

FATTORI COGNITIVI, SOCIALI E CULTURALI DELL'APPRENDIMENTO LINGUISTICO

di Lerida Cisotto

Introduzione generale al materiale di studio

- **Parte prima: Fattori cognitivi dell'apprendimento linguistico**

Introduzione parte prima

Obiettivi parte prima

1° paragrafo: Introduzione

L'apprendimento linguistico come processo costruttivo: il contributo del cognitivismo

2° paragrafo: Introduzione

Implicazioni del cognitivismo sull'insegnamento precoce della lingua straniera

3° paragrafo: Introduzione

Strategie didattiche per un apprendimento linguistico costruttivo

Riepilogo parte prima

Spunti di riflessione

- **Parte seconda: La prospettiva socio-culturale dell'apprendimento linguistico**

Introduzione parte seconda

Obiettivi parte seconda

1° paragrafo: Introduzione

Il processo di alfabetizzazione per lo sviluppo di competenze linguistiche situate

2° paragrafo: Introduzione

L'apprendimento iniziale della lingua come esperienza intersoggettiva

3° paragrafo: Introduzione

Il formato transattivo dello story-telling

Riepilogo parte seconda

Spunti di riflessione

- **Parte terza: Verso un nuovo concetto di alfabetizzazione**

Introduzione parte terza

Obiettivi parte terza

1° paragrafo: Introduzione

Imparare la lingua in collaborazione e nei contesti di attività intertestualità, ibridità e generi di discorso

2° paragrafo: Introduzione

Le implicazioni del costruttivismo sociale in ambito educativo e didattico

3° paragrafo: Introduzione

Fattori motivazionali dell'apprendimento linguistico

Riepilogo parte terza

Spunti di riflessione

Riepilogo generale del materiale di studio

- **Materiali di approfondimento**

Introduzione generale al materiale di studio

Le tre parti del materiale di studio presentano due prospettive teoriche: il cognitivismo, il costruttivismo sociale che esplorano i modi con cui i bambini si impadroniscono precocemente del sistema linguistico. Nell'ultima parte vengono richiamati, inoltre alcuni studi sulla motivazione. Questi contributi forniscono i supporti psico-pedagogici per l'insegnamento precoce della lingua straniera e offrono importanti indicazioni per l'impostazione dell'attività didattica.

Obiettivi generali del materiale di studio

Attraverso gli studi presentati in questo materiale di studio impareremo:

- a conoscere i fondamenti psico-pedagogici dell'insegnamento precoce della lingua straniera, con particolare riferimento ai concetti di: apprendimento costruttivo, natura situata e sociale della competenza linguistica;
- a comprendere le implicazioni di tali contributi teorici sull'intervento didattico;
- a individuare criteri guida dell'attività didattica rispondenti alle modalità d'apprendimento dei bambini del primo ciclo di scuola elementare.

Parte prima: Fattori cognitivi dell'apprendimento linguistico

Introduzione parte prima

In questa prima parte saranno presentati gli studi del cognitivismo. Essi illustrano l'intensa attività cognitiva che caratterizza gli incontri del bambino con il sistema linguistico e i processi attivati per impadronirsene. Saranno indicate, inoltre, alcune strategie didattiche utili a promuovere un apprendimento di tipo costruttivo.

Obiettivi parte prima :

- sviluppare conoscenze circa i processi cognitivi che caratterizzano l'apprendimento linguistico;
- sviluppare conoscenze su modalità e strategie dell'intervento didattico volte a promuovere un apprendimento costruttivo;
- prospettare criteri metodologici e strategie dell'intervento didattico.

1° paragrafo - L'apprendimento linguistico come processo costruttivo

Introduzione

Questo paragrafo dà risalto alle risorse cognitive messe in campo dal bambino nelle fasi iniziali dell'apprendimento linguistico. In particolare, l'accento è posto su quel processo di concettualizzazione della lingua che il bambino attiva spontaneamente, anche prima dell'insegnamento formale.

La ricerca psicopedagogica e didattica degli ultimi dieci anni ha rivolto un interesse crescente ai fattori culturali, sociali e motivazionali dell'apprendimento linguistico. Si tratta di quell'insieme di aspetti dinamici che consentono di dar conto della vivacità con cui il bambino entra in relazione con eventi linguistici, manifestando molto presto grande interesse verso il funzionamento della lingua.

La *disposizione positiva* verso la padronanza del sistema lingua si manifesta attraverso un atteggiamento esploratorio, che conduce il bambino ad ampliare progressivamente il repertorio di conoscenze e usi linguistici. Venendo a contatto con oggetti o situazioni che non sa denominare, egli interpella l'adulto o un compagno più grande con la tipica richiesta: "Come si chiama?" o "Come si dice?". Allo stesso modo, implicato precocemente in numerose pratiche alfabetizzate (i discorsi, il racconto di storie, domande, risposte,

formule di saluto...), quando s'imbatte in espressioni di cui non conosce il significato, il bambino chiede con insistenza: "Che cosa vuol dire?". Entrambi gli atteggiamenti denotano un processo di acquisizione della lingua, sia di quella materna che della lingua straniera, assai più complesso della conquista della sola padronanza strumentale.

A differenza della concezione semplificata tipica dalla prospettiva riduzionista, gli studi del cognitivismo, sviluppatasi intorno agli anni '80, hanno messo in luce il carattere costruttivo e personalizzato dell'apprendimento. Essi hanno posto l'accento sui processi di pensiero soggiacenti attività e operazioni linguistiche complesse: la comprensione e la produzione di discorsi e testi, la costruzione di storie, la concettualizzazione della lingua nelle fasi iniziali del processo di alfabetizzazione.

Nell'ambito di quest'ultimo settore di indagine e ai fini del tema che stiamo considerando, risultano di particolare interesse le ricerche di Ferreiro e Teberoskij (1979) sulla precocità con cui il bambino sviluppa conoscenze e idee sulla lingua. Egli impara a dominarne le regole e il funzionamento non perché addestrato ad esercitarsi su suoni e segni a cui apprende ad associare meccanicamente dei significati, ma perché la sua mente elabora ipotesi via via più sofisticate e rispondenti agli usi convenzionali. Sono da interpretare da questo punto di vista i cosiddetti *errori costruttivi*, vere e proprie soluzioni

inventate, non conformi agli usi convenzionali, a cui il bambino ricorre nel tentativo di individuare le regole del sistema lingua e di generalizzarne il funzionamento. Quando interviene l'insegnamento formale, il bambino ha già elaborato passaggi significativi del lungo percorso che lo condurrà a diventare un soggetto linguisticamente competente, capace cioè di produrre risposte adattate, di attribuire significato a stringhe sonore, di comprendere le intenzioni comunicative dell'interlocutore.

Le acquisizioni, poco sistematiche e formalizzate, che egli matura in quanto quotidianamente partecipa ad attività alfabetizzate, costituiscono ancoraggi significativi per ogni nuovo apprendimento. Un insegnamento che operi per sovrapposizione, ignorando le conquiste precedenti, corre il rischio di indurre un apprendimento meccanico. Quando gli allievi intendono l'imparare come riproduzione fedele, essi accumulano parole o frasi per stratificazioni successive, in cui le forme linguistiche rimangono "ingessate", risultando così scarsamente spendibili.

In breve, imparare equivale sempre a costruire conoscenza, usando le conoscenze precedenti per acquisirne di nuove. Da questo punto di vista, i bambini vengono considerati "inesperti intelligenti": essi non possiedono cioè conoscenze relative ad uno specifico dominio, ma hanno le competenze necessarie per apprendere tali conoscenze.

Altri contributi significativi offerti dagli studi del cognitivismo riguardano l'ambito della comprensione di discorsi o testi. Sulla base delle numerose ricerche condotte negli anni '80, la *comprensione* può essere definita come un processo di costruzione di significati. Vi concorrono l'informazione linguistica e le conoscenze precedenti organizzate in memoria sotto forma di script e schemi (Boscolo,1997).Il dialogo tra aspetti linguistici di superficie e strutture di significato evocate consente al bambino, anche molto piccolo, di fare della lingua un uso ricco e generativo. Fin dalla prima infanzia, infatti, egli si rivela capace di costruire significati nuovi a partire da un numero molto ristretto di termini e di accedere alle informazioni nascoste mediante processi inferenziali.

L'apprendimento di una lingua , soprattutto nelle fasi iniziali, comporta sempre il recupero della multiforme e variegata esperienza di vita degli alunni. Essa ne costituisce il supporto connettivo e lo configura agli occhi del bambino come un'esperienza dotata di senso, non già un compito scolastico, volenti o nolenti, da assolvere.

Riepilogo: *In questo paragrafo abbiamo considerato l'apprendimento linguistico alla luce dei contributi offerti dal cognitivismo. Ci siamo soffermati in modo particolare sui modi con cui avviene il processo di*

familiarizzazione con una nuova lingua e si sviluppano le prime forme di padronanza.

2° paragrafo: Implicazioni del cognitivismo sull'insegnamento precoce della lingua straniera

Introduzione

Il paragrafo esplora le ricadute del cognitivismo in ambito educativo e didattico, soffermandosi in particolare sui concetti di: “costruzione della competenza linguistica”, “errori costruttivi”, “idoneità all'apprendimento”. Tali concetti saranno considerati, in particolare, in relazione all'apprendimento precoce della lingua straniera.

Le implicazioni del cognitivismo sul piano educativo e didattico riguardano, in particolare, tre aspetti. Il primo concerne il *carattere costruttivo dell'acquisizione della competenza linguistica*, non riconducibile alla sola padronanza degli aspetti strumentali relativi alla decodifica, e il parallelo superamento della concezione meccanica fondata sull'addestramento. Quando il bambino della prima scolarità si accosta alla lingua straniera è sostenuto dallo stesso atteggiamento curioso, attivo ed esploratorio che contraddistingue l'apprendimento della lingua madre. In genere, egli sa, perché li ha già incontrati nei discorsi degli adulti, dei compagni più grandi, della televisione,

nei cartelli pubblicitari, negli opuscoli... che esistono modi di “riferirsi a...”, di raccontare e comunicare differenti dalla lingua madre. E’ consapevole, inoltre, che egli non domina ancora tali modalità comunicative con differenti sonorità, inflessioni e parole e desidera impadronirsene. Sarà questa positiva disposizione a sostenere l’impegno richiesto per l’apprendimento di una lingua diversa da quella della quotidianità

Il secondo aspetto riguarda la considerazione degli *errori costruttivi*. Nell’apprendimento della lingua straniera tali errori potranno comparire sia come soluzioni “ibride” tra le lingue usate dal bambino (lingua madre, dialetto lingua straniera), sia come “tendenze alla regolarizzazione” del funzionamento della lingua nuova che egli sta imparando.

Più che essere trattati come interferenze o generalizzazioni indebite, gli errori costruttivi vanno considerati come soluzioni provvisorie, da rifinire progressivamente sotto la spinta delle strategie didattiche della riformulazione e del rispecchiamento. In breve, come in altri campi, anche l’apprendimento della lingua straniera procede per progressivi aggiustamenti, piuttosto che per giustapposizioni, poiché la mente opera per insiemi dotati di significato e non con elementi isolati privi di senso.

Infine, un nodo problematico è rappresentato dal concetto di *idoneità all’apprendimento*, ossia il livello di maturità cognitiva necessario per poter

imparare la lingua straniera. Seguendo la teoria piagetiana degli stadi, il livello di sviluppo pone dei vincoli rispetto a ciò che il bambino può apprendere in una determinata fase. Diversamente, gli studi che si ispirano al pensiero di Vygotskij si richiamano al concetto di *zona dello sviluppo prossimale*. In questa direzione, come sottolineano anche i Piani di Studio Personalizzati, si sostiene l'opportunità di predisporre condizioni didattiche che si rivolgono al potenziale d'apprendimento, adatte a promuovere acquisizione linguistiche complesse, facendo leva sulla duttilità con cui il bambino è capace di entrare in relazione con gli altri tramite l'uso della lingua.

Secondo le tesi di indirizzo piagetiano, il bambino della prima scolarità, ancor così dibattuto nella conquista degli usi formali della lingua madre, incontra numerosi ostacoli cognitivi nell'imparare una lingua straniera. Elementi convincenti a favore di questo insegnamento sono offerti, invece, dagli studi di indirizzo socio-culturale che prenderemo in considerazione nella seconda parte.

Riepilogo: *In questo paragrafo la problematica dell'insegnamento precoce della lingua straniera è stata esplorata alla luce di tre importanti concetti: l'apprendimento costruttivo, l'errore costruttivo, l'idoneità all'apprendimento.*

Quest'ultimo aspetto, in particolare, è stato trattato con riferimento alla teoria di Piaget e al pensiero di Vygotskij..

3° paragrafo: Strategie didattiche per l'apprendimento costruttivo

Introduzione

I temi esplorati in questo paragrafo illustrano attività e strategie di intervento didattico che si ispirano ad una concezione costruttiva dell'apprendimento. La loro caratteristica comune è quella di porre l'accento sui processi di pensiero soggiacenti l'apprendimento della lingua.

La diffusione degli studi del cognitivismo in ambito scolastico, tra gli anni ottanta e novanta ha prodotto un profondo ripensamento delle pratiche didattiche tradizionali. Le implicazioni di maggior rilievo riguardano lo spostamento dell'enfasi dai *prodotti ai processi di apprendimento*, ossia, dal risultato in un compito alle operazioni e strategie attivate per raggiungere quel risultato. Si tratta indubbiamente di una visione dinamica dell'imparare, interessata a capire "perché" e "come" avvengono distorsioni nella comprensione, la natura dell'errore, il ruolo delle preconoscenze, quali risorse il bambino può mettere in campo per imparare meglio e come l'insegnante può facilitare tale processo.

Prenderemo brevemente in considerazione l'influenza di questa prospettiva teorica sull'insegnamento precoce della lingua straniera, indicando ambiti di intervento didattico in cui è possibile dar risalto ad un apprendimento costruttivo:

a) situazioni didattiche a "bassa definizione" per stimolare processi di scoperta e di familiarizzazione con la lingua straniera: la curiosità, il conflitto cognitivo e l'esplorazione sono stimolati e meglio sostenuti da situazioni didattiche aperte e poco strutturate, che inducono la ricerca attiva di regole, il confronto e la formulazione di ipotesi sul funzionamento della lingua. Questi atteggiamenti caratterizzano tipicamente l'approccio ludico a quelle attività che il bambino intraprende in modo disteso, senza la preoccupazione del risultato. Egli è disposto ad impegnarsi a lungo, poiché gratificato dal sentirsi attivamente coinvolto in un processo che egli stesso contribuisce a costruire.

L'insegnamento attivo fa conto sulle molte risorse cognitive e motivazionali di cui i bambini dispongono e si prefigge l'obiettivo di familiarizzare i piccoli alla lingua straniera. Tipiche situazioni didattiche a bassa definizione sono, ad esempio, il gioco della scoperta di relazioni fra elementi, la ricerca di sfondi diversi per una storia nota, aggregare tante parole a partire da un termine di base, l'invenzione di giochi a partire da un numero limitato di elementi dati.

b) *L'attenzione su indizi contestuali e linguistici per stimolare processi inferenziali* che impegnano ad andare oltre il livello della decodifica. Poiché, come abbiamo visto, il bambino non apprende parole sotto forma di etichette, né frasi isolate prive di senso, ma forme dinamiche che combina secondo relazioni plurime, è necessario che egli sia posto nella condizione di attivare inferenze. L'insegnante potrà capire molto di come “funziona” l'incontro del bambino con la lingua straniera se lo inviterà ad esplicitare le inferenze attraverso il pensiero ad alta voce e a confrontarle con quelle di altri compagni. Sotto questo punto di vista è opportuno far ricorso a situazioni didattiche che focalizzano l'attenzione su “indizi” linguistici e non presenti in testi o discorsi da usare come suggerimenti utili per completare significati. E' sufficiente, ad esempio, un cappello a punta o una bacchetta magica per introdurre il bambino a significati di tipo fantastico e sollecitarlo a recuperare parole o scene che si “accordano con...”.

Attraverso i processi inferenziali il bambino elabora in profondità il materiale linguistico e lo “manipola” mentalmente stabilendo relazioni di significato. Come ormai molti studi hanno dimostrato, questa è la sola condizione per dare traccia duratura e significativa a ciò che si impara. Un bambino che ripete parole e frasi senza capire ha un senso di precarietà, poiché il suo ricordo labile tende a svanire nel tempo.

c) *Sviluppare un atteggiamento di “tolleranza” verso formulazioni linguistiche imperfette e non rifinite che includono errori costruttivi.* Pur non rispondenti appieno ai canoni della correttezza formale, esse rappresentano elaborazioni provvisorie e tappe progressive nella conquista di un nuovo sistema linguistico. Anziché accertare e sanzionare la quantità degli apprendimenti, è opportuno seguirne l’evoluzione attraverso appositi strumenti: tra questi, il *portfolio*, il *diario di bordo dell’insegnante*, *l’osservazione partecipante* del bambino impegnato nell’attività.

La caratteristica comune di tali strumenti è la loro natura dinamica: sono duttili, si adattano ai momenti, alle situazioni, ai singoli, ma sono didatticamente impegnativi, perché richiedono attenzione distribuita e personalizzata e l’impegno a farsi carico dei modi con cui i bambini apprendono. E’ opportuno sottolineare, tuttavia, che il richiamo alla tolleranza non sottende l’accettazione riduttiva di una pratica della lingua straniera in tono minore: si tratta piuttosto di collocare l’errore in una dimensione prospettica, che ne relativizza la portata e ne intravede la soluzione nella predisposizione di interventi mirati.

d) *Adottare strategie costruttive d’intervento:* l’apprendimento costruttivo non comporta la rinuncia all’intervento dell’insegnante, ma una ridefinizione di ruolo e di modalità d’intervento. Per l’apprendimento precoce della lingua

straniera, le strategie didattiche più adatte sono: *il rispecchiamento, la riformulazione tramite “costrutti verticali” , la conversazione come occasione di mutuo apprendimento.*

- Il *rispecchiamento* si basa su un tipo di interazione verbale in cui l'insegnante valorizza l'intervento del bambino ripetendo ciò che egli ha detto e ne accresce il senso di competenza. Se necessario, l'insegnante potrà riprendere l'enunciazione aggiustandone le proprietà formali: lessico, intonazione, sintassi. La *riformulazione* è simile al rispecchiamento, ma, in questo caso, l'insegnante collabora alla costruzione del discorso espandendo il messaggio del bambino e formulandolo ad un livello linguistico superiore. Si tratta del modello di intervento basato su costrutti verticali (Cazden,1988), in cui l'adulto supporta la conquista di competenze comunicative tramite l'offerta di aiuti linguistici, di cui piano-piano il bambino si appropria.

- Infine, *la conversazione come mutuo apprendimento*: non ci si riferisce in questo caso alla conversazione in lingua, non praticabile dai bambini del primo ciclo di scuola elementare, ma ai “discorsi sul linguaggio” intrattenuti con lo scopo di accrescere la consapevolezza sui fenomeni linguistici. Questa problematica è esposta in termini approfonditi nella terza parte.

Riepilogo: *Il paragrafo ha presentato una serie di strategie e di condizioni didattiche che mirano a coinvolgere attivamente il bambino nel processo di costruzione delle competenze linguistiche. Queste modalità d'intervento si caratterizzano per la natura dinamica e duttile, ma sono didatticamente impegnative, perché richiedono l'impegno a farsi carico dei modi con cui i bambini apprendono.*

Riepilogo della prima parte: In questa parte abbiamo esplorato le teorie cognitive dell'apprendimento linguistico e le loro implicazioni sul piano educativo e didattico. Gli aspetti più significativi ai fini dell'insegnamento riguardano la valorizzazione dei processi di scoperta personale con cui il bambino perviene alla competenza linguistica e il ricorso a strategie didattiche di carattere costruttivo.

Spunti per la riflessione

- 1- Quale concezione di apprendimento linguistico è sottesa ad un insegnamento "semplificato" o strumentale della lingua e quale concezione caratterizza invece un approccio di tipo costruttivo?
- 2- Quali sono i fattori cognitivi da cui si generano gli errori costruttivi?
- 3- Quali interventi e strategie didattiche risultano appropriate al carattere costruttivo dell'apprendimento linguistico

- **PARTE SECONDA - La prospettiva socio-culturale dell'apprendimento linguistico.**

Introduzione alla seconda parte

Questa parte presenta una serie di studi di indirizzo socio-culturale che, tra gli anni '80 e '90, inaugurano una concezione nuova dell'apprendimento linguistico. Questi studi sottolineano il ruolo esercitato dalle pratiche sociali e culturali sull'acquisizione della lingua ed hanno avuto una profonda ripercussione in campo educativo e didattico.

Obiettivi della seconda parte

- Sviluppare conoscenze sui fattori sociali e culturali che influenzano l'apprendimento linguistico nella prima scolarità;
- sviluppare conoscenze sul rapporto tra processi di alfabetizzazione e sviluppo metalinguistico e metacognitivo;
- prospettare criteri metodologici e strategie dell'intervento didattico rispondenti a modalità "ecologiche" dell'apprendimento della lingua.

1° paragrafo : Il processo di alfabetizzazione come sviluppo di

competenze linguistiche situate

Introduzione

Questo paragrafo affronta i concetti di: alfabetizzazione (literacy), alfabetizzazione emergente (early literacy) e la natura situata della competenza linguistica. Verrà presentata una serie di studi che illustra l'inestricabile intreccio tra sviluppo della competenza linguistica, variabili culturali e contesti di attività.

Gli studi di indirizzo socio-culturale si richiamano alle tesi di Vygotskij sull'origine sociale delle funzioni cognitive e rimproverano al cognitivismo il fatto di aver descritto la cognizione in termini "freddi", con scarsa considerazione dei fattori sociali e motivazionali. Essi hanno in comune l'idea che la lingua non è separabile dalle pratiche comunicative attraverso le quali è costruita e dai contesti in cui è prodotta (Resnick, 1987).

Temi, forme espressive, organizzazione del discorso, lessico, intonazione... prendono forma nel corso di attività di cui gli individui si occupano, spesso insieme ad altri, e per precisi scopi comunicativi. Chiedere informazioni, dare

conferma o dissentire, spiegare, formulare domande e risposte sono tutti usi della lingua che implicano competenze situate. Fare usi situati della lingua significa “accordare” la comunicazione al contesto, all’attività e allo scopo comunicativo. Ciò comporta la capacità di collaborare con l’interlocutore per la costruzione del discorso, di comprenderne le intenzioni comunicative, scegliere gli argomenti “giusti” e molto altro ancora. Così inteso, ogni testo o discorso è una costruzione congiunta degli interlocutori che partecipano allo scambio comunicativo e del contesto di attività in cui la lingua è prodotta.

La concezione situata di competenza linguistica ha condotto in tempi recenti ad ampliare il concetto di *alfabetizzazione*, meglio descritto dal termine polisemico inglese di “literacy”. Oltre a designare la padronanza di un codice e delle sue regole, la literacy si riferisce al processo con cui bambini e adulti sviluppano familiarità con i differenti usi della lingua e diventano capaci di partecipare alle pratiche alfabetizzate di una società culturale (Pontecorvo, 1999). Secondo l’ipotesi di Vygotskij (1978), tale familiarità trova ancoraggi significativi nel lungo percorso evolutivo che conduce il bambino alla capacità di operare simbolicamente, senza riferimento cioè a oggetti ed eventi concreti. Lo sviluppo dell’attività simbolica, definito da Vygotskij preistoria della lingua scritta inizia con la comparsa del gesto ostensivo, si espande poi nel

gioco simbolico e nel disegno e approda infine al simbolismo della lingua scritta.

Pertanto, Il termine “literacy” connota e descrive una continua evoluzione del concetto di padronanza della lingua che include:

- a) le fasi che precedono l’insegnamento formalizzato, nel corso delle quali il bambino, attraverso approcci informali con la lingua, familiarizza con certi suoi usi. Questo contatto precoce viene definito come early literacy o “emergent literacy” (Teale e Sulzby, 1986);
- b) le attività formalizzate che conducono alla padronanza del codice, delle sue regole e delle convenzioni comunicative anche oltre la fase di decodifica. Tali attività, sviluppate per lo più in ambito scolastico, compongono il percorso dell’alfabetizzazione formale;
- c) le molteplici pratiche sociali e culturali in cui la lingua è usata per differenti scopi e con diverse funzioni ed esigenze.

Di conseguenza, l’alfabetizzazione non può essere considerata oggi come un’abilità generale identificabile con la padronanza del linguaggio scolastico, ma va intesa come un processo che si distribuisce lungo un continuum di competenza, dalla familiarizzazione iniziale fino agli usi maturi dell’età adulta.

In tale prospettiva, la literacy, che prima degli anni '80 veniva descritta in termini di codifica e decodifica di suoni e segni, appare oggi un processo assai

articolato e complesso. Accanto ad apprendimenti strumentali, intervengono fattori cognitivi, sociali, culturali che delineano l'alfabetizzazione come importante *componente dello sviluppo cognitivo* e, insieme, come una *forma di socializzazione* (Boscolo,1997). E' componente dello sviluppo cognitivo perché, attraverso la lingua, il bambino apprende determinati modi di conoscere le cose e di organizzare le esperienze (Olson,1979). Come forma di socializzazione, la literacy comporta una rete di interazioni connotate dalla cultura, mediante le quali il bambino arricchisce il proprio repertorio di usi della lingua, piuttosto che costruire da solo oggetti cognitivi di complessità crescente.

Nella prospettiva attuale, l'alfabetizzazione può essere definita come l'abilità di attribuire un senso pieno e di fare un uso produttivo delle opportunità della lingua che caratterizzano la particolare cultura in cui si vive.

Un tratto relativamente nuovo e diffuso della competenza alfabetica che caratterizza i contesti sociali di vita del bambino è la familiarità con certi usi e forme comunicative che comportano il ricorso alla lingua straniera, in particolare l'inglese. Media dell'informazione, viaggi, incontri con bambini stranieri sono tutte condizioni in cui si avverte il bisogno di disporre di una competenza linguistica più ampia di quella offerta dalla lingua madre. In tale direzione, si può sostenere che l'attuale processo di alfabetizzazione include

anche la padronanza di quel sistema linguistico che, per varie ragioni, si sta imponendo come lingua veicolare fra persone di Paesi e culture diverse.

Riepilogo: *In questo paragrafo abbiamo esplorato la natura sociale del processo di alfabetizzazione e la sua influenza sullo sviluppo del pensiero. Abbiamo anche considerato come tale processo tenda a configurarsi sempre più come acquisizione di competenze specifiche e situate*

2° paragrafo : L'apprendimento iniziale della lingua come esperienza intersoggettiva

Introduzione

In questo paragrafo vengono esplorati le prime fasi dell'attività comunicativa a partire dal tipo di interazione madre-figlio che Bruner definisce come "formato transattivo". Questo primo scambio comunicativo segna gli inizi dell'attività di significazione e prefigura la natura degli apprendimenti linguistici successivi.

Wright Mill afferma che noi viviamo in mondi di seconda mano, in cui il rapporto con la realtà è "mediato" dai significati trasmessi attraverso vari tipi di linguaggio, in particolare, quello verbale. La *concezione negoziale di significato* è al centro degli studi che esplorano la natura sociale dell'apprendimento linguistico. Essi condividono l'assunzione che il significato non appartiene alle cose, ma è frutto di un'attività di negoziazione instaurata all'interno di una *rete di interazioni sociali*, in cui i membri di una comunità scambiano discorsi e idee sulle cose e gli eventi. Questo punto di vista si richiama ad una delle idee centrali della teoria di Vygotkij (1978).

Secondo l'autore, l'apprendimento umano presuppone una natura sociale specifica ed è un processo mediante il quale i bambini si inseriscono gradualmente nella vita intellettuale di coloro che li circondano.

L'interazione sociale come base della costruzione della *referenza linguistica* si ritrova nel pensiero di J.S. Bruner. In un volume divenuto un classico in campo educativo: "Verso una teoria dell'istruzione" (1967), l'autore afferma che il pensiero più progredito è una versione interna del dialogo attraverso cui si apprende. Questa visione è ripresa in un saggio più recente: "Il linguaggio del bambino" (1989) che esplora gli inizi dell'attività di significazione, ossia della capacità di riferirsi a oggetti e situazioni secondo le convenzioni sociali.

Secondo Bruner, l'acquisizione del linguaggio inizia ben prima che il bambino emetta enunciati lessico-grammaticali e affonda le sue radici nello scambio precoce che si instaura tra madre e figlio nella prima infanzia. Questo tipo di interazione, definita "*formato transattivo*", presenta alcune caratteristiche:

a) *si sviluppa nell'ambito di attività di routine* che divengono per il bambino strutture familiari di eventi: il bagnetto, il momento della pappa, quello del sonno, giochi particolari... Egli comincia a farvi affidamento e a sviluppare anticipazioni su ciò che accadrà;

b) *ha una struttura profondamente dialogica*, poiché madre e figlio iniziano molto presto a coordinare sequenze di azioni. Gesti e discorsi della madre sono rivolti a coinvolgere il bambino, rendendolo partecipe dello scambio. D'altro canto, il bambino è teso precocemente a sintonizzarsi con gli "inviti" della madre, ad entrare cioè nella struttura della comunicazione;

c) vi è un *uso comune dell'attenzione*: dentro alla salda struttura di interazione reciproca, la madre seleziona dapprima alcuni tratti significativi del contesto, dirige su di essi l'attenzione del bambino e presenta poi sostituti lessicali e grammaticali dei mezzi gestuali. In tal modo, il bambino acquisisce rapidamente una piccola raccolta di script e procedure comunicative ad essi collegate e impara a produrre enunciati contestualizzati, relativi alle scene.

In tale prospettiva, i formati transattivi rappresentano sistemi di supporto per l'acquisizione del linguaggio, poiché forniscono al bambino degli obiettivi semantici che egli è in grado di comprendere, nonostante la limitata padronanza iniziale del sistema linguistico. Nell'ambito di queste salde strutture interattive il bambino inizia a rendere chiare le proprie intenzioni comunicative e a cooperare alla costruzione del discorso.

Il bambino non si rapporta al mondo sulla base di incontri privati, ma attraverso rapporti mediati dalle relazioni interpersonali. Egli impara presto ad orientare la propria attenzione sulla scia di quella degli altri, come avviene, ad

esempio, nel gioco del cucù, e la progressiva sintonizzazione crea la base per lo sviluppo della referenza linguistica.

In conclusione, l'ingresso nel mondo del linguaggio è l'ingresso nel mondo del discorso. In questo processo l'adulto è partner interessato e interattivo, capace di entrare in sintonia con l'universo linguistico del bambino. La facilità con cui i bambini riescono ad intuire come funziona la mente degli altri e a "tarare" il loro discorso su ciò che l'adulto intende presuppone un apprendimento del linguaggio che è qualcosa di più dell'acquisizione di un semplice sistema per denominare.

Imparare il linguaggio è un processo mediante il quale i membri di una cultura apprendono a condividere sistemi di credenze, atteggiamenti, concezioni, ossia quel complesso di valori e significati verso cui essi dirigono il processo di costruzione del senso e dell'identità come soggetti culturali.

Imparare a significare e a condividere sono gli elementi cardine anche dell'apprendimento della lingua straniera. Le strutture di relazioni significative intrecciate dentro e fuori scuola espandono i bisogni comunicativi, ma, nel contempo, anche il repertorio di risposte e usi della lingua. Nel primo ciclo della scuola elementare, la predisposizione di formati interattivi, caratterizzati da attività di routine, struttura dialogica e uso comune dell'attenzione, offre al bambino la possibilità di fare un'esperienza "tutelata" della lingua straniera.

Egli se ne può così impadronire secondo la modalità che gli è nota e “naturale”: quella della partecipazione graduale allo scambio comunicativo e della costruzione collaborativa di significati.

Riepilogo

In questo paragrafo abbiamo esplorato gli inizi sociali dell'apprendimento linguistico. La reciprocità e lo scambio che caratterizzano l'interazione madre-figlio nella prima infanzia costituiscono le condizioni per lo sviluppo di un'interazione sociale più ampia, basata sull'uso comune dell'attenzione e la condivisione di significati.

3° paragrafo: Il formato transattivo dello story telling

Introduzione

In questo paragrafo verrà illustrata la funzione di familiarizzazione svolta dal racconto di storie sugli apprendimenti linguistici. Oltre a incrementare le conoscenze linguistiche, lo story-telling contribuisce a familiarizzare il bambino ad usi complessi della lingua, sviluppando abilità metalinguistiche e metacognitive.

La padronanza del sistema lingua è una costellazione di competenze coordinate a cui il bambino accede tramite il supporto dell'adulto o dei pari nell'ambito di specifici contesti. Mentre è impegnato in questa attività di appropriazione, il bambino viene coinvolto simultaneamente in tre tipi di apprendimenti (Goodman1991): impara *il linguaggio* (piano linguistico), sviluppa conoscenze *sul linguaggio* (piano metalinguistico) e apprende *tramite il linguaggio* (piano culturale).

Questa distribuzione sofisticata di apprendimenti su livelli diversi non è una caratteristica di fasi avanzate dello sviluppo, ma emerge nel corso delle numerose attività alfabetizzate in cui il bambino si trova coinvolto fin da piccolo. Fra queste, c'è un'attività ricorrente nei primi anni di scolarità e in

ambito familiare che ha suscitato l'interesse di numerosi studi: *lo story-telling*. E' chiamato in questo modo il racconto o la lettura di storie effettuato dagli adulti ai bambini. Nel corso di questo formato transattivo coinvolgente sul piano cognitivo, affettivo ed emozionale, il bambino esplora usi sofisticati e complessi della lingua con il supporto dell'adulto.

Durante il racconto adulti e bambini intrecciano discorsi intorno ai contenuti della storia ("Che cosa succede dopo?"; "Che cos'è questo?") ed anche al funzionamento della lingua in senso proprio (Come si dice?). Attraverso questi scambi conversazionali dotati di calore e timbro affettivo, i bambini i vengono introdotti al funzionamento della lingua (*familiarizzazione*) con una quantità minima di istruzione diretta.

Le numerose ricerche condotte intorno agli anni '80 hanno messo in luce che lo story-telling contribuisce a sviluppare le *radici dell'alfabetizzazione*, ossia, abilità linguistiche, metalinguistiche e metacognitive, (Goodman,1986). Come abbiamo visto nel paragrafo precedente, l'alfabetizzazione è un concetto molto ampio, che si riferisce alle tante pratiche quotidiane della lingua. Per questa ragione, sembra particolarmente opportuno riportare gli esiti più importanti di queste indagini, di sicuro interesse per il tema che stiamo trattando. Esse riguardano tre aree di importanza cruciale per l'apprendimento linguistico:

a- *lo sviluppo di forme di consapevolezza metalinguistica*, ad esempio: la nozione di parola, l'idea di storia e di uno sviluppo temporale degli eventi, l'uso e la funzione del nome, il rapporto tra situazioni e parole che le descrivono. Più in generale, la consapevolezza metalinguistica riguarda l'abilità di analizzare il linguaggio, di confrontare e problematizzare le sue forme e funzioni (Goodman, 1991);

b- *l'acquisizione di abilità metacognitive*: tali abilità si rivelano, ad esempio, nell'uso di verbi cognitivi (pensare, ricordare, immaginare, credere) o riferiti a stati psicologici (sentire, temere, essere emozionati, tristi, felici) e nel ricorso a funzioni linguistiche quali: il nominare, il descrivere, il classificare...;

c- *lo sviluppo di comportamenti alfabetizzati e metaalfabetizzati*: il racconto di storie promuove un aumento significativo del vocabolario e la comparsa di strutture sintattiche articolate. Parallelamente, induce posture e atteggiamenti di tipo riflessivo che rivelano disponibilità all'ascolto e coinvolgimento nel discorso. Durante il racconto, un pattern frequente di discorso è quello di "nominare", "dire" o "far dire" che sostituisce progressivamente il pattern contestualizzato del "mostrare".

La lettura/il racconto di storie che l'adulto fa al/ col bambino assume il carattere di una sequenza precisa (Snow e Ninio, 1986):

1- l'attenzione del bambino viene focalizzata su una figura o su un oggetto;

- 2- si chiede al bambino di dare un nome (*labeling= etichettare*) alla figura;
- 3- l'adulto dà un feedback relativo alla risposta;
- 4- se il bambino non attribuisce il nome è l'adulto che "etichetta" la figura;
- 5- il bambino viene invitato a produrre anticipazioni sugli eventi della storia tramite la richiesta di inferenze .

In breve, lo story-telling promuove la "*sensibilità*" verso l'alfabetizzazione, ossia una sorta di familiarità e confidenza nei confronti della lingua. Il processo di familiarizzazione è una componente fondamentale dei successivi apprendimenti di ordine cognitivo e metacognitivo. L'adulto funge da intermediario (scaffolding) tra il bambino e il linguaggio, sostenendo e tutelandone i tentativi di conoscenza e di appropriazione.

Riepilogo: *In questo paragrafo abbiamo approfondito l'influenza esercitata dal racconto di storie sul processo di familiarizzazione alla lingua. Sono stati illustrati, inoltre, i molti vantaggi che un bambino riceve da questa attività in termini di sviluppo linguistico, cognitivo e metacognitivo.*

Riepilogo della seconda parte:

Attraverso i contributi teorici presentati nella seconda parte, sono state esplorate le fasi iniziali dello sviluppo della competenza comunicativa nel bambino. Ci si è soffermati, in particolare, sulla precoce natura dialogica dell'interazione madre-figlio e sul formato transattivo dello story-telling che sviluppano nel bambino una sorta di familiarità e confidenza nei confronti della lingua.

Spunti di riflessione

- 1- Quali sono le ragioni che hanno condotto ad attribuire un'importanza fondamentale al racconto di storie per l'acquisizione della competenza linguistica da parte dei bambini?
- 2- Quali sono le principali differenze e quali i punti di contatto tra l'approccio teorico del cognitivismo e quello del costruttivismo sociale?
- 3- Che cosa si intende per "alfabetizzazione" e per "alfabetizzazione emergente"?
- 4- Quali attività didattiche contribuiscono a sviluppare la familiarità del bambino della prima scolarità con la lingua straniera?

**TERZA PARTE: Verso un concetto aperto e integrato di alfabetizzazione:
Intertestualità, ibridità e generi di discorso**

Introduzione alla terza parte

I temi approfonditi in questa parte: intertestualità, ibridità e genere di discorso sono acquisizioni recenti della ricerca sull'apprendimento linguistico, da cui sta emergendo un concetto più ampio di alfabetizzazione, aperto ai temi della multiculturalità e sensibile alle tante influenze sociali. Verranno presi in considerazione, inoltre, alcuni fattori motivazionali dell'apprendimento linguistico.

Obiettivi della terza parte

- Sviluppare conoscenze sui concetti di: intertestualità, ibridità e genere di discorso e sui fattori motivazionali soggiacenti l'apprendimento linguistico;
- Favorire l'elaborazione di un concetto aperto e integrato di alfabetizzazione, come padronanza di un ventaglio ampio e allargato di testi, discorsi, forme e funzioni linguistiche;
- Facilitare la progettazione di percorsi didattici aperti e integrati tramite la presentazione di strategie didattiche di tipo collaborativo e discorsivo.

**1° paragrafo: Imparare la lingua in collaborazione e nei contesti di
attività: Intertestualità, ibridità e generi di discorso**

Introduzione

In questo paragrafo saranno illustrati i concetti di intertestualità, ibridità e genere di discorso. Essi riflettono una concezione aperta e integrata di alfabetizzazione, meno scolastica e più rispondente agli attuali contesti multimediali e multiculturali.

Negli sviluppi più recenti delle tesi socio-culturali stanno emergendo alcuni concetti di grande rilievo dal punto di vista delle pratiche didattiche dell'insegnamento linguistico. Tra questi, un concetto di particolare interesse, che nasce nell'ambito della teoria del dialogismo di Bachtin (1981;1986), è quello di *intertestualità*. Secondo questa prospettiva, ogni testo o discorso è un anello nella catena del dialogo che lega idealmente i membri di una comunità culturale, quelli che condividono il presente dell'enunciazione con i membri del passato e i soggetti che riprenderanno il discorso nel futuro. In questo senso, ogni comunità culturale è prima di tutto una *comunità di discorso*, cioè un gruppo di persone che condivide l'interesse per certi temi o argomenti, il linguaggio e i modi con cui se ne parla.

Ogni testo o discorso è sempre una composizione multipla di testi o discorsi ascoltati in precedenza, di cui ogni individuo, piccolo o grande, si appropria e che egli, con il suo discorso, contribuisce a modificare.

Altri concetti nuovi, fra loro collegati, sono quelli di *ibridità* e di *genere di discorso*. Nella quotidianità i discorsi non sono prodotti rarefatti e puri, ma sono costruzioni ibride, che incorporano contributi provenienti da più fonti. Tali contributi possono riguardare idee, singole parole, intonazioni, soluzioni discorsive, espressioni e termini appartenenti a lingue diverse che vengono attinte dalla voce dell'insegnante o da quella dei compagni, dalle letture fatte o ascoltate, dalla comunicazione dei media. L'individuo se ne appropria e le compone in modo personale, cosicché i discorsi sono continuamente rimessi in gioco, manipolati e trasformati dalle persone che li usano, li "consumano" e li rigenerano con il contributo personale.

Quando un gruppo di persone condivide l'interesse per una certa attività o un argomento, i suoi membri adottano in primo luogo un linguaggio comune per parlare di quell'attività, ossia un certo genere di discorso. I *generi di discorso* sono innumerevoli come la varietà delle attività, degli incontri e delle interazioni umane e non si identificano, pertanto, con gli schemi astratti delle classiche tipologie testuali. Essi sono insiemi organizzati di modi con cui una

comunità linguistica risponde a situazioni socialmente ricorrenti e costruite culturalmente (Freedman, 1994).

I concetti di intertestualità, ibridità, genere di discorso stanno modificando profondamente la concezione formalista della lingua e lo stesso concetto di alfabetizzazione. Alla lingua cristallizzata nelle formule e negli esercizi scolastici, si contrappone la lingua viva degli scambi quotidiani, con impennate, voci, inflessioni, misture di termini. Il suo carattere è composito e ibrido perché il discorso prende forma all'interno di contesti sociali e nel corso di attività in cui le persone, ciascuna dalla sua prospettiva, intrecciano parole, idee, discutono. In tal senso, ogni discorso, oltre ad essere processo e impegno individuale, è anche attività collaborativa fra gli interlocutori degli scambi conversazionali. Esso riflette la natura multiculturale degli incontri e gli usi ai quali è destinato e risente dei vincoli "imposti" dal contesto in cui viene prodotto.

Questa concezione aperta e integrata di lingua è alla base di un nuovo concetto di alfabetizzazione. Fino al decennio scorso esso è stato per lo più identificato con la padronanza delle forme logiche e ben definite del linguaggio scolastico. Attualmente *l'acquisizione della literacy è inteso come un processo di natura ibrida e intertestuale* (Dyson, 1999; 2000), che si compone attraverso il contatto tra molte lingue: quella/e ufficiale/i della

scuola e le molte lingue non ufficiali praticate in famiglia, nel gruppo dei pari ed anche attraverso i media. Negli attuali contesti di vita, la padronanza della lingua si caratterizza come esperienza di tensione semiotica, ossia come impegno costante a costruire significati condivisi, partendo da lingue e storie assai diverse tra loro, che riflettono le molte differenze micro e macroculturali presenti nelle classi. E' questo processo di negoziazione che consente ai bambini di posizionare se stessi nei circuiti della cultura di appartenenza, di orientarsi e di partecipare agli eventi letterati della scuola e dei mondi sociali.

Così intesa, l'alfabetizzazione indica la padronanza allargata di un ampio ventaglio di testi e discorsi (Dyson,1999; 2000) che, oltre alle forme tipicamente scolastiche, include anche le risorse simboliche della cultura popolare con cui i bambini vengono a contatto precocemente e in modo del tutto naturale. Temi, lingue e linguaggi convergono nella costruzione di un linguaggio multiculturale per il curricolo e di pratiche di alfabetizzazione non sottrattive dell'identità culturale dei/le bambini /e

Riepilogo

In questo paragrafo sono state brevemente illustrate le linee di ricerca più recenti sull'apprendimento linguistico, che risentono delle trasformazioni in atto nel contesto sociale e culturale. Il contributo più importante riguarda il

*nuovo concetto di alfabetizzazione, destinato a trasformare profondamente
l'insegnamento scolastico della lingua*

2° paragrafo: Le implicazioni del costruttivismo sociale in campo educativo e didattico

Introduzione

Nel corso del paragrafo si prenderanno in considerazione le forme dell'intervento didattico che si ispirano agli studi socio-culturali. Si tratta di un insieme di strategie basate sulle costruzione collaborativa della conoscenza e su compiti linguistici autentici per lo sviluppo di competenze situate.

Gli studi di indirizzo socio-culturale rivolgono il loro interesse principalmente agli obiettivi comunicativi e agli usi ancorati della lingua: il discorso prende corpo perché qualcuno ha qualcosa da dire a qualcun altro che è interessato ad ascoltarlo.

Il concetto di “natura situata e sociale della competenza linguistica” ha avuto significative ripercussioni sulle pratiche tradizionali di insegnamento, a cui viene rivolta l'accusa di esercitare una lingua “scolastica”, astratta e fuori contesto. Vi si contrappone una didattica basata sulla lingua viva, da apprendere in situazione, adattata a precisi scopi comunicativi e costruita in collaborazione tra gli interlocutori degli scambi conversazionali.

Ispirandosi a questa linea teorica, l'intervento didattico, in tempi recenti, ha dato crescente importanza a forme collaborative di apprendimento e a pratiche dialogico-discorsive, ha potenziato le forme di integrazione fra ambiti diversi di conoscenza e il raccordo tra differenti contesti di apprendimento. Queste modalità didattiche delineano uno stile di lavoro meno artificioso, che tende a caratterizzarsi come "approccio ecologico" ai processi di insegnamento-apprendimento.

Prenderemo brevemente in considerazione gli aspetti più importanti di una didattica di ispirazione socio-culturale:

a) *incentivare forme collaborative di lavoro "con" e "sulla" lingua*: le lingue vivono e si trasformano perché gli individui le usano e le rendono oggetto di riflessione. Di conseguenza i gruppi, piccoli o grandi che siano, soprattutto se impegnati in un compito, sono i contesti più naturali per la crescita linguistica.

I vantaggi della collaborazione in gruppo sono stati illustrati da molte ricerche: quando un compito è complesso, come nel caso dell'apprendimento di una lingua straniera, la gestione collaborativa consente un utilizzo congiunto di competenze e saperi e un conseguente alleggerimento del carico cognitivo. Oltre ad arricchire il repertorio di usi della lingua, il dialogo tra pari tipicamente caratterizzato da dispute, conferme, smentite, introduce a processi

di pensiero più complessi di quelli che il singolo bambino riesce a sostenere in autonomia. In breve, insieme si pensa di più e meglio e si perviene a risultati soddisfacenti.

Si sarà portati a pensare che l'apprendimento cooperativo non sia una soluzione organizzativa alla portata dei bambini del primo ciclo di scuola elementare. Certamente i bambini non possono intrattenere scambi conversazionali in lingua straniera, possono però "dire la loro" su un sistema linguistico di cui conoscono l'esistenza e a cui hanno iniziato ad accostarsi. *I discorsi sulla lingua* sono lo strumento principale di sviluppo di quelle abilità metalinguistiche e metacognitive che facilitano l'utilizzo fluido delle conoscenze linguistiche e la comprensione delle situazioni comunicative.

Vi è un altro indubbio vantaggio nel consentire ai bambini di occuparsi della lingua in termini collaborativi: l'interazione promuove quell'attitudine alla reciprocità che è l'atteggiamento autentico per un apprendimento della lingua straniera che non si esaurisca nella sola padronanza del codice. Il lavoro collaborativo richiede la moltiplicazione degli spazi e dei tempi di negoziazione, in modo tale che l'interazione si renda visibile anche nelle soluzioni organizzative del contesto scolastico.

b) Far leva sulla narrazione: la narrazione appartiene profondamente all'esperienza umana e le sue molteplici forme: i racconti, i miti, i drammi...

intessono le trame connettive della cultura. Fin dalla prima infanzia proviamo una naturale propensione per costruire storie intorno agli eventi, sia della realtà esterna -un incontro, un incidente, un regalo...-, che di quella interna: la paura, la sorpresa, la nostalgia, il dolore. Le molte storie che gli uomini si sono scambiate nei loro incontri formano un ricco repertorio culturale a cui tutti hanno facile accesso, l'uomo di scienza e il negoziante, il bambino e l'adulto.

Nell'infanzia, storie e racconti rappresentano uno strumento potente di socializzazione con cui il bambino viene introdotto ai significati condivisi della cultura. Attraverso i personaggi, i luoghi e gli eventi il bambino impara a conoscere come funziona il mondo degli uomini e quello delle cose, apprende a riconoscere le emozioni e a nominarle, entra a contatto con la propria mente che intravede "allo specchio" e ne comprende gli stati: pensare, credere, desiderare, dubitare, si serve delle parole storie per parlare dei suoi pensieri e degli stati d'animo.

Le potenzialità trasformative della narrazione sul piano didattico sono implicate nel suo carattere di attività culturalmente ricca, ludica di per sé, emotivamente coinvolgente. Negli attuali contesti scolastici essa può rappresentare l'anello di congiunzione tra la cultura dominante della maggioranza e le culture delle minoranze, perché non tutti i bambini sanno

spiegare concetti astratti, ma tutti i bambini hanno certamente qualcosa da raccontare.

Le storie a viva voce raccontate da bambini provenienti da Paesi stranieri, anche nella lingua di provenienza, si prestano a diventare oggetto di drammatizzazione, di gioco, di ruoli simulati o di illustrazione. In questo caso l'insegnante, il mediatore linguistico e culturale fungono da snodo e raccordo per rendere accessibile ai bambini del gruppo la ricchezza di significati sottesi ai racconti e per metterli fra loro in contatto. In questa prospettiva, la narrazione può contribuire a rendere multiculturale il curriculum scolastico e a fondare pratiche di alfabetizzazione non sottrattive.

c) *Lavorare “su” e “per” compiti autentici*: i contesti della quotidianità sono estremamente esigenti dal punto di vista della competenza linguistica. Non è sufficiente conoscere parole e regole di composizione per soddisfarne le richieste, ma occorre disporre anche di un ampio repertorio dei loro usi, e, non ultimo, come vedremo, adottare, per così dire, l'atteggiamento giusto

Rispetto ai concetti di “conoscenza” e “abilità”, il concetto di competenza è multidimensionale e più complesso. Il “conoscere” designa l'acquisizione di determinati concetti o contenuti (*conoscenza dichiarativa*), “l'abilità” si riferisce ad un insieme di procedure e operazioni (*conoscenza procedurale*), la “competenza” comporta l'uso duttile di conoscenze e abilità per risolvere

problemi reali e in contesti specifici. Questo concetto di competenza mette in dubbio l'efficacia del solo esercizio scolastico ai fini della padronanza della lingua, poiché essa vi è praticata in forme stereotipate. Assai più incisive sono le pratiche di uso situato della lingua, in cui i bambini sono richiesti di attivare determinate funzioni per relazionarsi ad interlocutori veri o per comprendere reali contesti e situazioni comunicative.

e) *Promuovere forme di insegnamento integrato*: la prospettiva dell'alfabetizzazione come processo aperto e multiculturale introduce nuove esigenze comunicative in ambito scolastico. Tale prospettiva mal si accorda con forme di insegnamento settoriale e con rigide separazioni tra i saperi. Comporta, viceversa, la valorizzazione dei punti di snodo che possono mettere in dialogo attività, saperi, espressioni culturali e risorse. Una prima conseguenza di questo approccio integrato è il ripensamento di quella “messa tra parentesi” della lingua madre che ha caratterizzato a lungo l'insegnamento della lingua straniera. Tale ripensamento è opportuno soprattutto nelle fasi iniziali, in cui il bambino si appropria di un nuovo sistema linguistico a partire dal sistema lingua che conosce, secondo i principi dell'apprendimento costruttivo analizzati nella prima parte. E' lo stesso concetto di competenza a richiedere un approccio duttile alle conoscenze. Ad esempio, il bambino che apprende la funzione del porre domande nella lingua straniera, attinge dagli

apprendimenti sviluppati in lingua madre l'idea di interlocutore, di destinatario e di scambio comunicativo. La formulazione linguistica risulterà appropriata a condizione che egli riesca ad integrare questi saperi differenti e di diversa provenienza.

Il concetto di integrazione sembra particolarmente adatto a delineare il tipo di approccio da privilegiare nell'insegnamento della lingua straniera nel primo ciclo della scuola elementare. Non sono sufficienti buone tecniche per un insegnamento efficace, poiché la lingua straniera deve configurarsi agli occhi del bambino innanzitutto come un apprendimento interessante, capace di suscitare curiosità e desiderio di competenza, di non mortificare cioè quella positiva disposizione che sostiene l'impegno richiesto da ogni nuovo apprendimento.

Riepilogo

In questo paragrafo sono state presentati alcuni principi guida dell'intervento didattico rispondenti ad un concetto aperto e integrato di alfabetizzazione: la condivisione di discorsi e attività "su" e "con" la lingua, la narrazione, il lavoro "su" e "per" compiti autentici, forme di insegnamento integrato

3° paragrafo: Fattori motivazionali dell'apprendimento linguistico

Introduzione

In questo paragrafo conclusiva del materiale di studio saranno presi brevemente in considerazione alcuni aspetti motivazionali che stanno alla base dell'atteggiamento più o meno positivo con cui bambini di scuola dell'infanzia affrontano l'apprendimento della lingua straniera.

In un paragrafo precedente, illustrando il concetto di competenza, si è fatto cenno alla questione degli atteggiamenti. Lo studio degli atteggiamenti rientra nel tema più ampio della motivazione, ossia di quell'insieme di fattori dinamici che sostiene una disponibilità positiva verso l'apprendimento.

L'atteggiamento è un orientamento complessivo verso un determinato compito o attività su cui influiscono diversi aspetti: la percezione di competenza, la curiosità e l'interesse, la paura dell'insuccesso e il modo con cui vi si reagisce, il porsi degli obiettivi significativi da perseguire, l'impegno e la tenacia con cui questi vengono perseguiti, le credenze rispetto alle possibilità di riuscita, le attribuzioni con cui si interpretano esiti positivi o negativi di un'attività, la risposta a determinate aspettative...

Ciascuno di questi fattori è attualmente al centro di molte ricerche e tutte concordano nel riconoscere loro un ruolo determinante nel modo con cui i

bambini affrontano nuove richieste di competenza ed interpretano i successi o gli insuccessi ottenuti nei compiti scolastici (Dweck, 2001).

Un'indagine recente condotta da chi scrive in collaborazione con D. Lucangeli, ha messo in luce, ad esempio, come fin dalla scuola dell'infanzia i bambini sviluppino convinzioni statiche o dinamiche di competenza, un orientamento positivo verso determinati compiti di apprendimento e meno positivo per altri.

Alcuni esempi di atteggiamenti che possono insorgere nei confronti dell'apprendimento della lingua straniera sono i seguenti: il timore del nuovo, o viceversa, il nuovo vissuto come sfida, la voglia di coinvolgersi in situazioni comunicative di cui non si ha la padronanza o, viceversa, il desiderio di fuga dal compito, la sensazione di essere adeguati o meno, la voglia di sentirsi competenti, la paura del giudizio degli altri.

Precoci richieste di prestazione e l'enfasi sul confronto potrebbero mortificare i tentativi di padronanza e innescare meccanismi di autotutela o di fuga dal compito. A volte possono insorgere, anche, convinzioni statiche (ad esempio: "Non ce la farò mai! E' troppo difficile per me.), non dipendenti dal contesto scolastico. Oltre a dare a questi atteggiamenti l'importanza che meritano, l'insegnante aiuterà il bambino a riorientare credenze e attribuzioni,

non solo attraverso generiche rassicurazioni, ma rendendolo protagonista di piccole esperienze di competenza.

Riepilogo

L'argomento centrale di questo paragrafo riguarda i fattori motivazionali che contribuiscono all'insorgere di atteggiamenti più o meno positivi nei confronti dell'apprendimento di una nuova lingua. E' necessario che l'insegnante tenga in debita considerazione questa disposizione, poiché essa rappresenta il fattore dinamico di ogni nuovo apprendimento.

Riepilogo della terza parte

I contributi teorici presentati nella terza parte hanno preso in considerazione una serie di concetti – intertestualità, ibridità, genere di discorso - che stanno trasformando profondamente il concetto tradizionale di alfabetizzazione. Sono state indicate, inoltre, alcune conseguenti direzioni del cambiamento sul piano metodologico-didattico.

Spunti per la riflessione

- 1- Quali sono le principali direzioni del cambiamento in atto nel processo di alfabetizzazione?

- 2- Che cosa comportano le trasformazioni attuali del sistema linguistico sul piano generale dell'educazione e su quello più specifico dell'intervento didattico?
- 3- Quali sono le ragioni psico-pedagogiche che conducono ad attribuire importanza a pratiche didattiche di insegnamento della lingua straniera collaborative, discorsive e integrate?
- 4- Quali sono i principali fattori motivazionali che stanno alla base di apprendimenti complessi e impegnativi?
- 5- Come incidono i fattori motivazionali sull'apprendimento iniziale della lingua straniera?

Riepilogo generale del materiale di studio

Il materiale di studio ha approfondito la problematica dell'insegnamento della lingua straniera nell'ambito della questione più generale dell'apprendimento della lingua. La prima parte ha esplorato i processi cognitivi che, fin dalla prima infanzia, caratterizzano gli incontri del bambino con regole e convenzioni del sistema linguistico. La seconda parte si è soffermato sulle condizioni sociali e culturali che favoriscono l'insorgere di abilità e comportamenti alfabetizzati, dando particolare risalto all'interazione madre-figlio. La terza parte, infine, ha offerto una serie di spunti teorici per una visione prospettica dell'apprendimento linguistico, delineando un nuovo concetto di alfabetizzazione.