni ne palesa l'individualità e determina il successivo lavoro di mentalizzazione (Damasio, 2022). Le esperienze emotivamente coinvolgenti, motivanti e piacevoli permettono una memorizzazione a lungo termine. Secondo le idee della neuroplasticità cerebrale, come enunciato negli studi di Asturias del 2016 (Caon, 2020), quando nuovi input linguistici attivano la memoria di lavoro che, utilizzando connessioni sinaptiche già esistenti ne crea di nuove, se l'esperienza viene percepita come emotivamente coinvolgente si produce una molecola (CREB), responsabile della creazione di una proteina che permette la stabilizzazione delle nuove sinapsi e un apprendimento stabile e duraturo.

Sono queste le matrici teoriche dell'approccio umanistico, cui si fa riferimento in questa tesi, per quanto concerne il soggetto dell'apprendimento. Nella prospettiva di un approccio integrato, però, punto di arrivo metodologico della riflessione glottodidattica che, negli anni, ha spostato il focus dall'insegnamento all'apprendimento, si tiene conto della complessità del processo che si configura come un sistema in cui i molteplici fattori interagiscono uno sull'altro (Chini e Bosisio, 2019). Per cui, riguardo all'oggetto dell'insegnamento, la lingua e la competenza comunicativa, il riferimento essenziale diventa l'approccio comunicativo (Caon, 2022).

4.2 L'approccio comunicativo

Il primo studioso a cui si fa riferimento rispetto all'approccio comunicativo è Dell Hymes (1972), a

cui si deve la critica del concetto di “competenza linguistica” a favore di quello più ampio di “competenza comunicativa” che comprende anche la competenza paralinguistica, quella extralinguistica e quella socio-pragmatica (Danesi, Diadori e Semplici, 2018). Hymes propone un modello articolato che individua otto fattori imprescindibili che interagiscono in ogni evento linguistico e li sintetizza tramite l’acronimo *SPEAKING*. Si tratta della situazione in cui avviene l’interazione comunicativa (*setting*), dei partecipanti e, quindi, dei rapporti che intercorrono tra loro (*participants*), degli scopi (*ends*), degli atti comunicativi realizzati (*acts*), della chiave psicologica, ovvero della disposizione emotiva dei partecipanti durante l’interazione (*key*), degli strumenti, i mezzi di trasmissione del messaggio (*instrumentalities*), delle norme (*norms*) e dei generi, i vari tipi di testo (*genres*) (Balboni, 2002).

A partire da questo modo di considerare l’evento linguistico, nell’approccio comunicativo, in generale, si prediligono il passaggio e la comprensione dei contenuti rispetto alla correttezza formale, tanto da considerare accettabili enunciati anche incompleti purché efficaci, la lingua quotidiana, i testi autentici, la dimensione orale e una riflessione sulla forma della lingua che si sviluppa induttivamente dall’uso e dai testi.

La concretizzazione di questo approccio si è avuta, a livello europeo, con una prima ideazione, a partire dagli anni Settanta, di livelli soglia linguistici, che hanno contribuito ampiamente alla definizione del metodo “nozionale-funzionale”. Tali idee sono poi confluite nella costruzione del Quadro Comune Europeo di Riferimento, QCER (Chini e Bosisio, 2019). Il *QCER – Quadro comune europeo di riferimento* (Consiglio d’Europa, 2002) e il *Companion Volume* forniscono infatti una serie di descrittori, differenziati per le diverse abilità. Nel complesso vengono individuati i seguenti livelli: “pre A1: livello di pre-contatto -A1: livello di contatto (*Breakthrough*); -A2: livello di sopravvivenza (*Waystage*); -B1: livello soglia (*Threshold*); -B2: livello progresso (*Vantage*); -C1: livello dell’efficacia (*Effective Operational Proficiency*); -C2: livello di padronanza (*Mastery*)” (Diadori, Semplici, Troncarelli, 2020, p. 21). L’obiettivo che si è posto questo nuovo modo di intendere lo studio della lingua è quello di essere un paradigma basato sulla comunicazione in contesti e con azioni reali, tra attori presenti e partecipi.

4.3 L’approccio socio-costruttivista

L’approccio socio-costruttivista vede l’apprendimento come una “pratica sociale”, co-costruito attraverso azioni condivise in una rete di relazioni tra gli studenti e il docente e tra gli studenti tra loro. Questo orientamento è particolarmente significativo nell’intercultura in quanto non si configura solo come un metodo di apprendimento linguistico ma è implicitamente portatore di

una delle idee fondamentali dell'incontro tra persone diverse, come arricchimento reciproco, che sviluppa una nuova "sensibilità interculturale" (Diadori, Semplici e Troncarelli, 2020, p. 157).

"If my knowledge is limited, and if someone else brings a combination of facts and experience, then I humble myself and respectfully learn from those who bring this great gift" (hook, 1994, p. 89). Con questa modalità di classe, vista come comunità relazionale nella quale la partecipazione è garantita a tutti, secondo il modello della "Partecipazione Periferica Legittimata", gli alunni occupano inizialmente diversi punti alle estremità dello spazio e, gradualmente, si avvicinano verso il centro (Lave e Wenger, 1991). Da un primo momento prevalentemente passivo si passa alle prime produzioni, se lasciati liberi di sostare, per un periodo di tempo diverso per ciascuna persona, in una situazione di attesa, sospensione e pacifica osservazione.

In ambito glottodidattico il cambiamento principale è stato quello di modificare il paradigma di lavoro da quello a "mediazione docente" a quello a "mediazione sociale". Mentre nella didattica tradizionale a mediazione trasmissiva la lezione era prevalentemente monodirezionale, frontale, verbale, diretta dal docente e, il più delle volte, passivizzante nei confronti degli studenti, i modelli di gestione cooperativa vedono gli studenti al centro del processo di apprendimento, attivi nel loro lavoro di imparare in una interazione "multidirezionale" (Caon, 2008, XIX). L'interdipendenza positiva e la continua re-immissione del lavoro nel circolo collettivo permettono un'"efficacia del gruppo (...) superiore alla somma di quella delle sue parti e (...) tutti gli studenti forniscono prestazioni scolastiche migliori di quelle che avrebbero dato da soli"' (Ivi, p.62). Il gruppo diventa una entità nuova, con relazioni imprevedute e imprevedibili che propongono nuovi collegamenti e nuove scoperte. Questa modalità di lavoro risulta ancora piuttosto poco praticata, soprattutto nella scuola secondaria di ogni ordine e grado, dove i docenti solitamente si rivolgono, anche se con modalità "attivizzanti", alla classe come insieme di individui senza valorizzarne le potenzialità come gruppo e insieme di gruppi. Imparare e insegnare a lavorare in maniera cooperativa richiedono impegno, energia e tempo, sia da parte del docente che da parte degli alunni (Caon, 2008). Per il docente, la scelta di utilizzare metodologie a mediazione sociale comporta la capacità di articolare le lezioni predisponendo attività variate, individuali, a coppie, a piccoli gruppi e in plenaria, fasi che andranno adeguatamente coordinate, per sviluppare coerentemente i diversi moduli, per rispettare le esigenze dei diversi alunni (Melero Rodríguez, Caon e Bricchese, 2018) e per intervenire più puntualmente sulle diverse ZSP, le Zone di Sviluppo Prossimale di Vygotskij. A tale scopo si potranno talvolta anche predisporre dei compiti differenziati per fasce di livello e sviluppare lavori collaborativi, nei quali, secondo l'interessante distinzione di Balboni, l'obiettivo viene raggiunto integrando i diversi compiti assegnati agli alunni, anziché, come nella

cooperazione, facendo lavorare tutto il gruppo sul medesimo obiettivo (Balboni, 2018). Altrettanto importante risulta la predisposizione di momenti non saltuari di metacognizione che Mariani e Pozzo, già nel 2002, ritenevano dovessero essere sviluppati “non solo sugli aspetti di ‘sapere’ e di ‘saper fare’, ma anche su quelli più trascurati di ‘saper essere’ e ‘saper imparare’” (Caon, 2008). Il *feedback*, emotivo e cognitivo, che gli studenti sono tenuti a dare sul lavoro che hanno sperimentato e sulle difficoltà e positività proprie ed altrui, li rende progressivamente più capaci di assumere e sostenere la responsabilità condivisa del lavoro scolastico. In questa dinamica anche gli studenti italofoeni possono approfondire aspetti della loro lingua e cultura che davano per scontati e che sono, invece, nel momento della discussione, problematizzati dalle domande, dalle curiosità o dalle diversità di pensiero portate dagli alunni stranieri. Per gli studenti neoarrivati è stato utilizzato con successo, per la fase metacognitiva, l’uso delle *emoticon* (D’Annunzio e Della Puppa, 2006), riuscendo a renderli partecipi attraverso un linguaggio iconico ormai pressoché universale.

Da un punto di linguistico, attività interattive di questo tipo aumentano in maniera esponenziale la quantità e la varietà di informazioni linguistiche che vengono scambiate; da un punto di vista interculturale si sviluppano sia l’empatia che l’exotopia, cioè sia la capacità di riconoscere la comune umanità che le reciproche differenze (Caon, 2008). Se ben gestita dall’insegnante, la diversità, posta come base del lavoro a mediazione sociale, diventa una ricchezza e l’intera classe lavora in una situazione di trasformazione e benessere relativa a diversi aspetti. Oltre a quello interculturale già citato, può migliorare l’appropriatezza comunicativa e si possono eliminare, contenere o diminuire fattori di difficoltà come le sindromi da shock culturale o da alienazione sociale e la sensazione di trovarsi in un ambiente ospite ostile (Dolci, 2008).

Queste riflessioni teoriche confluiscono nella proposta di Caon di una “Metodologia glottodidattica per Abilità Differenziate” (Caon, 2008, p. 44), che si realizza attraverso i contributi presi dalle diverse pratiche a mediazione sociale - la didattica ludica, il *peer tutoring* e il *cooperative learning* - nella CAD, Classe ad Abilità Differenziata.

4.4 La CAD e la CAD multietnica

La CAD è, nella prospettiva di Caon, da intendersi non tanto come la realtà delle classi ma piuttosto come un “modo di osservare la realtà delle classi” (Caon, 2008, XII), nelle quali il costruttivismo riconosce la presenza di una “zona di sviluppo prossimale multipla” (D’Annunzio e Della Puppa, 2006, p.149).

La prima scelta del docente, che si trova a lavorare in ambienti multietnici e dunque eterogenei,

dovrebbe essere quella di dichiarare, se necessario apertamente per la condivisione delle regole tra tutti i partecipanti, che ci si trova all'interno di una struttura che si pone la finalità di essere inclusiva (Melero Rodríguez, Caon e Bricchese, 2018), dove, nonostante scolasticamente si differenzino alunni eccellenti e alunni con maggiori difficoltà, tutti vengono riconosciuti, anche grazie all'apporto delle neuroscienze, come portatori di qualità e lacune specifiche.

All'interno di questa prospettiva inclusiva, dal punto di vista strettamente linguistico, le indicazioni di Santipolo di accogliere i diversi repertori linguistici si traducono nella CAD nella proposta di permettere ad ogni studente di personalizzare la propria "identità linguistica relazionale" (D'Annunzio e Della Puppa, 2006, p. 138), cioè consentire a ciascuno di esprimersi in maniera originale e svilupparsi secondo le proprie tendenze. "Individualizzare" comporta, invece, un'organizzazione del lavoro tale che tutti, ciascuno secondo la propria strada, attraverso dei percorsi che abbiano delle "aperture diversificate" (*Ibidem*), riescano a raggiungere il medesimo obiettivo. L'obiettivo ideale del docente è l'integrazione delle due possibilità, la personalizzazione e l'individualizzazione (Luise, 2006).

Un'ulteriore differenza del lavoro didattico all'interno della CAD riguarda la possibilità di "differenziare" o "stratificare" il compito da eseguire. Tali modalità permettono di semplificare, aumentare o far divergere i compiti (Caon, 2008), evitando di perdere alcuni studenti e la loro motivazione, quando si verifica una distanza eccessiva tra loro e la media del gruppo in cui sono inseriti.

Un compito si può differenziare soprattutto per le "metodologie e le tecniche glottodidattiche, i ritmi di gestione della lezione, l'input fornito dal docente"⁷. Gli input si possono differenziare sia a livello linguistico che per la modalità di presentazione agli studenti, in modo tale da poter avvicinare i diversi stili cognitivi, di apprendimento e le diverse intelligenze. Interessante da riportare è la proposta di Pienemann di distinguere tra "input per la comprensione" e "input per la produzione": il primo può contenere anche delle forme e delle strutture non ancora acquisite dallo studente, situazione, invece, che non è prevista per il secondo caso in cui ci si deve attenere alle conoscenze e competenze già in possesso dello studente (D'Annunzio e Della Puppa, 2006). Quando si parla di stratificazione, invece, ci si riferisce a una strutturazione gerarchica e graduata dei compiti, secondo una scala che va dal più semplice al più complesso, consentendo a ciascun alunno di confrontarsi con il grado massimo di "sfida" che può, al momento, sostenere (Caon, 2008). Si segnala infatti che, sebbene in alcuni casi gli alunni riescano a portare a termine anche attività troppo difficili per il loro livello, in tali situazioni può accadere che il cortisolo prodotto

7 <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-073-0/978-88-6969-073-0-ch-09.pdf>

dallo stress renda la memorizzazione delle informazioni temporanea e riduca la volontà ad impegnarsi successivamente in altre attività proposte. È preferibile, pertanto, che vengano portati a termine sotto-compiti parziali o che i compiti vengano eseguiti con l'aiuto dei compagni (Celentin, 2006), purché ciò accada in un clima di eustress, quello stress favorevole che consente la massima resa delle proprie risorse. Nella stratificazione, dunque, si riconosce un'organizzazione piramidale dei contenuti per cui alcuni saranno acquisiti da tutti gli alunni, altri da molti e certi solo da pochi (Luise, 2006). La condizione fondamentale del lavoro in CAD è che ciascuno abbia la consapevolezza di essere riuscito a fare qualcosa, ad affrontare una parte del lavoro.

Nel caso in cui vi sia la presenza di un alunno certificato, l'insegnante di sostegno, inoltre, può diventare un'ulteriore risorsa per l'intera classe. Rispetto agli alunni stranieri, però, la procedura delle certificazioni è complessa (Melero Rodríguez, Caon e Bricchese, 2018), in quanto il confine tra le difficoltà linguistiche, comunicative, emotive e cognitive è labile e richiede un confronto articolato, con l'impegno di fondi e la concertazione tra molte figure professionali.

La modalità di lavoro in CAD presenta due ulteriori vantaggi. Il primo riguarda la possibilità che allievi di diversi livelli siano esposti contemporaneamente a quelle che Cummins ha definito come BICS e CALP, *basic interpersonal communication skills* e *cognitive academic language proficiency*, attraverso il lavoro personale, quello dei compagni e la successiva condivisione. Con la CAD si riescono inoltre a gestire quegli alunni che, tradizionalmente, si trovano agli estremi del gruppo classe: gli studenti più in difficoltà e quelli eccellenti. In questa organizzazione del lavoro per cercare di recuperare gli studenti più in difficoltà, invece che esercizi aggiuntivi, si possono predisporre attività che richiamino i loro interessi, dato che molti di questi alunni provengono da una storia scolastica costellata da sconfitte che hanno lesa la loro percezione di se stessi, la fiducia nelle loro possibilità e che li hanno portati ad autodefinirsi studenti difficili, quando non cause perse (Caon, 2008), esclusi, quindi, dalla stessa possibilità di essere studenti abili e attivi nella classe. Gli studenti eccellenti, invece, che il docente deve essere in grado di gestire tenendoli "dentro" alla classe, senza che prevalga un sentimento di invidia da parte degli altri o di arroganza da parte loro, possono diventare delle risorse positive per tutti. Oltre a svolgere un ruolo di supporto ai compagni tramite il *peer tutoring*, che ha per loro funzione di consolidamento e metacognizione e, per i compagni, risulta spesso meno ansiogeno rispetto all'intervento del docente, questi alunni possono essere impegnati in attività di approfondimento linguistico, testuale o interculturale. In classi plurilingui, ad esempio, possono avere il compito di gestire "tabelle contrastive" (Caon, 2008), relative alle lingue e alle culture presenti, diventando una sorta di "etnografi della classe", in modo da essere motivati e motivanti e da arricchire l'enciclopedia

condivisa della classe stessa reimmettendovi i risultati delle loro ricerche, secondo i principi del *cooperative learning*. Un lavoro organizzato secondo questa flessibilità e alternanza risulta più praticabile rispetto all'interessante ma complessa idea di Torresan, che propone di predisporre, per ogni lezione, accessi, percorsi e uscite differenti, offrendo materiali adeguati e accessibili a ciascuna intelligenza (Torresan, 2008). Il dispendio di energia e di tempo richiesto dalla preparazione e dall'attività di correzione di una tale proposta, risulta poco attuabile e non favorisce quel confronto e quella crescita nelle zone meno confortevoli per ciascun alunno che la CAD, invece, sembra riuscire ad ottenere.

4.5 Gli strumenti operativi: Unità Didattica, Unità di Apprendimento e Moduli

Per un lavoro didattico nelle Classi ad Abilità Differenziate viene mantenuto comunque il modello dell'Unità Didattica, proposto per primo da Freddi negli anni Settanta, modello che molti autori hanno poi ripreso con nomi diversi e in maniera più flessibile, introducendo delle fasi aggiuntive, secondo le necessità degli alunni. Il nucleo essenziale del modello, da tutti conservato, si richiama alla teoria psicologica gestaltica e alle teorie neuroscientifiche di Danesi.

La teoria della Gestalt, anche se superata complessivamente, presenta un'idea utile per progettare le Unità Didattiche, basandosi sulla "natura olistica della percezione umana, caratterizzata sempre dalla sequenza globalità-analisi-sintesi nel definire l'approccio alla realtà circostante" (Chini e Bosisio, 2019).

Le teorie di Danesi riguardano delle considerazioni neurolinguistiche che introducono due principi funzionali. Il primo differenzia il lavoro dei due emisferi del cervello secondo il principio della "bimodalità", in base al quale l'emisfero destro sarebbe "preposto alle attività globali, olistiche, analogiche e quello sinistro alle attività razionali, sequenziali, logiche" (Vettorel, 2006, p.14). L'emisfero destro elabora quindi il linguaggio figurato, la memoria spaziale e visuale e lavora su base associativa, mentre a quello sinistro competono l'elaborazione del linguaggio come codice fonetico e morfosintattico, la memoria verbale e il pensiero logico (Chini e Bosisio, 2019). Il secondo principio di Danesi riguarda il concetto di "direzionalità", per il quale le informazioni provenienti dall'"emisfero destro precedono (...) quelle razionali ed analitiche (...): il contesto precede il testo, la comprensione globale precede quella analitica, la soddisfazione di bisogni pragmatici precede il bisogno di accuratezza formale" (Vettorel, 2006, p. 14). Studi recenti, però, hanno rinvenuto molte più interconnessioni tra gli emisferi, problematizzando l'idea di una separazione netta, grazie alla congiunzione e ai passaggi attraverso il corpo calloso, per cui, mantenendo il concetto fondamento "che (...) uno (sia) orientato verso la globalità e l'altro verso

l'analisi" (*Ibidem*), questi studi suggeriscono un lavoro glottodidattico da svolgersi, prevalentemente, in una modalità a spirale, di riprese e ritorni continui.

La novità del metodo dell'UD è l'utilizzo di un processo di conoscenza basato, da un testo di partenza, sulla scoperta delle regole, anziché su una loro trasmissione diretta, regole che vengono poi esplicitate e riutilizzate in nuovi momenti ed esperienze comunicative (Diadori, Semplici e Troncarelli, 2020). All'interno dell'Unità Didattica, Caon considera Unità di Apprendimento, di "durata variabile, da pochi minuti a un'ora o più" (Melero Rodríguez, Caon e Brichese, 2018, p. 358), quella che Balboni definisce "molecola matetica". Tali Unità di Apprendimento sono in parte personalizzabili, in parte co-costruite, in "coabitazione tra alunni con DSA, studenti migranti e gli altri studenti in classe, ma anche come *trait d'union* tra attività svolte in laboratorio e attività svolte in classe" (*Ibidem*). La precisazione rispetto alle attività laboratoriali rileva l'opportunità che, tranne per alunni di livello pre A1, la progettazione degli interventi di L2, per risultare più motivante ed efficace, sia coerentemente articolata rispetto a quanto svolto durante le ore curricolari (Melero Rodríguez, Caon e Brichese, 2018). Più Unità Didattica, ognuna in sé conclusa, possono poi comporre un Modulo, pensato intorno a un tema (Balboni, 2018), che può riguardare qualsiasi aspetto della competenza linguistica o, più in generale, della competenza comunicativa.

4.5.1 Le fasi dell'Unità Didattica

Prima fase dell'Unità è quella che si propone di conquistare lo studente emotivamente (Balboni, 2018), coinvolgerlo, incuriosirlo e tranquillizzarlo insieme, la fase della motivazione. Ci si richiama alle conoscenze pregresse degli alunni e ai loro mondi, mettendo in comune le esperienze tramite diverse tecniche quali, ad esempio, il *brainstorming* (Mezzadri, 2022), lo *spidergram* o l'elicitazione (Balò, 2020). Si può anche utilizzare la lingua madre, con il suo portato affettivo, e si stimola l'"*expectancy grammar*" (Melero Rodríguez, Caon e Brichese, 2018). Se necessario si può esplicitare la programmazione, in presenza di studenti che, per caratteristiche personali, ad esempio età, livelli più alti di competenza linguistica, dominanza di stile analitico o precedenti esperienze scolastiche basate su modalità di insegnamento più direttive, necessitano di avere almeno una parziale idea del lavoro da affrontare (Balboni, 2018).

Nella successiva fase della globalità si presenta l'input, che, secondo le recenti teorie sui neuroni specchio, vedono il soggetto attivarsi sia che un'attività sia fatta che quando la stessa viene descritta, rendendo qualsiasi esperienza, pratica o mentale, in qualche modo, incarnata (Mezzadri, 2022). Si considera l'input nella sua interezza, iniziando a formulare "ipotesi linguistiche, socio-pragmatiche, metaforiche e di contesto (...) verificate prima globalmente (*skimming*) e poi

analiticamente (*scanning*)” (Melero Rodríguez, Caon e Brichese, 2018, pp. 360-361).

Segue l'individuazione e l'analisi di aspetti precisi su cui lavorare, in coerenza con gli obiettivi definiti dal docente. In questo insieme specifico di informazioni, il rischio, per gli studenti, è quello di perdere la visione complessiva a causa di uno “smarrimento” dato dalla eccessiva parcellizzazione del lavoro. Compito dell'insegnante è quindi quello di richiamare, quando opportuno, il quadro complessivo (Mezzadri, 2022), rimanendo in quell'ottica a spirale, di andate e ritorni, necessaria per l'apprendimento (Danesi, Diadori e Semplici, 2018).

Dopo la fase di analisi, si procede alla sintesi e alla riflessione sugli elementi emersi, che sono rielaborati, fissati e riutilizzati. Per alcuni altri autori (per esempio, Pona, 2020), questa fase viene chiamata di rinforzo, ma molti insistono invece sull'idea di rendere la pratica linguistica e comunicativa sempre più libera, creativa e sperimentata in maniera personale (Melero Rodríguez, Caon e Brichese, 2018). Rispetto alle attività di fissazione, quelle che Balboni generalmente ritiene le più “demotivanti” perché noiose, fuori dal contesto e meccaniche, tipiche di una certa scuola degli esercizi traduttivi-grammaticali (Balboni, 2018), se vengono anch'esse presentate in maniera ludica o creativa possono diventare piacevoli, con quella piacevolezza tipica del gioco, di quando si capisce come funziona e si vuole continuare a ripeterlo.

La verifica sommativa -ricordando, comunque, la necessità e l'utilità di quelle parziali *in itinere*-, la valutazione, possibilmente anche in forma di autovalutazione da parte del singolo e del gruppo, ed eventuali attività di recupero e rinforzo concludono l'Unità Didattica. Una proposta innovativa è quella di prevedere attività basate sull'*output* comunicativo, da eseguire in autonomia all'esterno dell'ambiente scolastico, in assenza, quindi, dell'aiuto implicito o esplicito del docente (Vedovelli, 2010).

4.6 Le Tecniche glottodidattiche

Le tecniche glottodidattiche sono procedure operative che traducono le scelte metodologiche in “azioni didattiche” e che si possono distinguere tra “esercizi”, più manipolativi e legati alla fissazione degli elementi appresi, e “attività”, procedure più creative (Balboni, 2018). Molti studiosi concordano oggi nel riconoscere come non ci siano tecniche migliori e tecniche peggiori e affermano la necessità che sia il docente a selezionarle in modo consapevole e coerente rispetto alla sua programmazione e alla classe con cui lavora.

Balboni riprende dallo studio di Carrol del 1980 i parametri utili a definire la validità di una tecnica. L' “acronimo *RACE*”, modificato in “*PACE*” da Porcelli (1992), indica come criteri la “pertinenza”, cioè l'adeguatezza della tecnica rispetto all'abilità da sviluppare, l'“accettabilità” che viene legata

al concetto di filtro affettivo e riguarda l'efficacia della tecnica, la "comparabilità", cioè il fatto che nel *testing* le tecniche utilizzate ottengano risultati simili a prescindere dal docente che le somministra, e l'"economicità", che riguarda l'efficienza del loro impiego rispetto sia al docente che all'alunno (Chini e Bosisio, 2019). A tali criteri Balboni aggiunge quelli di "flessibilità", "relazionalità nella classe" e "adattabilità psicologica" (Balboni, 2018), introducendo, quindi, nell'analisi, i concetti dell'approccio umanistico-affettivo, da una parte, e, dall'altra, i suggerimenti derivati dalla pratica nelle classi reali, pratica che vede la necessità di strutture elastiche non solo tra classi differenti ma anche all'interno della stessa classe, tra una lezione e l'altra e tra momenti differenti della stessa lezione.

Le tecniche glottodidattiche vengono catalogate in diversi modi: alcuni autori le mettono in rapporto con le fasi dell'UD (per esempio, Balò, 2020; Melero Rodríguez, Caon e Bricchese, 2018 e Danesi, Diadori e Semplici, 2018), altri, invece, le legano alle "dieci abilità: ricezione orale, scritta, audiovisiva; produzione: orale, scritta; interazione: orale, scritta, online; trasformare testi con la mediazione: orale, scritta" (Diadori, Semplici, Troncarelli, 2020, pp.86-87). Una mediazione operativamente funzionale viene presentata, in appendice, nel testo di Danesi, Diadori e Semplici del 2018, dove si trova un repertorio, in ordine alfabetico, di cinquanta tecniche glottodidattiche, brevemente descritte e associate alle operazioni didattiche e agli obiettivi. Torresan (2008), infine, secondo la sua linea teorico-pratica, le lega ai differenti tipi di Intelligenza, ciascuna delle quali può trovarsi più a suo agio con alcuni tipi di attività.

Per lo sviluppo dell'educazione linguistica attraverso il gioco e l'arte si considera di particolare importanza la possibilità, sostenuta da Balboni, di utilizzare tecniche ludico-espressive per qualsiasi fase dell'Unità Didattica, compresa quella valutativa (Balboni, 2018).

CAPITOLO 5. STUDIARE UNA L2, L'INSEGNANTE DI L2, L'INTERLINGUA E GLI ERRORI

5.1 Che cosa significa studiare una L2

Imparare una lingua seconda, vivendola in continue e ininterrotte situazioni quotidiane, ha delle caratteristiche precise che non si hanno nel caso delle lingue straniere, quando il docente in classe è spesso l'unico referente per la lingua stessa. Dei vantaggi sono che, nella maggior parte dei casi, non si verificano "falsi pragmatici" (Balboni, 2018, p. 12) e che le situazioni in cui lo studente sperimenta la lingua sono frequenti, ripetute e immerse in un contesto vero che può aiutare a decifrare gli elementi che non si capiscono e che suscita un senso di coinvolgimento, un vivo interesse e un'esigenza reale rispetto all'utilizzo della lingua. Una possibile complicazione nell'acquisizione della lingua potrebbe, però, derivare dal trovarsi ad ascoltare e utilizzare "molte lingue nello stesso momento" (Favaro, 2011, p.89). C'è la lingua parlata, con gli aiuti della gestualità comunicativa, a volte così culturalmente connotati da creare però incomprensioni, ci sono le varietà sociolinguistiche, per gli studenti ci sono anche le microlingue delle discipline scolastiche e ci sono, infine, le diverse forme della lingua scritta, più o meno formali e contestualizzate. Questo ambiente linguistico multiforme non è comunque abbondante quanto quello della lingua materna, per i bambini che la stanno acquisendo, e, soprattutto, non è altrettanto calibrato rispetto alle potenzialità ricettive dell'apprendente (Chini e Bosisio, 2019). L'insegnante di L2 viene, per questo, a svolgere una funzione di selezione del materiale e di facilitazione dell'apprendimento seguendo le fasi di sviluppo dell'interlingua, grazie alle indicazioni della linguistica acquisizionale, una delle tante risorse che tale insegnante dovrebbe possedere per un insegnamento "accogliente" e "competente" (Cambiaghi e Bosisio, 2008, p. 196).

5.2 L'interlingua e i suoi tre stadi

Nella definizione del suo ideatore Selinker (1972) "l'interlingua è 'un sistema linguistico a sé stante (...) che risulta dal tentativo di produzione da parte dell'apprendente di una norma della LO [lingua obiettivo, lingua target]" (Manetti, 2020, p.15). La linguistica acquisizionale, dunque, indica che, quando si apprende una nuova lingua, si mettono in atto dei meccanismi temporanei, delle strategie, delle successioni di ipotesi per cercare di elaborare le strutture linguistiche della lingua da apprendere, dalle più semplici alle più complesse. Queste grammatiche provvisorie e instabili, se conosciute e riconosciute nelle produzioni degli apprendenti⁸, forniscono ai docenti delle

⁸ https://www.societadilinguisticaitaliana.net/wp-content/uploads/2021/01/013_Pallotti_Atti_SLI_LIII_Insubria.pdf

indicazioni rispetto al livello di interlingua in cui lo studente si trova e permettono loro di interpretare in modo diagnostico anche gli errori. I vari studi relativi all'interlingua hanno individuato che esistono delle sequenze di apprendimento comuni a tutti gli individui che imparano una seconda lingua, indipendentemente dall'età, dalla lingua materna e dal contesto di apprendimento, nonostante ci siano delle differenze nella velocità di passaggio da una sequenza acquisizionale ad un'altra, differenze che possono dipendere oltre che da fattori personali e d'insegnamento (Caon, 2008) anche dalla maggiore o minore distanza tipologica tra la L1 e la L2 (Nitti, 2019). Tali sequenze vengono classificate in tre fasi principali, indicate come prebasica, basica e postbasica.

Nella prima fase dell'interlingua, quella prebasica, le parole vengono memorizzate e utilizzate per il loro valore semantico, senza distinzione di categoria lessicale, e alcune brevi frasi o blocchi di parole di *routines* possono essere appresi per imitazione. Nell'enunciazione si seguono principi di tipo pragmatico: l'ordine delle parole segue l'ordine cronologico dei fatti cui il parlante si riferisce o la sequenza "tema-rema", nella quale all'argomento dell'enunciato segue quanto ne viene predicato. Si verifica in questo primo momento, anche, un ampio ricorso alla gestualità e all'intervento dell'interlocutore, che può supportare l'apprendente, riformulandone le frasi e riempiendone le lacune.

Il passaggio alla variante basica è caratterizzato dalla comparsa del verbo, intorno al quale si organizzano gli enunciati, ed è accompagnato da un notevole aumento del lessico. Dal momento che non sono ancora riconosciuti elementi flessivi, i verbi compaiono in una forma fissa, solitamente la seconda o la terza persona singolare del presente indicativo o l'infinito. Il tempo, la persona, il genere e il numero vengono espressi con avverbi, alcuni pronomi personali, delle preposizioni con valore semantico, alcuni numerali e indefiniti, dunque, non tramite elementi morfologici.

Nella fase postbasica, infine, si sviluppa la morfosintassi: "la messa in grammatica del materiale linguistico" (Nuzzo, 2008, p. 137) vede come primo momento la comparsa della forma in "-to", il participio passato e il passato prossimo, che distingue non solo e non tanto la dimensione temporale del passato quanto quella aspettuale dell'azione conclusa. (Chini e Bosisio, 2019). Compare in seguito l'imperfetto, per primo quello del verbo essere e di altri verbi stativi e durativi, tempo che, dal punto di vista aspettuale, indica la durata di un'azione. A questo proposito, poi, si assiste spesso alla comparsa di formazioni autonome in cui l'imperfetto del verbo essere viene seguito dall'infinito o dal gerundio del verbo tematico. Questa struttura che appare un errore è, in realtà, frutto di una strategia evolutiva che caratterizza l'interlingua. La costruzione risulta

plausibile in base alla caratteristica dell'italiano che vede forme verbali composte dall'ausiliare essere più il participio passato. Le formulazioni autonome permangono finché il confronto con le produzioni dei nativi non porta l'apprendente a formulare una nuova ipotesi morfosintattica più vicina alla lingua target. Dopo le forme del presente, del passato e del futuro, che riguardano la categoria del tempo, emergono anche il condizionale e, più tardi, il congiuntivo, ad esprimere la modalità non fattuale, ovvero la sfera riguardante la progettualità, i desideri e il mondo della possibilità. Non vengono acquisiti, generalmente, per la scarsa presenza d'uso, il passato remoto e, ancora di più, il trapassato remoto -se non in alcune zone particolari d'Italia, secondo il principio della varietà diatopica-. Rimanendo a livello del verbo, gli elementi flessivi che riguardano la persona, il numero e il genere, compaiono relativamente più tardi perché tali informazioni possono essere veicolate tramite l'esplicitazione del soggetto.

Anche nella morfologia nominale sono presenti delle sequenze comuni di acquisizione, in cui, solitamente, l'indicazione morfologica del numero precede quella del genere, tranne che nel caso del pronome personale lui/lei, acquisito precocemente. A questi seguono la concordanza con il nome dell'articolo, dell'aggettivo attributivo, di quello predicativo e, da ultimo, del participio passato (Chini e Bosisio, 2019). In questa terza fase, dunque, molte e diverse sono le varietà dell'interlingua, in quanto l'organizzazione del materiale linguistico diventa progressivamente e gradualmente sempre più complessa e più vicina a quella dei parlanti nativi (Andorno, 2009).

Utilizzare le conoscenze derivate dalla linguistica acquisizionale consente al docente, nella didattica, di favorire e velocizzare l'apprendimento della stessa, conoscendo la direzione in cui si sta muovendo l'apprendente ed essendo consapevole che i passaggi da una variante all'altra sono caratterizzati da transizioni lente, con prove di strutture nuove che richiedono tempo prima di diventare stabili. Si evidenzia che il docente ha un margine di azione rispetto alla possibilità di proporre certe forme, anche di livello di interlingua successivo, se ritiene che possano essere utili, o, in alcuni casi, necessarie, alla vita e alla rispettabilità sociale o lavorativa del suo allievo (Nuzzo, 2008). Certe formule di saluto formali, rivolte ai dirigenti scolastici o al personale docente, o certi condizionali di cortesia nelle azioni giornaliere, ad esempio, si possono inserire nelle lezioni fin da subito, perché gli studenti abbiano dei migliori rapporti sociali nella comunità in cui vivono, venendo meglio accolti e sentendosi, quindi, più partecipi.

5.3 Gli errori e le correzioni

Premessa fondamentale ad ogni discorso sull'errore è che esso è un elemento naturale del processo di apprendimento di una lingua seconda e che sono gli insegnanti, per primi, a doverne

ricordare la normalità per evitare che l'alunno sia inutilmente demotivato. La correzione, quindi, deve essere sempre rispettosa della persona dell'apprendente, senza lederne l'autostima, ma coinvolgendo e stimolando l'alunno al miglioramento. Si può sbagliare una forma linguistica, ma non si è sbagliati come persone. L'interlingua, gli errori e la loro correzione sono tre argomenti connessi. Se è stata proprio la frequenza di errori sistematici a guidare la ricerca della linguistica acquisizionale nell'individuazione del fenomeno dell'interlingua, la conoscenza delle caratteristiche delle tappe acquisizionali consente ai docenti una più adeguata diagnosi degli errori e una più efficace strategia di correzione.

Una prima distinzione viene fatta tra "errori sistematici" ed "errori isolati". I secondi sono legati al momento dell'esecuzione, della *performance* linguistica, e possono dipendere da distrazioni, stanchezze o fattori emotivi (Chini e Bosisio, 2019), mentre i primi vanno distinti tra "errori interlinguistici", riguardanti le interferenze della Lingua Madre o di altre lingue conosciute dallo studente (Danesi, Diadori, Semplici, 2018) ed "errori intralinguistici", detti anche "evolutivi", in quanto forme transitorie legate alle fasi dell'interlingua⁹.

Alcuni linguisti sostengono che tollerare gli errori sia, paradossalmente, un buon metodo per prevenirli perché gli apprendenti, sentendosi più liberi senza il timore della correzione si espongono più volentieri al rischio della comunicazione ed esercitandosi progressivamente e naturalmente eliminano gli errori. Ma dalla maggior parte delle ricerche emerge come il *feedback* che viene dato dall'insegnante, con la correzione degli errori e la focalizzazione sulla forma linguistica, sia in realtà particolarmente importante ed utile, purché la correzione sia ragionevole e informata ai principi della linguistica acquisizionale.

Secondo Andorno tre sono i criteri per identificare gli errori. La "comprensibilità" del messaggio e l'"appropriatezza" rispetto alla situazione comunicativa sono quelli valutati con più attenzione dai metodi comunicativi¹⁰ che tendono ad essere più tolleranti rispetto alle scorrettezze formali, soprattutto nei livelli iniziali. L'errore rispetto al criterio della "correttezza", invece, quello che viene ancora oggi considerato più grave e più frequentemente sanzionato da parte dei docenti, va problematizzato non solo all'interno della logica delle fasi di acquisizione ma anche rispetto ai criteri di una presunta normatività della lingua, che non sempre è egualmente condivisa e utilizzata dagli stessi parlanti nativi. Per una correzione efficace e utile agli allievi è compito quindi dell'insegnante selezionare quale o quali errori correggere, considerandone la gravità, che non è un valore assoluto ma deve essere deciso dal docente in relazione agli alunni, alla

9 https://reteintegrazione.xoom.it/in_rete02/1%20materiali/mod_6_linguistica_acquisizionale.pdf

10 https://www.societadilinguisticaitaliana.net/wp-content/uploads/2021/01/013_Pallotti_Atti_SLI_LIII_Insubria.pdf

programmazione e all'attività didattica svolta.

Prima di considerare le diverse tecniche di correzione, è opportuno fornire alcune indicazioni generali: la correzione deve essere "discreta", evitando nell'orale di interrompere eccessivamente il flusso del parlato dell'alunno e nello scritto di coprirne il testo. L'errore, inoltre, deve essere segnalato in maniera "precisa" e comprensibile da parte dell'alunno stesso, in base alle sue competenze. Infine, la correzione deve essere strutturata in modo da richiedere allo studente un apporto attivo, per cui l'errore diventi un'opportunità di rielaborazione linguistica e cognitiva. Affinché la correzione sia vissuta come un momento di crescita e non comporti l'innalzamento del filtro affettivo è buona pratica quella di aprire il commento dell'insegnante con un riconoscimento di qualche aspetto positivo della produzione sulla quale si sta lavorando¹¹. Rispetto alle fasi dell'interlingua, è utile correggere solo gli errori della fase in cui si trova l'alunno o errori di fasi che dovrebbero già essere state acquisite e si dimostrano, invece, ancora "instabili" nell'uso (Torresan, 2011).

Differenziando le correzioni delle produzioni orali e scritte, rispetto alle prime, due sono le principali modalità di intervento correttivo. Il "*prompt*" è la sollecitazione, più o meno esplicita ed enfatizzata da parte del docente, ad una riformulazione senza suggerire la forma corretta. Nel secondo caso, il "*recast*", è il docente stesso a riformulare correttamente quanto detto dall'alunno, anche qui secondo modalità più o meno esplicite. In entrambi i casi è possibile anche fornire un'informazione metalinguistica relativa alla correzione data¹². Questa modulazione di segnalazione e riparazione dell'errore può essere agita dal docente attraverso l'utilizzo di un linguaggio verbale e non verbale. In generale, un'attenzione particolare deve essere posta a non interrompere il discorso dello studente, per non diminuirne la concentrazione e per non rischiare di suscitare un atteggiamento difensivo, limitandone la creatività e indirizzandolo verso strutture corrette ma meno originali di quanto può emergere dal suo pensiero personale (Torresan, 2011).

Riguardo alla produzione scritta, Andorno segnala tre tipi di correzione. La prima, quella "rilevativa", si limita a marcare la presenza dell'errore, senza dare ulteriori informazioni e può essere utilizzata di fronte ad errori che si ritiene lo studente sappia riconoscere e correggere da solo. Nella correzione "risolutiva", invece, il docente riscrive le parole o il periodo che risultano scorretti e può venire utilizzata in casi in cui non si voglia ignorare un errore importante, pur consapevoli che lo studente si trova in una fase in cui non è neppure in grado di riconoscere l'errore stesso. Nella correzione "classificatoria", infine, si stabilisce un codice tra insegnante e

11 https://reteintegrazione.xoom.it/in_rete02/1%20materiali/mod_6_linguistica_acquisizionale.pdf

12 <https://giscel.it/wp-content/uploads/2017/08/SLI-Giscel-2014-Udine-Chini-1-1.pdf>

allievo, una specie di segnaletica, che classifica il tipo di errore, per cui si indica che c'è un errore e la sua tipologia, ma lo studente deve, poi, correggerlo da solo. Tale correzione si è rivelata efficace rispetto agli errori che lo studente può già gestire. La studiosa precisa, inoltre, che i tre sistemi non si escludono, ma che, anche all'interno di uno stesso elaborato, possono coesistere¹³.

Problematica può risultare, invece, la correzione delle produzioni da parte dei compagni, modalità che pure può essere coerentemente praticata nelle esperienze di insegnamento a mediazione sociale. In tali situazioni bisogna essere molto cauti e attenti alle sensibilità personali (Torresan, 2011). Per ovviare a tale problema, un'ipotesi è quella di riunire tutti gli errori in maniera anonima e farli correggere in plenaria alla classe.

Funzionale sia al miglioramento della propria produzione linguistica sia alla metacognizione è la proposta di sottoporre agli studenti una "scheda di monitoraggio" con domande-guida che focalizzino la loro attenzione su alcune scelte compiute nella scrittura di un testo. Le domande, che possono variare a seconda del livello di competenza degli alunni, permettono loro un'analisi della prima stesura e una sua possibile revisione, aiutandoli, nel tempo, a costruirsi delle personali strategie di auto-correzione (Torresan, 2011).

Nell'epoca del digitale, infine, è opportuno segnalare la ampia disponibilità di esercizi interattivi utilizzabili sui *device* elettronici, esercizi che prevedono una correzione automatica e simultanea che ha il vantaggio di annullare quasi completamente il filtro affettivo (Nitti, 2019) e che possono risultare, nel momento del lavoro dei compiti a casa quando lo studente è da solo, più motivanti rispetto ad alcuni compiti tradizionali assegnati.

13 https://reteintegrazione.xoom.it/in_rete02/1%20materiali/mod_6_linguistica_acquisizionale.pdf

CAPITOLO 6. IL LESSICO e LA GRAMMATICA

6.1 L'importanza del lessico nella glottodidattica, il Sillabo funzionale e il Sillabo inclusivo

“Le parole sono diventate un’ossessione. Le raccolgo, le metto da parte come uno scoiattolo che fa scorta di noci per l’inverno, le ingollo e non mi basta mai. Ma a forza di mandarle giù magari riesco a incorporare la lingua, a farne parte della mia psiche e del mio corpo”. La citazione, tratta da *Lost in Translation* di Eva Hoffman, apre un’intervista con Mario Rinvolucri in un numero di *Officina.it* (aprile, 2008) significativamente intitolato *Ripartire dal lessico*¹⁴.

L’apprendimento del lessico di una L2, ma anche della propria lingua madre, è difficile e lungo, anzi, meglio, mai concluso. L’utilità di conoscere molte parole è fondamentale perché si riesce a farsi capire, pur se in modo non corretto dal punto di vista morfosintattico e talora, addirittura, con un discorso quasi telegrafico. Benché a partire dagli anni ’70 gli approcci comunicativi e nozional-funzionali abbiano mostrato la necessità di individuare le parole e le strutture necessarie a comunicare almeno a livello elementare in una data situazione e, per realizzare determinate funzioni, la tradizione manualistica ha a lungo privilegiato la presentazione delle strutture grammaticali, corredandola di esercizi, anche di varia natura, la presentazione del lessico si è spesso limitata alla proposta di liste di parole senza un’adeguata didattizzazione.

Il punto di svolta rispetto alla precedente impostazione è, nel 1993, il contributo del *Lexical Approach*¹⁵ ad opera di Lewis, la cui idea centrale, come esplicita chiaramente Serra Borneto nel 1998, è che “si possa, anzi si si debba, arrivare alla competenza nella lingua straniera attraverso un insegnamento basato sul lessico e in particolare che la stessa grammatica vada appresa contemporaneamente e insieme al lessico, poiché essa è integrata nel lessico” (Chini e Bosisio, 2019, p. 142).

Successivamente, nel 2004, Corda e Marellò, con il loro testo *Lessico Insegnarlo ed impararlo*, offrono un’ampia riflessione teorica e molte ed interessanti proposte pratiche. “Crediamo che il lessico si apprenda nel modo più efficace in rapporto ad una situazione specifica, e che quindi vada insegnato in modo contestualizzato, magari facendo altro” (Corda e Marellò, 2004, p.13), idea che si pone in sintonia con la *rule of forgetting* di Krashen.

Della contestualizzazione, Rinvolucri, sostenitore dell’approccio umanistico-affettivo, sottolinea l’aspetto di coinvolgimento globale degli apprendenti di fronte alle parole, viste non solo come neutri significanti portatori di un significato referenziale, ma come oggetti di cui l’apprendente ha

14 <https://www.almaedizioni.it/media/officina.it/officinaHom.asp?id=200804.html>

15 <https://www.almaedizioni.it/media/officina.it/officinaCro.asp?id=200804.html>

anche una rappresentazione sensoriale, oggetti che incontra in contesti in cui le parole si caricano di risonanze emotive, di suggestioni acustiche, visive, gustative e cinestetiche. Per questo lo studioso suggerisce di fare in modo che gli studenti abbiano incontri “memorabili”¹⁶ con le parole, incontri che l’arte nelle sue diverse forme e le attività ludiche possono effettivamente realizzare e che rendono il ricordo della parola più significativo e durevole.

Il riferimento, ovviamente, è alle parole semanticamente piene, che appartengono a classi aperte perché in numero non facilmente identificabile e perché il lessico è in continuo cambiamento, mentre le parole vuote o funzionali (Diadori, Semplici e Troncarelli, 2020), che svolgono funzioni sintattiche, come articoli, dimostrativi, pronomi personali, preposizioni, verbi ausiliari, congiunzioni ed interiezioni, appartengono a classi chiuse, costituite da un numero determinato di elementi. Tra le parole piene troviamo parole singole, complesse e unità polirematiche (ad esempio “luna di miele”), cioè quei gruppi di parole che hanno un significato non desumibile da quello dei singoli termini che le compongono.

Il numero delle parole della lingua italiana è altissimo: nei grandi dizionari i lemmi registrati superano i 300.000, nei dizionari d’uso si aggirano comunque intorno ai 100.000 (Corda e Marellò, 2004). All’interno di questo enorme patrimonio De Mauro, nel 1980 per la prima volta, con un’operazione di “altissimo valore civile ed educativo”¹⁷, ha selezionato il Vocabolario di Base, quelle parole che, più usate e più conosciute, costituiscono più o meno il 99% di quelle presenti nei testi. Si tratta complessivamente di circa 7000 parole, più o meno 2000 del cosiddetto Lessico Fondamentale, poco meno di 3000 di Alto Uso e altre 2000 parole di Alta Disponibilità¹⁸. Una nuova edizione del Vocabolario di Base, il NuovoVdB, è stata pubblicata nel 2016 e, registrando i cambiamenti linguistici verificatisi in questi quarant’anni in Italia, conserva un’importante funzione di strumento per un’educazione linguistica democratica. Le parole del Lessico Fondamentale, che da sole coprono il 90-95% di tutti i testi orali e scritti, consentono a chi abbia un’istruzione almeno elementare di capire e di farsi capire da tutti, e sono queste che gli studenti dovrebbero apprendere quanto più rapidamente possibile. Vi sono poi altre circa “47.060 parole, conosciute da persone con un alto livello di istruzione, che costituiscono il lessico comune” (Diadori, Semplici e Troncarelli, 2020, pp. 75-76) e si trovano, infine, le parole dei “vocabolari specialistici” (Ivi, p. 76). Imparare le parole significa memorizzarne la forma fonica e grafica, le caratteristiche morfologiche, i significati, i modi in cui possono combinarsi con altre parole e ciò è possibile solo in

16 <https://www.almaedizioni.it/media/officina.it/officinaHom.asp?id=200804.html>

17 https://www.academia.edu/36543665/Il_vocabolario_di_base_dellitaliano_e_la_societ%C3%A0_civile

18 <https://www.italy.it/la-competenza-lessicale-nei-processi-di-apprendimento-l2-e-all%E2%80%99interno-del-metodo-didattico-ficcs>

contesti significativi, in esperienze comunicative autentiche e tanto più quanto più gli apprendenti sono motivati ad impararle. Si deve considerare che moltissime delle 2000 parole del Lessico Fondamentale sono parole polisemiche, di cui gli apprendenti conosceranno inizialmente un unico significato cui progressivamente ne aggiungeranno altri, trovandoli in contesti differenti. Di tale fenomeno linguistico è opportuno condurre l'alunno a prendere consapevolezza, portandolo a riflettere e a notare ogni nuova accezione del termine: in generale, si tratta di rendere gli studenti autonomi, cioè consapevoli del modo in cui si imparano le parole e capaci di individuare le strategie per ricavare dal contesto, situazionale o testuale, il significato di parole non conosciute. Parte di questo lavoro implica anche il consapevole recupero, nella propria enciclopedia personale, di quelle conoscenze utili a comprendere ciò di cui si sta parlando.

Nell'apprendimento del lessico è fondamentale anche la distinzione tra competenza ricettiva e competenza produttiva, che vanno potenziate con tecniche didattiche diverse (Corda e Marelo, 2004). L'esercizio differenziato per queste due competenze fa esperire agli alunni quanto più ampio sia il lessico ricettivo e come questa maggiore ampiezza sia alla base della comunicazione e del dinamismo del processo di apprendimento. In questa direzione ha particolare utilità e importanza anche quello che Corda e Marelo chiamano il "vocabolario potenziale", quelle parole composte o derivate, il cui significato potrebbe essere dedotto dallo studente, la prima volta che le incontra, a partire da parole che già sono parte del suo vocabolario ricettivo. Nell'attivazione di questo potenziale gioca la capacità da parte dell'alunno di sfruttare tutte le sue competenze nell'elaborazione di strategie di comprensione, capacità che può essere favorita sia dalla conoscenza di altre lingue che da nozioni di morfologia derivativa.

Rispetto a quest'ultima, morfemi lessicali, affissi e prefissoidi e suffissoidi (Serianni, Della Valle e Patota, 1996) hanno uno specifico valore semantico e, importanti per una riflessione sulla formazione delle parole e sull'ampliamento del lessico che ne consegue, risultano anche particolarmente utili per rendere più trasparenti e significative le parole. Tuttavia, non tutti gli studiosi concordano che serva guidare gli apprendenti di italiano L2 al riconoscimento dei meccanismi derivativi, in quanto taluni sostengono che concentrarsi troppo sulla forma delle parole potrebbe diminuire l'attenzione alle informazioni fornite dal contesto e che, in secondo luogo, portare gli studenti a riconoscere morfemi potrebbe creare equivoci, derivanti sia dalla grande varietà di affissi sia dal rischio di vedere morfemi anche in sequenze di lettere solo apparentemente coincidenti con un morfema. Quanto all'inconveniente che gli apprendenti inventino parole inesistenti, si precisa che un'attività mirata e adeguatamente calibrata di osservazione dei fenomeni di derivazione e di composizione va svolta pressoché esclusivamente in

funzione del potenziamento della competenza ricettiva (Corda e Marellò, 2004). Esistono infatti, e si tratta di selezionare dapprima proprio questi, prefissi e suffissi “produttivi” (Corda e Marellò, 2004), cioè frequenti e capaci di suggerire chiaramente il significato delle parole che vanno a modificare: si tratta, ad esempio, di suffissi quali -zione, -tore/-trice, -ista (che porta anche al riconoscimento dell’unicità di forma rispetto al genere) o per quel che riguarda gli avverbi del suffisso -mente, ma anche derivazioni riconosciute in modo più generico nei tanti verbi parasintetici derivati da parole base (nomi e aggettivi) come “addentare”, “sgomitare” e “incolpare” (Serianni, Della Valle e Patota, 1996).

Un’importante categoria di elementi che entrano nella composizione delle parole, portando il proprio significato, sono i prefissoidi/suffissoidi, primi e secondi elementi di composizione, di origine greca e latina e per questo ritenuti dotti; ciò non deve però farli ritenere elementi di una conoscenza esclusiva, da riservare agli studenti dei licei: al contrario sono matrici di tante parole, che, se non appartengono al lessico fondamentale, sono, però, funzionali alla lingua dello studio perché sono spesso termini delle discipline che perdono la loro opacità per gli apprendenti se costoro possono riconoscerne il significato originario.

Il fenomeno dell’alterazione, infine, particolarmente ricco nel lessico italiano e che risulta difficile per gli apprendenti, è significativo proprio a livello pragmatico per le connotazioni affettive che gli alterati comunicano e che sono comprensibili esclusivamente nel contesto: in modo particolare, quindi, per gli alterati vale il principio che prima viene l’uso e poi, gradualmente e sempre provvisoriamente, la riflessione sull’uso.

Concludendo, si precisa che, se il Lessico Fondamentale deve essere la guida nell’elaborazione del Sillabo che ogni insegnante predispone e utilizza nella sua pratica didattica, si deve anche operare una scelta oculata all’interno del Lessico di Alto Uso e di Alta Disponibilità di quelle parole che, per le esigenze di vita e di studio degli alunni, sono loro particolarmente utili. Questo tipo di Sillabo, che viene definito “funzionale” (Diadori, Semplici, Troncarelli, 2020, p. 120) e che tale risulta per un determinato gruppo di destinatari, può prevedere l’apprendimento di vocaboli anche molto specialistici. Esempio, in questo senso, è il lavoro realizzato da Balboni per i professionisti della musica -orchestrali, cantanti e musicologi/compositori/direttori d’orchestra- per i quali, oltre all’area comune di livello almeno B1 avanzato, lo studioso ha differenziato i termini da apprendere per le tre categorie sopra indicate (Balboni, 2018b).

Anche se non riguarda strettamente il lessico, all’interno di un approccio comunicativo, si deve considerare l’osservazione di Santipolo rispetto al “Deficit comunicativo extra e para-linguistico (DCEP)” (Santipolo, 2020, p. 284), che riguarda aspetti passibili di errori e incomprensioni tanto

quanto gli aspetti lessicali e grammaticali in senso stretto e che presenta caratteristiche simili alle interferenze, fossilizzazioni, semplificazioni o ipergeneralizzazioni dell'interlingua. Un "Sillabo inclusivo (...) anch'esso 'sartoriale'" (Ivi, p. 290) viene costruito includendo anche elementi extra e paralinguistici sulla base delle necessità della classe con gli stessi parametri di scelta del Sillabo funzionale: si sceglie di insegnare quanto più "utile e usabile", quanto più "diffuso" e, ove possibile, quanto di più "facile" (Santipolo, 2020).

6.2 Tecniche di acquisizione, sistematizzazione e memorizzazione del lessico e uso dei dizionari

Ribadendo che l'acquisizione del lessico, parole singole, parole complesse, collocazioni (combinazioni ad alta frequenza), formule di *routine* ed espressioni idiomatiche come modi di dire, metafore e proverbi (Balboni, 2018), avviene in modo più rapido ed efficace in un contesto significativo (Corda e Marellò, 2004), si sono rivelate utili alcune tecniche specifiche per le differenti fasi del processo, dall'acquisizione alla memorizzazione.

Strettamente coerenti con il ruolo della contestualizzazione per l'apprendimento e la sistematizzazione del lessico sono attività quali l'organizzazione di parole in "catene di azioni" e la costruzione di "sistemi completi": la prima segmenta un'azione complessa nella sequenza di fasi successive, espresse ciascuna da una breve frase, la seconda raccoglie tutti gli elementi che consentono di dare una rappresentazione sufficientemente completa di un oggetto o di un tema scelto. Seguendo il suggerimento di esercitare distintamente la competenza ricettiva e quella produttiva, si precisa che tali attività, e le altre che si propongono di seguito, possono esercitare l'una o l'altra competenza a seconda che il lessico sia fornito dall'esercizio o ne venga richiesta la produzione attiva agli studenti. Dal momento che il lessico si organizza mentalmente in maniera associativa, un esercizio che consolida e potenzia tale caratteristica è l'elaborazione di "campi lessicali", sulla base di legami semantici o formali. Le tecniche più frequentemente usate per questo tipo di lavoro sono il diagramma a ragno, nel quale possono venire utilizzate, in fase iniziale, anche parole nella lingua madre e le forme di inclusione ed esclusione a base insiemistica. Gradualmente, poi, si può operare anche sulla morfologia derivativa, sulla polisemia e sulla seriazione delle parole in gradazione, la tecnica del *ranking*.

Riguardo alla memorizzazione, si richiamano tre principi sostanzialmente condivisi dagli studiosi che si sono occupati di tale processo. Si ricorda più facilmente ciò su cui si è sviluppata una certa riflessione, si ricorda preferibilmente ciò che ha significato e che si riferisce ad un contesto situazionale e/o culturale e, infine, permane più a lungo la traccia sonora di quella visiva, ma l'abbinamento delle due comporta una decisa sinergia, e si riesce a ricordare ben il 50% di ciò che

si è visto e sentito insieme, a fronte rispettivamente del 20% e del 10% per ciò che si è solo ascoltato o solo visto. A conferma di ciò, Balboni propone, come tecniche, il gioco del *Memory* e il riconoscimento di alcune differenze inserite in vignette uguali accostate. Funzionale sia alla memorizzazione che alla produzione linguistica, invece, è la perifrasi. Tale struttura può essere utilizzata in diverse attività come gli indovinelli e i cruciverba, che si possono complicare se svolti al contrario, chiedendo all'alunno di creare la perifrasi corretta per la parola presentata. (Balboni, 2018). Crescendo di livello, queste attività offrono la possibilità di utilizzare sinonimi, antonimi, iponimi ed iperonimi, meronimi e olonimi. Un altro livello di analisi del lessico è quello che riguarda il significato denotativo e quello connotativo delle parole. Tale lavoro si evidenzia in maniera particolare nella forma poetica. Balboni crea un esercizio in cui, proposto un tema riconosciuto come psicologicamente rilevante per il gruppo con cui si lavora, vengono create due poesie differenti, una connotata positivamente, l'altra connotata negativamente (Balboni, 2002). Per i livelli più alti, inoltre, lavorando sull'etimologia, gli studenti sono guidati a riflettere sul legame tra la lingua italiana, la cultura e la successione degli eventi storici attraverso i quali è venuta formandosi. Si creano in tale modo dei punti di contatto, del passato e del presente, con le nazioni di provenienza degli studenti, aprendo a un lavoro interculturale e una discussione sulle relazioni e sulle motivazioni, sociali, politiche o di altro genere, della presenza di certe parole nel lessico attuale o sulla loro "connotazione culturale" come, ad esempio, la differenza tra l'idea di prendere un caffè in Italia o in America (Diadori, Semplici e Troncarelli, 2020).

6.2.1 *Uso dei dizionari*

Nonostante il dizionario sia stato osteggiato per un certo periodo dai metodi che sostenevano l'apprendimento della lingua straniera senza far ricorso alla traduzione, Corda e Marellò, nel 2004, riconoscevano che comunque questo strumento è sempre utilizzato, fuori dalle aule scolastiche, da quanti stanno imparando una lingua e, per questo, affermavano la necessità di un intervento didattico mirato a progettare dei percorsi per insegnare l'abilità di consultazione del dizionario, su indicazione anche dal Consiglio d'Europa, come una strategia essenziale per aiutare gli studenti nei loro compiti, anche quando sono da soli (Corda e Marellò, 2004).

Su un intervento di tale genere concorda anche Nied Curcio nel suo contributo del 2022. La studiosa, dopo aver preso in considerazione molte ricerche relative all'efficacia dell'uso del dizionario e aver concluso che i risultati sono ancora parziali e contraddittori, esplicita che il problema si pone oggi all'interno di un contesto rivoluzionato dai dizionari digitali, dinamici e ipertestuali, e dall'uso degli smartphone, per cui i dizionari cartacei sono ormai uno strumento

desueto. La realtà odierna offre una quantità e una qualità di risorse lessicali e lessicografiche sempre maggiore, a fronte della quale, però, mancano trasparenza e controllo riguardo all'autorevolezza delle fonti. In questa situazione colpisce il permanere di una non competenza nella consultazione dei dizionari da parte degli utenti. I limiti individuati da Nied Curcio sono la preferenza dei dizionari bilingui, l'utilizzo della risorsa prevalentemente per la comprensione e una scarsa abilità di orientarsi, rispetto alla ricerca all'interno della voce, facendo spesso ricorso al primo significato, e la ricerca di parole singole (Nied Curcio, 2022). Sono le stesse criticità che, in passato, avevano individuato anche Corda e Marellò, nel cui testo si trovano attività finalizzate al riconoscimento dei simboli e delle abbreviazioni utilizzati nei dizionari, all'individuazione delle molte informazioni presenti nelle voci, alla possibilità di risolvere le difficoltà connesse alla polisemia e alle parole polirematiche, tutte attività ancora valide e interessanti in quanto integrate in compiti comunicativi (Corda e Marellò, 2004).

Si può concludere, dunque, con il pensiero di Merten, citato da Nied Curcio, che rileva come ricercare informazioni sui dizionari, e in generale su altre possibili fonti, sia una necessità che, a partire dalla scuola, accompagna l'intera vita delle persone. "Fin dalle scuole elementari gli studenti dovrebbero essere sensibilizzati all'uso del dizionario per (...) gestire i propri testi elaborati in modo autonomo e sotto la propria responsabilità" (Nied Curcio, 2022, p. 8).

6.2.2 Il lessico delle microlingue o lessico disciplinare

Il problema di una lingua per lo studio, che affianca la lingua per la comunicazione di base, si presenta con le prime ondate migratorie in Italia negli ultimi decenni del Novecento (Chini e Bosisio, 2019). A questo proposito, rimane ancora valido il modello della matrice di Cummins, che pone in relazione l'aspetto comunicativo più o meno legato al contesto con il carico cognitivo. Utilizzando un diagramma cartesiano, lo studioso individua quattro aree, che corrispondono a processi linguistici di diversa complessità. Tralasciando il quadrante caratterizzato da una comunicazione poco esigente dal punto di vista cognitivo ed indipendente dal contesto, che riguarda le poco significative operazioni di pura memorizzazione, Cummins teorizza un percorso che parte da una comunicazione poco esigente dal punto di vista cognitivo e legata al contesto, passa a una comunicazione più esigente dal punto di vista cognitivo ma sempre legata al contesto e giunge al modello linguistico delle discipline, che richiede una comunicazione esigente dal punto di vista cognitivo e indipendente dal contesto, quindi astratta. (Luise, 2006). Più problematica, invece, risulta l'indicazione dello stesso studioso relativa ai tempi di apprendimento delle due diverse competenze linguistiche, rispettivamente valutati tra uno e due, per le BICS, e cinque e

sette anni, per le CALP, tempi che, in realtà, sono condizionati sia da variabili personali che dalle caratteristiche dell'inserimento scolastico ed extrascolastico dell'alunno.

Rispetto al lavoro nella scuola, è ormai condiviso quanto sia necessario il coinvolgimento dei docenti delle diverse discipline, in collaborazione con i docenti di lingua (Ballarin e Nitti, 2021). Per quanto concerne i primi è loro compito l'esplicitazione dei prerequisiti, della terminologia, dei metodi e delle forme testuali della loro disciplina (Beacco, Coste, van de Ven e Vollmer, 2011). Tale conoscenza dei tratti microlinguistici permette una comunicazione meno ambigua e svolge una funzione identitaria (Serragiotto, 2014), non solo a livelli accademici ma anche in scuole professionalizzanti. Gli insegnanti di italiano L2 possono, utilmente, focalizzare l'insegnamento su quelle strutture linguistiche, presenti nell'italiano della comunicazione, che risultano essenziali per il linguaggio delle microlingue, ad esempio l'introduzione e del "si impersonale", che favorisce il riconoscimento e l'espressione dell'"esattezza", dell'"oggettività" e della "neutralità emotiva" che caratterizzano le lingue disciplinari (Serragiotto, 2014). In questo modo viene facilitato l'approccio sia al linguaggio del docente, durante la lezione, sia ai testi manualistici, utilizzando, da un lato, un lavoro di semplificazione e di facilitazione dei testi, dall'altro, un'educazione dello studente alla complessità dei materiali di studio, con l'obiettivo di renderlo, progressivamente, autonomo nell'apprendimento (Ballarin e Nitti, 2021), consapevole delle strategie più opportune da attuare per affrontare anche tale livello di lingua. La definizione offerta da Chini e Bosisio di lingua dello studio come "lingua delle abilità integrate, e (...) concretamente (...) lingua del riassunto e della presa di appunti" (Chini e Bosisio, 2019, p. 145) fornisce un'indicazione per introdurle appena possibile nella didattica, fin da livelli bassi di competenza linguistico-comunicativa, quando tali abilità devono essere vincolate al contesto e sviluppate su testi con argomenti concreti.

6.3 La Grammatica e le grammatiche

La priorità per chi apprende una L2 è avere scambi comunicativi, scambi di senso, e, per questo, si è esaminata, per prima, la dimensione del "saper fare lingua", dimensione in cui si opera con e sulle varie abilità linguistiche di base e integrate (Balboni, 2018).

Si affronta ora, invece, la prospettiva del "sapere la lingua", che, ancora oggi, in molte classi, senza e con stranieri, si identifica con imparare la grammatica. Se grammatica in senso stretto è definita come "lo studio del lessico, della morfosintassi, degli aspetti fonologici e ortografici della lingua" (Benucci, 2018, p. 251, nota 1), gli studi di sociolinguistica e di linguistica testuale, l'analisi degli aspetti pragmatici del linguaggio e la prospettiva comunicativa che ha messo in evidenza anche i vari linguaggi non verbali, hanno portato ad individuare delle regolarità in tutti questi campi.

Balboni, infatti, teorizza la presenza di almeno sette grammatiche: fonologica, ortografica, morfosintattica, testuale, sociolinguistica, pragmalinguistica ed extralinguistiche (Balboni, 2018).

6.4 Grammatica implicita ed esplicita

L'approccio a mediazione docente del passato era fortemente incentrato su una grammatica deduttiva, con la presentazione della regola e la successiva applicazione in una serie di ripetitivi esercizi. Tale metodo grammaticale-deduttivo era categorizzante, non storicizzato e senza la presenza delle varietà linguistiche, comunicativamente importanti, quelle diamesiche, diafasiche e diastratiche (Diadori, Semplici e Troncarelli, 2020; Nitti, 2018).

Con il passaggio all'organizzazione della lezione secondo il modello dell'UD, con la presentazione di un input globale e utilizzando l'orientamento comunicativo, invece, prima c'è la competenza, poi la meta-competenza, prima la grammatica implicita poi quella esplicita. La riflessione sulla lingua segue, in questo caso, un metodo induttivo, di cui si rende soggetto attivo l'alunno che, negli atti linguistici (Nitti, 2020) che costituiscono i materiali di apprendimento, può ricercare e trovare le regolarità che riguardano il fenomeno su cui il docente decide di focalizzare l'attenzione. Nonostante per reazione ad un eccesso di grammaticalizzazione astratta, noiosa e alla fine poco efficace, si sia, per un certo periodo in concomitanza con la diffusione dell'approccio comunicativo, trascurata la riflessione grammaticale, gli studi più recenti ne hanno dimostrato la valenza positiva sia al fine dell'acquisizione delle forme sia riducendo rischi di fossilizzazione dell'interlingua dell'apprendente. È certo che l'intervento metalinguistico, esplicito, in una seconda fase di lavoro, può e deve essere svolto con gli studenti della scuola secondaria, di primo e di secondo grado, dato che "proseguire con il cosiddetto approccio naturale oltre i tredici-quattordici anni significa offendere la maturità cognitiva dello studente" (Balboni, 2002, p. 171). Per la primaria, invece, si deve procedere con attenzione rispetto alle capacità di astrazione degli alunni.

Seguendo quello che si ritiene essere il meccanismo di acquisizione linguistica, Balboni propone di articolare la riflessione sulla lingua in cinque tappe: all'individuazione del fenomeno che si vuole rendere oggetto di analisi segue la creazione di ipotesi che possano dar ragione delle forme linguistiche osservate; la verifica delle ipotesi può avvenire sul testo analizzato o su altri testi e anche attraverso una produzione; chiudono la sequenza la fissazione, volta a creare degli automatismi, e la sistematizzazione, anche parziale e provvisoria, delle regole esplicitate (Balboni, 2018).

6.5 Le tipologie di manuali di grammatica

Molti sono i manuali di grammatica che si presentano a studenti e docenti. Le grammatiche

possono essere pedagogiche, normative, teoriche e descrittive (Nitti, 2018). Quelle teoriche sono principalmente per specialistici del settore, come i linguisti e per livelli molto alti, mentre quelle normative sono quelle più vicine ad un insegnamento deduttivo. Quelle descrittive illustrano in modo completo la struttura della lingua e, ricche di esempi, si prestano alla consultazione di persone di cultura medio-alta, come gli studenti dei licei, scuole che spesso le adottano (Nitti, 2019; Nitti, 2022).

Nonostante Andorno riconosca l'esistenza di numerose ottime grammatiche descrittive, la studiosa indica che, per gli apprendenti di una L2, servano insegnanti e grammatiche che conoscano il sistema della lingua e le conoscenze di linguistica acquisizionale, per poter creare Sillabi grammaticali graduati (Andorno, 2013)¹⁹. Le grammatiche più proficue per lo studio dell'italiano L2 sono, quindi, quelle pedagogiche che, se pur non esaustive, propongono delle scelte eclettiche in base agli scopi che l'insegnante si propone per quel determinato gruppo di studenti (Nitti, 2022). Nella manualistica specialistica di grammatiche per apprendenti dell'italiano come L2 si possono, infatti, trovare schede apposite al termine degli argomenti, riassunti, schemi, annotazioni relative all'uso o ad altre particolarità; alcune sono pensate appositamente per certi "profili di apprendenti" o per "età" o ancora per "competenze". Altre ancora, poi, sono state proposte come contrastive, rispetto a determinate lingue madri (Diadori, Semplici, Troncarelli, 2020) e possono per questo risultare particolarmente facilitanti per gli allievi che possono utilizzare questo canale, ormai riconosciuto come privilegiato. Una grammatica pedagogica specifica per L2 con una caratteristica particolare è *Il nuovo Fare grammatica* proposta nel 2020 da Questa e Pona, grammatica che utilizza, in parte, anche il modello valenziale (Pona e Questa, 2020).

Nell'era digitale si trovano, infine, anche delle grammatiche online, delle quali bisogna sempre, come per il proliferare di materiale nella rete, controllare l'affidabilità teorica (Nitti, 2018), nonostante siano un canale motivante per l'interesse che suscitano le nuove tecnologie nei giovani e per altri vantaggi offerti dal digitale, come si è rilevato nell'autocorrezione dell'errore.

6.6 Nuovi modi di studiare la grammatica. La grammatica valenziale nell'insegnamento dell'L2

Le proposte più recenti riguardano tre principali modi di fare grammatica. Uno, ancora poco studiato in Italia, è quello della grammatica delle costruzioni. Gli altri due sono la grammatica tematica e quella valenziale (Nitti, 2022).

La grammatica tematica è funzionale all'insegnamento della L2 in quanto consente di osservare i

19 https://adi-germania.org/wp-content/uploads/2016/11/aggiornamenti_0313.pdf

meccanismi prosodici e sintattici attraverso i quali l'emittente evidenzia l'informazione più importante, centrale e nuova, che può riguardare qualsiasi elemento dell'enunciato, informazione che, nell'atto comunicativo, l'emittente vuole fornire al destinatario su un certo tema, che ha meno rilevanza. Alcuni sono stati i binomi utilizzati per indicare questa relazione: tema/rema, *topic/comment*, dato/nuovo. Questo modo di guardare alla frase è collegato alla pragmatica e si può espandere oltre alla semplice frase. Se consideriamo l'organizzazione degli argomenti in un testo attraverso tale modalità possiamo analizzare le concatenazioni di frasi successive nelle quali un rema precedente può diventare un tema della seguente o lo stesso tema può essere ripetuto in più frasi con diversi rema (Nitti, 2022; Notarbartolo e Graffigna, 2010; Sabatini, 1997).

La grammatica valenziale, invece, sviluppata tra Ottocento e Novecento dal linguista francese Tesnière, fonda il suo principio cardine sul verbo, riconosciuto come nucleo attorno al quale girano gli altri elementi sintattici-grammaticali della costruzione linguistica. Questo lavoro grammaticale, che diventa anche una "grammatica visiva", prende avvio da una distinzione tra la lingua, considerata come sistema generale definito da categorie classificatorie, e le "forme dinamiche" che la lingua assume nella sua storicità e nelle sue realizzazioni testuali e pratiche. La grammatica valenziale, a livello teorico, poggia su tre principi base: la centralità della sintassi, il legame della sintassi con la semantica e la priorità della funzione sulla forma. Il nucleo verbale intrattiene dei rapporti con gli altri elementi della frase, elementi che sono chiamati "argomenti" quando saturano la valenza del verbo, ovvero quando sono ad esso necessari per generare una frase minima che sia semanticamente completa. La valenza è, quindi, la proprietà dei verbi di avere un determinato numero di argomenti e i verbi predicativi italiani sono definibili secondo cinque classi di valenza, da quelli zerovalenti a quelli tetraivalenti. È importante sottolineare che se il significato del verbo cambia può variare anche la sua valenza, come nel caso del verbo zerovalente "piove" che, con significato figurato, diventa monovalente, ad esempio nell'espressione "piovono rimproveri" (Camodeca, 2013)²⁰. La grammatica valenziale riconosce, poi, i "circostanti", elementi che si riferiscono direttamente a uno o più costituenti primari del nucleo e che per questo loro collegamento hanno una posizione vincolata. Nelle frasi possono poi essere presenti altri elementi accessori e facoltativi, che si aggiungono al nucleo e che sono chiamati "espansioni", in quanto espandono il contenuto informativo della frase, senza riferirsi né a un costituente del gruppo né ai circostanti (Sabatini, 1997).

Tesnière decise anche di rappresentare il suo modello con degli schemi ad albero, mentre Sabatini, che ha ripreso il modello in Italia, ha preferito sostituire tali diagrammi con degli schemi radiali

20 https://adi-germania.org/wp-content/uploads/2016/11/aggiornamenti_0313.pdf (b)

concentrici. La sua possibile rappresentazione visiva, attraverso forme, linee di diverso tratteggio e colori, la rende particolarmente logica, chiara e fruibile da parte degli alunni.

Quando si considera la struttura di una singola frase secondo la grammatica valenziale vengono a cadere le categorie dei “complementi”, tipiche dell’analisi logica tradizionale nella quale la lunga lista di complementi, spesso non distinguibili in modo netto e introdotti dalla stessa preposizione, se imparata in maniera mnemonica, rischia di diventare una “ridda di complementi catalogati sulla base di criteri nozionali” (De Santis, 2019)²¹.

Caratteristica primaria di questo lavoro teorico-pratico risulta per la maggior parte degli studiosi quella di obbligare l’alunno a compiere uno sforzo cognitivo attivo nel cercare concettualmente le relazioni funzionali tra i diversi elementi e nel gerarchizzarle secondo una scala graduata, rendendo il lavoro motivante, sfruttabile in un’ottica ludica e adatto anche ad intelligenze di tipo visivo, oltre che prettamente linguistiche. Inoltre, gli studenti possono notare come le strutture linguistiche più marginali dello schema radiale possano essere proposte secondo differenti modalità (Colombo, 2013)²². Osservazioni del genere permettono agli alunni di iniziare a rilevare la presenza di stili diversi e personali nelle produzioni (De Santis, 2019)²³ e di comprendere che, pur nel rispetto delle norme grammaticali, non vi è una relazione biunivoca tra funzione e forma.

La grammatica valenziale può essere utilizzata anche nell’analisi delle frasi complesse, nelle quali consente di spiegare la funzione e la posizione dei vari tipi di frasi dipendenti (Sabatini, 1997).

6.6.1 Esempi di uso della grammatica valenziale: il convegno ADI a Berlino e il progetto Geomax®

Il contributo di Camodeca, già citato, sulla grammatica valenziale nella glottodidattica di italiano L2 è stato presentato all’Università di Berlino, in un convegno, del 2013, che trattava dell’insegnamento della grammatica e prevedeva un momento teorico e un laboratorio pratico per gli stessi docenti presenti. Durante la sessione dedicata ai lavori pratici molti insegnanti hanno scelto di accedere al laboratorio che prevedeva un lavoro sugli schemi radiali vuoti, piuttosto che a quello relativo alla linearizzazione di uno schema radiale già completo. Il laboratorio è stato realizzato con un impianto fortemente creativo e ludico, a carattere sia individuale che collettivo, e i partecipanti hanno convenuto, alla fine, che un lavoro così formulato sarebbe stato riproducibile nelle classi scolastiche. I docenti hanno apprezzato anche il fatto che lavorare sulla lingua tramite un sistema grafico valenziale permette di utilizzare un modello coerente, semplice ma dinamico e

21 https://www.academia.edu/40223460/Alla_scoperta_del_nucleo_della_frase_La_vita_scolastica_9_giugno_2019_

22 http://www.maldura.unipd.it/ddlcs/GeD/Colombo_G&D_5.pdf

23 https://www.academia.edu/40223460/Alla_scoperta_del_nucleo_della_frase_La_vita_scolastica_9_giugno_2019_

di sviluppare operazioni cognitive complesse (Camodeca, 2013)²⁴. Tale modello permette inoltre il suo utilizzo tramite le tecnologie multimediali o, ad esempio, nell'esperienza con Geomax®, dell'uso della lavagna magnetica.

L'esperienza con Geomax® è stata condotta da professori e laureandi dell'Università di Padova in una scuola secondaria di primo grado della provincia di Padova stessa e riporta nell'articolo che la descrive anche i dati relativi alla valutazione conclusiva. Lo schema radiale, elaborato da Sabatini, è stato realizzato, in questa esperienza, attraverso un gioco di costruzioni magnetiche, con il vantaggio di interessare, motivare e divertire gli alunni ed essere più veloce da realizzare e modificare, rispetto alla scrittura alla lavagna. Il progetto elaborato dal laureando Parise, seguito da Giannone, docente dell'Università, prevedeva un lavoro su tre componenti della frase: le "parole polirematiche", nella definizione di De Mauro, cioè come composizione di più parole accostate con un loro senso semantico e strutturale, l'individuazione morfologica dei sintagmi verbale, preposizionale, nominale, avverbiale e aggettivale (quindi già piccole strutture) e la rappresentazione grafica della frase secondo la grammatica valenziale, attraverso questo strumento magnetico particolare. Al di là di alcune modificazioni grafiche, come l'eliminazione delle linee tratteggiate e continue, la strutturazione grafica tra nucleo della frase, circostanti ed espansioni è stata delegata ai colori dei collegamenti tra i vari sintagmi. La vera novità proposta da questa esperienza si rileva nella modalità di lavoro, durante il quale la classe è stata divisa in gruppi di cinque alunni ciascuno, ognuno con un kit magnetico a disposizione e le rispettive calamite del gioco di diversi colori per collegare i sintagmi, realizzati con cartoncini rettangolari, anch'essi con il bordo di diverso colore in base alla diversa tipologia rappresentata e uno, in particolare, con una "P" scritta dentro, ad indicare un sintagma costituito da una parola polirematica. Si è inoltre deciso di dividere i ragazzi in gruppi omogenei di livello, per cercare di consentire a tutti di sperimentare l'attività, senza adagiarsi sui compagni più preparati. Il lavoro è stato svolto prima sottolineando i sintagmi sulle fotocopie, poi creando il grafico alla lavagna e in seguito sulle lavagne magnetiche, infine, ricopiando il grafico stesso sul quaderno, scrivendo anche la denominazione dei sintagmi utilizzati. Giocando in gruppo, i ragazzi hanno riflettuto sulle categorie lessicali, sui vari tipi di sintagmi e su come per le espansioni vengono utilizzati sintagmi avverbiali e sintagmi preposizionali, mentre per il soggetto si possono avere solo sintagmi nominali. A conclusione dell'esperienza è stata presentata alla classe una verifica, che mirava a verificare quanto acquisito rispetto al riconoscimento delle parole polirematiche e dei diversi sintagmi, alla rappresentazione valenziale delle frasi e all'analisi delle espansioni. La verifica ha

24 https://adi-germania.org/wp-content/uploads/2016/11/aggiornamenti_0313.pdf (b)

rilevato un risultato molto positivo con quindici sufficienze su venti alunni e con undici voti molto alti (Giannone, 2019).

CAPITOLO 7. IL GIOCO

7.1 Introduzione sul gioco, excursus rispetto alla sua importanza nella formazione umana e sue caratteristiche

“Fra gli indicatori che gli psicologi dell’età evolutiva tengono presente, relativamente al benessere psicologico” (Sicurelli, 1992, p. 179) di una persona c’è quella di saper giocare. Non a caso, quando Giuliano Scabia si avvicina ai ricoverati all’O.P.G. triestino, che lo ospiterà nel suo celebre laboratorio creativo, la situazione che incontra prevalentemente è quella in cui “i pazienti temevano (...) soprattutto di non riuscire nemmeno a ‘giocare’” (Scabia, 2018, p. 30).

Numerosissimi sono stati gli studiosi che hanno parlato e scritto del gioco: psicologi, pedagogisti, designer, architetti e, infine, anche linguisti perché il gioco è un’attività diffusa in tutti i gruppi umani e, sia pure in forme diverse, a tutte le età.

Il gioco, che unisce all’aspetto corporeo quello cognitivo, è un’attività in cui è possibile sperimentare parti di sé senza rischiare troppo (Sicurelli, 1992; Plummer 2008) o almeno non tanto quanto nelle attività più formali della vita, nelle quali perdere la faccia potrebbe avere un costo molto alto, a volte irrimediabile. Più si sperimenta da bambini, più ci si permette di esplorarsi, esplorare l’altro, esplorare le possibilità di relazione e quelle del mondo, reale o immaginario, in un clima di crescita comune dove tutti sono visti e riconosciuti (Plummer, 2008), che sappiano o meno parlare, più aumenteranno nel presente e nel futuro le nostre possibilità di essere, di pensare e di agire. Infatti, avendo un approccio giocoso nei confronti della vita, se tale modalità viene riconosciuta come valore e non stigmatizzata come un atteggiamento ingenuo, esso porterà nella quotidianità delle persone divertimento, umorismo, capacità di relativizzare il proprio punto di vista e un’ottimistica propensione a vedere le difficoltà non come ostacoli insormontabili, ma come sfide che si possono affrontare (Plummer, 2011). Affrontare la vita con un po’ di leggerezza e con un senso di gioia divertita permette di combattere la paura, che gli studi hanno dimostrato poter paralizzare, e la noia, registrata nel cervello come fattore significativo di stress (Plummer, 2008). Paura, noia e stress sappiamo possono causare una cascata di ormoni negativi per il benessere della persona, per lo studio e per la memoria.

L’ottica del gioco, quindi, ben si associa a quella prospettiva di crescita positiva umanistico-affettiva che interessa alla glottodidattica di cui trattiamo.

Per rilevare alcune caratteristiche fondamentali del gioco, si considerano in principio psicologi e psicoanalisti che, a partire da Anna Freud e Melanie Klein, fondatrici della ludoterapia, hanno utilizzato il gioco, in chiave relazionale, per riuscire a penetrare il mondo interno del bambino e ne

hanno riconosciuta la valenza terapeutica. Erikson e Piaget ne vedono un'evoluzione lineare che porta a giochi sempre più complessi (Sicurelli, 1992), strumento per acquisire maggior controllo sulla realtà, in cui il bambino si stacca progressivamente dall'iniziale relazione di cura per aprirsi all'avventura del cammino nel mondo esterno e della conquista delle proprie facoltà superiori, guidato ma con una spinta autonoma. È questo un concetto che ritroviamo negli studi della glottodidattica: l'autonomia dell'apprendente nel percorso di studio, che, predisposto inizialmente e guidato dall'insegnante, può e dovrebbe proseguire secondo un personale progetto indipendente.

Dobbiamo a Winnicott, psicoanalista e pediatra, la definizione che più interessa rispetto alla presente trattazione, quella del gioco – e dell'arte e delle relazioni – come “spazio potenziale”, luogo di cambiamento e trasformazione per le persone che vi sono coinvolte, luogo che instaura una triade tra gioco, benessere e sanità, dato che per l'autore una “persona sana (...) è in grado di accettare il paradosso, la contraddizione, la libertà e le incognite racchiuse in ogni sfida creativa, gioco incluso” (Ivi, pp. 193-194). Lo studioso porta questo pensiero all'estremo, dichiarando che “solo nell'esser creativo (...) l'individuo scopre se stesso” (Davis e Wallbridge, 1984, p. 86). La dimensione del gioco e della creatività vengono considerate come costitutive dell'essere umano, nella sua profonda essenza. Altri parametri significativi introdotti da Winnicott, e utili per l'insegnamento delle lingue seconde, sono i concetti di piacevolezza, di significanza, di possibilità di giocare in parte da soli e in parte con altre persone, di un ambiente in cui ci si senta liberi di stare e di esprimersi con fiducia, con quella presenza concentrata, che permette di essere totalmente nel momento e nel luogo in cui ci si trova (Davis e Wallbridge, 1984). Lo psicanalista, infine, amplia l'utilizzo dello spazio potenziale dall'ambiente psicoterapeutico, nel quale lui agiva, all'“insegnamento (che) se ha da essere fruttuoso, deve aver luogo in questa sovrapposizione di spazi ludici” (Ivi, 87).

Sempre in ambito terapeutico, lo psicodramma di Moreno è un lavoro nel quale l'aspetto centrale è la presenza dell'altro diverso da sé. Nel suo gioco di incontri messi in atto e di scene vissute, l'adulto che gioca con il bambino svolge una funzione fondamentale, quella di sostegno, e, contemporaneamente, di “castrazione simbolica” (Rosati, 1978, p. 12). L'accettazione di un essere umano che non sono io e al quale non corrispondono i miei desideri e la loro completa soddisfazione, pur nel dolore che presenta, pone le premesse per permettere l'ingresso del piacere del gioco di gruppo nella vita.

Il gioco, utilizzato come antidoto a una vita chiusa in ruoli fissi, è la base della psicoterapia di Berne, che analizzava, per cambiarli, i copioni ripetitivi nei quali i suoi pazienti finivano

continuamente, copioni fintamente sicuri ma che non consentivano loro di vivere bene con se stessi e nei loro rapporti (Berne, 2013).

In Italia, Emma Baumgartner definisce l'attività ludica come una "disposizione psicologica (che) prevede la motivazione intrinseca, la priorità dei mezzi sul fine, la dominanza dell'individuo rispetto alla realtà esterna, la non letteralità, la libertà dai vincoli, il coinvolgimento attivo" (Baumgartner, 2002, p.11), caratteristiche che permettono, a tratti, la sospensione di una certa educazione direttiva della scuola italiana, e che si collegano, invece, ai principi della glottodidattica ludico-espressiva.

Per la psicoterapeuta Deborah Plummer, infine, che tratta i disturbi del linguaggio in maniera non logopedica, ma come inceppi prevalentemente emotivi e relazionali delle persone che incontra, il gioco risulta attività seria e curativa insieme. In tutta la sua copiosa produzione, che affianca alla teoria numerose attività didattizzabili anche per l'insegnamento dell'L2, si contrasta il pregiudizio che giudica il gioco come un momento di semplice *distress* e lo relega al mondo della prima infanzia. Plummer lo utilizza, invece, per insegnare a regolare e riconoscere le emozioni proprie e altrui. Giocando si impara a tollerare le emozioni negative, come la frustrazione della sconfitta e la sfortuna, accettando di rimanere dentro una cornice di regole condivise e a vivere e contenere le emozioni forti di gioia, piacere e soddisfazione, consolidando ed espandendo la propria vita interiore emotiva e, di conseguenza, anche le personali proprietà di linguaggio (Plummer, 2008). In relazione a quest'ultimo aspetto, in sintonia con la modalità fin qui presentata di partire dall'esperienza per costruire la lingua, la turnazione nel gioco, la successione di azione-reazione e l'elaborazione di strategie finalizzate alla vittoria, sperimentate nella pratica del gioco, possono poi essere rielaborate per riconoscere e formalizzare i concetti di causa-effetto, consequenzialità temporale e scopo e per ricostruire l'idea linguistica delle frasi causali, temporali e finali. Centrale nella teoria e nella pratica di questa studiosa è la convinzione che i miglioramenti linguistici così realizzabili si verificano quando l'apprendente raggiunge un sufficiente livello di autostima e di benevolenza verso di sé, che gli consente di accettare alcuni fallimenti sopportabili. Questa base, fondamento per una salute mentale e fisica (Plummer, 2001), tiene anche al riparo da depressione e aggressività (Plummer, 2008), modalità relazionali che a volte, purtroppo, si registrano in alunni stranieri, marginalizzati nelle classi e con una grave mancanza di fiducia in se stessi. Anche rispetto alla realizzazione pratica delle attività ludiche, infine, troviamo nei testi di Plummer degli utili suggerimenti e delle conferme rispetto al modo di strutturare le UD a mediazione sociale: simile alla fase di motivazione, infatti, è la proposta di iniziare il lavoro attraverso attività di conoscenza e costruzione del gruppo, con momenti in cerchio o attività di *warms-ups* e *ice-breakers* (Plummer,

2008), attività da sviluppare ritualmente in modo che l'alunno non abbia troppe sorprese in uno stesso momento, consapevoli del fatto che il gioco di per sé è un momento di instabilità e non definitezza a priori. Una simile ritualità quotidiana può predisporre l'alunno emotivamente in maniera positiva rispetto ad un compito da affrontare. L'attività di *debrief* o discussione (Plummer, 2011) su quanto successo, poi, richiama strettamente la fase di metacognizione finale, emotiva o cognitiva, presente nell'UD.

Ovviamente anche molti pedagogisti hanno riflettuto sul gioco, riconoscendolo anzitutto come introduzione imitativa dei piccoli nella società a modello degli adulti, ma poi anche come chiave per potenziare le capacità del soggetto, in quanto attività di apprendimento con una bassa attivazione di sensazioni negative, ansiogene o di paura (Sicurelli, 1992).

Una visione originale e profonda è quella di una delle più grandi pedagogiste italiane, Maria Montessori, che crea un legame affascinante tra l'idea di gioco, quella di essere umano come da lei concepito e di vita stessa. Il suo pensiero è espresso con chiarezza dalla scelta di far utilizzare ai bambini oggetti costruiti con materiali fragili, come le ceramiche e i vetri, farli loro spostare, portare e utilizzare nei suoi lavori di travaso. Oltre ad aiutare il bambino a sviluppare la coordinazione motoria, che abbiamo visto essere la base per lo sviluppo delle facoltà cognitive superiori, in un passo di una delle sue opere, molto umanamente, la pedagoga scrive: *"Have you any rare china (...) that are really valuable? Then let him carry one of those light little cups, and see what happens?" (...)* her little son carried the cups with care and attention, stopping at every step, till he had brought them safely to their destination" (Montessori, 1983, p. 86). È quindi introdotto, a livello relazionale, il concetto della fragilità, dell'attenzione e della cura. Maria Montessori pone come fondamentale il riconoscimento, fin da piccoli, della fragilità degli oggetti e dei materiali quanto della vita e regala ai bambini una modalità di avvicinamento preziosa. Accetta, inoltre, la possibilità che qualcosa vada storto durante le attività e riconosce questo passaggio ugualmente rilevante per la crescita. Sapere che si è immersi in un flusso di continue costruzioni, rotture, ricomposizioni (Montessori, 1983) dà delle indicazioni precise su come porsi davanti e negli eventi che accadono e, provando il dolore della rottura, quando questa si verifica, apre uno spazio di comune possibilità umana di fronte al dolore degli altri. Una prospettiva che non fa che avvalorare l'indicazione di coinvolgere, anche nei giochi, gli alunni in situazioni che siano davvero significative.

Da ultimo, Volpicelli riconosce come elementi primari del gioco l'impegno e l'immaginazione. Con la possibilità di fantasticare anticipiamo con la mente degli "scenari" personali e li mettiamo in circolo con altre persone (Sicurelli, 1992). Dalle nuove ricerche si sa oggi che anche il solo pensare,

l'immaginazione di fare e rifare continuamente determinate azioni, il "fare un gioco", come suonare il piano o qualsiasi altra attività ci piaccia o ci venga in mente, è stato riconosciuto un attivatore della neuroplasticità cerebrale, contribuendo a formare nuove connessioni sinaptiche (Plummer, 2017).

Rispetto al gioco, l'Italia ha una tradizione studiata internazionalmente. Che sia di azione, di pensiero, di lingua o di tutti e tre insieme, non si può evitare di citare i fantasiosi favolieri linguisti e maestri, dall'indimenticabile Gianni Rodari fino a Bruno Tognolini, Gianfranco Zavalloni e Mario Lodi, che hanno aiutato a crescere intere generazioni di alunni con una pedagogia creativa. A fondamento di questa può essere posta la seguente semplice e pregnante citazione da Rodari: "Si gioca 'con lui!', 'per lui', per stimolare la sua capacità inventiva, per consegnargli nuovi strumenti che userà quando gioca da solo, per insegnargli a giocare. E mentre si gioca, si parla" (Rodari, 2010, p. 106).

Ai narratori si devono affiancare almeno due grandissimi designer, Bruno Munari ed Ezio Mari, che del gioco hanno fatto il loro vessillo specifico, nella vita personale e in quella professionale, progettando oggetti e laboratori che hanno affascinato persone di tutto il mondo. Si ricordi il *Castello dei bambini a Tokyo* dello stesso Munari, stimolante esempio di laboratorio interculturale, che ha visto una contaminazione tra alcune caratteristiche della cultura giapponese e il lavoro del maestro italiano. Mentre di Munari si parlerà ulteriormente nel capitolo sull'arte, si conclude questo *excursus* con le parole di Mari che esplicita quanto per il bambino il gioco è "una faccenda molto seria: il gioco non gli serve a passare il tempo, ma a capire il mondo" (Mari, 2011, p. 34).

7.2 Il concetto di *playfulness* e la differenza *play* e *game*

Una distinzione di primaria importanza è quella di Visalberghi fra gioco libero e gioco didattico (Caon, 2020). Entrambe le tipologie di gioco sono impegnative, continuative e progressive (Caon e Rutka, 2004), ma la differenza fondamentale è che il gioco libero è autotelico, ha il suo fine in sé, basta a se stesso, inizia e finisce come gioco libero e l'unica continuazione possibile è quella di un altro gioco libero che nasca dal primo, lo accresca e lo sviluppi senza alcun condizionamento tranne quello del piacere dei giocatori. Il gioco didattico, invece, utilizzato a seguito di una programmazione attenta dell'insegnante di L2, ha una evidente finalità esterna al gioco. È mezzo e non fine e si conclude con il suo essere inserito in un successivo percorso di esplicitazione e metacognizione.

Nel riconoscere il gioco come un alleato prezioso della glottodidattica è essenziale distinguere, poi, tra *play* e *game*. *Play* (radice di *playfulness*) si riferisce al clima ludico che dovrebbe permeare

qualsiasi esperienza di apprendimento di una nuova lingua, in cui gli apprendenti possano viverci come esploratori alla ricerca impegnativa ma giocosa di parole nuove e nuove regole, ricerca costellata, come ogni vera avventura, di complessità, ma sempre di nuovo affrontata con il piacere della sfida. *Game*, invece, indica le singole attività della lezione, i veri e propri giochi (Caon e Rutka, 2004), che possono essere inseriti in un'UD strutturata. La didattica ludica si avvarrà tanto del *play* quanto di *games*, riconoscendo nel coinvolgimento piacevole che essa garantisce una condizione che favorisce la partecipazione attiva dell'apprendente, il suo inserimento in relazioni sociali e, ultima, ma non meno importante, la memorizzazione di lungo periodo (Caon, 2020).

“Solo la metodologia ludica può portare due preadolescenti a discutere e a volere chiarezza sul periodo ipotetico (...). La maggior parte delle tecniche può essere improntata almeno in parte alla ludicità (anche se non tutte possono essere trasformate in giochi)” (Balboni, 2018, p. 36).

La ludicità, *playfulness*, si riferisce ad alcuni tratti che possono caratterizzare non solo i giochi ma anche altre attività umane nelle quali la “disposizione comportamentale” dei partecipanti sia analoga a quella rilevata dagli autori cui in precedenza abbiamo fatto riferimento per l'analisi del gioco (Plummer, 2011). Caon e Rutka, riprendendo tale definizione dagli studi di Kenneth Rubin e dei suoi collaboratori, hanno utilizzato il termine in tutti i loro contributi sulla glottodidattica ludica a partire dal 2004 (Caon e Rutka, 2004) fino a giungere alla più recente definizione di “*playfulness*”, data da Caon nel 2020 come “*vital charge*” (Caon, 2020, p.447), cioè carica vitale che è spinta a sperimentare e sperimentarsi, in direzioni personali, senza che il docente diriga l'alunno verso un senso da lui prescelto.

7.3 La glottodidattica e la “*Playful Language Teaching Methodology*”

La metodologia ludica si pone all'incrocio di tre approcci: quello umanistico-affettivo, quello comunicativo e quello costruttivista. Tutti questi approcci riconoscono allo studente un ruolo attivo e propongono un apprendimento che sia “*total, constructive, holistic*” (Caon, 2020, p. 447). A livello di insegnamento questo implica la preparazione, da parte del docente, di un lavoro che sia ragionato e sviluppato secondo tutte le direttrici interessate: linguistiche, sensomotorie, personali, relazionali, emotive, comunicative, culturali e transculturali (Caon, 2020).

La proposta è quella di una metodologia che interpreta la ludicità come la caratteristica che rende un'attività intrinsecamente motivante, piacevole e ricca di stimoli multisensoriali, autentica, definita in quanto agita con uno scopo e una cognizione, sfidante in misura sostenibile e che porta a esperienze e ad un apprendimento significativo, che resti impresso nella memoria (Caon, 2020). Tale metodologia è a carattere fondamentalmente induttivo (Caon e Rutka, 2004) e le attività

progettate, che dovrebbero partire dalle conoscenze pregresse degli alunni, dovrebbero privilegiare prove di *problem solving* e richiedere un atteggiamento creativo, con l'attivazione di riflessioni critiche personali, cognitive ed emotive, che portino al confronto con i compagni e con la presenza di sostegno del docente (Caon e Rutka, 2004; Caon, 2020).

Una proposta interessante della pratica ludica è quella di permettere ai ragazzi di creare o modificare loro stessi i giochi presentati (Caon e Rutka, 2004; Plummer 2008): c'è in questa attività un'opportunità linguistica di non poca portata, perché si tratta di saper inventare qualcosa che sia di un livello e con delle regole che tutti possano affrontare e rispettare, il che implica che si siano capite le motivazioni alla base della programmazione ludica, sviluppando una competenza superiore.

7.3.1 Motivazione e "Meaningful Language learning" nella "Playful Language Teaching Methodology"

I primi termini che Caon e Rutka accostano al concetto di *"playfulness"* e alla metodologia ludica da loro elaborata sono quelli di motivazione intrinseca e di apprendimento significativo. Riferendosi alle teorie sulla motivazione già sviluppate in precedenza, Caon approfondisce, per il suo lavoro, tale tema e individua quattro fattori della motivazione intrinseca: il rapporto alunno docente e classe, contenuti di interesse e relativi ai bisogni degli studenti, risorse e materiali didattici adeguati e metodologie che attivino dei processi cognitivi significanti (Caon, 2020). Se Caon riconosce che le qualità di un buon insegnante sono *"transparency, trust, clarity, effective communication (requiring intentional mediation and strategic facilitation), active listening to both interests and needs, a sense of duty (...) by shared responsibility among classmates and teachers"* (Caon, 2020, p. 440), Cardona segnala, però, il rischio che un legame troppo dipendente, persino da un docente appassionato e appassionante (Caon e Rutka, 2004), possa far cadere la motivazione al venir meno di tale persona *"trainante"*. In linea con questa problematizzazione relativa alla figura del docente, Caon riconosce che, rendendosi indipendente, almeno in parte, da fattori esterni quali i voti scolastici, premi o punizioni, l'approvazione di altre persone, siano esse genitori o professori, *"a student autonomously finds interest, need, desire, curiosity, and pleasure in learning"* (Caon, 2020, p.440). Questi elementi introducono la dimensione della progettualità nelle motivazioni dell'apprendente, che studia con più impegno e impara con più piacere quanto immagina possa essergli utile rispetto alla positiva proiezione di sé nel futuro, divenendo responsabile della creazione della persona che vuole diventare e vedendo il suo *"academic work as a means of personal achievement"* (Caon, 2020, p. 440).

Da Rogers, Ausubel e Novak Caon riprende la necessità per il docente di coinvolgere l'alunno in compiti reali, in modo che le conoscenze non restino nozioni estranee al mondo di chi apprende ma diventino per lui un apprendimento significativo. Questo può verificarsi solo all'interno di una relazione nella quale lo studente viene considerato in maniera incondizionatamente positiva e se l'insegnante accoglie senza pregiudizi, senza giudizi, senza paura di eventuali errori e mostrandosi creativo e flessibile. Queste caratteristiche relazionali permettono agli alunni di imparare in modo piacevole e di trasferire poi tali modalità nei futuri ambienti personali e professionali di vita (Plummer, 2017).

7.3.2 Le potenzialità della metodologia "Playful Language Teaching Methodology" in ambito interculturale

Dal momento che compito del docente di L2 è rendere evidenti gli aspetti culturali presenti nella lingua e nelle diverse attività in cui la lingua viene utilizzata (Caon, 2020), anche nella didattica ludica è opportuno esplicitare la dimensione interculturale, presentando e facendo riconoscere agli alunni ciò che nella pratica del gioco accomuna e ciò che distingue le diverse culture.

Aspetti "transculturali" sono, ad esempio, la presenza di regole, la diffusione di formule che rispondono alla funzione della conta iniziale o la divisione in squadre dei partecipanti. D'altra parte, vengono riconosciuti al gioco degli aspetti fortemente "culturali" (Caon e Rutka, 2004): ci sono società che privilegiano il gioco competitivo ed altre che privilegiano attività cooperative, società che distinguono più o meno rigidamente i giochi in base al sesso o all'età, rispecchiando quelli che sono i valori dominanti nei modelli sociali delle rispettive comunità. Più giochi vengono presentati e praticati, più possibilità sono date allo studente di pensare sé e l'altro come partecipi di una cultura, ma anche, attraverso il confronto, di essere attori originali di cambiamento e meticciamento. Dunque, specie se guidati ad una fase adeguatamente programmata di metacognizione, anche giocare porta all'apertura curiosa verso altri modi di essere umani, con il riconoscimento della parzialità e relatività della nostra visione (Caon, 2020) e, si auspica, con l'abbandono di quella visione etnocentrica, responsabili di pregiudizi e, talora, di violenti e agiti atti di razzismo (Caon, 2008).

7.4 Possibili criticità e loro risoluzioni rispetto all'utilizzo del gioco

Che il gioco appartenga al mondo dell'infanzia e che sia un'attività ricreativa, di semplice rilassamento cognitivo e motorio, utile per immergersi, una volta ben riposati, in più seri e veri impegni è pensiero ancora dominante all'interno della scuola (Caon, 2020). Una scuola in cui si

giochi non è una scuola seria, non prepara alla fatica della vita reale e ha anche l'aggravante di eccitare troppo gli alunni, di produrre una rumorosa confusione che richiede poi del tempo per riportare all'ordine persone e cose. Anche i genitori, sia italiani che stranieri, potrebbero non apprezzare le modalità ludiche, lontane rispetto alle attività scolastiche ritenute normali, e persino gli studenti, in questo caso soprattutto quelli stranieri provenienti da aree in cui la scuola sia più rigidamente disciplinata, potrebbero non essere ben disposti a riconoscere ed accogliere il valore didattico e formativo delle proposte ludiche. Una buona strategia risulta pertanto quella di introdurre i giochi gradualmente (Caon e Rutka, 2004) per abbassare quello che, un po' paradossalmente, si configura come un filtro affettivo alimentato dal sospetto e dal pregiudizio che si stia perdendo tempo.

Un problema più delicato riguarda invece la possibilità che l'aspetto della performance competitiva, motoria, intellettuale o linguistica, metta in difficoltà studenti particolarmente timidi o emotivamente fragili. Pur in presenza di un'attività ludica chiaramente gestita e quindi controllata, con regole, durate e attività definite, che sanno calibrare l'aspetto di sfida e di competitività in modo adeguato rispetto alle possibilità degli alunni, le attività che secondo la *rule of forgetting* di Krashen dovrebbero abbassare il filtro affettivo per taluni studenti, invece, involontariamente, lo alzano (Mezzadri, 2000; Plummer, 2001-2022). Sta alla sensibile osservazione del docente rendersi conto di simili situazioni e curare con attenzione la formazione di coppie e gruppi, dove la semplice presenza di compagni può limitare la necessità di esporsi per chi si sente in difficoltà; anche predisporre attività ludiche molto variegate, che consentano a tutti qualche volta di avere successo, è un'altra utile precauzione, insieme ad una parallela attività di chiara spiegazione che guidi questi alunni al riconoscimento dei vantaggi e dell'utilità del gioco, attivatore di apprendimento durevole.

Il primo ad essere convinto del valore di questa metodologia deve essere l'insegnante in prima persona, disponibile a "mettersi in gioco" (Caon e Rutka, 2004) mantenendo, anche in questa nuova veste, la sua autorevolezza. È necessario che il docente sappia calibrare le attività rispetto alle diverse età, ai diversi profili e alle diverse motivazioni degli apprendenti, nonché ai loro diversi livelli linguistici, e, nel caso in cui noti delle difficoltà eccessive, sappia modificare la sua proposta iniziale, eventualmente accettando suggerimenti proposti dagli studenti o fornendo eventuali aiuti non previsti nella sua programmazione. I giochi, infatti, sono sempre delle sfide che richiedono impegno ma offrono anche divertimento in parte perché l'attività risulta motivante, in parte perché lo studente, che deve essere attivo, non si sente solo di fronte al compito, perché si vede supportato direttamente, attraverso la relazione significativa col docente, che lo può reindirizzare

con fiducia nel momento in cui si perde, si spaventa o non capisce, e grazie alla modalità di lavoro cooperativa. Insieme ai miglioramenti nell'area cognitiva, documentati da varie ricerche, la didattica ludica incrementa il senso di efficacia personale e l'autostima e rafforza i legami sociali, base imprescindibile per l'acquisizione delle abilità linguistiche, che nelle varie attività ludiche sono praticate in quanto "la quasi totalità dei giochi prevedono l'uso della parola durante il loro svolgimento e per la comunicazione o la negoziazione delle regole" (Caon, 2020).

La ludicità può interessare sia aspetti verbali della lingua che attività pratiche. Rispetto alle attività pratiche, però, è importante fare, fin da principio, un'osservazione preliminare. Benché sia noto che il contatto fisico, se piacevole e prolungato, produce nelle persone l'ossitocina, con una serie di effetti positivi come un senso di maggior controllo sulla propria vita, un aumento dell'autostima, un generale ottimismo e una sensazione di benessere globale (Plummer, 2017), in un contesto interculturale si deve essere consapevoli che questo aspetto deve essere problematizzato. Vicinanza e distanza personale e interpersonale sono, infatti, concetti ed esperienze culturalmente definite e, riconnettendosi agli studi di Balboni (Balboni, 2007), si deve tenere un atteggiamento cauto, cosciente e coscienzioso, conoscendo profondamente gli allievi con cui si lavora, nel caso in cui si volessero proporre delle attività che prevedono un contatto fisico.

7.5 Differenti tipologie di giochi secondo Caon e Rutka

I giochi si possono classificare in base a diversi criteri che aiutano a mettere in evidenza i vari aspetti di quest'attività potenzialmente così ricca.

In *La lingua in gioco* Caon e Rutka scelgono di seguire la classificazione, presente in Piaget, in giochi funzionali o di esercizio, simbolici e di regole. Ovviamente le caratteristiche specifiche di questi giochi si associano in Piaget alle tappe evolutive dello sviluppo motorio, psico-affettivo, cognitivo e sociale del bambino, mentre, dal punto di vista della didattica ludica, tali distinzioni vanno interpretate alla luce di un utilizzo funzionale al rinforzo di particolari aspetti dell'apprendimento.

7.5.1 Esperienze di giochi di esercizio

Se per i bambini i giochi di esercizio, partendo da una fase esplorativa motoria iniziale, conducono ad una manipolazione e ad un certo controllo rispetto alla realtà circostante, per gli apprendenti, più o meno adulti, tali giochi hanno la caratteristica di esercitare, fissare e revisionare le strutture linguistiche imparate e potrebbero essere utilizzati anche per argomenti di altre discipline scolastiche che esulano dalla nostra trattazione, ma che trarrebbero vantaggio dall'applicazione di

alcune tecniche didattiche ludiche.

Tra le varie attività inserite in questo gruppo vanno segnalate quelle che comportano la “ripetizione”, un’attività troppo spesso realizzata in modo noioso e per questo talvolta, a torto, esclusa da una didattica che cerca di essere più vivace e stimolante. La ripetizione risulta invece essenziale per un’acquisizione stabile e duratura sia delle strutture grammaticali sia del lessico, per il quale risulta decisiva. Si può, però, ripetere senza annoiarsi: con le filastrocche e con le canzoni, che in attività laboratoriali possono diventare la sigla iniziale dell’attività, quasi un rito, didatticamente utile ed emotivamente rassicurante. Si può ripetere anche con i giochi in forma di “catena”: “Per andare a scuola mi serve” è un incipit che consente il recupero di un lessico già spiegato e con la ripetizione degli oggetti che progressivamente ciascun partecipante indica porta alla memorizzazione delle parole, tanto più efficace in quanto motivata solo dal desiderio di non rimanere esclusi, di non “perdere” la possibilità di dire la propria (Caon e Rutka, 2004). Questa è un’attività estremamente “economica”, non richiede la predisposizione di materiali e non richiede per la progettazione se non pochi minuti che portano a pensare alla frase di apertura (che verrà anch’essa memorizzata, come un’espressione fissa e routinaria) e al campo lessicale che si vuole indicare per completarla. Il gioco è ampiamente flessibile: si adatta agli interessi degli apprendenti – possiamo mettere qualcosa in valigia o nel minestrone – e al loro livello linguistico – richiedendo per il completamento solamente sostantivi, sostantivi corredati dal loro articolo (scegliendo tra determinativo ed indeterminativo), da aggettivi qualificativi o da altre strutture che si vogliono esercitare. Tra i giochi di esercizio ci sono anche quelli di “incastro” tra battute di dialogo, fumetti o paragrafi di un testo e utili per la comprensione (Balboni, 2002), “accoppiamento” o “associazione parola/immagine” (Caon e Rutka, 2004), molto utilizzato per i livelli preA1 e A1, anche se può essere sfruttato anche con brevi frasi descrittive che portino l’attenzione a dei dettagli, per i livelli superiori.

7.5.2 Esperienze di giochi simbolici

I giochi simbolici, che compaiono nei bimbi quando cominciano a “fare finta” o a fare “come se”, prevedono per gli studenti di lingua L2 attività espressive e che interessano la creatività, la fantasia, l’immaginazione, il riferirsi a qualcosa che non sia presente nel qui e nell’ora dell’attività ludica.

Sono in gioco la lingua e i linguaggi non verbali e quell’utile attività di transcodifica che potenzia l’attività verbale consentendo insieme la soddisfazione di chi, tra gli studenti, ha maggiormente sviluppata un’intelligenza visiva. Molto interessanti da questo punto di vista sono i “collage” (Caon

e Rutka, 2004), facendo attenzione ad offrire agli studenti immagini provenienti da ogni parte del mondo e che riguardino diversi immaginari. L'attività presenta molti vantaggi: impegna attivamente l'intelligenza, la manualità, coinvolgendo la sfera emotiva, soddisfa con la realizzazione di un prodotto finale, favorisce il dialogo in un clima rilassato e rilassante, crea gruppo con la presentazione dei lavori e il riconoscimento reciproco, anche a seguito di domande che avviano forme più o meno elementari di discussione, che è anche linguisticamente mediazione. Tra questi giochi simbolici ci sono anche quelli di "simulazione", che prevedono il "se" (Caon e Rutka, 2004) e, nella forma indotta ludicamente del periodo ipotetico "Se io fossi...sarei", si adattano facilmente al livello linguistico e all'età degli studenti scegliendo opportunamente la classe degli elementi di paragone tra oggetti semplici, quotidiani e concreti o concetti più astratti. Un ultimo esempio per questo tipo di attività, che favorendo l'espressione sono particolarmente adatte e gradite a bambini ed adolescenti, è il gioco denominato "Passa la storia" nel quale ogni alunno scrive su un foglio, per un tempo determinato, un pezzo di storia, e poi lo passa al compagno a fianco finché, completato il giro – con i banchi adeguatamente disposti a cerchio o a ferro di cavallo- la storia torna all'autore, che deve scriverne la conclusione (Caon e Rutka, 2004). Se questa attività richiede ovviamente, pur nella tolleranza di qualche errore, il livello A2, almeno iniziale, un simile gioco si può realizzare, per livelli inferiori, utilizzando il disegno, facendo aggiungere, progressivamente, ad ogni studente alcuni dettagli rispetto al disegno complessivo programmato dal docente: un paesaggio, una scuola, una casa, un corpo umano, un animale fantastico. In queste attività, in cui il proprio materiale iniziale viene successivamente manipolato e modificato dall'intervento dei compagni, il docente deve sempre prestare attenzione alle sensibilità personali e alle disponibilità degli alunni a voler condividere e a vedere, a volte, stravolto il proprio lavoro da parte di un compagno.

7.5.3 Esperienze di giochi di regole

La terza categoria, quella dei giochi di regole, che i bambini iniziano a praticare con lo sviluppo dell'intelligenza riflessiva, vede come fondamentale il rispetto di ruoli e di regole sociali (Caon e Rutka, 2004).

Tra questi giochi ne troviamo molti di "tradizionali". Giochi di carte, battaglie navali, giochi dell'oca, giochi per i quali sono ormai ampiamente, e gratuitamente, disponibili versioni cartacee o digitali, e altre se ne possono realizzare in digitale molto velocemente in base alle necessità della propria programmazione su molti siti. Un grande classico è la "caccia al tesoro" (Caon e Rutka, 2004), che può prevedere per il superamento di ogni tappa prove fisiche o linguistiche, modulate

su livelli differenti, in modo da permettere a tutti i componenti delle varie squadre di dare il proprio apporto ad almeno una tappa e che può venire svolta sia all'interno del luogo scolastico o laboratoriale sia all'esterno, con le dovute precauzioni legate alla responsabilità dei docenti rispetto a eventuali minori. Ci sono, poi, i "giochi dei tris", che si possono costruire su ogni possibile livello e argomento, dove, per poter fare il segno, bisogna prima rispondere correttamente al quesito, linguistico, proposto (Caon e Rutka, 2004). Ultimi, in questa breve esemplificazione, ma sempre molto apprezzati dagli alunni di ogni età, i giochi comunicativi nei quali bisogna scoprire un'informazione mancante, i "giochi ad indovinare" (Caon e Rutka, 2004). Utilizzando l'indovinello in lezioni successive si può chiedere di pensare un giorno a un sostantivo, quello successivo ad un aggettivo, e poi ad un verbo o a una preposizione, avendo, come possibile vincolo, la richiesta che le parole scelte siano legate al campo semantico o al tema che si sta analizzando nell'UD. Dalla *Grammatica della fantasia* di Rodari ci viene l'informazione che il gioco a indovinare sia "uno dei più ricchi e utili" (Rodari, 2010, p. 56). Citando anche il lavoro di Radice, *L'educazione della mente*, l'autore chiarisce come, attraverso il susseguirsi di domande che restringono il campo di indagine, venga insegnato agli alunni anche un metodo di lavoro tipico del pensiero, quello della classificazione (Rodari, 2010), e del progressivo passaggio dal generale al particolare.

7.5.4 Una recente classificazione delle possibilità ludiche secondo Danesi, Diadori e Semplici,

A margine si annota una più recente classificazione dei giochi, che ne dimostra l'importanza ormai acquisita nella glottodidattica. In questa categorizzazione si distingue tra tecniche "ludico-formali" (legate alle strutture della L2, i rebus, le parole mescolate e i *crucipuzzles*), tecniche "ludico-semantiche" (legate al significato, come le parole crociate), tecniche "ludico-logiche" (ogni enigma da risolvere con un'operazione logica mentale) e, infine tecniche "ludico-comunicative" (quelle interessate prevalentemente all'interazione tra gli studenti ed, eventualmente il docente, sia che esse siano individuali, a coppie, a squadre o relative ai giochi da tavolo, come possono essere il *memory*, la tombola o i vari giochi dell'oca) (Danesi, Diadori, Semplici, 2018).

7.6 L'esperienza di Caon e Ongini e la proposta del gioco del calcio

Un esperimento particolare, in cui il gioco nella specifica forma di uno sport, è stato il centro propulsore dell'attività di apprendimento linguistico è stato quello condotto dall'Università di Venezia, nelle persone di Caon e Ongini, in collaborazione con un'associazione sportiva del territorio. La proposta ha riguardato l'idea di sfruttare il gioco del calcio per sviluppare la lingua,

creare relazioni positive e promuovere un'educazione interculturale positiva (Caon e Ongini, 2008), con un'interazione virtuosa tra scuola e territorio (come più volte sollecitato dai documenti ministeriali), modalità che aiuta gli allievi a integrarsi in ambienti extrascolastici dove, a volte, l'integrazione è più difficile anche per le difficoltà economiche di alcune famiglie.

Uno dei riferimenti culturali alla base di questa esperienza è il pensiero dell'antropologo indiano Appadurai, il quale, nel suo testo *Modernità in polvere*, descrive la nostra epoca come caratterizzata dagli "incerti e fluttuanti confini tra culture e gli andirivieni, gli scambi, le rielaborazioni da una parte all'altra del pianeta di pratiche sociali, di costumi, di porzioni dell'immaginario" (Caon e Ongini, 2008, p. 11). Questi scambi si ritrovano puntualmente, secondo i due autori della ricerca, nel gioco del calcio. Accomunati dalla passione vissuta sul campo sportivo, i ragazzi si incontrano e condividono molti aspetti della vita. Comune è una memoria del passato, che crea "un immaginario e un linguaggio emotivi" e che diventa un ponte intergenerazionale "teatro di sfide anagraficamente impossibili (Pelè vs Maradona)" (Ivi, p. 51). Si costruisce una parziale identità collettiva interculturale (Caon e Ongini, 2008), in cui si possono riconoscere diverse età e diverse nazioni, con le loro tradizioni. Si sviluppa anche una dimensione mitica, nella quale nascono e vivono eroi, simboli di forza, abilità, intelligenza, successo, simboli che possono anche svolgere la funzione di oggetti transizionali come accade per Gabriele, un bimbo di sette anni che racconta: "Sai come faccio per addormentarmi? (...) penso che faccio tanti goal come Ronaldo" (Ivi, p.22). Infine, si vive insieme un presente, che fa parlare i giovani giocatori di dati tecnici, di partite, di calcio mercato, dei giocatori con le loro storie di migranti, così diverse e così simili a quelle dei ragazzi, storie che, supportate dal piacere, dall'emozione e dalla motivazione, loro ricordano perfettamente, provocando un possibile sconforto nei professori che si lamentano del fatto che "i ragazzi si ricordano le formazioni delle squadre mentre a scuole sembra non ricordino mai niente" (Ivi, p. 19).

Grazie al gioco del calcio si sviluppano diversi aspetti della lingua, la lingua orale e quella scritta, a livelli e in forme testuali differenti. Ci sono gli album di figurine, immagini da leggere insieme alle didascalie, ma anche i giornali sportivi, più complessi, persino interdisciplinari perché vi si scrive di tutto quanto ruota intorno ai campionati e che, se li si sa utilizzare didatticamente, vanno a costituire "Un'enciclopedia bizzarra (dove) (...) le materie scolastiche ci sono tutte (...) l'aritmetica (le classifiche, i goal, i numeri dei giocatori); la geografia, dell'Italia e del mondo (...) l'araldica" (Ivi, pp. 33-34).

Anche la riflessione culturale e interculturale matura dalla concreta esperienza di questo mondo frammentato e in continuo movimento. Si ragiona intorno alla domanda se "i giocatori stranieri

delle nostre squadre di calcio sono immigrati?” (*Ibidem*) e si approfondisce la discussione, guardando non solo alla dimensione interculturale data dall’interazione tra persone di diversa provenienza, ma anche a quella dimensione interculturale che è interna, dimensione identitaria di ciascun soggetto, dimostrazione di come i territori siano ormai contaminati e in continuo dialogo. I due autori portano come esempio paradigmatico Zlatan Ibrahimovic. Figlio di immigrati jugoslavi, nato in Svezia, il calciatore ha giocato nella nazionale svedese, nell’Inter e nel Milan (Caon e Ongini, 2008) ed è diventato icona tale da salire, nel 2021, come co-presentatore, sul palco della più famosa e popolare manifestazione canora italiana, Sanremo. Di fronte a “reali e fantastici” esempi del genere, il regno delle possibilità apre prospettive, sogni e desideri ai ragazzi appassionati che, da queste storie che ascoltano e leggono, traggono ulteriore motivazione che va a rinvigorire la loro, in un circolo continuamente virtuoso.

Infine, c’è il gruppo, l’insieme delle persone con cui quotidianamente ci si incontra. Caon e Ongini paragonano le squadre sportive alle classi, in particolare alla loro idea di CAD, con eccellenze, diversità, debolezze, differenziazioni e stratificazioni dei compiti, *leadership* distribuita, per socializzare e condividere pesi e responsabilità (Caon, 2006; D’annunzio e Della Puppa, 2006). Se è solo insieme che si può vincere, ognuno deve, però, mettere in atto il suo talento maggiore e ognuno può “in quest’ottica insegnare qualcosa ad un altro” (Caon e Ongini, 2008, p. 76), con un obiettivo comune, sportivo o scolastico, la vittoria in campo o la promozione di tutti i membri della classe. In un ambiente di “tutoraggio tra pari”, il ruolo di guida attiene comunque al docente, che ha il compito di programmare attività integrate nelle quali nessuno si trovi escluso, di condurle secondo modi e tempi adatti, di ricondurle alla calma quando c’è troppa agitazione e di esplicitare il vantaggio di un “meticciamiento” (Caon e Ongini, 2008).

Quest’esperienza ribadisce molte delle idee illustrate in questa tesi.

La fase della motivazione e quella della globalità dell’Unità Didattica sono state giocate sul campo, fisicamente, e qui ha trovato la sua più naturale realizzazione la *rule of forgetting* di Krashen, perché correndo da un capo all’altro non ci si preoccupava certo di imparare l’italiano. Oltre all’idea di CAD (Caon, 2006), poi, è evidente la messa in atto della teoria del “*Total physical response*” di Asher, parte anch’essa dell’approccio umanistico-affettivo, teoria in base alla quale all’input linguistico si risponde con un’azione fisica che in quest’esperienza è garantita anche a chi conosce molto poco la lingua, dato che può facilmente correggersi da solo spiando quello che fanno i compagni, senza subire un contraccolpo emotivo o sociale. Secondo la teoria di Cummins, inoltre, si è anche potuto sia lasciar utilizzare la L1 agli studenti che ancora non riuscivano ad esprimersi altrimenti sia dare ai compagni più esperti -mediatori culturali estemporanei- il compito

di fare da tramite, ruolo che garantisce a questi ultimi una gratificazione personale e un riconoscimento delle competenze (Caone Ongini, 2008). Lingua madre, lingua della sopravvivenza e lingua di livello più alto passavano urlate contemporaneamente dagli uni agli altri, insieme alla palla. Durante questa esperienza sono state rispettate la “direzionalità e bimodalità” che caratterizzano il funzionamento del nostro cervello, poiché dapprima è prevalsa una modalità globale nell’uso della lingua, con ampio apporto sensoriale e con l’utilizzo di conoscenze pregresse, le regole del gioco del calcio comuni in tutto il mondo, conoscenze che permettono, fin da principio, di creare inferenze utili per la comprensione dei molti imperativi scambiati tra i giocatori. Il lavoro in classe, poi, ha comportato la sistematizzazione con modalità più analitiche, con attività di ripresa e fissazione linguistica, secondo il principio della ridondanza, fondamentale per imparare. Nel momento della verbalizzazione si è praticato un “modello progressivo” lasciando intervenire per primi quanti avevano più conoscenze, mentre, successivamente, con delle prove a imitazione, gli studenti meno competenti sono stati fatti intervenire, in piccoli gruppi, riformulando quanto già detto dai compagni (Caon e Ongini, 2008). In questo modo il processo di apprendimento è stato visto come un processo costruito progressivamente e insieme, nel quale “i termini che entrano nel glossario (...) rappresentano quindi un prodotto originale del gruppo” (Ivi, p.106). Oltre alla progressione, l’altro concetto su cui si è basata questa esperienza è stato quello di considerare l’apprendimento come un lavoro con “andamento a spirale” (Caon e Ongini, 2008), tornando e ritornando più volte, in modi diversi, con diverse attività, in tempi diversi, sulle stesse strutture. Rispetto alla verbalizzazione, per esempio, essa è avvenuta anche *in itinere*, nel caso in cui il “compito (motorio o cognitivo) (fosse) facilmente gestibile dallo studente” (Ivi, p. 113). Per questa esperienza, gli studiosi hanno privilegiato le attività linguistiche a “presentazione incrociata”, gestite, inizialmente a coppie, che “permettono di far utilizzare abilità linguistiche di base ed integrate (...) e di far produrre più lingua rispetto ad una presentazione individuale; tutti, infatti, devono almeno parlare due volte variando la ‘persona’ del verbo” (Ivi, p. 112). Quando dal lavoro a coppie si è passati al lavoro collettivo, nel gruppo-squadra-classe, una presentazione davanti a tutti è stata richiesta solo a chi era ritenuto in grado di sopportarlo emotivamente e con la possibilità di tenere appunti scritti davanti, sostegno al quale appoggiarsi in caso di difficoltà. L’attività è stata chiusa con la proposta di un applauso conclusivo, “a prescindere” (Caon e Ongini, 2008). La gestione della fase di metacognizione ha previsto una riflessione non solo sui contenuti, ma anche sulle emozioni, fase questa non spesso sperimentata e nella quale agli studenti veniva richiesto di “esprimere il loro apprezzamento o la loro difficoltà relazionale o emotiva nello svolgere alcuni compiti o nel partecipare ad alcune attività (...) e, in modo impegnativo, ma certo

assai utile per i ragazzi, 'di cercarne anche le cause'" (Ivi, p.116). Nell'esperienza si è anche allargato il lavoro a discipline e conoscenze tangenti: scientifiche, con alcuni accenni all'alimentazione, ai traumi sportivi, a fondamenti di igiene; geografiche con annotazioni su forme di governo, risorse e territori di particolari squadre sportive conosciute dai ragazzi (Caon e Ongini, 2008). Seguendo questa direzione, si potrebbe lavorare in molti altri ambiti disciplinari, seguendo le competenze e la curiosità esplorativa del docente e degli allievi.

In quest'esperienza paradigmatica si è lavorato con un metodo fortemente induttivo, per ipotesi, scoperte e fatiche sostenibili. Piacere, gioco, allenamento, conquista personale della realtà sono parole dense di significato per quest'esperienza totalizzante.

CAPITOLO 8. L'ARTE

8.1 L'Arte e la creatività

Come sviluppando il tema del gioco si è introdotto il concetto di ludicità, riferibile ad una possibile modalità di strutturare l'apprendimento, così, interessandosi all'arte, come risorsa utilizzabile nelle attività didattiche, la prospettiva non riguarda esclusivamente i prodotti artistici, ma la creatività, che risulta d'aiuto sia nella vita scolastica, attivando quel piacere, quella motivazione e quelle Intelligenze e modalità divergenti di pensiero a volte dimenticate dalla cultura occidentale, sia nel quotidiano, come esseri umani costantemente presi nella richiesta di esserci in maniera propositiva, proattiva e originale, in un mondo in cambiamento (Gardner, 2002; Edwards 2004; Munari, 1977; Plummer, 2017). Della creatività Travaglini parla come di "una qualità trasversale dell'espressione, capace di dare profondità all'essere e all'esistere" (Travaglini, 2001 p. 54) e Munari distingue tra "Fantasia: tutto ciò (che) prima non c'era anche se irrealizzabile (...), Creatività: tutto ciò che prima non c'era ma realizzabile (...), Immaginazione: la fantasia, l'invenzione e la creatività pensano, l'immaginazione vede" (Munari, 1977, pp. 11-15).

A livello glottodidattico, anche nel QCER è riconosciuta l'importanza degli "usi estetici" (QCER, 2002, p. 70) della lingua, distinti da quelli funzionali e pragmatici, con la finalità di cogliere e sviluppare la profondità espressiva del linguaggio verbale e conoscere e tramandare le eredità culturali dei diversi paesi. Negli approcci umanistico-affettivo e comunicativo, particolare importanza rivestono le attività artistiche - le arti figurative, la musica, il teatro e le arti corporee - per la ricchezza delle esperienze sensoriali, che radicano nel vissuto e rendono più duratura la memorizzazione del linguaggio verbale che da esse può svilupparsi, in momenti successivi di interpretazione e rielaborazione. Laddove il codice verbale è ancora carente o in sviluppo, infine, tali modalità espressive possono essere di supporto nello sviluppo delle abilità relazionali, facilitando la comunicazione e la socializzazione, pur sempre considerandone con attenzione gli aspetti culturali.

8.2 Arte, creatività e Italia

L'Italia è il paese con più siti protetti dall'UNESCO come Patrimonio dell'Umanità per la loro bellezza. Arte e Italia sono un binomio che storicamente dura da secoli (Diadori, Semplici e Troncarelli, 2020). Tra Settecento e Ottocento, infatti, la pratica del *Grand Tour*, aveva come meta fondamentale il passaggio per la penisola italiana, occasione per molti giovani in formazione di

immergersi nella contemplazione dell'arte, dei paesaggi e delle suggestioni mitiche, tradotte in scritti memorabili.

Una recente indagine di Balboni presso docenti di lingua italiana all'estero ha rilevato una visione stereotipata che, a fronte del riconoscimento di un generico genio artistico italico, imputa agli Italiani una debolezza nel settore scientifico-tecnologico e un'inaffidabilità in ambito economico. Lo studioso vede, invece, nel *Made in Italy* una sfida che propone, in un mondo globale invaso da una quantità di merci omologate, prodotti di qualità e originali in cui si fondono l'eredità artistica della tradizione umanistica e le abilità scientifico-tecnologiche-industriali, che si richiamano all'artigianato storico italiano. Tale idea Balboni propone di svilupparla sia nelle lezioni che nei manuali di L2, per rendere più realistica l'immagine dell'Italia presentata agli studenti (Balboni, 2022b).

Il riferimento al *Made in Italy*, così come i riferimenti all'arte italiana, non intendono però introdurre acriticamente il concetto di "classicità". Se, da un lato, si può riconoscere come "bisogno psichico dell'uomo" (Bevilacqua, 2001, p. 49), quello di individuare dei modelli di eccellenza a cui ancorarsi, è imprescindibile considerare che non solo ogni cultura ha il suo repertorio "classico", ma tale mitizzazione porta con sé uno stereotipo anche all'interno di ciascuna cultura, in cui, invece, si dà una pluralità e una successione di possibili "periodi classici" e l'idealizzazione, di opere e di periodi, è un'operazione da leggersi sempre storicamente. Riflettendo su questo concetto anche a livello linguistico, l'autore propone, quindi, di non utilizzare il generico termine arte "etnica", ma di sostituirlo con un vocabolo che denoti la precisa origine di un manufatto o prodotto e lo collochi dentro dei confini di tempo, spazio ed estetica precisi (Bevilacqua, 2001). Si tratta, cioè, di riconoscere che ogni cultura e ogni periodo possono produrre delle espressioni artistiche di eccellenza, in equilibrio tra tradizione e innovazione, per cui "le grotte di Altamira o quelle di Lascaux sono state giustamente paragonate alla Cappella Sistina, facendo così intendere che nell'arte non c'è progresso, non c'è un grado zero" (Ivi, p. 53).

8.3 Pregiudizi rispetto all'Arte

Nonostante, come si è visto, nel nostro paese l'arte sia un tratto di fondamentale importanza, nell'ambiente scolastico, è troppo spesso considerata un'area disciplinare di seconda classe, vittima di pregiudizi che la pongono ai margini del progetto educativo.

Il primo riguarda sicuramente il suo aspetto più inafferrabile, la sua presunta genialità, come se ciò che la riguarda afferisse ad una sfera magica o a un regno del talento di ignota provenienza, incontrollabile e ingestibile dalla parte più razionale dell'uomo: proprio perché i capolavori, ma

anche più semplici prodotti artistici, riescono a “toccare i vissuti delle persone” (Molteni, 2007, p. 6) in maniera profonda e sconvolgente, prevale ancora nel senso comune, persino a livello istituzionale, l’idea che si tratti di frutto di pura, ineffabile ispirazione, dunque non trasmissibile e non insegnabile. In certa misura conseguenza del primo, il secondo pregiudizio, leggibile in modo inequivocabile nell’organizzazione della scuola italiana, riguarda il confinamento delle attività scolastiche creative o artistiche alla scuola dell’infanzia e alla scuola primaria. Come nota Betty Edwards, non siamo aiutati a crescere con la nostra espressione artistica, a potenziarla e a farla a nostra nuova immagine diventando adulti, per cui, passato il confine dei dieci anni, rimangono in noi delle produzioni che mantengono le forme di un’infanzia superata e che pertanto vengono definite dal nostro emisfero sinistro come “da piccoli”. (Edwards, 2002, 2004, 2021). Ma se sviluppassimo questa abilità come e quanto ci impegniamo a sviluppare le altre, cosiddette “alte”, potremmo accompagnare il nostro segno, che parte dallo scarabocchio e, oggi, arriva alla nostra firma personale, fino a creazioni più complesse, che si evolvano con noi, con le nostre esperienze di crescita e di crisi, di speranze e disperazioni. Le potenzialità che il mondo dell’immagine ha di riflettere ed esprimere l’interiorità sono ben evidenti nell’interesse che tanti adolescenti mostrano nei confronti dei “fumetti, d’autore e no, giapponesi o italiani, in cui i loro soggetti preferiti vivono grazie ad un tratto espressivo ed affascinante”. (Edwards, 2002, p. 255). Da ultimo c’è il pregiudizio, già problematizzato in precedenza, del “classico”, capolavoro, modello perfetto ed inarrivabile, che, soprattutto nella scuola, porta alla svalutazione dei lavori cosiddetti minori.

8.4 *Excursus* sul concetto di arte in alcuni psicoterapeuti, psicologi e filosofi

Viene presentato per primo il lavoro di Betty Edwards, insegnante di disegno e scrittrice, nota per le sue ricerche sul disegno con la parte destra del cervello, per l’assonanza tra le sue idee sull’arte e l’ipotesi di Danesi, più volte ricordata, anche se corretta dalle più moderne concezioni. Muovendo dagli studi del neuroscienziato Sperry, premio Nobel, sulla specializzazione degli emisferi, Edwards sostiene che l’Arte e l’emisfero destro hanno in comune i ben noti tratti di globalità e complessità, relazionalità, emozionalità, soggettività e intuitività, che, se resi consapevoli e adeguatamente esercitati, permettono non tanto di creare dei lavori artistici migliori, ma di avere una visione più acuta sulla realtà di fronte a noi e su noi stessi. L’interesse della studiosa è quello di riuscire a spodestare, in una fase iniziale, il predominio che l’emisfero sinistro, con un approccio più analitico, esercita per abitudine rispetto alla percezione della realtà. Questo può avvenire attraverso dei “trucchi”, che riguardano o la modalità di presentazione del lavoro, come i disegni capovolti, o le motivazioni, i volti sono appannaggio dell’emisfero destro, o

ancora la velocità richiesta per l'esecuzione, un compito più lento sposta la dominanza a destra. (Edwards, 2002; 2021). L'idea di Edwards è che in questo passaggio, nel corso del processamento delle informazioni, si verifichi un allontanamento momentaneo dalla sequenzialità lineare logica e verbale della "funzione S" verso la "funzione D", con un'immersione della mente in un tempo dilatato, che può giungere fino ad una situazione di sospensione, riposo e perdita della stessa dimensione temporale. È per l'attivarsi di questa diversa funzione che, a volte, essere pienamente coinvolti in un lavoro artistico o espressivo cambia la percezione del passare del tempo, permettendo di sperimentare lo stato di *Flow*, teorizzato dallo psicologo Csikszentmihalyi proprio a partire dallo studio dell'esperienza artistica, stato che ci permette una totale concentrazione (Csikszentmihalyi, 1975). Secondo Edwards, in questa condizione si sperimenta un temporaneo riposo che "permette, inoltre, di ritornare al sinistro 'freschi e riposati'" (Edwards, 2021, p. 148). Obiettivo della studiosa non è infatti il prevalere di un emisfero sull'altro, ma un'accresciuta consapevolezza di entrambi, in modo da permettere ripetuti passaggi dall'una all'altra modalità di funzionamento, con scambi continui e conoscenze sempre più approfondite e precise, dettagli e rivisitazioni sempre più specifici. (Edwards, 2002). Rispetto al lavoro in classe, Edwards propone delle sessioni di lavoro centrate meno sulla parola e più su dei momenti immersivi nelle attività proposte ricercando il silenzio, momenti nei quali "i ragazzi saranno occupati in quella che è l'attività del momento (...) attenti e vigili (...) più sicuri e soddisfatti" (Edwards, 2002, p. 254). Anche se questo aspetto può apparire controproducente rispetto alla necessità di aumentare la densità comunicativa nel corso delle lezioni o dei laboratori di L2, in realtà potrebbe rivelarsi assai proficuo al fine dell'instaurarsi nella classe di un clima di lavoro attento e sereno, caratterizzato dalla concentrazione, e utile agli studenti stranieri come momentanea sospensione dalla fatica di imparare la lingua. D'altra parte, se si accetta che la direzionalità dell'apprendimento dal globale all'analitico e se, secondo le idee di Edwards, l'Arte permette un accesso privilegiato all'emisfero destro, sede della globalità (Edwards, 2021), si può ragionevolmente credere che dare agli studenti degli input e dei compiti artistici consenta un successivo sviluppo verso una verbalizzazione più ricca e creativa. La prospettiva di Edwards potrebbe risultare di aiuto anche in presenza di eventuali traumi relazionali. Essendo stato studiato che questi sono stoccati nell'emisfero destro, quando la situazione non è tale da richiedere l'intervento di specifiche figure professionali, incrementare i lavori che riguardano tale emisfero può essere di sollievo e aiuto e reimmettere un'esperienza di sofferenza vissuta in solitudine in un circuito sociale (Komitiani, 2020).

Un'ulteriore conferma sull'utilità dell'arte proviene dalle ricerche sull'arteterapia di Metzl, studiosa che si è occupata di varie situazioni traumatiche, dai problemi dei sopravvissuti

dell'Olocausto a quelli di coloro che hanno subito la catastrofe dell'uragano Katrina fino alle donne oggetto di traffico a scopo sessuale. Metzl chiarisce che, nel momento in cui si lavora alla creazione di un'immagine, ci si immerge in un movimento di "walking back and forth" (Metzl, 2017, p.122), cioè si lavora sull'ideazione del contenuto emotivo e del riverbero che ha in noi e sulla sua rappresentazione visuale e spaziale, operazioni tipicamente globali, e, insieme si compiono, con continui rimandi, scelte puntuali rispetto ai colori, alle forme, al significato da attribuirvi, attività che mettono in gioco l'analisi. La rappresentazione artistica, con un'espressione non verbale, sembra poter offrire un rinnovato equilibrio cerebrale, riconsegnando l'esperienza alla parola (Metzl, 2017).

Anche Ferrari, docente di Psicologia dell'Arte dell'Università di Bologna, già citato in relazione all'utilizzo della scrittura nell'elaborazione del lutto, ritiene che tale funzione possa essere egualmente svolta attraverso le arti rappresentative, in tre differenti modi. A livello "funzionale" il dolore del lutto potrebbe alleviarsi già nell'atto dell'espressione artistica, cioè nella scarica energetica del gesto stesso della creazione che dà forma a qualcosa che prima era puramente informe. A livello "contenutistico" il rilevamento e l'analisi continua dei dettagli giunge a depotenziarli, scomponendoli e ripetendoli. Da ultimo, a livello puramente "formale" la richiesta cognitiva, impegnata nella ricerca delle forme espressive più adatte, mette una distanza oggettivizzante e sottrae forza al dolore, permettendo anche una visione a posteriori dell'accaduto, con la possibilità di dargli un nuovo significato alla luce del presente e del futuro (Ferrari, 1994).

Benché l'arteterapia non sia un ambito di pertinenza della glottodidattica, molte sue riflessioni possono offrire suggestioni e concreti suggerimenti rispetto alle profonde potenzialità dell'incontro con l'arte anche per l'apprendimento linguistico. L'arteterapia, ad esempio, pone particolare attenzione anche alla scelta dei materiali, chiarendo come ciascuno di questi abbia delle caratteristiche che possono essere di giovamento, sfida o difficoltà per vari tipi di persone e in diversi momenti di vita, considerazione della quale gli insegnanti dovrebbero almeno essere consapevoli. La *Sand Play Therapy* evidenzia come, le diverse sostanze, più o meno materiche, riconnettono le persone, a seconda dei territori di provenienza, ad aspetti della loro cultura. La terra, per un ragazzo che viene da un villaggio africano, ha delle caratteristiche e una consistenza emotiva diverse da quelle che ha per uno studente abituato a vivere nelle terre del Nord Europa. Anche i colori riportano al rapporto con il mondo esterno nel suo alternarsi di cicli di luce e di stagioni. I materiali secchi sono, generalmente, meno invadenti e più strutturati dell'acqua che fugge al controllo. Queste ed altre indicazioni possono tornare utili per molti lavori esperienziali.

Uno di questi, molto semplice da utilizzare, ma di impatto, è il lavoro del collage, che permette una costruzione, distruzione, riunione e sovrapposizione (Molteni, 2007), a somiglianza delle tante strutturazioni e destrutturazioni dell'identità.

In un'ottica umanistica di rispetto dell'unicità della persona e della volontà che essa cresca nella sua globalità, l'introduzione di una varietà di tecniche e materiali permette agli allievi di sperimentare diverse opzioni, di trovare quelle più consone alla loro persona, di provare a capire anche quelle in cui si sentono meno a loro agio e, dove possibile e se utile, provare a modificarsi un po' e a sviluppare nuove abilità.

La dimensione relazionale dell'Io, che si costruisce come "amalgama tra aspetti dell'Io e le caratteristiche 'reali' di oggetti presenti o passati" (Casadio, 2004, p.82) viene ampiamente sviluppata negli "spazi potenziali" winnicottiani. Tali luoghi di cambiamento, creati anche dai e nei lavori artistici, consentono lo sviluppo di "nuove possibili narrazioni e (...) Sé potenziali, tutti da (...) vivere" (Ivi, p. 191). In questa relazionale dell'Io entrano in gioco i mondi reali e immaginari dei soggetti e degli oggetti e la possibilità di creare immagini simboliche mentali condivise tra due persone, che, grazie alle scoperte sui neuroni specchio e agli studi sull'incorporazione di Damasio, evidenziano come ogni operazione cognitiva superiore sia basata su una "connotazione sensoriale" (Casadio, 2004; Damasio, 2022). Rispetto alla glottodidattica questo porta a presentare la lingua partendo da un'esperienza corporea e laboratoriale, secondo "sillabi graduati" sull'esperienza degli apprendenti e facendo attivare ogni proposta o input linguistico dalle preconcoscenze esperite dagli alunni (Buccino e Mezzadri, 2013).

8.5 L'arte come processo e come prodotto

Riassumendo, il processo artistico, che senza richiedere l'uso della parola (Kometiani, 2020) permette l'espressione del proprio mondo interiore (Buchalter, 2015), è fin dalle sue forme più semplici uno dei modi in cui si lascia un segno di sé, affermazione della propria presenza personale nella vita, espressione singolare, visivamente evidente (Caterina, 2005) e che attenua o contiene anche eventuali sofferenze vissute (Buchalter, 2015; Silvestri, 2001). Un artista che si è interessato particolarmente al processo artistico sottolineandone la creatività è stato Munari. Pensare tramite progetti e attraverso esperienze laboratoriali significava, per il maestro, dotarsi di una modalità di pensiero e di azione che permetteva, alla fine del lavoro, anche di distruggere, a volte, i prodotti reali realizzati (Munari, 1977). Nel fare ciò, il designer italiano non voleva sminuire il valore di un'opera conclusa, ma voleva lasciare la libertà di creare e ricreare, senza fossilizzarsi su un unico modello e senza aver paura di provare alternative non ancora pensate. In questo modo, Munari

dava agli allievi il più ampio bagaglio di tecniche e materiali possibili, di mutamenti, fusioni, duplicazioni e relazioni (Munari, 1977), per fare in modo che, di fronte a qualsiasi nuova sfida, si sentissero meno impauriti, anche nel caso in cui non ne conoscessero la forma specifica, avendo in sé l'abilità di accettare di mettersi alla prova su una novità.

Considerando, poi, i prodotti artistici realizzati, gli studiosi concordano nel riconoscere i molti vantaggi che essi comportano per chi li realizza. Il prodotto artistico è qualcosa che rimane e diventa manifesto. Riconoscere, a lavoro concluso, di aver realizzato un oggetto, che si giudica bello, che si può riguardare, come una propria creazione, aumenta l'autostima (Buchalter, 2015; Metzl, 2017). È qualcosa di nuovo per lo stesso creatore, poiché proviene sì dal suo mondo interno ma, nel momento in cui si concretizza al di fuori, con i materiali a disposizione, può assumere una forma che, in parte, non era stata preventivata (Travaglini, 2001; Molteni, 2007; Buchalter, 2015). Creare qualcosa fa sentire capaci di avere il controllo della situazione (Buchalter, 2015; Metzl, 2017) ed è importante per persone che spesso, non conoscendo bene la lingua, si possono sentire disorientate e incapaci. Avere il controllo della situazione rende responsabili, più consapevoli di se stessi e dei propri processi interni e più capaci di autoregolarsi (Silvestri, 2001), dandosi più possibilità tra cui scegliere ed evitando gli agire d'impulso. Se poi si confrontano i lavori all'interno di un gruppo si coglie quanto le produzioni espressive possano variare in base a molteplici fattori e questo favorisce una sospensione del giudizio e una benevolenza che possono essere di aiuto nella vita e nell'imparare. Sospensione di giudizio, riconoscimento e accettazione della diversità sono tutti strumenti di lavoro nel momento in cui si viene a contatto con un ambito interculturale. Da un punto di vista cognitivo questa visione aumentata della realtà permette, soprattutto se all'interno di una relazione che ha significato e trasmette fiducia, delle trasformazioni. Sicuramente aiuta a sviluppare un pensiero divergente e a incrementare le abilità di *problem-solving* (Munari, 1977; Silvestri, 2001; Buchalter, 2015), riuscendo a elaborare e connettere le informazioni in maniera innovativa, permettendo alla mente di creare nuove connessioni sinaptiche e quindi di aumentare la plasticità neuronale (Buchalter, 2015). Rimanere concentrati sul compito porta dei vantaggi che sembrano ossimorici, ma che in realtà permettono quello sviluppo globale dell'uomo che si ricerca nell'approccio umanistico: il rinforzo dei processi cognitivi superiori (e quindi tutti quelli legati alla sfera del pensiero, della metacognizione, della memoria e della capacità di analisi) (Buchalter, 2015), ma, allo stesso tempo, anche il godimento della già citata esperienza di *Flow*, esperienza di reale benessere, di piacere e di naturale integrazione tra tutti i diversi aspetti della propria persona (Csikszentmihalyi, 1975). Non bisogna mai dimenticare, infine, che ogni produzione espressiva personale mantiene, con i tratti singolari

della persona e di come essa ha vissuto ed esperito gli eventi nella sua vita, dei tratti culturali (Montanari, 2001; Sigurtà, 2022), situazione che richiama quell'idea di incontro interculturale già dentro noi stessi proposta da Bauman e Portera (Bauman e Portera, 2022). Sviluppare le esperienze artistiche permette, quindi, di rendere più ampia, variegata, ricca la vita (Silvestri, 2001), aumentandone anche le possibilità di convivenza rispettosa (Bevilacqua, 2001).

8.6 L'arte in prospettiva interculturale

Anche l'arte testimonia che le culture nascono, fin da principio, ibride di passaggi. Manufatti artistici sono stati oggetto di scambi, di doni e di pagamenti, e, nella storia, molti sono stati gli "intermediari", committenti che hanno fatto viaggiare persone e prodotti tra luoghi lontani e culturalmente diversi, come "le maestranze bizantine di Costantinopoli chiamate in Spagna per decorare la grande moschea di Cordova" (Bevilacqua, 2001, p. 76). Di fronte a opere d'arte che provengono da luoghi e tempi lontani, spesso si provano delle immediate emozioni di comune appartenenza al genere umano (Bevilacqua, 2001; Sigurtà, 2015) pur cogliendo elementi di differenza. Emozioni e differenze che abbiamo posto come cardini di un valido lavoro glottodidattico.

Se si inseriscono i prodotti artistici all'interno di una riflessione metacognitiva, si può guadagnare una libertà nel giudizio estetico personale (Sigurtà, 2015) e, insieme, porsi a contatto con le principali domande esistenziali degli esseri umani, cui da sempre l'arte si è accostata.

Concludendo si può dire che parte del godimento che si può provare di fronte alle opere d'arte riguarda una sfera emotiva universale, parte può provenire da una curiosità per il diverso e parte ancora per il meticciamiento che si può creare tra l'altro, noi, il passato, il presente e il futuro (Bevilacqua, 2001), che ci permette di immaginare l'inimmaginabile o il non ancora immaginato.

8.7 Alcuni progetti di arte e intercultura: il progetto MUS-E, le *silhouette* delle biografie linguistiche e il lavoro di Chandra Livia Candiani.

8.7.1 Il progetto europeo MUS-E in Italia

"CREO CAMBIO CRESCO" sono le tre parole che la Fondazione MUS-E ha scelto per pubblicizzare e raccontare il senso del progetto di utilizzo dell'arte come strumento principe per l'integrazione e l'interculturalità.

Il progetto è stato ideato e avviato nel 1991 a Bruxelles dal violinista Yehudi Menuhin che aveva il sogno di portare le arti nelle scuole primarie e negli asili perché i bambini potessero godere della bellezza, convinto, secondo le idee pedagogiche del compositore ungherese Zoltan Kodaly, che

l'arte debba essere parte della formazione di ogni bambino perché egli possa "esprimere al meglio se stesso e (...) aprirsi al mondo che lo circonda"²⁵. Diffusosi in Europa e arrivato anche in Italia nel 1999, il progetto è stato riconosciuto dalla Commissione Europea come uno dei migliori per l'integrazione. Il progetto attivo oggi in vari paesi europei, in Brasile, in Israele e in Senegal, in Italia è presente in 16 città e coinvolge quasi 700 classi. Per una volta alla settimana in orario scolastico e con la presenza delle maestre, per 20 settimane all'anno e per tre anni, i bambini in questi laboratori possono sperimentare con artisti professionisti diverse forme d'arte, musica, teatro, danza, canto, arti visive e arti multimediali. I laboratori sono gratuiti per le famiglie e per le scuole tra le quali, tra le tante che fanno richiesta, la Fondazione privilegia quelle inserite in contesti difficili. Una delle caratteristiche più interessanti del progetto è quella di voler essere "comprensivo" di ogni realtà umana, con riferimento alle idee costitutive dell'Unione Europea come fondata sulla diversità, sull'inclusione, sulla fiducia, sui legami e sulle relazioni, sulla tolleranza e sulla risoluzione pacifica dei conflitti²⁶ (Minerva, 2001).

Il progetto non è stato direttamente utilizzato in ambito glottodidattico, ma mostra una esplicita attenzione al tema della comunicazione e della lingua. In relazione all'obiettivo di fornire un'istruzione di qualità equa ed inclusiva si legge che "Per molti bambini, soprattutto stranieri, l'apprendimento dell'italiano è un processo lungo, che richiede tempo: la difficoltà di comunicare con i compagni e gli insegnanti genera spesso frustrazione e scarsa autostima"²⁷, in questa situazione la possibilità di esprimersi col linguaggio universale dell'Arte fa sentire il bambino "più compreso e più stimato"²⁸. La metodologia ricalca quella che Caon e Ongini hanno utilizzato con l'esperienza del gioco del calcio: partecipazione attiva, creativa e cosciente sia a livello cognitivo che emotivo, socializzazione nel rispetto reciproco, interesse alle culture di origine di ogni alunno, potenziamento dell'autonomia dei bambini nella loro capacità di automotivarsi in maniera disciplinata nelle attività del laboratorio, lavoro che è sull'azione, sul rumore e sul silenzio (Minerva, 2001).

Questa esperienza laboratoriale, pur se non prettamente glottodidattica, corporea ed esperienziale, di richiamo di preconcoscenze, potrebbe fungere da motivazione e da input per successivi laboratori linguistici, in cui si potrebbero riutilizzare, con focus mirati, lessico e strutture che le diverse attività artistiche hanno messo in gioco in modo certo coinvolgente. Infine, la conoscenza di tali esperienze offre suggestioni e suggerimenti per la strutturazione di momenti di

25 <https://www.mus-e.it/la-nostra-storia>

26 https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/principles-and-values/aims-and-values_it

27 <https://www.mus-e.it/il-progetto-mus-e>

28 *ibidem*

pratica artistica e di successiva riflessione linguistica anche nei laboratori di italiano L2.

8.7.2 Il lavoro della poetessa Chandra Livia Candiani con i bambini delle periferie milanesi

Un'esperienza, più orientata allo sviluppo di abilità linguistiche, anche se non formalmente programmata secondo i principi glottodidattici fin qui esposti, è quella attuata dalla poetessa Chandra Livia Candiani che ha portato la sua arte con sé in diverse scuole dell'*hinterland* milanese, in seminari che sono stati svolti durante le ore scolastiche. La poetessa ne rende testimonianza in un libro scritto a quattro mani con Andrea Cirolla, *Ma dove sono le parole?*. La scrittrice, di origini russe, ha scelto per ogni appuntamento con i suoi giovani allievi dei temi legati alla quotidianità, in spontanea e non casuale sintonia con l'idea dell'apprendimento significativo, legato alle concrete esigenze degli alunni. Concrete non solo in quanto fattuali, ma in quanto anche esistenziali e, quindi, piene di senso dello stare nel mondo. In un esercizio, per esempio, la richiesta rivolta agli alunni è stata quella di osservare tutto ciò che notavano nella strada che percorrevano per arrivare a scuola e poi, con questo elenco di parole, scrivere una poesia (Candiani e Cirolla, 2015).

I temi lavorati sono stati: il silenzio, le parole, l'autoritratto, il mondo, l'addio, i grandi, quello che conta, che cos'è la poesia? (Candiani e Cirolla, 2015). Nelle parti del libro in cui la poetessa presenta la sua esperienza e parla di come ha pensato e organizzato il lavoro, ritroviamo, in Candiani, molti punti cardine della glottodidattica precedentemente discussi: "sentire che anche a scuola ci possono essere delle sorprese" (Candiani e Cirolla, 2014, pp. 8-9), sia in positivo che in negativo, rispetto alle storie raccontate dagli alunni, che non devono essere felici per forza, accogliendo quindi le persone nel modo più completo e rispettoso possibile. Iniziare seduti in cerchio, ritualità emotiva iniziale, partire dal corpo e dagli stimoli che vengono dai sensi: "Noi cerchiamo le parole nei cinque sensi, e nel sesto, il sogno, la mente" (Ivi, p. 103). Non spiegare ai ragazzi e ai bambini cosa sia formalmente una poesia e la sua struttura, ma insegnare "un leggero e variabile percorso per andare insieme in cerca del luogo in cui abitano le parole" (Ivi, p. 13). Così partendo dalla percezione del proprio corpo, in cerchio, seduti a terra, sugli ischi, sul pavimento, gli alunni dicono il proprio nome, la propria storia e la loro provenienza, definita, già poeticamente, come "Paese-radice (...) come se tornassero a una fonte culturale che viene trasmessa dalle cellule, dall'aria, dal cibo, dalla lingua, dai sogni" (Ivi, p. 34). La poetessa parte dalle persone che ha davanti e dalle loro conoscenze pregresse e apre a qualcosa di nuovo, da realizzare, attraverso domande, con quel ruolo di guida e compartecipazione fiduciosa ormai noto (Candiani e Cirolla, 2015).

Rispetto a dei traumi profondi che certi alunni possono portare, e di cui si è scritto, la poetessa

risulta consapevole e attenta: racconta di come possano vivificarsi dei versi di dolore, che sono accolti fin tanto che sono sopportabili. Quando il dolore è eccessivo, il rispetto impone una pausa e un'accettazione umana e linguistica: "E poi se è troppo, non si scrive, si fa altro" (Ivi, p.130).

Per fare un esempio di lavoro svolto, si riportano due tra le molte poesie realizzate e pubblicate nel libro. La prima è opera di un bambino cinese di dieci anni, Hui Ming, che scrive: "le parole sembrano le calamite/che si respingono" (Ivi, p. 40). La seconda è di un altro bambino della stessa età, Nabil, proveniente dall'Egitto, e si intitola *Quello che resta*: "Quello che mi resta/quello che è bello/quello che è piccolo/quello che è luce/quello che è solletico/ quello che è paura/quello che è morbido/quello che è fare/quello che è Egitto". (Ivi, p.42)

Alunni che in classe spesso sono marginalizzati, in quartieri ad alta densità di immigrati, difficili da vivere, nel grigiore di Milano e anche delle criminalità, vedono realizzarsi spazi nuovi, che si spera possano portare a delle trasformazioni e a dei pensieri prima impensabili, se condotti da una persona che si prende la responsabilità di creare un ambiente positivo. Si abbassa il filtro affettivo e a ciascuno viene riconsegnata la sua possibilità di essere come riesce in quel momento di scoperta ed emozione. "Quando vado a scuola voglio dare la mia faccia e il mio corpo, presenti lì, a dire: sono qui per voi (...). Voglio dare uno spazio di parola. Ampia. Calda. Necessaria. Giocosa. (...) Dritta allo sbaglio (...) Tra il rispetto e la gioia. Tra la dignità e il nulla dell'altra lingua" (Ivi, p. 189).

8.7.3 I progetti *Ogni lingua vale*²⁹ e *Quante lingue in classe*

In conformità con le indicazioni e le sollecitazioni presenti in vari documenti ufficiali, europei ed italiani, relativi all'accoglienza, all'integrazione e all'intercultura, entrambi i progetti intendono rilevare il patrimonio linguistico presente nelle classi, per portarlo alla consapevolezza dei docenti, degli alunni e, talvolta, anche dei genitori rendendo così il "plurilinguismo (...) un progetto pedagogico, non la constatazione dell'esistente"³⁰.

Delle molte e varie attività realizzate, si presentano solo quelle artistiche, ma un cenno merita l'utilizzo di una mappa sulla comunicazione intrafamiliare, in cui si illustra la pluralità linguistica spesso presente anche nel contesto familiare, dove l'alunno si trova ad utilizzare codici linguistici diversi con le diverse persone nella sua vita privata. Tale mappa fa esperire i dati rilevati in modo efficace e immediato grazie alla modalità visuale, e quindi globale, della rappresentazione, che si avvicina alle caratteristiche del codice grafico-pittorico.

Di questo codice si avvale anche un lavoro di lettura, interpretazione e traduzione della

²⁹http://www.comune.bologna.it/media/files/ogni_lingua_vale.pdf

³⁰ *Ibidem*

Costituzione della Repubblica Italiana che è presente sul sito del Ministero in otto lingue diverse. A seguito della lettura a casa con i genitori, ogni alunno ha scelto delle parole della Costituzione ritenute fondamentali. Prodotto finale dell'attività è stata la realizzazione di un cartellone collettivo, con le parole individuate, tradotte nelle lingue materne delle famiglie proponenti. In questo progetto la presenza della traduzione ha portato ad affrontare la problematica della mediazione culturale, soprattutto trattandosi di concetti storico-giuridici, che hanno richiesto approfondimenti interculturali ed anche metacognitivi, sviluppati anche grazie al contributo volontario di alcuni genitori. Gli aspetti artistici dei cartelloni dipendono ovviamente, per la loro qualità, da molti fattori, quali la possibilità di lavorare insieme ai docenti di educazione artistica e le particolari competenze di alcuni alunni. È certo, però, che ogni cartellone realizzato attiva un coinvolgimento estetico ed emotivo significativo.

Un'attività in cui la componente artistica è stata oggetto di focus è quella denominata "A caccia delle lingue", una mappatura del "paesaggio linguistico" urbano. In un territorio della città adeguatamente circoscritto gli studenti hanno cercato e fotografato le scritte in lingue straniere, catalogando la descrizione dei luoghi in cui erano posizionate, le modalità con cui erano realizzate e la presenza o meno della traduzione. Questo attento esercizio ha condotto all'osservazione di segni di una presenza visibile e contemporaneamente invisibile, o che non si vuole vedere. Tra i vari aspetti oggetto dell'analisi di tali icone, quello socioeconomico, quello linguistico e quello psicologico, vi è anche quello artistico relativo al colore, alla forma e allo stile adottati dagli autori di tali messaggi.

Centrale nel progetto *Ogni lingua vale* è stata l'attività denominata "autoritratto linguistico", realizzata tramite una sagoma sulla quale veniva chiesto agli alunni di posizionare le proprie lingue, colorandole e rappresentandole a piacere, attività che ha visto realizzare disegni molto originali, cui è stata affiancata una verbalizzazione esplicativa. Gli autoritratti, poi, riuniti e affiancati, hanno prodotto un risultato di immediata e spontanea relativizzazione interculturale, che è diventato patrimonio anche della città di Bologna o perlomeno di molti suoi cittadini che li hanno potuti vedere nella mostra installata nella biblioteca di Sala Borsa.

Per far intuire la qualità di molte delle sagome realizzate dai ragazzi, che risultano opere artistiche realmente suggestive, si conclude questa presentazione con una sagoma veramente particolare, evidenziata anche nel dossier che raccoglie e racconta l'esperienza³¹. Il disegno realizzato da un'alunna vede la moltiplicazione delle sagome, che si tengono per mano, come in una famiglia di corpi linguistici. La sagoma più grande rappresenta la Lingua Madre, che in una mano regge il

31 *Ibidem*

mondo e con l'altra guida, nei viaggi, le altre sagome, ciascuna indicante un'altra lingua specifica. Tale immagine richiama, involontariamente, uno degli esercizi che Munari proponeva ai suoi studenti cui insegnava a manipolare creativamente la realtà con vari cambiamenti. Tra questi cambiamenti, a partire dalla suggestione esercitata su di lui da certe divinità indiane, figura anche quello relativo alla moltiplicazione delle parti (Munari, 1977), esercizio che mirava a sviluppare, da un'idea comune, produzioni mentali o materiali caratterizzate da un pensiero divergente.

La sagoma realizzata dagli alunni potrebbe essere un input per sviluppare una UD che ruoti, a seconda del livello linguistico, intorno ai temi delle parti del corpo, dell'abbigliamento, dei mestieri o che, per livelli superiori, si apra a domande esistenziali intorno al senso che gli esseri umani danno al loro vivere nel mondo.

Trovare un posto all'interno della classe o della scuola dove appendere i prodotti artistici degli studenti, oltre che abbellire l'ambiente dove si studia, serve a motivare ed auto-motivare nuovamente l'alunno, avvalorandone la capacità di produrre bellezza e dando visibilità e presenza a persone che a volte passano le ore scolastiche senza pronunciare una parola.

Anche nel secondo progetto, *Quante lingue in classe*, coordinato, nel suo gruppo di lavoro italiano, dal Centro COME, dall'Università degli studi di Milano e dal CEM, Centro di educazione ai media, le biografie linguistiche degli alunni sono state visualizzate nella forma delle *silhouettes* (Colarieti, Favaro, Fraccaro e Frigo, 2019). Ciò che in questa esperienza invece è nuovo e va sottolineato è la prima tappa del progetto, avviato nell'anno scolastico 2018-19. La formazione dei docenti, infatti, si è svolta a partire dalla loro stessa storia linguistica con una fase il cui titolo, *Le autobiografie linguistiche degli insegnanti: alla ricerca della consapevolezza*, ne indica la finalità. L'attività proposta ha creato una sorta di alleanza tra docenti e studenti accomunati da percorsi di migrazione che, per quanto diversi, presentano il più delle volte costi emotivi simili, costi di cui i cartelloni "un mare di lingue", "la torre di Babele", "il giardino delle lingue" (Frigo, 2019, p. 30) sono rappresentazione con diverse connotazioni.

L'ultima proposta artistica di cui si dà conto è stata realizzata, all'interno di questo progetto, a Pavia. Qui, il prodotto artistico è stato poi tenuto in un angolo della classe per l'intero anno scolastico, bellezza e motivazione costante e visibile. Si tratta di un'opera tridimensionale che, come insegna l'arteterapia, offre, nella tridimensionalità, la possibilità di una creazione più completa, visibile da differenti punti di vista e costruita con una materia solida. All'interno di una valigia, oggetto-metafora scelto, sono stati posti cartoline da vari luoghi del mondo e un vestito per ogni alunno, un vestito linguistico che riporta scritti i nomi delle lingue da lui conosciute. Con la metafora del viaggio, da sempre immagine pregnante e carica di significati, la classe ha collegato

esperienze personali al viaggio prototipico dello studio curricolare, quell'avventura di Ulisse che è stata poi ripresa nelle ore di italiano. Scuola, L2 e arte e materia disciplinare si sono unite in un lavoro comune (Fraccaro, 2019).

8.7.4 Una proposta all'esterno: il lavoro di *Andiamo fuori!*

Concludendo, si presenta un testo del 2017 a firma di Guida, Pegoraro, Stefanori, Vanni e De Laclos, intitolato *Andiamo fuori*, che porta l'apprendimento linguistico fuori dall'edificio scolastico, proponendo varie esperienze.

Un lavoro artistico proposto, l'esercizio "Statue in piazza", è quello di riprodurre col proprio corpo delle statue reali, in una piazza della città, su indicazione dei compagni, che devono utilizzare l'imperativo e le strutture che riguardano la dimensione spaziale, aspetti della lingua non propriamente creativi, ma grammaticali. Al gioco si possono aggiungere delle varianti: si possono avere dei disturbatori -alunni che producono rumori sulla comunicazione- mentre i compagni danno gli ordini o un comportamento dispettoso delle statue che, rifiutandosi di fare determinate mosse o di mantenere alcune posizioni, obbligano i registi del gioco ad usare la struttura negativa. Si può giocare a coppie o a squadre e un punto è assegnato quando l'ordine dato alla statua è formulato correttamente, ma si possono premiare anche la precisione della riproduzione, una titolazione originale o, per livelli più alti, la capacità di fornire delle informazioni storiche integrative sull'opera stessa (Guida, Pegoraro, Stefanori, Vanni e De Laclos, 2017).

Lavorare sulle statue potrebbe essere molto interessante in chiave interculturale. Presentare opere provenienti da tutto il mondo, con la possibilità anche di trovare e riconoscere simboli di altre culture e riflettere sui significati che le statue, religiose o civili, esprimono, nelle diverse culture, apre prospettive didattiche interdisciplinari. Si possono sviluppare vari temi, tra i quali, le diverse tecniche di costruzione, la dicotomia tra la ricerca di originalità e la serialità, il concetto di costruzione perenne o di temporaneità di un'opera, l'assenza o presenza di sacralità o il corpo rappresentato realisticamente o attraverso una sua idealizzazione.

Le esperienze ludiche ed artistiche, presentate in questa tesi, si mostrano efficaci modalità di apprendimento che permettono l'attivazione del *Language Acquisition Device*, LAD, che secondo Chomsky caratterizza geneticamente la specie umana, consentendo l'acquisizione del linguaggio verbale. In queste situazioni di apprendimento a mediazione sociale e di concretezza esperienziale, legate ai concetti di emozione, piacevolezza e sfida affrontabile, che hanno anche il vantaggio di abbassare il filtro affettivo dello studente, interviene a sostegno del LAD anche il *Language Acquisition Support System*, LASS, teorizzato da Bruner. Questo sistema esterno di supporto, che

sia la scuola, la famiglia, i materiali o l'ambiente, attiva il LAD e rende l'apprendimento di una lingua duraturo (Balboni, 2018).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Balboni, P. E. (2002). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Milano: UTET Università.

Balboni, P. E. (2005). "Quando la vecchia Europa si dà un quadro di riferimento", *In.IT*, n.15, Perugia: Guerra edizioni, pp. 2-4.

Balboni, P. E. E. (2007). *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.

Balboni, P. E. (2018b). *Sillabo di riferimento per l'insegnamento dell'italiano della musica*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.

Balboni, P. E. (2018). *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e classiche*. Novara: De Agostini Scuola.

Balboni, P. E. (2022). *Thesaurus di Linguistica Educativa: guida, testi, video*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari - Venice University Press.

Balboni, P. E. (2022b), "L'Italia vista da fuori. Piccola indagine sulla percezione dell'Italia secondo gli insegnanti di italiano nel mondo", *Italiano LinguaDue*, num. 2, pp. 310-319.

Ballarin, E. e Nitti, P. (2021). "L'italiano per studiare e per stare a scuola", *Bollettino Itals*, anno 19, num. 89, pp. 126-134.

Balò, R. (2020). "Tecniche glottodidattiche e fasi delle UD e UdA", *L2 elle due*, sestante edizioni, n. 5, pp. 11-12.

Baumgartner, E. (2002). *Il gioco dei bambini*. Roma: Carocci.

Beacco, J., Coste, D., van de Ven, P. e Vollmer, H. (2011). "Lingua e discipline scolastiche dimensioni linguistiche nella costruzione delle conoscenze nei curricoli", *Italiano LinguaDue*, n. 1, pp. 323-352.

Benucci, A. (2018). "'Grammatica' e 'grammatiche' per la lingua italiana a stranieri", *EL.LE*, Vol. 7, Num. 2, pp. 251-265

Berne, E. (2013). *A che gioco giochiamo?*. Milano: Bompiani.

Bevilacqua, G. (2001). *Didattica interculturale dell'arte*. Bologna: EMI.

Brown, B. (2012). *Daring greatly. How the courage to be vulnerable transforms the way we live, love, parent and lead*. New York: GOTHAM BOOKS.

Buccino, G. e Mezzadri, M. (2013). "La teoria dell'embodiment e il processo di apprendimento e insegnamento di una lingua", in *Enthymema*, VIII 2013, pp. 5-20.

- Buchalter, S.I. (2015). *Raising Self-Esteem in Adults. An Eclectic Approach with Art Therapy, CBT and DBT Based Techniques*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Cambiaghi, B. e Bosisio, C. (2008). "La formazione interculturale e glottodidattica dell'insegnante di lingua", in Caon, F. (a cura di) (2008). *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*. Milano: Pearson Paravia Bruno Mondadori, pp. 190-202.
- Candiani, C. L. (a cura di) e Cirolla, A. (2015). *Ma dove sono le parole?*. Milano: Effigie.
- Caon, F. e Rutka, S. (2004): *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Caon, F. (2006). "Una glottodidattica per classi ad abilità differenziate: teorie di riferimento e proposte operative", in Caon, F. (a cura di) (2006). *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*. Perugia: Guerra Edizione, pp. 9-62.
- Caon, F. (2008). "Introduzione. Tra lingue e culture. Coniugare educazione linguistica e educazione interculturale", in Caon, F. (a cura di) (2008). *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*. Milano: Pearson Paravia Bruno Mondadori, pp. IX-XXVIII.
- Caon, F. (2008b). *Educazione linguistica e differenziazione. Gestire eccellenze e difficoltà*. Milano: UTET Università.
- Caon, F. e Ongini, V. (2008). *L'intercultura nel pallone. Italiano L2 e integrazione attraverso il gioco del calcio*. Roma: Sinnos.
- Caon, F. (2020). "Motivation, Pleasure and a Playful Methodology in Language Learning", EL.LE, Vol. 9, Num. 3, pp. 437-460.
- Caon, F. (2022). *Edulinguistica ludica Facilitare l'apprendimento linguistico con il gioco e la ludicità*. Venezia: Venice University Press.
- Casadio, L. (2004). *Le immagini della mente. Per una psicoanalisi del cinema, dell'arte e della letteratura*. Milano: FrancoAngeli.
- Caterina, R. (2005). *Che cosa sono le artiterapie?*. Roma: Carocci.
- Celentin, P. (2006). "Dalla classe plurilivello alla classe inclusiva: l'uso delle attività flessibili", in Caon, F. (a cura di) (2006). *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*. Perugia: Guerra Edizione, pp.201-208.
- Chini, M. e Bosisio, C. (a cura di) (2019). *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*. Roma: Carrocci.
- COE (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*. Firenze: La Nuova Italia Oxford.
- Colarieti, I., Favaro, G., Fraccaro, C. e Frigo, M. (2019). "Quante lingue in classe! Conoscere e valorizzare la diversità linguistica", pdf, Centro COME, Farsi Prossimo Onlus Società Cooperativa

Sociale, Università degli studi di Milano, CEM.

Corda, A. e Marelllo, C. (2004). *Lessico. Insegnarlo e impararlo*. Perugia: Guerra edizioni.

Cross, J. (2017). *Writing ourselves whole. Using the power of your own creativity to recover and heal from sexual trauma*. Coral Globes (FL): Mango Publishing Group.

Csikszentmihalyi M. (1990). *Flow*. HarperCollins e-books.

D'Andretta, P. (2006). *Fare intercultura in laboratorio*. Bologna: EMI.

D'Annunzio, B. e Della Puppa, F. (2006). "L'unità stratificata e differenziata: un modello operativo per la CAD", in Caon, F. (a cura di) (2006). *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*. Perugia: Guerra Edizione, pp. 138-158.

D'Annunzio, B. (2008). "Verso un'educazione linguistica interculturale", in Caon, F. (a cura di) (2008). *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*. Milano: Pearson Paravia Bruno Mondadori, pp. 232-242.

Damasio, A. (2022). *Sentire e conoscere, Storia delle menti coscienti*. Milano: Adelphi.

Danesi, M., Diadori, P. e Semplici S. (2018). *Tecniche didattiche per la seconda lingua*. Roma: Carocci.

Davis, M. e Wallbridge, D.C. (1984). *Introduzione all'opera di D. W. Winnicott*. Firenze: Psycho di G. Martinelli.

De Micco, V. (2014). "Crescere sulla frontiera: dal trauma alla memoria in bambini e adolescenti migranti", REMHU, Brasília, Ano XXII, n. 42, pp. 47-62.

De Micco, V. (2019). "Menti migranti, menti adolescenti. Avanzare sul margine: dal trauma impensabile alle parole del dolore", REMHU, Brasília, v. 27, n. 55, pp. 49-62.

Diadori, P., Semplici, S. e Troncarelli, D. (2020). *Didattica di base dell'italiano L2*. Roma: Carocci.

Dolci, R. (2006). "La partecipazione nella classe di lingua", in Caon, F. (a cura di) (2006). *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*. Perugia: Guerra Edizione, pp. 62-68.

Dolci, R. (2008). "Osservare e interpretare il processo di adattamento socioculturale: un modello di analisi", in Caon, F. (a cura di) (2008). *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*. Milano: Pearson Paravia Bruno Mondadori, pp. 108-122.

Edwards, B. (2002). *Il nuovo disegnare con la parte destra del cervello*. Milano: Longanesi.

Edwards, B. (2004). *Disegnare ascoltando l'artista che è in noi*. Milano: Longanesi.

Edwards, B. (2021). *Disegnare con l'occhio dominante*. Milano: Longanesi.

Faber, A. e Mazlish, E. (2001). *How to talk so kids will listen & listen so kids will talk*. London: Picadilly Press.

- Fabietti, U. (1995). *L'identità etnica*. Roma: Carocci.
- Faeti, A. (2018). "Introduzione", in Travers, P. (2018). *Mary Poppins apre la porta*. Milano: Bompiani.
- Faeti, A. (2023). *Dacci questo veleno!*. Milano: Babalibri.
- Favaro, G. (2011). *A scuola nessuno è straniero*. Firenze: Giunti Scuola.
- Favaro, G. (2019). "Bilingui per scelta e bilingui nativi Conoscere e valorizzare la diversità linguistica nella classe" in Colarieti, I., Favaro, G., Fraccaro, C. e Frigo, M. (2019). "QUANTE LINGUE IN CLASSE! Conoscere e valorizzare la diversità linguistica", Gruppo di lavoro italiano Centro COME, Farsi Prossimo Onlus Società Cooperativa Sociale, Università degli studi di Milano, CEM, pp. 4-12.
- Ferrari, S. (1994). *Scrittura come riparazione. Saggio su letteratura e psicoanalisi*. Roma-Bari: Laterza.
- Fraccaro, C. (2019). "Plurilinguismo e narrazione di sé La sperimentazione nelle scuole di Pavia" in Colarieti, I., Favaro, G., Fraccaro, C. e Frigo, M. (2019). "QUANTE LINGUE IN CLASSE! Conoscere e valorizzare la diversità linguistica", Gruppo di lavoro italiano Centro COME, Farsi Prossimo Onlus Società Cooperativa Sociale, Università degli studi di Milano, CEM, pp. 36-49.
- Frati, R. (2005). "Il teatro dell'oppresso", in Ferrigno, M. P. (a cura di) (2005). *Un viaggio tra creatività e mistero. D.verse. Disabilità e teatro*. Genova: il nuovo melangolo, pp. 67-73.
- Frigessi Castelnovo, D. e Risso, M. (1982). *A mezza parete. Emigrazione, nostalgia, malattia mentale*. Torino: Einaudi.
- Frigo, M. (2019). "Dall'autobiografia alla scoperta del plurilinguismo in classe. Un commento alla sperimentazione a Milano", in Colarieti, I., Favaro, G., Fraccaro, C. e Frigo, M. (2019). "QUANTE LINGUE IN CLASSE! Conoscere e valorizzare la diversità linguistica", Gruppo di lavoro italiano Centro COME, Farsi Prossimo Onlus Società Cooperativa Sociale, Università degli studi di Milano, CEM, pp. 20-36.
- Fusaschi, M. (2011). *Quando il corpo è delle altre*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Gardner, H. (2002). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Geertz, C. (2007). *Interpretazione di culture*. Bologna: Il Mulino.
- Giannone, C. (2019). "L'attrazione magnetica delle polirematiche: un esperimento in classe attraverso la grammatica valenziale", *Italiano LinguaDue*, n.2, pp. 436-448.
- Glissant, E. (2004). *Poetica del diverso*. Milano: Meltemi.
- Gobbi, G. (a cura di) (2002). *Il corpo in gioco*. Verona: Edizioni ReS.
- Gobbo, F. (2000). *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*. Roma: Carocci.

- Goleman, D. (2011). *Intelligenza emotiva*. Segrate (Mi): BUR Rizzoli.
- Grilli, G. (2010). *In volo, dietro la porta. Mary Poppins e Pamela Lyndon Travers*. Cesena: Il Ponte Vecchio.
- Guida, M., Pegoraro, C., Stefanori, E., Vanni, E. e De Laclos, Y. (2017). *Andiamo fuori!*. Firenze: ALMA Edizioni.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress. Education as the Practice of Freedom*. New York, London: Routledge.
- Kometiani, M. K. (2020). *Art therapy treatment with sex trafficking survivors*. New York-London: Routledge.
- Lave, J. e Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Luise, M. C. (2006). "Strumenti di individualizzazione per la classe plurilingue: una applicazione della matrice di Cummins", in Caon, F. (2006), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*. Perugia: Guerra Edizione, pp. 194-201.
- Macinai, E. (2020). *Pedagogia interculturale*. Milano: Mondadori Educational.
- Manetti, C. (2020). "Interlingua e apprendimento", in 2 elle due, sestante edizioni, n. 5, pp. 15-16.
- Marchiori, F. (a cura di) (2005). *Il teatro vagante di Giuliano Scabia*. Roma: Ubulibri.
- Mari, E. (2011). *25 modi per piantare un chiodo*. Milano: Mondadori strade blu.
- Mariani, L. (2000). *PORTFOLIO. Strumenti per documentare e valutare cosa si impara e come si impara. Libro dello studente*. Bologna: Zanichelli.
- Mazzeo, R. (a cura di) (2021). *Educational and intercultural identity. A dialogue between Zygmunt Baumann and Agostino Portera*. New York: Routledge.
- Mazzotta, P. e Cardona, M. (2008). "Problemi interculturali e glottodidattici nell'insegnamento dell'italiano ai bambini immigrati", in Caon, F. (a cura di) (2008). *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*. Milano: Pearson Paravia Bruno Mondadori, pp. 163-177.
- Melero Rodríguez, C. A. e Caon, F. e Brichese, A. (2018). "Educazione linguistica accessibile e inclusiva Promuovere apprendimento linguistico efficace per studenti stranieri e studenti con DSA", *EL.LE*, Vol. 7, Num. 3, pp. 341-366.
- Metzl, E. S. (2017). *When Art Therapy Meets Sex Therapy*. New York-London: Routledge.
- Mezzadri, M. (2000). "Imparare giocando", in *In.IT*, Guerra Edizioni, Anno n°3, n°3, pp.6-12.
- Mezzadri, M. (2022). "Dal 1960 a oggi: riflessioni sull'influenza della Teoria della Gestalt sui dispositivi didattici per l'insegnamento linguistico", in *EL.LE*, Vol. 11, Num. 2, pp. 139-154.

- Minello, R. (2006). *“Un percorso per la valutazione formativa e la costruzione del profilo dell’allievo”*, in Caon, F. (a cura di) (2006). *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*. Perugia: Guerra Edizione, pp. 232-256.
- Minerva, P. (2001). *“L’arte come strategia educativa di approccio alla multiculturalità”*, in Travaglini, R. (a cura di) (2001). *Espressività e “arte” nell’infanzia e nell’adolescenza*. Bologna: AGAS, pp. 110-114.
- Molteni, R. (2007). *L’arteterapia*. Pavia: Xenia.
- Montanari, M. (2001). *“L’arte dei bambini: colori e forme in libertà”*, in Travaglini, R. (a cura di) (2001). *Espressività e “arte” nell’infanzia e nell’adolescenza*. Bologna: AGAS, pp. 73-82.
- Montessori, M. (1983). *The secret of childhood*. London: Sangman Books.
- Mortari, L. (2009). *Aver cura di sé*. Milano: Bruno Mondadori.
- Morton, K. (2021). *Traumatized*. New York: Hachette Books.
- Munari, B. (1977). *Fantasia*. Bari-Roma: Laterza.
- Munari, B. (1997). *Il castello dei bambini a Tokyo*. Torino: Einaudi Ragazzi.
- Nied Curcio, M. (2022). *L’uso del dizionario nell’insegnamento delle lingue straniere*. Roma: RomaTrE-Press.
- Nitti, P. (2018). *La didattica della lingua italiana per gruppi disomogenei*. Brescia: La Scuola.
- Nitti, P. (2019). *Didattica dell’italiano L2. Dall’alfabetizzazione allo sviluppo della competenza testuale*. Brescia: La Scuola.
- Nitti, P. (2022). *Insegnare italiano nella classe plurilingue*. Brescia: La Scuola.
- Nuzzo, E. (2008). *“La dimensione acquisizionale nell’insegnamento dell’italiano L2”*, in Caon, F. (a cura di) (2008). *Tra lingue e culture. Per un’educazione linguistica interculturale*. Milano: Pearson Paravia Bruno Mondadori, pp. 135-147.
- Notarbartolo, D. e Graffigna, D. (2010). *Grammatica nuova*. Firenze: Bulgarini.
- Perez Aspa, M. P. (2007). *“Se dico ‘te quiero’ non posso non sentirci dento i miei 14 anni”*, in Donna, 15 dicembre 2007, p. 33.
- Plummer, D. (2001). *Helping Children to Build Self-Esteem*. London and Philadelphia: Jessika Kingsley Publishers.
- Plummer, D. (2008). *Anger Management Games for Children*. London and Philadelphia: Jessika Kingsley Publishers.
- Plummer, D. (2011). *Helping Children to Improve their Communication Skills*. London: Jessika

Kingsley Publishers.

Plummer, D. (2017). *Inspiring and Creative for Working with Children*. London: Jessika Kingsley Publishers.

Plummer, D. (2022). *Helping Children to Build Self-Confidence*. London: Jessika Kingsley Publisher.

Pona, A. (2020). *Modelli operativi nella didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera, L2* elle due, sestante edizioni, n. 5, pp. 4-8.

Pona, A. e Questa, F. (2020). *Il nuovo fare grammatica*. Bergamo: Sestante Edizioni.

Propp, V.J. (1976). *Morfologia della fiaba*. Roma: Newton Compton.

Remotti, F. (2001). *Contro l'identità*. Roma: Carocci.

Rilke, M.R., *Lettere milanesi*, in Musil, R. (1923), *L'uomo tedesco come sintomo*, p.59 nota13, Sacile (PN): Polimnia Digital Editions.

Rodari, G. (2010). *Grammatica della fantasia*. Trieste: Einaudi Ragazzi.

Rosati, G. O. (1978). "Nota introduttiva", in Anzie, D. (1978). *Lo psicodramma analitico del bambino e dell'adolescente*. Roma: Astrolabio, pp. 7-12.

Rutka, S. (2006). "Un approccio cooperativo nella CAD", in Caon, F. (a cura di) (2006). *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*. Perugia: Guerra Edizione, pp. 117-194.

Sabatini, F. (1997). "Lingua e comunicazione: un filo per il labirinto", in AAVV (1997). *Guida all'uso didattico del Dizionario Italiano Sabatini Coletti*. Firenze: Giunti, pp. 5-32.

Santipolo, M. (2018). "Dei diritti (e doveri...) linguistici", in EL.LE, Vol. 7, Num. 2, pp. 189-200.

Santipolo, M. (2020). "Dalla carenza all'efficacia comunicativa attraverso un riequilibrio del sillabo", in EL.LE, Vol. 9, Num. 2, pp. 281-293.

Scabia, G. (2010). "Cavalli di luce sul sentiero", in Scabia, G. (a cura di) (2010). *La luce di dentro. Viva Franco Basaglia. Da Marco Cavallo all'accademia della follia*. Corazzano (Pi): Titivillus, p. 1.

Scabia, G. (2018). *Marco Cavallo. Da un ospedale psichiatrico la vera storia che ha cambiato il modo di essere del teatro e della cura*. Merano (Bz): Edizioni alphabeta Verlag.

Sclavi, M. (2000). *Arte di ascoltare e mondi possibili*. Pescara-Milano: Le Vespe.

Serianni, L., Della Valle, V. e Patota, G. (1996). *Lingua italiana. La norma, l'uso, i testi*. Bologna: Archimede.

Serragiotto, G. (2014). *Dalle microlingue disciplinari al CLIL*. Novara: De Agostini.

Sicurelli, R. (1992). *La felicità. Argomenti di psicologia umanistica*. Milano: Giuffrè.

Sigurtà Braibanti, S. (2015). *La bellezza: luogo d'incontro. Essenzialità della pedagogia estetica nel progetto educativo interculturale*. Verona: QuiEdit.

Silvestri, M. (2001). "Viktor Lowenfeld e Federico Moroni: presupposti teorici e pratica didattica in un progetto di educazione alla creatività", in Travaglini, R. (a cura di) (2001). *Espressività e "arte" nell'infanzia e nell'adolescenza*. Bologna: AGAS, pp. 103-109.

Torresan, P. (2008). *Intelligenze e didattica delle lingue*. Bologna: EMI.

Torresan, P. (2011). *Gestire l'errore e l'uso della lingua madre nella classe di lingua*, versione italiana, ridotta, dell'articolo: "Corrección de los errores y uso de la lengua madre en la clase de LE", presente in Derosas M., Torresan P., 2011, *Didáctica de las lenguasculturas, SB International-Alma*, Buenos Aires-Firenze, pp. 197-226.

Travaglini, R. (2001). "Prospettive psicopedagogiche dell'arte", in Travaglini, R. (a cura di) (2001). *Espressività e "arte" nell'infanzia e nell'adolescenza*. Bologna: AGAS, pp. 48-65.

Van Genep, A. (1981). *I riti di passaggio*. Torino: Bollati Boringhieri.

Vedovelli, M. (2010). Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare. Roma: Carocci editore.

Vettorel, P. (2006). "Uno, nessuno, centomila: riconoscere e valorizzare le differenze individuali in classe", in Caon, F. (a cura di) (2006). *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*. Perugia: Guerra Edizione, pp. 87-112.

SITOGRAFIA

Academia.edu, piattaforma di condivisione di pubblicazioni scientifiche, articolo di Chiari I. https://www.academia.edu/36543665/Il_vocabolario_di_base_dellitaliano_e_la_societ%C3%A0_civile (ultima consultazione 23/02/2023).

Aggiornamenti, Rivista dell'Associazione dei docenti in Germania, articolo di Andorno C. sulla grammatica https://adi-germania.org/wp-content/uploads/2016/11/aggiornamenti_0313.pdf (ultima consultazione 09/01/2023).

Aggiornamenti, Rivista dell'Associazione dei docenti in Germania, articolo di Camodeca C. sulla grammatica valenziale https://adi-germania.org/wp-content/uploads/2016/11/aggiornamenti_0313.pdf (b) (ultima consultazione 09/01/2023).

Officina. It n.7, aprile 2008, *Ripartire dal lessico*, rivista di AlmaEdizioni per quanti si occupano di italiano per gli stranieri <https://www.almaedizioni.it/media/officina.it/officinaHom.asp?id=200804.html>

(ultima consultazione 25/02/2023).

Centro Linguistico dell'Università per Stranieri di Siena, progetto L'AltRoparlante <https://cluss.unistrasi.it/1/116/153/L-AltRoparlante.htm> (ultima consultazione 05/02/2023).

Comune di Bologna, pdf del progetto Ogni lingua vale
http://www.comune.bologna.it/media/files/ogni_lingua_vale.pdf (ultima consultazione 29/04/2023).

Culture Teatrali, osservatorio della scena contemporanea, Università degli Studi di Bologna, articolo di De Marinis su Scabia <https://cultureteatrali.it/per-giuliano-scabia-1935-2021-il-lungo-viaggio-del-teatro-vagante-fra-terra-e-cielo/> (ultima consultazione 29/12/2022).

Edizioni Ca' Foscari, articolo di Caon F. e Tonioli V. sulla CAD
<https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-073-0/978-88-6969-073-0-ch-09.pdf> (ultima consultazione 19/04/2023).

Giunti Scuola, articolo di Ferreri S. (2018) sui diritti linguistici dei bambini
www.giuntiscuola.it/articoli/il-decalogo-dei-primi-diritti-linguistic (ultima consultazione 26/12/2022).

Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica (SLI – Società di Linguistica Italiana), articolo di Chini M. sulla linguistica acquisizionale

<https://giscel.it/wp-content/uploads/2017/08/SLI-Giscel-2014-Udine-Chini-1-1.pdf> (Ultima consultazione 16/04/2023).

Laboratorio Itals, Università degli Studi di Venezia <https://www.itals.it/la-competenza-lessicale-nei-processi-di-apprendimento-l2-e-all%E2%80%99interno-del-metodo-didattico-ficcs> (ultima consultazione 26/01/2023).

Ministero dell'Istruzione, *Orientamenti Interculturali 2022*, pdf scaricabile
<https://www.miur.gov.it/-/orientamenti-interculturali>

MUS-E, sito italiano dell'omonimo progetto europeo <https://www.mus-e.it/la-nostra-storia> (ultima consultazione 31/01/2023).

Rete integrazione, contributo integrale di Andorno C. sulla linguistica acquisizionale
https://reteintegrazione.xoom.it/in_rete02/1%20materiali/mod_6_linguistica_acquisizionale.pdf (ultima consultazione 23/04/2023).

Società di Linguistica Italiana, intervento Pallotti G. sull'interlingua
https://www.societadilinguisticaitaliana.net/wp-content/uploads/2021/01/013_Pallotti_Atti_SLI_L_III_Insubria.pdf (ultima consultazione 26/02/2023).

Teatro Crest, lavoro teatrale da *Ci vuole un fiore* di Rodari, Bacalov ed Endrigo
<http://www.teatrocrest.it/canzoni-rodari-favole23> (ultima consultazione 19/12/2022).

Travers *What the bee knows : reflections on myth, symbol and story*
<https://archive.org/details/whatbeeknowsrefl0000trav/page/n5/mode/2up> (ultima consultazione 23/12/2022).

Unesco, istituzione ufficiale della giornata della Lingua Madre
<https://www.unesco.org/en/days/mother-language> (ultima consultazione 1/05/2023).

Unione Europea, sito ufficiale

https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/principles-and-values/aims-and-values_it (ultima consultazione 31/01/2023).

Università degli studi di Padova, articolo di Colombo A. sulla grammatica valenziale

http://www.maldura.unipd.it/ddlcs/GeD/Colombo_G&D_5.pdf (ultima consultazione 14/01/2023).