

SAIL 5

Acquisizione della lingua italiana e adozione internazionale

Una prospettiva linguistica

Egidio Freddi



Edizioni
Ca' Foscari



Acquisizione della lingua italiana e adozione internazionale

SAIL

Studi sull'apprendimento e l'insegnamento linguistico

Collana diretta da | A series edited by
Paolo E. Balboni

5



Edizioni
Ca' Foscari

SAIL

Studi sull'apprendimento e l'insegnamento linguistico

Direttore | General editor

Paolo E. Balboni (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Comitato scientifico | Advisory board

Fabio Caon (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Carmel M. Coonan (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Marie-Christine Jamet (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Carlos Melero (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Graziano Serragiotto (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Comitato di redazione | Editorial staff

Fabio Caon (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Carlos Melero (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Revisori | Referees

Andrea Balbo (Università degli Studi di Torino, Italia) Marina Bettaglio (University of Victoria, Canada) Enrico Borello (Università degli Studi di Firenze, Italia) Cristina Bosisio (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, Italia) Bona Cambiaghi (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, Italia) Danilo Capasso (Università di Banja Luka, Bosnia e Herzegovina) Mario Cardona (Università degli Studi di Bari «Aldo Moro», Italia) Alejandro Castañeda Castro (Universidad de Granada, España) Veronique Castellotti (Université François-Rabelais, Tours, France) Paola Desideri (Università degli Studi G. D'Annunzio Chieti Pescara, Italia) Bruna Di Sabato (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli, Italia) Silvana Ferreri (Università degli Studi della Tuscia, Viterbo, Italia) Paola Giunchi (Università degli Studi di Roma La Sapienza, Italia) Terry Lamb (The University of Sheffield, UK) Cristina Lavinio (Università degli Studi di Cagliari, Italia) René Lenarduzzi (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Cecilia Luise (Università degli Studi di Firenze, Italia) Carla Marello (Università degli Studi di Torino, Italia) Marcella Maria Mariotti (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Patrizia Mazzotta (Università degli Studi di Bari Aldo Moro, Italia) Marco Mezzadri (Università degli Studi di Parma, Italia) Anthony Mollica (Brock University, St. Catharines, Ont., Canada) Radica Nikodinovska (Univerzitet Sv. Kiril i Metodij, Skopje, Makedonija) Christian Ollivier (Université de La Réunion, Le Tampon, France) Gabriele Pallotti (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, Italia) Salvador Pippa (Università degli Studi Roma Tre, Italia) Gianfranco Porcelli (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, Italia) Anna Lia Proietto Basar (Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye) Mariangela Rapacciuolo (National Technical University of Athens, Greece) Federica Ricci Garotti (Università degli Studi di Trento, Italia) Tanya Roy (University of Delhi, India) Bonaventura Ruperti (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Matteo Santipolo (Università degli Studi di Padova, Italia) Flora Sisti (Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo», Italia) Massimo Vedovelli (Università per Stranieri di Siena, Italia) Nives Zudic (Univerza na Primorskem, Koper, Slovenia)

Acquisizione della lingua italiana e adozione internazionale

Una prospettiva linguistica

Egidio Freddi

Venezia

Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing

2015

Acquisizione della lingua italiana e adozione internazionale: Una prospettiva linguistica
Egidio Freddi

© 2015 Egidio Freddi per il testo

© 2015 Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing per la presente edizione

Qualunque parte di questa pubblicazione può essere riprodotta, memorizzata in un sistema di recupero dati o trasmessa in qualsiasi forma o con qualsiasi mezzo, elettronico o meccanico, senza autorizzazione, a condizione che se ne citi la fonte.

Any part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means without permission provided that the source is fully credited.

Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing

Università Ca' Foscari Venezia

Dorsoduro 1686

30123 Venezia

<http://edizionicafoscarì.unive.it/>

ecf@unive.it

1a edizione marzo 2015

ISBN 978-88-6969-007-5 (pdf)

ISBN 978-88-6969-020-4 (stampa)

<http://edizionicafoscarì.unive.it/col/exp/38/78/SAIL/5>

Progetto grafico di copertina: Studio Girardi, Venezia | Edizioni Ca' Foscari

Certificazione scientifica delle Opere pubblicate da Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing: tutti i saggi pubblicati hanno ottenuto il parere favorevole da parte di valutatori esperti della materia, attraverso un processo di revisione anonima sotto la responsabilità del Comitato scientifico della collana. La valutazione è stata condotta in aderenza ai criteri scientifici ed editoriali di Edizioni Ca' Foscari.

Scientific certification of the works published by Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing: all essays published in this volume have received a favourable opinion by subject-matter experts, through an anonymous peer review process under the responsibility of the Scientific Committee of the series. The evaluations were conducted in adherence to the scientific and editorial criteria established by Edizioni Ca' Foscari.

Abstract

There is part of the children's population who experiences, in the language-acquisition field, an unparalleled and unique phenomenon: they are youngsters who arrive in Italy through international adoption. When they arrive, they are effectively legal citizens. However, at first Italian appears to be a foreign language which, gradually, is going to become a second language and, eventually, is going to turn into a second mother tongue. This process is extremely fast but it is also painful even because, along the way, the biological mother tongue is notched and replaced by the new adopted language. Often, these youngsters display to have linguistic and communicative disorders caused, on the one hand, by the pre-adoptive conditions and, on the other hand, by the urgency to organize the new language. It is a peculiar and evocative process which entails the intersection of bonds, languages and cultural worlds which are normally distant and divergent. The choice of adoption – with its permanent traits – challenges the family, the siblings and the newcomer. Several studies have already deepened the psychological consequences which an adoption may imply, but little is known about the linguistic-communicative aspects. This publication aims to approach the linguistic and acquisitional data of the adoptive experience, in relation to the primary mother tongue and the new-secondary mother tongue. A field research, conducted in the province of Mantua, allowed us to hand out a questionnaire, to the adoptive parents, regarding the linguistic process which has affected their children once they have come in contact with our language. A reasoned vocabulary of the linguistic terms related to adoption supplies additional and operational information to teachers, educators and parents.

Sommario

Prefazione	9
Introduzione	
Minori adottati, apprendenti unici	11
Le adozioni internazionali nel nostro Paese	13
L'acquisizione della lingua materna	21
Glottodidattica umanistica e acquisizione del linguaggio	35
Lingua e adozione internazionale	51
Il fenomeno della perdita linguistica: sostituzione o adombramento?	59
Bilinguismo e apprendimento linguistico	73
Indagine sull'acquisizione della lingua italiana nei bambini con adozione internazionale in Provincia di Mantova	87
Analisi dei dati del questionario	99
Conclusioni	109
Appendice	
Vocabolario teorico/pratico dei termini usati per l'esperienza adottiva	119
Bibliografia generale	125

Prefazione

Scopo di questo lavoro è monitorare il comportamento linguistico di soggetti in età evolutiva con adozione internazionale che apprendono la lingua italiana. Queste persone, nel momento in cui arrivano nel nostro Paese, sono già cittadini italiani, non si tratta quindi di bambini stranieri, ma la loro condizione è estremamente particolare sul piano psicolinguistico. Se da un lato sono tutelati giuridicamente, il loro affrancamento nel nostro Paese è tutt'altro che semplice ed automatico. Crediamo che proprio l'analisi del dato linguistico sia fondamentale per creare le premesse per una futura integrazione di successo o, come avviene in diversi casi, per affrontare diversi ordini di problemi: quelli identitari, comunicativi, affettivi, relazionali, e i disturbi veri e propri, che sconfinano nella perturbazione del linguaggio, della relazione e dell'apprendimento. Nella convinzione che l'acquisizione della L1 sia un passo fondamentale per la realizzazione di sé sul piano sociale, interpersonale e nelle interazioni con l'altro da sé in genere, valuteremo il particolare status linguistico di questi piccoli parlanti nel rapporto con l'Italiano come lingua materna, o come 'seconda' lingua biologica.

Dal momento che siamo legati, inoltre, ad una visione acquisizionale di carattere umanistico-affettiva affronteremo gli aspetti psico-affettivi che, a nostro avviso, sono fondanti per un'equilibrata assimilazione della lingua italiana in contesto adottivo.

La valutazione dell'acquisizione linguistica della lingua italiana in un periodo breve e concentrato, come quello che sperimentano i bambini adottati, ci permetterà altresì di aprire un focus sui meccanismi precoci di apprendimento linguistico.

Un ulteriore settore di interesse è rappresentato dal rapporto pregresso di questi soggetti con la lingua biologica, in relazione al suo eventuale mantenimento, o alla sua perdita erosiva, unitamente alla 'storia' pre adottiva, che può costituire una risorsa, ma anche occasione di sofferenza e difficoltà. Questa angolazione 'linguistica' ha le sue radici nel valore trasformativo della parola e nella sua capacità unica ed irripetibile di creare infinite reti di relazioni, in quanto strumento privilegiato della persona per 'esprimere' ed 'esprimersi'.

La scelta dell'argomento dell'acquisizione della lingua italiana con bambini con adozione internazionale si inquadra nell'ambito della didattica con soggetti con bisogni particolari, che affrontano a vario titolo una nuova lingua straniera in condizioni uniche. Una tale opzione condiziona tutto il percorso didattico perché le componenti acquisizionali di questi bambini sono particolari e specifiche sia per i tempi, sia per le modalità di apprendimento.

In questo percorso in qualche modo 'atipico' sono fondamentali i dati

psico-affettivi ed emozionali, che giocano un ruolo centrale nell'assimilazione profonda del nuovo idioma.

In questo senso, l'approccio affettivo-emozionale, come declinato risulta essere il contenitore teorico e applicativo ideale nel quale inserire questo contributo.

Le istanze motivazionali profonde, le esigenze culturali ed emotive dell'apprendente, il suo stile relazionale e cognitivo, il tipo di intelligenza (in senso 'gardneriano') si inquadrano infatti nell'approccio umanistico, nel quale questi temi sono irrinunciabili per un apprendimento efficace e di successo per una futura integrazione.

In diversi casi, una sottostima di queste componenti può portare a condizioni favorevoli allo sviluppo di perturbazioni della sfera linguistica e/o socio-relazionale, che possono evolvere in patologie vere e proprie.

I soggetti con adozione mostrano forti sensibilità e fragilità in tutti o in diversi ambiti descritti, a causa della storia personale pregressa, delle condizioni nella famiglia biologica e del Paese di provenienza.

Tuttavia, un'attenta valutazione di tutte le componenti del processo di apprendimento - con particolare focus sui bisogni del singolo - permette un approccio relazionale e didattico con caratteristiche preventive ed inclusive, che possono agevolare la storia linguistica, e nel contempo un'integrazione positiva nel nostro Paese.

Le persone adottate sono soggetti in età evolutiva e quindi *in progress* sul piano acquisizionale. Notevoli possono essere le modificazioni, in senso positivo o negativo, a causa della rapidità dei tempi di inserimento, dopo l'arrivo del nostro Paese e alla necessità di una 'rapida', se non forzata, assimilazione dell'italiano.

Il linguaggio verbale costituisce, da un lato uno strumento di integrazione personale e sociale, dall'altro un pilastro psico- e neurolinguistico nell'architettura della formazione e dello sviluppo del pensiero. Ciò che differisce in modo sensibile in questi apprendenti sono i tempi di assimilazione e la presenza di un 'pregresso' linguistico e relazionale legato a diversi *caregivers*.

I classici 'appuntamenti' della crescita e dell'affrancamento linguistico subiscono modificazioni sostanziali che fanno di questi soggetti esempi particolari nel panorama dell'età dello sviluppo e, per questo motivo, passibili di interesse sul piano scientifico.

Introduzione

Minori adottati, apprendenti unici

Lo sviluppo linguistico di un bambino adottato è indubbiamente un fenomeno unico perché abbraccia diversi aspetti che, pur facenti parte della 'letteratura' nota in campo linguistico-acquisizionale, presenta peculiarità e prerogative irripetibili sul piano comunicativo, umano e psicoaffettivo. La condizione di questi bambini è straordinaria perché i percorsi di accudimento, le prime cure, le figure di riferimento, le interazioni sociali interpersonali, le storie linguistiche, le culture di provenienza sono estremamente sfaccettati. Tutti questi aspetti concorrono alla sedimentazione di esperienze primarie, che hanno effetti durevoli e permanenti sullo stile di attaccamento, sull'apprendimento linguistico, sullo sviluppo delle abilità sociali e sulla competenza comunicativa in genere. Molti interrogativi sono leciti.

La provenienza è un dato cruciale: sono soggetti che arrivano dopo una, seppur breve, esperienza con i genitori biologici o vengono da strutture istituzionali? Il tempo di permanenza negli istituti è un dato fondamentale per la possibilità di sviluppare disturbi del linguaggio e della comunicazione. Che tipo di esposizione hanno avuto con la loro L1, la lingua materna? A che età sono stati adottati o sono entrati in istituto?

Che rapporto esiste tra la loro L1 e la L2 di adozione? Quanto le loro esperienze pregresse influenzano il percorso di integrazione psicologica, linguistica ed affettiva?

Siamo di fronte ad una complessità e a cammini di vita spesso frammentati che necessitano di un'analisi approfondita e puntuale dei punti di forza e di debolezza, per poter strutturare programmi didattici ed educativi 'a misura' di ogni bambino.

Si parla di bilinguismo in riferimento a queste esperienze, ma si tratta spesso di bambini bilingui atipici, che nella gran parte dei casi tendono a perdere molto rapidamente il 'contatto' con la propria lingua originaria, che viene con una notevole rapidità, soppiantata dalla L2 dell'italiano. Ma la lingua italiana è una lingua *seconda* o forse una *seconda lingua materna*? Il rinnovato assetto genitoriale fornisce al bambino una 'nuova' mamma, che ha tutte le caratteristiche per diventare una figura centrale nella vita del piccolo, ma non è la madre biologica, anche se diventerà nel tempo madre di cura e di vita. Le ripercussioni psicolinguistiche di tale scelta sono da verificare con attenzione, perché l'adozione formalizza un paradosso linguistico: la lingua che la madre parla al bambino nelle prime fasi è di fatto 'straniera' al suo orecchio, ai suoi gesti, e ai suoni familiari, ma è anche e soprattutto la lingua dove si giocherà il futuro sociale, relazionale e interpersonale del nuovo arrivato, che non è un infante, ma un bambino che ha già sperimentato il linguaggio. La scommessa adottiva

parte e si configura come *processo linguistico*, verbale e non-verbale. Ma non si tratta solo di veicolare un 'idioma', lingua e cultura sono intrecciate e indissolubilmente legate a doppio filo: chi affronta la lingua italiana affronta una *Weltanschauung*, una visione del mondo, una civiltà, e un modo di pensare che è il frutto della sedimentazione di storia, arte, scienza, filosofia, in pratica un 'nuovo mondo'.

È questo che si trova di fronte un bambino adottato internazionalmente: tutto è nuovo, addirittura 'straniero', lingua, usi e costumi gli suonano 'estranei' e il rovescio della medaglia è comunque *un'urgenza comunicativa* di tipo normalizzatrice, che lo spinge ad appropriarsi della sua nuova vita. Non sorprende che queste 'spinte psicolinguistiche', accanto alla normale spinta 'epistemofilica' di ogni minore, richiamino traumi a volte dimenticati e sopiti, ma spesso latenti, 'incarnati' nel corpo/mente del bambino. In questo lavoro si cercherà di affrontare il percorso adottivo da una *prospettiva linguistica*, anche se è inevitabile il confronto con una dimensione psicolinguistica evolutiva, ma il nostro interesse sarà centrato sul 'processo linguistico' che sta alla base dell'esperienza dell'adozione, con particolare riferimento ai meccanismi di acquisizione della lingua, materna e seconda, e al peculiare status di *bilinguismo atipico* di questi piccoli protagonisti.

1 Le adozioni internazionali nel nostro Paese

Sommario 1.1. Il quadro della situazione in Italia. – 1.2. La motivazione all'adozione. – 1.3. Bisogni particolari e Bisogni speciali. – 1.4. I Bisogni Educativi Speciali (BES) nell'ordinamento italiano. – 1.5. Bisogni Educativi Speciali e apprendenti con adozione internazionale. – 1.6. Glottodidattica e Educazione Linguistica per i bisogni educativi speciali.

1.1 Il quadro della situazione in Italia

Il rapporto pubblicato dalla Commissione per le Adozioni Internazionali e stilato in collaborazione con L'Istituto degli Innocenti di Firenze per il periodo 1° gennaio-31 dicembre 2011 (Presidenza del Consiglio dei Ministri 2013), nella cornice di riferimento della legge 184/1983, fa una fotografia della situazione delle adozioni nel nostro Paese. Emerge un dato costante: anche nell'anno 2011 il numero delle adozioni in Italia ha superato le 4.000 unità. Il dato è significativo, tenendo conto che a livello generale la tendenza dei numeri è in flessione. È probabile che la crisi economica degli ultimi anni abbia in qualche modo determinato un freno ai processi adottivi, non solo per motivazioni economiche, ma anche per l'aumentato senso di incertezza e di destabilizzazione psicologica legata al futuro del lavoro e, conseguentemente, al timore di non essere in grado di reggere ai progetti adottivi.

Anche le modificazioni economiche di status giuridico e sociale dei vari Paesi che costituivano lo storico 'bacino' dei soggetti in adozione può avere determinato una riduzione di candidati minori. Dal 2010 ad oggi le adozioni sono progressivamente calate - come evidenziato dai dati del 2013 della Commissione per le Adozioni Internazionali - e ciò ha determinato una indiretta riconfigurazione dei servizi territoriali, che per così dire sono stati depotenziati, nel generale quadro di limitazione delle risorse dovuto ai tagli alla spesa pubblica.

Anche in quadro limitato tuttavia l'Italia 'tiene' da questo punto di vista, collocandoci all'avanguardia, rispetto ad altri paesi che accolgono bambini con adozione. Possiamo quindi ritenere che siamo tra i protagonisti più accreditati del processo adottivo nel panorama internazionale. Dal punto di vista della collocazione nelle varie regioni, il dato è equamente distribuito e spalmato da Nord a Sud, con un deciso recupero delle adozioni nel Sud d'Italia.

L'età delle coppie che adottano bambini è relativamente alta: maschi = 42,4 anni, femmine = 40,4 anni e i genitori tendono ad avere un tasso di scolarizzazione elevato: scuola superiore o laurea. Un dato interessante va rilevato: le famiglie adottive che hanno figli naturali sono nettamente minoritarie rispetto al totale.

1.2 La motivazione all'adozione

Diverse possono essere le motivazioni che portano una coppia all'istanza di adozione, ma l'infertilità della coppia genitoriale occupa il primo posto nella lista delle motivazioni che spingono all'adozione. L'impossibilità di procreare, quindi, determina nei genitori la scelta del percorso adottivo. Questo aspetto risulta fondamentale nella presa di coscienza della necessità di rivolgersi ad una struttura accreditata dal governo italiano, che si occupi del complesso iter. Non è raro tuttavia il caso di famiglie che a seguito dell'arrivo di uno, o più bambini stranieri riescano ad avere anche figli propri, integrando così i figli naturali con quelli da arrivo internazionale. Questa condizione tuttavia, lungi da semplificare il quadro affettivo dei bambini, deve essere monitorata con attenzione, per evitare aspetti destabilizzanti in tutti i componenti del nucleo familiare allargato.

Una domanda legittima e di difficile gestione e rielaborazione, infatti, è sicuramente quella del bimbo adottato che chiede ai suoi genitori se sarebbe arrivato lo stesso, qualora loro avessero potuto avere figli naturali.

La domanda emerge dalla situazione di abbandono esperita dal piccolo adottato nell'esperienza pre adottiva. Nel confronto con nuovi fratelli e sorelle, egli tende inconsciamente a riconoscere loro una maggiore importanza, nel gruppo familiare.

Diverse famiglie italiane accettano la presenza di bambini stranieri, per periodi di diversa lunghezza, a seguito di calamità naturali, eventi politici, problemi sanitari o sociopolitici, maturando progressivamente la convinzione di essere nelle condizioni di poter avviare il percorso dell'adozione, forti dell'esperienza positiva e arricchente del soggiorno momentaneo. Spesso è forte in ogni caso il desiderio adottivo, la necessità sentita di mettersi a disposizione di un bambino.

Da un punto psicologico, il desiderio di un bambino è un dato assolutamente legittimo e positivo e costituisce la scelta della coppia genitoriale che, in assenza di figli biologici, si sposta sul processo adottivo. Tuttavia, massima è l'attenzione dei servizi territoriali e dei centri accreditati per l'adozione internazionale alle 'reali' motivazioni di questa scelta. Non va infatti confuso il *desiderio* con il *bisogno*: la necessità della coppia di un atto 'normalizzatore' che deriva più da un limite, o da un disagio, che da un impegno disinteressato. L'atto, di per sé gratuito, della scelta adottiva deve infatti andare nell'interesse esclusivo del minore che, lo ricordiamo, proviene da deprivazione affettiva,

culturale e spesso alimentare. Le procedure per l'idoneità delle coppie ad adottare sono complesse e spesso tendono a 'demotivare' i candidati, a causa delle lungaggini burocratiche e dei controlli assidui. In realtà, si tratta di una 'prova' che mette in condizione gli enti di controllo di fare una valutazione complessiva delle prerogative dei genitori che, va detto, nella maggior parte dei casi, ha esito positivo. Sono previsti incontri informativi e formativi nella fase pre- e post adottiva per accompagnare la famiglia nel cammino.

1.3 Bisogni particolari e Bisogni speciali

All'interno della sua relazione, la Commissione per le Adozioni Internazionali fa riferimento al concetto di bisogni *speciali* e bisogni *particolari*. Il concetto di 'speciale', nella loro interpretazione, afferisce alla sfera patologica (disturbi neurologici o mentali) che viene definita insanabile. Con il termine bisogni particolari, si intendono, invece, tutte quelle situazioni transitorie ed evolutive con prognosi positiva. In questo senso i primi sarebbero nell'impossibilità di integrarsi in modo autonomo, se non attraverso i canali istituzionali del sostegno e della l. 104/92, mentre i secondi ne avrebbero le prerogative e le facoltà e il loro affrancamento dipenderebbe dalle 'azioni' intraprese, nella sinergia tra scuola, famiglia e territorio. La Commissione chiarisce:

A livello metodologico, come già sottolineato negli anni precedenti, i dati riportano la distinzione di base tra quelli che sono indicati quali bisogni speciali e bisogni particolari.

I primi indicano bambini con patologie gravi e spesso insanabili, come quelle neurologiche e mentali, contrariamente ai bisogni particolari, che invece presuppongono un recupero nel corso del tempo, portando a una guarigione totale, e che comunque permettono uno sviluppo psicologico e sociale autonomo.

I bambini con bisogni speciali costituiscono, secondo lo studio, il 13.4%. È necessario tuttavia rilevare, e nel rapporto risulta evidente, che i dati a disposizione desunti dalla scarsa documentazione che accompagna gli adottati risultano insufficienti per un monitoraggio scientifico e il dato definitivo è decisamente sottostimato. Pochissime o nulle sono infatti le informazioni cliniche che riguardano il minore: vaccinazioni, eventuali allergie o intolleranze, presenza di deficit sensoriali. I deficit 'visibili' sono quelli che vengono evidenziati nell'immediato, ma la vera situazione di salute del piccolo è difficile da determinare. A maggior ragione risultano indecifrabili ad un primo contatto tutte quelle perturbazioni della sfera emotiva e socio-relazionale, che eventualmente emergeranno dopo una prima fase di acclimatazione nel nostro Paese.

Con cautela, tuttavia, sono possibili alcune generalizzazioni: in Europa prevalgono problemi della sfera psicologica e/o psicomotoria, dovute a precoce istituzionalizzazione e a scarsità di stimoli sociali e relazionali, in Centro e Sud America si manifestano disturbi legati alla carenza nutrizionale e, in Asia e in Africa problemi legati alla mancanza di igiene e 1-4 anni e 5-9 anni sembrano essere i periodi critici dove maggiore è la presenza di disturbi di vario genere.

Nella determinazione dei bambini con *special needs* la letteratura internazionale, oltre agli aspetti che riguardano lo stato generale di salute e di benessere del minore, fa riferimento ad un dato anagrafico specifico: se è pari o maggiore di 7 anni e se è parte di un gruppo di fratelli, situazione che lo pone in una condizione di svantaggio psico-affettivo e con problemi di salute.

1.4 I Bisogni Educativi Speciali (BES) nell'ordinamento italiano

L'adeguamento dell'Italia a queste nuove azioni educative è un percorso che il MIUR ha recepito, a seguito di interventi analoghi in alcuni paesi dell'Unione Europea, con finalità di inclusione scolastica.

Il concetto dei BES si inquadra in una visione *olistica* e complessa della persona apprendente, che si rifà alla valutazione clinica internazionale della ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) basata su un'attenta valutazione del generale stato di salute e benessere, in ordine a specifici indicatori che tengono conto del contesto di vita.

Questa nuova direttiva di azione si affianca alla normativa esistente nel nostro Paese, in merito alla disabilità, ai disturbi di apprendimento e alle tematiche della personalizzazione. Ma il campo di azione si estende anche ai *disturbi del linguaggio, delle abilità non verbali, della coordinazione motoria, dell'attenzione e dell'iperattività, al funzionamento intellettivo limite* e per la prima volta viene introdotto il tema dello *svantaggio socio-economico, linguistico e culturale*.

Si tratta di un passo cruciale perché inserisce nei criteri di valutazione il valore socio-culturale dell'esperienza linguistica e una sua corretta evoluzione. La *biografia linguistica*, infatti, viene a far parte del complesso mondo del minore, che si confronta a livello personale e interpersonale con il variegato mondo della comunicazione e della competenza comunicativa.

Ciò significa allargare in modo esponenziale sia il numero dei soggetti a cui fare riferimento sul piano educativo, ma anche i gruppi di persone che a vario titolo si occupano di istruzione, dentro e fuori la scuola.

Il concetto di BES tuttavia non è di facile analisi e anche a livello internazionale la loro interpretazione non è univoca. Da un punto di vista operativo in quest'ambito specifico ci si troverebbe di fronte a variazioni della situazione *standard* di apprendimento, che implicano una riformulazione

dei piani di intervento didattico e educativo, con un'implicita necessità di stabilire e riconfigurare i bisogni e le necessità specifiche della persona a scuola.

Il rischio che si corre tuttavia è quello di catalogare gli studenti dentro il contenitore dei BES senza innescare processi di modifica a livello di strategie e tecniche didattiche e di *testing* adeguato. È necessario infatti pianificare gli interventi didattici tenendo conto che la classe non è un blocco unico, ma come dice Caon (2008) una classe ad abilità differenziate (CAD) è un modo di osservare la realtà delle classi:

Se consideriamo le classi non come una somma di persone differenti, ma come un sistema dinamico che dipende dalla natura e dall'apporto di ogni persona che lo compone e agisce in esso, la CAD si presenta come un sistema aperto nel quale il parametro della *differenza* che si può registrare in più aspetti e su più livelli, è la chiave di lettura per la gestione efficace dell'apprendimento.

Lo studioso veneziano approfondisce l'analisi del profilo degli studenti (esame dei fattori personali, socioculturali, relazionali, stile cognitivo, stile di apprendimento) per arrivare a progettare un tempo classe che tenga conto dell'eterogeneità del gruppo classe, prevedendo, in un'ottica di reale differenziazione, percorsi specifici per ogni apprendente, in modo da gestire contemporaneamente eccellenza e difficoltà.

In questo modo è possibile sposare le istanze di inclusione dei BES con i bisogni dell'apprendente, in un contesto didattico nel quale le differenze vengono valutate come risorse spendibili nel lavoro quotidiano a scuola.

L'introduzione dei bisogni educativi speciali nella scuola italiana dovrebbe inoltre creare le premesse per una maggiore sinergia fra le agenzie educative, di salute pubblica, di prevenzione del disagio giovanile, dell'abbandono scolastico, le quali in concorso d'opera con le famiglie dovrebbero essere in grado di co-progettare interventi efficaci nei confronti dei soggetti che presentano difficoltà, per motivi di disabilità acquisita, per disturbi in età evolutiva, e a causa di svantaggio socio-economico, culturale e linguistico.

1.5 Bisogni Educativi Speciali e apprendenti con adozione internazionale

La popolazione dei bambini con adozione, nella nostra visione, si inquadra a pieno titolo nella categoria dei bisogni educativi speciali. Questi soggetti presentano a vario titolo disequilibri in alcuni dei campi descritti, ma anche in condizioni di relativa salute e in assenza di deficit acquisiti, manifestano sempre *svantaggio linguistico e culturale* e disturbi della sfera *socio-emotiva e relazionale*.

Sul piano linguistico e della competenza comunicativa va rilevato che quasi inesistenti o nulli sono i dati di un'eventuale scolarizzazione degli adottati e di percorsi educativi. La valutazione delle competenze e dei prerequisiti risulta ardua, non solo sul piano didattico, ma anche su quello clinico-diagnostico.

Risulta complesso valutare la competenza comunicativa di un minore che arriva nel nostro paese a 5 anni. Ad esempio: in quale lingua effettuare i test di ambito linguistico? Che livello di conoscenza aveva il soggetto della sua L1? Che conoscenza aveva degli usi, dei costumi, delle tradizioni del paese di origine?

Tutto ciò per avere un monitoraggio in progress dell'acquisizione dei diversi apprendimenti e valutare con attenzione la situazione comunicativa, sia in ricezione, sia in produzione.

In mancanza di dati oggettivi e di test specifici ad hoc risulta complessa una valutazione funzionale del dato linguistico-comunicativo, delle abilità di base, della conoscenza delle abilità meta-comunicative e pragmatiche, della capacità di astrazione e simbolizzazione, che possano permettere un sereno inserimento scolastico, in condizioni inclusive.

1.6 Glottodidattica e Educazione Linguistica per i bisogni educativi speciali

Nel caso di apprendenti con adozione internazionale riteniamo cruciale la valutazione del dato linguistico per una corretta interpretazione dei dati personali e interpersonali e dell'attrezzatura comunicativa necessaria per un percorso con caratteristiche integrative e inclusive, che permettano un affrancamento globale nel Paese di arrivo. In questo senso l'educazione linguistica ha grosse responsabilità e prerogative formativo-educative e una *glottodidattica per i bisogni educativi speciali* può rispondere alle esigenze e ai bisogni di questa particolare categoria di apprendenti.

Si tratta di una glottodidattica 'speciale' per persone che presentano, come in questo contesto, bisogni glottodidattici 'speciali'.

In un recente saggio Daloiso (2012) chiarisce le ragioni per questa scelta:

L'aggettivo 'speciale' risulta più appropriato perché:

- evita il rischio di medicalizzazione delle differenze individuali, richiamando la nozione di *bisogno educativo speciale*, secondo cui il punto di partenza non deve essere la disabilità, quanto piuttosto i bisogni particolari che essa può generare nel contesto educativo; in questo senso, la glottodidattica speciale non aspira a studiare la disabilità in sé, né a 'curare' un deficit; il suo compito consiste piuttosto nel rispondere a bisogni glottodidattici particolari che possono emergere in situazione di disabilità o disturbo;

- essendo mutuato dalle scienze dell'educazione, chiarifica il contesto in cui si possono collocare le ricerche teoriche e metodologiche della glottodidattica speciale, ossia il contesto dell'educazione (linguistica) e non della riabilitazione medica.

Il processo di acquisizione linguistica della lingua italiana da parte di un adottato rientra in pieno nelle prerogative dell'educazione linguistica e quindi della glottodidattica speciale. Se il soggetto non presenta certificazioni specifiche in merito a deficit riconosciuti dalla certificazione della l. 104/92 e per la quale è necessario un approccio anche clinico-specifico, ci sono le condizioni per considerarlo a pieno titolo uno studente con BES.

Ci troviamo di fronte infatti sia ad uno *svantaggio linguistico* sia ad uno *svantaggio culturale* e il quadro generale di riferimento è di ordine linguistico-comunicativo.

Da un lato scattano i meccanismi acquisizionali dell'italiano come lingua seconda, dall'altro siamo in una condizione teorica di bilinguismo consecutivo, ma tutto da verificare. Inoltre questi bambini dovranno confrontarsi anche con una lingua straniera: quella determinata dai programmi della scuola nella quale il minore è stato inserito. Fare ordine in questa situazione è complesso:

- l'italiano si configura come lingua *seconda*, ma di fatto è *straniera* per l'apprendente che vi si trova esposto all'atto del primo contatto con i genitori adottivi;
- per il minore la lingua italiana non è la *madrelingua*, in quanto egli arriva nel nostro Paese con una precisa biografia linguistica, nella quale c'è la competenza comunicativa nella lingua biologica;
- la lingua italiana tuttavia, in forza di una nuova famiglia e di una nuova *madre di cura*, tende rapidamente a divenire un'ulteriore madrelingua;
- è quindi più corretto parlare di *lingua materna primaria* e di *lingua materna secondaria*;
- nel caso dell'apprendimento di una *lingua straniera* (LS) bisognerà tenere conto della biografia linguistica della persona, per stabilire i rapporti di forza fra le lingue di studio e definire strategie assimilative che non creino interferenze, corti circuiti, o innalzamento del filtro affettivo, condizione che tende a escludere e non a includere nel processo di apprendimento.

È quindi fondamentale, riprendendo le parole di Daloiso (2012) partire dall'analisi del *retrotterra plurilingue dello studente*, che possa stabilire il grado di bilinguismo, la reale identità bilingue della persona, il livello di competenze raggiunto, ma anche le eventuali difficoltà e problemi comunicativo-linguistici.

2 L'acquisizione della lingua materna

Sommario 2.1. La fase pre-linguistica: si acquisisce con il corpo e con la mente. – 2.2. Sviluppo prelinguistico e sintonizzazione materna: il Joint Attentional Process. – 2.3. Dal comportamentismo alla Grammatica dell'azione. – 2.4. Lo sviluppo infantile avviene in un 'bagno culturale': il contributo della psicologia storico-culturale di Vygotskij. – 2.5. Le madri parlano e cantano ai bambini: il *baby talk*. – 2.6. Lingua materna: madrelingua. – 2.7. Madre adottiva e acquisizione linguistica.

2.1 La fase pre-linguistica: si acquisisce con il corpo e con la mente

Con il termine 'acquisizione linguistica' si intende un processo complesso multicomponenziale che investe tutto il bambino, da un punto di vista cerebrale, motorio, emotivo e affettivo-relazionale. L'erronea convinzione che l'apprendimento di una lingua fosse un fatto 'dal collo in su' ha determinato non pochi danni nella storia dell'educazione linguistica, falsando la realtà del processo che viene incarnato allo stesso modo nel corpo e nella mente. Le azioni motorie non rappresentano solo un meccanismo di causa-effetto per il soddisfacimento di un bisogno, esse sono elementi costitutivi della 'lingua' cioè del linguaggio verbale. Allo stesso modo sono fondamentali nei processi rappresentativi del cervello umano: fin dalle prime fasi dello sviluppo, le azioni costituiscono il substrato ideale per una loro futura coscientizzazione, partendo da reazioni riflesse, che in un secondo momento verranno percepite in modo conscio.

Il concetto di *learning by doing* si rifà a questa visione strategica dei processi di apprendimento, che sono un indiscutibile fatto dinamico e attivo, non statico e passivo. La lingua non si subisce, si 'vive'.

Esiste quindi una relazione stretta tra motricità e funzioni della mente, in particolare quelle cognitive. Il bambino che si 'muove' compie un passo fondamentale: modifica l'ambiente nel quale si trova immerso, abituandosi al controllo dei suoi gesti e delle sue azioni, con l'obiettivo di comunicare in modo efficace con i suoi simili.

La memoria cosiddetta 'procedurale' - un tipo di memoria che agisce senza il controllo 'diretto' della coscienza, perché fatta di automatismi e schemi d'azione incorporati senza il filtro cognitivo - costituisce il pilastro della memoria linguistica, che comunque si basa su un'architettura motoria per potersi esplicitare.

La pronuncia della parola «mamma» da parte di un bambino è in sé la 'storia di un processo' di apprendimento: è probabile che prima della pronuncia della lettera 'm' lo stesso suono sia stato utilizzato dal piccolo per esprimere stati percettivi di piacevolezza, associati a benessere, rilassamento e piacere senso-motorio. È possibile anche che tale suono fosse associato anche al meccanismo innato della suzione, cruciale per la sopravvivenza. La vocale 'a' potrebbe testimoniare l'apertura verso il seno materno, la replica della sillaba avrebbe creato il termine al quale ci riferiamo. In moltissime lingue la parola «madre» inizia con la stessa sillaba. Sotto il profilo articolatorio, per esprimere la sillaba /ma/ è necessario chiudere le labbra e imporre loro una vibrazione sonora, che non blocca il suono, ma lo fa risuonare all'interno della bocca, che costituisce una naturale cassa armonica.

Le parole vengono 'inviate' alla muscolatura dell'apparato oro-bucco-facciale, ai muscoli della fonazione e la loro espressione è immediata, istantanea.

Nell'apprendimento linguistico avviene un meccanismo molto simile: i movimenti articolatori a livello sillabico diventano progressivamente più precisi e sicuri, senza che sia necessario 'pensarli', diventano come degli automatismi.

Le neuroscienze hanno oggi chiarito che il sistema del linguaggio opera in concomitanza con altri sistemi ed aree cerebrali, collegati alla rappresentazione degli oggetti, degli spazi e alle aree motorie, in stretta correlazione con l'ambiente che ci circonda.

Va tenuto conto che, in senso evolucionistico, la corteccia motoria è sicuramente la più antica e dipende da sistemi corticali che assommano in sé aspetti motori, motivazionali e specificatamente cognitivi.

2.2 Sviluppo prelinguistico e sintonizzazione materna: il Joint Attentional Process

A circa sei mesi di vita il bambino persegue un obiettivo fondamentale per il futuro sviluppo linguistico: coordina l'attenzione tra il mondo degli oggetti e delle persone.

L'attenzione coordinata è un prerequisito irrinunciabile, che consente la condivisione del significato, prima della comparsa della lingua. Nel momento in cui il genitore condivide con il piccolo il contesto fisico e oggettuale che lo circonda, condivide anche un intenso mondo di affetti che rende più agevole la comunicazione e ne indirizza gli obiettivi comuni. È proprio in virtù di queste *sintonizzazioni affettive* (cfr. Stern 1985) che si rende possibile affrontare nella coppia il percorso straordinario dell'acquisizione linguistica. È in questo Processo di Attenzione Congiunta (Joint Attentional Process) che i due attori pongono le basi per l'esercizio della parola.

Legerstee (2007) a questo proposito chiarisce:

Come abbiamo sostenuto più sopra, i bambini passano, dunque, dalla comunicazione prelinguistica a quella linguistica tramite lo *scaffolding* attivo dei loro genitori. Bruner definisce questo *scaffolding* 'strutturazione narrativa' in cui i *caretaker* trattano i bambini come se avessero stati mentali. Trevarthen (1979) sostiene che i piccoli sono capaci di tale sviluppo in quanto passano dall'intersoggettività primaria (la capacità di condividere emozioni con gli altri) all'intersoggettività secondaria (la capacità di condividere con gli altri le cose che percepiscono nell'ambiente).

Esiste quindi una correlazione tra gli stati emotivi della madre e quelli del bambino: entrambi condividono sensazioni, vissuti, esperienze comuni, in una sorta di simbiosi esistenziale che caratterizza non solo i primissimi momenti della vita, ma che si consolida nel tempo e si modifica, in relazione agli appuntamenti di crescita. Questa situazione particolare mette la madre in condizione di 'capire' a fondo il proprio figlio, di anticiparne le scelte e di operare in modo efficace sia in ambito verbale, sia non-verbale. La 'qualità' della relazione comunicativa è quindi fondamentale per uno sviluppo armonico, sia del linguaggio, sia della vita emozionale. Questo ruolo materno crea le premesse per l'intersoggettività.

Diversi studi su madri depresse evidenziano nei loro bambini perturbazioni dei meccanismi di attaccamento, della regolazione emotiva e dell'attenzione coordinata.

Interessante a questo riguardo è la teoria di Fogel (1993) sulle relazioni, Lagerstee (2007), citando lo studioso, ribadisce:

Le relazioni che i bambini creano con madri sintonizzate dal punto di vista affettivo portano ad una co-regolazione continua e alla creatività. Fin tanto che il *pattern* di relazione è creativo, negoziato e reciprocamente mantenuto, la stabilità resta un processo dinamico e reciprocamente coinvolgente che contiene in sé il seme del cambiamento.

Sembrirebbe che madri meno sensibili inneschino meccanismi di negazione di accesso alla negoziazione, manifestando quindi maggiore rigidità, meno disponibilità e di conseguenza meno creatività. Risulta quindi evidente e cruciale il ruolo giocato dalla figura di riferimento per l'equilibrio affettivo socio-relazionale del bambino e per la possibilità di sviluppare una modalità relazionale equilibrata, nella quale il linguaggio trovi una sua naturale collocazione nell'integrazione personale.

Non va tuttavia dimenticato che la qualità della relazione dipende anche dalle prerogative individuali, dallo stile relazionale, dal temperamento e dalle caratteristiche personologiche del piccolo apprendente, che, in un continuo confronto dialettico con il genitore, possono favorire, o viceversa indebolire, le premesse evolutive.

2.3 Dal comportamentismo alla Grammatica dell'azione

Secondo gli studi di carattere comportamentista dei primi anni '60 (cfr. Skinner 1976) il linguaggio veniva appreso per «imitazione» e veniva interpretato come una variante semplificata di quello dell'adulto.

Chomsky (1959, 1965) si contrappone a questa visione behaviourista, proponendo un modello in cui il linguaggio è un insieme di regole che il bambino deve conoscere e sperimentare, dalle più semplici alle più complesse. L'apprendimento linguistico è reso possibile dalla presenza, a livello neurobiologico, di un meccanismo innato di acquisizione: il LAD (Language Acquisition Device), che si configurerebbe come 'grammatica universale', abilitando il bambino alla sistemazione interna delle regole. Ciò avviene mediante lo scambio e la cooperazione tra struttura *superficiale* e struttura *profonda*.

La prospettiva è innatista e costituisce il superamento della visione meccanicistica precedente e attribuisce al linguaggio infantile la piena dignità di un processo attivo e creativo e non un mero copia-incolla del linguaggio adulto.

Tuttavia secondo questa tesi la lingua sarebbe indipendente dall'intelligenza e dalle competenze comunicative e la *competenza linguistica* precederebbe l'*esecuzione*. Il risultato è che nel bambino la conoscenza e la padronanza delle strutture e delle regole precederebbero il loro uso concreto.

Il passaggio da una concezione intraindividuale del linguaggio ad una interindividuale avviene con Bruner (1992), il cui approccio *interazionista* scardina i contributi precedenti. Bruner sostiene che l'interazione adulto-bambino sia una *conditio sine qua non* irrinunciabile per lo sviluppo. Il solo patrimonio genetico della facoltà della lingua non è per sé sufficiente all'apprendimento, perché il soggetto si deve appropriare di strumenti che sono disponibili nel 'sociale' nella *cultura* di appartenenza e di riferimento.

L'autore (1983a) precisa:

Pertanto, fin dall'inizio il neonato non è un individuo isolato e passivo, bensì vive inserito in una rete sociale. Infatti molto rapidamente si sviluppa tra madre e bambino uno scambio reciproco, che egli giunge ad anticipare. Grazie a tale scambio si creano ben presto forme di intersoggettività e attenzione reciproca. In tale scambio ognuno dei due partner trova nell'altro lo stimolo e il rinforzo per il proprio comportamento.

La condivisione dell'attenzione della diade pone le premesse per esercizi e 'prove' di comunicazione che, attraverso la co-orientazione dello sguardo, permette di guardare, nominare, scegliere, selezionare: si tratta di vere e proprie *protoconversazioni*.

Questo gioco di continui rimandi nella coppia è possibile grazie a specifiche sequenze di interazione che Bruner definisce «format».

Si tratta di *strutture di sequenze interattive* che si ripetono con cadenza regolare e prevedibile. Sono proprio i format ad assicurare al bambino il passaggio dalla comunicazione semplificata al linguaggio vero e proprio. Attraverso un gioco di rimandi all'interno della diade, si creano modelli comunicativo-linguistici in una dimensione ludica, che assicurano l'efficacia degli scambi. Il format prevede inoltre la reversibilità dei ruoli, anticipando i meccanismi di cambio di turno nel dialogo del parlato e il rispetto dei turni di intervento altrui.

Un classico format è il quello del *cucùsettete*, che a livello pre-linguistico permette un'interazione condivisa sui concetti di presenza-assenza, stimolando il piccolo a 'cercare' il volto della madre, sapendo che si tratta di un gioco, ma abilitandolo a sperimentare la gioia del volto ritrovato e nello stesso tempo il timore (controllato) della sua momentanea scomparsa. Il meccanismo 'c'è/non c'è' marca anche un punto focale dell'accesso del bambino al simbolico, iniziando un processo di astrazione e di simbolizzazione, fin dalle prime fasi di sviluppo. Non è da sottovalutare anche la portata psicodinamica dei format che sono veri e propri esercizi di intersoggettività, con valenza affettivo-relazionale, che si inquadrano nei meccanismi di attaccamento. Il futuro relazionale ed interpersonale della persona si 'gioca' qualitativamente in questo territorio privilegiato, nel quale apprendimento, gioco, affettività ed emozioni non sono mai disgiunte.

Con il supporto della figura di riferimento, il piccolo apprendente si 'muove' all'interno del suo contesto di vita, specializzando sempre più le sue competenze di socializzazione, passando da stadi indistinti di modelli ancora imprecisi di comunicazione, ad altri nei quali è forte l'intenzionalità. Questo percorso esplorativo protolinguistico viene definito da Freddi (2000) *grammatica dell'azione*, lo studioso specifica:

Esplorando le cose per mezzo dei sensi, manipolandole, soppesandole, succhiandole o mordendole il bambino si costruisce a poco a poco una mappa del mondo e scopre anche che nelle azioni dei grandi c'è sempre una grammatica, il che significa che c'è sempre un'azione che viene compiuta, uno che la subisce, uno che ne trae vantaggio o un danno, uno strumento per compierla, un luogo dove viene compiuta.

Ci troviamo quindi di fronte ad una precoce grammatica 'agita' che rappresenta il primo significativo prodotto dell'intelligenza senso-motoria del bambino. Sempre Freddi (2000) chiarisce più oltre:

Da questa grammatica 'pratica' del bambino germoglierà poi la lingua, dapprima sotto forma di *olofrase*, (parola-frase) poi di frasi *dirematiche* (di due parole) e gradualmente di tre, quattro, cinque parole e così via. Nel bambino i significati maturano prima delle parole occorrenti per esprimerli; i *contenuti* vengono insomma prima della *forma* linguistica.

La lingua quindi è un fatto motorio, che coinvolge tutti gli analizzatori sensoriali e il movimento permette di rispecchiare, imitare, replicare il comportamento altrui, creando dei 'modelli mentali' che saranno alla base dello sviluppo psicolinguistico.

Una tappa fondamentale per lo sviluppo linguistico, che rende il gesto fondamentale nel percorso comunicativo è il passaggio dalla *comunicazione non-intenzionale* alla *comunicazione intenzionale*, che avviene di norma intorno al 9°-10° mese. Nel momento in cui il bambino usa il gesto di indicare, mostrare, offrire, lo fa in modo consapevole (gesto deittico o performativo) testimoniando il passaggio ad una maggiore coscientizzazione dell'esperienza interpersonale, con forte valore 'protolinguistico'.

Camaioni (2001) lega il gesto allo sviluppo del linguaggio:

Nello stesso periodo in cui il bambino usa gesti referenziali compaiono anche le prime parole le quali, al pari dei gesti, sono inizialmente molto legate a situazioni specifiche e soltanto man mano si decontestualizzano. Ci si è chiesti allora qual è la relazione tra repertorio comunicativo gestuale e vocale in questo arco di età [12 mesi n.d.r.]. Sappiamo che quando il linguaggio verbale comincia a consolidarsi il vocabolario raggiunge le 50 parole, l'uso dei gesti referenziali diminuisce gradualmente fino quasi a scomparire. Questo andamento ci porta a ritenere che i gesti referenziali siano un fenomeno caratteristico del primo sviluppo linguistico, e consentano al bambino di comunicare utilizzando come 'veicoli simbolici' schemi gestuali ben esercitati (ad esempio nel gioco di finzione) piuttosto che sequenze vocaliche ancora incerte.

2.4 Lo sviluppo infantile avviene in un 'bagno culturale': il contributo della psicologia storico-culturale di Vygotskij

Il ruolo della madre nell'acquisizione della lingua è quindi insostituibile, perché punta al potenziamento delle prerogative del figlio, e ciò avviene in uno specifico orizzonte culturale. Anolli e Bertetti (1987) a questo proposito scrivono:

L'interazione sociale fra madre e bambino non svolge soltanto la funzione di promuovere lo sviluppo delle capacità e delle competenze del bambino in quanto soggetto psichico, ma anche quello di introdurlo progressivamente nel *sistema culturale di riferimento*.

La nostra visione del mondo viene inevitabilmente filtrata dal contesto culturale, un contesto che Bruner (1988) definiva *orizzonte simbolico*, attraverso il quale è possibile la comprensione del mondo, che avviene tramite convenzioni linguistiche e regole socioculturali, in un mondo semioticamente significativo e rilevante.

Il linguaggio, in quanto sistema simbolico, opera in profondità dal punto di vista culturale in riferimento alla sua duplice natura di mezzo comunicativo e al contempo strumento di rappresentazione mentale.

È con Lev Semenovic Vygotskij (1896-1934) che si configura una vera e propria teoria *storico-culturale* dello sviluppo psichico e, per estensione, del linguaggio.

Nella sua visione, lo sviluppo in età evolutiva è il frutto di una complessa interazione fra il dato individuale biologico e i processi di culturizzazione della società. Esiste un mediatore privilegiato in grado di raccordare i due aspetti ed è il linguaggio verbale che, in virtù dei suoi codici semiotici orali e scritti, appare unico nel promuovere lo sviluppo psichico.

L'autore (1956) precisa:

L'unità relazionalmente semplice di pensiero e linguaggio è costituita dal pensiero verbale e cioè sostanzialmente dal significato della parola: «unità vivente di suono e di significato, contenente in sé come in una cellula organica, più elementare, le proprietà fondamentali insite nel pensiero verbale».

I segni vengono ad assumere il ruolo di 'strumenti-stimoli' essendo il frutto di una esperienza sociale comune, che viene condivisa dal gruppo. Inoltre il passaggio alle competenze psichiche superiori avviene proprio tramite la mediazione irrinunciabile di questi strumenti operativi, in grado di modificare la struttura della nostra mente.

Da un punto di vista linguistico e psicolinguistico il contesto di apprendimento, ciò che sta attorno all'apprendente, assume una rilevanza fondamentale. Le prerogative biologiche deputate allo sviluppo della parola non sono di per sé significative e sufficienti, se il processo di acquisizione non avviene in una 'rete' di stimoli sociali e culturali, che ha la funzione di abilitare la potenzialità del linguaggio insita in ognuno di noi. Per usare una metafora informatica, il personal computer che ognuno di noi possiede è abilitato a navigare nella rete, perché possiede il linguaggio adatto per interfacciarsi con l'esterno, ma senza il contesto del World Wide Web, dei server di riferimento, di tutta l'architettura concettuale di internet non è possibile il collegamento con il mondo della comunicazione digitale.

Continuando nel nostro viaggio informatico, va rilevato che ogni pc è dotato di una struttura hardware, costituita dalle parti rigide che lo costituiscono, e da un software, i programmi che lo mettono in grado di operare. Analogamente il nostro corpo costituisce la parte pesante, mentre la mente e le funzioni cerebrali, il software per esprimerci e relazionarci con l'altro da noi.

In definitiva, come sostiene Veggetti (1998):

Lo sviluppo delle forme superiori del pensiero e quello dei processi cognitivi superiori è dunque indissociabile, secondo la psicologia sto-

rico-culturale, dal contesto di relazioni sociali che il bambino ha come supporto fin dall'età più precoce.

2.5 Le madri parlano e cantano ai bambini: il *baby talk*

Esiste un modo assai peculiare in cui ci rivolgiamo ai bambini che non sanno ancora parlare, così come parliamo in modo particolare agli animali da compagnia. Usiamo questo codice perché chi ci ascolta dimostra un particolare interesse nei confronti degli aspetti ritmici, melodici e metrici del parlato. Esso è caratterizzato da esagerazioni prosodiche, tratti onomatopeici, accresciuta mimica gestuale, aumentato numero di ripetizioni, che sono tipiche dell'Infant Directed Speech (IDS), o Child Directed Speech (CDS). È la particolare musicalità che cattura l'ascoltatore, perché, oltre al dato linguistico 'essenziale' e semplificato, vengono veicolate forti connotazioni emotive e affettive. Queste connotazioni sono la caratteristica principale del *baby talk* e conferiscono valore relazionale, emotivo e linguistico al messaggio.

Si crea una *sintonizzazione affettiva* tra madre e bambino, questa speciale sincronia, secondo Daniel Stern (1985) sarebbe una competenza perlopiù inconscia della madre, che le permette di veicolare stati affettivi.

I dati più recenti sull'osservazione dello scambio comunicativo tra infante e madre entro le 6 settimane di vita, indicano che ogni enunciato del bambino, fatto di vocalizzazioni, movimenti delle mani e della lingua, dura di norma 2/3 secondi e le fonazioni individuali circa 0,75 secondi, un tempo compatibile con quello di pronuncia di una sillaba.

Il *baby talk* sarebbe un input ideale per l'apprendimento del linguaggio e l'utilizzo di espansioni, di estensioni semantiche e ripetizioni, assicurerebbe la piena comprensione degli enunciati. Ciò perché le chiarificazioni, le domande e le reiterazioni, riguardano la realtà vicina al piccolo e la sua attività di gioco, condiviso con la figura di accudimento. Il linguaggio, nelle prime fasi, viene percepito dal bambino sotto forma di *ritmo* e *melodia*, come *musicalità* che, nella gestualità corporea dei due attori, accompagna l'enunciazione verbale.

Non è casuale che le cosiddette parole 'vuote' vengano immagazzinate nel cervelletto, che è la parte più arcaica del cervello, dove risiedono i meccanismi primordiali: respirazione e battito del cuore.

Balboni (2006) specifica:

Nella lingua materna o comunque in lingue acquisite entro i tre anni circa di vita le parole 'vuote' (articoli, preposizioni, pronomi, congiunzioni) si fissano nel cervelletto, che è la parte più antica del cervello, quella che gestisce i processi automatici come il battito cardiaco, o quello delle ciglia, la respirazione [...]. Ciò significa che articoli, preposizioni, congiunzioni e pronomi sono gestiti da processi neurologici diversi da quelli di nomi, verbi e avverbi, che sono invece rappresentati nella corteccia.

È presumibile che buona parte della *expectancy grammar* (la grammatica dell'anticipazione) e della capacità generativa di frasi mai udite, sia possibile in virtù della contiguità del dato linguistico con zone cerebrali vitali deputate alla sopravvivenza, necessariamente collegate al processamento delle emozioni. D'altra parte il dato musicale, che afferisce al sistema limbico e ai meccanismi più profondi della mente umana, ci ha abituato, per via sonora, corporea ed emotiva a fenomeni di anticipazione melodica, ritmica, e armonica. Ciò è dovuto a tutto il 'lavoro' eseguito dalla coppia nel rapporto primario.

Sono proprio queste parole 'vuote', che vengono gestite dalla corteccia in modo quasi automatico, a creare le varie corrispondenze linguistiche, che rendono possibile l'architettura linguistica.

È oggi assodato che, in questa fase preverbale, la componente sonoro-musicale del linguaggio rivolto ai bambini possa sostituire la mancanza momentanea del linguaggio parlato. Inoltre sembra che, nello sviluppo infantile, le reti cerebrali che si occupano del processamento linguistico siano sedimentate sopra quelle adibite alla musica.

Anne Fernald (1991) ha approfondito lo studio dell'IDS identificando 4 stadi connessi all'età:

- rilevanza percettiva e affettiva intrinseca;
- modulazione di attenzione, eccitazione ed umore;
- comunicazione di intenzioni ed emozioni;
- sottolineatura acustica delle parole.

È evidente che sul piano della lingua solo l'ultimo serve come supporto per la crescita linguistica, in realtà il ruolo del linguaggio rivolto ai bambini è molto più complesso, perché investe la sfera affettiva-relazionale del bambino, creando routine comunicative che sono formati di interazione utili a imparare a rapportarsi con l'altro, mediando il dato comunicativo con quello emotivo.

I neonati ascoltano più volentieri l'IDS rispetto al linguaggio normale e sono più reattivi ai tratti prosodici, rispetto alle espressioni facciali.

Mithen (2007) ribadisce:

Invero una delle funzioni della componente prosodica è di dare origine all'alternanza dei turni di parola, caratteristica cruciale della conversazione adulta.

In ambito clinico, diverse ricerche (cfr. Robb 1999) hanno evidenziato problemi di assunzione del turno di parola in piccoli pazienti le cui madri, a causa di depressione post partum, risultavano deficitarie nell'uso del *baby talk*.

Le caratteristiche fortemente musicali dell'IDS lo 'distanziano' per così dire dal rapporto stretto con il linguaggio. La sua analisi comparata in di-

verse lingue ha evidenziato infatti *tratti universali*: stessi gradi di elevata intonazione, reiterazioni, iperarticolazione. Ad alcuni bambini sono state fatte ascoltare, in lingue che non conoscevano, frasi in lingua corrente e in IDS: i piccoli reagivano in modo coerente al tipo di frase (proibizione/approvazione), indipendentemente dal dato linguistico, basandosi esclusivamente su prosodia e tratti affettivi.

Ancora Mithen (2007) chiarisce che anche in lingue come il giapponese, il cinese e il xhosa, seppure in modo meno accentuato, si manifestano fenomeni di innalzamento vocale.

Il meccanismo mentale dell'IDS ha prima di tutto a che fare con un'abilità musicale concernente la regolazione dei rapporti sociali e degli stati emozionali.

Questo aspetto rafforza quindi l'idea di una complementarità tra musicalità e linguaggio, nel senso che l'una crea le condizioni per lo sviluppo dell'altro. Ma il ruolo dell'IDS è fondamentale perché apre la mente del piccolo non solo alla dimensione *linguistica*, ma anche a quella di una complessa *competenza comunicativa globale*, che è il punto di arrivo dell'identità della persona, per *esprimere*, ed *esprimersi*.

Trehub (2003) dà una forte *importanza biologica* al *canto materno*, riconoscendogli diverse funzioni contenitive, riequilibrative e tranquillizzanti:

In generale, le conseguenze positive del canto, che si tratti di riduzione del pianto, di induzione del sonno o di un stato d'animo favorevole, contribuiscono al benessere del bambino e allo stesso tempo incoraggiano il comportamento materno.

Tra le sue ricerche emergerebbe, in particolare, che le ninne nanne sono caratterizzate da una sorprendente uniformità transculturale, in riferimento a melodie, ritmi e tempi. Nel momento in cui il contatto fisico con la madre diventa meno assiduo, si allunga anche la distanza prossemica fra madre e bambino. La ninna nanna diventa quindi uno strumento di controllo 'a distanza' del desiderio di contatto del piccolo. Si viene così a costituire un ponte affettivo che interviene nelle routine quotidiane tra madre e figlio, che agisce sul valore ludico della parola, sulla sua esagerazione, sul senso e sul non-senso e si iscrive profondamente nell'esperienza del piccolo, sottolineando i momenti cruciali della giornata: il pasto, il sonno, il gioco, la malattia.

Le filastrocche costituiscono un ulteriore passo verso la crescita linguistica. La verbalizzazione ritmica è prevalente rispetto al significato, perché il tratto distintivo è quello di tipo emozionale, in cui sono compresenti rima e ritmo.

Il bambino tende a ripetere le sillabe e le duplica, in tal modo le catene sonore diventano fraseggi propedeutici al linguaggio parlato.

Non va dimenticato il valore ‘terapeutico’ delle ninne nanne, che assicurano, grazie alla ripetizione melodica e ritmica, quell’effetto ipnotico di incantamento che induce alla distensione e al sonno. Diverse ricerche, su bambini in differenti fasce di età, hanno verificato la modificazione dei parametri respiratori, del ritmo cardiaco, della saturazione dell’ossigeno e del tono muscolare, quando la madre canta loro le canzoncine preferite.

2.6 Lingua materna: madrelingua

Nel caso dell’acquisizione della lingua materna è necessario chiarire che con l’aggettivo ‘materna’ ci si riferisce ad una condizione ‘tipica’, cioè quella presente all’interno di una famiglia, o di un nucleo, nel quale tutti i componenti parlano la stessa lingua, compresa la madre o in alternativa un altro *caregiver*. Freddi (2010), a questo proposito, chiarisce:

Madrelingua (in sigla L1). L’espressione sta a designare la lingua che il bambino impara per primo dalla madre e dagli altri familiari, giustamente denominata madrelingua. La sua assunzione ha il percorso naturale abbastanza noto e condensato nel ‘Modello Semiotico-Transazionale BAB’. Questa lingua serve al bambino per soddisfare i suoi bisogni vitali. Egli non si rende conto che sta parlando: sta semplicemente comunicando. Tutto è naturale, tutto è spontaneo; è tutto un meccanismo linguistico inconscio che lavora. Nel processo di assunzione della L1 si parla di *acquisizione* e non di apprendimento.

La distinzione richiamata da Freddi non è di poco conto: la lingua materna viene assimilata in ambiente assolutamente naturale con la spontaneità tipica di una relazione affettiva, all’interno della quale gli aspetti *ludici* sono fondamentali, perché funzionali alla sedimentazione delle informazioni linguistiche, che serviranno al piccolo per apprendere la lingua. Questo aspetto rappresenta un’ipoteca di sicuro successo per l’apprendente, che ingloba il dato linguistico quasi ‘senza accorgersene’.

Se poi teniamo conto che questo processo acquisizionale avviene in età evolutiva, attraverso la tipica ‘spinta’ al sapere e a scoprire il mondo e le sue relazioni, non risulta difficile identificare, in quest’epoca della vita, un momento ‘privilegiato’ – detto *periodo critico* in termini tecnici – per appropriarsi del linguaggio. Diversi studi, infatti, attestano che la finestra 2-12 anni è quella più indicata per lo sviluppo linguistico.

La comunicazione tra madre e figlio avviene quindi in modo fluido, poiché esiste un tacito ‘accordo’ tra le parti, che garantisce il successo dello scambio.

Balboni (2012) specifica che insegnare a comunicare significa insegnare a *scambiare messaggi efficaci*.

L'autore veneziano approfondisce questi concetti puntualizzando che:

- 1) *scambiare*: presuppone un evento bidirezionale, nel quale si mettono in comune dei significati che vengono condivisi dalla diade e che vengono modificati e continuamente rinegoziati di comune accordo. Significa mettere l'accento sulla componente intersoggettiva e interrelazionale dello scambio linguistico. Ciò avviene sia per la madrelingua, sia per la lingua straniera, tenendo conto anche degli aspetti emotivi, ansiogeni e sociali di ogni evento interpersonale;
- 2) *messaggi*: un messaggio è una forma composta di aspetti verbali e non-verbali. Scopo del comunicare quindi non è quello di scambiare frasi, ma al contrario di mutuare messaggi, sia in L1, sia in L2;
- 3) *efficaci*: ogni scambio ha valore in funzione di un risultato atteso, non ha valore in sé o per il puro 'piacere' di parlare con l'altro.

2.7 Madre adottiva e acquisizione linguistica

Il ruolo della madre adottiva nell'acquisizione della lingua italiana da parte del suo bambino è fondamentale perché da un lato scattano tutti i meccanismi psico-linguistici tipici dell'apprendimento della madrelingua, ma dall'altro le condizioni linguistiche, socio-affettive e culturali del minore adottato sono completamente diverse.

Un bambino che entra nelle liste di adozione internazionale è un soggetto che in ogni caso ha sofferto, sul piano fisico ed emotivo, e la cui situazione generale è estremamente delicata. A seguito delle scelte istituzionali, deve riconfigurare la sua 'nuova' esistenza: una nuova lingua, una nuova famiglia, un nuovo Paese. Tutto per lui è estraneo, anche se i suoi presupposti di vita futura sono stati attentamente analizzati e considerati da chi si occupa di lui a livello nazionale, locale e internazionale.

I genitori che si mettono in lista per un'eventuale adozione vengono sottoposti a screening severi per valutarne l'idoneità e la compatibilità. Le associazioni e i servizi sociali svolgono un accurato lavoro di sensibilizzazione sulle difficoltà di questi bambini, creando occasioni di incontro con i genitori prima, durante e dopo l'adozione.

Esiste quindi un filtro attento e scrupoloso delle prerogative di un 'buon' genitore adottivo che dovrebbe creare le premesse per un'integrazione di successo.

Facendo riferimento ai paragrafi precedenti risulta chiaro che la figura chiave, in questo percorso, è la madre, anche se ovviamente il padre e gli altri membri della famiglia concorrono al progetto di vita del nuovo arrivato in famiglia.

Tuttavia, le aspettative che si possono creare, pongono la madre in una condizione privilegiata e delicata allo stesso tempo. Dovrà in fatti dosare la sua affettività tenendo conto delle esigenze del minore adottato. Per questo

motivo, il suo ruolo di 'madre adottiva' e non biologica dovrà riconfigurarsi, adeguandosi alla nuova situazione.

In molti casi, i piccoli adottati presentano disturbi della sfera socio-relazionale, dell'alimentazione, tratti comportamentali atipici, disabilità più o meno gravi: in questi casi il lavoro materno presenta momenti difficili. Quanto più la madre adottiva sarà in grado di innescare meccanismi virtuosi di riequilibrio affettivo, relazionale ed emotivo, tanto più il nuovo arrivato avrà un'integrazione di successo.

3 Glottodidattica umanistica e acquisizione del linguaggio

Sommario 3.1. Glottodidattica umanistica: coordinate teorico-pratiche. – 3.2. Scelta del termine glottodidattica umanistica vs affettiva. – 3.3. Perché 'educazione' linguistica?. – 3.4. Educazione come metafora di 'relazione'. Il contributo della psicologia umanistica di Carl Rogers. – 3.5. Glottodidattica umanistica e apprendenti con adozione internazionale. – 3.6. I meccanismi neuropsicologici dell'apprendimento linguistico. – 3.7. Lingua materna, seconda, straniera, lingua adottiva.

3.1 Glottodidattica umanistica: coordinate teorico-pratiche

Dal punto di vista teorico, questo lavoro fa riferimento ai contributi della psicologia umanistica di Carl Rogers e ad un approccio umanistico che, negli ultimi decenni, ha affrontato l'insegnamento della L1 e della L2 tenendo conto dei punti fondanti della psicolinguistica, sociolinguistica e neurolinguistica, orientati sulla valorizzazione della 'persona che apprende' e della 'persona che insegna', incentivando in questo modo i due poli centrali dell'educazione linguistica.

Ciò significa anche orientare la didattica al *saper fare con la lingua*, puntando così all'autonomia espressiva e sociale di chi apprende, dietro a una sapiente guida del docente, che si configura più come supporto, aiuto, tutor nel lavoro scolastico, con un chiaro disegno delle mete educative e didattiche da raggiungere.

Un ulteriore punto di forza di un tale approccio è la valutazione dei reali *bisogni* dello studente, al quale verranno offerti i mezzi più diversificati per potersi sintonizzare sulle sue prerogative culturali, sul tipo di intelligenza, sullo stile relazionale e cognitivo.

Si tratta di una glottodidattica, per dirla con Rogers, «orientata sull'apprendente», che tende a tenere conto della sua storia e delle sue potenzialità espressive.

In Balboni (2012) troviamo una sintesi del contributo della psicologia e della psicodidattica umanistica all'insegnamento linguistico:

- è necessario tenere conto dell'intera mente dell'apprendente: entrambi gli emisferi cerebrali concorrono ai processi di apprendimento, quello sinistro analitico, logico, razionale e quello destro, olistico,

- globale, intuitivo, in una cooperazione virtuosa (vedi il concetto di 'bimodalità');
- la dimensione emozionale risulta spesso prevalente nei piccoli e negli adolescenti: motivazione, piacere, interesse, impegno per la disciplina e per l'insegnante 'passano' per canali affettivo-relazionali;
 - va rispettato *l'ordine naturale di acquisizione linguistica*, incorporato nella glottodidattica umanistica di Krashen;
 - va rivalutato il concetto di *apprendimento significativo*, che implica anche una relazione significativa tra studente e docente. Essa si afferma mediante un'attenzione *esplicita* dell'insegnante ai bisogni del singolo e una negoziazione *esplicita* sulle modalità della didattica e sulla vita della scuola;
 - viene privilegiata una visione *costruttivista* della conoscenza che innesca il senso del lavoro e dell'apprendimento cooperativo all'interno del gruppo classe.

La glottodidattica contemporanea ha la possibilità di collegarsi in modo interdisciplinare ai più recenti contributi della psicologia della comunicazione, delle neuroscienze cognitive, della neurobiologia delle emozioni, per assumere i dati più recenti sul funzionamento della mente umana e dei suoi meccanismi di apprendimento.

Il termine 'apprendimento' va qui inteso come un *processo di modifica e trasformazione* della persona, che abbraccia sia gli aspetti *cognitivi* dell'esperienza, sia quelli *emotivi*.

In questo senso, il recente interesse delle neuroscienze per i processi motivazionali e di memorizzazione, di sedimentazione delle conoscenze nei vari tipi di memoria, attraverso la mediazione dei processi vitali dell'organismo, coincide con la necessità dell'educazione linguistica di rendere sempre più efficaci le proprie tecniche e strategie didattiche, in una dimensione scientificamente validata.

I processi motivazionali, la pulsione 'epistemofilica', in senso ampio, della persona - ossia il desiderio di conoscenza e di apprendimento, la curiosità e la creatività - avrebbero una base comune che inizia con la *storia affettiva* della diade madre/bambino e che, partendo da un livello sensoriale e empatico, si sposta su meccanismi di *binding* acustico-sonoro e vocale e su *sintonizzazioni affettive*, che costituiscono la base di ogni esperienza di apprendimento. Il termine 'affettivo' fa riferimento agli aspetti intersoggettivi nelle relazioni, che sono regolate da stati affettivi.

Se poi si considera che l'esperienza pre-verbale della diade madre/bambino ha essenzialmente una matrice comunicativa non verbale, ma sensomotoria-affettiva, si capisce l'impatto che la componente emotiva e relazionale può avere nei meccanismi di apprendimento.

Il passaggio cruciale tra la fase pre-linguistica e quella propriamente linguistica avviene quindi con la *presenza* di un *mediatore vitale*, il quale

accompagna il nuovo parlante nell'avventura della comunicazione, attraverso il linguaggio comune delle emozioni condivise, in un gioco continuo di rimandi e rispecchiamenti, che assicurano il *traghetamento* su basi sicure.

Accanto alle tematiche specifiche della glottodidattica vengono assimilati, quindi, interventi che abbracciano i contributi scientifici di altre scienze umane, che si occupano dello sviluppo linguistico della persona nel contesto sociale.

In questo modo, il panorama si arricchisce di nuove implicazioni che hanno la funzione di approfondire ulteriormente la riflessione sul concetto di *apprendimento* che diventa, sia per la L1 sia per la L2, uno strumento *regolatore* della realtà personale e della vita interpersonale.

Va rilevato che queste tematiche hanno sempre accompagnato il lavoro degli studiosi di glottodidattica e contributi fecondi sono stati forniti fin dagli anni '70. Si può dire che, parallelamente alla crescita delle scienze sperimentali, l'educazione linguistica abbia strutturato approcci e metodi, mutuando prestiti fondamentali da queste ricerche.

3.2 Scelta del termine glottodidattica umanistica vs affettiva

Come puntualmente analizzato da Balboni (2010), in un recente studio sul problema etico nelle scelte terminologiche in glottodidattica, abbiamo assistito ad un abuso del termine *affettivo*, risultato di una iperqualificazione del termine *umanistico*, con conseguente creazione dell'attributo *umanistico-affettivo* come caratterizzante di un approccio che implicitamente doveva valorizzare gli aspetti emozionali dell'esperienza scolastica.

In realtà, oltre ad un problema di scelta terminologica, esiste la necessità di chiarire come aspetti emotivi e cognitivi interagiscano.

Anche l'utilizzo del termine *cognitivo-emozionale* può risultare fuorviante alla luce degli studi sul funzionamento della mente.

La coscientizzazione di un'emozione in *sentimento* è un'operazione fortemente cognitiva, così come lo è l'elaborazione di un vissuto emotivo in funzione di una scelta futura. La comunicazione madre/bambino, attraverso la sincronizzazione degli stati affettivi, è un meccanismo cognitivo propedeutico agli scambi relazionali interpersonali.

La decisione di affrontare una nuova materia scolastica, con il conseguente carico di lavoro e di frustrazione iniziale, nell'ipotesi di una gratificazione futura, sembrerebbe un'operazione 'squisitamente' cognitiva, razionale. In realtà, la scelta ha a che fare anche con la mediazione tra meccanismi profondamente 'emotivi', come i vissuti della persona, il suo rapporto con la materia e con l'insegnante.

Le scelte sono il frutto di profonde mediazioni tra aspetti senso-percettivi, affettivo-relazionali e cognitivi in senso stretto. Coscienza e cognizione sono aspetti della mente di un sé pensante, vitale, meta-cosciente, cioè in

grado di supervisionare il funzionamento del suo corpo e della sua mente in tempo reale.

Siamo in grado di vedere in contemporanea sia il film che si sta svolgendo nel nostro cervello, sia le diverse opzioni che ci si presentano nella scelta, così come gli effetti di tale rappresentazione. Per questo motivo diventa problematico isolare i singoli aspetti del funzionamento della mente umana.

La discussione potrebbe risultare accademica, ma in realtà tutte le componenti dei meccanismi mentali sono imbevute di dati emotivi e cognitivi in ogni più piccola elaborazione che implichi la selezione di un item, o di una scelta. Una glottodidattica 'efficace' non può non tenere conto della necessità di affrontare lo studio delle lingue nell'ambito di un 'sistema' composito, all'interno del quale le varie istanze concorrono, su piani diversi, ad un comune obiettivo.

Tale riflessione risulta fondamentale, come vedremo, non tanto per gli studiosi che si occupano di queste tematiche - per i quali non esistono dubbi al riguardo - ma per le attività sul campo, nella scuola, dove affrontare un compito senza la giusta 'carica' relazionale può inficiare tutto il lavoro didattico.

La necessità di unire i due aspetti, cognitivo ed emozionale, della comunicazione e dell'apprendimento, riflette, in effetti, il superamento di un atteggiamento della comunità scientifica che, nel passato, tendeva a far prevalere a turno o le componenti più spiccatamente cognitive o, viceversa, emozionali, nei programmi educativi, rivendicando spesso posizioni caratterizzate da un eccessivo sbilanciamento su uno dei due versanti.

Le neuroscienze cognitive hanno definitivamente chiarito la complementarità dei due aspetti come facce speculari di una stessa medaglia, stabilendo che l'intelligenza o le 'intelligenze' sono cariche di dati emozionali, attraverso i quali la persona trova un orientamento, non solo nell'esame della realtà presente del *hic et nunc*, ma addirittura anche nella pianificazione del futuro. Daniel Goleman (1997) postula la presenza di un'*intelligenza emotiva* più raffinata di quella misurata nei test psicometrici, un processo complesso nel quale autocontrollo, determinazione, empatia, attenzione all'altro e coraggio delle scelte hanno permesso all'uomo di elaborare strategie di crescita vincenti per sopravvivere. È proprio questo tipo di *intelligenza* che gli permette il controllo e la regolazione degli stati emotivi e di integrarli così con i dati cognitivi e razionali, per decifrare il cammino da percorrere nell'integrazione personale e sociale.

L'esperienza della vita quotidiana è fatta di 'corporeità' e di esperienze senso-percettive che innescano emozioni che, a loro volta coscientizzate, diventano sentimenti, sui quali si basano le opzioni dell'individuo.

Se riflettiamo sul fatto che la *motricità* viene considerata a pieno titolo un analizzatore sensoriale e un grande organizzatore, non sorprende che essa costituisca una tappa fondamentale nella fase preverbale, propedeutica all'esplosione del linguaggio verbale vero e proprio.

Gli studi sui rapporti tra la localizzazione delle aree cerebrali e il linguaggio hanno evidenziato che le aree della corteccia che elaborano le informazioni sensoriali e controllano la motricità, sono anche coinvolte nelle memorie linguistiche. Si crea quindi un collegamento fra aree prettamente linguistiche e senso-motorie e aree percettive.

Quando l'educazione linguistica affronta i temi delle abilità da potenziare per l'apprendimento di una lingua, riconosce come fondamentale la capacità di *fare delle cose con la lingua*, in sostanza di *agire linguisticamente* per creare una memoria cognitiva, ma anche sensoriale e motoria delle esperienze. In questo modo si sedimentano, nella mente della persona, percorsi *agiti* che rinforzano il processo didattico. Analogamente al percorso di acquisizione linguistica della lingua materna in cui la *lingua viene vissuta* dalla coppia così, nello studio di una seconda lingua, si punta alla sedimentazione di comportamenti linguistici e a schemi di *azione linguistica* nello scambio comunicativo. In questo modo sarà possibile inserire i dati nella memoria a lungo termine per essere richiamati alla mente quando necessario.

3.3 Perché 'educazione' linguistica?

Il significato etimologico del termine *educazione* può essere utile al dibattito attuale che coinvolge la *glottodidattica umanistica* sulle componenti emotive e relazionali dei processi di apprendimento. Educare significa 'estrarre', 'tirare fuori', in sostanza 'far emergere'.

Questo primo dato indica la necessità di un altro da sé, che dall'esterno concorre al percorso.

Interessante è la definizione data dal Dizionario Etimologico (2010):

Aiutare con opportuna disciplina a mettere in atto, a svolgere le buone inclinazioni dello animo e le potenze della mente, e a combattere le inclinazioni non buone: lo che è *condor fuori* l'uomo dai difetti originali della rozza natura, instillando abiti di moralità e di buona creanza, attrimenti, allevare, istruire.

Si tratta di condurre una persona su una strada che può avere luci e ombre, inconvenienti di percorso, brusche frenate e riprese. Sul piano etimologico emerge il coinvolgimento sia della parte razionale, sia di quella emozionale, quali componenti complementari dell'animo umano. Il successo, infatti, viene raggiunto attraverso una bilanciata armonia fra le parti, una situazione dinamica all'interno della quale, ragione ed emozione trovano un punto di contatto che porta al risultato virtuoso.

Analogamente, l'educazione linguistica si propone come scopo quello di accompagnare lo studente in un viaggio attraverso l'apprendimento

linguistico, mediante un attento monitoraggio delle varie fasi, assumendo un approccio e una metodologia che gli permettono di rafforzare e inserire le conoscenze e le esperienze didattiche nel suo patrimonio culturale.

Se il docente è il naturale *mediatore* del processo, la lingua studiata diventa il campo d'azione del lavoro educativo e costituisce, per la coppia studente/docente, o nel gruppo, un'*area transizionale* dove sono possibili esperienze di crescita, di arricchimento e creatività intellettuale in entrambe le direzioni.

L'obiettivo generale è un'autonomia espressiva che tenga conto delle prerogative del discente, del suo stile cognitivo, della sua modalità relazionale e del tipo di intelligenza che possiede.

Ciò presuppone un'inevitabile individualizzazione e personalizzazione del progetto educativo che va 'vestito' sullo studente.

3.4 Educazione come metafora di 'relazione'. Il contributo della psicologia umanistica di Carl Rogers

La prima e fortissima relazione significativa che si instaura nel 'cucciolo d'uomo', abbiamo visto, è quella madre/bambino. Da questa prima esperienza unica, tutte le successive del bambino che cresce e diventa adulto, saranno indelebilmente legate a quella relazione primaria. Durante la vita la persona sperimenta incontri, occasioni, deve intraprendere percorsi e progetti che avranno un'ineluttabile matrice *sociale interpersonale*. La qualità della sua vita relazionale dipende da queste intersezioni comunicative: se positive, lo affrancheranno nel mondo degli adulti, se viceversa, negative, innescheranno problemi affettivo-relazionali. I tratti di personalità e di carattere innati si fondono con i dati ambientali dell'esperienza, determinando la complessità della persona che vive, opera, agisce con le risorse genetiche acquisite, con il tipo di attaccamento avuto con la figura primaria di riferimento e con il patrimonio di vita vissuta che lo caratterizza.

Sul piano dell'apprendimento e della vita scolastica e di formazione, questo patrimonio pregresso, ormai acquisito, influenza fortemente ogni processo didattico. Le conoscenze non si depositano in ambiente neutro, ma s'inscrivono in un sistema specifico di personalità preesistente, che tende a considerare ogni nuova esperienza, confrontandola con un *matching cognitivo ed emotivo* strutturato sulle esperienze pregresse.

Questo meccanismo opera in questo modo perché le dinamiche di funzionamento sono contestualmente cognitive ed emozionali, e, come dicevamo precedentemente, nelle prime fasi di vita, esclusivamente *affettive*, ogni separazione delle due componenti non avrebbe alcun significato, né sul piano scientifico, né sul piano didattico-metodologico. Il coniugare aspetti cognitivi ed emozionali nell'educazione linguistica quindi, non è solo una

moda o un nuovo approccio, ma è una necessità per l'individuazione di metodi che rispecchino il reale funzionamento della mente umana nella sua globalità.

Da questo punto di vista vale la pena ricordare che la psicologia americana di stampo umanistico ha dato contributi notevoli e Carl Rogers (1961) ha indicato con chiarezza la strada da percorrere per un approccio umanistico, sia nella psicoterapia, sia in campo educativo. Nonostante le sue opere siano datate e facciano riferimento alla temperie culturale degli anni '50 e '60, riteniamo che alcuni suoi concetti siano tuttora fecondi, attuali ed esportabili nel mondo della scuola.

Nel processo didattico, così come in quello psicoterapeutico, s'instaura una *relazione di aiuto* tra le parti che condividono un progetto comune, l'autore scrive:

Con questo termine (relazione di aiuto) mi riferisco ad una relazione in cui almeno uno dei protagonisti ha lo scopo di promuovere nell'altro la crescita, lo sviluppo, la maturità e il raggiungimento di un modo di agire più adeguato ed integrato nell'altro.

Il processo, secondo l'autore americano, s'innesca nel momento in cui scattano atteggiamenti di empatia, di sospensione del giudizio, di accettazione incondizionata nell'animo del docente, che deve percepire i vissuti dello studente come componenti vitali della sua personalità e facenti parte dell'unicità di 'quella' persona.

Ciò è particolarmente vero nella fase della valutazione della produzione scolastica, laddove un testing può essere vissuto come una minaccia con il rischio di avere un'immagine incompleta o deviante delle reali potenzialità di uno studente.

Quanto più l'immagine del discente sarà stereotipata, tanto più la valutazione sarà di tipo meccanico e lontano dalla realtà scolastica. L'autore ancora chiarisce:

Se accetto l'altra persona come qualcosa di rigido, di già diagnosticato e classificato, di già formato dal suo passato, contribuisco a confermare questa ipotesi limitata. Se l'accetto come un processo di divenire, contribuisco invece, al limite delle mie possibilità, a confermare ed a rendere reali le sue potenzialità.

Lo stesso atteggiamento *empatico* favorisce la comunicazione interpersonale, crea un legame intellettuale emozionale tra docente e studente. Ciò avviene mediante una sorta di *patto educativo* tra le parti, analogamente a quello che *succede* nel *contratto* tra paziente/cliente e terapeuta. In questo caso è importante la definizione degli obiettivi da raggiungere, del tipo di lavoro richiesto, delle diverse strategie e tecniche da utilizzare, coinvolgen-

do in modo diretto e responsabile l'apprendente nel suo progetto di crescita.

In tal modo, si può pervenire a quello che Rogers ha definito *apprendimento significativo*, che è il risultato dell'interessamento diretto dell'allievo. Allargando il campo al gruppo classe, le diverse individualità vanno a formare l'assieme di quello che farà evolvere il gruppo casuale in gruppo di lavoro.

Merito del lavoro rogersiano è indubbiamente quello di avere spostato l'attenzione sul paziente, ma in questo modo ha anche centrato la riflessione sul terapeuta e sul docente e sui suoi vissuti e sui suoi meccanismi di reazione nel processo terapeutico e didattico. L'autore non esita nel dichiarare che i presupposti teorici, la formazione del terapeuta, la sua scuola di appartenenza sono secondari alla relazione con il suo paziente.

Analogamente dobbiamo tenere conto che anche nel processo didattico il rapporto fra le parti può condizionare profondamente, nel bene e nel male, l'ambiente della classe, i risultati e i processi di apprendimento. Quanto più si instaura un clima 'democratico' di fiducia reciproca e di condivisione, tanto maggiori saranno le prospettive didattiche. Caon (2008) afferma:

Il rendere trasparente e significativa la propria azione didattica attraverso la negoziazione e la corresponsabilizzazione di tutti i soggetti favorisce l'instaurarsi di una relazione di fiducia che può permettere allo studente di accettare anche compiti gravosi e impegnativi o compiti distanti dai suoi interessi e bisogni spontanei.

Questa visione sposta in modo deciso l'asse del processo didattico nella direzione di un metodo a *mediazione sociale*, nel quale lo studente è soggetto attivo e prende parte direttamente al progetto educativo. In un'ottica di *cooperative learning* e *tutoring*, il lavoro scolastico compatta gli aspetti cognitivi ed emozionali nella comune conduzione operativa del gruppo, che si assume in parte le proprie responsabilità e il proprio ruolo formativo.

La gestione della differenziazione, delle eccellenze e delle difficoltà, dei diversi stili cognitivi e di apprendimento, delle diverse intelligenze e attitudini personali passano, inevitabilmente, attraverso un lavoro comune di mediazione. L'insegnante ha la possibilità di lavorare a diversi livelli di complessità, con diverse realtà personologiche individuali che, all'interno del gruppo cooperativo trovano pari dignità e opportunità.

La componente relazionale, quindi, diventa strategica nel momento in cui si abbraccia un approccio di tipo umanistico, in quanto l'attenzione si sposta sulla qualità relazionale, sul 'processo' didattico, nell'ottica dell'affrancamento totale della persona nel mondo. Il prendersi cura dello studente nella sua globalità psico-neurobiologica e cognitiva assicura che gli obiettivi formativi educativi e didattici si integrino in un percorso di maturazione di tutte le componenti della personalità, con l'obiettivo di favorire autonomia decisionale, chiarezza nelle scelte e autoapprendimento.

3.5 Glottodidattica umanistica e apprendenti con adozione internazionale

Crediamo che un approccio glottodidattico umanistico possa rispondere in modo efficace a soggetti con adozione internazionale che arrivano nel nostro Paese a seguito di esperienze sociali e affettive traumatizzanti.

Nel caso di questi apprendenti va notato che gli aspetti psico-affettivi, nelle prime fasi della scolarizzazione sono prevalenti, non solo perché ci troviamo in età evolutiva, con il conseguente sbilanciamento sul dato emotivo, ma soprattutto perché questi bambini stanno sperimentando un'esperienza forte sul piano personale, sociale e relazionale. Il loro affrancamento nella nostra scuola passa attraverso la messa a fuoco dell'insegnante, che rappresenta una figura adulta della quale devono 'imparare' a fidarsi ed 'affidarsi', tenendo conto che le loro esperienze pregresse con figure adulte sono difficili e complesse. La famiglia, che nei soggetti tipici rappresenta un punto fermo per loro, è un'ulteriore materia di contrattazione e di conoscenza parziale, nelle prime fasi.

Le motivazioni che spingono alla prassi adottiva sono il risultato di scelte 'senza ritorno' e ciò vale sia per la famiglia biologica, sia per quella affidataria. Nella maggior parte dei casi esiste un filtro intermedio, l'istituto, nel quale i piccoli vengono ricoverati in attesa della nuova adozione.

Gli aspetti giuridici rivestono quindi un'importanza fondamentale, essendo propedeutici ad un drastico cambio di vita, di cultura e di orizzonti sociali. Il tema centrale di tali scelte, seppure forti e non senza difficoltà, è l'esclusivo interesse del minore e il suo benessere biopsicosociale.

In tale situazione, il ruolo dell'insegnante per questa tipologia di apprendenti, diventa cruciale perché costituisce 'lo strumento intermediario' per l'integrazione e la crescita cognitiva, emotiva e sociale dello studente, che in questo caso presenta *bisogni particolari o speciali*.

Freddi (1994) descrive i 'protagonisti' del rapporto glottodidattico:

Sono due almeno le figure da considerare, *a*. chi apprende la lingua (l'apprendente) *b*. chi insegna tale lingua (l'insegnante), il che comporta la necessità di esplorare tanto il versante dell'apprendimento quanto il versante dell'insegnamento. *L'apprendente*, termine inelegante, ma con il pregio di essere chiaro è il neonato che impara giorno dopo giorno la lingua materna, è il ragazzo che studia le lingue a scuola, è l'adulto che vuole imparare altre lingue accanto a quella materna e così via. *L'insegnante*, definizione più accettabile, ma talora impropria, è la madre che insegna la lingua al suo bambino, è il professore di inglese o di tedesco che insegna nella scuola, è il tutor straniero che fa fare pratica di lingua all'adulto.

L'autore ribadisce la centralità dell'apprendente nell'ambito del processo didattico:

Dovremmo chiederci quali meccanismi psichici vengano attivati dall'apprendente sia nelle operazioni di ricezione-input sia in quelle di ricezione-output, in breve come si compia nel soggetto l'apprendimento linguistico. Rilevante risulterà allora il fenomeno del *feedback* il quale consiste nelle reazioni positive o negative del contesto sociale all'output del soggetto. Tale meccanismo consente al parlante di apportare ai messaggi da lui prodotti le correzioni e le modificazioni necessarie.

Un tale approccio risulta fecondo con ogni tipo di apprendente, in questo senso una glottodidattica umanistica che tenga conto dei bisogni del singolo e della classe e delle differenti caratteristiche personologiche di ognuno, è, di per sé, una garanzia sufficiente per un processo didattico efficace. Tuttavia, nel caso di questa particolare categoria di apprendenti, scatta anche una dimensione 'etica'.

Balboni (2012), su questo tema, scrive:

Un aspetto particolare è quello della facilitazione: essa ha come agente l'insegnante, ma si riflette sullo studente che è responsabile del suo percorso di studio-responsabilità che la facilitazione, a seconda di come è condotta, può rafforzare o minare.

L'atto di facilitare, dice l'autore, può *rafforzare* lo studente, rendendolo più efficiente, può *viziarlo*, dandogli l'illusione che lo studio non implica impegno o può *illuderlo* proponendo materiali ipersemplicati facendoli passare come lingua autentica e profonda.

L'azione di un docente quindi è lungi dall'essere 'neutra', nel senso che ogni scelta didattica ha le sue implicazioni sul singolo e sulla classe.

I bambini adottati presentano spesso disturbi socio-relazionali o della sfera affettiva: ruolo dell'insegnante è quello di collegare gli interventi con la famiglia, con i propri colleghi e, se necessario, con l'equipe medica del servizio di neuropsichiatria infantile del territorio, per creare le premesse per un'azione psicodidattica reale e efficace.

3.6 I meccanismi neuropsicologici dell'apprendimento linguistico

Ognuno di noi nasce con una predisposizione innata, genetica per il linguaggio verbale; ogni bambino ha in sé la facoltà della parola: il nostro corpo, da un punto di vista evolucionistico, si è progressivamente specializzato per l'uso della voce a fini comunicativi.

La posizione eretta ha permesso lo sviluppo dell'apparato fonatorio con la laringe in posizione ottimale per l'eloquio. Da una fonazione in posizione prona, massiva e gutturale si è passati, durante i secoli, ad un controllo

‘fine’ della voce, per arrivare ad uno strumento fortemente specializzato, volto alla comunicazione.

Anche l’apparato bucco-facciale si è via via ingentilito, creando le proporzioni ottimali per la lingua parlata.

Ma anche la mente dell’uomo si è evoluta passando da un livello ‘primitivo’, di mera soddisfazione dei bisogni primari, alla costruzione degli arte-fatti e manu-fatti che gli hanno permesso il progressivo controllo sull’ambiente di vita, innescando fenomeni di creatività e astrazione, all’inizio impensabili. Attraverso lo sviluppo delle arti e delle scienze si è oggi pervenuti nell’era delle società complesse e delle diversità.

Le lingue del mondo sono un esempio vivente della complessità comunicativa del mondo attuale, in quanto portatrici di linguaggi, culture e *Weltanschauung* diverse.

Tuttavia le lingue non sono un contenitore rigido e immutabile, subiscono variazioni e modifiche in stretta relazione alla storia dei popoli che le parlano.

Freddi (2010) scrive:

La lingua materna non ha nulla di deterministico e pertanto di irreversibile, tant’è vero che il gruppo potrebbe in ogni momento adottare una lingua diversa, così come è avvenuto in Israele, Paese che ha recuperato e rilanciato l’antica lingua dei padri, come si è verificato anche in tanti paesi dell’Africa e del Sud-Est Asiatico ove si è di fatto bandita la lingua dei colonizzatori, come è ancora avvenuto in Turchia dove l’alfabeto arabo è stato sostituito, con qualche adattamento, da quello latino senza che la corrispondente lingua ne risultasse sconvolta e così via.

La psicolinguistica e la neurolinguistica oggi concordano nel ritenere che la facoltà del linguaggio sia peculiare della specie umana e che si trasmetta geneticamente, poiché innata.

Balboni (2012) su questo tema specifica che ci sono tre osservazioni a sostegno di tale idea:

- lo sviluppo del linguaggio non sarebbe legato al contesto socio-culturale. Per i primi 36 mesi di vita esistono mappe comuni di acquisizione linguistica;
- la linguistica acquisizionale mostra che tale ‘ordine naturale’ vale non solo per l’acquisizione della/e madrelingua/e, ma anche nell’acquisizione spontanea di altre lingue, indipendentemente dall’età;
- lo studio delle lingue esistenti oggi nel mondo, o almeno di quelle che è stato possibile analizzare, mostra l’esistenza di una ‘grammatica universale’, cioè di meccanismi comuni sottostanti a tutte le lingue: ciò è possibile solo ipotizzando una facoltà di linguaggio geneticamente preordinata.

Consideriamo ora i meccanismi neuropsicologici che permettono ad un bambino di acquisire la sua lingua materna.

Secondo Noam Chomsky, ogni persona nasce dotata di uno specifico meccanismo di acquisizione della lingua : il Language Acquisition Device (LAD) che gli permette, in tempi rapidi, di assimilare la L1 riferendosi, in modo particolare, alla sintassi.

Balboni (2012) schematizza il funzionamento del LAD nel modo seguente:

- *osservazione* dell'input linguistico-comunicativo che ci circonda, individuando correlazioni pragmatiche;
- *creazione di ipotesi sul funzionamento* di quel dato meccanismo;
- *verifica* dell'ipotesi
- *fissazione* attraverso attività di *rehearsal*
- *riflessione*

Tuttavia, secondo Bruner, tale meccanismo non sarebbe di per sé sufficiente per assicurare il pieno possesso della lingua, ma è necessario un sistema di supporto: il Language Acquisition Support System (LASS), che è rappresentato dal contesto sociale nel quale l'apprendente è inserito: la famiglia, gli adulti, l'insegnante.

Secondo questa visione, il contesto di vita risulta determinante per l'assimilazione della lingua. In tal modo viene recuperato il contributo della psicologia culturale di Vygotskij sulla sociogenesi del pensiero e sul ruolo di mediatore della conoscenza attribuito al linguaggio socialmente condiviso.

Krashen, partendo dal LAD di Chomsky, postula una teoria dell'apprendimento linguistico, la Second Language Acquisition Theory (SLAT) mettendo in opposizione i concetti di *acquisizione* (acquisition) e *apprendimento* (learning), riprendendo così la dicotomia chomskiana di *knowing* e *cognising*.

La distinzione implica che nell'acquisizione della lingua i processi siano perlopiù inconsci e naturali. Krashen conia il termine *rule of forgetting*, riferendosi al fatto che una lingua si impara maggiormente quando ci si dimentica che la stiamo usando.

L'apprendimento, al contrario, sarebbe un'operazione più conscia, razionale, di converso meno 'naturale'. In un'ottica glottodidattica compito dell'insegnante sarebbe quello di cercare di produrre il più possibile acquisizione, di passare cioè i materiali didattici nel modo più 'ecologico' e spontaneo possibile.

Lo studioso americano indica tre principi che rendono possibile l'apprendimento linguistico:

- *input comprensibile*: nel momento in cui all'apprendente viene fornito un input comprensibile, attraverso la mediazione dell'adulto (LASS), il LAD del soggetto si attiva, opera in modo efficace e si verifica acquisizione;
- *ordine naturale* e *i+1*: si impara seguendo un preciso ordine naturale.

È necessario infatti che il nuovo dato sia collocato in modo prossimale ad un livello immediatamente successivo a quello acquisito. Si tratta del recupero del costrutto della *zona di sviluppo prossimale* (cfr. Vygotskij «area di sviluppo potenziale») che in Bruner è detta «*Zone of Proximal Development*». La distanza esistente tra le competenze acquisite di una persona e il dato nuovo non deve essere eccessiva, a scapito della perdita dell'informazione. Nella formula *i* è rappresentato dal dato acquisito, mentre *1* dall'area di sviluppo potenziale;

- *filtro affettivo*: se durante l'acquisizione insorgono meccanismi psico-affettivi di contrasto, meccanismi di difesa, o atteggiamenti consci o inconsci di rifiuto, il filtro affettivo tende ad alzarsi e quindi a compromettere tutto il processo.

Secondo la linguistica acquisizionale, quando un soggetto sta studiando una lingua si appoggia su un sistema definito *interlingua* (interlanguage), un sistema parziale, imperfetto, ma efficace per incamerare il nuovo idioma. Avrebbe sede nella grammatica universale, quindi innata, sia nella lingua materna, sia nella lingua che si sta apprendendo e fornisce un supporto acquisizionale scarno, ma sufficiente ad apprendere.

3.7 Lingua materna, seconda, straniera, lingua adottiva

In ambito glottodidattico apprendere una lingua straniera è diverso dall'acquisire una lingua materna, così come lo studio della lingua straniera differisce da quello di una lingua seconda, per la quale avviene un'esposizione linguistica più massiccia e sociale. È necessario quindi chiarire i termini, ai fini di un'analisi più puntuale e approfondita.

Nello schema che segue (già citato in 2.6 e che ora presentiamo per esteso) Freddi (2010) distingue tra:

3.7.1 Madrelingua (in sigla **L1**)

L'espressione sta a designare la lingua che il bambino impara per prima, dalla madre e dagli altri familiari, giustamente denominata «madrelingua». La sua assunzione ha il percorso naturale abbastanza noto e condensato nel 'Modello Semiotico-Transazionale BAB'. Questa lingua serve al bambino per soddisfare i suoi bisogni vitali. Egli non si rende conto che sta parlando, sta semplicemente comunicando. Tutto è naturale, tutto spontaneo; è tutto un meccanismo linguistico inconscio che lavora. Nel processo di assunzione della L1 si parla di 'acquisizione' e non di 'apprendimento'.

3.7.2 Lingua Straniera (in sigla **LS**)

È una lingua diversa dalla materna e da quella parlata dall'ambiente fuori casa. Essa viene appresa scolasticamente, con un insegnante, all'interno di un classe o di un gruppo. La LS è piuttosto lontana dai bisogni vitali del bambino, offre rare occasioni di comunicazione e l'input rimane povero, riducendosi a quello fornito dall'insegnante stesso o dalle moderne tecnologie. Lo studio della LS richiede sforzo e applicazione consapevoli. La sua assunzione è un esempio del processo che Krashen chiama «apprendimento» in opposizione all'altro processo dell'«acquisizione».

3.7.3 Lingua Seconda (in sigla **L2**)

È una lingua diversa dalla prima che viene acquisita in condizioni formali come la LS, ma in un ambiente - di solito straniero - dove essa è parlata quotidianamente dalle persone quale strumento di vita sociale. Questa lingua appresa a scuola è ripresa durante la giornata dai membri della famiglia ospite, dai coetanei, dal cinema, dalla televisione, negli svaghi quotidiani. L'input linguistico è ricco e variato, le occasioni d'uso della L2 sono numerose, mentre lo sforzo e l'applicazione consapevole tendono ad essere sostituiti da processi inconsci, rendendo il processo di apprendimento più vicino a quello della lingua madre che a quello di una lingua straniera. Una sapiente glottodidattica ludica può rendere lo studio della LS più vicino all'acquisizione della L2 che all'apprendimento di una lingua straniera.

Balboni (2012) chiarisce anche il significato di lingua etnica e lingua franca.

3.7.4 Lingua Etnica

Si definisce «etnica» la lingua della comunità d'origine di una persona quando essa non è la sua lingua materna, ma è comunque presente nell'ambiente degli immigrati: è il caso, ad esempio, dei figli di immigrati in Italia, che sono ormai divenuti italofoeni ma possono sentire queste lingue parlate in casa e tra gli amici dei genitori o in stazioni radiofoniche o televisive particolari. In America, si tende a stabilire un'ulteriore differenza, per cui la lingua etnica può essere *family language*, se si tratta di famiglie immigrate e stanziate in zone in cui non ci sono altri immigrati della stessa provenienza, e *community language*, quando c'è una comunità e quindi la lingua etnica è usata anche fuori casa.

3.7.5 Lingua Franca

Lo fu il latino per oltre mille anni, lo è l'inglese oggi: si tratta di una lingua usata di solito in maniera abbastanza semplificata (senza sconfinare nei *pidgin*) per facilitare la comunicazione internazionale. La trasformazione dell'inglese in lingua franca sta cambiando completamente la natura dell'insegnamento di questa lingua: scompare l'interesse per la cultura britannica o americana; non si mira a una pronuncia e a un'intonazione vicine a quelle del madrelingua, ma a una pronuncia comprensibile a tutti; il lessico si riduce, soprattutto le sinonimie; l'esito pragmatico ha un valore ben più alto dell'accuratezza formale, soprattutto in indicatori 'inutili' come la -s della terza persona, la *consecutio temporum*, il passato di molti verbi forti, ecc.

3.7.6 Lingua Veicolare

L'uso veicolare della lingua prevede che una lingua straniera venga usata per insegnare altre discipline. Si parla di CLIL (Content and Language Integrated Learning) quando nella programmazione didattica viene inserita una lingua veicolare.

Coonan (2006) a questo proposito scrive:

Il CLIL, che caratterizza programmi in cui una lingua straniera viene utilizzata come veicolo per l'insegnamento di contenuti non-linguistici, è una realtà in continua crescita non solo nelle scuole in Europa ma anche nelle scuole in Italia [...]. La lingua straniera veicolare non è vista in termini paritetici rispetto all'altra lingua veicolare (italiano) per cui la quantità curricolare veicolata in lingua straniera può essere 'sbilanciata'.

Balboni (2012) riassume i vantaggi del CLIL nei seguenti punti:

- incremento di esposizione alla lingua straniera;
- una maggiore autenticità della lingua;
- una maggiore autenticità delle attività;
- le conoscenze extralinguistiche rendono più comprensibile l'input;
- spostamento dell'attenzione dalla forma linguistica ai contenuti;
- la lingua straniera si piega alle esigenze delle discipline e non viceversa.

L'obiettivo è quello di rendere l'insegnamento 'significativo' e di acquisire uno strumento cognitivo operativo che permetta di lavorare su significati veri e non simulati.

3.7.7 Lingua Adottiva

È la lingua che un bambino adottato acquisisce nel nuovo Paese di arrivo.

Nel complesso processo dell'adozione internazionale, la lingua occupa un ruolo privilegiato perché è uno strumento mediante il quale si stratifica il percorso adottivo. Un bambino adottato 'adotta' anche una nuova lingua: questo nuovo idioma, con il quale continuerà ad esprimersi per tutta la vita, diventa la 'sua' nuova madrelingua. Approfondiremo nei prossimi capitoli lo status linguistico dei minori adottati, tuttavia è il caso di rilevare che il linguaggio per questi apprendenti può rappresentare una grande risorsa, ma non di rado è fonte di difficoltà, in relazione alle condizioni di arrivo nel nostro Paese.

4 Lingua e adozione internazionale

Sommario 4.1. Adottiamo una lingua. – 4.2. La lingua è un fatto sociale. – 4.3. Perché madrelingua?. – 4.4. Il ruolo della lingua materna. – 4.5. Componenti psico-affettive nell'acquisizione della lingua d'adozione. – 4.6. *Baby talk* e CDS (Child Directed Speech): un approccio affettivo-relazionale anche nell'adozione. – 4.7. Adozione e Lingua straniera, Seconda, Materna.

4.1 Adottiamo una lingua

L'acquisizione della lingua da parte di un bambino che viene adottato internazionalmente presenta delle caratteristiche specifiche, e per certi versi uniche, dal momento che deve apprendere un idioma che non è la lingua materna, ma che si configura come tale, perché è quello usato dalla nuova 'mamma' che ha deciso di condividere con lui la sua esistenza. Il linguaggio è parte cruciale e irrinunciabile della sua vita. Attraverso la lingua egli potrà rapportarsi con la sua nuova famiglia e ricostruire la propria identità di cittadino del mondo. In questo capitolo tenderemo di mettere a fuoco le peculiarità dell'acquisizione della lingua italiana dei bambini in adozione, con particolare riferimento alle componenti linguistiche.

4.2 La lingua è un fatto sociale

L'acquisizione del linguaggio innesca nel bambino processi di sviluppo che portano al pensiero, all'identità e all'intersoggettività. Attraverso l'affrancamento linguistico si creano i presupposti positivi per un'autonomia affettiva, relazionale, interpersonale e sociale. Il linguaggio abilita, quindi, al rapporto con l'altro da sé, permettendo di far parte del gruppo e consentendo alla persona di esprimersi in modo personale e creativo.

La lingua, tuttavia, è un sistema di comunicazione complesso ed elaborato e per padroneggiarla la persona deve fare diverse operazioni, Camaioni (2001) così sintetizza:

- analizzare e segmentare i suoni linguistici che ascolta, così da identificare, nel flusso sonoro, le diverse unità costituenti la propria lingua materna (fonemi, morfemi, parole e frasi);
- padroneggiare i diversi pattern articolatori necessari a produrre i singoli fonemi e le sequenze di fonemi della propria lingua;

- acquisire e ampliare un vocabolario contenente un numero potenzialmente enorme di voci lessicali e altrettanti significati;
- padroneggiare le regole morfologiche e sintattiche che consentono di combinare morfemi e parole in frasi grammaticalmente corrette e dotate di senso;
- padroneggiare le abilità necessarie a produrre un discorso, che ne garantiscano la coerenza, l'organizzazione interna e l'adattamento all'ascoltatore.

Affinché questo processo si inneschi e si traduca nella parola, è fondamentale la *componente relazionale intersoggettiva*, ponendo quindi attenzione alle 'basi sociali' del linguaggio. Per Vygotskij (1934) l'uso di un sistema di segni come il linguaggio è necessario per lo sviluppo delle funzioni cerebrali superiori, collocando la lingua al centro della *linea sociale di sviluppo*. Per lo studioso russo, la rete di contatti del bambino con coetanei e con adulti è un fattore cruciale per lo sviluppo cognitivo e linguistico.

Le funzioni psichiche superiori sarebbero il risultato di una relazione sociale *interiorizzata dal bambino*. Imparare una lingua significa, quindi, essere parte attiva di un sistema di relazioni interpersonali, che abilitano allo sviluppo del pensiero e della mente. Non è sufficiente avere una competenza 'esclusivamente' linguistica, fonologica, sintattica, semantica o testuale per comunicare, ma dobbiamo pensare ad un sistema più complesso e interrelato, dove coesistono aspetti paralinguistici - nella modulazione del significante - cinesici e prossemici - riferiti all'uso che il parlante fa del proprio corpo e dello spazio a fini comunicativi - socio-culturali - cioè legati alla capacità di riconoscere le diverse situazioni, le relazioni di ruolo e i diversi contesti sociali.

Freddi (1999) descrive un modello di competenza comunicativa a più livelli di interazione e profondità:

- competenza linguistica;
- competenza sociolinguistica;
- competenza paralinguistica;
- prossemica;
- sensoriale ed oggettuale.

Comunicare in modo congruo e adeguato vuol dire integrare queste diverse competenze in modo da risultare convincenti, efficaci, accettati dall'interlocutore, evitando quelle gaffes e quei cortocircuiti comunicativi che talora, a causa dei gesti sbagliati, della eccessiva distanza o dell'abbigliamento inadatto, del tono inopportuno chiudono la comunicazione prima ancora di aprirla. È una competenza che deve essere ben consolidata con la madrelingua e almeno accettabile quando si parla in una lingua straniera.

In sostanza, nella competenza comunicativa vengono a confluire gli aspetti verbali e non verbali della comunicazione umana, rendendo il processo di comunicazione linguistica potente, efficace e decisamente amplificato dalla cornice sociale. In virtù di questa condivisione, quindi, il linguaggio non solo preserva sé stesso, ma modifica continuamente la realtà soggettiva della persona.

La lingua, tra l'altro, è un fatto non solo sociale, ma anche culturale. Secondo Bruner (1988) l'acquisizione del linguaggio non ha solo finalità comunicative, ma è anche strumento di rappresentazione del mondo e la relazione madre/bambino, come abbiamo già visto, costituisce il primo e più importante luogo di acculturazione. Il linguaggio per Bruner è un attrezzo che entra nella struttura stessa del pensiero e delle relazioni sociali.

4.3 Perché madrelingua?

Il termine 'madrelingua' - presente in italiano e in diverse lingue straniere con la stessa accezione (*mother tongue*, *langue maternelle*, *Muttersprache*) - rimanda, in senso psicodinamico ed evolutivo, al ruolo fondamentale della figura genitoriale, o del *caregiver* di riferimento, per lo sviluppo del linguaggio verbale. Gli studi di Vygotskij (1934) indicano che la relazione materna anticipa la partecipazione del bambino ad una pluralità di interazioni future di reti sociali, sia con adulti, sia con coetanei.

Bruner (1989) ipotizza che tutti i processi mentali, compreso il linguaggio, abbiano un'origine sociale. In particolare, proprio l'interazione precoce fra adulto e bambino, fa da supporto all'acquisizione del linguaggio. Lo studioso individua nei format di *attenzione condivisa* e *azione condivisa* le sequenze sociali per la costruzione di mezzi convenzionali per comunicare.

È nell'interazione diadica madre/bambino, quindi, che si creano i presupposti affettivi e cognitivi della crescita linguistica.

4.4 Il ruolo della lingua materna

Il piccolo d'uomo tuttavia, seppure dotato di meccanismi deputati al processamento linguistico, non ha a disposizione da subito questa prerogativa anche se possiede la facoltà di parola. È fondamentale, vicino a lui, la presenza della madre, o madre di cura o *caregiver*, che lo eserciti, dai primissimi giorni di vita, al complesso processo di segnalazione-comunicazione, propedeutico alla comparsa del linguaggio verbale. Serve un contatto sociale che favorisca l'innescamento dei meccanismi di comunicazione. La figura della madre riveste un'importanza vitale perché ciò avvenga in modo naturale e spontaneo.

Il concetto di madrelingua, come abbiamo visto, fa riferimento a chi

per primo accudisce un bambino, nelle prime fasi della sua esistenza. La lingua viene veicolata, nella fase prelinguistica, per via *affettiva-tattile-sonora-motoria* e poi attraverso l'uso della lingua stessa, ma sempre con connotazioni affettivo-relazionali.

Una mamma accompagna il proprio figlio in un cammino attraverso il linguaggio, che coinvolge tutta la sfera del piccolo: dall'alimentazione al sonno, dal gioco alla malattia, dai rapporti con i coetanei a quelli con gli adulti, in una sapiente regia che alterna momenti di *scaffolding*, ad altri di promozione dell'autonomia espressiva.

Già nei primi anni di vita, in modo sorprendentemente rapido e naturale, i bambini riescono ad assimilare in modo significativo la lingua: Stella (2001) chiarisce:

Già all'età di 3/4 anni, la maggior parte dei bambini padroneggia le strutture basilari della propria lingua nelle diverse aree in cui si articola il linguaggio: sul piano fonetico, la capacità di produzione dei suoni è completata e consente di produrre stringhe complesse dal punto di vista della programmazione fono-articolatoria; le strutture sintattiche sono per la gran parte anch'esse possedute e il lessico è sufficientemente ricco.

4.5 Componenti psico-affettive nell'acquisizione della lingua d'adozione

Una gran parte dei bambini adottati arriva alla nuova famiglia con sedimentata una lingua materna diversa dalla propria. L'età adottiva negli ultimi 10 anni sta crescendo e quasi tutti i soggetti presentano una lingua biologica pregressa. Ciò significa che il minore deve rapportarsi con 'diverse' relazioni nelle prime e delicate fasi della sua esistenza. Nel periodo adottivo emergono tutte le componenti affettivo-relazionali che contraddistinguevano il rapporto originario, unitamente alla 'novità' del nuovo rapporto. La distanza tra L1 e L2 è molto ampia, non ci sono punti di contatto, il minore adottato percepisce l'italiano come lingua seconda, come un sistema comunicativo a lui completamente estraneo. Il processo comunicativo di questi bambini, precedentemente avviato, subisce un improvviso arresto e loro vengono proiettati in un 'nuovo mondo' completamente sconosciuto, nel quale le poche certezze vacillano, un mondo nel quale tutto deve essere riconfigurato. I capisaldi della L1 vengono a mancare o ad essere vanificati dall'incertezza totale del nuovo e 'straniero'.

Questa estraneità si ripercuote a livello profondo nel piccolo in adozione, per cui ogni aspetto della sua esistenza - personale, interpersonale, affettivo, emotivo - risulta momentaneamente perturbato. Si pensi alle componenti psico-affettive nell'apprendimento linguistico di una lingua straniera: ansia da prestazione, ansia sociale, timore di essere sminuito e deriso, senso di vergogna, aspettative della scuola, della famiglia. Questi

aspetti, in questa particolare categoria di bambini, vengono fortemente amplificati e esagerati, a causa della mancanza iniziale di conferme linguistiche, emozionali e relazionali, ancora tutte da sedimentare.

La lingua materna originaria viene 'dimenticata' (rimossa?) a favore del nuovo idioma inizialmente sconosciuto e non familiare. Lo sforzo di un adottato nelle prime fasi è abnorme e estremamente faticoso. Si percepisce la grande 'fatica' nel parlare e nell'esprimersi, sapendo esattamente cosa dire, ma con la frustrazione di non essere ancora in grado di farlo. È una sorta di impotenza comunicativa che relega il soggetto ad una condizione psicologica regressiva ad uno stadio precedente, infantile, fusionale, che inevitabilmente si scontra con le esperienze pregresse (anche se parziali). Per questo motivo, il confronto tra il 'prima' e il 'dopo' di questi bambini è doloroso e struggente.

Va rilevato che la figura genitoriale di riferimento, di solito la mamma, deve a sua volta riconfigurare il proprio rapporto con il figlio adottivo, non essendo la madre biologica. Il legame non biologico stabilisce nuovi percorsi relazionali, razionali ed inconsci che rendono speciale ed unica questa esperienza.

Il contatto con una nuova madre, una nuova lingua e una nuova famiglia riporta inesorabilmente ai vissuti abbandonici pregressi, innescando spesso reazioni ambivalenti e frustranti.

L'inserimento scolastico risulta particolarmente delicato e, di norma, è preferibile non accelerare l'ingresso, ma lasciare passare alcuni mesi per permettere al piccolo studente di adeguarsi alla famiglia, di affrancarsi sul piano linguistico-comunicativo, e di raggiungere una sufficiente *sicurezza sociale*, prima dell'ingresso a scuola.

Di fatto la lingua adottiva diventa una lingua materna, anche se seconda, se il bambino arriva in Italia dopo i 3 anni di vita.

4.6 *Baby talk* e CDS (Child Directed Speech):

un approccio affettivo-relazionale anche nell'adozione

Il dialogo sonoro, acustico e proto-linguistico che si instaura nella coppia 'tipica' biologica, trova un'ulteriore conferma nel particolare linguaggio detto CDS o *baby talk*, ossia il linguaggio che gli adulti utilizzano quando si rivolgono ai bambini. Esso ha la funzione di creare un contenitore ideale sia cognitivo che emotivo per l'apprendimento linguistico. Oggi si tende a dare una definizione più comprensiva: CDS, Child Directed Speech (Linguaggio Diretto ai Bambini) estendendolo anche alle eventuali figure di accudimento. I tratti distintivi sono il tono alto e i contorni intonativi 'esagerati' o volutamente amplificati e ridondanti. Gli enunciati sono brevi e le frasi molto semplici, con uso limitato di subordinate e verbi composti. Soggetto e verbo si presentano in rapida successione e spesso le frasi ven-

gono ripetute in modo che il bambino possa automatizzare rapidamente la sequenza verbo-soggetto-oggetto. La lingua usata è ricca di espansioni, richieste di chiarificazione e domande che riguardano la situazione comunicativa, la realtà e il modo di gioco del bambino. La particolare melodicità, le curve intonative e gli aspetti ritmici di questa lingua dedicata, poggiano su quei dialoghi musicali precoci che hanno fatto sì che si creasse un profilo comunicativo sonoro-musicale ed, in seguito, linguistico, su cui poggiare i mattoni della costruzione del parlato.

Gli scambi infatti avvengono in un contesto fisico-oggettuale e relazionale, così il piccolo acquisisce routine che sono la base delle componenti pragma-comunicative, del linguaggio simbolico, nella direzione di una futura *competenza comunicativa globale*.

Il percorso di affrancamento linguistico, infatti, parte da situazioni fortemente ancorate al contesto, per poi progressivamente allontanarsene, verso un uso decontestualizzato e simbolico.

Il bambino in adozione non viene privato del *motherese*: i genitori adottivi useranno in ogni modo tutte le accortezze possibili per rendere agevole il cammino dell'acquisizione linguistica della lingua italiana, parlando al bambino in modo affettuoso, con le esagerazioni fonetiche e prosodiche tipiche del *parentese*. In questo senso, l'azione di contenimento e di *scaffolding* non viene a mancare, ma avviene ad un'età diversa rispetto agli appuntamenti 'tipici' di ogni bambino, ossia molto tempo dopo il *periodo critico* propedeutico all'esplosione vera e propria del linguaggio. Si tratta quindi di un *baby talk* atipico, che ha però un suo specifico ruolo nell'apprendimento. Tutte le caratteristiche di coinvolgimento, di gioco, di relazione, gli aspetti sonoro-musicali, espressivi e non-verbali concorrono di fatto alla sedimentazione della nuova lingua, anche se chi le dispensa non è la madre biologica, ma una madre adottiva.

Questo momento di passaggio, che avviene in ambiente tipico in modo spontaneo, naturale ed ecologico, subisce, in questa situazione, una forte e rapida accelerazione, spesso contraddistinta da una inconscia ansia.

Comunque, nella grande maggioranza dei piccoli adottati la 'velocità' di acquisizione e di ritenzione dei dati linguistico-comunicativi è impressionante: bastano alcuni mesi per metterli in condizione di comunicare in modo efficace. Altrettanto rapidamente la loro L1 'scompare' dal loro orizzonte psico-affettivo.

Il rovescio della medaglia è costituito dalle difficoltà, spesso presenti, nelle meta-abilità: riconoscimento degli aspetti pragmatici, analisi del dato intertestuale, leggere fra le righe e le pieghe del linguaggio.

Un atteggiamento simile a quello del *baby talk*, senza banalizzazioni, dovrebbe essere adottato anche dagli insegnanti, utilizzando un linguaggio semplice, con ripetizioni esplicative, usando spesso il codice iconico, per immagini ed esempi concreti legati alla realtà quotidiana.

4.7 Adozione e Lingua straniera, Seconda, Materna

L'aggettivo 'straniera' rimanda ad una lingua che non è presente nel Paese dove il bambino viene adottato, per lui l'italiano è una lingua straniera, tuttavia, dal momento che siamo in Italia, per lui l'italiano è anche lingua seconda. Ma di fatto la sua posizione è particolare: se non si tratta di un immigrato, che porta con sé una lingua originaria, naturale con annessa una cultura e una civiltà di riferimento, egli arriva nel nostro Paese tagliando il cordone ombelicale con i genitori e con la propria lingua. Se arriva nei primi mesi di vita il passaggio è indolore, diversamente nascono difficoltà: è possibile che sviluppi reazioni ambivalenti o dolorose nei confronti dell'abbandono. Le prerogative quindi del primo contatto linguistico possono perdersi o essere vissute in modo conflittuale.

Per quando riguarda poi soggetti che si trovavano in istituto, spesso la lingua di provenienza è un contenitore svuotato di componenti affettive e relazionali.

Per cui la lingua della famiglia affidataria diventa, in tutti i modi, una *lingua materna*, o comunque ne assume tutte le caratteristiche, anche se l'acquisizione, come vedremo avviene in momenti e con modalità diverse da quelle di un percorso 'tipico'.

Solo in senso 'tecnico' questi bambini possiedono una lingua madre. Naturalmente l'età anagrafica di arrivo e la loro storia personale giocano un ruolo fondamentale nella valutazione di ogni singolo soggetto. Spesso la lingua di origine viene persa in tempi rapidi, anche per la full immersion nella nuova famiglia.

Va valutato con attenzione come inserire un bambino adottato in classe, il solo dato anagrafico non è di per sé un indicatore certo di riferimento. Può succedere di dover posticipare l'ingresso a scuola di un anno, dopo attenta valutazione con insegnanti, genitori, e strutture psicosociali del territorio.

Tale scelta è frutto di un'attenta analisi del profilo funzionale dell'alunno, in relazione al suo grado di autonomia linguistico-espressiva ed emotiva.

Dopo alcuni mesi di permanenza nella nuova famiglia, il bambino si troverà a confrontarsi con una realtà scolastica che si esprime nella lingua adottiva e con la quale, in tempi brevissimi, egli sarà 'obbligato' a confrontarsi. Si tratta di un compito arduo che presuppone un duro lavoro di riconfigurazione cognitiva, emotiva e relazionale, nel quale la scuola, assieme al gruppo familiare, ha davanti un compito delicato: traghettare nella nuova dimensione il nuovo arrivato.

Nella nuova famiglia il bambino troverà sicuramente con facilità quelle componenti affettive che gli permetteranno di attrezzarsi per la crescita emotiva e interpersonale, ma dal punto di vista di quella linguistica, il cammino non sempre è facile e molti bambini adottati, come vedremo, possono presentare *disturbi del linguaggio* di varia natura.

5 Il fenomeno della perdita linguistica: sostituzione o adombramento?

Sommario 5.1. *Language loss – language attrition*: logoramento e attrito linguistico. – 5.2. Attrito linguistico e adozione internazionale. – 5.3. Abbandono ‘emotivo’ della L1 negli apprendenti con adozione. – 5.4. Sostituzione o ‘adombramento’ della L1?. – 5.5. Bambini adottati e lingue straniere: il contributo dell’educazione linguistica. – 5.6. Lo ‘status’ linguistico del bambino con adozione.

5.1 *Language loss – language attrition*: logoramento e attrito linguistico

Si tratta di un fenomeno che si manifesta in modo marcato ed evidente quando ci immergiamo in una lingua straniera. Improvvisamente parole comuni della nostra lingua materna sfuggono dalla nostra memoria e divengono irraggiungibili. Questa difficoltà di richiamare parole note d’uso comune viene definita *language attrition*.

Siamo di fronte ad una *inibizione selettiva* del lessico della L1, spinti dalla necessità di elaborare termini nella L2. Ciò avviene perché si assiste ad una ‘soppressione fonologica’ della lingua materna, contestualmente all’uso di quella straniera.

Il lessico è il settore più colpito da questo meccanismo, come se ci fosse una ‘lotta’ fra le due lingue che crea interferenze nella produzione linguistica.

Levy et al. (2007) a questo proposito scrivono:

We suggest that these dumbfounding lapsus for native-language words may reflect an adaptive role of inhibitory control in hastening second-language acquisition.

Questo ‘attrito’ linguistico determina in modo automatico l’inibizione e la dimenticanza della parola in oggetto, il cui recupero viene stoppato dalla nostra mente. Il termine usato è *retrieval induced forgetting*, questa operazione tende a sopprimere le tracce che causano l’interferenza, in questo caso a scapito della L1.

Il nostro cervello eserciterebbe un controllo soppressivo ed inibitorio, che ha come risultato la ‘cancellazione’ momentanea delle parole che si contrappongono al termine necessario nella lingua straniera.

È giusto notare comunque che il concetto che sottosta alla definizione terminologica è ben presente nella mente di chi sta parlando. Se ‘cane’ è la parola che viene soppressa perché ‘dog’ è quella richiamata, il concetto di cane, in quanto razza animale, quadrupede, animale da compagnia è vivido nella mente del parlante, è solo la realizzazione acustica-fonologica produttiva che viene a mancare.

Questo meccanismo si configurerebbe come una risposta adattiva del nostro cervello rispetto alla necessità di controllare l’interferenza linguistica.

Una definizione del fenomeno compare in Bardovy-Harlig and Stringer (2010):

Language attrition may refer to loss of language as a result of contact with majority languages loss of languages by communities, or loss of languages by individuals in both pathological and non pathological settings.

Secondo gli autori di questo studio la *language attrition* può interessare sia la L1 sia la L2, facendo emergere il concetto di *language loss* (perdita linguistica). Diverse ipotesi vengono presentate:

5.1.1 Ipotesi della regressione (*regression hypothesis*)

Parte dal presupposto che il percorso del logoramento sia lo specchio del processo acquisizionale, per cui ciò che viene appreso prima viene ‘ritenuto’ più a lungo e ciò che viene assimilato più tardi si perde più facilmente. Il superamento di questa visione tende a spostare il focus su ciò che viene appreso ‘meglio’ e non solo in senso cronologico (de Bot, Weltens 1991).

5.1.2 Ipotesi della soglia (*threshold hypothesis*)

Lo studio di pazienti afasici avrebbe dimostrato che la riattivazione delle rappresentazioni linguistiche dipendeva solo parzialmente dalla frequenza d’uso prima del danno neurologico. Secondo questa ipotesi ci sarebbe una soglia critica durante l’apprendimento oltre la quale la conoscenza linguistica rimarrebbe permanente. Tuttavia studi successivi hanno evidenziato che anche in soggetti con acquisizione sintattica e fonologica adeguate e ottima produzione, si presentava logoramento (Paradis 2007; Neisser 1984).

5.1.3 Ipotesi dell'interferenza (*interference hypothesis*)

L'attrito linguistico in questa ipotesi deriverebbe in gran parte all'influenza crescente della nuova lingua che diventerebbe dominante. Questa ipotesi è anche stata definita *Interlanguage Hypothesis* o anche *Cross-Linguistic Influence Hypothesis* (Kopke, Schmid 2004).

5.1.4 Ipotesi della cristallizzazione

Secondo questa ipotesi più una seconda lingua viene appresa tardi, più le rappresentazioni corticali tra prima e seconda lingua differiscono. Inoltre, tale visione sosterebbe la presenza di tracce permanenti a livello cerebrale di persistenza della L1 (Pallier et al. 2002).

5.1.5 Ipotesi della semplificazione (*simplification hypothesis*)

Fa riferimento a diversi processi che avvengono in situazioni di attrito linguistico. Secondo questa prospettiva si assisterebbe ad un meccanismo di semplificazione morfologica sulle concordanze sui casi e sulla variazioni allomorfe, con ulteriore uso ristretto della lingua e dei registri linguistici meno usati (Andersen 1982; Maher 1991).

5.1.6 Ipotesi della mancanza di riconoscimento (*markedness hypothesis*)

Definita come l'ipotesi dei parametri, in quanto l'attrito dipenderebbe dal non riconoscimento dei parametri (Schmid 2002).

5.1.7 Ipotesi della lingua dormiente (*dormant language hypothesis*)

Gli studi che si rifanno a questa ipotesi riflettono la domanda se il logoramento implica la perdita completa di conoscenza linguistica o se tracce di una lingua possano rimanere 'dormienti' e in qualche modo recuperabili (Kaufmann, Aronoff 1991; Nicoladis, Grabois 2002).

In tempi recenti è stato possibile valutare, da un punto di vista neurofunzionale, il livello di perdita linguistica, se l'erosione della lingua sia totale o parziale o se rimangano tracce visibili della stessa. Attraverso tecniche di risonanza magnetica funzionale e di discriminazione dei fonemi (Pallier 2003; Pallier et al. 2007) si è dimostrato che, in seguito ad attrito, non rimarrebbero tracce evidenti della L1, e che quindi la perdita linguistica sarebbe totale.

5.2 Attrito linguistico e adozione internazionale

Uno degli ambiti più interessanti e suggestivi della ricerca sullo sgretolamento della lingua materna a favore dell'acquisizione di una L2, è il caso di bambini con adozione internazionale. La perdita della L1 avviene in modo estremamente rapido e drastico (nella comunità scientifica si parla di *drastic attrition*) con l'emergere della 'nuova' lingua adottiva, ma l'acquisizione linguistica, a seguito di adozione, presenterebbe diversi problemi di ordine psicolinguistico evolutivo. L'età di arrivo nel nostro Paese gioca un ruolo fondamentale, così come il grado di esposizione pregressa alla lingua biologica. La domanda sicuramente più interessante riguarda che cosa succeda alla L1. Essa viene 'accantonata', 'dimenticata', 'rimossa', 'cancellata' dalla mente di un bambino adottato? La risposta non è semplice perché è difficile stabilire se è la mancanza di un processamento attivo della L1, o la sua rimozione, a farne perdere le tracce. È un dato di fatto che diverse indagini di risonanza magnetica funzionale e compiti di discriminazione fonetica danno come possibile una definitiva cancellazione della L1 (Pallier 2007; Pallier et al. 2003; Ventureyra, Pallier 2004; Ventureyra, Pallier, Yoo 2004).

Tuttavia la discussione rimane aperta per diversi motivi:

- se l'età anagrafica è bassa, le possibilità di sradicamento della L1 sono maggiori;
- con l'aumentare dell'età, la possibilità di 'tracce residue' aumenta;
- la risonanza magnetica funzionale non risulterebbe un esame 'definitivo' per la valutazione della conoscenza di una lingua;
- la valutazione di tracce residue o di conoscenza implicita non riescono ad essere lette dalla risonanza magnetica;
- alcuni studi sull'ipnosi indicano la possibilità di poter accedere a materiale linguistico rimosso in età evolutiva;
- dalle ricerche risultano esclusi gli aspetti soggettivi: età, motivazione alla ritenzione, misurazione della lunghezza del periodo senza input linguistico;
- l'erosione della lingua materna dipende dal tipo di lingua parlata o si tratta di un fenomeno comune a tutte le lingue?

Sharon Glennen (2002), una studiosa americana, sul fenomeno scrive:

When children change cultures through adoption, they experience a transition from a birth first language to a new adoptive first language. Because adoptive families rarely speak the birth language, use of that language arrests at the time of adoption and undergoes attrition while the child learns the new adopted language. During this process, internationally adopted children have limited abilities in both languages. This makes it difficult to determine which children require speech and language services, and which will learn language spontaneously over time.

Riemerge quindi il problema della valutazione linguistica di questi apprendenti che risulta difficile a causa del periodo *ombra* che si viene a determinare in seguito al contatto/frizione tra la L1 e la L2.

Lo studio Glennen fa riferimento a bambini con adozione che assimilano la lingua inglese, ma sul piano linguistico i meccanismi in gioco sono gli stessi anche per la lingua italiana. Risulta complessa quindi una valutazione non solo delle competenze linguistiche, ma anche degli indici di rischio di eventuali disturbi della sfera linguistico-comunicativa, che possono sfociare in disturbi conclamati: DSL o DSA.

In questa situazione risulta anche difficile stabilire i criteri di *normalità* dello sviluppo della lingua.

Inoltre questo processo di *stop and go* crea diversi cortocircuiti linguistici nel minore, che non facilitano il percorso acquisizionale della L2.

Sempre Glennen (2002) chiarisce:

This process of stopping and starting development across languages leaves the child at risk for semilingualism – the failure to develop fully proficiency in both languages.

Da un punto di vista tecnico la compresenza di L1 e L2, nelle particolari condizioni che abbiamo descritte, innesca una serie di meccanismi specifici. Vengono coinvolti tutti gli aspetti della comunicazione linguistica:

- livello fonetico;
- livello lessicale;
- livello morfosintattico;
- livello pragmatico;
- livello del riconoscimento emozionale;
- livello delle abilità meta-comunicative.

L'attrito determina un generale impoverimento a livello linguistico e un'ipersemplificazione e continue strategie di elusione e di *hedging*, portando il parlante ad una condizione di comunicazione precaria e insicura. Va tenuto anche conto che una condizione di insicurezza crea ansia a livello di *sicurezza sociale*, per cui gli scambi comunicativi avvengono in una condizione di relativa tensione.

È inevitabile quindi che scattino le condizioni per l'innalzamento del filtro affettivo, con ulteriore aumento di atteggiamenti di inadeguatezza.

5.3 Abbandono 'emotivo' della L1 negli apprendenti con adozione

Laddove le abilità linguistiche non sono stabilmente sedimentate, aumenta il rischio di rapida perdita delle funzioni nella madrelingua. Va anche rilevato che, a seguito dei lunghi periodi di istituzionalizzazione, il rapporto affettivo

con la L1 viene irrimediabilmente compromesso, a causa dei vissuti distruttivi e destabilizzanti derivati dall'esperienza dell'orfanotrofio o dell'istituto e risulta quindi comprensibile un drastico distacco, anche emozionale con la lingua originaria. Diverse esperienze mostrano che in molti casi i bambini hanno reazioni scomposte al riascolto della L1, che possono andare dal pianto a fenomeni regressivi di chiusura e di dolore psichico.

Per questo motivo, un eventuale recupero della L1 va valutata con estrema attenzione.

Se da un lato, infatti, un recupero linguistico potrebbe presentare indubbi effetti benefici ed aggreganti per la personalità, l'identità e l'integrità psico-affettiva del soggetto, dall'altro è necessario verificare il livello di elaborazione critica dei vissuti legati al pregresso pre adottivo, includendo il dato psicolinguistico.

Ripescare queste informazioni può anche significare riaprire vecchie ferite che, momentaneamente, sono sopite o dormienti, ma che nelle fasi cruciali dello sviluppo ineluttabilmente riemergono e si ripresentano nel corpo e nella mente del piccolo adottato.

La lingua rappresenta una parte di vita della persona che lo riporta inevitabilmente a quei momenti vissuti nella famiglia biologica, nell'istituto e in tutto il complesso iter dell'adozione. Ma la lingua, come si diceva precedentemente, è imbevuta di aspetti, connotazioni e colori sociolinguistici, culturali, etnici, comprese le abitudini alimentari, religiose, lo stato del clima, le condizioni geografiche del Paese di origine.

Ancora Glennen (2002) a questo riguardo specifica:

In addition, many internationally adopted children have negative emotional reactions to hearing or using birth language, which increases the probability of language loss over time.

Si tratta di un 'magazzino' di ricordi, di sensazioni, di immagini e senso-percezioni molto forti, se si considera anche che un bambino arrivato a 5/6 anni d'età ha già un livello di consapevolezza notevole.

Questi aspetti rimossi o dormienti riemergono inevitabilmente all'atto della scolarizzazione e nel rapporto con il gruppo classe. I tratti autobiografici, la biografia linguistica, i rapporti con le figure parentali (fratelli, sorelle, nonni) e, in generale, con tutta la storia della famiglia, tendono a riaprire ferite rimarginate a fatica, dove sono presenti molti 'conti in sospeso' che possono essere vissuti in modo ambivalente e determinare momenti critici, crisi identitarie/emotive e, a volte, problemi di salute fisica e mentale.

Per questo motivo, la scelta di rifarsi ad un *approccio umanistico*, che tenga conto della reale condizione educativa, socio-relazionale ed emotiva della persona, risulta determinante per un processo didattico-educativo inclusivo, che tenga conto dei bisogni interni e sociali dello studente, che

si deve confrontare a livello comunicativo con una lingua che sta sedimentando e che gli permetterà di trovare un suo ruolo definitivo.

L'educazione linguistica quindi è in grado di affrontare, sia sul piano teorico che su quello pratico, questo difficile e complesso progetto di vita, che passa per il *dato linguistico* e per la competenza comunicativa a livello globale.

5.4 Sostituzione o 'adombramento' della L1?

Anche se valutazioni fatte con strumenti come la risonanza magnetica funzionale escluderebbero tracce della L1 in bambini con adozione internazionale (dopo l'adozione e l'acquisizione della L2), la discussione è aperta tra gli studiosi su che cosa succeda in realtà alla lingua biologica. Viene veramente sostituita, cioè assistiamo ad un completo fenomeno di *dominant language replacement*, o è necessario approfondire l'argomento? Facciamo alcune considerazioni:

- è un dato di fatto che questi bambini, eccetto casi rari, non riescano ad assimilare l'italiano in condizioni di bilinguismo consecutivo e che quindi la componente bilingue venga purtroppo a mancare, con implicita perdita dell'uso della L1 come *scaffolding* per l'acquisizione della L2;
- dal momento che l'esperienza linguistica dell'acquisizione della madrelingua implica un preciso *link affettivo* con i *caregivers*, che permetta al bambino di legare lingua e vissuti e, conseguentemente, di attivare funzioni neuronali specifiche nell'ambito intersoggettivo, questa architettura neuro-funzionale è, per così dire, linguisticamente e culturalmente determinata e influenza in modo sensibile la mente del piccolo adottato;
- è presumibile che l'operazione che avviene sia quella di trasferire la L2 nel 'contenitore' precedente della L1, operazione che appare economicamente più verosimile;
- dal momento che i processi di sociogenesi del linguaggio e i meccanismi relazionali e intersoggettivi si 'giocano' nei primi due anni, la nuova lingua si appoggia su un preciso progresso cerebrale e su tracce neurofunzionali;
- è probabile che la L1, a causa di una *cessata esposizione*, dovuta a una mancanza d'uso familiare e sociale, tenda rapidamente a deteriorarsi e a essere messa da parte, ma i meccanismi di processamento della nuova L2 (l'italiano) sono quelli della L1;
- la qualità e la modalità della pregressa acquisizione linguistica, sia sul piano linguistico, sia su quello affettivo-relazionale, influenzano sensibilmente la lingua adottata, che viene processata con il patrimonio biologico acquisito;

- diverse esperienze con *tecniche di ipnosi* evidenziano la possibilità di attingere a materiale linguistico 'rimosso' non recuperabile in condizioni di 'coscienza', ciò avvalorerebbe la tesi che materiale linguistico-comunicativo possa essere depositato non tanto nell'*inconscio*, quanto nel *preconscio*, riaprendo la discussione sulle tracce residue della L1;
- è ipotizzabile che più che di *sostituzione* della L1 sia possibile parlare di *adombramento*, con conseguente interesse per i meccanismi che stanno alla base del processamento sia della L1 sia della L2,
- le condizioni di acquisizione della lingua italiana sono quindi fortemente influenzate dalla *biografia psicolinguistica* dell'apprendente;
- quanto la L2 viene incorporata nella persona a livello di strutturazione dei vissuti, cioè a livello profondo, e quanto invece potrebbe essere assimilato in modo *funzionale e strumentale*?
- un 'adombramento' implicherebbe comunque una sorta di coesistenza fra le due lingue L1 e L2 a diversi livelli di consapevolezza e di coscienza, ma con meccanismi di azione comuni, con conseguenti interferenze intra e interlinguistiche.

5.5 Bambini adottati e lingue straniere: il contributo dell'educazione linguistica

I bambini con adozione presentano diversi problemi in ambito psico-affettivo ed emotivo, dovuti alle particolari condizioni di disagio fisico e psichico al quale sono stati sottoposti nella fase pre-evento e nella fase ricostruttiva del post-adozione. Per questa ragione, avviene un monitoraggio specifico in sinergia con le famiglie, la scuola e i servizi di neuropsichiatria infantile del territorio. Spesso, il contatto con le assistenti sociali, con gli psicologi delle ASL di riferimento, con gli specialisti e con gli enti accreditati per l'adozione, garantisce un passaggio morbido del minore dalla vita con la famiglia biologica a quella nuova.

Tuttavia, assistiamo spesso a difficoltà di carattere linguistico-comunicativo estremamente particolari e specifiche per questa popolazione di apprendenti.

È proprio nel campo dell'*educazione linguistica*, ossia nell'insegnamento della lingua italiana e delle lingue straniere, che è possibile cercare di fare ordine, isolare i problemi e proporre soluzioni a misura di studente.

Dicevamo precedentemente che questi soggetti tendono a 'dimenticare' rapidamente la loro lingua materna per il rapido emergere dell'italiano adottivo.

Glennen (2002) citando Gindis (1999) chiarisce:

Anecdotal evidence indicates that internationally adopted children rapidly lose L1 abilities soon after adoption. Russian children adopted at age 4 to

8 years lost most of their native expressive language within 3 to 6 months of adoption, and lost all functional use of the language within a year.

Da un punto di vista clinico-diagnostico, sia nella letteratura internazionale, sia nel nostro Paese, si lamenta la carenza strutturale di dati aggiornati e sufficienti ad un quadro psicolinguistico adeguato. Quasi nulla è la documentazione clinico-medica presente nei fascicoli degli adottati e raramente ci sono elementi su una prima scolarizzazione e sulla situazione comunicativa in genere. La maggior parte di questi bambini, tuttavia, ricorre a supporto logopedico o psicologico.

In una recente indagine fatta nella provincia di Mantova (cfr. cap. 6), il dato è prossimo al 30% degli intervistati, cosa che dimostra come questo sia un problema sentito dalle famiglie e dagli enti istituzionali.

Il rapido cambiamento tra la lingua biologica (che verrebbe rimossa) e la lingua italiana (che viene neo-appresa), determina perturbazioni della sfera linguistica in entrambe.

Glennen (2002) a questo proposito spiega:

Unless the child is seen soon after adoption, most internationally adopted infants and toddlers will appear language-delayed or disordered in both the birth and adopted languages [...]. In addition, even though the birth language is rarely maintained, cross-linguistic patterns of transfer and interference can affect acquisition of the adopted language.

All'atto della scolarizzazione il bambino adottato non deve solo acquisire rapidamente la lingua italiana, che in breve diventerà la sua seconda madrelingua, ma dovrà anche confrontarsi con un'ulteriore *lingua straniera*, quella prevista nel suo piano di studi. Sul piano dell'educazione linguistica, questa proposta è sicuramente arricchente, ma può determinare ulteriori cortocircuiti comunicativi.

La scuola ha forti richieste che riguardano molti ambiti:

- ambito cognitivo: memoria, attenzione, procedimento logico, *problem solving*, lettura, scrittura, calcolo;
- ambito meta-cognitivo, meta-rappresentativo, meta-pragmatico-comunicativo;
- ambito intersoggettivo: autoregolazione degli stati sociali personali e interpersonali;
- ambito motivazionale, fiducia in sé, autostima.

Di norma gli apprendenti con adozione internazionale presentano perturbazioni in diversi o molti di questi ambiti che riguardano gli apprendimenti, per cui risulta complesso attivare progetti individualizzati che tengano conto del livello di partenza e che valutino con scientificità le reali necessità educative e didattiche di ognuno.

Questi apprendenti, come si diceva precedentemente, sono in *condizione di svantaggio linguistico e culturale*, quindi vanno necessariamente inquadrati nei soggetti con *bisogni educativi speciali*.

È nel processamento della lingua complessa, nelle abilità accademiche, che emergono le maggiori difficoltà:

- difficoltà nella lettura del testo accademico, del testo scientifico, delle microlingue;
- difficoltà negli aspetti metacognitivi, nelle strategie logico-sequenziali per la risoluzione dei problemi;
- difficoltà nei processi cognitivi legati alla comprensione.

Problemi in questi settori impediscono una lettura ‘fine’ dei testi, una comprensione della coerenza e della coesione dei contenuti e il mancato riconoscimento delle componenti ‘sottili’ del testo: ironia, aspetti simbolici, astrazione, metafore.

Tali difficoltà sono trasversali a tutte le lingue conosciute dall’apprendente adottato e necessitano di un piano preciso di intervento, sia didattico, sia educativo.

La Provincia autonoma di Bolzano-Alto Adige (2009) ha redatto delle *Linee Guida* con la funzione di informare tutti gli attori del processo adottivo, definendo un insieme di pratiche condivise di accoglienza all’interno delle scuole di bambini adottati. Dalla loro lettura emergono alcuni suggerimenti. Per quanto riguarda l’aspetto educativo e didattico sarà utile tenere presenti i seguenti aspetti:

- non confondere il bambino adottivo con il bambino straniero evitando di adottare la stessa metodologia di intervento;
- tenere presente i tempi del bambino che, per la sua storia di abbandono, necessita, a fronte di una situazione complessa a livello affettivo, di trovare un certo equilibrio per poter apprendere con serenità. La concentrazione, l’attenzione, i risultati in termini di apprendimento, avranno necessariamente bisogno di più tempo ed è bene non orientarsi esclusivamente sulla qualità delle prestazioni;
- non considerare l’apprendimento linguistico del bambino sulla base delle competenze acquisite nella L1: spesso il bambino ha appreso il linguaggio dal personale dell’istituto o dai coetanei, senza avere figure significative, da un punto di vista affettivo, che abbiano accompagnato questo apprendimento. Le carenze di cura hanno provocato delle carenze cognitive e affettive che si riflettono sulla sfera del linguaggio. L’acquisizione e l’abilità espressiva della lingua a scuola e in famiglia quindi, andranno di pari passo con l’acquisizione di una maggiore sicurezza emotiva;
- il coinvolgimento in progetti interculturali deve essere valutato secondo la storia personale del bambino, in quanto spesso non si sente portatore di una cultura positiva, perché ha appreso esclusivamente

regole dell'istituto e c'è stata poca interazione con il territorio e gli aspetti culturali.

È interessante notare che il contributo della Provincia autonoma di Bolzano si inserisce in un tessuto linguistico storicamente *bilingue*, per cui non sorprende che le tematiche delle adozioni internazionali possano avere trovato terreno fertile di analisi e discussione e diversi ambiti di studio.

5.6 Lo 'status' linguistico del bambino con adozione

Negli ultimi 10 anni il fenomeno delle adozioni internazionali è lievitato in modo costante, mentre ora sembra aver avuto una battuta di arresto dovuta a vari problemi, non ultimo il senso di incertezza e di disorientamento dovuto alla crisi economica.

Da un punto di vista anagrafico, l'età dei piccoli si sta alzando, arrivando ad una media di 5-9 anni. Ciò significa che, all'entrata nel nostro Paese, i bambini hanno una precisa *configurazione psicolinguistica*:

- hanno sedimentato la lingua materna biologica (anche se a livelli diversi);
- hanno avuto una qualche forma di attaccamento con le figure parentali o di riferimento in istituto;
- sono stati esposti al Child Directed Speech (CDS);
- anche se precocemente staccati dal nucleo familiare originario, hanno comunque delle competenze comunicative nella L1;
- hanno sperimentato cure parentali dai genitori, dai fratelli o da altri *caregiver* (seppure spesso in modo disarmonico);
- spesso riflettono usi e costumi del Paese di origine, anche dal punto di vista dei rapporti sociali.

Questa esposizione pregressa alla L1 ha creato le condizioni per lo sviluppo del linguaggio, ma anche del pensiero e delle abilità interpersonali, che la lingua aiuta a far emergere. Lo status giuridico del soggetto in adozione, tuttavia, implica un percorso di crescita squilibrato e disarmonico. Una gran parte di questi bambini presenta disagi relazionali e difficoltà scolastiche. Nel caso dell'apprendimento delle lingue straniere la situazione si complica perché non riescono ad 'appoggiarsi' alla L1 per apprendere la nuova lingua di studio, la distanza fra L1 e L2 è notevole e la lingua biologica non riesce a supportare i nuovi dati. Esistono inoltre forti 'pressioni sociali e ambientali' sull'italiano, da parte della famiglia e della scuola: la spinta ad un'accelerazione verso una rapida 'normalizzazione' linguistica è notevole.

Il livello di conoscenza della lingua materna dipende in grande misura dall'età dell'adozione: se un bambino viene adottato a pochi mesi di vita,

l'italiano verrà da lui percepito a tutti gli effetti come 'lingua materna'; se invece l'adozione arriva a 4 o 5 anni di vita, la situazione sarà completamente diversa.

Certo è che l'acquisizione di una lingua straniera, come è per un adottato la lingua italiana, avviene comunque in un contesto tipicamente 'familiare'. Nella nuova famiglia si creano le condizioni per un apprendimento 'ottimale': due figure genitoriali di riferimento, dei fratelli o delle sorelle, un contesto 'ecologico' di esposizione alla lingua, in un contenitore affettivo-relazionale, nel quale il soggetto è al centro dell'attenzione. In questa condizione, il piccolo tende, per motivi di opportunità ed economicità, ad abbandonare rapidamente la lingua d'origine, investendo in quella del gruppo familiare e del Paese che lo ospita. Questa operazione ha tuttavia un prezzo, come vedremo in seguito, e spesso le difficoltà da affrontare non sono solo di ordine linguistico, ma si intersecano con altre di tipo psicologico e interpersonale.

Va rilevato che nel comportamento 'tipico', cioè nell'esperienza di chi nasce in Italia da una famiglia italiana, il percorso di acquisizione linguistica passa attraverso specifici 'appuntamenti' ed esistono periodi 'critici' che rendono possibile l'incorporazione linguistica, in relazione a precise tappe di sviluppo motorio, linguistico, affettivo, relazionale. La coerenza dei vari step acquisizionali garantisce un apprendimento efficace e lo sviluppo di una completa competenza comunicativa.

Tutto questo processo subisce un'accelerazione esponenziale nell'ambito dell'adozione, soprattutto quando riguarda soggetti non più in tenera età. Si diceva prima dell'urgenza che contraddistingue le prime fasi adottive, nelle quali tutto concorre al rapido inserimento linguistico, sociale e personale del bambino, senza considerare spesso i tempi di decantazione necessari a chi deve riconfigurare la propria quotidianità e identità, in un Paese 'straniero' e con una lingua all'inizio completamente estranea.

Esistono sostanziali differenze, ma anche aspetti condivisi, tra piccoli stranieri e stranieri adottati. Le esperienze possono essere comuni, ma sul piano linguistico le differenze sono significative. Chi è immigrato nel nostro Paese si trova, generalmente, con la propria famiglia d'origine, con la quale condivide il quotidiano, la lingua, la cultura di provenienza, spesso insieme a fratelli e sorelle. Diversa è la situazione dello straniero con adozione, che nella stragrande maggioranza dei casi non condivide né lingua né fratelli.

La tabella che segue mette a confronto le due situazioni:

Stranieri	Stranieri adottati
vivono con la loro famiglia biologica	hanno perso la famiglia biologica
vivono con fratelli e sorelle	hanno perso fratelli e sorelle
usano la lingua materna	hanno perso la lingua materna
per loro l'italiano è L2	per alcuni è L2, per altri L1
vivono usi costumi e tradizioni d'origine	hanno perso o quasi dimenticato usi e costumi del Paese d'origine
hanno un rapporto affettivo con la L1 e con la cultura originaria	perdono rapidamente l'uso della L1 hanno spesso rapporti ambivalenti o conflittuali con la cultura d'origine
possono contare su contatti con altri bambini che parlano la loro L1	non hanno o hanno sporadici contatti con altri bambini che parlano la loro lingua
hanno contatti con il Paese d'origine	hanno perso il contatto con il Paese d'origine
sono cittadini stranieri che riceveranno la cittadinanza italiana	hanno identità mista: sono italiani e stranieri allo stesso tempo

Entrambe le categorie possono presentare *svantaggio linguistico* e problemi nella regolazione e nel controllo degli stati emotivi e della socializzazione.

Ciò che caratterizza un bambino adottato è un'esperienza di *abbandono* dalla famiglia: tale ferita rimane per tutta la vita per cui esisterà sempre un 'prima' e un 'dopo'. All'arrivo in Italia, egli è già di fatto cittadino italiano: per la famiglia adottiva è un fatto positivo, che apre le porte ad una vita sicura per il piccolo, ma per il bambino la situazione cambia. Se l'adozione avviene nei primi mesi di vita, il quadro tende a ricomporsi rapidamente, ma se l'età anagrafica aumenta, il rischio è quello di non sentirsi né completamente stranieri, né italiani, portando con sé un'identità mista o 'fluttuante'.

6 Bilinguismo e apprendimento linguistico

Sommario 6.1. La popolazione bilingue. – 6.2. Diverse lingue, differenti contesti di acquisizione ed esposizione linguistica: il bambino immigrato, il bambino adottato. – 6.3. Bilinguismo e bilinguismi: tipologie e caratteristiche. – 6.4. L'interlingua. – 6.5. Il bilinguismo atipico dei bambini con adozione internazionale. – 6.6. Biculturalismo: il caso del mantenimento della L1 nei minori con adozione.

6.1 La popolazione bilingue

La popolazione bilingue ha avuto nel nostro Paese un incremento medio del 7/8% negli ultimi 10 anni, con soggetti provenienti dall'Est europeo, dall'Africa, dall'India e dalla Cina. Di norma, il bambino bilingue che emigra in Italia viene con la propria famiglia, con la quale condivide la lingua biologica, la sua L1. Diversa è la situazione di un minore con adozione, il suo grado di bilinguismo può risultare nullo o completo, come vedremo più avanti.

Una persona bilingue ha nelle due lingue:

- fluenza;
- competenza comunicativa;
- competenza passiva;
- competenza produttiva.

Ciò significa che possiede, a diversi livelli di complessità, una competenza comunicativa che gli permette di rapportarsi a due *Weltanschauung*, a due diverse visioni del mondo e della realtà, che sono mediate dalla dualità comunicativa ed espressiva. Ma sarebbe semplicistico considerare le due realtà esattamente sovrapponibili e divise ugualmente a metà in modo matematico, così come il bilingue non è costituito dalla somma di due *monolinguismi*. Diversi autori parlano di *carattere multidimensionale dinamico e continuo del fenomeno*. Per questo motivo due bilingui non avranno mai identiche competenze. Ciò che cambia in modo sostanziale è il *contesto di acquisizione*.

6.2 Diverse lingue, differenti contesti di acquisizione ed esposizione linguistica: il bambino immigrato, il bambino adottato

6.2.1 La lingua materna biologica L1

Ciò che contraddistingue e differenzia le due situazioni di apprendimento è il contesto di acquisizione. Nel bambino immigrato la L1 viene appresa in modo 'ecologico' attraverso i passi 'canonici': la madre (cfr. madrelingua) inizia in modo precoce (anche in fase prenatale) il dialogo tonico/tattile/vibratorio/sonoro propedeutico alla fase prelinguistica, dominata dal *baby talk*. Essa sfocerà nell'esplosione del linguaggio vero e proprio, che abiliterà all'intersoggettività e agli scambi interpersonali e sociali, fuori dal nucleo familiare. Ciò che passa al piccolo, tuttavia, non è il solo dato linguistico, rivestito di componenti affettive, ma è anche una cultura, un mondo, un modo di pensare che caratterizzano tutta la vita del bambino: dal gioco all'alimentazione, dalla vita sociale al rapporto con i coetanei e con gli adulti, dai convincimenti religiosi alla scuola. La presenza di fratelli rafforza il legame perché 'tutti' si esprimono allo stesso modo. Se un bambino viene adottato entro il primo anno di vita, non avremmo tracce permanenti della sua L1, se, viceversa, arriva dopo il terzo anno di età è possibile che restino tracce della lingua biologica.

6.2.2 La lingua italiana L2

La lingua italiana viene assimilata, al contrario, a seguito di una migrazione della famiglia di origine che, spesso in difficoltà lavorativa, si trasferisce nel nostro Paese in cerca di un'occupazione e, conseguentemente, di una qualità di vita migliore. Vengono a mancare spesso quegli elementi decisionali e motivazionali, che facciano 'scegliere' la nostra lingua (motivi di studio, culturali, formativi), ma tutto avviene spesso 'per necessità'. È comprensibile che l'interesse per la L2 sia marginale e funzionale al contesto di vita dei bambini, che vengono rapidamente inseriti nella scuola italiana. Ciò nonostante, i percorsi di integrazione sono spesso favorevoli, vuoi per volontà delle famiglie, vuoi per lo sforzo di accoglienza da parte del mondo della scuola, dove non mancano esempi virtuosi. Tuttavia, non è semplice per un bambino bilingue migrante confrontarsi con un nuovo mondo, in cui linguaggio, religione, usi e costumi sono spesso completamente *estranei*.

Nel caso dell'apprendente adottato, la motivazione è molto forte: la lingua che viene assimilata è ricca di stimoli culturali, l'italiano non rappresenta una lingua da parlare per 'necessità' ma il futuro idioma che lo accompagnerà per tutto il ciclo di vita.

Anche *l'esposizione alla lingua* nelle due situazioni è completamente

diversa: nella L1 il bambino immigrato viene esposto alla lingua biologica nella fase acquisizionale e continua ad esserne esposto anche nella vita familiare, nei rapporti con i parenti e con il Paese d'origine, che viene periodicamente visitato dai genitori. La L2 viene usata a scuola, nei rapporti sociali, ma in modo inizialmente più ristretto e più meccanico. In realtà ben presto la lingua italiana tende a diventare *prevalente o dominante* e i rapporti fra le lingue evolvono nel tempo. Nel caso di una migrazione oltre il terzo anno di vita scattano le caratteristiche del bilinguismo, nel caso di un arrivo in tenera età o nel caso di nascita in Italia, la situazione diventa ancora più complessa. Il bambino infatti verrà esposto alla L2 in modo più precoce e contemporaneamente alla lingua biologica dei genitori. Si registra spesso un fenomeno che è fonte di problemi linguistici e comunicativi: in questi bambini è abitudine del genitore, o dei genitori rivolgersi al piccolo prevalentemente in lingua italiana, nella falsa convinzione di agevolare l'apprendimento della L2. In realtà, il tipo di lingua in uso agli immigrati spesso è scarna sul piano lessicale, semantico e morfosintattico, per cui viene trasferito un idioma impoverito delle componenti espressive, sia terminologiche che strutturali. Per questa ragione, nei servizi di neuropsichiatria infantile, viene raccomandato ai genitori di parlare ai piccoli mediante la lingua biologica, anche se nati nel nostro Paese. Diverse esperienze hanno dimostrato che un potenziamento linguistico della L1 ha indubbi vantaggi positivi anche sulla L2. Comunque, il bilinguismo dei migranti subisce cambiamenti significativi con il passare del tempo: si manifestano infatti variazioni nella *dominanza linguistica*, con aspetti di *attrito linguistico* (cfr. *language attrition*) a sfavore della L1.

Nel caso dell'apprendente adottato, l'esposizione alla lingua è completa perché, in famiglia, a scuola e nei rapporti interpersonali, è l'italiano la lingua della comunicazione. Non ci sono quindi problemi di dominanza o prevalenza dato che, a livello sociale, la lingua è quella condivisa da tutti i parlanti. Gli eventuali problemi possono nascere per interferenza con la L1 nelle prime fasi dell'acquisizione della lingua italiana L2.

6.3 Bilinguismo e bilinguismi: tipologie e caratteristiche

Date le considerazioni precedenti, appare fondato parlare di *bilinguismi* in riferimento a varie condizioni linguistiche di partenza e di arrivo nell'apprendimento della L2, e non quindi ad un'unica forma di bilinguismo. Nel momento in cui ognuno di noi acquisisce una L2 - in qualsiasi condizione, ma nel nostro caso in età evolutiva - si assiste inevitabilmente ad una ricaduta nella lingua materna. Il processo quindi influenza in modo sostanziale la L1. L'enciclopedia *Treccani* (2010) chiarisce che il termine 'bilinguismo' fa riferimento alla presenza di più di una lingua presso un singolo o una comunità di parlanti.

Il concetto è evoluto in senso diacronico, da un'accezione limitata di apprendimento 'simultaneo' di due idiomi ad una in cui viene considerata bilingue una persona che possiede anche una minima competenza in una lingua straniera. Si parla anche di *everyday bilinguals* cioè di soggetti che usano entrambe le lingue durante la giornata. Ciò significa che ci troviamo di fronte a diversi livelli di competenza lessicale e d'uso, nel senso che il parlante non 'fa' con le due lingue le stesse cose. In letteratura è presente anche una distinzione tra *bilinguismo bilanciato* (una presunta parità di competenze) e *bilinguismo non bilanciato*, che prevede la situazione descritta sopra. Va rilevato che una situazione di bilinguismo prevede, di solito, la compresenza delle due lingue, anche se nel caso di bambini migranti - spesso 'isolati' e la cui L1 viene erosa, soprattutto nelle *seconde generazioni* - prevale un 'monolinguisimo'. Ciò che emerge affrontando questo tema è la relativa complessità nella definizione di un bambino bilingue. La valutazione va fatta nell'ambito di un *continuum multidimensionale*, che tenga conto non solo del dato squisitamente linguistico, ma anche di tutti gli aspetti della *competenza comunicativa*. Anche le distinzioni che vengono fatte non hanno 'sapore' accademico, ma sono fondamentali per inquadrare il soggetto plurilingue in uno stadio preciso che ci permetterà di costruire un suo profilo, una *biografia linguistica*, sia sul piano educativo e glottodidattico che sul piano clinico.

Ogni bambino, insieme alla lingua, apprende anche gli elementi culturali che costituiscono la *way of life* della lingua stessa.

Parlando di bilinguismo è necessario approfondire il concetto di *relativismo linguistico-culturale*. A questo proposito Freddi (2010) specifica che:

- non esistono lingue più belle o meno belle, ma soltanto lingue dotate di bellezza diversa;
- non esistono lingue più logiche o meno logiche, ma soltanto lingue provviste di logiche diverse;
- non esistono culture più avanzate o meno avanzate, se non per aspetti particolari;
- sul nostro pianeta la diversità è la norma; non è un'eccezione e tanto meno uno svantaggio;
- gli altri popoli vanno 'capiti' e 'spiegati' partendo dalla loro mentalità e dal loro mondo.

Ciò significa che deve prevalere un generale atteggiamento di tolleranza nei confronti delle differenze religiose, degli usi e costumi, dell'alimentazione. In tal modo è possibile evitare i preconcetti e gli stereotipi che rendono la comunicazione fra parlanti diversi sterile e infruttuosa.

Si diceva, precedentemente, che lo status delle varie lingue cambia in relazione alla condizione dei migranti che intraprendono il percorso migratorio. Esiste un problema di *dominanza linguistica* che tende a modificare gli equilibri e i rapporti interni ai due idiomi. La L1 può passare da una

condizione maggioritaria ad una minoritaria: la L2 tende a soppiantare e a sostituire la L1. Il peso culturale ed espressivo della lingua d'origine perde potere e valore, a favore della lingua di arrivo. Questo fa sì che si possano presentare difficoltà linguistiche in età scolastica e possibili ritardi acquisizionali. L'impatto di questo meccanismo sul bilinguismo è notevole: variando i rapporti interlinguistici cambia anche la percezione 'qualitativa' della lingua minoritaria.

Diverse possono essere le condizioni di bilinguismo (l'elenco che segue descrive le situazioni più comuni e previste in letteratura):

6.3.1 Il bilinguismo sottrattivo

È il risultato dell'avvenuta modificazione delle forze interne alle due lingue: la L1 non costituisce più una risorsa comunicativa, in quanto non offre possibilità integrative, utili alla nuova dimensione linguistica. Non riesce ad essere strumento di *scaffolding*, di supporto per il nuovo idioma, e il bambino non ha la possibilità di 'appoggiarsi' alla propria lingua materna per l'acquisizione della lingua straniera. E' possibile che un'esperienza acquisizionale in L1 rappresenti comunque un 'precedente' neuropsicologico e psico-linguistico importante, anche perché nel bambino sono avvenute sensibili modificazioni dell'assetto cerebrale a seguito dell'esposizione alla L1. È innegabile, tuttavia, che per motivi 'economici' la lingua biologica perda molto del peso, del prestigio e della considerazione che possedeva nel proprio ambiente naturale.

6.3.2 Il bilinguismo additivo

È il fenomeno contrario: la L2 in condizione dominante e maggioritaria tende ad accrescere il suo potere perché in una condizione di privilegio sociale, economico e culturale. In questo caso, essa offre opportunità di sviluppo sociale e porta elementi complementari che accrescono il patrimonio culturale dell'apprendente. In questa situazione il passaggio diventa molto più vantaggioso, perché dà un valore aggiunto anche alla nuova lingua da apprendere.

6.3.3 Tipologie di bilinguismo

Mari e Porrelli (2010), da un versante clinico-riabilitativo, hanno proposto la classificazione di diversi tipi di bilinguismo, che vengono classificati in base a:

- età di acquisizione delle due lingue (bilinguismo simultaneo, consecutivo, tardivo);

- valore delle due lingue all'interno dell'ambiente in cui cresce il bambino (bilinguismo additivo, sottrattivo);
- livello di fluenza e competenza nelle due lingue (bilinguismo bilanciato, dominante).

6.3.3.1 Età di acquisizione

A seconda del tempo di acquisizione della seconda lingua rispetto alla prima, il bilinguismo viene diviso in:

- bilinguismo *simultaneo*: l'acquisizione dei due idiomi avviene nello stesso tempo (è il caso di bambini che vivono in famiglie dove le due lingue coesistono e vengono usate parallelamente);
- bilinguismo *consecutivo*: le due lingue vengono acquisite in tempi diversi. Spesso la lingua madre (L1) è acquisita da subito in famiglia, mentre la seconda lingua (L2) una volta entrati a scuola;
- bilinguismo *tardivo*: la L2 è acquisita dopo la prima infanzia. Dopo questo periodo, definito 'critico' per l'acquisizione del linguaggio, vi sono differenze significative nell'apprendimento.

6.3.3.2 Valore sociale delle lingue

Un'altra distinzione riguarda lo status sociale delle due lingue all'interno dell'ambiente di vita del bambino: i bambini di lingua minoritaria che apprendono una L2 maggioritaria si trovano spesso in condizioni di bilinguismo sottrattivo. Questa forma si evolve quando una minoranza rigetta la sua cultura in favore di un'altra lingua, culturalmente ed economicamente più prestigiosa. In questi casi la L2 compromette la L1. I bambini esposti a situazioni di bilinguismo sottrattivo non godono dei vantaggi cognitivi conferiti dall'apprendimento di più lingue e la loro competenza bilingue finale sarà scarsa (bassa competenza in L1). Un contesto sottrattivo crea un'ambivalenza nei confronti della lingua d'origine: il rischio è la perdita totale della L1 con effetti negativi sullo sviluppo cognitivo ed emotivo del bambino.

6.3.3.3 Livello di fluenza e di competenza

Spesso i due sistemi linguistici, anche in bilingui simultanei, non si sviluppano in perfetta sincronia; si distinguono pertanto:

- bilinguismo *bilanciato*: in cui, soprattutto grazie al mantenimento delle reti sociali e dei contatti anche con la comunità di origine, vi è lo stesso livello di fluenza e competenza nelle due lingue;

- bilinguismo *dominante*: in tutti quei casi in cui invece vi è una maggiore competenza e fluency in una delle due lingue.

Favaro (2012) a sua volta da un'ottica linguistica prevede tre situazioni prevalenti:

6.3.4 Bilinguismo precoce e simultaneo (0-3 anni)

Si verifica quando i bambini acquisiscono contemporaneamente i due codici. Nei bambini bilingui precoci si può osservare un diverso sviluppo del lessico nelle due lingue e quindi può esserci uno sbilanciamento del vocabolario, a favore dell'uno o dell'altro idioma. Quando si osserva lo sviluppo linguistico dei bambini che acquisiscono nello stesso tempo le due lingue, si dovrebbe dunque tener conto anche dell'ampiezza del lessico in entrambe e non valutare solo l'una o l'altra. Si osserva inoltre un' 'esplosione' e un avanzamento nell'apprendimento in occasione di eventi che 'immergono' il bambino nella lingua minoritaria: ad esempio, in seguito a visite nel Paese d'origine e al contatto prolungato con coetanei e familiari. I bambini bilingui precoci possono inoltre mescolare le parole delle due lingue, passando da un codice all'altro nell'ambito di uno stesso discorso e attingendo alla loro riserva di parole quando un termine risulta maggiormente disponibile nell'una o nell'altra lingua.

6.3.5 Bilinguismo precoce consecutivo o aggiuntivo (3-6 anni)

In questi casi, l'acquisizione della nuova lingua avviene dopo i tre anni quando il bambino parla già la madrelingua. In tempi rapidi, deve essere in grado di inserirsi negli scambi con i pari e con gli adulti, saper prendere la parola in L2 e passarla al suo interlocutore, poter partecipare a una conversazione su temi quotidiani. Nei bambini stranieri che diventano italofoni, nella scuola dell'infanzia, si possono osservare quattro tappe:

- il bambino prova ad usare la sua L1, ma in seguito si rende conto che gli altri usano una lingua diversa dalla sua;
- si accorge di non essere capito e può attraversare una fase, più o meno protratta, di mutismo. In questo periodo silenzioso, il bambino è tuttavia molto attivo e ricettivo e cerca di immagazzinare parole e formule ricorrenti e quotidiane;
- nella fase di prima produzione, il linguaggio è telegrafico, composto di termini 'pieni', parole *passé-partout*, formule e frasi prefabbricate;
- le frasi diventano sempre più lunghe e articolate, compaiono le 'parole grammaticali' e la forma si fa via via più corretta (da «ancora biscotto» a «ancora un biscotto, per favore»).

I primi mesi di apprendimento della seconda lingua sono cruciali e importanti: rappresentano un vero e proprio ‘periodo sensibile’, durante il quale il bambino è sottoposto a numerose pressioni (familiari e scolastiche). In questa fase, gli educatori devono riuscire a tollerare il silenzio, saper aspettare e continuare a proporre ogni giorno un input linguistico adatto, coinvolgente, significativo.

6.3.6 Bilinguismo consecutivo e tardivo (dopo i sei anni)

Si stima che a sei anni un bambino usi circa 3.000 parole in maniera attiva (vale a dire che produce queste parole) e ne conosca circa 8.000 in maniera ‘passiva’ (cioè le comprende, ma abitualmente non le usa). Il bambino straniero che entra in classe a quell’età deve, non solo acquisire la nuova lingua per comunicare, ma anche raggiungere in tempi rapidi il livello di competenza linguistica dei compagni di classe. Questo significa che deve imparare a leggere, scrivere, studiare, risolvere problemi, affrontare compiti cognitivi diversi nella L2. La somiglianza fra le due lingue, l’immersione quotidiana in scambi comunicativi densi e importanti, le caratteristiche individuali possono far sì che il bambino diventi, in tempi relativamente brevi, capace di comunicare nel quotidiano, ma questo non significa che l’acquisizione della L2 sia adeguata ad affrontare compiti e prove linguisticamente e cognitivamente complessi. Si deve ricordare infatti che un conto è imparare la seconda lingua per comunicare nel quotidiano (BICS, Basic Interpersonal Communication Skills, come le definisce Cummins) e un conto è padroneggiare la L2 per scrivere, leggere, comprendere, studiare e produrre lessico settoriale o specifico (CALP, Cognitive Academic Language Proficiency).

6.4 L’interlingua

Secondo il concetto di *interlingua*, l’apprendimento di una lingua è un procedimento a spirale che avanza per continue ‘approssimazioni successive’ alla lingua *target*. Può essere concepito come un sistema di competenza linguistica che un apprendente possiede in un determinato momento e, allo stesso tempo, come una successione di sistemi linguistici che evolvono dalla L1 verso la lingua di studio. Questi sistemi sono inizialmente semplificati e scarni e si indirizzano alla lingua straniera da acquisire. Nonostante siano semplici, essi si ‘muovono’ in modo sistematico e quindi le componenti fonetiche e morfosintattiche hanno un loro preciso ordine interno. L’interlingua è l’insieme di diverse varietà di lingua e si configura nell’interazione fra due principi che sono tra loro in opposizione: un principio universale, secondo il quale certi elementi sono più semplici da

acquisire rispetto ad altri, e un principio che riassume le caratteristiche tipologiche della L1, nelle sue componenti sociolinguistiche, pragmatiche e morfosintattiche. In età evolutiva, tuttavia, l'apprendimento di una lingua si deve confrontare necessariamente anche con aspetti di natura non squisitamente linguistica: aspetti identitari, di interazione nel gruppo e di autorealizzazione e autoaffermazione. Si fa generalmente riferimento a tre stadi o varietà di interlingua:

- *varietà pre-basica*: varietà estremamente semplificate, compatibili con le lingue *pidgin*;
- *varietà basica*: il lessico si arricchisce e si manifestano i primi aspetti morfosintattici. In questo stadio sono frequenti i fenomeni di *transfer* nel passaggio da una lingua all'altra,
- *varietà post-basica*: la competenza morfosintattica della L2 si avvicina marcatamente a quella della L1.

L'interlingua quindi fungerebbe da supporto e da *scaffolding* per l'acquisizione della lingua *target* e fornirebbe quegli elementi di apprendimento 'universali' che consentono di accedere alla lingua straniera. La prospettiva dell'interlingua è interessante perché crea un legame tra L1 e nuova lingua, riducendone la distanza. Il processo di valutazione degli errori in acquisizione linguistica viene quindi rivoluzionato: si passa dal mero 'conteggio' degli errori ad una loro accurata 'analisi'. Ciò permette di stabilire il reale valore dell'errore, ossia di capire se questo sia legato all'interlingua, e quindi transitorio e funzionale, o se sia effettivamente tale.

6.5 Il bilinguismo atipico dei bambini con adozione internazionale

Si tende a definire bilingue un bambino adottato che arriva nel nostro Paese nella fascia tra i 3 e i 6 anni. Da un punto di vista teorico, questo può essere vero, ma in realtà la situazione di questi soggetti è molto particolare: qual è il grado di competenza nella L1? È presente anche una 'lingua da istituto'? A seconda della provenienza del minore e del momento di adozione, i casi possono essere estremamente differenti e sfaccettati. In realtà ogni adozione rappresenta un caso a sé sia per aspetti linguistici che per elementi contingenti.

Non di rado i bambini stranieri adottati vengono scambiati per bambini stranieri immigrati, ma le due condizioni, come abbiamo visto (cfr. 4.9), sono profondamente diverse. Il bilinguismo di un minore immigrato è, al suo arrivo, certamente più solido e sicuro di quello di un adottato. Molto spesso infatti, un bambino adottato non ha potuto sedimentare, con la famiglia biologica, un percorso di conservazione della lingua materna (a fini identitari e culturali): la sua quindi è una madrelingua che potremmo definire 'tecnica'.

Da questo punto di vista risulta difficile, per questi apprendenti, appoggiarsi alla L1 per compiere il salto nella nuova L2, anzi essi tendono a 'liberarsene' molto rapidamente.

Vediamo ora di affrontare i tre poli linguistici in oggetto: la lingua dell'istituto, la lingua biologica, la lingua italiana adottiva.

6.5.1 La lingua dell'istituto

Una gran parte dei minori in adozione (in modo particolare quelli provenienti dall'Est europeo) provengono da istituti che si occupano di loro in attesa che arrivi una richiesta di adozione. È difficile stabilire con precisione quanto tempo questi bambini siano stati con la famiglia originaria, prima di arrivare in istituto, così come è difficile sapere quale sia stato l'impatto 'linguistico' con l'istituto. Certo è che la loro lingua originaria è frutto della sedimentazione di diversi momenti, trascorsi tra la famiglia e l'istituto, che però non presentano una continuità sul piano affettivo-relazionale. Inoltre, va sempre tenuto conto che tutti i soggetti di questa categoria hanno sperimentato violenze fisiche o psicologiche, carenza di affetto, carenza di relazioni, spesso carenze alimentari e che questi elementi depongono a sfavore non solo del fatto affettivo, ma anche di quello linguistico-espressivo.

La 'qualità' della lingua degli istituti è molto bassa: messaggi brevi e scarni, un linguaggio asettico e freddo con poche connotazioni emozionali, un idioma direttivo brusco con scarsa valenza comunicativo-relazionale e culturale. È quindi comprensibile che in tempi brevissimi questo idioma venga rimosso e perso definitivamente, a margine delle componenti più positive e rassicuranti dell'italiano.

6.5.2 La lingua biologica o lingua madre primaria

Sarebbe interessante verificare anche il livello di esposizione linguistica e il contesto d'uso della lingua madre di queste persone all'interno del nucleo familiare, finché vi hanno appartenuto, ma sicuramente il livello è nella stragrande maggioranza dei casi basso o insufficiente per un'autoaffermazione e per una autorealizzazione personale e sociale.

Parlare di bilinguismo in questi casi è molto complesso perché nella maggior parte dei casi non abbiamo sufficienti informazioni sulla *biografia linguistica* del minore.

Il linguaggio è estremamente semplificato, legato ai bisogni primari, con connotazioni socioculturali o sociolinguistiche quasi inesistenti.

6.5.3 La lingua italiana adottiva o lingua madre secondaria

L'apprendimento dell'italiano non rappresenta un processo semplice e lineare perché entrano in gioco aspetti psico-affettivi profondi, che sono legati alla vita pregressa dell'apprendente e che, nella maggior parte dei casi, hanno valore negativo. Come abbiamo visto, esiste una tendenza alla rimozione della lingua madre da parte di questi bambini, nel timore che il mantenimento sia fonte di nuovi abbandoni. Ovviamente ciò significa perdere anche una parte (anche se dolorosa) della propria identità linguistica e culturale e questo può creare problemi a livello di acquisizione e di apprendimento. Molti di questi bambini, accanto a perturbazioni della sfera socio-affettiva- relazionale, presentano disturbi del linguaggio (DSL) e di apprendimento (DSA).

6.6 Biculturalismo: il caso del mantenimento della L1 nei minori con adozione

Si diceva in precedenza che bilinguismo significa possedere due lingue, Freddi (2010) spiega:

Il termine bilinguismo significa «possesso di due lingue», un possesso tale che nel nostro tempo vuol dire capirle entrambe, parlarle e, se possibile, leggerle e scriverle. Bilingue è dunque colui che conosce perfettamente l'italiano e il tedesco, l'italiano e il giapponese o anche l'italiano e il dialetto, visto che quest'ultimo è una vera lingua, perfetta nei suoi meccanismi grammaticali ma sfortunata nella sua diffusione.

Lo studioso distingue anche:

bilinguismo individuale	allorché presente nella stessa persona, come nel bambino con madri lingue diverse, come ancora nel ragazzo italiano che ha la fortuna di fare gli studi in America;
bilinguismo sociale	quando nella medesima area geografica convivono dei gruppi con madri lingue diverse (è il caso della città e di gran parte della provincia di Bolzano);
bilinguismo collettivo	quando un intero gruppo – ad esempio i Ladini della Val Badia – parla indifferentemente due, anche tre, lingue diverse: ladino, tedesco e italiano;
bilinguismo totale	è un possesso completo ed equilibrato delle due lingue che riguarda il capire, il parlare, il leggere e lo scrivere;
bilinguismo parziale	una lingua è posseduta completamente, mentre l'altra lingua è posseduta parzialmente.

Un pieno bilinguismo non può prescindere anche da biculturalismo: tutto ciò che viene contenuto in una lingua è culturalmente determinato. Tra i

costituenti della lingua, quindi, ci sono i punti di vista, le abitudini, i modi di essere della cultura che la ospita.

Se un bambino straniero porta con sé una lingua originaria e una conseguente cultura di riferimento, sarà per lui necessario integrare i due mondi in modo da assimilare correttamente la novità, ma anche preservare la storia d'origine. Il mantenimento della sua storia culturale pregressa dipenderà molto anche dall'intervento della famiglia e del contesto socio-culturale che sta attorno a lui e nel suo mondo di riferimento.

Nel caso del bambino con adozione è molto difficile riuscire a mantenere contatti fecondi con la lingua e la cultura di provenienza e spesso la conservazione e il mantenimento della L1 sono in qualche modo scoraggiate per vari motivi:

- sia la L1 che l'eventuale lingua dell'istituto ricordano avvenimenti dolorosi e traumatici, di conseguenza si tende alla rimozione;
- il desiderio di 'normalizzazione' dei genitori adottivi passa anche per 'via linguistica', per cui si tende, inconsciamente, ad allontanare il bambino dalla vita difficile del passato;
- dal momento che è estremamente improbabile che uno dei genitori adottivi parli la lingua del minore, vengono a cadere le condizioni per un bilinguismo bilanciato;
- nel bambino può prevalere un atteggiamento di tipo *assimilativo*. Questo significa che egli ha la tendenza ad assimilare in modo 'acritico' tutto ciò che viene dalla nuova realtà familiare e sociale rendendo complesso il passaggio ad un atteggiamento *acculturativo*, che implica sia il riconoscimento del nuovo che il ricordo del pregresso;
- dal momento che la provenienza adottiva presuppone automaticamente stili educativi e culturali precedenti totalmente diversi da quelli italiani, la valorizzazione di quelli originari risulta difficile;
- il bambino adottato spesso arriva nel nostro Paese con un'identità etnica imprecisa e con vissuti fortemente ambivalenti;
- il bambino con adozione è spesso privo non solo degli aspetti linguistici necessari ad una comunicazione efficace, ma anche del patrimonio extralinguistico e paralinguistico della mimica, dei gesti, degli atti e delle convenzioni culturali tipiche della lingua viva;
- la perdita, o l'erosione, della L1 e la rapida acquisizione dell'italiano vengono visti come segnali positivi di adattamento e integrazione, in realtà però l'attrito e la perdita linguistica sono sintomi di perturbazioni della sfera linguistica ed emotiva in molti bambini;
- resta in ogni caso da verificare la reale intenzione, da parte del minore adottato, di mantenere un contatto con la madrelingua primaria. Si tratta di una scelta da condividere con lui, includendo anche eventuali percorsi di recupero o mantenimento del pregresso linguistico. Lo stesso dicasi nei confronti della scuola: eventuali operazioni di contatto linguistico vanno concordati con gli insegnanti, meglio se

con il consiglio di classe, in pieno accordo con lo studente e la famiglia affidataria.

I genitori adottivi tendono ovviamente ad evitare discorsi e situazioni che potrebbero, in qualche modo, ferire il loro 'nuovo' figlio o risvegliare in lui dolori sopiti e ferite non rimarginate. Tuttavia, il vissuto del minore potrebbe essere ambivalente: potrebbe pensare che la sua storia possa essere di poco o nullo interesse per la famiglia adottiva, percependo un atteggiamento sfuggente o svalutante. In realtà, conoscere meglio il mondo del bambino (sapere dove ha vissuto, come ha vissuto, ecc.) significa anche conoscerlo meglio e affinare i dati sensibili della sua personalità.

7 Indagine sull'acquisizione della lingua italiana nei bambini con adozione internazionale in Provincia di Mantova

Sommario 7.1. Finalità, ipotesi, obiettivi della ricerca. – 7.2. Una premessa per i genitori dei minori con adozione. – 7.3. Strumenti: il questionario/indagine per i genitori adottivi. – 7.4. Il questionario/indagine sotto la lente del modello SPEAKING.

7.1 Finalità, ipotesi, obiettivi della ricerca

La particolare angolazione linguistica di questo contributo, cioè l'acquisizione della lingua italiana in minori adottati, ha visto, nei capitoli precedenti, la messa a fuoco delle necessità, delle prerogative e spesso delle difficoltà che questi soggetti manifestano all'ingresso nel nostro Paese. Si è quindi indagato sul grado di bilinguismo di questi bambini, sul mantenimento della lingua madre primaria e sull'erosione o la perdita della L1 a seguito dell'impatto con la lingua italiana. Infine, sono stati affrontati anche aspetti socio-affettivi e relazionali nel nuovo contesto di vita. Era necessario, tuttavia, entrare direttamente sul 'campo', nel vivo dei meccanismi di assimilazione e apprendimento linguistico: abbiamo pensato di dare voce ai genitori adottivi (e implicitamente ai bambini) per renderci conto dei processi psicolinguistici che stanno alla base dell'esperienza adottiva, sul 'campo' in ambito linguistico.

Il nostro obiettivo non è stato quello di inoltrarci in aspetti clinico-patologici, nei disturbi del linguaggio o dell'apprendimento di questa categoria di apprendenti - lavoro cruciale e delicato che lasciamo agli esperti, ai docenti di sostegno e alla parte riabilitativo-terapeutica - ma quello di monitorare 'in tempo reale' il comportamento e gli eventi accaduti durante il percorso.

La scelta di rivolgerci alla famiglia e non direttamente ai bambini è stata dettata dalla convinzione che i genitori (e i fratelli) abbiano un ruolo centrale e unico nella valutazione obiettiva dei progressi o delle difficoltà dei loro figli adottivi. Oltre a ciò, la diade/triade, assieme agli altri componenti del gruppo familiare, costituisce di fatto l'unica vera risorsa relazionale, culturale e affettiva che può preparare il nuovo venuto all'appuntamento con la socialità e con la sua autorealizzazione.

Da un punto di vista operativo, il ruolo dei genitori è sostanziale dato che

entrambi sono in contatto 'vitale' con l'apprendente adottivo sia nei momenti routinari (i pasti, la cura personale, i compiti) che nei momenti cruciali (prima dell'addormentamento, durante la malattia e nelle difficoltà). Questo approccio 'ecologico e olistico' garantisce un'esposizione ad un contesto ideale per l'apprendimento del linguaggio. La possibilità di condividere momenti di gioco, promuovendo una didattica ludica, è insostituibile per questi bambini che necessitano, prima di acquisire dati, di avere un equilibrio emotivo.

Attraverso una condivisione 'giocosa' dei contenuti, sia in famiglia che a scuola, è possibile risintonizzare e riequilibrare i vissuti e le esperienze, dando voce al singolo e alla sua dimensione interpersonale e permettendo, di conseguenza, uno scambio fruttuoso di informazioni e al tempo stesso di stati affettivi.

7.2 Una premessa per i genitori dei minori con adozione

La premessa al questionario ha chiarito le finalità dello stesso e nello stesso tempo ha costituito una richiesta di collaborazione fattiva con il ricercatore che garantisca l'efficacia e la precisione del lavoro. Va rilevato che tutti i questionari proposti ai genitori sono ritornati compilati in tutte le parti (dati generali e dati 'sensibili') e ciò ha permesso di raccogliere 39 questionari completi.

Premessa

Gentilissimi Genitori,

l'intervista in oggetto ha come tema l'acquisizione/apprendimento della lingua italiana nei bambini con adozione internazionale, che è lo scopo della ricerca.

Per questo motivo è stato strutturato un questionario, per avere una serie di dati sul comportamento linguistico dei bimbi che devono rapidamente imparare l'italiano come nuova 'lingua materna'. Il questionario è anonimo e non prevede per nessun motivo l'identificazione del minore o dei genitori adottivi, tuttavia la precisione dei dati rappresenta un contributo scientifico cruciale per la ricerca universitaria.

Il vero obiettivo che sta 'sullo sfondo' dell'indagine è creare dei supporti didattici (libri, DVD, prodotti informatici, scolastici e culturali) che agevolino l'apprendimento di questi bambini, tenendo conto che una seria programmazione dell'educazione linguistica favorisce non solo lo sviluppo della lingua italiana, ma anche di altre lingue straniere e di una buona competenza comunicativa in genere.

La taratura dei materiali inoltre permette di ridurre la 'distanza' sociale, culturale ed affettiva dei piccoli all'arrivo nel nostro Paese.

Le nostre ricerche in ambito linguistico, umanistico-affettivo, neuroscientifico e neurolinguistico ci hanno portato alla convinzione che sviluppo del linguaggio e sviluppo del pensiero e dell'identità siano fortemente collegati fra loro e che un corretto rapporto sinergico con la scuola sia un prerequisito fondamentale per il processo di integrazione personale e sociale del bambino.

Inoltre, il coinvolgimento diretto del genitore ha sempre costituito, come moltissime ricerche confermano, un valore affidabile, oggettivo e scientificamente rilevante.

Per questa ragione, ci affidiamo al Vostro contributo personale e alla Vostra sensibilità per ottenere informazioni che potranno essere utili a tanti bambini con adozione internazionale. Ci impegniamo a tenervi costantemente informati sui progressi di questo lavoro. Per qualsiasi informazione o chiarimento Vi preghiamo di contattarci direttamente.

La premessa ha costituito un tacito accordo, un patto tra l'estensore e l'intervistato, con l'esclusivo fine di valorizzare l'esperienza unica e irripetibile dell'adozione, sia da parte dei bambini che da parte delle figure che li allevano, con l'esclusivo e comune interesse di produrre materiali e documentazione utile alla loro integrazione educativa. È stato usato un filtro nelle domande (per proteggere ovviamente la privacy dei dati sensibili dei minori) ma la risposta è stata assolutamente pronta e generosa, anche nella comunicazione di elementi che potevano far emergere la 'fragilità' dei piccoli.

7.3 Strumenti: il questionario/indagine per i genitori adottivi

7.3.1 Il trattamento dei dati sensibili

Il trattamento dei dati degli adulti e dei minori è stato effettuato ai soli fini di ricerca e documentazione scientifica, con esclusione di scopi divulgativi e commerciali di qualsiasi natura e nella rigida osservanza della legislazione vigente in materia di rispetto della privacy.

7.3.2 Schema riassuntivo del questionario

Sezione 1: dati anagrafici della famiglia adottiva e del bambino

- dati della famiglia;
- dati del bambino o della bambina;
- periodo pre adozione;
- aspetti clinici.

Sezione 2: sviluppo del linguaggio e della comunicazione

- periodo post adozione;
- comprensione verbale;
- comunicazione non verbale.

Sezione 3: scolarizzazione

7.3.3 Analisi analitica delle sezioni

Sezione 1: dati anagrafici della famiglia adottiva

In questa sezione vengono richiesti i dati identificativi della famiglia adottiva, senza che siano specificati il cognome della famiglia, le attività lavorative di entrambi i genitori e la presenza di eventuali fratelli (adottati e non). Nonostante ciò, le informazioni sono precise e rispettano la normativa vigente sulla privacy: difatti, il cognome è stato ommesso ai fini di tutela del minore.

Dati del minore o della minore in pre adozione

Oltre al nome di battesimo, sono richieste la provenienza geografica del bambino e la precedente condizione (se si trovava nella famiglia biologica, in un istituto o in altra situazione). Contestualmente, viene indagata la situazione clinica (se esistono patologie conclamate, problemi di ritardo mentale, della sfera fisica o di quella socio-emotiva-relazionale).

Ai genitori viene chiesto anche se abbiano cercato di imparare alcune espressioni o frasi nella lingua biologica del bambino, ai fini di un contatto ravvicinato durante le prime fasi dell'incontro con la nuova famiglia nel Paese di origine.

Sezione 2: sviluppo del linguaggio e comunicazione

In questa sezione sono state analizzate le informazioni linguistiche del bambino: la provenienza, la madrelingua (se parlata), l'età all'arrivo e indicativamente il grado di competenza linguistica in relazione al numero di parole conosciute e al numero di frasi espresse in lingua materna. Viene anche chiesta l'eventuale presenza di altre lingue o dialetti regionali all'interno del nucleo familiare.

Periodo post adozione

In questa fase viene richiesta alla famiglia una prima valutazione dell'impatto della lingua italiana sul minore, con una serie di opzioni possibili.

Comprensione verbale

In questa sottosezione viene fatta un'indagine approfondita della comprensione verbale, in relazione agli aspetti ricettivi e produttivi. Si cerca di verificare il livello di competenza, sulla base del riconoscimento acustico, fonologico, dei gesti deittici, indicativi, richiestivi e delle funzioni della lingua. Si analizzano anche i concetti topologici, la capacità di astrazione e del 'fare finta di', in relazione all'accesso al simbolico. Si indaga anche la capacità di mettere in relazione le parti del discorso e la concatenazione di più frasi. Si verifica inoltre la presenza di 'tatismi' e storpiature linguistico-comunicative.

Comunicazione non verbale

In questa parte dell'indagine, il focus non è solo sugli aspetti non verbali della comunicazione, ma anche sul grado di autonomia comunicativa del bambino e sull'uso della gestualità a fini comunicativi e relazionali. Viene richiesta ai genitori una 'scaletta' delle priorità che hanno ritenuto applicare nel passaggio delle informazioni linguistiche. Una particolare attenzione viene anche posta al 'come' vengono veicolate le parole e le espressioni, con che tipo di supporto verbale, mimico, iconico ed espressivo. Si verifica anche se il minore si esprime in lingua madre ed, eventualmente, in che momento ha cessato di farlo e con quali modalità. Ci si informa anche su eventuali contatti espositivi del piccolo con altri parlanti la sua lingua biologica e sulle reazioni avute. Questa informazione è rilevante ai fini della conoscenza del rapporto pregresso con la lingua materna primaria e spia del livello di accettazione, o viceversa di rifiuto, della storia pre adottiva. Contestualmente, viene formulata anche una domanda sull'utilità o meno di mantenere o rivalutare i contatti con la cultura e la lingua di origine, così come si verifica la permanenza di abitudini alimentari precedenti all'adozione.

Sezione 3: scolarizzazione

In quest'ultima sezione si chiede ai genitori di dare una valutazione complessiva del percorso di integrazione scolastica del loro figlio adottivo e,

nello stesso tempo, un giudizio in tempo reale dell'esperienza didattica e relazionale, all'interno dell'istituzione scolastica. Viene indagato anche un quadro delle eventuali difficoltà di apprendimento, in relazione alle aree disciplinari. In un'ultima domanda aperta viene lasciata la libertà ai genitori di dare indicazioni operative per migliorare il rapporto con la scuola e agevolare il percorso individuale e di gruppo di integrazione sociale e personale del bambino.

7.4 Il questionario/indagine sotto la lente del modello SPEAKING

7.4.1 'S': *Setting*, scena culturale

Abbiamo pensato di mettere il questionario 'sotto la lente' del modello della comunicazione di Dell Hymes, in modo da verificare il *grading* dei diversi passi e valutare la coerenza del percorso in ambito 'comunicativo'. La scelta di redigere un questionario per i genitori dei bambini adottati implica l'individuazione di un contesto specifico (quindi di un *setting* particolare) che è quello di famiglie con o senza altri figli, che hanno deciso, in modo serio e responsabile, di intraprendere il difficile percorso delle adozioni internazionali. Esiste un grado di consapevolezza specifico in questa categoria di persone, che costituiscono un orizzonte unico del genere della popolazione sociale italiana.

Anche la *scena culturale* è particolare: sono persone con uno status socioeconomico e culturale medio/medio alto, che sono disposte ad un lavoro di preparazione su sé stesse pre e post adozione e a farsi monitorare sul piano psicologico durante tutti i momenti del percorso.

È un ambito complesso che implica l'idoneità o meno della scelta, che viene definita e sancita in accordo con le strutture pubbliche del territorio e con le associazioni accreditate che si occupano di adozione. È implicita la disponibilità a 'mettersi in gioco' a livello personale, di coppia e familiare, in relazione a tutti i membri della famiglia, che sono coinvolti nella scelta di vita.

Dal punto di vista linguistico, la scommessa è forte perché se è vero che i genitori sono italo-foni e per loro l'italiano è una lingua acquisita, la doppia dimensione di genitori e in qualche modo di 'docenti' dei propri figli adottivi non è né semplice né scontata.

Spesso i genitori adottivi cercano di approfondire parole o frasi della lingua biologica del minore in arrivo per rendere meno traumatico il trafilettamento verso la *madrelingua secondaria*. Questo atteggiamento è indice di forte disponibilità psico-affettiva, ma riflette anche la tendenza ad occuparsi della dimensione culturale pregressa dell'adottato, elemento che in futuro potrebbe rivelarsi determinante per la completa integrazione.

7.4.2 'P': *Partecipanti*

Obiettivo primario della ricerca era ovviamente la consegna diretta del questionario agli interessati, cioè i genitori adottivi, ma la possibilità di accedere ad elenchi pubblici era estremamente limitata, da un lato per le tutele previste dalla legge sulla privacy, dall'altro per il fatto che diverse agenzie pubbliche e private si occupano dei percorsi adottivi.

Per questo motivo, oltre al benessere dell'Università Ca' Foscari Venezia (Dipartimento in Scienze del Linguaggio, Scuola di Dottorato in Scienze del Linguaggio, tutor scientifico prof. Paolo Emilio Balboni.), si è deciso di contattare diverse realtà sul territorio mantovano che potessero agevolare il ritrovamento dei genitori che hanno adottato bambini:

- Sistema Sanitario Regione Lombardia, Servizio Territoriale di Neuropsichiatria Infantile, Azienda Ospedaliera «Carlo Poma» di Mantova. Si tratta di una struttura complessa di Neuropsichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza (UONPIA) che ha come obiettivo la prevenzione, la diagnosi e la cura di varie patologie in età pediatrica ed evolutiva. Mantova è anche sede di un centro regionale per l'epilessia.
- Direttore della struttura: dott. Giuseppe Capovilla. Coordinatrici: Edda Pinotti, Luciana Ramponi (npi@aopoma.it).
- Servizi territoriali. Alto Mantovano: Castiglione delle Stiviere, Via Garibaldi 59; Castelfelfredo, Piazza Martiti della Liberazione 1. Città di Mantova: Mantova, Viale Piave 1. Basso Mantovano: Pieve di Coriano, Via Bugatte 1; Suzzara, Via Generale Cantore 14;
- Azienda Ospedaliera «Istituti Ospitalieri di Cremona», servizio territoriale di Neuropsichiatria Infantile e dell'Adolescenza. Direttore della struttura: dott.ssa Maria Teresa Giarelli;
- Centro Adozioni dell'ASL di Mantova, Via dei Toscani 1, Palazzina 10, Mantova (centro.adozioni@asl.mn.it);
- i genitori e i fratelli/sorelle dei bambini con adozione internazionale.

Con esclusione delle famiglie, si tratta di realtà operative che agiscono nel pubblico in collaborazione con i servizi sociali, le strutture scolastiche e i genitori. Nella città e provincia di Mantova a tutt'oggi (2013) non sono presenti enti privati accreditati dallo Stato che si occupano di adozioni, mentre sono presenti gruppi di genitori adottivi associati, che fanno principalmente capo all'ufficio adozioni dell'ASL.

Per quanto riguarda il riferimento a Cremona, va detto che si è reso necessario coinvolgere questa realtà dal momento che la Provincia di Mantova e quella di Cremona si 'incrociano' come distretti sanitari e quindi, per avere un quadro esaustivo delle adozioni in quella zona, è stato utile contattare le due realtà territoriali.

7.4.3 'E': *Ends*, scopi, obiettivi, finalità

Le finalità del questionario/indagine sono diverse e composite:

- entrare in contatto con le famiglie adottive della Provincia di Mantova per chiedere loro una disponibilità e collaborazione alla stesura e alla compilazione del questionario;
- monitorare il comportamento linguistico dei bambini in adozione in riferimento alla acquisizione della lingua italiana come lingua seconda;
- indagare con che modalità, in che tempi, con che esiti, questi bambini apprendono l'italiano;
- verificare gli eventuali problemi di carattere linguistico-comunicativo e di apprendimento durante il percorso adottivo;
- recuperare dati certi sulla 'biografia linguistica' dei piccoli apprendenti; stabilire i diversi gradi di presenza/assenza della L1, l'erosione o la perdita linguistica; osservare il rapporto 'sul campo' con la lingua italiana;
- verificare il grado di bilinguismo e biculturalismo dei soggetti in adozione;
- indagare sulle modalità di socializzazione personale e interpersonale;
- avere un quadro realistico della scolarizzazione.

7.4.4 'A': *Acts*, atti

Per *atti* intendiamo tutte le procedure necessarie per arrivare alla compilazione definitiva dei questionari, negli aspetti formali, istituzionali, familiari e nel corretto rapporto *etico* con tutti coloro che si sono occupati di adozione. Sono le modalità operative che hanno scandito tutto il percorso della ricerca.

Dopo la stesura dei questionari sono iniziati i contatti istituzionali con gli enti interessati alla presentazione del questionario da presentare alle famiglie. La procedura è stata la seguente:

- richiesta di contatto tramite posta elettronica per un incontro di presentazione dell'iniziativa;
- primo incontro esplicativo con i referenti degli enti coinvolti;
- presentazione di richiesta formale alla direzione generale, con liberatoria sul trattamento dei dati sensibili;
- incontro operativo, che segue l'avvenuta autorizzazione, per presentare l'indagine/questionario da somministrare alle famiglie;
- consegna dei questionari in modalità cartacea e digitale;
- ritiro questionari compilati.

Si è deciso che ogni realtà territoriale avrebbe consegnato, e successivamente raccolto, i questionari dei genitori in carico ai servizi della propria zona. Si erano ipotizzati incontri diretti con i genitori, a carattere esplicativo, se si fosse reso utile ai fini della compilazione o se fossero nate difficoltà di carattere interpretativo di sorta. Tutti i questionari sono stati restituiti compilati nelle diverse sezioni e quindi non è stato necessario mettere in agenda ulteriori incontri.

Va rilevato che, a margine del questionario, sono stati comunicati alle famiglie tutti i dati dell'estensore dell'indagine con preghiera di contatto diretto per eventuali informazioni e chiarimenti. Anche da questo punto di vista non ci sono state richieste di chiarimento. Diversi genitori hanno comunicato, sia per telefono che per posta elettronica, il loro plauso all'iniziativa.

Alla fine del percorso, durato circa 8 mesi, sono stati raccolti 39 questionari completi.

7.4.5 'K': Key, chiave psicologica

La chiave psicologica del lavoro è costituita dalla diverse relazioni personali e interpersonali che stanno alla base della ricerca, il ruolo attivo dei partecipanti, in accordo comune per il raggiungimento dell'obiettivo finale. Senza questo filo conduttore *relazionale* difficilmente l'operazione sarebbe andata in porto in tutte le sue fasi. È stato necessario tessere una paziente trama relazionale, non scevra da blocchi e interruzioni, ma è prevalso il comune senso di visione positiva del percorso condiviso.

7.4.6 'I': Instruments, strumenti

Gli strumenti utilizzati nel lavoro sono stati di tipo *verbale*:

- rapporti diretti tra il ricercatore e le persone che svolgevano ruoli strategici di coordinamento negli enti deputati all'adozione internazionale e che hanno dovuto valutare il progetto, prima di dare il nulla osta;
- contatti tra il ricercatore e le persone delegate dai dirigenti: psicologi, logopedisti, educatori, terapisti della riabilitazione e assistenti sociali, ai fini di rendere operativo il questionario.

E di tipo *non verbale*:

- materiale digitale via posta elettronica come primo contatto esplorativo per avere accesso in seguito ad incontri formali per la presentazione dell'iniziativa;
- questionario/indagine (sia in forma cartacea che elettronica) e materiale informatico.

7.4.7 'N': *Norms*, norme

Ogni atto della ricerca, sia in ambito verbale che non-verbale, ha delle sue *norme* specifiche di ingaggio e di interazione, che sono dovute a diverse procedure formali, istituzionali, personali ed interpersonali. Si tratta di regole, spesso non scritte o formalizzate, che definiscono i rapporti fra le persone nei diversi ambiti operativi. La non osservanza o una errata interpretazione delle regole potrebbe interrompere o inficiare tutto il percorso. Un esempio può essere chiarificatore: affinché una ricerca possa essere operativa, è necessario che un dirigente, nel nostro caso un medico primario, dia il suo assenso. Tuttavia, è necessario anche che la direzione generale (dell'Azienda ospedaliera) dia il consenso e che approvi formalmente l'iter. Una volta avuto il parere favorevole della direzione, il dirigente medico condivide con il suo personale l'iniziativa, indicando al ricercatore chi sarà il referente del progetto, al quale è necessario rivolgersi per gli aspetti operativi. Gli operatori a questo punto sono autorizzati a contattare direttamente le famiglie e a proporre il progetto. Una volta avuto il parere dei genitori, l'iter può partire. Un errore nella filiera di questo percorso può costare caro al ricercatore, perché nella migliore delle ipotesi, il lavoro si blocca, ma può succedere che ciò succeda in modo definitivo. Esiste una *netiquette* della rete che rappresenta l'uso di consuetudini comunicative per così dire 'accreditate' e condivise, ma esiste un più profondo e rigido regolamento 'interpersonale' che stabilisce le priorità, in relazione ai ruoli delle persone, alle gerarchie interne degli enti, e a norme estremamente 'sensibili', che non è possibile non conoscere o negligenza. L'iniziativa, seppur lodevole, non ha speranza di successo, se non rispetta tali norme.

7.4.8 'G': *Genere comunicativo*

Oltre al rispetto delle 'regole', risulta cruciale anche l'opzione del *genere comunicativo* adeguato e coerente al contesto nel quale si opera. Quindi, la scelta del linguaggio e il tipo di linguaggio usato sono fondamentali perché rappresentano, per chi lo riceve, un implicito riconoscimento della correttezza e della adeguatezza del messaggio, passibile, di conseguenza, di interesse o di rifiuto. Mentre in una *e-mail* è abbastanza semplice uniformarsi al genere, un incontro con l'equipe guidata dal primario è diversa dallo stesso incontro che non ne preveda la presenza. Tuttavia, anche se il dirigente non è presente, scattano comunque gli aspetti 'gerarchici' e di competenza, per cui è sempre necessario tenere conto dei meccanismi interni della realtà che ci ospita.

Il linguaggio usato nelle presentazioni, nei materiali e nelle ricerche deve avere carattere di:

- esaustività;
- chiarezza;
- semplicità;
- scientificità;
- coerenza logico-testuale;
- freschezza espositiva;
- correttezza formale;
- etica professionale.

Un testo prolisso e non chiaro sul piano logico, che dimostra poca dimestichezza con l'ambiente nel quale vuole lavorare, significa automaticamente l'esclusione dalla *discourse community* di riferimento. Ciò vale per il discorso accademico e, a maggior ragione, in ambito scientifico-clinico. È necessario, quindi, padroneggiare i vari generi comunicativi e le *micro-lingue settoriali* della società complessa, in caso contrario l'accesso viene negato, così come l'opportunità di confrontarsi con il tessuto sociale.

8 Analisi dei dati del questionario

Sommario 8.1. Informazioni anagrafiche dei soggetti in pre-adozione. – 8.2. Sviluppo del linguaggio e della comunicazione. – 8.3. La fase post adottiva. La comunicazione verbale. – 8.4. La scolarizzazione.

8.1 Informazioni anagrafiche dei soggetti in pre-adozione

Sezione 1: dati anagrafici della famiglia adottiva e del bambino

In questa fase del lavoro sono state reperite informazioni sulla famiglia adottiva e sul bambino in adozione. L'età dell'adozione è fondamentale per avere un quadro di coloro che sono oggetto dell'indagine, ma soprattutto per verificare la presenza di un *pregresso linguistico* e quindi l'eventuale radicamento di una 'madrelingua primaria'. Quanto più l'età è bassa, tanto meno stratificata sarà la L1, mentre, con l'aumentare dell'età anagrafica, si riscontoreranno più tracce della lingua e della cultura biologica. Un bambino che arriva in Italia a pochi mesi (e si tratta di una minoranza) ha tutte le caratteristiche per sviluppare un *monolinguisimo* e la sua madrelingua primaria diventerà di fatto la lingua italiana. Viceversa, un bambino che arriva da noi a 4 anni è un bambino *bilingue* (ovviamente andrà verificato il grado reale di bilinguismo e eventualmente di biculturalismo) e, dal punto di vista psicolinguistico, bisognerà tenerne conto: si tratta infatti di un apprendente con caratteristiche specifiche e peculiari rispetto agli altri del gruppo a scuola.

Età media all'adozione

L'età media all'adozione risulta essere di 4 anni, ciò significa che la stragrande maggioranza dei bambini ha avuto contatti con la madrelingua originaria e con la cultura d'origine. Ciò pone un problema sia di tipo psico-affettivo che psico-didattico.

Da un lato la L1 può essere considerata una risorsa e può fungere da *scaffolding* per l'apprendimento dell'italiano, dall'altro tuttavia va indagata con attenzione la 'reale competenza comunicativa' in quella lingua, per opera-

re in modo efficace nell'ambito dell'educazione linguistica. Molto spesso questi soggetti sviluppano disturbi del linguaggio, dell'apprendimento e della sfera socio-relazionale, affettiva: i due ambiti, in questa categoria di apprendenti, sono assolutamente sovrapposti e ogni intervento didattico dovrà prendere in considerazione un metodo 'complessivo'. La scelta di aderire ad un approccio umanistico, come specificato nella premessa a questo contributo, permette di affrontare sia gli aspetti squisitamente linguistici sia quelli psico-affettivi, nell'ottica di una *glottodidattica inclusiva*, con fini di integrazione.

Distribuzione per sesso

Risulta evidente una netta maggioranza di adottati maschi (64%) rispetto alle femmine (36%).

Distribuzione per provenienza geografica

Emerge una netta prevalenza di soggetti provenienti dalla Russia, seguiti da Vietnam, Ucraina e Colombia.

Presenza di disturbi emotivi

Dalle tabelle si ricava che il 21% di bambini presenta perturbazioni della sfera emotiva, ma il dato non è di facile configurazione, per cui riteniamo che debba essere approssimato per difetto, anche perché sono molti i bambini con adozione che necessitano di supporto psicologico e psicoterapeutico.

Presenza di disturbi comportamentali

Per quanto riguarda i disturbi socio-comportamentali, il dato ricalcherebbe quasi in 'fotocopia' il dato precedente. Da questa angolazione, i bambini, nonostante le esperienze negative pregresse, conserverebbero comunque un buon equilibrio socio-emotivo-comportamentale.

Strutture di provenienza

In questa indagine viene sancita la assoluta predominanza di bambini provenienti da istituti in senso lato: orfanotrofi, strutture di accoglienza, ospedali pediatrici.

Il dato della famiglia biologica è minimo, quindi quasi tutti i soggetti hanno sperimentato la vita dell'istituto. Va rilevato che la 'lingua' dell'istituto (cfr. 5.5) ha caratteristiche comunicative minime, senza aspetti affettivi e relazionali e che questa situazione di 'anestesia linguistica' porterebbe allo sviluppo di perturbazioni del linguaggio.

Problemi visivi

Nella nostra ricerca risulta evidente una compromissione della vista nel 28% dei soggetti analizzati, quasi un terzo. È una percentuale significativa, il dato potrebbe collegarsi o alla povertà di stimoli visivi dovuti alla permanenza in istituto o a problemi di lateralizzazione, in ogni caso questi soggetti devono essere monitorati ai fini di una corretta acquisizione delle abilità di letto-scrittura.

8.2 Sviluppo del linguaggio e della comunicazione

Sezione 2: linguaggio e comunicazione

In questa sezione sono stati reperiti dati sul comportamento linguistico dei bambini con adozione internazionale, su cosa è rimasto della lingua originaria e su come è stata acquisita la lingua italiana, (modalità, tempi e procedure).

Abbandono della lingua materna

Si tratta di un tema complesso, per alcuni aspetti tecnico e riservato, normalmente, agli specialisti della logopedia. Tuttavia, l'obiettivo è stato quello di verificare la 'percezione' che il genitore (o i genitori) avevano avuto del fenomeno. Nei risultati emerge che il 36% dei bambini ha abbandonato la lingua materna primaria in un lasso di tempo che va da 2 a 6 mesi, a margine di un 64% di dato non pervenuto. È evidente in ogni caso un rapido logoramento della L1.

È difficile per un genitore adottivo monitorare l'attrito o il logoramento linguistico per vari motivi:

- la distanza fra l'italiano e la lingua biologica del minore è notevole - dato che non ci sono punti di contatto, né sul piano linguistico-fonetico né culturale - sebbene alcuni genitori adottivi cerchino di 'colmare' la distanza imparando parole o frasi nella lingua del bambino o informandosi sulle abitudini culturali, alimentari e religiose;

- spesso l'atteggiamento nei confronti del 'pregresso linguistico' del bambino è ambivalente: da un lato c'è forte spinta all'autorealizzazione del minore, dall'altro possono emergere aspetti inconsci di ansia da 'normalizzazione'. Di conseguenza, il retaggio linguistico viene in qualche modo evitato e non richiamato alla memoria del piccolo, che a sua volta tende a 'dismettere' la L1 per ovvi motivi di opportunità ed 'economia' affettivo-relazionale. Spesso la L1 è associata a dolori, traumi e abbandono, non sorprende quindi una 'rimozione' chirurgica della ferita precedente;
- il valore *sociale* dell'italiano tende a prevalere, rispetto alla L1. Le occasioni di esposizione linguistica alla lingua madre, se non specificatamente volute e cercate, saranno poche o nulle, per cui l'erosione della L1 avviene in modo 'quasi spontaneo'. Tuttavia, non bisogna dimenticare che, ai fini identitari, questo mondo *prima dell'adozione* può essere rilevante per una completa crescita personale e culturale. Solo attraverso il dialogo con la persona si potranno concretizzare eventuali 'riavvicinamenti' o recuperi, soprattutto nella fase adolescenziale e adulta. La libertà di scelta va in ogni caso concordata con il minore;
- l'eventuale recupero della L1 implica che il bambino adottato si riconfronti con il senso di abbandono e di perdita, che riviva in pratica il dolore mentale degli stati traumatici precedenti. Una tale operazione è delicata e va fatta con il concorso dei genitori ed un'eventuale supporto psicologico esterno.

Contatto con la storia pre adozione

Si tratta di un nodo cruciale del rapporto pregresso del bambino adottato con la fase 'prima' dell'adozione. La risposta dei genitori è netta: l'80% degli intervistati ritiene utile il recupero della storia 'biologica' del minore, sapendo tuttavia che non si tratterà di un percorso semplice.

Da questo punto di vista, il ruolo riconfigurativo della coppia genitoriale e dei fratelli è sostanziale, perché permette al nuovo arrivato di far emergere i vissuti negativi e distruttivi in un ambito affettivo avvolgente, accogliente e con prerogative di modifica e trasformazione in positivo delle ferite precedenti.

8.3 La fase post adottiva. La comunicazione verbale

In questa fase, il minore è già arrivato nel nostro Paese e si è già confrontato sul piano linguistico, relazionale ed affettivo con la 'nuova' famiglia di riferimento. È quindi cominciato il processo di inclusione del nuovo arrivato nel nucleo familiare con genitori e fratelli (non di rado adottati a loro volta) e al 'traghettamento' della nuova lingua che diventerà la *lingua materna secondaria*.

Dialetto parlato dalla famiglia adottiva

Fra le informazioni raccolte compare un dato fortemente significativo: più della metà dei genitori intervistati usa regolarmente il dialetto in famiglia (mantovano 51%, emiliano 5%) evidenziando una vitalità e vivacità del dialetto sorprendenti nella Provincia di Mantova. Un famiglia su due si esprime in dialetto in famiglia.

Capacità espressiva adeguata in italiano dopo l'adozione: da 2 a 9 mesi

È stato valutato il percorso di evoluzione nell'acquisizione della lingua italiana dai 2 mesi dopo l'arrivo nella famiglia adottiva fino ai 9 mesi di permanenza. Il dato certo è che il 59% dei bambini, nel giro di sei mesi dall'arrivo, pervengono ad una adeguata competenza in italiano.

Per quanto riguarda il numero restante, risulta difficile stabilire un concreto 'livello' di capacità espressiva.

Valutazione dell'impatto con la lingua italiana

Dai dati raccolti viene evidenziata una buona reattività all'impatto con la lingua italiana, che viene percepito in modo non difficile o traumatico, con alcune difficoltà, ma sostanzialmente nella norma. Anche nel passaggio dalla parola alla frase il percorso è relativamente naturale e spontaneo.

Conoscenza e uso della lingua d'origine

Nella ricerca si conferma un dato importante: il 49% (quindi la metà dei bambini) fa uso della lingua biologica all'arrivo nel nostro Paese. La situazione è quindi di potenziale bilinguismo e biculturalismo. In realtà, come abbiamo già rilevato, la L1 tende ad erodersi molto rapidamente sotto la spinta dell'italiano che, in modo forte e vitale, irrompe in ogni momento della

vita del piccolo adottato, prendendo inevitabilmente il posto della lingua d'origine. Questa risorsa quindi va inevitabilmente perduta, anche se la competenza 'bilingue' di questi apprendenti va comunque testata e valutata.

Ma la valutazione linguistica di questi bambini rappresenta un problema anche per la psicomotricità e per la logopedia. Per essere efficace, la rilevazione dovrebbe essere fatta in entrambe le lingue, in modo da poter confrontare i due test per avere una quadro reale della situazione comunicativa. Diverse realtà regionali come l'Emilia Romagna, ad esempio, prevedono, nei servizi territoriali, la somministrazione di test linguistici a carattere bilingue, studiati appositamente per questa categoria di minori stranieri

Esposizione alla lingua originaria dopo l'adozione

Una domanda specifica è stata fatta ai genitori in relazione ad eventuali contatti (occasionalmente, fortuiti o voluti) con la lingua originaria del minore. Nel 10% dei casi viene restituita una reazione negativa del minore, mentre per una stragrande maggioranza il dato non è pervenuto. Anche in questo caso è difficile codificare una risposta esauriente, molte sono le variabili: il bambino ha avuto occasionalmente contatti, oppure è stato intenzionalmente messo a contatto con la lingua biologica?

La comunicazione non-verbale

La comunicazione non-verbale ha un ruolo fondamentale nelle prime fasi di acquisizione della L2 che per il minore è di fatto una *lingua straniera, totalmente estranea*. Ma il soggetto apprendente non è una 'tabula rasa', ha già strutturato una L1 e una serie di codici paralinguistici e extralinguistici sedimentati, per cui si trova in una condizione di *mutismo* in produzione linguistica, ma è presumibile che molte siano le informazioni e le inferenze in comprensione che lui è già in grado di fare. Il non-verbale riveste quindi, in questa situazione un ruolo cruciale per l'apprendimento della lingua.

Capacità di giocare da solo e di usare il gioco di finzione

Nonostante le evidenti deprivazioni affettivo-emotive, linguistiche e psicologiche i nostri dati confermano che una gran parte dei bambini è in grado di stare da solo e giocare da solo, e che è anche in grado di sviluppare *giochi di finzione*, nei quali un oggetto 'sta per...' e ne sostituisce un altro, oppure un'azione viene simbolizzata. Questo aspetto è estremamente rilevante per una futura integrazione personale e sociale di successo, ma è anche un prerequisito irrinunciabile per un'acquisizione linguistica completa e permanente.

8.4 La scolarizzazione

In questa ultima sezione è stata testata la scolarizzazione del bambino con adozione. Si tratta di un momento delicato perché la dimensione interpersonale - non più familiare, ma sociale - aumenta la 'temperatura' emotiva, tenendo conto anche delle implicite (e a volte non manifeste) aspettative da parte della famiglia adottiva.

Può emergere l'ansia nel minore di non essere adeguato, all'altezza della situazione e inconsciamente si può sviluppare il timore di un ulteriore abbandono, di fronte ad un eventuale fallimento. Il ruolo della famiglia in questa fase è cruciale.

Accesso a terapia psicologica

Quasi un terzo dei soggetti analizzati (28%) ha avuto necessità di consulenza psicologica. È un dato rilevante, ma è indicativo che i problemi si manifestano all'atto della scolarizzazione. Questo momento ha diverse valenze, psico-affettive, e psico-didattiche:

- l'ambiente scuola presenta meno 'protezioni' affettive rispetto al nucleo familiare, il rapporto con i compagni si gioca a livello interpersonale fra il bambino adottato e i suoi simili, sorgono insicurezze e fragilità legate alle storie individuali;
- l'insegnante o gli insegnanti sono persone 'adulte' che il minore deve mettere a fuoco da un punto di vista affettivo-relazionale. Il passaggio non è semplice, per lui l'adulto può richiamare tratti depressivi e senso abbandonico;
- anche dal punto di vista linguistico, il bambino si sente meno protetto. Nella famiglia lo *scaffolding* dell'acquisizione dell'italiano è massiccio, a scuola spesso si attribuiscono competenze comunicative al bambino che non sono completamente sedimentate: si sente linguisticamente più fragile;
- non di rado il minore adottato viene considerato a scuola semplicemente come un bambino 'straniero', la realtà come abbiamo visto è molto più complessa;
- ci possono essere atteggiamenti difensivi di acquiescenza da parte del minore che dice di 'avere capito' anche se in realtà ha difficoltà;
- bisogna tenere conto che i tempi di acquisizione linguistica dei minori con adozione sono 'dilatati' e che per una competenza comunicativa globale servono alcuni anni. Questo dato contrasta sicuramente con la rapidità con la quale il bambino impara l'italiano, ma per un'assimilazione 'profonda' serve più tempo;
- spesso questi bambini presentano difficoltà di tipo linguistico comunicativo e socio-relazionale;

- come detto precedentemente in questi soggetti il dato linguistico si intreccia con quello comunicativo-relazionale, ciò succede perché per loro *l'equilibrio emotivo* è fortemente prioritario e di norma precede la competenza comunicativa, in senso evolutivo;
- la scuola, assieme alla famiglia, ha di fronte un compito complesso: creare le premesse per un'integrazione serena e soddisfacente, attraverso la scolarizzazione. Il minore adottato ha il problema della lingua e ciò si riflette anche nell'educazione linguistica e nello studio delle lingue straniere.

Comunica in modo adeguato (6-9 mesi dopo l'arrivo)

Il dato emerge in fase intermedia, dopo 6-9 mesi rispetto all'arrivo nel nostro Paese. I genitori hanno già iniziato un lavoro massiccio sul piano linguistico e il minore è inserito completamente nella nuova madrelingua secondaria, con un'esposizione ottimale all'italiano. In questa fase intermedia, il 33% dei soggetti presenta difficoltà di qualche natura nella comunicazione, mentre il 67% comunica in modo adeguato. Il dato è in ogni caso positivo, considerando la brevità del lasso di tempo che intercorre dal momento della adozione a quello della rilevazione.

Disturbi del linguaggio dopo l'arrivo.

Nella nostra ricerca, a fronte di una domanda articolata sulle difficoltà linguistiche, è stato rilevato che il 38% degli intervistati presenta disturbi del linguaggio di varia natura.

La percentuale è significativa, ma va rilevato che, essendo in età evolutiva e in condizione di acquisizione linguistica, essa va valutata in progress. Inoltre, va analizzato con attenzione il tipo di disturbo che può essere transitorio, di lieve o media entità, ma può anche evolvere in patologia. In questo caso, è fondamentale il ruolo sinergico della famiglia, dei servizi territoriali e dell'associazione accreditata per il processo adottivo, nell'affrontare un percorso riabilitativo efficace, corretto e a 'misura' di bambino.

Correttezza espositiva

In questo quesito viene fatta una prima valutazione del grado di correttezza espositiva dei bambini in relazione all'esperienza scolastica. Un 33% appare adeguato, ma al di sotto del livello dei compagni, un 44% allo stesso livello, ma un 5% al di sopra del livello considerato. Le percentuali indicano quindi che un terzo dei bambini si sarebbe rapidamente adeguato

alla nuova situazione linguistica, mentre per una grande parte di loro il lavoro è ancora complesso.

Valutazione della situazione complessiva a livello linguistico-comunicativo

Con il passare del tempo, tuttavia, il dato migliora in modo sensibile certificando l'impatto positivo dell'istituzione scolastica: migliora la capacità comunicativa e la competenza espressiva in lingua italiana. Da questo dato si rileva che l'esperienza scolastica rappresenta un passaggio cruciale e positivo nell'integrazione del minore adottato.

Valutazione complessiva della situazione emotiva e interpersonale all'atto della scolarizzazione

Il quadro emotivo, seppure con diversi livelli, risulta nel complesso positivo, la famiglia adottiva quindi ha saputo contenere le ansie e le difficoltà del minore adottato predisponendolo ad un corretto approccio alla scuola. Ovviamente, non tutte le contraddizioni sono state risolte, ma la famiglia non si sottrae al suo ruolo di contenimento e valorizzazione del piccolo apprendente.

Valutazione dell'esperienza scolastica

Una netta maggioranza dei genitori adottivi ritiene che l'esperienza di scolarizzazione dei loro bambini sia più che soddisfacente, sancendo quindi un buon operato dell'agenzia scolastica che, seppure in difficoltà, riesce a promuovere processi di integrazione e culturizzazione.

Adeguatezza comunicativa dopo la scolarizzazione

La valutazione del dato, a circa 1 anno dal momento della scolarizzazione, vede decisamente incrementata l'adeguatezza espositiva dei bambini e, in generale, un miglioramento della competenza comunicativa globale.

9 Conclusioni

Sommario 9.1. Il quadro linguistico del bambino con adozione. – 9.2. Quale bilinguismo nei bambini adottati?. – 9.3. La provenienza dall'istituto. – 9.4. Identikit del minore con adozione nella Provincia di Mantova. – 9.5. Implicazioni glottodidattiche. – 9.6. Interventi psico-didattici. – 9.7. Approccio Umanistico e apprendenti con adozione internazionale.

9.1 Il quadro linguistico del bambino con adozione

Il reperimento dei dati dei questionari ha permesso di raccogliere informazioni aggiornate sul comportamento linguistico di soggetti in età evolutiva con adozione internazionale. Il monitoraggio è iniziato con l'arrivo del minore nel nostro Paese, all'atto del trasferimento dalla località di origine alla nuova famiglia adottiva ed è proseguito durante la fase di 'acclimatamento' nel nuovo nucleo familiare, fino alla scolarizzazione. È emersa una fotografia (aggiornata al 2013) di come un bambino adottato reagisca linguisticamente alla nuova situazione personale, familiare e sociale. Le risposte confermano un dato stabile: con l'aumentare dell'età dei minori nel corso degli anni, nascono diversi problemi di carattere identitario, linguistico, psicolinguistico e multiculturale.

Un bambino di pochi mesi che arriva in Italia presenta uno status linguistico meno complesso:

- non ha praticamente avuto contatti con la L1 biologica della famiglia di provenienza, se non da un punto di vista sonoro-acustico (dato poco rilevante sul piano linguistico);
- ha avuto contatti limitati con la madre biologica o con altre figure di riferimento;
- è potenzialmente un bambino *monolingue*, per lui la lingua italiana è una L1 a tutti gli effetti e si configura come lingua materna primaria, senza interferenze di carattere affettivo-relazionale e culturale;
- è un bambino straniero, ma il suo percorso acquisizionale è identico ai suoi compagni italiani, senza differenze di sorta;
- non ci saranno interferenze di nessuna natura con la lingua biologica, alla quale di fatto non è stato esposto e che non si è sedimentata. Eventuali riconfigurazioni sul piano identitario saranno frutto di un percorso da affrontare con la famiglia (aspetti somatici, colore della pelle, desiderio di conoscere il Paese d'origine ecc.).

Completamente diversa è la condizione linguistica di un minore che arriva in Italia all'età di 5 anni. In questo caso esiste un *pregresso linguistico e culturale*, che lo rende in qualche modo 'unico':

- ha sedimentato una madrelingua sul piano linguistico, culturale e affettivo-relazionale, anche se è stato in istituto o in ospedale;
- ha avuto una madre, o altra figura con la quale ha acquisito la L1;
- è *potenzialmente* un bambino *bilingue*. Molto dipenderà da quanto la lingua d'origine riuscirà a permanere e a non essere erosa;
- è un bambino straniero e italiano allo stesso tempo, ma con una storia pre-adozione con la quale bisognerà sempre 'fare i conti';
- sono possibili interferenze con la L1 a vari livelli (linguistico, affettivo, socio-relazionale, culturale e sociale). In diversi casi si manifestano disturbi della sfera linguistica e/o relazionale e comportamentale. Nel tempo tali perturbazioni possono evolvere in vere e proprie patologie del linguaggio e/o della sfera socio-emotiva o evolvere spontaneamente in positivo, previo trattamento logopedico.

9.2 Quale bilinguismo nei bambini adottati?

Quando parliamo di *bilinguismo potenziale* facciamo riferimento ad una condizione possibile, ma di difficile realizzazione per vari motivi:

- in teoria il minore adottato arriva nel nostro Paese con il possesso di una L1 (di una madrelingua) che si 'affianca', per così dire, alla L2 (l'italiano), che è destinato ad acquisire. Siamo quindi in condizioni teoriche positive per il mantenimento della L1 e per l'acquisizione della L2. Fra l'altro, la prima potrebbe costituire un appoggio, fornire uno *scaffolding* all'apprendente per l'assimilazione;
- in realtà la lingua di provenienza è molto 'lontana' linguisticamente dall'italiano. Essa ha poco 'prestigio sociale e culturale' ed i genitori adottivi non la parlano, fatte salve alcune parole 'chiave' acquisite nella fase di 'emergenza' durante il primo contatto con il minore, prima del trasferimento;
- in tempi molto rapidi, la L1 tende ad essere erosa con fenomeni di attrito linguistico che portano il bambino a 'dimenticare' o a 'rimuovere' la madrelingua per ragioni di economia linguistica, opportunità e, dato da non trascurare, per il fatto di essere una possibile fonte di ricordi traumatici e dolorosi;
- il destino della lingua originaria sembra quindi segnato e orientato a fare scomparire la L1 a favore della lingua italiana;
- esiste un patrimonio linguistico sociolinguistico e socioculturale che viene perduto. La mancanza di esposizione linguistica e l'assenza della lingua parlata nella famiglia di adozione (contrariamente alla situazione dei bambini immigrati, la cui lingua permane in famiglia

e nella cerchia dei parenti, degli amici e dei conoscenti) compromette la persistenza della lingua di origine, che ‘scompare’ dall’orizzonte comunicativo del minore con adozione;

- si tratta di un impoverimento, di una *deprivazione linguistica* che si riflette negativamente sugli aspetti comunicativi dell’apprendente, che perde certezze derivanti dalla lingua materna primaria, ma non ha ancora strutturato competenze certe in quella secondaria. Questa condizione di *limbo linguistico* può complicare la vita comunicativa del bambino, che fatica a tenere il ‘passo’ con i compagni, ma che può avere effetti più marcatamente negativi a seguito della scolarizzazione.

9.3 La provenienza dall’istituto

Nel caso dei bambini con adozione internazionale nella Provincia di Mantova, è necessario riflettere su un dato significativo che rende complesso il quadro di riferimento: il 92% proviene da un istituto e nello, specifico, dalla Federazione Russa. Come già precedentemente rilevato la *lingua dell’istituto* è ben lungi dall’avere uno statuto di ‘lingua’ nei suoi vari aspetti comunicativi. È un idioma povero, succinto, privato sia degli aspetti affettivi ed emotivi che delle componenti sociolinguistiche e culturali che arricchiscono il patrimonio relazionale. Fra l’altro, diverse ricerche indicano che negli istituti i bambini comunicano molto poco fra loro, con poca o nulla interazione linguistica.

Un filone di studi, che indaga sul comportamento dei bambini che hanno trascorso lunghi periodi in istituto, sostiene che un periodo prolungato determinerebbe nei soggetti atteggiamenti patologici che vanno sotto il nome di *Institutional autism* (autismo istituzionale). Il fenomeno dell’attrito linguistico, inoltre, sarebbe a sua volta corresponsabile di queste perturbazioni affettivo-comportamentali.

Gindis (2008) a questo proposito afferma:

Institutional autism is understood as a learned behavior produced by an institutional environment such as an orphanage. Some autistic-like behaviors may be adaptive in an institution, but become mal-adaptive after the child's adoption into a family. A differential diagnosis between autism as a medical condition and learned autistic-like post-institutional behaviors is to be made. A conclusion is drawn that institutional autism is merely a description of certain patterns of post-institutionalized behavior that may appear similar to what is observed in children with autism. Abrupt native language attrition, typical for the majority of international adoptees, could contribute to autistic-like behavior.

La materia è controversa, tuttavia molti autori concordano sugli aspetti regressivi e di ritiro dei soggetti istituzionalizzati, con sensibile perdita di socializzazione, abilità sociali e relazionali e assunzione di comportamenti ossessivi-compulsivi di natura 'simil-autistica'. È chiaro a tutti che si tratta solo di atteggiamenti 'compatibili' con l'autismo e che i bambini tendono a perdere le stereotipie nel nuovo nucleo familiare, fino alla completa guarigione. Tuttavia, l'impatto dell'istituto sicuramente ha complicato il processo dello sviluppo del linguaggio e della crescita emotiva.

Stiamo quindi parlando di comportamenti 'appresi' che si manifestano in seguito a condizioni di vita complesse e drammatiche e che sono frutto di adattamento e difesa nei confronti di un ambiente percepito come minaccioso e ostile.

Sempre Gindis (2008) indica i comportamenti salienti di questi bambini:

Learned orphanage behavior is a set of survival skills that are functional and adaptive in the specific milieu of an orphanage. Through direct observation and clinical interviews with almost four hundred adoptive families during *screening-on-arrival* procedures in our clinic, the following major clusters of institutional behavior were detected in international adoptees in the age group of 3 years 6 months to 9 years 6 months:

- Self-soothing behavior*: withdrawal (aloofness) with finger sucking or clothes sucking, hair twisting, full-body spinning and rocking, head spinning and banging, covering ears to block out even ordinary sounds.

- Self-stimulating behavior*: excessive reaction to even ordinary stimuli, extreme restlessness, obsessive touching of self and objects, unusual reaction to some sensory stimuli (taste, smell, touch), making weird and animal-like sounds.

- Self-defending behavior*: active resistance to any changes in routine and environment, hyper-vigilance to physical gestures and tone of voice, *proactive aggressiveness*, extreme fear or its opposite - extreme fearlessness, lying, stealing, hoarding (food or objects).

- Attention seeking and over-friendliness with strangers*: for many months after arrival, former orphanage residents continue to pursue adults' attention, negative or positive (any adult, not only their parents). A variation of this extreme attention seeking is *learned helplessness*: children in orphanages had been conditioned to get more attention from caregivers when they seemed helpless.

- Controlling or avoiding behavior* resulting in abrupt refusal/noncompliance with family and school rules and routines.

- Immature self-regulation of behavior* and emotions resulting in impulsivity, difficulty following rule-governed behavior, emotional volatility, difficulty with delaying gratification.

Questi tratti, seppure transitori, presuppongono un forte disequilibrio della sfera relazionale e l'acquisizione linguistica non può non esserne interessata. Se da un lato i bambini con adozione internazionale sviluppano in modo rapidissimo competenze in lingua italiana, perdono altrettanto rapidamente il contatto con la L1 e le esperienze di istituzionalizzazione hanno un peso notevole nello sviluppo successivo.

Nella prospettiva della socio-genesi del linguaggio e della lingua che abilita allo sviluppo del pensiero di Bruner e di Vygotskij, e quindi delle funzioni superiori della mente, tali esperienze sicuramente lasciano tracce difficili da sradicare nei piccoli apprendenti con adozione.

Nella ricerca emerge che il 38% dei bambini adottati in provincia di Mantova presenta disturbi del linguaggio. Ma con il passare del tempo, il dato tende a ridursi con il progressivo affrancamento nella famiglia adottiva (anche a seguito di interventi di carattere riabilitativo), nella scuola e nei centri di neuropsichiatria infantile del territorio.

I dati all'arrivo e dopo l'adozione fanno pensare quindi a situazioni transitorie, che tendono a risolversi rapidamente o attraverso interventi mirati degli specialisti.

Va rilevato che le difficoltà, ovviamente, si manifestano durante la scolarizzazione: le competenze, per così dire di 'sopravvivenza', vengono subito assimilate dai bambini. Diverso è il discorso di un'acquisizione a livello 'profondo' del linguaggio, della competenza comunicativa globale nei suoi aspetti linguistici, paralinguistici, extralinguistici e socio-culturali (in termine tecnico, il passaggio da *BICS* a *CALP*). Questo livello di coscienza necessita più tempo per i bambini con adozione, spesso diversi anni, con percorsi di non facile realizzazione, che necessitano di collaborazione attiva tra scuola, famiglia e centri di medicina preventiva e dell'età evolutiva.

È necessario anche tenere conto che per le agenzie che si occupano di adozione viene fatta una distinzione tra *bisogni particolari* e *bisogni speciali*, dove gli ultimi vengono interpretati come gravi (in un ambito patologico acclarato) mentre nei bisogni particolari vengono inserite tutte quelle perturbazioni transitorie (di norma con prognosi favorevole e con risoluzione spontanea durante lo sviluppo evolutivo).

9.4 Identikit del minore con adozione nella Provincia di Mantova

Dalla raccolta dei dati dei questionari, è possibile tracciare l'identikit di un minore con adozione internazionale nella Provincia di Mantova. Nello schema sono contenute tutte le voci che fanno parte del questionario somministrato ai genitori dei bambini.

Acquisizione della lingua italiana e adozione internazionale

Età all'atto dell'adozione internazionale	4,5 anni
Distribuzione per sesso	maschi (64%)
Distribuzione provenienza geografica	Federazione Russa
Presenta disturbi emotivi	21%
Presenta disturbi comportamentali	18%
Struttura di provenienza	istituto (92%)
Problemi visivi	28%
Erosione lingua materna	36% entro i 3 mesi
Utile un contatto con la storia pre-adozione	79%
Presenza del dialetto parlato	51% mantovano
Capacità espressiva adeguata in italiano da 3 a 9 mesi dopo l'adozione	59%
Impatto con la lingua italiana	50% meno complicato delle aspettative
Passaggio dalla parola alla frase	49% abbastanza rapidamente
Conoscenza della lingua biologica di origine	49%
Esposizione alla lingua originaria dopo l'adozione	Solo il 5% dà una risposta positiva
Uso della comunicazione gestuale non-verbale	90%
Autonomia di gioco (gioca da solo)	79%
Gioco di finzione (far finta di)	62% si, 31% no
Accede a terapia psicologica	28%
Comunica in modo adeguato (competenza comunicativa)	67%
Disturbi del linguaggio dopo l'arrivo	38%
Correttezza espressiva dopo la scolarizzazione	73% corretta, allo stesso livello dei compagni, o al di sopra
Valutazione complessiva espressivo-linguistica-comunicativa	76% positivo, problemi per il 16%
Situazione emotiva ed interpersonale	79% adeguata
Valutazione della scolarizzazione	79% positiva
Comunica in modo adeguato	67% si, 23% non completamente

9.5 Implicazioni glottodidattiche

Il quadro che emerge dalla valutazione dei dati dell'indagine sul campo è positivo, nonostante le premesse a sfavore dei piccoli apprendenti con adozione. Anche se con evidenti 'forzature' nei periodi critici di apprendimento, questi bambini sono in grado di sopportare il peso di una pronta assimilazione della lingua italiana in tempi sorprendentemente brevi e ravvicinati. Altrettanto rapida, come abbiamo visto, è l'erosione della lingua materna primaria, con la conseguente perdita della possibilità di un mantenimento di un bilinguismo attivo: il risultato è un ritorno ad un monolinguisma, in qualche modo imposto dalle circostanze di vita, con poche o nulle possibilità di recupero dell'idioma biologico.

Questo aspetto impoverisce il soggetto sul piano linguistico, bilinguistico e biculturale: le condizioni di vita sembrano 'imporre' una situazione limitativa.

Se da un lato ci si meraviglia della velocità di apprendimento dell'italiano, spesso non si considera che tale assimilazione è superficiale e legata ai bisogni primari e al quotidiano. Manca spesso la capacità di astrazione, ci sono difficoltà nello studio, nella riflessione e nella strutturazione di ragionamenti, è evidente anche un deficit di espressione dei vissuti, degli stati d'animo e del riconoscimento degli stati emotivi.

Il risultato è una lingua estremamente semplificata, di sopravvivenza, che manca di una competenza comunicativa globale, che rechi in sé gli aspetti sociolinguistici, culturali, ma anche il riconoscimento dell'ironia, del 'far finta di', di una lingua complessa ai diversi livelli di profondità. Questo obiettivo viene perseguito, ma in tempi lunghi: servono spesso, come si diceva, alcuni anni per maturare una competenza comunicativa globale.

Nel campo dell'educazione linguistica questi bambini presentano quindi diverse criticità:

- sono comunque in situazione di *svantaggio linguistico* (vedi ritorno ad un monolinguisma, attrizione ed erosione della madrelingua) e quindi in situazione di BES (Bisogni Educativi Speciali);
- presentano difficoltà emotive e emozionali dovute ad un progresso psico-affettivo, spesso conflittuale;
- mostrano difficoltà scolastiche maggiori rispetto ai loro compagni non adottati;
- nelle fasi iniziali del contatto con la scuola manifestano problemi di letto-scrittura, calcolo, attenzione e regolazione degli stati emotivi;
- in tempi medi emergono deficit di interpretazione e comprensione dei testi scritti, con particolare riferimento al linguaggio divulgativo, alle microlingue settoriali e ai lessici specifici;
- manca spesso un approccio equilibrato alle abilità di base.

9.6 Interventi psico-didattici

Le seguenti indicazioni operative possono agevolare l'assimilazione dei materiali linguistici e la sedimentazione dei passi necessari per strutturare un metodo di lavoro efficace nel percorso scolastico:

- favorire la comunicazione interpersonale e la relazionalità (la lingua serve per comunicare e per studiare);
- potenziare la comunicazione non-verbale, iconica; offrire un contesto comunicativo ricco e intuitivo, dove non solo la 'parola' è il cardine della relazione;
- creare le condizioni per un passaggio naturale da una lingua di sopravvivenza ad un linguaggio che veicoli i contenuti compositi delle discipline;
- potenziare la fase dell'acquisizione 'profonda' dell'italiano (saper comunicare con i compagni e sapersi relazionare non significa automaticamente possedere la lingua);
- impostare un programma di avvicinamento graduale alle competenze più specializzate;
- operare nella *zona di sviluppo prossimale* dell'apprendente;
- favorire processi di assimilazione multiculturale e di integrazione interpersonale;
- sviluppare tecniche didattiche inclusive;
- riconoscere la forte variabilità interindividuale di ogni bambino adottato,
- creare a scuola un 'clima' positivo, un contesto motivante, dinamico e ricco di stimoli cognitivi e socio-relazionali;
- tenere conto degli stili educativi e relazionali sperimentati dal bambino nel Paese di origine;
- nell'ottica dei Bisogni Educativi Speciali, progettare percorsi condivisi all'interno dell'educazione linguistica in cui sia massima l'attenzione all'acquisizione del linguaggio nell'Italiano L2, nella Lingua Straniera LS e in riferimento alla L1 di provenienza.

9.7 Approccio Umanistico e apprendenti con adozione internazionale

Spesso i minori con adozione presentano difficoltà nel riconoscere e regolare gli stati emotivi. Per loro diventa difficile dare un'etichetta ad un vissuto, con conseguente problematicità di incasellare uno stato d'animo nel contesto corretto. Ciò vale non solo per i vissuti positivi, ma anche per quelli negativi. Questa condizione non dipende solo dal fatto che la nuova lingua materna secondaria è in fase di assimilazione, ma anche dalla non conoscenza degli aspetti extraverbali, paralinguistici ed extralinguistici che fanno da corollario all'espressione verbale e che il minore ancora non riconosce.

Questo dato, però, si rifà alle consuetudini culturali, alle tradizioni, a quel mondo di cui ogni lingua è imbevuta e che ne costituisce la parte più suggestiva e identitaria. È questo dato che manca, questa componente *inclusiva* e socializzante del linguaggio che garantisce l'appartenenza al gruppo. È il passaggio da un uso 'strumentale' e funzionale dell'italiano ad uno creativo, che sancisce la differenza sostanziale tra *l'esprimere* e *l'esprimersi*.

Questa valenza tuttavia non è solo prerogativa degli apprendenti adottati, ma è una condizione irrinunciabile per l'acquisizione di una lingua in profondità, per essere a pieno titolo *cittadini* del mondo.

È proprio la scuola che vive in pieno questo processo di affrancamento relazionale e di integrazione linguistica, due facce di una stessa medaglia nella quale la *lingua* ha un ruolo cruciale: fornire le coordinate espressive e comunicative per l'autonomia personale, l'identità e lo sviluppo della personalità. Famiglia e scuola devono quindi creare le migliori condizioni possibili - sia affettivo-relazionali, sia cognitivo-culturali - per uno sviluppo armonico del bambino. Ciò vale ovviamente per tutti gli apprendenti, ma, nel caso dei bambini con adozione, riflettere sulla loro condizione, sui loro bisogni e necessità significa spostare l'attenzione su quegli aspetti fondanti di educazione e formazione sui quali l'istituzione scolastica deve scommettere.

È nostra convinzione che i bambini oggetto di questa indagine presentino esigenze o bisogni particolari, che necessitino di un'attenzione specifica sia sul piano glottodidattico che psicoaffettivo e che il loro percorso di inclusione passi attraverso il riconoscimento degli aspetti identitari, linguistici, culturali e multiculturali che ogni bambino presenta. Un tale approccio 'Umanistico' si inquadra perfettamente nei contributi degli studiosi della scuola veneziana di glottodidattica, che ha sempre perseguito la valorizzazione 'olistica' dell'apprendente nelle sue componenti cognitive, emotive e relazionali.

Gli studi di Freddi e Balboni hanno valorizzato quella dimensione inter-soggettiva-relazionale che costituisce il presupposto, non solo per un'acquisizione efficace della lingua italiana e delle lingue straniere, ma anche per un affrancamento dinamico e vitale dello studente nel contesto sociale, attraverso la scuola e la famiglia. La valorizzazione 'democratica' delle eccellenze e delle difficoltà, degli stili cognitivi e delle varie 'intelligenze' interindividuali della persona, ha permesso di strutturare un approccio vincente dal punto di vista integrativo e formativo.

Da questo punto di vista, la popolazione oggetto di questa ricerca non ha bisogno di interventi particolari, se non quelli di ambito clinico-riabilitativo previsti da eventuali tratti patologici. Risultano, infatti, feconde e fondanti le indicazioni operative e le linee guida dei ricercatori e degli studiosi del Dipartimento di Scienze del Linguaggio di Ca' Foscari, del gruppo di lavoro sulla dislessia e di tutti coloro che negli anni hanno creduto e continuano a credere che la *lingua* dell'uomo possa essere un organizzatore mentale privilegiato per diventare cittadini del mondo.

Appendice

Vocabolario teorico/pratico dei termini usati per l'esperienza adottiva

La terminologia psicologica e linguistica usata in questo contributo fa riferimento alle opere di: Galimberti, Umberto (1999). *Dizionario di Psicologia*. Torino: UTET; Chistolini, Marco (a cura di) (2006). *Scuola e adozione: Linee guida e strumenti per operatori, insegnanti, genitori*. Milano: FrancoAngeli; Majocchi, Laura Monica (2010). *Ho adottato mamma e papà*. Trento: Erickson

Abbandono Viene percepito come un profondo senso di perdita e di solitudine che può attanagliare il bambino anche nel periodo post-adottivo, in seguito al ridestarsi di lutti e separazioni subite e vissute in precedenza.

Accogliere L'atto di proteggere, accudire e curare un bambino all'interno del proprio nucleo familiare.

Adozione Il riconoscimento, l'educazione e il sostentamento fisico e psicologico di un figlio non proprio, per tutta la vita della persona.

Adozione internazionale Il termine si riferisce alla stragrande maggioranza di adozioni che avvengono nel nostro Paese. La provenienza di questi soggetti è straniera, attualmente è molto più rara un'adozione nazionale.

Acquiescenza incondizionata Si tratta di un atteggiamento di eccessiva disponibilità del bambino che tende a 'fare proprie' in modo acritico tutte le esperienze che gli vengono offerte, per il timore di incorrere in ulteriori abbandoni e rifiuti.

Acquisizione Per acquisizione si intende l'incorporazione di un dato (linguistico) nei magazzini di memoria a livello profondo, come accade per l'acquisizione della lingua materna.

Adesione alla figura genitoriale È l'atteggiamento di scelta esclusiva che un bambino può fare nell'opzione di un genitore trascurando, nelle prime fasi, la seconda figura genitoriale. Può essere determinata dalla storia pre-

gressa del piccolo e dalla modalità di attaccamento alla figura prevalente nel periodo pre adottivo.

Adottato Status psicologico e giuridico di una persona che ha seguito il percorso dell'adozione e che è stato inserito nella sua nuova famiglia.

Affiancamento Nelle prime fasi dell'esperienza adottiva, è utile affiancare il bambino nel suo percorso di affrancamento in modo rispettoso. Può succedere che un bambino tenda a 'preferire' una delle figure genitoriali, probabilmente in rapporto alla sua storia pregressa con i genitori biologici. In questo caso l'affiancamento ha la funzione di dare tempo all'elaborazione mentale del piccolo, che con il tempo riconfigurerà la persona che, 'apparentemente' sembra al momento rifuggire.

Agire per prove ed errori Nel momento in cui la famiglia adottiva si pone nell'ottica dell'ascolto attento del bambino, è inevitabile che non esistano ricette miracolose e scelte precise, ma piuttosto un 'agire per prove ed errori' per poter in ogni momento imparare dall'esperienza ed affinare il ruolo genitoriale. D'altronde ciò è vero per ogni relazione costruttiva.

Angoscia È un sentimento di forte disagio che può essere fortemente limitante e destabilizzante, può interessare in modo trasversale il bimbo in adozione, i genitori e i familiari. Ogni bambino adottato può avere timori, paure o vere proprie angosce arcaiche che possono presentarsi in modo variegato e che possono essere innescate da fattori diversi: l'impatto scolastico, l'ansia da prestazione, la paura di non piacere ai genitori adottivi e di non essere all'altezza. Si possono manifestare in modo improvviso e scatenante, mettendo a dura prova l'equilibrio familiare. Spesso è proprio nel momento in cui il bambino si sente sicuro, protetto, rilassato e accudito che queste sensazioni lo aggrediscono sentendosene ostaggio in modo impotente.

Anestesia interiore Proprio per contrastare il profondo senso di paura e angoscia che talvolta lo attanaglia, il bambino può ricorrere a meccanismi di negazione del vissuto, mettendosi in una condizione/posizione di anestesia emozionale interiore, congelando le proprie percezioni corporee e azzerando gli stati emotivi.

Ansia da normalizzazione È la tendenza, spesso inconscia dei genitori adottivi a 'bruciare' le tappe dell'inserimento scolastico, in un desiderio ansiogeno di rapida normalizzazione del proprio bambino.

Apprendimento È un settore cruciale della vita di un bambino adottato. Egli deve assimilare una nuova lingua, una nuova cultura e si deve con-

frontare con l'acquisizione di abilità cognitive, relazionali ed emotive, con l'obiettivo di integrarsi in una nuova famiglia, in un nuovo Paese. Il compito che lo attende è quindi particolarmente gravoso.

Ascolto È una dimensione cruciale per intessere una relazione costruttiva con ogni bambino. Presuppone pazienza, intuito, controllo delle emozioni, tolleranza alla frustrazione e viene esercitata sia sul piano verbale che non-verbale. È il prerequisito fondamentale per la costruzione di una 'storia' significativa con il piccolo. Ascoltare significa mettere in secondo piano il proprio 'io' e ragionare in termini di 'noi'. Ascolto e attesa sono complementari, senza fretta e senza ansie di precoce normalizzazione del rapporto.

Attaccamento L'attaccamento è un forte e intenso legame affettivo verso una persona, che può anche sfociare nella dipendenza. Normalmente fa riferimento al rapporto originario con la figura materna, ma è possibile provare attaccamento anche per oggetti, luoghi, ambienti. Nel caso del bambino adottato, si assiste ad una riconfigurazione del legame di attaccamento con la nuova figura genitoriale materna o paterna. Il piccolo deve fare i conti con la situazione pregressa della famiglia biologica o, se adottato in tenera età, con diverse modalità di accudimento. Ognuno di noi ha un proprio 'stile' di attaccamento. Chi ha descritto la teoria dell'attaccamento è stato Bowlby.

Autostima È la considerazione che un bambino ha di sé stesso e varia, nei contesti sociali, in relazione alle diverse esperienze. Nel bambino adottato, la valutazione di sé è complicata dall'estrema fluidità dei percorsi pre e post-adottivi, nei quali è necessario riconfigurare ogni volta la propria immagine identitaria e conseguentemente la propria autostima.

Base sicura La base sicura è una conquista della famiglia adottiva e del bambino e implica la certezza per il piccolo di essere accettato, amato e riconosciuto e valorizzato per quello che è. Ciò significa anche poter affrontare momenti di difficoltà e tensione, ma con la certezza di non essere abbandonato, come precedentemente esperito.

Difficoltà Sono i problemi di varia natura che un bambino può incontrare in situazione di adozione: difficoltà cognitive, relazionali, interpersonali, di inserimento, di integrazione, di carattere fisico-organico, psicologico. Si tratta di disequilibri che di solito hanno il carattere della transitorietà, se non intervengono aspetti patologici.

Diritto alla diversità È lo stato di diritto in cui si trova un bambino in adozione, il diritto cioè al rispetto del suo status di persona che arriva nel

nostro Paese, con la tutela delle sue caratteristiche linguistiche e culturali pregresse e future, nel senso della valorizzazione di un'identità composita che abbraccia tutto il suo mondo.

Disagio scolastico Sono tutte quelle situazioni nelle quali il bambino non è a suo agio, manifesta nervosismo, chiusura, aggressività o disimpegno. A volte compaiono manifestazioni organiche: è la segnalazione diretta o indiretta di sofferenza fisica o psichica.

Educazione interculturale Analogamente alla pedagogia interculturale, l'educazione interculturale ha la finalità di aiutare chi si educa all'incontro con l'altro e con le sue diversità, spingendolo all'interazione, alla conoscenza e alla comprensione reciproca. Ciò significa superare gli stereotipi e i pregiudizi, favorire la cooperazione e sviluppare un corretto senso di identità.

Esperienza pregressa È la 'storia' del bambino nei suoi aspetti affettivi, linguistici, culturali e costituisce una risorsa nel momento in cui viene valorizzata, oppure un limite se viene a mancare una rielaborazione e una rivisitazione all'interno della famiglia e della scuola.

Ferita dell'abbandono È la profonda ferita che viene vissuta dal bambino adottivo nel momento della separazione dai genitori biologici, ma anche nella separazione dall'istituto o da chi si curava, anche se in modo sommario o insufficiente, di lui. Il bambino spesso rivive il senso di dolore della ferita originaria nella nuova realtà familiare, proprio all'emergere dei vissuti più nascosti o a lungo rimossi.

Fragilità È la condizione comune a tanti bambini in adozione, dovuta da un lato alle esperienze pregresse, spesso negative, e dall'altro dall'incertezza del futuro che contraddistingue tutte le fasi prima e dopo l'adozione.

Identità etnica Il bambino adottato rapidamente vede 'annacquata' la sua identità biologica a favore della sua nuova identità di minore italiano, in tutti i sensi. Per un'appartenenza completa egli si deve sentire *in tutto* un cittadino italiano. Tuttavia, resta il problema del rapporto con la sua realtà linguistica e culturale originaria. La scuola e la famiglia devono quindi porsi l'obiettivo di far sviluppare un'*identità composita* che possa collegare sia la parte etnica originaria che la nuova dimensione adottiva.

Impegno psico-emotivo La persona adottata si trova di fronte un percorso oneroso su tutti i fronti, caratterizzato da un impegno psico-emotivo notevole che ha un effetto significativo sulla tranquillità e sulla serenità personale. È necessario monitorare con attenzione il livello di eventuale ansia prodotta.

Inserimento a scuola Si tratta di un momento estremamente delicato, la cui tempistica non è mai semplice da stabilire: si scontrano esigenze e bisogni del bambino con aspetti giuridici di opportunità e doveri di iscrizione del mondo scolastico. La scelta corretta dei tempi è cruciale per assicurare al bambino condizioni il meno possibile ansiogene e performative. Spesso è presente un inconscio senso di ‘normalizzazione’ da parte dei genitori che tendono ad ‘accelerare’ l’ingresso.

Livello di integrazione Il livello di integrazione è il grado di adattamento che un bambino raggiunge in un dato momento del percorso adottivo. Spesso si tende ad identificarlo con la qualità del rendimento scolastico e gli esiti scolastici vengono considerati indici predittivi dell’integrazione complessiva. In realtà è necessaria un’analisi più ad ampio raggio che comprenda, ovviamente, l’esperienza scolastica, che però non deve essere l’unico item di valutazione.

Obbligo di frequenza scolastica Esiste una legge dello Stato Italiano che prevede l’obbligo di frequenza scolastica per tutti i bambini che frequentano la scuola nel nostro Paese. Tale obbligo può far incorrere i genitori in problemi di carattere amministrativo e/o sanzionatorio. L’obbligo di frequenza tuttavia, nel caso di piccoli in adozione, può essere facilmente ovviato dalla documentazione sanitaria di uno specialista dei servizi territoriali di medicina dell’infanzia, che stabilisce tempistiche specifiche e l’eventuale necessità di un rinvio.

Pedagogia interculturale A seguito di una marcata *multietnicità*, la scuola italiana deve affrontare lingue, culture, usi e costumi diversi, ma anche differenti modalità educative, didattiche e glottodidattiche. Ciò significa approcciarsi ad una educazione linguistica e una pedagogia interculturale che si faccia carico del nuovo panorama psico-geografico dei bambini in età scolastica: bambini italofofoni, bambini stranieri nati in Italia, bambini di recente immigrazione ed infine bambini adottati. Ognuna di queste categorie presenta esigenze e bisogni particolari e la scuola deve essere in grado di rispondere alle nuove domande di un’utenza così variegata.

Rete di relazioni Il bambino viene inserito in una rete di relazioni complesse e articolate, dove si giocano diverse dinamiche relazionali, sia di ordine simmetrico che asimmetrico, con i pari o con gli adulti. Si tratta di una costruzione a maglie larghe che proietta la persona dall’interno del suo vissuto personale all’intersoggettività.

Risultato scolastico La valutazione del risultato scolastico, del successo o dell’insuccesso, costituisce un terreno rischioso per un bambino in adozione, che tende a legarlo alla propria autostima. È compito dei genitori e

dei docenti valutare quanto l'esperienza pregressa e il percorso adottivo possano influenzare, in positivo o in negativo, la valutazione scolastica.

Scuola Il contesto scuola è un fattore fondamentale per la crescita di un bambino, per la sua formazione cognitiva e psicologica. In quest'ambito si giocano gli scenari comunicativi interpersonali e sociali che metteranno il piccolo in una condizione di affrancamento e autonomia.

Tempi di inserimento a scuola I tempi e le modalità nella scuola sono argomenti delicati che vanno affrontati attraverso una sinergia costruttiva tra i genitori adottivi, gli insegnanti e i consulenti dei servizi territoriali che si occupano di adozione, nell'esclusivo interesse del minore adottato e tralasciando a volte il dato anagrafico. Si tratta di scelte non facili, ma che devono essere fatte a fini educativi, integrativi e di inclusione sociale.

Bibliografia generale

- Abdelilah Bauer, B. (2008). *Il bambino bilingue: Crescere parlando più di una lingua*. Milano: Raffaello Cortina.
- Andersen, R.W. (1982). «Determining the linguistic attributes of language attrition». In: Lambert, R.D.; Freed B.F. (eds.), *The loss of language skills*. Rowley (MA): Newbury House, pp. 83-118.
- Anolli, L.; Bertetti, B. (1987). «Linguaggio, apprendimento e ambiente sociale». In: Anolli L.; Scurati, C. (a cura di), *Il bambino: segno, simbolo, parola*. Milano: FrancoAngeli, pp. 109-124.
- Balboni, P.E. (2006). *Italiano lingua materna: Fondamenti di didattica*. Novara: De Agostini Scuola.
- Balboni, P.E. (2010). *Il problema etico nella scelta terminologica in Glottodidattica: I casi dell'errore di Cartesio e di un affettivo 'fuorviante'*. Saggio per i materiali di studio del Dottorato di Ricerca in Scienze del Linguaggio, a.a 2009-2010.
- Balboni, P.E. (2012). *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*. Novara: UTET.
- Bardovi Harlig, K.; Stringer, D. (2010). *Variables in second language attrition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, S. (2000). «The 'musilanguage' model of music evolution». In: Wallin, N.; Merker, B.; Brown, S. (eds.), *The origins of music*. Cambridge (MA): The MIT Press, pp. 271-300.
- Bruner, J.S. (1962). *On knowing essays for the left hand*. Cambridge: Cambridge University Press. Trad. it.: *Il conoscere: Saggi per la mano sinistra*. Roma: Armando, 1968.
- Bruner, J.S. (1986). *Il linguaggio del bambino*. Roma: Armando.
- Bruner, J.S. (1987). *Child's talk: Learning to use language*. With the collaboration of R. Watson. New York: W.W. Norton & Company Ltd. Trad. it.: *Il linguaggio del bambino: Come il bambino impara a usare il linguaggio*. Roma: Armando.
- Bruner, J.S. (1988). *La mente a più dimensioni*. Bari: Laterza.
- Bruner, J.S. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Camaioni, L. (a cura di) (2001). *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*. Bologna: Il Mulino.
- Caon, F. (2008). *Educazione linguistica e differenziazione: Gestire eccellenza e difficoltà*. Novara: UTET.

- Chomsky, N. (1959). «Una recensione al 'Verbal Behaviour' di B.F. Skinner». Trad. it.: Antinucci, F.; Castelfranchi, C. (a cura di), *Psicolinguistica: percezione, memoria e apprendimento del linguaggio*. Bologna: Il Mulino, 1976, pp. 21-65.
- Chomsky, N. (1965). «Aspetti della Teoria della Sintassi». Trad. di A. Woolf De Benedetti. In: Chomsky, N. *Saggi Linguistici*, vol. 2. Torino: Bollati Boringhieri, 1969, pp. 41-258.
- Contento, S. (a cura di) (2010). *Crescere nel bilinguismo: Aspetti cognitivi, linguistici ed emotivi*. Roma: Carocci.
- Coonan, C.M. (a cura di) (2006). *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento*. Venezia: Cafoscarina.
- Daloiso, M. (2012). *GLOBES: Glottodidattica per Bisogni Educativi Speciali. ELLE*, 1 (3). Numero monografico. [online]. Disponibile all'indirizzo <http://www.edizionicafoscari.unive.it/riv/exp/46/26/ELLE/3>.
- De Bot, K.; Weltens, B. (1991). «Recapitulation regression and language loss». In: Seliger, H.W.; Vago, R.M. (eds.), *First Language Attrition*. New York: Cambridge University Press, pp. 31-51.
- Favaro, G. (2012). «Parole, lingue e alfabeti nella classe multiculturale». *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 5-7.
- Fernald, A. (1991). «Prosody in speech to children: Prelinguistic and linguistic functions». In: Vasta, R. (ed.), *Annals of Child development*, 8, pp. 43-80.
- Fogel, A. (1993). *Developing through relationship: Origins of communication, self and culture*. Chicago: University of Chicago Press.
- Freddi, G. (1994). *Glottodidattica: fondamenti, metodi e tecniche*. Torino: UTET.
- Freddi, G. (1999). *Psicolinguistica, sociolinguistica, glottodidattica*. Torino: UTET.
- Freddi, G. (2000). *Il bambino e le lingue: Manuale-guida per l'insegnante di lingua straniera nella scuola elementare*. Bergamo: Edizioni Larus.
- Freddi, G. (2010). *Lingue: strumenti di humanitas: Studi, saggi, modelli educativi e glottodidattici, bibliografie*. Milano: EDUCatt.
- Gindis, B. (1999). «Language-related issues for international adoptees and adoptive families». In: Tepper, T.; Hannon, L.; Sandstrom, D. (eds.), *International adoption: challenges and opportunities*. Meadowland (PA): First Edition, pp. 98-107.
- Gindis, B. (2008). «Istitutional autism in children adopted internationally: myth or reality». *International Journal of Language Education*, 23 (3), 2008. New York: Center for Cognitive Developmental Assessment and Remediation.
- Glennen, S. (2002). «Language development and delay in internationally adopted infants and toddlers: A review». *American Journal of speech-language pathology*, 11 (4), p. 333.
- Goleman, D. (1997). *Intelligenza emotiva: Che cos'è e perché può renderci felici*. Milano: Rizzoli.

- Kaufman, D.; Aronoff, M. (1991). «Morphological disintegration and reconstruction in first language attrition». In: Seliger, H.W.; Vago, R.M. (eds.), *First language attrition*. New York: Cambridge University Press, pp. 175-188.
- Köpke, B.; Schmid, M.S. (2004). «First language attrition: The next phase». In: Schmid, M.S.; Köpke, B.; Keijzer, M.; Weilemar, L. (eds.), *First language attrition: Interdisciplinary perspectives on methodological issue*. Amsterdam: Benjamins, pp. 1-43.
- Legerstee, M. (2007). *La comprensione sociale precoce*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Levy, B.J.; Mc Weigh, N.D.; Marful, A.; Anderson, M.C. (2007). «Inhibiting your native language: The role of retrieval-induced forgetting during second-language acquisition» [online]. *Psychological Science*, 18 (1), pp. 29-34. Disponibile all'indirizzo <http://pss.sagepub.com/content/18/1/29.full.pdf>.
- Maher, J. (1991). «A crosslinguistic study of language contact and language attrition». In: Seliger, H.W.; Vago, R.M. (eds.), *First language attrition*. New York: Cambridge University Press, pp. 67-84.
- Mari, R.; Porrelli, L. (2010). *Lo sviluppo del bambino bilingue* [online]. Disponibile all'indirizzo <http://www.logopedia.unimore.it>.
- Mithen, S. (2007). *Il canto degli antenati: Le origini del linguaggio, della mente e del corpo*. Torino: Edizioni Codice.
- Neisser, U. (1984). «Interpreting Harry Bahrick's discovery: What confers immunity against forgetting?». *Journal of Experimental Psychology: General*, 113 (1), pp. 32-35.
- Nicoladis, E.; Grabis, H. (2002). «Learning English and losing Chinese: A case study of a child adopted from China». *International Journal of Bilingualism*, 6, pp. 441-454.
- Pallier, C.; Dehaene, S.; Poline, J.-B.; Le Bihan, D.; Argenti, A.-M.; Dupoux, E. et al. (2003). «Brain imaging of language plasticity in adopted adults: Can a second language replace the first?». *Cerebral Cortex*, 13, pp. 155-162.
- Pallier, C. (2007). «Critical periods in language acquisition and language attrition». In: Köpke, B.; Schmid, M.S.; Keijzer, M.; Dostert, S. (eds.), *Language attrition: Theoretical perspectives*. Amsterdam: Benjamins, pp. 155-168.
- Paradis, M. (2007). «L1 attrition features predicted by a neurolinguistic theory of bilingualism». In: Köpke, B.; Schmid, M.; Keijzer, M.; Dostert, S. (eds.), *Language attrition: Theoretical perspectives*. Amsterdam: Benjamins, pp. 121-133.
- Pianigiani, O. (2010). *Dizionario Etimologico* [online]. Disponibile all'indirizzo: <http://www.etimo.it>.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri (2013). *Dati e prospettive nelle adozioni internazionali*. Commissione per le Adozioni Internazionali. Au-

- torità centrale per la Convenzione de L'Aja del 29.05.1993, rapporto sui fascicoli dal 1° gennaio al 31 dicembre 2012, in collaborazione con l'Istituto degli Innocenti.
- Provincia Autonoma di Trento (2009). Affidamento familiare e adozione: L'inserimento scolastico: Linee guida per la scuola e i servizi sociali.
- Robb, L. (1999). «Emotional musicality in mother-infant vocal affect, and an acoustic study of post-natal depression». In: *Musicae scientiae*, 3 (1), pp. 123-154.
- Rogers, C.R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of Psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin. Trad. it.: *La terapia centrata sul cliente*. Firenze: Psycho di G. Martinelli, 1994.
- Schmid, M.S. (2002). *First language attrition, use and maintenance: The case of German Jews in anglophone countries*. Amsterdam: Benjamins.
- Skinner, B.F. (1976). *Il comportamento verbale*. Roma: Armando.
- Stella, G. (2001). «I disturbi specifici del linguaggio». In Camaioni, L. (a cura di), *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*. Bologna: Il Mulino, p. 255.
- Stern, D. (1987). *Il mondo interpersonale del bambino*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Trehub, S.E. (2003). «Musical predispositions in infancy: an update». In: Peretz, I.; Zatorre, R. (eds.), *The cognitive neuroscience of music*. Oxford: Oxford University Press, pp. 3-20.
- Veggetti, M.S. (1998). «La Psicologia dell'Uomo. Per una Scienza della Formazione Storico-Sociale della Persona». In: Sempio, O.L., *Vygotskij, Piaget, Bruner: Concezioni dello Sviluppo*. Milano: Raffaello Cortina Editore, p. 61.
- Vygostkij, L.S. (1934). *Myslenie i rec'*. Moskva; Leningrad: Socekgiz. Trad. it.: *Pensiero e linguaggio*. Roma; Bari: Laterza, 1990.

L'acquisizione di una lingua avviene nel momento in cui essa viene assimilata in modo completo e stabile in una situazione naturale, spontanea e gratificante. Solitamente, questo quadro è compatibile con la lingua materna biologica. Esiste però anche una condizione estremamente particolare, e per alcuni aspetti unica: il caso dei bambini con adozione internazionale che si trasferiscono definitivamente nel nostro Paese. L'analisi del loro percorso di apprendimento dell'italiano è di notevole interesse scientifico perché apre un focus di studio sull'apprendimento linguistico in età evolutiva.



Università
Ca'Foscari
Venezia

