

## PRIMA PARTE

### L'ALLIEVO STRANIERO E LA SCUOLA ITALIANA

di Francesca Della Puppa

#### 1.1 Elementi per l'accoglienza

In questa prospettiva va quindi riconsiderato il tipo di lavoro che si fa in classe, pensando a strategie che possano fornire strumenti e tecniche per accogliere in modo efficace e a lungo termine anche quegli studenti che provengono da modelli di educazione diversa, e che sono quindi portatori di esperienze e di stili di apprendimento spesso non conformi a quelli adottati e proposti dal modello della scuola italiana.

A nostro parere i punti fondanti di cui tener conto per poter mettere in atto questo cambio di prospettiva sono:

- la percezione della scuola da parte degli alunni stranieri;
- un diverso ruolo dell'insegnante e dello studente;
- il riconoscimento delle differenze e dei talenti individuali;
- la relazione tra lingua seconda, cultura e stili cognitivi;
- i sistemi e i metodi scolastici di provenienza;
- una didattica varia e integrata;
- le scoperte delle neuroscienze;
- la teoria delle intelligenze multiple;
- gli studi sui diversi stili cognitivi e canali sensoriali;
- il clima-classe;
- il feedback;
- una didattica laboratoriale e per progetti

#### 1.2 Il ruolo dell'insegnante e dello studente

Il dibattito intorno ad un diverso ruolo dell'insegnante e dello studente è stato in questi ultimi anni molto fertile e numerosi sono i fattori che lo hanno influenzato. Da un lato abbiamo le pressioni che provengono dalla società, che nei decenni scorsi ha visto e continua a vedere cambiamenti spesso radicali che spingono verso la necessità di cambiamento della scuola e del fare scuola per uno sviluppo adeguato di competenze coordinate e flessibili, oltre poi alla presenza sempre più forte delle nuove tecnologie, alla richiesta di flessibilità nei ruoli lavorativi, all'idea del life-long learning.

Dall'altro, le scoperte delle neuroscienze, gli approcci metodologico-didattici centrati sull'apprendente, le teorie costruttiviste hanno fatto sì che concetti quali stili di apprendimento, canali percettivi, ambiente di apprendimento, intelligenze multiple e intelligenza emotiva abbiano necessariamente modificato la concezione di apprendimento/insegnamento.

Nella scuola italiana l'attenzione è posta per tradizione su un insegnamento fondato più sui contenuti che sui processi e sulla costruzione sociale delle conoscenze. In questo modello il ruolo dell'insegnante è quello di trasmettitore di conoscenze, ove il soggetto che apprende non ha un ruolo attivo o autonomo, ma semplicemente di ricezione e di organizzazione lineare degli elementi appresi. Troppo spesso nella scuola gli insegnanti usano come momento preferenziale la lezione frontale, parlando così "davanti agli studenti, non agli studenti" (Amstrong, 1999, p.33). Inoltre, vengono in genere privilegiate a scuola le abilità linguistiche e logico-matematiche e i canali uditivi insieme, a volte, a quelli visivi, indirizzandosi quindi direttamente solo ad una parte degli alunni, cioè a quelli che hanno

sviluppato maggiormente questi canali e intelligenze. Nel caso degli alunni stranieri, non sempre il contesto educativo e culturale da cui provengono favorisce lo sviluppo di queste modalità, per cui il processo di integrazione deve tenere in considerazione anche questo tipo di problematiche.

In un'ottica di organizzazione dell'insegnamento/apprendimento che tenga conto delle differenze individuali e della valorizzazione dei talenti e delle esperienze pregresse, invece, il ruolo dell'insegnante diventa quello di facilitatore e mentore, non più meramente di detentore di una conoscenza (contenuti) da trasmettere in modo passivante. L'insegnante qui visto come un professionista dell'insegnamento/apprendimento, che, attraverso la creazione in classe di un adeguato ambiente di apprendimento, mette in atto strategie e tecniche per la gestione efficace degli apprendimenti nel rispetto dell'individualità di ciascun studente, visto come persona con dei talenti da sviluppare. Il suo ruolo è quello di guidare lo studente nel suo personale percorso di conoscenza, fornendogli gli strumenti per imparare.

La responsabilità dell'apprendimento è quindi condivisa e si basa anche sul rapporto di collaborazione reciproca tra insegnante e soggetto che apprende: in classe viene creato un clima positivo, di fiducia e di valorizzazione e sviluppo dei talenti individuali e della sfera affettiva. Questo cambiamento si applica tanto più a situazioni in cui studenti provenienti da società ed ambienti educativi diversi si inseriscono nelle nostre classi: una cultura dell'accoglienza continuativa, che miri e porti al successo scolastico, non può infatti prescindere dal riconoscimento di tali differenze e dalla loro valorizzazione come arricchimento reciproco.

In questo panorama si rende necessaria una riflessione da parte dell'insegnante sulla propria storia personale di insegnamento e soprattutto sul proprio stile di insegnamento, costruito nel corso degli anni e sui modelli di apprendimento della sua storia personale, che sugli atteggiamenti e convinzioni sviluppati e quindi impiegati nel lavoro quotidiano in classe con i propri studenti. (Pozzo, Mariani, 2002).

### **1.3 Per una didattica varia e integrata**

E' ormai riconosciuto che l'apprendimento, non solo linguistico, dipende ed è condizionato da aree di differenza individuale, quali l'età, l'ambiente socio-culturale di provenienza, la motivazione, gli stili cognitivi e di apprendimento, le modalità sensoriali, le intelligenze. (Pozzo, Mariani, 2002: Cap. 1). Accogliere e rispondere a queste differenze per farle diventare una fonte di ricchezza reciproca, sia per gli alunni italiani che per quelli stranieri, presuppone un cambiamento di prospettiva che, come abbiamo visto, coinvolge l'insegnante in prima persona. Una modificazione del ruolo comporta infatti innanzitutto una diversa organizzazione delle attività in classe, che vedano l'alunno realmente co-protagonista del proprio apprendimento e che gli permettano di sviluppare in modo adeguato le proprie potenzialità.

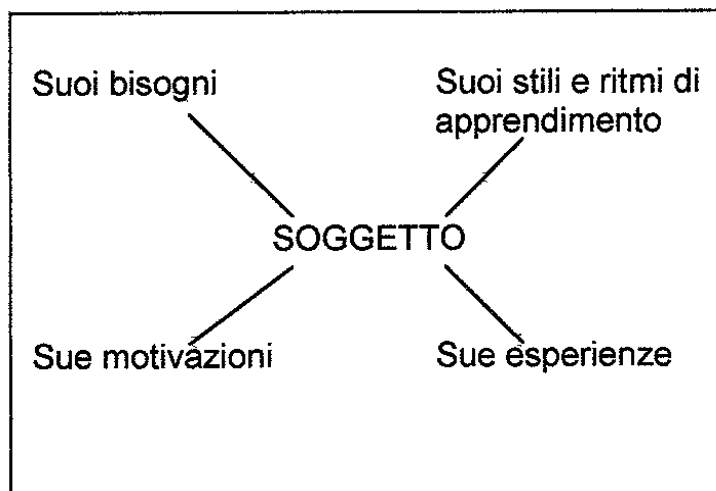
Spesso la gestione delle differenze è stata vista nella scuola italiana unicamente come "recupero" delle difficoltà, tramite l'organizzazione di gruppi di livello; quest'ottica è tuttavia riduttiva, in quanto è incentrata unicamente su vuoti disciplinari di contenuto da colmare. La gestione delle individualità coinvolge invece sia la sfera cognitiva che quelle affettiva e relazionale, e va vista come potenziamento, come valorizzazione di ciò che ciascun alunno è e porta con sé come bagaglio personale di esperienze (Pozzo, Mariani 2002: Cap.3, Armstrong, 1999). Questo vale per gli alunni italiani, ma ancora di più per quei soggetti che provengono da una realtà culturale, educativa e linguistica diversa. Non è solo l'apprendimento dell'italiano come lingua della comunicazione e dello studio, infatti, che può determinare o meno il successo scolastico di questi soggetti. La valorizzazione della persona nella sua interezza, il riconoscimento delle competenze cognitive ed esperienziali pregresse, che stanno alla base di qualsiasi apprendimento, è di fondamentale importanza in questo caso per lo sviluppo di un

sensu di appartenenza alla comunità, scolastica in primis, che sostenga l'autostima, la motivazione e il successo scolastico.

L'insegnante, per promuovere in ciascun allievo un apprendimento efficace, dovrebbe offrire un menù vario ed equilibrato di compiti e attività che possano raggiungere e sviluppare le differenze individuali. Tenendo conto delle diversità negli stili cognitivi, nei canali sensoriali e nelle diverse intelligenze, la proposta di una "dieta bilanciata" nelle attività in classe può offrire a ciascun soggetto che apprende la possibilità di costruire un senso personale nel proprio percorso di conoscenza, e quindi di crescere e di sentirsi accolto, non escluso, dal processo di apprendimento<sup>1</sup>. Una didattica integrata pone quindi in primo piano lo sviluppo della persona, promovendone allo stesso tempo una crescita cognitiva, affettiva e relazionale, attraverso un'offerta molteplice e differenziata di attività e tecniche didattiche.

#### 1.4 L'allievo straniero nell'approccio glottodidattico umanistico - affettivo

In termini glottodidattici, ci poniamo in una prospettiva umanistico - affettiva, se mettiamo al centro del processo didattico il soggetto apprendente nella sua globalità. Questo significa che quando si accoglie in classe un allievo straniero, accanto al pensiero di quale metodologia utilizzare per l'insegnamento dell'italiano L2 che porti a risultati efficaci, si dovrebbero porre ulteriori attenzioni ad indagare altri aspetti del suo essere un "soggetto apprendente". Oltre a sapere quali siano le lingue che comprende e parla, che sa leggere e scrivere, abbiamo bisogno di conoscere la sua persona e la sua cultura, per capire quale tipo di studente abbiamo di fronte e poter progettare un percorso didattico a sua misura. Il *focus* si sposta dall'oggetto di insegnamento/apprendimento (la lingua) al soggetto (l'apprendente)<sup>2</sup>, considerato da più punti di vista: per i **suoi bisogni**, per le **sue motivazioni**, per i **suoi ritmi e stili di apprendimento** [link al box 2 Franci] e per le **sue esperienze**.



#### 1.5 La percezione della scuola e del successo scolastico da parte degli allievi stranieri

Lavorando in laboratori di italiano L2 ci è capitato di incontrare alcuni allievi stranieri che, posti di fronte ad attività orali, reagivano con frasi simili alla seguente: "Ma quando facciamo scuola? Non è così che si fa scuola, a scuola bisogna scrivere e usare il quaderno!".

<sup>1</sup> cfr. Pozzo, Mariani 2002, Schede n. 62,63,64,65

<sup>2</sup> Si veda Balboni 2002: 14.

In una ricerca, condotta congiuntamente dal Volontariato Internazionale per lo Sviluppo (VIS) e dal Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca<sup>3</sup>, alla domanda “Quando sei più contento a scuola?” i bambini stranieri hanno risposto:

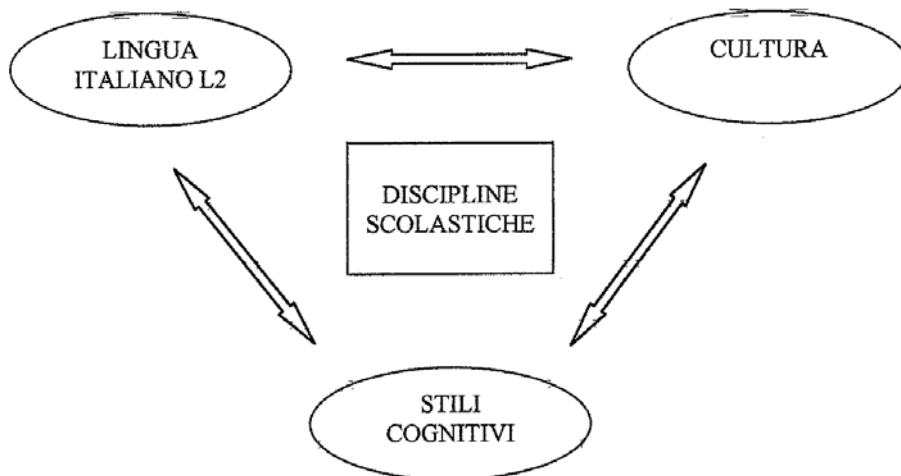
- il 38% “Quando prendo buoni voti”
- il 36% “Quando capisco subito quello che la maestra spiega”.

Inoltre, fra le aspettative degli allievi stranieri nei confronti della scuola, la ricerca riporta tra le più ricorrenti “Vado a scuola per saper parlare e scrivere bene”.

La lettura di questi dati, la raccolta diretta delle percezioni degli allievi stranieri nei confronti della scuola, che abbiamo modo di condurre settimanalmente nei laboratori di italiano L2, le indicazioni suggerite da testi specialistici sull'argomento (Gobbo, 2001), ci hanno portato a voler superare il binomio L1/L2 per approdare ad un altro modello di riferimento che offra una possibile spiegazione di insuccessi e successi scolastici degli allievi stranieri.

### 1.6 La relazione tra lingua seconda, cultura e stili cognitivi nel contesto scolastico

Ogni cultura privilegia intelligenze diverse a seconda delle necessità da soddisfare per la “sopravvivenza” all'interno di ciascun contesto socio-culturale e ambientale. E' proprio questo aspetto che ora vogliamo analizzare nei particolari per poter indagare meglio gli stili di apprendimento degli studenti stranieri in relazione alla loro cultura d'appartenenza. Si osservi il modello qui sotto:



Gli allievi stranieri, quando giungono nelle nostre scuole, non solo devono imparare l'italiano come L2, ma devono anche saper essere degli allievi della scuola italiana e misurarsi quindi con tale competenza socio - pragmatica. Imparare l'italiano L2 a scuola ha sicuramente un ruolo fondamentale, in quanto l'italiano diventa lingua veicolare per il sapere e la conoscenza, oltre che strumento per una prima socializzazione fra pari.

<sup>3</sup> Consultabile in <http://www.volint.it/promo/18dic.htm> a cura di P. Pinelli, M. C. Ranuzzi, D. Coppola, L. Recarli, VIS Settore Educazione allo Sviluppo, “Interculturalità e integrazione nella scuola elementare. Il punto di vista del bambino”. Il lavoro si è basato sull'analisi di 481 questionari di bambini stranieri e altrettanti compilati da bambini italiani che hanno avuto la funzione di gruppo di controllo.

Ma è sufficiente sapere l'italiano per avere successo a scuola, soprattutto quando si tratta di affrontare le discipline scolastiche?

Secondo Cazden (1970: 3) “l'importanza del vocabolario come aspetto del linguaggio non può essere scissa da quella dei concetti, poiché costituiscono l'insieme della nostra conoscenza personale. Il contenuto del nostro dizionario mentale cataloga più della nostra conoscenza del linguaggio, esso cataloga la nostra conoscenza reale del mondo” e la formazione dei concetti è influenzata culturalmente. Ecco, allora, che entra in gioco la cultura di appartenenza dell'allievo che, non solo ci aiuta a disegnare il suo profilo biografico, ma ci informa anche sul sistema scolastico che l'allievo ha frequentato prima di arrivare in Italia e sul sistema di vita socio-culturale all'interno del quale egli era inserito.

Lingua e cultura contribuiscono a formare il contenuto del nostro dizionario mentale, ma perché la conoscenza venga organizzata abbiamo bisogno di aggiungere ai due elementi considerati (la conoscenza dell'italiano L2 e la cultura d'appartenenza dell'allievo) un **terzo elemento** con il quale i primi due interagiscono: lo stile cognitivo.

### **1.7 In quale modo la cultura d'appartenenza influenza lo stile cognitivo di un bambino/ragazzo nell'approccio al sapere?**

Quando ci domandiamo in che modo la cultura possa influenzare l'apprendimento di uno studente, interessiamo una vasta area d'indagine: può la cultura creare un modo di apprendere? Possono studenti di culture diverse avere uno stesso modo di apprendere? Maschi e femmine apprendono nello stesso modo?

Proviamo a dare alcune risposte a partire dall'idea che ogni individuo nasce con una certa predisposizione all'apprendimento (natura) e che ogni individuo si comporta nel modo richiesto dalla cultura in cui si trova a vivere, cioè il suo stile di apprendimento è frutto anche di influenze esterne quali la famiglia, la comunità, la società d'appartenenza (nutrimento).

Secondo Gardner (1993) le scienze psicologiche ci dicono che fino ai cinque anni biologia e cultura cooperano per la formazione delle teorie di fondo, delle simbolizzazioni, delle categorizzazioni del bambino nei confronti della realtà che lo circonda. Inoltre, in questo stesso periodo, il bambino sviluppa una **teoria di sé come agente impegnato nell'apprendimento** [link al box 3 Franci].

Fino ai cinque anni, inoltre, non solo si formano queste prime teorie, così come riportato da Gardner (1993), ma anche la cultura stessa, intesa in senso antropologico, interviene in modo specifico trasmettendo al bambino, tramite gli adulti che lo circondano, la priorità attribuita alle varie competenze intellettuali.

### **1.8 La competenza intellettuale**

Per chiarire che cosa si possa intendere per competenza intellettuale chiamiamo in causa da una parte alcune teorie sulle intelligenze multiple e dall'altra la **Programmazione NeuroLinguistica (PNL)** [link a 2.6].

La combinazione fra la teoria delle intelligenze multiple e l'indicazione dei canali sensoriali privilegiati ci può dare un profilo di stile cognitivo dei nostri allievi: possiamo cercare di individuare se ognuno dei nostri studenti è una persona visiva, auditiva o cinestesica e se ha sviluppato una maggiore intelligenza linguistica o musicale, e così via.

Tale operazione può essere condotta su ogni allievo a prescindere dalla cultura d'appartenenza e risulta un'analisi fondamentale se si vuole porre **al centro del processo didattico il soggetto apprendente** [link a 1.4 ].

