

1. Punti di riferimento nella scelta di temi e contenuti

(Basil Schader)

Per la pianificazione generale della lezione (annuale, semestrale o trimestrale) gli insegnanti LCO tengono conto solitamente dei seguenti fattori determinanti:

Disposizioni normative

1. Disposizioni dal programma didattico di riferimento LCO del paese d'origine, nel caso in cui esso sia disponibile (cfr. cap. 1 A).
2. Disposizioni dal programma didattico LCO o regolamenti simili del paese di immigrazione, nel caso in cui tali documenti siano disponibili (cfr. cap. 1 A). I programmi didattici LCO del paese d'origine sono orientati prevalentemente alla cultura, storia, geografia, lingua e civiltà del proprio paese. Per contro, i programmi didattici LCO del paese di immigrazione (si vedano gli esempi nei riferimenti bibliografici relativi al cap. 1 A) si concentrano molto anche su temi relativi all'orientamento, all'integrazione e alla convivenza in contesti migratori.

Queste due differenti prospettive non devono condurre gli insegnanti LCO a un dilemma. Essi si trovano piuttosto dinanzi all'entusiasmante sfida di dover prenderle in considerazione entrambe, cosa che corrisponde alla realtà e alle esperienze dei loro allievi. Cfr. a questo proposito anche il cap. 2 A.

Strumenti didattici e ulteriori materiali per la lezione

3. Materiale didattico LCO o sussidi simili del paese d'origine, nel caso essi siano disponibili (cfr. cap. 1 A e 10). Secondo quanto riportato da molti insegnanti LCO, vari sussidi didattici messi a disposizione dai paesi d'origine devono essere in gran parte riadattati, visto che spesso presentano delle difficoltà notevoli dal punto di vista linguistico e/o, per quanto concerne i contenuti, fanno scarso riferimento a una situazione specifica come la crescita in contesti migratori.
4. Altri materiali che l'insegnante LCO ha raccolto e adattato dal punto di vista didattico (da libri, riviste, siti web, strumenti didattici del paese di immigrazione ecc.; cfr. il cap. 10).

Circostanze e opportunità istituzionali locali

5. Circostanze e opportunità che nascono dalla cooperazione con l'insegnamento regolare nel paese di immigrazione (cfr. cap. 12 e 13). L'esistenza e l'entità di possibili collaborazioni (scelta di contenuti e temi comuni, progetti di cooperazione, settimane progetto ecc.) dipende sensibilmente dall'integrazione dell'insegnamento LCO nel sistema scolastico regolare, specifica per ciascun paese. Laddove l'insegnamento LCO e l'insegnamento regolare sono strettamente connessi dal punto di vista istituzionale, come ad esempio in Svezia, si aprono svariate opportunità che si possono rivelare molto produttive; dove il corso LCO è sostanzialmente isolato, invece, anche piccoli progetti di cooperazione, benché sporadici, rappresentano una grande conquista.

Riflessioni pedagogiche e psicologiche sull'apprendimento

6. Necessità, interessi e prerequisiti degli allievi dal punto di vista della lingua e dei contenuti (cfr. cap. 3–5).
 7. Orientamento agli attuali principi e standard della pedagogia e della psicologia dell'apprendimento (cfr. in merito cap. 3–8).
-

I punti 6 e 7 costituiscono l'alfa e l'omega della pratica dell'insegnamento e della pianificazione didattica. Il cap. 11 affronta questo tema in modo più dettagliato.

A completamento dei capitoli precedentemente indicati, qui di seguito verranno analizzati in modo più specifico alcuni punti. Prestare attenzione a tali punti, nella scelta e definizione di temi e contenuti, è di fondamentale importanza al fine di realizzare una lezione in accordo con la realtà linguistica e culturale degli allievi LCO, con le loro esperienze, necessità di apprendimento e con le loro competenze biculturali e bilingui.

2. Insegnamento ponderato – osservazioni preliminari relative a temi e contenuti

Già dalla fine degli anni '60 è opinione diffusa che la promozione scolastica della lingua di insegnamento predominante ricopra un ruolo fondamentale ai fini di una piena integrazione, nel sistema educativo locale, di allievi con una storia migratoria (Alemann-Gionda et al. 2010). L'importanza della prima lingua o della lingua d'origine degli allievi, in termini di successo scolastico, rimane al contrario controversa e il dibattito in merito non dispone dell'avvallo di dati sufficienti: fondamentalmente si tratta di comprendere se la socializzazione bilingue e biculturale rappresenti per bambini e giovani una risorsa o piuttosto un problema (Ibid; cfr. anche cap. 15 del presente manuale). Anche se innumerevoli studi parlano in favore degli effetti positivi e l'apprendimento di una o varie lingue viene visto come un potenziale, gli allievi coinvolti si muovono in questo contesto ambivalente e ne sono influenzati. Ciò vale anche per i programmi e i contenuti dell'insegnamento LCO.

Probabilmente ciò dipende dal fatto che l'efficacia di tali programmi e contenuti viene raramente valutata in modo sistematico. Nell'ambito di un sempre maggiore orientamento alle competenze, è necessario colmare lacune scientifiche e conoscitive e sviluppare nuove prospettive in vista del successo formativo degli allievi interessati. Anche l'accettazione sociale e il rico-

noscimento scolastico delle lingue migratorie vanno verificati regolarmente con estrema attenzione. Nonostante costituiscano indubbiamente una risorsa economica e sociale significativa (Kavacik & Skenderovic, 2011, p. 33), tale riconoscimento e accettazione sono soggetti a tendenze politiche che influenzano anche la scuola. In che modo l'insegnamento LCO, e la scelta dei relativi temi e contenuti in seno a esso, possono dunque fornire un supporto in tal senso?

Con riferimento all'insegnamento, alcuni studi evidenziano che bambini e giovani con storie migratorie intraprendono uno sviluppo scolastico tendenzialmente positivo se la lezione favorisce sistematicamente processi di transfer, sia che essi si verifichino nella lezione LCO sia che abbiano luogo nella lezione regolare del paese di immigrazione. Ciò è stato osservato in particolar modo in relazione agli effetti del confronto tra le lingue e al sostegno ai processi di transfer linguistici (Göbel, et al., 2010). In relazione a un approccio con la diversità, soprattutto per quanto riguarda l'apprendimento e le competenze interculturali, lo sviluppo e il sostegno delle competenze critico-riflessive sono da considerarsi sicuramente vantaggiose. (Blanck, 2012, p. 143).

L'importanza riconosciuta al confronto linguistico e all'apprendimento interculturale significa, per gli insegnanti LCO, porre i processi di transfer e le competenze critico-riflessive al centro di un insegnamento comparativo, o in altri termini: di un insegnamento ponderato (Blanck Ibid.).

Temi e contenuti dovrebbero essere esaminati per appurare quanto essi siano veramente efficaci per conseguire tale obiettivo. La dimensione professionale dell'insegnamento comprende un'ampia gamma di approcci metodologici alla diversità e consente l'elaborazione di specifici contenuti nell'ambito dell'offerta formativa (cfr. in merito cap. 5). In una lezione ponderata che miri a promuovere il transfer, insegnanti e allievi dovrebbero porsi sempre la seguente domanda: "Potrebbe anche essere altrimenti?". In tal modo, temi e contenuti vengono sottoposti a un continuo confronto e a una riflessione sistematica. "Il Proprio" e "l'Altro", forse anche "l'Estraneo", si pongono così al centro di un insegnamento critico, ma non ideologico.



3. “Potrebbe anche essere altrimenti?” – Promuovere il confronto e il transfer linguistico insieme alle competenze critico-riflessive

La varietà linguistica e culturale deve essere innanzitutto percepita come tale: nell'ambito di un insegnamento ponderato, ciò significa rilevare differenze e affinità, senza attribuire caratteristiche e abilità predefinite. Questo vale sia per l'insegnamento LCO sia per l'insegnamento regolare. La definizione di temi e contenuti della lezione deve pertanto tener conto degli obiettivi, delle specificità, dell'ambito di applicazione e del concetto di cultura sotteso alla competenza interculturale e a quella relativa al transfer linguistico. Un esempio riuscito in questo senso è costituito dai temi del “Programma didattico di riferimento – Lezioni di lingua e cultura del paese d'origine (LCO)” (2011) per le aree disciplinari “Lingua” e “Uomo e ambiente”.

Che dire del requisito della metacognizione, così come è stato definito inizialmente (mediante le parole chiave “confronto” e “transfer”)? Su quali criteri si basa un insegnamento comparativo, che da un lato dovrebbe condurre all'acquisizione e /o al perfezionamento della lingua d'origine e d'altro allo sviluppo delle competenze interculturali (cfr. Direzione dell'educazione del Canton Zurigo, 2011, p. 7)? Quali decisioni devono essere prese in relazione a temi e contenuti?

A questo riguardo, per garantire i processi sistematici di transfer e promuovere competenze riflessive nei bambini e nei giovani, sono assolutamente indispensabili le fasi che seguono, relative alla programmazione didattica: dalle aree disciplinari del piano di studi (programma didattico di riferimento (LCO) del paese d'origine, programma didattico di riferimento del paese di immigrazione) viene acquisito e stabilito, sulla base dei prerequisiti degli allievi (cfr. al riguardo cap. 5), un contenuto adeguato che consenta il confronto e il transfer.

Attraverso la combinazione di punti di vista prescelti – di carattere storico, geografico, culturale, strutturale o personale ecc.- vengono definiti temi didattici che hanno la potenzialità di poter essere sviluppati attraverso diverse alternative. A tal proposito, la parte pratica relativa al presente capitolo (9 B) mostra differenti prospettive: temi in relazione alla cultura d'origine; il problema dello stare “in mezzo”; temi che includono direttamente il transfer, come anche temi culturalmente e linguisticamente non specifici. Con lo sguardo rivolto agli effetti desiderati menzionati, ad esempio, nel Programma didattico di riferimento di Zurigo, vengono scelti gli approcci metodologici adeguati. A questo proposito è necessario riportare brevemente l'attenzione sul nuovo concetto di apprendimento e sull'orientamento alle competenze a esso connesso così come sul concetto di competenza interculturale.

a) L'orientamento alle competenze e il concetto di apprendimento

L'orientamento alle competenze comprende un'estensione del concetto di apprendimento, giacché in esso vengono integrate nuove conoscenze, abilità, competenze, attitudini e motivazioni (cfr. cap. 5 A). Un insegnamento ponderato, il pensare in maniera alternativa e la capacità di contribuire al transfer sono ad esso connessi. La pianificazione e l'elaborazione della lezione sono di conseguenza orientate in funzione dell'apprendimento e delle prestazioni degli allievi, questo sia a breve sia a lungo termine (dall'apprendimento in singole sequenze didattiche fino all'apprendimento lungo l'intero arco della vita). L'apprendimento inteso come orientamento alle competenze è perciò da considerarsi come un processo che pone a insegnanti e allievi nuove esigenze: le richieste in materia di metacognizione (nel senso della trasparenza dei vari passaggi nel percorso di apprendimento), di pianificazione dei processi e dei tempi di apprendimento, di strutturazione della lezione ecc., sono diventate più complesse. Ciò vale ovviamente anche per l'insegnamento LCO.

L'insegnamento orientato alle competenze non reinventa l'insegnamento e l'apprendimento, nè lo ribalta. Esso richiede tuttavia un orientamento sistematico agli allievi o all'apprendimento. La rigorosa attenzione alla personalizzazione dell'apprendimento comporta che la diagnosi, i compiti adeguati e l'organizzazione dell'ambiente di apprendimento, la metacognizione così come la valutazione delle prestazioni o dell'incremento dell'apprendimento necessitino di una notevole capacità di organizzazione e pianificazione da parte dell'insegnante.

b) Competenze interculturali

Nella descrizione delle competenze interculturali vengono presi in esame due modelli: il “modello a elenco” e il “modello strutturale”. Mentre il primo si limita a elencare competenze parziali rilevanti, il “modello strutturale” associa le competenze parziali alle varie dimensioni di un processo sistematico. Approfondire quest'ultimo aspetto è particolarmente importante, dato che spesso anche negli strumenti quadro (ad es. nel Programma didattico di riferimento di Zurigo) mancano indicazioni precise al riguardo. Chiedersi se le competenze interculturali siano utili e in quali situazioni siano rilevanti porta anzitutto a domandarsi da quali competenze parziali esse siano costituite, in quali contesti queste risultino visibili e come possano essere acquisite o trasmesse (Rathje, 2006, pag. 3).

Ai fini di uno sviluppo autonomo dei bambini e dei giovani è fondamentale partire da un modello che ponga al centro dell'attenzione le seguenti convinzioni: la cultura esiste all'interno di comunità umane (Hansen, 2000) e non riguarda di per sé una società

o una nazione; le culture si contraddistinguono attraverso differenze e contraddizioni. Ciò significa che in tutte le comunità complesse sono presenti “non soltanto varietà, ma anche diversità, eterogeneità, divergenze e contraddizioni” (ibid., p. 182). Per cultura si intende una riserva tangibile di punti di vista e prospettive che si differenziano da una comunità all'altra. Individui, bambini e giovani appartengono a comunità diverse che si contraddistinguono attraverso culture differenti. Gli allievi con una storia migratoria devono pertanto far fronte a un grado di complessità particolarmente elevato.

La sicurezza e la stabilità non vengono tuttavia raggiunte attraverso la semplificazione o la creazione di stereotipi nazionali o locali, ma piuttosto introducendo il concetto di “normalità delle differenze”.

Una cultura, “questo è il suo criterio fondamentale e la sua prestazione più efficace e profonda, definisce la normalità, e tale normalità agisce a suo modo in maniera altrettanto vincolante che le strutture sociali e politiche” (ibid. p. 233). La coesione di una cultura nasce dalla conoscenza e dalla “normalità” delle sue differenze, non dalla sua coerenza.

Applicata alla domanda relativa alle competenze interculturali e al loro sviluppo durante la lezione (cfr. in merito anche il cap. 4 A), ciò implica la capacità di creare, nell'ambito di interazioni interculturali, la normalità mancante e di rendere possibile la coesione, rendendo visibili differenze prima sconosciute. In altre parole: la competenza interculturale “è la capacità creativa di istituire una nuova organizzazione tra persone di diverse culture e di renderla fruttuosa” (Wierlacher, 2003, p. 2016). Il risultato che ne deriva è la culturalità (Rathje, 2004, p. 301) e non la nazionalità.

Riferimenti bibliografici

- Allemann-Ghionda, Cristina et al. (Hrsg.) (2010): Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg. Zeitschrift für Pädagogik, 56. Jahrgang, 55. Beiheft.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2011): Rahmenlehrplan für Heimatliche Sprache und Kultur (HSK). Link: <http://www.vsa.zh.ch/hsk>
- Blanck, Bettina (2012): Reflexiv-kritischer Umgang mit Vielfalt. In: Julia Košinär; Sabine Leinweber; Heike Hegemann-Fonger; Ursula Carle (Hrsg.): Vielfalt und Anerkennung. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Göbel, Kerstin; Svenja Vieluf; Hermann-Günter Hesse (2010): Die Sprachentransferunterstützung im Deutsch- und Englischunterricht bei Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Sprachenlernerfahrung. In: Cristina Allemann-Ghionda et al. (Hrsg.): Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg. Zeitschrift für Pädagogik, 56. Jahrgang, 55. Beiheft, S. 101–122.
- Hansen, Klaus Peter (2000): Kultur und Kulturwissenschaft. Paderborn: UTB.
- Kavacik, Zuhail; Damir Skenderovic (2011): Renaissance der Homogenitätsideologie. Integrationspolitik und Sprache in Deutschland und der Schweiz. WBZ Mitteilungen, Heft 131, S. 30–33.
- Rathje, Stephanie (2006): Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 11 (3), S. 1–15.
- Wierlacher, Alois (2003): Das tragfähige Zwischen. Erwägen, Wissen, Ethik, 14 (1), S. 215–217.