



Università
Ca' Foscari
Venezia

**Scuola Dottorale di Ateneo
Graduate School**

**Dottorato di ricerca
in Scienze del Linguaggio
Ciclo XXV
Anno di discussione 2014**

**L'ACQUISIZIONE DELL'ITALIANO COME LINGUA
SECONDA IN BAMBINI CON ADOZIONE INTERNAZIONALE:
UNA PROSPETTIVA LINGUISTICA.**

SETTORE SCIENTIFICO DISCIPLINARE DI AFFERENZA: LIN/02

Tesi di Dottorato di Egidio Freddi, matricola 955733

Coordinatore del Dottorato

Tutore del Dottorando

Prof. Alessandra Giorgi

Prof. Paolo Balboni

INDICE

6 Abstract

8 Introduzione

PARTE I- IL FENOMENO DELL'ADOZIONE IN ITALIA

10 CAPITOLO PRIMO- I dati statistici dell'adozione in Italia p.10

10 1.1 Il Quadro della situazione in Italia

11 1.2 Distribuzione Geografica

11 1.3 Caratteristiche delle coppie genitoriali in rapporto al dato geografico

12 1.4 La motivazione all'adozione

12 1.5 Bisogni particolari e Bisogni speciali

13 1.6 Le Adozioni in Provincia di Mantova

PARTE II-ACQUISIZIONE E APPRENDIMENTO LINGUISTICO

15 CAPITOLO SECONDO- L'acquisizione della lingua materna

15 2.1 La fase pre-linguistica: si acquisisce con il corpo e con la mente

16 2.2 Sviluppo pre-linguistico e sintonizzazione materna: il Joint Attentional Process

17 2.3 Dal Comportamentismo alla Grammatica dell'azione

18 2.4 Lo sviluppo infantile avviene in un "bagno culturale" il contributo della Psicologia Storico-Culturale di Vygotskij

19 2.5 Le madri parlano e cantano ai bambini: il Baby-talk

- 22 2.6 Lingua Materna: Madrelingua
- 23 2.7 Il Modello S.P.E.A.K.I.N.G della comunicazione di Dell Hymes
- 24 2.8 Madre adottiva e acquisizione linguistica
-
- 28 CAPITOLO TERZO: Glottodidattica Umanistica e Acquisizione del Linguaggio
-
- 28 3.1 Glottodidattica Umanistica: coordinate teorico-pratiche
- 29 3.2 Scelta del termine glottodidattica umanistica vs affettiva
- 31 3.3 Perché “educazione” linguistica?
- 32 3.4 Educazione come metafora di “relazione”. Il contributo della Psicologia Umanistica di Carl Rogers
- 34 3.5 Glottodidattica Umanistica e apprendenti con adozione internazionale
- 35 3.6 I meccanismi neuropsicologici dell’apprendimento linguistico
- 37 3.7 Lingua materna, seconda, straniera, lingua adottiva
-
- 41 CAPITOLO QUARTO- Lingua e Adozione Internazionale
-
- 41 4.0 Adottiamo una lingua
- 41 4.1 La lingua è un fatto sociale
- 42 4.2 Perché Madrelingua?
- 43 4.3 Il ruolo della Lingua Materna
- 43 4.4 Componenti psicoaffettive dell’acquisizione della lingua d’adozione
- 44 4.5 Baby Talk e Motherese, un approccio affettivo-relazionale anche n
Nell’Adozione
- 45 4.6 Adozione e Lingua Straniera, Seconda, Materna
- 46 4.7 Il fenomeno della Perdita e dell’Erosione linguistica: *Language Loss-
Language Attrition*: Logoramento e Attrito linguistico

48 4.8 Attrito Linguistico e Adozione Internazionale

48 4.9 Lo “status”linguistico del bambino con adozione

53 **CAPITOLO QUINTO- Monolinguisimo e Bilinguismo**

53 5.1 La popolazione bilingue

53 5.2 Diverse lingue, differenti contesti di acquisizione e esposizione linguistica: il Bambino Immigrato, il Bambino Adottato

54 5.3 Bilinguismo e Bilinguismi: tipologie e caratteristiche

59 5.4 L’Interlingua

60 5.5 Il Bilinguismo atipico dei bambini con adozione internazionale

61 5.6 Biculturalismo: il caso del mantenimento della L1 nei minori con adozione

PARTE TERZA - LA RICERCA SUL CAMPO

64 **CAPITOLO SESTO- Indagine sull’acquisizione della lingua italiana dei bambini con adozione internazionale in Provincia di Mantova**

64 6.1 Finalità, ipotesi, obiettivi della ricerca

64 6.2 Una premessa per i genitori dei minori con adozione

66 6.3 Strumenti: Il questionario/indagine per i genitori adottivi

68 6.4 Il questionario/indagine sotto la lente del modello S.P.E.A.K.I.N.G

73 **CAPITOLO SETTIMO – I dati della Ricerca: Visualizzazione Grafica, Analisi e Risultati dei Contenuti**

73 7.1 Informazioni anagrafiche dei soggetti in pre-adozione

82 7.2 Sviluppo del Linguaggio e della Comunicazione

85 7.3 La fase Post-Adottiva. La Comunicazione Verbale

91 7.4 La Comunicazione Non-Verbale

95 7.5 La Scolarizzazione

103 CAPITOLO OTTAVO- Conclusioni

104 8.1 Il quadro linguistico del bambino con Adozione

104 8.2 Quale bilinguismo nei bambini adottati?

105 8.3 Istituzionalizzazione

107 8.4 Identikit del minore con adozione della Provincia di Mantova

108 8.5 Implicazioni Glottodidattiche

109 8.6 Interventi psicodidattici

110 8.7 Lingua-Cultura

111 8.8 Approccio Umanistico e Apprendenti con Adozione Internazionale

113 BIBLIOGRAFIA GENERALE

Allegati :

118 Allegato I -Vocabolario Teorico/Pratico dei termini usati per l'esperienza adottiva

125 Allegato II: Indagine/Questionario sull'Acquisizione della Lingua Italiana dei Bambini
con Adozione Internazionale

Abstract

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 di una futura integrazione di successo, o come avviene in diversi casi, per affrontare diversi ordini di problemi, da quelli identitari, comunicativi, affettivi, relazionali, a disturbi veri e propri che sconfinano nei disturbi 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 e 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. Essendo inoltre legati ad una visione acquisizionale di carattere umanistico-affettivo, nell'accezione della scuola Veneziana di Glottodidattica, affronteremo gli aspetti psicoaffettivi che a nostro avviso sono fondanti per un'equilibrata assimilazione della lingua italiana in contesto adottivo. Una ricerca-indagine nella Provincia di Mantova su 40 casi di adozione internazionale permetterà una visione dinamica "sul campo" del fenomeno, dando voce ai genitori adottivi, attori primari del processo di integrazione psicolinguistica dei loro bambini. 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."

Abstract

The objective of this work is to monitor the linguistic behavior of internationally adopted individuals in development age that learn the Italian language.

These people arrive in our country already as Italian citizens therefore, are not foreign children. However, regarding the psycholinguistic aspect, their condition is unique. Even if legally protected, their establishment in our country is everything but simple and automatic. We believe that the analysis of the linguistic elements itself is essential to create the preconditions for a successful future integration, or how it occurs in different cases, to approach problems that may come from a variety of sources from identity, communication, emotional, relationship, to different real and legit disorders that result in language, relationship and learning pathologies. With the certainty that L1 acquisition is an essential step for personal fulfillment in the social and interpersonal fields and in the interaction with others in general, we will evaluate this young speaker's specific linguistic status in the relationship with Italian as mother tongue, or as "second" biologic tong.

Furthermore, being connected to an acquired vision of humanistic-emotional character, within the knowledge of the Glottodidactics Venetian school, we will approach the psycho emotional aspects that, to our understanding, are essential for a balanced absorption of the Italian language in an adoptive context. A field research-survey about 40 cases of international adoption in the province of Mantua will promote a dynamic vision "of the field" of the phenomenon, giving voice to the adoptive parents, primary actors of their children's psycholinguistic integration process. The evaluation of the linguistic acquisition of the Italian language in a short and concentrated period, like the one experienced by the adopted children will, in addition, bring the precocious mechanism of language learning into focus.

An additional area of interest is represented by the relationship between these individuals and their biologic language, in relation to their eventual conservation, or to their erosive loss, connected to the pre-adoptive history, that can constitute a resource, but also a situation of suffering and difficulty.

This "linguistic" perspective has its roots in the transformative value of the word and in its unique capacity to create infinity personal network, while a privileged instrument of the person to "express to the world" and to "express him/herself"

Introduzione

Motivazioni di una scelta personale

La scelta dell'argomento dell'acquisizione della lingua italiana con bambini con adozione internazionale è un tema che ricorre nella mio percorso di studi. Si inquadra nell'ambito della didattica con soggetti con bisogni particolari, che a vario titolo affrontano una nuova lingua straniera in condizioni uniche. Una tale opzione condiziona tutto il percorso didattico perchè le componenti acquisizionali di questi bambini sono particolari e specifiche sia per i tempi, sia per le modalità di apprendimento. Occupandomi di problemi emotivi in ambito "tipico" ed "atipico" nell'ambito scolastico, il tema trova una collocazione naturale nella mia formazione professionale.

In questo percorso in qualche modo "atipico" sono fondamentali i dati psicoaffettivi ed emozionali, che giocano un ruolo centrale nell'assimilazione profonda del nuovo idioma. In questo senso l'approccio affettivo-emozionale, come declinato dalla "Scuola Veneziana di Glottodidattica" risulta essere il contenitore teorico e applicativo ideale nel quale inserire questa ricerca. Le istanze motivazionali profonde, le esigenze culturali ed emotive dell'apprendente, il suo stile relazionale, cognitivo, il tipo di intelligenza, in senso "gardneriano" si inquadrano infatti nell'approccio emozionale, 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 per lo sviluppo di perturbazioni della sfera linguistica e/o sociorelazionale, 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* ai 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.

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-acquisitivo, presenta peculiarità e prerogative irripetibili sul piano comunicativo, umano e psicoaffettivo. La condizione di questi bambini è straordinaria perché estremamente sfaccettati sono i percorsi di accudimento, le prime cure, le figure di riferimento, le interazioni sociali interpersonali, le storie linguistiche, le culture di provenienza. 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 istituzionalizzati?

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, 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 è di fatto “straniera” ai suoi orecchi, 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.”

E’ 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 psico-linguistica 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.

PARTE I - IL FENOMENO DELL'ADOZIONE IN ITALIA

Capitolo Primo: I dati statistici delle Adozioni Internazionali

1.1 Il quadro della situazione in Italia

Il rapporto pubblicato dalla Commissione per le Adozioni Internazionali, stilato in collaborazione con L'Istituto degli Innocenti di Firenze per il periodo 1° Gennaio-31 Dicembre 2011, 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. E' 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, per raggiungere il dato del 2003 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. Nel rapporto si chiarisce:

Il dato più evidente e significativo delle adozioni internazionali realizzate nel 2012 è la loro consistente flessione rispetto agli anni precedenti. Fino a tutto il 2011, l'Italia è stato l'unico Paese d'accoglienza in controtendenza rispetto al generale e forte calo delle adozioni internazionali, registrato dal 2005 in poi in tutti gli altri Paesi. Nel 2010 e nel 2011 è stata addirittura superata la soglia delle 4.000 adozioni. Dopo anni di questa costante crescita, nel 2012 i bambini stranieri entrati in Italia per adozione sono stati 3.106 e le famiglie adottive 2.469. Si è dunque verificata una flessione del 22,8% rispetto al 2011, considerando il numero di bambini adottati, e del 21,7% considerando il numero di famiglie adottive.

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 ed 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 Distribuzione Geografica

Considerando il decennio 2001-2011 si è assistito ad una prevalenza di adottati dall'Europa nel primo periodo, per arrivare ad una maggiore presenza di bambini provenienti da altri continenti: America Latina, Asia, Africa. Da un punto di vista percentuale gli adottati del 2011 sono per il 57,5% maschi e per il 42,5 % femmine, con un età media in crescita di 6.1 anni (età media al 2001 di 5.16 anni).

Va rilevato che dall'analisi dei grafici della commissione del periodo 2000-2012 risulta un età in crescita, come si diceva intorno ai 5 anni, ciò significa che una gran parte dei bambini ha sperimentato una *lingua materna primaria*, prima dell'acquisizione dell'italiano come *lingua materna secondaria*, con ricadute sensibili sui processi linguistici e psico-affettivi, non ultimo multiculturali.

1.3 Caratteristiche delle coppie genitoriali in rapporto al dato geografico

In merito alle caratteristiche di coppie che hanno adottato bambini nel decennio 2000-2012 emergono le seguenti peculiarità:

Le coppie che, in possesso del decreto di idoneità, hanno portato a termine con successo l'iter adottivo negli anni che vanno dal 2000 al 2012 sono state 31.529. L'analisi dell'andamento temporale evidenzia un numero di coppie adottive medio per singolo anno superiore alle 2.500 unità, con un massimo di 3.241 unità nel 2010; nel 2012 le coppie adottive sono state 2.469.

I dati statistici evidenziano il rafforzamento di alcune tendenze che si erano già manifestate negli anni precedenti. La ripartizione territoriale delle coppie che hanno richiesto l'autorizzazione all'ingresso in Italia di minori stranieri, dal 16 novembre 2000 al 31 dicembre 2012, mostra che è la Lombardia la regione con il maggior numero di coppie adottanti (6.296), seguita dal Veneto con 3.286 coppie e dal Lazio con 2.906; vengono poi la Toscana con 2.901 coppie, l'Emilia-Romagna con 2.339 coppie e la Campania, prima regione meridionale, con 2.047 coppie adottanti.

Nel 2012 continua la tendenza alla modificazione della composizione territoriale regionale delle coppie adottanti, con un riequilibrio a favore delle regioni meridionali, già verificato negli anni 2010-2011.

Assistiamo quindi ad un'equa distribuzione territoriale delle coppie su tutto il territorio nazionale, con un deciso recupero del Sud d'Italia nell'ultimo biennio. Essendo l'età media al matrimonio di circa 31 nel nostro paese, le persone che si affacciano all'iter adottivo si attestano intorno al 38 anno di età e di norma non hanno altri figli naturali, anche se il caso non è raro. Emerge un dato culturale rilevante, le coppie presentano un grado di scolarizzazione medio-alto: scuola superiore o università.

1.4 La motivazione all'adozione

Diverse possono essere le motivazioni che portano una coppia all'istanza di adozione:

- Infertilità, impossibilità della procreazione;
- Conoscenza del minore, la coppia ha sperimentato, seppure in modo breve la presenza di un minore in difficoltà (bambini di Chernobyl, rifugiati politici);
- 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 profonde 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, più che da 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.

1.5 Bisogni particolari e Bisogni speciali

All'interno del Rapporto la commissione per le Adozioni Internazionali fa riferimento al concetto di bisogni "speciali" e bisogni "particolari." Il concetto di "speciale" 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 nella impossibilità di integrarsi in modo autonomo, se non attraverso i canali istituzionali del sostegno, della legge 104, 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%. E' 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.

Con cautela tuttavia sono possibili alcune generalizzazioni: in Europa prevalgono perturbazioni 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. 1.4 anni e 5-9 anni sembrano essere i periodi critici dove maggiore è la presenza di disturbi di vario genere.

1.6 Le Adozioni in Provincia di Mantova

Le adozioni nella Provincia di Mantova seguono il trend nazionale, negli ultimi 10 anni si è passati dal dato di 20 adozioni nel 2002 alle 24 del 2012, con una netta regressione del fenomeno. Nella tabella che segue è possibile vedere l'evoluzione del processo nel decennio:

Bambini adottati nella Provincia di Mantova dal 2002 al 2012:

Anno 2002	20	Anno 2010	50
Anno 2003	23	Anno 2011	43
Anno 2004	25	Anno 2012	24
Anno 2005	15		
Anno 2006	21		
Anno 2007	45		
Anno 2008	33		
Anno 2009	45		

Risulta evidente il dato in forte crescita che va dal 2008 al 2011, e il calo sensibile nel 2012.

Riferimenti Bibliografici

PRESIDENZA DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI 2013, Commissione per le Adozioni Internazionali Autorità centrale per la Convenzione de L'Aja del 29.05.1993, *Dati e prospettive nelle adozioni internazionali*, rapporto sui fascicoli dal 1° gennaio al 31 dicembre 2012 in collaborazione con l'Istituto degli Innocenti.

Siti

WWW.COMMISSIONEADOZIONI.IT (Commissione per le adozioni internazionali)

WWW.DIPLOMATIE.GOUV.FR (France Diplomatic)

WWW.HCCH.NET (Conferenza de L'Aja)

WWW.ISTITUTODEGLINNOCENTI.IT

WWW.ISS-SSI.ORG (Servizio Sociale Internazionale)

WWW.AICAN.ORG (Network australiano sulle adozioni internazionali)

WWW.ADOPTION.STATE.GOV (Bureau of Consular Affairs - U.S. Department of State)

Capitolo secondo: L'acquisizione della Lingua Materna

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, perchè 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 sè 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. E' 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. Da un punto di vista 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, i 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 evolutivistico la corteccia motoria è sicuramente la più antica e dipende da sistemi corticali che assommano a sè aspetti motori, motivazionali e specificatamente cognitivi.

2.2 Sviluppo pre-linguistico 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 un contesto fisico e oggettivo che li 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 pre-linguistica 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 stati emotivi della madre e 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 sè il seme del cambiamento.

Sembrerebbe 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 può favorire o viceversa sconfermare le premesse evolutive.

2.3 Dal comportamentismo alla Grammatica dell'azione

Secondo gli studi di carattere comportamentista dei primi anni 60 (cfr. Skinner 1957) 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, come si diceva, 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 (1990a) 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, perchè 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 di 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 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 al 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 interazionali, 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 chiarisce:

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 psico-linguistico.

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, usa quindi in modo consapevole (gesto deittico o performativo) avviene il passaggio ad una maggiore coscientizzazione dell'esperienza interpersonale, con forte valore "protolinguistico."

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

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 ndr). 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, perchè punta al potenziamento delle prerogative del figlio, e ciò avviene in uno specifico orizzonte culturale. Anolli e Bertetti (1987) a questo proposito chiariscono:

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 (1986) definiva *orizzonte simbolico*, attraverso il quale è possibile la comprensione del mondo, che avviene tramite convenzioni linguistiche 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.

E’ 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 sè come in una cellula organica, più elementare, le proprietà fondamentali insite nel pensiero verbale.”

I segni vengono ad assumere il ruolo di 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 per sè 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, perchè 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 Storico-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, 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). E' la particolare *musicalità* che cattura l'ascoltatore, perché oltre al dato linguistico "essenziale" e semplificato, vengono veicolati 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 sei 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 prossimale 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, 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.

E' presumibile che buona parte della *expectancy grammar* e della capacità generativa di frasi mai udite, sia possibile in virtù della contiguità del dato linguistico con zone cerebrali vitali deputate alla sopravvivenza, e contestualmente al processamento delle emozioni. D'altra parte il dato musicale, che afferrisce 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.

E’ oggi assodato che in questa fase pre-verbale la componente sonoro-musicale del *motherese* possa vicariare 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

E’ evidente che solo l’ultimo serve come supporto per la crescita linguistica, in realtà il ruolo del *motherese* è molto più complesso, perché investe la sfera affettiva-relazionale del bambino, creando routines comunicative che sono *format* di interazione utili ad 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, intonativi vocali, 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 del *madrese* lo “distanziano” per così dire dal rapporto stretto con il linguaggio. La sua analisi comparata in diverse lingue ha evidenziato infatti *tratti universali*: stessi gradi di elevata intonazione, reiterazioni, iperarticolazione. A 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 in particolare emergerebbe che le ninna-nanne sono caratterizzate da una sorprendente uniformità transculturale, in riferimento a melodie, ritmi e tempi. Esse possono essere considerate dei "prolungamenti" degli analizzatori sensoriali della madre e della "simbiosi" del rapporto primario, ai quali lei ricorre per riportare l'omeostasi del piccolo, ma ad una maggiore "distanza" prossimale aprendo la strada alla lenta conquista dell'autonomia affettiva.

Si viene così a costituire un ponte affettivo che interviene nelle *routines* 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 di tipo emozionale dove sono co-presenti 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 sui 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 cantava 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 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 B.A.B." 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 *ecologico*, con tutta la naturalezza e la spontaneità tipiche di una relazione affettiva, all'interno della quale gli aspetti *ludici* sono fondamentali, perchè funzionali alla sedimentazione delle informazioni linguistiche, che serviranno al piccolo di

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, con la tipica "spinta" ad apprendere e a scoprire il mondo e le sue relazioni, non risulta difficile identificare in quest'epoca della vita un momento "privilegiato" 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 poichè 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 bi-direzionale, nel quale si mettono in comune dei significati che vengono condivisi dalla diade e che vengono modificati e continuamente rinegoziati di comune accordo.

Ciò significa mettere l'accento sulla componente intersoggettiva e interrelazionale dello scambio linguistico e ciò avviene sia per la madrelingua, sia per la lingua straniera, tenendo conto anche degli aspetti emotivi, ansigeni 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 Il Modello S.P.E.A.K.I.N.G della comunicazione di Dell Hymes

Il sociolinguista e antropolinguista Dell Hymes riprende il concetto di Chomsky di competenza linguistica, che permette al parlante di creare un numero infinito di enunciati, ma lo integra con componenti extralinguistiche e socioculturali, che abilitano il passaggio dalla *competenza* alla reale *comunicazione*.

Ne nasce un modello canonico di interpretazione di ogni evento comunicativo, sintetizzato nell'acronimo SPEAKING, con le seguenti caratteristiche:

S: *Setting*, il luogo fisico, reale dello scambio linguistico, oppure anche *Scena Culturale*, quindi gli elementi culturali e sociolinguistici.

P: *Partecipanti*, gli attori dell'interazione comunicativa, compresi i ruoli interindividuali dei partecipanti e la loro "posizione" fisica, psicologica. Sono inclusi gli aspetti oggettuali, la scelta dell'abbigliamento.

E: *Ends*, gli obiettivi, le finalità, gli scopi per i quali si comunica.

A: *Atti*, atti di comunicazione, di parola, quelle funzioni linguistiche che sono appunto "funzionali" a comunicare in modo efficace.

K: *Key*, si tratta della chiave psicologica di lettura dello scambio, la comprensione “fine” dello scambio, l’ironia, le allusioni, le metafore, l’uso delle pause, dell’intonazione.

I: *Instruments*, sono gli strumenti verbali e non-verbali che vengono messi in gioco nello scambio, ivi compresi i diversi mezzi di comunicazione della tecnologia informatica.

N: *Norme*, sono le norme che regolano le interazioni linguistiche, le modalità di intervenire in una discussione, il rispetto dei turni di intervento. Sono importanti perchè sono culturalmente determinate, ogni paese ha le sue regole di approccio e partecipazione al dialogo.

G: *Genere Comunicativo*, ogni scambio ha un suo genere comunicativo: una conferenza, una poesia, un testo teatrale, un’e-mail, sono generi diversi che presuppongono approcci differenti e l’implicita conoscenza dei vari stili che li contraddistinguono.

Il modello ha il pregio di contestualizzare un evento comunicativo in una precisa cornice di riferimento, una chiave di lettura della realtà che contiene non solo gli aspetti squisitamente “linguistici” ma anche quelli non-verbali, paralinguistici, extralinguistici e sociolinguistici, senza i quali una comunicazione sarebbe difficilmente comprensibile in profondità. Nell’acquisizione linguistica il modello ha un ruolo decisivo per assicurare una piena padronanza della “lingua” che è fatta di luoghi, situazioni, rapporti socio-relazionali che sono “insiti” nella parola concepita come una “finestra” sul mondo del bambino.

2.8 Madre adottiva e acquisizione linguistica

Il ruolo della madre adottiva nell’acquisizione della lingua italiana da parte del suo bambino è fondamentale perchè 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, emotivo e la cui situazione generale è estremamente delicata, perchè 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 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 alle 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 è la madre in questo percorso, anche se ovviamente il padre e gli altri membri della famiglia concorrono assieme al progetto di vita del nuovo arrivato in famiglia.

Tuttavia le aspettative che si possono creare, a volte anche in modo fantasmatico, pongono la madre in una condizione allo stesso tempo privilegiata e delicata. Lei stessa dovrà tenere una

giusta distanza con eventuali altri bambini del gruppo familiare, se vi sono, o se non ci sono dovrà confrontarsi con le motivazioni che l'hanno spinta ad un'adozione: spesso l'impossibilità di averne o altre condizioni.

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 sociorelazionale, dell'alimentazione, tratti comportamentali atipici, a volte disabilità più o meno gravi e in questi casi il lavoro materno presenta momenti difficili. Tanto più la madre adottiva sarà in grado di innescare meccanismi virtuosi di riequilibrio affettivo, relazionale ed emotivo, tanto più il nuovo arrivato perseguirà un'integrazione di successo.

Riferimenti Bibliografici

LEGERSTEE M. , 2007, *La Comprensione Sociale Precoce*, Raffaello Cortina Editore, p.159-160.

FOGEL, A.,1993, *Developing through Relationship: Origins of Communication, Self and Culture*, University of Chicago Press, Chicago.

LEGERSTEE M., 2007, op.cit. p.172.

SKINNER, B.F., 1957, *Il comportamento Verbale* Tr. It. Armando, 1976.

CHOMSKY N., 1959, Una recensione al “*Verbal Behaviour*” di B.F.Skinner, Tr. It. In: ANTINUCCI, F., CASTELFRANCHI C., (a cura di) *Psicolinguistica: Percezione, Memoria e Apprendimento del Linguaggio*, il Mulino, Bologna, 1976, pp. 21-25.

CHOMSKY N., 1965, Aspetti della Teoria della Sintassi. Tr. It. In: *Saggi Linguistici*, vol.2, Bollati Boringhieri, Torino, 1969, pp.41-258.

BRUNER J.S., 1990a, *La Ricerca del Significato*, Tr. It. Bollati Boringhieri, Torino, 1992.

BRUNER J.S., 1983a, *Il Linguaggio del Bambino*, Tr. It. Armando, Roma, 1989.

FREDDI G.,2000, *Il Bambino e le Lingue. Manuale-Guida per l’Insegnante di Lingua straniera nella Scuola Elementare*, Edizioni Larus Bergamo, p. 18.

FREDDI G., 2000, op. cit. p.18-19.

CAMAIONI L., 2001, (a cura di) *Psicologia dell Sviluppo del Linguaggio*, Il Mulino, Bologna, p.35

ANOLLI L., BERTETTI B., 1987, *Linguaggio, Apprendimento e Ambiente Sociale*, in ANOLLI L., SCURATI C., (a cura di), *Il Bambino: Segno, Simbolo, Parola*. Franco Angeli, Milano, pp.109-124.

BRUNER J.S., 1986, *La Mente a Più Dimensioni*, Tr. It. Laterza, Bari, 1988.

VYGOTSKIJ L.S., 1934, *Pensiero e Linguaggio*, Tr. It. Laterza, Bari, 1990, p.50.

VEGETTI 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*, Cortina, Milano, p.61.

STERN D., (1985), *Il mondo interpersonale del bambino*, Bollati Boringhieri, Torino, 1987.

BALBONI P. E., (2006) *Italiano lingua materna. Fondamenti di Didattica*, De Agostini Scuola SPA, Novara, p.37.

FERNALD A., (1991), *Prosody in speech to children:prelinguistic and linguistic functions*, in “Annals of Child development,” 8, pp. 43-80.

MITHEN S., (2007), *Il canto degli antenati. Le origini del linguaggio, della mente e del corpo*, Edizioni Codice, Torino, p.30

ROBB L., (1999) *Emotional musicality in mother-infant vocal affect, and an acoustic study of post-natal depression*, in “Musicae scientiae” numero speciale 1999-2000, pp.123-154

MITHEN S., 2007, op.cit. p. 80

TREHUB S., (2003) *Musical predispositions in infancy: an update*, in PERETZ E R. ZATORRE (a cura di) *The cognitive neuroscience of music*, Oxford University Press,p.13
BROWN S., “The “musilanguage “model of music evolution” in WALLIN N., MERKER B., BROWN S., (eds), *The origins of music*, Cambridge, Mass., The MIT Press pp. 271-300

FREDDI G., 2010, *Lingue: Strumenti di Humanitas. Studi,Saggi, Modelli educativi e glottodidattici, Bibliografie*, EDUCatt, Milano, p.25

BALBONI P.E., 2012, *Le Sfide di Babele. Insegnare le Lingue nelle Società Complesse*, Utet, Novara, pp. 120-122

Capitolo Terzo: Glottodidattica Umanistica e acquisizione del Linguaggio

3.1 Glottodidattica Umanistica: coordinate teorico-pratiche

Dal punto di vista teorico questo lavoro fa riferimento ai contributi della psicologia Umanistica di Carl Rogers (*Freedom to learn*, 1966) e ad un approccio umanistico, come declinato dalla “Scuola Veneziana di Glottodidattica” 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 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:

- E’ 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;

- 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, in un’ottica implicazionale, 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 *epistemoflica*, in senso ampio della persona, quindi il desiderio di conoscenza e di apprendimento, la curiosità, avrebbero una base comune che inizia con la *storia affettiva* della diade madre/bambino e che, partendo dal 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.

E’ necessario chiarire che il termine *affettivo* in questa sede fa riferimento al particolare stato della diade madre/bambino nella quale si assiste ad una compartecipazione dinamica degli *stati affettivi* della coppia.

Se poi si considera che l’esperienza pre-verbale della diade 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, mediando 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 di *umanistico*, con conseguente creazione di *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 interagiscono.

Anche l’utilizzo del termine *cognitivo-emozionale* può risultare fuorviante alla luce degli studi sul funzionamento della mente. Antonio Damasio, Joseph Ledoux ed altri hanno infatti riposizionato il ruolo di emozioni, affetti e sentimenti nei meccanismi di crescita umani, collocandoli in processi esperienziali che integrano i due aspetti e risulta difficile scindere le due componenti, anche solo ai fini analitici.

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 di meccanismi profondamente "emotivi," come i vissuti della persona, il suo rapporto con la materia, con il suo insegnante e, non ultimo per dirla con Damasio, il suo "marcatore somatico interno".

Le scelte sono il frutto di profonde mediazioni tra aspetti sensoperceptivi, affettivo-relazionali e cognitivi in senso stretto.

Se poi consideriamo che i concetti di *coscienza e cognizione* fanno riferimento alla valutazione complessiva di un *sé vitale* meta-cosciente di tutti i processi in atto nel corpo e nella mente, in grado di crearsi delle idee sulle idee che sta affrontando, e in grado di vedere in contemporanea sia il film che si sta svolgendo nel suo cervello e quindi gli effetti di tale rappresentazione, 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 intrise 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 sul campo, a scuola, dove l'esplicitazione di un lavoro 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 imbevute di dati emozionali, attraverso i quali la persona trova un orientamento non solo nell'esame della realtà presente del *hic et nunc*, ma addirittura è in grado di pianificare scelte future. 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, coraggio delle scelte hanno permesso all'uomo di elaborare strategie di crescita vincenti per sopravvivere. E' 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 consideriamo 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 pre-verbale, propedeutica all'esplosione del linguaggio verbale vero e proprio.

Gli studi sui rapporti tra la localizzazione delle aree cerebrali e 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 percettive, estendendolo all'ambiente. 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 riportati 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 è una parola composta che deriva da “e”: da, di fuori, e “ducere” per “ducere”, condurre, trarre.

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, altrimenti, allevare, istruire.

Si tratta di condurre una persona su una strada che può avere ombre e luci, inconvenienti di percorso, quali brusche frenate, 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 diadica 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 scelte, 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 con difficoltà, innescheranno problemi affettivo-relazionali. I tratti di personalità e caratteriali 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 acquisito influenza fortemente ogni processo didattico. Il passaggio di conoscenze non avviene su una *tabula rasa* candida, ma s’inscrive 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* e quindi ogni separazione delle due componenti non avrebbe nessun significato, né sul piano scientifico, né 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 umanizzante, 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 specifica:

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.

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, coinvolgendo 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'insieme 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 cliente, ma in questo modo ha anche centrato la riflessione sul terapeuta e sul docente, sui suoi vissuti e sui suoi meccanismi di reazione nel processo terapeutico e didattico. L'autore non esita a 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, nel bene e nel male, profondamente il clima della classe, i risultati e i processi di apprendimento. Quanto più si instaura un clima "democratico" di fiducia reciproca e di condivisione, maggiori saranno le prospettive didattiche. Caon (2008) afferma:

Il rendere trasparente e significativa la propria azione didattica attraverso la negoziazione e la corresponsabilizzazione i 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, di apprendimento, le diverse intelligenze e le attitudini personali passano inevitabilmente attraverso un lavoro comune di mediazione e l'insegnante ha la possibilità di lavorare a diversi livelli di complessità, con diverse realtà psicologiche 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 psiconeurobiologica 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 psicoaffettivi, nelle prime fasi della scolarizzazione sono prevalenti, non solo perchè ci troviamo in età evolutiva, con il conseguente sbilanciamento sul dato emotivo, ma soprattutto perchè 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 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 quali i piccoli vengono ricoverati in attesa della nuova famiglia.

Gli aspetti giuridici rivestono quindi 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 bio-psico-sociale.

In tale situazione il ruolo dell'insegnante, ma questo non vale esclusivamente per questa tipologia di apprendenti, diventa cruciale perchè diventa il "lo strumento intermedio" per l'integrazione e la crescita cognitiva, emotiva e sociale del suo 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-imput 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 personalologiche di ognuno di per sè è 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 in cui la responsabilità di insegnante e studente 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 sociorelazionali 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 fonatore 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 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, 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 scomvolta 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 in un bambino segue percorsi simili indipendentemente dall'ambiente socio-culturale in cui cresce: esistono per ogni lingua delle "mappe" che, almeno per i primi 36 mesi, l'acquisizione linguistica segue tappe prevedibili;

-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 in modo particolare riferendosi alla sintassi.

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

-osservazione dell'imput 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 è di per sè 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 contributo del contesto di vita risulta determinante per l'assimilazione della lingua, in tal modo recuperando il contributo della Psicologia culturale di Vygotskij in materia di 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 e 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 recita: *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 del dato. Nella formula *i* è rappresentato dal dato acquisito, mentre *I* l'area di sviluppo potenziale.

-Filtro Affettivo: se durante l'acquisizione insorgono meccanismi psicoaffettivi 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 scarso ma sufficiente ad apprendere.

3.7 Lingua materna, seconda, straniera, lingua adottiva

In ambito glottodidattico apprendere una lingua straniera è diverso dall'acquisizione di 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:

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 B.A.B." 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.”

Lingua Straniera

(in sigla **LS**) E' 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'imput 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*.

Lingua Seconda

(in sigla **L2**) E' 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 nel parco o alla piscina, al cinema, dalla televisione, negli svaghi quotidiani. L'imput 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 vicino più a quello della lingua madre che 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:

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.

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*. I passati di molti verbi forti ecc.

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 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'imput
- 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 un strumento cognitivo operativo che permette di lavorare su significati veri e non simulati.

Lingua Adottiva

E' la lingua che un bambino adottato acquisisce nel nuovo paese di arrivo. Nel complesso processo dell'adozione internazionale la *lingua* occupa un ruolo privilegiato perchè 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 fonte di difficoltà, in relazione alle condizioni di arrivo nel nostro paese.

Riferimenti Bibliografici

BALBONI P.E., 2012, *Le Sfide di Babele. Insegnare le Lingue nelle Società Complesse*, Utet, Novara, pp. 36-38.

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.

GOLEMAN D., 1997, *Intelligenza emotiva, Che cos'è, perché può renderci felici*, Milano Rizzoli.

PIANIGIANI O., 2010, *Dizionario Etimologico On Line*, www.etimo.it

ROGERS C. R., 1961, *On becoming a Person. A therapist's view of Psychotherapy*, Houghton Mifflin, Boston, tr. It. 1994, *La terapia centrata sul cliente*, Firenze, Psycho di G. Martinelli, p.69.

ROGERS C. R., 1961, *On becoming a Person*, op. cit. p. 84.

CAON F., 2008, *Educazione Linguistica e Differenziazione, gestire eccellenza e Difficoltà*, Novara, Utet, p.41.

FREDDI G., 1994, *Glottodidattica. Fondamenti, Metodi e Tecniche*, UTET, Torino, pp.1-2

BALBONI P.E., 2012, *Le Sfide di Babele. Insegnare le Lingue nelle Società Complesse*, op. cit. pp. 60-61.

FREDDI G., 2010, *Lingue: Strumenti di Humanitas. Studi, Saggi, Modelli educativi e Glottodidattici, Bibliografie*, EDUCatt, Milano, p.15.

BALBONI P.E., 2012, *Le Sfide di Babele. Insegnare le Lingue nelle Società Complesse*, op. cit. p. 75.

BALBONI P.E., 2012, *Le Sfide di Babele. Insegnare le Lingue nelle Società Complesse*, op. cit. p. 76.

FREDDI G., 2010, *Lingue: Strumenti di Humanitas. Studi, Saggi, Modelli educativi e Glottodidattici, Bibliografie*, op. cit., p.25

BALBONI P.E., 2012, *Le Sfide di Babele. Insegnare le Lingue nelle Società Complesse*, op. cit. pp. 126-127

COONAN M. C., 2006, www.dspace-unive-cilea.it/bitstream/10278/265/1/Atti-4-35-COONAN.pdf, pp.1-2

BALBONI P.E., 2012, *Le Sfide di Babele. Insegnare le Lingue nelle Società Complesse*, op. cit. pp. 215-216.

Capitolo quarto: Lingua e Adozione Internazionale

4.0 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 e il linguaggio è parte cruciale e irrinunciabile della sua vita. Attraverso la lingua egli potrà rapportarsi con la sua nuova famiglia e ri-costruire la propria identità di cittadino del mondo. In questo capitolo tenteremo di mettere a fuoco le peculiarità dell'acquisizione della lingua italiana dei bambini in adozione, con particolare riferimento alle componenti linguistiche.

4.1 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. E' attraverso l'affrancamento linguistico che si creano i presupposti positivi dell'autonomia affettiva, relazionale, interpersonale e sociale. Il linguaggio abilita quindi al rapporto con *l'altro da sé*, permettendo di far parte del gruppo e mettendo in grado la 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 garantiscono la coerenza, l'organizzazione interna e l'adattamento all'ascoltatore

Perché 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 ai fini

comunicativi, socio-culturali, cioè legati alla capacità di riconoscere le diverse situazioni e 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. E' 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 decisamente potente ed efficace, amplificato dalla cornice sociale. Per questo motivo il linguaggio, in virtù di questa condivisione, non solo preserva sé stesso, ma modifica continuamente la realtà soggettiva della persona, in virtù del suo percorso di vita.

Tra l'altro la lingua è un fatto non solo sociale, ma anche culturale dell'uomo, laddove per culturale si intende non solo l'accezione di *cultura animi* in senso classico (letterario, artistico), ma anche *antropologico*, cioè come reticolo di valori condivisi organizzatori di una comunità. Secondo Bruner (1986) 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.

4.2 Perché madrelingua?

Il termine "madrelingua" presente in italiano e in diverse lingue straniere con la stessa accezione: *mother tongue*, (ing.) *langue maternelle*, (fra.) *mutter sprache*, (ted.) 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 (1983) 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.

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

4.3 Il ruolo della lingua materna

Ma il piccolo d'uomo, seppure dotato di meccanismi deputati al processamento linguistico, non ha a disposizione da subito questa prerogativa, che seppure iscritta nei suoi circuiti cerebrali, da sola non è di per sé sufficiente a farlo parlare. E' fondamentale, vicino a lui, la presenza di una *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 con-tatto sociale che favorisca l'innescare 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 assume in modo esemplare il ruolo di chi accudisce un bambino, nelle prime fasi della sua esistenza. La lingua viene veicolata prima per via *affettiva-tattile-sonora-motoria* nella fase pre-linguistica, e poi usando la lingua stessa, ma sempre con connotazioni affettivo-relazionali.

Una mamma accompagna il proprio figlio/a in un cammino attraverso il linguaggio, che coinvolge tutta la sfera del piccolo: dall'alimentazione, al sonno, al gioco, alla malattia, ai rapporti con i coetanei e 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 fonico-articolatoria; le strutture sintattiche sono per la gran parte anch'esse possedute e il lessico è sufficientemente ricco.

4.4 Componenti psicoaffettive dell'acquisizione della lingua d'adozione

Una gran parte dei bambini adottati arriva alla nuova famiglia con sedimentata una lingua materna diversa dalla propria. Fra l'altro l'età adottiva negli ultimi 10 anni sta crescendo e quasi tutti i soggetti presentano una lingua biologica pregressa. Ciò significa che una persona deve rapportarsi con "diverse" situazioni di accudimento nelle prime e delicate fasi della sua esistenza. Nel periodo adottivo emergono tutte le componenti affettive-relazionali che contraddistinguevano il rapporto originario, unitamente alla "novità" del nuovo rapporto. La distanza fra i due idiomi è nella maggior parte dei casi molto lontana e rari sono i punti di contatto. Lo stesso dicasi per gli aspetti socioculturali ed extralinguistici, per cui il concetto di *estraneità* permea in modo invasivo i primi mesi post-adottivi. 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 psicoaffettive dell'apprendimento linguistico di una lingua straniera: ansia da prestazione, ansia sociale, timore di essere sminuito, 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 ed estremamente faticoso. Si percepisce la grande “fatica” di parlare, di esprimersi, sapendo esattamente cosa dire, ma con la frustrazione di non essere ancora in grado di farlo. E’ una sorta di impotenza comunicativa che relega il soggetto in una condizione psicologica regressiva ad uno stadio precedente, infantile, fusionale, che inevitabilmente si scontra con le esperienze originarie, 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 *mamma di pancia*, ma con la prospettiva di diventare *mamma del cuore*, come tanti bambini la definiscono. 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* inesorabilmente riporta 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’ulteriore novità dell’istituzione scolastica.

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

4.5 Baby talk e motherese: un approccio affettivo-relazionale anche nell’adozione

Il dialogo sonoro, acustico e protolinguistico che si instaura nella coppia “tipica” biologica, trova un’ulteriore conferma nel particolare linguaggio detto *motherese o baby talk o parentese*, ed è il linguaggio che gli adulti utilizzano quando si rivolgono ai bambini. Ha la funzione di creare un contenitore ideale sia cognitivo, sia emotivo per l’apprendimento linguistico. Oggi si tende a dare una definizione più comprensiva : “linguaggio diretto ai bambini” *Child Directed Speech, CDS*, estendendolo anche alle eventuali figure di accudimento. I tratti distintivi sono il tono alto e i contorni intonazionali “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, spesso le frasi vengono ripetute, in modo che il bambino possa automatizzare la regola verbo-soggetto-oggetto rapidamente. La lingua usata è ricca di espansioni, richieste di chiarificazione, domande che riguardano la situazione comunicativa, la realtà e il modo di gioco del bambino. Ciò che favorisce lo sviluppo linguistico in questo contesto è la modalità delle madri nel stimolare la conversazione, gratificando i successi, invece di esercitare un controllo su di essa. 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 *routines* 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 de-contestualizzato e simbolico.

Il bambino in adozione non viene privato del *motherese*, i genitori adottivi in ogni modo useranno 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, tuttavia avviene ad un'età diversa dagli appuntamenti tipici di ogni bambino. Avviene molto tempo dopo il *periodo critico* propedeutico all'esplosione vera e propria del linguaggio. Si tratta quindi di un *baby-talk* atipico, che tuttavia ha un suo specifico ruolo nell'apprendimento. Di fatto tutte le caratteristiche di coinvolgimento, di gioco, di relazione, gli aspetti sonoro-musicali, espressivi e non-verbali concorrono alla sedimentazione della nuova lingua anche se chi le dispensa non è la madre biologica, ma una madre "di cura."

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

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 psicoaffettivo.

Il rovescio della medaglia è costituito dalla difficoltà, spesso presente, nelle meta-abilità, nel riconoscimento degli aspetti pragmatici e nell'analisi del dato interstestuale, nel leggere fra le righe, nelle pieghe del linguaggio.

Un atteggiamento simile a quello di *bay-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.

4.6 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. E' possibile che sviluppi vissuti ambivalenti o dolorosi nei confronti dell'abbandono, quindi le prerogative 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, in tutti i modi, la lingua della famiglia affidataria diventa 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 anche tenuto conto che un adottato in tempi molto brevi (da 3 a sei mesi) prende contatto con la scuola italiana, per essere inserito nella classe di riferimento, coincidente con il dato anagrafico, anche se spesso, d'accordo con i genitori adottivi, si tende a far entrare il

bambino in un anno o due precedenti all'età reale. 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, 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.

4.7 Il fenomeno della perdita linguistica: *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 della 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.

Va rilevato 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 nonpathological settings.

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

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)

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)

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)

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)

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)

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 and Aronoff 1991; Nicoladis and Grabis 2002)

In tempi recenti è stato possibile valutare da un punto di vista neurofunzionale il livello di perdita linguistica, se l'erosione della lingua o il logoramento è totale o parziale, oppure se rimangono 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 rimangono tracce evidenti della L1, quindi la perdita linguistica sarebbe totale.

4.8 Attrito linguistico e adozione internazionale

Uno degli ambiti più interessanti e suggestivi della ricerca sullo sgretolamento della lingua materna a favore dello sviluppo di una seconda, straniera 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 cosa succede alla L1? Essa viene "accantonata", "dimenticata", "rimossa", "cancellata" nella 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. E' 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 maggiori sono le possibilità di eradicamento della L1,
- con l'aumentare dell'età aumenta la possibilità di "tracce residue,"
- la risonanza magnetica funzionale non risulterebbe una 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 RMF,
- 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.
- la lingua oggetto di attrito gioca un ruolo nei fenomeni di perdita linguistica?
Il cinese, piuttosto che lo spagnolo o il russo?

4.9 Lo "status"linguistico del bambino con adozione

Negli ultimi 10 anni il fenomeno delle adozioni internazionali è lievitato in modo costante, ora sembra avere una battuta di arresto, dovuto 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 diversi livelli),
- 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 per vari motivi, hanno comunque delle competenze comunicative nella L1,
- hanno sperimentato cure parentali dai genitori, dai fratelli o da altri *caregiver* (seppure spesso in modo disarmonico),
- hanno una visione del mondo che riflette gli usi e i costumi, il paese, il clima, e caratteristiche del vivere quotidiano della terra di nascita.

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. Tuttavia lo status giuridico del soggetto in adozione implica un percorso di crescita disequilibrato 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 perchè 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 l'adozione arriva a 4 o 5 anni di vita la situazione sarà completamente diversa.

Certo è che comunque l'acquisizione di una lingua straniera, come è per un adottato la lingua italiana, avviene 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 oltre, 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 *steps* acquisizionali garantisce un apprendimento efficace e lo sviluppo di una completa competenza comunicativa.

Nell'adozione tutto questo processo subisce un'accelerazione esponenziale, soprattutto con soggetti di non 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, spesso non tenendo conto dei tempi necessari di decantazione di 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, generalmente si trova 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 nè lingua nè 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 nè completamente stranieri, nè italiani, portando con sé un'identità mista o "fluttuante."

Riferimenti Bibliografici

- CAMAIONI L., 2001 (a cura di), *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*, Il Mulino, Bologna, p. 9.
- VYGOTSKIJ L.S., 1934, *Myslenie i rec'*, Moskwa, Accademia di Scienze pedagogiche dell'URSS; trad.it. *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Roma-Bari, 1990.
- FREDDI G., 1999, *Psicolinguistica, Sociolinguistica, Glottodidattica*, Torino, Utet, p. 31,32.
- VYGOTSKIJ L.S., 1934, *Myslenie i rec'*, Moskwa, Accademia di scienze pedagogiche dell'URSS; trad. it. *Pensiero e linguaggio*, Roma-Bari, Laterza, 1990.
- BRUNER J.S., 1962, *On knowing essays for the left hand*, Cambridge University Press; trad. it. *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, Roma, Armando, 1968.
- BRUNER J.S. 1983 (1987), *Child's talk. Learning to use Language* (con la collaborazione di WATSON R., W.W. Norton & Company Ltd., New York (trad. It. *Il Linguaggio del Bambino. Come il Bambino impara a usare il Linguaggio*, Armando Roma.
- STELLA G., 2001, in CAMAIONI L., 2001 (a cura di) *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*, op.cit. p. 255.
- BARDOVI HARLIG K., STRINGER D., 2010, *Variables in Second Language Attrition*, Cambridge University Press, p. 2.
- 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*, Association For Psychological Science, pss. sagepub.com, p. 29.
- DE BOT. K., & WELTENS B., 1991, *Recapitulation regression and language loss*. In SELIGER H.W., & R.M. Vago (Eds.), *First Language Attrition* (pp. 31-51) Cambridge University Press, New York.
- PARADIS, M., 2007, *L1 attrition features predicted by a neurolinguistic theory of bilingualism*. In KÖPKE B., SCHMID M., KEIJZER M., & S. DOSTERT (Eds.), *Language attrition: Theoretical perspectives* (pp. 121 – 133) Amsterdam, Benjamins.
- NEISSER, U., 1984, *Interpreting Harry Bahrick's discovery: What confers immunity against forgetting?* *Journal of Experimental Psychology: General*, 113 , 32 – 35
- 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 issues* (pp. 1 – 43). Amsterdam : Benjamins .
- ANDERSEN R. W., 1982, *Determining the linguistic attributes of language attrition*. In LAMBERT R.D., & Freed B.F. (Eds.), *The loss of language skills* (pp.

83 – 118). Rowley, MA : Newbury House.

MAHER , J.,1991, *A crosslinguistic study of language contact and language attrition*. In SELIGER H.W., & VAGO R.M., (Eds.), *First language attrition* (pp. 67 – 84). New York : Cambridge University Press .

SCHMID, M.S., 2002, *First language attrition, use and maintenance: The case of German Jews in Anglophone countries*, Benjamins, Amsterdam.

KAUFMAN, D., & ARONOFF M., 1991). *Morphological disintegration and reconstruction in first language attrition*. In SELIGER H.W., & VAGO R.M., (Eds.), *First language attrition* (pp. 175 – 188).Cambridge University Press, New York.

NICOLADIS, E., & GRABOIS, H., 2002, *Learning English and losing Chinese: A case study of a child adopted from China* . *International Journal of Bilingualism* , 6 , 441 – 454 .

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* (pp. 155 – 168) Benjamins, Amsterdam.

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 , 155 – 161 .

PALLIER C., 2007 op. cit.

PALLIER C., 2003 et. Al. op. cit.

Capitolo quinto: Bilinguismo e Apprendimento Linguistico

5.1 La popolazione bilingue

La popolazione bilingue nel nostro paese negli ultimi 10 anni ha avuto un incremento medio del 7/8% 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 oltre.

Una persona bilingue ha:

- fluenza
- competenza comunicativa
- competenza passiva
- competenza produttiva

in due lingue. 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 ugualmente divise in percentuale 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*.

5.2 Diverse lingue, differenti contesti di acquisizione e esposizione linguistica: il bambino immigrato, il bambino adottato

La lingua materna biologica L1

Ciò che contraddistingue le principali diversità delle 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 pre-natale il dialogo tonico/tattile/vibratorio/sonoro, propedeutico alla fase pre-linguistica, dominata dal *baby-talk* e che 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 tuttavia al piccolo non è il solo dato linguistico, rivestito di componenti affettive, ma è anche una cultura, un mondo, un modo di pensare che caratterizza tutta la vita del bambino, dal gioco, all'alimentazione, alla vita sociale, al rapporto con i coetanei, con gli adulti, ai convincimenti religiosi, alla scuola. La presenza di fratelli rafforza il legame perchè "tutti" si esprimono allo stesso modo.

La situazione di un bambino adottato è complessa, se l'adozione avviene nel primo anno di vita la lingua materna viene sostituita dall'italiano. Se viceversa l'adozione arriva dopo il 2°/3° anno di età la L1 permane e l'italiano diventa una lingua seconda L2, ma la lingua originaria è soggetta ad essere perduta o erosa.

La lingua italiana L2

Se la lingua italiana viene assimilata, al contrario, a seguito di una migrazione la famiglia di origine, 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 elementi decisionali e motivazionali, che fanno "scegliere" la nostra lingua per motivi di studio, culturali, formativi, ma tutto avviene spesso "per necessità." E' 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 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, usi e costumi, religione 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. Infatti il bambino verrà esposto alla L2 in modo più precoce e contemporaneamente alla lingua biologica dei genitori. Un fenomeno che è fonte di problemi linguistici e comunicativi: in questi bambini è abitudine del genitore, o dei genitori, di 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 sia strutturali. Per questa ragione nei servizi di Neuropsichiatria Infantile ai genitori viene raccomandato 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. Va rilevato comunque che con il passare del tempo il bilinguismo dei migranti subisce cambiamenti significativi, si manifestano infatti variazioni nella *dominanza linguistica*, con aspetti di *attrizione linguistica* (cfr. *language attrition*) a sfavore della L1.

Nel caso dell'apprendente adottato l'esposizione alla lingua è completa perchè sia in famiglia, sia a scuola e sia nei rapporti interpersonali è l'italiano la lingua della comunicazione, non ci sono problemi di dominanza o prevalenza, 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.

5.3 Bilinguismo e Bilinguismi: tipologie e caratteristiche

Dalle 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, inevitabilmente si assiste ad una ricaduta nella lingua materna, il processo influenza quindi in modo sostanziale la L1. Nell'"Enciclopedia dell'Italiano" Treccani (2010) la parola *bilinguismo* fa riferimento alla presenza di più di una lingua presso un singolo o una comunità. 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 di solito prevede la compresenza delle due lingue, anche se nel caso di bambini migranti spesso questi sono "isolati," in quanto la loro L1 viene erosa, soprattutto nelle *seconde generazioni* e prevale quindi 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 al contrario 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 profilo, una *biografia linguistica*, sia sul piano educativo e glottodidattico, ma anche clinico di quella persona.

Ogni bambino che impara una lingua, automaticamente incamera dati, esperienze, credenze ed esperienze che riflettono la cultura che sta "nelle pieghe" di quella lingua, il modo di vivere, di vedere la vita, in pratica assume indirettamente i valori sociali e culturali che caratterizzano l'idioma.

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 tantomeno 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, di 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:

Il Bilinguismo Sottrattivo

E' 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' nostra convinzione che in realtà un'esperienza acquisizionale in L1 comunque rappresenti un "precedente" neuropsicologico e psico-linguistico importante, anche perchè nel bambino sono avvenute sensibili modificazioni dell'assetto cerebrale a seguito dell'esposizione alla L1. E' innegabile tuttavia che per motivi "economici" la lingua biologica perda molto del peso e della considerazione che possedeva nel proprio ambiente naturale.

Il Bilinguismo Additivo

E' il fenomeno contrario, la L2 in condizione dominante e maggioritaria tende ad accrescere il suo potere perchè 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, perchè dà un valore aggiunto anche alla nuova lingua da apprendere.

Tipologie di Bilinguismo

Mari e Porrelli (2010) da un versante clinico-riabilitativo hanno proposto la classificazione che segue:

I diversi tipi di bilinguismo 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)

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, chiamata L1, da subito in famiglia, e poi una seconda lingua, L2, ad esempio dall'ingresso 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

Valore sociale delle Lingue

Un'altra distinzione riguarda lo status sociale delle due lingue all'interno dell'ambiente di vita del bambino:

-Bilinguismo *additivo*: quando la comunità attribuisce valore a entrambe le lingue, lo sviluppo delle due lingue e culture è complementare, e viene perciò mantenuta e valorizzata anche la lingua madre;

-Bilinguismo *sottrattivo*: nella situazione in cui invece nell'ambiente socioculturale in cui vive il bambino vi è una svalutazione della sua lingua madre, l'apprendimento della seconda lingua, più "prestigiosa" in quel contesto, porta alla graduale perdita della L1 (attrizione/erosione linguistica)

I bambini di lingua minoritaria che apprendono un 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.

Livello di Fluency 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 uno stesso livello di fluency 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:

Bilinguismo precoce e simultaneo (0-3 anni)

Si verifica quando i bambini acquisiscono contemporaneamente i due codici. Nei bimbi 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 dell'ampiezza del lessico nelle due lingue, e non solo valutare 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 e denso 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.

Bilinguismo precoce consecutivo o aggiuntivo (3-6 anni)

In questi casi, l'acquisizione della nuova lingua avviene dopo i tre anni quando il bambino è già parlante 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, poi si rende conto che gli altri usano una lingua diversa dalla propria;

-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 *passapartout*, 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", ad "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 input linguistico adatto, coinvolgente, significativo.

Bilinguismo consecutivo e tardivo (dopo i sei anni)

A sei anni si stima che un bambino usi circa 3.000 parole in maniera attiva (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. E quindi: imparare nella L2 a leggere e a scrivere, studiare, risolvere problemi, affrontare compiti cognitivi diversi. 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. Un conto è infatti imparare la seconda lingua per comunicare nel quotidiano (le abilità comunicative interpersonali di base: *BICS, Basic Interpersonal Communication Skills*, come le definisce J. Cummins, e un conto è padroneggiare la L2 per scrivere, leggere e comprendere, studiare, produrre un lessico settoriale e specifico (*CALP, Cognitive Academic Language Proficiency*).

5.4 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 della competenza linguistica di un apprendente 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. Seppure semplici tuttavia 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 anche necessariamente confrontare 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*: si tratta di 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" per 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 infatti rivoluzionato: si passa dal mero "conteggio" degli errori ad una loro accurata "analisi". Ciò permette di stabilire il reale valore dell'errore, se questo sia in relazione all'interlingua, e quindi transitorio e funzionale, o se sia effettivamente tale.

5.5 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 può essere vero ma in realtà la situazione di questi soggetti è molto particolare: qual'è il grado di competenza nella L1? E' 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 sè, sia per aspetti linguistici, sia per elementi contingenti.

Non di rado i bambini stranieri adottati vengono scambiati per bambini stranieri immigrati, ma le due condizioni come abbiamo visto in 4.9 sono profondamente diverse. Il bilinguismo di un minore immigrato all'arrivo è certamente più solido e sicuro di quello di un adottato che spesso non ha potuto sedimentare con la famiglia biologica quel percorso di conservazione della lingua materna con fini identitari e culturali e quindi si tratta di 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:

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 dell'arrivo della "chiamata" per l'adozione. E' difficile stabilire con precisione quanto tempo questi bambini siano stati con la famiglia originaria, prima di essere istituzionalizzati, così come è difficile sapere quale è stato l'impatto "linguistico" dell'istituzionalizzazione. Certo è che la loro lingua originaria è frutto della sedimentazione di diversi momenti familiari e istituzionali con mancanza di continuità 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 questi elementi depongono a sfavore sia del fatto affettivo ma anche di quello linguistico-espressivo.

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

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, o finchè 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 quindi di bilinguismo in questi casi è molto complesso perchè poche o nulle informazioni arrivano agli enti adottivi e alla famiglia di arrivo. Il linguaggio è estremamente semplificato, legato ai bisogni primari, con rare connotazioni socioculturali o sociolinguistiche. Ci sono motivi fondati anche per la soppressione della lingua biologica, che, come nel caso precedente rimanda a vissuti traumatici ed abandonici.

La Lingua Italiana adottiva o Lingua Madre Secondaria

L'apprendimento dell'italiano quindi non rappresenta un processo semplice e lineare perchè entrano in gioco aspetti psicoaffettivi profondi che sono legati alla vita pregressa dell'apprendente e che, nella maggior parte dei casi, ha 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 acquisizionale e di apprendimento. Molti di questi bambini, accanto a perturbazioni della sfera socio-affettiva- relazionale, presentano disturbi del linguaggio e di apprendimento DSL e DSA.

5.6 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 in :

Bilinguismo individuale	Allorchè presente nella stessa persona come nel bambino con madrelingue diverse, come ancora nel ragazzo italiano che ha la fortuna di fare gli studi in America;
Bilinguismo sociale	quando sulla medesima area geografica convivono dei gruppi con madrelingue 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 (o anche tre) lingue diverse: ladino, tedesco e italiano;
Bilinguismo totale	è un possesso completo ed equilibrato delle due lingue relativamente al capire, al parlare, leggere e scrivere;
Bilinguismo parziale	una lingua 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 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 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 viene in qualche modo scoraggiato per vari motivi:

- sia la L1 e l'eventuale lingua dell'istituto ricordano avvenimenti dolorosi e traumatici e per questo motivo si tende alla rimozione;

- il desiderio di "normalizzazione" dei genitori adottivi passa anche per "via linguistica", in modo inconscio si tende 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;

- può prevalere un atteggiamento di tipo *assimilativo* nel bambino che ha la tendenza ad assimilare in modo "acritico" tutto ciò che viene dalla nuova realtà familiare e sociale, in qualche modo rendendo complesso il passaggio ad un atteggiamento *acculturativo*, che implica il riconoscimento del nuovo, ma anche il ricordo del pregresso;

- dal momento che la provenienza adottiva automaticamente presuppone stili educativi e culturali precedenti totalmente diversi culturalmente da quelli dell'arrivo in Italia, risulta difficile una valorizzazione di quelli originari;

- 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, 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 viene vista come positivo segnale di adattamento e integrazione, in realtà in molti bambini l'attrizione e la perdita linguistica sono sintomi di perturbazioni della sfera linguistica ed emotiva.

Resta da verificare la reale intenzione del minore adottato di mantenere un contatto con la madrelingua primaria, si tratta di una scelta da condividere con lui compresi 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 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, ma 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 evitante o svalutante. In realtà conoscere meglio il mondo del bambino, sapere dove ha vissuto, come ha vissuto, significa anche conoscerlo meglio, affinare i dati sensibili della sua personalità

Riferimenti Bibliografici e Sitografia

ENCICLOPEDIA TRECCANI (2010)

FREDDI G., 2010, *Lingue: Strumenti di Humanitas. Studi, Saggi, Modelli educativi e Glottodidattici, Bibliografie*, EDUCatt, Milano, p.22.

MARI R., PORRELLI L., (2010), *Lo sviluppo del bambino bilingue*, www.logopedia.unimore.it

FAVARO G., (2012), in "Italiano LinguaDue, n.1, 2012, *Parole, lingue e alfabeti nella classe interculturale*.

FAVARO G., (2012) op. cit.

Contento S., (2010), (a cura di), *Crescere nel bilinguismo. Aspetti cognitivi, linguistici ed emotivi*, Carocci, Roma.

ABDELILAH BAUER B., (2008), *Il bambino bilingue. Crescere parlando più di una lingua*, Raffaello Cortina, Milano.

FREDDI G., 2010, *Lingue: Strumenti di Humanitas. Studi, Saggi, Modelli educativi e Glottodidattici, Bibliografie*, op. citg., pp.27,28.

PARTE TERZA: LA RICERCA SUL CAMPO

CAPITOLO SESTO- Indagine sull'acquisizione della lingua italiana dei bambini con adozione internazionale in Provincia di Mantova

6.1 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, 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, sull'erosione o la perdita della L1, a seguito dell'impatto con la lingua italiana e infine sono stati affrontati anche aspetti socio-affettivi e relazionali nel nuovo contesto di vita. Ma era necessario 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 terreno" in ambito linguistico.

Il nostro obiettivo non è stato quello di inoltrarci in aspetti clinico-patologici o 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, quanto di monitorare "in tempo reale" il comportamento di cosa succedesse "durante" il percorso.

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

Da un punto di vista operativo il ruolo genitoriale è sostanziale perché entrambi sono in contatto "vitale" con l'apprendente adottivo: nei momenti routinari, durante i pasti, nella cura personale, nel seguire i compiti, nei momenti cruciali: prima dell'addormentamento, durante la malattia e nelle difficoltà. Questo approccio "ecologico e olistico" garantisce un'esposizione e un contesto d'uso del linguaggio ideale per l'apprendimento. La possibilità di condividere momenti di gioco, improntati ad una didattica ludica è insostituibile per questi bambini, che necessitano primariamente di equilibrio emotivo *prima* del dato da acquisire. Attraverso una condivisione "giocosa" dei contenuti, sia in famiglia, ma anche a scuola è possibile risintonizzare e riequilibrare i vissuti, le esperienze, dando voce al singolo, alla sua dimensione interpersonale, permettendo uno scambio fruttuoso di informazioni e al tempo stesso di stati affettivi.

6.2 Una premessa per i genitori dei minori con adozione

La premessa che segue, messa all'inizio del questionario chiarisce le finalità dello stesso e nello stesso tempo costituisce una richiesta di collaborazione fattiva con il ricercatore,

collaborazione che garantisce l'efficacia e la precisione del lavoro. Va rilevato che tutti i questionari proposti ai genitori sono ritornati compilati in tutte le parti, sia nei dati generali, sia nei dati "sensibili" e ciò ha permesso di raccogliere 39 questionari completi.

Premessa

Gentilissimi Genitori,

Il **Dipartimento di Scienze del Linguaggio dell'Università Cà Foscari di Venezia** si è sempre occupato dell'Insegnamento/Apprendimento delle lingue, sia della lingua materna, nel nostro caso l'italiano, sia delle lingue straniere. All'interno del Dipartimento è presente, fra gli altri, un **Dottorato in Scienze del Linguaggio**. Si tratta di un corso triennale di specializzazione, a cui si accede per concorso, per chi possiede già una Laurea magistrale, (per lingue di 4 anni) e che prevede una tesi finale di ricerca.

La tesi di dottorato rappresenta la fase finale del percorso di studio e di ricerca che il dottorando ha approfondito durante il triennio.

Nel mio caso un tema che mi ha sempre interessato è l'acquisizione/apprendimento della lingua italiana nei bambini con adozione internazionale, che è lo scopo della mia ricerca. Per questo motivo ho strutturato un'intervista da sottoporvi 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 per agevolare 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 pre-requisito 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 mi affido al Vostro contributo personale e alla Vostra sensibilità per ottenere informazioni che potranno essere utili a tanti bambini con adozione internazionale.

Mi impegno a tenervi costantemente informati sui progressi di questo lavoro. Per qualsiasi informazione o chiarimento Vi prego di contattarmi 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 dalla parte delle figure allevanti, sia dalla parte dei bambini, con l'esclusivo interesse comune di produrre materiali e documentazione utile alla loro integrazione educativa.

E' stato usato un filtro nelle domande, ovviamente per proteggere 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.

6.3 Strumenti: Il questionario/indagine per i genitori adottivi

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.

Schema riassuntivo del Questionario

Sezione 1: Dati Anagrafici 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 comunicazione

- Periodo Post-Adozione
- Comprensione Verbale
- Comunicazione non verbale

Sezione 3: Scolarizzazione

Analisi analitica delle sezioni

Sezione 1: Dati Anagrafici della Famiglia Adottiva

In questa sezione vengono richiesti i dati identificativi della famiglia adottante, senza la specificazione del Cognome della famiglia, le attività lavorative di entrambi i genitori e la presenza di eventuali fratelli, adottati e non. Le informazioni sono precise, ma nel rispetto della normativa vigente sulla privacy viene omissis il cognome, ai fini di tutela del minore.

Dati del minore o della minore in pre-adozione

Oltre al nome di battesimo si richiede la provenienza geografica e se il piccolo era nella famiglia biologica, in un istituto o in altra situazione. Contestualmente viene indagata la situazione clinica, se esistono patologie conclamate, problemi di ritardo mentale, sia della sfera fisica e sia di quella socio-emotiva-relazionale.

Si chiede anche ai genitori se hanno 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 si analizzano le informazioni linguistiche del bambino, di nuovo 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, 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, cercando 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, 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 a "come" vengono veicolate le parole e le espressioni, con che tipo di supporto verbale, mimico, iconico, espressivo. Si verifica anche se il minore si esprime in lingua madre, e 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 del 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.

6.4 Il questionario/indagine sotto la lente del modello S.P.E.A.K.I.N.G

-S- SETTING/SCENA CULTURALE

Abbiamo pensato di mettere il questionario “sotto la lente” del modello della comunicazione di Dell Hymes per 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 con adozione implica l'individuazione di un contesto specifico, quindi di un *setting* particolare, 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 che hanno uno status socioeconomico e culturale medio o medio alto e sono disposte ad un lavoro su se stessi di preparazione pre- e post adozione e a farsi monitorare sul piano psicologico, durante tutti i momenti del percorso.

E' 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. E' 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 perchè se è vero che i genitori sono italofoeni e per loro l'italiano è una lingua acquisita, la doppia dimensione di genitori e in qualche modo “docenti” dei propri figli adottivi, non è nè semplice, nè scontata.

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

-P- PARTECIPANTI

Lo studio nasce all'interno della facoltà di Lingue di Cà Foscari a Venezia, nel Dipartimento di Scienze del Linguaggio (XXV° ciclo) e verrà presentata come tesi di Dottorato di Ricerca. 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, si è deciso di contattare diverse realtà sul territorio mantovano che potessero agevolare il reperimento dei genitori che hanno adottato bambini:

-L'Università degli Studi di Cà Foscari di Venezia, Dipartimento in Scienze del Linguaggio, Scuola di Dottorato in Scienze del Linguaggio,
Tutor scientifico Prof. Paolo Emilio Balboni;

-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 prevenzione, diagnosi e cura di varie patologie in età pediatrica ed evolutiva. Mantova è anche sede di un centro Regionale per l'Epilessia.
Direttore di struttura Dott. Giuseppe Capovilla
Coordinatrici: Edda Pinotti, Luciana Ramponi
npi@aopoma.it

-Servizi territoriali: Alto Mantovano: Castiglione delle Stiviere, Via Garibaldi 59; Castelgoffredo, Piazza Martiri 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 di Struttura: Dott.ssa Maria Teresa Giarelli

-Centro Adozioni dell'ASL di Mantova, Via dei Toscani 1, Palazzina 10, Mantova,
centro.adozioni@aslmm.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 ndr) 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 ASL.

Per quanto riguarda il link con Cremona va detto che si è reso necessario coinvolgere questa realtà perchè 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.

-E- ENDS: SCOPI, OBIETTIVI, FINALITA'

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 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, stabilendo i diversi gradi di presenza/assenza della L1, l'erosione o perdita linguistica, in pratica 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

-A- ACTS, ATTI

Per atti intendiamo tutte le procedure necessarie per arrivare alla compilazione definitiva dei questionari, negli aspetti formali istituzionali, in quelli 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 formali istituzionali agli enti interessati per la 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 dopo l'avvenuta autorizzazione, di presentazione dell'indagine questionario da somministrare alle famiglie;
- Consegna dei questionari in modalità cartacea e digitale da consegnare alle famiglie;
- Ritiro questionari compilati

Si è deciso che ogni realtà territoriale avrebbe consegnato ai propri genitori in carico ai servizi i questionari da compilare e li avrebbe successivamente raccolti, dopo la compilazione. 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 chiarimento. Anche da questo punto di vista non ci sono state richieste di chiarimento.

Diversi genitori hanno comunicato, sia per telefono, sia per posta elettronica per plaudere all'iniziativa.

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

-K- KEY, LA CHIAVE PSICOLOGICA

La chiave psicologica del lavoro è costituita dalle 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 scervra da blocchi e interruzioni, ma è prevalso il senso di comune visione positiva del percorso condiviso.

-I- INSTRUMENTS, STRUMENTI

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

- i rapporti diretti tra il ricercatore e le persone che occupavano ruoli strategici di coordinamento negli enti che si occupavano di adozione internazionale e che hanno dovuto valutare il progetto, prima di dare il nulla-osta;

- i contatti tra il ricercatore e le persone delegate dai dirigenti: psicologi, logopediste, educatori, terapisti della riabilitazione, assistenti sociali, ai fini di rendere operativo il questionario;

Sia di tipo *non-verbale*:

-Il materiale digitale in posta elettronica quali primi contatti esplorativi per avere accesso ad incontri formali per la presentazione dell'iniziativa;

-Il questionario/indagine sia in forma cartacea, sia in supporto digitale, quindi i materiali informatici: PC, software, excel, word ecc.

-N- NORMS, NORME

Ogni atto della ricerca, sia in ambito verbale, sia non-verbale ha 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 regolano i rapporti fra le persone, nei diversi ambiti operativi. La non osservanza o una errata interpretazione delle regole significa bloccare, o inficiare tutto il percorso. Un esempio può essere chiarificatore:

Perché una ricerca possa essere operativa è necessario che un Dirigente, nel nostro caso un Primario Medico, dia il suo assenso. Tuttavia è necessario anche che la Direzione Generale (dell'Azienda Ospedaliera) dia il consenso, che approvi formalmente l'iter. Una volta avuto il parere favorevole della Direzione il dirigente medico socializza al suo personale l'iniziativa, indicando al ricercatore 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 regolamento rigido "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, a scapito del successo di un'iniziativa che se pur lodevole, se non rispetta tali norme non ha speranza di successo.

-G- GENERE COMUNICATIVO

Oltre al rispetto delle "regole" in gioco della comunicazione risulta cruciale anche l'opzione del *genere comunicativo* adeguato e coerente al contesto nel quale si opera. La scelta del linguaggio quindi, e del tipo di linguaggio usato è fondamentale perché rappresenta per chi riceve il messaggio un'implicito riconoscimento della correttezza e della appropriatezza del messaggio, di conseguenza passibile 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 in ogni caso 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 non chiaro, non corretto 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, ma a maggior ragione in ambito scientifico- clinico. E' necessario quindi padroneggiare i vari generi comunicativi della società complessa, diversamente l'accesso viene negato, così come l'opportunità di confrontarsi con il tessuto sociale.

CAPITOLO SETTIMO: ANALISI DEI DATI DEL QUESTIONARIO

7.1 Informazioni anagrafiche dei soggetti in pre-adozione

Sezione 1: Dati Anagrafici Famiglia Adottiva e del Bambino

In questa fase del lavoro sono state reperite informazioni sulla famiglia adottiva e sul bambino/a in adozione. L'età dell'adozione, come visualizzato nella tabella 1 è fondamentale per avere un quadro dei soggetti 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 meno stratificata sarà la L1, con l'aumentare dell'età anagrafica, più tracce della lingua e della cultura biologica si troveranno.

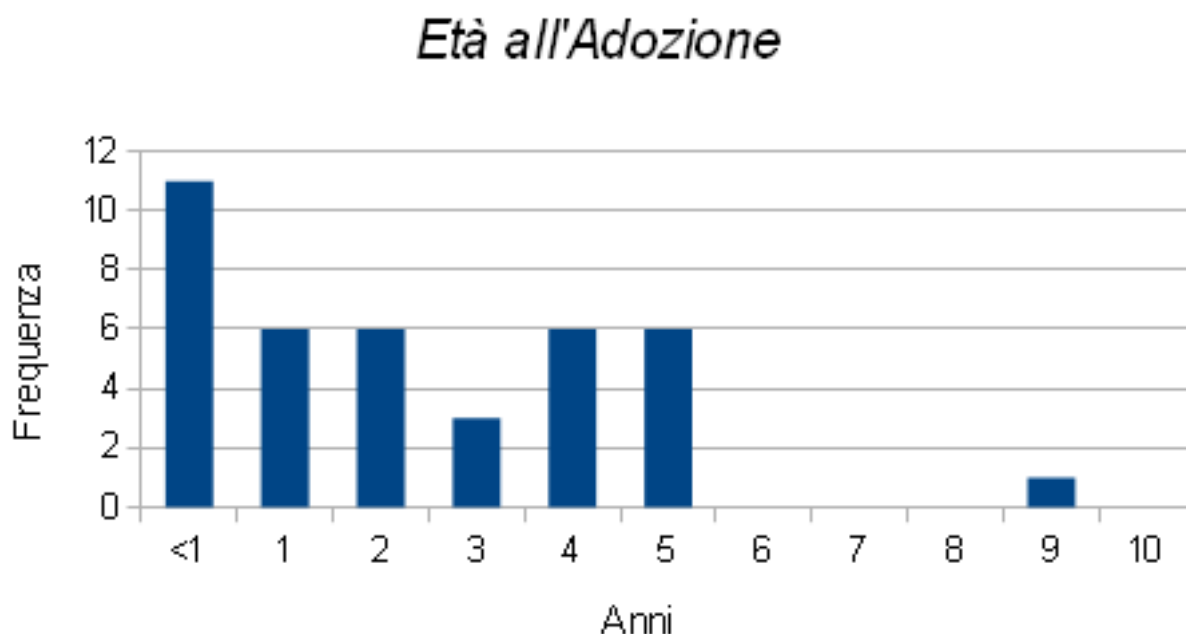
Un bambino che arriva in Italia a pochi mesi (e si tratta di una minoranza) ha tutte le caratteristiche per sviluppare un *monolinguisimo* e la sua madrelingua primaria diventerà di fatto la lingua italiana. Un bambino viceversa che arriva da noi a 4 anni è un bambino *bilingue* (ovviamente andrà verificato il grado reale di bilinguismo e eventualmente di biculturalismo), ma dal punto di vista psicolinguistico bisognerà tenerne conto, si tratta di un apprendente con caratteristiche specifiche e peculiari, rispetto agli altri del gruppo a scuola.

"I valori rappresentati graficamente sotto forma di torta rispecchiano la realtà, tuttavia le percentuali di riferimento sono soggette ad un arrotondamento per eccesso o difetto dovuto all'eliminazione dei decimali."

Tabella n. 1 : Età all'adozione: media 4 anni

Nella tabella n.1 risulta un'età media all'adozione 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 psicoaffettivo, sia psicodidattico.

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 operare in modo efficace nell’ambito dell’educazione linguistica. Molto spesso questi soggetti sviluppano disturbi del linguaggio, dell’apprendimento e della sfera socio-relazione 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 dalla Scuola “Veneziana di Glottodidattica” nella premessa a questo contributo permette di affrontare sia gli aspetti squisitamente linguistici, sia quelli psicoaffettivi, nell’ottica di una *glottodidattica inclusiva*, con fini di integrazione.

Tabella n. 2: Distribuzione età anagrafica

La tabella n.2 conferma in modo analitico i dati del grafico precedente.

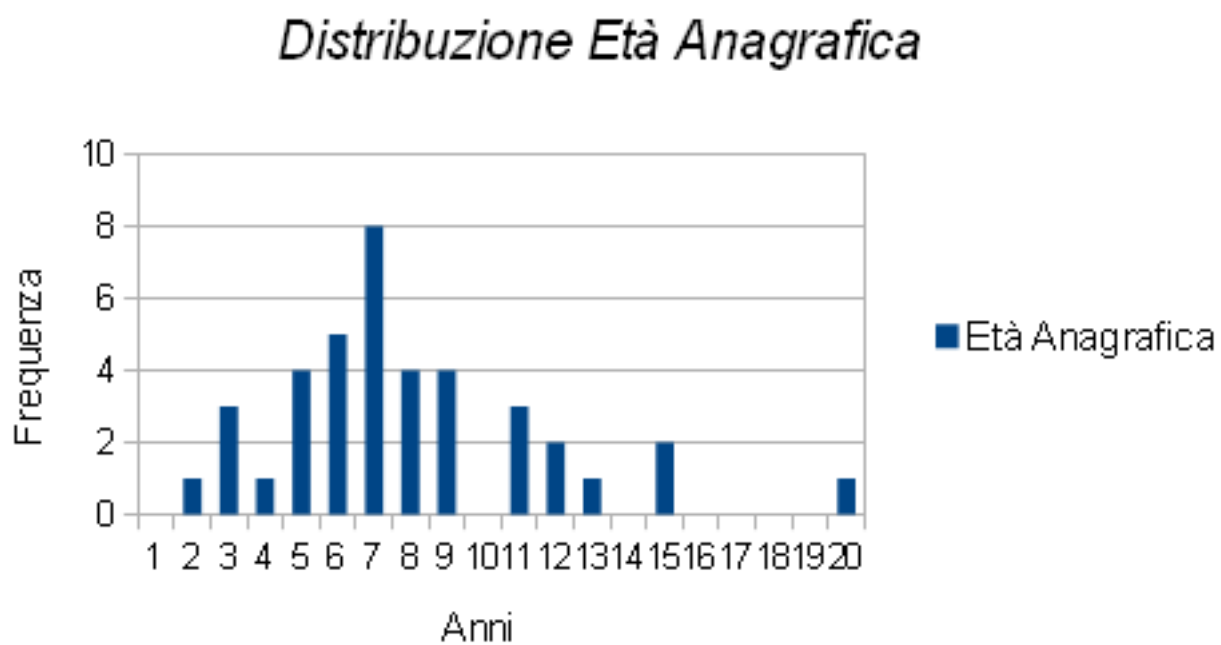


Tabella n. 3: Distribuzione del sesso

Nella tabella n.3 risulta evidente una netta maggioranza di adottati maschi (64%) rispetto alle femmine (36%).

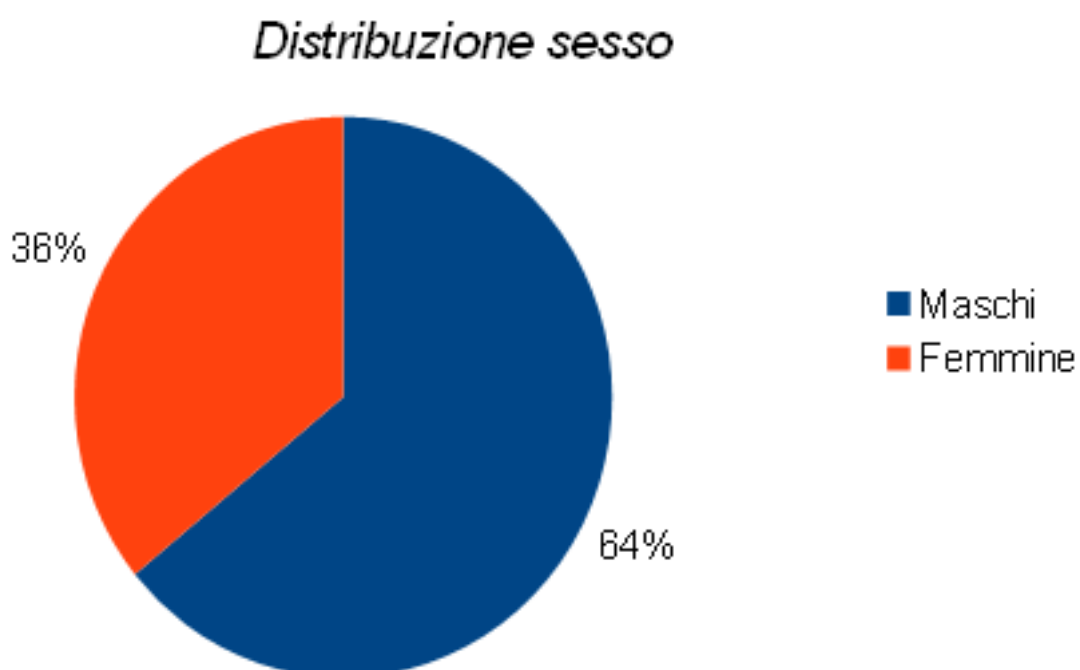


Tabella n.4: Distribuzione della Provenienza Geografica

In questo grafico (tabella n.4) risulta evidente una predominanza di arrivi dalla Russia, seguiti da Vietnam, Ucraina e Colombia.

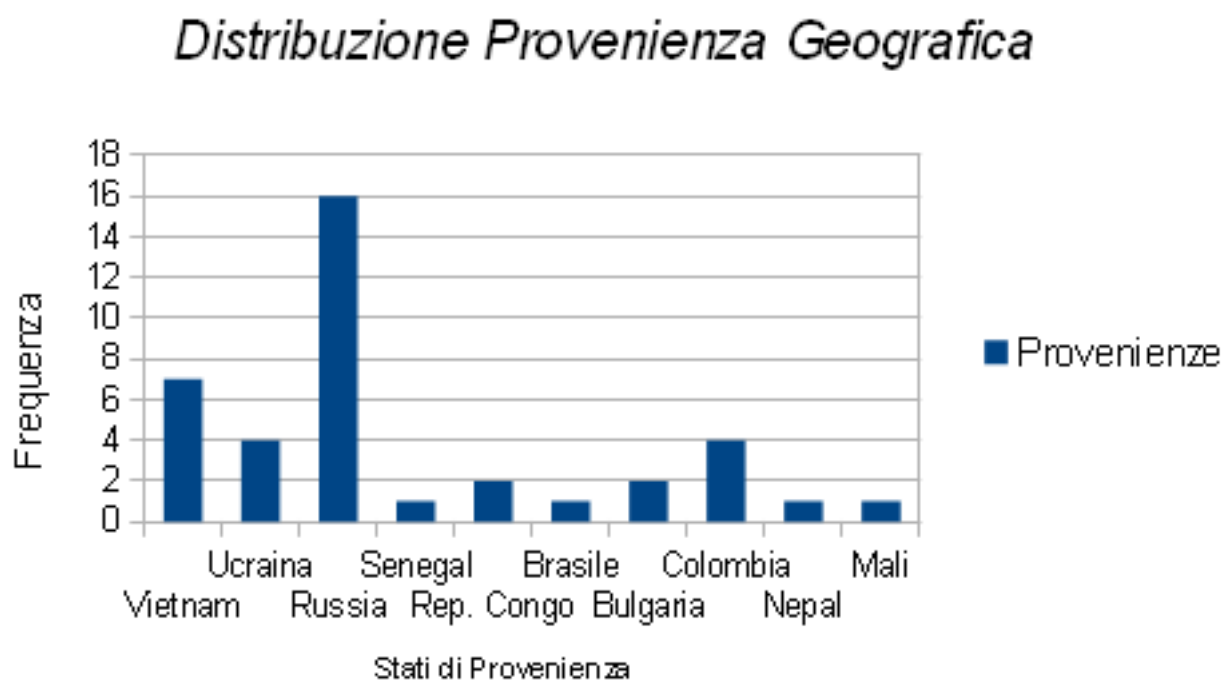
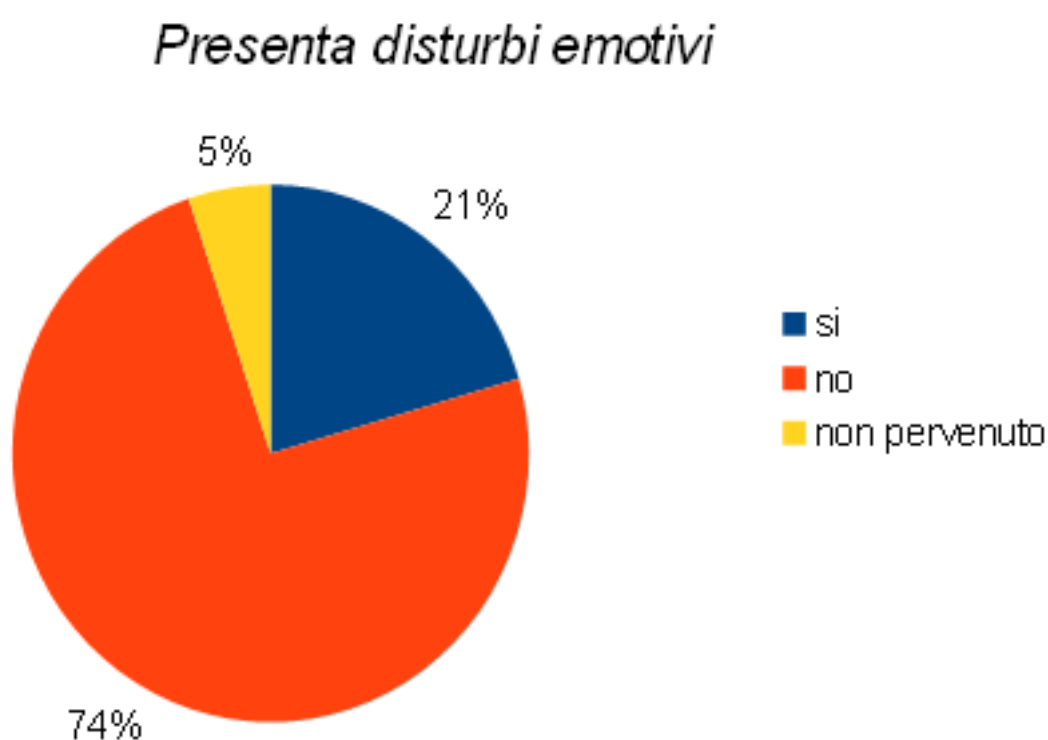


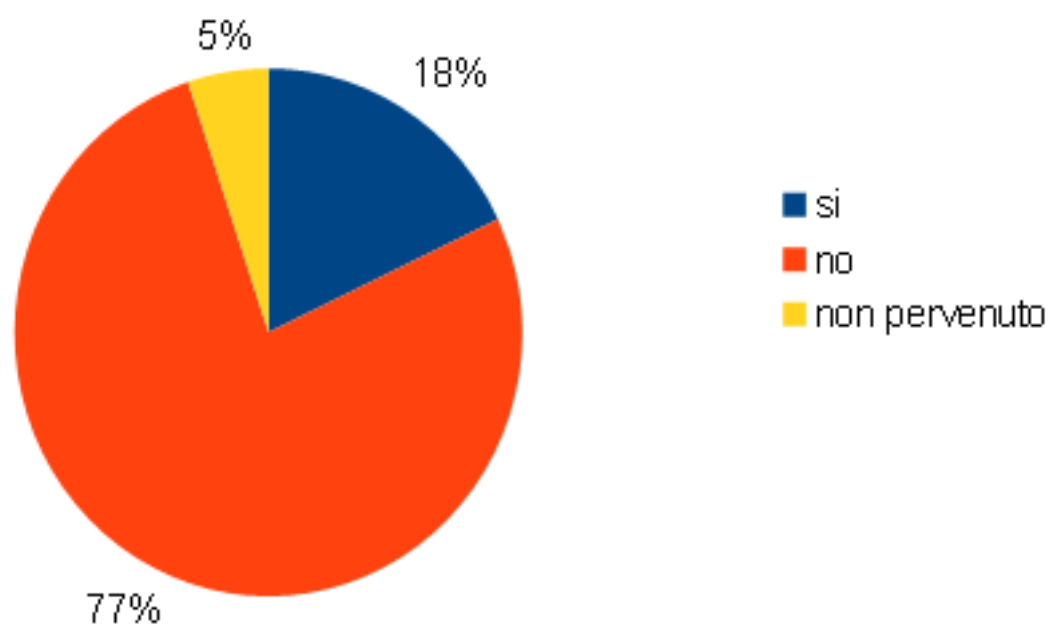
Tabella n.5: Presenza di Disturbi Emotivi



La tabella n. 5 indaga sulla presenza di disturbi emotivi, da una prima analisi sembrerebbe che solo il 21% manifesti problemi nella sfera emotiva, un 5% di dati non pervenuti e il 74% non avrebbe problemi. Si tratta di un dato che andrebbe approfondito, anche perchè spesso la manifestazione di disagio avviene in concomitanza con la scolarizzazione, tuttavia il dato, se confermato, sarebbe confortante.

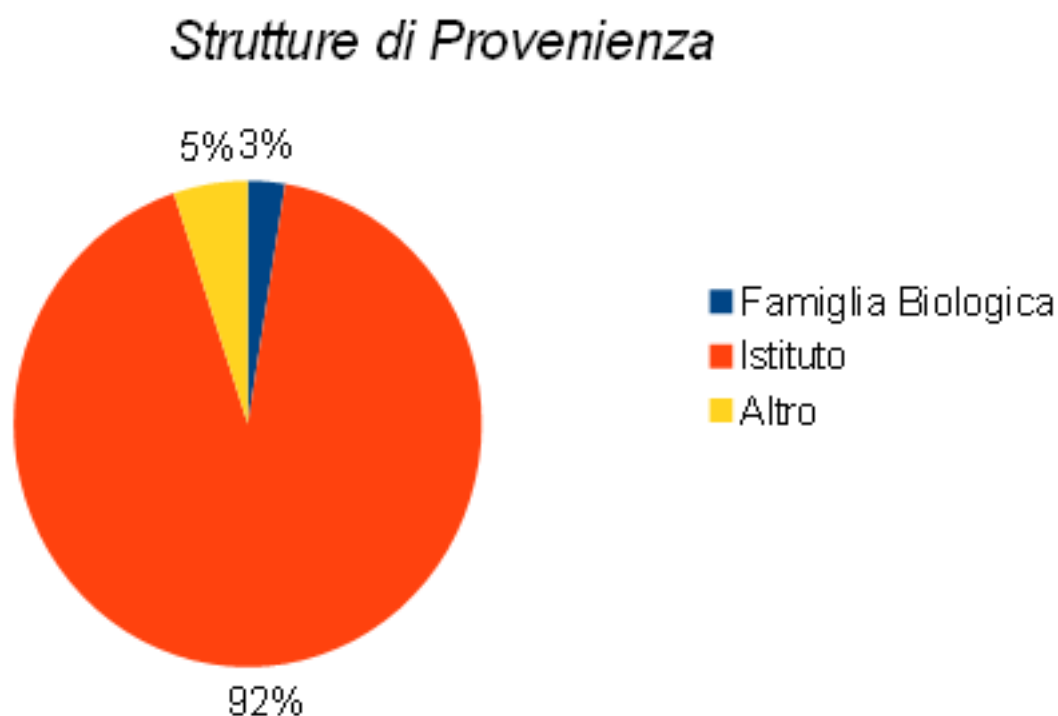
Tabella n.6: Presenza di Disturbi comportamentali

Presenta problemi comportamentali



La tabella n.6 conferma, quasi in “fotocopia” il dato precedente. Da questa angolazione i bambini, nonostante le esperienze negative pregresse conserverebbero, comunque, un buon equilibrio socio-emotivo-comportamentale.

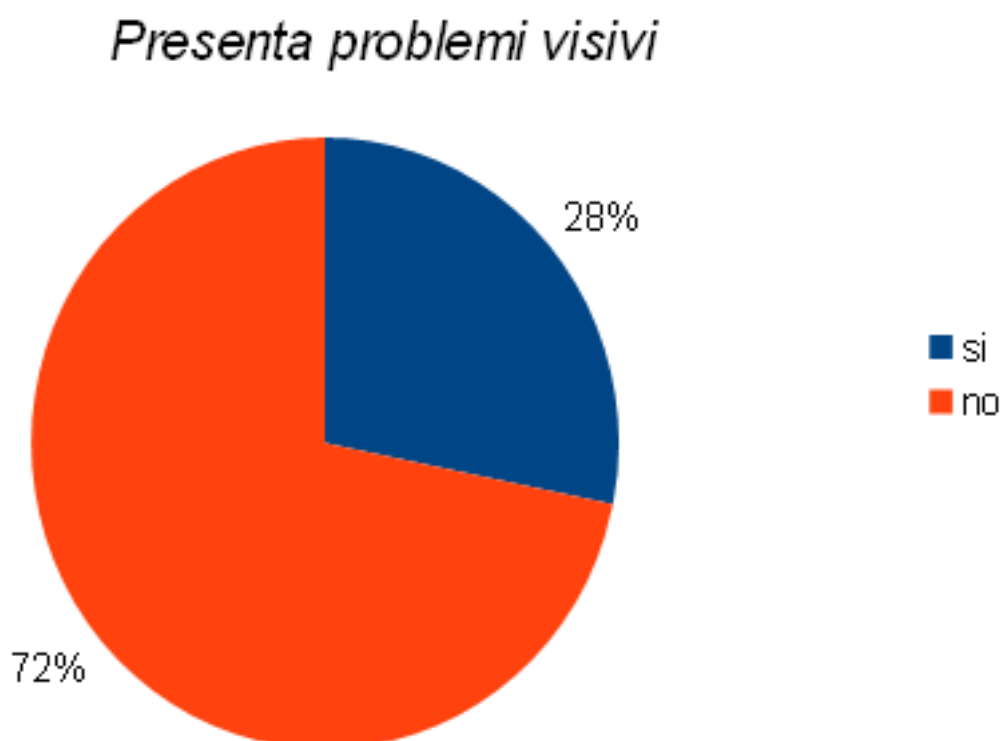
Tabella n. 7: Strutture di provenienza



La tabella n. 7 sancisce la assoluta predominanza di bambini provenienti da istituzionalizzazione : Orfanotrofi, strutture di accoglienza, ospedali pediatrici. Il dato della famiglia biologica è minimo, quindi quasi tutti i soggetti hanno sperimentato la vita dell'istituto. Se da un lato le tabelle n.5 e n. 6 escluderebbero una percentuale rilevante di disturbi, va rilevato che in ogni caso la "lingua" dell'istituto (cfr. paragrafo 5.5 a) ha caratteristiche comunicative minime, senza aspetti affettivi e relazionali, e questa situazione di "anestesia linguistica" porterebbe allo sviluppo di perturbazioni del linguaggio.

Tabella n.8: Problemi visivi

Nella tabella n.8 risulta evidente una compromissione della vista nel 28% dei soggetti analizzati, quasi un terzo. E' una percentuale significativa, il dato potrebbe collegarsi o alla povertà di stimoli visivi dovuti alla istituzionalizzazione, a problemi di lateralizzazione, in ogni caso questi soggetti devono essere monitorati ai fini di una corretta acquisizione delle abilità di letto-scrittura.



7.2 Sviluppo del Linguaggio e della Comunicazione

Sezione 2: Linguaggio e della Comunicazione

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

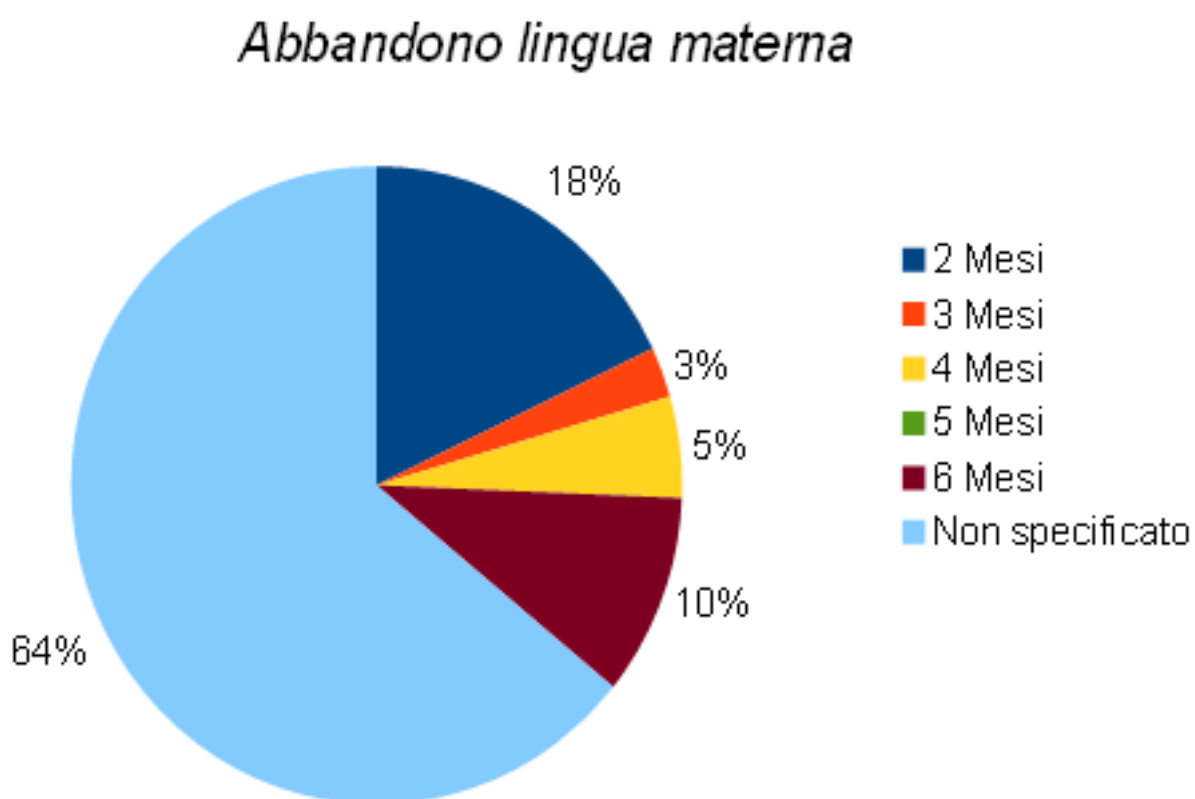


Tabella n. 9: Abbandono della lingua materna

Si tratta di un quesito complesso (tabella 9), per alcuni aspetti tecnico, di norma riservato 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 hanno 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. Emerge in ogni caso un rapido logoramento della L1. E' difficile per un genitore adottivo monitorare l'attrito o il logoramento linguistico per vari motivi:

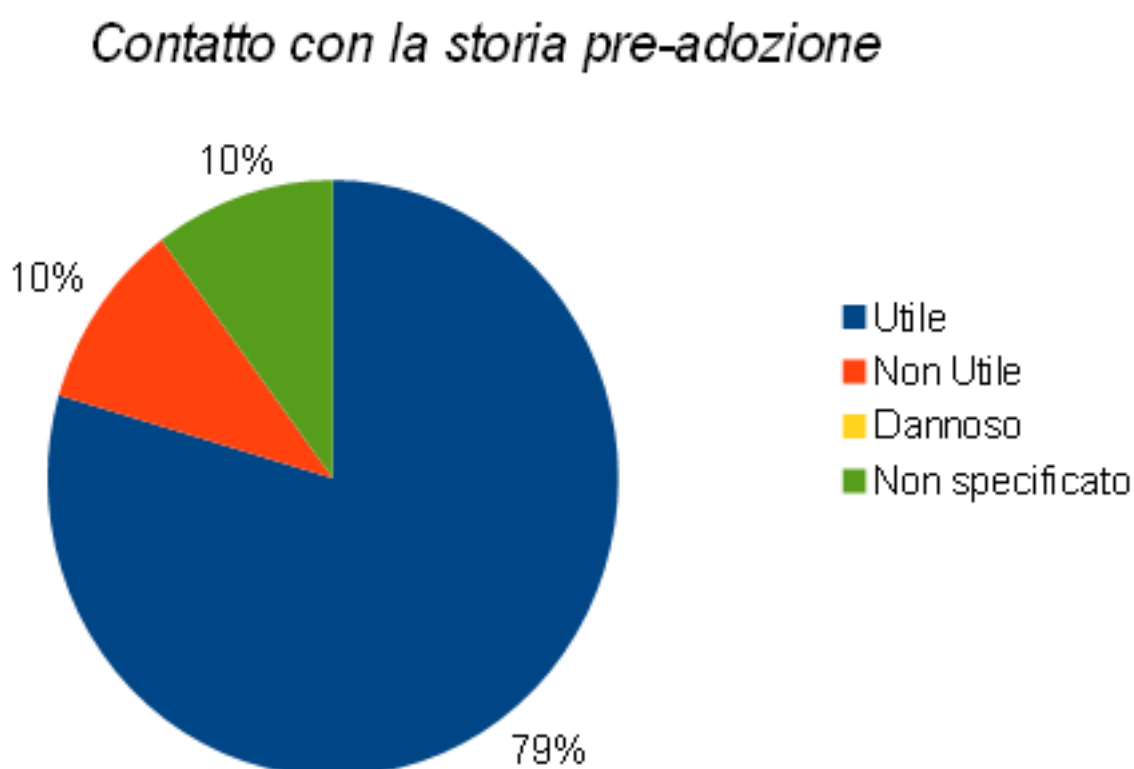
-La distanza fra l'italiano e la lingua biologica del minore è notevole, non ci sono punti di contatto, sia sul piano linguistico-fonetico, sia culturale, anche se alcuni genitori adottivi cercano di "colmare" la distanza imparando parole o frasi nella lingua del bambino, o si informano sulle abitudini culturali, alimentari o religiose;

-Spesso l'atteggiamento nei confronti del "pregresso linguistico" del bambino è ambivalente: da un lato c'è forte spinta alla autorealizzazione del minore, dall'altro possono emergere aspetti inconsci di ansia da "normalizzazione", per cui 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 ovvii 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, poche o nulle saranno le occasioni di esposizione linguistica alla lingua madre, se non specificatamente volute e cercate, per cui, in modo "quasi spontaneo" avviene l'erosione dell L1. Tuttavia non bisogna dimenticare che, ai fini identitari, questo mondo *prima dell'adozione* può essere rilevante per una completa crescita personale e culturale. E' attraverso il dialogo con la persona tuttavia che 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 per il bambino adottato ri-confrontarsi con senso di abbandono, di perdita, in pratica ri-vivere 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.

Tabella n. 10: Contatto con la storia pre-adozione



La tabella n. 10 affronta il nodo cruciale del rapporto pregresso del bambino adottato con il “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, perchè 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.

7.3 La fase Post-Adottiva. La Comunicazione Verbale

In questa sezione 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. E’ quindi cominciato il processo di inclusione del nuovo arrivato nel nucleo familiare con genitori e fratelli (non di rado a loro volta adottati) e al “traghetamento” della nuova lingua che diventerà la *lingua materna secondaria*.

Dialecto parlato dalla famiglia adottiva

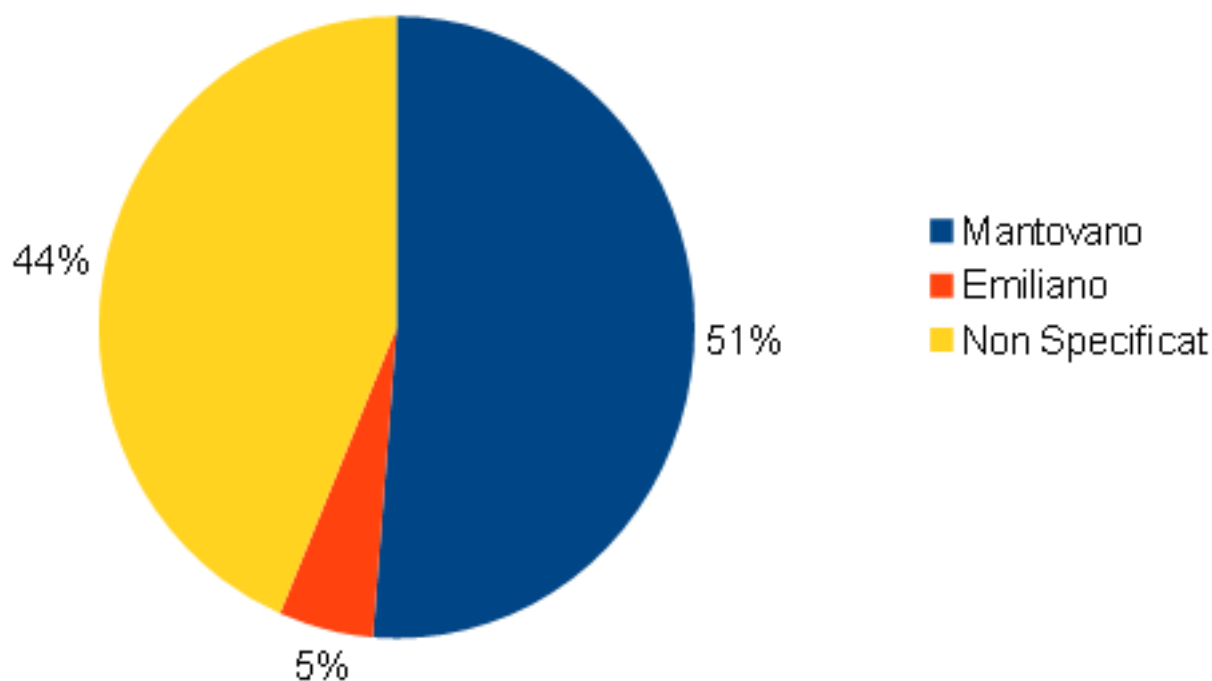
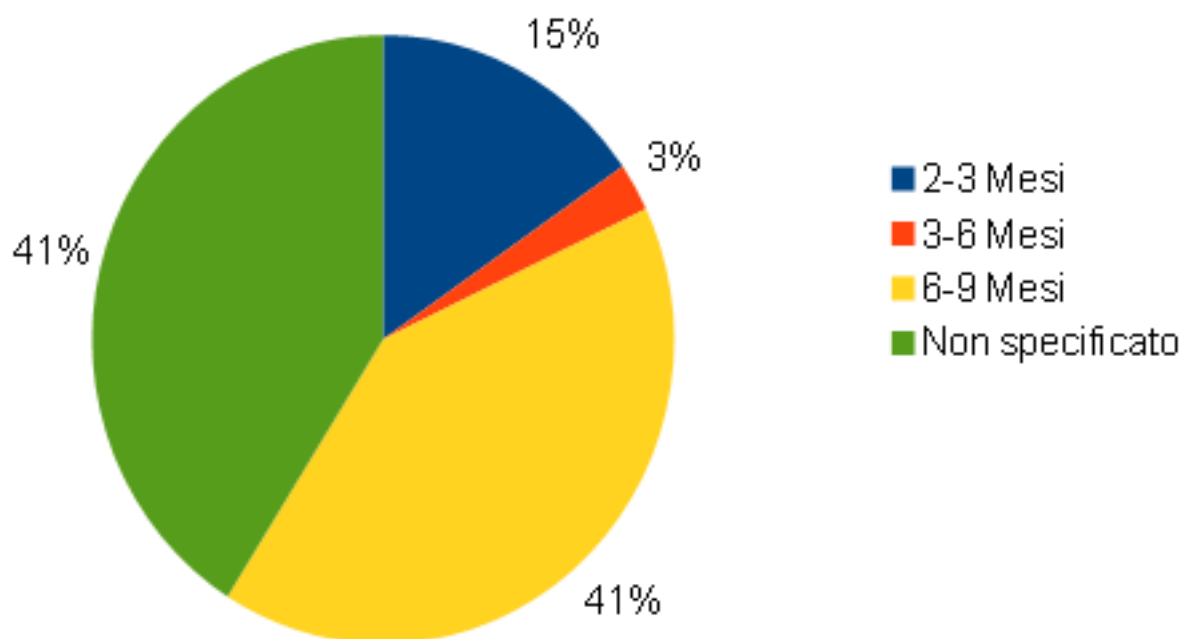


Tabella n. 11: Dialecto parlato dalla Famiglia Adottiva

Nella tabella n. 11 appare 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 sorprendente nella provincia di Mantova. Un famiglia su due si esprime in dialetto in famiglia.

Tabella n. 12: Capacità espressiva adeguata in italiano dopo l'adozione: da 2 a 9 mesi

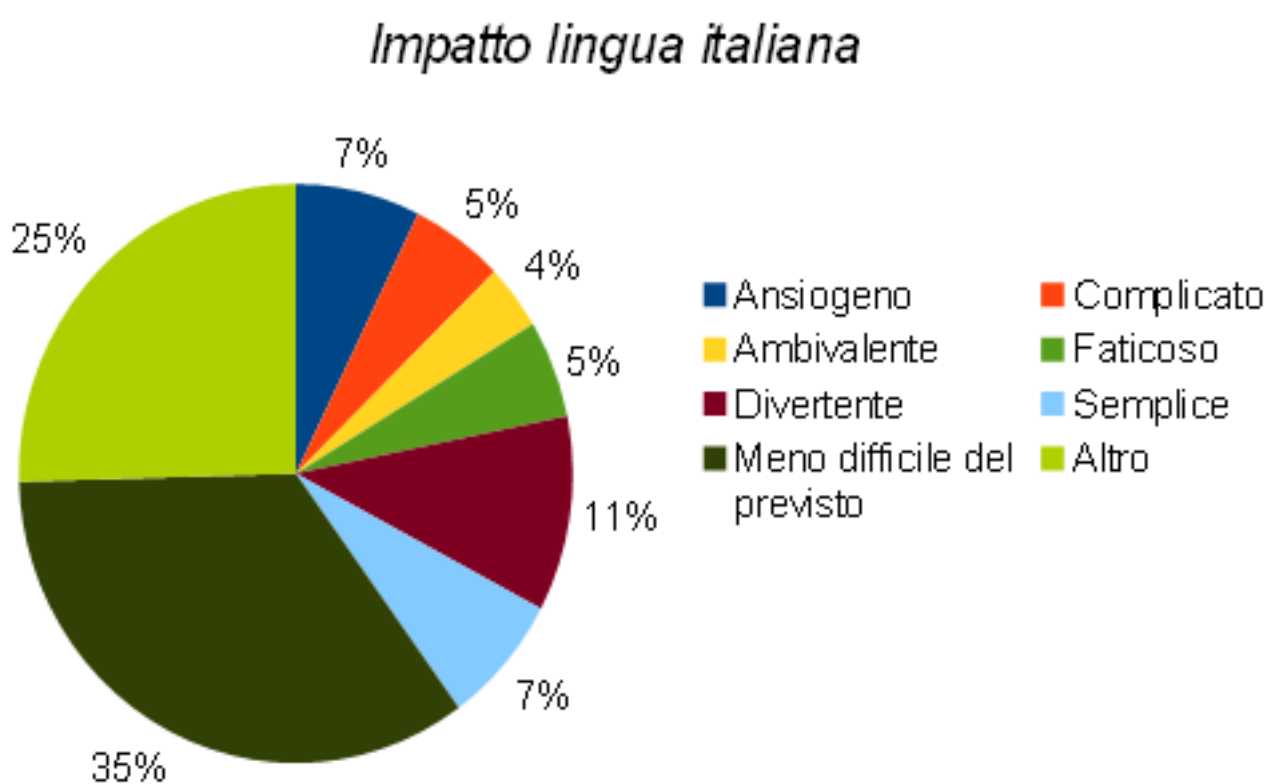
Capacità espressiva adeguata in Italiano



Il grafico n. 12 ci dà l'evoluzione dell'acquisizione della lingua italiana dai due mesi dopo l'arrivo nella famiglia adottiva a 9 mesi di permanenza. Il dato certo è che il 59% dei bambini nel giro di sei mesi dall'arrivo pervengono ad una competenza adeguata in italiano.

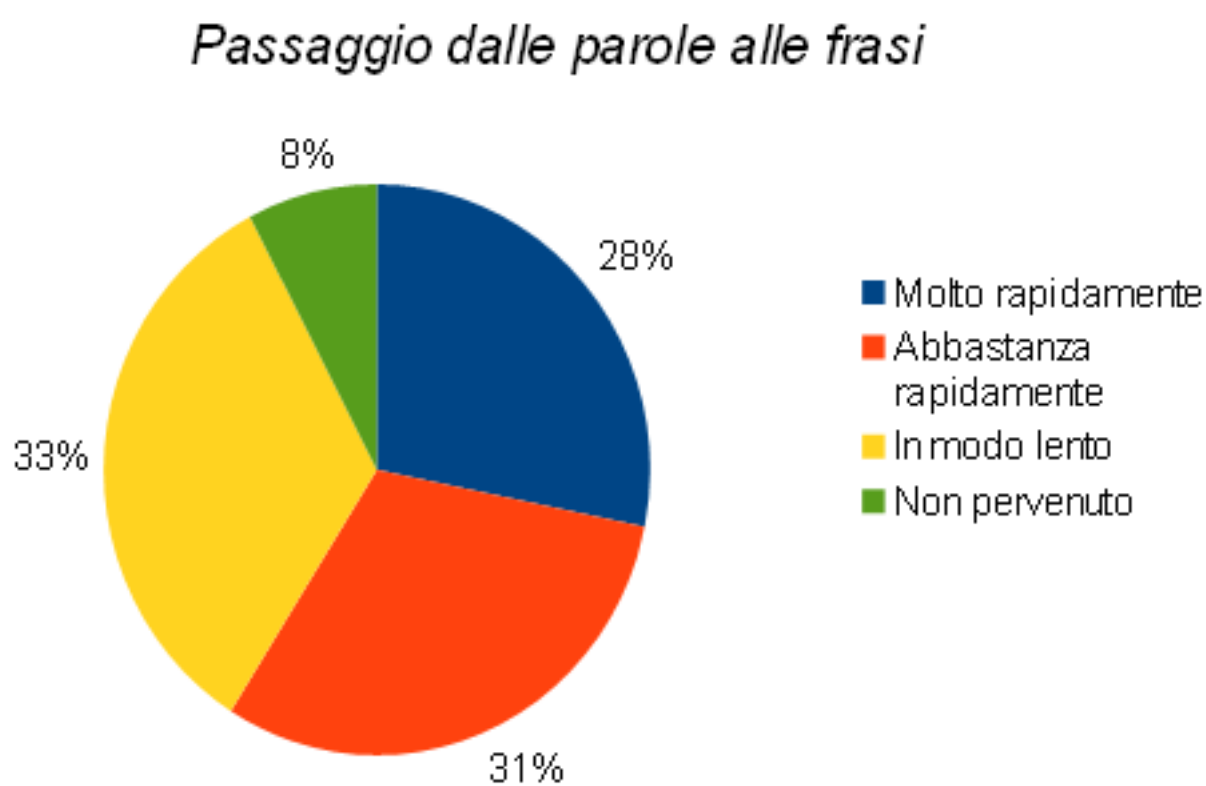
Per quanto riguarda il restante 41% risulta in ogni caso difficile, senza una testistica precisa stabilire un concreto "livello" di capacità espressiva.

Tabella n. 13: Valutazione dell'Impatto con la Lingua Italiana



La tabella n.13 indica l'impatto che il minore ha avuto con la lingua italiana, (seppure desunto dalla valutazione della famiglia adottiva) gli aspetti positivi in ogni caso sono prevalenti rispetto a quelli problematici.

Tabella n. 14: Tempi di Passaggio dalla Parola alla Frase



Come si evince dal grafico n. 14 il 59% dei bambini passa dalla parola alla frase in modo relativamente rapido.

Conoscenza e Uso della Lingua di Origine

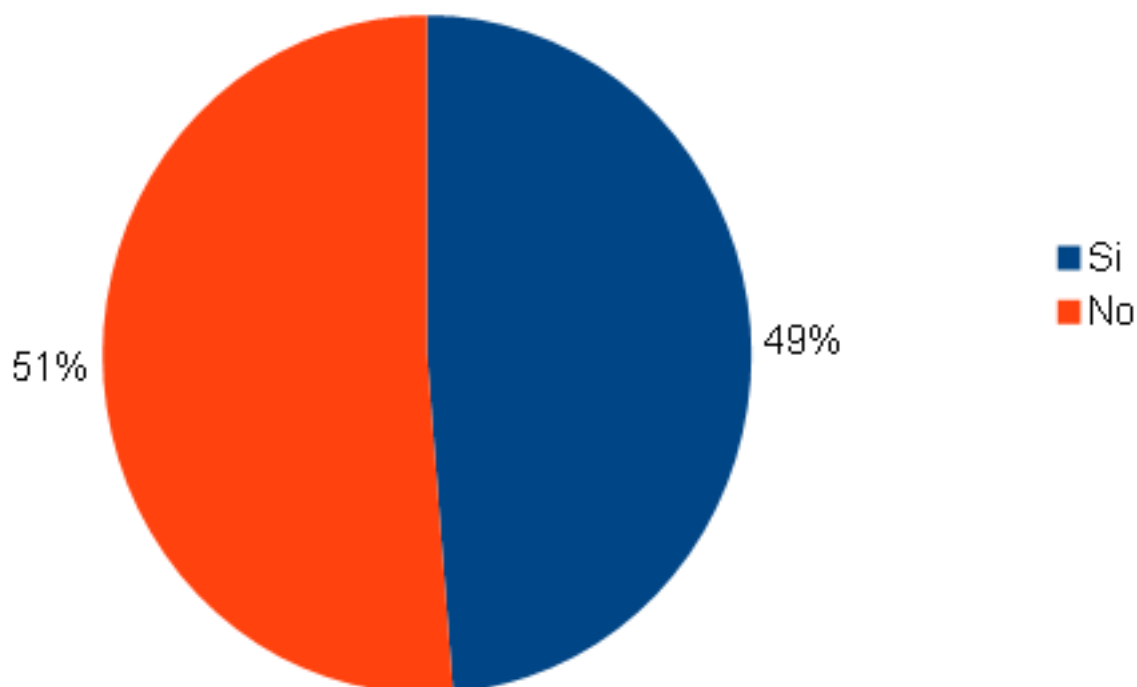


Tabella n. 15: Conoscenza e Uso della Lingua d'Origine

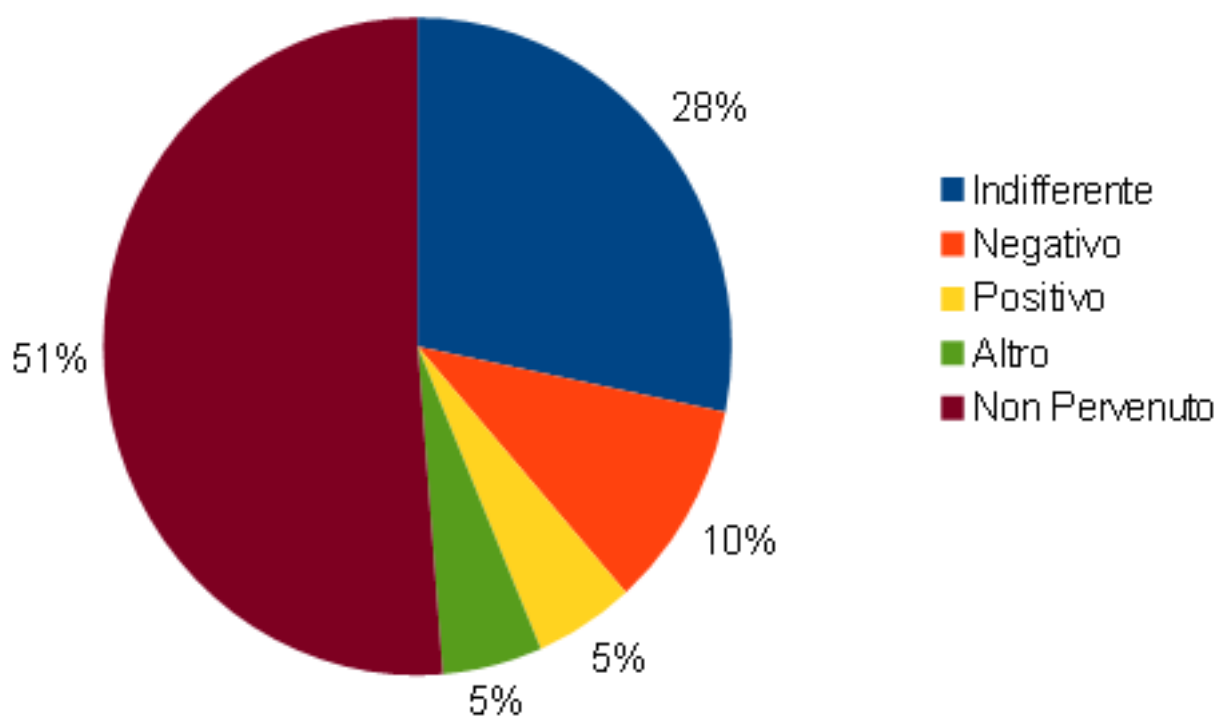
Il grafico 15 contiene un dato importante: il 49%, quindi la metà dei bambini, fa uso della lingua biologica all'arrivo nel nostro paese, siamo quindi in una situazione di potenziale bilinguismo e biculturalismo. In realtà, come abbiamo già rilevato la L1 tende ad erodersi molto rapidamente, sotto la spinta della Italiano, che in modo forte vitale irrompe in ogni momento della vita del piccolo adottato, prendendo inevitabilmente il posto della Lingua d'Origine. E' una risorsa che 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 un quadro reale della situazione comunicativa. Diverse realtà Regionali come l'Emilia Romagna ad esempio nei servizi territoriali prevedono la somministrazione di test linguistici a carattere bilingue, studiati appositamente per questa categoria di minori stranieri

Tabella n.16: Esposizione alla lingua Originaria dopo L'Adozione

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, il 31% ha rilevato la non presenza di reazioni negative, mentre il 10% ha rilevato aspetti negativi. Per una parte significativa, il 51%, il dato non è pervenuto.

7.4 La Comunicazione Non-Verbale

Comunicazione Gestuale Non-Verbale

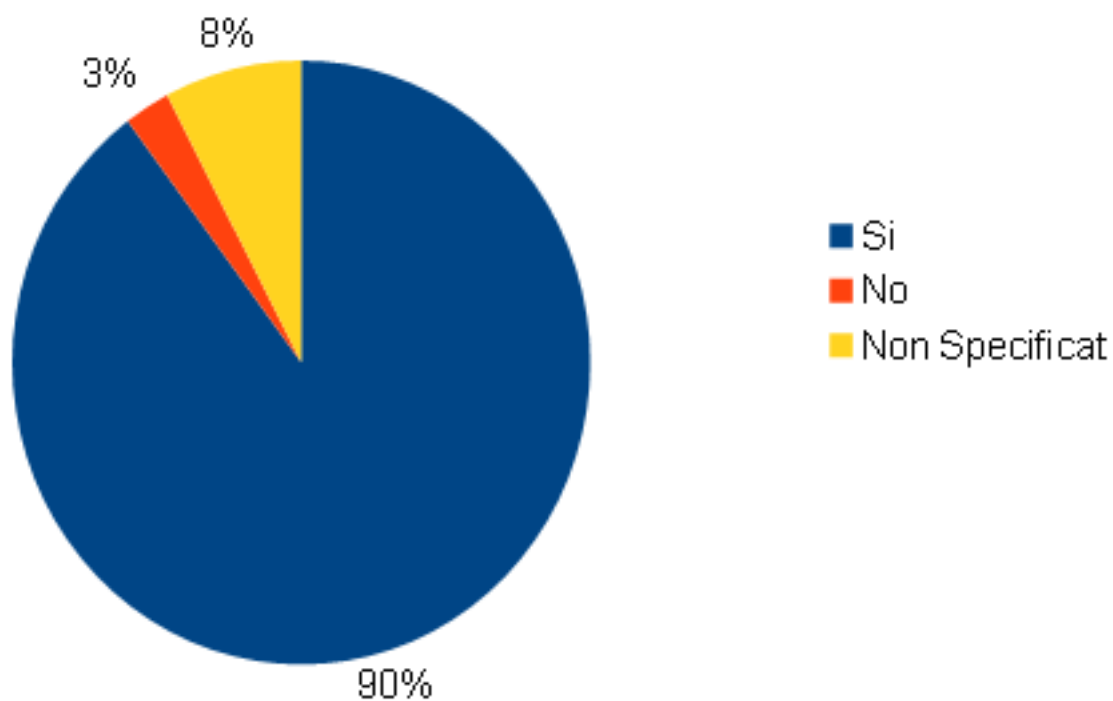


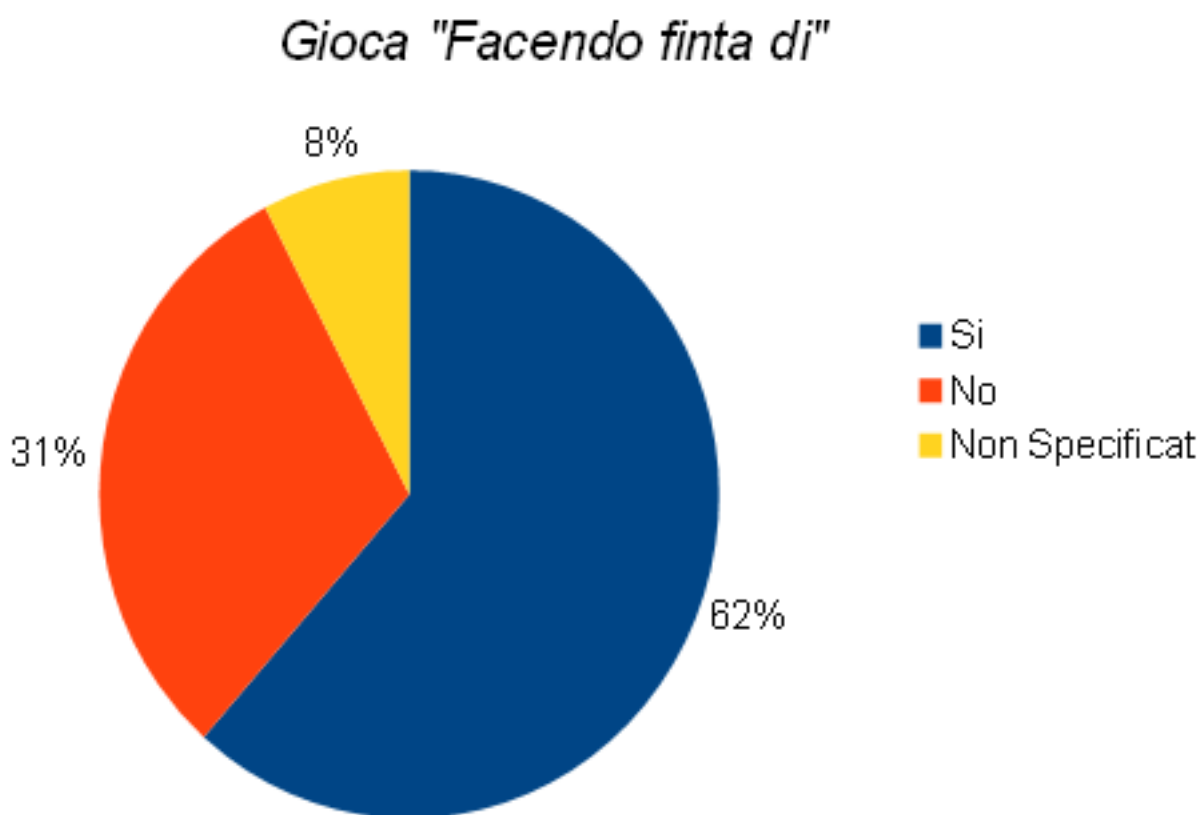
Tabella n. 17: Uso della Comunicazione Gestuale Non-Verbale. Nella Tabella 17 risulta evidente il ricorso massiccio alla comunicazione no-verbale mimica-gestuale. Il 90% degli intervistati risponde affermativamente.

Tabella n. 18: Capacità di giocare da solo



La tabella n. 18 evidenzia che il 79% dei bambini è in grado di giocare da solo, Tale dato è indice di equilibrio relazionale e adattamento all'ambiente. La capacità creativa a livello linguistico-espressivo dipende in gran parte dall'autonomia di gioco e dalla capacità di restare solo, rilassato e occupato in un'attività piacevole e rilassante. Ciò depone a favore di un percorso generale di "acclimatazione" positiva al nuovo ambiente.

Tabella n. 19: Capacità del Gioco di Finzione



Il gioco di finzione rappresenta un'evoluzione dell'esperienza ludica, in quanto presuppone capacità di astrazione, del mettersi nei panni di qualcuno, nell'ipotizzare che un oggetto "stia per qualcosa d'altro" siamo nell'ambito delle operazioni mentali superiori.

Il dato della tabella 19 indica che il 62% dei bambini sarebbe in grado accedere al simbolico, mentre il 31% (un terzo del totale) non ne avrebbe la capacità.

7.5 La Scolarizzazione

In questa ultima sezione è stata testata la scolarizzazione del bambino con adozione. Si tratta di un momento delicato perchè la dimensione interpersonale non più familiare, ma sociale aumenta la “temperatura” emotiva, tenendo conto anche delle implicite (e avolte 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.

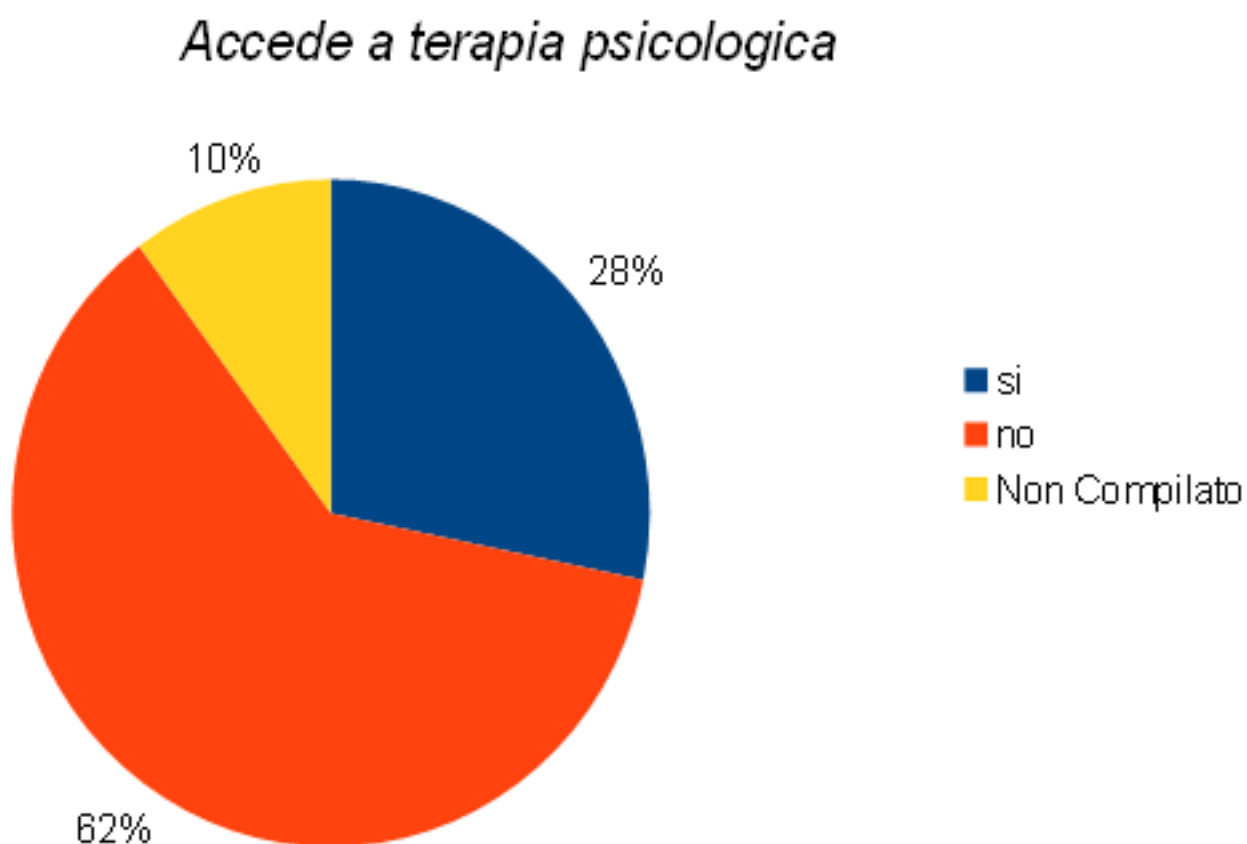


Tabella n. 20: Accesso a terapia Psicologica

Come emerge nella tabella n. 20 quasi un terzo dei soggetti analizzati (28%) ha avuto necessità di consulenza psicologica. E' un dato rilevante ma è indicativo che i problemi si manifestano all'atto della scolarizzazione. Questo momento ha diverse valenze, sia psicoaffettive, sia psicodidattiche:

-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, emergono 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, oggettivamente si sente linguisticamente più fragile;

-Non di rado il minore adottato viene scambiato a scuola semplicemente con un bambino "straniero", la realtà 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 del minore con adozione sono "dilatati" e che per una competenza comunicativa globale servono alcuni anni.

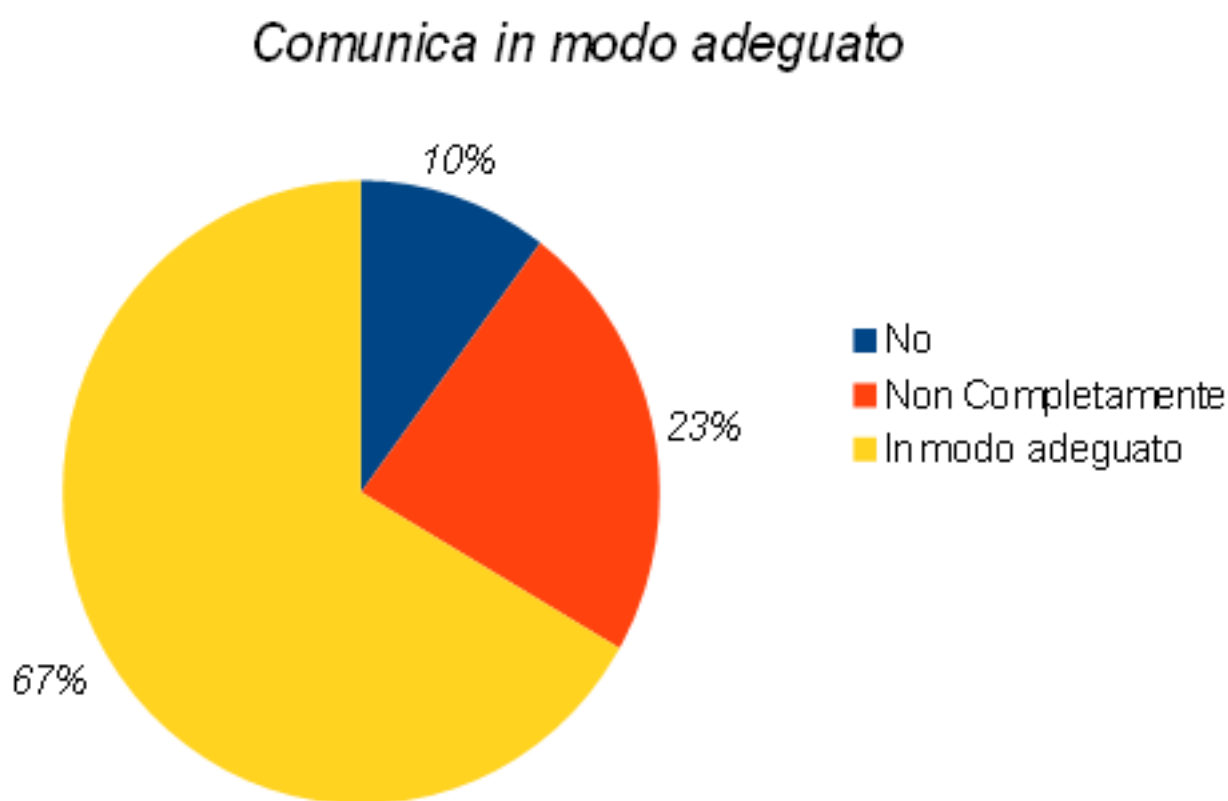
Questo dato contrasta sicuramente con la rapidità con la quale il bambino impara l'italiano, ma per un'assimilazione "profonda" serve più tempo; l

-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 perchè 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.

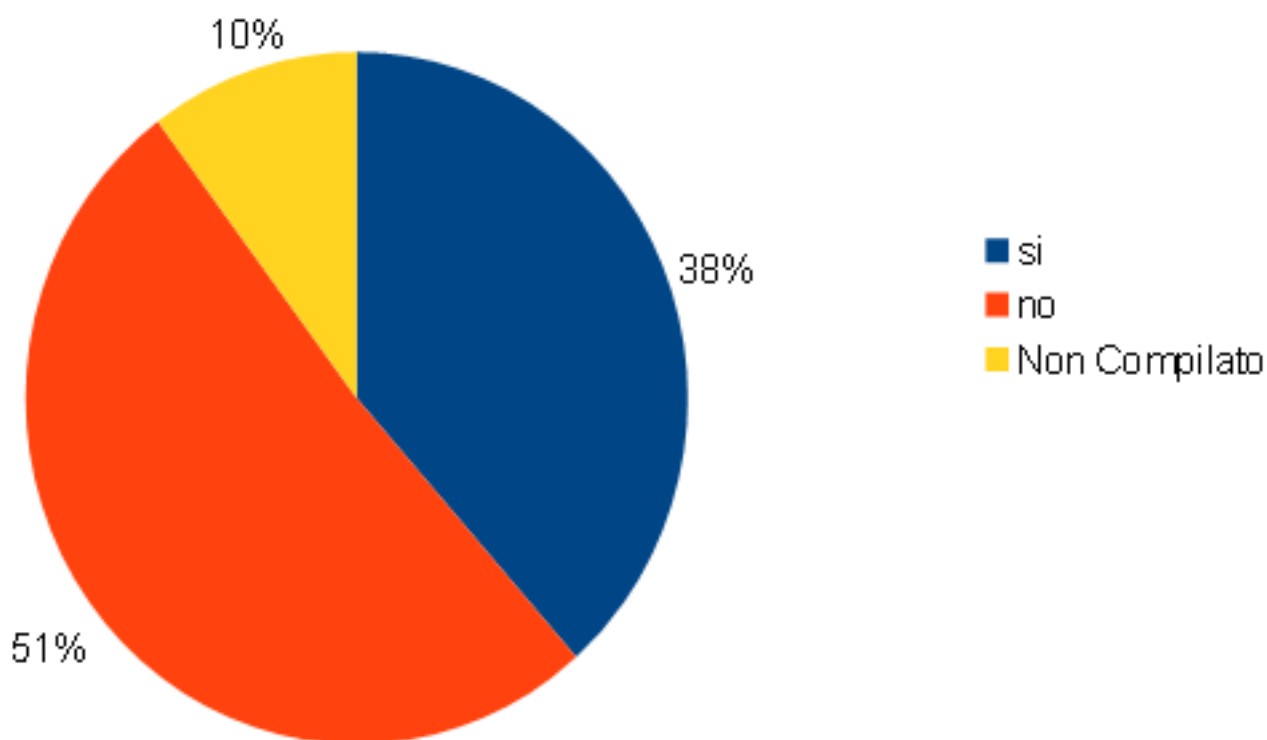
Tabella n. 21: Comunica in modo adeguato (6-9 mesi dopo l'arrivo)



Il dato della tabella n. 21 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 in *full-immersion* 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.

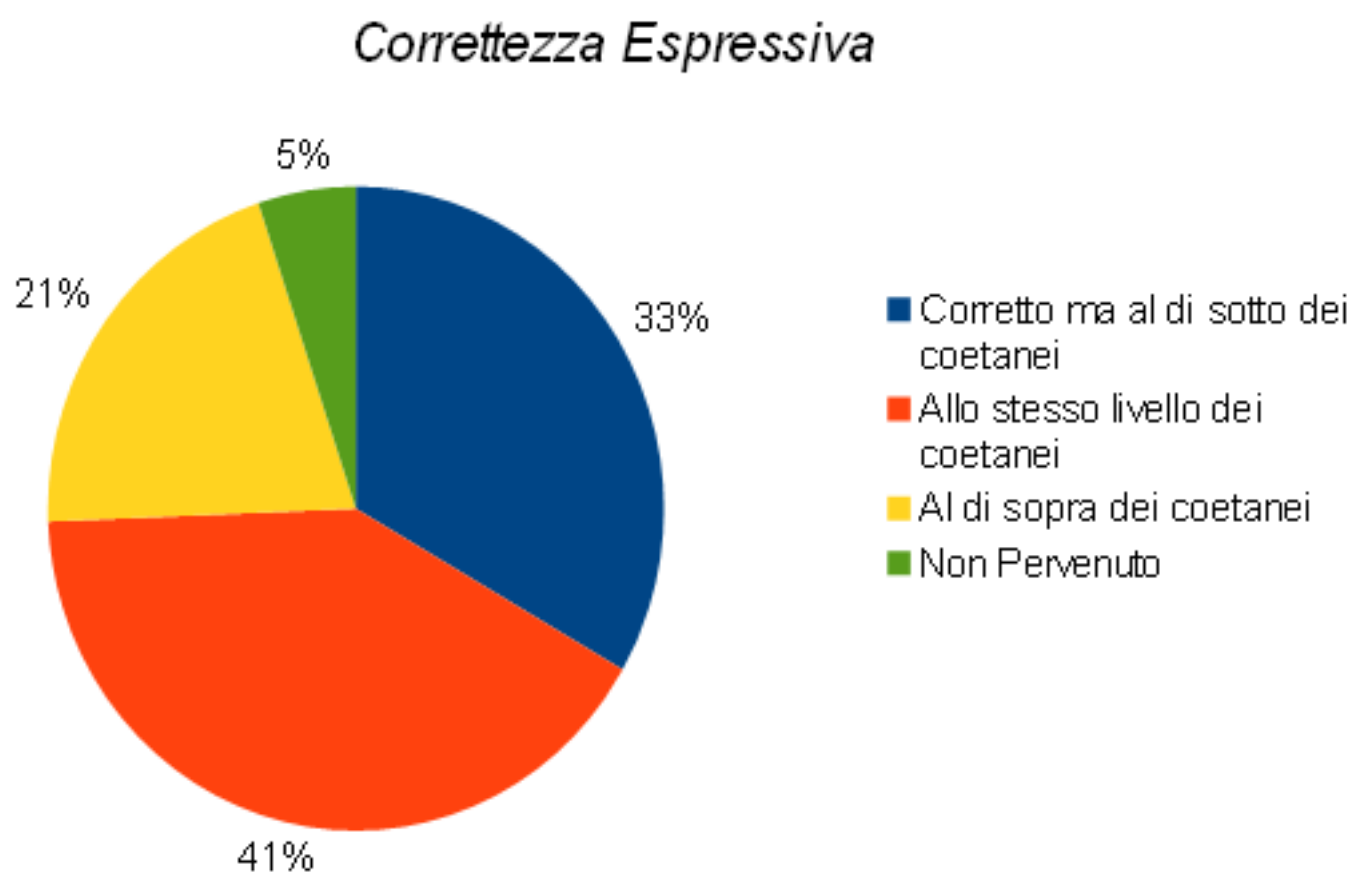
Tabella n. 22: Disturbi del Linguaggio dopo l'arrivo.

Disturbi del linguaggio dopo l'arrivo



Nel grafico n. 22 emerge la percentuale di soggetti che presentano disturbi del linguaggio. Il dato è significativo, va tuttavia rilevato che essendo in età evolutiva e in condizione di acquisizione linguistica esso va valutato *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.

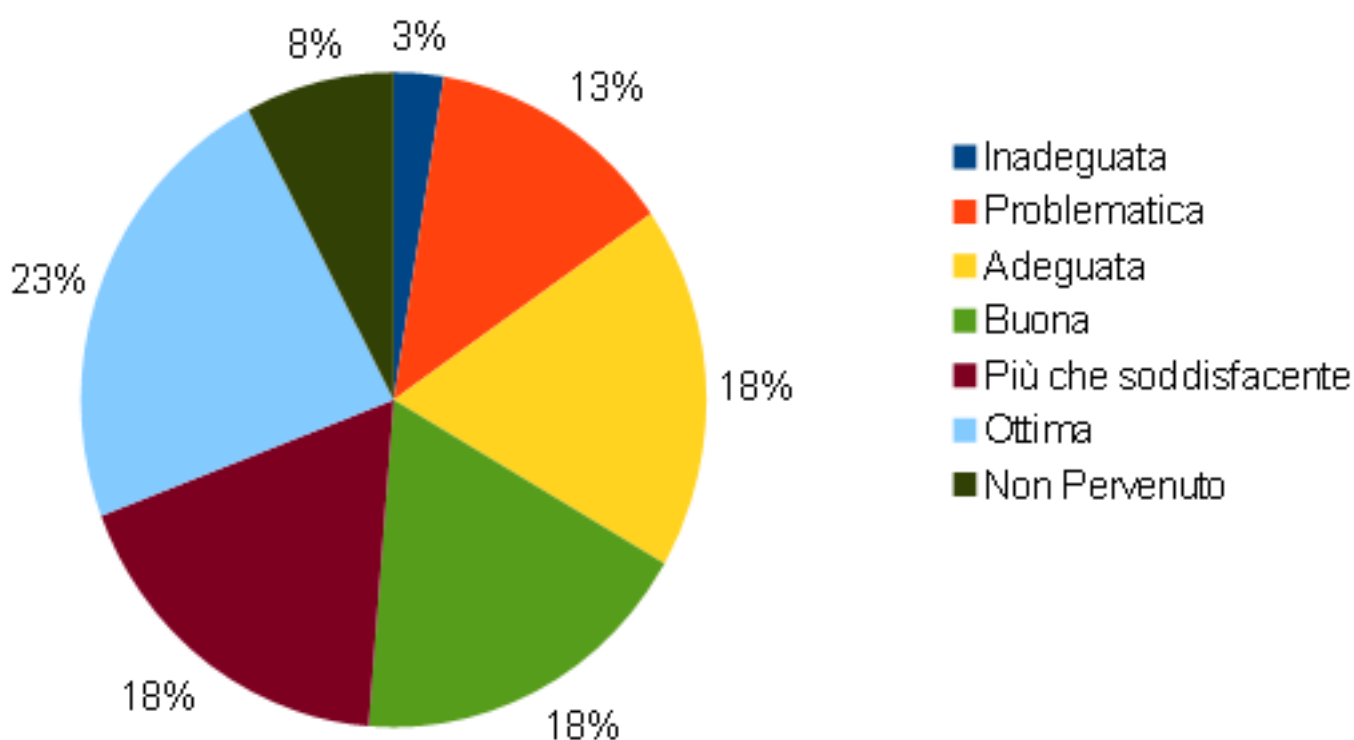
Tabella n. 23: Correttezza Espositiva



Nel grafico 23 viene fatta una prima valutazione del grado di correttezza espositiva dei bambini in relazione all'esperienza solistica. Un 33% appare adeguato, ma al di sotto del livello dei compagni, un 44% allo stesso livello ma un 5% al disopra del livello considerato.

Tabella n. 24: Valutazione della situazione complessiva a livello linguistico-comunicativo

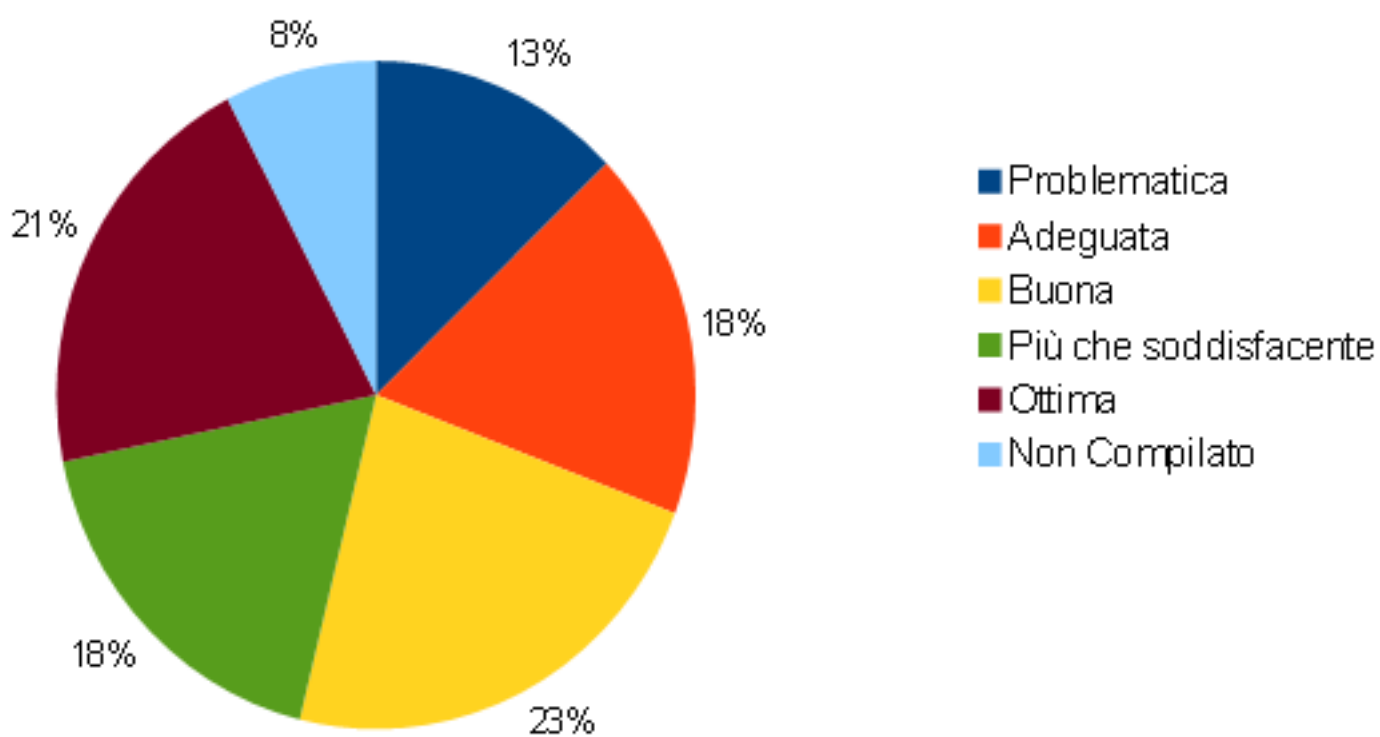
Situazione complessiva linguistico-comunicativa



Nella tabella 24 viene fatta una valutazione complessiva dei genitori dell'esperienza della scolarizzazione con particolare riferimento all'area linguistico-comunicativa. Emerge una fascia problematica del 16%, a margine di un 76% di dato positivo, seppure con diversi livelli. Da questo dato si rileva che l'esperienza scolastica rappresenta un passaggio cruciale e positivo nell'integrazione del minore adottato.

Tabella n. 25: Situazione complessiva della situazione emotiva e interpersonale all'atto della scolarizzazione.

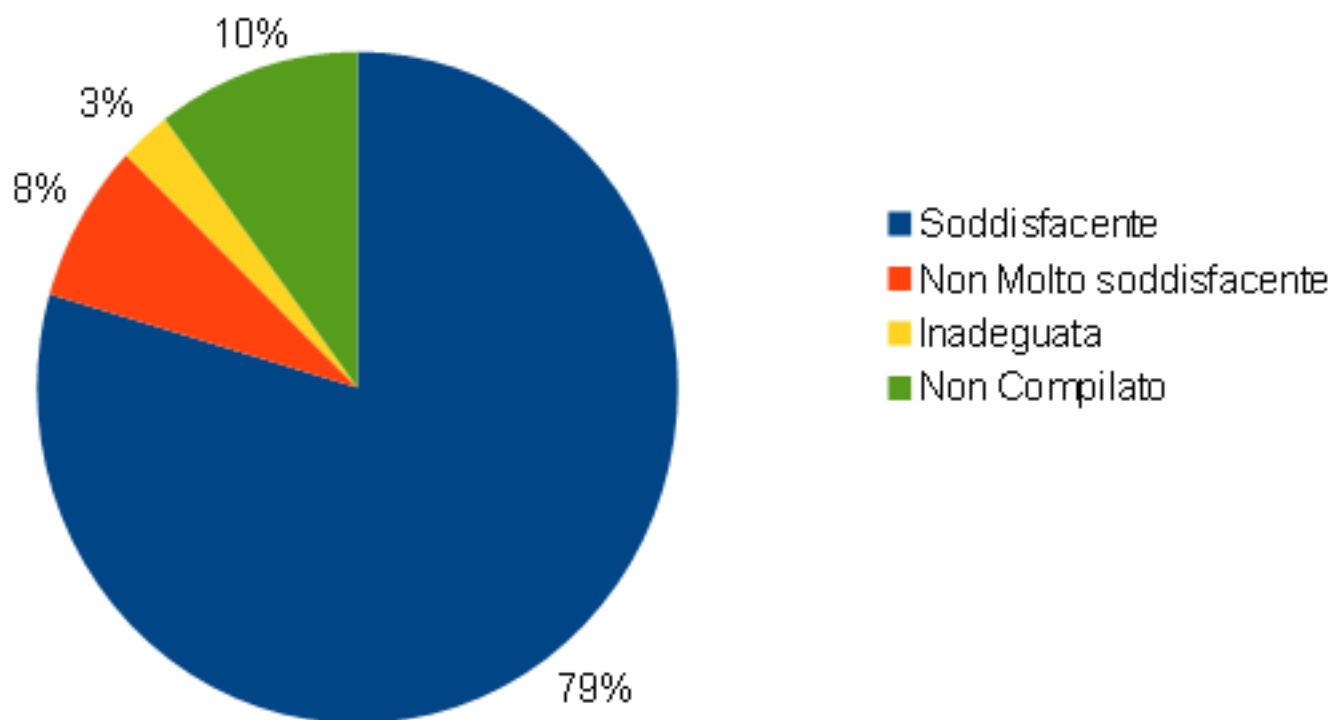
Situazione emotiva e interpersonale



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. Accanto ad una valutazione linguistica al genitore viene chiesta una valutazione complessiva dell'esperienza della scolarizzazione.

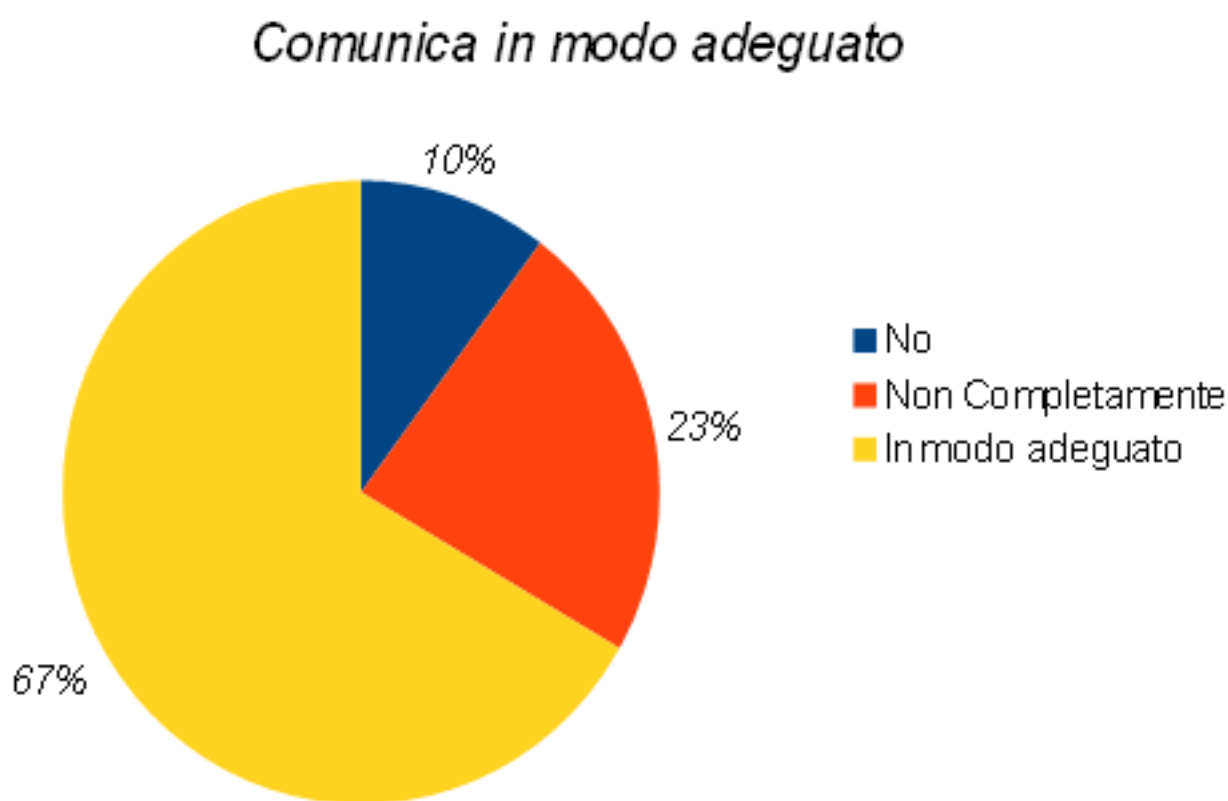
Tabella n. 26: Valutazione generale dell'esperienza scolastica

Valutazione esperienza scolastica



Nella tabella n. 26 il genitore dà una valutazione complessiva dell'esperienza scolastica del proprio figlio con adozione internazionale. Il 79% delle risposte è positivo, l'8% non molto soddisfacente, mentre per il 3% la risposta è stata inadeguata. Per la stragrande maggioranza degli intervistati la scuola ha risposto in modo soddisfacente alle esigenze dei minori con adozione.

Tabella n. 27: Adeguatezza comunicativa dopo la scolarizzazione



Con il passare del tempo la competenza comunicativa dei bambini aumenta in modo esponenziale. Nella tabella n. 27 il livello globale di adeguatezza espressiva in lingua italiana raggiunge il 67%, con 23% di non completamente adeguato. La scuola gioca un ruolo significativo nello sviluppo delle capacità espressive del bambino che, nel tempo si rafforzano progressivamente.

CAPITOLO OTTAVO- CONCLUSIONI

8.1 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 nella nuova famiglia adottiva, è proseguito durante la fase di "acclimatazione" nel nuovo nucleo familiare, fino alla scolarizzazione. E' emersa una fotografia aggiornata al 2013 di come un bambino adottato reagisce linguisticamente alla nuova situazione personale, familiare e sociale. Le risposte confermano un dato stabile, l'età dei minori tende progressivamente ad aumentare nel corso degli anni, ponendo 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 originaria della famiglia di provenienza, se non da un punto di vista sonoro-acustico, dato poco rilevante sul piano linguistico;

- ha avuto pochi contatti con la madre, o madre di cura o con diversi *caregivers* 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 4 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 soggetto a ospedalizzazione o istituzionalizzazione;

- ha avuto una madre o madre di cura che gli ha mutuato, assieme al contesto familiare (seppure compromesso) il linguaggio nel paese di provenienza;
- 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 ai 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.

8.2 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, ha poco prestigio sociale e culturale, i genitori adottivi non la parlano, fatte salve alcune parole “chiave” acquisite nella fase di “emergenza” del primo contatto con il minore, prima del trasferimento.
- In tempi molto rapidi la L1 tende ad essere erosa con fenomeni di attrizione linguistica che, in tempi estremamente rapidi, porta il bambino a “dimenticare” o a “rimuovere” la madrelingua per vari motivi: di economia linguistica, di opportunità e, dato da non trascurare, 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 la non-presenza 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 di gioco, ma che può avere effetti più marcatamente negativi a seguito della scolarizzazione.

8.3 Istituzionalizzazione

Nel caso dei bambini con Adozione Internazionale della Provincia di Mantova è necessario riflettere su un dato significativo che rende complesso il quadro di riferimento: il 92% proviene da Istituto, nello specifico dalla Federazione Russa. Come già precedentemente rilevato la *lingua dell’istituto* è ben lungi dall’aver uno statuto di “lingua” nei suoi vari aspetti comunicativi. E’ un idioma povero, succinto, privato sia degli aspetti affettivi ed emotivi, sia delle componenti sociolinguistiche e culturali che arricchiscono il patrimonio relazionale. Fra l’altro diversi studi indicano che negli istituti i bambini fra loro 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). Inoltre il fenomeno dell’attrizione linguistica 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.” E’ a tutti chiaro che si tratta 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 di Bruner e di Vygotskij della sociogenesi del linguaggio e della lingua che abilita allo sviluppo del pensiero, e quindi delle funzioni superiori della mente, tali esperienze sicuramente lasciano tracce difficili da eradicare nei piccoli apprendenti con adozione.

Nella tabella n. 22 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, sia nella scuola, sia 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 con 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. 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.

E' 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 ambito patologico acclarato, mentre nei bisogni particolari vengono inserite tutte quelle perturbazioni transitorie, di norma con prognosi favorevole, con risoluzione spontanea, durante lo sviluppo evolutivo.

8.4 Identikit del minore con adozione della Provincia di Mantova

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

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 stori pre-adozione	79%
Presenza del dialetto parlato	51% mantovano
Capacità espressiva adeguata in italiano	59%

da 3 a 9 mesi dopo l'adozione	
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

8.5 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 rapidamente 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 monolinguisimo, 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, nel ragionamento 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 insomma 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);
- Presentano difficoltà emotive e emozionali dovute ad un pregresso 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, di 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.

8.6 Interventi psicodidattici

Le seguenti indicazioni operative possono agevolare l’assimilazione sia dei materiali linguistici sia 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;

8.7 Lingua-Cultura

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 sia 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 extra linguistici che fanno da corollario all'espressione verbale e che il minore non riconosce ancora. Ma questo dato 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. E' questo dato che manca, questa componente *inclusiva* e socializzante del linguaggio che garantisce l'appartenenza al gruppo. E' il passaggio da un uso "strumentale" ad uno creativo dell'italiano 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.

E' 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.

8.8 Approccio Umanistico e Apprendenti con Adozione Internazionale

E' nostra convinzione che i bambini oggetto di questa indagine presentino esigenze o bisogni particolari, un'attenzione specifica sia sul piano glottodidattico, sia 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.

Con gli studi di Freddi, Sonnino, Porcelli, Balboni, Dolci, Caon, Daloso è stata valorizzata quella dimensione intersoggettiva-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" sia delle eccellenze, sia delle difficoltà, degli stili cognitivi, 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, è sufficiente seguire le indicazioni operative dei ricercatori e degli studiosi del Dipartimento di Scienze del Linguaggio di Cà 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.

Riferimenti Bibliografici

GINDIS B., 2008, *International Journal of Language Education*, Vol.23, n. 3 2008, p.1
Center for Cognitive-Developmental Assessment and Remediation, New York

GINDIS B., 2008, *International Journal of Language Education*, op. cit. p.1

Bibliografia generale

- ABDELILAH BAUER B., (2008), *Il bambino bilingue. Crescere parlando più di una lingua*, Raffaello Cortina, Milano
- ANDERSEN R. W., 1982, *Determining the linguistic attributes of language attrition*. In LAMBERT R.D., & Freed B.F. (Eds.), *The loss of language skills*.
- ANOLLI L., BERTETTI B., 1987, *Linguaggio, Apprendimento e Ambiente Sociale*, in ANOLLI L., SCURATI C., (a cura di), *Il Bambino: Segno, Simbolo, Parola*. Franco Angeli, Milano,
- BALBONI P. E., (2006) *Italiano lingua materna. Fondamenti di Didattica*, De Agostini Scuola SPA, Novara.
- BALBONI P. E., 2010, *Il problema etico nella scelta terminologica in Glottodidattica: i casi dell'errore di Cartesio e di un affettivo "fuorviante"*,
- BALBONI P.E., 2012, *Le Sfide di Babele. Insegnare le Lingue nelle Società Complesse*, Utet, Novara.
- BARDOVI HARLIG K., STRINGER D., 2010, *Variables in Second Language Attrition*, Cambridge University Press, p. 2
- BROWN S., "The "musilanguage "model of music evolution" in WALLIN N., MERKER B., BROWN S., (eds), *The origins of music*, Cambridge, Mass., The MIT Press.
- BRUNER J.S., 1983, (1987), *Child's talk. Learning to use Language* (con la collaborazione di WATSON R., W.W. Norton & Company Ltd., New York (trad. It. *Il Linguaggio del Bambino. Come il Bambino impara a usare il Linguaggio*, Armando Roma
- BRUNER J.S., 1983a, *Il Linguaggio del Bambino*, Tr. It. Armando, Roma, 1989.
- BRUNER J.S., 1986, *La Mente a Più Dimensioni*, Tr. It. Laterza, Bari, 1988
- BRUNER J.S., 1990a, *La Ricerca del Significato*, Tr. It. Bollati Boringhieri, Torino, 1992.
- BRUNER J.S., 1962, *On knowing essays for the left hand*, Cambridge University Press; trad. it. *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, Roma, Armando, 1968
- CAMAIONI L., 2001 (a cura di), *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*, Il Mulino, Bologna.
- 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, Tr. It. In: ANTINUCCI, F., CASTELFRANCHI C., (a cura di) *Psicolinguistica: Percezione, Memoria e Apprendimento del Linguaggio*, il Mulino, Bologna, 1976.

CHOMSKY N., 1965, *Aspetti della Teoria della Sintassi*. Tr. It. In: *Saggi Linguistici*, vol.2, Bollati Boringhieri, Torino, 1969.

CONTENTO S., (2010), (a cura di), *Crescere nel bilinguismo. Aspetti cognitivi, linguistici ed emotivi*, Carocci, Roma

COONAN C. M., 2006, (a cura di), *CLIL: Un nuovo ambiente di Apprendimento*, Cafoscarina, Venezia.

DE BOT. K., & WELTENS B., 1991, *Recapitulation Regression and Language Loss*. In SELIGER H.W., & R.M. Vago (Eds.), *First Language Attrition* (pp. 31-51) Cambridge University Press, New York.

ENCICLOPEDIA TRECCANI (2010)

FAVARO G., 2012, in "Italiano LinguaDue, n.1, 2012, *Parole, lingue e alfabeti nella classe interculturale*.

FERNALD A., 1991, *Prosody in speech to children: prelinguistic and linguistic functions*, in "Annals of Child development," 8.

FOGEL A., 1993, *Developing through Relationship: Origins of Communication, Self and Culture*, University of Chicago Press, Chicago.

FREDDI G., 1994, *Glottodidattica. Fondamenti, Metodi e Tecniche*, UTET, Torino.

FREDDI G., 1999, *Psicolinguistica, Sociolinguistica, Glottodidattica*, Utet, Torino

FREDDI G., 2010, *Lingue: Strumenti di Humanitas. Studi, Saggi, Modelli educativi e Glottodidattici, Bibliografie*, EDUCatt, Milano.

FREDDI G., 1999, *Psicolinguistica, Sociolinguistica, Glottodidattica*, Torino, Utet, p. 31,32

FREDDI G., 2000, *Il Bambino e le Lingue. Manuale-Guida per l'Insegnante di Lingua straniera nella Scuola Elementare*, Edizioni Larus Bergamo, p. 18.

GINDIS B., 2008, *International Journal of Language Education*, op. cit. p.1

GINDIS B., 2008, *International Journal of Language Education*, Vol.23, n. 3 2008, Center for Cognitive Developmental Assessment and Remediation, New York.

GOLEMAN D., 1997, *Intelligenza emotiva, Che cos'è, 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* Cambridge University Press, New York.

- 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*, Benjamins, Amsterdam
- LEGERSTEE M. , 2007, *La Comprensione Sociale Precoce*, Raffaello Cortina Editore, Milano
- 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*, Association For Psychological Science, pss. sagepub.com.
- MAHER , J.,1991, *A crosslinguistic study of language contact and language attrition*. In SELIGER H.W., & VAGO R.M., (Eds.), *First language attrition*, Cambridge University Press, New York :
- MARI R., PORRELLI L., (2010), *Lo sviluppo del bambino bilingue*, www.logopedia.unimore.it
- MITHEN S., (2007), *Il canto degli antenati. Le origini del linguaggio, della mente e del corpo*, Edizioni Codice, Torino, p.30
- MITHEN S., 2007, op.cit. p. 80
- NEISSER, U., 1984, *Interpreting Harry Bahrick's discovery: What confers immunity against forgetting?* Journal of Experimental Psychology: General.
- NICOLADIS, E., & GRABOIS, H., 2002, *Learning English and losing Chinese: A case study of a child adopted from China* . International Journal of Bilingualism, 6.
- 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.
- 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* (pp. 155 – 168) . Amsterdam : Benjamins .
- PARADIS, M., 2007, *L1 attrition features predicted by a neurolinguistic theory of bilingualism*. In KÖPKE B., SCHMID M., KEIJZER M., & S. DOSTERT (Eds.), *Language attrition: Theoretical perspectives*. Benjamins, Amsterdam.
- PIANIGIANI O., 2010, *Dizionario Etimologico On Line*, www.etimo.it
- PRESIDENZA DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI 2013, Commissione per le Adozioni Internazionali .Autorità centrale per la Convenzione de L'Aja del 29.05.1993, *Dati e prospettive nelle adozioni internazionali*, rapporto sui fascicoli dal 1° gennaio al 31 dicembre 2012 , in collaborazione con l'Istituto degli Innocenti.

ROBB L., (1999) *Emotional musicality in mother-infant vocal affect, and an acoustic study of post-natal depression*, in "Musicae scientiae" numero speciale 1999-2000.

ROGERS C. R., 1961, *On becoming a Person. A therapist's view of Psychotherapy*, Houghton Mifflin, Boston, tr. It. 1994, *La terapia centrata sul cliente*, Firenze, Psycho di G. Martinelli, p.69

Saggio per i materiali di studio del Dottorato di Ricerca in Scienze del Linguaggio, a.a 2009/2010

SCHMID, M.S., 2002, *First language attrition, use and maintenance: The case of German Jews in Anglophone countries*, Benjamins. Amsterdam.

SKINNER, B.F., 1957, *Il comportamento Verbale* Tr. It. Armando, 1976.

STELLA G., 2001, in CAMAIONI L., 2001 (a cura di) *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*, Il Mulino, Bologna.

STERN D., (1985), *Il mondo interpersonale del bambino*, Bollati Boringhieri, Torino, 1987

TREHUB S., (2003) *Musical predispositions in infancy: an update*, in PERETZ E R. ZATORRE (a cura di) *The cognitive neuroscience of music*, Oxford University Press, BROWN S., "The "musilanguage "model of music evolution" in WALLIN N., MERKER B., BROWN S., (eds), *The origins of music*, Cambridge, Mass., The MIT Press.

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*, Cortina, Milano.

YVOSTKIJ L.S., 1934 , *Myslenie i rec'*, Moskwa, Accademia di Scienze pedagogiche dell'URSS; trad.it. *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Roma-Bari, 1990.

YVOSTKIJ L.S., 1934, *Pensiero e Linguaggio*, Tr. It. Laterza, Bari, 1990.

YVOSTKIJ L.S., 1934, *Myslenie i rec*, Moskwa, Accademia di Scienze Pedagogiche dell'URSS; trad. it. *Pensiero e linguaggio*, Roma-Bari, Laterza, 1990.

WWW.ADOPTION.STATE.GOV (Bureau of Consular Affairs - U.S. Department of State)

WWW.AICAN.ORG (Network australiano sulle adozioni internazionali)

WWW.COMMISSIONEADOZIONI.IT (Commissione per le adozioni internazionali)

WWW.DIPLOMATIE.GOUV.FR (France Diplomatic)

WWW.HCCH.NET (Conferenza de L'Aja)

WWW.ISS-SSI.ORG (Servizio Sociale Internazionale)

WWW.ISTITUTODEGLINNOCENTI.IT

VOCABOLARIO TEORICO/PRACTICO DEI TERMINI USATI PER L'ESPERIENZA ADOTTIVA*

*La terminologia psicologica e linguistica usata in questo contributo fa riferimento alle Opere di: Umberto Galimberti, (1999), *Dizionario di Psicologia*, Utet, Torino; Marco Chistolini, (2006) (a cura di), *Scuola e Adozione. Linee guida e strumenti per operatori, insegnanti, genitori*, Franco Angeli, Milano; Laura Monica Majocchi, *Ho adottato Mamma e Papà*, (2010) Ed. Erickson, Trento.

Nota. Il termine bambino viene usato per definire la categoria dei Minori in Età Evolutiva e pertanto ingloba in modo automatico il termine Bambina, va quindi letto sia al maschile, sia al femminile.

Abbandono:

Viene percepito come un profondo senso di perdita e di solitudine che può attanagliare il bambino anche nel periodo post-adoztivo, 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: riconoscimento, l'educazione e il sostentamento fisico e psicologico di un figlio/a 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, molto più rara è un'adozione nazionale oggi.

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.

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 affiancamento 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.

Aggrappamento alla figura genitoriale:

E' 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 pregressa del piccolo e dalla modalità di attaccamento alla figura prevalente nel periodo pre-adottivo.

Angoscia

E' un sentimento di forte disagio che può essere fortemente limitante e destabilizzante, può interessare in modo trasversale il bimbo in adozione, i genitori, i familiari. Ogni bambino adottato può avere timori, paure o vere proprie angosce arcaiche che si possono presentare in modi variegati e che possono essere innescate da fattori diversi, l'impatto scolastico, ansia da prestazione, paura di non piacere ai genitori adottivi, 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 e delle quali si sente 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

E' 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

E' un settore cruciale della vita di un bambino adottato, che deve assimilare una nuova lingua, una nuova cultura e che si deve confrontare 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

E' 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, sia non-verbale. E' il pre-requisito 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, fa riferimento al rapporto originario con la figura materna. E' 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 materna o paterna genitoriale. Il piccolo deve fare i conti con la situazione pregressa della famiglia biologica, o se adottato in tenera età, comunque con diverse modalità di accudimento.

Ognuno di noi ha un proprio "stile" di attaccamento. Chi ha teorizzato la teoria dell'attaccamento è stato Bowlby.

Autostima

E' la considerazione che un bambino ha di sè stesso e varia nei contesti sociali, in relazione alle diverse esperienze. Nel bambino adottato la valutazione di sè è complicata dall'estrema fluidità dei percorsi pre- e post-adottivi, nei quali è necessario ogni volta riconfigurare 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 può incontrare un bambino in situazione di adozione: difficoltà cognitive, relazionali, interpersonali, di inserimento, di integrazione, di carattere fisioc-organico, psicologico. Si tratta di disequilibri che di solito hanno il carattere della transitorietà, se non intervengono aspetti patologici.

Diritto alla diversità

E' lo stato di diritto in cui si trova un bambino in adozione, il diritto cioè alla tutela del suo status di persona che arriva nel nostro paese, con la tutela delle sue caratteristiche linguistiche, 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, disinvestimento. 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, 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

E' la "storia" del bambino nei suoi aspetti affettivi, linguistici, culturali, 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

E' la profonda ferita che viene vissuta dal bambino adottivo nel momento della separazione con i genitori biologici, ma anche nella separazione con l'istituto, o con 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

E' 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. Scuola e famiglia devono quindi porsi l'obiettivo di far sviluppare un'*identità composita* che possa collegare sia la parte etnica originaria, sia 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. E' 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 decidere. Si scontrano infatti esigenze e bisogni del bambino con aspetti giuridici di opportunità e doveri di iscrizione nel 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, ma che non sia 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 sanzionatorio. Tuttavia l’obbligo di frequenza, 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 *Multiethnicità* 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 italo-foni, 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 le diverse dinamiche relazionale sia di ordine simmetrico, sia 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 legarli alla propria autostima. E' 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 affrontato 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, a volte indipendentemente dal dato anagrafico. Si tratta di scelte non facili, ma che devono essere fatte a fini educativi, integrativi e di inclusione sociale.

Allegato II: Indagine/Questionario sull'Acquisizione della Lingua Italiana dei Bambini con Adozione Internazionale

Premessa

Gentilissimi Genitori,

Il **Dipartimento di Scienze del Linguaggio dell'Università Cà Foscari di Venezia** si è sempre occupato dell'Insegnamento/Apprendimento delle lingue, sia della lingua materna, nel nostro caso l'italiano, sia delle lingue straniere. All'interno del Dipartimento è presente, fra gli altri, un **Dottorato in Scienze del Linguaggio**. Si tratta di un corso triennale di specializzazione, a cui si accede per concorso, per chi possiede già una Laurea magistrale, (per lingue di 4 anni) e che prevede una tesi finale di ricerca.

La tesi di dottorato rappresenta la fase finale del percorso di studio e di ricerca che il dottorando ha approfondito durante il triennio.

Nel mio caso un tema che mi ha sempre interessato è l'acquisizione/apprendimento della lingua italiana nei bambini con adozione internazionale, che è lo scopo della mia ricerca. Per questo motivo ho strutturato un'intervista da sottoporvi 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 per agevolare 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 pre-requisito 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 mi affido al Vostro contributo personale e alla Vostra sensibilità per ottenere informazioni che potranno essere utili a tanti bambini con adozione internazionale.

Mi impegno a tenervi costantemente informati sui progressi di questo lavoro. Per qualsiasi informazione o chiarimento Vi prego di contattarmi direttamente.

Dott. Egidio Freddi
Cell. 333-4982929
egidio.freddi@libero.it

**Dipartimento di Scienze del Linguaggio
Università Ca' Foscari, Venezia
Dottorato in Scienze del Linguaggio
XXV° CICLO**

**INDAGINE SULL'ACQUISIZIONE DELLA LINGUA ITALIANA
DEI BAMBINI CON ADOZIONE INTERNAZIONALE**

Dottorando: Dott. Egidio Freddi

Trattamento dei dati

Il trattamento dei dati degli adulti e dei minori viene 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.

Finalità della ricerca

Scopo del presente lavoro è ottenere una serie di informazioni e dati sulla acquisizione della lingua Italiana, come lingua seconda, nei bambini con Adozione Internazionale.

Il materiale raccolto farà parte di una tesi di ricerca di Dottorato che ha l'obiettivo di studiare come i bambini apprendono la lingua adottiva e con che peculiarità. In un secondo momento si procederà alla creazione di materiali didattici specifici utili al lavoro di insegnanti, educatori della scuola italiana nel campo dell'educazione linguistica e dell'apprendimento delle lingue.

Contributo dei genitori adottivi all'Indagine

L'indagine parte del presupposto che un questionario posto ai genitori dei bambini in adozione possa avere elementi di affidabilità e oggettività scientifica, sia per le competenze osservative, sia per la possibilità di analizzare il comportamento linguistico-evolutivo dei piccoli in un ambiente ecologico, naturale, senza aspetti invasivi, medicalizzanti e ansiogeni per i protagonisti. La valutazione dei genitori mette in condizione i ricercatori di identificare indici predittivi dello sviluppo linguistico e di mettere a punto materiali specifici per l'educazione linguistica.

Sezione 1: Dati Anagrafici Famiglia Adottiva e del Bambino (1)

Data della compilazione-----

Padre—(solo nome)-----Età---

Provenienza geografica ----- O altro--(specificare)--

Titolo di studio-----

Attività-----

E. Mail di riferimento per comunicazioni-----

Madre--(solo nome)-----Età-----

Titolo di studio-----

Attività-----

Fratelli*----- Età-----

-----Età-----

-----Età-----

-----Età-----

Sorelle*-----Età-----

-----Età-----

-----Età-----

*** indicare se fra i fratelli e le sorelle ci sono bimbi adottati, i paesi di provenienza e le lingue biologiche di provenienza**

(1) Il termine Bambino indica sia un bambino sia una bambina e viene utilizzato in modo prevalente per comodità, il genere viene altrimenti specificato nelle domande dirette.

Dati del bambino o della bambina*

***Se il bambino o la bambina sono stati adottati a pochi mesi, fare riferimento al momento in cui, dopo l'adozione, ha cominciato ad esprimersi in lingua italiana. Ovviamente la parte dedicata alla lingua1 biologica d'origine non va compilata.**

Nome-----

Data di nascita-----

Età anagrafica-----mesi-----

Genere-----Maschio-----O-----Femmina-----

Paese di nascita del bambino-----

Età del bambino all'adozione-----mesi-----

Periodo Pre-Adozione

Provenienza del bambino/a

Famiglia Biologica O

Istituto O

Altro-----

Aspetti clinici

Il bambino è certificato per qualche forma di disabilità	NO	SI
Il Bambino è affetto da patologie (specificare)	NO	SI (se sì)

Il bambino presenta problemi nell'alimentazione	NO	SI
---	----	----

Se sì:

suzione masticazione deglutizione accettazione del cibo

Presenta Problemi visivi	NO	SI
Presenta problemi Uditivi	NO	SI
Presenta Problemi Motori	NO	SI
Presenta Problemi Comportamentali	NO	SI
Presenta Problemi Alimentari	NO	SI
Presenta Fenomeni di Enuresi	NO	SI
Presenta Problemi del Sonno	NO	SI
Presenta Disturbi emotivi	NO	SI
Presenta Problemi di Socializzazione	NO	SI
Presenta problemi di consolabilità	NO	SI

I genitori hanno cercato di imparare alcune parole o frasi fondamentali della lingua biologica del bambino per il primo incontro

	NO	SI
--	----	----

Se sì quali:

(scrivere in Italiano le parole o le frasi che si ricordano)

Sezione 2: Sviluppo del linguaggio e comunicazione

Paese di provenienza del bambino-----

Lingua o dialetto parlato dai genitori biologici-----

All'arrivo il bambino aveva anni-----e mesi-----

All'arrivo il bambino parlava la sua lingua materna NO SI

Se la risposta è positiva indicate in modo approssimativo il numero di parole nella lingua nativa:

1-5-----

6-20-----

20-50-----

50-100-----

+ di 400-----

All'arrivo il bambino sapeva esprimere frasi compiute nella lingua materna

NO SI

I genitori adottivi conoscono o sanno parlare la lingua materna del bambino

NO SI

Se gli chiedete di prendere un oggetto presente nella stanza senza indicarlo il bambino lo prende e ve lo porta.

NO SI

Se gli chiedete di prendere un oggetto non presente nella stanza capisce e lo va a prendere.

NO SI

E' in grado di capire richieste semplici: "prendi la pallina", "dammi il bambolotto."

NO SI

Riesce a rispondere con la voce alle vostre domande: "come fa la sirena" "come fa il gatto."

NO SI

Capisce richieste più difficili "dammi la palla piccola" "prendi il cellulare del papà."

NO SI

Riesce a concatenare più azioni: Prendi la palla e mettila sul divano."

NO SI

Capisce i concetti "sopra" "sotto" "davanti" "dietro."

NO SI

Al bambino/a piacciono le favole.

NO SI

Sa riprodurre i versi degli animali e i rumori naturali.

NO SI

Sa riprodurre semplici melodie che ascolta o che gli cantate.

NO SI

Sa utilizzare semplici verbi in modo corretto.

NO SI

Mette in collegamento più espressioni: "mamma pappa", "papà telefono"

NO SI

Sa usare gli articoli e le preposizioni: “mangio la pappa”, gioco con il cane.”

NO SI

Secondo voi comunica in modo adeguato.

O NO O Non completamente O In modo adeguato

Presenta storpiature o “tatismi” nelle parole “ andaie” invece di andare “vruota” invece di ruota “daneila invece di Daniela” ecc.

NO SI

Comunicazione non verbale

E’ in grado di eseguire azioni comuni come “battere le mani,” “salutare con la mano,” “indicare un oggetto collegando lo sguardo,” “annuire o negare con la testa.”

NO SI

Sa giocare da solo.

NO SI

Quando gioca riproduce azioni familiari: “mangiare” “bere” “ andare a letto.”

NO SI

Riesce a giocare “facendo finta di “ cioè fa finta che una palla sia un’astronave.

NO SI

Usa gesti appropriati per comunicare o per ottenere qualcosa: “indica” “chiede con la mano che qualcuno si avvicini” “allarga le braccia per essere preso in braccio.”

NO SI

Quali sono le prime parole che avete insegnato al Bambino.

Che categorie di parole sono state privilegiate (indicare con i numeri 1,2,3, l'ordine di priorità).

2 alimentazione 1 rapporti interpersonali 3 bisogni primari (fame, sete, sonno, bisogni corporali).

altro-----

Avete usato il linguaggio non-verbale per spiegare le parole. NO SI

Se sì avete usato : (potete indicare più risposte)

O mimica del volto O gesti O immagini

Avete unito la parola pronunciata ad un'immagine. NO SI

Avete unito la parola pronunciata ad un oggetto. NO SI

Avete ripetuto più di una volta la parola nuova . NO SI

Avete ripetuto la parola nuova più volte in situazioni diverse. NO SI

Avete privilegiato le parole singole o frasi più complete.

O parole O frasi

Vi accorgete di avere enfatizzato sul piano mimico e gestuale il parlato.

NO SI

Vi accorgete di avere enfatizzato con il volto il parlato.

NO SI

Vi accorgete di avere enfatizzato con la voce (intonazione, prosodia) il parlato.

NO SI

Come ha reagito il Bambino alla nuova parola: (potete indicare più risposte).

O la ripete

O la indica

O va a prendere l'oggetto

altro-----

In che modo il Bambino è passato dalle singole parole a frasi con significato compiuto

O molto rapidamente O abbastanza rapidamente O in modo lento

Dopo quanto tempo dall'arrivo il Bambino ha saputo esprimersi con frasi complete.

Dopo quanti mesi il bambino riesce ad esprimersi in modo efficace in Italiano.

2-3 mesi-----

3-6 mesi-----

6-9 mesi-----

Ci sono parole, frasi, azioni che avete trovato più complesse comunicare.

NO

SI

Se sì quali-----

Il bambino usa il linguaggio non-verbale (gesti, mimica, movimenti delle mani, del corpo) per esprimersi.

NO

SI

Il Bambino usa il linguaggio grafico-pittorico per comunicare qualcosa.

NO

SI

Il bambino continua ad esprimersi nella lingua madre dopo l'arrivo.

NO

SI

Se Sì:

Molto spesso

Poche volte

Raramente

Dopo quanto tempo il bambino smette di usare la lingua materna:

2 mesi-----

3 mesi-----

4 mesi-----

5 mesi-----

6 mesi-----

Il Bambino ha avuto occasione di esposizione alla lingua materna biologica nel periodo post-adoztivo, se sì con quale reazione:

Indifferente

Negativa

Positiva

Se negativa quali comportamenti ha assunto-----

Ritenete utile o non utile mantenere un contatto con la storia pre-adozione del bambino, con la lingua e la cultura nativa.

Utile

Non particolarmente Utile

Dannoso

Se non utile o dannoso, per quali motivi-----

Parlate della famiglia biologica con il bambino.

NO

SI

Dal punto di vista alimentare mantenete le abitudini che il Bambino aveva prima dell'arrivo anche nel periodo post-adottivo e le avete inserite nella vostra programmazione familiare.

NO

SI

Quali esperienze extrafamiliari il Bambino frequenta oltre alla Scuola:

- Oratorio
- Attività sportiva
- Associazionismo
- Musica/ Danza
- Incontri con i coetanei di madrelingua italiana
- Altro

Quanto tempo medio il bambino passa davanti alla televisione:

1 ora al giorno-----

2 ore al giorno-----

A volte commentate assieme al Bambino programmi televisivi.

NO

SI

Sezione 3: Scolarizzazione

Dopo quanti mesi dall'arrivo il bambino è stato scolarizzato-----

Dal vostro punto di vista il bambino si esprime

- In modo corretto al di sotto degli altri coetanei
- Allo stesso livello degli altri coetanei
- Al di sopra del livello degli altri coetanei

Dopo l'arrivo il bambino ha manifestato disturbi del linguaggio e della comunicazione.
Il bambino ha seguito una terapia logopedia.

NO SI

Il bambino ha seguito una terapia psicologica.

NO SI

Quali sono le materie in cui si trova in difficoltà:

- Ambito linguistico
- Ambito tecnico-scientifico
- Ambito espressivo-artistico
- Ambito motorio

Il Bambino presenta difficoltà di:

- Lettura
- Produzione Orale
- Scrittura
- Calcololo

O Altro

Quali sono le materie che il Bambino preferisce-----

Avete raccontato fiabe o altri racconti al Bambino come aiuto all'apprendimento dell'Italiano.

NO SI

Il bambino è seguito dall'Insegnante di sostegno

NO SI

Il bambino è seguito da un progetto individualizzato a scuola

NO SI

Come valutate nel complesso l'esperienza scolastica per vostro figlio

O Soddisfacente O Non molto soddisfacente O Inadeguata

Il bambino è seguito dai Servizi Territoriali di Medicina per L'Infanzia

NO SI

Alla data della compilazione come valutate la situazione complessiva del bambino sul piano linguistico-comunicativo.

O Inadeguata

O Problematica

O Adeguata

O Buona

O Più che soddisfacente

O Ottima

