

**Swain M.; Kinnear P.; Steinman L. (2011).  
*Sociocultural Theory in Second Language  
Acquisition: An Introduction through Narratives.*  
Bristol (UK): Multilingual Matters**

Ada Bier

Come affermano le autrici nell'*Introduzione* al volume, questo è un libro di storie. È grazie alle narrazioni, appunto, che il lettore viene portato alla scoperta dei concetti fondamentali della teoria socioculturale (*Sociocultural Theory, SCT*) di Vygotsky, teoria che offre preziosi strumenti per ampliare e migliorare la nostra comprensione dei processi che stanno alla base dell'acquisizione linguistica, in particolare delle lingue seconde/straniere. Le storie e la SCT sono partner (Taniguchi 2009, citato a p. 12) dal momento che, così come la teoria cerca di spiegare lo sviluppo mentale e l'apprendimento considerando sia il contesto specifico in cui esso avviene sia il suo sviluppo nel tempo, le storie similmente 'catturano' questa dualità e riproducono sia il contesto in cui l'individuo agisce sia lo sviluppo della sua attività nel tempo. In questo volume, dunque, la SCT è il filo conduttore e le storie sono gli strumenti che permettono di coglierne i concetti principali.

Ogni capitolo è intitolato con il nome del protagonista/narratore della storia. Segue una pagina introduttiva in cui viene indicato il tema principale del capitolo, ossia uno dei concetti portanti della SCT (concetti le cui definizioni sono raccolte in un utile glossario alla fine del volume) e una breve descrizione del contesto in cui la storia avviene. A seguire, la narrazione vera e propria: ognuna delle nove storie presenta un caso diverso in cui il tema unificante è quello della lingua: apprendimento linguistico, insegnamento, valutazione oppure ricerca. Dopo la narrazione troviamo la sua interpretazione, prodotta dalle autrici attraverso le lenti della SCT. Ogni capitolo si conclude con un accenno ai temi collegati al concetto portante e con la discussione delle questioni controverse relative al concetto stesso. In chiusura, troviamo utili spunti di riflessione (sia per la pratica didattica che per la ricerca) e preziose indicazioni circa gli studi e le ricerche esistenti attinenti l'argomento oggetto del capitolo.

Nel primo capitolo, attraverso la storia di Mona - donna cinese che ha imparato l'inglese come lingua straniera in Cina ed in seguito ha proseguito i propri studi fino ad accedere ad un programma di dottorato in Canada -, viene presentato il concetto della *mediazione*. La SCT postula che, nel cervel-

lo umano, tutte le funzioni cognitive più elevate sono mediate da strumenti materiali o simbolici. I primi, gli *strumenti*, sono oggetti concreti che vengono impiegati esternamente dal soggetto per raggiungere degli obiettivi; i secondi, i *simboli*, sono astrazioni che vengono utilizzati internamente, rivolti al sé. Sia gli strumenti che i simboli offrono all'individuo innumerevoli *affordances* (opportunità, possibilità di azione) e, soprattutto, servono entrambi come veicoli di mediazione: ad esempio, l'azione del tagliare è mediata dalle forbici (strumento), così come lo scrivere è mediato - tra le altre cose - dall'alfabeto (astrazione simbolica) della mia lingua. In particolare, Vygotsky sostiene che il linguaggio (sia esso la lingua madre che una lingua seconda o straniera) è un potente strumento di mediazione perché media sia i processi *intermentali* (o interpsicologici) che si attivano nell'interazione con gli altri, sia i processi *intramentali* (o intrapsicologici) che si attivano nell'interazione con il sé.

Nel secondo capitolo leggiamo la storia di Madame Tremblay - insegnante in una classe d'immersione francese in Ontario - attraverso la quale viene presentato il concetto di Zona di Sviluppo Prossimale (*Zone of Proximal Development*, ZPD). Nonostante vi sia una certa scarsità di informazioni a livello di definizione negli scritti di Vygotsky, la ZPD è generalmente definita come la differenza tra ciò che il novizio (*novice*) è in grado di raggiungere da solo e ciò che, invece, riuscirebbe a raggiungere se assistito da un esperto (*expert*). Le autrici concordano nel concepire la ZPD come un'azione, piuttosto che uno spazio: azione in cui, dalla collaborazione tra esperto e inesperto, scaturisce l'apprendimento che stimola lo sviluppo. Dunn e Lantolf (1998, citati a p. 20) descrivono la ZPD in termini di unità dialettica di apprendimento e sviluppo, mantenendosi dunque in linea con l'idea delle autrici di interpretare la ZPD come attività dinamica anziché spazio statico. Nel capitolo viene inoltre offerto un parallelismo tra la ZPD di Vygotsky e l'*i+1* di Krashen. I due concetti sono simili perché prevedono un'interazione *expert-novice* che porta al raggiungimento di obiettivi altrimenti non raggiungibili, tuttavia le differenze sono molteplici. Innanzitutto, la ZPD si riferisce a tutte le dimensioni di un'attività mentre l'*i+1* si limita al livello del linguaggio: questo si spiega anche con il fatto che la ZPD presuppone un modello partecipativo di acquisizione linguistica, per cui essa avviene mediante interazione, collaborazione, negoziazione tra individui, mentre l'*i+1* si rifa al modello acquisizionale trasmissivo, di stampo chomskyano, in cui l'apprendente è sostanzialmente passivo. Di conseguenza, per la ZPD il contesto e i partecipanti sono di fondamentale importanza rispetto all'apprendimento e allo sviluppo mentre per l'*i+1* contesto e partecipanti non vengono considerati. Infine, mentre la teoria di Vygotsky postula il fatto che è l'apprendimento ad incoraggiare lo sviluppo, quella di Krashen sostiene che lo sviluppo avviene prima ed è dallo sviluppo che segue l'apprendimento. La ZPD si collega ad altri due concetti, simili come definizione ma non appartenenti a Vygotsky. Il primo è quello di *scaffolding*, generalmente attribuito a Wood et alii (1976, citati a p. 26), termine che individua quel

processo interattivo che permette al bambino/novizio di portare a termine un compito o risolvere un problema che, senza l'aiuto di un insegnante/esperto, non sarebbe in grado di fare autonomamente. Il secondo è quello di comunità di pratica (*community of practice*, COP) di Lave e Wenger (1991, citati a p. 27), i quali utilizzano proprio il concetto di ZPD per definirla. Infatti, in entrambe, sia nel caso della ZPD che nella COP, gli individui si sviluppano, crescono ed imparano attraverso l'interazione: entrambe, la ZPD e la COP, si focalizzano sugli aspetti *intermentali* e sul ruolo che essi hanno nel favorire sviluppo prima, ed apprendimento poi. La differenza sostanziale tra le due riguarda il fatto che mentre la ZPD presta particolare attenzione ai *processi cognitivi* (ricordiamoci infatti che la SCT è una teoria della mente), la COP è più attenta alle *pratiche sociali* che stimolano i processi cognitivi.

Nel terzo capitolo ci sono due storie: la prima è quella di Jody - studente di origini cinesi che vive a Toronto e si trova a ragionare tra sé e sé qual è il termine corretto per indicare l'ovest in cantonese -, la seconda è quella di Sophie e Rachel - due studentesse canadesi in una classe bilingue inglese-francese che discutono sulla correttezza grammaticale di alcune frasi. Attraverso queste due storie viene presentato il concetto di *languaging*: sia esso nella forma del discorso privato, con sé stessi (storia di Jody), sia esso nella forma del dialogo collaborativo (storia di Sophie e Rachel). Il *languaging* viene definito dalle autrici come l'uso del linguaggio, sia in forma orale che scritta, per mediare il pensiero, in particolare le funzioni cognitivamente più elevate del pensiero. Esso serve a due funzioni: la prima è l'*internalizzazione*, cioè il completamento, il raffinamento dei pensieri e delle idee; la seconda è l'*esternalizzazione*, ossia la trasformazione dei pensieri in artefatti simbolici su cui riflettere ulteriormente. Di conseguenza, coloro che apprendono una lingua seconda/straniera e che praticano il *languaging* sono degli agenti attivi nel loro processo di apprendimento in quanto sono dei veri e propri costruttori di significato. Questo vale sia nel caso del discorso privato, con sé stessi (Vygotsky lo chiamava 'egocentrico' così come Piaget) sia nel caso del discorso sociale, collaborativo con gli altri: nel primo la costruzione di senso viene mediata dall'interazione col sé e dal continuo succedersi delle fasi di internalizzazione-esternalizzazione di pensieri e idee; nel secondo la costruzione del significato viene mediata dall'interazione con l'altro o con gli altri. In particolare, nel caso specifico dell'apprendimento di una lingua seconda/straniera, il concetto di *languaging* autorizza a sostenere che l'uso della lingua madre da parte dell'apprendente non è sempre da considerarsi un 'male' da punire: infatti, essendo il linguaggio uno strumento di mediazione del pensiero (prima ancora che di efficacia comunicativa), la lingua madre è d'aiuto nelle situazioni in cui la competenza raggiunta nella lingua seconda/straniera non permette di affrontare compiti o attività cognitivamente ancora troppo impegnativi.

Nel quarto capitolo, la storia di Thaya - ragazzo Tamil che vive e studia in Canada - permette alle autrici di esplorare la distinzione tra *concetti quoti-*

*diani e concetti scientifici*. Secondo Vygotsky, i primi sono concetti empirici, pratici, concreti e legati ad una determinata situazione; i secondi sono sistematici, astratti e slegati da qualsiasi contesto. Entrambe le categorie sono fondamentali poiché lavorano insieme, interattivamente, verso lo sviluppo cognitivo. Le storie stesse presenti in questo volume sono un esempio calzante di quanto appena affermato perché realizzano una perfetta sintesi tra le due categorie: la narrazione di eventi di ogni giorno con concetti quotidiani media l'appropriazione di concetti astratti, scientifici, quali quelli della SCT.

Nel quinto capitolo troviamo la storia di Grace – donna di origini greche che vive in Canada. Questa narrazione esplora il nesso tra emozione (*affect*) e cognizione (*cognition*). Vygotsky parla di emozioni come *perezhivanie*, termine russo che indica un'esperienza emozionale così come essa viene vissuta attraverso le emozioni. Lo studioso rifiuta il dualismo cartesiano corpo-mente e abbraccia invece il pensiero di Spinoza, sostenendo anch'egli che i due aspetti di cognizione ed emozione sono profondamente interrelati, al punto che non è possibile comprendere l'una senza considerare l'altra. D'altra parte, gli stessi concetti di mediazione e di ZPD, con la loro natura sociale, inclusiva, implicano l'idea del prendersi cura, dell'attenzione dedicata anche all'aspetto emozionale dell'interazione novizio-esperto.

Nel sesto capitolo, la storia di Sandra – insegnante di inglese commerciale e, allo stesso tempo, studentessa universitaria in linguistica applicata – permette alle autrici di introdurre la *teoria dell'attività*, peraltro solo accennata negli scritti di Vygotsky e sviluppata successivamente dal discepolo Leont'ev prima e dal finlandese Engeström poi. Lo studioso russo descrive l'attività in termini di pensiero di alto livello, rivolto ad un obiettivo, dato un determinato contesto sociale. Il modello grafico che meglio rappresenta l'attività è quello del triangolo: in un vertice alla base c'è l'agente o soggetto dell'azione, nell'altro vertice alla base c'è l'obiettivo o goal da perseguire, nel vertice opposto alla base c'è il mezzo (o i mezzi) con cui tale obiettivo viene raggiunto dal soggetto. Partendo dal presupposto vygotksyano secondo cui ogni individuo è un essere sociale che *incarna* il contesto in cui vive e opera e non è solo influenzato da esso, capiamo dunque che ogni componente dell'attività (soggetto, oggetto, mezzo) influenza ed è influenzato dagli altri. Di conseguenza, tornando all'ambito dell'insegnamento/apprendimento delle lingue seconde/straniere, è necessaria una riconcettualizzazione della relazione tra insegnamento/apprendimento, individuo e contesto: infatti, la teoria dell'attività non separa l'individuo dal sociale ma li considera come un tutt'uno.

Nel settimo capitolo leggiamo la storia di Yang – ragazzo di origini cinesi che viene valutato dopo un esame orale di inglese che prevede una prova d'interazione con un esaminatore prima e con un coetaneo, collega di studi poi. Il concetto che viene dunque affrontato in questo capitolo è quello della *valutazione*. Le autrici riflettono sul fatto che la performance dell'individuo (pensiamo ad esempio a quella di un apprendente una lingua straniera) non

appartiene all'individuo stesso ma è distribuita su più persone e strumenti. Una performance orale con un esaminatore non appartiene in toto all'esaminando ma comprende anche l'interazione con l'esaminatore e l'influenza del contesto in cui la performance stessa avviene. Di conseguenza, anche gli strumenti di valutazione più 'oggettivi' (pensiamo ai test psicometrici, ad esempio) hanno un certo grado di soggettività perché sono influenzati dai valori della società che li produce e riflettono il più ampio contesto storico. Nell'ottica della SCT, in riferimento a quella che è la ZPD, si parla di *valutazione dinamica*, nella quale la performance del novizio è mediata da un esperto che lo guida nella co-costruzione della conoscenza e quindi del suo sviluppo. La valutazione dinamica riesce a cogliere un *processo* di sviluppo ed è dunque rivolta al futuro; al contrario, la valutazione tradizionale si ferma al *prodotto* ed è quindi rivolta al passato perché si ferma ad analizzare un risultato parziale di quello che è il più ampio percorso di crescita individuale.

Il volume si conclude con un ottavo capitolo in cui vengono offerte altre due storie - Maria e i Beatles, Jean-Paul e *Second Life* - di cui non viene fornita alcuna interpretazione e lo spazio è lasciato al lettore. Le ultime pagine sono dedicate ad una breve discussione finale in cui le tre autrici commentano i concetti portanti della SCT che sono stati sviluppati nel volume, come questi concetti hanno influenzato (e modificato) le loro attività di insegnamento, formazione e ricerca, e come le narrazioni hanno facilitato la mediazione della loro analisi e comprensione della teoria di Vygotsky.

Quali implicazioni glottodidattiche si possono trarre dalla lettura di questo volume? In particolare, la relazione docente-allievo emerge in tutta la sua importanza e, relativamente ad essa, tre sono gli aspetti fondamentali da considerare. Innanzitutto l'opportunità di *languaging*: la lezione è uno spazio interattivo in cui docente ed allievi dialogano, condividono, negoziano, contribuiscono attivamente alla scoperta della lingua, alla riflessione e alla costruzione dei significati. Nell'ottica della SCT, la lezione trasmissiva frontale non trova collocazione nella classe di lingua. Le possibilità di *languaging*, inoltre, si estendono anche al lavoro tra pari: le attività di apprendimento collaborativo, in coppie o a gruppi, si rivelano utili in questo senso perché stimolano gli allievi a riflettere e a costruire insieme la loro conoscenza della lingua. In secondo luogo, il tema della *valutazione*: proprio perché la classe di lingua è uno spazio interattivo, dinamico, in continuo divenire, in cui la competenza linguistica degli studenti si costruisce lezione-per-lezione grazie all'interazione costante con l'insegnante e con i pari, è riduttivo pensare di riuscire a cogliere un processo così ricco e vario con i test oggettivi (le tradizionali 'verifiche'). Per questo motivo, è da preferire una valutazione 'mista' che integri i test oggettivi con valutazioni in itinere, dinamiche, che tengano conto della partecipazione alle attività in classe, della ricchezza e originalità degli spunti offerti, della complessità delle strutture impiegate, della varietà delle funzioni linguistiche adottate. Infine, il ruolo delle *emozioni*: esse svolgono un ruolo cruciale nel proces-

so di apprendimento perché lo possono stimolare così come ostacolare. Questo vale soprattutto nella classe di lingua straniera in cui emozioni negative come inibizione, vergogna, paura di essere ridicolizzati, timore di fare brutte figure di fronte ai pari, ansia, spesso prendono il sopravvento e rendono l'apprendimento linguistico un percorso ad ostacoli. Per questo motivo, è utile che la classe di lingua sia un ambiente in cui gli allievi si sentano al sicuro da minacce emotive, un ambiente non ansiogeno in cui tutti sentano che le proprie capacità sono apprezzate e non giudicate, ambiente in cui il contributo di ciascuno venga valorizzato e serva a quel processo di costruzione collettiva della competenza linguistica.