

ScienzaePace

Rivista del Centro Interdisciplinare Scienze per la Pace

Università di Pisa

ISSN 2039-1749

“Chi insegna italiano non riceve spari”

**Prospettiva dialogica e interculturalità
nell’insegnamento di lingue e culture altre**

di Daria Coppola

Research Papers

n. 14 – novembre 2012



“Chi insegna italiano non riceve spari”

Prospettiva dialogica e interculturalità nell'insegnamento di lingue e culture altre

di **Daria Coppola**

Università di Pisa

ABSTRACT – Come può una lezione di lingua diventare una proficua occasione di conoscenza reciproca e d'incontro tra persone diverse per lingua, cultura, idee, valori, sensibilità? Come può stimolare studenti con bisogni, motivazioni, stili di apprendimento diversi a condividere una dimensione narrativa fatta di autobiografia e di ascolto della storia dell'altro? Come può trasformarsi in un luogo privilegiato per la messa in atto di tecniche di ascolto attivo, di comprensione empatica, di gestione cooperativa e di trasformazione costruttiva delle conflittualità? Un approccio glottodidattico di tipo dialogico può arricchire l'insegnamento linguistico di tutte quelle dimensioni formative richieste da una società multietnica come la nostra, caratterizzata da una notevole pluralità linguistica e culturale.

Sono ancora vivide nella mia memoria le parole di un collega, durante un convegno dedicato all'insegnamento dell'italiano L2¹. Parlando di uno dei territori interessati dalla presenza militare degli italiani, egli affermava: “Chi insegna italiano non riceve spari”, collegando l'attenuarsi dell'ostilità degli abitanti verso il contingente italiano, considerato dalla popolazione come “il nemico”, alla circostanza dell'attivazione di alcuni corsi di lingua italiana aperti a tutti.

Con questo intendeva evidenziare che, nello spazio interlocutorio che si veniva a creare durante le lezioni, le ostilità si stemperavano, la minaccia si attenuava e l'altro non veniva più percepito soltanto come l'avversario, ma diventava anche il portatore di una lingua, di una cultura, di valori, insomma “una persona”. E con la persona – non con il nemico – ci si può confrontare; a chi, attraverso la lingua, ci offre la chiave per conoscere, e in qualche modo far nostra, la sua identità

¹ Si tratta del primo convegno della DILLE, al Società italiana di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa, che si è svolto a Parma nel novembre del 2009. Il collega è il professor Massimo Vedovelli.

culturale si può a nostra volta offrire le nostre parole, le nostre idee, ciò che siamo. Nel microcosmo di una lezione di lingua, gli “avversari” scoprivano l’opportunità di aprirsi a un possibile dialogo, di condividere una dimensione narrativa fatta di autobiografia e di ascolto della storia dell’altro, di confrontare punti di vista e valori diversi.

La circostanza evocata dal collega mi ha fatto spesso riflettere su come l’insegnamento delle lingue, oltre a essere una preziosa occasione di reciproca conoscenza linguistico-culturale, possa anche diventare uno dei luoghi privilegiati per sperimentare modalità e tecniche di confronto delle diversità e di trasformazione non violenta dei conflitti che potrebbero costituire un possibile modello per la scala meso e macro delle relazioni nelle nostre scuole e società multietniche, nelle quali le tensioni conflittuali costituiscono una costante che può sfociare in pregiudizio, odio, violenza oppure essere trasformata in modo costruttivo e creativo, utilizzando come punto di forza proprio la diversità linguistica e culturale².

Un approccio glottodidattico di tipo dialogico (Coppola 2009 e 2011a), che ponga a proprio fondamento la relazione con l’altro (l’interlocutore) e adotti il dialogo quale strumento basilare per la costruzione di interscambi significativi dal punto di vista sia dell’acquisizione linguistica che dell’interazione socio-culturale, può assolvere una funzione strategica nella costruzione di spazi interlocutori aperti e condivisi, nell’ambito dei quali diventano possibili la trasformazione dei micro-conflitti in occasioni di conoscenza e di comprensione (da *com-prehendēre*) reciproca, la scoperta di soluzioni e proposte creative ed efficaci per una possibile convivenza tra diversi, la negoziazione di un’intesa quale risultato delle capacità linguistiche e relazionali degli interlocutori (Coppola e Nicolini 2009).

1. Un’antica e sempre nuova prospettiva

La prospettiva dialogica è una prospettiva complessa, non riduzionista, non banalizzante, che tende a dare spessore alle cose, a complessificarle; essa è anche una prospettiva relazionale, in quanto presuppone l’interscambio, la

² Sul concetto di “superdiversità linguistica”, si veda Barni e Vedovelli 2011.

relazione. Il dialogo (“*dià-logos*”, attraverso, mediante il discorso, la parola) viene comunemente definito come uno scambio di parole, come una particolare modalità verbale di relazione, per la quale tuttavia, a ben rifletterci, la parola non è indispensabile, se ne può fare a meno, mentre non si può fare a meno dell’altro, dell’interlocutore.

Porre il dialogo alla base del processo di insegnamento-apprendimento significa creare all’interno della lezione spazi di riflessione e di corresponsabilità; significa privilegiare una pratica antica e sempre nuova che affonda le radici nella ricerca socratica di una “verità” che si costruisce assieme, di volta in volta, sgombrando il campo dall’ignoranza, dai preconcetti, dai pregiudizi; significa riconoscere e legittimare l’interlocutore, cooperare con lui nella costruzione di significati e prospettive comuni.

L’*approccio dialogico* in ambito glottodidattico può davvero trasformare il modo di intendere l’insegnamento, in quanto non tiene solo conto del livello procedurale delle metodologie e delle tecniche e di quello delle conoscenze e competenze da sviluppare, ma considera anche e preliminarmente il livello delle relazioni, nelle quali si riflettono le diverse componenti soggettive e intersoggettive che caratterizzano gli “attori” dell’inter-azione glottodidattica, vale a dire gli alunni e gli insegnanti.

Tale approccio ci sembra oggi particolarmente adeguato alla mutata realtà delle nostre scuole multietniche, caratterizzate da una molteplicità di lingue e culture, che necessitano proprio di partire dalla relazione e dal dialogo per costruire quello spazio interlocutorio che, come abbiamo detto, costituisce il presupposto di ogni possibile intesa. Ciò è evidente se lo si confronta con l’*approccio comunicativo*, che per così tanti anni è stato la punta di diamante dell’insegnamento linguistico, specie nella sua versione “forte”.

2. Oltre la comunicazione...

L’approccio comunicativo ha, come è noto, contribuito in modo rilevante allo sviluppo del concetto di “lingua-comunicazione”. Fin dalla seconda metà degli anni

Settanta, si è diffuso in Europa un modo di organizzare i contenuti dell'insegnamento linguistico (sillabo), non più per item grammaticali (come nei sillabi tradizionali), ma per categorie di natura semantica e grammaticale (nozioni) e di natura pragmatica o d'uso della lingua (funzioni). Sul concetto di "atto linguistico" (ripreso dalle teorie di Austin e Searle) è stato modellato quello di "atto comunicativo", il quale si riferisce all'elemento pragmatico minimo della comunicazione, cioè a quello scopo minimo (presentarsi, salutare, chiedere il nome ecc.) che è stato anche chiamato, non senza ambiguità, funzione comunicativa. I sillabi funzionali, vere e proprie liste di atti comunicativi, hanno svolto la funzione storica di mettere in luce l'importanza di una lingua d'uso, piuttosto che di una lingua "in vetrina", ma solo con i successivi studi interdisciplinari sulla comunicazione l'insegnamento linguistico si è trasformato radicalmente rispetto al passato, adottando una prospettiva olistica e ponendo attenzione non più solo ai singoli atti, bensì all'evento comunicativo nel suo complesso, con i molti fattori che lo caratterizzano (i partecipanti, con i loro scopi, le conoscenze condivise, le aspettative, i messaggi, così come sono prodotti e come vengono interpretati, le regole d'interazione e interpretazione, il canale, la situazione) e che impongono una più ricca e versatile competenza di uso della lingua, efficace, appropriata e funzionale al contesto, la competenza comunicativa.

Secondo il modello hymesiano, che, nel tempo, si è arricchito di nuove sfumature e componenti, tale competenza spazia dalla *competenza linguistica* – che riguarda la capacità di comprendere e produrre forme corrette dal punto di vista fonologico, morfosintattico e lessicale – a quella *metalinguistica* – che si riferisce alla capacità di riflettere sui fenomeni linguistici –, dalla *competenza sociolinguistica* – che concerne la selezione di forme linguistiche e registri appropriati all'interscambio, al contesto socioculturale nel quale esso si svolge, allo status e al ruolo dei partecipanti – alla *competenza strategica* – o capacità di usare la lingua in modo efficace per raggiungere gli scopi della comunicazione –, dalla *competenza testuale-discorsiva* – relativa alla comprensione, produzione, identificazione e classificazione di testi, generi comunicativi, sequenze discorsive – alla *competenza paralinguistica* – che chiama in causa gli aspetti prosodici, cioè l'intonazione, le pause, il tono, la velocità e il volume dell'eloquio –, dalla *competenza extralinguistica* – definita in generale come capacità di servirsi in

modo appropriato ed efficace dei codici non verbali che si usano assieme alla lingua o in sostituzione di essa – alle diverse competenze che ne fanno parte, e cioè la *competenza cinesica* (relativa al linguaggio mimico e gestuale), quella *prossemica* e *aptica* (che riguardano la gestione dello spazio tra gli interlocutori e il contatto), quella *vestemica* (relativa all'uso di divise, uniformi, vestiario), quella *oggettuale* (o capacità di riconoscere e utilizzare gli oggetti quali strumenti di comunicazione), dalla *competenza culturale* – che chiama in causa la scena culturale in cui l'evento ha luogo, e dunque le norme socio-culturali, i valori, le consuetudini, i comportamenti dei partecipanti – alle *competenze transculturale* e *interculturale*, che mettono in luce l'aspetto di variabilità culturale, la prima attraverso un approccio comparativo (confronto tra culture diverse), la seconda attraverso un approccio interazionale (incontro tra culture diverse).

La competenza comunicativa è diventata fin da subito l'obiettivo prioritario di tutte le proposte glottodidattiche che si sono riconosciute nell'approccio comunicativo, anche se con sfumature diverse. A scuola ha avuto soprattutto successo una versione "debole" di tale approccio che, senza grosse cesure, si è collocata in una prospettiva di continuità rispetto all'insegnamento tradizionale, affiancando attività di uso della lingua ad altre di tipo grammaticale e adottando sillabi che prevedono una parte strutturale accanto a quella funzionale; ma vi è anche una versione "forte" cui fanno riferimento proposte che si concentrano quasi esclusivamente sulla competenza d'uso, trascurando le attività di tipo formale.

È il caso dell'insegnamento delle lingue basato essenzialmente/esclusivamente su attività e compiti, di tipo logico (*problem solving*) o comunicativo (intervista, interscambi con madrelingua in presenza o attraverso le molte possibilità virtuali offerte dalla tecnologia), che l'insegnante negozia con la classe, come pure del lavoro per progetti, che prevede attività comunicative autentiche (ad esempio la realizzazione di uno spettacolo in lingua o la realizzazione di una guida e di un percorso turistico) che si svolgono anche fuori dalla classe e richiedono modalità di programmazione alternative a quelle tradizionali, o anche dell'uso di *scenari* all'interno dei quali si svolgono interscambi comunicativi che riflettono situazioni di vita reale (Coppola 2011b). Nelle proposte della versione forte più che imparare a usare una lingua, si usa una lingua per impararla, si tratta cioè di un cambiamento

di prospettiva che fa saltare del tutto le coordinate dell'insegnamento linguistico tradizionale. Si impone, di conseguenza, un modello di interazione didattica di tipo *socio-costruttivista*, forse l'espressione più alta dell'approccio comunicativo, in quanto considera il processo di insegnamento-apprendimento quale *attiva costruzione di saperi teorico-pratici (sapere e saper fare), di competenze e strumenti, di valori e modi di essere, frutto di negoziazione e riflesso di complesse dinamiche socio-culturali, oltre che personali* (Coppola 2006).

Questo modello viene ripreso dall'approccio dialogico, ma con una maggiore enfasi sugli aspetti personali, che costituisce, a mio avviso, un valore aggiunto: l'attenzione per la relazione tra gli attori di tale processo, l'insegnante e l'apprendente, considerati nella loro soggettività. Mentre dunque l'approccio comunicativo, pur considerando la centralità dell'apprendente, tiene soprattutto conto degli aspetti socio-costruttivisti e procedurali della comunicazione e, di conseguenza, sottolinea l'importanza delle metodologie e delle pratiche di uso della lingua atte a promuovere la competenza comunicativa, l'approccio dialogico considera, oltre al livello delle metodologie e a quello delle competenze, anche il livello della relazione, con tutte le componenti soggettive e intersoggettive che la influenzano. Nella prospettiva dialogica, pertanto, non è sufficiente che l'insegnante adotti un buon metodo di insegnamento e che sia un bravo insegnante, deve essere anche capace di costruire in classe relazioni improntate al dialogo, alla cooperazione, alla reciprocità.

3. ...la relazione dialogica

Possiamo considerare fondamenti teorici dell'approccio dialogico alcune nozioni come quella di *intersoggettività*, intesa quale struttura emergente del processo comunicativo, dove l'interlocutore trascende il proprio mondo per accogliere quello dell'altro e costruire un senso condiviso (ad es., Rommetveit 1990), e quella di *agire comunicativo*, o azione orientata alla reciproca comprensione e alla cooperazione (ad es., Habermas 1997); ma come non pensare anche all'influenza di altri grandi maestri del dialogo, ad esempio in ambito religioso, come Levinas, Buber, Rosenzweig, Ebner³. Di sicuro, nell'approccio dialogico confluiscono

³ Per una molto breve quanto densa panoramica, si veda Fabris 2011.

importanti concetti e istanze sviluppati nell'ambito degli studi interdisciplinari sul conflitto e la nonviolenza, nel quale si è progressivamente passati dall'idea un po' rigida e meccanica di una "risoluzione" definitiva del conflitto a quella, più realistica e rispondente alla mutata realtà sociale, di "gestione" costruttiva della conflittualità, accentuando l'importanza di soluzioni creative, di prospettive nuove e diverse, in grado di produrre più alti livelli di comprensione, al di sopra delle logiche unilaterali dei configgenti (per una panoramica, cfr, ad es. Consorti e Valdambrini 2009). In particolare, mi riferisco agli studi relativi all'ambito della formazione e dell'insegnamento che adottano declinazioni diverse del metodo maieutico di socratica memoria: si cerca di portare alla luce il conflitto, di comprenderlo in profondità, di far affiorare nuove prospettive interpretative e risorse adeguate ad una sua gestione ottimale attraverso l'ascolto "attivo" (Novara 2009), quel particolare tipo di ascolto di cui aveva parlato già Rogers (1997) e che viene oggi posto anche alla base dell'atteggiamento esplorativo, più rispondente che non l'atteggiamento argomentativo alla mutata realtà socio-culturale, in quanto capace "di costruire un senso di comune protagonismo, appartenenza e responsabilità" (Sclavi 2009:145).

Tornando all'ambito glottodidattico, è chiaro che adottando un approccio dialogico l'interazione didattica può davvero diventare un'*attiva costruzione di spazi interlocutori al cui interno è possibile realizzare, negoziare un'intesa, frutto della capacità dialogica e relazionale dei partecipanti*. In tale spazio di corresponsabilità interlocutoria trova un humus ideale la comunicazione interculturale, nuova frontiera delle nostre società multietniche, il cui presupposto è proprio il superamento di sterili monologhi etnocentrici e autoreferenziali, in vista delle possibilità di arricchimento che l'altro può offrire se non viene vissuto come una minaccia, bensì come un'occasione preziosa per maturare un'identità culturale complessa, in grado di inglobare e integrare le diversità.

Ma, occorre ricordarlo, la capacità dialogica e relazionale degli interlocutori è profondamente influenzata dalla loro soggettività, dalle caratteristiche personali che li contraddistinguono; per questo per un'adeguata implementazione dell'approccio dialogico non si può prescindere dalla considerazione preliminare delle molte, complesse componenti soggettive che riguardano sia il docente che

l'apprendente. È opportuno pertanto prendere in esame alcune di queste componenti, partendo dai diversi stili educativi e comunicativi del docente, che influenzano le sue scelte didattiche a tutti i livelli, per arrivare alle variabili interne di chi apprende le lingue, che possono influire significativamente sul suo stile di apprendimento.

4. Docenti in dialogo: questione di “stile”

Una nutrita e in parte datata ricerca ci fornisce risultati utili a caratterizzare lo stile dell'insegnante; si tratta di studi condotti sia con metodi quantitativi, che adottano la prospettiva dell'osservatore ricorrendo soprattutto a procedure statistiche, a griglie con categorie prefissate e a tassonomie, sia con procedure di tipo qualitativo, tenendo cioè conto della prospettiva dell'attore attraverso strumenti etnografici quali l'osservazione, l'intervista, il diario, la registrazione. Sono state così rilevate caratteristiche che alcuni collocano lungo una scala alle cui estremità troviamo i due stili identificati da Anderson, fin dagli anni Quaranta, come “dominante” e “integrativo”. Si tratta ovviamente di due caratterizzazioni estreme che delimitano un'ampia gamma di stili intermedi i quali rispecchiano, oltre ai tratti personali e ai comportamenti del docente, anche le sue convinzioni riguardo al proprio status e ruolo, al rapporto con gli alunni e al processo di insegnamento-apprendimento, condizionando di conseguenza le scelte didattiche ai diversi livelli:

- della *programmazione*, che può essere predefinita o negoziata,
- delle *metodologie*, che possono prevedere tecniche e attività prevalentemente formali o comunicative,
- dei *contenuti*, trasmessi e imposti oppure comunicati e negoziati,
- dell'*organizzazione* della classe, strutturata in modo rigido, come nella lezione frontale, o flessibile e aperta a diverse soluzioni, per assecondare il lavoro individuale e di gruppo,
- della *verifica* e della *valutazione*, incentrate sui prodotti oppure sui processi, e di tipo solo selettivo oppure anche formativo.

L'influenza che lo stile educativo può esercitare sul comportamento degli studenti è documentata anche da indagini svolte in ambito precipuamente glottodidattico:

atteggiamenti rigidi, impersonali e autoritari sembrano provocare negli studenti un calo sensibile di motivazione intrinseca (interesse, curiosità, attenzione), di comunicazione spontanea, di partecipazione alla lezione, di autoregolazione nell'apprendimento delle nuove lingue, determinando altresì un aumento di dipendenza (dal docente, dai rinforzi esterni), di ansia da prestazione, di frustrazione in caso di insuccesso, di comunicazione stereotipata. Lo stile del docente si riflette ovviamente anche nella scelta dei modelli linguistico-culturali e nell'opzione tra una didattica normativa dal punto di vista della variabilità linguistica e culturale, che adotta la norma dominante quale criterio esclusivo di valutazione di ogni tipo di compito, a prescindere dalla situazione (atteggiamento ipercorrettivo), e una didattica plurinormativa, attenta alla diversificazione linguistico-culturale e interessata allo sviluppo di una competenza d'uso della lingua nei diversi contesti.

Data l'importanza dello stile educativo, l'insegnante che sceglie di porsi in una prospettiva dialogica, dovrebbe riflettere in modo critico sui propri comportamenti e sulle scelte didattiche. Le domande a cui dare risposta sono molte e dipendono ovviamente dalla sua sensibilità personale e professionale, da come considera il processo di insegnamento-apprendimento (come una mera trasmissione di contenuti o come una progressiva costruzione di saperi nella quale l'apprendente svolge un ruolo attivo di primo piano), da come presenta i contenuti disciplinari, da quanto è affezionato alle proprie idee e alla propria programmazione e da quanto è disposto a modificarla per assecondare i tempi e i modi di apprendimento degli studenti, infine e soprattutto da quanto si preoccupa di stabilire relazioni promozionali in classe.

Anche per quanto concerne lo stile comunicativo, possiamo fare riferimento ai dati di numerose ricerche che, fin dagli anni Settanta, hanno indagato la struttura e le caratteristiche degli interscambi, gli usi socio-politici della comunicazione, i ruoli, i rituali, le convenzioni comunicative, in ambito sia scolastico che accademico, riprendendo modelli tipici dell'analisi del discorso e dell'analisi della conversazione. Alcuni studi hanno tenuto soprattutto conto degli aspetti linguistico-testuali del messaggio didattico, segmentando la lezione nelle sue diverse componenti (transazioni, scambi, mosse, atti) allo scopo di analizzare in modo particolareggiato le convenzioni che regolano la distribuzione dei turni di parola, la scelta delle forme

linguistiche, l'organizzazione tematica; altre indagini hanno considerato l'interazione in classe come governata da un sistema misto di alternanza dei turni che si colloca tra la conversazione naturale, il cui andamento viene determinato localmente dai partecipanti, e lo scambio in cui i turni sono totalmente predeterminati, come accade nel dibattito (Coppola 2006).

In Italia, la ricerca sulla comunicazione verbale in classe si collega a quella sull'interazione asimmetrica, assumendo spesso anche l'obiettivo pedagogico di una mitigazione dell'asimmetria: ci si preoccupa non solo di scoprire come le modalità comunicative del docente possano influire sul comportamento dell'alunno e sui suoi risultati scolastici, ma anche di far riflettere l'insegnante sulle conseguenze delle proprie produzioni verbali e di proporre tecniche di facilitazione; nella stessa prospettiva, si sollecita il passaggio da un frame interazionale rigidamente asimmetrico (tipico della lezione tradizionale e dell'interrogazione) a modalità comunicative meno rigide nelle quali il docente assume il ruolo di moderatore piuttosto che di regista (Orletti 2000) oppure si delineano le caratteristiche di una relazione educativa incentrata sul dialogo e su processi di co-costruzione delle conoscenze (Pontecorvo 2005).

Quasi del tutto concordi sembrano gli studiosi nell'assegnare il ruolo di "regia discorsiva" al docente di ogni grado di scuola, dalla materna alla superiore, e nel sottolineare altresì il carattere sostanzialmente monologico di gran parte della didattica accademica, non solo nella lezione frontale, ma anche nelle attività seminariali. Studi precipui sulle scelte linguistiche e discorsive più ricorrenti durante la lezione, che costituisce la manifestazione più codificata del discorso didattico, mostrano uno spaccato della realtà scolastica e accademica italiana caratterizzato da interscambi rigidamente asimmetrici e prevedibili, situazioni prestabilite, ruoli stereotipati (Ciliberti, Pugliese, Anderson 2003).

Tali aspetti spesso tendono ad accentuarsi nella lezione di lingua straniera, forse anche per il fatto che in essa coincidono oggetto e strumento (veicolo) dell'insegnamento. E infatti il docente:

- controlla in misura maggiore la comunicazione, non solo attraverso la distribuzione dei turni e la scelta dei temi, ma anche proponendo modelli linguistici da imitare in modo pedissequo;
- usa domande convenzionali che riguardano risposte che già conosce e il cui scopo è didattico più che comunicativo;
- tende a fare di ogni scambio verbale in lingua un oggetto potenziale di riflessione metalinguistica, attraverso commenti, glosse, valutazioni;
- fornisce subito il *feedback* valutativo (commento, correzione) all'interno di un'interazione che spesso sembra proprio ricalcare il modello *stimolo/risposta/rinforzo* (*apertura-domanda / risposta / commento-valutazione*);
- tende a correggere in modo diretto ed esplicito, trascurando tutte quelle forme di "riparazione" che sono tipiche della comunicazione spontanea asimmetrica tra adulti e bambini e tra parlanti nativi e non nativi (Coppola 2009).

Tuttavia molto dipende dalle scelte personali e dalla disponibilità del docente a riflettere sul proprio stile e a porre la dovuta attenzione alle modalità comunicative che utilizza e al tipo di comunicazione che promuove in classe, ma soprattutto alla propria disponibilità all'ascolto attivo e alla lettura empatica dei messaggi verbali e non verbali dello studente.

Tecniche utili a facilitare la comunicazione sono quelle riprese dal *counseling* non direttivo basato sulla persona (Rogers 1997). Finalizzate a promuovere una comunicazione empatica, come quella tra *counselor* (terapeuta) e *client* (paziente), esse svolgono in ambito didattico una vera e propria azione maieutica, mettendo gli studenti nelle condizioni di "imparare a imparare" e rimuovendo ostacoli di tipo cognitivo, emotivo e affettivo. Strumento privilegiato è l'ascolto attivo, attento e partecipe, basato non solo su quanto l'altro dice, ma anche su come e perché lo dice, con attenzione quindi anche alla comunicazione non verbale e alle componenti implicite del messaggio (Watzlawick 1971). Durante l'ascolto, si cerca di attivare processi di autoconsapevolezza utilizzando la "tecnica della riformulazione", che consiste nel ri-formulare il messaggio dell'interlocutore attingendo alle sue stesse parole; di tale tecnica esistono diverse forme, dalla semplice reiterazione del contenuto manifesto del messaggio alla delucidazione,

che mira a facilitarne la comprensione (*Se ho ben capito vuoi dire...; Non so se è questo che intendi*), al tentativo di esplicitare sentimenti, emozioni, credenze, stati d'animo (*Ciò che provi in questo momento è forse questo; Mi sembra che tu desideri...; Cosa significa per te...?*). In ambito glottodidattico, le tecniche di *counseling* possono essere utilizzate non solo per disambiguare enunciati difettosi o per chiarire il contenuto dei messaggi, ma anche per rendere l'apprendente consapevole dei propri bisogni e, nel momento della verifica, per creare un clima non ansiogeno nel quale la correzione degli errori può assumere la forma di "riparazione" spontanea e di autocorrezione.

Altrettanto idonee alla costruzione di relazioni dialogiche sono le molte, diverse tecniche narrative; attraverso tecniche autobiografiche (diario, portfolio, racconto di eventi personali emblematici) il docente può aiutare l'apprendente a rinforzare la propria identità. Come sottolinea Bruner (2002:71), "parlare di noi a noi stessi e agli altri equivale a costruire un racconto su chi e che cosa noi siamo"; e non dimentichiamo che spesso gli alunni con difficoltà di apprendimento o con problemi di comportamento anche gravi (si pensi al diffuso fenomeno del bullismo) sono persone incapaci di raccontare la propria storia, di riconoscersi in un'identità narrativa, di entrare in una relazione di tipo narrativo con l'altro. Anche per gli alunni immigrati, costretti a spogliarsi della propria lingua d'origine e della propria storia, nell'incontro/scontro con una realtà nuova e spesso incomprensibile, le tecniche narrative possono costituire un prezioso strumento per ricostruire la propria identità e aprirsi a nuove possibilità di incontro e contaminazione culturale.

5. Studenti in dialogo: le variabili dell'apprendimento

Se focalizziamo ora l'attenzione sull'apprendente, rileviamo anche in questo caso numerose variabili esterne e interne che incidono sul processo di insegnamento-apprendimento. Limitandoci qui solo a quelle interne, possiamo menzionare i bisogni, la motivazione e le variabili psico-affettive che definiscono lo *stile di apprendimento*, vale a dire la tendenza individuale a preferire un certo modo di apprendere e di studiare. Un importante aiuto ci viene oggi dagli studi di neurolinguistica, che hanno in parte ridimensionato l'influenza dello stile cognitivo, accentuando piuttosto l'importanza delle strategie, vale a dire delle operazioni

messe in atto dall'apprendente per facilitare, ottimizzare e velocizzare l'apprendimento.

Vi sono strategie cognitive e metacognitive, strategie motivazionali, sociali e affettive. Le prime due riguardano l'elaborazione delle informazioni; in particolare quelle cognitive operano direttamente sui contenuti da apprendere e hanno una portata locale, in riferimento ai compiti di apprendimento (ad esempio, l'utilizzare indizi linguistici ed extralinguistici per ipotizzare i possibili significati di un testo); quelle metacognitive hanno invece una portata più generale, in quanto controllano le operazioni complessive di gestione del proprio apprendimento come ad esempio lo stabilire obiettivi di apprendimento a breve, medio e lungo termine (Cadamuro 2004; Cantoia, Carrubba, Colombo 2004). Le strategie motivazionali si riferiscono sia alla fase di attivazione della motivazione sia a quella di persistenza nel compito, quelle sociali riguardano la gestione del rapporto con gli altri (ad esempio la richiesta di aiuto in caso di difficoltà), quelle affettive intervengono in caso di ansia e stress (Mariani, Pozzo 2002).

Altre variabili interne riguardano alcuni tratti della personalità, come l'introversione e l'estroversione, l'emotività e l'ansia, la cui incidenza sull'attenzione, la memoria e il ragionamento è attestata da studi e sperimentazioni (Battacchi 2004). Tra le attività più ansiogene, ricordiamo quelle che impongono allo studente di esibirsi in una lingua che ancora non conosce bene e di essere giudicato dagli altri, la correzione degli errori fatta in modo troppo diretto ed esposto (che può creare "problemi di faccia"), le attività di verifica finalizzate alla valutazione selettiva, specie quando questa viene espressa attraverso giudizi che possono scalfire l'immagine che lo studente ha di sé e l'autostima (Braken 1993).

Anche i canali di apprendimento, cioè il diverso modo di elaborare le informazioni attraverso il proprio sistema sensoriale, influiscono sullo stile dell'apprendente (Dilts *et al.* 1982); si parla soprattutto di tre canali, *visual*, *auditory* e *kinaesthetic*, che identificano altrettanti stili e che sono alla base del *multi-sensory teaching approach*, un metodo che utilizza in classe un'ampia gamma di stimoli, tecniche e compiti per andare incontro alle diverse esigenze (si pensi alle difficoltà che può incontrare l'alunno che utilizza prevalentemente il canale visivo in una lezione di

lingua basata essenzialmente o esclusivamente su attività orali). Per quanto concerne infine l'intelligenza, si considera ormai superato il tradizionale modello unitario a favore di modelli modulari e multi fattoriali, a partire dalla fortunata intuizione di Gardner (1987) di un'intelligenza al plurale.

6. Conclusioni

Come abbiamo visto, le molte componenti soggettive che contribuiscono a caratterizzare i diversi stili del docente e quelli dell'apprendente influiscono in modo determinante sul processo di insegnamento-apprendimento, dandogli quell'impronta complessa e relazionale della quale la prospettiva dialogica è in grado di tener conto. L'approccio dialogico, attraverso strumenti maieutici quali l'ascolto attivo, la narrazione, la riflessione critica, la comprensione empatica dell'altro, può rendere la lezione di lingua un'importante occasione d'incontro tra persone dai diversi stili cognitivi e sistemi culturali, un luogo privilegiato nel quale anche le conflittualità, inevitabilmente presenti nel confronto tra diversi, possono essere riconosciute, accettate e gestite in modo cooperativo e creativo.

Riferimenti bibliografici

Barni M., Vedovelli M. (2011), *Contesti di "superdiversità linguistica": una sfida per la politica linguistica italiana*, in Bosiso C., *Ianuam linguarum reserare*, Le Monnier Università, Milano.

Battacchi M.W. (2004), *Lo sviluppo emotivo*, Laterza, Roma-Bari.

Braken B.A. (1993), *TMA. Test di valutazione dell'autostima*, Erickson, Trento.

Bruner J. (2002), *La fabbrica delle storie*, Laterza, Roma-Bari.

Cadamuro A. (2004), *Stili cognitivi e stili di apprendimento*, Carocci, Roma.

Cantoia M., Carrubba L., Colombo B. (2004), *Apprendere con stile. Metacognizione e strategie cognitive*, Carocci, Roma.

Ciliberti A., Pugliese R., Anderson L. (2003), *Le lingue in classe. Discorso, apprendimento, socializzazione*, Carocci, Roma.

Consorti P., Valdambrini A. (2009), *Gestire i conflitti interculturali ed interreligiosi*, Pisa University Press, Pisa.

Coppola D. (2006), *Dal formato didattico allo scenario. Interagire e comunicare in lingue e culture altre*, ETS, Pisa.

Coppola D. (2009), *Parlare, comprendersi, interagire. Glottodidattica e formazione interculturale*, Felici Editore, Pisa.

Coppola D. Nicolini P. (2009) *Comunicazione e processi di formazione. Un approccio interdisciplinare*, Franco Angeli, Milano.

Coppola D. (2011a), *La prospettiva dialogica nell'insegnamento delle lingue e nell'incontro interculturale*, in Bosiso C., *Ianuam linguarum reserare*, Le Monnier Università, Milano.

Coppola D. (2011b), *Tecniche di interazione tra pari in presenza e on-line, per l'apprendimento delle lingue e lo scambio interculturale*, in Nicolini P., *Le dimensioni sociali nell'apprendimento e nella formazione*, Ed. Junior, Parma.

Dilts R., Grinder J., Bandler R., Bandler L.C., DeLozier J. (1982), *Programmazione neurolinguistica. Lo studio della struttura dell'esperienza soggettiva*, Astrolabio, Roma.

Fabris A. (2011), *La scelta del dialogo*, Ed. Messaggero, Padova.

Gardner H. (1987), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità della intelligenza*, Feltrinelli, Milano.

Habermas J. (1997), *Teoria dell'agire comunicativo*, Il Mulino, Bologna.

Mariani L., Pozzo G. (2002), *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico. Imparare a imparare, insegnare a imparare*, RCS-La Nuova Italia, Milano-Firenze.

Novara D. (2009), *Il conflitto come risorsa nelle relazioni*, in Consorti P., Valdambrini A., *Gestire i conflitti interculturali ed interreligiosi*, Edizioni Plus. Pisa University Press, Pisa.

Orletti F. (2000), *La conversazione diseguale*, Carocci, Roma.

Pontecorvo C. (2005) (a cura di), *Discorso e apprendimento*, Carocci, Roma.

Rogers C.R. (1997), *La terapia centrata sul cliente* (1951), La Nuova Italia, Firenze.

Rommetveit R. (1990), *On axiomatic features of a dialogical approach to language and mind*, in I. Markova, K. Foppa (eds.), *The dynamics of dialogue*, Harvester Wheatsheaf, New York.

Sclavi M. (2009), *Ascolto attivo e seconda modernità: la gestione creativa dei conflitti*, in Consorti P., Valdambrini A., *Gestire i conflitti interculturali ed interreligiosi*, Edizioni Plus. Pisa University Press, Pisa.

Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D. (1971), *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma.