

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

DOTTORATO DI RICERCA IN
LINGUE, CULTURE E
COMUNICAZIONE INTERCULTURALE
Ciclo XXII

Settore scientifico-disciplinare di afferenza:
L-LIN/02 DIDATTICA DELLE LINGUE MODERNE

**EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA
PER CITTADINI IMMIGRATI ADULTI**
Il contributo della formazione linguistico-giuridica
all'acquisizione di competenze di cittadinanza
in lingua seconda

Presentata da: Luisa Bavieri

Coordinatore Dottorato

Prof. Marcello Soffritti

Relatrice

Prof. Daniela Zorzi

Esame finale anno 2011

INDICE

CAPITOLO I

CITTADINANZA ED EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA

Premessa

Introduzione

1. Il discorso della cittadinanza: concetti di base e variazioni
 - 1.1 Cenni storici
 - 1.2 Le tendenze attuali
 - 1.2.1 La questione dei diritti culturali
 - 1.2.2 La costruzione delle identità nazionale ed etnica
 - 1.2.3 Le declinazioni della cittadinanza nelle società multiculturali
2. I diritti di cittadinanza
 - 2.1 Le politiche migratorie del Canada e dell'Australia
 - 2.1.1 Immigrazione come risorsa economica
 - 2.1.1.1 Il sistema a punti
 - 2.1.1.2 Le politiche multiculturali
 - 2.2 I diritti di cittadinanza in Europa
 - 2.2.1 L'acquisizione della cittadinanza negli stati membri dell'Unione Europea
 - 2.2.1.1 Diritto di voto per i cittadini stranieri non comunitari negli stati membri dell'Unione Europea
 - 2.2.2 La cittadinanza europea
 - 2.2.2.1 Diritto di voto per i cittadini stranieri non comunitari nell'Unione europea
3. L'educazione alla cittadinanza: quadri concettuali e modelli descrittivi
 - 3.1 I quadri di riferimento filosofico-politici
 - 3.2 Quadri concettuali olistici e modelli integrati
 - 3.2.1 Il modello ECD (Educazione alla Cittadinanza Democratica) del Consiglio d'Europa
 - 3.2.1.1 La definizione delle competenze di cittadinanza democratica

CAPITOLO II

EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA PER IMMIGRATI ADULTI

1. L'area di ricerca. L'integrazione di immigrati adulti attraverso strumenti educativi
2. Ipotesi di ricerca. Strumenti linguistici e culturali per un accesso formativo alle competenze di cittadinanza: educazione giuridica ed educazione linguistica
 - 2.1 Le definizioni operative del quadro concettuale 'cittadinanza'
 - 2.1.1 Cittadinanza come processo critico e politico
 - 2.1.2 Cittadinanza cosmopolita e valutazione interculturale
 - 2.1.3 Esclusione sociale e cittadinanza come pratica comunicativa
 - 2.2 L'integrazione di contenuti culturali nella classe di lingua seconda

- 2.2.1 L'integrazione della cultura politica e giuridica nella classe di lingua seconda
- 3. L'educazione giuridica come sito di educazione alla cittadinanza
 - 3.1 La comunicazione specialistica giuridica
 - 3.1.1 La comunicazione specialistica
 - 3.1.2 La comunicazione giuridica
 - 3.2 Il diritto divulgato
 - 3.2.1 La divulgazione del diritto per i cittadini
 - 3.2.2 La divulgazione del diritto in ambito formativo
 - 3.2.2.1 L'educazione alla lingua giuridica
- 4. L'educazione linguistica come sito di educazione alla cittadinanza
 - 4.1 L'apprendimento della L2 al centro del dibattito politico
 - 4.1.1 L'educazione linguistica come condizione necessaria alla stabilizzazione e all'esercizio della cittadinanza
 - 4.1.2 La conoscenza della lingua italiana come diritto del cittadino e come requisito per il soggiorno
 - 4.1.3 Accertamento linguistico e spazi formativi
 - 4.1.4 Una definizione dei criteri per percorsi formativi di lingua e cittadinanza
 - 4.2 L'italiano L2 per immigrati adulti
 - 4.2.1 I bisogni linguistici e le motivazioni
 - 4.2.2 La classe di adulti immigrati
 - 4.2.3 Il curriculum partecipativo
 - 4.2.4 L'attenzione agli aspetti sociali nelle teorie di acquisizione della L2

CAPITOLO III

I DATI: METODOLOGIA DELL'OSSERVAZIONE E DELLA RACCOLTA

1. Il quadro metodologico: una visione d'insieme
2. Lo schema operativo dell'osservazione
 - 2.1 I due metodi d'indagine
 - 2.1.1 L'analisi del discorso in classe
 - 2.1.1.1 Le caratteristiche del discorso in classe
 - 2.1.1.2 Il parlato dell'insegnante
 - 2.1.1.3 L'interazione didattica
 - 2.1.2 L'analisi del discorso in classe come ricerca sociale
 - 2.1.2.1 La prospettiva dell'analisi critica del discorso
 - 2.1.2.2 La prospettiva della socializzazione linguistica in L2
 - 2.2 Le due dimensioni dell'osservazione: apprendimento come acquisizione di conoscenze e apprendimento come partecipazione
 - 2.2.1 La costruzione della conoscenza disciplinare: apprendimento come acquisizione di conoscenze
 - 2.2.1.1 Adeguamenti nel discorso dell'insegnante come pre-modificazione linguistica del discorso giuridico
 - 2.2.1.2 Adeguamenti nel discorso dell'insegnante come negoziazione del significato

- 2.2.1.3 I contributi degli apprendenti
- 2.2.2 La costruzione interpersonale e identitaria: apprendimento come partecipazione
 - 2.2.2.1 Ruoli e identità di insegnanti e apprendenti
- 3. La raccolta dei dati
 - 3.1 Il contesto osservato
 - 3.1.1 La raccolta delle informazioni sul contesto
 - 3.1.2 La scuola e gli apprendenti
 - 3.1.3 Il Progetto di inserimento degli stranieri adulti
 - 3.1.4 La materia e i docenti
 - 3.1.5 La composizione delle classi disciplinari plurilingui
 - 3.2 La metodologia della raccolta dei dati per il corpus
 - 3.2.1 Audioregistrazioni in presenza e note scritte sulle lezioni
 - 3.2.2 Selezione degli eventi comunicativi: la spiegazione
 - 3.2.2.1 Altri eventi: l'esercitazione e l'esposizione orale pianificata

CAPITOLO IV

I RISULTATI DELL'OSSERVAZIONE: ANALISI E DISCUSSIONE

- 1. Gli interventi dell'insegnante
 - 1.1 I contenuti delle lezioni
 - 1.2 Gli adeguamenti dei contenuti come pre-modificazioni al discorso giuridico
 - 1.2.1 Sull'estensione e architettura testuale
 - 1.2.2 Sulla densità informativa
 - 1.2.2.1 Le glosse metadiscorsive
 - 1.2.2.2 Le ripetizioni
 - 1.2.2.3 Le riformulazioni parafrastiche
 - 1.2.2.4 Le digressioni
 - 1.2.3 Sui fattori di registro
 - 1.2.4 Sull'astrattezza e generalizzazione dei contenuti
 - 1.2.4.1 Le metafore, le personificazioni e la drammatizzazione dei concetti
 - 1.2.4.2 Le contestualizzazioni interne al discorso specialistico
 - 1.2.4.3 Le contestualizzazioni esterne al discorso specialistico
 - 1.3 Sintesi e discussione sugli interventi dell'insegnante come pre-modificazioni al discorso giuridico
 - 1.4 Gli adeguamenti dei contenuti come negoziazione del significato
 - 1.4.1 Le tipologie di domande e la dominanza quantitativa
 - 1.4.2 Le reazioni agli interventi degli apprendenti
 - 1.4.2.1 Le reazioni ad interventi sollecitati
 - 1.4.2.1.1 Alle risposte degli apprendenti a richieste di chiarimento
 - 1.4.2.1.2 Alle risposte degli apprendenti a domande di esibizione
 - 1.4.2.1.3 Alle risposte degli apprendenti a richieste di contributi personali

- 1.4.2.1.4 Alle risposte degli apprendenti nei macro-eventi sollecitati:
esposizione orale ed esercitazione
- 1.4.2.2 Le reazioni agli interventi spontanei
 - 1.4.2.2.1 Alle riformulazioni degli apprendenti
 - 1.4.2.2.2 Alle richieste di chiarimento degli apprendenti
 - 1.4.2.2.3 Ai contributi personali di esperienze e conoscenze degli apprendenti
- 1.4.3 Gli episodi off-task
- 1.5 Sintesi e discussione sugli interventi dell'insegnante nel discorso negoziato
 - 1.5.1 Assenza di adeguamenti specifici verso gli apprendenti non italofoni
- 2. I contributi degli apprendenti
 - 2.1 L'apporto di conoscenze ed esperienze personali
 - 2.1.1 L'esposizione di questioni problematiche
 - 2.1.1.1 Gli atti di challenge
 - 2.1.1.2 Gli atti di riconoscimento
 - 2.2 La classe come comunità
 - 2.3 Quantità e qualità dei contributi degli apprendenti non italofoni
 - 2.4 Sintesi e discussione sui contributi degli apprendenti
- 3. Limiti della ricerca

CAPITOLO V

CONCLUSIONI SPENDIBILI IN AMBITO PEDAGOGICO

1. Testi e contenuti generati dagli apprendenti
2. Un approccio pragmatico-sociale al diritto
3. Il potenziamento del senso di appartenenza
4. L'acquisizione di competenze discorsive per l'esercizio della cittadinanza
5. Il contributo dell'insegnante allo sviluppo di competenze di cittadinanza
6. Un'idea di sillabo
7. La voce degli apprendenti

BIBLIOGRAFIA

APPENDICE

I CRITERI DI TRASCRIZIONE

CAPITOLO I

CITTADINANZA ED EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA

Premessa

Quando si entra in campo per discutere di ‘cittadinanza’ e di ‘educazione alla cittadinanza’ è oggettivamente difficile assumere una posizione neutrale: i fattori che entrano in gioco, etici e politici innanzitutto, richiedono di prendere coscienza di responsabilità specifiche che investono il campo dell’educazione e che ci ricordano l’inutile, perché impossibile, presunzione di neutralità dell’educatore (Pellerey 1998; Pennycook 1997). Al di là della delimitazione dell’ambito d’intervento su cui si vuole focalizzare la ricerca, già il titolo del capitolo è una presa di posizione: l’associazione dei due termini, che verranno analizzati nelle pagine che seguono, implica che nel concetto di ‘cittadinanza’ che si vuole prendere come punto di riferimento è insito un collegamento continuo a istanze educative. La cittadinanza che qui interessa è una forma di partecipazione politica che richiede, per realizzarsi pienamente, processi di tipo formativo. E l’accezione che si dà al termine ‘politica’ è quella molto ampia che Hannah Arendt (1958, 1987) riprende dalla nozione classica di *politeia*, intesa non come esercizio del potere o amministrazione della cosa pubblica lasciata nelle mani di pochi, ma come sviluppo del proprio potenziale come esseri umani e della propria capacità di stare in relazione con gli altri. Ci sembra infatti che si debba riconoscere che i nostri tempi richiedono con urgenza la mobilitazione, in campo educativo, di un impegno formativo in cui tale dimensione politica sia chiaramente presente, per permettere agli individui di realizzarsi nel loro più elevato ed autentico valore.

Sottolineare fin dall’inizio una scelta di campo può sembrare incongruo nella parte della ricerca che si pone come obiettivo di delineare uno stato dell’arte dell’ambito in oggetto, ma è tanto più necessario quanto la realtà sociale che questi concetti rappresentano è sfuggente e multiforme e mal si presta a definizioni stabili e condivise. Le fonti utilizzate per questa panoramica, riconducibile, per le scelte di delimitazione della ricerca, ad uno sguardo quasi esclusivamente occidentale, dimostrano comunque la pluralità di punti di vista con cui si cerca di definire il concetto di ‘cittadinanza’; una situazione legittima, anzi auspicabile nella vita democratica, in quanto il suo significato deve rimanere aperto a nuove proposte, a nuove forme politiche e sociali. È questo il senso che si vuole dare al lavoro, che qui si apre e che verrà sviluppato nei capitoli successivi: una proposta specificamente pragmatica che tiene conto di diversi approcci e che ne valuta le conseguenze atte a garantire azioni educative efficaci per un reale esercizio della cittadinanza, nella consapevolezza che tali valutazioni devono essere ritagliate sulla forma di contesti delimitati e specifici.

Introduzione

Nella maggior parte delle lingue europee, le definizioni del termine ‘cittadinanza’ rimandano ad un nucleo comune: l’appartenenza ad una comunità e il riferimento alla sua organizzazione giuridico-politica, dove l’appartenenza si articola in due livelli: uno locale, l’appartenenza alla città in cui vivono gli individui, e uno statale, l’appartenenza nazionale che dota di diritti i suoi membri. Dunque il concetto di cittadinanza sembra implicare la demarcazione di un territorio, all’interno del quale vengono applicati i diritti che vengono circoscritti ad un gruppo specifico, ovvero alle persone titolari di diritti (Audigier 2000). E così esso viene tradizionalmente definito, nel contesto giuridico e nel contesto comune, come il rapporto che si instaura tra l’individuo e l’ordine politico-giuridico al quale appartiene. In questo senso, il termine ‘cittadinanza’ si presta ad essere utilizzato – ed abusato – nel discorso pubblico per delineare tutte le possibili articolazioni del rapporto politico: i diritti e i doveri, le modalità di appartenenza, le politiche di inclusione ed esclusione (Costa 2005). Ma, considerato il momento storico attuale, in cui il potere politico, in particolare quello statale, pare essere messo sempre più in discussione, tale delimitazione della cittadinanza può apparire incompleta, se non incongruente. Si può allora cercare di comprendere le ragioni di tale apparente incongruenza o incompletezza e tentare di attribuire al concetto un significato più inclusivo, attingendolo da un’analisi multidisciplinare che ne consideri non solo gli aspetti giuridici, ma anche quelli storici, sociologici, filosofici e pedagogici.

Riprendendo la distinzione elaborata da Costa (2005), tale analisi considera il concetto di cittadinanza nei suoi due sostanziali aspetti di *discorso della cittadinanza*, vale a dire l’apparato concettuale che fornisce una determinata rappresentazione dell’individuo in una società e del suo rapporto con l’ordine costituito, e di *diritti di cittadinanza*, ovvero le forme giuridiche che concretizzano tale rappresentazione concettuale. Dati gli scopi della ricerca, vengono evidenziati soprattutto quegli aspetti che definiscono i cittadini immigrati nel loro rapporto con la società ricevente. Degli stessi soggetti tiene conto la successiva descrizione dei quadri concettuali sottesi alle proposte educative di cittadinanza, da cui sono stati selezionati i modelli che appaiono più plausibilmente applicabili ai contesti formativi a loro dedicati.

1. Il discorso della cittadinanza: concetti di base e variazioni

1.1 Cenni storici

Se si considerano gli studi storici sul concetto di ‘cittadinanza’, si rileva come il suo significato attuale sia il risultato di sviluppi recenti. Proprio perché esso viene definito come rapporto tra individuo e ordine politico-giuridico, tale concetto è

storicamente dinamico: l'individuo e l'ordine politico-giuridico non esistono fuori dalla storia, data la loro natura di entità sociali e culturali che, nella storia, assumono forme varie, a seconda delle modalità diverse con cui viene concepito l'ordine e con cui vengono poste le aspettative nei confronti della comunità politica (Sacco 2007). A causa di queste molteplici rappresentazioni dell'individuo e della comunità, alcune delle quali possono apparire culturalmente distanti da quelle a noi familiari, durante il suo percorso storico la nozione di cittadinanza mostra una struttura ben più complessa di quello resa solamente dalla sua accezione giuridica.

Sulla base della sua origine etimologica, il termine 'cittadinanza' ha come radice la città, ed è la città che, nella Grecia antica fino all'epoca moderna, rappresenta nel mondo politico occidentale il punto di riferimento per l'organizzazione politica. Per Aristotele la città è una comunità in cui si richiede che i cittadini siano attivi e partecipi, disponibili ad alternare i ruoli di obbedienza e di comando. Secondo tale concezione, comunque, il cittadino è solo l'individuo maschio, adulto e con una solida posizione sociale ed economica; e, oltre a questa differenziazione verticale, il termine 'cittadino' viene demarcato anche da una più importante differenziazione spaziale, che rende evidente il grande conflitto di civiltà dell'epoca (Costa 2005): chi apparteneva alla *pòlis* era solo e solamente il greco, che si contrapponeva a colui che viveva all'esterno, il barbaro.

Roma, invece, nonostante i profondi contatti con il mondo culturale greco, sviluppa un proprio modello di *civitas* che non ne accoglie le sostanziali disparità sociali e spaziali e che produce un diverso modo di intendere il rapporto tra l'individuo e l'ordine costituito, dove la cittadinanza diventa ecumenica, estesa cioè a tutti i sudditi dell'impero. L'idea di cittadinanza che ha caratterizzato la storia politico-giuridica dell'Occidente è sicuramente influenzata, pur con diversi sviluppi, da questo modello: a Roma non si è cittadini in base ad origine, religione o lingua comuni, oppure in base all'appartenenza ad un luogo specifico, ma in base al rispetto dello *jus*. Così la cittadinanza diventa un concetto propriamente giuridico, autonomo da principi religiosi, filosofici o etnici (Schiavone 2007); in quanto tale, esso è stato proposto nella sua forma originaria quale fondamento nella definizione di uno status di cittadino europeo che unifica le diverse culture e nazionalità dell'Europa di oggi (v., ad esempio, Cacciari 2001).

È comunque la Rivoluzione Francese che fornisce al termine 'cittadinanza' il senso che gli attribuiamo oggi: in questo contesto storico, esso viene ridefinito alla luce di concetti quali stato, libertà, diritti, eguaglianza e nazione, ed implica che il rapporto di cittadinanza viene ora instaurato non più tra il cittadino e la città, ma tra il cittadino e lo Stato nazionale. È una modellizzazione del discorso sulla cittadinanza tipico della tradizione illuminista individualista, a cui si opporrà, nel corso dell'Ottocento, una visione collettivista, che include, nella discussione filosofico-politica, due importanti questioni, non contemplate dagli illuministi: la questione sociale, che ha avuto come fulcro l'estensione dei diritti di cittadinanza alle classi subalterne, e la questione nazionale, che ha dato origine ad una concezione di

cittadinanza focalizzata sull'appartenenza naturale e culturale - etnica, linguistica, religiosa – all'entità collettiva 'nazione', portando così alla graduale identificazione tra nazionalità e cittadinanza (Costa 2005). Sarà proprio questa identificazione a produrre conseguenze tragiche nel secolo successivo, quando il concetto di cittadinanza viene declinato in chiave razziale e totalitaria, privando il cittadino delle garanzie e dei diritti posti dal suo status.

Nello stesso secolo ventesimo, tuttavia, la cultura degli anni '30 e '40, contrapponendosi ai totalitarismi, pone le basi di una ricostruzione della democrazia sviluppando temi legati alla centralità dell'individuo e al superamento dei particolarismi insiti nei concetti di nazione e razza. Tale cultura liberale, oltre che attingere ai diritti civili, impostati dal liberalismo ottocentesco, punterà anche a far acquisire al cittadino dei diritti 'nuovi', quelli politici e sociali, che lo investono di precise responsabilità civiche. Essa prenderà sostanza nel grande e faticoso progetto della *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo* (ONU, 1948), dove l'individuo viene rappresentato come un soggetto titolare di diritti, affrancati dallo Stato-nazione, che comprendono non solo le libertà personali, ma anche i diritti sociali e di partecipazione politica. Tale documento rappresenterà la base su cui viene costruito, nel secondo dopoguerra, il nuovo ordine europeo e su cui vengono elaborate le costituzioni dei singoli stati; e saranno quei medesimi principi, la centralità del soggetto, la molteplicità dei diritti, l'affrancamento dallo Stato-nazione, a porre le basi per un nuovo discorso sulla cittadinanza (Mezzadra 2004).

Nella *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo* non compare il termine 'cittadinanza': per designare l'appartenenza ad una collettività politica, si fa ancora uso del termine 'nazionalità', che continua ad identificare la cittadinanza con l'appartenenza ad uno Stato-nazione, che le conferisce il quadro legale dei diritti. Si può rilevare, tuttavia, come un affrancamento implicito dalla comunità nazionale sembra essere rappresentato linguisticamente attraverso l'uso di termini come 'persona', 'individuo', 'uomo', i quali paiono mettere in evidenza che i diritti individuali hanno peso maggiore rispetto ai diritti collettivi e che i diritti stabiliti in ciascun stato devono tener conto, in prima istanza, dei principi dei diritti dell'uomo riconosciuti internazionalmente (Audigier 2000). Tale specifica connotazione viene ripresa nel più recente riutilizzo del termine 'cittadinanza', che viene riportato al centro del dibattito sulla questione del 'vivere associato' sotto la spinta di fattori concomitanti: il mancato godimento dei diritti umani da parte di una fetta piuttosto cospicua della popolazione mondiale, la globalizzazione delle economie e delle culture, la moltiplicazione dei particolarismi e la crisi dei valori di base e dei riferimenti politici degli ultimi due secoli (Audigier 2000).

Si osserva dunque un mutamento della concezione di cittadinanza che, dall'impostazione esclusiva sull'appartenenza ad un territorio politicamente delimitato, arriva ad includere una visione più individualista e strumentale, che privilegia la persona e i suoi diritti. Il processo di costruzione europea, ad esempio, si basa sui diritti della persona, poiché è solo attraverso tali diritti che l'Europa, come

sostiene Habermas (1992) può riuscire a costruire la sua identità. È, per l'appunto, nel quadro transnazionale europeo che si possono rilevare le attuali tendenze del discorso sulla cittadinanza: si ritrova qui la definizione settecentesca dei diritti come espressione della natura umana (Costa 2005), dove i diritti non coincidono con lo Stato-nazione né sono legati ad una specifica appartenenza, ma sembrano esserne svincolati.

Tuttavia, come vedremo, l'ideale modello europeo è lungi dall'essere completato. Come viene rilevato da più parti (tra gli altri, Balibar 2004, 2009; Bauböck 1997; Bauböck *et al.* 2006; Caritas Italiana 2005, Zincone 2007), esso pecca di numerose mancanze soprattutto nei confronti dei cittadini non comunitari, che possono far pensare ad un deficit democratico: per quanto riguarda i diritti sociali, che occupano una posizione secondaria nell'agenda europea, per quanto riguarda i diritti politici, che gli stati nazionali sono molto reticenti a concedere, e per quanto riguarda, infine, l'acquisizione dello status di cittadinanza europea, che opera una netta distinzione tra i diritti concessi ai cittadini degli stati membri e ai cittadini provenienti da paesi terzi. Se, dunque, dalla Rivoluzione Francese al secondo dopoguerra il discorso della cittadinanza ha puntato ad una delineazione politicamente inclusiva del maggior numero di individui, allo stato attuale sembra che la pressione delle migrazioni e la gestione del rapporto con le minoranze etniche ne abbia provocato un drastico ridimensionamento, che priva alcuni individui di diritti politici per salvaguardare i diritti sociali ed economici di altri che sono già cittadini.

1.2 Le tendenze attuali

Il modo di concepire la cittadinanza delle democrazie del secondo dopoguerra si ritrova concettualizzato nell'opera *Citizenship and Social Class* del sociologo Thomas Marshall (1950), che delinea per la prima volta un discorso della cittadinanza in cui l'individuo abbandona l'identità collettiva per assumere l'identità di cittadino attraverso il godimento di diritti sociali. Il grande contributo di tale discorso, essenza del credo liberale, è stata la definizione di una serie di garanzie che consentono al cittadino di non dedicare tutte le proprie energie alla mera sopravvivenza perché, una volta assicurata la sicurezza economica e sociale, egli potrà dedicarsi a quella partecipazione politica necessaria al funzionamento efficace della vita collettiva.

All'epoca in cui scriveva Marshall, la variante britannica del *welfare state* appariva come il punto d'arrivo di una tendenza storica, quella liberale, destinata ad essere emulata da tutte le società sviluppate. Nei decenni successivi, però, contrariamente alle previsioni del sociologo, si è delineata una situazione che vede le istituzioni incapaci di gestire efficacemente il *welfare*, per cui gli individui non possono attualmente attendersi grandi aiuti dallo Stato, che promette poco e garantisce ancora meno. In definitiva, è successo che il significato di cittadinanza delineato da Marshall è stato svuotato di buona parte dei suoi contenuti, contemporaneamente al progressivo smantellamento delle istituzioni su cui esso fondava la sua credibilità

(Bauman 2007²). Se, in passato, l'identità dell'individuo veniva determinata in primo luogo dal ruolo produttivo nella divisione sociale del lavoro, la cui solidità veniva garantita dallo Stato, ora l'epoca in cui lo Stato era in grado di porsi al di sopra di interessi particolaristici è ormai tramontata, lasciando agli individui solo le proprie forze su cui contare: così, i cittadini della società attuale, sempre più privatizzata e deregolamentata, non vedono più lo Stato come un destinatario affidabile a cui inviare le loro richieste, convinti come sono del suo completo disinteresse nei loro confronti. Secondo Bauman (2007²: 47), dunque, allo stato presente, il 'patriottismo costituzionale' evocato da Habermas (1998a) è solo la versione moderna del sogno, che si ripete generazione dopo generazione, di una *res publica* in cui l'umanità sia l'unico criterio di inclusione: oggi come oggi, non sembrano esservi elementi che lascino nutrire speranze di una sua realizzazione (v. anche Balibar 2009).

1.2.1 La questione dei diritti culturali

Le società attuali richiedono dunque una rappresentazione della cittadinanza che faccia riferimento ad altre forme simboliche e politiche: oltre al principio di cittadinanza formale, lo status giuridico costituito da diritti e doveri attribuiti all'individuo, essa deve tener conto di quelle articolazioni che delineano la cittadinanza come 'materiale', che inglobano nel suo significato i processi di rivendicazione e di ampliamento di diritti di natura collettiva e che aggiungono alla dimensione giuridica quella economica, sociale e culturale (Audigier 2000). Se la collocazione sociologica di Marshall (1950) comprende già una concezione della cittadinanza che integra ai diritti civili e politici quelli economici e sociali, più annosa è invece la questione dei diritti culturali, i quali, dopo i diritti civili, politici, economici e sociali, sono considerati la nuova generazione dei diritti dell'uomo. Nonostante vi sia, a livello internazionale, un ampio accordo sulla loro importanza e legittimazione, che si traduce in discorsi sul rispetto della diversità e sulla ricchezza apportata dagli scambi culturali, rimane comunque aperta la questione delle modalità attraverso cui tale legittimazione viene concretizzata da parte delle istituzioni politiche. Nei contesti istituzionali, gli atteggiamenti oscillano tra la necessità di riconoscere uno spazio pubblico a tutti i gruppi culturali presenti sul territorio e i timori di un'affermazione troppo forte delle differenze. Come riporta il *Glossario di termini per l'educazione alla cittadinanza democratica* (O'Shea 2003: 8), i diritti culturali

sono attualmente una delle tematiche dei Diritti dell'uomo più vivacemente dibattute. Se da un lato viene ampiamente riconosciuto il carattere multiculturale delle nostre società, dall'altro il trattamento politico e giuridico di questa realtà – cioè la definizione dei diritti, quelli delle persone che ne hanno titolo ed ancor più quelli dei gruppi che li promuovono – è ancora oggetto di sperimentazione.

Anche il documento del Consiglio d'Europa riconosce dunque che tali diritti rimangono al centro di forti controversie e sono ben lontani dall'essere stabilizzati e acquisiti. Per comprendere il motivo di tali dispute, è necessario aprire una parentesi

sul tema dell'identità. Riprendendone, infatti, la definizione dal *Glossario* (O'Shea 2003: 8), il concetto di 'diritti culturali'

riguarda in generale le questioni dell'identità, che comprendono la lingua, l'appartenenza a gruppi, le comunità, i popoli nonché i temi dell'eredità culturale.

In una concezione della cittadinanza più individualista e strumentale, che privilegia la persona e i suoi diritti, l'identità, così come l'appartenenza, si aprono a nuovi significati, che si traducono in una rivisitazione della definizione di ciò che significa essere 'cittadini'.

1.2.2 La costruzione delle identità nazionale ed etnica

Le comunità a cui gli individui fanno riferimento nel definire ed esprimere la propria identità sono di due tipi: la comunità di vita e di destino, ovvero quella in cui si nasce, e la comunità costruita su principi e idee comuni (Bauman 2007²). La questione identitaria sorge solo quando si entra in contatto con la comunità del secondo tipo, poiché è in questi contesti che l'individuo si rende conto che l'identità e l'appartenenza sono costrutti negoziabili, entità fragili e provvisorie, dove un ruolo rilevante gioca la propria capacità di costruirle sul momento. Bauman afferma che è proprio la fragilità a rendere attualmente così scottante la questione dell'identità, che diventa oggetto di riflessione proprio quando se ne osserva l'incipiente disfacimento (Bauman 2007²).

Oggi, infatti, l'identità viene descritta come una costruzione temporanea piuttosto che un'essenza immutabile che risiede permanentemente nell'individuo: è, questa, una concezione postmoderna dell'identità, sviluppata negli ultimi decenni, che viene caratterizzata da tratti quali l'ibridismo, la contingenza, la temporaneità, la disgregazione di categorie opposte (Carlson e Apple 1998; v. anche cap. II, 2.1.3). In precedenza, l'identità veniva descritta in termini di appartenenza a una determinata classe sociale, di appartenenza etnica, o di appartenenza a un luogo e alle sue istituzioni sociali, la famiglia, la regione, la nazione: tutte queste identità erano considerate assolutamente normative, nel senso che fornivano ruoli definiti e chiare aspettative di carattere comportamentale. Ma queste descrizioni oggi non appaiono più così solide come in passato.

Il tratto nazionale, ad esempio, è stato negli ultimi due secoli molto solido, chiaramente definito e racchiuso all'interno di inconfutabili elementi mitici o storici. Come ci ricorda la nota teorizzazione modernista delle 'comunità immaginate' (Anderson 1991), la categoria politica 'nazione' nacque in seguito alla necessità di dare un governo economico e sociale su larga scala a quelle regioni occidentali del mondo caratterizzate da forme di industrializzazione sempre più complesse: da qui derivò l'idea di costruire un senso di solidarietà e di appartenenza intorno ad una rappresentazione aggregante di cui tutti i cittadini governati si sentissero parte, condividendo lingua, forme organizzate di cultura ed educazione ed altri mezzi di

socializzazione, che avrebbero rinforzato il senso di similarità e creato un'identità nazionale 'immaginata'. Tale identità fu quindi fin dal principio una convenzione laboriosamente costruita sulla presunta corrispondenza tra l'appartenenza ad un territorio per effetto della nascita e l'appartenenza ad una nazione. Diversamente da altre identità, che non richiedono devozione e fedeltà, l'identità nazionale non ammetteva concorrenza od opposizione: accuratamente costruita dallo Stato, essa si arrogava il diritto monopolistico di tracciare i confini tra un 'noi' e un 'loro'.

Oggi lo Stato ha meno bisogno di far ricorso a questioni patriottiche, se si eccettuano gravi momenti di crisi politica e morale che ne possono mettere a repentaglio la sua ragion d'essere¹, avendo ceduto ai mercati globali la maggioranza dei propri compiti: i diritti economici sono ormai fuori dal controllo statale, i diritti politici sono compressi nel neoliberalismo e nel libero mercato senza regole, e i diritti sociali vengono sostituiti dal dovere individuale di provvedere a se stessi (Bauman 2007²). Dunque, a scapito dell'elemento nazionale, emergono oggi altre identità legate al senso di appartenenza ad un luogo: pare emergere ad esempio l'idea di un'identità europea, ma con l'accento che l'Unione europea pone sul concetto di una 'Europa delle regioni', concetto che di per sé consolida l'identità europea, ma anche, e forse di più, l'identità regionale (Ross 2003). Oppure, in alternativa, si delinea sempre più nettamente la concezione di identità cosmopolita, dove i tratti identitari multipli e diversificati vengono idealmente ricomposti in nome di valori universali validi per tutti i contesti (v. anche cap. II, 2.1.2).

Parekh (2000) ha rilevato l'importanza di un senso condiviso di identità nazionale all'interno delle società multiculturali, perché è in questo tipo di società che è particolarmente necessario coltivare un senso comune di appartenenza tra le diverse comunità presenti. Tuttavia, tutte le forme di identità, inclusa quella nazionale, così come creano un senso di inclusione, parimenti ne creano uno di esclusione, ponendo barriere tra coloro che sono 'simili' e coloro che sono 'diversi' (Jenkins 1996), un'esclusione esacerbata dalla convinzione che tali categorie siano naturali. Come l'identità nazionale, anche l'identità etnica è un'entità contingente, instabile e costruita socialmente (Maylor e Read 2007): così, la negazione di tale contingenza conduce alla marginalizzazione sociale di coloro che non posseggono le caratteristiche idonee a rientrare nell' 'auto-costruzione della nazione' (Jackson e Penrose 1993:31).

Nell'ultimo decennio, il fenomeno dell'immigrazione ha provocato globalmente un'impennata di interesse nei confronti della cittadinanza, facendone una priorità politica di molti governi, che hanno disposto nuove regolamentazioni per la sua acquisizione giuridica e che ne hanno introdotto i contenuti nei sistemi formativi. Il discorso pubblico e istituzionale della cittadinanza viene sempre più spesso collegato alla questione della diversità, alla promozione di valori condivisi, alla comprensione della propria identità nazionale in rapporto ad identità altre (Kiwon 2008). Ma, come

¹ Esempio è l'attualissimo caso italiano.

conferma, ad esempio, l'analisi di Osler (2009) sul discorso della cittadinanza del governo britannico, l'enfasi sembra essere posta soprattutto sul rafforzamento dei valori nazionali e sulla presupposizione che i cittadini immigrati non siano in grado di aderirvi pienamente. Così, il dibattito teorico sui fenomeni migratori pare mettere in evidenza come i diritti di cittadinanza, che sono per definizione universali, si siano di fatto trasformati in forme di difesa dei privilegi del mondo occidentale (Vitale 2004), dove la concezione di cittadinanza, che implica la titolarità di diritti individuali, perde la sua valenza nel momento in cui contribuisce implicitamente a separare coloro che appartengono giuridicamente a una società da coloro che non vi appartengono (Figueroa 2000).

Poiché il discorso della cittadinanza, quando viene messo in relazione alla crescente e pervasiva diversità culturale, fa sempre riferimento ad un modello di società multiculturale, pare opportuno esaminarne i possibili significati che vengono applicati alle diverse strategie politiche.

1.2.3 Le declinazioni della cittadinanza nelle società multiculturali

In generale, il termine 'multiculturalismo' ha due significati distinti: un significato descrittivo, che fa riferimento all'esistenza di culture e comunità diverse presenti in una società, e un significato politico, che caratterizza i discorsi e le dottrine normative delle istituzioni in risposta a tale diversità (Haas 2008). In questo ultimo senso, il multiculturalismo non si riferisce ad una visione politica unica ed omogenea, ma comprende linee diversificate che, molto spesso, sono lungi dall'essere chiaramente definite e stabilizzate (Hall 2000a). Così come esistono tipologie diverse di società multiculturali, così sono presenti modelli diversificati di multiculturalismo, che fanno essenzialmente riferimento, secondo il quadro sociologico elaborato da Hartmann e Gerteis (2005), a quattro impostazioni teoriche:

- l'assimilazionismo, una visione che solitamente non viene considerata multiculturale, poiché propugna la rimozione della diversità culturale. Tuttavia, essa può essere considerata una risposta alla questione multiculturale poiché fa riferimento alla frammentazione degli elementi multiculturali. In questo senso, non ci si aspetta che siano i gruppi ad assimilarsi ad un sistema di valori nazionali, quanto i singoli individui, che devono liberarsi delle loro identità etniche e adottare quelle della società ricevente (2005: 227).
- Il pluralismo frammentato, dove i legami morali e culturali fanno riferimento a gruppi subnazionali più che all'intero Stato-nazione che, in questo caso, dovrebbe, in principio, assicurare una mediazione neutrale tra le rivendicazioni dei singoli gruppi. Questo modello viene spesso considerato lo standard del multiculturalismo in opposizione al modello assimilazionista: tuttavia esso pare essere a tutti gli effetti una forma di assimilazionismo, che, nonostante non investa il macro-livello nazionale, viene applicata ai micro-

livelli subnazionali. Si tratta dunque di un assimilazionismo segmentato (2005: 231).

- Il pluralismo interattivo, che presenta affinità con il pluralismo frammentato per il riconoscimento attribuito a culture e gruppi distinti, che rappresentano la fonte primaria di identità e appartenenza. Esso se ne discosta, però, in due importanti aspetti: sull'enfasi posta sui contatti continui tra i gruppi e sull'importanza della loro coesione all'interno di un quadro nazionale. Una coesione conseguita attraverso l'interazione, il dialogo costante all'interno e tra diverse culture, dove i valori vengono costruiti e costantemente reinterpretati attraverso l'interazione democratica.
- Il cosmopolitismo, che rifiuta di caratterizzare gli individui in base alla loro identità etnica, considerata solo un tratto del multiforme complesso identitario (v. cap. II, 2.1.2). Le comunità culturali hanno confini labili e non possono rappresentare il punto di riferimento per la regolamentazione di diritti e doveri. Secondo tale impostazione, l'appartenenza culturale dovrebbe essere fondata sulla libertà di scelta individuale e non su uno specifico sistema di valori imposto dallo Stato-nazione.

Le fonti ispiratrici di tali modelli divergenti possono essere identificate nelle due opposte tendenze filosofiche del comunitarismo e del liberalismo, che sono state delineate negli anni '70 ma che sono ancora oggi oggetto di riflessione critica: Taylor, ad esempio, riprende la posizione comunitaria e, nella sua elaborazione del concetto di 'riconoscimento', sostiene che lo Stato deve farsi garante dei diritti delle collettività culturali, mentre Habermas critica tale impostazione riprendendo l'idea liberale dell'individuo come unico titolare dei diritti/doveri, dove la tutela dei diritti individuali garantisce implicitamente la tutela dei diritti collettivi (Habermas e Taylor 1998). Kymlicka (1995) tenta una sintesi tra le due posizioni mediante l'elaborazione di un modello di cittadinanza multiculturale, in cui lo Stato garantisce i diritti universali a tutti gli individui ma dispone di diritti specifici per le minoranze.

Se il comunitarismo rappresenta la fonte dei modelli pluralisti, il liberalismo costituisce il presupposto di specifici modelli assimilazionisti, come quello, ad esempio, di matrice francese. Le critiche più rilevanti mosse a quest'ultimo modello rilevano come la richiesta di una piena e completa accettazione di valori nazionali nasconda in realtà dietro di sé l'imposizione culturale – di lingua, storia e tradizioni – di uno specifico gruppo dominante, che nega legittimità e spazi di espressione ad altri gruppi culturali (Colombo 2002; Kiwan 2008). Ma le critiche non vengono risparmiate neppure a modelli pluralisti, come, ad esempio, quelli di matrice britannica, i quali, con l'obiettivo di salvaguardare i gruppi etnici, assegnano all'individuo un'appartenenza culturale senza tenere conto della sua eventuale volontà di cambiamento o dei mutamenti identitari che si producono durante il suo percorso sociale (Colombo 2002). Anche in questo caso si può nutrire il sospetto che il gruppo dominante voglia che le minoranze rimangano tali, in modo da imporre su di loro un controllo mascherato da criteri di equità.

Il cosmopolitismo può essere considerato un'estensione dei principi liberali che sostengono la dignità e i diritti di tutti gli individui, considerati nella loro universalità: il cittadino cosmopolita è colui che si sente di appartenere ad una comunità mondiale fondata su comuni valori umani. Tale visione mette in crisi quelle precedentemente delineate, che sostengono invece il primato della comunità nazionale, e apporta nella sua concezione non tanto i valori culturali di un gruppo specifico, quanto i valori espressi nelle dichiarazioni e convenzioni sui diritti umani (Osler e Starkey 1996). La cittadinanza cosmopolita non nega l'importanza e la validità di una prospettiva nazionale, ma la include nel principio unificante rappresentato dai valori universali, che affermano la solidarietà verso tutti gli individui in qualunque luogo si trovino o da qualunque luogo essi provengano.

Se tale concezione sottolinea che il solo nazionalismo non è più adeguato, è perché riconosce che la concezione della cittadinanza è cambiata sotto la spinta della globalizzazione, la quale ha contribuito a sviluppare negli individui la consapevolezza delle loro identità multiple. La definizione limitata di cittadino in rapporto alla sola nazionalità non riesce più ad affrontare le realtà prodotte dai fenomeni della migrazione e della globalizzazione, come le comunità transnazionali o i profondi cambiamenti demografici di intere società (Osler e Starkey 2005a): la questione globale dei richiedenti asilo rivela drammaticamente, ad esempio, come gli stati liberali, pur riconoscendo i diritti umani, non riescano a far fronte a tale situazione e come, in effetti, essi privilegino al loro interno i membri della comunità nazionale a discapito di coloro che, vivendo in condizioni disperate nel proprio paese, hanno urgente necessità di essere salvaguardati giuridicamente (Nussbaum 1996). Riconoscendo che tutti gli individui possono rivendicare identità diversificate, la cittadinanza cosmopolita richiede una politica sviluppata su una molteplicità di scenari, dal locale al nazionale fino ad arrivare a quello mondiale, poiché i cittadini devono essere messi in grado di pensare ed agire in tutti questi contesti: sotto questo aspetto, come sottolinea Ignatieff (1995), la cittadinanza e i governi nazionali diventano importanti per i cittadini nel momento in cui i cittadini, attraverso i loro governi, possono esercitare la loro influenza nella comunità internazionale delle nazioni.

2. I diritti di cittadinanza

Affinché il rapporto tra il soggetto e la comunità politica acquisti piena titolarità, è necessario il riconoscimento dello status di cittadino da parte dell'ordinamento giuridico, che stabilisce i criteri per distinguere i soggetti in possesso di tale status da coloro che non lo posseggono. Negli attuali ordinamenti giuridici, i requisiti che definiscono l'acquisto della cittadinanza sono (Sabatino 1998):

- la nascita da un genitore che possiede la cittadinanza del paese di riferimento (*jus sanguinis*) o il territorio in cui si nasce, a prescindere dalla cittadinanza dei genitori (*jus soli*). Solitamente lo *jus sanguinis* viene applicato nei paesi che vogliono tutelare la coesione etnico-culturale, come ad esempio l'Italia e

la Grecia, che sono stati in passato paesi a forte emigrazione; lo *jus soli* è invece presente nei paesi di tradizione immigratoria, come Stati Uniti, Canada e Australia, in cui l'insediamento permanente degli immigrati è elemento fondamentale nella costruzione dell'identità nazionale;

- per estensione, in base a cui la cittadinanza si acquista dopo la nascita per via di determinati eventi, come ad esempio il matrimonio;
- per concessione dello stato, in seguito a condizioni o fatti particolari.

Per illustrare la regolamentazione dell'acquisto della cittadinanza attuata dalle politiche migratorie nel contesto europeo, che costituisce l'ambito delimitato dalla nostra analisi, pare qui utile introdurre le caratteristiche alla luce di una prospettiva comparata extraeuropea, non tanto perché paesi di lunga tradizione immigratoria, come il Canada e l'Australia, abbiano trovato soluzioni politiche pienamente soddisfacenti e socialmente indolori, ma piuttosto perché essi, oltre a possedere una più lunga esperienza nell'elaborazione di strategie intenzionali per la gestione e pianificazione dei flussi migratori, considerano l'immigrazione come muro portante nella costruzione della nazione. Qui, infatti, come ricorda Severgnini a proposito dell'Australia (2007), la politica sull'immigrazione ha un piano preciso, pur non scevro di durezza, perseguito e sostanzialmente condiviso da parte di tutti i governi, indipendentemente dal loro orientamento politico.

2.1 Le politiche migratorie del Canada e dell'Australia²

Secondo il *World Migration Report 2005* dell'Organizzazione Internazionale delle Migrazioni (IOM) l'Australia, il Canada, la Nuova Zelanda e gli Stati Uniti, paesi tradizionali d'immigrazione, sono tra i pochi Stati nel mondo ad ammettere immigrati per l'insediamento permanente: nel 2000 gli stranieri residenti in Canada sono 5,8 milioni, mentre i residenti in Australia 4,7 milioni, anche se il *World Migration 2010* segnala che il governo australiano, in seguito alla crisi economica, ha ridotto per la prima volta, dopo dieci anni, le quote degli immigrati permanenti. Il numero di immigrati complessivo in questi due paesi è aumentato, nel periodo 1970 – 2000, di 2,6 milioni in Canada e di 2,2 milioni in Australia. Secondo il *Report* del 2010 il Canada ospita 7,2 milioni di immigrati, ovvero il 21% della popolazione totale.

Negli anni '70, l'Australia e il Canada hanno abbandonato il sistema di selezione basato sulla nazionalità e hanno adottato le rispettive versioni di un sistema a punti, secondo il quale vengono valutati e conteggiati diversi requisiti degli aspiranti immigrati. Esistono comunque differenze significative nelle politiche di ammissione

² I contenuti di questo paragrafo sono stati l'oggetto della comunicazione 'Politiche per la concessione della cittadinanza in Australia e Canada', presentata alla Giornata di Studio *Ideologie della competenza e test linguistici per la cittadinanza*. Arezzo, Università degli Studi di Siena, 17 gennaio 2008.

di ciascun paese, che sembrano più restrittive in Australia: lo prova il numero di immigrati presenti nei due paesi, che varia in maniera significativa: nel periodo 2000-2002, l'immigrazione in Canada è aumentata oltre i livelli registrati precedentemente, raggiungendo le 238 000 unità, mentre in Australia è rimasta al di sotto delle 100 000 unità per tutti gli anni '90. La proporzione di immigrati provenienti da paesi in via di sviluppo è aumentata in entrambi i paesi, specialmente in Australia, passando dal 20% negli anni '70 al 60% negli anni '90, mentre in Canada è passata dal 40 al 78%. Gli immigrati asiatici rappresentano la quota più consistente in entrambi i paesi, ma particolarmente in Canada, dove oltre la metà degli immigrati regolari proviene dall'Asia.

Una caratteristica comune di questi paesi nella selezione degli immigrati è l'importanza attribuita al ricongiungimento familiare, che rappresenta una componente importante del programma di ammissione. Ma anche qui si riscontrano delle differenze: in Canada essa rappresenta il 60% delle ammissioni e da diversi anni è il canale principale di entrata legale, mentre in Australia si attesta sotto il 50% perché qui, a discapito dei ricongiungimenti, si privilegiano le ammissioni di lavoratori qualificati. L'ammissione di lavoratori qualificati rappresenta comunque un altro punto di convergenza tra i due paesi: con un aumento progressivo negli ultimi 20 anni e destinato a crescere, i lavoratori qualificati e le loro famiglie costituiscono oltre la metà degli immigrati in Australia e Canada. Questa tipologia di immigrati viene ammessa anche con visti temporanei ed è considerata un'importante risorsa economica.

Per quanto riguarda l'Europa, il *Report 2005* (OIM 2005) segnala che nel 2003 i flussi più consistenti di immigrazione sono stati registrati in Spagna e in Italia, seguite da Germania e Regno Unito, mentre nel periodo 2005-2010 l'aumento di flussi migratori è stato registrato soprattutto a Cipro, nel Lussemburgo, in Spagna, Islanda e Irlanda (OIM 2010). È difficile però quantificare il numero complessivo degli immigrati in Europa, perché in molti paesi, come ad esempio in Italia, continuano a essere considerati 'stranieri' anche i figli degli immigrati nati e cresciuti sul luogo.

Secondo lo IOM, l'integrazione economica e politica degli immigrati in Europa si verifica con maggiore lentezza rispetto ai paesi extraeuropei. I paesi europei non hanno ancora sviluppato delle politiche stabili di stimolo all'immigrazione per far fronte ai loro fabbisogni di manodopera, e l'Europa si trova a dover competere con i paesi di più lunga tradizione migratoria per accedere, ad esempio, alle importanti risorse umane rappresentate dai lavoratori qualificati. Tale situazione è ulteriormente peggiorata in seguito alla recente crisi economica, che molti paesi europei hanno affrontato con strategie politiche miranti a contenere fortemente l'immigrazione: condizioni più rigorose di ammissione e riduzione delle quote (Repubblica Ceca, Italia, Lituania, Spagna, Federazione Russa e Ucraina); controlli più severi sull'immigrazione familiare (Italia); nuovi programmi per incoraggiare il ritorno volontario dei lavoratori migranti (Spagna, Repubblica Ceca) (OIM 2010).

2.1.1 Immigrazione come risorsa economica

In effetti lo scenario delle politiche migratorie in Europa sta conoscendo un crescente divario tra le istanze del mercato e le ragioni della politica, e i paesi europei vengono definiti ‘importatori riluttanti’ di manodopera immigrata (Hollifield 1992). Secondo l’indagine condotta da Ambrosini (2006), le imprese e il mercato del lavoro chiedono maggiori aperture nel reclutamento di forza lavoro al di fuori dei confini nazionali, soprattutto per le risorse umane ad alta qualificazione, mentre i governi, indipendentemente dalle vicende specifiche e dagli orientamenti politici, tendono a porre freni all’ingresso di lavoratori provenienti dall’estero. Si osserva, tendenzialmente, una disparità tra gli scopi economici e i risultati ottenuti dalle politiche migratorie, le quali provocano, tra l’altro, in parti dell’opinione pubblica, una crescente ostilità nei confronti degli immigrati e una pressione verso politiche più restrittive (Ambrosini 2006). Se è vero che, a livello europeo, il *Libro Verde sull’approccio dell’Unione Europea alla gestione dell’immigrazione economica* (2005) mostra come la regolazione politica dell’immigrazione preveda una prudente riapertura delle ammissioni e la necessità della definizione di una politica comune, a livello nazionale si osserva invece che le leggi sull’immigrazione che hanno riconosciuto i fabbisogni dei sistemi economici e sociali sono state promulgate in un numero ancora esiguo di paesi, come ad esempio Germania, Gran Bretagna e Francia, e che esse riguardano essenzialmente due categorie di lavoratori: i lavoratori ad alta qualificazione, che vengono finalmente riconosciuti, come nei paesi extraeuropei, come una grande risorsa a cui attingere competenze scientifiche, tecniche e imprenditoriali, e i lavoratori stagionali, molto richiesti dai settori agricolo e turistico (Zanfrini 2004).

Allora, i contesti in cui l’insediamento di popolazioni immigrate sembra essere meglio gestito, realisticamente o spietatamente gestito, a seconda dei punti di vista, paiono essere rappresentati dai grandi paesi sviluppati extraeuropei come il Canada e l’Australia. In generale, le componenti delle politiche migratorie che ne hanno permesso una gestione riuscita sono:

- le strategie politiche che in generale risultano favorevoli all’accoglienza, nonostante le restrizioni osservate in Australia nell’ultimo periodo in seguito alla crisi economica (v. 2.1);
- l’incentivazione dell’immigrazione qualificata attraverso il sistema a punti, che agevola l’ingresso di persone con un’elevata istruzione, con alte competenze professionali e linguistiche e con rapporti di parentela con immigrati stabilizzati (Ambrosini 2006). Bisogna però anche segnalare, come mostra la ricognizione condotta in Canada da Houle e Yssaad (2010), alcune forme di discriminazione nei confronti di questa tipologia di immigrati: coloro che hanno ricevuto un alto grado di istruzione o che hanno avuto esperienze lavorative negli Stati Uniti o nel Regno Unito hanno più probabilità di vedere riconosciute le proprie credenziali rispetto a quelli che hanno studiato o lavorato in paesi come le Filippine o la Corea del Sud;

l'istruzione conseguita nel proprio paese è meno apprezzata, ai fini delle carriere e dei redditi, di quella ottenuta in Canada; i redditi di questi lavoratori sono più bassi rispetto a quelli dei nativi e il tasso di disoccupazione è più alto; la sotto-occupazione è prevalente tra coloro che hanno un'educazione universitaria e riguarda il 77% di questi immigrati, mentre per i laureati nativi si attesta al 57%; infine, le categorie più svantaggiate riguardano le minoranze visibili, le donne e gli immigrati oltre i 40 anni;

- l'accesso preferenziale dato, pur con le differenze tra i due paesi illustrate sopra (v. 2.1), ai ricongiungimenti familiari, che diventano un'importante risorsa di supporto sia economica che sociale;
- la facilità di acquisto della cittadinanza, che viene garantita dallo *jus soli* per i nati sul territorio da genitori stranieri e che può essere richiesta, per i residenti permanenti, dopo 3 anni in Canada e dopo 4 anni in Australia. È però anche vero che, come avvertono i siti governativi dei rispettivi paesi, il processo per ottenere la cittadinanza è complesso e richiede tempo. La definizione di 'migrante' è regolata secondo una tassonomia precisa, che si traduce nella varietà di visti rilasciati per le diverse categorie, funzionanti per progressione: dal visto di residenza temporanea, come i visti per studenti o i visti dei lavoratori a contratto, al visto di residenza permanente, fino ad arrivare alla cittadinanza. Ogni tappa viene costantemente monitorata dalle autorità politiche mediante filtri di controllo che comprendono i controlli sanitari, le misure di pubblica sicurezza, le competenze linguistiche, l'adattabilità, la scelta della sede di immigrazione, e così via. Il test di cittadinanza, introdotto in Canada dagli anni '70 e in Australia alla fine del 2007, sembra dunque rappresentare per questi paesi il traguardo finale di un percorso scandito da test *in itinere*;
- l'importanza riconosciuta alla formazione linguistica, considerata elemento indispensabile per l'integrazione nazionale ma, contemporaneamente, il riconoscimento della multiculturalità come elemento costitutivo dell'identità nazionale (Ambrosini 2006).

Di queste componenti, analizzeremo, nello specifico, quelle che sono state valutate come le più strategiche ma che, al tempo stesso, sono più al centro di diatribe all'interno e all'esterno dei due paesi: il sistema a punti e la politica multicultural

2.1.1.1 Il sistema a punti

Se si esclude il programma umanitario, l'immigrazione in Australia è regolata da un sistema per tipologie che suddivide gli immigrati secondo 3 fasce: la *skilled migration stream*, che comprende gli immigrati qualificati, la *family reunion*, fascia che permette agli aspiranti immigrati di essere sponsorizzati da un parente che è cittadino australiano o residente permanente, e la *special eligibility migrants*, che è riservata a ex-cittadini australiani che vogliono riacquistare la cittadinanza e a certi cittadini neozelandesi. Come osservato sopra, la fascia privilegiata è quella ad alta qualificazione, pensata, come informa il Dipartimento per l'Immigrazione e la

Cittadinanza (2010) per attrarre persone ‘con eccezionali competenze che contribuiranno all’economia australiana’, le quali vengono pertanto favorite rispetto ai ricongiungimenti familiari. I dati riportati dalla stessa fonte mostrano che nel 2008-09 questa fascia includeva il 67% del *Migration Program*, ridotto poi nel 2009-10 a causa della crisi economica, fino ad aumentare di nuovo al 67,5 % nel 2010-11.

Le categorie all’interno della fascia *skilled migration* vengono stabilite secondo il *point system*, con accumulazione di punteggio. Tale sistema si traduce in un percorso difficile e particolarmente selettivo per l’ingresso nel paese (Spruce e Vanni 2005): i punti vengono dati in base a specifiche quali l’istruzione, l’età, la conoscenza della lingua inglese, l’esperienza nel campo di lavoro indicato, la richiesta della professione specificata nel mercato del lavoro australiano, le qualifiche di studio o professionali ottenute in Australia, la richiesta di immigrazione in aree rurali o metropolitane a scarso tasso di crescita, le competenze del coniuge. I punti poi decrescono a seconda dell’età, fino ad arrivare all’esclusione se si sono superati i 45 anni, mentre aumentano in maniera rilevante se si dimostra di possedere un alto livello di competenza della lingua inglese (stabilito dal test IELTS). Ai punti accumulati con questo sistema si aggiungono le certificazioni che attestano lo stato di buona salute e di buona condotta. Infine, se una persona riesce a raggiungere il punteggio necessario per entrare nel paese, una volta in Australia deve attendere due anni prima di poter accedere alle forme di sussidio previste dal *welfare* per i cittadini e i residenti permanenti.

Il sistema a punti canadese sembra essere invece un po’ più morbido: esso non collega, ad esempio, il visto di ingresso a specifici fabbisogni del mercato del lavoro e l’accesso al *welfare* è immediato. Ciononostante, i punti sono attribuiti secondo criteri sostanzialmente simili a quelli australiani: il livello di istruzione, la competenza linguistica misurata mediante appositi test e certificazioni, l’esperienza lavorativa, l’età (per il Canada non esiste un limite di età, ma vi è una penalità di 2 punti per ogni anno al di sotto o al di sopra della soglia compresa tra i 21 e i 49 anni), le occupazioni *on demand* (più punti per coloro che hanno ricevuto un’offerta di lavoro dal Canada) e, infine, l’adattabilità (i criteri che rientrano in questa categoria sono il livello d’istruzione del coniuge del principale residente, studi o lavori già svolti in Canada, presenza di parenti in Canada).

Secondo i detrattori del sistema a punti, alcuni dei quali valutano negativamente il suo inserimento in Europa, tale contabilizzazione, così come la varietà delle tipologie di visti, possono essere considerati ‘come una versione smaterializzata di meccanismi di confine, che regolano non solo l’entrata o meno nel paese, ma una volta all’interno del paese operano come confini interni, producendo una gerarchia nel tipo di partecipazione e accesso ai diritti di cittadinanza’ (Spruce e Vanni 2005). Il sistema a punti funzionerebbe dunque come un sostanziale filtro di controllo delle frontiere (den Boer 1995) e come mezzo di intervento sulla caratterizzazione biopolitica del paese (Walters 2005). L’UNESCO (1995) sostiene che esso può essere interpretato come un cambiamento di prospettiva nelle politiche migratorie, che sono passate da

sistemi di selezione fondati sulla provenienza a sistemi dipendenti da istanze economiche. Secondo tale lettura, l'immigrazione diventerebbe allora un sistema di importazione di risorse economiche, costituite da persone altamente qualificate di culture diverse, il quale può variare a seconda della necessità del momento (ne è riprova l'innalzamento delle quote di *skilled migrants* in seguito alla mancata crescita economica): un vero e proprio multiculturalismo basato sulla concorrenza economica.

2.1.1.2 Le politiche multiculturali

Il multiculturalismo canadese istituzionalizzato risale all'*Immigration Act* del 1976, con cui il Canada abbandona il criterio delle preferenze etniche che avvantaggiavano i migranti provenienti da Stati Uniti e Regno Unito, e al *Multicultural Act* del 1988, che ha affidato al governo federale il compito di preservare e rispettare la diversità culturale ed etnica del Canada. L'Australia condivide un percorso simile: con l'*Australian Citizenship Act* del 1973 si è modificato il sistema di preferenze a vantaggio dei cittadini britannici per spostare l'attenzione sulle capacità e i legami familiari degli immigrati e sul trattamento umanitario dei rifugiati. Le politiche migratorie, estremamente regolamentate, vengono collegate ad una politica multiculturalista che promuove l'eguaglianza e la reciproca comprensione nell'ambito del programma governativo *Multicultural Australia: United in Diversity*.

Vi sono opinioni diverse in merito all'efficacia e alla bontà delle politiche multiculturali espresse da tali normative. Secondo Codignola (2007), le conseguenze dell'istituzionalizzazione del multiculturalismo, nei paesi che per primi l'hanno adottata, non è stata negativa, ma nemmeno fondamentale: in pratica, i paesi che non hanno adottato tali criteri sono arrivati sostanzialmente agli stessi risultati. In effetti, sembra che anche il Canada e l'Australia stiano progressivamente abbandonando la visione multiculturalista a favore di una politica più apertamente assimilazionista: in Australia, ad esempio, il governo ha introdotto nel 2007 un test di cittadinanza, che mira, oltre a verificare il grado di conoscenza della lingua inglese e dei fatti basilari della vita del paese, a richiedere i nuovi arrivati un'adesione ai sostanziali 'valori australiani', quali la tolleranza, la parità tra i sessi o la libertà di espressione.

Spruce e Vanni (2005) sostengono, a loro volta, che se il multiculturalismo rimane ancora uno dei miti fondanti della nazione australiana, la preservazione delle diversità viene perseguita per fini ben precisi: la policy multiculturalista punta alla *Productive Diversity*, secondo un programma governativo che vuole capitalizzare i talenti linguisticamente e culturalmente diversi, e che riduce le caratteristiche multiculturali della società australiana a termini puramente economici e produttivi.

C'è chi invece vede favorevolmente la *multicultural policy* di Australia e Canada: Ley (2007) ritiene che integrazione e multiculturalismo non siano strategie alternative, poiché l'apertura al pluralismo culturale è una strada che può contemplare misure orientate all'integrazione degli immigrati, come quelle relative

alla lingua o alla cittadinanza. Secondo tale approccio, si possono individuare ambiti e percorsi diversificati di integrazione dei migranti: Ambrosini (2006), sostenendo che è completamente irrealistico concepire l'integrazione come una formula compatta di valori e di comportamenti, afferma che devono essere fatte delle distinzioni nella sua applicazione e che vi sono delle situazioni sociali in cui pare essere più efficace un'assimilazione rapida, come, ad esempio, la necessità di padroneggiare adeguatamente la lingua e i codici sociali per cercare o mantenere un lavoro.

Considereremo ora la diversa elaborazione delle strategie politiche per la gestione dei flussi migratori condotta in Europa che, come abbiamo già osservato, sembra considerare l'immigrazione più come un ostacolo che come una risorsa per il benessere dei paesi.

2.2 I diritti di cittadinanza in Europa

2.2.1 L'acquisizione della cittadinanza negli stati membri dell'Unione Europea

La documentazione a cui facciamo riferimento per una comparazione delle normative che regolano l'acquisizione della cittadinanza tra gli stati membri dell'Unione Europea è il progetto europeo NATAC, *The Acquisition of Nationality in EU Member States: rules, practices and quantitative developments*, che si pone come obiettivo principale il rilevamento di tendenze di convergenza a lungo termine oppure di persistente divergenza in area UE. La ricerca è stata condotta sui primi 15 paesi membri nel biennio 2004-2005 e, nonostante non riporti dati aggiornati rispetto ai paesi di più recente adesione o rispetto a più recenti disposizioni normative, essa pare rappresentare lo studio comparativo più esaustivo sulle norme di cittadinanza in Europa svolto fino ad oggi.

Lo studio puntualizza, innanzitutto, che il termine 'cittadinanza' viene utilizzato solo all'interno delle legislazioni nazionali, mentre a livello europeo si usa il termine 'nazionalità'. Ciò riporta a due iniziali considerazioni, che possono servire da cornice dei risultati ottenuti:

- il quadro normativo europeo inquadra la cittadinanza come appartenenza ad uno Stato,
- i termini 'cittadino' e 'cittadinanza' non sono stabili né consentono un'unica definizione (v.O'Shea 2003).

Le tendenze generali riscontrate nelle disposizioni normative sulla cittadinanza si possono riassumere nei punti che seguono (v. Bauböck *et al.* 2006).

1. Accesso alla cittadinanza limitato da situazioni contingenti

Le difficoltà di accesso alla cittadinanza da parte di migranti di prima generazione dipendono non solo dalle condizioni imposte dalla legge, ma anche dalle procedure amministrative, dai costi e dalle attitudini delle autorità.

2. Richieste agli immigrati di rinuncia alla cittadinanza

Nonostante il numero di persone con doppia cittadinanza stia crescendo ovunque, alcuni stati membri continuano a richiedere agli immigrati la rinuncia alla propria cittadinanza per la naturalizzazione nel paese di accoglienza. Comunque, tutti i paesi accettano la doppia cittadinanza quando deriva da genitori con nazionalità diverse o da una combinazione normativa di *ius soli* e *ius sanguinis*.

3. Gli stranieri nazionali

Tutte le legislazioni moderne sulla cittadinanza includono il principio dello *ius sanguinis*. La maggioranza degli stati membri lo combina però con un diritto alla cittadinanza derivato dalla nascita sul territorio (*jus soli*). Nei paesi dove vige il solo *jus sanguinis*, le seconde e le terze generazioni crescono come nativi stranieri, o stranieri nazionali, nel loro paese di nascita, con gravi conseguenze per la loro integrazione sociale³.

4. Discriminazioni di genere

Nonostante gli Stati facilitino l'acquisizione della cittadinanza da parte di coniugi di cittadini naturalizzati, sono però state riscontrate tendenze a restringere le norme di ricongiungimento familiare. All'interno di tale tipologia di ammissione, il progetto ha rilevato forme esplicite di discriminazione di genere, per cui le consorti godono di un numero di diritti minore rispetto alle condizioni generali di naturalizzazione, con la conseguenza di influenzare negativamente la condizione femminile.

5. Legislazione umanitaria incompleta

Nonostante le convenzioni internazionali raccomandino di facilitare la naturalizzazione di rifugiati e apolidi, non tutti i paesi europei hanno accolto pienamente e stabilmente tali richieste.

6. Diritti garantiti ai cittadini dell'Unione Europea

Tra i cittadini dell'Unione Europea si riscontrano generalmente bassi tassi di naturalizzazione in altri stati membri dal momento che i loro diritti sono già

³ Si veda, per tutti, il caso italiano.

garantiti. Le raccomandazioni di NATAC a questo proposito auspicano la salvaguardia degli stessi diritti anche a nativi di paesi terzi che hanno risieduto per un lasso di tempo prolungato in uno stato membro e che poi decidono di trasferirsi in un altro. In questo modo, si potrebbe associare l'acquisto della cittadinanza alla condizione residenziale a lungo termine e, al tempo stesso, l'Europa diventerebbe un reale spazio comune con ampia libertà di movimento.

7. *Tendenza a naturalizzare i propri connazionali*

Nelle legislazioni nazionali, se da una parte c'è una certa convergenza nella tolleranza della doppia cittadinanza o nell'introduzione di elementi di *jus soli*, vi sono tendenze contrastanti circa la naturalizzazione, la quale, però, in generale, mira più a rafforzare i legami con gli espatriati e con le minoranze etnicamente affini residenti all'estero piuttosto che ad estendere la cittadinanza a nuovi arrivati. Tale accesso privilegiato contraddice l'assunto comunemente accettato secondo cui la cittadinanza in Europa sia ormai scollegata dall'identità etnica.

8. *Emigranti*

Gli Stati membri rappresentano non solo una destinazione di immigrazione, ma sono, o sono stati, anche paesi invianti: spesso, infatti, le leggi sulla cittadinanza sono modellate su una tradizione di emigrazione piuttosto che di immigrazione.

9. *Denizenship*

Per *denizenship* (termine coniato negli anni '90) si intende lo status legale di nativi stranieri lungo-residenti, che godono pressappoco degli stessi diritti di chi possiede la cittadinanza, se si esclude il diritto di voto nelle elezioni politiche. L'adozione della Direttiva 2003/109/EC sullo status di queste persone sembra aver avuto l'effetto perverso di rendere l'accesso alla quasi-cittadinanza più difficoltosa: secondo la legge UE, infatti, il diritto di voto amministrativo rimane un privilegio per i cittadini europei. Tuttavia, la maggior parte degli Stati membri ha introdotto, a tal proposito, normative nazionali basate sulla residenza, che permettono ai nativi di paesi terzi di esercitare questo diritto.

I singoli paesi membri dell'Unione Europea non accettano interferenze in materia di politiche dell'immigrazione, né mostrano volontà di armonizzare a livello europeo le proprie direttive: gli accordi comuni sembrano concernere solo la sicurezza alle frontiere, al fine di salvaguardare la cosiddetta 'fortezza Europa' (come l'ha denominata Saskia Sassen). I risultati della ricerca NATAC mostrano invece come questa area legislativa richieda, a livello comunitario, un efficace coordinamento che stabilisca standard minimi e buone pratiche. In particolare, i paesi membri dovrebbero innanzitutto unanimemente riconoscere che l'accesso alla cittadinanza

per gli immigrati e i loro discendenti è una condizione cruciale per l'integrazione, poiché la piena sicurezza della residenza e i diritti politici dipendono ancora dalla sua acquisizione: la situazione in cui si trova un numero crescente di residenti permanenti, che sono soggetti alle leggi di uno stato senza avere diritto ad essere legalmente rappresentati, crea un serio deficit di legittimità democratica.

2.2.1.1 Diritto di voto per i cittadini stranieri non comunitari negli stati membri dell'Unione Europea

Così come per la concessione della cittadinanza, anche per la regolamentazione del diritto di voto ai cittadini stranieri non comunitari i singoli Stati fanno pieno uso della propria sovranità e, nonostante alcuni tentativi dell'Unione Europea di armonizzarne le direttive, esse differiscono notevolmente da paese a paese.

Per ottenere il diritto di voto amministrativo, nella maggior parte dei paesi europei, da tempo, è ritenuto sufficiente il criterio del 'regolare stabilimento': ad esempio, gli immigrati possono partecipare alle elezioni locali dopo solo 6 mesi di residenza in Irlanda (dal 1963) e dopo 3 anni in Svezia (dal 1975 e anche per i referendum); simili criteri valgono dal 1981 per la Danimarca, dal 1983 per l'Olanda, dal 1993 per la Norvegia, dal 1995 per la Finlandia, dal 2003 per il Lussemburgo e dal 2004 per il Belgio (Bettinelli 2004). È da sottolineare, tuttavia, che il riconoscimento di questo diritto per gli stranieri lungo-residenti non comunitari è stato raggiunto, in alcuni di questi paesi, dopo faticose trattative politiche che hanno messo a rischio le maggioranze di governo: emblematico è il caso del Belgio che, dopo trent'anni di discussione politica, ha promulgato una legge sul voto amministrativo agli stranieri le cui condizioni rimangono comunque restrittive: residenza di almeno 5 anni, iscrizione alle liste elettorali, mancato godimento dell'elettorato passivo e, infine, sottoscrizione di adesione ai principi della democrazia belga (Caritas Italiana 2005).

L'esercizio di questo diritto non viene invece contemplato, per gli stranieri lungo-residenti, in Italia, Austria, Francia, Germania e Grecia. In questi paesi l'unica alternativa è la naturalizzazione, che richiede, se si esclude la Francia, tempi piuttosto lunghi (10 anni in Italia): la negata concessione del diritto di voto non è quindi compensata da un facile accesso alla cittadinanza. Resta poi determinante il fatto che molti residenti stranieri non hanno particolare interesse alla naturalizzazione, quando ad esempio essa implica la rinuncia alla cittadinanza originaria, con le conseguenze che ne derivano: la perdita di tratti identitari, la perdita di diritti ereditari o la rinuncia al possesso di beni immobili nel paese di provenienza (Caritas Italiana 2005).

In generale, sembra comunque delinearsi una certa propensione ad estendere agli immigrati lungo-residenti alcuni diritti di partecipazione alla vita politica delle proprie comunità locali, al cui sviluppo partecipano a pieno titolo. Resta però da chiarire come e in quale misura questa tendenza possa incidere sui diversi

ordinamenti statali, alcuni dei quali sembrano ancora miopi ed incapaci di individuare soluzioni efficaci di integrazione reale delle persone immigrate.

Per quanto riguarda l'ordinamento italiano, i progetti di legge che sono stati presentati per estendere il diritto di voto amministrativo ai cittadini stranieri non comunitari sono rimasti tali: ad essi non sono seguiti né dibattiti né esami delle proposte da parte delle varie Commissioni competenti. Alcune iniziative volte a rendere effettiva la partecipazione politica degli stranieri sono invece state poste in essere da parte di Regioni ed Enti locali che, avvalendosi del principio di sussidiarietà, sembrano proporre nuove soluzioni. Tali iniziative denotano senza dubbio una più ampia consapevolezza della necessità di offrire possibilità concrete di integrazione a tutte le persone residenti sul territorio.

In merito alle Regioni, l'idea di promuovere il riconoscimento del diritto di voto agli immigrati è nata nell'ambito della discussione sulla cosiddetta 'cittadinanza regionale', ovvero il corpus di diritti da riconoscere alla comunità regionale. Fino al 2004, solamente la Regione Toscana aveva inserito nel proprio Statuto l'estensione del diritto di voto agli immigrati, mentre nelle altre Regioni prevaleva la convinzione che le Regioni non fossero competenti in questa materia. Ma poi, nello stesso anno, il principio del riconoscimento del diritto di voto agli stranieri è emerso anche in un articolo dello Statuto della Regione Emilia-Romagna. Quelli della Toscana e dell'Emilia-Romagna sono rimasti però due casi isolati e, del resto, il governo ha impugnato le disposizioni di entrambi gli statuti, con il risultato di indebolire fortemente la legislazione regionale e di lasciare il problema della competenza regionale, nella disciplina dell'elettorato degli stranieri, sostanzialmente aperto (Rodano 2006).

Per quanto riguarda le iniziative di Comuni e Province, il riconoscimento del diritto di voto locale agli immigrati è stato avviato soprattutto all'interno dei Comuni: il precursore indiscusso è stato il Comune di Forlì, che nel 2001 ha esteso nel suo Statuto il diritto di voto alle elezioni circoscrizionali ai cittadini stranieri residenti in città da almeno due anni. Genova è stato invece il Comune che, nel 2004, ha dato l'accesso agli immigrati non solo alle elezioni circoscrizionali ma anche a quelle amministrative. Altri Comuni che portano avanti iniziative di vario genere in materia sono, tra i più importanti, Venezia, Bologna, Vicenza e Rimini. Anche in questi casi, fin dall'inizio il governo si è opposto a tali iniziative con un aspro contraddittorio, che ha dato vita a un conflitto istituzionale e politico dai toni tassativamente avversi e a una lunga serie di annullamenti delle modifiche statutarie che hanno riconosciuto il diritto di voto agli immigrati. Il comportamento del governo ha di fatto indebolito la forza politica degli Enti Locali: quando i Comuni apportano modifiche agli Statuti, essi sanno che quasi per certo che il governo non le approverà, e la certezza dell'esito vanifica la loro azione politica (Rodano 2006).

Ma il punto di non ritorno è ormai stato raggiunto. Nonostante la loro indubbia importanza, è ormai diffusa la convinzione che le forme partecipative sperimentate

fino ad oggi, come i Consigli degli stranieri o le Consulte degli immigrati, non sono più sufficienti: tali forme di inclusione, pur efficaci nel breve periodo, rischiano di creare forme di partecipazioni discriminanti, poiché limitano al solo piano consultivo le reali possibilità di incidenza sulle scelte degli organismi locali. Se l'obiettivo è quello del raggiungimento di un livello di partecipazione soddisfacente degli immigrati alla vita politica locale, pare allora che lo strumento più idoneo rimanga l'attribuzione del diritto di voto.

2.2.2 La cittadinanza europea⁴

Il percorso che ha portato all'attribuzione della cittadinanza europea a tutti coloro che sono cittadini di uno stato membro dell'Unione europea è stato graduale, strettamente collegato all'evoluzione economica e politica dell'Unione. Il *Trattato di Roma* del 1957 - istitutivo della C.E.E.- circoscriveva il diritto di circolazione nel territorio della C.E.E. ai soli lavoratori, limitandolo, dunque, all'esercizio di una attività lavorativa. Sono stati necessari circa trenta anni, per stabilire - con l'*Atto Unico Europeo* del 1986 - la circolazione senza visti per tutte le persone all'interno del territorio europeo. È però solo con il *Trattato sull'Unione Europea* di Maastricht del 1992 che è stata sancita l'esistenza della cittadinanza europea, una vera e propria cittadinanza 'complementare' che si aggiunge a quella nazionale. Secondo l'articolo 17 di tale *Trattato*, è cittadino dell'Unione chiunque abbia la cittadinanza di uno Stato membro; la cittadinanza europea completa la cittadinanza nazionale e comprende un insieme di diritti che integrano quelli garantiti dalla cittadinanza di uno Stato membro. Essi comprendono:

- la libertà di circolare e soggiornare nel territorio di ciascuno degli Stati membri dell'Unione europea. Tale diritto implica anche il diritto di risiedere stabilmente in uno degli Stati membri, pur con alcune limitazioni relative a motivi di ordine pubblico, di pubblica sicurezza e di sanità pubblica (articolo 18);
- il diritto di elettorato attivo e passivo alle elezioni comunali dello Stato in cui si risiede e alle elezioni europee. Relativamente alle elezioni amministrative, quando un cittadino di uno Stato membro risiede in un altro, può votare alle elezioni amministrative della propria città di residenza senza perdere il diritto di voto nelle elezioni amministrative nello Stato nazionale di cui ha la cittadinanza (articolo 19);
- il diritto di protezione diplomatica e consolare in tutti i Paesi che non appartengono all'Unione (articolo 20);
- il diritto di petizione al Parlamento Europeo, che può essere esercitato individualmente o collettivamente: uno strumento di particolare importanza, soprattutto in tema di giustizia, anche se poco conosciuto (articolo 21);

⁴ I contenuti di questo paragrafo sono stati esposti nell'aprile 2008 agli studenti della SSLMIT, Forlì, all'interno del corso *Politiche, Istituzioni e integrazione economica nella Storia dell'UE* tenuto dal prof. M. Maggiorani.

- il diritto di accesso al Mediatore Europeo: il Mediatore è abilitato a ricevere denunce di qualsiasi cittadino dell'Unione e di qualsiasi persona fisica o giuridica, riguardanti casi di cattiva amministrazione delle istituzioni comunitarie (articolo 21 comma 2).

Se nel *Trattato* di Maastricht la creazione della cittadinanza europea mira a rafforzare l'identità europea, il passo successivo doveva portare a validarne i diritti fondamentali: lo status di cittadino europeo, fino a quel momento vago e indeterminato, doveva acquistare dei contenuti precisi, che andavano riconosciuti e affermati in maniera organica. Viene così solennemente proclamata a Nizza, il 7 dicembre 2000, la *Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione europea*, nella quale vengono sanciti i diritti del cittadino europeo. Si cita dal Preambolo:

L'Unione si basa sui principi di democrazia e dello stato di diritto. Essa pone la persona al centro della sua azione istituendo la cittadinanza dell'Unione e creando uno spazio di libertà, sicurezza e giustizia. L'Unione contribuisce al mantenimento e allo sviluppo di questi valori comuni, nel rispetto della diversità delle culture e delle tradizioni dei popoli europei, dell'identità nazionale degli Stati membri e dell'ordinamento dei loro pubblici poteri a livello nazionale, regionale e locale; essa cerca di promuovere uno sviluppo equilibrato e sostenibile e assicura la libera circolazione delle persone, dei beni, dei servizi e dei capitali nonché la libertà di stabilimento. A tal fine è necessario, rendendoli più visibili in una Carta, rafforzare la tutela dei diritti fondamentali alla luce dell'evoluzione della società, del progresso sociale e degli sviluppi scientifici e tecnologici.

La nozione di cittadinanza viene ad assumere così una connotazione rilevante dal punto di vista politico: rimane il suo riferimento all'appartenenza, ma ora l'appartenenza viene concepita come una categoria flessibile, adattabile a contesti diversificati (Europa, Stato, regioni, città), al cui centro rimane comunque l'individuo e il riconoscimento dei suoi diritti fondamentali.

Ma la cittadinanza europea riconosciuta dalla *Carta dei Diritti Fondamentali* è da considerarsi effettivamente un attributo giuridico della persona? Chi ritiene che sia una mera categoria astratta, che non aggiunge nessun diritto che non sia già stato garantito al cittadino dal proprio stato di appartenenza, difficilmente potrà identificarsi come cittadino europeo. Tale considerazione riporta al dibattito di questi ultimi anni sui motivi del diffuso scarso europeismo e dell'antieuropeismo. Secondo, ad esempio, un sondaggio di Eurobarometro del 2007⁵, il 90 % degli europei si sente cittadino del proprio stato ma contemporaneamente cittadino dell'Unione; tuttavia, il *Quinto Rapporto sulla Cittadinanza dell'Unione* della Commissione Europea (2008) sottolinea come meno di un terzo dei partecipanti al sondaggio si ritenga informato sui propri diritti di cittadino dell'Unione, nonostante il numero crescente di cittadini europei che vivono in uno Stato membro diverso da quello di origine. Nell'illustrare quei fondamentali diritti che ogni cittadino europeo dovrebbe conoscere, il *Quinto*

⁵ http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb67/eb67_en.htm

Rapporto fa riferimento agli articoli 17-22 contenuti nel *Trattato* di Maastricht, alla *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea* e alla *Direttiva 2004/38/CE*, che ha abolito il sistema dei permessi di residenza per i cittadini dell'Unione e ha stabilito il diritto permanente di cittadinanza in un altro Stato membro dopo cinque anni di residenza legale continuativa.

Un'altra pietra miliare nel percorso verso il riconoscimento legale della cittadinanza europea è il *Trattato di Lisbona* del 2007, dove è presente un esplicito richiamo allo status giuridicamente vincolante stabilito dalla *Carta dei diritti fondamentali*: qui viene ad esempio sancito che i cittadini europei possono far valere i propri diritti (secondo i 6 titoli centrali della *Carta*: dignità, libertà, uguaglianza, solidarietà, cittadinanza e giustizia) davanti alla Corte di Giustizia, con riferimento esclusivo agli atti e alle leggi emanati dell'Unione europea e a quelli attuati dagli Stati membri o da altre autorità locali. L'attribuzione alla *Carta* del medesimo valore giuridico dei trattati, che rafforza i principi democratici fondanti dell'Unione e tutela i diritti del cittadino europeo, costituisce indubbiamente un importante risultato politico che accomuna gli Stati membri. Tuttavia, il *Trattato di Lisbona*, entrato ufficialmente in vigore nel 2009, rappresenta al tempo stesso una sorta di ridimensionamento di quegli obiettivi che miravano a rendere l'Europa una nuova entità giuridica sovranazionale: essi miravano, infatti, alla promulgazione della Costituzione Europea, ma tale progetto, avviato nel 2003 dalla Convenzione Europea, è stato definitivamente abbandonato nel 2009 dopo che i referendum in Francia e nei Paesi Bassi avevano chiaramente dimostrato come i cittadini si opponessero a tale istituzione. Il *Trattato di Lisbona*, dunque, lungi dal rappresentare un atto fondativo dell'Unione, sembra costituire un compromesso pattizio tra le diverse posizioni degli Stati nazionali, che ha portato alla redazione di un documento dove sono stati eliminati tutti i riferimenti costituzionali.

Ferme restando le prerogative dei governi nazionali, le istituzioni europee cercano comunque di promuovere il rispetto dei diritti fondamentali del cittadino europeo e la cittadinanza attiva, attraverso strumenti quali la *Decisione n. 1904/2006/CE del Parlamento europeo e del Consiglio*, che istituisce, per il periodo 2007-2013, il programma '*Europa per i cittadini*', oppure la *Decisione del Consiglio 2007/252/CE* che istituisce il programma '*Diritti fondamentali e cittadinanza*' per il periodo 2007-2013. Tali programmi, finanziati, rispettivamente, con un bilancio totale di 215 milioni di euro e di 93, 8 milioni di euro, hanno

l'intento di promuovere la partecipazione civica, creare un sentimento di appartenenza all'Unione Europea da parte dei suoi cittadini, migliorare la tolleranza e la comprensione reciproca e sviluppare un sentimento di identità europea [nonché di] sostenere lo sviluppo di una società europea fondata sul rispetto dei diritti fondamentali compresi i diritti derivati dalla cittadinanza dell'Unione (Commissione Europea 2010).

Le istituzioni europee promuovono dunque il processo di integrazione e la formazione dell'identità europea: ma il motto dell'Unione '*Uniti nella diversità*'

tiene conto anche dei cittadini provenienti da paesi terzi? Cercheremo di rispondere a questa domanda nel prossimo paragrafo, delineando i tratti che caratterizzano la politica comune europea in materia di immigrazione.

2.2.2.1 Diritto di voto per i cittadini stranieri non comunitari nell'Unione europea

Come abbiamo rilevato sopra (v. 2.2.1), la discussione comunitaria sulle politiche migratorie sembra essenzialmente verte sulla questione sicurezza - i controlli alle frontiere, la gestione dei flussi, la concessione dei visti o i sistemi di identificazione biometrica -, mentre le delicate questioni dell'acquisto della cittadinanza e del diritto di voto per i cittadini non comunitari rimangono di esclusiva pertinenza delle politiche interne di ogni Stato membro. Così la Commissione Europea, in una *Comunicazione al Consiglio e al Parlamento europeo* (2001), riguardante il coordinamento della politica comunitaria in materia di immigrazione, dichiara esplicitamente che *'gli Stati membri conservano la loro competenza su molti aspetti significativi, in particolare per quanto riguarda l'ammissione di migranti a fini economici e lo sviluppo e attuazione di una politica di integrazione'*. Nonostante, dal 2001, si siano osservate linee di evoluzione giuridica, la politica comune europea in materia di immigrazione continua, allo stato attuale, ad essere fortemente definita dalle priorità dei Singoli stati membri: ancora oggi, la legislazione europea si concentra sul controllo esterno e definisce solo in maniera limitata la gestione interna della questione integrazione: più che una politica *per* l'immigrazione, essa può dunque essere definita una politica *di* immigrazione, che mira più al controllo delle pressioni dei flussi migratori che ad una gestione razionale di questo fenomeno (Tavecchio 2011). Rafforzamento dei controlli esterni, accesso alla cittadinanza europea soggetto alle leggi di cittadinanza nazionali: sembra che l'Unione Europea faccia riferimento a 3 tipologie di cittadini: cittadini nazionali, cittadini di altri stati dell'Unione e cittadini di paesi terzi.

Se infatti si considera, nello specifico, la questione della cittadinanza e del diritto di voto, abbiamo visto come il *Trattato di Maastricht* del 1992 istituisca il diritto elettorale attivo e passivo per i cittadini dell'Unione residenti in un altro Stato membro, sia a livello di elezioni amministrative che a livello di elezioni europee (art. 19). Tale disposizione viene ulteriormente sancita negli articoli 39 e 40 della *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea* del 2000, che garantiscono gli stessi diritti a tutti i cittadini dell'Unione. Ma il diritto di voto ai cittadini non comunitari rimane una materia di pertinenza dei singoli Stati membri. Così anche la *Comunicazione della Commissione al Consiglio e al Parlamento europeo* del 2000, considerato un testo fondamentale della politica di immigrazione dell'Unione Europea, se, da un lato, auspica una politica di integrazione per il riconoscimento ai cittadini non comunitari degli stessi diritti e doveri dei cittadini dell'Unione, dall'altro, il diritto di voto ne resta escluso, essendo collegato all'acquisizione della cittadinanza che è di competenza nazionale. O ancora, la *Direttiva 2000/43/CE* del Consiglio (2000), in materia di parità di trattamento tra le persone a prescindere dalla

razza e dall'origine etnica, indica chiaramente che dai suoi contenuti sono escluse 'le differenze di trattamento basate sulla nazionalità' (art. 3.2).

La concessione del diritto di voto ai cittadini stranieri non comunitari si trova però menzionata in alcuni Risoluzioni del Parlamento Europeo. Così, nella Risoluzione Ris. P5_TA (2003) 0292, il Parlamento

ritiene indispensabile, al fine di garantire l'integrazione dei cittadini dei Paesi terzi, l'adozione della direttiva sui residenti di lunga durata e sostiene l'idea espressa dalla Commissione e dal Comitato Economico e Sociale di creare una cittadinanza civica che permetta ai cittadini dei Paesi terzi che risiedono legalmente nell'Unione europea di beneficiare di uno status che preveda diritti e doveri di natura economica, sociale e politica, incluso il diritto di voto per le elezioni municipali ed europee.

In una successiva risoluzione (Ris. P5_TA (2004) 0028) su 'Immigrazione, integrazione o occupazione', il Parlamento sottolinea nuovamente 'l'importanza della cittadinanza civica per il senso di appartenenza ad una comunità, e quindi di integrazione' e 'l'esigenza, per gli Stati membri, di garantire che i loro requisiti in materia di cittadinanza non siano discriminatori'. Come rileva l'indagine condotta dalla Caritas Italiana (2005), che qui si è presa a riferimento, la concessione del diritto di voto ai cittadini stranieri sembra essere meglio accolta quanto più l'istituzione è sovranazionale, e meno agevolata quanto più l'istituzione è intergovernativa: in questo senso, il Parlamento, un organo che non è rappresentativo dei governi degli Stati membri ma dei cittadini che lo eleggono, sembra essere meno soggetto alle pressioni nazionali rispetto al Consiglio o alla Commissione.

È infatti nel seno dell'organizzazione sovranazionale del Consiglio d'Europa che entra in vigore, nel 1997, la *Convenzione sulla partecipazione degli stranieri alla vita pubblica a livello locale*. Nell'articolo 6 si sottolinea che, essendo la Convenzione un trattato tra Stati sovrani,

ciascuna parte si impegna [...] a concedere il diritto di voto e di eleggibilità ad ogni residente straniero, a condizione che questi soddisfi alle stesse condizioni previste per i cittadini ed inoltre abbia risieduto legalmente e abitualmente nello Stato in questione nei cinque anni precedenti le elezioni.

La Convenzione è, ad oggi, entrata in vigore in Albania, Danimarca, Finlandia, Islanda, Italia⁶, Norvegia, Paesi Bassi e Svezia. Sono dunque pochi gli Stati membri del Consiglio d'Europa che hanno sottoscritto questo importante documento.

La riluttante volontà politica che abbiamo osservato da parte degli Stati europei induce Balibar (2004; 2009) ad osservare provocatoriamente che le politiche migratorie comunitarie abbiano creato una sorta di *apartheid* europee: una cittadinanza europea basata sull'appartenenza nazionale di uno Stato membro

⁶ La ratifica da parte dell'Italia è stata parziale: il Parlamento italiano ha reso esecutiva la Convenzione con la legge 203 dell'8 marzo 1994, n. 203, ponendo una riserva sull'articolo 6 citato (Caritas 2005).

dell'Unione, che include cioè chi è già cittadino dell'Unione ed esclude chi ancora non lo è, anche se residente e integrato economicamente e culturalmente, getta molte ombre su una comunità che esibisce il vessillo dei diritti universali. Secondo il filosofo, le stesse cause del fallimento del *Trattato di Costituzione Europea* andrebbero ricercate in un ritorno al nazionalismo reazionario, che si esplica sia nella contrapposizione tra nazioni europee che nelle forme di xenofobia rivolte ai migranti non europei. Tale 'difficoltà cosmopolitica' impedirebbe all'Europa di percepirsi come un'entità politica unica, limitando fortemente la sua influenza sulle tendenze globali in ambito politico, culturale ed economico (Balibar 2009).

Zincone (2007) sottolinea che se il principio di uguali opportunità per tutti, sancito nella *Carta dei Diritti Fondamentali*, non vale per i cittadini non comunitari, nemmeno gli svantaggi vengono distribuiti in maniera uniforme. Vi sono, come abbiamo visto, categorie di stranieri che godono di trattamenti preferenziali rispetto ad altre, come ad esempio i discendenti di cittadini di paesi membri, alcune nazionalità considerate più affini o con le quali si sono instaurati particolari rapporti, i richiedenti asilo, e soprattutto, recentemente, gli individui dotati di capitale finanziario o umano elevato. Il sistema a punti, presente nei paesi di tradizione immigratoria, che favorisce l'ingresso di coloro che sono dotati di un maggiore potenziale di utilità per il sistema economico ospitante, si sta infatti diffondendo anche in Europa, ma con tratti ancor più restrittivi: più capitali, più qualifiche, più istruzione, più conoscenza della lingua.

Oltre a variare a seconda delle categorie, le forme di discriminazione riservate agli stranieri si possono inasprire anche in seguito a fenomeni contingenti e pressanti, quali un eccessivo aumento di flussi non programmati, un'espansione delle spese sociali, un inasprimento dei conflitti interetnici e interreligiosi o il terrorismo (Zincone 2007): le politiche di integrazione fanno, ad esempio, dei passi indietro quando all'orizzonte compaiono scenari considerati 'minacciosi', come l'attuale emergenza migratoria che sta colpendo in questi giorni l'Europa meridionale. Così le frontiere esterne vengono chiuse non solo per impedire agli immigrati l'accesso al territorio, ma anche ai loro diritti, quando essi implicano una spesa sociale troppo alta.

Tali realtà richiederebbero, da parte dei leader nazionali, una piena presa di coscienza della necessità di realizzare una vera politica comune per l'immigrazione e l'integrazione. Come sottolinea il Comitato Economico e Sociale Europeo, nel suo *Parere* in materia di integrazione degli immigrati (2011), i tempi richiedono che gli Stati membri recepiscano pienamente il nono Principio fondamentale della politica di integrazione dei cittadini immigrati nell'Unione Europea⁷, che vede favorevolmente la partecipazione degli immigrati alla formulazione delle politiche, soprattutto a livello regionale e locale. Nel promuovere la partecipazione degli immigrati - in quanto cittadini attivi - al processo democratico, oltre alla *Convenzione* del Consiglio

⁷ http://212.14.136.135/dipim/site/it/documentazione/documenti/europa/Principi_Fondamentali.html

d'Europa, il Comitato ricorda che anche il *Trattato di Lisbona* ha posto le basi giuridiche per l'adozione di misure volte a favorire l'integrazione dei cittadini di paesi terzi (art.79), e che la *Dichiarazione di Saragozza* (2010), redatta in occasione della Conferenza Ministeriale Europea sull'Integrazione del 2010, ha formulato degli indicatori precisi che riguardano la cittadinanza attiva e la partecipazione civica dei cittadini non comunitari.

Sembra dunque che la via indicata sia a sostegno di una cittadinanza comune a tutti i cittadini dell'Unione, comunitari e non comunitari, fondata sulla residenza; sarà poi la volontà politica dei singoli Stati a decidere se intraprenderla o meno.

3. L'educazione alla cittadinanza: quadri concettuali e modelli descrittivi

Attualmente, l'educazione alla cittadinanza pare rappresentare un'istanza educativa prioritaria ai livelli nazionale ed europeo. Il crescente deficit democratico degli ultimi quindici anni, osservato nella scarsa partecipazione al voto da parte dei cittadini, ha indotto gli Stati e l'Unione Europea a intraprendere un numero crescente di iniziative volte a ridare vita a forme di educazione del cittadino, a introdurre normative scolastiche e a produrre, in tal senso, nuovi orientamenti pedagogici e didattici: ne sono testimonianza i progetti finanziati, i corsi di formazione e di aggiornamento per gli insegnanti, la produzione editoriale scolastica, nonché le diverse proposte teoriche che indirizzano a precise finalità ed azioni pedagogiche.

Oltre alla perdita di interesse nei confronti della partecipazione politica, i motivi di questa rinnovata attenzione verso l'educazione civica⁸ possono essere anche attribuiti a fenomeni quali la globalizzazione, i crescenti flussi migratori, le questioni multiculturali e l'erosione dello stato sociale, che hanno contribuito alla perdita dei punti di riferimento verso cui i cittadini erano orientati. Il nuovo approccio educativo alla cittadinanza mira a crearne di nuovi, propugnando il coinvolgimento attivo dei cittadini nelle azioni civiche e nel governo del proprio territorio (Tarozzi 2005b).

Da questo contesto scaturisce una declinazione di cittadinanza che non è più solo quella garantita dalla legge, ma che viene vista come un reale esercizio di potere da parte del cittadino. È una cittadinanza attiva, che vede il cittadino impegnato in azioni politiche, ed è una cittadinanza che, per realizzarsi pienamente, richiede strumenti educativi che sviluppino le competenze politiche dell'individuo (Bertolini 2003): per monitorare ciò che accade nelle sfere della politica, per stimolarne il cambiamento o per difendere la democrazia stessa, i membri di una comunità devono essere infatti informati, devono possedere capacità riflessive e argomentative, devono

⁸ Si vuole ricordare, con Tarozzi (2005b), che le forme rinnovate di 'educazione civica' non coincidono più, alla luce dei profondi mutamenti avvenuti nel concetto di cittadinanza, con l'educazione civica intesa in senso tradizionale, come sembrano invece essere ancora concepite in alcuni contesti.

essere in grado di formarsi un'opinione autonoma e di esprimerla pubblicamente. In questo senso, l'educazione alla cittadinanza attiva, considerata come una cornice di un ampio spettro di competenze legate alla partecipazione pienamente consapevole alla vita politica e sociale, viene dunque riconosciuta come uno strumento indispensabile per migliorare le condizioni di benessere dei singoli e per costruire un patto sociale democratico in cui tutti i membri della comunità si riconoscono.

I percorsi educativi alla cittadinanza sono comunque diversificati: a prima vista, il campo di atteggiamenti e di saperi appare quasi illimitato, comprendendo, ad un estremo, visioni assimilazioniste, dove l'educazione alla cittadinanza è intesa come un processo di omologazione politica e culturale e, all'altro estremo, istanze cosmopolite, che fanno coincidere l'educazione alla cittadinanza con l'educazione ai diritti umani. La selezione che qui praticheremo riguarda quei quadri concettuali che appaiono più pertinenti al modello descrittivo di competenze chiave per la cittadinanza ipotizzato dalla nostra ricerca.

3.1 I quadri di riferimento filosofico-politici

Attingendo a categorie di filosofia politica, Tarozzi (2005a, 2005b) individua, negli attuali contesti formativi, tre modelli di educazione alla cittadinanza, visti nella loro continuità con la tradizione dell'educazione civica: un modello repubblicano, uno liberale e uno valoriale.

Secondo il modello repubblicano, la cittadinanza coincide con l'appartenenza allo Stato-nazione e l'educazione alla cittadinanza consiste nell'apprendimento dei principi costituzionali e delle leggi dello Stato, che condurrà allo sviluppo delle competenze necessarie al godimento dei propri diritti e al compimento dei propri doveri. Il piano didattico prevede attività orientate a formare il senso civico attraverso, ad esempio, l'analisi dei contenuti della Carta Costituzionale, della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani o della Carta Europea dei Diritti Fondamentali di Nizza. Il nucleo centrale del curriculum è rappresentato dai diritti, da cui deriva una serie di sottodivisioni dell'educazione alla cittadinanza, dall'educazione alla legalità, all'educazione stradale, o alla prevenzione di fenomeni sociali quali la tossicodipendenza o il bullismo.

In tale modello, è possibile ravvisare due principi filosofico-politici: il nazionalismo conservatore e il multiculturalismo assimilazionista (v. 1.2.3), che condividono l'idea della comunità come base comune a cui gli individui fanno riferimento per riconoscere i valori su cui fondare le regole di convivenza (Tarozzi 2005a: 242). Se il nazionalismo conservatore si riconosce nei valori della Patria e della Costituzione, il multiculturalismo assimilazionista, per fondare l'appartenenza giuridico-politica, si riferisce alla condivisione di radici culturali. Tali visioni rischiano però di limitare il campo di azione dell'educazione alla cittadinanza, che viene a perdere la sua dimensione globale e universalistica (Tarozzi 2005a).

Il modello liberale pone invece al centro dell'azione educativa proprio l'universalità cosmopolita: la cittadinanza non si identifica con l'appartenenza ad uno Stato-nazione o ad una specifica comunità culturale, ma con il principio di autodeterminazione dell'individuo, che si recepisce come titolare di diritti. In questo senso, i contenuti del curriculum non sono costituiti da valori etici o doveri sociali, ma fanno riferimento alle competenze necessarie a formare cittadini autonomi, critici e consapevoli dei propri diritti. Il nucleo educativo si fonda sull'acquisizione di una coscienza critica, che è in grado di analizzare le situazioni in maniera oggettiva e imparziale per poi assumere una posizione ed argomentarla (Tarozzi 2005a: 243). È quella che Levinson (1999) denomina 'virtù liberale', che mette il cittadino in grado di esercitare in maniera costruttiva quei diritti di cui è già titolare. Il limite di questo modello, improntato su una visione del cittadino come individuo singolo, separato dalla comunità a cui lo lega la sua identità culturale e morale, potrebbe essere l'eccessiva importanza data agli elementi procedurali di analisi e di argomentazione, i quali mettono in ombra componenti importanti come l'uguaglianza sociale e la solidarietà, che invece devono essere presenti in una concezione attiva della cittadinanza (Tarozzi 2005a).

Il modello valoriale si contrappone al modello liberale in quanto, nel suo approccio educativo, prende a riferimento proprio quei valori etici che la concezione liberale esclude. Essi, tuttavia, non sono da intendersi come i valori repubblicani vincolati ad una specifica comunità di appartenenza, bensì come valori universalistici, che darebbero luogo a forme di educazione morale che né il repubblicanesimo né il liberalismo sono in grado di fornire. Il rischio di tale approccio consisterebbe in una possibile confusione del piano etico e del piano morale, da cui deriverebbe una caduta nel dogmatismo, dove i principi etici su cui si dovrebbe basare l'azione politica possono venire scambiati con valori metafisici, religiosi o ideologici (Bertolini 2003). Tale modello, inoltre, rischia di escludere dall'educazione alla cittadinanza quella dimensione critica che è invece fondamentale nella partecipazione attiva all'azione politica (Tarozzi 2005a).

Come abbiamo visto, tutti i modelli descritti comprendono elementi positivi e limiti potenziali: la proposta di Tarozzi è allora l'elaborazione di un modello di educazione alla cittadinanza che non faccia riferimento ad uno solo di questi modelli, ma che li integri in un percorso che comprenda la componente 'radici' del modello repubblicano, la componente 'pensiero critico' del modello liberale e la componente 'etica' del modello valoriale (2005a). Tali conclusioni sono del resto in linea con le ricerche internazionali, che sottolineano come oggi l'educazione alla cittadinanza richieda un approccio olistico, un modello integrato, dove non ci si riferisca necessariamente a specifiche teorie sociologiche o politiche del discorso della cittadinanza, ma dove le istanze formative, svincolate da indicazioni politiche che si pongono come obiettivo la realizzazione di finalità pubbliche e istituzionali, vengono rappresentate come azione politica *in sé*.

3.2 Quadri concettuali olistici e modelli integrati

Gli attuali quadri concettuali per l'educazione alla cittadinanza vengono realizzati in una prospettiva ampia ed inclusiva, che tiene conto dei diversi elementi che compongono una realtà multidimensionale: accanto alla contestualizzazione nella concreta situazione storico-politica del paese, di cui si prevede l'acquisizione di conoscenze relative all'organizzazione politico-istituzionale, essi si pongono come obiettivo l'acquisizione di competenze e strumenti necessari per affrontare, a livello personale, le complessità sociali, culturali e politiche del mondo attuale.

In tal senso, il modello proposto da Cogan e Derricott (1998) può definirsi olistico poiché, oltre ad integrare le dimensioni cognitiva e comportamentale, vi include anche una categorizzazione spaziale e temporale. Esso viene concepito intorno ad obiettivi che mirano alla partecipazione politica del cittadino, ma che comprendono anche un'analisi dei problemi globali, lo sviluppo di una coscienza critica, la comprensione della diversità culturale, la risoluzione dei conflitti e la difesa dei diritti umani. E il progetto educativo che realizza tali obiettivi è multidimensionale, poiché tiene conto della dimensione personale, quando punta a modifiche comportamentali del cittadino, della dimensione sociale, quando sottolinea l'importanza dell'impegno nella vita pubblica, del piano spaziale, quando mira all'acquisizione della consapevolezza dell'interdipendenza globale e, infine, del piano temporale, quando si pone come obiettivo la capacità di fare progetti per il futuro.

In ambito canadese, Gagnon e Pagé (1999) elaborano un quadro concettuale della cittadinanza che, in una prospettiva multidisciplinare, attinge a ricerche sociologiche, socio-politiche e filosofico-politiche senza però fare riferimento a teorie o modelli ideologici specifici. Intorno al concetto centrale di cittadinanza, il quadro si sviluppa su due assi, che riprendono quattro macro-concetti: l'asse verticale, rappresentativo dell' 'identità', presenta, ad un'estremità, il macro-concetto di 'identità nazionale' e, all'altra estremità, quello delle 'appartenenze sociali, culturali e sovranazionali'; l'asse orizzontale, che rappresenta l' 'uguaglianza', comprende alle due estremità i macro-concetti di 'regime effettivo dei diritti' e di 'partecipazione politica e civile'. Ogni macro-concetto, che va a comporre il concetto-quadro di cittadinanza, contiene al suo interno altri sottolivelli concettuali (v. Santerini 2001):

- l' 'identità nazionale' viene definita da quegli elementi codificati che vanno a costituire la società nazionale nel suo insieme: la cultura civica (i principi costituzionali), la cultura della società (il nome della nazione, la lingua) e il patrimonio culturale (la storia, i simboli, i miti);
- le 'appartenenze sociali, culturali e sovranazionali' si riferiscono alle componenti minoritarie presenti su un territorio per effetti storici o migratori. Esse infatti comprendono diverse forme di appartenenza: le minoranze nazionali, le minoranze linguistico-culturali, le minoranze religiose, regionali

- o sovranazionali, la cui importanza nella società nazionale viene definita da indicatori quali il peso demografico e la concentrazione geografica;
- il 'regime effettivo dei diritti' rappresenta le norme pubbliche che definiscono lo status politico e giuridico del cittadino, ovvero quella serie di diritti, umani, politici, sociali e culturali, che mirano a garantire uguaglianza, riconoscimento e protezione dalle discriminazioni;
 - 'la partecipazione politica e civile' rinvia alla concezione secondo cui la cittadinanza non è solo confinata ad uno status giuridico, ma anche all'impegno, alla responsabilità e alla partecipazione attiva alla vita politica e civile del paese.

Secondo Gagnon e Pagé (1999), il modello di cittadinanza prevalente in un paese viene ad essere determinato dal peso specifico che si attribuisce a ciascuno di tali elementi e che va a comporne la stabilità.

Il carattere multidimensionale del concetto di cittadinanza elaborato da Gagnon e Pagé rinvia ad un modello educativo che deve tenere conto della cultura civica di un paese, delle modalità con cui affronta le diversità, dei diritti effettivi e del grado di partecipazione dei cittadini: è quello proposto, ad esempio, da Santerini (2001), dove il progetto pedagogico è fondato sugli attributi di identità, appartenenze, diritti e partecipazione sopra illustrati.

Anche Osler, Rathenow e Starkey (1995) propongono una visione inclusiva dell'educazione alla cittadinanza, successivamente ripresa e sviluppata in studi successivi (tra gli altri, Osler e Starkey 1996, 1999, 2005a; Osler 2000, 2009; Starkey 2002), che comprende elementi di 'educazione civica' (interventi educativi di tipo strutturale e politico per lo sviluppo di competenze cognitive) ed elementi di 'educazione personale, sociale e morale' (interventi educativi di tipo culturale e personale per lo sviluppo di competenze affettive e sociali). Lo studio di Starkey (2002), che dimostra e illustra le molte opportunità disponibili agli insegnanti di lingua straniera per contribuire all'educazione alla cittadinanza democratica, definisce nello specifico che gli interventi strutturali e politici vertono sulla conoscenza delle istituzioni democratiche, dei propri diritti e delle forme di inclusione sociale e di partecipazione attiva alla società civile, mentre gli interventi culturali e personali riguardano la costruzione identitaria, la discussione sugli atteggiamenti e le scelte personali, nonché l'acquisizione di competenze linguistiche per la mobilitazione e il cambiamento (ad esempio, la comprensione critica di testi prodotti dalle istituzioni e dai media). La ricerca pone in rilievo come l'insegnamento linguistico in Europa, particolarmente a livello scolastico, sia stato pesantemente influenzato da considerazioni sul 'come' comunicare, spesso alle spese del 'cosa' comunicare e del 'per cosa' comunicare; propone quindi una forma di educazione alla cittadinanza democratica che propugna la tolleranza linguistica e i diritti umani, argomenti che possono venire inclusi nell'insegnamento/apprendimento linguistico.

Uno sviluppo ulteriore di tale quadro concettuale per la cittadinanza si ritrova negli studi successivi di Osler e Starkey (2005a) e Osler (2009), dove vengono ripresi i tre concetti principali lo compongono e che costituiscono le basi pedagogiche del loro progetto educativo: status, senso di appartenenza e pratica. Il primo, lo status, fa riferimento alla condizione giuridica del cittadino, che gli conferisce diritti e doveri, e al rapporto tra l'individuo e lo Stato-nazione, dove lo Stato protegge i cittadini, fornisce risorse collettive e, in cambio, i cittadini contribuiscono ai costi di tali risorse attraverso il sistema fiscale. Il secondo, il senso di appartenenza, si riferisce alle diverse comunità presenti in un paese, di cui i cittadini possono sentirsi più o meno parte a seconda del grado in cui essi riescono ad accedere ai benefici della cittadinanza collettiva (ad esempio, ai sistemi scolastici e sanitari). Inoltre, alcuni cittadini possono più facilmente identificarsi con un'area regionale piuttosto che con l'intera nazione, oppure altri possono identificarsi con altre nazioni, quelle in cui sono nati o quelle da cui proviene la propria famiglia. Il terzo concetto, la pratica, viene associata alla democrazia e ai diritti umani, dove la cittadinanza coincide con la consapevolezza di sé in relazione con gli altri. Così intesa, la pratica della cittadinanza non è necessariamente confinata ai limiti territoriali dello Stato-nazione, ma si allarga ad una partecipazione globale per lo sviluppo di obiettivi politici, sociali, culturali ed economici. I cittadini vengono osservati nella loro interazione transfrontaliera, come ad esempio nelle lotte anti-apartheid condotte nella seconda metà del Novecento o nelle campagne ambientaliste odierne. La cittadinanza come pratica implica dunque la consapevolezza delle proprie capacità di influenzare le sorti mondiali, il conseguente impegno per l'azione ma anche il senso di solidarietà verso gli altri.

La disamina di modelli integrati di educazione alla cittadinanza sarebbe però carente se non si illustrasse il modello elaborato in seno al Consiglio d'Europa, che fornisce il quadro concettuale 'istituzionalizzato' della cittadinanza democratica, accogliendo, da un lato, le riflessioni teoriche sviluppate in tale ambito, e costituendo, dall'altro, un quadro di riferimento per l'elaborazione di ulteriori quadri concettuali e per l'impostazione di linee educative alla cittadinanza all'interno degli stati nazionali. Data la sua valenza, pare opportuno fornirne una descrizione approfondita nel paragrafo che segue.

3.2.1 Il modello ECD (Educazione alla Cittadinanza Democratica) del Consiglio d'Europa

Alla fine degli anni '90, uno dei risultati più importanti delle attività del Consiglio d'Europa in campo educativo è il programma di Educazione per la Cittadinanza Democratica (ECD), lanciato per la prima volta nel 1997. Sono rilevanti a questo proposito alcuni documenti di indirizzo: innanzitutto, la *Dichiarazione e il Programma sull'Educazione alla Cittadinanza Democratica* del Comitato dei Ministri del 1999 che, elaborato in occasione del cinquantesimo anniversario del Consiglio d'Europa, descrive l'educazione alla cittadinanza democratica come un'esperienza di apprendimento lungo tutto l'arco della vita e come un processo

partecipativo sviluppato in vari contesti. Gli obiettivi che vi si pongono sono la preparazione dei cittadini ad un ruolo attivo nella vita pubblica, la diffusione di una cultura dei diritti umani, l'apprendimento della convivenza nelle società multiculturali e il rafforzamento della coesione sociale, ovvero tutte quelle pratiche e attività finalizzate a rendere gli individui meglio equipaggiati alla partecipazione attiva alla vita democratica, mediante l'esercizio dei propri diritti e l'assunzione delle proprie responsabilità. Per il raggiungimento di tali obiettivi, sono ritenuti indispensabili l'acculturazione politica dei cittadini, vale a dire la conoscenza delle istituzioni, dei problemi e delle pratiche di una democrazia, e l'acquisizione di abilità per incidere significativamente sulle decisioni politiche a livello locale, regionale e nazionale.

A tale documento, segue poi la *Risoluzione* adottata dalla Conferenza dei Ministri dell'Educazione svoltasi a Cracovia nel 2000 e la *Raccomandazione sull'Educazione alla Cittadinanza Democratica* del Comitato dei Ministri del 2002, che delineano, sulla base degli obiettivi posti dalla *Dichiarazione* del 1999, i diversi aspetti delle politiche e delle riforme raccomandate nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza democratica, quali i contenuti e i metodi pedagogici, la formazione e l'aggiornamento degli insegnanti e dei formatori, o il ruolo dei media e delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

Nel 2004, attraverso il *Piano d'azione* per il lancio dell'Anno Europeo della Cittadinanza attraverso l'Educazione, il Consiglio d'Europa sottolinea che se la libertà, i diritti umani, la giustizia e la tolleranza sono oggi valori condivisi da ben 800 milioni di cittadini, la tutela della democrazia e dei diritti umani resta tuttavia una sfida permanente, e rileva che l'educazione di cittadini democratici, impegnati attivamente nell'esercizio dei propri diritti e nello sviluppo della società democratica in cui vivono, non riguarda soltanto le nuove democrazie, ma anche quei paesi in cui la tradizione democratica è consolidata da tempo, poiché qui i diritti e i doveri di cittadinanza vanno ripensati e riaffermati in funzione della crescente caratterizzazione multiculturale di queste società.

È dunque nel 2005, Anno Europeo della Cittadinanza attraverso l'Educazione, che avviene il vero e proprio lancio, in tutta Europa, di una campagna di diffusione e di applicazione delle politiche e dei programmi d'educazione alla cittadinanza elaborati dal Consiglio d'Europa, realizzata attraverso una pletora di progetti e di pubblicazioni⁹. In tale contesto, si stabilizza il quadro concettuale per l'ECD, ben sintetizzato nel *Glossario di termini per l'educazione alla cittadinanza democratica* (O'Shea, 2003):

⁹Si veda il ricco contenuto del portale:

<http://www.coe.int/T/I/Com/Dossier/Tematiche/Cittadinanza-educazione/>

l'ECD trae origine da programmi più tradizionali come l'educazione civica o l'istruzione civica. Come impostazione, riguarda, tra gli altri aspetti, l'individuo e i suoi rapporti con gli altri, la costruzione di identità personali e collettive e le condizioni del vivere insieme. Uno degli scopi fondamentali è la promozione della democrazia e dei diritti dell'uomo; essa mira pertanto a rafforzare la coesione sociale, la comprensione reciproca e la solidarietà. Come iniziativa educativa, si rivolge a tutti gli individui, indipendentemente dall'età o dal ruolo sociale. Fuoriesce quindi dall'ambito scolastico, dal quale spesso prende le mosse. È un processo di apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

Così l'educazione alla cittadinanza democratica e ai diritti umani, intesa come formazione dell'uomo e del cittadino, investe ambiti e dimensioni diverse, non rivolgendosi più, ad esempio, soltanto al sistema formale, ma coinvolgendo, in un'ottica integrata, anche l'educazione non formale e informale, in una prospettiva di *lifelong learning*.

3.2.1.1 La definizione delle competenze di cittadinanza democratica

La concettualizzazione olistica di 'cittadinanza democratica' è evidente alla voce cittadino/cittadinanza' del *Glossario* (O'Shea 2003):

nell'ambito del Consiglio d'Europa è riconosciuto che tali termini non sono stabili né consentono un'unica definizione, dunque si è dovuta elaborare una nozione più olistica: "una persona che coesiste in una società". Si tratta di superare i limiti dello Stato nazionale per passare al concetto di comunità, che comprende i contesti nazionali, regionali ed internazionali. Essa comprende i concetti di "status" e di "ruolo"; non si può più limitare l'idea di cittadinanza all'esercizio del voto. Occorre includere anche l'insieme delle azioni compiute dall'individuo che incidono sulla vita di comunità che in quanto tali necessitano di uno spazio pubblico in cui gli individui possano agire insieme (siti di cittadinanza).

Accanto ai concetti-chiave correlati alle dimensioni giuridica e politica – legge, diritti, doveri - e al valore primario dell'autonomia della persona - uguaglianza, libertà, dignità – tale concettualizzazione contiene anche altri elementi definitivi che vanno a completarne il quadro (Audigier 2000):

- il concetto di cittadinanza 'plurale', 'aperta', 'vissuta', che sottolinea l'importanza del contributo del cittadino allo sviluppo della società. In questo senso, le strategie messe in atto per rafforzare la cittadinanza democratica devono mirare a garantire agli individui il controllo della propria vita e a rimuovere gli ostacoli socio-economici alla partecipazione;
- la dimensione culturale della cittadinanza che, nella realtà multiculturale delle società odierne, si traduce nella tolleranza verso gli altri, nell'analisi storica e critica delle culture, dove deve essere messa in evidenza la loro variabilità, gli scambi e le evoluzioni, e la costruzione spesso fittizia delle tradizioni. Va rafforzata, in questo senso, una cultura globale della democrazia;
- una definizione del concetto di 'responsabilità', che rinvia non solo alla responsabilità giuridica ma ad una capacità più ampia di riconoscere e

rispettare la libertà degli altri. Così la responsabilità deve essere collegata all'idea di libertà e le istituzioni devono essere viste come costruzioni assiologiche collettive, necessarie per assicurare gli spazi di libertà;

- le istanze formative per la cittadinanza, le cui competenze possono essere acquisite per via informale, ma che richiedono un'attenzione esplicita e prioritaria nelle istituzioni dell'educazione formale.

Le istanze formative si traducono in una identificazione delle competenze-chiave richieste per l'esercizio della cittadinanza, che possono essere prese a riferimento nei programmi educativi dedicati a tale ambito. Il quadro sinottico redatto da Audigier (2000) ne include due classificazioni principali. La prima include 3 categorie di competenze interdipendenti - competenze cognitive, competenze etiche e competenze legate all'azione - che vanno a comporre la dimensione della persona in relazione con gli altri:

1. le competenze cognitive sono suddivise in quattro sottotipologie: le *competenze giuridiche e politiche*, che includono la conoscenza delle regole della vita collettiva, dei poteri politici e delle istituzioni democratiche che le determinano; le *conoscenze del mondo*, conoscenze storiche e culturali, necessarie per capire gli oggetti di discussione nel dibattito pubblico; la *conoscenza dei principi della cittadinanza democratica e dei diritti dell'uomo*, che si richiamano alla concezione della centralità della persona fondata su uguaglianza, libertà e dignità; infine, le *competenze procedurali*, che devono poter essere applicate a situazioni diversificate e che sono necessarie per poter condurre un'analisi critica della società, per intervenire nel dibattito pubblico e pronunciarsi sulle scelte attuate. Tali competenze si traducono nella capacità di argomentazione e nella capacità riflessiva, ovvero nella capacità di riflettere sul senso e i limiti delle azioni e sugli inerenti conflitti di valore e di interesse.
2. Le competenze etiche richiamano ad una concezione di 'etica' che accoglie in sé gli aspetti affettivi ed emotivi degli atteggiamenti della persona in rapporto con gli altri: in questo senso, l'educazione alla cittadinanza democratica non si riduce all'acquisizione di competenze cognitive, ma implica anche una riflessione sulle questioni dell'appartenenza e dell'identità. In tal senso, i valori che devono essere acquisiti si incentrano sulla solidarietà, sul rispetto di sé e degli altri, sulla capacità di ascolto e sull'accettazione della diversità.
3. Le competenze legate all'azione, o competenze sociali, riprendono in parte alcune tipologie delle altre due categorie e si focalizzano soprattutto in tre sottotipologie: la *capacità di vivere e cooperare con gli altri per la realizzazione di progetti comuni*, acquisita attraverso competenze linguistiche e interculturali, che permettono l'accesso alla comprensione e alla comunicazione con persone di altre culture; la *capacità di risoluzione dei conflitti secondo i principi democratici*, che si acquisisce mediante le capacità di discussione e mediazione tra le parti; infine, la *capacità di*

intervenire in un dibattito pubblico, che implica, oltre alle capacità procedurali, l'acquisizione di capacità socio-pragmatiche.

La seconda classificazione di competenze si discosta dalla dimensione personale e distingue invece gli elementi di cittadinanza sulla base delle attività sociali di una comunità. Qui vengono rilevati 4 ordini di conoscenze e competenze che, in un curriculum per la cittadinanza, possono avere un uguale peso o essere organizzate dando alla dimensione politica e giuridica un ruolo di trasversalità (Audigier 2000):

1. le competenze politiche e giuridiche, che si basano, come nella prima classificazione, sulla conoscenza dei diritti/doveri e del sistema politico, sullo sviluppo di atteggiamenti democratici e di assunzione di responsabilità a tutti i livelli della vita pubblica;
2. le competenze sociali, che richiedono la conoscenza degli elementi che contribuiscono a creare buone relazioni tra le persone, come, ad esempio, il peso di valori quali la solidarietà;
3. le conoscenze economiche, che riguardano il mondo della produzione e del consumo di beni e servizi, il lavoro e le sue modalità organizzative;
4. le competenze culturali, che rimandano all'acquisizione di conoscenze di valori condivisi e di rappresentazioni collettive. In tale ambito, assumono particolare rilievo la competenza storica, ovvero il riconoscimento di un patrimonio culturale comune e la sua porosità nell'accogliere altri patrimoni, e le competenze linguistiche, che permettono di padroneggiare abilmente la propria lingua e di acquisirne altre.

Entrambe le classificazioni riportano allo sviluppo di una coscienza sociale, al contempo coscienza storica e territoriale e coscienza politica e critica, che permette all'individuo di occupare consapevolmente lo spazio pubblico di deliberazione. A tal proposito, abbiamo visto che le competenze richieste per diventare cittadino sono molteplici: nella loro applicazione a contesti educativi specifici, esse possono rischiare di allargarsi all'infinito, se non si tiene ben presente il fulcro del progetto educativo ECD, che è la *'promozione della democrazia e dei diritti dell'uomo'* (v. 3.2.1), ma, come abbiamo osservato, esse rischiano anche di essere ridotte all'acquisizione di comportamenti collettivi conformi ai valori e alle tradizioni di una specifica comunità. A salvaguardia del suo nucleo concettuale, onde evitare il pericolo di eventuali sconfinamenti o di letture limitate, pare essere essenziale il ruolo fondamentale giocato dalle competenze politiche e giuridiche: come rileva Audigier (2000), la conoscenza dei diritti e la capacità di esercitarli in un determinato contesto politico sono elementi indispensabili per tutti gli individui che fanno parte di una società, sia per coloro che, in qualità di cittadini, sono chiamati alla partecipazione di attività pubbliche, sia per coloro che, dato il loro status, se ne trovano esclusi.

Possiamo dunque ipotizzare che un modello di educazione alla cittadinanza democratica che non si occupa di questioni giuridiche o politiche rischia di minare profondamente i concetti stessi di 'cittadinanza' e di 'democrazia' che lo compongono. Tale ipotesi rappresenta il punto di partenza per la nostra teorizzazione di un modello progettuale di educazione alla cittadinanza rivolta a cittadini immigrati, che si avvale di definizioni operative tratte dai concetti fino a qui illustrati e che verrà esposta nel prossimo capitolo.

CAPITOLO II

EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA PER IMMIGRATI ADULTI

1. L'area di ricerca. L'integrazione di migranti adulti attraverso strumenti educativi

Come è stato rilevato nel I capitolo, il dibattito sulla cittadinanza e sul suo significato ne rivela, per le sue implicazioni politiche, la natura controversa e complessa, sia a livello sovranazionale (europeo) che nazionale. Nello stesso capitolo, non si è mancato di sottolineare come i limiti della corrente definizione giuridica dello status di cittadinanza siano evidenti nella diffusa condizione di quei membri della comunità, i cittadini stranieri extraeuropei, a cui il mancato o parziale riconoscimento di tale status pone seri interrogativi sull'adeguatezza dei processi di inclusione politica e civile che vengono avviati nei paesi democratici.

L'integrazione dei cittadini immigrati è dunque in primo luogo determinata dalle politiche istituzionali che formano il quadro delle opportunità di inclusione attraverso l'applicazione della regolamentazione normativa, con una notevole differenziazione, abbiamo visto, tra il contesto nazionale e quello locale. Rivestono particolare importanza le politiche di integrazione educativa che, ad esempio, nella cornice istituzionale italiana, sanciscono il diritto all'istruzione a tutti i cittadini soggiornanti nello stato, indipendentemente dal loro status legale. Per la doppia funzione che viene riconosciuta alla scuola pubblica di preparazione all'ingresso della vita lavorativa e di formazione di cittadini, l'afferenza dei cittadini stranieri a istituzioni educative fornisce una opportunità significativa di mobilità sociale e di affrancamento da situazioni di marginalità economica e culturale, condizioni che troppo spesso sfociano in quella che i sociologi denominano *downward assimilation*, ovvero l'assunzione di un'identità etnica che si contrappone provocatoriamente ai valori della società ricevente.

Ed è in questo senso che gli strumenti educativi offerti in contesti di educazione permanente costituiscono un mezzo privilegiato per favorire la socializzazione e l'autopromozione di cittadini immigrati adulti. Tali istituzioni formative sono poste in primo piano da organismi internazionali come l'OCSE che, nel quadro di un'aumentata richiesta di qualificazione all'interno dell'attuale impoverimento delle offerte nel mercato del lavoro, ne sottolineano l'importanza strategica per far fronte alle necessità di adulti non qualificati, e quindi socialmente più vulnerabili rispetto alla popolazione più giovane, di capitalizzare conoscenze e competenze (OCSE 2009).

Se, come rileva il rapporto annuale OCSE sull'educazione del 2008, in Italia non esiste ancora un sistema unitario di formazione permanente (OCSE 2008), nonostante diffuse e variegate iniziative a livello locale e la proposta di legge d'iniziativa popolare sul diritto all'apprendimento permanente consegnata nel gennaio 2010 al presidente della Camera (*Proposta di legge di iniziativa popolare 'Diritto all'apprendimento permanente'* 2009), a livello europeo tale questione è già stata ampiamente discussa e ha prodotto diversi documenti istituzionali, tra cui i più recenti includono due Comunicazioni della Commissione, *Educazione degli adulti: non è mai troppo tardi per imparare* (2006) e il *Piano d'Azione in materia di educazione degli adulti. È sempre il momento di imparare* (2007), e la *Raccomandazione* del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006). Quest'ultima si pone l'obiettivo di rispondere alle esigenze, sempre più sentite nelle società pluraliste europee, di adulti che, come nel caso di migranti (2006:13), a causa di svantaggi personali, sociali, culturali od economici, hanno bisogno di un sostegno specifico per realizzare le proprie potenzialità in ambito formativo. A tale scopo, il documento fornisce un quadro di riferimento delle competenze chiave necessarie alla realizzazione personale, alla cittadinanza attiva, alla coesione sociale e alla occupabilità. Delle otto competenze che il documento indica¹⁰, assumono particolare rilevanza, nel contesto di educazione alla cittadinanza per adulti immigrati qui delineato, le competenze linguistiche, quelle sociali e civiche e quelle legate al senso di iniziativa e imprenditorialità.

Dopo aver sottolineato che per molti europei la comunicazione nella lingua straniera può riferirsi alla lingua ufficiale dello Stato membro, la *Raccomandazione* (2006) fornisce una definizione della competenza linguistica non solo legata alle capacità di comprensione ed espressione orale e scritta all'interno di un'ampia gamma di contesti sociali e culturali, ma anche in relazione all'acquisizione di abilità come la mediazione, la comprensione interculturale e la consapevolezza delle convenzioni sociali, degli aspetti culturali e della variabilità dei linguaggi (2006:14). L'importanza dell'educazione informale¹¹ come risorsa fondamentale di apprendimento permanente (2006:15) viene ribadita non solo per l'acquisizione della lingua, ma anche per le competenze sociali e civiche che permettono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa. Secondo il documento, la partecipazione sociale e interpersonale richiede la comprensione dei codici di comportamento in diversi ambienti (come sul lavoro) e, in questi ambienti, la capacità di comunicare, di esprimere punti di vista, di 'creare fiducia' e di 'venire a capo di stress e frustrazioni' (2006:17); necessita, dunque, oltre che dell'apprendimento di conoscenze dei concetti e delle strutture sociopolitiche, anche

¹⁰ Comunicazione nella madrelingua, comunicazione nelle lingue straniere, competenza matematica, competenza digitale, imparare a imparare, competenze sociali e civiche, spirito di iniziativa e imprenditorialità e consapevolezza ed espressione culturale.

¹¹ Per educazione informale si intendono tutte quelle forme di apprendimento che prescindono da scelte intenzionali formative e che si realizzano nelle situazioni di vita quotidiana, ad esempio sul lavoro, in famiglia, nel tempo libero o durante i contatti con le istituzioni.

dell'acquisizione della capacità di riflessione critica e creativa. Da essa consegue la capacità di 'tradurre le idee in azione' (2006:17), che definisce nel documento il senso di iniziativa e imprenditorialità, una competenza che fornisce la consapevolezza, nella vita personale e sociale degli individui, del contesto in cui essi si trovano per coglierne le opportunità che vi si offrono.

Le competenze qui definite si riferiscono dunque a tre aspetti fondamentali della vita delle persone - la realizzazione e la crescita personale, la cittadinanza attiva e l'integrazione, la capacità di inserimento professionale. Secondo la nostra ipotesi di ricerca, esse possono essere acquisite mediante un accesso a strumenti linguistici e culturali forniti all'interno di un percorso formativo di educazione alla cittadinanza che preveda un approccio integrato di educazione giuridica ed educazione linguistica.

2. Ipotesi di ricerca. Strumenti linguistici e culturali per un accesso formativo alle competenze di cittadinanza: educazione giuridica ed educazione linguistica

2.1 Le definizioni operative del quadro concettuale 'cittadinanza'

2.1.1 Cittadinanza come processo critico e politico

Nell'ipotesi di ricerca qui prospettata, si considera l'introduzione di argomenti giuridico-politici all'interno di un corso di lingua seconda un'opportunità per favorire l'accesso di adulti immigrati alla cittadinanza attiva e alla partecipazione civica e politica, per promuovere integrazione e cittadinanza inclusiva. Si ipotizza, inoltre, da parte di tali apprendenti, che, spesso a loro spese, sono già politicamente consapevoli e già possiedono un'idea di cittadinanza, un'accoglienza positiva a materiali didattici che si focalizzano su questioni concernenti i diritti umani, la politica e la legge, cioè a materiali che stimolano la discussione su problematiche inerenti a esperienze vissute quotidianamente (Baviera 2010; Taylor 2007 in Cooke 2009). In molti paesi dell'area occidentale, i programmi di lingua e cittadinanza vengono associati ai test di cittadinanza, che richiedono la dimostrazione di conoscenze, oltre che linguistiche, anche sullo Stato-nazione che gli applicanti hanno scelto come luogo di stabilizzazione (per l'Italia, v. 4.1.3). Alternativamente, ciò che qui si vuole proporre è un approccio pedagogico che, esulando da programmi di educazione alla cittadinanza finalizzati alla preparazione di un test, si propone di implementare una visione egalitaria e liberale che considera tutti gli individui come fonte e detentori di diritti, dell'essere umano come il solo oggetto di interesse della legge e della cittadinanza come diritto (v. cap. I).

Per una proposta di educazione linguistica e di cittadinanza rivolta ad adulti stranieri che vivono in uno spazio pubblico e che, impegnandosi in attività sociali complesse, devono acquisire competenze avanzate, tra cui la capacità di agire politicamente e di

promuovere il cambiamento (Starkey 2002), l'educazione politica costituisce un'area rilevante. Come sostengono Osler (2006) e Osler e Starkey (1996; 2005a; 2005b), il concetto di cittadinanza è gravido di connotazioni politiche, un sito di lotta e contestazione: tale definizione è rispecchiata nelle pratiche dell'insegnamento della L2 ad adulti immigrati, che comportano spesso l'inevitabilità di affrontare questioni come la migrazione e l'esclusione sociale. Questo contesto educativo non è apolitico e, si vogliono introdurre al suo interno contenuti di cittadinanza, l'introduzione di una visione depoliticizzata della cittadinanza può ostacolare il raggiungimento dei suoi obiettivi pedagogici (Osler e Starkey 2005b), soprattutto laddove si consideri lo status limitante di non-cittadini di molti adulti immigrati. La depoliticizzazione del concetto di cittadinanza rischia, inoltre, di fornire una visione distorta del senso di appartenenza, prerequisito di una cittadinanza partecipativa, quando si tiene conto delle esperienze di discriminazione e delle barriere alla piena partecipazione vissute e percepite dagli apprendenti. E anche l'aspetto della cittadinanza rappresentato dalle pratiche, cioè dalla libera interazione con altri individui per ragioni politiche, sociali, culturali ed economiche (Osler e Starkey 2005b), rischia di essere messo a repentaglio da una educazione apolitica: il raggiungimento di obiettivi che mirano al potenziamento della consapevolezza di possedere le capacità di influenzare il mondo e alla costruzione del senso di *agency*, deve tener conto che ci si rivolge a persone spesso socialmente e politicamente vulnerabili, e lo sviluppo di attitudini che vanno a rinforzare la sicurezza di sé e l'autostima devono prendere necessariamente in considerazione tali caratteristiche.

Si pensa dunque ad una concezione di cittadinanza olistica e civicamente orientata, che vede l'apprendente come un attore politico e sociale, criticamente impegnato in fatti di cittadinanza attiva (Martin 2000), nella tradizione della concezione politica di Hannah Arendt (1958), basata sul valore e l'importanza dell'impegno civico e della deliberazione collettiva su fatti che riguardano la comunità politica. Una cittadinanza vista come un processo (CdE 2000), un processo 'per il cambiamento' (Armstrong 2004), un ideale a cui tutti i cittadini imparano ad aspirare (Osler e Starkey 2005b). Tale processo è critico poiché richiede di mettere in questione le ideologie prevalenti per lo sviluppo di una consapevolezza dell'accettare e dell'essere accettati in modo equo e dignitoso. Alla base del processo si colloca naturalmente il possesso di competenze linguistiche, che permettono di sostenerne l'intero impianto.

2.1.2 Cittadinanza cosmopolita e valutazione interculturale

La definizione di educazione alla cittadinanza accolta nella ricerca comprende anche il carattere cosmopolita, cioè la promozione e l'implementazione dei diritti umani, valori universali validi per tutti i contesti, inclusi quelli nazionali. Il riconoscimento di tali valori è il prerequisito di ogni interazione sociale poiché tutte le negoziazioni tra individui che non siano soggette a forze arbitrarie o abusive sono fondate sull'accettazione della legge e sul rifiuto della violenza (Osler e Starkey 2005b). I cittadini cosmopoliti devono acquisire capacità di 'valutazione interculturale' (Hall 2000b:49) che, sulla base di principi universalmente accettati, comporta una

valutazione critica delle culture, inclusa la propria, riconoscendo che tutte le culture hanno punti forti e deboli, che non sono statiche e che hanno differenze e punti in comune; essa comporta inoltre un'analisi del potere, delle tensioni e dei conflitti tra e all'interno dei diversi gruppi, e rileva infine che le differenze culturali tra le persone sono meno importanti rispetto a quelle esistenti tra diversi gruppi sociali (Osler e Starkey 1996; 2005a; 2005b).

Il concetto di 'valutazione interculturale' rispecchia le considerazioni di un approccio inter-discorsivo alla comunicazione interculturale, secondo cui le culture sono categorie ampie e superordinate non necessariamente rappresentative dei singoli membri di ogni cultura e che, in tal senso, 'ogni comunicazione è comunicazione interpersonale e non può mai essere comunicazione interculturale' (Scollon e Wong Scollon 2001: 138): il concetto di cultura è troppo ampio per essere descritto come un unico sistema di discorso e la comunicazione tra gli individui consiste di diversi sotto-sistemi di discorso, ad esempio i discorsi di genere o generazionali, che si intrecciano e si sovrappongono (Scollon e Wong Scollon 2001). Anche gli approcci discorsivi critici rilevano che, pedagogicamente, lo sviluppo della così spesso invocata 'comunicazione interculturale', con la sua enfasi sulla separazione delle culture, non è sufficiente, perché troppo neutrale, a garantire la piena partecipazione di tutti i cittadini all'interno di una società multiculturale: la cultura dipende dal contesto in cui avvengono le reali interazioni e l'emergere di aspetti culturalmente marcati nel comportamento comunicativo è molto spesso dominato da fattori che non sono culturali, quali ad esempio la frustrazione, il senso di impotenza o la percezione di sentirsi minacciati (Blommaert 1991; 1998; Castiglione e Galetto 2007; Bavieri 2010).

In classe, possono presentarsi delle occasioni in cui insegnanti e apprendenti di L2 si trovano di fronte a discorsi della 'comunità maggioritaria' che sono etnocentrici, razzisti e discriminatori, dove i migranti vengono associati agli effetti negativi dei fenomeni migratori e alle minacce alla coesione sociale, e in questi casi solo una valutazione interculturale applicata attraverso la lente dei diritti umani può dare voce alle loro preoccupazioni. Queste operazioni pedagogiche possono far riferimento a questioni politicamente sensibili che, a loro volta, possono riguardare questioni personali degli apprendenti; sicuramente, la sfida maggiore per un insegnante di L2 come lingua migrante è la misura in cui gli argomenti sensibili possono e devono essere affrontati ma, come sottolineano Osler e Starkey (2005a), se l'educazione alla cittadinanza è il luogo per sviluppare competenze critiche e politiche, le questioni sensibili non potranno essere evitate.

2.1.3 Esclusione sociale e cittadinanza come pratica comunicativa

Nel discorso pubblico istituzionale, si identifica spesso l'esclusione sociale con la diversità etnica, mentre si manca di esplicitare che essa altro non è che la negazione di diritti sociali. Come si è rilevato sopra, il discutibile presupposto da cui si parte è che le differenze tra gli individui siano soprattutto etniche, mentre, in realtà, esse

sono perlopiù riscontrabili al di fuori dei gruppi etnici, poiché gli individui, per ragioni personali e professionali, si spostano regolarmente e quotidianamente tra diversi tipi di comunità che nulla hanno a che fare con l'etnia.. La pleora di studi sulla questione identitaria conferma come gli individui posseggano multiple identità, socialmente costruite, identità etniche, locali, nazionali, politiche, oltre a quelle fondate su categorizzazioni sociali, quali la religione, il genere, l'età, la classe, la sessualità e la (dis)abilità (v. cap. I, 1.2.2): Sen (2006) rigetta l'errata concezione che attribuisce all'individuo un'unica identità; Parekh (2000) sottolinea come, nell'epoca attuale, sempre più persone abbiano identità multiple e come sia sempre più comune possedere identità etniche o nazionali doppie; Ross e Kryzywosz-Rynkiewicz (2004) sostengono che le identità multiple sono contingenti e più o meno pronunciate a seconda dei luoghi e dei tempi in cui vengono assunte; Vertovec (1999) dimostra che, all'interno dello stesso gruppo etnico, tra gli individui sussistono differenze importanti e in costante mutamento, legate al genere, alla classe sociale e al possesso di risorse materiali.

Non si tiene dunque conto del fatto che le situazioni conflittuali non derivano tanto da differenze etniche quanto da differenze sociali e da relazioni asimmetriche di potere (Osler e Starkey 2005a; Bavieri 2009b). Una causa del fenomeno dei fallimenti nell'inserimento sociale di individui alloctoni, che può prendere la forma di marginalità lavorativa, di ghettizzazione abitativa o di devianza, può essere riconducibile al loro inserimento negli strati sociali più bassi della società ricevente, cioè ad elementi di natura strutturale come le condizioni economiche e sociali (Ambrosini 2004, Bavieri 2009b.). Non si possono così trascurare le irrisolte questioni legate all'integrazione socio-economica, che sono rivelate di fatto dalle posizioni subalterne che gli immigrati ricoprono nel sistema economico e sociale e da cui molto difficilmente sono in grado di uscire: si dovrebbe riuscire, in pratica, a sciogliere la relazione tra 'diversità etnica' e 'lavoro a bassa qualificazione', riducendo di conseguenza i fenomeni di discriminazione che ne derivano.

Le azioni discriminatorie nel lavoro condotte nei confronti di adulti immigrati sono sotto gli occhi di tutti: queste persone vengono molto spesso impiegate al di sotto del loro livello professionale, occupando quasi esclusivamente posizioni lavorative a basso salario (pulizie, assistenza a malati ed anziani, bracciantato) e rischiando di rimanervi per anni se non per sempre. Per questo motivo, alcuni di loro decidono di investire nell'educazione, poiché ritengono che essa faciliterà l'accesso a quelle risorse simboliche e materiali necessarie a migliorare il loro status sociale. Si presuppone pertanto che l'insegnamento possa essere focalizzato sulle motivazioni degli apprendenti e sulle loro condizioni sociali al di fuori della classe, e che il lavoro in classe possa cercare di compensare l'ineguaglianza - compresa quella comunicativa - e i conseguenti eventuali fenomeni di isolamento sociale. Nell'ambito dell'educazione linguistica, si può pensare, con Norton (2000), allo sviluppo di una competenza comunicativa estesa a competenze sociali che includano il 'diritto di parlare' e il potere di 'imporre la recezione' (Bourdieu 1977), che permettano dunque pratiche di cittadinanza.

La partecipazione del cittadino come pratica comunicativa efficace è l'ultimo, ma non meno essenziale, aspetto della cittadinanza a cui il presente studio fa riferimento: secondo questa prospettiva, la nozione di cittadinanza va oltre l'applicazione delle norme che conferiscono ai cittadini diritti civili e politici, ma viene empiricamente costruita nell'interazione tra istituzioni e cittadino, cioè mediante le modalità con cui le condizioni e le disposizioni legali vengono comunicate, recepite e realizzate all'interno dei processi di partecipazione (Bora e Hausendorf 2006:23). La focalizzazione sul concetto di cittadinanza come conseguimento di uno status comunicativo è un tentativo di mettere momentaneamente da parte le definizioni precostituite su ciò che è la cittadinanza per concentrarsi invece, come sostengono Fairclough *et al.* (2006:98), sull'osservazione del suo farsi comunicazione, nel momento in cui gli individui partecipano ad eventi comunicativi posizionando se stessi e gli altri come cittadini.

2.2 L'integrazione di contenuti culturali nella classe di lingua seconda

Vista da una prospettiva di integrazione di educazione alla cittadinanza ed educazione linguistica, la nozione di cittadinanza include significativamente il binomio 'lingua e cultura'. Tale binomio fa ormai parte integrante dell'attuale concezione dell'insegnamento/apprendimento linguistico, come dimostrano ad esempio i contenuti del sito della Commissione Europea sul multilinguismo¹², che lo presenta come concetto di riferimento validato da una consistente mole di ricerche, rapporti e raccomandazioni. Qui la culturizzazione dell'insegnamento/apprendimento di una lingua straniera o seconda è definita primariamente secondo i concetti chiave di 'comunicazione interculturale' e di 'conoscenza interculturale': essi presuppongono, oltre alla tradizionale conoscenza dei fatti culturali, la comprensione di come gli aspetti culturali concorrano a costruire il tessuto di una società diversa dalla propria, e prevedono approcci educativi legati allo sviluppo di attitudini ed abilità di decentramento, di relativizzazione e consapevolezza critica, come quello elaborato nel modello di 'competenza comunicativa interculturale' proposto da Byram nel 1997 ed ampiamente acquisito negli anni successivi. È proprio negli anni '90 che la ricerca sull'insegnamento/apprendimento linguistico in chiave culturale raggiunge il suo punto culminante, soprattutto grazie ai lavori di Michael Byram e Claire Kramsch¹³. In un articolo del 1995, Claire Kramsch sottolineava come, nonostante gli sforzi compiuti dalla ricerca nella sfera dell'interculturalità e della multiculturalità, la lingua continuasse ad essere concepita ed insegnata come un canale di trasmissione di conoscenze culturali rigide e statiche, oltre a riflettere le motivazioni ideologiche e politiche del crescente interesse del ruolo della cultura nell'insegnamento linguistico, non ultima delle quali la recrudescenza del

¹² http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc38_it.htm

¹³ Una bibliografia estesa sull'argomento si trova in: Byram, M. e A. Feng (2004). 'Culture and language learning: teaching, research and scholarship'. *Language Teaching*, 37:149-168.

nazionalismo che, come rilevato nel capitolo I, mira a mantenere e consolidare il proprio capitale politico mediante interventi educativi mirati al mantenimento della lingua e della cultura nazionale. Già da allora, la linguista metteva peraltro in rilievo come, sia in Europa che negli Stati Uniti, gli insegnanti siano sottoposti ad una grande pressione politica, per il ruolo che viene loro affidato di contribuire alla soluzione di problemi economici e sociali (Kramersch 1995). Un'osservazione più che mai attuale, se si considerano le dichiarazioni della Commissione Europea (nel sito citato) che attribuiscono agli stessi insegnanti il 'ruolo cruciale nella costruzione di un'Europa multilinguistica' e responsabilità in qualità 'ambasciatori per la cultura degli Stati e delle regioni dove le lingue che essi insegnano sono parlate'.

Una decina d'anni dopo, Byram e Feng (2004) confermano che l'insegnamento/apprendimento della competenza interculturale non può non tener conto di questioni ideologiche e valoriali. Nella loro approfondita rassegna degli studi che illustra i diversi approcci all'insegnamento/apprendimento di lingua e cultura, essi fanno presente come l'insegnamento di lingua e cultura contenga inevitabilmente riferimenti valoriali (Byram e Feng 2004:154) e come, tra le prospettive che essi identificano nella teorizzazione dell'insegnamento della competenza e della comunicazione interculturale, il modello di analisi critica rifletta in particolar modo l'assunto della valenza politica e sociale dell'insegnamento/apprendimento di una lingua straniera o seconda. Byram (1997; 2006), ad esempio, colloca l'educazione politica al centro del suo modello di competenza comunicativa interculturale, suggerendo di avvalersi del repertorio di cognizioni elaborate negli ambiti dell'educazione alla cittadinanza, dell'educazione alla democrazia, dell'educazione ai diritti umani e degli studi culturali per stabilire criteri di valutazione e mediazione tra culture diverse. In modo più esplicito, Guilherme (2002) afferma che l'educazione linguistico-culturale deve rivestire un ruolo politico non solo nell'introduzione curriculare di contenuti di politica culturale ma nel porsi un obiettivo politico più generale di educazione alla cittadinanza democratica. Nella rassegna di studi citata (2004), Byram e Feng fanno inoltre riferimento a studi che applicano la prospettiva critica alla formazione di insegnanti di lingua straniera e notano come tutti trattino esplicitamente e criticamente aspetti sociali, politici ed ideologici e dove, nel porre sul tappeto questioni di diversità culturale e identità in relazione all'educazione linguistica, gli insegnanti vengono incoraggiati a riflettere sulle loro pratiche, a condurre ricerche etnografiche sul campo (Nieto 1999; 2002; v. anche Zorzi 2001) e a concentrare la loro attenzione agli aspetti politici e sociali rilevanti nell'insegnamento/apprendimento di una lingua straniera (Reagan e Osborn 2002).

Il rapporto tra insegnamento di lingua-cultura e cambiamento sociale è messo in evidenza anche in altri lavori di pedagogia critica: Thanasoulas (2001), mutuando idee da Claire Kramersch (1993), sostiene che l'apprendimento di una lingua straniera o seconda attraverso la sua cultura serve ad attribuire e rinegoziare il significato della realtà rappresentata all'interno di quella stessa lingua: accettando e promuovendo il carattere variegato e mutante della cultura espressa attraverso la lingua, la cultura

diventa un fatto arbitrario, così come lo sono il concetto di Altro e gli stereotipi culturali, e la differenza culturale diventa così uno strumento per promuovere i cambiamenti sociali. A questo proposito, Corbett (2003) rileva però che l'introduzione della nozione di relatività culturale deve essere integrata da concetti universalistici e neo-umanistici, che pongono l'individuo al centro delle pratiche didattiche.

Nella discussione teorica sulle linee pedagogiche dell'insegnamento/apprendimento di lingua e cultura si fa dunque riferimento a quegli stessi principi presenti nell'educazione alla cittadinanza democratica che si rifanno alla comprensione critica delle credenze, dei valori e dei comportamenti di una comunità e all'agire critico per la socializzazione e la partecipazione. I comuni obiettivi di insegnamento non sono tanto quelli di rendere gli apprendenti membri effettivi di un dato gruppo culturale, quanto di renderli capaci di vedere se stessi come mediatori, persone culturalmente consapevoli in grado di fare confronti, giustapposizioni e analisi (Byram 1997). È, questa, una fondamentale prospettiva pedagogica che viene assunta nel nostro progetto di educazione alla cittadinanza.

2.2.1 L'integrazione della cultura politica e giuridica nella classe di lingua seconda

Byram (2006) sostiene che lo sviluppo della competenza comunicativa interculturale nell'ambito dell'insegnamento/apprendimento di una lingua straniera o seconda può diventare parte di modelli di educazione politica o di educazione alla cittadinanza. L'apprendimento della democrazia si può sviluppare attraverso l'acquisizione di competenze linguistiche, sociolinguistiche e discorsive, che rendono gli apprendenti interlocutori interculturali (Byram 2006: 118). Dunque, se gli individui appartenenti a tutte le comunità presenti in un territorio devono possedere gli strumenti necessari a partecipare al dibattito e all'azione politica, l'acquisizione della conoscenza di processi politici e giuridici e di capacità di discussione o difesa di un punto di vista assume una posizione rilevante come aspetto dello sviluppo delle competenze di cittadinanza. La politica è presente in ogni parte della vita degli individui, nel rapporto con le istituzioni sociali così come nei rapporti interpersonali, ma accade spesso che le richieste o le azioni politiche delle persone siano respinte o ridefinite dal potere politico; d'altronde, come afferma Frazer (1999; Bavieri 2009a), gli unici strumenti per contrastare la schiacciante supremazia di strutture economiche e politiche possono essere solo quelle conoscenze e competenze di natura politica che permettono agli individui di agire politicamente. Vivendo in una società che viene definita 'società di diritto', dove gli individui sono allo stesso tempo fonte e titolari di diritti, la scelta pedagogica di introdurre contenuti culturali giuridici in un curriculum per l'educazione alla cittadinanza implica innanzitutto il riconoscimento dell'idea dell'essere umano come unico oggetto di interesse della legge (Santerini 2001:111) che non tiene conto di differenze etniche, religiose, culturali o di genere; in secondo luogo, tali contenuti forniscono una finestra ideale da cui osservare la cultura di uno Stato-nazione, data la forte marcatura culturale del diritto, che

rappresenta l'espressione più 'nazionale' della comunità prevalente (Cortelazzo 1997; 2007b). L'educazione giuridica viene concepita come acquisizione di conoscenze giuridiche e competenze sociali necessarie alla comprensione di come funzionano le istituzioni e di come vi si può accedere, e che incorporano in sé le reali funzioni della legge, funzioni politiche e sociali quali l'inclusione sociale e la partecipazione attiva alla società civile. Tale approccio assume particolare rilevanza per gli individui che hanno esperienze quotidiane di forme di esclusione sociale, come può essere nel caso di cittadini immigrati: la conoscenza dei propri diritti e delle modalità di accesso a tali diritti può evitare loro la marginalizzazione parziale o completa.

Poiché la nostra ricerca propone un modello di educazione alla cittadinanza che integra educazione giuridica ed educazione linguistica, nelle sezioni che seguono verranno esaminate nel dettaglio le pratiche e i processi di tali quadri formativi, rilevandone gli elementi precipui che vanno a comporre la nostra proposta teorica.

3. L'educazione giuridica come sito di educazione alla cittadinanza

Utilizzato in modo molto limitato nei curricula europei di educazione alla cittadinanza, il contributo dell'educazione giuridica all'acquisizione delle competenze di cittadinanza ne rappresenta una declinazione forte, che afferma come il nucleo della cittadinanza sia costituito da aspetti giuridici e politici e sia fortemente dipendente dalla comunità politica d'appartenenza (Audigier 2007). D'altronde, come rilevano Audigier e Lagelée (1996), introdurre il diritto in tale ambito educativo non è un'idea nuova; i programmi di educazione civica hanno sempre concesso uno spazio agli aspetti giuridici, ma fare del diritto il filo conduttore implica una certa rottura con gli approcci tradizionali di questa disciplina, che considerano meramente la trasmissione di conoscenze degli aspetti istituzionali. Una visione alternativa del diritto prende in considerazione il suo significato fondamentale, la pratica, la sua funzione e il suo ruolo nella società; in questo senso, l'approccio didattico mirerebbe non tanto alla formazione di specialisti, quanto ad una sensibilizzazione allo spirito e al linguaggio giuridico, ai suoi usi nella vita quotidiana poiché, come afferma anche Rodotà (2006), non vi è apprendimento delle regole della vita sociale che possa ignorare la dimensione giuridica. Le sue finalità riguarderebbero, al di là dell'acquisizione di conoscenze, lo sviluppo di attitudini e competenze sociali, e punterebbero, più generalmente, a proporre una soluzione alla gravosa questione dell'esclusione sociale poiché, da quest'ottica, l'escluso non è più colui che ignora i suoi doveri, ma è qualcuno che ignora i suoi diritti e non è in grado di sollecitarne l'applicazione (Audigier e Lagelee, 1996).

Se tutte le discipline scolastiche apportano il loro contributo alla formazione del cittadino e introducono i contesti all'interno dei quali vengono posti obiettivi

formativi legati al saper fare e al saper essere, i contenuti dell'educazione giuridica hanno il vantaggio di non produrre saperi costituiti e accettati, poiché essi pongono l'accento su questioni che dividono la società in quanto oggetto di scelta e di dibattito quali, ad esempio, il crescente pluralismo morale e culturale o la presunta uguaglianza politica e giuridica di tutti gli individui presenti in uno Stato-nazione, e, così facendo, favoriscono lo sviluppo di un pensiero autonomo e dello spirito critico che mette in grado gli individui di affrontare situazioni nuove e diversificate. Nelle altre discipline scolastiche tali potenzialità non sarebbero mai immediate, né naturali, e solamente la disciplina giuridica verrebbe a comprendere non solo l'espressione e l'utilizzo di conoscenze, ma coinvolgerebbe anche le opinioni e le credenze di insegnanti e apprendenti, nel momento in cui si trovano ad affrontare in classe argomenti sensibili, che diventano oggetto di valutazione e che suscitano adesione o rifiuto, prima di essere sottoposti ad uno studio più rigoroso e distaccato. Un simile approccio alla disciplina giuridica, non finalizzato all'acquisizione della pura tecnica, ma ad una riflessione sui fenomeni giuridici immersi nella realtà sociale, viene proposto da Foglia (2003), per il quale è fondamentale trasmettere una visione del diritto che lo relativizzi e ne faccia emergere i punti problematici, mostrando le ragioni e le funzioni delle norme. Così intesa, l'educazione giuridica sembra contenere in sé gli attributi per divenire il luogo privilegiato per un'educazione alla cittadinanza politica, che mostri l'uguaglianza degli individui attraverso l'esercizio del voto, e per un'educazione alla cittadinanza sociale, che faccia costantemente riferimento all'interconnessione tra sapere disciplinare e pratiche sociali.

3.1 La comunicazione specialistica giuridica

Poiché 'il diritto non si serve della lingua, ma è fatto di lingua' (Cortelazzo 1997: 36), prima di intraprendere una disamina della didattica del diritto, pare opportuno soffermarsi sulle caratteristiche che contraddistinguono la lingua giuridica, esaminandone dapprima gli aspetti endolinguistici e volgendo poi l'attenzione alla sua stratificazione sociolinguistica, con particolare riferimento alle variazioni osservate nell'ambito della divulgazione del diritto per scopi didattici. Tale analisi sarà funzionale a quella parte dell'osservazione dei dati dedicata alle tecniche di semplificazione e facilitazione utilizzate dagli insegnanti in classe per la trasmissione e la negoziazione dei concetti giuridici (v. cap. III).

3.1.1 La comunicazione specialistica

La specializzazione dei saperi si manifesta, sul piano linguistico, nella realizzazione di lingue speciali¹⁴, che si distinguono dalla lingua comune per terminologia e

¹⁴ Nell'ambito della ricerca sulla comunicazione specialistica coesistono denominazioni diverse per indicare 'le varietà della lingua utilizzate in settori specifici della vita sociale e professionale' (Berruto 1977): mettendo in evidenza le differenze di tali varietà rispetto alla lingua comune, Berruto (1983) le denomina 'sottocodici', Balboni (2000) parla di 'microlingue', Wandruska (1974) di 'tecnoletti';

strutturazione (Coveri *et al.* 1998). Nel generale contesto di studi sulla comunicazione specialistica, Gotti (1991) tratta delle difficoltà che sorgono nel delineare confini certi tra lingue speciali e lingua comune e giunge a definirle come ‘quei linguaggi che utilizzano regole proprie e simboli particolari, diversi da quelli della lingua comune’ (Gotti 1991:6).

Secondo la definizione fornita da Cortelazzo (2007³a), mutuata in parte da Berruto (1974), una lingua speciale è

una varietà funzionale di una lingua naturale, dipendente da un settore di conoscenze o da una sfera di attività specialistici, utilizzata nella sua interezza da un gruppo di parlanti più ristretto della totalità dei parlanti la lingua di cui quella speciale è una varietà, per soddisfare i bisogni comunicativi (in primo luogo quelli referenziali) di quel settore specialistico.

Tale definizione richiama due differenziazioni all’interno delle lingue speciali, innanzitutto in base alla varietà dei contenuti – differenziazione orizzontale - e poi, in una prospettiva sociolinguistica, in base ad una differenziazione di testi all’interno di una stessa lingua speciale, - stratificazione verticale -, che distingue i testi in base alle forme di uso sociale di tale lingua e che permette di inserirvi la divulgazione e la didattica (Dardano 1987; Dardano *et al.* 1988), questi ultimi oggetto della nostra ricerca. Questo cambiamento di prospettiva in direzione sociolinguistica, attuato in questo ambito tra gli anni ’70 e gli anni ’90, consente infatti di estendere la gamma di tipi di testo da analizzare fino a comprendere, oltre ai testi specialistici veri e propri, testi informativi ed espositivo-argomentativi di carattere divulgativo didattico o scientifico (Veronesi 2000).

Partendo dal presupposto che la linguistica giuridica si è sviluppata dal più generale contesto della ricerca sulla comunicazione specialistica, si partirà con il considerare i livelli di analisi endolinguistica utilizzata per identificare i tratti caratterizzanti una lingua speciale. Nella letteratura esaminata, le analisi si concentrano soprattutto sulla sua varietà alta, cioè sulla comunicazione tra esperti, operando a livello frasale (lessico e morfosintassi) e a livello testuale (aspetti pragmatici e stilistici). Si avrà pertanto la seguente caratterizzazione:

- nei tratti lessicali, che in generale si caratterizzano per corrispondenze aggiuntive: tecnicismi specifici, ridefinizioni, specializzazioni ed estensioni del significato e tecnicismi collaterali (Cortelazzo 2007³a; Mortara Garavelli 2001; Serianni 1985; 2005; 2007²);
- nei tratti morfologici: morfemi derivativi della lingua comune, soprattutto nomi deverbali (che si spiegano con l’importante e frequente utilizzo del

evidenziando invece la specializzazione disciplinare di cui sono espressione, Beccaria (1973) vi si riferisce usando il termine ‘linguaggi settoriali’, Gotti (1991) usando ‘linguaggi specialistici’, mentre Cortelazzo (2007a) parla di ‘lingue speciali’. Nel presente lavoro, facendo particolare riferimento all’impianto teorico ivi descritto, sarà adottata quest’ultima locuzione.

tratto sintattico della nominalizzazione, Cortelazzo 2007^{3a}), affissi esclusivi delle lingue speciali, unità lessicali superiori (Serianni 2007²);

- nei tratti sintattici: soprattutto il potenziamento del ruolo del nome a detrimento del ruolo del verbo, che implica una riduzione dei tempi, dei modi, delle persone verbali, forme nominali del verbo, nominalizzazioni (Altieri Biagi 1990); la deagentivizzazione, cioè la tendenza ad omettere il soggetto o il complemento d'agente (Serianni 2007²); l'uso della frase passiva per permettere la progressione tema-rema (Serianni 2007²);
- nei tratti testuali: fondamentali perché, proprio in virtù della loro organizzazione testuale, alcuni testi si possono definire speciali anche in assenza di elementi lessicali o morfosintattici caratterizzanti (Sabatini 1990), e anche perché tali tratti rendono conto della specificità orizzontale di testi specialistici di discipline diverse, della specificità verticale di testi della stessa disciplina ma indirizzati a destinatari diversi, nonché della varietà culturale di testi specialistici di lingue diverse¹⁵.

Le analisi che prendono in considerazione il livello divulgativo, vale a dire la comunicazione specialistica diretta a parlanti non esperti, evidenziano come la lingua speciale perda alcune delle sue caratteristiche e utilizzi la lingua comune come metalingua (Cortelazzo 2007^{3a}): a livello lessicale, la terminologia specialistica viene sostituita da parole del lessico generale, viene accoppiata a glosse o parafrasi o viene spiegata per mezzo di metafore o analogie (Dardano *et al.* 1988); a livello sintattico, viene utilizzato un maggior numero di forme verbali e di espressioni modali; infine, a livello testuale, il testo viene organizzato in forme meno rigide; nei testi didattici, ad esempio, non è tanto il lessico che perde i suoi tratti tipici, quanto le sue caratteristiche testuali (Cortelazzo 2007^{3a}).

3.1.2 La comunicazione giuridica

Le motivazioni che stanno alla base dello studio di testi giuridici da parte dei linguisti sono ben riassunte in Bhatia (1987): in linguistica in genere esse riguardano gli aspetti pragmatici, cioè come la lingua venga effettivamente usata in contesti reali; in linguistica applicata sono legate all'identificazione di modalità didattiche in ambito accademico e professionale; nelle discipline sociali esse considerano la lingua giuridica come mezzo di interazione di rapporti di potere. Secondo Cortelazzo (1997) ciò che rende interessante il diritto per il linguista è innanzitutto la sua connaturata fattura linguistica¹⁶; in secondo luogo, che con l'etichetta 'lingua giuridica' si intendono realtà d'uso molto diverse: questa non unitarietà si realizza in tipi di testo precisamente codificati e, dunque, interessanti sono il rapporto molto stretto con la

¹⁵ Sulla necessità e opportunità di analizzare contrastivamente stili specialistici in culture diverse ha insistito Michele Cortelazzo nel suo intervento 'Errata corrige. Ripensamenti e integrazioni sulle lingue speciali'. Convegno *CERCLES, Insegnamento dell'italiano L2/LS all'università: nuove sfide e opportunità* Padova, 5-7 novembre 2007.

¹⁶ Secondo la già citata osservazione che 'il diritto non si serve della lingua, ma è fatto di lingua' (1997:36).

lingua comune e la rilevanza dei fattori di registro; l'interesse riguarda, infine, la marcatura culturale della lingua giuridica, che ne fa la lingua speciale più 'nazionale' che esista, risultando pertanto impermeabile ai processi di omogeneizzazione internazionale a cui sono sottoposte altre lingue speciali, come ad esempio quella scientifica (Cortelazzo 1997: 37).

Oltre all'analisi degli aspetti performativi del testo legislativo, diretta conseguenza del rapporto costitutivo tra lingua e diritto (tra gli altri, Scarpelli e Di Lucia 1994), sono dunque sempre più numerosi gli studi che osservano la lingua del diritto nelle sua varietà diafasiche, legate a contesti e funzioni specifiche, anche se è interessante rilevare come i linguisti abbiano convogliato i propri sforzi sull'analisi dei testi regolativi e dei testi fondanti il sistema giuridico di riferimento, mentre mancano studi sistematici sui testi applicativi, se non per segnalarne la generale incuria (Ondelli 2007). In generale è sentita l'esigenza di suggerire modifiche migliorative ai testi prodotti dagli operatori del diritto, alzando il basso grado di leggibilità e comprensibilità di tali testi e auspicando una maggiore alfabetizzazione giuridica dei cittadini (ad esempio, Bellucci 1997; De Mauro 2002), nonostante vi sia chi sostiene che tentare interventi semplificatori "porta dritto alla questione, sempre aperta, di come e entro quali limiti si possa semplificare e rendere chiaro un discorso specialistico fortemente vincolato e vincolante" (Mortara Garavelli 2001: 154) e che certi giudizi negativi sulla lingua dei giuristi sono in parte dovuti anche ad una mancata valutazione dei fattori pragmatici che ne determinano i significati (Mortara Garavelli 2001: 5).

Secondo Serianni (2007²), ciò che distingue la lingua del diritto da altri linguaggi specialistici è la sua labilità di confini, entro i quali si può fare rientrare tutta la gamma di testi che hanno a che fare con la vita consociata degli uomini. È possibile però proporre, sulla base di una semplice distinzione degli usi giuridici della lingua - creazione delle regole di diritto, interpretazione di tali regole e loro applicazione - una catalogazione tripartita dei testi giuridici in normativi, interpretativi e applicativi, che si giustifica concettualmente in riferimento alla nozione di genere testuale (classi e sottoclassi), in cui si mettono in relazione gli elementi del contenuto con gli elementi dell'espressione organizzati convenzionalmente in base a funzioni socialmente riconosciute e a scopi determinati (Mortara Garavelli 2001: 42).

Tra le proposte di una tipologia generale dei testi, l'inquadramento proposto da Sabatini (1990), che viene costruito in base al 'grado di rigidità del vincolo che l'autore pone all'interpretazione del lettore' (1990: 694) e che risulta in una macro-tipologia tripartita di testi 'con discorso molto vincolante', 'con discorso mediamente vincolante' e 'con discorso poco vincolante', fa rientrare i testi legali normativi nella prima classe, mentre trattati e manuali di studio, scritti divulgativi e di informazione comune apparterebbero alla seconda.

Bhatia (1987) classifica i diversi generi testuali appartenenti alla sfera giuridica in base alla funzione comunicativa, al contesto d'impiego, all'evento comunicativo, al

rapporto sociale o professionale tra gli interlocutori e alle conoscenze pregresse necessarie allo scambio comunicativo. In tale classificazione, si distinguono innanzitutto i generi a livello diamesico, da cui poi si dipartono le diverse realizzazioni testuali: i testi scritti si dividono in accademici (libri di testo e riviste), giurisprudenziali (sentenze, *cases*) e legislativi (*frozen*, contratti, polizze assicurative, ecc, e *formal*, testi normativi, leggi); i testi orali vengono classificati in didattici (lezioni universitarie, *moots*), accademici (interazioni tra colleghi) e professionali (comunicazioni tra avvocato e cliente, interrogatorio di testimoni, istruzioni alla giuria popolare). Tali distinzioni di genere si riverberano nelle scelte convenzionali a livello lessicale, sintattico, semantico, pragmatico e testuale che i parlanti operano nella realizzazione dei testi (Bhatia 1987:227).

Per quanto concerne la ricerca di tratti linguistici e testuali caratterizzanti la lingua giuridica, i tentativi di una descrizione generalizzata hanno spesso portato i linguisti a fare riferimento a corpora eterogenei, con tutte le difficoltà e carenze che dipendono, come si diceva sopra, dalle varietà pragmatico-funzionali e dalle realizzazioni formali di ogni singola classe di testo giuridico. Infatti, le classificazioni riportate, basate sulla classica distinzione tra sistema lessicale, sintattico e testuale non permettono di evidenziare il motivo per cui questi tratti compaiono e quando compaiono, cioè quali contesti prevedono determinate tipologie testuali, che possono presentare certe caratteristiche o rifiutarne altre (Ondelli 2007). Ciononostante, è possibile riportare una classificazione generalmente condivisa (Mortara Garavelli 2001: 10-18) che prevede, a livello lessicale:

1. tecnicismi specifici, ovvero la terminologia che non ha corso fuori dal linguaggio specialistico, che risulta quantitativamente inferiore a quella che si riscontra in altri ambiti specialistici come quello medico (Serianni 2007²);
2. ridefinizioni, definizioni, specializzazioni ed estensioni del significato in senso specialistico di parole rinvenibili nel linguaggio ordinario. La risemantizzazione di vocaboli non specialistici costituirebbe una delle caratteristiche specifiche del discorso giuridico e sarebbe quella che apporterebbe il maggiore ostacolo alla comunicazione (Cortelazzo 1997);
3. la massiccia presenza di tecnicismi collaterali che segnerebbe, come la risemantizzazione, la marca di appartenenza all'ambito giuridico. Tra questi vanno distinti quattro gruppi (Serianni 2007²: 113): i nomi generali (ad es. *cosa, fatto, persona*), tecnicismi collaterali di uso stabile; sinonimi più formali rispetto alla lingua comune; tecnicismi collaterali microsintattici, come le locuzioni preposizionali al posto delle rispettive preposizioni (*ai fini di* al posto di *per*);
4. i latinismi, classe di parole particolarmente vistosa, che sono testimonianza delle radici romane del diritto italiano e continentale.

A livello morfosintattico, le caratteristiche salienti della lingua giuridica (ricavate per lo più da Mortara Garavelli 2001, che analizza un corpus di testi normativi) comprendono:

1. per quanto concerne i modi verbali, predominio dell'indicativo (tempi presente e futuro semplice) che determina l'imperatività delle norme giuridiche; congiuntivo nelle subordinate usato secondo svariate modalità; forte diffusione del participio presente con funzione verbale e frequente anteposizione del participio passato al nome (Serianni 2007².);
2. prevalenza di costrutti impersonali e forma passiva, tratto comune delle lingue speciali. La tipica posizione enclitica del *si*, considerata tratto caratterizzante del linguaggio giuridico, sarebbe, secondo l'analisi di Rovere (2000), un fenomeno da attribuire a scelte stilistiche, di registro. Sabatini (1990:707) nota la predominanza della costruzione passiva rispetto al *si* passivante, che permette di evitare ambiguità;
3. in riferimento ai testi normativi, assenza di forme pronominali e verbali di I e II persona, di deittici temporali e locativi, di esclamazioni, interiezioni e avverbi valutativi;
4. a livello frastico, diffusa la disposizione non marcata S-V-O, garanzia di una distribuzione dell'informazione obiettiva e precisa;
5. a livello di periodo, caratterizzante è la struttura ipotattica lunga e complessa, causa dei maggiori ostacoli alla comprensione (Bhatia 1983, Sabatini 1990). Frequente è il periodare 'a festoni', con sviluppo ipotattico a sinistra della principale e, a destra, con completive infinitive. Secondo Cortelazzo (2007b), quest'ultimo costrutto, considerato inaccettabile in enunciati non giuridici e qualificato come scelta stilistica tipica dell'ambito giuridico (Mortara Garavelli 2001:161), metterebbe in crisi l'asserzione generale secondo cui le lingue speciali si caratterizzano nella sintassi solo per selezioni particolari delle regole presenti nella lingua comune.

A livello testuale, si riscontra, nei testi giuridici, una forte strutturazione:

1. la progressione tematica risulta ben definita e netta, soprattutto nel caso di testi in cui compaiono titolazioni o altri indicatori macrotestuali. Le difficoltà di comprensione sarebbero dunque attribuibili ad altre caratteristiche, quali la terminologia specialistica, i periodi complessi e i contenuti (Mortara Garavelli 2001.);
2. la rigida organizzazione testuale, esplicitata formalmente nei testi legislativi, titoli, capi, sezioni, paragrafi, articoli e commi, caratterizzerebbe la comunicazione giuridica in generale, anche se questa affermazione andrebbe sostanziata da analisi linguistiche su testi non normativi, ancora insufficienti (Cortelazzo 1997; 2000); in particolare, lo stile commatico, cioè 'la coincidenza tra l'unità sintattica costituita dalla frase e l'unità testuale costituita dal capoverso' (Cortelazzo 2000: 342), è presente anche in altri generi testuali, quali i testi giuridici accademici, in cui, pur non avendo una giustificazione funzionale, risulterebbe efficace allo scopo comunicativo grazie alla sua riconoscibilità di tratto caratterizzante la comunicazione giuridica;

3. un'ulteriore caratteristica è l'intertestualità, il costante rimando ad altri testi, presente in testi normativi e applicativi, nei quali serve a garantire coerenza e validità, ma anche in testi dottrinali, aventi come oggetto testi vincolanti, (testi secondi, cioè testi che illustrano e spiegano altri testi, Cortelazzo 2000:239);
4. occupano una posizione rilevante, secondo schemi formali ripetitivi, le realizzazioni di consequenzialità, in cui predominano, a livello interfrasale, i connettivi condizionali come *se* e *qualora*, che rivelano l'impostazione strutturale di enunciazione dei fatti da regolare e delle conseguenze da prevedere (Baceli 2000; Mortara Garavelli 2001);
5. l'assenza di figure retoriche viene considerata tratto caratterizzante dei testi giuridici normativi (Sabatini 1990.); paiono invece essere presenti catacresi di figure come la personificazione (*la Repubblica riconosce e garantisce*), la metonimia (*la legge dispone*), la preferenza per costruzioni negative con effetto di litote (*nessuno può essere punito se non in forza di una legge*), le strutture iterative, le inversioni o anastrofi, i frequenti iperbati, le numerose dittologie (Mortara Garavelli 2001).

3.2 Il diritto divulgato

3.2.1 La divulgazione del diritto per i cittadini

La disamina delle difficoltà di produzione dei testi normativi pone usualmente l'accento sui contrastanti aspetti di precisione e chiarezza¹⁷: se la norma aumenta in precisione attraverso il rinvio ad altre norme, o attraverso la definizione minuziosa dei soggetti e delle situazioni a cui essa si applica, in questo modo perde chiarezza, rendendo difficile l'accesso ai non addetti ai lavori, che non possiedono le conoscenze necessarie per accedere a tale realtà linguistica; se invece la norma definisce in modo generale la situazione giuridica, essa sarà più chiara, ma sicuramente meno precisa e più passibile di interpretazioni. Nella legislazione contemporanea, in cui lo Stato si fa garante di un complesso di diritti sociali che mirano all'uguaglianza di opportunità per tutti i cittadini, le norme giuridiche scaturiscono da scelte mirate a categorie sociali e diventano perciò particolareggiate nel loro descrivere in modo minuzioso la situazione giuridica soggettiva: ciò comporta una loro caratterizzazione sempre più concreta e la tendenza ad una sempre maggior precisione, a discapito della loro chiarezza e provocando il problema dell'aumento incontrollato del numero delle norme da applicare. La stessa garanzia dello Stato sociale, allargando lo spazio di azione dei gruppi di interesse, fa accrescere la necessità di utilizzare, in ambito legislativo, espressioni vaghe e indeterminate, in modo che tutte le parti interessate siano soddisfatte: la flessibilità estrema del dettato costituzionale, frutto di un compromesso tra interessi politici

¹⁷ Si veda, ad esempio, l'accento posto su questi due aspetti nella *Guida alla redazione dei testi normativi* a cura della Presidenza del Consiglio dei Ministri (Circolare 2 maggio 2001, Gazzetta Ufficiale n. 101 del 3/5/01).

contrastanti, ne è un esempio (Bacceli 2000; 2002). Tali caratteristiche inficiano la chiarezza dei testi normativi e se è vero che l'istituzione di un organo parlamentare come il Comitato per la Legislazione ha avuto come preciso obiettivo il monitoraggio della qualità dei testi legislativi in termini di 'omogeneità, semplicità, chiarezza e proprietà della loro formulazione nonché l'efficacia di essi per la semplificazione e il riordino della legislazione vigente'¹⁸, l'accesso a tali testi rimane comunque negato ad un cittadino che non abbia una conoscenza di base dei contenuti delle regole del diritto.

Indagando, seppure sommariamente, su quanta e quale attenzione sia stata dedicata, da parte dei giuristi, alla problematica della divulgazione delle regole di diritto, gli esiti ricavabili da Anais (2002) e Malaisi (2005) rilevano che la dottrina si è concentrata soprattutto sullo studio delle fasi che precedono l'emanazione degli atti, il *drafting*, mentre scarseggia la teorizzazione sul momento diffusivo-informativo. Malaisi (2005), nel prospettare un'ipotesi di teoria giuridica della divulgazione, si concentra innanzitutto sulle forme di pubblicità legale e obbligatoria, quali la *Gazzetta Ufficiale*, che assicurano la conoscibilità delle regole, ma non ne garantiscono la conoscenza e la diffusione. Per procurarsi le informazioni, il cittadino è costretto ad attivare un processo di mediazione cognitiva piuttosto impegnativo: il recupero delle informazioni deriva dalla sua capacità di ricerca giuridica, che presuppone il possesso di specifiche conoscenze nel campo del diritto. È necessario dunque revisionare l'istituto pubblicitario attraverso una strategia comunicativa multilivello che tenga conto sia della tecnicità dei contenuti da trasmettere che dei destinatari a cui è rivolta la norma. Anais (2002), a questo proposito, afferma che è necessario concentrare l'attenzione, più che sulla pubblicazione, sulla comunicazione delle regole giuridiche: si dovrebbe pertanto intervenire sul piano linguistico. Quanto all'intervento linguistico, Malaisi (2005) opta per una selezione dei contenuti da fornire e, dove sia possibile, per una semplificazione della forma, ma avverte che l'opera di rielaborazione testuale e concettuale della regola di diritto non deve dare esiti normativi, non deve cioè essere intesa come esegesi vincolante e, soprattutto, deve essere prescritta in seno alla regola stessa, ad esempio come ultima disposizione dell'atto normativo che ne stabilisce la sottoposizione al soggetto divulgatore.

Per quanto riguarda la selezione dei contenuti, se conoscere il diritto implica, da parte degli addetti ai lavori, ricavare informazioni dalle fonti primarie, le disposizioni legislative, e dalle fonti secondarie, della giurisprudenza e della dottrina, da parte dei cittadini è sufficiente fermarsi alle fonti primarie. Come rileva Anais (2002), è necessario predisporre filtri selettivi che orientino il cittadino e che gli forniscano le prime e sommarie indicazioni per capire se un dato provvedimento lo coinvolge o meno; sarà poi il cittadino a decidere se approfondire la questione con l'aiuto di un consulente esperto. Secondo i criteri di selezione significativa proposti da Malaisi (2005), il cittadino dovrebbe essere a conoscenza innanzitutto degli atti che

¹⁸ Comitato per la Legislazione:
<http://legxv.camera.it/organiparlamentarism/247/4434/documentotesto.asp>

modificano il testo costituzionale, ad esempio, della riforma del titolo V della Costituzione; in secondo luogo, degli atti rilevanti a livello economico e sociale, come la riforma del sistema pensionistico, della legge anti-fumo, dell'approvazione della legge finanziaria; ancora, degli atti da cui il cittadino può ricavare vantaggi, come le agevolazioni fiscali, le esenzioni, ecc; infine, degli atti in virtù dei quali il cittadino può essere sottoposto a sanzioni.

Per quanto riguarda il trattamento del testo, sia Anais (2002) che Malaisi (2005) propongono la predisposizione di strumenti, quali schemi, griglie e tavole, che destrutturino i disposti e consentano un'immediata identificazione della regola in relazione ai destinatari e agli oggetti regolati, che mirino all'individuazione di tecnicismi, parole straniere e termini dal significato ambiguo e alla semplificazione del linguaggio utilizzato, ma dove ciò sia possibile, ovvero dove non venga alterato il senso dei concetti essenziali che si vogliono esprimere. A proposito di quest'ultima precisazione, i giuristi ammettono implicitamente che vi sono dei limiti alla semplificazione, confermati esplicitamente da linguisti come Cortelazzo (2007b) e Mortara Garavelli (2001), che considerano la semplificazione di un testo giuridico una forzatura, uno snaturamento del testo stesso.

3.2.2 La divulgazione del diritto in ambito formativo

Affrontando la divulgazione del diritto in ambito formativo, occorre innanzitutto distinguere il piano educativo della formazione giuridica per futuri specialisti, che investe il contesto accademico, da un piano che ha come obiettivo una formazione giuridica di base indirizzata a non professionisti del settore e, più in generale, ai cittadini. Anche se la formazione specialistica non sarà nostro oggetto di analisi, vale la pena sottolineare come in ambito accademico venga rilevata l'assenza di una riflessione organica sulla formazione giuridica in grado di creare relazioni tra università, ordini professionali e istituzioni pubbliche, e come questa mancata riflessione abbia conseguenze negative sia sul funzionamento degli ordinamenti giuridici sia sui fondamenti scientifici della disciplina, poiché la formazione giuridica implica una riflessione sul metodo giuridico (Roselli 2003). Iniziative come la costruzione di un Osservatorio sulla Formazione Giuridica¹⁹ rispondono alla necessità di promuovere una scienza della formazione giuridica che si occupi non solo della formazione giuridica universitaria, ma anche di quella dei quadri dirigenti delle Regioni e degli enti locali, nonché della sua dimensione europea.

Una riflessione sulla diffusione formativa del diritto è presente anche in ambito non specialistico, associata ad una più ampia riflessione sull'introduzione delle scienze sociali nel curriculum scolastico. In generale, si parte dalla riflessione che la scuola deve assolvere al complesso compito di 'nuova alfabetizzazione', un'esigenza sociale di conoscenze e competenze scientifiche provocata dall'enorme flusso di informazioni che il cittadino quotidianamente affronta con una certa difficoltà,

¹⁹ Progetto di ricerca MIUR-COFIN PRIN 2004, sviluppato dall'Università degli Studi di Firenze.

connotate come sono da un'ibridizzazione tra contesti comuni e contesti specialistici; in particolare, se le informazioni riguardano nozioni e regole che disciplinano la vita associata, esse spesso richiedono dal parte del cittadino competenze in ambito giuridico ed economico (Ascione *et al.* 2009). Per lo sviluppo di tali competenze, dal punto di vista pedagogico il diritto viene affrontato, da una parte, come una scienza sociale avente per oggetto un linguaggio di natura prescrittiva che fa riferimento a un comportamento socialmente rilevante e che permette l'acquisizione di processi mentali per imparare a distinguere tra l'essere – l'esistente - e il dover essere: l'accento sulla prescrittività avvicinerrebbe dunque il diritto all'etica (Ascione *et al.* 2009). Dall'altra, viene posta in risalto la dimensione civica associata al diritto, che diventa strumento di riflessione e conoscenza delle regole che disciplinano la vita sociale degli apprendenti. Gli oggetti di studio saranno pertanto la società organizzata, in particolare i concetti di relazione tra persone e tra persone e cose, e l'organizzazione e la trasformazione sociale, attraverso cui il diritto analizza e spiega i fenomeni sociali e giustifica il loro carattere normativo (Sorrenti 2000). Si tratta di nuclei fondanti che, per la loro valenza sociale, possono essere affrontati fin dai primi gradi del curriculum scolastico e che richiedono una partecipazione attiva degli studenti e un avvicinamento alla disciplina che parta dalle loro conoscenze spontanee.

La proposta di Audigier e Lagelée (1996) prevede un contesto di iniziazione giuridica per la scuola secondaria che integra le dimensioni etiche e civiche del diritto. La dimensione etica assume rilevanza nella conoscenza dei principi-valore di base contenuti nei diritti dell'uomo: il diritto è fatto dall'uomo ed è per l'uomo, tutti gli uomini sono uguali davanti alla legge, la garanzia dei diritti è legata alla partecipazione di tutti gli individui alla creazione delle leggi grazie alla scelta democratica dei rappresentanti, il diritto permette la risoluzione dei conflitti senza annientamento dell'avversario. La dimensione civica si realizza nel collegamento di tali principi alla realtà sociale e politica quotidiana: qui viene messa in evidenza la dimensione critica dell'insegnamento del diritto, che diventa oggetto di riflessione tanto sui valori di cui è portatore quanto sulle pratiche quotidiane della vita sociale attraverso la conoscenza critica della produzione, applicazione e significato delle leggi. La dimensione critica viene applicata in un approccio didattico che prevede, tra gli altri, la dinamizzazione del rapporto tra conoscenze scolastiche e vita quotidiana, la creazione di spazi dedicati alla diversità culturale degli apprendenti, che si traduce in pluralità di valori e di norme situati al servizio delle esigenze e dei principi democratici, e la riflessione su problemi d'attualità, analizzandone gli aspetti in funzione di criteri precisi ed espliciti, che aiutino gli apprendenti a stabilire delle relazioni tra il diritto e i problemi della società e ad acquisire una cultura del dibattito.

Per lo stesso contesto di scuola secondaria, Foglia (2003) afferma che il criterio per definire quale tipo di diritto occorra inserire nel curriculum scolastico deve fare riferimento non tanto alla disciplina scientifica del diritto, quanto agli ambiti sociali e politici, gli stessi che definiscono le finalità dell'istruzione scolastica. Nel contesto

attuale, anche gli autori delle politiche scolastiche riconoscono che le discipline di insegnamento non devono più limitarsi a fornire contenuti (il sapere), ma diventare l'occasione per sviluppare ed esercitare delle competenze (il saper fare e il saper essere): evitando la specializzazione o l'anticipazione di conoscenze professionali, Foglia propone un approccio al diritto che permetta ai giovani apprendenti di gettare uno sguardo sulla complessità dei fenomeni sociali e che coniughi la formazione della mente e la formazione del cittadino (2003: 92). Si tratta di un avvicinamento ai fenomeni giuridici che non è finalizzato a coglierne gli aspetti tecnici, quanto piuttosto di rappresentarlo come manifestazione di una realtà sociale, veicolandone una visione che relativizzi e faccia emergere i punti problematici della normazione giuridica. Un approccio, dunque, che mostri le ragioni e le funzioni delle norme, al fine di una costruzione di un atteggiamento critico nei confronti del diritto, di cui si darà una visione storica (il diritto non è eterno, ma soggetto ai mutamenti storici), una visione politica (il diritto è spesso il risultato di un compromesso tra interessi contrapposti), una visione psicologico-sociale (il diritto si identifica nella sua funzione normativa e prescrittiva) (Foglia 2003:103). Gli obiettivi principali saranno quelli di far comprendere come l'istituto giuridico sia una componente, tra le molte, dei fenomeni sociali, e come in esso sia connaturata una interdisciplinarietà che lo colloca nella storia economico-sociale, che collega gli aspetti tecnico-giuridici ai bisogni sociali, che dà significato alle vicende politiche del momento, che mette a confronto teoria giuridica e prassi sociale e che, infine, riconduce il diritto ad una rappresentazione soggettiva sociale, un prodotto della cultura che elabora e rielabora simboli che fanno capo al significato ultimo della normatività, il senso del giusto (Foglia 2003).

Le analisi delle funzioni formative della disciplina del diritto puntano, oltre che ai contenuti, anche alle modalità didattiche operative con cui essa viene impartita. D'altronde, la scelta dell'approccio metodologico rappresenta il nodo focale nella didattica disciplinare: la riflessione teorica sulla comunicazione specialistica in ambito didattico indica come in questo contesto il sapere specialistico si trasforma in sapere pedagogico attraverso un processo di ricontestualizzazione (Bernstein 1990; 2000) che riprende il discorso disciplinare e gli assegna nuove funzioni per la sua trasmissione e acquisizione. Così, nel contesto giuridico, sarà necessario distinguere il diritto come produzione di un discorso che gli è proprio dal diritto come discorso pedagogico: un manuale o una lezione di diritto spiegano che cos'è il diritto e i loro autori sono raramente giuristi impegnati nella produzione di norme; essi stanno appunto operando nel campo della ricontestualizzazione, che si basa su una selezione tra la totalità di pratiche chiamate diritto, la quale viene messa in relazione ad altre discipline, adattata e sequenziata in base alle aspettative di acquisizione (Bernstein 2000:34). I saperi prodotti hanno dunque più a che fare con le attività condotte in classe che con l'effettiva trasmissione dei concetti disciplinari (Ciliberti 1999). È per questa ragione che la scelta del metodo didattico diventa determinante: l'approccio molto diffuso nell'insegnamento del diritto, teso a fornire categorie astratte di analisi, volgarizzate ai soli fini della memorizzazione, senza nessun collegamento a conoscenze già possedute (Ascione *et al.* 2009) rappresenta quel tipo di problema

che Lemke (1990) identifica con l'utilizzo in classe di 'norme stilistiche' che tendono ad andare contro tutte le regole della buona comunicazione, quali il coinvolgimento attivo del pubblico o il raggiungimento efficace del messaggio. Tali 'norme stilistiche' rappresentano anche una modalità di agire e di relazionarsi tra persone che può avere effetti materiali negativi sugli studenti nel loro ruolo prima di apprendenti e più tardi di cittadini, sul loro potere di interagire sia con i loro insegnanti che con il mondo in termini di autostima e motivazione (Hanrahan 2006). Per quanto riguarda l'ambito giuridico, si può fare riferimento alla seconda indagine IEA²⁰ sull'educazione civica, i cui risultati evidenziano un'alta correlazione tra metodologie che facilitano la discussione in classe e l'atteggiamento positivo di autoefficacia degli apprendenti nell'applicazione di conoscenze e competenze sociali apprese a scuola, come ad esempio nella partecipazione a processi decisionali (Losito 2001). La rilevanza del curriculum partecipativo è comunque evidenziata da più parti nell'ambito della didattica del diritto (Ascione *et al.* 2009; Audigier e Lagelée 1996; Audigier 2000, 2007; Bacceli 2000, 2002, 2004; Foglia 2003). Da tempo presente nella descrizione dei programmi statunitensi di *Law-Related Education* per la scuola primaria e secondaria, essa fa riferimento a strategie di insegnamento che stimolano l'apprendimento interattivo e cooperativo, fondamentale per lo sviluppo di abilità di partecipazione civica e di cittadinanza responsabile (lavoro a piccoli gruppi, simulazioni, attività di *role-play*), a contenuti realistici e al trattamento equo degli argomenti controversi, per la ricerca di un equilibrio tra il rispetto della legge e una critica costruttiva delle sue applicazioni in casi specifici (Pereira 1988).

3.2.2.1 L'educazione alla lingua giuridica

Esaminando, in generale, le prospettive sull'insegnamento/apprendimento delle lingue speciali, le analisi condotte sul discorso specialistico divulgato in ambito formativo considerano, oltre che la dimensione cognitivo-concettuale, le varianti che, come abbiamo osservato sopra (v. 3.2.2), concorrono a trasportare la disciplina nel discorso pedagogico attraverso una serie di testi organizzati secondo l'età, lo sviluppo evolutivo degli apprendenti e la scelta di teorie pedagogiche, sottolineando come questa operazione dia luogo a prodotti di tipo procedurale piuttosto che concettuale (Ciliberti 1999).

Tra le proposte didattiche che suggeriscono strategie facilitanti l'apprendimento dei contenuti e della lingua di saperi specialistici in ambito accademico, ma che sono, a nostro parere, applicabili ad un contesto formativo non specialistico, le classiche indicazioni di Widdowson (1979) prevedono una serie di stadi intermedi che favoriscono il graduale avvicinamento al testo specialistico attraverso l'uso didattico di testi più semplici sullo stesso argomento, che non sono versioni semplificate, ma brani del tutto nuovi, riassunti, resoconti semplici. Tuttavia, nel noto articolo dedicato alla lingua giuridica in contesti didattici, Bhatia (1983) critica l'uso di tali testi e propone in alternativa un approccio di facilitazione (*easification*), che consiste

²⁰ International Association of Educational Achievement.

nell'espone lo studente direttamente al testo specialistico con un corredo di strutture d'accesso, una sorta di guida alla lettura che mira a far acquisire allo studente strategie autonome di apprendimento (anche Gotti 1991) quale, ad esempio, l'utilizzo consapevole di diagrammi che scompongono la tessitura di testi giuridici dall'ipotassi complessa. Sembra però, secondo Garzone (1997), che questo procedimento non risolva del tutto la questione: vi rientrano problemi di tipo organizzativo, si corre il rischio che lo studente riesca ad orientarsi solo in testi con l'impostazione grafica facilitante, così come non risolve il problema delle diverse categorie concettuali presenti in diversi ordinamenti giuridici e delle diverse implicazioni culturali, istituzionali e sociali sottostanti al discorso giuridico (1997: 214-215).

Una prospettiva linguistico-culturale viene assunta da Bosisio (2003) che propone di sottoporre agli apprendenti testi autentici come campioni rappresentativi della lingua/cultura esaminata. L'approccio 'lessicurale'²¹ adottato, che si fonda sulla centralità del lessico nell'attività didattica, combina elementi che sono stati sempre affrontati separatamente nell'apprendimento linguistico – grammatica, vocabolario, pronuncia – in reti di significanti e significati e, nel combinarli, agisce da filtro per l'accesso ai contenuti specialistici. Così la trasmissione di contenuti disciplinari avviene attraverso il passaggio dal lessico specialistico a quello comune per sviluppare la consapevolezza che parole e strutture usate in ambito disciplinare sono importanti anche per la comunicazione ordinaria (Bosisio 2003:142), attraverso la ricerca delle collocazioni che permette di scoprire come la natura reticolare dei significati e degli elementi lessicali veicolano una cultura condivisa e, infine, per passare dalla collocazione alla combinazione, attraverso una riflessione sulle parole grammaticali e sulla struttura coesiva del testo.

Tra le analisi sul genere 'lezione'²², Bozzone Costa (2003) indica che la lingua speciale utilizzata in classe possiede un grado di specializzazione minore rispetto alla lingua della comunicazione tra esperti, pur rimanendovi più vicina rispetto ad altri generi divulgativi: in classe, essenzialmente, si tende a ridurre la densità informativa attraverso la diluizione dei tratti specialistici, con espedienti didattici quali il rinvio all'esperienza dello studente o la ridondanza espressiva. Minuz (2003), nella sua indagine sui bisogni di educazione linguistica di adulti italofofoni a scolarità debole e adulti stranieri in corsi di formazione tecnico-professionale, ravvisa, nelle lezioni registrate in questo contesto, una struttura simile al modello presentato da Zorzi (1999) per la lezione accademica, e conferma i risultati degli studi sociolinguistici²³ sulla trasmissione delle nozioni disciplinari da parte di specialisti a un pubblico di non specialisti, cioè come la spiegazione proceda, sul piano concettuale, attraverso l'avvicinamento dei concetti specialistici all'esperienza quotidiana degli studenti e,

²¹ Lewis 1993, 1997 (in Bosisio 2003).

²² V. Ciliberti 1999 per un *excursus* sui diversi approcci alla comunicazione didattica.

²³ Berruto (1993), Cortelazzo (2007³), Gotti (1991), Sobrero (1993).

sul piano linguistico, attraverso l'utilizzo della lingua comune usata come metalingua della lingua specialistica, con sostituzioni, definizioni, riformulazioni, parafrasi e metafore (Minuz 2003:260). In questo contesto risulterebbe pertanto essenziale, come sottolinea Lavinio (1999), la condivisione di conoscenze generali sul mondo e di competenze linguistiche: ad esempio, la comprensione dei segnali discorsivi che introducono le riformulazioni (*cioè, diciamo*) o le metafore (*come, cioè proprio come, a mo' di*) permettono all'apprendente linguisticamente competente di capire che l'oggetto del discorso non è cambiato, ma possono far insorgere difficoltà in apprendenti meno competenti.

Interessante è, infine, l'approccio globale alla didattica delle lingue speciali proposto da Cavagnoli (2000), in cui si considera che i concetti specifici della disciplina vengono utilizzati per contenuti, operazioni e processi presenti in altri ambiti e in cui si punta all'acquisizione di una competenza comunicativa specialistica, estesa a più piani – sociali, situazionali, funzionali, linguistici, semantici, interculturali - e parte integrante del comportamento comunicativo, in cui si fondono apprendimento di lingua prima e seconda, di lingua standard e specialistica.

Per quanto riguarda, nello specifico, l'insegnamento/apprendimento della lingua giuridica, Bacceli (2002) precisa che l'acquisizione dei concetti giuridici da parte di apprendenti che non facciano un uso professionale del diritto deve necessariamente passare attraverso un'educazione linguistica, nella fattispecie un'educazione alla lingua giuridica, allo scopo di fornire degli strumenti linguistici che permettano ai cittadini di orientarsi nel dibattito politico-legislativo, agli elettori di valutare adeguatamente le varie proposte in campo per capire quella che è più vicina alle proprie idee e alle proprie esigenze. La prospettiva secondo cui la trasmissione del sapere giuridico si attua attraverso la lingua e la sua didattica si può concretizzare, ad esempio, nella proposta secondo cui un programma di educazione al linguaggio giuridico deve contenere unità di analisi concettuali che vanno dai singoli termini alle proposizioni e al testo. Si avranno allora come obiettivi l'acquisizione del significato dei principali termini tecnici usati nel diritto²⁴ mettendone in evidenza il rapporto con la lingua comune, l'acquisizione delle caratteristiche strutturali del linguaggio giuridico, esplicitando ad esempio la struttura comune delle norme '*se x allora y*'²⁵, e l'acquisizione delle strutture testuali argomentative presenti nei testi dottrinali, soprattutto giurisprudenziali (Bacceli 2002).

Se nella tradizione scolastica italiana di insegnamento del diritto la familiarizzazione con la lingua giuridica ha obiettivi puramente strumentali, perseguiti spesso attraverso il solo addestramento all'apparato terminologico, come nella scuola

²⁴A questo proposito, è utile ricordare che attività metalinguistiche come la definizione sono considerate il perno del contributo della lingua alla conoscenza scientifica (Porcelli 1990).

²⁵Nella sua analisi del discorso giuridico inglese, danese e tedesco, Lundquist (1994) ha rilevato come la struttura consequenziale '*se...allora*' sia la stessa in tutte le lingue indagate.

secondaria ad indirizzo tecnico-professionale, oggi le necessità sociali di un'educazione permanente, create dalle costanti esposizioni ad ambiti specialistici, dall'interdisciplinarietà e dalla crescente mobilità delle persone, dovranno considerare tale insegnamento nella sua dimensione più educativa che strumentale, dove la lingua speciale diventa uno strumento indispensabile per i processi di culturizzazione, socializzazione ed autopromozione, che sono gli obiettivi dell'educazione in generale (Balboni 2000). In una prospettiva glottodidattica, bisognerà dunque pensare ad un curriculum che tenga sicuramente conto dei risultati di un'analisi dei bisogni di tipo professionale, ma senza mai perdere di vista gli scopi educativi.

Gli obiettivi educativi appaiono particolarmente rilevanti quando si opera nel contesto dell'EdA²⁶, con i suoi modelli di apprendimento e i suoi metodi di insegnamento. Gli approcci andragogici alla didattica delle lingue speciali tengono conto tanto degli studi neuro- e psicolinguistici, che indagano sul rapporto tra età dell'apprendente e modalità di acquisizione/apprendimento linguistico, quanto delle ricerche che si concentrano sulla dimensione sociale ed esperienziale che influisce su tali modalità. Secondo quest'ultima prospettiva, gli aspetti glottodidattici considerano i contesti d'uso della lingua, i relativi bisogni linguistici, la motivazione e il grado di autonomia quali fattori prioritari per l'apprendimento (Balboni 2000; Minuz 2005): gli apprendenti adulti vogliono disporre, sulla base di un'enciclopedia già posseduta, di risorse varie ed articolate al fine di acquisire strumenti efficaci per l'interazione in diversi contesti comunicativi, e per questa ragione hanno necessità di stimoli ampi e di una riflessione esplicita sulla lingua; in quanto apprendenti esperti e motivati, psicologicamente instaurano con i docenti un rapporto di tipo paritario, e quindi sono particolarmente sensibili a situazioni che possono compromettere la loro immagine; essi hanno infine l'opportunità di collegare le conoscenze e le competenze apprese in classe con i contesti d'uso fuori dalla classe, contesti informali estremamente valorizzati nei modelli EdA. Tali caratteristiche portano a ripensare all'insegnamento/apprendimento di una lingua disciplinare come ad una riorganizzazione di un sapere acquisito (Minuz 2005). Qualora si consideri poi il contesto didattico di una lingua seconda per apprendenti adulti stranieri, è chiaro come l'esperienza dell'emigrazione faccia scaturire bisogni di tipo adattivo e trasformativo (Demetrio 2003) che portano tali apprendenti ad avvicinarsi all'apprendimento formale per motivazioni non solo di tipo strumentale ma anche legate all'integrazione sociale (Vedovelli 2010²). È dunque evidente quanto siano qui particolarmente rilevanti gli obiettivi educativi di culturizzazione, socializzazione ed autopromozione, che l'insegnamento della sola terminologia specialistica limita fortemente.

²⁶ Educazione degli Adulti.

Queste ultime considerazioni permettono di avviare la nostra riflessione in merito all'educazione linguistica come sito di educazione alla cittadinanza, secondo la prospettiva adottata dalla nostra ricerca.

4. L'educazione linguistica come sito di educazione alla cittadinanza

Se l'educazione alla cittadinanza, così come è stata concepita in questo studio, deve tener conto dell'insieme delle dimensioni politiche, giuridiche, sociali, economiche e culturali, essa può essere inclusa nelle discipline dell'area delle scienze sociali; al suo interno, se a tutti questi fattori si aggiunge anche il significato di cittadinanza come pratica comunicativa (v. 2.1.3), allora l'educazione alla cittadinanza può avere come obiettivo l'acquisizione di competenze comunicative e, come tale, essa può adeguatamente rientrare nell'ambito dell'insegnamento/apprendimento di una lingua straniera o seconda. Consideriamone i motivi (Bavieri 2009a).

Storicamente, l'identità nazionale viene associata ad una lingua condivisa (Anderson 1991) e la comunità nazionale si aspetta che gli individui che desiderano farvi parte siano competenti in quella lingua. Data l'inscindibilità di lingua e cultura (v. 2.2), tale competenza implica l'acquisizione degli elementi culturali che vanno a comporre le attitudini dei membri della comunità linguistico-culturale (Doyé 1999). L'educazione alla cittadinanza, per i suoi contenuti civici e politici, può fornire tali elementi, ma solo se gli apprendenti, come sostiene Byram (2006), riescono a padroneggiare le rappresentazioni linguistiche ad essi corrispondenti. Dunque, l'educazione alla cittadinanza può essere inclusa in un curriculum linguistico. L'indagine condotta da Starkey (2002) sullo sviluppo delle politiche educative linguistiche in Europa riporta come l'insegnamento/apprendimento della lingua venga considerato in molti sistemi educativi alla stregua di una disciplina tecnica, che pone maggior enfasi sull'acquisizione di abilità piuttosto che su specifici contenuti, mentre esso ha tutte le potenzialità per poter veicolare le competenze cognitive elencate nel Qcer (2001) riguardanti la conoscenza della legge e del sistema politico, dei principi e valori dei diritti umani e della cittadinanza democratica. Peraltro, lo stesso Qcer ha contribuito alla diffusione dell'impostazione teorica che riconosce la dimensione politica dell'insegnamento/apprendimento linguistico: tale posizione appare particolarmente rilevante nell'educazione linguistica degli adulti poiché essa mira non solo allo sviluppo di competenze linguistico-culturali ma si pone anche come obiettivo l'offerta di opportunità educative a supporto della cittadinanza attiva.

Secondo il modello di educazione alla cittadinanza elaborato da Osler e Starkey (1996), le componenti necessarie a raggiungere il livello pieno di cittadinanza sono di ordine politico-strutturale, come una retribuzione sicura, l'assistenza socio-sanitaria e la partecipazione attiva, e di ordine personale-culturale, come l'educazione politica e le capacità di agire per effettuare cambiamenti. La partecipazione ad attività sociali complesse richiede un livello alto di competenza

linguistica a cui un corso di lingua e cittadinanza può dare un contributo fondamentale. L'introduzione di argomenti di cittadinanza nella classe di lingua può avere il vantaggio di innalzare il livello di motivazione di cittadini stranieri adulti ad avvicinarsi a forme di apprendimento linguistico formale, poiché in tale sede essi potrebbero ritrovare un contesto protetto dove discutere ampiamente e liberamente di problemi, e ricercarne eventualmente le soluzioni, inerenti alla loro partecipazione ed inclusione nelle attività sociali in ambito pubblico, ad esempio nel lavoro e nella scuola; al tempo stesso, gli argomenti proposti fornirebbero loro il contesto ideale per acquisire abilità di discussione ed argomentazione, che sono parte di quelle competenze discorsive complesse necessarie alla piena integrazione.

4.1 L'apprendimento della L2 al centro del dibattito politico

Globalizzazione, crisi economica, immigrazione e asilo politico, cittadinanza, esclusione sociale, sicurezza nazionale: tutti questi fenomeni gravano sulla L2 come lingua migrante e ne fanno l'argomento di accesi dibattiti politici, condizionandone le modalità di insegnamento e apprendimento. Il modo in cui i paesi riceventi pianificano o forniscono i servizi linguistici per gli immigrati è la chiara espressione delle attitudini prevalenti verso questioni più generali come immigrazione, razza, etnia e classe sociale: una di queste è sicuramente rappresentata dal collegamento sempre più serrato tra lingua e sicurezza, tra lingua e cittadinanza, tra lingua e integrazione, di cui la richiesta di accertamento linguistico è la manifestazione più evidente (Cooke e Simpson 2008). Volenti o nolenti, sia gli insegnanti che gli apprendenti della L2 si ritrovano ad operare in un contesto politico e, per questo motivo, difficilmente possono ignorare le politiche linguistiche ed educative sottese alle disposizioni normative che regolamentano l'accesso dei cittadini immigrati nel paese ricevente. Consideriamo il caso italiano.

Nel corso della XV legislatura sono state presentate numerose proposte di modifica alla legge n. 91/1992 sulla cittadinanza. Alla Camera dei Deputati, la I Commissione ha adottato il 7 febbraio 2007 un testo base, proposto dal relatore On.le Bressa, che rappresentava una prima sintesi delle varie proposte pendenti. Il testo prevedeva la concessione della cittadinanza allo straniero che fosse residente legalmente in Italia da almeno 5 anni (rispetto ai 10 anni della normativa vigente) e che disponesse di un reddito annuo non inferiore ai 5.500 euro. Tale concessione era però subordinata alla 'verifica della reale integrazione linguistica e sociale dello straniero' nel nostro paese: l'accertamento della conoscenza della lingua italiana, corredato da conoscenze storiche, culturali, civiche e giuridiche, veniva dunque considerato un requisito fondamentale per garantire l'inserimento degli immigrati nella comunità italiana.

Con la XVI legislatura, se da una parte tale emendamento è stato sospeso, lasciando le disposizioni della legge 91/1992 pressoché inalterate, dall'altra il governo si è impegnato precipuamente sul versante sicurezza, approvando la legge 94/2009 'Disposizioni in materia di sicurezza pubblica', il cosiddetto 'pacchetto sicurezza'. I regolamenti attuativi che vanno a completare tale quadro normativo, che

comprendono l'Accordo di Integrazione, il permesso di soggiorno a punti e il Piano per l'Integrazione nella Sicurezza 'Identità e Incontro', prevedono di nuovo la verifica della conoscenza di base della lingua italiana (liv. A2 del Qcer) e di una sufficiente conoscenza della cultura civica e della vita civile in Italia. Con il Decreto interministeriale n. 10A07303 del 4 giugno 2010 vengono dunque introdotte le modalità di svolgimento del test di conoscenza della lingua italiana (l. n. 94/2009, art. 1, comma 22, lettera i), per ottenere il permesso di soggiorno CE per soggiornanti di lungo periodo.

Con l'introduzione del permesso a punti, vengono introdotti per i cittadini stranieri una serie di diritti e doveri: i doveri comprendono la conoscenza della lingua italiana, l'iscrizione al Servizio Sanitario, l'iscrizione alla scuola dell'obbligo per i minori e la trasparenza dei contratti abitativi, mentre tra i diritti compare la frequenza gratuita a corsi di lingua. La stipula dell'Accordo di Integrazione tra stato italiano e cittadino straniero è finalizzata all'ottenimento dei punti necessari per il rilascio del permesso e prevede due anni di tempo – pari ad un punteggio di 30 punti - per ottemperare ai doveri descritti sopra: se l'immigrato non raggiunge tali obiettivi entro tale limite di tempo, dopo un ulteriore anno di proroga, scattano per lui le procedure di espulsione. 'È un sistema', ha dichiarato il ministro Maroni, 'per garantire l'integrazione: io suggerisco allo straniero le cose da fare per integrarsi nella comunità. Se le farà, gli darò il permesso di soggiorno, se non le farà, significa che non vuole integrarsi'. Analizziamo le richieste che vengono poste come prerequisiti per l'integrazione.

4.1.1 L'educazione linguistica come condizione necessaria alla stabilizzazione e all'esercizio della cittadinanza

Le disposizioni normative presuppongono, per l'acquisizione del permesso di soggiorno, un fondamento educativo indispensabile: un'educazione linguistica, intesa in un senso più ampio di sviluppo della consapevolezza civica, che va ad intersecarsi con l'ambito educativo dell'educazione alla cittadinanza. Lo stesso presupposto è alla base delle politiche educative per la scuola italiana: nelle *Indicazioni per il Curricolo* (Ministero della Pubblica Istruzione, 2007), lo sviluppo delle competenze linguistiche è condizione necessaria per il raggiungimento, tra le altre finalità educative, dell'esercizio pieno della cittadinanza. L'apprendimento dell'italiano viene pensato come ambito pertinente per realizzare forme di educazione alla cittadinanza, nella consapevolezza che non si possano esercitare pienamente i propri diritti senza l'accesso ai saperi linguistici. Esso viene dunque collocato all'interno di uno spazio sociale e culturale coincidente con lo sviluppo della cittadinanza ribadendo espressamente che la lingua è necessaria per esercitare le funzioni di cittadino. Nelle *Indicazioni*, la conoscenza della lingua italiana viene poi inserita in un contesto interculturale: vi si afferma che il quadro linguistico italiano è complesso, caratterizzato dalla 'compresenza di più lingue anche extracomunitarie', per cui 'nell'esperienza di molti studenti l'italiano rappresenta una seconda lingua'. L'insegnamento dell'italiano come lingua seconda viene finalmente riconosciuto come compito nuovo al quale la scuola italiana deve far fronte, riconoscimento

formalizzato nel *Piano nazionale per l'apprendimento e insegnamento dell'italiano L2 nelle scuole*, promosso dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca per l'anno 2009.

4.1.2 La conoscenza della lingua italiana come diritto del cittadino e come requisito per il soggiorno

Anche il diritto del cittadino straniero a ricevere un'adeguata formazione linguistica merita un giusto plauso; tuttavia, il contesto politico in cui esso si inserisce sembra far riferimento ad un modello monoculturale di integrazione civico-assimilazionista²⁷ (Ciliberti e Anderson 2008). In un'ottica di inclusione di cittadini stranieri, questa è una forma di assimilazione che punta alla condivisione della cultura politica di un paese, una forma di salvaguardia dell'identità nazionale che uno stato democratico può richiedere. Come sostiene Habermas (1998b:135), 'lo stato democratico di diritto può salvaguardare l'identità di una comunità, che va certo difesa anche nei confronti dell'immigrazione, in quanto questa identità si lega ai principi costituzionali ancorati nella cultura politica'. Ma è importante sottolineare, con Habermas, che la forma di partecipazione che si deve richiedere ai cittadini stranieri si deve fermare alla condivisione di una cultura politica 'e non agli orientamenti etici di una particolare forma di vita culturale prevalente nel paese'(1998b: 135). Dunque, una forma di integrazione che se comporta, da un lato, la conoscenza e l'osservanza della legge, non deve, dall'altro, fare riferimento a comuni radici culturali o etniche; piuttosto, dovrebbe riferirsi ad una cittadinanza coniugata in chiave interculturale, che comporta una ridefinizione di cittadini come possessori di diritti linguistici. L'enfasi sui diritti linguistici e culturali dei cittadini, d'altronde, è compatibile con i principi liberali di uno stato democratico, anzi, come suggerisce Kymlicka (1995), valorizzare tutte le culture presenti in un paese può creare un terreno favorevole al radicamento di tali principi. L'apprendimento della lingua e della cultura predominanti va allora concepito in un'ottica di acquisizione di una competenza plurilingue e pluriculturale, va organizzato secondo precise linee di politica educativa²⁸, mentre non sembra rilevante regolamentarlo come requisito per l'acquisizione del permesso di soggiorno.

²⁷ Tale modello è fondato sulla condivisione di un'appartenenza a una terra e a un patrimonio culturale comuni e si pone come obiettivo la trasmissione del senso civico e la formazione di cittadini consapevoli dei loro diritti e doveri (v.cap. I).

²⁸ Quanto alle linee di politica educativa in merito all'integrazione di cittadini stranieri, esse vengono stabilite nel *Piano per l'Integrazione nella Sicurezza 'Identità e Incontro'*, dove viene delineato un modello italiano di integrazione che si fonda sulla dimensione educativa e dove si pongono come condizioni prioritarie all'integrazione l'apprendimento della lingua e dei valori costituzionali italiani. Oltre alla scuola, considerata come luogo primario di integrazione, si fa riferimento all'istituto delle 150 ore, presso cui potrà essere organizzata la formazione linguistica attraverso 'corsi per una nuova alfabetizzazione' riservati ai lavoratori immigrati (*Piano per l'Integrazione nella Sicurezza 'Identità e Incontro'*: 8).

4.1.3 Accertamento linguistico e spazi formativi

L'articolo 1, comma 22, lettera i della legge 94/2009 introduce come requisito per l'ottenimento del permesso di soggiorno per soggiornanti di lungo periodo un test di conoscenza della lingua italiana, le cui modalità di svolgimento sono state definite con Decreto Interministeriale (Ministero dell'Interno di concerto con il Ministro dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca) n. 10A07303 del 4 giugno 2010. L'Italia si allinea in questo modo alle disposizioni di diversi stati membri dell'Unione Europea, che regolamentano l'accesso a gradi differenziati di cittadinanza sociale e politica degli immigrati adulti attraverso l'accertamento della conoscenza della lingua nazionale: così il superamento del test di lingua consente di accedere al permesso di soggiorno permanente (*denizenship*) in Francia, Danimarca e Germania, all'acquisizione della cittadinanza nel Regno Unito e nei Paesi Bassi, o al sistema di *welfare* (Austria, Germania). La discussione è accesa e controversa: da una parte, l'accertamento linguistico viene considerato un vantaggio per gli immigrati, che si avvarrebbero di un sistema trasparente e regolamentato per acquisire competenza linguistica e civica e per evitare la ghettizzazione; dall'altra, esso rappresenterebbe una riasserzione della costruzione dello Stato-nazione del XIX secolo, che richiede appunto la dimostrazione di saperi legati alla storia, le istituzioni, la cultura e i valori della 'comunità immaginata' e la dimostrazione della conoscenza della varietà standard della lingua ufficiale del paese (v.cap. I).

I contenuti e il livello di difficoltà di tali test differiscono da paese a paese.²⁹ In Italia il test di accertamento linguistico richiede una conoscenza della lingua a livello A2 'ed è strutturato sulla comprensione di brevi testi e sulla capacità di interazione' (art. 3 del Decreto Interministeriale); spetta ai consigli territoriali il compito di promuovere progetti di informazione per illustrare le modalità di attestazione e progetti di preparazione al test, anche attraverso accordi con enti pubblici e privati e con associazioni attive nel campo dell'assistenza agli immigrati (art. 6). Dunque, se da una parte l'apprendimento linguistico diventa un obbligo per gli immigrati e il suo accertamento è inserito in una legge che mira a porre barriere all'immigrazione più che a facilitarla, dall'altra lo stato sembra assumersi la responsabilità di un sistema formativo dedicato ai cittadini stranieri, che può rappresentare un'opportunità per potenziare l'accesso ai corsi di italiano L2, anche per intercettare una domanda potenziale di apprendimento formale che, fino ad ora, è rimasta perlopiù inevasa. La creazione di spazi formativi, o meglio, il riconoscimento di spazi formativi già esistenti (CPIA, 150 ore) con un ruolo istituzionale molto più definito, avrebbe la potenziale conseguenza di una ricaduta positiva sull'offerta e sulla qualità ed efficienza dell'insegnamento. Purtroppo, allo stato attuale, ciò non sta succedendo:

²⁹ Per quanto riguarda i contenuti del test di cittadinanza, nel Regno Unito, ad esempio, si basano sulla conoscenza dei diritti e doveri stabiliti dalla legislazione e sulle norme culturali; in Germania, soprattutto in alcuni Länder, e nei Paesi Bassi, sembra che siano costruiti precipuamente per la valutazione di quella parte di immigrati che viene percepita come culturalmente molto distante – i cosiddetti 'test per musulmani' (Cooke 2009).

come denuncia Monica Barni, direttrice del Centro CILS dell'Università per Stranieri di Siena, uno degli enti certificatori autorizzati dal ministero, l'offerta formativa è praticamente nulla, gli interventi finanziari non sono sistematici e 'delle 340 mila persone che dovrebbero sottoporsi al test, solo un'esigua parte di essi riceverà gratuitamente un'offerta formativa'³⁰.

Altri problemi di ordine etico e politico si pongono riguardo alle ridotte possibilità di frequenza a tali corsi per adulti con impegni di lavoro e famiglia, alle modalità di somministrazione del test, che deve essere svolto in un ambiente poco rassicurante come la questura, e alla forma di verifica scritta, un'abilità che per gli immigrati risulta meno sviluppata rispetto a quella orale. Consideriamo ad esempio l'esperienza dell'introduzione di corsi di lingua per la preparazione al test di cittadinanza nel Regno Unito. In generale, sia gli insegnanti che gli studenti hanno reagito positivamente alla creazione di corsi supplementari di lingua e cittadinanza e all'introduzione di materiali linguistici che sviluppano argomenti stimolanti per apprendenti adulti - diritti umani, questioni politiche, legislazione nazionale - : come rileva Cooke (2009) gli osservatori erano stupiti dall'alta qualità delle lezioni, che dimostrava il possesso di conoscenze e l'alto livello di consapevolezza politica degli apprendenti. Ma lo studio di Cooke (2009) riporta anche reazioni negative, innanzitutto da parte degli apprendenti, risentiti da una cultura politica che collega l'acquisizione della cittadinanza all'accertamento linguistico, anche perché molti di coloro che volevano superare il test avevano grossi problemi a frequentare i corsi di preparazione: lavori insicuri sottopagati, figli da accudire, turni di lavoro estenuanti rimangono le cause principali per cui molti immigrati si sottopongono al test senza alcuna preparazione, con esiti perlopiù negativi. Gli insegnanti, da parte loro, oltre a protestare per il mancato riconoscimento economico ad un lavoro che richiedeva loro responsabilità e compiti attribuibili a funzionari del Ministero degli Interni, erano scontenti che molte delle loro proposte, avanzate in qualità di gruppo di consulenza esperta, fossero state regolarmente disattese, come gli schemi di tutoraggio per i nuovi cittadini, corsi intensivi offerti dai datori di lavoro, fruizione bilingue per persone non alfabetizzate o supporti economici alla formazione continua. Essi riconoscevano tuttavia come risultato importante l'aver ottenuto l'implementazione di percorsi formativi per la preparazione alla certificazione linguistica in alternativa all'obbligo di sostenere il test di cittadinanza (Cooke 2009). In Italia tale implementazione viene disposta per legge: l'art. 4, comma b, del Decreto Interministeriale stabilisce come alternativa al test il conseguimento di un titolo che attesti il livello di conoscenza della lingua italiana non inferiore al livello A2. Alcune iniziative a supporto di tale disposizione sono già presenti sul territorio, presso i Centri per l'Istruzione degli Adulti e presso centri privati che sono diventati sede o che predispongono corsi preparatori alla recente certificazione *CELI impatto* e *CELI immigrati* dell'Università per Stranieri di Perugia.

³⁰ In Affaritaliani.it, 6/8/2010. http://www.affaritaliani.it/sociale/test_italiano_stranieri050810.html

4.1.4 Una definizione dei criteri per percorsi formativi di lingua e cittadinanza

Sulla base dei punti discussi nelle sezioni precedenti, pensiamo che l'acquisizione di un permesso di soggiorno a lunga durata, così come l'acquisizione della cittadinanza, non vada subordinata alla valutazione di conoscenze linguistiche e culturali ma che debba essere considerata il traguardo di un percorso formativo che coniughi efficacemente educazione linguistica ed educazione alla cittadinanza. Tutto questo, tradotto in termini pratici, significa secondo noi facilitare il percorso di integrazione attraverso un'azione politica che deve farsi carico di offerte di formazione linguistica dalle seguenti caratteristiche (Bavieri 2008):

- concordate con gli stessi cittadini stranieri (ad esempio le Consulte dei cittadini stranieri a livello comunale e regionale già presenti, ad esempio, in Emilia Romagna);
- finalizzate a far emergere il bisogno formativo di un'autonomia linguistica e a sostenere la motivazione;
- mirate a combattere l'analfabetismo, primario, di ritorno, funzionale, nella lingua materna e nella lingua seconda;
- incluse nello spazio sociale italiano frequentato dai cittadini stranieri, come l'ambiente lavorativo, e organizzate flessibilmente intorno ai tempi richiesti dagli impegni della vita adulta;
- elaborate intorno a un curriculum costituito da concetti sensibili come territorio, lavoro, famiglia e istituzioni;
- finalizzate allo sviluppo di una competenza di un agire politico all'interno degli spazi del quotidiano che comprenda la capacità di accesso all'informazione, la capacità di prendere la parola in pubblico o di esprimere un giudizio su questioni d'interesse comune. Dunque, piuttosto che di conoscenza linguistica, come riportato dalle disposizioni su indicate, si parlerà piuttosto di competenza linguistica, cioè di lingua impiegata in un contesto e trasferibile ad altri contesti, competenza come elemento costitutivo dell'azione (Ciliberti e Anderson 2008).

4.2 *L'italiano L2 per immigrati adulti*

La tendenza generale che si riscontra nelle politiche educative dedicate all'insegnamento della L2 a migranti adulti è caratterizzata dalla stretta relazione tra tale ambito e quello dell'Educazione degli adulti. Una tendenza rilevata nei paesi di area anglosassone - Gran Bretagna, Nuova Zelanda e Australia (Burns 2006) - che trova conferma anche in Italia, dove l'insegnamento dell'italiano agli adulti stranieri trova uno spazio all'interno dell'istituzione dei Centri Territoriali Permanenti nel 1997, quando, però, ancora non viene riconosciuto il fatto che, nonostante la condivisione di alcune caratteristiche tipiche dell'offerta dell'educazione di base, la formazione linguistica rappresenta un campo educativo distinto nonché prioritario. Tale distinzione si è manifestata lentamente, in ritardo, solo dopo che è stato rilevato

che gli stranieri adulti utilizzavano le strutture EdA, ad esempio i corsi per il conseguimento del diploma di scuola primaria, per usufruire indirettamente di una formazione linguistica. A partire dal 2003, questa situazione anomala viene riconosciuta e l'offerta EdA di corsi per cittadini stranieri finalizzata all'integrazione linguistica e sociale viene distinta da quella per il conseguimento del titolo di studio o di alfabetizzazione funzionale (Miur 2003). Nel 2007, con l'istituzione dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA), che riorganizzano e sostituiscono i Centri Territoriali e i corsi serali funzionanti presso le scuole secondarie, si inseriscono definitivamente all'interno del sistema dell'istruzione pubblica gli obiettivi dell'educazione permanente facendo contemporaneamente esplicito riferimento ai bisogni di formazione linguistica degli adulti immigrati (D.M. 25 ottobre 2007): una collocazione importante, che oltre a riconoscere la formazione come diritto fondamentale dell'uomo, indipendentemente dallo status giuridico di cittadinanza, consente agli adulti non italofoni di accedere a spazi formativi insieme ad italofoni, con la conseguente ricaduta positiva nel processo di integrazione e di allargamento di opportunità per la fruizione di diverse forme di istruzione qualificata (Minuz 2007). Di fatto, il decreto è stato poi oggetto di rivisitazione nel D.L. 112/08, dove viene riconsiderato l'assetto organizzativo dei centri e dove viene previsto un numero molto contenuto di materie, con il conseguente drastico ridimensionamento dell'offerta di corsi di italiano L2, che vengono di nuovo inseriti all'interno di un percorso finalizzato all'acquisizione di un titolo di studio che in molti casi può non costituire un obiettivo di interesse per l'utenza immigrata.

Se il rapporto del Miur del 2003 considerava l'insegnamento dell'italiano a stranieri come pratica complementare all'alfabetizzazione conseguita nella scuola primaria, il Regolamento per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri d'istruzione per gli Adulti del 2009 (Miur 2009) allarga tale complementarità riconducendo i corsi di lingua italiana al ciclo di istruzione dell'obbligo: siamo dunque ancora di fronte alla radicata concettualizzazione dell'uso e dello sviluppo linguistico come di prescrizione dell'apprendimento di abilità di base, che dimostra come nelle politiche educative persistano una sottorappresentazione dell'immigrato come portatore di deficit istruttivo, per il solo motivo di una mancata conoscenza della lingua nazionale, e una visione dell'apprendimento linguistico come cura di tale deficit, che di fatto non riflette l'effettiva diversificazione delle esigenze formative degli immigrati adulti (Cooke 2006). Da una parte, infatti, le rilevazioni dell'Istat (2008) segnalano come il tasso di scolarizzazione dei cittadini stranieri risulti piuttosto elevato e assimilabile a quello degli italiani: nel 2006 la quota di stranieri tra i 15 e i 64 con un titolo di scuola secondaria superiore è pari al 36,2 % contro il 38,8% degli italiani, mentre quella con un titolo universitario è pari al 10,8% contro l'11,4% degli italiani³¹. Tali dati confermerebbero, secondo lo stesso Istituto

³¹ Le situazioni variano però per provenienza, genere ed età. Rispetto alla provenienza, il maggior grado di scolarizzazione si rileva tra i cittadini dell'Unione Europea e gli ucraini per il possesso di una laurea e tra i rumeni per il possesso di un diploma di istruzione secondaria superiore, mentre un minore grado di scolarizzazione si registra tra gli immigrati asiatici e africani. Rispetto al genere, vi sono differenze piuttosto marcate nella popolazione immigrata, tra cui le donne risultano più istruite

Nazionale, che gli spostamenti dai paesi di origine riguardano le fasce di popolazione con istruzione più elevata, per una sorta di autoselezione di migranti acculturati, intraprendenti e spinti da una forte motivazione a ricercare nuove opportunità, ribaltando la concezione secondo cui gli immigrati siano da annoverare tra le fasce di popolazione a rischio di esclusione a causa di caratteristiche personali quali l'età elevata o la scarsa formazione (Saraceno e Brandolini 2006 in Istat 2008:35). Ma, dall'altra parte, se ad esempio si osservano i dati per classe di età, risulta significativa la netta divergenza nei livelli d'istruzione secondaria o terziaria tra i giovani immigrati e i giovani italiani (il 40 contro l'80%), che mette in evidenza come l'esperienza della migrazione costringa ad una precoce interruzione degli studi e sia da considerarsi, dal punto di vista formativo, deficitaria: nella fascia d'età 20-24, molti giovani stranieri lasciano la scuola per necessità legate alla ricerca di un lavoro e alle responsabilità di una famiglia³², mentre i coetanei italiani rivestono ancora il ruolo di figlio nella famiglia di origine (Istat 2008). Questo potrebbe essere uno dei motivi che spiegano il proliferare delle richieste dei corsi di alfabetizzazione culturale di scuola primaria che si è verificato nell'ultimo decennio all'interno delle strutture EdA, da attribuirsi in alta percentuale, secondo l'ultimo Rapporto del Monitoraggio nazionale dell'Istruzione degli Adulti per l'a.s. 2007/08, all'utenza adulta immigrata, che vuole conseguire un diploma conclusivo del primo ciclo di istruzione o che continua ad usufruire di questa formazione come primo accesso allo studio della lingua italiana (Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica 2009).

4.2.1 I bisogni linguistici e le motivazioni

I dati Istat sembrano dunque confermare che i bisogni formativi degli adulti immigrati sono diversificati per livello di istruzione, al pari di quelli degli adulti italiani. Ma quali sono i bisogni formativi di tipo linguistico? Il Rapporto sull'Istruzione degli Adulti su citato indica come, nell'ultimo decennio, il numero degli studenti stranieri adulti iscritti ai corsi di italiano L2 sia lievitato, passando da circa 7000 iscritti nell'a.s. 1998/99 a poco meno di 80 000 nell'a.s. 2007/08; tuttavia, a fronte dei circa 4 000 000 di stranieri residenti in Italia (dati Istat 2010), pur tenendo conto anche di altri bacini formativi, di altre età e di individui già linguisticamente formati, gli adulti immigrati che si indirizzano verso l'apprendimento formale della lingua restano una esigua minoranza. Le cause di questo scarso accesso possono attribuirsi a cause ambientali e personali, quali le mancate risorse economiche, i pregiudizi verso un'educazione per le donne, un mancato accesso all'informazione, la scarsa autostima; a un giudizio negativo circa la valenza di un apprendimento formalizzato, valutazione che considera

degli uomini: il 50% possiede un diploma, il 13% una laurea, a fronte del 43 e 9% degli uomini. Rispetto all'età, nella fascia 20-24 anni, gli stranieri che possiedono un diploma secondario o terziario si attestano poco al di sopra del 40% contro l'80% degli italiani, ma nelle restanti fasce la popolazione italiana registra una discesa del grado di istruzione mentre quella straniera rimane stabile (Istat 2008).

³² Circa il 20 per cento vive da solo e quasi un terzo ha già assunto il ruolo di capofamiglia (Istat 2008).

l'apprendimento spontaneo sufficiente a soddisfare i propri bisogni linguistici; alla tendenza a delegare alla comunità di appartenenza i rapporti con la società italiana (Minuz 2005); o ancora agli atteggiamenti di disattenzione da parte dei settori a bassa qualificazione del mercato del lavoro italiano, che attribuisce scarso valore alla formazione linguistica (Ambrosini 2007 in Minuz 2008a).

All'inizio dell'esperienza migratoria l'acquisizione dell'italiano avviene solitamente in maniera non formale, attraverso contatti disponibili con italofoeni e non italofoeni, allo scopo di soddisfare bisogni primari. Le prime parole sono infatti quelle che riguardano gli ambiti del lavoro, della casa e dei documenti (Bichi e Valtolina 2005): i migranti considerano la lingua italiana come la 'lingua dei doveri, del lavoro, degli obblighi burocratici, delle emergenze, non la lingua degli affetti e delle relazioni familiari' (Bosco 2004: 148). Nonostante venga riconosciuto che la competenza linguistica facilita l'inserimento nella società ospitante, soprattutto dal punto di vista lavorativo, l'apprendimento dell'italiano non è la preoccupazione primaria e non viene considerato un ostacolo insormontabile; esso è soprattutto visto come 'una questione di tempo e di pratica' (Bichi e Valtolina 2005: 89). L'indagine longitudinale di Bichi e Valtolina su un campione di adulti immigrati dimostra che l'atteggiamento attivo e fortemente motivato nei confronti della lingua ha portato in pochi mesi le persone intervistate ad acquisire una competenza linguistica che garantisce loro una certa autonomia nei contatti sociali con la società autoctona³³ (2005:89). La motivazione, in effetti, costituisce, secondo le ricerche in ambito EdA, un tratto caratteristico del profilo dell'apprendente adulto, che collega l'utilità di intraprendere un percorso formativo alla riuscita di azioni sociali. I migranti adulti che, dopo un periodo di permanenza sul territorio italiano, decidono di accedere alle offerte formative linguistiche sono spinti da motivazioni di ordine puramente strumentale, ad esempio, migliorare la propria posizione lavorativa, o di ordine auto promozionale, ad esempio, accrescere la cultura personale per meglio integrarsi in un ambiente sociale. Secondo i risultati di alcune indagini condotte in Italia nei Centri Territoriali Permanenti (Minuz 2007; Vedovelli *et al.* 2004), gli adulti immigrati frequentano corsi di lingua e cultura italiana innanzitutto per motivi di tipo professionale (riferiti sia alla posizione che ricoprono nel momento in cui si iscrivono sia ad un progetto di progressione lavorativa), in secondo luogo per motivi legati al desiderio di integrazione sociale (relazionarsi con i colleghi di lavoro, aiutare i figli a scuola e relazionarsi con insegnanti e genitori) e, in ultimo, per quelli riconducibili ad interessi culturali. Similmente, le indagini in ambito anglosassone (Cooke e Simpson 2008) mostrano che gli adulti immigrati investono nella lingua per una grande varietà di motivi, che vanno dall'urgenza di trovare un lavoro al desiderio di socializzazione e integrazione nella nuova comunità e alla necessità di risolvere le difficoltà quotidiane nell'interazione con le istituzioni pubbliche (uffici dell'immigrazione, uffici del lavoro, banche): ad esempio, un sentimento comune è il senso di disagio che le persone provano nell'essere dipendenti da interpreti, amici o dai propri figli per poter relazionarsi negli uffici pubblici o nelle strutture sanitarie, e

³³ Ma con la rilevante eccezione della comunità cinese (Bichi e Valtolina 2005).

molti pensano all'apprendimento linguistico come una forma di affrancamento da questa dipendenza (Cooke e Simpson 2008: 69).

La lingua è dunque richiesta per la sua spendibilità sociale e il suo apprendimento diventa un mezzo di integrazione sociale; l'insieme dei motivi e delle inclinazioni che gli apprendenti nutrono verso l'apprendimento della lingua seconda può essere considerato una forma di investimento che punta all'acquisizione di risorse sia materiali che simboliche (Norton 2000).

4.2.2 La classe di adulti immigrati

Nella classe di adulti immigrati, molte delle nozioni tradizionali che identificano un buon apprendente di lingua si applicano solo parzialmente, essendo complicate da implicazioni sociali. Nonostante l'alta motivazione ad apprendere la lingua, vi sono fattori strutturali e istituzionali che ostacolano il percorso formativo: la mancanza di accesso alla lingua può essere determinata da ruoli lavorativi in cui l'interazione non è richiesta (come le pulizie negli hotel o negli uffici), o in cui la lingua nativa o altre lingue sono più utili della lingua predominante (le unità di lavoro etniche); oppure può essere determinata dal genere, per cui le donne immigrate, spesso responsabili della cura dei figli e con un ruolo economico secondario nel contesto familiare, imparano la lingua in maniera disorganica attraverso i pochi contatti con la realtà che le circonda o, più frequentemente, attraverso il mezzo televisivo (Favaro 1996). Accanto a tutti questi fattori, si affiancano naturalmente quelli individuali come l'età, la personalità o l'attitudine³⁴. Ciò significa che, in questo ambito, le scelte pedagogiche sono solo in parte assimilabili a quelle attuate in altri contesti di insegnamento linguistico a stranieri, e che hanno sicuramente grande valenza le modalità operative che fanno riferimento a modelli interdisciplinari, ad esempio quelli che coniugano linguistica acquisizionale, sociolinguistica, educazione degli adulti e didattica delle lingue (Pugliese 2009).

La presenza di aspetti sociali che condizionano l'apprendimento fa sì la classe di adulti immigrati, così come la classe plurilingue, rappresenti un ambiente molto delicato da gestire. Emergono, per l'insegnante, questioni legate tanto alla didattica, quanto alla gestione dei rapporti interpersonali. La comunicazione in classe spesso riflette quella fuori della classe: un'alta percentuale delle interazioni quotidiane degli apprendenti condotte in L2 avviene in contesti istituzionali dove, per definizione, la comunicazione è asimmetrica e dove, per questo motivo, in certi casi può influenzare negativamente lo sviluppo di abilità di produzione e comprensione. Gli apprendenti, percependo se stessi come inferiori rispetto ai loro interlocutori, tendono a non impegnarsi nelle negoziazioni del significato, evitando ad esempio richieste di ripetizione o chiarimenti (Carrier 1999). Come fuori dalla classe, anche in classe entra così in gioco la dimensione identitaria e personale, con tutte le tensioni legate al senso di inferiorità, al disagio e alla conflittualità che andranno ad incidere

³⁴ V. Skehan 1989.

sull'apprendimento. Gli approcci didattici a questo delicato contesto possono essere diversi ma ugualmente appropriati: può essere giusto, in certi momenti, concentrarsi sui problemi sociali degli apprendenti, trasformando la classe in uno spazio di trasformazione ed emancipazione sociale nel senso Freiriano, come ad esempio nel programma REFLECT di Action Aid³⁵; in altri, può essere pertinente fare della classe un ambiente protetto lasciandone fuori le preoccupazioni e le incertezze della realtà esterna; oppure può risultare valido l'approccio che riconosce il contesto della classe come l'unico possibile per la comunicazione in classe, senza proporre attività che riflettono altri luoghi sociali, ma che lascia aperta agli apprendenti la possibilità di scegliere se parlare o meno del proprio vissuto (Pugliese 2009).

In ogni caso, nei processi di acquisizione della lingua, sono fondamentali le componenti sociali e relazionali, e fondamentale è l'approccio pedagogico dell'insegnante, che inevitabilmente si trova a fungere da coordinatore e da mediatore interlinguistico e interculturale (Baraldi 2009). La consapevolezza di ricoprire tali ruoli permette all'educatore, in un'ottica di educazione alla cittadinanza, di attivare in classe condizioni che stimolino la partecipazione attiva alla loro co-costruzione delle conoscenze. Quando i contenuti vengono negoziati con gli studenti o proposti dagli studenti stessi e quando le attività vengono svolte in gruppo, le opportunità di interazione aumentano sia di numero che di complessità degli interventi (Cooke e Simpson 2008). La negoziazione dei contenuti e il lavoro di gruppo – lo scambio di saperi, di esperienze, di punti di vista - riportano alla questione centrale dell'insegnamento/apprendimento a migranti adulti: la rilevanza del contesto locale, dell'essere *qui e ora*. E nelle classi dove l'interazione avviene in riferimento a tale contesto, gli apprendenti, anche coloro che posseggono un livello minimo di competenza linguistica, partecipano, parlano più a lungo e in maniera più complessa (Cooke e Simpson 2008:58). Da queste considerazioni si evince l'importanza del curriculum partecipativo.

4.2.3 Il curriculum partecipativo

In un contesto EdA, gli studenti approdano all'incontro educativo con risorse intellettuali e personali, con interessi sociali e politici e con motivazioni e aspirazioni comuni. Per loro apprendere significa essenzialmente accedere a saperi che arricchiscano di significato il mondo che li circonda e che permettano di agire positivamente su di esso (Martin 2000). L'apprendimento all'interno della classe avviene sempre in simbiosi con l'ambiente esterno: in età adulta l'apprendimento informale ha lo stesso valore dell'educazione formale.

Come rilevato nella prima parte del capitolo, le società democratiche assegnano al sistema scolastico nazionale la funzione cruciale di preparare gli studenti a ricoprire il loro ruolo di cittadini dello stato, gli attribuiscono il dovere di promuovere valori democratici condivisi e la trasformazione sociale (Dewey 1916) e considerano

³⁵ <http://www.actionaid.org.uk/323/reflect.html>

dunque l'educazione formale 'la' forma di apprendimento, con la conseguente svalutazione dell'educazione informale e non formale. Ma questo monopolio legalmente riconosciuto sull'acculturazione sta ora cedendo, per via delle profonde trasformazioni sociali causate dai fenomeni di globalizzazione (Camicia 2007) che rendono gli individui portatori di prospettive multiple; dunque, attualmente, l'educazione formale andrebbe declinata in una forma integrativa, puntando allo sviluppo di identità nuove, che vanno ad aggiungersi a quelle multiple e dinamiche che gli studenti assumono in processi di apprendimento diversificati (Osler e Starkey 2005a).

Così l'esplorazione delle identità, la cui costruzione viene vista come processo politico, costituisce anche il nucleo dell'educazione alla cittadinanza (Osler e Starkey 2005a) e, per porne le basi, è importante far riferimento alle esperienze e alle conoscenze politiche precedentemente acquisite dagli apprendenti. Il riconoscimento di esperienze di politica emancipatoria e di politica vissuta (Giddens 1991) sottolinea la necessità di un curriculum partecipativo, dove gli argomenti siano rilevanti per gli interessi e i bisogni degli apprendenti, e dove *agency* e controllo dell'interazione in classe provengano da apprendenti e insegnanti insieme. Nel caso di adulti immigrati, non si tratta solo di assumere una posizione pedagogica, quanto piuttosto di riconoscere l'impellenza dimostrata da tali apprendenti nel portare all'interno della classe il mondo esterno: come si mostrerà nei capitoli successivi, i dati sulle modalità di partecipazione degli apprendenti non italofoni mostrano che gli studenti stranieri prendono parte all'interazione spontanea in classe quasi esclusivamente con resoconti di esperienze personali occorse in ambiti socio-istituzionali, come il luogo di lavoro o gli uffici pubblici, solitamente associati all'esposizione di casi problematici. In quei momenti, gli apprendenti sono impegnati a risolvere un problema reale, la partecipazione è spontanea e naturale e dà luogo ad una comunicazione che esprime il massimo delle sue potenzialità (v. cap. IV).

4.2.4 L'attenzione agli aspetti sociali nelle teorie di acquisizione della L2

L'osservazione delle modalità di partecipazione degli apprendenti stranieri rende rilevanti le teorie che si focalizzano sugli aspetti relazionali e sociali nell'ambito dell'insegnamento/apprendimento linguistico in contesti migratori. Come notano Roberts e Baynham (2006:2), nelle ricerche sull'acquisizione della L2 degli ultimi anni si sta assistendo ad un movimento tettonico che si manifesta nelle energie crescenti dedicate alla prospettiva socio-culturale: una svolta verso gli aspetti sociali (Block 2003), uno spostamento di focus sugli aspetti identitari e soggettivi (Norton 2000) e una sostituzione del termine 'acquisizione' con 'socializzazione' linguistica (Roberts 2001), che prende le mosse dalla teoria di socializzazione linguistica e considera l'inscindibilità delle pratiche linguistiche e sociali nel processo di inclusione in un gruppo socioculturale (Ochs 2002). Tale svolta è rispecchiata anche nell'interesse crescente dell'osservazione in classe sull'interazione sociale dove, ad esempio, modelli statici di analisi del discorso vengono sostituiti da modelli

etnografici, interazionisti o di analisi della conversazione (Zorzi 1996a; 2001; 2006; 2007), che rendono più evidenti le implicazioni sociali intrinseche del discorso in classe e dei suoi contesti di apprendimento.

L'apprendimento concettualizzato in termini di pratica sociale può essere analizzato, nella tradizione della pedagogia critica, anche come momento di emancipazione e trasformazione sociale, ad esempio seguendo l'analisi di Fairclough (1992), in cui si contesta l'attuale teorizzazione dell'educazione linguistica che considera l'apprendimento e l'uso della lingua come un'impresa individuale ed essenzialmente economica, necessaria all'apprendente per adeguarsi a prestabiliti modelli di efficienza. In alternativa a tale visione utilitaristica dell'apprendimento linguistico, alcuni studi, ad esempio van Lier (1996), propongono obiettivi educativi miranti al potenziamento dello sviluppo di abilità per l'apprendimento permanente; queste vengono definite 'critiche', nel senso che ravvisano un approccio alla realtà che richiede la capacità di affrontare situazioni impreviste, la capacità di osservazione e di analisi per compiere scelte informate, la capacità di giudizio e la capacità di sostenere i propri valori e le proprie convinzioni e ragioni personali (van Lier 1996: 91). In questo modo, la costruzione delle conoscenze avviene attraverso l'interazione con ciò che circonda l'individuo, è il frutto di una reazione ragionata e consapevole e, in un'ottica di cittadinanza, diventa strumento di partecipazione attiva.

Anche nel contesto italiano, se inizialmente le ricerche sull'acquisizione della L2 da parte di immigrati si sono focalizzate soprattutto sugli aspetti linguistico-formali³⁶ e in minor misura sulle dinamiche di socializzazione linguistica (ad esempio Orletti 1991), più recentemente le analisi che esplorano la dimensione sociale legata al contesto comunicativo, all'affermazione dell'identità e alla struttura delle relazioni sociali confermano l'esistenza di un filone di sociolinguistica della migrazione, dove i temi della ricerca acquisizionale si intersecano con lo studio di fenomeni macro- e microsociolinguistici (Chini 2004; Guerini 2008; Vietti 2005). Nel contesto di apprendimento formale, gli studi che si focalizzano sui processi di acquisizione della L2 visti nella loro dimensione intersoggettiva, interazionale, contestualizzata e co-costruita, riguardano soprattutto la scuola dell'infanzia e dell'obbligo (ad esempio, Grassi 2007; Grassi *et al.* 2008), mentre non sembrano essere condotte con la stessa sistematicità analisi dello stesso tenore in riferimento al contesto EdA. Allo stesso modo, sembrano mancare specifiche osservazioni sugli aspetti relazionali e sociali che, nella classe di adulti, influiscono sull'apprendimento sia linguistico che disciplinare. La presente ricerca vorrebbe rappresentarne un contributo: l'analisi e la discussione dei dati raccolti in classi plurilingui di apprendenti adulti, oggetto dei prossimi capitoli, prenderanno in considerazione tali componenti nell'illustrare un contesto formativo in cui è possibile ravvisare concretamente le opportunità offerte da un'educazione linguistico-giuridica per l'acquisizione di competenze di cittadinanza da parte di cittadini immigrati.

³⁶ V., per una sintesi, Giacalone Ramat 2003.

CAPITOLO III

I DATI: METODOLOGIA DELL'OSSERVAZIONE E DELLA RACCOLTA

La ricerca intrapresa è destinata all'elaborazione di un progetto di educazione alla cittadinanza per cittadini stranieri, in cui, attraverso un approccio integrato di educazione linguistica ed educazione giuridica, vengono ravvisate opportunità formative che permettono a cittadini immigrati adulti di acquisire competenze linguistiche, discorsive e sociali per partecipare ed essere inclusi in attività sociali di ambito pubblico e istituzionale. Al fine di delineare con maggiore precisione il quadro ipotizzato di insegnamento/apprendimento della lingua integrata alla disciplina giuridica, si è ritenuto pertinente raccogliere un corpus di lezioni di diritto rivolte ad apprendenti adulti di classi plurilingui, che permettesse di analizzare la dimensione orale della comunicazione didattica all'interno di una situazione formativa che comprende anche studenti il cui profilo è caratterizzato da svantaggi di tipo socioculturale e linguistico e, di conseguenza, da difficoltà di interazione con testi specialistici.

Sul piano operativo, dunque, la ricerca è stata svolta secondo le seguenti fasi:

1. preventiva identificazione dell'istituzione formativa e raccolta di informazioni sul macro-contesto scolastico,
2. osservazione delle lezioni e raccolta dei dati,
3. analisi dei dati,
4. espansione del micro-contesto etnografico mediante una raccolta di informazioni sugli apprendenti presenti nelle classi osservate, allo scopo di allargare l'interpretazione e la comprensione delle azioni in classe.

I paragrafi che seguono illustreranno in dettaglio le operazioni svolte: si introdurrà innanzitutto la cornice di riferimento metodologica che è stata utilizzata per l'osservazione e per l'interpretazione dei risultati, e si passerà poi a descrivere il contesto formativo individuato e i criteri utilizzati per la raccolta dei dati.

1. Il quadro metodologico: una visione d'insieme

La ricerca sull'insegnamento/apprendimento di una L2, o di contenuti disciplinari, rivolti a classi di apprendenti stranieri o a classi plurilingui, è tradizionalmente contraddistinta da tensioni metodologiche tra ricerca qualitativa e quantitativa, tra paradigmi sociali e paradigmi cognitivi e psicolinguistici, tra approccio emico ed etico, oltre a riflettere la tradizionale dicotomizzazione tra apprendimento e insegnamento (Burns 2006). Così, nell'ambito della ricerca in classe, diversi paradigmi vengono utilizzati in studi longitudinali di linguistica acquisizionale (ad esempio, Andorno 2001), in studi che integrano psicopedagogia e linguistica (ad

esempio, Lumbelli e Mortara Garavelli 1999) o in studi longitudinali interpretativi che osservano casi di studio (ad esempio, Norton 2000). Sono poi presenti studi quantitativi che usano schemi codificati di osservazione (ad esempio, Condelli *et al.* 2003) oppure studi qualitativi che utilizzano modelli etnografici per la comprensione dei processi sociali di apprendimento formale (ad esempio Canagarajah 1993; per gli approcci etnometodologici come l'analisi della conversazione, Fasulo e Pontecorvo 1999; Fele e Paoletti 2003; Orletti 2000). La ricerca condotta da Lazaraton 2005 (in Roberts 2006) sulla pubblicazione di studi quantitativi e qualitativi mostra che la maggioranza di essi è di tipo quantitativo, che solo il 7% è di tipo misto e che, anche all'interno di riviste che raccolgono contributi qualitativi, le metodologie che integrano i due tipi di analisi sono praticamente assenti, nonostante il loro uso sia stato invocato da parte di un numero sempre maggiore di ricercatori (ad esempio, Pallotti 2001).

Nell'ambito della stessa ricerca qualitativa, vengono fatti rientrare approcci metodologici di tipo diverso, che la designano in maniera vaga come ricerca empirica non quantitativa (Roberts 2006): ad esempio, i metodi di ricerca utilizzati per l'analisi di dati empirici su aspetti quali identità e *agency* comprendono casi di studio, ricerca etnografica, interviste, narrative personali, analisi conversazionale o analisi del discorso (Duff, *pubblicazione in corso*, 2011). All'interno del paradigma etnografico applicato alla ricerca in classe, Watson-Gegeo (1997) descrive quattro approcci: etnografia della comunicazione, micro-etnografia, analisi del discorso ed etnografia critica, che integra le teorie critiche ponendosi questioni relative alle ideologie e alle relazioni sociali e politiche di potere (v. 2.1.2.1). Se è vero che in alcuni casi gli approcci differiscono dal punto di vista analitico e ideologico, nella misura in cui essi possono o meno incoraggiare una discussa critica dei processi culturali e sociali osservati, nondimeno questa varietà di approcci ha caratteristiche comuni, che condivide anche con altre tipologie di ricerca di linguistica applicata, come il focus sulla comunicazione orale e sull'interazione sociale, l'analisi di eventi comunicativi, l'attenzione ai contesti o alla socializzazione linguistica (ad esempio, Duff 1995; 2002). Spesso, infatti, la ricerca etnografica di classe trae profitto da una combinazione di descrizione etnografica, micro-analisi degli eventi e analisi del discorso, e gli stessi ricercatori raramente caratterizzano i loro studi come appartenenti ad uno piuttosto che ad un altro campo di studi. Alcune analisi etnografiche incorporano in diversa misura macro- e micro-livelli di analisi: gli studi estesi solitamente combinano i due livelli per evidenziare più ampie questioni relative ai contesti culturali, socio-educativi o socio-politici, mentre negli studi micro-etnografici il contesto più ampio è implicitamente inferito da un'analisi affinata di una sola parte della situazione, senza fare ricorso ad indagini estensive sul campo e concentrandosi piuttosto su elementi discorsivi quali gli atti del discorso, la sequenza dei turni, la formulazione delle domande, il tipo di riparazioni, i segnali di coesione e di contestualizzazione, la struttura tematica, i pronomi personali o il silenzio nella loro funzione sociolinguistica e discorsiva (Duff 2000: 292).

La metodologia adottata nella nostra ricerca si inserisce nel filone dell'etnografia di classe, combinando precipuamente micro-etnografia ed analisi del discorso per analizzare la costruzione delle conoscenze giuridiche e dei tratti identitari di insegnanti e apprendenti in eventi comunicativi interni a classi disciplinari plurilingui di adulti. In alcuni casi, ad esse associa, laddove paiono funzionali all'osservazione di specifici eventi discorsivi, alcuni strumenti dell'analisi conversazionale nella sua versione 'applicata'³⁷ o tiene conto di dettami dell'analisi critica del discorso; per lo stesso motivo, pur basandosi su un modello qualitativo, essa fa inoltre uso di sistemi codificati di osservazione e rileva dati quantitativi. La combinazione di approcci è parsa la soluzione metodologica più appropriata per il conseguimento dell'obiettivo generale della ricerca, che mira a porre in relazione la descrizione minuta del discorso in classe, locale e contingente, ad un resoconto del più generale contesto sociale esterno alla classe, cercando corrispondenze tra i fenomeni linguistici osservati in classe e quelli che possono aver luogo fuori dalla classe, secondo una visione ecologica che pone in relazione micro-analisi linguistica e contesto sociale (Kramsch e Whiteside 2008). Funge da supporto a tale visione la prospettiva interazionista applicata all'analisi, che considera come i fenomeni sociali siano costruiti attraverso il discorso e l'interazione (Zorzi 2006) e che, dunque, identifica e spiega variazioni sistematiche del discorso in classe, rapportandole ad elementi del contesto sia discorsivo che sociale, e interpreta gli eventi comunicativi all'interno della lezione collegando il micro-contesto discorsivo al macro-contesto sociale (Zorzi 2001). L'interazione tra insegnante e apprendenti è il sito dove le strutture cognitive e le strutture sociali sono mutuamente costruite in situazioni organizzate localmente dai partecipanti per obiettivi specifici: così, in classe, la realtà viene socialmente costruita attraverso le pratiche quotidiane del parlare e dell'interagire.

Tra le principali indicazioni ricavate dagli studi sull'interazione in classe,, si riportano di seguito quelle direttamente o indirettamente applicabili alla descrizione delle lezioni disciplinari raccolte nelle classi plurilingui.

1. *L'attenzione posta sulle situazioni sociali e l'impiego del concetto di 'contesto' come strumento d'analisi.*

Un'analisi dell'interazione locale è in grado di rivelare l'impatto di eventi che si verificano altrove, può mettere in evidenza come gli elementi della struttura sociale vengano generati all'interno di contesti interattivi e come i partecipanti agiscano in quanto attori sociali pur all'interno dei vincoli imposti dalla situazione comunicativa dell'evento 'lezione' (Mehan 1998). In ambienti come la classe plurilingue,

³⁷ La distinzione tra analisi della conversazione 'pura' e 'applicata', introdotta da ten Have (1999), si riferisce ai due filoni dell'AC individuati nella letteratura corrente: quello 'puro', che analizza il parlato in interazione confinando rigorosamente l'osservazione all'organizzazione locale delle sequenze dei turni senza chiedersi quali più ampie forze sociali o circostanze siano sottostanti alla produzione dei parlanti, e quello 'applicato', più attento invece a tale contesto sociale più esteso. L'approccio 'applicato' dell'AC è stato adottato ed espanso nell'ambito della ricerca micro-etnografica e dell'analisi del discorso, dove l'orientamento dell'agire linguistico viene collocato al livello delle funzioni sociali ed interpersonali (Kramsch e Whiteside 2008).

l'approccio micro-etnografico, correlato ad una descrizione del contesto più ampio rispetto all'evento comunicativo indagato, sembra essere particolarmente adeguato per attribuire significato ai comportamenti discorsivi degli apprendenti, ad esempio all'uso non esperto e culturalmente specifico della lingua da parte di apprendenti stranieri (Roberts 2006). In questo senso, al fine di palesare interconnessioni riflessive tra micro- e macro-fattori, si sono analizzati sia il micro-contesto discorsivo delle lezioni, sia il macro-contesto - caratteristiche della scuola, caratteristiche degli insegnanti e degli apprendenti, caratteristiche del gruppo-classe - rilevato dalla documentazione fornita dall'istituto stesso e da un questionario somministrato agli apprendenti delle classi in cui sono stati raccolti i dati (v.3.1.1).

2. *L'esame della strutturazione degli eventi comunicativi all'interno delle lezioni, il riconoscimento della tacita presenza di norme e regole e di una rete di scambi comunicativi.*

Definita la lezione come evento comunicativo, al suo interno l'osservazione ha identificato sotto-eventi quali la spiegazione, l'esercitazione e l'esposizione orale pianificata (v. 3.2.2 e 3.2.2.1). Si riconosce che a pervadere gli eventi in classe è una modalità interattiva essenzialmente asimmetrica di tipo istituzionale, dove il discorso dell'insegnante domina nella lezione, sia quantitativamente che qualitativamente, e dove il tipo di interazione più comune rilevata tra insegnante e apprendenti è quella storicamente identificata nelle sequenze I.R.F. (Sinclair e Coulthard 1975) e I-R-E (Mehan 1979), con un ampio dispiego delle domande di esibizione (*display questions*) da parte dell'insegnante, a cui è riservato il ruolo privilegiato della chiusura - spesso valutativa - della sequenza, e con il limitato ruolo discorsivo dell'apprendente, sia che partecipi all'interazione quando sollecitato sia che vi contribuisca spontaneamente (v. 2.1.1.1 e 2.1.1.2). Ma si riconosce anche che in classe vengono prodotte altre attività interazionali, apprendente-apprendente o apprendente-insegnante, che prefigurano il discorso in classe come una rete di discorsi e che danno l'opportunità di aggiungere indicazioni circa l'ambiente di apprendimento e i comportamenti discorsivi dei partecipanti (v. 3.2.2.1).

3. *L'invito accolto in ambito interazionista a porre attenzione alle pressioni che la politica e i vincoli economici impongono sull'azione sociale attraverso i piani istituzionali.*

Le maggiori critiche mosse all'interazionismo riguardano il suo presunto radicato localismo, la sua focalizzazione sull'ordine sociale locale, la trascuratezza nel considerare, nella sua analisi, l'influenza dei vincoli imposti dal potere politico ed economico; sin dai primi studi, invece, in questo ambito è stato dimostrato come tali vincoli, prodotti dai contesti istituzionali, pur lontani dalle circostanze immediate, influiscano sulle interazioni localmente organizzate (Mehan 1998). Allo stato attuale, sono ormai numerose le ricerche che puntano a mostrare il funzionamento della distribuzione di potere politico ed economico nei contesti educativi, coniugando l'approccio interazionista all'analisi critica del discorso o alla socializzazione

linguistica, anche se il rilevamento del ruolo di tale potere nelle interazioni tra gli individui in situazioni sociali concrete viene considerato tutt'altro che agevole (v. 2.1.2.1 e 2.1.2.2). Data l'insita trattazione di argomenti politici, economici e sociali nella classe di diritto (cap. II), si sono volute indagare se e quali istanze di ordine politico, economico e sociale, derivanti dalla personale posizione dei partecipanti all'interno delle istituzioni sociali e lavorative, venissero avanzate da insegnanti e apprendenti e se e come queste rivelassero il mantenimento o piuttosto il sovvertimento dei ruoli di potere istituzionalizzati all'interno e fuori della classe. Lo scopo ultimo è stato di rilevare se, in un'ottica di educazione alla cittadinanza, determinate attività didattiche possano rispondere a bisogni sociali e culturali e diventarne un sito di raccolta (Vedovelli 2010²).

4. *Il rilevamento di pratiche didattiche finalizzate all'uso e la padronanza dei linguaggi specialistici attraverso la rielaborazione linguistica del discorso specialistico e attraverso la partecipazione significativa alle attività comunicative disciplinari..*

L'analisi del discorso disciplinare si concentra dapprima su come l'insegnante sviluppa i contenuti specialistici e come li condivide con gli apprendenti: l'analisi del discorso giuridico divulgato in classe dall'insegnante è stata svolta secondo una categorizzazione di tratti derivati dal contesto specialistico per ricercare quali forme di semplificazione, facilitazione ed elaborazione vengano applicate al discorso disciplinare; qui si sono poi ulteriormente distinte le modalità di intervento dell'insegnante, considerando gli adeguamenti agli apprendenti che hanno presupposto *a priori* una modificazione dei concetti disciplinari e gli adeguamenti che l'insegnante ha approntato *a posteriori* dopo la loro negoziazione con gli apprendenti (v.2.2.1.1 e 2.2.1.2). In secondo luogo, si sono analizzate le modalità di intervento degli apprendenti nel discorso disciplinare, distinguendo diverse tipologie di contributi sollecitati dall'insegnante e di contributi spontanei per rilevarne l'efficacia in termini di significatività partecipativa (2.2.1.3).

5. *La disamina della costruzione interpersonale e identitaria dei partecipanti alle attività comunicative della classe.*

Si considera che il comportamento discorsivo dei partecipanti è il risultato dell'interrelazione tra le modalità linguistico-testuali con cui vengono sviluppati i contenuti tematici e i rapporti interpersonali che si instaurano nelle pratiche di classe. Per questa ragione, alla disamina sulla costruzione della conoscenza disciplinare, è stata associata un'analisi dei tratti della costruzione interpersonale e identitaria di insegnanti e apprendenti, in relazione ai ruoli e alle identità che, discorsivamente costruiti, emergono dalla struttura partecipativa all'evento comunicativo 'lezione di diritto' (v. 2.2.2 e 2.2.2.1).

6. *La visione dell'insegnamento/apprendimento secondo la prospettiva socioculturale, che lo vede come un processo consensuale che procede*

linearmente dall'esperto (l'insegnante) al novizio (l'apprendente), e la visione secondo la prospettiva critica, che lo delinea come un processo conflittuale.

In riferimento agli studi sull'acquisizione linguistica, se le teorie tradizionali hanno impostato una netta dicotomizzazione tra acquisizione e uso della lingua, secondo cui i processi psicologici dell'acquisizione risiederebbero nella mente dell'individuo, mentre l'uso verrebbe processato nel contesto sociale, con l'applicazione dei principi della teoria socioculturale di Vygotsky si è ormai affermata la percezione che le attività mentali non precedono l'uso linguistico nei contesti sociali; al contrario, è l'attività sociale, con le sue forme di mediazione sociale e culturale, a precedere i processi psicolinguistici (Lantolf 2000). Tale teoria ha presupposto che l'attività sociale di classe sia un processo consensuale, che procede spontaneamente dall'esperto al novizio. L'etnografia critica ha invece messo in rilievo come le relazioni tra insegnanti e studenti siano caratterizzate da forme di conflitto e resistenza, aspetti necessari e costanti dell'interazione insegnamento/apprendimento, che resistono a tentativi di essere corretti o eliminati (Fele e Paoletti 2003). Al modello unificato di 'partecipazione guidata' dominante nella teoria socioculturale, Mehan (1998) preferisce affiancare il modello di 'negoziata contestata', che mette in evidenza la tensione inevitabile e i conflitti potenziali che si instaurano negli scambi comunicativi in classe. Si è voluto proporre in questo senso un'analisi di un campione che illustra un conflitto emerso tra l'insegnante e un apprendente, la cui gestione discorsiva, nell'ottica degli obiettivi educativi perseguiti dalla presente ricerca, rappresenta un punto strategico per l'insegnamento/apprendimento di competenze discorsive legate all'esercizio della cittadinanza (v. cap. IV).

2. Lo schema operativo dell'osservazione

La presente ricerca si può definire esplorativo-interpretativa nel senso in cui essa contempla un'osservazione semi-partecipata agli eventi di classe, un resoconto e una delucidazione dei dati osservati, utilizzando come principale criterio di validità il significato immediato e locale delle azioni (Erickson 1985). Tale esplorazione/interpretazione è svolta nella prospettiva secondo cui il discorso in classe è un sito discorsivo organizzato socialmente e culturalmente dove insegnante e apprendenti realizzano determinate funzioni e interpretano determinati ruoli, una prospettiva che permette di utilizzare gli strumenti analitici dell'analisi del discorso e applicare gli stessi alla ricerca sociale.

Analisi del discorso in classe e analisi del discorso come ricerca sociale: l'osservazione si snoda lungo queste due direttrici nel prendere in considerazione le dimensioni della costruzione della conoscenza disciplinare e della costruzione interpersonale e identitaria dei partecipanti, integrando l'approccio epistemologico all'apprendimento fondato sulla metafora dell'acquisizione all'approccio concepito attraverso la metafora della partecipazione (Sfard 1998). Entrambe le visioni, diverse ma non concorrenti, sono infatti necessarie per una rappresentazione più esaustiva

dell'insegnamento/apprendimento: se l'apprendimento visto come 'acquisizione' considera le conoscenze e le competenze come oggetti, prodotti, e l'apprendente come il suo potenziale proprietario, allora la ricerca punterà all'osservazione di come entità quali concetti, idee, nozioni o contenuti vengono trasmesse, facilitate e mediate, dall'insegnante all'apprendente, di cui si osserverà, delle stesse, la ricezione e la costruzione; se invece si considera l'apprendimento come partecipazione, l'osservazione si sposterà dagli stati (oggetti, condizioni) alle attività, sempre considerate all'interno del contesto in cui esse avvengono: in questo caso, l'importanza del contesto è sottolineata dall'osservazione di pratiche contingenti, culturalmente e socialmente connaturate, che vedono l'apprendente come individuo interessato alla partecipazione alle attività di una comunità piuttosto che come possessore di conoscenze (Sfard 1998: 5-6).

Una visione integrata del processo di apprendimento si ravvisa, ad esempio, in un approccio ecologico all'apprendimento linguistico: rifiutando una stretta interpretazione della lingua come un insieme di parole –oggetti – trasmessi da un mittente a un destinatario, e rigettando l'idea che l'apprendimento avvenga esclusivamente nella testa di un individuo, tale approccio rappresenta la lingua e l'apprendimento come un sistema di relazioni tra gli apprendenti e l'ambiente che li circonda, senza negare, tuttavia, l'importanza del riconoscimento dei processi cognitivi, che vengono considerati nella loro interrelazione con i processi sociali (van Lier 2000). Succede invece talvolta che, in assetti unicamente partecipativi, venga delegittimata completamente l'istruzione che non sia basata sul *problem-solving* o non situata in contesti reali: qui si manca di prendere atto che, in caso ad esempio di insegnamento disciplinare, se la disciplina viene trattata solo come pratica e l'apprendente considerato come aspirante membro di una comunità di pratica, si corre il rischio di perdere una delineazione precisa e definita dei contenuti presentati (Sfard 1998), ma soprattutto si manca di considerare l'importante assunto pedagogico circa la varietà degli stili di apprendimento e di insegnamento che, come scelta individuale, porrà apprendenti e insegnanti a prediligere un approccio piuttosto che un altro.

Dunque, l'apprendimento come partecipazione ha implicazioni sociali che possono servire a scorgere importanti segnali nell'osservazione sull'acquisizione, mentre l'apprendimento come acquisizione può fare da sfondo alle concezioni partecipative. Alla luce del nostro modello che integra insegnamento/apprendimento linguistico e disciplinare, l'osservazione ha assunto entrambe le prospettive, come illustra la tabella 1, adattata dalla schematizzazione di Sfard (1998:7.).

Tab. 1. Schema dell'osservazione

SCHEMA DELL'OSSERVAZIONE		
<p>Obiettivi dell'osservazione <u>Insegnante</u>: contributi allo sviluppo delle competenze di cittadinanza <u>Apprendenti</u>: tratti discorsivi di esercizio della cittadinanza</p>		
<p>Metodi etnografici di osservazione - analisi del discorso in classe - analisi del discorso come ricerca sociale</p>		
Apprendimento come ACQUISIZIONE		Apprendimento come PARTECIPAZIONE
Arricchimento individuale	<i>Scopo dell'apprendimento</i>	Costruzione di una comunità
Prodotto	<i>Conoscenza, concetto</i>	Aspetto delle pratiche/discorsi/attività
Possedere	<i>Conoscere</i>	Appartenere, partecipare
Acquisire conoscenze: costruzione della conoscenza disciplinare	<i>Apprendere</i>	Diventare un partecipante: costruzione interpersonale e identitaria
Fornitore di conoscenze, facilitatore: analisi degli adeguamenti agli apprendenti per la costruzione dei concetti giuridici, nel discorso istruttivo puro e nel discorso negoziato	<i>Insegnante</i>	Partecipante esperto: analisi del ruolo e dei tratti identitari dell'insegnante come garante istituzionale di pratiche/discorsi, nel discorso istruttivo puro e nel discorso negoziato
Recepente, ri-costruttore: analisi dei contributi sollecitati e spontanei degli apprendenti per la costruzione dei concetti giuridici	<i>Apprendente</i>	Partecipante novizio: analisi dei ruoli e dei tratti identitari degli apprendenti nei contributi sollecitati e spontanei

È importante sottolineare come tale rappresentazione schematica sia stata delineata ai soli fini epistemologici e come si considerino le due distinte descrizioni del processo di apprendimento come una realtà unica, due facce della stessa medaglia. Si consideri, ad esempio, come è stata analizzata la costruzione della conoscenza disciplinare. L'osservazione si è focalizzata sul discorso dell'insegnante nelle sue forme monologiche, di discorso istruttivo puro, e interazionali, di dialogo istruttivo con gli apprendenti (Lantolf 2000). Del discorso istruttivo puro, si sono osservate le modalità di adeguamento testuale e discorsivo della disciplina, prodotte

dall'insegnante attraverso strategie di semplificazione e facilitazione dei concetti giuridici e, delle stesse, è stata fornita una categorizzazione facendo riferimento ai tratti del discorso specialistico che, dall'analisi di corpora di testi legislativi, risultano essere quelli che maggiormente ne ostacolano la divulgazione in contesti non specialistici. Del dialogo istruttivo, si è osservato il parlato dell'insegnante nelle modalità di interazione con gli apprendenti, descrivendone le forme di adeguamento nella negoziazione e co-costruzione concettuale, e si sono poi analizzati gli interventi degli apprendenti nella classica dicotomia tipologica di contributi sollecitati *vs* spontanei, tenendo conto delle caratteristiche di italoфония *vs* non-italoфония di chi aveva fornito tali contributi. Parallelamente, tuttavia, la costruzione della conoscenza disciplinare è stata osservata attraverso la strutturazione interpersonale del discorso in classe, una dimensione sociale che incide sull'informatività dei testi prodotti e rivela ruoli e identità assunti da insegnante e apprendenti nella costruzione della struttura partecipativa degli eventi comunicativi.

2.1 I due metodi d'indagine

Facendo riferimento ai diversi modelli per la ricerca sull'interazione in classe previamente individuati (v. 1), l'osservazione si è dunque avvalsa essenzialmente di due metodi d'indagine: l'analisi del discorso in classe e l'analisi del discorso applicata alla ricerca sociale. Entrambi gli approcci sono funzionali agli scopi ultimi individuati nella ricerca, che intende osservare se e come l'insegnante contribuisca allo sviluppo delle competenze di cittadinanza e se e come i tratti discorsivi degli apprendenti siano identificabili come esercizio della cittadinanza. Qui di seguito se ne illustrano gli aspetti specifici.

2.1.1 L'analisi del discorso in classe

L'analisi del discorso in classe viene applicata in studi su piccola scala allo scopo di descrivere gli eventi comunicativi in classe e di documentare in maniera accurata il comportamento dei partecipanti; la descrizione e la documentazione forniscono le basi per spiegare ciò che accade dal punto di vista sociale più che dal punto di vista cognitivo (Ellis 1990), senza, tuttavia, trascurare quest'ultimo aspetto: come evidenziano Brown e Yule (1983), l'analisi del discorso è un'analisi della lingua in uso che, spiegando gli scopi dell'uso delle forme linguistiche osservate, ne osserva la coerenza dalle due prospettive, la prospettiva cognitiva e la prospettiva sociale, tracciando relazioni tra le due. L'interfaccia dinamica che collega i fenomeni personali e mentali con i fenomeni sociali e culturali osservati è costituita, secondo van Lier (1996), dall'intersoggettività, ossia una situazione comunicativa condivisa dai partecipanti, che hanno obiettivi comuni nello svolgimento di un'attività e che si coinvolgono reciprocamente per mantenere una direzione comune.

Gli studi sul discorso in classe si sono concentrati su diversi aspetti inclusi in macro-categorie di tratti osservati, quali (Ellis 1990; Pozzo 2008):

- le caratteristiche del discorso in classe e le modalità di interazione didattica: ad esempio, il rapporto insegnante-apprendenti, le modalità partecipative degli apprendenti o le modalità di feedback da parte dell'insegnante;
- il parlato dell'insegnante: ad esempio, la disamina delle caratteristiche formali e funzionali del discorso dell'insegnante;
- il parlato degli apprendenti: ad esempio, le strategie comunicative utilizzate dagli apprendenti in classe;
- la struttura della lezione: ad esempio, la suddivisione della lezione in fasi e la disamina delle caratteristiche di ciascuna fase, oppure l'analisi della strutturazione della lezione operata dall'insegnante: motivazione iniziale, esplicitazione degli obiettivi e congruenza tra compiti e obiettivi;
- la gestione della lezione: ad esempio, le modalità e le tecniche adottate dall'insegnante, come la distribuzione del tempo-parola, l'uso di sussidi e l'uso dello spazio.

Vediamo alcuni di questi aspetti in dettaglio.

2.1.1.1 Le caratteristiche del discorso in classe

Negli ultimi quarant'anni le forme e le caratteristiche del discorso in classe sono state esaminate in diversi studi sulla comunicazione in ambito scolastico, condotti secondo diversi approcci disciplinari e diversi strumenti analitici: sono ormai numerose le ricerche che vedono la classe come ambiente comunicativo, l'insegnamento e l'apprendimento come processi linguistici e sociali e la lezione, configurata come genere discorsivo, come un evento comunicativo in cui, attraverso l'interazione tra i partecipanti, vengono trasmesse conoscenze e sviluppate competenze di ordine cognitivo e di ordine sociale, queste ultime associate, ad esempio, allo sviluppo della consapevolezza del valore attribuito alle conoscenze e competenze acquisite ((in ambito italiano, tra gli altri, Carli 1996; Ciliberti e Anderson 1999a; Ciliberti *et al.* 2003; Fasulo e Pontecorvo 1999; Minuz 2003). Gli studi condotti attraverso l'analisi del discorso hanno rilevato che la costruzione di saperi nel contesto scolastico viene perseguita secondo modalità di discorso che sono ricorrenti nei formati, nelle sequenze, nelle regole di gestione dei turni e nelle azioni linguistiche (Ciliberti e Anderson 1999b; Lemke 1985; Zorzi 1999).

Sia le prime ricerche sul discorso in classe (Mehan 1979; Sinclair e Coulthard 1975) che le ricerche più recenti condotte da analisti della conversazione (Drew e Heritage 1992; Heritage 2005) hanno mostrato che le sue modalità differiscono dalla conversazione ordinaria e che sono da attribuirsi al parlato istituzionale. Secondo tali studi, le differenze tra discorso ordinario e discorso della classe sono dovute al contesto specifico della classe, che è caratterizzato da limitazioni in senso spaziale e temporale e da limitazioni che sottendono agli specifici obiettivi e alle aspettative sociali ed istituzionali posti dall'istituzione scolastica. In particolare, la distribuzione delle opportunità di intervento offerte ai parlanti sono spesso tutt'altro che paritarie: attraverso l'analisi delle strutture di partecipazione, si può osservare come il

discorso in classe comporti un'interazione fundamentalmente asimmetrica, con un'ineguale distribuzione dei diritti e dei doveri conversazionali tipica del discorso istituzionale (in ambito italiano, tra gli altri, Fasulo e Pontecorvo 1999; Fele e Paoletti 2003; Orletti 2000); emerge dunque tipicamente la situazione in cui gli insegnanti possiedono il privilegio di assegnare argomenti e turni agli apprendenti e di valutare le qualità dei loro contributi attraverso riparazioni etero-iniziate in seconda posizione (Markee e Kasper 2004; Piazza 1995b).

Dalla visione della classe come contesto istituzionale discendono le tipiche caratteristiche dell'interazione didattica rilevate dalla ricerca (per una rassegna, Grassi 2007):

- un contesto comunicativo tendenzialmente formale dove vige, per gli apprendenti, lo statuto del silenzio (Bazzanella 2002);
- i ruoli distinti e fissi di insegnante e apprendente, dove la partecipazione dell'apprendente è limitata (Sinclair e Coulthard 1975) e dove l'insegnante fa uso di un'agenda nascosta (Orletti 2000), tende alla mono-direzionalità (Berruto *et al.* 1983) e stabilisce le regole nella gestione dei turni (Anderson 1995);
- il parlato dell'insegnante di tipo transazionale, piuttosto che interazionale, caratterizzato da un uso frequente di domande di esibizione (Long e Sato 1983) inserite nel formato triadico (Sinclair e Coulthard 1975), e da riparazioni eteroiniziate e correzioni esplicite (Markee e Kasper 2004; Piazza 1995b);
- l'uso di una lingua specialistica (Orletti 2000), dipendente dal mezzo scritto (Simone 2001), che l'insegnante tende a ridurre o ad espandere attraverso glosse, parafrasi e riformulazioni (Bazzanella 1984; Desideri 1995; Lumbelli e Mortara Garavelli 1999; Mariotti 2004).

Un riferimento fondamentale pare dunque rimanere il modello descrittivo del discorso in classe codificato da Sinclair e Coulthard (1975) e Sinclair e Brazil (1982), che individuano nel formato triadico, costituito dalle mosse di domanda dell'insegnante, risposta dell'apprendente e feedback dell'insegnante, la forma prototipica dell'interazione didattica, ritenuta pervasiva nel discorso istruttivo, arrivando a coprire tra il 50 e il 70 percento delle sequenze conversazionali (van Lier 1996:149)³⁸. Tale modello, a cui inizialmente è stata attribuita una valenza pedagogica negativa, è stato in seguito rivalutato in alcuni suoi aspetti (ad esempio, Seedhouse 1996): se la connotazione negativa era derivata dalla focalizzazione delle prime ricerche sulla prima mossa della tripletta, successivamente le analisi spostano il focus sulla terza mossa e ne esplorano i potenziali effetti positivi, rilevando come determinate forme di *follow-up* abbiano un impatto significativo nel successivo

³⁸ Schegloff (2007) ha comunque osservato che tale tripletta occorre anche nella conversazione ordinaria e che non costituisce dunque una prerogativa dell'interazione scolastica. Ciò che si può considerare specifico di tale contesto è l'alta occorrenza del terzo turno (valutazione della risposta), quasi sempre prodotto dall'insegnante.

sviluppo del discorso, come siano cioè in grado di generare forme più spontanee di interazione, più vicine alla conversazione simmetrica ordinaria (Richards 2006). Ma la struttura tripartita IRF/IRE ha ricevuto anche diverse critiche di tipo metodologico (per una discussione, v. Margutti 2008), tra cui quella che sottolinea come tale modello descrittivo del discorso didattico sia troppo incentrato sugli atti dell'insegnante e non consideri sufficientemente altre attività interazionali che vengono prodotte in classe come, ad esempio, quelle che occorrono durante lo svolgimento di compiti a piccoli gruppi di apprendenti: studi interazionisti in ambito conversazionale hanno prefigurato il discorso in classe come una rete di sistemi di scambio comunicativo intercorrelati più che come il sistema di scambi unico configurato nel modello IRF/IRE; qui, piuttosto che di discorso di classe, si tende dunque a parlare, al plurale, di discorsi di classe (Markee 2000; Markee e Kasper 2004).

2.1.1.2 Il parlato dell'insegnante

Nell'ambito dei primi studi SLA (Ellis 1990; 1994) si suole trattare il parlato dell'insegnante come una forma particolare di input che si differenzia dagli input in contesti di apprendimento spontaneo per le sue caratteristiche esplicitamente didascaliche, che si avvale quindi di strategie finalizzate alla facilitazione dell'apprendimento. Essendo prodotto in un ambito istituzionale, tale parlato viene orientato a scopi, compiti o identità convenzionalmente associati all'istituzione scolastica (Drew e Heritage 1992): innanzitutto, l'insegnante incarna gli scopi dell'istituzione nel momento in cui si assume la responsabilità di assicurare e di verificare che gli apprendenti acquisiscano i contenuti del curriculum; non è infatti casuale la frequenza, come si diceva sopra, di domande di esibizione, che richiedono una risposta prevista attinta dai contenuti curriculari (Vine 2008). In secondo luogo, l'insegnante ha il controllo sull'interazione didattica, solitamente decide quando far partire e concludere le interazioni e, all'interno dell'interazione, quando aprirne e chiuderne le sequenze, mentre accade più di rado che siano gli apprendenti a iniziare una nuova sequenza. Infine, il carattere discorsivo istituzionale delle azioni comunicative dell'insegnante viene segnalato dalla responsabilità che egli si assume non solo nell'indicare all'apprendente quando è necessaria una forma di riparazione, ma anche nel suggerire quale sia la più appropriata (Vine 2008).

Il parlato dell'insegnante appartiene a quell'insieme di varietà sociolinguistiche della lingua che, insieme al *foreigner talk* o al *baby talk*, vengono modificate per adeguarsi al livello di competenza dell'interlocutore attraverso l'uso di un registro semplificato (Ferguson 1981; Diadori 2004). Un concetto importante per l'analisi del discorso dell'insegnante è infatti quello di *audience design* (Bell 1984)³⁹. Per essere compresi, gli enunciati non devono solo essere espressi in forma corretta, coerente e

³⁹ Il concetto mette in rilievo che il parlante vuole essere compreso non solo nel messaggio che veicola ma anche nelle sue intenzioni comunicative, che possono comprendere il tono della comunicazione (ad esempio serio, scherzoso o distaccato) o le richieste socioculturali come il rispetto e il decoro (Bell 1984).

coesa, ma devono anche tenere conto delle caratteristiche legate al contesto comunicativo, dell'appropriatezza, ad esempio, delle prese di turno o delle modalità di gestione dell'argomento: affinché essi raggiungano gli scopi comunicativi prefissati, il parlante cerca dunque di adattarli a beneficio dell'interlocutore. Così l'insegnante, quando semplifica il suo parlato, attua forme di adeguamento o di convergenza (*accomodation*) a beneficio degli apprendenti (Van Lier 1996). I molti studi che hanno descritto le specificità del parlato dell'insegnante (Ellis 1994; Grassi 2007 per una panoramica bibliografica) si sono focalizzati su tali modalità di adeguamento comunicativo, efficacemente sintetizzate da van Lier (1996:132) in uno schema che, del discorso dell'insegnante, riporta i tratti formali, contenutistici e interazionali:

Nella forma

- prosodia: intonazione forzata, articolazione chiara;
- velocità dell'eloquio: lento, con pause frequenti;
- ridondanza: scarso uso di pronomi e di forme ellittiche;
- lessico: parole concrete, terminologia comune;
- sintassi: coordinazione, frasi semplici.

Nel contenuto

- esperienziale: argomenti familiari, esperienze degli studenti;
- qui-e-ora: argomenti correnti, quotidiani, concreti;
- semplificato: nel lessico e nella forma;
- amplificato: molti esempi, supporti visivi;
- con strutture di supporto, *scaffolding*.

In interazione

- tripletta IRF;
- correzione dell'errore, includendo il modello della forma corretta;
- tempi di attesa della risposta;
- conversazione scolastica;
- controllo dei turni.

Nel suo ruolo istruttivo, il discorso dell'insegnante può prendere forme diverse (Bertocchi 1995; Lantolf 2000; v. anche 3.2.2): la forma di monologo espositivo, caratterizzato da una contestualizzazione delle nuove informazioni attraverso il richiamo a conoscenze note agli apprendenti (v. anche Brandi 1999; Zorzi 1999), da interventi di semplificazione (vocabolario ridotto e grammatica semplice) o di amplificazione (interventi sinonimici, parafrasi, ripetizioni, espansioni); la forma di dialogo scolastico, uno scambio interattivo che coinvolge gli apprendenti in un discorso pianificato, formalizzato, a fini istruttivi (Fasulo e Girardet 2002); infine, la forma di dialogo vero e proprio, di dialogo euristico (Lavinio 1999), dove l'insegnante coinvolge gli apprendenti nella costruzione delle conoscenze attraverso modalità didattiche partecipative quali il *problem-solving*. In tutte queste forme, come in molte interazioni istituzionali (Anderson 1995), è frequente la presenza di sequenze domanda-risposta, e ancora più tipica è la sequenza tripartita domanda-risposta-valutazione (v. sopra), dove generalmente è l'insegnante a porre il maggior numero di domande: un dato assolutamente prevedibile per le funzioni fondamentali che le domande rivestono nel processo educativo, in qualità di stimolo alla riflessione

e alla discussione, in qualità di controllo della comprensione e produzione degli apprendenti e in qualità di controllo sulla gestione dell'interazione, che può variare in termini di maggiori o minori opportunità di partecipazione degli apprendenti (Ciliberti e Margutti 2003). Le domande dell'insegnante si contraddistinguono innanzitutto per il loro carattere routinario, programmato e tipicamente organizzato in serie: sono infatti frequenti le domande che iniziano con la congiunzione *e* collegandosi a domande precedenti, un tratto raramente riscontrato nella conversazione ordinaria (Heritage e Sorjonen 1994); in secondo luogo, come rilevato sopra (v. 1 e 2.1.1.1), si tratta soprattutto di domande di esibizione, di cui fanno parte, ad esempio, le domande orientate alla risposta che vuole l'insegnante (*response-oriented*), contenenti un indizio di superficie che indirizza l'apprendente verso contenuti o anche forme già prefigurati (Ciliberti 1999; Grassi 2007); sono rare infine le domande referenziali, quelle provocate da un autentico vuoto di informazione e tipiche della conversazione ordinaria. Solo nel dialogo euristico le domande sono parzialmente sostituite da forme che denotano un minor controllo da parte dell'insegnante e un maggiore coinvolgimento degli apprendenti, come ad esempio le forme di rispecchiamento che possono occorrere nel terzo turno della sequenza IRF (Vine 2008) dove, al posto di una valutazione esplicita, l'insegnante ripete gli enunciati degli apprendenti, incoraggiandoli in tal modo a contribuire ulteriormente al discorso (Lumbelli *et al.* 1999; Pontecorvo *et al.* 2006²) senza dover ricorrere all'introduzione di ulteriori quesiti.

2.1.1.3 L'interazione didattica

Buona parte delle ricerche in linguistica applicata degli ultimi trent'anni ha messo in evidenza come l'interazione didattica, luogo co-gestito da insegnante e apprendenti, rivesta un ruolo fondamentale nel garantire una maggiore comprensibilità dell'input attraverso le modifiche interazionali che occorrono quando gli apprendenti hanno l'opportunità di negoziare il significato del messaggio di cui hanno percepito difficoltà di comprensione. Quelle interazioni che hanno come finalità la negoziazione o co-costruzione del significato sono state dunque considerate indispensabili per un'effettiva comprensione dell'input da parte dell'apprendente (tra gli altri, Boulima 1999; Pica 1994) e per i conseguenti vantaggi di rinforzare l'attenzione e di indurre l'apprendente a produrre output: da questo punto di vista, sono state considerate favorevolmente le attività didattiche che richiedono molta negoziazione – nel senso di lavoro interazionale mirato a risolvere problemi di comunicazione – anche se non si è mancato di rilevare che l'impiego di tali strategie può risultare efficace solo se gli apprendenti assumono nell'interazione un ruolo attivo nel controllare la propria comprensione, attraverso, ad esempio, richieste di chiarimento o riformulazioni non sollecitate del discorso dell'insegnante (Tsui 1995), solo cioè se gli apprendenti sviluppano delle capacità di elaborazione (Long 1996, Ellis 1999).

Un altro importante assunto circa le attività di negoziazione, definita come momento in cui un fraintendimento o una mancata comprensione del discorso tra insegnante e

apprendenti divengono espliciti e i partecipanti si impegnano in azioni riparative o rimediali per risolverli (Widdowson 1990, Ellis 1994), è che in esse si attua il processo di autenticazione del discorso in classe: ad esempio, le azioni negoziali dell'insegnante, quali avallare, rifiutare o correggere un enunciato, danno luogo ad una comunicazione autentica e dimostrano che, nella classe, il suo discorso deve essere necessariamente autenticato dagli apprendenti per evitare problemi di comunicazione mancata o distorta (van Lier 1996). Così, pur essendo altamente controllata e, in essenza, diseguale (per conoscenze o per esperienze), l'interazione insegnante-studenti diventa autentica nel momento in cui tutti i partecipanti alla situazione, ognuno per sé e in relazione con gli altri, autenticano il contesto e le azioni che vi occorrono (van Lier 1996: 128)⁴⁰.

Sull'onda delle crescenti energie dedicate alle prospettive socioculturali e di socializzazione linguistica nelle ricerche sull'acquisizione della L2 (v. cap. II, 4.2.4), gli studi più recenti sulla negoziazione testimoniano l'esigenza di allargare il focus della ricerca, che si è concentrata quasi esclusivamente sulla comprensibilità dell'input nell'interazione insegnante-apprendente, per arrivare a comprendere, da una parte, un'analisi di altri tipi di interazione che occorrono nella classe e, dall'altra, una disamina degli aspetti sociali dell'interazione didattica, secondo una visione che considera pratiche linguistiche e pratiche sociali come inscindibili.

Innanzitutto, dunque, si mette in discussione l'assunto secondo cui l'apprendente può imparare di più interagendo con un parlante più competente, sostenendo che la negoziazione insegnante-apprendente non è il solo tipo di interazione che può condurre all'apprendimento poiché anche l'interazione tra apprendenti produce costruzioni di significato, che sono diversamente strutturate ma non necessariamente meno benefiche di quelle determinate dall'interazione con l'insegnante (van Lier 2000). Come, d'altronde, era già emerso da studi antecedenti (Pica 1994; Pica *et al.* 1996; Ellis 1999), Swain (2000) rileva che forme di interazione come il dialogo collaborativo tra pari meritano di essere esaminate per il loro contributo all'apprendimento linguistico: gli apprendenti sono in grado di assistersi l'un l'altro ai fini di una comunicazione efficace, come nel caso in cui la co-costruzione del significato avviene non tanto per una mancata o fraintesa comprensione del messaggio, quanto per l'identificazione di un problema linguistico che i partecipanti si impegnano a risolvere (Swain 2000:101-102). Studi successivi, di stampo interazionista e conversazionale, vanno nella stessa direzione, confermando la necessità di allargare il focus sulla negoziazione del significato alle diverse attività interazionali prodotte in classe (v. 2.1.1.1) e, parallelamente, mettendone in rilievo la co-occorrente negoziazione identitaria e sociale dei partecipanti.

⁴⁰ Questo porta a distinguere, in termini di status e potere, tra 'uguaglianza' e 'simmetria' dei rapporti che si instaurano in classe: ci può essere simmetria (cioè uguali diritti e doveri di partecipazione) senza uguaglianza, come nel caso di un'inversione di ruoli tra insegnante e studente; e ci può essere uguaglianza senza simmetria, come nel caso di uno studente che tende a dominare sugli altri nel rapporto tra pari (van Lier 1996:139).

In secondo luogo, la disamina degli aspetti sociali nella ricerca sulla negoziazione parte dalla contestazione dell'assunto secondo cui l'unità di analisi debba essere l'input: van Lier (2000), esaminando l'interazione da una prospettiva ecologica, afferma che la negoziazione rappresenta qualcosa di più di una semplice fonte comprensibile di input e che va considerata nella sua totalità; dunque l'analisi non avrà come oggetto l'input linguistico, ma l'attività stessa o l'apprendente stesso. Traendo spunto dagli approcci della psicologia ecologica (Gibson) e socioculturale (Vygotsky) nel concepire la lingua come insieme di relazioni (di pensiero, azione, potere) più che come insieme di oggetti (parole, frasi, regole), van Lier supera il concetto di 'input' per soffermarsi invece sull' *'affordance'*, una proprietà dell'ambiente che si viene a creare dalla relazione tra gli oggetti presenti nell'ambiente e i suoi usufruttori: da una prospettiva linguistica, l'ambiente è gravido di segni linguistici e tutti, non solo l'input prodotto dall'insegnante, forniscono opportunità di apprendimento (van Lier: 252-253). L'acquisizione di una L2, dunque, può essere vista come un processo attraverso cui gli apprendenti assumono un controllo sempre più ampio delle scelte semiotiche offerte dall'ambiente linguistico straniero (Kramsch 2000: 151), un'acquisizione che non si limita alla sola elaborazione di informazioni in termini di input e output, ma che si allarga alle forme di attività sociale che vi concorrono.

Con queste ultime considerazioni, ci siamo inseriti in quel filone della ricerca che analizza il discorso in classe come pratica sociale. La sezione che segue ne illustra alcuni approcci.

2.1.2 L'analisi del discorso in classe come ricerca sociale

Lo studio del discorso dipende dall'attitudine del ricercatore e, tra gli aspetti che un approccio interpretativo permette di osservare, esso può focalizzarsi anche sulla natura sociale delle prospettive di significato apportate da insegnante e apprendenti e sulla natura della classe come ambiente organizzato socialmente e culturalmente: una visione articolata dell'insegnamento/apprendimento che associa l'osservazione degli aspetti puramente tecnici a quegli elementi che ne implicano la realizzazione a livello sociale (Norton 2000; Pugliese 2009).

È possibile allora investigare i fenomeni interni alla comunicazione in classe in connessione con il più ampio mondo sociale. Nelle interazioni durante le lezioni, la dimensione dell'organizzazione sociale culturalmente modellata (modelli per la presa del turno, comportamenti di ascolto, ecc.) coesiste sempre con la dimensione dell'organizzazione logica del contenuto informativo della materia che si sta trattando (Lemke 1985). Le due dimensioni, organizzazione sociale e organizzazione dei contenuti, sono sempre riflessivamente intercorrelate. Secondo questa prospettiva, quando interagiscono, insegnante e apprendenti creano significati che vengono condivisi sulla base delle esigenze uniche dell'azione svolta al momento: la condivisione di tali significati passa attraverso l'acculturazione non solo di un sistema linguistico o di un sistema giuridico ma anche di altri sistemi, quali

l'ideologia politica, le culture etniche, di classe e di genere, le definizioni di ruoli appropriati nei rapporti tra adulti, ecc., che attribuiscono alle azioni altrui un significato di tipo strutturale intorno al quale viene costruita l'azione locale (Erickson 1985).

In un quadro di riferimento che interpreta le azioni individuali nel contesto di un ecosistema socioculturale, si può considerare il rapporto tra apprendimento e organizzazione sociale della vita di classe come un processo politico locale, se vi si applicano i concetti di autorità, potere, influenza, legittimità, assenso e dissenso. Se l'autorità, cioè l'esercizio legittimo del potere socialmente sanzionato dal possesso del sapere e dal diritto di giudizio, è ufficialmente nelle mani dell'insegnante, il potere, cioè l'abilità di imporre azioni sugli altri, è potenzialmente posseduto sia dagli insegnanti che dagli apprendenti; difatti, l'influenza, cioè la capacità non sanzionata di esercitare il potere, è nelle mani degli apprendenti, e l'esercizio dell'autorità da parte dell'insegnante senza il consenso degli apprendenti può condurre, nel migliore dei casi, ad una conformità apparente al volere dell'insegnante (v. anche il concetto di autenticazione, van Lier 1996, 2.1.1.3): dunque, nella visione della classe come sistema politico, il potere è alla fin fine nelle mani dell'apprendente, il quale può sempre rifiutare l'oggetto essenziale al sistema, ovverosia l'apprendimento stesso (Erickson 1985: 60).

All'interno dello stesso quadro di riferimento, la differenza culturale può essere considerata, più che come fattore inibente dell'apprendimento, piuttosto come una difficoltà di tipo interazionale relativamente minore e ancora di più come un fattore di rischio, scatenante conflitti molto più grandi e diffusi che hanno a che fare con la classe sociale, l'etnicità, la razza o il genere (v. cap. II). L'osservazione può vertere allora sulle divisioni interne alla classe essenzialmente in termini di *identità sociale* (status) e di *ruolo* (diritti e obblighi nei confronti degli altri partecipanti), secondo approcci della ricerca poststrutturale e critica che mettono in discussione categorie fisse di identità esaminando come esse siano discorsivamente e socialmente costruite, assunte o contestate.

In merito agli argomenti fin qui esplorati, nei paragrafi che seguono vengono illustrate le prospettive teoriche che hanno fornito alcune linee guida all'analisi del discorso in classe come ricerca sociale.

2.1.2.1 La prospettiva dell'analisi critica del discorso

Tra gli approcci che considerano il discorso come una forma di pratica sociale, rilevante agli scopi della presente ricerca è l'analisi critica del discorso, dove i discorsi sono visti come complessi di segni e di pratiche che organizzano l'esistenza e la riproduzione sociali, rivelandone le connessioni con il potere e l'ideologia politica: così, ad esempio, i discorsi della famiglia, della scuola, della chiesa o del sindacato, sono costituiti nel/e attraverso il linguaggio e altri sistemi di segni (Norton 1997).

Un approccio critico è valido per una concezione dell'educazione che ha, tra i suoi scopi prioritari, lo sviluppo delle capacità degli apprendenti di esaminare e di giudicare il mondo consapevolmente e di ravvisarne possibili cambiamenti (v. cap. II). Come affermano Pennycook (2001) e van Dijk (2001), l'applicazione degli strumenti dell'analisi critica nelle classi di lingua non presuppone necessariamente l'introduzione di nuovi metodi o tecniche di insegnamento, ma può offrire agli apprendenti nuove prospettive, che li rendono consapevoli dei processi sociali e ideologici sottesi all'uso della lingua e che aprono loro possibilità di agire discorsivamente su tali processi (v. il concetto di cittadinanza come pratica comunicativa, cap. II, 2.1.3). Pennycook (2001:27), fornendo una definizione di politica in un senso ampio, non ristretto agli ambiti politici formali, sostiene che il potere opera in ogni ambito delle attività umane e che è alla base di tutte le questioni che legano il discorso alla disparità e alla differenza; in questo senso, l'educazione linguistica è sempre politica e tutto il lavoro con la lingua è già politico. Similmente, Canagarajah (1999), riferendosi all'insegnamento dell'inglese come lingua straniera, afferma che i micro-contesti del linguaggio e delle interazioni in classe sono inestricabilmente legati a macro-questioni sociali e politiche, e che le relazioni di potere che essi producono devono essere esplorate con gli apprendenti al fine di creare uno spazio produttivo per una negoziazione critica. Egli asserisce che la classe è la società, non un microcosmo della società, poiché ciò che accade in classe influenza direttamente la vita di insegnanti e studenti, così come ciò che accade fuori della classe viene riprodotto nelle esperienze vissute all'interno della classe; propone dunque una pedagogia dell'appropriazione, che implica l'uso di strumenti didattici riflessivi che permettano agli apprendenti di riconoscere le relazioni asimmetriche di potere e di conoscenze all'interno delle loro comunità.

L'approccio critico considera dunque il discorso come un fenomeno concreto, sociale e culturale che si relaziona al contesto in forma dialettica, lo influenza e ne è influenzato; dal punto di vista metodologico, del discorso interseca un'analisi delle funzioni locali (le funzioni pragmatiche che producono il testo) con un'analisi delle sue funzioni più ampie (funzioni sociali, politiche e culturali). I giudizi negativi mossi a tale approccio si riferiscono all'assunto secondo cui tale metodologia rappresenta uno strumento adeguato per avanzare una critica politica e ideologica: Widdowson (1998a), riprendendo lo stesso Fairclough (1995), quando ammette che la combinazione di analisi testuale e di analisi delle pratiche di produzione non è stata adeguatamente operazionalizzata, si chiede come una tale analisi possa essere sistematicamente intrapresa. Puntualizzando che nessun uso della lingua è ideologicamente neutro, e che ogni testo, da un trattato politico a un biglietto del treno, è una manifestazione di un particolare discorso e testimonia un qualche intento egemonico, egli sostiene che, se tutta la lingua è ideologicamente satura e ogni tratto porta con sé il suo carico ideologico, non è dato sapere in quali condizioni testuali o contestuali un tratto assume salienza e domina sugli altri, e che il significato ideologico non può mai essere scoperto, perché esso è sempre la funzione di una particolare parzialità ideologica (Widdowson 1998a:146). Jones (2007), dal canto suo, considera che una metodologia di critica politica e ideologica non può essere

impostata sulla base di un'applicazione di costrutti linguistici convenzionali, in quanto essi non permettono di rilevare come il comportamento comunicativo si integri nel tessuto della vita sociale: egli afferma che, poiché l'uso della lingua implica sempre una valutazione critica e una conseguente reazione comunicativa, esso richiede piuttosto l'interrogazione morale, politica e pragmatica degli atti comunicativi, visti nelle loro interrelazioni contestualizzate con altri aspetti e dimensioni del comportamento. È infine interessante l'ampio contributo di Blommaert (2005), che non si limita a rilevare punti negativi dell'approccio metodologico critico: partendo dalla sua impostazione di base, egli cerca piuttosto di emendarlo includendovi alcuni aspetti evidentemente tralasciati, come l'analisi critica degli usi della lingua in contesto.

Tracciare una distinzione netta tra 'analisi critica del discorso' e 'analisi del discorso' sembra per alcuni versi un'impresa difficile, se è vero che si può sostenere, con Maingueneau 2006 (v. anche Widdowson 1998a), che un orientamento critico di base è presente in gran parte della ricerca dell'analisi del discorso, anche quando i ricercatori non hanno come obiettivo finale la trasformazione della società. Se è vero, cioè, che l'analisi del discorso è per sua natura una disciplina dissacrante, poiché rifiuta di considerare che determinate aree della produzione discorsiva siano al di fuori della sua portata, poiché essa è metodologicamente impostata per mettere in questione l'autorità di ogni discorso, in quanto riflette sul processo attraverso cui un discorso assume autorialità, e poiché, infine, per il solo fatto di convergere un'area del discorso all'interno di un corpus, essa si identifica con una posizione ideologica (Maingueneau 2006), allora la distinzione che si può fare è all'interno dell'analisi del discorso stessa, evidenziando due modi di praticarla: un modo 'debole' e uno 'forte', dove per 'debole' si intende una semplice descrizione di discorsi, mentre l'applicazione 'forte' implica la piena adesione agli scopi di questo tipo di analisi, che cercano di mettere sistematicamente in relazione strutture discorsive e pratiche sociali (Maingueneau 2006).

Tuttavia, c'è chi considera invece rilevante mantenere l'approccio critico nettamente distinto, come Cots 2006, che illustra le differenze di prospettiva applicate all'analisi del discorso, fornendone una visione 'non critica' e una visione 'critica' (Cots 2006:339):

- secondo una prospettiva non critica, il discorso è una parte della lingua percepito come significativo, coerente e mirato ad uno scopo, e rappresenta modi diversi di strutturare aree della conoscenza e della pratica sociale (ad esempio, il discorso medico, il discorso ecologico, ecc.); così, l'analisi del discorso è la descrizione del discorso parlato o scritto che studia gli elementi che danno unità e significato all'espressione linguistica;
- secondo una prospettiva critica, il discorso è un modo ideologicamente determinato di parlare o scrivere di luoghi, eventi o fenomeni, è una pratica sociale strutturata dalla società che, a sua volta, contribuisce a strutturare; così l'analisi del discorso è uno strumento che osserva i testi all'interno di

specifiche pratiche socioculturali, che spiega come il discorso sia modellato dai rapporti di potere e dall'ideologia e, allo stesso tempo, sia impiegato per costruire le identità sociali, le relazioni sociali e i sistemi di conoscenze e di valori.

Se gli scopi dell'analisi critica del discorso includono, in ambito pedagogico, la valorizzazione di discorsi emergenti che contrastano discorsi dominanti (Luke 2002 in Hanrahan 2006), rilevante alla presente ricerca può essere l'identificazione delle pedagogie che valorizzano la partecipazione consapevole degli apprendenti alle attività discorsive della classe di diritto: in questo senso, ci si può concentrare sulle caratteristiche del discorso dell'insegnante che influenzano quegli aspetti relazionali, affettivi e identitari in grado di potenziare o limitare, negli apprendenti, lo sviluppo di competenze giuridiche e di cittadinanza. Nell'osservazione si dedica infatti attenzione alle implicazioni che le pratiche degli insegnanti possono avere in merito alle opportunità fornite agli apprendenti di attivare forme di apprendimento inclusivo e trasformativo, pur in un contesto 'convenzionale', dove cioè non vengono considerate e applicate le forme di pedagogia radicale indicate dalle teorie critiche sopra esposte. Mentre queste ultime affrontano la questione dell'apprendente oppresso vs privilegiato in termini di curriculum, la nostra attenzione si focalizza sui processi sociali di apprendimento che valorizzano le risorse che gli apprendenti apportano in una classe plurilingue, nella convinzione che tale analisi possa ugualmente contribuire a comprendere come raggiungere obiettivi di giustizia sociale (Ares 2006). Il tentativo è di capire da dove possono emergere pratiche di cittadinanza, che siano trasformative e inclusive delle culture e delle lingue di gruppi non dominanti, e quali attività di classe possano favorirle, anche nella consapevolezza che molte pedagogie critiche mancano di dare precise indicazioni sulle modalità didattiche attraverso cui le scelte degli apprendenti, il ruolo dell'insegnante e un contesto apolitico possono produrre tali pratiche (Ares 2006).

Oltre alle teorie critiche, anche altri approcci si concentrano sull'interazione sociale nel processo di insegnamento/apprendimento, analizzando i rapporti di potere che vi si instaurano e mettendo in rilievo la questione dell'accesso alla partecipazione legittima in attività culturali socialmente rilevanti: ci si riferisce qui, in particolare, alle teorie dell'apprendimento socioculturale situato (Lave e Wenger 1991) e della socializzazione linguistica in lingua seconda, che comprende la prima, mutuando idee e principi dalla teoria socioculturale di Vygotsky, dalla teoria della pratica di Bourdieu, dal dialogismo di Bakhtin e dall'etnografia della comunicazione di Hymes (v. Duff e Kobayashi 2010).

2.1.2.2 La prospettiva della socializzazione linguistica in L2

Mirati perlopiù verso le pratiche di adolescenti e adulti piuttosto che di bambini, gli studi sulla socializzazione linguistica in L2 hanno individuato i processi attraverso cui i 'neofiti' diventano competenti nelle pratiche linguistiche e culturali di una specifica comunità attraverso la mediazione di esperti - insegnanti, pari, colleghi di

lavoro -, che li assistono nell'acquisizione non solo di competenze linguistiche ma anche dei valori, ideologie, identità, stati affettivi e pratiche associate alla lingua della specifica comunità di riferimento (per il contesto italiano, v. ad esempio Di Lucca *et al.* 2008); alternativamente, tali studi hanno anche indagato i processi che portano al fallimento e alla mancata accettazione nella comunità, evidenziando come la trasmissione di contenuti culturali sia tutt'altro che agile e come, attraverso la loro negoziazione in contesti quotidiani, gli obiettivi di socializzazione possano essere raggiunti con successo ma anche essere ostacolati o respinti (Ochs 2002).

Un principio cardine degli studi di socializzazione linguistica in ambito scolastico è quello secondo cui le classi non esistono in un vuoto, ma sono situate all'interno di una rete di pratiche e valori culturali, sociali e ideologici che modellano le routine della classe e le modalità con cui sono interpretate (Friedman 2010): alcune di queste ricerche, ad esempio, hanno rilevato come l'expertise possa essere negoziata tra esperti e neofiti attraverso diverse dinamiche di potere, e come gli stessi apprendenti possano aspirare a diversi livelli di competenza nella L2, da quelli più alti, che denotano il desiderio di impegnarsi attivamente nella comunità (con risultati positivi o negativi), a quelli di sopravvivenza, che indicano come l'apprendimento sia funzionale a soddisfare bisogni immediati e personali (Kramsch 2002; Duff 1995; 2002). Tali studi, condotti perlopiù nel contesto migratorio, indagano su apprendenti che hanno storie complesse di socializzazione e di esposizione linguistica primaria e secondaria, identità conflittuali e talvolta obiettivi incerti verso la lingua seconda, che possono includere l'integrazione parziale o completa nella vita di comunità e dunque un'adozione limitata o totale delle norme linguistiche e culturali ad essa associate (Duff 2009). Infatti, accanto ai successi nel raggiungimento di alti livelli di acculturazione in L2, ne sono state evidenziate anche forme di ambivalenza, sprezzo o rifiuto; oppure, in caso di chiare aspirazioni alla socializzazione, sono state rilevate le mancate opportunità di interagire con 'esperti' o un loro mancato supporto (Duff 2010), a dimostrazione del fatto che la socializzazione in L2 è limitata dal ruolo sociale, dal genere, dallo status, dal senso di legittimità alla socializzazione, nonché dalle scarse risorse disponibili, come il tempo, il denaro, il capitale sociale, gli aiuti nelle cure della famiglia (Norton 2000). Per molti apprendenti, si tratta dunque di un processo frustrante e complicato, dove identità e ruoli sociali multipli, talvolta in competizione, ne precludono un maggiore investimento, semplicemente a causa del carico delle attività quotidiane di una vita complessa.

La ricerca sulla socializzazione linguistica in L2 osserva, all'interno degli eventi comunicativi in classe, le relazioni di potere che determinano i diversi livelli di modellizzazione discorsiva e di feedback da parte degli insegnanti e i diversi livelli di investimento ed *agency* da parte degli apprendenti, per capire se e come questi ultimi imparino a partecipare in modo appropriato ai discorsi e alle pratiche della comunità di discorso dominante, se vi siano indotti implicitamente o esplicitamente, e se e come l'interazione con i pari e l'insegnante ne facilitino il processo di acquisizione: così, ad esempio, Poole 1992, uno dei primi studi sulla socializzazione linguistica in L2 in classe, dimostra come gli insegnanti rendessero efficace la

socializzazione in inglese L2 attraverso attività svolte insieme agli apprendenti in cui essi riconoscevano meriti agli apprendenti ed evitavano forme manifeste di asimmetria; oppure, Duff (1995; 2002) indaga su eventi specifici, quali l'esposizione orale, individuale o di gruppo, o la discussione di classe nel contesto di classi disciplinari in L2 per rilevare, longitudinalmente, forme e gradi diversi di socializzazione linguistica, discorsiva e culturale negli apprendenti. L'osservazione si concentra non solo sul sapere socioculturale, linguistico e discorsivo che tali eventi incorporano, ma ne ravvisa anche il sapere procedurale, relativo all'efficacia delle azioni e alla pragmatica interpersonale, e il lavoro sull'identità e sul posizionamento sociale (Duff 2009).

Rilevanti per la nostra analisi della classe plurilingue sono anche i risultati conseguiti dalla ricerca sulla socializzazione linguistica in L1, che sonda, nelle sue forme orali e scritte, nei suoi generi, registri e atti linguistici, i significati sociali che essi indicizzano, differenziando tipicamente gli usi della lingua in contesti diversi, a casa, a scuola, sul lavoro, in ambiti specialistici. In questo senso, la socializzazione in L1 e in L2 nei discorsi e nelle routine di classi plurilingui può avere molti elementi in comune, strutturalmente e pragmaticamente, quando si tratta di affrontare il discorso specialistico (Duff 2009) e, nel nostro caso, può implicare che gli apprendenti italofoeni adulti abbiano difficoltà socioculturali simili a quelle degli apprendenti non italofoeni.

Per il nostro modello di educazione alla cittadinanza, un rimando meritano, infine, gli studi di socializzazione linguistica che indagano sugli aspetti politico-sociali, dove la classe viene analizzata come sito per la costruzione di identità politiche che possono essere associate all'appartenenza ad una comunità nazionale o, in alternativa ma anche contemporaneamente, a una comunità transnazionale, poiché tali identificazioni possono essere costruite sia in relazione ad una nazione, ad una cittadinanza, che in relazione a comunità nazionali multiple (v. Bavieri 2009b). Focalizzandosi sui processi di nazionalizzazione e incorporando analisi linguistiche e di ideologia linguistica nelle pratiche quotidiane di classe, alcuni studi si concentrano sulle modalità con cui gli studenti immigrati vengono identificati nella classe come stranieri e come essi accettino o contestino questa attribuzione di identità (ad esempio, Duff 2002; Fukuda 2006; Bavieri 2010): da essi risulta che, talvolta, piuttosto che facilitare agli studenti il percorso di appartenenza alla comunità di riferimento, le pratiche di classe negano tale appartenenza identificando gli studenti immigrati come *outsiders* e applicando loro una nozione escludente di identità nazionale. Allo stesso tempo, però, tali studi documentano in maniera consistente, da parte degli apprendenti, forme di resistenza all'inclusione di modelli di identità politica, come quello nazionale, considerato perlopiù superato, contemporaneamente all'asserzione di forme alternative di identificazione culturale e politica, come quella multipla, transnazionale o cosmopolita (Friedman 2010; v. anche cap. II). Le ricerche in tale ambito sottolineano dunque l'importanza del contributo attivo degli studenti (la loro *agency*) per l'attivazione della propria socializzazione, nonché il potenziale della socializzazione linguistica per attivare meccanismi sia di riproduzione che di

trasformazione sociale, nonostante sia stato rilevato che l'*agency* individuale abbia conseguenze trascurabili nel generare cambiamenti nell'educazione e nella società (Talmy 2009 in Friedman 2010).

2.2 Le due dimensioni dell'osservazione: apprendimento come acquisizione di conoscenze e apprendimento come partecipazione

Come rilevato sopra (v. 2), il presente studio osserva il discorso in classe analizzandone le modalità attraverso cui viene costruita la conoscenza disciplinare da parte dei partecipanti all'evento didattico e, contemporaneamente, il lavoro interpersonale e identitario che essi vi apportano; a tale scopo, si avvale di strumenti che esaminano il processo di apprendimento come acquisizione di conoscenze e, in maniera diversa ma non concorrente, di apprendimento come partecipazione.

2.2.1 La costruzione della conoscenza disciplinare: apprendimento come acquisizione di conoscenze

L'insegnamento disciplinare può essere definito come l'insegnamento di pratiche specifiche che costruiscono un significato specialistico utilizzando specifiche tipologie di attività specialistiche, come le strategie linguistiche che servono ad illustrare, spiegare e collegare i concetti. Lo scopo ultimo dell'insegnamento disciplinare è infatti l'apprendimento del registro linguistico della disciplina: saper ri-/produrre quel registro è l'unico criterio per stabilire se si è in grado di padroneggiare i concetti disciplinari (Lemke 1985: 30, 7). I sistemi tematici disciplinari vengono appresi nello stesso modo in cui viene appreso il sistema semantico della nostra madrelingua, cioè in maniera implicita, ascoltando, parlando, riparando i nostri enunciati, ma soprattutto modellando il nostro parlato per conformarci a ciò che sentiamo intorno a noi, inferendo modelli di relazioni di significato tra i termini e gli enunciati dal loro uso in contesto (Lemke 1985:16). Da ciò consegue che l'analisi linguistica del discorso disciplinare, riferendosi a tutti quegli elementi che contribuiscono al significato comunicato – una parola, un sintagma o a una proposizione –, si focalizza su come il parlato presenta i contenuti, cioè come la lingua del testo, monologico o interattivo, viene utilizzata per sviluppare i temi del discorso e le loro interrelazioni. L'osservazione verte dunque, innanzitutto, sulle modalità attraverso cui l'insegnante attribuisce senso a quello che dice e fa durante la lezione e come condivide e negozia con gli apprendenti i modi di parlare e di fare della disciplina giuridica. In particolare, ci si chiede se e come egli fornisca degli strumenti adeguati per usare quella lingua che costruisce quell'insieme di significati chiamato diritto e se e come egli agisca per legare i termini del discorso della disciplina in particolari relazioni di significato. In secondo luogo, volendo anche osservare se i contenuti giuridici siano o meno adeguati a sviluppare competenze di cittadinanza (così come discusso nell'ipotesi di ricerca, v. cap. II), ci si chiede quale rappresentazione linguistica si dà del diritto, se la si tratta cioè come una trasmissione impersonale di conoscenze tecniche o come una estensione coerente

del discorso ordinario che correla le conoscenze da apprendere agli interessi degli apprendenti, tenendo conto di loro specifici bisogni e questioni.

In questo contesto analitico, il discorso dell'insegnante - fornitore di conoscenze specialistiche, facilitatore e mediatore (v. tab.1) - viene analizzato nelle modalità attraverso cui, adeguandosi alle caratteristiche degli apprendenti, egli calibra linguisticamente il suo input per la comprensibilità ed acquisizione dei concetti giuridici: si osserva, da un lato, l'input premodificato (input strutturalmente modificato, v. Chaudron 1988) del discorso nei suoi formati monologici (v. 1; 2.1.1.2) e, dall'altro, tenendo conto dei postulati interazionisti, l'input modificato in interazione con gli apprendenti (Long 1983). Gli adeguamenti compiuti dall'insegnante sono dunque considerati nella loro doppia istanza di adeguamenti come pre-modificazione - riconducibile alla capacità del docente di adeguare il discorso specialistico ai livelli linguistico e cognitivo degli apprendenti - e adeguamenti come negoziazione (v.2.1.1.3) - riferito al grado di flessibilità che egli dimostra nel compiere in itinere modifiche alle sue modalità discorsive di fronte a reazioni che divergono dal modello che egli si propone di trasmettere. In quanto ai destinatari del progetto didattico a cui è rivolta la ricerca, l'indagine vuole inoltre rilevare quali sono gli adeguamenti compiuti dall'insegnante verso le caratteristiche di non-italofonia di una parte cospicua di apprendenti presenti nelle classi osservate.

2.2.1.1 Adeguamenti nel discorso dell'insegnante come pre-modificazione linguistica del discorso giuridico

Dati gli elementi di confrontabilità individuati dalla ricerca, la disciplina - il diritto -, la struttura degli eventi comunicativi in classe e le conseguenti scelte linguistiche dell'insegnante, determinate appunto dalle costrizioni di registro proprie di tale dominio e dell'evento comunicativo in cui occorrono, si è ipotizzato che l'osservazione dei tratti di pre-modificazione linguistica del discorso dell'insegnante andasse riferita alla competenza metalinguistica del docente (Grassi 2007: 108), vale a dire, da un lato, alla sua capacità di valutare la competenza linguistico-comunicativa dei propri allievi e, dall'altro, alla sua capacità di individuare le complessità linguistiche e cognitive insite nel discorso specialistico e di facilitarne la comprensione, anche laddove esse presentino difficoltà difficilmente eliminabili. A proposito di quest'ultimo punto, poiché le tecniche di analisi tematica del discorso disciplinare partono solitamente dall'identificazione di tratti discorsivi specialistici (Lemke 1985), è parso opportuno individuare quali di questi tratti potessero essere suscettibili di adeguamento: così, sulla base delle analisi sulla comunicazione specialistica giuridica, condotte in particolare su testi normativi (v. cap. II), ci si è focalizzati su quei tratti del discorso giuridico che vengono solitamente sottoposti a spiegazione sia nella manualistica che negli interventi degli insegnanti, selezionando poi quelli che sembrano presentare le maggiori difficoltà di trasposizione in un ambito non specialistico. Si è giunti pertanto ad ipotizzare che le modifiche linguistiche e testuali sul discorso giuridico potessero soprattutto riguardarne i seguenti tratti (v. cap. II):

- l'estensione e la rigida organizzazione testuale;
- la densità informativa;
- i fattori di registro che si possono manifestare attraverso indicatori lessicali, morfosintattici, pragmatici e stilistici caratterizzati da estrema formalità: ad esempio, una sintassi complessa - nominalizzazioni, andamento 'a festoni' dei periodi ipotattici - o il lessico specialistico - tecnicismi specifici, estensioni del significato comune in senso specialistico, tecnicismi collaterali, latinismi;
- l'astrattezza, la generalizzazione e la marcatura culturale dei contenuti.

Tale individuazione è servita alla categorizzazione delle riformulazioni del discorso giuridico operate dagli insegnanti sotto forma di tecniche di semplificazione (graduale avvicinamento al testo specialistico attraverso l'uso didattico di testi più semplici intorno allo stesso argomento, Widdowson 1979; 1998b) e di tecniche di facilitazione (accesso diretto al testo con intelaiature di supporto da parte dell'insegnante, Bhatia 1983). Di tali riformulazioni vengono descritte le caratteristiche - ridondanza, regolarità e trasparenza, esplicitezza – così come sono state evidenziate dalla ricerca sul parlato dell'insegnante (v. 2.1.1.2).

2.2.1.2 Adegamenti nel discorso dell'insegnante come negoziazione del significato

Gli studi classici sull'interazione dimostrano che le modifiche all'input che occorrono durante l'interazione insegnante-apprendenti sono più efficaci per l'apprendimento rispetto alle modifiche pianificate in anticipo dall'insegnante: l'input modificato in interazione, dove le informazioni vengono tentativamente ripetute e riprodotte, funzionerebbe meglio delle pre-modificazioni, caratterizzate da un decremento della complessità del discorso e da un incremento della quantità e della ridondanza (tra gli altri, Ellis 1994; Long 1983; Pica *et al.*1987), poiché l'interazione non è semplicemente un sito di pratica dialogica, ma rappresenta una base fondamentale per lo sviluppo di competenze (Doughty e Long 2003). Ciononostante, Ellis (1999) sostiene che queste prime versioni dell'*Interaction Hypothesis* (IH) mancano di rilevare come l'input pre-modificato faciliti effettivamente l'acquisizione del significato delle parole, soprattutto se presentato in una gamma di contesti diversi.

Una più recente reinterpretazione dell'IH assume che l'interazione faciliti la comprensione (non la causi) quando gli apprendenti assumono un ruolo attivo, quando producono cioè output modificato nella negoziazione del significato (v. 2.1.1.3). Tale produzione avverrebbe grazie alle seguenti caratteristiche interazionali (Long 1996):

- modifiche dell'input – come l'evidenziazione delle parole chiave, la scomposizione o l'autoripetizione parziale;

- risposte semanticamente contingenti – come le riformulazioni, le ripetizioni o le espansioni;
- modifiche conversazionali – come le richieste di chiarimento (*clarification requests*), le richieste per controllare la comprensione dell'interlocutore (*comprehension checks*), le richieste per ottenere conferme della propria comprensione (*confirmation checks*), le conferme della propria comprensione.

La ricerca sulle classi disciplinari in L2 ha evidenziato tali caratteristiche nella varietà di strategie di negoziazione utilizzate dagli insegnanti: quando aiutano gli apprendenti a comunicare quanto hanno capito incoraggiandoli ad utilizzare mezzi di comunicazione verbale e non verbale; quando producono interpretazioni dei tentativi di comunicazione degli apprendenti, rispondendo con conferme della propria comprensione o con varie riformulazioni ed espansioni; oppure quando forniscono opportunità agli apprendenti di affinare le loro abilità produttive nella L2 (Lister 2002). Alcuni studi mettono inoltre in evidenza come insegnanti e apprendenti siano in grado di negoziare il significato anche con risibili conoscenze linguistiche in comune, attingendo a risorse quali le conoscenze enciclopediche o situazionali (Kleifgen e Saville Troike 1992), spesso allo scopo di dimostrare mutua soddisfazione dell'esito positivo dell'interazione nonostante le difficoltà occorse (Aston 1986).

Il lavoro di riparazione attuato durante la negoziazione del significato, ossia quegli aggiustamenti che mirano a risolvere problemi di comprensione durante l'interazione, manifestandosi con le caratteristiche sopra elencate, è dunque considerato cruciale per l'apprendimento perché fornisce all'apprendente feedback e controllo sul messaggio che ha inteso trasmettere (Ciliberti 1995). Gli analisti della conversazione classificano le riparazioni distinguendole secondo la presa di turno dei parlanti, considerando cioè chi inizia la sequenza riparativa e chi porta a compimento il lavoro di riparazione. Si hanno così (Piazza 1995b):

1. riparazioni autoiniziate e compiute dal parlante che ha trasmesso un messaggio errato o non comprensibile;
2. riparazioni iniziate dall'ascoltatore e compiute dal parlante che ha trasmesso un messaggio errato o non comprensibile;
3. riparazioni iniziate dal parlante e compiute dall'ascoltatore;
4. riparazioni iniziate e compiute dall'ascoltatore.

Applicando tale classificazione al discorso in classe e considerando l'ampio dimostrato potere conversazionale dell'insegnante, si suppone che il ruolo di parlante che trasmette un messaggio errato o non comprensibile sia attribuibile all'apprendente, mentre il ruolo di ascoltatore, che inizia o compie la riparazione, sia dell'insegnante. Secondo Bercelli (2005), infatti, sono queste le sequenze riparatorie tipiche dell'interazione in classe: il messaggio da riparare viene prodotto dall'apprendente, le cui intenzioni sono ovviamente di produrre un messaggio

corretto; egli è tuttavia pronto a riconoscerlo come errato non appena l'insegnante lo tratti come tale, accettando in questo modo il suo agire d'autorità. Ma, oltre all'osservazione sugli adeguamenti come negoziazione del significato, inteso come lavoro riparatorio compiuto dall'insegnante sul messaggio trasmesso dagli apprendenti, la ricerca vuole altresì rilevare in quale misura siano presenti gli aggiustamenti riparatori autoiniziati e compiuti dagli apprendenti, focalizzandosi sul loro ruolo attivo, che può espandere gli scopi della negoziazione all'interno del contesto formale della classe fino a mettere in discussione le relazioni di potere archetipiche tra insegnante e apprendente (v. 2.1.1.3 e 2.1.2).

2.2.1.3 I contributi degli apprendenti

Mentre nell'interazione tra pari i partecipanti hanno gli stessi diritti conversazionali, nelle interazioni istituzionali, di cui, abbiamo detto, fa parte anche il discorso in classe, è evidente l'asimmetria interazionale (v. 2.1.1.1 e 2.1.1.2): il rappresentante dell'istituzione, l'insegnante, domina il discorso dal punto di vista quantitativo, dal punto di vista interazionale, poiché può gestire l'organizzazione delle sequenze dei turni, dal punto di vista dei contenuti, perché può decidere gli argomenti da trattare nel discorso, e dal punto di vista strategico, poiché può definire quale valore assegnare agli esiti finali dell'interazione (Linell e Luckmann 1991). Le regole di partecipazione all'interazione insegnante-apprendenti, prevedono, da parte degli apprendenti, delle prese di turno che sono sollecitate dall'insegnante, che si può indirizzare a tutta la classe o individualmente verso un apprendente, e delle prese di turno che partono dagli apprendenti, sotto forma di richiesta di turno o sotto forma di turno spontaneo. Gli scambi spontanei possono avvenire anche tra apprendenti, secondo un modello partecipativo meno formale presente nel contesto diversificato dei discorsi in classe (v. 2.1.1.1), che dà adito alla produzione più vasta e meno costrittiva di atti comunicativi – nei confronti dei propri pari, gli apprendenti si sentono, ad esempio, più liberi di esprimere disaccordo, di chiedere ragione di un determinato comportamento, o anche di interrompere (Fasulo e Pontecorvo 1999) - e permettono di conseguire obiettivi di apprendimento anche senza la partecipazione diretta dell'insegnante (2.1.1.3).

L'osservazione si focalizza dunque sui contributi etero-iniziati ed auto-iniziati degli apprendenti, rilevandone le diverse tipologie: per quanto riguarda i primi, si sono osservate le risposte alle domande dell'insegnante per il recupero delle informazioni precedentemente fornite a lezione o studiate a casa, per lo sviluppo del ragionamento durante la spiegazione o per un approfondimento dell'argomento trattato; per quanto riguarda i contributi auto-iniziati, sia nell'interazione insegnante-apprendenti che nell'interazione tra pari, è stata rilevata una più ampia tipologia che comprende richieste di chiarimento, ripetizioni e riformulazioni del discorso dell'insegnante per il controllo della comprensione, contributi enciclopedici e contributi di esperienze personali, espressione di opinioni e interventi *off-task*, cioè i contributi apparentemente non pertinenti alle tematiche sviluppate dall'insegnante o le digressioni che sviluppano indirettamente le tematiche su altri piani (v. Baynham

1996). Inoltre, in funzione degli obiettivi della ricerca, che mira a rilevare le potenzialità del discorso giuridico per lo sviluppo di competenze di cittadinanza attiva in adulti stranieri, è parso utile dedicare una parte specifica dell'osservazione sulle tipologie partecipative degli apprendenti al rilevamento della quantità e qualità dei contributi degli apprendenti non-italofoni.

2.2.2 La costruzione interpersonale e identitaria: apprendimento come partecipazione

L'apprendimento come partecipazione implica che la costruzione della conoscenza disciplinare non passi solo attraverso le strategie di semplificazione e facilitazione che l'insegnante applica alla lingua giuridica, sotto forma di adeguamenti pre-modificati o negoziati con gli apprendenti, ma che, per tale costruzione, un ruolo importante giochi la dimensione della relazione tra i partecipanti, un fattore che può istituirne o inibirne l'informatività (Zorzi 2009⁴¹). L'osservazione delle relazioni che si instaurano tra i partecipanti alla lezione, dei modi in cui co-operano o entrano in competizione, costruendo i propri ruoli e le proprie identità, si avvale della seconda prospettiva con cui si è analizzato il parlato in classe: l'aspetto della costruzione interpersonale e identitaria, strettamente interrelato, come rilevato sopra (v.2), all'osservazione dello sviluppo dei contenuti tematici. Le pratiche discorsive in classe vengono dunque osservate in relazione ai ruoli e alle identità di insegnanti e apprendenti che emergono dalla strutturazione dell'evento comunicativo 'lezione di diritto', rilevando il comportamento sociale dei partecipanti quando decidono la pertinenza e l'appropriatezza dei propri atti comunicativi. Se in classe si possono osservare esempi in cui le relazioni di potere della società sono riflesse nell'esercizio dei diritti e doveri nell'uso della lingua e nei diversi livelli di *agency* da parte dei partecipanti (v. 2.1.2), l'osservazione della situazione contingente permetterà poi di mettere in relazione i comportamenti osservati con quelli di posizionamento sociale su scala più ampia e a più lungo termine, che possono essere mantenuti o trasformati dal modo in cui gli individui agiscono in altri ambiti socio-istituzionali al di fuori della classe: una riflessione che può essere messa a frutto per l'elaborazione di un percorso di educazione alla cittadinanza.

2.2.2.1 Ruoli e identità di insegnanti e apprendenti

Attraverso l'interazione sociale, mediata principalmente dalla lingua, gli individui concretizzano la propria visione del mondo, che viene rivelata nell'orientamento interazionale attraverso varie risorse verbali e non verbali. La categorizzazione e la costruzione dell'identità svolgono una funzione significativa per esaminare l'orientamento dei partecipanti sia al micro-livello contingente che al macro-livello sociale, poiché l'espressione dell'identità altro non è che la negoziazione continua tra l'individuo e l'ambiente sociale: nell'ambiente in cui interagiscono, gli individui

⁴¹ Seminario dottorale 'Metodologia della ricerca empirica in ambito linguistico/descrittivo', tenuto dalla Prof. Zorzi in maggio-giugno 2009 presso SITLeC, Forlì.

contribuiscono con il loro vissuto alle attività e agli eventi e, con gli altri, negoziano e co-costruiscono la loro visione di se stessi e del mondo. (Fukuda 2006).

La recente ricerca in campo educativo ha ampiamente dimostrato come l'identità sia un processo relazionale e socialmente negoziato nell'interazione discorsiva (Duff, *pubblicazione in corso*, 2011; Markee e Kasper 2004; Norton 2000; Pavlenko e Blackledge 2004; Reeves 2009; Varghese *et al.* 2005) e come tale negoziazione sociale, in cui altri individui o altri discorsi influiscono sulla costruzione identitaria, coesista con l'*agency* individuale (il potere del sé nell'esercitare posizioni identitarie; v. anche cap. IV) poiché gli individui, pur soggetti ad influenze esterne, possono costruire, adottare o rifiutare posizioni identitarie a loro attribuite (Morgan 2004 in Varghese *et al.* 2005). In questa visione mediata - condivisa da tutti questi studi -, l'identità non è più considerata come un processo interno all'individuo; la sua costruzione è piuttosto una negoziazione contestualizzata con se stessi e con gli altri all'interno dei discorsi a cui gli individui partecipano: come risultato di un'identità discorsivamente costruita, le posizioni che gli individui assumono per sé sono intessute con le posizioni che altri attribuiscono loro e con le posizioni che essi ascrivono ad altri.

La nostra ricerca considera dunque che, nel discorso, come sono negoziati i significati, così lo sono le identità, e osserva insegnanti e apprendenti impegnati in negoziazioni identitarie in cui gli individui affermano, assegnano o rifiutano identità in relazione agli altri individui presenti in classe, pari inclusi. Queste identità sono permeabili, dispiegate localmente, momento-per-momento, e vengono impiegate come risorsa per l'apprendimento: come rilevano recenti studi sull'acquisizione della L2, focalizzarsi sulle modalità attraverso cui gli apprendenti costruiscono ruoli e identità nel discorso in classe permette di rilevare tratti acquisizionali significativi (v. 2.1.1.3). Mediante approcci conversazionali, essi infatti mostrano come gli studenti che partecipano all'interazione costruiscono ruoli e identità attraverso l'organizzazione sequenziale del discorso, le prese di turno o le forme di riparazione, realizzando un contesto locale (Markee e Kasper 2004) in cui diventano agenti attivi che trasformano i compiti prestabiliti dall'insegnante in attività costruite momento per momento (Coughland e Duff 1994; Seedhouse 2004): nella misura in cui gli apprendenti interpretano i piani dell'insegnante per produrre comportamenti orientati all'apprendimento linguistico, si può dire che gli apprendenti utilizzano la micro-struttura della lingua interazionale come risorsa per l'acquisizione (Seedhouse 2004).

Mentre le identità degli apprendenti sono state ampiamente esplorate, le identità degli insegnanti sono state perlopiù indagate solo in virtù del ruolo che assumono nella costruzione identitaria degli apprendenti, dove la figura dell'insegnante viene presentata superficialmente e unidimensionalmente come insensibile alle loro identità, esperienze e bisogni. Solo recentemente sono emersi studi che indagano nello specifico le modalità attraverso cui l'insegnante negozia la sua identità con gli apprendenti: le prospettive che ricorrono, ad esempio, nella ricerca sull'identità

dell'insegnante di lingua straniera ne considerano i tipici tratti come multipli, mutevoli e in conflitto, crucialmente rapportati al contesto sociale, culturale e politico, costruiti, mantenuti e negoziati primariamente attraverso il discorso (Varghese *et al.* 2005: 35); allo stesso modo, la co-costruzione delle identità socioculturali e professionali degli insegnanti (riferibili a genere, etnia, competenza linguistica, esperienza professionale, status di nativo *vs* non-nativo e relativa legittimazione) viene evidenziata nelle analisi del rapporto insegnante-studente nelle classi di L2 o in classi disciplinari plurilingui (Duff e Uchida 1997; Reeves 2009; Varghese *et al.* 2005).

Tenendo conto di tali studi, la nostra ricerca intende esaminare innanzitutto il ruolo e i tratti identitari che l'insegnante assume in quanto garante istituzionale di pratiche e di discorsi, osservando come egli esercita la sua autorità e quali contributi fornisce alla costruzione di un ambiente di apprendimento che faciliti o, al contrario, limiti l'accesso alle pratiche specialistiche giuridiche; in secondo luogo, l'analisi vuole rilevare se e come l'insegnante assuma altri ruoli e costruisca altre identità quando si relaziona con gli apprendenti, secondo quale stile di insegnamento e quale tipo di dialogo.

In classe, insieme agli insegnanti, gli apprendenti affrontano pratiche e attività relative alla disciplina, anche, nel caso degli apprendenti non-italofoni, in lingua seconda. La partecipazione a tali attività può permettere loro di diventare membri competenti all'interno della comunità scolastica in quanto a contenuti e lingua, ma può consentire loro anche di rivelare e sviluppare aspetti delle loro identità. Tuttavia, possono essere presenti livelli variabili di partecipazione: è possibile che gli apprendenti facciano sentire molto la propria voce e che per questo vengano valutati positivamente dall'insegnante ma negativamente dai propri pari; è possibile altresì che essi si dimostrino scarsamente partecipativi e che per questo vengano giudicati positivamente da alcuni apprendenti, ma non dall'insegnante o da pari, e che anche il silenzio venga valutato in maniera diversa (Duff 2002: 291). Gli apprendenti, dunque, possono scegliere se prendere o meno parte agli eventi di classe (v. 2.1.1.3) nonostante, in caso di volontà partecipativa, essi possano essere ostacolati dalle stesse pratiche di cui cercano l'accesso. Esiste insomma una vasta gamma di possibili comportamenti partecipativi, che vanno dalla completa conformità alla non conformità all'ambiente comunicativo, dal senso di appartenenza totale all'appartenenza parziale o negata alla comunità di pratica. In questo senso, le conoscenze e la partecipazione alle attività educative possono essere osservate attraverso la loro co-costruzione in termini di identità ed *agency*. Così la presente ricerca analizza quali tratti interpersonali e identitari gli apprendenti mettono in gioco nella partecipazione agli eventi di classe, osservando se essi si conformano alle regole tacite di asimmetria comunicativa del contesto istituzionale o se contribuiscono a creare un ambiente in cui i diritti conversazionali siano più equamente distribuiti, e rilevando in quale misura le loro caratteristiche di adulti, lavoratori, italofoeni e non-italofoni, emergono nell'interazione e vengono utilizzate come risorsa per il processo di apprendimento.

Dal punto di vista metodologico, la co-costruzione e negoziazione dell'identità da parte dei partecipanti agli eventi di classe viene analizzata sia attraverso il contenuto degli enunciati sia attraverso la sequenza, la distribuzione e l'allocatione dei turni (queste ultime, fin dall'inizio, focus delle indagini sull'interazione in classe, v. 2.1.1.1). Si osserva allora come i partecipanti trattano determinati argomenti e determinate questioni sviluppandoli sequenzialmente nel parlato in interazione. Nello specifico, si analizza come i partecipanti determinano la loro posizione nello sviluppo del discorso in termini di selezione e modalità di presentazione di un argomento e in termini di sequenze domanda-risposta e di procedure per la selezione del parlante successivo; si rilevano, inoltre, le risorse linguistiche che vengono utilizzate dai partecipanti per indessicalizzare la propria posizione identitaria in relazione al contesto contingente, al ruolo che vi rivestono e alla sua struttura partecipativa: il tipo di domande, il tipo di riparazioni, l'uso di pronomi personali, di verbi modali, di particelle interazionali, l'uso del silenzio o le scelte lessicali⁴² (Duff 2002; Fukuda 2006).

Si descriveranno ora le fasi operative della ricerca dedicate all'identificazione dell'istituzione scolastica, alla raccolta delle informazioni su tale contesto e alla raccolta dei dati del corpus, descrivendone strumenti e criteri metodologici.

3. La raccolta dei dati

Si è dunque inizialmente cercato il contesto formativo in cui fossero presenti la tipologia di apprendenti a cui è rivolto il nostro progetto di ricerca – cittadini immigrati adulti - e in cui si potessero analizzare quei contenuti linguistico-giuridici che ne formano l'impianto.

3.1 Il contesto osservato

La scelta è caduta sulle lezioni di diritto tenute in corsi serali professionalizzanti frequentati da circa il 50% di lavoratori-studenti⁴³ stranieri. Essa è stata dettata

⁴² Secondo una nozione attinta dall'analisi della conversazione, la scelta delle parole può rivelare le posizioni epistemiche e affettive dei partecipanti e determinare il modello dell'intera sequenza e il modello generale dell'interazione (Heritage 2004; Fukuda 2006).

⁴³ Si è scelto di adottare la dicitura 'lavoratori-studenti' anziché 'studenti-lavoratori' seguendo le indicazioni fornite dall'indagine condotta su un campione di utenti dell'Istituto Tecnico Industriale Aldini-Valeriani (Istituti Aldini-Valeriani 2006): il primo ordine sequenziale dei termini mette in chiara evidenza come queste persone siano soprattutto identificabili come 'lavoratori', sia nel caso in cui essi siano impegnati stabilmente o saltuariamente, sia nel caso siano alla ricerca di un'occupazione, e solo in seconda istanza come 'studenti' che scelgono, a costo di molti sacrifici, soprattutto in termini di tempo, di intraprendere un percorso formativo generalmente lungo e faticoso. La figura del lavoratore-studente, lavoratore di giorno e studente di sera, vive contemporaneamente due esperienze – lavoro e scuola – che egli miscela con modalità personali e dove, comunque, il lavoro o la ricerca di un lavoro restano predominanti nella determinazione dell'identità sociale e nella strutturazione di schemi e mappe cognitive (2006: 39).

essenzialmente dal contesto offerto da tale situazione che, rispetto ad altri accessibili, presentava caratteristiche maggiormente aderenti a quello pensato per l'elaborazione del progetto di educazione alla cittadinanza che la ricerca intende ipotizzare. La tabella 2 rileva le similarità e le differenze tra la situazione osservata e il contesto formativo al quale si intende riferire il progetto applicativo.

Tab.2. Contesto osservato e contesto progettuale a confronto.

CONTESTO FORMATIVO OSSERVATO	CONTESTO FORMATIVO PROGETTO DI EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA
Materia: diritto	Materia: lingua e diritto
Classe: disciplinare, in cui l'obiettivo non è l'apprendimento linguistico	Classe: di lingua e disciplinare, in cui gli obiettivi mirano sia all'apprendimento linguistico che di saperi disciplinari
Insegnante: disciplinare, privo di preparazione glottodidattica	Insegnante: di lingua, provvisto di preparazione disciplinare specialistica
Apprendenti: lavoratori-studenti adulti in classi plurilingui con presenza di italofoeni e non-italofoeni	Apprendenti: lavoratori-studenti adulti in classi plurilingui non-italofone
Competenza dell'italiano L2 degli apprendenti non-italofoeni: livelli Qcer B1- B2. Italiano come lingua di contatto (Vedovelli 2010 ²) e come lingua di studio; apprendimento linguistico incidentale	Competenza dell'italiano L2 degli apprendenti: livelli Qcer B1- B2. Italiano come lingua di contatto e come lingua di studio; azioni didattiche specifiche che considerano la riflessione in ambito teorico sui rapporti di interazione tra apprendimento del codice e apprendimento del contenuto (v. Coonan 2002)

Come si può notare, la nostra proposta di progetto educativo contiene alcune indicazioni generali per una sua realizzazione ipotetica: innanzitutto, come già delineato nel cap. II, gli obiettivi e i contenuti del syllabo si focalizzano sull'acquisizione di competenze linguistico-discorsive e giuridiche da parte di apprendenti immigrati adulti; da ciò consegue che il profilo delle competenze dell'insegnante di lingua dovrebbe contemplare una formazione disciplinare specifica, seppur non tecnica, e che il profilo linguistico degli apprendenti dovrebbe

già includere le competenze di base che permettano loro di accedere a contesti discorsivi complessi. Rispetto a tale proposta, la situazione osservata presenta alcune differenze: l'assenza di azioni didattiche specificamente mirate all'apprendimento della L2 e il contesto plurilingue che include apprendenti italofofoni, anche se quest'ultimo aspetto può essere visto come un elemento che arricchisce di potenzialità l'analisi dei dati, nel momento in cui le specificità dei contributi discorsivi degli apprendenti non-italofofoni vengono delineate in rapporto a quelle riscontrate nei contributi di italofofoni (v. cap. IV). Per il resto, il contesto formativo osservato è sovrapponibile al progetto prefigurato in quanto a contenuti disciplinari di insegnamento⁴⁴ e a caratteristiche bio-sociali degli apprendenti stranieri (v. 3.1.2), e lo si è ritenuto dunque appropriato per trarre dati utili alla nostra progettazione.

3.1.1 La raccolta delle informazioni sul contesto

Oltre alla micro-osservazione degli eventi didattici, il modello etnografico adottato ha previsto un'indagine sulle caratteristiche bio-sociali degli apprendenti, con particolare riferimento alla popolazione non italofofona, sia all'interno del contesto delle classi osservate che nel contesto scolastico più ampio. È stata dunque effettuata, in una prima fase, una raccolta di informazioni in seno all'istituzione scolastica di riferimento, a cui sono stati richiesti una serie di dati non sensibili sulla popolazione scolastica straniera presente nell'istituzione, quali: 'percentuale di studenti stranieri presenti per anno scolastico; età media; nazionalità di provenienza; sesso; occupazione; grado di scolarizzazione progressa; conoscenza del sistema scolastico italiano; frequenza di corsi di italiano L2, di alfabetizzazione o successivi; motivazione dell'iscrizione al corso di studi'⁴⁵. In risposta, l'Istituto ha fornito documenti⁴⁶ che hanno permesso di delineare con maggiore precisione il quadro istituzionale entro cui è stata effettuata la raccolta dei dati (v. 3.1.2, 3.1.3), mentre le informazioni sul contesto specifico delle classi osservate sono state raccolte mediante

⁴⁴ Per quanto riguarda l'indagine sui contenuti disciplinari, oltre alla necessaria analisi della lingua speciale nel contesto specialistico e formativo, la ricerca si è anche avvalsa della collaborazione di esperti della materia giuridica. (secondo le indicazioni di Badger 2003).

⁴⁵ Richiesta formale della docente di riferimento, Prof. Daniela Zorzi, agli Istituti Aggregati Aldini-Valeriani-Sirani il 1 febbraio 2008.

⁴⁶ I documenti consegnati dall'istituto sono stati i seguenti:

- la pubblicazione *Tutti in classe...di nuovo. Esperienze formative in età adulta*, indagine dello Sportello Orientamento & Lavoro dell'Istituto Tecnico Industriale Aldini Valeriani realizzata nel 2006, definita 'un percorso di riflessione tra storia del progetto istituzionale e storia dei progetti di vita di alcuni dei suoi diplomati'.
- La pubblicazione *Il nuovo obbligo di istruzione: cosa cambia?La normativa italiana dal 2007*, a cura del Ministero della Pubblica Istruzione.
- I documenti *Progetto per l'inserimento negli istituti serali degli studenti stranieri adulti* (F.O.11 a.s. 2003-2004); il *Protocollo di accoglienza degli studenti stranieri*, corredato da una *Relazione metodologia e strumenti*, da un *Progetto didattico* (F.O. 6 a.s. 2004-2005); una revisione e arricchimento del Progetto, *Funzione strumentale al piano dell'offerta formativa n. 5. Inserimento degli studenti stranieri negli istituti serali* (a.s. 2005-2006).

un questionario rivolto agli studenti che ne avevano fatto parte⁴⁷. Tale questionario è stato somministrato *in seguito* alla raccolta e alla prima osservazione dei dati, allo scopo di controllarne e ampliarne l'interpretazione, ponendo in relazione il contesto discorsivo locale dell'interazione in classe con le caratteristiche degli apprendenti e con le loro percezioni sull'esperienza formativa.

Nella ricerca etnografica, le prospettive emiche, quali le interviste ai partecipanti o le loro narrative (ad esempio, Norton 2000), sono particolarmente valorizzate per mettere in luce tratti identitari e motivazionali, mentre gli strumenti etici, quali i sondaggi e i questionari, sono scarsamente utilizzati, perlomeno come metodi principali (Duff, *pubblicazione in corso*, 2011), e sono perlopiù rinvenibili negli approcci socio-psicologici e psicologici (ad esempio, Dörnyei e Ushioda 2009 per l'uso di questionari per una ricerca su identità e motivazione nell'apprendimento della L2). Nel nostro caso, se, da un lato, la scelta di affidarci a un questionario come metodologia di raccolta di informazioni sugli apprendenti è conseguita semplicemente a ragioni di praticabilità, dall'altro essa ne ha previsto una strutturazione tale da includere comunque i punti di vista degli apprendenti attraverso una serie di domande aperte, che hanno indotto reazioni spontanee e hanno rivelato tratti identitari e motivazionali significativi.

Si è, dunque, sicuramente privilegiata l'osservazione diretta delle pratiche in classe, ma l'integrazione delle informazioni presenti nei documenti forniti dalla scuola e nei questionari ne ha permesso, a nostro avviso, una descrizione più puntale e situata, producendo risultati più consapevoli dal punto di vista epistemologico, per una loro riflessività intrinseca che collega domande di ricerca, tecniche impiegate e interpretazione (Cicourel 1992 in Roberts 2006)⁴⁸.

Come mostra la figura 1, il *Questionario per gli studenti* sonda le caratteristiche bio-sociali degli apprendenti (domande chiuse) e una loro valutazione sul corso seguito e sulla disciplina oggetto di osservazione (domande aperte). Somministrato agli studenti delle classi osservate nell'anno successivo alla raccolta dei dati (a.s. 2008-09), esso ha permesso di raccogliere informazioni relative a:

- dati anagrafici (sesso, età, stato di nascita, cittadinanza),
- titolo di studio e stato occupazionale,
- fonte da cui sono state attinte informazioni sul corso frequentato,
- motivazioni dell'iscrizione al corso frequentato,

⁴⁷ La stessa indagine condotta dagli Istituti (2006) lamenta la mancanza di documentazione riferita a dati specifici sulle richieste di formazione, sui bisogni e sulle caratteristiche dell'utenza presente nella scuola.

⁴⁸ Cicourel afferma anche che è impossibile fornire una descrizione completa del contesto osservato e che il ricercatore ne seleziona quegli elementi che gli sembrano più significativi per attribuire un significato a ciò che osserva. Ciononostante, il ricercatore ha il dovere di raccogliere in maniera più esaustiva possibile i dati 'reali', in modo da evitare che la sua analisi cada in contraddizione con il contesto più ampio della realtà in cui gli eventi osservati sono inseriti (Cicourel 1992 in Roberts 2006).

- giudizi sull'esperienza formativa in generale,
- giudizi sull'esperienza formativa delle lezioni di diritto.

La sua elaborazione è stata impostata, in una parte, sulla base dei contenuti dell'indagine condotta in seno all'istituzione scolastica (Istituti Aldini-Valeriani 2006), al fine di effettuare una raccolta incrociata delle informazioni su età, stato occupazionale e motivazioni dell'utenza frequentante (v. 3.1.2), mentre, in altre parti, è stata sviluppata sulla base di specifiche esigenze conoscitive scaturite dall'osservazione dei dati: sesso, provenienza, cittadinanza, giudizi sull'esperienza formativa.

L'integrazione di tali dati, graduale e successiva all'osservazione del micro-contesto, ha fornito alcuni elementi socioculturali e istituzionali che definiscono i rapporti degli interattanti con l'educazione degli adulti. Tuttavia, date le caratteristiche a scala ridotta dell'indagine, è importante ribadire come le informazioni raccolte, così come la loro interpretazione, non siano generalizzabili o estendibili a tutto l'insieme della tipologia 'apprendente adulto': esse sono da considerarsi un apporto conoscitivo mirato alle finalità e agli obiettivi specifici della nostra ricerca qualitativa, che esula dalle metodologie che utilizzano campioni più ampi e scientificamente ponderati sul totale dei soggetti di riferimento. I dati scaturiti dalla somministrazione del *Questionario*, dunque, non sono statisticamente rappresentativi, ma possono considerarsi significativi nel senso in cui legittimano i risultati dell'osservazione.

Fig. 1 Il Questionario per gli studenti.

QUESTIONARIO PER GLI STUDENTI

Buonasera! Mi chiamo Luisa Bavieri e sto conducendo una ricerca presso l'Università di Bologna sull'insegnamento del diritto a studenti adulti. L'anno scorso ho registrato una parte di lezioni in alcune delle vostre classi. Ora, per completare i miei dati, avrei bisogno di avere altre informazioni, che potrete darmi rispondendo alle domande di questo questionario.

IL QUESTIONARIO È ANONIMO. IN ALCUNE DOMANDE SI POSSONO DARE PIÙ RISPOSTE.

Corso frequentato

Operatori sociali /__/ anno /__/ Ragioneria /__/ anno /__/

Sesso Femmina /__/ Maschio /__/

Età /__/ Stato di nascita Cittadinanza

Titolo di studio

Lavoro

Come ha saputo del corso serale che sta frequentando? (Sono possibili più risposte)

Dalla pubblicità /__/ Da conoscenti /__/ Da uffici pubblici /__/

Altro

Perché si è iscritta/o a questo corso? (Sono possibili più risposte)

- Perché mi serviva per la mia attuale attività lavorativa /__/
- Per trovare un lavoro migliore /__/
- Per arricchire la mia cultura /__/
- Per essere di aiuto ai figli /__/
- Per utilizzare meglio i servizi /__/
- Per allacciare nuove amicizie /__/
- Per migliorare il mio livello di italiano /__/
- Altro

Pensa che la frequenza a questo corso stia portando dei vantaggi alla sua vita lavorativa e personale?

No, perché

.....
.....
.....

Sì, perché

.....
.....
.....
.....

Cosa pensa di avere imparato nelle lezioni di diritto?

.....
.....
.....

GRAZIE ANCORA PER LA VOSTRA COLLABORAZIONE!

3.1.2 La scuola e gli apprendenti

Gli Istituti Aldini-Valeriani e Sirani, presso cui sono stati raccolti i dati, sono antiche ed eccellenti scuole secondarie tecnico-professionali ad indirizzo commerciale, industriale e sociale, la cui nascita risale al 1844 come scuola del Comune di Bologna. Il legame al territorio e al tessuto economico bolognesi è evidente nel riconosciuto merito di ‘formazione tecnica che ha consentito il decollo industriale della città’ e nel rappresentare ‘un luogo, poi, che per Bologna è stato un importante motore di promozione sociale’⁴⁹ (Istituti Aldini-Valeriani 2006). Di essi fanno parte anche gli Istituti serali, la cui istituzione risale al 1959 come Istituto Tecnico Industriale - una tra le prime esperienze di educazione degli adulti sul territorio nazionale -, che permettono agli apprendenti adulti di intraprendere un percorso scolastico flessibile, a misura delle loro esigenze personali, familiari e lavorative. Tale percorso è caratterizzato dalla riduzione dell’orario settimanale delle lezioni, dal riconoscimento dei crediti formali (studi già compiuti) e dei crediti non formali (competenze acquisite in ambito lavorativo o in altri ambiti attinenti), dall’introduzione della figura del tutor e dalla possibilità di modularizzare le discipline⁵⁰. Il riconoscimento di conoscenze già acquisite in precedenti percorsi scolastici è parte del progetto Sirio, implementato dalla fine degli anni ’90 (a.s. 1996-97) e mirante ad agevolare il reinserimento scolastico dei lavoratori attraverso la personalizzazione dell’iter scolastico e l’attribuzione dei crediti e debiti (Istituti Aldini-Valeriani 2006)⁵¹. Accanto al riconoscimento di crediti del progetto Sirio, che favorisce il rientro scolastico di adulti già scolarizzati, con il Progetto Biennio si pone attenzione a coloro che, in possesso di un diploma di scuola secondaria di I grado, per questioni legati alla condizione adulta, al fine di conseguire un diploma di II grado hanno bisogno di accedere ad un percorso formativo più breve rispetto ai consueti 5 anni, di acquisire contenuti meno generici e più orientati verso i propri obiettivi professionali, e di essere inseriti in classi con un numero ristretto di studenti. Per quanto riguarda l’organizzazione didattica, se fino all’a.s. 2008/09 il biennio ha avuto modalità organizzative ed interventi didattici scanditi da programmi e anni scolastici, a partire dall’a.s. 2009/10, anticipando la riforma dei CPIA (v. cap. II, 4.2), esso prevede un percorso scolastico modulare e per livelli di competenza,

⁴⁹ Il testo continua: ‘qui [negli Istituti Aldini-Valeriani] si è avviato e promosso quel processo di sviluppo che ha consentito di formare una leva tecnica che è passata, nel giro di una generazione, dal lavoro dipendente all’imprenditorialità’ (Istituti Aldini-Valeriani 2006.:12).

⁵⁰ <http://csa.scuole.bo.it/orientamento/pdf/serale2000pdf.pdf>

⁵¹ A proposito del Progetto Sirio, l’ex-vice Preside degli Istituti Serali, Prof. Marco Morara, commenta che esso ‘ha dato indubbi vantaggi ai frequentanti, in ragione del riconoscimento dei crediti formativi e della flessibilità operativa [...] Restano difficoltà di fondo legate al rischio di un’eccessiva semplificazione e problemi operativi legati al riconoscimento di competenze acquisite in tempi anche molto distanti [...] Resta il problema del numero di studenti presenti nelle prime classi che non agevola il lavoro docente. Una considerazione su come abbassare il numero di 30 lavoratori- studenti nelle prime aiuterebbe ad affrontare meglio la mortalità scolastica del serale (il 30% abbandona), subito seguita dall’informazione sull’esistenza di liste d’attesa per accedere a frequentare il serale, e sull’impossibilità di aprire altre classi’ (Istituti Aldini-Valeriani 2006.: 21-22).

allo scopo di rispondere alla richiesta di percorsi formativi brevi previsti dal sistema formativo IdA Istruzione-Formazione-Lavoro⁵².

Se dagli anni '60 e per i successivi 40 anni l'utenza del serale è rimasta sostanzialmente invariata, negli ultimi anni essa ha subito drastici cambiamenti: come riporta l'indagine condotta dagli Istituti (2006), rispetto all'età anagrafica, la consueta fascia di apprendenti quarantenni è stata sostituita da persone al di sotto dei 30 anni, fenomeno dovuto anche ai passaggi diretti dalle scuole diurne, 'non necessariamente a causa di difficoltà scolastiche, spesso per mutate condizioni familiari o personali dovute alla necessità di trovare un lavoro di giorno' (2006: 22). Rispetto alla provenienza, negli ultimi tempi il serale rappresenta un canale di riacquisizione di titolo per cittadini immigrati in possesso di titoli di studio non riconosciuti dal sistema scolastico italiano⁵³: nell'a.s. 2005-2006 gli stranieri lavoratori sono 99 su 360 iscritti, vale a dire il 27,5%. Negli anni successivi, l'aumento della popolazione non italoфона è cresciuto in maniera esponenziale, come dimostrano i dati di un'indagine informale condotta nell'a.s.2008/09⁵⁴, riportati nella tabella 3:

Tab. 3. Numero di apprendenti non italoфoni a.s. 2008/09.

Istituti serali	Iscritti	Iscritti stranieri
Ist.tecnico commerciale industriale (ragioneria)	107	49
Ist.tecnico industriale (meccanica elettronica e telecomunicazioni)	166	55
Ist. professionale (operatore e tecnico dei servizi sociali)	69	58
Totale	342	162 (47,36%)

⁵² Piano dell'Offerta Formativa degli Istituti Serali Aldini Valeriani Sirani.
<http://www.iav.it/pof10.pdf>

⁵³ L'Istituto serale riconosce dei crediti formali a cittadini stranieri provenienti da paesi che non hanno accordi bilaterali con l'Italia per il riconoscimento dei titoli di studio.

⁵⁴ Comunicazione personale.

In merito a tale questione, dall'anno scolastico 2003/04 è stata regolarmente istituita una Funzione Obiettivo dedicata all'inserimento degli apprendenti stranieri. Secondo il documento *Progetto di inserimento negli istituti serali degli studenti stranieri adulti* (Funzione Obiettivo n. 11 - a.s. 2003/04), le interviste e i questionari somministrati riscontrano che le persone che si rivolgono alla scuola serale sono immigrati in possesso di permesso di soggiorno, regolarmente assunti da aziende o in altre realtà lavorative (enti, associazioni, famiglie, ecc.)⁵⁵, provenienti da Africa Equatoriale, Nord Africa, Sud America, Asia, Europa Orientale; sono in Italia da almeno 2 anni e presentano nella quasi totalità una elevata scolarizzazione conseguita nei paesi di origine: molti di loro hanno diplomi di scuola secondaria superiore, anni di frequenza universitaria e spesso anche la laurea, anche se tali titoli non vengono riconosciuti dall'ordinamento scolastico italiano; hanno tutti seguito corsi di alfabetizzazione in italiano L2, ma sono scarsamente competenti nella lingua scritta e nei linguaggi disciplinari⁵⁶; infine, nessuno di loro possiede una conoscenza del sistema scolastico italiano.

Le motivazioni riportate dal *Progetto di inserimento* in merito all'intenzione, da parte di tali apprendenti, di accedere all'offerta formativa sono sia di ordine strumentale che di ordine autopromozionale (v. cap.II, 4.2.1): alla base vi è la motivazione a migliorare 'la propria posizione lavorativa e sociale' per innalzare la qualità di vita, per riavvicinarsi a consorti e figli rimasti nei paesi d'origine, per avere una casa da offrire al nucleo familiare ricongiunto, ma a questa si aggiunge il desiderio di riappropriarsi degli strumenti culturali e conoscitivi acquisiti nel proprio paese.

I dati ricavati dal *Questionario per gli studenti*, elaborato appositamente per la presente ricerca, confermano le informazioni fornite dal *Progetto di inserimento*: come riporta la tabella 4⁵⁷, le motivazioni di tipo strumentale (professionale: 'per trovare un lavoro migliore') prevalgono con il 66,6% sul totale delle risposte, ma poco al di sotto si trovano le motivazioni autopromozionali con il 62,5%. Significativa anche la percentuale del 45,8% assegnata alla motivazione 'per

⁵⁵ Nel *Questionario per gli studenti*, alla voce *Lavoro*, i 24 studenti stranieri danno le seguenti indicazioni: *addetta reception in clinica privata, addetta alle vendite in supermercato, baby sitter, barista, disoccupata/o* (6), *cameriere, colf, impiegata* (4), *lavoro autonomo, mediatrice, operaia, operatore socio-sanitario per assistenza anziani* (4), *operatrice call-center*.

⁵⁶ Come sottolinea la prof. Annalisa Boltri, docente dell'Istituto serale, in merito alla competenza linguistica degli studenti stranieri: 'i linguaggi specifici di settore non sono uguali, non puoi dire "non sanno"; siamo consapevoli che abbiamo persone che comunicano in maniera diversa, non è una questione di cultura/non cultura. Tantissimi arrivano qui con dodici anni di scolarità alle spalle, non puoi trattarli come gente che "non sa". Così come non possiamo cancellare i nostri metodi dobbiamo considerare gli adulti per quello che sono: persone che hanno un loro bagaglio culturale, dobbiamo cambiare l'approccio'. (Istituti Aldini-Valeriani 2006.: 23).

⁵⁷ Su un totale di 63 questionari consegnati, 36 sono stati compilati da studenti italofofoni, 24 da studenti non italofofoni, mentre 3 non sono stati compilati.

migliorare il mio livello di italiano' che sembra indicare come questi corsi siano considerati anche un'opportunità formativa di tipo linguistico (v. cap. II).

Tab.4. Le motivazioni

Motivazioni iscrizione corso serale (possibili più risposte)	In 36 studenti italofoeni	In 24 studenti non italofoeni (di cui 3 con cittadinanza italiana)
Perché mi serviva per la mia attuale attività lavorativa	8 (22,2%)	8 (33,3 %)
Per trovare un lavoro migliore	18 (50%)	16 (66,6 %)
Per arricchire la mia cultura	23 (63,8%)	15 (62,5 %)
Per essere di aiuto ai figli	2 (5,5 %)	4 (16,6%)
Per utilizzare meglio i servizi	2 (5,5%)	4 (16,6%)
Per allacciare nuove amicizie	6 (16,6%)	5 (20,8 %)
Per migliorare il mio livello di italiano	2 (5,5%)	11 (45,8%)
Altro	<p><i>Per lavorare nel settore sociale.</i></p> <p><i>Per trovare un lavoro stabile col quale rendermi indipendente ed essere d'aiuto alla mia famiglia. Inoltre, dopo il diploma vorrei andare all'università.</i></p> <p><i>Un sogno che sto realizzando.</i></p> <p><i>Sfida personale.</i></p> <p><i>Per crescere come persona.</i></p> <p><i>Per recuperare anni persi al liceo.</i></p> <p><i>Per laurearmi.</i></p> <p><i>Per iscrivermi all'università.</i></p> <p><i>Per iscrivermi all'università.</i></p> <p><i>Per prepararmi per proseguire studi universitari.</i></p> <p><i>Perché ero delusa dei corsi diurni.</i></p> <p><i>Il corso di ragioneria l'ho dovuto frequentare per ordini della mia famiglia.</i></p>	<p><i>Per poter avere la maturità o il diploma e l'opportunità per frequentare l'università.</i></p> <p><i>Perché mi piace aiutare gli altri soprattutto quelli con gli svantaggi.</i></p> <p><i>Per aiutare le persone anziane.</i></p> <p><i>Per rinfrescare la memoria e la mente.</i></p>

Peraltro, particolarmente rilevanti sono i dati che indicano come gli apprendenti italofoeni diano rilievo agli stessi ordini di motivazione che sono state riscontrati negli adulti non italofoeni (ad eccezione dell'approfondimento linguistico, anche se non mancano risposte in tal senso): la percentuale più alta delle risposte si colloca esattamente alle stesse voci: *per arricchire la mia cultura* con il 63,8% e *per trovare un lavoro migliore* con il 50%, pur con una leggera inversione, rispetto alle risposte dei non-italofoeni, nell'assegnazione prioritaria data alla motivazione autopromozionale (v. anche le risposte alla voce '*altro*') piuttosto che a quella strumentale. Tali dati confermano quelli riportati dall'indagine condotta nel 2006 (Istituti Aldini-Valeriani 2006) con un gruppo di lavoratori-studenti italofoeni dell'Istituto Tecnico Industriale serale: similmente, qui la domanda di istruzione scaturisce non solo dalla ricerca di conseguimento di un titolo per raggiungere una migliore posizione lavorativa, ma anche per obiettivi che vanno oltre e che sono collegati a una serie di aspettative di cambiamento nel percorso della propria vita, a una maggiore consapevolezza e a un arricchimento culturale che corroborino e definiscano l'identità e la partecipazione sociale.

Si ritrova dunque, in entrambe le tipologie di apprendenti, la stessa variegata combinazione di motivazioni dell'apprendimento in età adulta, che vuole tradurre, in pratica, l'esperienza formativa in un'esperienza di emancipazione: gli stessi obiettivi che stanno alla base delle prime esperienze di formazione per adulti, introdotte in Italia con i congedi delle 150 ore conquistati per via contrattuale negli anni '70 (Istituti Aldini Valeriani: 31). L'apprendente adulto, in tal senso, può essere definito non tanto per l'età anagrafica quanto per la scelta cosciente di voler acquisire delle competenze spendibili anche al di fuori di una condizione lavorativa non soddisfacente, in un ambito più generale di riconoscimento sociale.

3.1.3 Il Progetto di inserimento degli stranieri adulti

Gli Istituti serali hanno dunque avviato un percorso di integrazione scolastica per gli studenti stranieri attraverso strumenti e strategie finalizzate ad innalzare il loro livello di competenza nella L2, a valorizzare le loro esperienze culturali e professionali e ad approfondire la conoscenza, da parte del corpo docente e degli organi scolastici, del loro background culturale, 'per un proficuo inserimento nelle classi perché le diverse esperienze diventino una reale ricchezza per tutti' (*Progetto di inserimento negli istituti serali degli studenti stranieri adulti*). E' stato quindi elaborato un *Protocollo di accoglienza per gli studenti stranieri* che prevede l'apertura della segreteria didattica e il ricevimento degli insegnanti in orario serale, la diffusione ad ampio raggio di informazioni sull'offerta formativa della scuola serale e la somministrazione di un questionario personale. Per l'a.s. 2003/04 sono state progettate le seguenti linee didattiche destinate al biennio:

- per gli studenti stranieri: test di comprensione della lingua italiana e test di valutazione delle competenze linguistiche di italiano come L2 (in riferimento al Quadro Comune Europeo di riferimento per le Lingue);
- per tutti gli studenti: informazioni sull'organizzazione dell'Istituto Serale relative al sistema di debiti/crediti, alla valutazione, ai compiti del tutor, del coordinatore e dei rappresentanti degli studenti, alle assemblee di classe, alle pagelle e al pagellino. Per quanto riguarda l'italiano, durante le ore di insegnamento le classi si dividono e gli studenti stranieri frequentano un corso intensivo di Italiano L2, mentre per gli studenti italiani viene organizzato un lavoro di verifica ed approfondimento delle abilità espressive di base. Per quanto riguarda tutte le discipline, il lavoro viene finalizzato alla comprensione e all'uso dei linguaggi specialistici, attraverso letture di brani tecnici con spiegazione della terminologia specifica, e al consolidamento delle necessarie conoscenze di base;
- per gli insegnanti: perseguimento di un contesto rassicurante ricco di riferimenti interculturali e trasparenza e chiarezza nelle attività didattiche, con la chiara esplicitazione dei motivi per cui vengono proposte le attività didattiche.

Nell'a.s. 2004/05, la revisione del progetto (Funzione Obiettivo n.6) ha esteso le azioni anche al triennio ed ha ampliato gli obiettivi rivolti agli studenti stranieri (*Protocollo di accoglienza per gli studenti stranieri*):

- razionalizzazione dei corsi di italiano L2, che prevede l'offerta di un corso intensivo ad inizio anno, il proseguimento estensivo del corso per tutto l'anno scolastico e l'individuazione dei problemi linguistici degli studenti nelle diverse discipline in riferimento ai linguaggi specialistici; si organizzano infatti micro-moduli da parte di tutti gli insegnanti dell'area linguistica, finalizzati al miglioramento della comprensione e della produzione in tutte le materie;
- istituzione di una biblioteca multilingue interculturale, concepita come punto d'incontro tra studenti e insegnanti, dotata di dizionari, grammatiche e manuali di diverse discipline nelle diverse lingue degli studenti, testi di letteratura straniera in lingua italiana ed eserciziari di italiano L2 in italiano e inglese;
- sviluppo di percorsi personalizzati finalizzati alla individuazione, in ciascuna disciplina, degli obiettivi minimi necessari al proseguimento dello studio e alla valorizzazione delle conoscenze ed esperienze possedute;
- individuazione di testi scolastici adeguati alle necessità degli studenti stranieri; a tal fine si organizzano incontri tra insegnanti per individuare le difficoltà incontrate nelle diverse discipline e per predisporre strumenti didattici di semplificazione (ad esempio, si sollecita la stesura di vocaboli dei diversi linguaggi specialistici che possono determinare difficoltà di approccio alle discipline).

Si tratta di linee pedagogiche ampie e razionalizzate che sono state seguite e incentivate per gli anni scolastici successivi; per l'a.s. 2010/11, che prevede l'applicazione del Regolamento per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri d'istruzione per gli Adulti del 2009 (v. cap. II, 4.2), riducendo di fatto l'offerta formativa in maniera drastica,⁵⁸ il *Progetto di inserimento*, il cui proseguimento era inizialmente incerto, è stato nuovamente attivato.

3.1.4 La materia e i docenti

Le materie individuate per la raccolta dei dati sono state 'Diritto, Legislazione Sociale ed Economia', del piano di studi dell'Istituto Professionale per Operatori dei Servizi Sociali (3 ore settimanali nelle classi I), e 'Diritto', del piano di studi dell'Istituto Tecnico Commerciale indirizzo Ragioneria (3 ore nelle classi III e 2 ore nelle classi IV). Le lezioni sono state audioregistrate nella classe I per Operatori Sociali e nelle classi III e IV Ragioneria. Su un totale di 25 sessioni di registrazioni, ciascuna corrispondente a una lezione completa, una prima registrazione, effettuata preliminarmente a scopo esplorativo, è avvenuta nel marzo del 2007, mentre le restanti sono state effettuate nel periodo febbraio-aprile 2008. Il totale delle ore registrate ammonta a 22: 11,2 nella classe I per Operatori sociali e 10,80 nelle classi III e IV Ragioneria. I temi giuridici affrontati durante le lezioni appartengono agli ambiti del Diritto pubblico e del Diritto privato:

- per la classe I per Operatori Sociali, nel modulo registrato vengono affrontati gli elementi di base di Diritto costituzionale, nella fattispecie lo Stato, le forme di stato e la Costituzione;
- per la classe III Ragioneria, il modulo registrato affronta un argomento di Diritto privato, le obbligazioni;
- per la classe IV Ragioneria, l'argomento trattato è di Diritto commerciale, le società cooperative.

La scelta del tipo di classe, così come il periodo dell'anno, il numero di ore di registrazione e l'argomento delle lezioni è stata dettata esclusivamente dalle esigenze dei due insegnanti di diritto che hanno acconsentito a partecipare al progetto⁵⁹. Sulla base di colloqui informali e dall'osservazione diretta delle lezioni, è risultato che tali docenti possiedono una solida professionalità nell'ambito della formazione degli adulti e, pur non avendo nessuna preparazione specifica per l'istruzione disciplinare

⁵⁸ Vale riportare nuovamente le parole del ex-vice Preside del serale, Prof. Marco Morara: 'il serale è visto da molti come una struttura non particolarmente utile. In realtà, nel concreto, serve: serve sul posto di lavoro, di più, è uno strumento doveroso, è un vantaggio sociale della collettività [...] Infine, a chi pensa che una scuola del Comune di Bologna debba investire di più per i cittadini anziché per gli stranieri, è facile rispondere che ogni studente straniero che raggiunge il diploma, e quindi un'adeguata preparazione tecnica, rappresenterà un'importante risorsa per tutti, non solo per se stesso, contribuendo ad una crescita di tutta la nostra società' (Istituti Aldini-Valeriani 2006.: 24-25).

⁵⁹ Gli insegnanti hanno, ad esempio, escluso dall'osservazione le lezioni che prevedevano verifiche orali, verifiche scritte e la successiva correzione.

in L2, grazie ad un'esperienza di almeno tre anni con classi plurilingui (uno dei due ha anche avuto un'esperienza di insegnamento del diritto in scuole italiane all'estero), sono consapevoli delle essenziali strategie didattiche identificate dalla ricerca in classe per rendere l'input specialistico comprensibile (v. 2.2.1).

3.1.5 La composizione delle classi disciplinari plurilingui

L'osservazione è stata dunque effettuata in classi disciplinari, composte da un'utenza plurilingue (compresenza di studenti italofoeni e non italofoeni), in cui l'obiettivo è l'insegnamento/apprendimento di una materia curricolare, il diritto. Come riporta la tabella 5, il totale degli iscritti non italofoeni ai corsi in cui sono state effettuate le audioregistrazioni nell'a.s. 2007/08⁶⁰ è pari al 49,09 %.

Tab. 5. La composizione delle classi osservate.

Classi	Totale iscritti	Iscritti non italofoeni
I operatori sociali	23	11
III ragioneria	17	8
IV ragioneria	15	6
Totale	55	27 (49,09%)

Oltre a quella italiana, le nazionalità presenti nelle classi ammontavano a 18:

- Albania, Algeria, Bulgaria, Cile, Congo, Etiopia, Filippine, Grecia, Moldavia, Polonia, Romania, Russia, Ucraina (classe Operatori Sociali);
- Albania, Cina, Costa Rica, Malesia, Moldavia, Perù, Polonia, Romania, Sri-Lanka, Ucraina (classi Ragioneria).

Per quanto riguarda l'età, in generale gli apprendenti erano mediamente compresi nella fascia 17-40 anni, ma i non italofoeni si distinguevano per avere una percentuale maggiore di componenti tra i 17 e i 40 anni - 81% contro il 66,5% degli apprendenti italofoeni - e per l'assenza di individui che superassero il 47 anno di età, mentre il 33,5% degli apprendenti italofoeni superava abbondantemente i 40 anni fino ad arrivare ad oltre 60⁶¹. Gli studenti stranieri erano dunque mediamente più giovani

⁶⁰ Non è stato possibile recuperare i numeri relativi alla classe I per operatori sociali dell'a.s. 2006/07, in cui è stata effettuata l'audioregistrazione di una lezione a scopi esplorativi.

⁶¹ Secondo i dati raccolti nel *Questionario per gli studenti*.

rispetto ai colleghi italofofoni, questi ultimi tutti compresi in una fascia che superava i 30 anni per arrivare ad oltre 60⁶².

Per quanto riguarda il genere, tra gli apprendenti non italofofoni risultava nettamente preponderante quello femminile (87,5%) contro la presenza, comunque rilevante, del 55,1% di donne tra gli apprendenti italofofoni⁶³.

Secondo una valutazione del parlato degli apprendenti non-italofofoni⁶⁴, le competenze di comprensione/produzione orale in italiano L2 corrispondevano mediamente ad un livello B1/B2 (Quadro Comune Europeo di Riferimento), ad eccezione di un paio di giovanissimi studenti, presenti nella classe Operatori Sociali, identificati ad un livello A2. In generale gli apprendenti non italofofoni linguisticamente più competenti erano presenti nelle classi di Ragioneria.

Dal punto di vista occupazionale⁶⁵, come mostra la tabella 6, le posizioni lavorative riflettono la prevalenza del genere femminile: è da rilevare innanzitutto che la percentuale più alta degli apprendenti, sia italofofoni (22,2%) che non italofofoni (29,1%), occupa una posizione nell'ambito di servizi di diverso genere; si diversifica invece per provenienza l'importante posizione occupata nel settore pubblico dai soli italofofoni (19,4%). I lavori impiegatizi e quelli in ambito socio-sanitario occupano una percentuale importante per entrambi i gruppi (l'11,1% per gli italofofoni e il 16,6% per i non-italofofoni), mentre il settore operaio non sembra particolarmente determinante. Inoltre, se nel gruppo degli italofofoni si trovano addetti all'ambito educativo, una casalinga, due pensionati e uno studente, nel gruppo dei non italofofoni troviamo invece la figura della mediatrice, occupazione caratteristica della lavoratrice straniera, e un caso di lavoro autonomo. Da rilevare infine le dichiarazioni di disoccupazione⁶⁶ (il 5,5% degli italofofoni e l'8,3% dei non italofofoni) e di lavoro precario (dichiarati esplicitamente dall'11,1% dei lavoratori italofofoni). Diversamente, l'indagine degli Istituti Aldini-Valeriani (2006) mostra, nel campione raccolto tra coloro che hanno conseguito il diploma tra il 1997 e il 2000, un segmento forte tutto italofofoni di lavoratori a tempo indeterminato e una trascurabilissima percentuale di lavoratori precari o in cerca di occupazione, non mancando tuttavia di segnalare che, nel corso degli ultimi 10 anni, le caratteristiche dello stato occupativo dei frequentanti hanno subito drastici cambiamenti,

⁶² Nell'indagine degli Istituti Aldini-Valeriani (2006), il campione considerato, rappresentato esclusivamente da italofofoni, si attesta perlopiù nella fascia mediana dei 30-40 anni.

⁶³ Dati ricavati dal *Questionario per gli studenti*.

⁶⁴ Condotta informalmente dalla sottoscritta durante le sessioni di registrazione in classe e, in seguito, sulla trascrizione dei dati.

⁶⁵ Dati ricavati dal *Questionario per gli studenti*.

⁶⁶ L'assenza di dichiarazioni alla voce 'lavoro' o le barre segnate accanto ad essa (l'8,3% per gli italofofoni e il 16,6 % per i non italofofoni) potrebbero essere interpretate anche come 'mancanza' di lavoro, come ha fatto giustamente notare una studentessa straniera del serale in un colloquio informale.

spostandosi sempre di più verso gli status di disoccupati, lavoratori precari e lavoratori immigrati (2006:36), a conferma di quanto rilevato nel *Questionario* incluso nella presente ricerca.

Tab.6. Posizione lavorativa degli apprendenti osservati.

Occupazione	
Apprendenti italofoeni	Apprendenti non italofoeni
Servizi (<i>addetto ristorazione, barista, colf, commessa, estetista, operatrice telefonica, parrucchiera, colf</i>): 22,2 %	Servizi (<i>addetta vendite supermercato, barista, cameriere, colf, operatrice telefonica, receptionist</i>): 29,1%
Settore pubblico (<i>impiegata/o, portalettere, tecnico radiologo</i>): 19,4%	Settore pubblico : 0%
Settore impiegatizio <ul style="list-style-type: none"> - ambito socio-sanitario (<i>assistenza anziani, infermiera studio medico, altri non specificati, operatore socio-sanitario</i>): 11,1 % - ambito educativo (<i>servizi educativi per l'infanzia e altri non specificati</i>): 8,3 % 	Settore impiegatizio <ul style="list-style-type: none"> - ambito socio-sanitario (<i>assistenza anziani</i>) : 16,6 % - ambito educativo: 0%
Settore operaio : 5,5%	Settore operaio : 4,1%
Altro : <i>pensionato, casalinga, studente</i>	Altro : <i>mediatrice, lavoro autonomo, operaia</i>
Disoccupati : 5,5%	Disoccupati : 8,3%
Non dichiarata : 8,3%	Non dichiarata : 16,6%

In generale, si può dire che le condizioni lavorative rilevate presuppongono ruoli subalterni, di autonomia limitata e di scarso contenuto professionale, ma permettono comunque la soddisfazione di bisogni, ad esempio formativi, altri da quello della sola sussistenza, pur con costi ingenti in termini di tempi di vita⁶⁷. Tali costi sembrano

⁶⁷ Come rileva l'indagine degli Istituti Aldini-Valeriani (2006.:48): 'Lo sforzo quotidiano di 8 ore di lavoro e 4 di studio per anni, tutti i giorni e 5 ore al giorno, a cui devono aggiungersi i tempi di trasferimenti nel traffico, talvolta estenuante, dall'azienda a scuola, da scuola a casa, è tale da logorare anche le fibre più robuste, o da far cedere in corso d'opera, o da scoraggiare ancor prima di cominciare'.

ancora più evidenti per coloro che hanno dichiarato la precarietà e la mancata occupazione, di cui si possono immaginare maggiori difficoltà di accesso alla formazione o di capacità di tenuta⁶⁸. Gli stessi fattori possono costituire una delle cause per cui una fetta considerevole dell'utenza potenzialmente interessata ad entrare in percorsi formativi ne rimane in realtà fuori: segnalato in diversi studi (tra gli altri, Lenzi e Martelli 2007; Minuz 2007, 2008), il divario tra utenza potenziale e reale è un'evidenza diffusa⁶⁹.

Cosa spinge allora queste persone a intraprendere un percorso così impegnativo? Se consideriamo nuovamente i dati del *Questionario per gli studenti* circa le motivazioni (v. tab. 4), vediamo che, se negli apprendenti non italofoeni la scelta di accrescere il proprio bagaglio di conoscenze e competenze viene quasi parimenti considerata sia in vista di una crescita professionale (66%) che in termini di arricchimento personale (62,5%), un po' più netta sembra essere la scelta degli apprendenti italofoeni, che pongono in primo piano il proprio interesse personale (63,8%) rispetto al miglioramento della propria posizione lavorativa (50%). Questa differenziazione sembra essere attribuibile ad un inserimento più o meno 'solido' nel lavoro, che vede una parte degli apprendenti italofoeni impiegati in settori più stabili (ad esempio, quello pubblico) o con una posizione contrattuale più forte, e quindi con maggiori aspettative di crescita personale, e che rappresenta invece gli apprendenti non italofoeni come appartenenti ad un segmento lavorativo più debole in termini di potere negoziale e sotto-occupazione, e dunque alla ricerca di un miglioramento delle condizioni lavorative. Come rilevato sopra (v. 3.1.2), in entrambe le tipologie di apprendenti è evidente comunque la doppia valenza attribuita all'opportunità formativa, che trova conferma negli studi che hanno analizzato le motivazioni alla formazione in età adulta (v. cap. II, 4.2.1), nonché nell'indagine degli Istituti Aldini-Valeriani (2006): una domanda sociale che associa alla richiesta di un sapere professionale quella di una personale crescita culturale, al fine di accedere a conoscenze e competenze più ampie, strumenti necessari che allargano il ventaglio di opportunità per promuovere un cambiamento del corso della propria esistenza (2006: 51). A tal proposito valgono le dichiarazioni dei soggetti indagati nel *Questionario per gli studenti* alla voce 'Altro' (altre motivazioni): come riportato nella tabella 3, accanto agli obiettivi (prevalenti negli italofoeni) di ampliamento della propria cultura - futura iscrizione all'università, recupero di conoscenze già acquisite -, e di crescita e soddisfazioni personali - 'sogno', 'sfida', 'crescita personale' -, vi sono quelli, in minor misura, legati alla ricerca di un'occupazione stabile (negli italofoeni) e all'acquisizione di competenze per una prestazione lavorativa più competente e partecipata (nei non italofoeni) - 'aiutare gli altri soprattutto quelli con gli svantaggi', 'aiutare le persone anziane' - . Sembra prevalere, in queste persone, la

⁶⁸ La formazione degli adulti è caratterizzata da una quota consistente di insuccessi: presso l'Istituto serale Aldini-Valeriani-Sirani si registra intorno al 20-25%, dovuta più agli abbandoni, per la difficoltà di una frequenza regolare, che alle bocciature (Istituti Aldini-Valeriani: 76).

⁶⁹ Per una disamina approfondita di tale questione si consideri l'indagine degli Istituti Aldini-Valeriani (2006), dove si argomenta la correlazione positiva, ampiamente dimostrata, tra partecipazione formativa in età adulta, condizioni socio-professionali e livello culturale medio-alto.

consapevolezza che il titolo di studio costituisca solo in minima parte un valore di scambio in grado di garantire una scalata sicura a posizioni lavorative soddisfacenti, ma che rappresenti piuttosto il risultato di percorso che porterà alla realizzazione personale e professionale individuale. I termini utilizzati, *'sogno'*, *'sfida'* *'crescita personale'*, non sono casuali nel loro discorso.

Dall'analisi intrapresa sulle caratteristiche e motivazioni degli apprendenti delle classi analizzate, non sembra dunque azzardato ipotizzare che la condizione adulta legata a fattori socio-economici, quali la classe sociale o la posizione lavorativa, prevalga su altri tratti considerati, quali l'appartenenza di genere o la nazionalità.

3.2 La metodologia della raccolta dei dati per il corpus

3.2.1 Audioregistrazioni in presenza e note scritte sulle lezioni

I dati sono stati raccolti nelle classi mediante audioregistrazioni effettuate dalla sottoscritta e sono stati integrati da note scritte riguardanti i comportamenti non verbali di insegnanti e studenti, quali l'uso di supporti visivi - lavagna o materiali cartacei -, gli spostamenti nello spazio, i momenti di attenzione o di disattenzione, gli sguardi significativi e così via. L'osservazione è stata condotta in modo semi-partecipato (Pallotti 1999), nel senso che la sottoscritta è stata presente in classe e, pur avendo esplicitato la sua posizione esterna e distaccata rispetto agli eventi, è stata in qualche momento coinvolta nell'interazione quando sollecitata dai partecipanti. Sia da parte degli insegnanti che da parte degli studenti, le sollecitazioni hanno incluso richieste di conferma o di approfondimento circa alcuni argomenti trattati in classe, che hanno evidenziato come il ruolo della sottoscritta venisse in alcuni casi inquadrato come *'esperto della materia'*; in altri casi, mentre da parte degli studenti alcune domande sono nate dalla curiosità di conoscere aspetti personali della sottoscritta, da parte degli insegnanti il coinvolgimento dell'osservatrice ha riguardato in alcuni momenti una loro autovalutazione in merito a contenuti esposti e a modalità di comunicazione, fino ad arrivare ad esplicite richieste di cancellazione dei dati quando autogiudicati come inappropriati.

Logisticamente, l'audioregistrazione si è concentrata sul parlato dell'insegnante, a cui è stato chiesto di indossare un microfono durante le lezioni, mentre la registrazione del parlato degli studenti non ha ricevuto la stessa attenzione, con il risultato che alcune di queste parti risultano meno distinte. Tale scelta non deve essere interpretata come una mancanza di attenzione verso gli apprendenti e il loro ruolo nell'interazione didattica: di fatto, una porzione significativa dell'analisi descrive le modalità di negoziazione dei contenuti tra insegnante e apprendenti e la qualità dei contributi degli apprendenti in termini di costruzione delle conoscenze disciplinari e di costruzione identitaria. Preme ricordare, tuttavia, che tale descrizione non è finalizzata ad una misurazione fine del rapporto tra comportamento osservabile e apprendimento; essa punta, piuttosto, a fornire una rappresentazione generale di ciò che insegnanti e apprendenti dicono e fanno all'interno dei vincoli posti

dall'ambiente comunicativo in cui si trovano, con lo scopo ultimo di stabilire quali indicazioni offre la comunicazione in classe indagata per l'insegnamento/apprendimento di competenze di cittadinanza. Si può dunque ritenere che la metodologia applicata alla raccolta dei dati sia sufficientemente appropriata al raggiungimento degli obiettivi considerati.

Coniugare una micro-analisi degli eventi di classe alle prospettive più ampie delineate dalla ricerca può essere molto impegnativo in termini di collezione di dati, analisi e resoconto. Come in tutte le ricerche empiriche, è pertanto necessario ridurre l'analisi ad una selezione ragionata di un numero limitato di attività rappresentative, di campioni di discorso e di partecipanti focali, qualche volta in combinazione con una quantificazione dei modelli ricorrenti trasversali ai dati e una contestualizzazione più macroscopica (Duff 2002). Nel nostro caso, i dati presentati sono stati ricavati da un numero di lezioni più ridotto rispetto al totale raccolto nel corpus: su 25 lezioni registrate, ne sono state trascritte totalmente 10, mentre sulle rimanenti si è svolto un lavoro di ascolto accurato, mirante a selezionare e a trascrivere quelle parti che potessero confermare la categorizzazione dei dati impostata o che, al contrario, potessero rappresentarne un'eccezione. Si tratta di trascrizioni 'larghe' (Zorzi 2001), che riportano cioè tutte le parole, integrate da commenti ricavati dalle note prese durante l'osservazione, ma che limitano i dettagli conversazionali alle sovrapposizioni, al *latching*, alla lunghezza breve o media delle pause, alle partenze simultanee e all'enfasi (seguendo le convenzioni riportate in Bazzanella 1994).

3.2.2 Selezione degli eventi comunicativi: la spiegazione

Il progetto di ricerca ha previsto un'analisi ad 'episodi' dell'interazione in classe (Lemke 1985; Zorzi 1999), in quanto l'episodio, ovvero una sequenza conversazionale demarcata da segnali convenzionali di apertura e di chiusura, si presta bene a sistematizzare l'insieme dei dati in mini-eventi significativi. Tali episodi sono stati estrapolati dagli eventi comunicativi osservati, ai quali si dedica di seguito una breve descrizione.

Buona parte dell'osservazione si è concentrata sull'evento comunicativo 'spiegazione' poiché, oltre ad rappresentare l'evento prevalente all'interno delle lezioni a cui si è avuto accesso, essa sembra costituire uno degli spazi cruciali dove l'insegnante costruisce le aspettative degli apprendenti sul tipo di ambiente psicosociale di apprendimento presente in classe, in termini di pratiche di insegnamento, che rivelano le credenze epistemologiche applicate alla visione disciplinare trasmessa, e in termini di costruzione di ruoli e di relazioni di potere che si instaurano tra i partecipanti (Hanrahan 2006).

Durante la spiegazione, il parlato dell'insegnante è più concentrato e più controllato e permette di analizzare gli aspetti della ricontestualizzazione e trasformazione del sapere giuridico in sapere giuridico pedagogico (v. 2.2.1) secondo una prospettiva psicopedagogica che - partendo dal presupposto che la spiegazione è costituita da

‘riformulazioni che espandono, integrano il testo o discorso da spiegare, lo modificano con interventi che possono anche incidere sul contenuto informativo, concettuale o proposizionale’(Lumbelli e Mortara Garavelli 1999: 16) - definisce tale evento comunicativo nel contesto classe come un atto discorsivo che ha la funzione di rendere più comprensibile altri atti o enunciati di cui, rispetto al contenuto, è una riformulazione semanticamente equivalente e un’integrazione che rende esplicite informazioni implicite (Lumbelli e Mortara Garavelli 1999). Tale pratica discorsiva, mirante alla comprensibilità dei contenuti esposti, può essere attuata dagli insegnanti secondo modalità didattiche diverse (v. 2.1.1.2): per quanto riguarda la direzione del flusso delle informazioni disciplinari, la forma prevalente di trasmissione del sapere sembra essere caratterizzata dalla centralità del sapere-esperto dell’insegnante a cui gli apprendenti si uniformano, mentre sembrano essere meno comuni altre forme di trasmissione (Carli 1996). In questa prospettiva dominante, le spiegazioni vengono condotte quasi esclusivamente in forma monologica, attraverso cui l’insegnante mantiene la parole per turni lunghi che coprono l’intera fase della lezione, se si eccettuano alcuni casi di richieste di chiarimento da parte degli studenti o brevi conversazioni su aspetti organizzativi (Zorzi 2005). Il modello di didattica frontale prefigurato sembra essere predominante nella formazione professionale degli adulti, dove l’esperienza professionale degli allievi viene raramente sistematizzata né rappresenta la base di partenza per l’acquisizione di nuove conoscenze e competenze (Minuz 2003; 2005). Secondo una prospettiva collaborativa (Zorzi 2005), invece, la spiegazione procede come processo di co-costruzione delle conoscenze, a cui partecipano congiuntamente insegnante e studenti, permettendo a questi ultimi di costruire significati a partire da esperienze, conoscenze o intuizioni proprie (Pozzo 2004); in classi plurilingui, tale modalità solleciterebbe inoltre un confronto di esperienze e atteggiamenti tra studenti italofoni e stranieri favorendo un proficuo scambio interculturale (Zorzi 1996b). Ovviamente nella pratica le diverse modalità non hanno confini netti: lunghe sequenze di dialogo possono essere presenti nella spiegazione monologica, forme monologiche estese possono apparire in attività esplicative di tipo collaborativo o, ancora, la spiegazione può essere un episodio parentetico all’interno di altre attività presenti nella lezione (Zorzi 2005). La nostra indagine rileva tali varietà didattiche, osservando come esse incidano sulla strutturazione degli eventi di classe praticata dall’insegnante, ma tenendo comunque conto che anche gli apprendenti possiedono un ventaglio di possibilità per contribuirvi, pur all’interno dei vincoli imposti dall’ambiente comunicativo (v. 2.1.1.3).

Nell’analisi dell’evento considerato, è stata anche considerata una specificità del discorso di classe, quella secondo cui, anche quando la spiegazione abbia un impianto dialogico e collaborativo, l’interazione rimane pur sempre tra un parlante, l’insegnante – il regista dell’interazione – e un gruppo di interlocutori, gli apprendenti, che egli spesso considera come partecipante unico (Fasulo e Pontecorvo 1999; Fele e Paoletti 2003), da cui si aspetta un feedback corale per proseguire il discorso, in cui però non sempre considera, o non riesce a controllare, i segnali di mancata comprensione dei singoli apprendenti (Grassi 2007). E questo appare ancora

più verosimile in una classe plurilingue, dove l'insegnante dovrebbe adeguare il proprio discorso espositivo anche a variabili del gruppo-classe quali gli effettivi livelli di padronanza dell'italiano o le caratteristiche culturali degli allievi non-italofoni: si può ipotizzare che ciò possa accadere in maniera asistemica e che l'insegnante riservi a queste variabili la stessa (mancata) attenzione che pone ad altre caratteristiche individuali dei componenti del gruppo.

3.2.2.1 Altri eventi: l'esercitazione e l'esposizione orale pianificata

Ma le lezioni comprendono anche attività in cui le modalità partecipative sono altre dal modello organizzativo insegnante-gruppo classe, sussunto all'evento 'spiegazione': vi sono attività che prevedono l'interazione tra apprendenti, come l'esercitazione, che può essere controllata, semi-controllata e, in alcuni casi, non controllata dall'insegnante; o ancora, si può prevedere un'organizzazione del flusso delle informazioni che va dall'apprendente all'insegnante e dall'apprendente al gruppo-classe, come nel caso dell'esposizione orale pianificata. Rispetto all'evento 'spiegazione', soprattutto quando condotto quasi esclusivamente dall'insegnante, queste attività forniscono l'opportunità di osservare una maggiore varietà di tipologie di interazione tra i partecipanti e possono far emergere indicazioni importanti circa l'ambiente di apprendimento e i ruoli assunti da insegnante e apprendente: l'esercitazione e l'esposizione orale sono *sozialformen*⁷⁰ che permettono di completare il quadro descrittivo delle modalità con cui i partecipanti alla lezione entrano in relazione, in termini sia di rapporto insegnante-studenti che di rapporto studente-studente.

L'evento 'esercitazione', dove gli studenti, attraverso un'attività di *role-play*, hanno messo in pratica le conoscenze precedentemente presentate dall'insegnante, è stato registrato nella classe IV Ragioneria: dato un caso giurisprudenziale concreto inerente a una questione di diritto commerciale, un gruppo di studenti ha assunto il ruolo dell'accusa, un gruppo quello della difesa e un altro il ruolo del giudice, mentre l'insegnante si è riservato il compito del moderatore e dell'osservatore esperto.

L'evento 'esposizione orale pianificata' è stato registrato nella classe Operatori Sociali. L'insegnante, dopo la trattazione dell'argomento 'Le diverse forme di stato', ha chiesto agli studenti stranieri di preparare una relazione sul paese di provenienza da esporre in classe, a titolo informativo e non valutativo, fornendo la seguente scaletta⁷¹:

Informazioni da fornire sul proprio paese:

1. *sovranità (quando è diventato indipendente),*
2. *forma di governo (repubblica o monarchia),*

⁷⁰ Il tedesco *Sozialform* corrisponde ai termini italiani utilizzati in didattica di 'metodologia' o 'strategia' ma, mentre per l'italiano la connotazione è sugli aspetti gestionali e organizzativi della comunicazione in classe, il significato tedesco si focalizza sui rapporti sociali che si instaurano tra i partecipanti (Pinotti 2003).

⁷¹ Copiata dalla lavagna durante l'osservazione.

3. *Costituzione,*
4. *organo rappresentativo,*
5. *forma di stato.*

Di tali eventi, la ricerca ha già prodotto interessanti risultati indagando sulle forme di esercitazione in classe (ad esempio, Pontecorvo *et al.* 2006²), mentre l'esposizione orale pianificata sembra essere stata analizzata soprattutto in ambito accademico (ad esempio, Duff e Kobayashi 2010) piuttosto che in ambito scolastico.

Queste ultime osservazioni concludono il capitolo 'cornice' dedicato agli strumenti metodologici applicati alla rilevazione e all'osservazione dei dati; il capitolo successivo ne illustrerà e ne discuterà i risultati.

CAPITOLO IV

I RISULTATI DELL'OSSERVAZIONE: ANALISI E DISCUSSIONE

Secondo quanto illustrato nel capitolo III, la nostra ricerca si dedica all'osservazione del discorso in classe analizzando le modalità attraverso cui viene co-costruita la conoscenza disciplinare da parte dei partecipanti all'evento didattico e, contemporaneamente, il lavoro interpersonale e identitario che essi vi apportano; a tale scopo, si avvale di strumenti che esaminano il processo di apprendimento come acquisizione di conoscenze e, in maniera diversa ma non concorrente, di apprendimento come partecipazione.

Ai fini di una maggiore precisione espositiva, allo scopo cioè di fornire uno spettro il più possibile esaustivo delle variabili che concorrono all'inseparabile interazione tra insegnamento e apprendimento, l'illustrazione della co-costruzione degli eventi si focalizza separatamente sui tratti che caratterizzano il discorso dell'insegnante e sui tratti del discorso degli apprendenti. Il capitolo dedica pertanto la prima parte ai risultati dell'analisi sugli interventi dell'insegnante mentre riserva la seconda ai risultati conseguiti dall'osservazione sui contributi degli apprendenti. Alla fine di ogni sezione viene introdotta una sintesi e una discussione sui tratti specifici osservati.

1. Gli interventi dell'insegnante⁷²

1.1 L'approccio didattico ai contenuti giuridici

L'osservazione ha rilevato che gli argomenti giuridici curriculari sono trattati dagli insegnanti secondo un approccio pragmatico, concreto, dove il diritto viene rappresentato come il prodotto di vicende umane e sociali finalizzato alla comprensione della vita sociale. Allo studio del diritto essi danno una connotazione applicativa e, facendo riferimento ai propri metodi d'insegnamento, ne forniscono obiettivi pratici, immediati, come si può osservare dai seguenti estratti:⁷³

⁷² Parte dei contenuti della sezione sono stati ripresi da: Bavieri L. (in corso di pubblicazione, 2011), 'L'italiano L2 come lingua speciale: la lingua giuridica in classi plurilingue'. In M. Bastiaensen (a cura di), *Atti del XVIII Congresso Internazionale AIPI 'La penisola iberica e l'Italia: rapporti storico-culturali, linguistici e letterari'*; e da: Bavieri L. (2010). 'L'italiano giuridico come L2: una lingua di specialità per l'esercizio della cittadinanza'. In L. Cavaliere, M. Cennamo, A. Lamarra e A.R. Tamponi (a cura di), *Plurilinguismo e integrazione: abilità e competenze linguistiche in una società multi-etnica*. Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane. 411-434.

⁷³ V. *Appendice* per i criteri di trascrizione adottati.

L9_1

- 1 I il lavoro di chi insegna diritto (-) di chi impara diritto (-) di chi studia diritto (--)
2 è un po' diverso da quello di altre materie che ne so (-) che vi posso dire::
3 biologia::
4 matematica::
5 eccetera eccetera (-) **è un lavoro di applicazione** (--)
6 quindi si devono usare degli strumenti (-) e gli strumenti sono proprio le leggi (--)
7 e quindi una volta che voi eh::
8 imparate quest- questa metodologia (-) poi dopo::
9 **potete fare da soli in un certo senso (-) anche per un vostro problema**
10 **pratico (-)** [...] il problema è quello di riuscire a (-) avere un metodo per /,/ per
11 riuscire a (-) ap- eh::
12 **USARE il diritto quanto serve (-)** nella vostra vita (-
13) qualcosa del genere per+ché*
- 10 S **+ser*ve serve=**
- 11 I **=no? (-) e siccome serve (-) perché serve (-)** allora per me questo qua diventa
12 un obiettivo fondamentale (-) molto più di quello della conoscenza (-) che però (-)
13 è ovvio che bisogna all'inizio eh::
14 perseguire (-)

L12_1

- 1 I **infatti il consiglio che vi dò è di /,/ se voi vi ricordate gli esempi (-)**l'altra
2 volta lo dicevo ad angela (-) io mi ricordo gli esempi del mio professore
3 all'università (-) **perché::: se no studiare il diritto::: ricordandovi solo la**
4 **regola (-) ve la ricordate una settimana (-)**
- 5 S è già molto (-) magari=
- 6 I =però (-) se voi vi ricordate il::: preempio nel caso del::: del portafoglio (-) che
7 lo dovete portare in comune /,/ **cioè poi magari non vi ricordate esattamente**
8 **che co- come si chiama quel modo di acquisto della proprietà (-) però vi**
9 **ricordate l'esempio (-)** magari non vi ricordate che si chiama gestione degli
10 affari altrui (-) [...] **perché non le applicate anche su di voi queste regole?**

Della materia giuridica si dà una visione relativistica, legata a vicende storiche, politiche e sociali. Il diritto viene collocato nella storia: come mostra l'esempio seguente, per contestualizzare la nascita delle Costituzioni attuali, si prende a riferimento il momento storico della fine della seconda guerra mondiale che, in seguito a tali tragici avvenimenti, ha visto nascere la Carta dei Diritti Umani:

L9_1

- 1 I **quindi alla fine di questa guerra (-) è un po' come se l'umanità si fosse**
2 **fermata a riflettere (--)** a dire (-) ma (-) cosa è succes- (-) cosa ci è
3 **successo? (--)** com'è che ci stiamo distruggendo continuamen- /,/ ci siamo
4 **distrutti al tal punto? [...]** eh::
5 **si è sentita proprio la necessità (-) di**
6 **RIVEDERE in qualche maniera questi diritti fondamentali che nella**
7 **rivoluzione francese erano stati enucleati (-) e portati avanti in maniera**
8 **diversa in vari posti del mondo (--)** [...] ecco (-) questo grande appuntamento è
9 stato (-) un documento (-) un documento giuridico che si può dire probabilmente
10 il **MASSIMO** documento giuridico che possa esistere adesso (-) che è appunto la
(-) carta (-) in cui vengono dichiarati formalmente i diritti umani (-) e indirizzati

11 a tutto il mondo [...] **questa può essere considerata come la costituzione base (--)** poi
12 **dopo (-) tutte le altre costituzioni devono tenere conto di questi (-) articoli**
13 **fondamentali (--)**

O nella storia economico-sociale: come mostra l'estratto seguente, per cogliere il significato del concetto di distribuzione del reddito si fa riferimento alle teorie degli economisti classici e a Marx, nel contesto storico materiale della rivoluzione industriale, di affermazione del capitalismo e delle condizioni dei lavoratori:

L10

1 I **secondo i classici (-) i lavoratori dovevano // il salario che loro spettava per**
2 **// che era giusto che loro avessero (-) era quello che gli consentiva di (-)**
3 **arrivare // di vivere di sopravvivere [...] i lavoratori venivano impiegati in**
4 **condizioni disuma- (-) in condizioni disumane (-) facendo orari allucinanti e (-) e:::**
5 **dandogli dei salari bassissimi (- -) fino a quando poi è intervenuto marx con la**
6 **sua teoria (-) che invece era tutta a favore dei lavoratori (--)** [...]
7 S nacquero i sindacati (-) forse (-)
8 I no (-)
9 S dopo? (-)
10 I dopo (-) cioè i sindacati (-) ai tempi dei classici (-) neanche esistevano (-)
11 S2 ai tempi di marx (-)
12 I com- (-) i sindacati sono nati // sì (-) forse un po' dopo (-) **marx è stato (-) il**
13 **propulsore di di di questa idea a favore dei lavoratori (- -)**

Si hanno esempi di collocazione nelle vicende politiche del momento: viene osservato che il diritto è un prodotto politico che ha richiesto e richiede scelte a caro prezzo, che implicano guerre, vincitori e vinti, come nel caso della nascita di nuovi stati, illustrato nell'estratto seguente:

L9

1 I **tra l'altro (-) una notizia di prima mano (-) avete hm::: sentito qualche notizia**
2 **per caso (-) alla radio al telegiornale (-) che è fresca fresca (-) che::: parla**
3 **proprio di questi argomenti che facciamo noi? (-) [...] nessuno sa che si è**
4 **formato un nuovo stato proprio ieri? (-) [...]**
5 SS ah::: l'indipendenza del kossovo (--)
6 I eh (-) e noi di cosa stiamo parlando? (-) stiamo parlando appunto di // quando
7 nasce uno stato (-) no?(-) [...] comunque (-) **questa è la classica notizia che è**
8 **arrivata proprio a fagiolo (-) come si dice (-) [...] questo stato che si chiamava**
9 **kossovo conteneva in sé due nazionalità (-) nazionalità soprattutto albanese e la**
10 **nazionalità serba (-) e quindi c'era un grosso problema perché lì non si capiva**
11 **bene come si doveva fare insomma [...] il classico problema di tutti gli stati**
12 **plurinazionali [...] è ovvio che quando c'è un'autonomizzazione (-) c'è qualcuno**

13 **che_vince (-) ovvero (-) coloro che vogliono l'indipendenza (-) e qualcuno che perde**
14 **(-)**

Si hanno esempi di comparazione tra teoria giuridica e la prassi sociale, l'inevitabile confronto con la realtà economico-sociale attuale. L'insegnamento del diritto fa qui riferimento ad ambiti socio-istituzionali specifici a cui i destinatari accedono nella loro vita quotidiana. Data l'esperienza di vita degli apprendenti adulti e dati gli scopi formativi, l'avvicinamento alla comprensione di un istituto giuridico sarebbe stato monco se non avesse fatto riferimento alla realtà in cui è chiamato a funzionare; dunque gli insegnanti preferiscono presentare, piuttosto che aspetti tecnici dettagliati, un quadro di riferimento globale tale da consentire la comprensione di tale esperienza. Come mostrano gli esempi che seguono, nel confronto tra teoria e prassi vengono rilevate alcune discrepanze, ma viene anche sottolineata l'inevitabilità delle norme per regolare la vita sociale. A questo proposito si fa notare che il diritto, come molte altre discipline di studio o prodotti della cultura umana, non fa che rielaborare simboli della vita sociale. Una sorta insomma di rappresentazione soggettiva sociale, che può essere giusta per qualcuno e sbagliata per qualcun altro, in cui taluni bisogni umani sono stati soddisfatti a scapito di altri, ma dove si punta al superamento della conflittualità caratterizzante le relazioni fra i membri di una società:

L9

1 **I** **quando noi usiamo la parola formale (-) distinta da sostanziale (-) questi**
2 **due aggettivi (-) soprattutto in diritto (-) eh significano questa cosa (-) [...]**
3 **quando noi parliamo di uguaglianza (-) la si può intendere come uguaglianza**
4 **formale e come uguaglianza sostanziale (--)** l'uguaglianza formale è quella per
5 cui ogni persona (-) essendo un essere umano (-) è uguale a un'altra (1
6 sec.) l'uguaglianza sostanziale invece (-) è quando si va a vedere nei fatti (-) se
7 veramente c'è un'uguaglianza ad esempio di condizione economica (--)[...] **io sono**
8 **uguale ad esempio al figlio di una persona molto ricca? (-) mica tanto (-)**
9 **perché lui ha delle opportunità che io non posso avere (--)[...] ecco (-)**
10 l'uguaglianza formale è stata raggiunta con la rivoluzione francese (-) quando (-)
11 finalmente (-) si è riconosciuto che (-) tutti quanti gli uomini sono uguali (--)[...]
12 **per cui io posso dire di essere uguale ad un'altra persona perché (-)**
13 **ASTRATTAMENTE (-) se io voglio andare all'università e istruirmi (-)**
14 **l'università eh mi deve accogliere (-) perché appunto (-) accoglie tutte quante**
15 **le persone (--)** però (-) un'altra cosa è dire /,/ e se io non ho i soldi per
16 **iscrivermi? (-) allora non sono tanto uguale a quell'altro (--)**

L9_1

1 **I** **l'illusione è pensare che il diritto formale /,/ (-) è questa la grande illusione**
2 **che (-) soprattutto all'inizio (-) si ha (-) tant'è vero che tutti quanti gli**
3 **studenti (-) anche voi (-) quando andremo avanti (-) vedrete che ci saranno**
4 **un sacco di obiezioni (-) quando mi metterò a parlare /,/ eh il diritto dice**

5 questa cosa e questa cosa qua (-) molto spesso la gente mi dice (-) oh ma (-)
6 com'è che è questa cosa qua? (-) io non la vedo questa cosa qua (--)) appunto
7 perché una cosa è parlare di diritto no? (-) come un insieme di proposizioni che
8 **PRESCRIVONO** dei comportamenti (-) una cosa è invece poi parlare di cosa succede
9 nella vita reale in base a queste prescrizioni (-) appunto perché c'è la libertà di
10 disattenderle (-) di violarle (--)) quindi (-) quando parliamo di legge (-) umana (-) abbiamo
11 questo problemaccio (-) molto grosso (--)) [...] **il diritto è giusto? (-) è sempre giusto?**
12 **(-) provate un po' a pensare voi a una cosa di questo genere (--)) [...] la parola**
13 **giustizia non coincide con la parola diritto (--)) tant'è vero che alcuni hanno un**
14 **senso di giustizia che va continuamente contro il diritto positivo (--)) ed per quello**
15 **che molto spesso si sent- ci si sente abbandonati (-) oppure si è in disaccordo con**
16 **le leggi con lo stato (--)) [...] c'è però una parte etica che deve assolutamente messa**
17 **(-) paragonata (-) appunto perché non si abbia l'impressione (-) che il diritto (-) la**
18 **scienza giuridica (-) sia una scienza indiscutibile (--)) come anche l'economia (--**
19 **)sono sempre delle cose umane (-) fatte da uomini (-) e il diritto si muove in**
20 **dialettica no? (-) confrontandosi sempre // per questo per questo che è dinamico (-)**
21 **per questo le costituzioni devono cambiare (-) per questo il diritto non può mai stare**
22 **fermo (-) perché deve sempre accogliere (-) tutte queste esigenze (-) da parte di**
23 **questo supposto diritto naturale (-) per i problemi nella realtà (-) e adattare a seconda**
24 **del tempo (--))**

1.2 Gli adeguamenti dei contenuti come pre-modificazioni al discorso giuridico

L'osservazione ha rilevato come, al fine di rendere comprensibili i concetti disciplinari, durante la spiegazione gli insegnanti abbiamo previamente individuato le complessità del discorso specialistico sulla base di una valutazione del livello linguistico e cognitivo degli apprendenti e abbiamo dunque sottoposto i tratti discorsivi specialistici a pre-adeguamenti linguistici e testuali (v. cap. III, 2.2.1.1) per la loro trasposizione ad uso pedagogico. La tabella seguente illustra i trattamenti semplificanti e facilitanti operati sul discorso giuridico:

Tab. 7. Pre-adeguamenti linguistico-testuali del discorso specialistico ad uso pedagogico.

TRATTI SPECIALISTICI DEL DISCORSO GIURIDICO	MODIFICHE OSSERVATE NEL DISCORSO PEDAGOGICO
Estensione ed architettura	<ul style="list-style-type: none"> - Riduzione del testo originale e ulteriore selezione dei contenuti con evidenziazione grafica; - esplicitazione metatestuale dell'organizzazione e delle caratteristiche stilistiche del testo.
Densità informativa	Diluizione mediante: <ul style="list-style-type: none"> - glosse metadiscorsive, - ripetizioni, - riformulazioni parafrastiche, - digressioni.
Registro formale	<ul style="list-style-type: none"> - Trasposizione testuale attraverso modi e forme colloquiali; - per il lessico specialistico, sinonimia e definizioni.
Astrattezza e generalizzazione dei contenuti	<ul style="list-style-type: none"> - Metafore, personificazioni e drammatizzazione dei concetti; - contestualizzazioni interne al discorso specialistico: ricorso a domini concettuali già presentati ; - contestualizzazioni esterne al discorso specialistico: esemplificazioni, resoconti di esperienze di insegnanti e apprendenti tratti dalla vita reale.

1.2.1 Sull'estensione e architettura testuale

La presentazione di testi giuridici originali è una pratica osservata nelle lezioni di un solo insegnante che, dal punto di vista metodologico, sottolinea a più riprese come l'apprendimento del diritto si basi fundamentalmente sulla corretta applicazione degli strumenti forniti dall'apparato giuridico, primi fra tutti i testi legislativi (v. 1.1). A tale scopo, prepara gli apprendenti alla comprensione di testi originali operando innanzitutto una riduzione-selezione delle parti considerate rilevanti. Nell'esempio seguente, l'insegnante esplicita che il testo su cui lavoreranno per affrontare l'argomento cittadinanza è originale, chiarendo però di averlo ridotto e che l'analisi dei contenuti verterà solo su quelli che ha evidenziato graficamente con caratteri più grandi:

L30

- 1 I **per la prima volta avete davanti a voi una legge** (-- questa è una legge (-- nel
2 senso che non è il commento a una legge (--)
3 S non è scusi?(-)
4 I non è il commento a una legge (-)
5 S ah (-) è proprio una legge (--)
6 I **non è un'interpretazione di una legge (-) non è un articolo di giornale che**
7 **parla di cittadinanza (-) ma è quello che dice il diritto sulla cittadinanza (-)**
8 sul quale poi vengono fatti manuali (-) interpretazioni (-) articoli di giornali (-)
9 saggi (-) ma la base è questa (-- [...] è una legge relativamente breve (-- **io l'ho**
10 **accorciata** perché all'ultimo vi ho fatto saltare gli ultimi dieci undici articoli
11 perché::: erano molto dettagliati (-) non ci interessavano molto (-- a noi **basta**
12 **leggere (-) discutere le cose che vi ho messo in corpo dodici (-) ovvero /,/ un**
13 **pochino più grandi insomma (--)** gli articoli con la scrittura più grande (--)

La lettura diretta del testo avviene poi sotto la guida dell'insegnante, che ne esplicita l'organizzazione testuale: una porzione estesa della prima parte di questa lezione sulla cittadinanza è dedicata all'analisi della struttura interna del testo legge, di cui l'insegnante sottolinea la complessità delle sottodivisioni, titoli, articoli, commi, affinché gli apprendenti acquistino competenze metatestuali attraverso l'analisi dell'architettura del testo e del suo stile tipicamente commatico:

L30

- 1 I **la costituzione a volte è formata di** (-- [*scrive alla lavagna*] **parti (-) di titoli**
2 **(-) di sezioni (-) articoli (-) commi (--)** il codice civile addirittura è formato
3 **da libri (-)** [...] fortunatamente noi abbiamo a che fare con una legge molto
4 semplice (-) perché è composta dall'**unica parte che è sempre obbligatoria (-)**
5 **che è l'articolo (--)**
6 S allora=
7 I =non esistono /,/ esistono **delle leggi senza titoli (-) senza sezioni (-)** eh eh
8 eh (-) [*per proseguire l'elenco*] **ma non esiste una legge senza articoli (-)**
9 vedete che l'articolo è +una*
10 S + non* esiste una legge senza articoli (-)
11 I **l'articolo è l'unità BASE necessaria di qualsiasi norma giuridica (1 sec).** al suo
12 interno (-) come vedrete (-) adesso come vedremo (-) **l'articolo PUÒ essere**
13 **composto di sottodivisioni che si chiamano commi (2 sec)** alcuni in maniera
14 sbagliata li chiamano anche capoversi (-- [*scrive alla lavagna*] però (-) qua
15 bisogna stare attenti perché (-) io vi invito tutti quanti a chiamarli commi
16 perché=
17 SS =xxx (-) commi (-)
18 I **certo (-) comma è la cosa più frequente (--)** i commi sono tutte le parti
19 **dell'articolo (--)** che cominciano con un'andata a capo (-- **ecco perché**
20 **capoversi (--)**

1.2.2 Sulla densità informativa

La densità informativa tipica della comunicazione specialistica viene trattata attraverso una diluizione dell'alto numero di informazioni concentrate nel testo, con tecniche discorsive di ridondanza espressiva.

1.2.2.1 Le glosse metadiscorsive

Riprendendo la stessa lezione, si osserva come la seconda parte verta sulla spiegazione dei concetti presenti nei contenuti del testo-legge, che l'insegnante commenta rispettandone l'ordine di esposizione, con l'esplicita intenzione di attivare negli studenti la consapevolezza che esiste un mondo giuridico dotato di regole e lingua proprie (Bhatia 1993). La disamina dei singoli articoli viene innanzitutto facilitata mediante una glossatura scritta del testo-legge, attraverso cioè l'inserimento di note esplicative scritte che volgarizzano i tratti discorsivi specialistici:

L30

- 1 I attenzione (-) quello che vedete tra parentesi quadre gliel'ho messo io per
- 2 spiegazioni (-) non appartiene alla legge (--) **l'ho messo io perché voglio darvi**
- 3 **una guida all'interno della legge** (--) **NON APPARTIENE** alla legge (-) vedete
- 4 nella legge non c'è scritta questa cosa qua (-)

D'altronde, le pratiche di glossa per segnalare le volgarizzazioni sono frequentissime nel discorso degli insegnanti, dove vengono prodotte attraverso riformulazioni metacomunicative che esplicitano la situazione dell'enunciazione (Lavinio 1999), razionalizzando le modalità di negoziazione del significato (Orletti 1983) apportato dal sistema concettuale della disciplina:

L30

- 1 I **qua bisogna stare attenti / avete capito esattamente qual è il problema**
- 2 **qua? (-) cercate di tenervi in mente il nostro problema (--)** noi stiamo
- 3 **cercando di individuare** un certo concetto chiave (-)

Possono assolvere alla stessa funzione gli elementi che richiamano l'attenzione degli apprendenti, i focalizzatori (Bazzanella 1994), quali l'impiego di deittici temporali e locativi, avverbi valutativi, richieste di conferma e di consensi:

ecco qua potete vedere / ovviamente / d'accordo?/ giusto no?

o supporti extralinguistici come l'uso del tono della voce, la scansione rallentata delle parole o le pause lunghe (Sornicola 1981).

1.2.2.2 Le ripetizioni

Gli insegnanti diluiscono il testo specialistico anche con estensioni praticate attraverso la ripetizione: in tale contesto, essa ha la funzione specifica di meccanismo testuale che struttura e fa progredire l'informazione (per la funzione interazionale, v. 1.4.2.1.2; per le altre funzioni, v. Bazzanella 1996,1999a, 1999b), secondo una tecnica didattica tesa alla comprensibilità del discorso disciplinare. Si consideri l'esempio seguente, dove l'insegnante torna ripetutamente sui termine chiave (*adottato*, *adozione*) del concetto giuridico sottoposto ad analisi, probabilmente perché vuole far presa su un concetto considerato fondamentale per il corso di studi - il diritto di famiglia è uno degli argomenti più importanti del programma di diritto del I anno per operatori sociali. L'insegnante diparte dall'argomento principale per riprendere l'argomento 'adozione' (v. 1.2.2.4, per l'uso delle digressioni):

L30

1 I e andiamo ad un'altra modalità di acquisizione (-) articolo tre (-) comma (-) il
2 minore straniero **adottato (-) ADOTTATO (-)** da cittadino italiano acquista la
3 cittadinanza (-) questo noi (-) adesso siamo in grado di capirlo perché una
4 settimana fa abbiamo fatto l'**adozione** e sappiamo che l'**ADOZIONE** è
5 un'acquisizione particolare alla famiglia (-) diversa dal sangue(-- vi ricordate? (-
6) essere figli per sangue (-) per discendenza (-) per /,/ o per un provvedimento
7 legale (-) l'**adozione** (-- negli effetti del figlio (-) non c'è differenza (-- il figlio
8 **adottato** ha gli stessi diritti del figlio (-) eh::: invece eh::: legittimo (-) quindi
9 qua abbiamo un'altra modalità (-) anche qua l'**adozione** porta con sé la
10 cittadinanza (-) cosa vuol dire (-) che il figlio acquisisce la cittadinanza non
11 solamente se è generato ma anche se è **adottato** (-- xxxx ordinamento che
12 diceva che l'**adozione** è comparabile alla generazione (-- sono chiare queste cose
13 (-) ve le ricordate (-) no? (-)

L'insegnante sottolinea la parola chiave *adottato* ripetendola una prima volta tra due pause di respiro e usando un tono di voce più alto (r. 2) e poi altre volte all'interno del discorso (rr. 8, 11), accompagnandola dalla ripetizione del corrispettivo sostantivo *adozione* (rr. 4, 7, 9, 12). La struttura informativa del testo mira alla comprensibilità del concetto attraverso un gioco di rimandi dato-nuovo, dove la ripetizione della definizione esplicativa del termine *adozione* è riformulata ben quattro volte in un unico turno di discorso:

- l'**ADOZIONE** è un'acquisizione particolare alla famiglia (-) diversa dal sangue (rr.4-5)
- essere figli per sangue (-) per discendenza (-) per /,/ o per un provvedimento legale, l'**adozione** (rr.6-7)
- l'**adozione** porta con sé la cittadinanza (-) cosa vuol dire (-) che il figlio acquisisce la cittadinanza non solamente se è generato ma anche se è adottato (rr. 9-11)

- ordinamento che diceva che l'adozione è comparabile alla generazione (rr. 11-12)

1.2.2.3 Le riformulazioni parafrastiche

Tra gli adeguamenti linguistici che espandono e integrano i testi da spiegare, l'osservazione ha rilevato un'alta frequenza di riformulazioni parafrastiche; nulla di sorprendente, se si considera che la 'spiegazione' può essere definita per antonomasia un atto parafrastico che espande e integra il testo da spiegare (v. cap. III, 3.2.2). All'interno di tale evento, lo studio di Lavinio (1999) distingue le parafrasi linguistiche secondo due direzioni: quelle che partono dall'ambito specifico disciplinare per arrivare ad un ambito linguistico corrente, con decremento dell'informazione, procedenti cioè dall'alto verso il basso, dalle parafrasi dal generico allo specifico, che invece implicano un incremento di informazione, procedenti dal basso verso l'alto. Nella sua analisi condotta su lezioni frontali raccolte nel corpus LIP, viene rilevato che le parafrasi procedono prevalentemente dall'alto verso il basso: l'insegnante introduce prima l'informazione specifica, che viene poi diluita e riformulata in un linguaggio più generico. Le parafrasi sono introdotte da vari connettori - *cioè, in pratica, quindi, ovvero, o* – oppure sono semplicemente giustapposte all'enunciato di base, senza alcun segnale di riformulazione. La nostra analisi ha riscontrato la medesima preponderanza di parafrasi alto-basso, che possono riformulare, ad esempio, un termine tecnico:

un disegno di legge (-) **una proposta di legge**
 lo status del cittadino (-) **ovvero la posizione del cittadino**
 ecco perché capoversi (-) **quindi ogni volta che si va a capo**

un latinismo (parafrasi-traduzione):

jus soli (-) **in pratica diritto di suolo** (-) distinto dal *jus sanguinis* (-) **diritto di sangue**

oppure essere una riformulazione lessicale e sintattica insieme, che spesso finisce per assumere i caratteri di una definizione:

la modalità per nascita è un modo di acquisizione che è automatico (--)
 cosa vuol dire? (-) **appunto che non è richiesto dal soggetto** (--)

la retribuzione è a carattere // si dice::: sinallagmatico (-) **cioè io ti pago la retribuzione per il lavoro che mi svolgi** (--)

E, come nell'analisi di Lavinio, il riscontro di parafrasi di direzione opposta, dal generico allo specifico, è di gran lunga inferiore:

però l'evento nascita può essere (-) in due aspetti [scrive] (- -) un aspetto è la nascita che deriva dal sangue, un aspetto deriva dal luogo [...] **in questo caso abbiamo quello che il diritto chiama *jus soli*** (--)

casi per cui c'è bisogno assolutamente della volontà dell'interessato [...] **si chiama per elezione (-)**

Anche se poi in quest'ultimo caso si parafrasa il tecnicismo di nuovo dall'alto verso il basso:

I **in questo caso elezione vuol dire scelta (--)**
S ah (-) scelta?(-)
I sì perché deriva dal latino (--)

Si consideri l'estratto seguente, in cui viene fornito il contesto più ampio da cui sono stati estrapolati alcuni degli esempi precedenti e in cui si nota un'alternarsi di parafrasi alto-basso e basso-alto:

L30

1 I di queste modalità l'articolo uno ci dà subito la modalità per nascita [scrive alla
2 lavagna] (- -) la modalità per nascita è un modo di acquisizione che è automatico
3 (- -) cosa vuol dire?(-) **appunto che non è richiesto dal soggetto** (- -) il vincolo
4 (-) lo status raggiunge il suo soggetto per un fatto particolare (-) la sua nascita
5 (- -) e infatti (- -) qua abbia+mo*
6 S **+in* pratica (-) con la nascita la cittadinanza è naturale (-) cioè (--)**
7 **naturalmente /,/**
8 I naturalmente (-) non è tanto naturale (-) è naturale in un certo senso naturale (-
9 -)
10 S **se i miei genitori sono cittadini italiani (-)io nasco da genitori italiani (-) è**
11 **chiaro che sono italiana (--)**
12 I chi l'ha detto che è chiaro?(-)
13 S no (-)
14 I sì d'accordo (-) il diritto non dà mai per presupposto nessuna chiarezza (-)
15 intanto lo sapevamo =
16 S = ah vabbè (-)
17 I il diritto (-) anche le cose che sono scontate per sua natura le deve dire (-) deve
18 certificare (-) perché appunto la certezza (--)
19 allora in questo caso l'evento nascita è una condizione (- -) però l'evento nascita può essere /,/ in due aspetti
20 (- -) [scrive alla lavagna] un aspetto è la nascita che deriva dal sangue (-) un
21 aspetto deriva dal luogo (--)
22 **ovvero la nascita può essere determinante in**
23 **quanto un rapporto che implica la discendenza di sangue (-) quando si nasce**
24 **appunto da cittadini italiani (-) oppure può essere rilevante non tanto da chi**
25 **nasco (-) ma dove nasco(--)**
26 **in questo caso abbiamo quello che il diritto chiama**
27 **jus soli (-) in pratica diritto di suolo (-) distinto dal jus sanguinis (-) diritto di**
28 **sangue (--)** quindi (-) ogni volta cerchiamo di fare tappa no?(-) noi stiamo parlando di una modalità automatica di acquisizione determinata dalla nascita (-) esaminiamo due possibilità (- -) il da chi nasciamo e il dove nasciamo (--)

Gli interventi parafrastici sono disseminati lungo tutto l'arco del discorso dell'insegnante. L'aggettivo con accezione specialistica *automatico* è ripreso con una parafrasi alto – basso: *'che non è richiesto dal soggetto'* (r. 3) espressa comunque con un linguaggio non particolarmente generico, visto che è presente il termine giuridico *soggetto*; a questa segue un'intera formulazione tecnica: *'il vincolo (-) lo status raggiunge il suo soggetto per un fatto particolare'* (rr. 3-4). La modalità di esposizione del concetto, particolarmente infarcita di tecnicismi, induce un apprendente a produrre riformulazioni del discorso dell'insegnante per controllare la sua comprensione (rr. 6-7, 10-11). L'intervento dell'apprendente è un esempio di parafrasi inferenziale (Lumbelli *et al.* 1999), cioè un tipo di riformulazione che sostituisce l'informazione primaria con un tipo di informazione che viene inferita a partire da conoscenze comuni. Il problema è che questo tipo di parafrasi a integrazione inferenziale semplice sembra non funzionare nella sfera discorsiva giuridica. Questo induce il docente a fare uno dei suoi frequenti tentativi di rendere familiare agli apprendenti un ambito specialistico dove non si dà *'mai per presupposto nessuna chiarezza'* (rr.14-15) e dove *'anche le cose che sono scontate per sua natura le deve dire (-) deve certificare'* (rr.17-18). Egli comunque recepisce le difficoltà della studentessa e attiva delle strategie per rendere comprensibile il concetto illustrato, intervenendo con parafrasi dalla direzione opposta a quelle praticate fino a quel momento: se finora l'insegnante ha riformulato parti del testo specialistico fornendone una versione più accessibile attraverso interventi parafrastici verso il basso, in seguito alla rilevazione di comprensione mancata egli comincia ad utilizzare parafrasi che partono dal linguaggio generico per arrivare al livello tecnico. Gli enunciati *'un aspetto è la nascita che deriva dal sangue, un aspetto deriva dal luogo'* sono seguiti una parafrasi basso – alto introdotta da *'ovvero'*, che dà il via ad una riformulazione tecnica (rr.21-22), a cui fa subito seguito però una riformulazione più vicina al linguaggio corrente: *'quando si nasce appunto da cittadini italiani'* (rr. 22-23). Anche la spiegazione del concetto di *jus soli* parte dal basso: *'ma dove nasco'* per essere poi riformulato verso l'alto (rr.24-25). L'intenzione di agevolare la comprensione è segnalata anche dalla presenza della glossa metadiscorsiva *'quindi (-), ogni volta cerchiamo di fare tappa (-) no?'* (r. 26) e da una ripresa-ripetizione, riformulazione complessiva di quanto già detto, segnalata dal *'noi stiamo parlando di'* (rr.26-27).

Questo esempio di serie di parafrasi multilivello suggerisce come l'impiego di formulazioni più comprensibili che precedono i termini più complessi, piuttosto che viceversa, può essere una modalità comunicativa efficace per rendere accessibile agli apprendenti la lingua giuridica, la cui mancata padronanza può comportare una comprensione solo superficiale dei nodi concettuali della disciplina ed ostacolarne la capacità di rielaborazione.

1.2.2.4 Le digressioni

Se finora abbiamo osservato come la diluizione dei concetti giuridici avvenga mediante una loro trasposizione linguistica ripetuta o resa più semplificata mediante riformulazioni parafrastiche, analizzeremo ora il meccanismo testuale, che spesso la comprende, che non riguarda solo le semplificazioni a livello di enunciato, ma che ridetermina la sostanza dei contenuti presentati: si fa qui riferimento all'uso delle digressioni, ovvero a quella tecnica discorsiva che consiste nell'abbandono momentaneo dell'argomento principale per inserirne uno secondario il quale, una volta sviluppato, dovrebbe, nelle intenzioni degli insegnanti, facilitare la comprensione del primo. Se, a livello di struttura testuale, le digressioni costituiscono apparentemente un'interruzione nello sviluppo del discorso, in realtà esse costituiscono didatticamente una strategia che ha diverse funzioni (Zorzi 1999): in generale, esse contribuiscono, a livello metadiscorsivo, a irrobustire la coerenza del discorso in atto; vengono così praticate per contestualizzare l'informazione nuova all'interno della disciplina, collocando il micro-evento 'lezione' all'interno del macro-evento 'corso', o per contestualizzare l'informazione all'esterno, mettendola in relazione con conoscenze del mondo. Tali ritorni o rimandi non costituiscono solo un pre-adeguamento metodologico attuato dall'insegnante sulla base di percepiti bisogni linguistici e cognitivi degli apprendenti, ma rappresentano spesso anche una scelta 'empatica' che rafforza la relazione interpersonale (Zorzi 1999).

Le digressioni servono dunque sia a diminuire l'alta concentrazione concettuale del discorso specialistico sia a renderlo meno generalizzato e meno astratto (v. 1.2.4). In questa sezione, osserveremo le digressioni 'professionali' (Jefferson 1972 in Zorzi 1999) che, per esplicitare le relazioni tra concetti e per fornire l'organizzazione logica del contenuto informativo dell'argomento che si sta trattando (v. Lemke 1985; 1990), fanno ricorso a strumenti specialistici, ovvero ad altri termini e concetti che rimangono nella sfera d'uso professionale. Si considerino gli estratti seguenti che illustrano come l'insegnante sviluppa la struttura informativa intorno al concetto di 'cittadinanza come status giuridico':

L30

- 1 I noi stiamo parlando della cittadinanza (--) **per parlare della cittadinanza**
2 **occorre avere molto ben chiaro dei concetti affini alla cittadinanza (--)**
3 **innanzitutto la cittadinanza è un concetto che fa capo alla parola popolo (-) che**
4 **abbiamo già analizzato (--) il popolo non è altro che l'insieme dei cittadini (1**
5 **sec.)** [*scrive alla lavagna*] **cittadini sono coloro che posseggono la cittadinanza**
6 **(--) la cittadinanza è un vincolo (-) no? (-) è un vincolo (-) semplicemente (1 sec)**
7 **una persona ce la può avere e una persona non ce la può avere (--)**

La digressione viene annunciata come chiarimento di un concetto complesso. Il docente, dopo aver esplicitato che sta per aprire una digressione (rr. 1-2), ripropone la definizione di 'popolo' (r. 4), e, tramite questa, arriva alla definizione al concetto

di 'cittadinanza' (r. 5) che viene poi riformulata in maniera tecnica (r. 6: *la cittadinanza è un vincolo*). La definizione tecnica viene poi utilizzata per estendere il concetto ad ulteriori informazioni, come la distinzione tra cittadino, straniero e apolide:

L30

8 I chi (-) quindi (-) chi non è // ci sono diverse possibilità (--)
9 [scrive] chi è cittadino (-) ha il vincolo di cittadinanza (-) chi è straniero (-) chi è apolide
10 (--)
11 semplicemente (--)
12 il cittadino è colui che ha (-) ha il vincolo di
13 cittadinanza nel nostro stato (-) lo straniero è colui che ha il vincolo di
14 cittadinanza in un altro stato (--)
15 [scrive] in un altro stato (-) l'apolide è colui
16 che non ha nessun vincolo di cittadinanza con nessun stato (-) **queste qua sono le tre cose che volevo // i tre concetti chiave che // d'accordo?(--)** ora per noi il problema è individuare i modi con cui si acquisisce questo vincolo che si chiama cittadinanza (--)

È il modo con cui l'insegnante si avvicina al concetto di 'status giuridico'. L'insegnante chiude la digressione con una glossa metadiscorsiva (rr. 13-16) che segnala la ripresa dell'argomento. Qui la definizione del concetto di 'cittadinanza' viene riformulata integrandovi per la prima volta all'interno del discorso il termine *status giuridico*, che l'insegnante chiarisce con una parafrasi alto-basso (rr. 17-18):

L30

17 I abbiamo già detto che **la cittadinanza, in quanto status giuridico (-) posizione**
18 **giuridica** (-) perché la cittadinanza (-) ogni volta che c'è un vincolo (-) ci dà una
19 nostra posizione in quanto persone giuridiche (-) persone fisiche (-) nei rapporti
20 con lo stato (-) tant'è vero che chi ha la cittadinanza è in una certa posizione (-)
21 chi non ce l'ha è in un'altra posizione (-) d'accordo?(--)

per arrivare infine al suo scopo, ovvero a fornire la completa definizione tecnica del concetto 'cittadinanza come status giuridico' (rr. 24-25), ripetuto due volte (v. 1.2.2.2 per l'uso delle ripetizioni):

L30

22 I questa posizione (-) che è meglio chiamare status [scrive] in diritto (-) che
23 significa stato semplicemente (-) **lo status del cittadino (-) ovvero la**
24 **posizione del cittadino non è altro che l'insieme dei diritti e dei doveri che**
25 **questo vincolo implica** (--)
26 ogni status (-) ogni posizione di un qualsiasi soggetto
27 (-) non è altro che l'insieme dei diritti e dei doveri che sono contenuti in questa particolare posizione (--)

1.2.3 Sui fattori di registro

Tra gli interventi semplificanti operati sul registro, si è osservata una tendenza alla trasposizione discorsiva dal registro formale all'informale praticata attraverso l'uso di modi e forme colloquiali (Antonini 1997), dove i testi riformulati presentano una fisionomia linguistica tipica del parlato spontaneo, ben diversa dalla sintassi commatica del testo legge. Si consideri nuovamente la lezione che tratta della legge sulla cittadinanza in cui, ad esempio, l'insegnante condisce volentieri con espressioni del linguaggio familiare la spiegazione delle condizioni per l'acquisto della cittadinanza mediante matrimonio:

L30

I occorre che passino sei mesi (-) sei mesi nei quali c'è residenza (--)
quindi se una persona viene qua (-) si sposa (-) poi se ne ritorna al
suo paese (-) **no buono (-) va bene? (-)**

I comunque in questo caso abbiamo a che fare con due persone che si
sposano qua (--)
una è cittadino (-) l'altra (-) che non ha la cittadinanza
(-) **si può sposare qua e poi andare dalla mamma nel suo paese (-)
no? (-)**

I no (-) il problema è che tu (-) nel momento in cui scatta il
provvedimento (-) devi essere ancora sposata (-) **il giorno dopo
puoi anche mollarti (-)**

Ma gli interventi più diffusi sul registro disciplinare riguardano nello specifico l'ambito terminologico, la cui difficoltà è bene avvertita da insegnanti e apprendenti insieme. Si osservino gli estratti seguenti, dove sia gli apprendenti che gli insegnanti commentano il carattere ostico del lessico giuridico:

L8_1

S la costituzione non è per niente facile (-) **ci son dei paroloni (-)**

I **sì ci son dei paroloni (--)** però devo dire che non sono nemmeno tanti
(-)

L12_1

I +prov*iamo a vedere quali sono queste parole che::: pensate di non
ricordare oppure che::: vi sem- che non usate nel linguaggio comune (-
) **ovviamente non mi riportare tutto il libro (--)**

SSS [ridono]

S2 ah perché? (-)

I **ci sarà (-) qualche parola che magari usate nel linguaggio
parlato (-)**

S2 **beh sì (-) soggetto e oggetto (-)**

L17

- SS che cosa fa (-) semina?(-)
S assegna (-)
I assegna (--) che avevi capito (-) semina?(-)
SS sì (-)
I [ride]
SS [protesta] cioè questi termini qui (-)

L18

- I mora del debitore (4 sec) [scrive alla lavagna] si dice anche mora debendi (-) e mora credendi che è la mora del creditore (--) **le le locuzioni in latino ve le risparmio (-)**
SSS [sorrivano]
S1 **gra+zie***
S2 **+graz*ie prof (-)**

L13

- I ce l'ha con il ristorno (-) cos'è il ristorno? (--)
SI [sottovoce] uno scambio di xxx
SSS xxx (2 sec.)
I **questa parolona (-) che sta a signifi+care***

In tale ambito si sono rilevati interventi sinonimici e definatori sul lessico del testo giuridico a tutto tondo, cioè su tutte le tipologie lessicali presenti: innanzitutto sui tecnicismi primari e sulle estensioni del significato di alcuni vocaboli in senso specialistico, ma anche sui tecnicismi collaterali e su vocaboli comuni appartenenti all'ambito non-specialistico, solo più alti nel grado diafasico. Si consideri l'esempio seguente, tratto da un'esercitazione sul lessico giuridico, in cui l'insegnante chiede agli studenti di produrre un elenco dei vocaboli non chiari utilizzati durante le lezioni precedenti e di provare a darne una definizione. È significativo come gli studenti inseriscano non solo la terminologia specialistica ma anche lessemi appartenenti alla sfera comune, come *'unilaterale'*, di cui comunque l'insegnante cerca di ristabilire il significato in ambito giuridico:

L12_1

- 1 I promessa unilaterale cosa vuol dire unilaterale?(-)
2 S allora (-) può essere pubblica oppure no (-) se è pubblica io sono obbligato a
3 pagare il debito (-) se invece non ci sono prove concrete (-) vabbé io ho
4 scritto s'attacca perché è la mia parola contro la tua (-)
5 I [ride] **però unilaterale che cosa vuol dire? (-) quello è l'esempio il::: eh::: il**
6 **caso specifico (-) unilaterale che cosa vuol dire? (-)**
7 S se non paga ci rimetto mille euro (-)
8 S2 bello l'esempio (-)

- 9 I **quello è esempio sempre (-)**
 10 SSS xxx [*Confusione. Tutti si stanno preparando per uscire*]
 11 I **non è che vi dovete ricordare solo l'esempio (-) dovete ricordarvi /,/ risalire**
 12 **alla regola (--)** comunque unilaterale significa (-) da una sola parte (-)
 13 SSS xxx
 14 I **bilaterale significa da entrambe le parti (-) che quindi è la promessa da**
 15 **parte di un /,/ da un lato solo (-) da parte di un solo soggetto (--)**

Si può notare come l'apprendente faccia un tentativo iniziale di rideterminare nella semantica giuridica la locuzione *promessa unilaterale* fornendo una 'definizione naturale' - una 'descrizione autocentrata' (Benelli e Moè 2002:92) - (rr. 2-4); essa non viene accolta dall'insegnante ma, comunque, S fornisce un altro enunciato utilizzando un vocabolario che gli appartiene (r. 7). Gli etero-inizi di riparazione dell'insegnante, più che segnalare l'inappropriatezza del registro utilizzato dall'apprendente, sono piuttosto finalizzati a fargli produrre una definizione del termine, sollecitandolo all'uso di una modalità espressiva metacomunicativa che colleghi il vocabolo alla sfera specialistica (rr. 5-6, 9, 11), una definizione che, alla fine, produrrà lei stessa (rr. 12, 14-15).

Le difficoltà di padroneggiare il registro linguistico della disciplina sono ben presenti agli insegnanti che, durante le spiegazioni, riformulano termini ritenuti troppo complessi o sconosciuti attraverso definizioni (espansione-disarticolazione dei tratti di significato condensati in un unico lessema, Agricola 1976 in Lavinio 1999) o sinonimi, introducendoli con una breve pausa o con indicatori quali '*significa*' o '*vuol dire*'. Se ne consideri un esempio. Nella prima parte della lezione, dove è importante fornire un contesto chiaro e comprensibile per procedere nella spiegazione, i sinonimi esplicativi sono frequenti:

L30

- I **abbiamo detto che ogni legge (-) ogni norma (-) parliamo di legge va'**
 (-) ogni legge ha una sua vita (-)

Qui l'insegnante autocorregge l'input ai fini di una maggiore comprensibilità, passa cioè da un elemento ritenuto complesso ad uno basilico: la breve pausa di respiro introduce il termine ritenuto più semplice '*parliamo di legge*', e il segnale discorsivo '*va*' indica che la scelta terminologica non è quella appropriata in quel dato contesto ma che viene comunque utilizzata ai fini della semplificazione. Nei momenti successivi, quando il contesto è già stabilizzato, allora il termine '*norma*' compare quale sostituto di '*legge*', anche se in tutta la lezione '*legge*' occorre 31 volte e '*norma*' solo 7.

Pur avendo ben presenti le difficoltà di registro, si è comunque osservato che gli insegnanti fanno un uso pervasivo del lessico tecnico di settore: i tecnicismi primari e collaterali utilizzati indicano un'influenza delle caratteristiche proprie del discorso

giuridico, che sta ad indicare la forte interstestualità tra il discorso specialistico e il discorso volgarizzato ((Cortelazzo 2000): Nelle lezioni è diffusa un' 'aura' astratta, che accomuna la lingua giuridica a molte lingue speciali:

L30

I **lo status raggiunge il suo soggetto** per un fatto particolare (-) la sua nascita (-) [...] in questo caso **l'evento nascita è una condizione** (-)

L20

I mentre per i diritti reali (-) su cose altrui (-) **quindi diritti reali di godimento (-) uso servitù epiteusi eccetera eccetera** (-) quelli **per analogia con l'us- con l'usocapione** (-) si estinguono /,/ la prescrizione dura vent'anni (--)

L12_1

I imputabilità sì (-) l'imputato infatti (-) **in giudizio** (-) è **colui** (-) **a cui io posso attribuire** (-) **la responsabilità di un fatto di una colpa** (-)

In casi come questi, i tentativi di chiarire i concetti considerati non raggiungono lo scopo divulgativo, perché per la loro spiegazione è necessario costruire un discorso giuridico che risulta impermeabile ai tentativi di volgarizzazione. Vedremo allora, nel prossimo paragrafo, come gli insegnanti cerchino di rideterminarli agendo, più che sul livello formale, sulla sostanza dei contenuti.

1.2.4 Sull'astrattezza e generalizzazione dei contenuti

La rideterminazione di concetti sconosciuti e astratti si può attuare mediante la loro trasposizione ad un livello di accessibilità di tipo esperienziale: mediante, dunque, metafore, che l'insegnante può ricavare dal proprio bagaglio culturale o che può creare ex-novo per i propri scopi esplicativi (Veronesi 2000), mediante personificazioni o simulazioni di situazioni comunicative reali o, più diffusamente, all'interno di forme di contestualizzazione che rimandano a discorsi già esplorati in classe, ad esempi pratici o a conoscenze acquisite da insegnanti ed apprendenti attraverso il contatto diretto con realtà.

1.2.4.1 Le metafore, le personificazioni e la drammatizzazione dei concetti

La nozione di metafora come trasposizione concettuale fa riferimento alla mappatura concettuale praticata all'interno di un discorso, nel momento in cui il linguaggio che si utilizza per esporre un dato concetto può portare in modo sistematico in un altro dominio concettuale il quale, apparentemente, sembra non correlato a quello da cui si era partiti (Sfard 1998). Essa viene considerata non solo un semplice strumento di affinamento della comprensione o di ausilio per la memorizzazione, ma viene riconosciuta come la fonte primaria dell'elaborazione di tutti i concetti,

rispecchiando il nostro modo di interagire con l'ambiente fisico e con il contesto culturale (Lakoff e Johnson 1980; Sacks S. 1979). La funzione cognitiva delle metafore concettuali è quella di tradurre concetti incomprensibili o sconosciuti in termini di concetti che siano accessibili attraverso l'esperienza, una modalità attraverso cui i vecchi saperi si trasformano in nuovi, secondo una riproduzione sistematica con cui le culture accrescono il proprio sistema concettuale (Sfard 1998).

Nelle lezioni osservate, la disciplina giuridica si sviluppa intorno ad un apparato concettuale che fa uso di due tipologie di metafora: la metafora pedagogica e la metafora costitutiva (Boyd 1993 in Veronesi 2000). La prima serve da supporto metacognitivo allo svolgimento del ragionamento, mentre la seconda specifica un determinato concetto facendo riferimento a concetti presenti nella cultura dell'insegnante che sono funzionali ai propri scopi comunicativi.

La metafora pedagogica è una guida metatestuale che gli insegnanti forniscono agli apprendenti specificando le operazioni intellettuali che sono in svolgimento: attraverso metafore concettuali che Lakoff e Johnson (1980) considerano fondamentali per lo sviluppo del discorso scientifico - comprendere è vedere, il ragionamento è un percorso -, lo sviluppo del discorso si configura metaforicamente come un viaggio all'interno della disciplina, fatto di tappe - *ogni volta cerchiamo di fare tappa* - di avanzamenti - *passiamo a* - e retrocessioni - *per ritornare a*. La metafora del viaggio si intreccia poi con la metafora della conoscenza come visione, in riferimento ad argomenti già trattati - *come avete visto, come abbiamo visto, abbiamo già visto che* - a punti che si stanno per trattare - *vediamo* - o che si tratteranno in seguito - *vedremo*.

Le metafore costitutive servono invece agli insegnanti per chiarire un concetto specialistico trasponendolo in un contesto fisico e culturale che essi presuppongono condivisibile con gli apprendenti. Si osservi, nel seguente estratto, la metafora delle fondamenta di una casa (rr. 1, 3-5, 9-11, 14-15), utilizzata per illustrare come le costituzioni costituiscano la base dell'ordinamento giuridico di uno stato e, come tali, siano difficilmente modificabili:

L8_1

- 1 I non so come dire (-) **pensate a un palazzo** (-) no? (-) adesso io /,/ non non mi
2 intendo molto di ingegneria (--) però posso immaginare che (-) forse (-) i
3 **mattoni con cui sono fatte le fondamenta** (-) **oppure** (-) **i grandi massi con**
4 **cui sono fatte le fondamenta della casa** (-) **debbano essere più resistenti**
5 **che non** (-) **i mattoni che sono sopra il tetto** (--) no? (-) [...] perché se fossero
6 così pesanti i mattoni che stanno sopra il tetto (-) cade giù tutto (-)
7 S inf+atti*
8 I +soli*ta cosa con la costituzione (--) la costituzione deve avere dei (-)
9 **fondamenti** (-) molto (-) pesanti (-) anche da cambiare (--) **perché il mattone sul**
10 **tetto si può cambiare facilmente** (-) **per rimetterne un altro** (--) **ma per**
11 **poter cambiare un mattone delle fondamenta** (-) come facciamo? (--) [...]

- 12 SS demolire tutto (-)
 13 I demolire tutto rifare (--) [...] il diritto moderno ha deciso questo (--) che quando
 14 si devono cambiare le fondamenta (-) **ci vogliono i mattoni pesanti (--) questa**
 15 **è una metafora per dire** che ci vogliono delle regole (-) che per essere
 16 cambiate (-) hanno bisogno di una maggioranza molto alta (-) trasversale (-)

Oppure si consideri la metafora del conseguimento del diploma (rr. 7-8, 12-14), utilizzata per definire il concetto di 'sovranità' come insieme di persone che si organizzano e agiscono per raggiungere determinati scopi:

L16

- 1 I la parola sovranità ha molto a che fare con il modo in cui appunto le persone (-)
 2 nel territorio (-) si organizzano per certi fini (3 sec) il problema diventa
 3 questo in poche parole (3 sec) quando noi vogliamo raggiungere un certo
 4 obiettivo (2 sec) ci diamo dei programmi di azione (-) programiamo questo
 5 questo questo faccio anche quest'altro poi ci arriviamo (--) tutti questi
 6 programmi di azione sono legati fra loro // in modo // in un certo modo no?
 7 (-) **se vogliamo arrivare ad avere il diploma (-) appunto (-) sappiamo che**
 8 **dobbiamo venire +a***
 9 SS **+alle* lezioni=**
 10 I = eh a s-
 11 SSS [ridono]
 12 I **tutte le sere::: invece di andar // dobbiamo venire qua portarci i libri**
 13 **studiare in una certa maniera // e (-) ordiniamo queste cose secondo**
 14 **questa finalità (--)**

I concetti presentati vengono inoltre arricchiti da rappresentazioni che ne facilitano la trasposizione nel mondo fisico. Può accadere che gli 'oggetti' giuridici delle lezioni vengano personificati, raffigurati come organismi dotati di vita propria. Così la legge ha una sua vita:

L30

- I ogni legge ha una sua vita (-) per cui possiamo intenderla come **una specie di organismo (-) che nasce (-)** quando viene presentato in parlamento (-)

Così il potere può impazzire:

L14

- I è molto disfunzionale che ci sia un potere unico // perché (-) **se impazzisce quel potere (-) impazzisce tutto quanto lo stato (--)**

Oppure può accadere che i concetti vengano drammatizzati: mediante la finzione di una situazione comunicativa reale, l'insegnante costruisce un contesto extralinguistico simulato per raggiungere un certo grado di naturalezza (Antonini 1997):

L30

I promulgazione è un po' il visto del presidente della repubblica **che dice (--)** bene (-) io ho visto che questa legge è stata /,/ ha percorso **lecitamente tutti quanti i suoi gradi per la sua formazione e (-) non ho rilievi da fare (-) e quindi per me va bene (-) si può /,/ può continuare il suo percorso (--)**

1.2.4.2 Le contestualizzazioni interne al discorso specialistico

Ma l'accesso ai concetti per via esperienziale avviene, in modo ricorrente, soprattutto grazie al supporto di una rete concettuale che incorpora il ricorso a domini precedentemente esplorati. Come osserva l'insegnante:

L16

I a volte entrano parole un po' più strane come persona giuridica sovranità (-) che però sai son parole che sai (-) alla fine uno ci arriva no?(--)
sovranità basta che tu fai /,/ adesso vedre- /,/ si arriva come? (-) **si arriva quando riesci a metterle in contatto con le altre che si sanno già (--)**

Nell'introdurre concetti sconosciuti, gli insegnanti ricorrono a concetti già illustrati seguendo un procedimento anaforico, un percorso dal noto al nuovo che garantisce coesione e continuità tematica alla materia giuridica, molto spesso mediante l'utilizzo di digressioni che dipartono dall'informazione nuova al fine di una sua contestualizzazione all'interno di informazioni note (v. 1.2.2.4). L'ampia casistica di tale strategia rilevata nei dati può essere illustrata prendendo in considerazione anche una sola lezione (L30), dove il ritorno al 'già detto' viene segnalata da marche introduttive che utilizzano il verbo *vedere* (v. 1.2.4.1):

come avete visto / come abbiamo visto / abbiamo già visto che

il verbo *ritornare*:

per ritornare a / ritorniamo un attimo su

il verbo *fare*:

questo l'abbiamo già fatto

ma soprattutto il verbo *dire* (11 occorrenze):

abbiamo detto / come ho detto / ve l'ho già detto

e il verbo *ricordare* (13 occorrenze):

vi ricordate / ricordiamoci / vi dovete ricordare

che confermano la funzione di *retelling* degli enunciati che seguono.

È, come si diceva, una strategia molto diffusa nel corso della spiegazione, che sembra mettere in luce come la trasposizione dei concetti giuridici resa mediante una loro versione linguisticamente semplificata non sia sufficiente a determinarne la comprensibilità, e come sia piuttosto necessaria una loro ricostruzione a partire dalle solide fondamenta di conoscenze già possedute dagli apprendenti (Brandi 1999). Si consideri l'esempio seguente, che dimostra come un vocabolo specialistico venga tradotto in un codice più vicino all'apprendente non solo mediante la semplificazione terminologica ma soprattutto grazie ad una rideterminazione della sua sostanza semantica a partire dalle conoscenze scolastiche degli apprendenti. L'insegnante spiega che tutte le leggi hanno un nome, che le assegna ad un determinato livello della gerarchia giuridica:

L30

- 1 S il nome qual è?(-)
2 I [*disegna una piramide alla lavagna e poi inserisce abbreviazioni su diversi livelli*]
3 **il fatto che il nome può essere legge costituzionale (1 sec.) legge (-)**
4 **decreto legge (-) decreto legislativo (-) legge /, /**
5 S ah (-) ho capito capito capito (-)
6 I ecco (-) chiamiamo nome (-) oddio (-) adesso **nome per dare appunto uno**
7 **strumento di identificazione (-) ma il nome in sé non è altro che il tipo di**
8 **legge verificato nella gerarchia del diritto (--)** vi ricordate quando abbiamo
9 **fatto la famosa piramide? (--)** noi facciamo classificazioni (-) gerarch-
10 gerarchiche /, /
11 S ah (-) sì (-)
12 I d'accordo? (-) **vi ricordate che c'era (-) [indica la piramide alla lavagna] legge**
13 **costituzionale (-) qua c'era legge ordinaria (-) decreto legge (-) decreto**
14 **legislativo (-) qui il regolamento comunitario (-) qua ci sono le varie ordinanze (--)**
15 **in poche parole (-) ognuna di queste forme giuridiche che appartengono a**
16 **vari livelli della gerarchia ha una sua sigla (-) nome (-) chiamatela come**
17 **volete (-) ha un qualcosa che la identifica in quanto tale (--)**

Il termine *nome* viene inserito nel contesto giuridico da cui trae la sua risemantizzazione (rr. 3-4: *il fatto che il nome può essere*), viene poi definito (r. 7: *il nome in sé non è altro che*) e collegato ad una conoscenza già acquisita attraverso richiami espliciti (rr. 8-9: *vi ricordate?, famosa*) e con l'aiuto di testi scritti e iconici (la piramide) che l'insegnante riproduce alla lavagna. L'insegnante ripete la contestualizzazione giuridica riformulandolo di nuovo il concetto (r. 15: *in poche parole*), fornendo un sinonimo (r.16: *sigla*) e un'altra definizione (r. 17: *qualcosa che la identifica in quanto tale*). Egli dunque opera utilizzando diverse tecniche esplicative: i specifici segnali discorsivi indicano operazioni di risemantizzazione e definizione nel contesto giuridico, di collegamento a conoscenze già acquisite, di riformulazione e sinonimia, e consentono agli apprendenti di comprendere che l'oggetto del discorso non è cambiato, che cioè si tratta sempre della spiegazione del termine *nome* in senso giuridico. Il perno su cui ruota il suo discorso esplicativo è però la relazione tra l'informazione da acquisire e quella già acquisita, che ha lo scopo di facilitare la comprensione del termine mettendo in connessione il suo dominio concettuale con quelli noti.

1.2.4.3 Le contestualizzazioni esterne al discorso specialistico

La contestualizzazione esperienziale della materia giuridica avviene, parimenti, in maniera corposa anche mediante la pratica dell'esemplificazione, che rappresenta uno statuto costitutivo del discorso disciplinare, all'interno del quale viene utilizzata per illustrare e chiarire informazioni complesse o per scoprirvi nuovi ambiti di applicazione (Manzotti 1998). Esempificare significa 'fornire all'interlocutore dei casi particolari tra i (molti) altri possibili, cioè uno o più elementi di un sistema più vasto di entità, di attività, di situazioni, di problemi, ecc.' (Manzotti 1998:108); dunque, nel nostro caso, l'atto di esemplificazione facilita la comprensione dell'apprendente attraverso un percorso nella conoscenza giuridica che può andare da affermazioni generali a casi concreti o, viceversa, dai casi concreti alla generalizzazione che da essi viene ricavata. Si tratta di una strategia che soprattutto uno degli insegnanti pratica diffusamente all'interno delle loro lezioni, sia nell'evento 'spiegazione' che nell'evento 'esercitazione', promuovendola come pratica efficace di comprensione e memorizzazione della materia giuridica:

L12_1

I infatti il consiglio che vi do è di // **se voi vi ricordate gli esempi** (-)
 l'altra volta lo dicevo ad angela (-) io mi ricordo gli esempi del mio
 professore all'università (-) **perché::: se no studiare il diritto:::**
 ricordandovi solo la regola (-) ve la ricordate una settimana (-)

In tali eventi, l'insegnante riporta esempi concreti tratti dal manuale o creati ad hoc per un'occasione comunicativa considerata cognitivamente densa e carica. Si osservi l'estratto seguente dove, per spiegare i termini 'negligenza' e 'imprudenza', l'insegnante fa ricorso ad una esemplificazione plurima (rr. 5-9, 11-13):

- L6
- 1 I negligenza o imprudenza (-)
- 2 SS negligenza?(-)
- 3 I negligen+za*
- 4 SS +negligenza* (-)
- 5 I +o imprudenza* (-) **per esempio (-) mi (-) bevo una bottiglia di vodka (-) mi**
- 6 **metto al volante e (-) investo una persona (-) quello è omicidio (-) se l'ho**
- 7 **ammazzata ovviamente (-) colposo (-) per negligenza (-) oppure corro a:::**
- 8 **centonovanta e investo un pedone (-) imprudenza (-) l'ingegnere costruisce**
- 9 **una casa senza avere la più pallida idea_(-)**
- 10 S crolla (-)
- 11 I **crolla (-) quella è imperizia (-) voi ragionieri diventate commercialisti (-)**
- 12 **non sapete niente di economia (-) di diritto e di economia aziendale (-) siete**
- 13 **(-) cosa? (-) negligenzi? (-)**
- 14 S imperiti (-)
- 15 I imperiti [*sorridente*] vabbé (-)

Può succedere, poi, che il processo matetico di concretizzazione degli argomenti specialistici sfoci naturalmente in resoconti di esperienze vissute in prima persona dai partecipanti all'evento, una vera e propria 'invasione del quotidiano' (Brandi 1999) nel mondo giuridico. Può accadere che l'insegnante riporti un caso personale, come nell'estratto seguente in cui sta chiarendo il concetto di forza contrattuale nelle categorie di lavoratori:

- L10
- I **quando avevo un contratto interinale (-) gli stessi sindacati ti**
consigliavano di non scioperare (-) perché là rischiavi pure di perdere il
posto per quanto non era::: lecito (-) però io (-) **quand'ero in banca (-)**
con contratto interinale (-) la banca rimaneva aperta perché **eravamo**
allo sportello (-) la banca rimaneva aperta grazie agli interinali (-) quindi
continuavamo (-) noi eravamo allo sportello quindi l'attività si //,
odiati da tutti gli altri colleghi ovviamente (-)

Oppure, che richieda direttamente agli apprendenti di esporre un'esperienza personale:

- L30
- I c'è qualcuno che ha la cittadinanza straniera qua no? (-) **ecco (-) se**
volete (-) magari più tardi ne parliamo (-)

O che suggerisca agli apprendenti di farvi riferimento, nuovamente come indicazione matematica facilitante la memorizzazione delle regole giuridiche:

L12_1

I perché non le **applicate anche su di voi** queste regole? (-)

O ancora che siano, come si vedrà di seguito (v. 2.1), gli apprendenti stessi a fornire spontaneamente la contestualizzazione a partire dalle loro esperienze.

Tra i trattamenti facilitanti osservati, le pre-modificazioni al discorso giuridico che ricorrono alla contestualizzazione scolastica o fattuale sono quelle più utilizzate dagli insegnanti, soprattutto nei casi in cui essi individuano, nel discorso, complessità cognitive che le sole operazioni sulla lingua non riescono a sciogliere: come mostrano i dati, spesso gli insegnanti valutano che l'elaborazione delle informazioni da parte degli apprendenti non necessita solo di ripetizioni, riformulazioni parafrastiche o di semplificazioni terminologiche, ma che occorra travalicare l'enunciazione linguistica e attivare un transfer analogico che faccia riferimento a saperi già posseduti e accessibili dagli apprendenti per via esperienziale.

1.3 Sintesi e discussione sugli interventi dell'insegnante come pre-modificazioni al discorso giuridico

Quando gli insegnanti, sulla base di una preventiva valutazione dei livelli linguistici e cognitivi degli apprendenti, individuano nel discorso specialistico le potenziali complessità che potrebbero provocare, da parte dei loro interlocutori, una mancata comprensione dei concetti disciplinari, essi selezionano tecniche didattiche semplificanti e facilitanti che pre-adequano i tratti linguistici, testuali e cognitivi del discorso giuridico ai fini di un'efficace trasposizione ad uso pedagogico. Si sono osservate innanzitutto le operazioni semplificanti su testi normativi, la cui estensione viene ridotta a parti selezionate e la cui architettura viene esplicitata attraverso un'analisi meta-testuale. Pur trattandosi di un intervento isolato, la sua efficacia didattica potrebbe però essere valutata nel caso in cui si decida di esporre direttamente gli apprendenti a disposizioni normative. Frequentissimi sono invece i trattamenti operati sul discorso specialistico che riguardano la diluizione della sua caratteristica densità informativa e che vengono realizzati attraverso tecniche di ridondanza espressiva. Tra queste si sono rilevate le pratiche di glossa, ovvero le formulazioni metacomunicative che rimandano alla situazione dell'enunciazione e, con la stessa funzione, i focalizzatori discorsivi che richiamano l'attenzione degli apprendenti; le ripetizioni, che estendono il testo specialistico e, contemporaneamente, strutturano e fanno progredire l'informazione; ma soprattutto le riformulazioni parafrastiche, di cui si riscontra una presenza costante e diffusa all'interno di tutti gli eventi 'spiegazione' osservati. L'analisi ha rilevato come gli insegnanti facciano prevalentemente uso di interventi parafrastici che partono dal contesto discorsivo specialistico per arrivare a decrementarne l'alto tasso informativo in un contesto linguistico corrente, dove le informazioni vengono riformulate con un

linguaggio generico. Le rare parafrasi dalla direzione opposta, che partono cioè da un contesto comune per arrivare ad un livello tecnico, si osservano nei casi in cui gli insegnanti rilevano una mancata comprensione del testo specialistico da parte degli apprendenti e mostrano come l'impiego di formulazioni più correnti che precedono gli impianti terminologici si dimostrino efficaci per la rielaborazione dei nodi concettuali specialistici.

Le operazioni di trasposizione che partono dalla lingua specialistica per arrivare modi e forme più correnti si osservano anche quando gli insegnanti producono un discorso che si allontana completamente dai tratti diafasici della disciplina e che assume una fisionomia linguistica tipica del parlato colloquiale. Ma gli interventi più diffusi sul registro disciplinare riguardano l'ambito terminologico, arrivando a comprendere non solo i tecnicismi primari ma anche i tecnicismi collaterali e i vocaboli formali di uso generico. La padronanza degli aspetti formali della disciplina è un aspetto problematico che gli insegnanti tengono in considerazione nei loro interventi, in cui la semantica giuridica viene spesso rideterminata attraverso definizioni e versioni sinonimiche esplicative; si è osservato, tuttavia, come talvolta essi non riescano a fare a meno del lessico tecnico di settore, un fenomeno che indica come il discorso pedagogico risenta fortemente dell'influenza del discorso specialistico da cui dipende, dove l'apparato concettuale può sfuggire ai tentativi di volgarizzazione linguistica. In questi casi gli insegnanti ricorrono, più che agli interventi sulla lingua, ad operazioni che rideterminano la sostanza dei contenuti.

L'accessibilità a concetti sconosciuti e astratti viene dunque assicurata, più che da interventi che operano a livello linguistico, da una trasposizione per via esperienziale, che fa riferimento alla sfera culturale e conoscitiva posseduta da apprendenti e insegnanti: mediante apparati metaforici, personificazioni o simulazioni di situazioni comunicative reali oppure, più frequentemente, mediante contestualizzazioni che rimandano ad informazioni già trattate in classe o ad esemplificazioni pratiche, i cui contenuti prendono a riferimento conoscenze ed esperienze possedute da insegnanti e apprendenti attraverso il contatto diretto con la realtà. Attuate spesso attraverso l'uso di meccanismi testuali come la digressione, attraverso cui gli insegnanti esplicitano le relazioni tra concetti e forniscono l'organizzazione logica dei contenuti che trattano, la contestualizzazione dell'informazione nuova all'interno della disciplina o in rapporto a conoscenze del mondo si rivela un potente dispositivo didattico. Gli insegnanti introducono innanzitutto i concetti sconosciuti all'interno di una rete concettuale di ambiti precedentemente esplorati in classe al fine di garantire la loro costruzione a partire dalle solide fondamenta di conoscenze già possedute: i richiami espliciti ai concetti noti, che permettono agli apprendenti di creare relazioni di significato con l'informazione nuova, rappresentano, all'interno degli eventi 'spiegazione', una tecnica molto diffusa di rideterminazione sostanziale della materia giuridica. Ma la contestualizzazione per via esperienziale viene praticata anche mediante il ricorso ad ambiti di applicazione a contesti quotidiani che gli apprendenti possono arrivare a comprendere per via concreta, sia che si tratti di esemplificazioni pratiche che

esulano dalla loro esperienza diretta, sia che si tratti di vicende vissute in prima persona. Il riferimento ad esperienze personali viene particolarmente valorizzato, soprattutto da un insegnante, come indicazione metalinguistica per la comprensione dell'apparato concettuale giuridico, su cui le sole semplificazioni a livello linguistico non sembrano essere sufficienti a scioglierne le complessità cognitive.

Sembra dunque che, tra gli interventi di pre-modificazione del discorso giuridico, rivolti ad un pubblico di non specialisti che possiedono non tanto scarse competenze linguistiche generali, quanto uno spettro d'uso diafasico confinato ad un registro standard, gli insegnanti considerino più efficaci quelli che operano un transfer concettuale a saperi già posseduti e accessibili dagli apprendenti per via esperienziale.

1.4 Gli adeguamenti dei contenuti come negoziazione del significato

Dopo aver riportato le tecniche facilitanti che gli insegnanti hanno scelto di utilizzare nella pre-modificazione del discorso specialistico come adeguamento preventivo ai livelli linguistico e cognitivo degli apprendenti, si illustrerà ora cosa succede al loro discorso nel corso dell'interazione con gli studenti, concentrando l'osservazione sui tratti di negoziazione dei contenuti che hanno indotto modifiche nell'input disciplinare. Si osserveranno, nella fattispecie, le tipologie di domande poste dagli insegnanti e le loro reazioni contingenti agli interventi degli apprendenti.

1.4.1 Le tipologie di domande e la dominanza quantitativa

Non è certo un dato sorprendente che gli insegnanti dominino quantitativamente la comunicazione in classe e gestiscano gli scambi verbali per mezzo di varie tipologie di domande. Riprendendo la tassonomia introdotta da Long e Sato (1983), nei dati si sono osservate le due categorie fondamentali di domande, le domande eco – domande di controllo della comprensione, domande di chiarimento e domande di conferma - e le domande epistemiche – domande referenziali, domande di esibizione e domande retoriche.

Della prima categoria si sono rilevate tutte le tipologie di domande. Il controllo della comprensione degli apprendenti viene esplicitato attraverso enunciati che utilizzano per lo più il verbo *esserci* e il verbo *capire*, mentre più rare sono altre forme verbali:

- ci siete?/ ci siete tutti?/ ci siamo?/ ci siamo su questa cosa?/ ci sei ludmila?/ ci siamo sulla differenza?
- avete capito il rapporto tra queste due cose? / avete capito esattamente qual è il problema qua? / hai capito? / chi è che ha capito qual è la differenza?
- è chiaro per tutti?
- eravate arrivati tutti alla conclusione?

mentre le richieste di conferma sono espresse da marche discorsive poste alla fine di un enunciato:

no? / eh? / d'accordo? / va bene? / occhei?/ giusto? / o no? / confermi?/ vi ricordate?

Queste domande in realtà non vengono utilizzate per iniziare uno scambio: esse sono state infatti rilevate all'interno di lunghi turni monologici dell'insegnante con la funzione di focalizzatori, di richiami all'attenzione degli apprendenti (v. 1.2.2.1).

Si è osservato invece che le richieste di chiarimento sono tipicamente aperte all'interazione con gli apprendenti: nei dati, esse possono essere associate a situazioni in cui l'insegnante non ha realmente udito quanto detto dal suo interlocutore, perché c'è confusione in classe o perché l'apprendente parla a voce molto bassa. Esse vengono espresse da forme interrogative quali:

*come?/ eh? / come dici? /cosa? / cosa c'è? /siete cosa? / non hai portato cosa?
(-) il libro? / che avevi capito (-) semina?/ che cosa hai messo?*

Oppure vengono associate a situazioni in cui l'insegnante non coglie la pertinenza di una parola o di un enunciato dell'apprendente in rapporto al discorso in atto:

- *la mafia? (-) la mafia eh::: sarebbe il terzo?*
- *una truffa per chi?*
- *dove sei diventato anche creditore?*
- *in che cosa la vedi tu?(-) dal debito /,/ cioè io ti devo dare mille euro e tu mi vuoi dare pure il computer?*
- *ma in che cosa consiste la società (-) non ho capito cosa fanno*
- *di ruolo cosa vuol dire? (-) di ruolo eh sono gli insegnanti precari*
- *diffidenza (-) in che senso? (-) scusa non capisco*
- *dov'è scritto?*
- *come hai scritto?*
- *cos'è che non avevi chiaro?*
- *la parola debito non conoscevi?*
- *ma che cosa non sai?(-) cosa vuol dire onere?*

Della categoria domande epistemiche, l'osservazione conferma la prevalenza di domande di esibizione nella forma di richieste specifiche di informazioni, di elicitazione di contenuti, inserite nel classico formato triadico di turni (v. cap. III); in prevalenza aperte - e dunque in un certo senso più simili alle referenziali poiché le risposte degli apprendenti sono meno controllabili e sono quindi suscettibili di maggiore negoziazione (v. Musumeci 1996) - esse possono avere la funzione di verificare le conoscenze impartite o studiate dagli apprendenti:

- quali?(-) vi chiedo (-) come si acquista?
- cosa vuol dire?
- in cosa consiste?
- cosa vuol dire scopo mutualistico?
- cosa vuol dire nesso?
- cosa vuol dire unilaterale?
- quale altro fattore produttivo viene fornito?
- qual è la remunerazione di chi fornisce il capitale (-) cosa ricevo io in cambio se do del capitale?
- angela cos'è l'obbligazione?
- quali sono i soggetti dell'obbligazione?
- soggetto attivo chi è?
- angela (-) in che cosa consiste l'adempimento?
- quand'è inadempiente il debitore? (-) nana (-)
- qual è il caso della novazione soggettiva che (-) avete già visto?

Oppure avere la funzione di stimolare gli apprendenti al ragionamento:

- si può non sapere (-) da chi è nato (-) allora a questo punto uno come può fare?
- la società di fatto allora in cosa consiste (-) secondo te (-) a un certo punto voglio associarmi con altre persone (-) come faccio?
- in che cosa vi aiutano secondo voi (-) siete soci di queste cooperative (-) qual è il vostro vantaggio secondo voi
- perché non gli converrebbe (-) secondo voi
- cos'è che cambia secondo voi?
- quale esempio vi viene di delegazione?

In misura minima sono presenti le domande di esibizione orientate alla risposta, come le domande di completamento, in cui sono presenti indizi che indirizzano l'apprendente verso la risposta che l'insegnante si attende (v. cap. III):

- *macchinari o fattori anche?*
- *prestazione consiste in un?(-) in un fare in un?*
- *nei confronti di un altro soggetto che è il?*
- *obbligo di?*
- *questo in poche parole (-) eh è u- in una parolina sola come si può chiamare ? (-) diritto ?*

Meno frequenti, le domande referenziali, come le domande di esibizione, assolvono a funzioni diversificate nel discorso in classe; esse possono essere utilizzate come risorsa interpersonale per fare richieste cortesi o per dimostrare interesse verso le attività scolastiche degli apprendenti:

- *che cos'è storia?*
- *nana sei rimasta indietro?*

- ti ha aiutato nina?

o per richiedere informazioni circa l'organizzazione interna degli eventi in classe:

- noel che si sta preparando la relazione fuori?
- chi è il rappresentante di classe qua?
- chi è che non c'era ieri?
- chi è che c'era ieri?
- è l'ora della ricreazione?
- ma tu ci sei venerdì?
- ieri che trasmissione vi dovevate seguire che dovevate andare a casa

Ma esse servono soprattutto a facilitare l'accesso alla disciplina attraverso il collegamento alle conoscenze ed esperienze degli apprendenti (v. 1.2.4.2, 1.2.4.3):

- qualcuno ha mai sentito parlare delle::: mutue assicuratrici?
- chi è di voi che lavora in una società cooperativa e sa come funzionano le società cooperative?
- nessuno sa che si è formato un nuovo stato proprio ieri?
- qualcuno prima era lavoratore e poi è diventato socio?
- qualcuno di voi invece è socio della coop?

approfondendo le informazioni enciclopediche da loro fornite:

- questo quando avviene?
- ecco quand'è la prima volta che invece eh cominciano a entrare delle dei poteri da dall'esterno?
- ecco inizialmente (-) dopo l'indipendenza (-) cosa cosa è successo?
- fra i due paesi?(-) il perchè e?
- questo in che anno più o meno? (-) in che /,/ più o meno (-) in quali anni siamo adesso?
- però poi è successo qualcosa che::: la rende effettiva questa indipendenza oppure no
- sì però cosa accade in sintesi?
- perché c'è stampatello in greco?
- un debito verso chi? (-) verso gli stati uniti d'america?
- c'era ancora marcos?(-) sai che non mi ricordo più?(-) c'era ancora marcos? (-) nell'ottantasette?

e a chiedere dettagli sulle esperienze riportate, in un contesto di dialogo vero e proprio:

- sono passati 4 anni e non è successo nulla?

- ma tu (-) da quando sei socia (-) da quant'è che lavori per questa?
- ha preso il parmigiano reggiano e la mortadella e poi che hanno fatto?
- e a giugno cosa ha pagato?
- poi mi devi dire la storia del contratto (-) alla fine avevi ragione o no?

Negli eventi 'spiegazione' sono presenti anche le domande retoriche, che hanno la classica funzione di dare enfasi argomentativa al discorso:

- il criterio è (-) siete cittadini? (-) avete il certificato di cittadinanza?
- il diritto è giusto?(-) è sempre giusto?

Esse sono presenti anche nelle forme di dialogismo interno, che esplicitano la risposta predeterminata:

- chi le fa nascere le leggi? (-) le fa nascere (-) le fanno nascere quelle persone che noi abbiamo scelto come nostri fiduciari
- popolo vuole dire? (-) chi appartiene al popolo è cittadino (-) e chi è cittadino è colui che è legato allo stato che è la cittadinanza (-) d'accordo?
- cosa succede? (-) che il terzo promette al creditore
- cosa vuol dire?(-) che se io non esercito il mio diritto (-) per diec'anni (-) il diritto lo perdo
- devono essere crediti liquidi (-) liquidi che cosa vuol dire (-) determinati nel loro ammontare (-)

Nel rilevare le diverse tipologie di domande e le loro altrettanto diversificate funzioni, si è altresì osservato che il loro uso varia significativamente a seconda della diversa impostazione discorsiva degli insegnanti. Tale riscontro rimanda all'importante questione di quanto, nel realizzare uno stesso genere didattico, negli stili di intervento dei docenti ricorrano variazioni significative, che possono dipendere anche dagli obiettivi didattici che essi vogliono perseguire (Pica e Long 1986; Ciliberti e Anderson 1999; Grassi 2007).

Così, nell'evento 'spiegazione', nel discorso di un insegnante prevalgono domande di controllo della comprensione e richieste di conferma, le domande di chiarimento sono riferite alle sole situazioni di mancata ricezione, mentre le domande di esibizione non vengono pressoché utilizzate perché l'insegnante affida esplicitamente agli apprendenti la responsabilità di intervenire e di chiedere chiarimenti, come si può osservare dagli estratti seguenti:

L4:

ci siamo su questa cosa? (-) **quando non lo capite sapete come fare no?(-)**

L7:

parlo sempre io (-) adesso domani cominciamo a ragionare // **dovete parlare anche un po' voi eh!** (-)

L15:

se ci son delle parole che non conoscete (-) ditemelo eh! (-)

L15

[*rivolto ad apprendente straniera*] **fermatemi!** (-) **nina (-) fermami (-) mi dici per favore basta (-) non ho capito niente** (--) da capo (-) ricominciare da capo (--) conti fino a dieci (-) uno due tre (-) e poi ricominci a parlare (--)

L30:

ci sono casi incomprensibili? (-) ditelo eh! (-)

Le domande referenziali si riferiscono a richieste di informazioni relative all'organizzazione interna degli eventi in classe o all'approfondimento di informazioni enciclopediche fornite dagli apprendenti; in quest'ultimo caso, esse vengono utilizzate solo nell'evento 'esposizione orale pianificata' allo scopo di indirizzare gli apprendenti a produrre i contenuti pre-assegnati nella scaletta fornita per la preparazione. Si può quindi sostenere che siano solo all'apparenza referenziali, poiché esse inducono gli apprendenti a fornire la risposta che egli si aspetta, 'l'indovina cosa c'è nella mia testa' tipico dell'istruzione disciplinare (Pearson e Johnson 1978), individuandola nel modello di formulazione che l'insegnante usa come consuetudine (Fasulo e Girardet 2002; Tsui 1995; Grassi 2007). Le domande referenziali indirizzate a chiedere dettagli sulle esperienze riportate dagli apprendenti sono rare e vengono formulate in forma chiusa:

L30:

Sono passati 4 anni e non è successo nulla? (-)

Si osserva invece un uso piuttosto consistente di domande retoriche all'interno di lunghi monologhi.

Sembra dunque tutte le tipologie di domande utilizzate da questo insegnante non siano finalizzate ad iniziare uno scambio con gli apprendenti, e ancor di meno ad uno scambio che non sia solo scolastico: il suo stile di intervento sembra presupporre, da un lato, una modalità precipuamente trasmissiva e, dall'altro, una presa di responsabilità degli apprendenti nell'apertura dell'interazione, che però raramente essi si assumono.

Nel discorso dell'altro insegnante, durante l'evento 'spiegazione', sono parimenti presenti domande di controllo della comprensione e richieste di chiarimento; queste ultime comunque vertono a cercare di interpretare la parola o l'enunciato dell'apprendente, stimolandolo quindi ad una riformulazione del suo pensiero e ad esplicitare il suo ragionamento. Anche le domande di esibizione, che costellano le

spiegazioni e interrompono il flusso monologico, spesso intervallato da turni in interazione, hanno la medesima funzione di stimolare gli apprendenti al ragionamento; quando invece vengono finalizzate alla verifica delle conoscenze possedute dagli apprendenti, esse sono formulate in modo da agevolare la risposta o da facilitarla. Frequenti anche le domande referenziali, che si possono riferire all'organizzazione interna degli eventi in classe, al collegamento della materia alle conoscenze ed esperienze degli apprendenti, a richieste cortesi, o, soprattutto, a dettagli sulle esperienze riportate dagli apprendenti, in un contesto di dialogo non scolastico. Rare invece le domande retoriche.

Questi riscontri inducono a concludere che questo insegnante utilizzi le domande, a qualunque tipologia esse appartengano, per aprire uno scambio con gli apprendenti: si delinea uno stile di intervento dialogico, dove prevalgono domande aperte piuttosto che chiuse, dove, per l'appunto, più che le tipologie di domande, sono i formati aperto e chiuso che aprono finestre dialogiche nel discorso, in alcuni casi consentendo agli apprendenti di produrre turni estesi (v. anche Musumeci 1996).

A proposito di dimensione discorsiva, come si è detto, gli insegnanti dominano quantitativamente sul discorso in classe per numero e lunghezza dei turni. Considerando, ad esempio, la loro estensione, si è osservato che, a differenza dei turni degli apprendenti, che tendono ad essere di 1 enunciato per turno fino ad arrivare a 19 enunciati quando un apprendente riferisce spontaneamente di una propria esperienza, i turni degli insegnanti variano da semplici interiezioni per arrivare a 64 enunciati per turno. Mentre la lunghezza di ogni singolo turno degli insegnanti è variabile, i turni degli apprendenti sono mediamente brevi, anche se variano a seconda degli interventi: più brevi in contributi sollecitati e più lunghi in interventi spontanei e, nel caso di turni etero-iniziati, se sono risposte a domande aperte o chiuse.

Anche in merito alla lunghezza dei turni, lo stile di intervento dei due insegnanti varia significativamente: durante l'evento spiegazione, nel discorso di un insegnante si sono rilevati turni composti da 27 a 64 enunciati, mentre nei turni del secondo insegnante si sono rilevati da 13 a 45 enunciati. Nel corso degli eventi in cui sono gli apprendenti a prendere la parola ('esercitazione' ed 'esposizione orale pianificata'), ovviamente i turni degli insegnanti diminuiscono in maniera considerevole, ma se nel primo insegnante i turni variano da 1 a 26 enunciati, nel secondo rimangono tra gli 1 e i 13 enunciati. La differenza nella dominanza quantitativa degli enunciati per turno riporta di nuovo alla conclusione che il primo insegnante risulta meno permeabile agli scambi degli studenti, mentre il secondo parrebbe assecondarli, pur rimanendo dominante.

1.4.2 Le reazioni agli interventi degli apprendenti

Le forme di adeguamento nella negoziazione e co-costruzione dei concetti giuridici sono state altresì osservate nelle reazioni degli insegnanti agli interventi degli

apprendenti. L'indagine è stata condotta separatamente sui loro contributi sollecitati e spontanei (v. cap. III, 2.2.1.3), al fine di identificare possibili forme differenziate di risposta degli insegnanti a tali tipologie partecipative, e di rilevare, laddove presenti, azioni di supporto ad una partecipazione efficace degli apprendenti al discorso in classe.

Nella prima parte della sezione, si osservano dunque le reazioni degli insegnanti agli interventi sollecitati degli apprendenti, quali le risposte a domande di chiarimento, a domande di esibizione (nelle diverse funzioni sopra elencate) e a domande referenziali, come le richieste di contributi personali sull'argomento in discussione. All'interno di tale categoria, un'analisi distinta è stata applicata alle reazioni a quelle forme precipue di interventi sollecitati che fanno parte degli eventi 'esercitazione' ed 'esposizione orale pianificata' che, in complementarietà rispetto all'analisi dell'evento 'spiegazione', forniscono un ulteriore e diverso punto di osservazione della varietà di tipologie di interazione tra i partecipanti (v. cap. III, 3.2.2.1). Nella seconda parte, si osservano invece le reazioni degli insegnanti agli interventi spontanei degli apprendenti, quali le riformulazioni del loro discorso per la conferma e il controllo della comprensione, le richieste di chiarimento su lingua e contenuti, e i resoconti di esperienze personali, come le opinioni, gli apporti di conoscenze enciclopediche e di fatti reali o l'esposizione di casi problematici.

Le mosse dell'insegnante agli interventi degli studenti sono presentate per le macrofunzioni che esse realizzano, facendo riferimento, pur non rigoroso, alla categorizzazione degli scambi che propone l'analisi del discorso, in particolare al sistema di analisi di Sinclair e Coulthard (1975) e ai suoi successivi adattamenti compiuti da Boulima (1999) e da Grassi (2007).

1.4.2.1 Le reazioni ad interventi sollecitati

1.4.2.1.1 Alle risposte degli apprendenti a richieste di chiarimento

Poiché, come osservato sopra, le domande di controllo della comprensione e le richieste di conferma da parte dell'insegnante non vengono utilizzate per iniziare un'interazione, i dati non presentano sequenze di negoziazione iniziate da tali atti. Al contrario, le richieste di chiarimento, che hanno una chiara funzione di etero-inizi di riparazione (v. cap. III, 2.2.1.2), aprono a scambi in cui l'apprendente deve ripetere o riformulare ciò che ha detto nel turno precedente per consentire all'insegnante di risolvere il problema di comprensione che ha segnalato. Sono dunque domande in cui il grado di direttività dell'insegnante è basso (Fasulo e Pontecorvo 1999). Le domande di chiarimento relative alla mancata ricezione pervadono il discorso di entrambi gli insegnanti, mentre, in misura minore, quelle relative alla pertinenza di una parola o di un enunciato prodotti dall'apprendente sono presenti, se si eccettua un caso, nel discorso di solo uno dei due insegnanti. Data la rilevanza che queste ultime assumono rispetto allo stile di insegnamento, si reputa importante osservarne alcuni esempi.

Parte della lezione L12_1 è dedicata ad un'esercitazione sul lessico specialistico, dove agli apprendenti viene richiesto di formulare un elenco dei termini che non hanno chiari e di riflettere sul loro significato insieme ai colleghi e all'insegnante. Quando l'insegnante chiede agli apprendenti di riportare alla classe i vocaboli inseriti nell'elenco, fa molte domande di chiarimento poiché considera importante identificare in maniera precisa i termini che saranno oggetto di discussione. Nel primo estratto, l'insegnante, a causa di una cattiva ricezione, si stupisce che la studentessa straniera proponga un lemma di uso comune e vuole accertarsi di avere capito correttamente; chiede quindi alla studentessa di ripetere la sua risposta (r.3). SS precisa, pur in maniera incerta, la sua prima risposta, sottolineando la parte che I non aveva recepito; l'insegnante segnala di aver capito, convalidando la pertinenza del vocabolo segnalato dalla studentessa come attinente alla sfera specialistica e valorizzando la sua tenuta linguistica (r.5):

L12_1

- 1 I ludmila (-)
- 2 SS xxx debito (-)
- 3 I **la parola debito non conoscevi?** (2 sec.)
- 4 SS [incerta, cerca conferma dalla vicina di banco] in- in-
- 5 I **ah INdebito (-) ah infatti ho detto (-) non conosci la parola debito (-)**

Nel secondo estratto, inizialmente l'insegnante non chiede alla studentessa straniera di chiarire, perché nel frattempo è intervenuto uno studente italofono che ne ha etero-riparato la risposta (r. 2). Interviene in seguito, dopo lo scambio tra SS e S, confermando l'etero-riparazione compiuta da S (rr. 8, 10) e rivolgendosi di nuovo a SS chiedendo a più riprese (avvicinandosi anche al banco di SS per controllare direttamente) di chiarire il motivo per cui ha inserito il termine nell'elenco delle parole non comprese (rr. 12, 19, 21): riesce in questo modo a migliorare l'efficacia comunicativa della studentessa e a rendere pertinente il suo intervento.

L12_1

- 1 SS poi ho messo nere onére (-)
- 2 S l'onere (-)
- 3 I **ah onere (-)**
- 4 SS no! (-) l'onére (-) onére ho +detto*
- 5 S +' onere* (-)
- 6 SSS xxx
- 7 SS no perché?(-)
- 8 I **cambia l'accento (-)**
- 9 SS non è onére (-)
- 10 I **l'onére non esiste (-) l'onere (-)**
- 11 SS l'onere (-)
- 12 I **onere? (-)**
- 13 SSS [*parlano tra loro e l'insegnante si avvicina a SS*]

- 14 SS questa inversione l'onére /,/
- 15 I **dell'ONÉRE (-) è è è::: onere (-) inversione dell'onere (-) inversione**
- 16 **dell'onere della prova (-)** [*mentre scrive alla lavagna, alcuni studenti rispiegano*
- 17 *a SS il cambio di accento*]
- 18 SS ah:::
- 19 I **inversione dell'onere (-) questo? (-)**
- 20 SS sì (2 sec.)
- 21 I **ma che cosa non sai? (-) cosa vuol dire o+nere***
- 22 SS +ades*so ho capito (-) io pensavo pensavo all'onére senza di xxx /,/ non mi
- 23 ricordavo più (-)
- 24 I **ah:::**

Le richieste di chiarimento presuppongono dunque scambi atti ad accrescere e valorizzare gli interventi degli apprendenti: lo dimostrano anche gli usi specifici che l'insegnante ne fa dopo le risposte degli apprendenti a domande di esibizione e in seguito ai loro interventi spontanei.

Le richieste di chiarimento circa la mancata comprensibilità della risposta degli apprendenti a domande di esibizione sono rare: come vedremo nel prossimo paragrafo, questo insegnante, quando riceve dagli apprendenti risposte non corrette o incomplete dal punto di vista formale, preferisce di norma fornire un feedback che riformula i loro enunciati incorporando le forme corrette. Esse dunque seguono solo alle risposte in cui i difetti di produzione non permettono agli studenti di esibire contenuti chiaramente comprensibili. Rivolto indifferentemente a italofoeni e non italofoeni, il chiarimento viene richiesto, quale *extrema ratio*, a studenti che hanno difficoltà nel produrre la risposta. Si noti l'esempio seguente, dove le domande di chiarimento dell'insegnante allo studente italofono aprono la sequenza riparatoria dell'insegnante fungendo da etero-inizi di riparazione (rr. 3, 5):

L13

- 1 I chi è che ha capito qual è la differenza (3 sec.)
- 2 S allora (-) per quanto riguarda le società di capitali (-) lo scopo è gli utili (-)
- 3 I **lo scopo? (-)**
- 4 S è gli utili cioè nel:::
- 5 I **ciòè::: quale hai messo? (-) qual è la differenza? (-)**
- 6 S è un po' la stessa cosa (-) cioè io ho fatto una cosa +così*
- 7 I +c'è una* differenza fra tutti e tre (-)
- 8 S la differenza è che (-) la es pi a è a scopo di lucro (-)

O l'estratto da L10_1, dove le domande di chiarimento e l'affermazione di mancata comprensibilità da parte dell'insegnante vengono prodotte in un quadro di evidenti difficoltà linguistiche da parte di una studentessa non italofoena: se I vuole che SS risponda, non può fare altro che cercare di capire esattamente cosa vuole dire SS. Il preludio a questo scambio è contrassegnato da una reazione affettiva di I, che si dimostra comprensiva nei confronti delle difficoltà di eloquio di SS (r. 3); ciò induce

SS a chiedere chiarimenti in merito ai contenuti della domanda (rr. 4-5), che sono però valutati in maniera mitigata da I come non pertinenti (r.6). Dopodiché le reazioni di I alle risposte di SS sono contrassegnate da domande di chiarimento indicanti una mancata ricezione (rr. 10, 12), da reazioni indicanti un'errata comprensione delle richieste di conferma di SS - attraverso l'uso domande-contrario (Fasulo e Girardet 2002), che implicano una risposta con un 'no' - (rr. 20 e 22), da un'esplicita affermazione di mancata comprensione (r.26), che viene risolta dall'intervento di S3 (r.27), che media l'interazione tra SS e I riformulando la richiesta di SS:

L10_1

- 1 I chi c'è?(-) eh eh nana?(-)
2 SS il::: camion (-) di u- una auto- autostrada / / [*legge: eloquio lento e incertissimo*]
3 I [*sorride*] nana (-) ti è capitato l'esempio più lungo (--)
4 SS [*ride*] questo questo camion è::: un autotrasportamento (-) lavora /;/ autonomo o
5 dipendente?(-)
6 I è::: **vabbé è dipendente (-) però di- il problema non è questo (-)**
7 SS pirata della s- eh allora questo pirata:::
8 I **eh::: pirata della stra+da***
9 SS +lucro*cessante
10 I **eh? (-)**
11 SS lucro cessante?(-)
12 I **processante? (-)**
13 SS lucro (-)
14 I **ah:::lucro cessante (-)**
15 S lucro=
16 SS2 =e danno emergente (-)
17 S2 c'è lucro +xxx*
18 SS +anche* danno emergente compresa o no? (-) questo::: eh::: lucro
19 eh:::cessante?(-) compresa danno emergente o no?(-)
20 I **no (-) lucro cessante e danno emergente sono la stessa cosa? (-)**
21 SS stessa cosa +no*(-)
22 I **+NO NO* te lo sto chiedendo (-) sono la stessa +cosa?* (-)**
23 S +xxx*
24 SS +lucro* cessante compresa copertura danno emergente?(-) [*tono molto basso*]
25 xxx avevano fatto eh::: tutte e due (1 sec.)
26 I **non +ho***
27 S3 +chie*deva se il lucro cessante comprende anche:::il danno +emerg-
28 I +no* (-)

Più avanti, all'interno della stessa sequenza, dove l'insegnante cerca di elicitare un'ulteriore prestazione da parte della studentessa, è significativo come l'insegnante faccia un passo indietro e si voglia accertare, con una richiesta di chiarimento, che la studentessa abbia compreso i contenuti della sua prima sollecitazione: un ritorno a

quanto detto precedentemente, che dimostra la volontà dell'insegnante di approfondire le cause delle difficoltà nel rispondere di SS. Si noti come la richiesta di I (rr. 29-30) riguardi proprio il termine (*pirata della strada*) che nella sequenza precedente era stato prodotto da SS (r.7) e che I aveva già tentato di chiarire (r.8), se non fosse intervenuta in sovrapposizione la risposta di SS (r.9):

L10_1

- 29 I prova a fare un esempio dello stesso genere (--) **ma:::stai cercando /,/ eh eh**
 30 **non capisci pirata della strada? (-)**
 31 SS sì ho capito (-) da::: da dizionario (-)
 32 S sì (-)
 33 I un pirata della strada::: si intende uno che::: guida:::velocemente
 34 imprudente+mente*
 35 S +xxx*
 36 I a centocinquanta all'ora (-) eh?(-)

Seguite agli interventi spontanei degli apprendenti, le domande di chiarimento inserite in tale contesto ne dimostrano la valorizzazione da parte dell'insegnante, che vi dedica tempo e attenzione, arrivando a chiedere precisazioni circa i contenuti esposti. Si consideri l'estratto da L17: dopo che S ha espresso una considerazione personale rispetto ai contenuti forniti da I (r. 5), I chiede più volte a S2 di chiarire il suo punto (rr. 6, 8, 10; si noti nella r. 10 l'uso della ripetizione per iniziare la riparazione) e di esplicitare la pertinenza del suo intervento (r.12). Gli apprendenti discutono tra loro in merito alla considerazione di S2 (rr. 11, 13), mentre I cerca di inserirsi, senza successo, nella discussione, producendo un etero-inizio di riparazione modulato (r.15) e un'etero-riparazione (r.17) sugli enunciati di S2 affinché gli apprendenti recuperino una relazione appropriata con il concetto espresso. Gli apprendenti, però, non accolgono le richieste dell'insegnante (r.18) a cui, a quel punto, non resta che adeguarsi al filone del discorso aperto dagli apprendenti, ribadendo con una ulteriore domanda di chiarimento (r.19) di non aver compreso a fondo il ragionamento di S2, per poi segnalarne definitivamente, ma ancora una volta in modo modulato, la scarsa pertinenza (rr. 22, 23). Si tratta di uno scambio che ha tolto dominanza discorsiva all'insegnante e aperto occasioni di intervento agli apprendenti.

L17

- 1 I abbiamo a creditore [*scrive*] (-) b debitore (-) e c che è un terzo (--)
 2 S come si chiama?(-)
 3 I espromissione (-) e c è un terzo estraneo al rapporto (--)cosa succede? (-)che il
 4 terzo promette al creditore (6 sec.) [*Scrive*] di pagare i debiti del debitore (--)
 5 S2 è mafia quella (-)
 6 I cosa?(-)
 7 S2 la mafia xxx (-)
 8 I la? (-)

- 9 S2 mafia (-)
 10 I **la mafia? (-) la mafia eh::: sarebbe il terzo? (-)**
 11 SSS [*parlano tra loro*]
 12 I **no (-) non riesco a capire il collegamento con la mafia (-)**
 13 SSS [*discutono*]
 14 S2 sa di truffa (-) non so perché (-) mi sa di truffa (-) non lo +so*
 15 I **+un* esempio un po' più:::**
 16 SSS +xxx*
 17 I **+è pre*sempio il padre:::**
 18 SSS [*continuano a discutere*]
 19 I **una truffa per chi? (-) per il terzo? (-)**
 20 S sì (-) beh sì (-) per +chi?*
 21 S2 +beh è* lui che si +xxx*
 22 I **+pre*sempio il padre /, / infatti queste cose possono succedere nei rapporti**
 23 **massimo di parentela (-) è il padre che (-) paga i debiti del figlio (-)**

1.4.2.1.2 Alle risposte degli apprendenti a domande di esibizione

L'osservazione di tale pratica interazionale si è concentrata quasi esclusivamente sul discorso di un insegnante che, al contrario dell'altro, utilizza diffusamente domande di esibizione aperte sia allo scopi di verificare le conoscenze degli apprendenti che per stimolarli al ragionamento durante le spiegazioni (v. sopra, 1.4.1).

Quando la forma e i contenuti della risposta alla domanda di esibizione sono corretti, la manifestazione di accordo/valutazione positiva della qualità della prestazione dell'apprendente viene espressa, nel 70% dei casi, attraverso l'esatta ripetizione (o ripresa ecoica, Mizzau 1999) della risposta dell'apprendente. Se ne noti l'uso diffuso anche solo all'interno di una sola lezione:

L13

I usufruiscono di che cosa (--) katrin (-)

SS **di agevolazioni fiscali (-)**

I **di agevolazioni fiscali (--)**

I qual è l'altra caratteristica che avevamo accennato ieri (-) che differenzia le società cooperative dalle società di capitali? (2 sec.)

SSS [*brusii indistinti*]

SS **capitale variabile? (-) capitale variabile (-)**

I **il capitale è variabile (-)**

I l'atto costitutivo deve essere redatto nelle es pi a e nelle esse erre elle? (-) vi ricor- =

S **=atto pubblico (-)**

I **mediante atto pubblico (--) cosa vuol dire atto pubblico? (-)**

- S **redatto dal notaio (-)**
 I **redatto dal notaio (--)**
- I [*scrive alla lavagna*] quali sono?(-)
 S **consiglio di amministrazione (-)**
 I **consiglio di amministrazione (-)**
- I chi è che controlla?(-)
 S **il collegio dei sindaci (-)**
 I [*scrive alla lavagna*] **il collegio dei sindaci (-)**

In alcuni casi l'accettazione in forma ecoica dell'insegnante parte immediatamente dopo (in *latching*) o in sovrapposizione con la risposta dell'apprendente, come immediato riconoscimento della correttezza della risposta. Se ne osservino gli esempi tratti da una lezione:

- L10
- I se l'offerta dei beni (-) da parte delle imprese (-) è superiore rispetto alla domanda (-) cosa succede (-) aumenta o si abbassa il prezzo dei beni? (2 sec.)
- SS **abbassa =**
 S = **si abbassa =**
 I =**si abbassa (- -)**
- I se la domanda è superiore all'offerta (-) le imprese che cosa fanno (-) aumentano o diminuiscono i prezzi? (-)
- S **aumentano =**
 I = **li aumentano (-)**
- I quindi Adriana (-) se il salario è inferiore al livello di sussistenza (-) cosa succede (2 sec.) che (-) che non fanno figli (-) che non (-) che il tasso di natalità si abbassa /, /
- SS **diminuisce anche l'offerta =**
 I = **diminuisce l'offerta (-)**
- I dopodichè (-) si raggiunge un'ipotesi (-) di accordo (-) tra (-)
- S **associa+zioni***
 I **+asso*ciazioni_(-)**
 S **e sinda+cati***
 I **+e sin*dacati_(- -)**

Nel formato della tripletta didattica, quando la risposta è corretta, l'insegnante, piuttosto che con avverbi affermativi, preferisce dunque confermare le risposte degli studenti mediante l'esatta ripetizione, che rientra nelle strategie di feedback a risposta esatta con funzione interazionale (Bazzanella 1996; 1999a; 1999b). La sua

efficacia in contesti di interazione può essere dimostrata se si concepisce l'esatta ripetizione come una forma particolare di parafrasi - il rispecchiamento o risposta a riflesso - che, riproducendo in modo molto fedele l'enunciato dell'interlocutore senza aggiungere altre informazioni, manifesta nei suoi confronti un'attenzione che lo induce a proseguire il suo discorso, arricchendolo di ulteriori elementi (Lumbelli *et al.* 1999:82). Siamo dunque di fronte a un tratto discorsivo che verte ad incoraggiare gli apprendenti a produrre discorsi più ampi e complessi, anche se la ripetizione parola per parola risulterebbe ad un livello inferiore di cooperazione rispetto alla riformulazione parafrastica, la quale parrebbe possedere un maggiore potenziale di attivazione della partecipazione discorsiva degli apprendenti alla co-costruzione discorsiva (Merlini Barbaresi 1996 in Bazzanella 1999b).

In misura minore (30% circa dei casi) rispetto alle sole ripetizioni, le riformulazioni accompagnano il feedback a risposta esatta espresso mediante il rispecchiamento: siamo qui in presenza di *recast*, atti che consistono nel manifestare assenso attraverso leggere modifiche linguistiche della risposta dell'apprendente e che possono prevedere in seguito anche atti di *initiation* o di espansione dell'informazione (Grassi 2007: 55). La differenza tra la piena accettazione, formulata con l'esatta ripetizione, e l'accettazione che modifica a livello formale (ma non di contenuto), dunque in modo ausiliario, la risposta dell'apprendente, può essere significativa se riscontrata in un contesto di classe plurilingue, poiché essa può segnalare gradi diversi di attenzione da parte dell'insegnante alla forma della risposta, in termini di precisione del contenuto, di grado di esplicitezza dell'enunciato o di accuratezza grammaticale e lessicale (Grassi 2007). Osserviamone alcuni esempi.

Nell'estratto da L10, la risposta di un'apprendente straniera viene ripresa dal feedback dell'insegnante, in cui si rilevano atti di ripetizione, di *recasting* e di espansione: alla r. 7, I accetta la risposta con la ripetizione e la integra con un termine appropriato al registro giuridico (*recast* sulla precisione del contenuto), mentre alla r. 17 I accetta la risposta non solo praticando un *recast* di precisione sul termine (*quindi il capitale*), ma praticando anche un *recast* di accuratezza lessicale (*finanziamenti*). Le righe 9-12 rappresentano un'espansione di enunciati precedenti (r.1, *i fattori produttivi*, e r.7, *lavoro*), che serve come atto di *initiation*: alle rr. 11-12 I formula una nuova domanda annunciata da *allora*, marcatore disgiuntivo (o indice di contestualizzazione, Bercelli 1999) che introduce agli apprendenti una richiesta di informazioni diverse da quelle prima affrontate. Lo stesso meccanismo di valutazione positiva si riscontra alle rr. 14-15 e 17-18, dove le nuove domande, dopo aver ottenuto risposte corrette, rafforzano il feedback a risposta esatta permettendo un'agile progressione informativa.

L10

- | | | |
|---|----|------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | I | quali sono i fattori produttivi (-) cioè i beni che sono necessari per svolgere la |
| 2 | | produzione (-) |
| 3 | S | xxx |
| 4 | SS | [a voce bassa] operai (-) |

- 5 I come?(-)
6 S gli operai (-)
7 I **gli operai cioè il lavoro** (-) ciao [*rivolgendosi a uno studente che entra in classe*]
8 SS [*a voce bassa*] manodop+era*
9 I +quindi* la remuner- (-) **allora** il reddito [*scrive alla lavagna*] si distingue (- -) è
10 la remunerazione quindi il compenso che viene dato a chi fornisce i **fattori**
11 **produttivi (--)** **fattore produttivo (-)** **lavoro (-)** quindi il compenso che viene
12 dato a chi fornisce il fattore lavoro (-) qual è? (-)
13 SSS lo stipendio (-)
14 I **lo stipendio (-)** **il salario** [*scrive*] (--) quindi una forma di reddito /, / il reddito
15 si distingue in salario (-) poi? (-) quale altro fattore produttivo viene fornito? (-)
16 SS ehh i finanziari (-)
17 I **finanziamenti quindi il capitale** (-) qual è la remunerazione di chi fornisce il
18 capitale? (-) cosa ricevo io in cambio se do del capitale? (-)
19 SS dena+ro*
20 S +int*eressi (-)
21 I **gli interessi** (-)_quindi [*scrive*] altra forma di reddito (-) gli interessi (- -)

Nei dati si ritrovano altri esempi di *recast* espansi di risposte date da apprendenti stranieri:

L13

I il fine di lucro cosa vuol dire (-)

SS **eh::: utili::: di:::**

I **di guadagnare (-) quindi di avere l'utile (-)**

I PERÒ (-) la domanda che io vi chiedo (--) cosa vuol dire SCOPO mutualistico? (--)

SS [*sottovoce*] **aiutare (-) lo scopo è quello (-)**

I **è quello di fornire aiuto reciproco tra i soci (--)**

Ma si riscontrano parimenti anche nei confronti di risposte fornite da apprendenti italofoeni:

L18

I come si estingue secondo voi un'obbligazione (-) se io ho l'obbligo /,/ il mio obbligo è di restituire i soldi che nana mi ha prestato (-) quand'è che estinguo=

S =quando il debito::: quando non ce l'ha più (-)

I **quando (-) ADEMPIO (-)all'obbligazione (-) ESEGUO l'obbligazione (-)**

L13

S +rischiano* tutto il loro patrimonio e quindi::: **per parte loro:::come posso dire (-)**

I **rischiano tutto il loro patrimonio (-) per cui hanno interesse a gestirlo (--)**

L10_1

I che cosa fa questo rapporto giuridico (-) ci sono due soggetti (-)

S **debitore=**

I **=il debitore che (-) deve tenere un determinato comportamento (-) quindi eseguire una prestazione (-) nell'interesse dell'altro soggetto che è il creditore (-)**

Tali atti sembrano mostrare che l'attenzione che l'insegnante rivolge alla forma della risposta sia da attribuirsi alla sua percezione, piuttosto che di sole difficoltà di produzione linguistica caratteristiche di apprendenti non italofofoni, più in generale di carenze dimostrate da tutti gli apprendenti nell'uso di un linguaggio specialistico, che necessita di una precisione ed un'esplicitezza che possono essere difficilmente padroneggiabili da italofofoni a da non italofofoni allo stesso modo.

Consideriamo ora i casi in cui la risposta alla domanda di esibizione è non corretta, incompleta o non prodotta. Ci riferiamo qui tanto a quei difetti di forma che, contrariamente a quelli presentati nella sezione precedente, inficiano la riuscita della prestazione degli apprendenti, quanto alle carenze di sostanza, attribuibili ad una mancata o errata comprensione dei contenuti. Concentrando nuovamente l'attenzione sulle risposte prodotte da apprendenti non italofofoni, si osserva che, dove la scorrettezza e l'incompletezza sono dovute a difetti formali di produzione, il feedback dell'insegnante si esplicita attraverso una riformulazione che incorpora le risposte corrette e le completa. Le modifiche non sono minime, come nel *recast* presente feedback a risposta esatta, ma riguardano la riformulazione completa dell'enunciato, come nell'esempio seguente (rr. 4, 6, 8):

L13

- 1 I cosa è necessario per modificarlo? (-) per fare entrare un nuovo socio (-)
- 2 SS basta::: hm::: invece di ponere un'amministrazione che si riuniscono per fare:::
- 3 non mi ricordo +il nome*
- 4 I **+non* non è necessaria l'assemblea straordinaria dei soci (--)**
- 5 SS sì (-) non bisogna fare::: /./ mentre i capitali entri::: entri diretto dentro la:::
- 6 I **basta anche un'approvazione comunque del::: degli amministra+tori***
- 7 SS +sì (-) però::: (-)
- 8 I **e infatti si parla del principio della porta aperta (-)**

È interessante notare come, nei confronti della studentessa straniera, l'insegnante non dica di non capire e come, piuttosto che chiedere chiarimenti, preferisca per l'appunto riformulare la risposta inglobandovi la forma corretta (v. anche Musumeci

1996), come, in altre parole, dimostri la stessa tolleranza e la stessa flessibilità di fronte alla mancata adeguatezza di tipo formale che erano già state osservate nell'utilizzo del *recast* in feedback positivi.

Si consideri anche l'estratto da L10_1, dove l'insegnante cerca di far compiere ad un'apprendente straniera una trasposizione di un concetto da lei precedentemente espresso al contesto discorsivo specialistico, inducendola a rideterminare nella lingua giuridica l'esempio pratico da lei apportato (rr. 1, 3). La mancata risposta dell'apprendente spinge l'insegnante a produrre turni più estesi, perché contenenti più enunciati, rispetto a quelli dell'apprendente, ma questa estensione viene prodotta secondo modalità che rivelano lo scopo di supportare l'apprendente verso la formulazione corretta della risposta: si osservi infatti come gli enunciati, espressi sotto forma di un incalzare di domande, siano brevi e siano costituiti da riformulazioni ed espansioni all'interno del turno. Le domande fungono dunque da sollecitazione di una risposta che tarda (rr. 5-6, 8-10, 12-15), se si accetta l'ultima della sequenza (r. 17) che funge da inizio di etero-riparazione, la quale però viene ripresa, con sovrapposizione, dall'auto-riparazione di SS (r.18). Si noti anche come l'insegnante faccia uso delle pause quale strategia facilitante, concedendo tempo, dopo una sua domanda, per la risposta (rr. 8, 15) e concedendo anche tempo per un'eventuale prosecuzione del turno dell'apprendente che potrebbe contenere un'auto-riparazione (r.16).

L10_1

- 1 I **qual è la regola quindi?** (-)
- 2 SS hm:::
- 3 I **qual è la regola?** (-)
- 4 SS allora (-) è xxx uhm::: [*ride*]
- 5 I **allora (-) tu nell'esempio hai visto che c'è il danno emergente e il lucro cessante (-) ma eh in cosa consiste la regola?** (-)
- 6
- 7 SS no uhm (--)
- 8 I **cosa ti dice questo esempio? (6 sec.) cioè (-) tu perché mi dici danno emergente e lucro cessante?(-) che cosa vuol dire?(-)cioè (-) fai conto che io insegno biologia (-)**
- 9
- 10
- 11 SS sì (-)
- 12 I **quando mi dici danno emergente e lucro cessante mi hai spiegato che cos'è il danno emergente in questo caso (-) che è il prezzo per riparare il camion (-) e il lucro cessante che è il suo mancato guadagno(--)** eh (--)
- 13 **e cosa vuol dire? (7 sec.)**
- 14
- 15
- 16 SS c'è un obbligo (4 sec.)
- 17 I **qua- cosa c'è un obbl-?(-) qui siamo +in un***
- 18 SS +è un* fatto ille+cito*
- 19 I **+è un fatto* illecito (--)**
- 20

O si osservi, ancora, l'estratto da L18 dove I, dopo aver posto ripetutamente la domanda (rr. 1, 3-4) commenta in maniera bonaria la risposta linguisticamente deficitaria di SS (r. 8) e provvede alla riformulazione e al completamento della risposta (rr. 10-11), a cui fa seguire altre domande (rr.11-12). Dopo aver escluso in maniera dispreferita la risposta di S (r.14) al fine di garantire a SS l'opportunità di risposta, ne facilita la produzione completando gli enunciati (rr. 21, 23), riformulandoli (rr. 23-25) e ricorrendo ad una domanda orientata alla risposta che richiede, da parte di SS, il completamento di un solo elemento lessicale (r.25):

L18

- 1 I **nana (-) dicevamo (-) l'obbligazione (-)**
2 SS che cosa è obbligazione?(-)
3 I **che cos'è l'obbligazione (-) prima di vedere come si estingue l'obbligazione (-)**
4 **) precisiamo che cos'è l'obbligazione (-)**
5 SS obbligazione è::: una eh::: dunque (-) è::: una creditore una debitore (-) eh::: tra
6 di loro (-)
7 SSS [ridono]
8 I [*sorrìde*] un inciucio fra di loro (-)
9 S è il debitore che +dev-*
10 I **+è un rap*porto (-) un vincolo (-) che esiste fra due soggetti (-) il debitore**
11 **e il creditore (--)** il debitore cosa deve fare (-) in cosa consiste questo
12 **rapporto che hanno (-)**
13 SS debitore (--) debitore è:::
14 S è la persona che porta il debito nei confronti di:::
15 I **angela (-) hai cambiato nome? (-)**
16 S sto solo xxx
17 SS ecco(-)
18 S2 [ride]
19 S3 xxx dovevi dire /,/
20 SS debitore (-) debitore è quello (-) deve fa- (-) è uhm::: deve fare (-)
21 I **deve fare oppure non f+are***
22 SS +oppu*re non deve fare (-)
23 I **o deve dare (-) nei confronti /,/ quindi deve avere un determinato**
24 **comportamento che può essere sempre fare non fare o dare (-) nei**
25 **confronti di un altro soggetto che è il? (-)**
26 SS il eh::: creditore (-)
27 I il creditore (--)

Un medesimo atteggiamento indulgente e flessibile può essere osservato anche nei casi in cui la risposta di apprendenti non italo-foni presenti carenze a livello di contenuti. Si consideri l'estratto da L13, dove l'insegnante etero-inizia la riparazione di SS in maniera mitigata, fornendo indizi (rr. 4-5), ignora la risposta di altri apprendenti e la sollecita a fornire la risposta (r.10: *dai!*), praticando cioè una forma

di riparazione particolare che non ripara un enunciato del turno precedente, ma che si riferisce a un potenziale enunciato che doveva essere prodotto e che è invece mancato (Schegloff 1997). La risposta fornita dall'apprendente in maniera molto incerta viene poi completata dall'insegnante con il termine che SS aveva difficoltà a produrre e integrata da un commento positivo per la prestazione finalmente riuscita (r.14). Chiude la sequenza un ulteriore commento positivo accompagnato da una riformulazione completa della risposta di SS (rr.18-19).

L13

- 1 I che cosa vuol dire che il capitale è variabile? (--)
- 2 SS [*la risposta molto incerta, molte pause, voce bassissima*] vuol dire che i soci
3 possono eh::: (--)*uscire e entrare* altri soci (--)*hmm::: (--)*
- 4 I **e nelle società di capitali no? (-) in una es pi a in una esse erre elle non
5 può entrare uscire un socio? (-)**
- 6 S nelle società di capi+тали*
- 7 SS +ma per fare* entrare un socio /,/
8 I a uno a uno (4 sec.)
9 S2 è la modalità secondo me (-)
- 10 I **la modalità (--)*cioè?* (3 sec.) dai! [*esorta SS*] (2 sec.)**
- 11 SS [*la risposta molto incerta, a voce bassissima*] che::: nelle società cooperative
12 eh:::(--)*hm::: (--)* non /,/*hm::: non c'è bisogno di::: (-)* modificare questo::: atto:::
13 costi-ti- =
- 14 I **=costitutivo! (-) ce l'abbiamo fa+tta***
- 15 SS +invece* nelle società di capitali (-) se c'è acquisto (-) per anno (--)*e::: ogni volta
16 che::: deve comprare (-) un socio (--)* deve /,/*bisogna di::: eh::: deve essere
17 modificato questo:::*
- 18 I **oh:::!*(--)*quindi (-) nelle società di capitali (-) il capitale è fisso perché è
19 indicato nell'atto costitutivo (--)**

Ma lo stesso atteggiamento si riscontra anche nelle risposte di apprendenti italo-foni: quando le risposte non corrette o incomplete sono dovute a difetti di sostanza, la reazione dell'insegnante, prevalente e rivolta diffusamente verso tutto l'insieme degli apprendenti, è un'accettazione della risposta, pur parziale, con forme di valutazione negativa mitigate e sfumate. È evidente nei dati come l'insegnante cerchi di valorizzare i contributi degli apprendenti e come fornisca un feedback comunque positivo, che cerca di recuperare quanto di accettabile c'è all'interno di risposte non soddisfacenti (v. anche Grassi 2007). A tale accettazione mitigata, seguono prevalentemente etero-inizi di riparazioni – formulate attraverso sollecitazioni come le domande-indizio o attraverso l'esplicitazione dei problemi che hanno impedito di formulare la risposta giusta - che inducono gli apprendenti a produrre auto-riparazioni (v. per gli stessi risultati, McHoul 1990). Consideriamo alcuni esempi di utilizzo di tali strategie dopo risposte degli apprendenti che richiedono riparazione.

Nell'estratto da L15 l'insegnante, che ha già trattato una risposta dall'apprendente come non accettabile, trattiene una sua possibile etero-riparazione o un suo possibile etero-inizio di riparazione chiedendo a S di motivarla (rr.1-2); dopo che S si giustifica affermando di avere già ricevuto un feedback positivo da parte di I (r.6), I fornisce una valutazione negativa molto sfumata (rr. 11-12: *va bene però, diciamo che*) a cui fa seguire un *clue*, che fornisce informazioni che possono indirizzare l'apprendente verso la risposta giusta (rr.12-14), e un etero-inizio di riparazione rivolto a tutta la classe (rr.16-17):

L15

- 1 I **allora vediamo un po' (-) chi mi ha detto articolo ventisette che vediamo**
 2 **come lo motiva che può darsi che abbia ragione (-)**
 3 SSS [*discutono tra loro*]
 4 I sì sì (-) finiamo quel lavoro che abbiamo cominciato /,/ qualche anno fa (--)
 5 [*ironico*]
 6 S xxx lei ha detto che andava bene articolo ventisette (-)
 7 I **sì (-)**
 8 SSS +xxx* [*brusii*]
 9 S [*legge*] non è ammessa la pena di morte se non nel caso +xxx*
 10 SSS +xxx*
 11 I **sì questo:::eh::: va bene (-) riguarda però la pena di morte (--)** **diciamo**
 12 **che::: in questo caso (-) eh::: ci si riferisce eh::: più a una violenza fisica**
 13 **o morale (--)** **la morte è una violenza fisica che proprio (-) ha un esito**
 14 **estremo (--)**
 15 S ah allora +è*
 16 I **+è* più che una violenza (-) chissà (--)** **quindi in questo caso invece /,/**
 17 **qualcun altro ha delle proposte?**

Nell'interazione in classe, si può verificare che la traiettoria comune, *repairable* - eteroinizio di riparazione - autoriparazione, si espanda, perché l'insegnante può fare azioni in serie che inducono l'auto-riparazione e perché più studenti insieme partecipano al processo di riparazione. Nell'estratto da L13, siamo in presenza di una serie di interventi da parte dell'insegnante tesi a fornire un'intelaiatura di supporto, sotto forma di sollecitazioni, alla co-costruzione della risposta corretta con gli apprendenti; tali sollecitazioni sono formulate sotto forma di richieste di precisare ulteriormente i concetti, che non forniscono indicazioni precise per la risposta, ma mirano a perfezionarla. La terza mossa della tripletta viene sostituita da ulteriori domande, da ulteriori elicitazioni. Appare evidente che l'insegnante vuole ottenere un discorso co-costruito dove le nuove domande che richiedono specificazione possono funzionare come etero-inizi di riparazione (v. McHoul 1990) o possono richiedere un'integrazione aggiuntiva, dove le sollecitazioni verso gli apprendenti vengono esplicitate da connettivi (*e quindi*, r.3; *invece*, rr. 12, 17, 36; *allora*, rr. 6, 10), modulate da valutazioni positive (*ci sei quasi*, r. 5; *ci siamo*, r.8,) e da ratifiche

di interventi di apprendenti che conferiscono loro autorevolezza (*Vasilisa dice*, r. 31; *come dice Danilo*, r. 42). Dopo la risposta dell'apprendente (rr. 1-2), nell'estratto considerato la traiettoria espansa è costituita da:

- r.3: richiesta di integrazione,
- rr. 5-6: sovrapposizione di I a turno di S che indica la prontezza di I nell'iniziare l'etero-riparazione seguita da richieste di precisazione,
- r. 8: valutazione positiva dell'insegnante che si sovrappone e interrompe la risposta di S, incalzandolo a proseguire,
- rr. 10-14: etero-inizio di riparazione, indizio fornito nella riformulazione espansa della domanda,
- rr. 17-18: completamento a *latching* della risposta di S, che funziona da indizio, seguita da domanda polare facilitante,
- r. 20: ulteriore domanda polare, dove la valutazione della risposta è implicita e induce gli apprendenti a ulteriori precisazioni,
- r.22: come in r.19,
- r.29: intervento di I nella discussione degli apprendenti: fornisce la risposta esatta al fine di ridirezionarli nel discorso,
- rr. 31-32: etero-inizio di riparazione modulata,
- r.34: *recast* della risposta di S in sovrapposizione,
- r. 36: etero-correzione seguita da domanda ulteriore,
- r. 39: tentativo di I di inserirsi nel turno di S,
- rr. 41-43: elaborazione della risposta corretta, che non consiste in un'etero-riparazione ma in una sintesi delle risposte date dagli apprendenti.

L13

- 1 S invece le mutue assicuratrici sono per eh::: servono a formare dei fondi (--)
 2 apposta (--) cioè (-) nascono per questo (-) da quel che ho capito (--)
 3 I e quindi? (-)
 4 S e quindi eh:::+xxx*
 5 I +ci ci sei* quasi (-) nascono per questo? (-) cosa vuol dire? (--)
 6 differenza /,/ allora (-) sulla es pi a e +le altre due*
 7 S +che non ci* +sono*
 8 I +ci siamo* (-)
 9 S che non ci sono::: che non ci sono /,/ cioè in realtà si auto assicurano (--)
 10 I ma::: I la differenza rispet- /,/ allora (-) rispetto alla es pi a dico (-) ci
 11 siamo tutti? (-) che la es pi a lo fa (-) solo per scopo di lucro (--)
 12 la differenza invece (-) fra la società cooperativa e la mut- /,/ che svolge
 13 un'attività di assicurazione a favore dei soci (-) e la mutua
 14 assicuratrice (-) qual è qua la differenza? (--)
 15 SS se si intende la:::la qualità di socio (-) comprende anche la::: (-)
 16 automaticamente anche la::: s=-
 17 I =la prestazione assicurativa (-) e invece? (-) eh questo dove? (-) nella
 18 mutua assicuratrice (-)
 19 SS sì (-)

- 20 I **nella società cooperativa? (--)**
- 21 SS eh::(-)
- 22 I **se io non sono più socio (-) mi danno ugualmente l'assicurazione? (2 sec.)**
- 23 SS [*a voce molto bassa e incerta*] sì (-)
- 24 S certo (-)
- 25 SS sì (-)
- 26 S2 no (-)
- 27 S sì (-)
- 28 S2 come fai?(-)
- 29 I **sì? (-) eh? (-)**
- 30 S e S2 [*discutono*]
- 31 I **nella soci- lei dice (-) vasillissa dice (-) nella mutua assicuratrice (-) se io**
- 32 **non sono più socio /, /**
- 33 SS non puoi +più:::*
- 34 I **+non ho* più=**
- 35 SS =più il conferimento=
- 36 I **=non ho più l'assicurazione (--) nella società cooperativa invece? (-)**
- 37 S puoi sì (--) appunto sì (-) se a servire /, / se può::: anche andare verso gli altri (-)
- 38 la società cooperativa può fare anche scopo di lucro /, / +può*
- 39 I **+è:::***
- 40 S +assicurare /, /*
- 41 I **+è anche:::* (-) è per questo (-) perché nella società cooperativa (-)**
- 42 **appunto (-) come dice danilo (-) non è necessario (-) essere soci (-) perché**
- 43 **può essere a mutualità prevalente (-)**

In generale, dunque, si è osservato che se l'apprendente risponde in maniera erronea o incompleta, l'insegnante può trattenere il più a lungo possibile la etero-riparazione, in attesa che lo stesso apprendente o un altro forniscano la risposta giusta, oppure può sollecitare e facilitare l'auto-riparazione con una serie di etero-inizi di riparazione, di riformulazioni della domanda e di offerta di indizi per la risposta corretta, coinvolgendo e stimolando l'apprendente a produrla egli stesso. L'insegnante reagisce in modo da consentire l'auto-riparazione e, se poi l'auto-riparazione non viene prodotta, può arrivare a forme di etero-riparazioni mitigate, che comunque assegnano una qualche connotazione positiva alla risposta dell'apprendente. Resta il fatto che tali etero-riparazioni sono sempre precedute da tentativi di indurre gli apprendenti a fornire la risposta giusta; esse costituiscono una sorta di seconda scelta (Bercelli 2005), a cui l'insegnante ricorre quando gli apprendenti non riescono ad arrivare da soli alla soluzione della questione posta, come mostra l'esempio seguente:

L13

- 1 I vi ricordate la differenza fra azioni o quote? (2 sec.) [*scrive alla lavagna*]
- 2 SS le quote sono +xxx*

- 3 S +le azioni*
- 4 SS dal numero dei +soci /,/*
- 5 S +dipendono* dalla qualità di socio (-) che stabiliscono gli utili (-) per detenere il
6 potere di:: (-) lo stabiliscono la qualità dei soci (-) diciamo (-) e invece le::
7 quote /,/ con:: acquistando una quota (-) diciamo (-) diventi un finanziatore (-)
- 8 I **no::: sei socio ugualmente (-)**
- 9 SS no::: è il contrario (-)
- 10 S hm:::
- 11 I **sia se hai le quote (-) sia se hai le azioni (-) sei (-) socio (-) se hai le
12 quote sei socio di una esse erre elle (-) se hai le azioni sei socio di una es
13 pi a (-)**

Anche quando non c'è risposta, l'insegnante stimola gli apprendenti con esempi per far sì che producano una risposta; prendiamo due casi all'interno della stessa lezione, dove la spiegazione procede per co-costruzione del ragionamento attraverso una progressione dell'informazione che va dalla generalizzazione dei concetti alla loro applicazione in casi concreti e viceversa (v. 1.2.4.3):

L10

- 1 I **poi altro fattore produttivo? [nessuno risponde] (2 sec.) ricordiamoci
2 l'esempio del panettiere (-) al panettiere che cosa serve (-) da un lato
3 la farina il sale il lievito (-) che è? (-) impasta (-) la farina quindi le
4 materie prime (-) impasta quindi l'attività lavorativa (-) poi (-) utilizza
5 /,/ il pane che ha ottenuto lo mette nel forno (-) quindi serve che cosa? (-)**
- 6 SS il tipo di /, / i macchinari (-)
- 7 I **i macchinari (- -) quindi | (- -) macchinari o fattori anche? (-)**
- 8 SS cioè il posto i terreni non so /, / il posto l'ufficio /, / +il*
- 9 I **+qui*ndi beni capitali (-) risorse naturali (+) c'è la lievitazione (+) naturale
10 per esempio /,/ per cui? (-) qual è la remunerazione (-) se io do del terreno
11 /,/**
- 12 SS **ren+dita***
- 13 S **+rendita***
- 14 I **dà rendita (-)**

L10

- 1 I **secondo voi che differenza c'è tra il reddito e il patrimonio [nessuno
2 risponde] (1 sec.) allora vi faccio un esempio (-) vediamo se riuscite a
3 risalire alla differenza (- -) lo stipendio che (-) che io per esempio prendo
4 a fine mese è reddito (- -) la mia casa i miei gioielli (-) ammesso e non
5 concesso (-) che ce li + ho***
- 6 SS **+pro*prietà privata (-)**

- 7 I **rappresentano il patrimonio (--)** qual è secondo voi la differenza (-) io lo
8 **stipendio lo prendo ogni mese ! (-)**
9 SS il /, / ehm
10 S cioè il patrimonio non lo produci non lo prendi a fine mese quindi il patrimonio
11 +xxx*
12 SS +xxx*
13 I **vabbè il reddito lo produco (-) il patrimonio però non è che mi cade dal**
14 **cielo (--)** per cui anche là ho dovuto fare qualcosa per procurarmelo (- -)
15 SSS xxx
16 I eh? (-)
17 S il reddito è del denaro (-)
18 SSS +xxx*
19 S2 +xxx* sì ma è sempre del denaro ! (-)
20 I **no è sempre /, / (-) allora (-)**

Tali microfenomeni - la valorizzazione di quanto può essere recuperato dalle risposte non corrette degli apprendenti, la preferenza ad evitare l'etero-riparazione e a fornire stimoli per l'auto-riparazione - fanno ravvisare un ambiente dove, grazie allo specifico stile di intervento di questo insegnante, paiono essere applicate le pratiche di socializzazione linguistica e di apprendimento situato (v. cap. III). Particolarmente illuminante è l'esempio seguente, dove la modellizzazione discorsiva dell'interazione mostra come l'insegnante apre alla partecipazione legittima degli apprendenti al discorso specialistico e ne riconosce il contributo attivo per l'attivazione della propria socializzazione, riequilibrando le tradizionali relazioni di potere asimmetriche tra insegnante e apprendenti. Si tratta di un caso in cui l'insegnante etero-corregge la risposta dell'apprendente (r. 5) e l'apprendente la contesta (r. 6). Dopo un turno esteso in cui espande con dettagli ed esempi la sua correzione (rr. 10-16), l'insegnante comincia a cedere alle contro-proposte dell'apprendente (ridendo, r.19) ed auto-ripara la propria etero-correzione (rr. 24-25), accogliendo le obiezioni di altri apprendenti (rr.31-33), riconoscendo il loro sapere esperto (esplicitato in maniera assertiva alla r. 34) ed espandendo infine la propria auto-riparazione in turni (rr.35-36, 38-41, 43-47, 49-50) che vengono via via accettati dagli apprendenti sotto forma di conferma (rr. 37, 42):

L20

- 1 I Daniel (-)
2 S eh:::: [/*egge*] l'adempimento può essere preteso dal creditore in qualsiasi
3 momento (-) io ho messo falso perché:::: quando l'obbligazione finisce la deve
4 chiedere (--)
5 I **hai messo falso perché ieri non c'eri (--)** chi è che c'era ieri? (-)
6 S no! (-) è vera?(-) non è possibile! (-)
7 S2 purché non s- /, / se è già concordata:::
8 I **all+ora***

9 S +anche* nell'esempio di prima (-)

10 I **no (-) cioè (-) il momento in cui si deve eseguire l'obbligazione viene stabilito**

11 **dalle parti (-) cioè io (-) stabilisco per esempio con il proprietario di casa (-)**

12 **che gli pago il canone eh di locazione ogni fine ogni inizio mese (-) quindi**

13 **siamo io e lui che stabiliamo il momento in cui eseguire la prestazione (--)** se

14 **non viene detto niente (-) se il debitore e il creditore non stabiliscono il**

15 **momento in cui deve essere eseguita la prestazione (-) il creditore può**

16 **pretendere l'adempimento in qualsiasi momento (--)**

17 S in dodici anni (-)

18 S2 xxx

19 I **[ride]**

20 SSS **[ridono]**

21 S non è in qualsiasi momento (-)

22 S2 è vero (-)

23 S bisogna dire che=

24 I **=immediatamente (-) può pretenderla anche immediatamente (-) in qualsiasi**

25 **momento (-)infatti /,/ qua dovevano aggiungere entro /,/**

26 S eh! (-)

27 S2 però prof si fermi (-) cioè questo è falso (-) la domanda (-)

28 SSS xxx **[discutono tra loro]**

29 S2 xxx parla che teoricamente (-) può anche essere (-) a tempo indeterminato (-)

30 quindi uno:::

31 I **no (-) dico (-) se qu- eh o /,/ non vi mette /,/ eh non non vi precisa (-)**

32 **se::: le parti non hanno stabilito diversamente /,/ eh allora (-) se vogliamo**

33 **aggiungergli l'altra parte /,/**

34 S2 vabbé io calcolo tutti i casi con questo (-)

35 I **potremmo considerarla falsa nel senso che le parti possono stabilire il**

36 **ter+mine***

37 S2 +sì* (-)

38 I **se si accordano e stabiliscono il termine (-) allora è falsa (-) perché il**

39 **creditore /,/ cosa succede? (-) che se viene stabilito un termine (--)** il

40 **debitore può decidere di pagare anche prima del termine (-) il creditore**

41 **non può pretendere=**

42 S2 =si=

43 I **=l'adempimento prima del termine (--)**quindi (-) se vogliamo eh:::

44 **aggiungere::: es- /,/ aggiungiamo che::: eh::: se le parti non hanno**

45 **stabilito diversamente (-) non hanno stabilito un termine (-) l'adempimento**

46 **può essere preteso dal creditore in qualsiasi momento allora è vera (-) se**

47 **/,/**

48 S xxx

49 I **se consideriamo il fatto che le parti possono anche stabilire un termine (-)**

50 **dovremmo anche mettere falso (--)**

1.4.2.1.3 Alle risposte degli apprendenti a richieste di contributi personali

Fanno parte degli interventi sollecitati anche le richieste di contributi personali (conoscenze ed esperienze degli apprendenti) riguardo agli argomenti che gli insegnanti trattano in classe: l'osservazione le ha riscontrate solamente in due lezioni, confermando come questa attività, estremamente valorizzata nei modelli EdA, sia poco praticata nei contesti di formazione professionale (v. cap. II). Ciononostante, pare opportuno sottoporle ad analisi per l'interessante rovesciamento della tradizionale struttura partecipativa che vi occorre: tali richieste vengono esplicitate attraverso domande referenziali (v. 1.4.1) con cui gli insegnanti escono dal discorso scolastico, prendono come punto di riferimento l'esperienza personale e concreta dei loro interlocutori e chiedono dettagli, in un contesto di dialogo vero e proprio. In questi casi l'asimmetria tra insegnanti e apprendenti si fa meno stretta e gli insegnanti cedono in alcuni tratti dominanti (Bavieri 2010), poiché il sapere è nelle mani degli apprendenti. Si osservino gli esempi tratti da una lezione:

L5

- 1 I e tu invece sara sei socia (-) che cosa ti::: ti danno? (-) hai questa tesserina /,/
2 in cosa consiste? (-)
3 SS oh tipo come salvatempo (-) tipo salvatempo (-) xxx e ti:::
4 I **cos'è il salvatempo (-) scusa la mia +xxx***
5 SS +è come* un computer è come un cellu+lare*
6 S +è per* risparmiare:::
7 SSS xxx
8 SS per salvare tempo no? (-)
9 I **ah (-)**

L5

- 1 I sei diventato socio di che cosa?(-) del conso+rzio*
2 S +della* cooperativa nuovo mondo xxxx
3 I **ma in che cosa consiste la società (-) non ho capito cosa fanno (-)**
4 S xxx ci sono dei ragazzi di medicina /,/
5 SS ah:::
6 I una specie di studentato (-)
7 S studentato (-) un internato (-)
8 I ah (--) non non +!*
9 S +xxx* dieci euro /,/
10 I ma non è una cooper=-
11 S =non ci sono solo studenti universitari però::: xxxx
12 I **e risulta cooperativa questa (-)**
13 S una cooperativa (-) [...]
14 I **sì non sapevo che esistesse una::: cosa del genere_(-)**

Oppure l'estratto dall'altra lezione, dove l'insegnante, dopo aver assunto una *'not knowing stance'* (Béres 2008), fatica a riprendere il controllo del discorso in classe, poiché le obiezioni della studentessa straniera gli impediscono di riportare l'esperienza pratica all'ambito giuridico, a cui fa riferimento nello stabilire il proprio ruolo di trasmettitore di conoscenze (Bavieri 2010):

L30

- 1 I no (-) scusate, non è che possono non dartela (--) io /./ avete
 2 sicuramente più esperienza voi (-) io sono un tipo che non ha l'esperienza
 3 pratica e ragiono semplicemente sulle parole (--) qua vedete (-) qua non siamo
 4 in un manuale (-) qua è proprio una legge che parla (--) è la legge che dice (-) il
 5 coniuge NON può richiedere la cittadinanza, ma ACQUISTA la
 6 cittadinanza dopo questo periodo (-)
 7 SS io proprio non pensavo che:::
 8 S perché qua dice ovvero dopo 3 anni (-) [...]
 9 SS due anni (-) me l'hanno confermato nella lettera del ministero (-)
 10 I è il problema che lei dice che c'è una procedura ulteriore=
 11 SS =che dura due anni dall'inizio della legge (-)
 12 I vedremo (-) vedremo (-) vedremo (--) può diventare interessante vedere
 13 come +appunto*
 14 SS +xxx*
 15 I va bene (--) veniamo poi dopo a un modo ancora (-) che è un modo abbastanza
 16 famoso (-) che è il modo della naturalizzazione (-)

1.4.2.1.4 Alle risposte degli apprendenti nei macro-eventi sollecitati: esposizione orale ed esercitazione

Un'osservazione a parte meritano gli eventi comunicativi sollecitati che gli apprendenti hanno preparato a casa: l'esposizione orale e l'esercitazione. Si tratta, in entrambi i casi, di produzione pianificata, con la differenza che l'attività dell'esposizione orale viene prodotta in forma monologica esclusivamente da apprendenti stranieri, mentre l'esercitazione, in forma di *role-play*, coinvolge tutto il gruppo classe (v. cap. III, 3.2.2.1).

L'esposizione orale è stata svolta da parte degli apprendenti stranieri esclusivamente sotto forma di lettura di testi già confezionati e ricavati perlopiù da siti elettronici concernenti la storia del proprio paese, che gli apprendenti non hanno né ridotto né semplificato, probabilmente perché hanno avvertito la necessità di conformarsi il più possibile agli stilemi che il genere testuale comportava, esplicitato dalla scaletta fornita dall'insegnante, o probabilmente perché l'elaborazione di un testo originale avrebbe richiesto competenze e tempi di esecuzione a loro non accessibili. Ciononostante, anche la sola lettura di testi accurati e articolati ha permesso agli apprendenti di dispiegare le informazioni richieste con una certa sicurezza e, in alcuni casi, di mostrare tratti identitari legati alla propria nazionalità, solitamente mai

dispiegati in classe (v. 2.3). Questa sicurezza si esplicita ad esempio nella reticenza dimostrata da un'apprendente nell'accettare critiche e censure di forma e di contenuti da parte dell'insegnante: l'apprendente si sente più forte perché si sente meno esposto al rischio di incorrere in errori e perché fornisce informazioni che l'insegnante non conosce. L'insegnante, se da una parte non ha aspettative circa l'elaborazione originale di testi (e dunque tollera molto bene la lettura di testi già confezionati), dall'altra, in quanto regista dell'evento, cerca di riportare gli apprendenti all'agenda prevista dalla scaletta: ciò si esplica attraverso sollecitazioni alla sintesi, domande e ricche riformulazioni che interrompono e si sovrappongono ai turni degli apprendenti.

Consideriamo il seguente estratto: la studentessa straniera, consapevole di stare per produrre un testo dai contenuti troppo estesi, che riprende la storia del Perù dalle origini piuttosto che dal momento in cui è diventato stato sovrano (così come previsto dalla scaletta), premette fin dall'inizio che non rispetterà la consegna dell'insegnante (rr.1-2). L'insegnante reagisce esprimendo fin dall'inizio la sua obiezione, pur in maniera modulata (rr. 3, 5-6), ma poi, alle motivazioni addotte da SS (rr.7-9), risponde reinstaurando la sua autorità di imporre una modellizzazione al discorso dell'apprendente (rr. 10-12), che viene espressa attraverso l'uso di segnali discorsivi – *benissimo, allora* -, che richiamano l'apprendente a chiudere i suoi argomenti e a collocarsi sulla linea del discorso dell'insegnante, e attraverso l'enfasi data alla parola semanticamente rilevante *RIESCI*, pronunciata con volume alto. Quando sembra che l'insegnante abbia riportato il discorso nel percorso contrassegnato (rr. 14-16, 18-19, 21) a cui l'apprendente sembra apparentemente conformarsi (rr. 17, 20), arriva la sorpresa: SS decide di non attenersi alle indicazioni di I (r. 22).

L13_1

- 1 SS ho scritto proprio dell'inizio dell'impero incaico fino adesso (-) cioè non lo so se
2 fino /,/
3 I **[ride] è un po' l- eh eh eh [ride]**
4 SS sono riassunti proprio (-)
5 I **[ride] no (-) hai fatto benissimo cioè (-) me lo immagino che non si possa
6 fare un lavoro così +superficiale***
7 SS +no perché* il problema è che è stato:: la nostra indipendenza pro- nell'incaico
8 (-) è stato di quando gli spagnoli sono andati proprio:: è stato per quello che ho
9 fatto tutto questo (--)
10 I **benissimo (--)** io ti chiedo semplicemente questo perché purtroppo non
11 abbiamo troppo tempo (--)**allora (-) RIESCI ad arrivare (-) eh:: in poche
12 parole (-) al punto (-) cioè (-) al momento in cui (-)**
13 SS hm (-)
14 I **eh:: all'interno dello stato si forma un potere una sovranità (-) in poche
15 parole (-) il momento in cui (-) il perù (-) in quanto cittadini del perù (--)
16 sono eh::**
17 SS indipendenza?(-)

- 18 I **ecco (-) sono indipendenti da qualsivoglia altro potere all'esterno del**
 19 **territorio (-)**
 20 SS ok (-)
 21 I **questo quando avviene? (-)**
 22 SS ok allora facciamo all'inizio (--)

Questo crea un luogo discorsivo fra due opposte tensioni, le sollecitazioni dell'insegnante verso un'esigenza di sintesi e la resistenza da parte dell'apprendente:

L13_1

- 23 I **ecco (-) guarda se riesci a arrivare al momento in cui c'è /, /**
 24 SS [*sorridendo*] c'arrivo professore (-) mi fa +dire*
 25 I **+come dici***
 26 SS [*sorridendo*] ci arrivo ci arrivo (-)
 27 I [*sorridendo*] **sì::: è il probl- che adesso più che altro non ci +so-***
 28 SS +xxx* (--)
 29 el millesettecentottanta un sollevamento de seicento mila indigeni
 30 contro il potere spagnolo comandato da josè xxx xxx (-) era proprio::: peruviano
 31 (-) lui::: un inca (-)
 31 I **sì (-)**

Similmente, durante l'esposizione di un altro apprendente straniero, l'insegnante interviene sul suo discorso con le stesse modalità direttive, con la differenza però che in questo caso l'apprendente si dimostra più malleabile ai ridirezionamenti dell'insegnante, che esplica discorsivamente la sua dominanza interazionale, semantica e quantitativa (Linell e Luckmann 1991). La dominanza interazionale è rivelata sia dall'uso di domande che iniziano una nuova sequenza e che delimitano l'ambito tematico che lo studente deve affrontare nei turni successivi (rr. 1-3, 5), sia dalle sovrapposizioni ai turni dell'apprendente (rr. 10, 16), mentre la dominanza semantica viene esplicitata dal controllo sull'argomento e dall'espressione del proprio punto di vista (rr. 7, 10, 12, 14), confermata dalla dominanza quantitativa che si esprime nel maggiore spazio interazionale riservato alla riformulazione del suo pensiero (rr. 16-18, 20) rispetto a quello disponibile per l'apprendente:

L14

- 1 I **novantotto (--)
 2 però poi è successo qualcosa che...la rende effettiva questa
 3 indipendenza oppure no? (-) xxxx sì però cosa accade in sintesi?(-) mi pare
 4 di aver sentito che gli stati uniti d'america hanno com+prat***
 4 SS +dalla Spagna* per il prezzo di venti milioni di dollari sì?(-)
 5 I **eh sì (-) però dopo cosa è successo? (-)**
 6 SS sì (--)
 7 I **hanno COMPRATO le filippine insomma in poche +parole***
 8 S +con ventimila*
 9 SS +VENTI MILIONI* di doll+ari*

10 I +il paese* (--) conveniente abbastanza no? (-)
 11 S [ride]
 12 I ecco allora in questo caso (-)
 13 SS non c'è (-)
 14 I l'indipendenza era soltanto::: formale (-)
 15 SS no (--) que+st*
 16 I +cioè*(-) nel momento in cui gli stati uniti d'america::(-) come tu dici (-)
 17 comprano (--) evidentemente (-) se la comprano (-) vuol dire che:::c'è poca
 18 indipendenza insomma dentro il territorio=
 19 SS =sì (-)
 20 I quindi gli stati uniti d'america vorranno avere::: le loro le loro leggi no? (--)

Si notino gli stessi tratti dominanti anche in un altro estratto dallo stesso evento:

L14

1 I era nell'ottantasette (-) nell'ottantasette perché /,/ c'era ancora marcos?
 2 (-) sai che non mi ricordo più? (-) c'era ancora marcos? (-)
 3 nell'ottantasette?=
 4 SS =sì (-) NO (-) ottantasei fine=
 5 I =ah ecco (-) quindi (-) eh (-) vedi (-) questa qua è una conferma (--)
 6 [controlla il testo scritto prodotto dall'apprendente] finito la dittatura
 7 nell'ottantasei (-) era:::millenovecentoottantasei(-) allora:: nell'ottantasette
 8 l'anno dopo viene +xxx*
 9 SS +xxx*
 10 I viene approvata la prima costituzione /,/ e quindi questo fa capire come le
 11 costituzioni nascono appunto (-) dopo=
 12 SS =dopo che +xxx*
 13 I +DOPO* dopo che +xxx*
 14 SS +stato*
 15 I +dopo* che il potere assoluto in qualche for- eh in qualsiasi forma possa
 16 essere (-) hm viene a cessare (--)

Nell'evento 'esercitazione', realizzato nella classe dell'altro insegnante, le cose vanno invece diversamente. L'insegnante lo struttura sotto forma di *role-play*, dove gli apprendenti devono produrre testi argomentativi finalizzati a difendere le rispettive posizioni:

L5

I loro sono in difesa (-) loro invece sono l'accusa (-) cioè gli avvocati dei creditori che chiedono il fallimento (--) vediamo perché il signor rossi il signor neri e il signor bianchi (-) secondo voi (-) non::: devono non

sono assoggettabili al fallimento (--) chi vuole cominciare! (-) **dai
facciamo prima l'accusa (-) facciamo un processo vero (-)**

L'interazione dunque si svolge prevalentemente tra pari, durante la quale sono gli apprendenti ad avere il controllo del discorso, mentre all'insegnante è riservato il ruolo marginale di osservatore. Vi sono però alcune occasioni in cui l'insegnante sente la necessità di riprendere il suo ruolo di esperta della materia e cerca di inserirsi interrompendo il flusso dell'interazione attraverso sollecitazioni o domande di chiarimento. Si consideri il seguente estratto: I si inserisce nella discussione cercando di chiarire un'affermazione di un apprendente giudicata non soddisfacente (r.1); anche in questo caso, come abbiamo visto sopra in L13_1, un apprendente mostra resistenza all'ingerenza dell'insegnante, se vogliamo in modo ancora più netto (r.2); la reazione dispreferita di S viene tollerata molto bene da I (r.3) che accoglie le indicazioni di S, dichiarando la sua intenzione di attenervisi (r.6). In casi come questo, dove l'insegnante cede in alcuni tratti dominanti, l'asimmetria meno stretta contribuisce a creare un ambiente rilassato dove tutti gli interattanti si permettono di esprimere liberamente le proprie posizioni (Bavieri 2010).

L5

- 1 I **la società di fatto allora in cosa consiste (-) secondo te (-)**
2 S [*sorridendo*] ma di cosa s'impiccia lei (-)
3 I **no io chiedo (-) infatti io::: so- sono fuori (-)**
4 S [*sorridendo*] non deve intervenire
5 SSS [*ridono*]
6 I [*sorridendo*] **non intervengo (-) va bene non intervengo**

Alla fine dell'attività, l'insegnante riprende il suo ruolo di valutatore della prestazione degli apprendenti in termini di efficacia argomentativa: in questo caso, la lode dell'insegnante verso chi ha prodotto la difesa, pur essendo dalla parte del torto (r.1), provoca la contestazione degli apprendenti che nel gioco di ruolo sono stati i vincitori (rr. 4); l'insegnante reagisce affermando la sua neutralità di giudizio (rr. 5,7), e fa prevalere ancora una volta le posizioni degli apprendenti (rr.11, 18), pur in maniera ironica (r.15). Anche la sua dominanza strategica ha ceduto (Linell e Luckmann 1991), ma I non sembra risentirne.

L5

- 1 I **hanno sempre torto però sono stati bravi (-)**
2 SSS [*ridono e commentano*]
3 I **passiamo al secondo (-) passiamo al secondo caso (--)**
4 SSS [*commentano il giudizio dell'insegnante*]
5 I **ragazzi (-) io non valuto +se vincono o se hanno ragione loro***
6 SSS +xxx*
7 I **dico (-) +nell'esercizio***
8 SSS +xxx*

9 I ragazzi per favore=
 10 S =il giudice non dà un giudizio sulle parti
 11 I **no (-) +infatti***
 12 SSS +xxx* [*ridono e commentano*]
 13 S +xxx*
 14 SS +complimenti si possono*
 15 I **+dico* ora non vi immedesimate troppo nella parte degli avvocati (-)**
 16 S come si chiama quel giudice che vogliono cambiare (-) come si chiama quella cosa
 17 che ha fatto berlusconi (-)
 18 I **ah:::il:::aspetta non mi ricordo come si chiama (-) trasferimento insomma**
 19 **del tribunale /,/ però dico (-) eh::: qua non viene non si giudica chi ha**
 20 **ragione chi ha torto perché (-) vi ho dato un caso (-)**

Gli unici momenti in cui gli apprendenti riconoscono il ruolo esperto dell'insegnante è quando sono essi stessi a richiederlo esplicitamente, come nel caso in cui, alla fine dell'attività, intervengono chiedendo di chiarire punti rimasti oscuri (rr.1-2). Succede però che, mentre fornisce la spiegazione richiesta (rr. 3, 5-6, 10-12), l'insegnante venga interrotto da un altro apprendente, che si sovrappone alla fine del suo turno con un'etero-riparazione parziale (r. 13, *no cioè cioè*) e che assume a sua volta il ruolo di esperto integrando di contenuti aggiuntivi la spiegazione di I (rr.13-16) e richiedendo il suo intervento su un aspetto non sostanziale quale una precisazione lessicale:

L5

1 SS come è che ha gestito questo prestito? (-) se lui non poteva chiedere questo
 2 prestito per conto della società (-)
 3 I **l'ha fatto infatti non potendolo fare (-) +siccome l'ha fatto***
 4 SSS +xxx*
 5 I **ha perso la sua qualità di socio accomandante /,/ diventa illimitatamente**
 6 **responsabile (--)** non l'hanno escluso quelli della società (-)
 7 SSS xxx
 8 I **ma anche se /,/**
 9 SSS xxx
 10 I **_anche se la società (-) anche se la società l'ha fatto apposta (-) l'ha**
 11 **esposto appositamente (-) in ogni caso lui (-) è stato stupido a chiedere il**
 12 **finanziamento perché diventava illimitatamente +irresponsabile***
 13 S **+no cioè* cioè (-) ci sono anche delle cose (-) questo è civile (-) ci sono anche**
 14 **delle cose nel penale che però ti possono invalidare la cosa (-) perché se te::: non**
 15 **so (-) non mi ricordo come si chiama (-) è un raggiro praticamente (-) anche**
 16 **mentale (-) di persone di cui te ti fidi (-) e c'è un termine +particolare***
 17 SSS +xxx*
 18 S non mi ricordo /,/ che praticamente dopo tutto quello che te fai da quel raggiro
 19 (-) non ha valenza giuridica (--)
 20 I **sì (-) se c'è stato il raggiro della società (-)**

21 S è quello che sta dicendo lei (-) quello è penale non è civile (-)

Risulta insomma evidente che le attività di interazione tra pari come quella che abbiamo appena osservato, permettendo la co-costruzione del discorso giuridico tra apprendenti, facilitano la socializzazione in ambiti specialistici e favoriscono la produzione di prestazioni migliori dal punto di vista quantitativo e qualitativo.

Tra le reazioni degli insegnanti ai contributi preparati per gli eventi ‘esposizione orale’ ed ‘esercitazione’, si sono riscontrati, nei confronti degli apprendenti, atti valutativi indicanti apprezzamento, affettività e supporto (*appraisal system*, Martin 1997) che esprimono la volontà degli insegnanti di valorizzare i loro contributi. Nell’evento ‘esposizione orale’, il significato da attribuire a questi atti può essere identificato come quel sostegno, quell’incoraggiamento che gli insegnanti forniscono ad apprendenti dalle scarse competenze: sembra che quanto più basse sono le aspettative degli insegnanti di una buona qualità di prestazione, tanto più *l’appraisal system* sembra manifestarsi esplicitamente. Nell’estratto seguente, i due apprendenti a cui si riferisce l’insegnante sono non italofoeni, uniti da un legame di parentela e dunque in rapporti intimi, con competenze linguistiche a malapena sufficienti per seguire le lezioni: interagiscono molto poco con l’insegnante e i colleghi e, pur non segnalandolo esplicitamente, spesso hanno grosse difficoltà di comprensione. Qui l’insegnante non solo vuole valorizzare lo sforzo che ha fatto uno dei due nel produrre una relazione sul suo paese, pur copiata e pur letta, ma desidera anche estendere il sostegno alla sua inseparabile compagna:

L14

- 1 I bene=
2 SS [*a voce bassa*] =bene (-) grazie (-)
3 I **bravo noel (--)** ti ha aiutato nina però? (-)
4 SS ah?(-)
5 I **ti ha aiutato nina? a fare /, /**
6 SS2 sì::: [*l'apprendente menzionata*]
7 SS no (-)
8 I [*ride*] **come no?** (-)
9 SSS [*ridono*]
10 I [*ride*] **non si dice di no!** (-)
11 SSS [*ridono*]
12 SS ah (--)
13 SS2 =sì sì (-)
14 I [*ride*] **ti ha aiutato!** (-) sì che ti ha aiutato (-)

Nell'evento 'esercitazione', invece, il sistema di apprezzamento sembra attribuibile allo stile dell'insegnante, più propenso ad instaurare rapporti personali con gli apprendenti e quindi a manifestare esplicitamente affettività:

L5

- 1 I +era* il::: trovare il modo per difendere quella tesi (-) **comunque siete stati a**
- 2 **prescindere (-) siete stati +bravi***
- 3 S +sì ma+perché*
- 4 I +perché* partiamo dal presupposto che è più facile difendere chi ha ragione (-)
- 5 S ah va bene (-)
- 6 I è più difficile difendere chi ha torto (-) quindi ve ne do atto +che*
- 7 S +io per dire* questa +è che*
- 8 I **+siete stati* bravi (--)**

L5

- 1 I **comunque danilo hai un futuro come avvocato (-)**
- 2 SSS [*ridono*]
- 3 I **perché le le espo- (-) anche tu (-) [si rivolge alla studentessa straniera] le**
- 4 **esponi con una tale convinzione /,/_nonostante qua (-) eravate convinti di avere**
- 5 **ragione o::?**
- 6 S no::: lo sapevamo (-)
- 7 SSS [*ridono*]
- 8 SS [*ride*] sì sapevamo (-)
- 9 I sapevate di avere +-*
- 10 S + xxx*
- 11 SS purtroppo xxx
- 12 SSS [*ridono*]
- 13 I **però siete stati bravi (-) complimenti in tutte e due le difese (--)**

L'atmosfera affettiva e intima creata dall'atteggiamento dell'insegnante è ulteriormente dimostrata dal fatto che anche gli apprendenti si prodigano in complimenti nei suoi confronti, che l'insegnante accetta mettendo in campo la propria esperienza di apprendente:

L12_1

- 1 I ho l'obbligo di (-) pagare all'altra persona una somma equivalente al mio
- 2 arricchimento (-)
- 3 S e noi abbiamo l'obbligo di memorizzare questa roba +qua*
- 4 I +e voi* avete l'obbligo di memorizzare (-)
- 5 S2 **complimenti che la sa a memoria prof (-)**
- 6 SSS **sì (-)**
- 7 I [*sorride*] ma io eh::: infatti il consiglio che vi do è di /,/_se voi vi ricordate gli
- 8 esempi (-) **l'altra volta lo dicevo ad angela (-) io mi ricordo gli esempi del mio**

- 9 **professore all'università (-)** perché::: se no studiare il diritto::: ricordandovi
 10 solo la regola (-) ve la ricordate una settimana (-)
 11 S2 è già molto (-) magari! (--)

1.4.2.2 Le reazioni agli interventi spontanei

1.4.2.2.1 Alle riformulazioni degli apprendenti

Le riformulazioni degli apprendenti del discorso degli insegnanti, prodotte spontaneamente al fine di confermare e controllare la loro comprensione, vengono generalmente accolte favorevolmente dagli insegnanti. Nel caso di riformulazioni corrette, la manifestazione di accordo viene espressa dagli insegnanti mediante avverbi affermativi:

esatto / esattamente / certo / certo certo / eh certo / sì / ecco sì / infatti / appunto

che possono essere associati a ripetizioni delle risposte degli apprendenti,

L7
 SS quattordici (--)
 I =che era il re sole sì (-)

L5
 I il controllore è:::
 S chi controlla è il controllato (-)
 I sì::: il controllore è il controllato (-)

o a ripetizioni in cui l'insegnante modifica leggermente la risposta dello studente (un *recast* linguistico):

L15
 S l'esecutivo (-) porta +xxx*
 I +l'esecu*tivo=
 S =porta nella realtà (-) il legislativo (-)
 I [*ride per la riformulazione estremamente semplificata*] sì (-) porta
 nella realtà +le leggi*

L13
 S lo scopo mutualistico comprende già::: le agevolazioni fiscali (-)
 I sì (-) il fatto che hai uno scopo mutualistico significa che::: le // che
 hai del- usufruisci delle agevolazioni fiscali (--)

Queste modalità di feedback a risposta esatta sono a loro volta associate, come pratica diffusa e generalizzata, a riformulazioni, reinterpretazioni ed espansioni del discorso in atto, che dimostrano come gli insegnanti sentano l'esigenza di fornire all'apprendente una conferma della comprensione il più esplicita e completa possibile:

L15

SS questi sono diritti forti no? (-)

I **li abbiamo chiamati noi diritti forti eh::: in questo senso (-) abbiamo detto che::: diritti vantaggi e::: in ogni caso libertà (-) possono essere affermate in varie gradi (-)**

L18

SS si chiama diffida? (-)

I **si chiama diffida (-) intimazione scritta (-)**

L20

I confusione nel senso si fondono (--) nella stessa per+sona*

S +diven*tano un unico soggetto (-)

I **diventano un unico soggetto (-) debitore e creditore sono diventati /,/ perché c'è una fusione (-) sono diventati /,/ non pensate alla confusione che avete (-) in questo momento (-)**

L20

I novazione è l'esem- è il caso che faceva prima seidan (--) cioè (-) io anziché pagare (-) mille euro (-) mi metto d'accordo con seidan (-) e gli consegno il computer (--) quindi /,/

S è /,/ simile al pignoramento o no? (-) simile (-)

I **sì (-) sostituisci (-) al debito (-) al- a un'obbligazione originaria (-) ne sostituisci un'altra (-) una nuova (--)**

S2 invece del denaro un bene (-)

Si consideri anche l'estratto che segue dove, per confermare la propria comprensione, S espande e integra la spiegazione dell'insegnante apportando un esempio pratico (rr.3-4), e dove, per tutta la sequenza, insegnante e apprendente completano vicendevolmente gli enunciati, con sovrapposizioni reciproche (r.5 e 6), rispecchiamenti a *latching* e integrazioni (rr.7-8), ulteriori riformulazioni in sovrapposizione (r.9) e a *latching* (r.10). Un esempio perfetto di co-costruzione progressiva (Fasulo e Pontecorvo 1999) del concetto tra apprendente e insegnante:

L12_1

1 I stiamo parlando di fonti di obbligazioni (-) quindi io parlo sempre di diritti ma a
2 ogni diritto corrisponde il dovere dall'altra parte (-)

3 S tipo (-) preesempio (-) eh::: io c'ho un appartamento al primo piano (-) la persona di
4 sopra va in ferie e gli scoppia un tubo /,/ io posso chiamare l'idraulico e +la*

- 5 I +e la* persona ha l'obbligo +di*
- 6 S +rim*borsarmi=
- 7 I =di rimborsarti le spese dell'idraulico (-) poi se è una persona corretta (-)
- 8 magari ti::: può anche dare un premio (-) può invitarti a cena (-) per +dire*
- 9 S +dararmi* qualcosa=
- 10 I =sì lui ha /,/ l'obbligo che lui ha è di rimborsarti le spese (-)

Quando invece la riformulazione non è soddisfacente dal punto di vista dei contenuti, essa può essere parzialmente accettata con valutazioni negative modulate che, come si diceva sopra nel caso di risposte errate a domande di esibizione, manifestano l'intenzione degli insegnanti di salvare qualcosa dei contributi degli apprendenti e dunque di valorizzarli. Nell'estratto da L13_1, ad esempio, le reazioni dell'insegnante (rr. 3, 7) fungono da etero-inizi di riparazione modulate, trattando le riformulazioni di SS e S non tanto come errate, quanto come incomplete (r.10):

L13_1

- 1 I +questo obbligo* viene +meno*
- 2 SS +col servizio* civile
- 3 I s s s sì (-) [*incerto*] però rimane /, /
- 4 S diciamo:::
- 5 I sì (-)
- 6 S +xxx*
- 7 I +però* rimane /, / ecco il fatto è +questo*
- 8 S +è sbagliato* militare (-)
- 9 SS xxx civile (-)
- 10 I no (-) non è che è sbagliato eh? (-) solo che è troppo sintetico (-)

Nei casi in cui le riformulazioni erronee vengono etero-riparate in maniera diretta, gli insegnanti concedono comunque spazi discorsivi agli apprendenti per espansioni e reinterpretazioni, per assicurarsi che la comprensione del suo discorso abbia avuto buon fine. Nel seguente estratto, l'insegnante corregge la riformulazione di S (r.4), ma non si limita a questo: etero-inizia la riparazione ponendo domande e integrandola con informazioni aggiuntive (rr.7-9, 11-12) per indurre l'apprendente a fornire un'interpretazione corretta, che alla fine arriva (rr. 13, 15) e che l'insegnante accetta (r.14) e completa (r.16):

L13

- 1 S cioè xxx il numero delle azioni (-)
- 2 I eh?(-)
- 3 S il numero delle azioni (-)
- 4 I n- /,/ il numero di SOCI (--)
- 5 S ah non può essere al massimo il numero delle azioni (-- se è di più come fai? (-)
- 6 SS cioè deve essere capitale sociale (-)

7 I **dipende::: (--)** perché dal numero delle azioni? (-) tu le dividi in base::: ai
8 soci (-) cioè possono essere tre soci e tremila azioni (--)

9 mille (--)

10 S ma se ci sono tremila azioni (-) ci possono anche essere tremila +xxx*

11 I **+ma tu* le azioni (-) le fai in base al capitale che c'è (--)** il capitale chi
12 l'ha conferito? (-) i soci (-)

13 S quindi se entra un altro socio=

14 I =sì =

15 S =il capitale diventa quello che c'è=

16 I =quindi non c'è un limite (-)

Un caso simile si ha in L20: I etero-corregge S (rr. 4-5), ribadisce nei turni successivi l'etero-correzione (rr. 8, 11, 13, 17) dell'interpretazione di S che vuole mantenere il suo punto, fino ad arrivare al chiarimento dell'equivoco che ha provocato l'errata interpretazione dell'apprendente (rr.19-21, 23). L'apprendente però, evidentemente scontento per aver mal compreso, accetta di malavoglia la spiegazione fornita dall'insegnante, contestando l'autorità del suo discorso (r.24) e sovrapponendosi ai suoi turni con conferme frettolose della sua comprensione, per cui l'insegnante si ritrova a dover ripetere la formulazione dello stesso concetto più volte (rr. 25, 27-28, 30). Tali reiterazioni vanno a vantaggio di un altro apprendente, il quale riformula e integra correttamente il discorso dell'insegnante apportando un altro esempio (rr.31-32), che l'insegnante accetta divertita (r.33), ripetendo e completando gli enunciati di SS (rr. 36, 38, 40-41):

L20

1 S posso fare io una::: xxx (-) un esempio (-) nel caso che (-) io ho::: un debito verso
2 la banca (--)

3 non riesco a::: a onorarlo (-) poi la banca diventa proprietaria della
4 mia azienda (--)

5 cioè (-) eh::: da::: da creditrice da debitrice (-) diventa l'unica:::

6 I **no tu sei debitore (-) ti hanno tolto la casa (-) dove sei diventato anche
7 creditore?(-)**

8 S no la banca diventa unico soggetto (-) no?(-)

9 SSS xxx

10 I **no (-) perché la banca era creditrice (-)**

11 S creditrice (-) diventa anche titolare dell'azienda (-) no?(-) cioè::: (-) non riesc- /,/
12 cioè lei ha fatto il discorso dell'agenzia (-) io ho un credito con l'agenzia=
13 I **=tu hai un debi- hai con un debito con un'agenzia (-) quindi io de+vo***

14 S +acqui*sto l'agenzia e non ho più il debito (-)

15 I **non ho più il debito=**

16 S =la banca acquista la mia azienda non ho più il credito (-)

17 I **ma io qui sol- /, /**

18 S xxx=

19 I **=ma ma la banca è creditrice non è debitrice (-) hai capito? (-)**

20 S qua si parla di estinzione=

- 19 I =perché è l'estinzione dell'obbligazione (-) del debito qua stiamo
20 considerando (-) quand'è che si estingue un debito (-) quindi è come se la la
21 /,/ è la banca /,/ non è non è la banca debi+trice*
- 22 S +ah di* un debito (-) io ve- parla parla di estinzione (-)
- 23 I delle obbligazioni (-) dei debiti (-)
- 24 S l'obbligazione è anche il credito eh? (-)
- 25 I sì (-) però in questo caso noi stiamo considerando l'estinzione del deb+ito*
- 26 S +ho* capito (-) [tono di sufficienza]
- 27 I quindi la banca dovrebbe essere debitori- /,/ non è /,/ non diventa debitrice
28 e creditrice nello stes+so*
- 29 S +no* no no (-) se parla del debito ho capito (-)
- 30 I non diventa /,/ era creditrice e diventa proprietaria (--)
- 31 SS invece la banca /,/ se invece io un debito con la banca (-) e dopo compro la banca
32 (-) allora sì (-)
- 33 I [ride] sì (-)
- 34 SSS [ridono]
- 35 SS allora da debitrice=
- 36 I =quel caso (-) in quel caso (-) da debi+trice*
- 37 S2 +poi* me lo dai il mutuo eh? (-)
- 38 I diventi creditrice di +te st*
- 39 SS +xxx*
- 40 I diventi creditrice (-) sì diventa::: si fonde nella stessa persona (--)-io non
41 ho più il debito (-) occhei? (-)

I casi in cui la riformulazione errata viene rifiutata con etero-correzioni concluse e con esplicita valutazione negativa vengono trattati dagli insegnanti come strategie dispreferite, che sono applicate solo nel caso in cui essi ritengono opportuno segnalare un errore valutato come non più ammissibile. Esse compaiono solo due volte, all'interno di una stessa lezione, dove sembra che l'insegnante vi ricorra come ultima risorsa. Si consideri l'estratto seguente: qui l'utilizzo di un termine errato da parte di una studentessa e la conseguente reazione dispreferita dell'insegnante fa presupporre che egli avesse già più volte sottolineato (l'interiezione *prprprp* della r.5 sta ad indicare l'ennesima ripetizione di quanto già detto) come quel termine fosse completamente inadeguato al contesto specialistico. L'insegnante indica esplicitamente all'apprendente come correggere la riformulazione mediante l'avverbio negativo ripetuto quattro volte e prosodicamente scandito, a cui segue il marcatore *allora*, che indica l'orientamento dell'insegnante verso una gestione asimmetrica dell'argomento, che non lascia spazio ad obiezioni (2-3). S si dimostra tollerante verso la reazione negativa di I (come solitamente succede nell'interazione didattica, dove gli apprendenti accettano atti dominanti da parte degli insegnanti, Piazza 1995), e I ribadisce la propria posizione dispreferita indicando, attraverso la ripetizione di *dimenticate*, come riorganizzare i contenuti della riformulazione (rr. 5-6):

L30

- 1 S chi non ce l'ha non fa parte della popolazione (-)
2 I **no (-) no (-) no (-) no (-) allora facciamo una cosa (-) popolazione la**
3 **dimenticate come parola (-)**
4 S ah (-) la dimentichiamo (-) va bene (-)
5 I **la dimenticate (-) visto che non è giuridica (-) ve l'ho già detto (-) prprprp**
6 **(-) la dimenticate**

1.4.2.2.2 Alle richieste di chiarimento degli apprendenti

Al pari delle riformulazioni, le richieste di chiarimento degli apprendenti vengono sempre accolte favorevolmente dagli insegnanti, anzi, nel caso di un insegnante, come abbiamo visto (v. 1.4.1), esse vengono sempre sollecitate e rappresentano spesso e volentieri l'unico modo per iniziare la negoziazione dei contenuti del suo discorso. L'accettazione è dunque immediata e gli insegnanti non si preoccupano che il loro discorso venga interrotto o che venga posposto quello che avevano intenzione di affrontare:

L7

- S un attimo (-)
I si può dire /,/ **dimmi pure (-)**

L13

- SS voglio sentire un punto che non /,/
I vuoi sentire?(-)
SS un punto che non riesco::: quello del::: utili e del:::
I ma tu c'eri ieri? (-) ah già c'eri! (-) ah degli utili e dei ristorini?(-)
SS sì::
I chi è che non c'era ieri? laura (-) e basta (-)
SSS xxx
I **allora riprendiamo un attimo quello::: che si è detto ieri (-)**

In generale, le loro risposte alle richieste di chiarimento comprendono la ripresa dei termini o della frase da chiarire, che viene integrata da definizioni:

L30

- S gli articoli diciassette ventisette òmissis [*sbaglia l'accento*] (-) vuol dire che sono /,/
I ommissis [*corregge l'accento*] **si dice quando (-) a commento di una legge (-) un articolo (-) una serie di articoli vengono tralasciati**

da riformulazioni parafrastiche (formule sinonimiche comprese):

L7

SS come si chiamavano ilre-?(-) elargite?(-)

I **elargite (-) DATE (-) dall'alto (-)**

SS avevo capito +!*

I **_+fatte* scendere (-) ele- sì vuol dire dato (-) offerte (--)**

L13_1

S si dà un attributo?(-)

I **CONtributo (--)** contributo (-)

S2 ah (-)

I **il proprio apporto (--)**

o da espansioni (integrazione di informazioni, esempi, richieste di conferma della comprensione) che concedono spazi interattivi agli apprendenti per ripetizioni, riformulazioni e ulteriori domande di chiarimento, fino a quando la comprensione non viene raggiunta:

L7

1 S prof scusi (-) nel millesettecento sono nate le co- le costituzioni? (-)

2 I **nel milleottocento (-)**

3 S ottocento (-)

4 S2 ah (-)

5 I **la rivoluzione francese è::: sul finire del millesettecento /,/**

6 S2 quindi nel milleottocento /,/

7 I **nel millesettec- eh nel milleottocento (-)**

L20

1 SS quando il creditore rinuncia?=-

2 I **=rinuncia al proprio credito (--)** situazione molto surrealistica (-) però
3 **esiste (-) è regolata dal diritto (-)**

4 S quando il creditore rinuncia al credito (-)

5 I **quando il creditore rinuncia al credito non so un assegno (-) di un mio**
6 **debitore glielo restituisco (-) quella è una remissione di (-) debito (--)**
7 **+rinuncio***

8 SS +xxx*

9 SS quando il creditore rinuncia:::

10 I **rinuncia /,/ io ti devo dare cento euro (-)**

11 SS +xxx*

12 I **+e tu* mi dici no a posto non c'è bisogno che me li dai (-) +rinunci***

13 SSS +xxx*

14 I **+a- al* tuo credito (-) rinunci=**

15 SS =ah (-)quindi è creditore rinuncia ad essere +pagato*

16 I **+rinuncia* (-) quindi l'obbligazione si estingue (-) io non ti devo dare più**
17 **niente (--)**

- 18 SSS [ridono]
 19 I eh (-)
 20 SSS [ridono]
 21 SS deve succedere se lo dicono +xxx*
 22 SSS +xxx* [ridono]

Quando invece le richieste di chiarimento presuppongono, più che una mancata comprensione, un'errata interpretazione dei contenuti esposti, l'osservazione ha rilevato nel discorso degli insegnanti due modalità di reazione distinte, che rivelano ancora una volta diversità negli stili di intervento. Si considerino gli esempi seguenti.

Si osserva, nella risposta di un insegnante, l'occupazione di tutto lo spazio discorsivo in cui, sovrapponendosi ai turni degli apprendenti, fornisce una chiarificazione dettagliata e tende a riportare il discorso all'ambito specialistico e astratto, così come previsto dall'agenda. Si noti come l'insegnante inizi la sua risposta con segnali discorsivi quali *allora* (-) *calma* (r. 4), *allora* (r.6), *mettiamo un attimo che* (r. 9), che stanno ad annunciare la sua intenzione di gestire l'argomento dalla sua posizione di trasmettitore esperto, a cui segue un lungo turno che riporta gli apprendenti al discorso specialistico:

L15

- 1 SS +però piano* mettiamo che +xxx*
 2 SSS +xxx*
 3 SS +in base* che uno ammazza un altro (-) interviene la polizia /,/?
 4 I allora (-) +calma*
 5 SS +xxx*
 6 I +allo*ra (-)
 7 SS +xxx* io non ho capito +niente*
 8 S +io ho capito /,/*
 9 I sì (-) allora mettiamo un atti- un attimo +che:: uhm::*
 10 SS +xxx*
 11 I +hm::* una possibilità (--) la possibilità ad esempio che possa essere (-) eh::
 12 possa essere usata violenza fisica (-) mettiamo (-) a:: ehm:: (-) oppure (-)
 13 ancora meglio (-) hm:: che possa essere:: ehm negato (-) in certe condizioni (-
 14) il diritto di eh:: inviolabilità del domicilio (--) ovvero (-) in poche parole (--) il
 15 domicilio la vostra casa la nostra casa (-) la casa dei cittadini è inviolab- è un
 16 diritto eh:: quella eh:: eh il fatto che il cittadino abbia una eh:: la propria
 17 abitazione (-) che non possa (-) essere eh:: violata da nessuno (-) nemmeno dallo
 18 stato (--) però abbiamo detto questo diritto è sottoposto a delle limitazioni (-
 19) cosa vuol dire (-) che la costituzione dice (-) che (-) normalmente (-) se non ci
 20 sono delle ragioni /, / la polizia (-) ovvero il potere esecutivo (-) non p- lo stato
 21 (-) il potere esecutivo che appunto ha la possibilità di esercitare la violenza (-)
 22 non può entrare nelle case altrui (-) d'accordo?

Nel discorso dell'altro insegnante, si sono rilevate invece, come nell'estratto seguente, reazioni altrettanto dettagliate (rr. 13-15, 17-19), ma che aprono spazi discorsivi agli apprendenti per le loro riformulazioni (r.5, 10-11, 20, 22, 27), richieste di conferma della comprensione (r.8, 11-12), dove le sovrapposizioni dei turni sono reciproche o vengono riparate dall'insegnante con espressioni di scusa (r.17):

L20

- 1 S e (-) allora perché non è soddisfazione? (-- se c'è un accordo fra le parti*
- 2 I +per*ché il +xxx*
- 3 SSS +xxx*
- 4 I **+perché* il creditore non ha ricevuto la prestazione comunque***
- 5 S +c'è un* compromesso diciamo (--)
- 6 I **no (-) non è questione se c'è il compromesso o meno (--)** il /, / **quell'obblig-**
- 7 **quell'obbligazione***
- 8 S +la satti*sfazione non è un accordo tra le parti? (-)
- 9 I hm (--)
- 10 S lei dice (-) io gli do il computer /, / tu devi aver dei soldi (-) io ti do il computer (-)
- 11) ti va bene? (-) lei dice (-) sì mi va bene è lo stesso (-) bene (-) e non è un
- 12 accordo (-) non è una satisfazi+one?*
- 13 I **+si::* (-) però la prestazione non l'ha ricevuta (-) anche /, / ora vedremo (-)**
- 14 **) anche la remissione del debito (-) un altro modo di estinzione**
- 15 **dell'obbligazione è la remissione del debito (-) +xxx***
- 16 S +xxx*
- 17 I **+scus*ami (-) remissione del debito significa che (-) il creditore rinuncia al**
- 18 **proprio credito (-) cioè anche /, / il creditore è d'accordo (-) è lui che sta**
- 19 **rinunciando (-) però di fatto (-) lui la sua prestazione non l'ha ricev+uta***
- 20 S +non è* soddisfatto al cento per +cento*
- 21 I **+soddi*sfatto +xxx***
- 22 S +xxx*
- 23 I **+soddisfatto* non nel senso che è soddisfatto e rimborsato (-) cioè sono**
- 24 **felice e contento=**
- 25 S =non è soddisfatto nel +senso*
- 26 I **+nel senso* non ha ricevuto la prestazione (-) poi /, /**
- 27 S +xxx*
- 28 I **+se lui* è d'accordo ovviamente il creditore a non rice+verla***
- 29 S +dipende* dal creditore va bene (-)

1.4.2.2.3 Ai contributi personali di esperienze e conoscenze degli apprendenti

Quando gli interventi spontanei degli apprendenti riguardano resoconti di esperienze personali, opinioni, o apporti di conoscenze enciclopediche e di fatti reali, abbiamo nuovamente due tipi distinti di reazione. La tendenza di un insegnante è di ridurre i contributi personalizzati, di evitare giudizi soggettivi e dunque di mantenere il suo ruolo formale di trasmettitore di principi generali e astratti, dove la materia giuridica rimane filosoficamente assegnata al campo teorico; questo fa sì che la negoziazione di argomenti introdotti dagli apprendenti venga evitata o ridotta:

L7

I **va bene (-) comunque adesso +finiamo il nostro dis-***

SSS +xxx* [discutono e ridono]

I **poi facciamo il dibattito**

SSS xxx [continuano a ridere]

I **[sorridente] magari domani facciamo il dibattito (-)**

L4

I il discorso è questo che (-) il fatto di non avere cittadinanza (-) non è una cosa così (-) dramma+tica*

SS +eh sì*

I anche per+ché*

S +xxx* ce le ha prof=

I =anche perché noi vediam- sì d'accordo [sorridente] certo ha le sue- sì d'accordo (-) però se noi andiamo a vedere bene (-- la cittadinanza porta con sé (-- a livello formale (-) sempre giuridico (-) la possibilità di appunto (-) di determinare questo passaggio (-) ovvero il diritto di voto (-- ora (-) astrattamente (-) per quello che riguarda i diritti (-) fondamentali umani civili (-) ehh:: l'apolide (-) e anche lo straniero (-) non ci sono differenze marcate (-)

L14_1

S sì ma qui la situazione è diversa (-) cioè non è così che +xxx*

I +certo* (-- io ho fatto /, / ho fatto u- una metafora molto larga ma eh ripeto (2 sec.) io mh:: come insegnante come /, /

S +non è così*

I +insegna*nte di diritto affermo il diritto generale (-)

Si vuole tuttavia qui precisare che tale reticenza alla negoziazione non è da attribuire ad una presunta insensibilità dell'insegnante verso gli apporti esperienziali e conoscitivi degli apprendenti; essa fa piuttosto parte della specifica concezione che l'insegnante ha della divulgazione della materia giuridica in ambito didattico che, come egli ribadisce più volte all'interno delle sue lezioni, riguarda l'esposizione di regole formali e astratte che prescrivono dei comportamenti e che non vanno confuse

con la loro applicazione nella vita reale. Egli si mette dunque in gioco come 'insegnante di diritto che afferma il diritto generale', un'identità forte che è in grado di prevedere, e dunque di affrontare, obiezioni da parte degli studenti:

L9_1 (v. 1.1)

I l'illusione è pensare che il diritto formale /, / (-) è **questa la grande illusione** che (-) soprattutto all'inizio (-) si ha (-) tant'è vero che tutti quanti gli studenti (-) anche voi (-) quando andremo avanti (-) **vedrete che ci saranno un sacco di obiezioni** (-)

Un'identità, quindi, che si presta ad accogliere i contributi degli apprendenti solo se confinati alla sfera impersonale del mondo del diritto che egli si sente di rappresentare. Come vedremo in seguito (v. 2.1.1.1), le modalità con cui questo insegnante fa fronte alle obiezioni degli apprendenti non sono esenti da pratiche affiliative, che dimostrano sensibilità e attenzione nei loro confronti, ma che, per l'impostazione metodologica data al suo discorso istruttivo, lasciano intendere che le sue lezioni puntano precisamente all'efficace acquisizione di strumenti per l'interpretazione giuridica di fatti e conoscenze del mondo, piuttosto che ad un'esposizione soggettiva di punti di vista. Un'estrema attenzione verso gli studenti si esplicita infatti al di fuori degli eventi istituzionali, dove l'insegnante si prodiga, in termini di tempo concesso e di risorse personali, in diverse forme di assistenza allo studio e alla preparazione di esami, che lo rendono particolarmente amato dalle sue classi.

L'identità che invece mette in gioco l'altro insegnante non è solo confinata al suo ruolo di trasmettitore di conoscenze, ma si dimostra più flessibile, incline a farvi rientrare tratti personali che riguardano, ad esempio, la sua forte identità regionale, la sua identità di lavoratore precario o di consumatore o, ancora, la sua identità politica. Tale flessibilità lo induce a produrre un tipo di discorso che ingloba resoconti di esperienze proprie e che si apre ai contributi personali degli apprendenti attraverso domande referenziali volte ad approfondire le informazioni da loro apportate e attraverso la concessione di spazi discorsivi che permettono loro di sostituirsi all'insegnante nella trasmissione del sapere esperto. Tutto questo produce, in termini di relazioni di potere, un'asimmetria meno stretta, a volte una vera e propria inversione di ruoli (Bavieri 2010). Questa tendenza ad un discorso duttile, pronto ad accogliere breccie praticate dagli apprendenti, si riflette sul piano conversazionale attraverso rispecchiamenti ai loro commenti, completamenti a *latching*, sovrapposizioni reciproche che non indicano una competizione sul piano conversazionale, ma che rappresentano casi di costruzione collaborativa (Schegloff 2000). Consideriamo alcuni esempi.

Nell'estratto da L20, l'insegnante sta spiegando il concetto di prescrizione e l'ha applicato al caso delle multe; a tal riguardo, la studentessa interviene con una richiesta di chiarimento (r.3), che però, come si vedrà in seguito, non riguarda tanto la comprensione del concetto, quanto la ricerca di una soluzione di una questione

personale. Essa viene infatti recepita come tale sia dagli altri apprendenti (r. 4, 6, 8) che dall'insegnante (r. 5, 9, 11), a cui l'insegnante risponde empaticamente riportando esperienze della propria sfera personale (rr. 13-14, 16) per poi lasciare spazio a SS di esporre il suo racconto (rr. 22, 24, 26, 28) e ai colleghi di commentare (rr. 21, 23, 25, 27), sovrapponendosi al turno di SS solo con un'insorgenza da riconoscimento (r.29), una violazione solo apparente delle regole di alternanza dei turni (Bercelli 2005), che completa l'enunciato di SS. L'apprendente, a sua volta, si sovrappone a I con un'insorgenza transizionale, un'altra violazione apparente, pensando che l'insegnante abbia completato il turno, e arriva a porre la domanda che le preme (r. 30). I riprende l'enunciato interrotto (r.31) e, facendosi spazio nella discussione degli apprendenti, fornisce la sua risposta nei due turni successivi (rr. 34-35, 37-38).

L20

- 1 I quindi dopo un anno io ho il diritto di credito (-) di riaverli indietro (-) per cui da
 2 quel momento in poi (-) decorre la prescrizione (--)
 3 SS non ho capito questo fatto eh della multa (-)
 4 S ah secondo me +xxx* [*tono ironico*]
 5 I **+questo***
 6 SSS +xxx*
 7 SS +no no per+ché*
 8 S +col* fatto +che*
 9 I **+è un* interesse::: eh:::**
 10 SS sì per+chè*
 11 I **+eh eh* realistico (-)** [*sorride*]
 12 SSS xxx [*parlano tra loro*]
 13 I **non rischiare perché io ho visto miei amici che poi hanno pagato multe di**
 14 **mille duemila euro (-)**
 15 SS +xxx*
 16 I **+per* aspettare che cadessero in prescri+zione***
 17 S +xxx*
 18 SS allora (-) no per quello (-) io pago sempre le multe tanto non faccio sempre +xxx*
 19 [*ride*]
 20 S +allora* che problema c'è (-)
 21 SSS xxx [*parlano tra loro*]
 22 SS allora ti dico (-) io ho fatto auto velox (-)
 23 SSS xxx [*parlano tra loro*]
 24 SS autovelox è::: quattro maggio (-) va bene? (-)
 25 SSS xxx [*parlano tra loro*]
 26 SS la multa mi arriva dopo cinque mesi (-)
 27 SSS xxx [*parlano tra loro*]
 28 SS e mi scrive che data di quattro aprile (-) io ho passato autovelox e +ho dov-*
 29 I **+e che* devi pagare la multa (-)+tu***
 30 SS +allora* devo pagare?(-) devo? (-) no (-)

- 31 I tu=
 32 SS =hanno fatto +xxx*
 33 SSS xxx [parlano tra loro]
 34 I **+tu la devi* pagare (-) ora no- non facciamo istigazione a non pagare la multa (-)**
 35
 36 SSS xxx [parlano tra loro]
 37 I **però (-) se per dieci anni (-) non ti arriva (-) non ti viene richiesto il pagamento della multa (-) poi non te lo possono più chiedere (-)**
 38

Nell'estratto da L5, la studentessa riporta le proprie conoscenze di fatti reali per dare il proprio contributo all'approfondimento del concetto di ristorno e l'insegnante le cede tutto lo spazio di cui ha bisogno:

- L5
 1 SS si vede che dipende dalla coop (-) ad alcuni danno i soldi ad alcuni danno proprio:::il::: come dici te (-) xxx magari danno::: io mi ricordo quest'amica che
 2
 3 gli danno una forma (-) la mortadella (-) in questo modo qua (-)
 4 I **come in questo modo qua?(-)**
 5 SS cioè eh::: (-) insomma alla fine dell'anno lei aveva /,/ xxx ha portato dentro /,/ ehm::: non so degli interessi attivi (-) non so::: non so come si chiamano (-) le danno:::
 6
 7 danno:::
 8 S le danno un +cred-*
 9 SS +NO* non è +xxxx*
 10 S2 +comunque può* anche +essere::*
 11 SS lei comunque aveva preso del parmigiano reggiano (-) poi aveva preso la mortadella (-) lei ha detto così (-)
 12
 13 I **eh (-) ha preso il parmigiano reggiano e la mortadella e poi che hanno fatto ? (-)**
 14
 15 SSS [ridono]
 16 I [ride] se l'è mangiato (-)
 17 S3 si è fatta un panino (-)
 18 SS [ride] ma no:::
 19 I **si è fatta un bel +xxx***
 20 SS +xxx* voglio dire non avevano dato una somma no?(-) per quella somma lei aveva preso la mortadella e il parmigiano reggiano (-) cioè (-) uno poteva prendere quello che voleva (-) dipende da=
 21
 22 quello che voleva (-) dipende da=
 23 I = ah (-)
 24 SS dalla coop capito? (-)

Nell'estratto da L18, l'insegnante non solo lascia tutto il terreno di discussione all'apprendente, tollerando le interruzioni (rr. 6, 12, 24, 31, 49) e la sua reazione emotiva segnalata dall'alzata di voce (r.16), segnalando la propria attenzione e invitandola a proseguire (rr.9, 11, 21, 23), e intervenendo solamente quando

percepisce che è richiesta una sua opinione (rr.15, 39-41, 44-46, 48), ma appoggia simpateticamente S (rr. 30, 35, 48, 50, 52, 54, 57) usando, tra l'altro, un epiteto dispregiativo colloquiale (r.35) che trasforma il discorso scolastico-istituzionale in una conversazione confidenziale, tra amici:

L18

- 1 I preempio (-)eh::: tizio:::tramite una diffida (-) una comunicazione scritta (-)
 2 ah::: dice al::: diffida il::: eh::: debitore::: a::: consegnargli la merce che:::
 3 doveva consegnargli una settimana fa (--)-cioè deve risultare da un atto
 4 scritto(-) il creditore deve chiedere deve eh:::intimare per iscritto al
 5 debitore di (-)ademp*iere**
 6 S **+tra l'al*tro /,/** cioè è successo a mia mamma (-) ha sbagliato un versamento
 7 (--)- non so (--)-cioè::: eravamo in aprile (-)e ha pagato quella di quella di luglio /,
 8 cioè tutte e tre (-) quella di luglio invece che quella di giugno (--)- però nel co=-
 9 I =uhm (-) [*assenso*]
 10 S nel bollettino c'è scritto maggio giugno luglio i mesi=
 11 I =eh (-) e quella di giugno non l'ha pag+ata*
 12 S +no* (-) cioè era lo stesso (-) no (-) in aprile invece di prendere il bollettino di
 13 giugno ha preso quello di luglio (-) però è lo stesso prezzo sopra (-) però l'han
 14 chiamata e le han fatto pagare comunque la mora (-)
 15 I **ma perché quella di giugno comunque non gli risultava (--)**
 16 S [*si scalda*] SI' VABBE' MA SON TUT+TE E DUE-*
 17 I **+EH VABBE'*** (-) l'importo è lo stesso ma eh::: a giugno non ha pagato per
 18 giu+gno*
 19 S +no* no (-) era aprile (-) no era maggio (-) doveva pagare quella di giugno no?(-)
 20 maggio giugno (-) a maggio doveva pagare quella di giugno (-)
 21 I **e a giugno cosa ha pagato? (-)**
 22 S2 + xxx*
 23 I [*sorride*] + a maggio*
 24 S +no:::!* ha anticipato /,
 25 S2 +xxx*
 26 S + a maggio* ha invertito giugno con luglio (-) ha preso /,/ cioè nel bollettino (-) ha
 27 preso /,/ a maggio (-) c'era giugno luglio agosto eh eh (-) ha preso quella di luglio
 28 (-) cioè ha staccato quella di luglio per sbaglio (-) ed è andata in posta ha pagato
 29 (-)
 30 I **però ha pagato in +tempo***
 31 S +però poi* han chiamato /,/ sì ha pagato in tempo (-) però l'han chiamata (-) e
 32 han detto che quella di giugno stava prima di quella di luglio (-)quindi doveva
 33 pagare una mora /,/ perché doveva andare entro::: non so un tot di giorni a
 34 pagare anche quella di giugno (-) e in più la mora (--)
 35 I **diciamo che sono stati stronzi (-) [*ride*] comunque /,/**
 36 S no perché era lo stes- cioè lo stesso prezzo (-) al limite +cambiate*
 37 S2 +xxx*
 38 S +xxx* niente (-)

- 39 I sì a loro gli risultava che per quel mese non aveva pagato (-) forse era un
 40 programma a livello di com- di software (-) di computer (-) a loro non gli
 41 risultava /,/
 42 S2 ha pagato giugno e luglio*
 43 S +ha dov*uto pagare tutti e due i bollettini (-) e in più la mora (2 sec)
 44 I secondo me la mora gliel'hanno fatta pagare perché (-) doveva essere
 45 veramente qualche procedura contabile (-) perché (-) non è che non ha
 46 pagato (-)
 47 S eh ha pagato solo che poi +dopo*
 48 I +gli risul*tava in ritardo (-) però +loro proba-*
 49 S +xxx*
 50 I bilmente sì (-)
 51 S probabilmente non gli è arrivata quindi ris+ulta*
 52 I +sì*
 53 S che non ho pagato (-)
 54 I sì (-)
 55 S quindi ti avviso (-) ti avviso prima ti chiamo e ti dico (-) guardi che (-) entro la
 56 prossima settimana c'è da pagare*
 57 I +sì*(-)
 58 S quel bollettino anche senza mora (-)

O si consideri, infine, il caso estremo in cui si osserva un vero e proprio capovolgimento di ruoli, dove cioè è l'insegnante che assume il ruolo di interlocutore passivo e si affida al sapere-esperto di un allievo (Bavieri 2010). L'insegnante discute dei diritti che si possono acquisire con l'iscrizione ad un sindacato con un apprendente, che espone il suo discorso in qualità di sindacalista e che domina per tutta la sequenza:

L10

- 1 S ma i diritti che si acquisiscono col sindacato (--) non è lì perché::: se tu
 2 vuoi:::cioè nel senso se uno è iscritto non tanto per gli interessi di una persona
 3 (-) hai capito?(-)
 4 I sì=
 5 S =quindi tutte le sigle sindacali (-) se io non fossi iscritto occhei ? non so:::ad
 6 una sigla sindacale (-) che intervenga (-) non so::: per un problema che
 7 potrei aver avuto sul lavoro (-) non interviene solo la tua sigla sindacale (-) ma
 8 tutte le sigle sindac+ali*
 9 I +sì*
 10 S che fan parte dell'azienda (-) [...]
 11 I ma ci sono alcuni diritti (-) alcuni privilegi /,/
 12 S [*sorride*] h h
 13 I privilegi! (-) DIRITTI (-) che tu hai soltanto se sei ISCRITTO (-) al
 14 sindacato (-)
 15 S questo +no*

16 I +perc***hé se no (-) in virtù di che cosa io mi iscrivo al sindacato ?(-) perché**
 17 **io pago lo zero virgola cinque per cento sul mio stipendio ogni mese | se poi**
 18 **ho gli ste+ssi ***
 19 S +ti* ISCRIVI (-) così posso poi intervenire (-) [*sorride*] non è che posso /,/ hai
 20 capito? (-) ecco perché (--)

1.4.3 Gli episodi *off-task*

Finora abbiamo osservato eventi comunicativi che vengono identificati in un quadro di discorso istituzionale pilotato dagli insegnanti, la cui dominanza è anche stabilita dalla scelta degli argomenti da trattare in tale contesto. Ma, come rilevato nel cap. III (v. 2.1.1.1), il discorso di classe non è un fenomeno monolitico poiché, al suo interno, si possono raffigurare altri sistemi di scambio comunicativo che, nonostante si realizzino in classe, possono essere definiti come non-istituzionali, divergenti dal sistema asimmetrico prevalente, dove i partecipanti si orientano verso un'assegnazione degli argomenti e un'assegnazione della presa di turno che sono più simili alla conversazione ordinaria. Con episodi *off-task* ci si riferisce per l'appunto a quei micro-eventi osservati in classe in cui l'oggetto del discorso si discosta da quelli previsti dal programma della lezione, ma che viene comunque organizzato localmente dai partecipanti come inerente alla conversazione in corso (Markee 2005). Essi possono essere iniziati sia dagli insegnanti che dagli apprendenti e fanno tipicamente parte degli scambi comunicativi che occorrono nella classe di adulti, dove può entrare in gioco un sistema di relazioni che rendono più instabile il tradizionale modello partecipativo controllato dall'insegnante (Baynham 1996). Si osservino, tra i frequenti casi osservati, i seguenti esempi, dove si può notare una sostanziale simmetria nei rapporti di potere discorsivo tra insegnante e studenti.

L'estratto da L20 mostra come S2 alteri il tradizionale rapporto gerarchico con l'insegnante con una scherzosa provocazione circa la sua appartenenza alla cultura mafiosa (r.7), a cui l'insegnante reagisce assumendo l'identità regionale che S2 le ha attribuito, difendendola (rr. 9-10, 12-13) e concludendo con una contro-battuta ironica (rr.17-18) che rivela il suo allineamento allo scambio interpersonale stabilito dagli apprendenti. Le maglie del discorso di classe si sono allentate e permettono agli apprendenti di assumere il controllo del discorso attraverso uno *shifting frame* e di selezionare per l'insegnante un'identità che non è quella stabilita dall'ambiente istituzionale, bensì una che fa riferimento a caratteristiche personali. L'intervento dell'insegnante è contingente, un adattamento situato tipico della conversazione ordinaria, e gli enunciati sono costruiti localmente e non programmati dall'agenda scolastica (van Lier 2001):

L20

1 SS come fanno+mafia*
 2 S +xxx*
 3 SS + eh::* mafiosi (-)

- 4 I così fanno i mafiosi? [*sorride*]
5 SS +xxx*
6 SSS +xxx* [*ridono e parlano tra loro*]
7 S2 +ce l'hai di fronte*
8 SSS +xxx* [*ridono*]
9 I **va bè (-) anche come fanno qua i finanziari (-) entrano al bar (-) le devo**
10 **qualcosa no grazie (-) ora::**
11 SSS +xxx* [*ridono*]
12 I **+non* è che solo in sicilia succedono queste cose (-) anche qua io vedo il**
13 **finziere che il caffè non lo paga (-)**
14 SSS xxx
15 I eh?(-)
16 S3 il fatto è che tu qua non lo vedi xxx
17 I **ehm::: sì (-) perché da noi eh::: infatti c'è altro che::: che mantiene la**
18 **quiete (-)[ironica]**
19 S3 [*ride*]

Nell'estratto da L17 si osserva uno schema simile di scambio interpersonale simmetrico, ma l'atmosfera è molto meno rilassata. Uno studente si offre per andare alla lavagna a scrivere i dati di un esercizio sotto dettatura dell'insegnante. Si capisce subito che non è abituato a scrivere, per cui è lento e non sempre coglie le indicazioni che gli dà l'insegnante. I colleghi cominciano a canzonarlo e l'insegnante si allinea alla modalità discorsiva irridente introdotta dagli apprendenti (rr. 6, 8, 11):

L17

- 1 S2 oh scrivi grande che io non ci vedo (-)
2 S ma devo cancellare?(-)
3 I sì (-)
4 S2 no scrivi sopra (-)
5 SSS [*ridono*]
6 I **e io che gli dico anche sì (-)**
7 S3 no ma ha fatto bene (-) se no ci scriveva anche sopra (-)
8 I [*ride*]
9 SSS [*ridono*]
10 S piano però prof (-)
11 I **allora (-) entro le undici (-)**
12 SSS [*ridono*]

Qualche minuto più tardi, durante la dettatura, I si rivolge a S con lo stesso tono canzonatorio mettendo di nuovo in evidenza la sua difficoltà (r.13). Nonostante l'insegnante abbia espresso il giudizio con un tono di voce molto basso, dunque con l'intenzione di non coinvolgere la classe, lo studente lo percepisce come un chiara minaccia alla faccia e reagisce in maniera dispreferita (r.14). Poiché l'interesse

generale di tutti i partecipanti ad un'interazione è di mantenere reciprocamente salva l'immagine pubblica all'interno del contesto sociale a cui fanno riferimento (Brown e Levinson 1999), e poiché tale salvaguardia è imperativa nel contesto della classe di adulti (v. cap. III), l'insegnante preferisce ignorare le reazioni stizzite dell'apprendente e ridirezionare il discorso al lavoro in atto, in modo che il resto della classe non venga coinvolta e il mutuo rispetto venga mantenuto (r. 15); al turno successivo (r.17), poi, cerca di risolvere il momento di tensione con un resoconto giustificativo, come a scagionarsi dall'accusa implicita di S di averlo messo in una situazione di difficoltà (v. Heritage e Sefi 1992). Il discorso deve procedere e l'insegnante, con il tentativo di recuperare la faccia dello studente, dimostra di gestire il piano conversazionale nell'interesse di entrambi:

L17

- 13 I **[a voce molto bassa] che sei lento! (-)**
 14 S poi me lo dice in privato (-)
 15 I **[ride e detta] di centomila euro (-) obbligandosi alla restituzione (-)**
 16 S **[mentre scrive] non c'è più gesso?(-) tra un po' scrivo con le dita (-)**
 17 I **[detta] virgola (-) no (-) è che è quattro ore che scrivo (-)**

La conversazione infatti prosegue con l'insegnante che cerca di dare consigli allo studente ignorando i battibecchi tra compagni:

L17

- 18 I **cioè se scrivi così largo (-)+non lo so***
 19 S **+non è mica* colpa mia (-) è cieco e sta all'ultimo banco poveretto (-) non è mica**
 20 **colpa mia eh?(-)**
 21 I **il più +solvib-***
 22 S2 **+fai* così anche nei tuoi fogli?(-)**
 23 SSS **[ridono]**
 24 I **allora (-) il più solvibile dei due /,/ se ti::: ridimensioni è meglio (-)**

o che si inserisce solo quando S esprime la sua esasperazione in modo poco conveniente di fronte all'osservatrice:

L17

- 25 I **il più solvibile dei due (-) non per essere puntigliosa ma mettilo tra:::**
 26 **virgole (-)**
 27 S2 **eh (-) cancella e riscrivi vè (-)**
 28 S **va a cagare (--)**
 29 I **allessio (-) ti ricordo che sei registrato (-)**
 30 S **bon (-)**

e che conclude la sequenza con un incoraggiamento e un'ulteriore pratica giustificativa:

L17

31 I [a voce bassa] stiamo finendo (--)
oh (-) tu sei voluto venire alla lavagna (--)

Questi contesti di 'dialogo autentico' sono stati riscontrati prevalentemente, come a questo punto può apparire prevedibile, negli interventi dell'insegnante che assume un atteggiamento più apertamente collaborativo nei confronti degli apprendenti. Ma se si concentra l'attenzione ai casi in cui tali dialoghi si realizzano in un contesto di conversazione privata, rivolta ad un solo apprendente piuttosto che di fronte alla classe, si nota come essi siano presenti nel discorso di entrambi gli insegnanti, che dimostrano una pari sensibilità alle problematiche proprie dell'età adulta degli studenti. Così, in questo esempio, l'insegnante più aperto al dialogo chiede dettagli su una questione precedentemente discussa con l'apprendente, che esula evidentemente dagli argomenti istituzionali; si intuisce una situazione di conoscenza condivisa di fatti privati, in cui l'apprendente ha coinvolto l'insegnante e l'insegnante ne è a sua volta coinvolta (si noti l'uso del *noi* da parte dell'apprendente):

L17

I **poi mi devi dire la storia del contratto** (-) alla fine avevi ragione o no? (-)

S abbiam sbagliato (-) no (-)

I **io pensavo che invece avesse::: che sbagliava lui** (-)

O ancora l'esempio in cui lo stesso insegnante, invece di dimostrare irritazione verso un apprendente che non presta attenzione alla sua spiegazione, si dimostra comprensivo verso le ragioni della sua disattenzione:

L10

I [*rivolgendosi ad una studentessa del primo banco che sta leggendo qualcosa che non ha a che fare con il diritto*] **che cos'è (-) storia?** (-)

S abbiamo l'interrogazione (-)

I **avete l'interrogazione?** (--)
allora (-) vediamo di andare avanti con l'argomento di /, / ehhh sulla distribuzione del reddito (- -)

Ma la stessa sensibilità verso le difficoltà che hanno gli apprendenti di trovare tempo per studiare e per frequentare si ritrova nel dialogo privato che l'altro insegnante instaura con uno studente straniero:

L11

- 1 I [si avvicina al banco] kashan (2 sec.) vi posso interrompere un atti- ti posso
2 interrompere un attimo? (-) kashan (-) **co::eh riuscirai a venire più spesso?** (-
3)
4 SS io penso di sì perché::: cooperativa quel lavoro lo finivo=
5 I =hm (-) **cer+to***
6 SS +per+ché::: quello lavoro +xxx*
7 I +me lo* **immagin+avo***
8 SS +con* orario diver+so*
9 I +per*ché dovremmo cercare +di*
10 SS +adesso* con il lavoro non sono arrivato per fare le verifiche +per*
11 I +certo*
12 SS +e:::* pagella che ha preso (-)
13 I sì (-) **ade+sso***
14 SS +sicco+me che non ho fatto le verifiche (-) ce l'ho +xxx*
15 I +ovviamente*(-) **adesso ti volevo dire (-) siccome non hai praticamente**
16 **fatto alcuna verifica con me (-) dovremmo fare alm+eno***
17 SS +xxx* una prima almeno:::
18 I **esatto (-) se vuoi possiamo fare un programmino di recupero=**
19 SS =sì (-) [...]
20 I **poi dopo (-) magari (-) se c'è bisogno di di di una- di un quarto d'ora per**
21 **riuscire a vedere un attimo bene no? (-) certe cose che non riesci a capire**
22 **(-) lo facciamo in modo che::: eh? (-) recuperiamo (--) d'accordo? (--)**
23 **quando sei pronto me lo dici tu (--)**

1.5 Sintesi e discussione sugli interventi dell'insegnante nel discorso negoziato

Generalmente, gli insegnanti aprono a scambi dialogici con gli apprendenti attraverso diverse tipologie di domande che, secondo quanto osservato, consentono la produzione di contributi qualitativamente e quantitativamente più proficui quando esse vengono formulate nel formato aperto. Nel classico formato triadico, il loro feedback a risposta esatta, attuato perlopiù attraverso ripetizioni degli enunciati degli apprendenti, si arricchisce talvolta di *recast* linguistici, rivelatori di un'attenzione alla forma della risposta, soprattutto in termini di precisione lessicale ed esplicitezza, che gli insegnanti reputano imprescindibile nel contesto disciplinare in cui operano. Nei casi in cui gli apprendenti producano una risposta non corretta, incompleta o non prodotta, a causa di gravi difetti formali e/o sostanziali, il feedback è comunque costituito da una parziale accettazione, con forme di valutazione negativa mitigate e sfumate: i dati evidenziano come gli insegnanti cerchino di valorizzare i contributi degli apprendenti, di recuperare l'accettabile e di indurli a produrre auto-riparazioni mediante etero-inizi di riparazione, mentre le etero-riparazioni costituiscono una sorta di seconda scelta. Si è osservato che tale modellizzazione discorsiva

valorizzante può aprire alla partecipazione legittima degli apprendenti al discorso specialistico ed attivarne la socializzazione linguistica.

Molto meno diffusi sono invece gli scambi dialogici aperti attraverso le richieste agli apprendenti di conoscenze ed esperienze personali, confermandone la scarsa pratica nei contesti di formazione professionale di adulti, dove invece potrebbe essere perseguita per l'interessante apporto alla piena, più simmetrica, partecipazione discorsiva degli apprendenti, che in quei momenti diventano detentori del sapere al pari degli insegnanti.

Quando ad aprire gli scambi sono invece gli apprendenti, che possono riformulare il discorso dell'insegnante per confermare e controllare la loro comprensione o fare richieste di chiarimento, gli interventi vengono generalmente accolti favorevolmente dagli insegnanti, che li percepiscono probabilmente come atti di autenticazione del loro discorso (v. cap. III, 2.1.1.3), anzi, nel caso di un insegnante, vengono continuamente sollecitati. Anche qui, come negli scambi iniziati dagli insegnanti, se i contributi degli apprendenti non sono soddisfacenti, la tendenza degli insegnanti è di valorizzare comunque il loro intervento: le etero-correzioni concluse con esplicita valutazione negativa, osservati solamente in due casi all'interno dell'intero corpus, sono utilizzate dagli insegnanti come strategia dispreferita, che viene prodotta solo quando essi vogliono segnalare l'inammissibilità di un errore.

Nei casi in cui gli interventi spontanei degli apprendenti riguardano resoconti di esperienze personali, anche problematiche, opinioni, o apporti di conoscenze enciclopediche o di fatti reali, ci troviamo di fronte a due tipi distinti di reazione da parte degli insegnanti, che rimandano al loro diverso stile discorsivo di intervento didattico. Mentre la tendenza di un insegnante è di evitare o ridurre la negoziazione di argomenti introdotti dagli apprendenti e di mantenere il suo ruolo formale di trasmettitore di principi generali e astratti, l'orientamento discorsivo dell'altro insegnante è duttile, incline ad ammettere nello sviluppo tematico della disciplina resoconti di esperienze proprie e degli apprendenti, a cui concede ampi spazi discorsivi per la trattazione dei loro argomenti.

D'altronde, la stessa diversità di stili è stata riscontrata nel corso dell'osservazione di tutti gli tratti caratterizzanti il discorso negoziato: se, infatti, in generale, in entrambi i discorsi degli insegnanti si riscontrano le stesse procedure di semplificazione e facilitazione che pre-modificano il discorso giuridico, e se gli interventi interazionali di entrambi occupano quantitativamente una percentuale nettamente inferiore rispetto agli interventi monologici, lo spazio dedicato agli scambi con gli studenti varia in misura più o meno consistente a seconda dei loro diversi stili di intervento discorsivo, che differiscono dunque nella tendenza più o meno marcata alla negoziazione dei contenuti esposti in classe.

Si ha allora, nel caso di un insegnante, un'impostazione discorsiva di tipo precipuamente trasmissivo: nell'evento 'spiegazione', le tipologie di domande

riscontrate sono perlopiù formulate per richiamare l'attenzione degli apprendenti o per concedere spazi limitati di intervento (ad esempio, nel caso di domande referenziali a formato chiuso), mentre nell'evento 'esposizione orale', egli si conferma regista dell'evento, cercando di riportare gli apprendenti all'agenda prevista dalla scaletta attraverso sollecitazioni alla sintesi e riformulazioni che interrompono e si sovrappongono agli enunciati degli apprendenti. La scelta di mantenere i contributi interazionali degli apprendenti a un livello minimo, che abbiamo notato anche in caso di interventi spontanei, potrebbe essere attribuita alla decisione di questo insegnante di mantenere un basso profilo interlocutorio oppure a sue considerazioni in merito all'intersoggettività, cioè alla sua percezione della quantità e qualità delle conoscenze che egli sente di condividere con gli allievi (v. He e Young 1998). Si è ritenuto, tuttavia, di avanzare l'ipotesi che tale reticenza alla negoziazione sia da attribuirsi al trattamento specifico che l'insegnante riserva alla divulgazione della materia giuridica, secondo il ruolo che egli esibisce in quanto 'insegnante di diritto che afferma il diritto generale', un carattere identitario che accoglie i contributi degli apprendenti solo se sono pertinenti alla sfera impersonale del mondo del diritto che egli si sente di rappresentare. Secondo la sua impostazione metodologica, nell'insegnamento del diritto i fatti o atti soggettivi sono considerati irrilevanti, mentre è invece importante acquisire gli strumenti per la loro interpretazione giuridica; così, gli adeguamenti alle modalità discorsiva degli apprendenti e il cedimento di tratti dominanti si osservano solo in presenza di segnali evidenti di problemi legati alla comprensione del discorso specialistico. A conferma che tale atteggiamento sia da attribuirsi alla specifica identità che egli assume durante gli interventi didattici, si osserva come, al di fuori di essi, egli abbandoni l'identità forte di trasmettitore di metodi, allarghi le maglie della tradizionale struttura partecipativa asimmetrica e incorpori nel suo discorso pratiche affilative che dimostrano sensibilità e attenzione nei confronti degli apprendenti.

Nel caso dell'altro insegnante, si ha invece una spiegazione che avviene principalmente per via dialogica, dove le domande di controllo della comprensione e richieste di chiarimento vertono qui a stimolare negli apprendenti una riformulazione del loro pensiero, a rendere esplicito il loro ragionamento, e dove ai medesimi obiettivi sono finalizzate le domande di esibizione di formato aperto, che costellano e interrompono il flusso monologico della spiegazione e che viene intervallato da turni in interazione; la loro formulazione rivela procedure di *scaffolding* finalizzate ad agevolare o facilitare la risposta, soprattutto quando esse vengono utilizzate per verificare le conoscenze possedute dagli apprendenti. Si notano spesso, nelle sequenze interattive, completamenti a *latching* e risposte 'ad effetto antifonale' (Duranti 1992), in cui insegnante e studenti completano simultaneamente gli enunciati con turni parzialmente o completamente sovrapposti, che indeboliscono l'identità dei singoli e contribuiscono a creare delle entità sociali coese di partecipazione all'evento (Duranti 1992). Nel discorso di questo insegnante si è inoltre riscontrata un'altra frequenza di domande referenziali aperte, che collegano la materia giuridica alle conoscenze ed esperienze degli apprendenti e che, soprattutto, mirano all'approfondimento delle informazioni apportate, in un contesto di dialogo

‘non scolastico’. Questo tipo di modalità comunicativa lascia ampio spazio ad atti di negoziazione e co-costruzione dei concetti giuridici, dove il ruolo attivo degli apprendenti, l’ancoraggio ai loro contributi personali integrati da quelli dell’insegnante, creano un contesto in cui la materia giuridica pare, in alcuni momenti, allontanarsi definitivamente dalla sua sfera specialistica per farsi oggetto di discussione tra non specialisti che apportano, in pari misura, contributi significativi alla sua comprensione. Gli adeguamenti osservati nel discorso negoziato riguardano dunque soprattutto i cedimenti nella dominanza interazionale, semantica e quantitativa del discorso di questo insegnante, che contribuiscono ad abbassare il livello di asimmetria se non, in alcuni casi, a capovolgere la struttura partecipativa tradizionale, dove l’insegnante assume il ruolo di interlocutore passivo e si affida al parere esperto di un allievo. L’alto grado di intersoggettività dimostrato nei confronti degli apprendenti è, nella nostra ipotesi, nuovamente da attribuire ai tratti identitari manifestati dall’insegnante nel discorso in classe: l’identità che viene qui messa in gioco non è unica, come nel caso dell’altro insegnante, ma fa riferimento a tratti multipli, mutevoli, costruiti e negoziati attraverso il discorso in atto (v. cap. III, 2.2.2.1), per cui la sua identità professionale non è più solo confinata al ruolo di trasmettitore di conoscenze, ma viene integrata da identità socio-culturali quali, ad esempio, la sua forte identità regionale, la sua identità di lavoratore precario o di consumatore o, ancora, la sua identità politica. Tale duttilità viene esplicitata discorsivamente nell’alternanza continua tra discorso impersonale specialistico, narrative soggettive proprie e narrative degli apprendenti, che vengono valorizzate come apporti significativi alla costruzione del discorso giuridico.

Abbiamo dunque visto come, nel discorso in classe, la dimensione dello sviluppo informativo e la dimensione della costruzione interpersonale siano strettamente correlate: abbiamo osservato come gli insegnanti trattano la lingua e i contenuti della materia giuridica lungo un *mode continuum* che va dalla realtà ordinaria verso la sfera più astratta dell’area disciplinare e viceversa, ma abbiamo anche rilevato come, nella costruzione dialogica del discorso con gli apprendenti, la negoziazione dei contenuti implichi anche la negoziazione di aspetti interpersonali. Spesso, infatti, la costruzione del sapere giuridico può implicare la negoziazione riuscita di aspetti identitari conflittuali che gli interattanti assumono nel contesto discorsivo in atto. Un importante conflitto di identità che gli apprendenti adulti portano in classe è causato dalla loro condizione di reinserimento scolastico in contesti di apprendimento di base, che può implicare una percezione di svilimento della loro identità sociale. Gli insegnanti ne sono consapevoli e usano una serie di strategie, finalizzate ad una riduzione della distanza sociale, che possono essere glossate come: ‘è vero che sto dicendo cose semplici che non sapete, ma non pensate che io vi stia trattando come dei bambini’:

L14_1

[L’insegnante viene interrotto da un collega che richiede la sua presenza per fare assistenza ad un test in un’altra classe, specificando che gli studenti non

si possono lasciare da soli. Una studentessa interviene chiedendo meravigliata:]

S non si possono lasciare da soli?(-)

I no c'è (-) c'è una prova /,/ i ragionieri hanno una prova una prova molto importante e non possono essere lasciati soli=

S =ah ecco! (-)

I **non perché son dei bambini (-) assolutamente no (-)**

L'analisi di episodi *off-task* come quello illustrato, dove insegnanti e apprendenti si orientano verso un'assegnazione degli argomenti e della presa di turno più simili alla conversazione ordinaria, rivela in maniera precisa l'attenzione e la sensibilità che entrambi gli insegnanti che dimostrano verso le problematiche proprie dell'età adulta degli studenti, dalla difficile conciliazione tra tempi di vita e tempi di studio e di frequenza, al mantenimento della 'faccia' in caso di difficoltà di tenuta scolastica.

1.5.1 Assenza di adeguamenti specifici verso gli apprendenti non italofoeni

Dato l'alto numero di apprendenti stranieri presenti alle lezioni, non ci si può esimere dal considerare se alcuni dei fattori su cui si basa l'insegnante per compiere adeguamenti nel discorso negoziato non siano in qualche modo riconducibili alle caratteristiche di non-italofonia di tali interlocutori.

Gli studi condotti sul *foreigner talk* degli anni '70 e '80 (v. cap. III) mostrano come i nativi semplifichino poco a livello strutturale, se si esclude il rallentamento e la minore lunghezza degli enunciati, e come agiscono piuttosto a livello di discorso, soprattutto attraverso la negoziazione del significato. Indagini specifiche in ambito scolastico rilevano che gli adeguamenti osservati nel discorso degli insegnanti nei confronti di studenti stranieri in età scolare riguardano tratti facilitanti riconducibili ad elementi di iper-ridondanza discorsiva, a scelte lessicali trasparenti e semplici, a domande che richiedono sforzi linguistici limitati, nonché ad aspetti di ipercollaboratività, di evitamento della negoziazione e di attenuazione della predominanza (Grassi 2007); oppure, esse dimostrano come gli insegnanti focalizzino la loro attenzione più sulla costruzione di contesti accoglienti che sull'individuazione di momenti formali di intervento specifico (Pozzo 2004).

I nostri dati rivelano tratti e modalità riscontrati nelle ricerche succitate. Prendiamo il caso delle richieste di chiarimento rivolte a non italofoeni: se, da una parte, gli insegnanti incoraggiano gli apprendenti a chiedere delucidazioni quando non capiscono, dall'altra, le loro richieste di chiarimento o le loro affermazioni circa la mancata comprensibilità degli enunciati degli apprendenti sono rare; esse seguono, quali *extrema ratio*, solo a risposte in cui i difetti formali di produzione inficiano gravemente la produzione di contenuti comprensibili, o sono solo conseguenti a evidenti difficoltà linguistiche nel produrre una risposta, dimostrando un'estrema tolleranza di fronte ad una mancata adeguatezza di tipo formale. Si può verificare il

caso in cui, piuttosto che cercare di chiarire il messaggio prodotto dagli apprendenti, piuttosto cioè che impegnarsi in una negoziazione che richiederebbe agli apprendenti di modificare il loro output, gli insegnanti, come tendenza generale, preferiscono riformulare la risposta difettosa inserendovi la forma corretta; oppure il caso in cui essi preferiscono espandere il loro discorso e concedere tempi ampi di reazione agli apprendenti al fine di supportarli nella formulazione della risposta, facendo cioè di tutto per evitare una comunicazione mancata.

Ma i nostri dati mostrano che trattamenti simili vengono riservati anche a risposte formalmente non soddisfacenti da parte di apprendenti italofoeni e fanno presupporre che tale attenzione verso la forma della risposta sia da attribuirsi più in generale, piuttosto che a risolvere i problemi linguistici degli apprendenti non italofoeni, a far acquisire a tutti gli apprendenti quelle specifiche competenze linguistiche richieste dal contesto disciplinare, dove l'uso della lingua specialistica necessita di una precisione e di un'esplicitezza che può mettere ugualmente in difficoltà apprendenti italofoeni e non italofoeni. Lo stesso si può dire nel caso in cui gli apprendenti producano risposte che presentano carenze a livello di contenuti, in cui la reazione prevalente degli insegnanti, rivolta indifferentemente verso apprendenti italofoeni e non italofoeni, è un'accettazione della risposta, pur parziale, che cerca di recuperare e di valorizzare quanto vi è di accettabile. Sembra dunque che gli adeguamenti prodotti nel discorso dell'insegnante siano da assegnare, in generale, al comune status degli apprendenti di adulti lavoratori appartenenti ad una bassa fascia socio-culturale, che fa convergere lo status di italofoeno e non italofoeno ad una comune situazione di svantaggio nei confronti dello statuto linguistico e dei contenuti di una disciplina che può risultare ugualmente ostica. La nostra rilevazione conferma, d'altronde, gli risultati prodotti da altri studi (ad esempio, Minuz 2003) che mostrano come le potenziali difficoltà di comprensione e di partecipazione attiva agli scambi interattivi nella classe disciplinare accomunino apprendenti stranieri e apprendenti italofoeni a scolarità debole.

Ma vediamo di individuare ulteriori motivi di tale trattamento indifferenziato. Si può ipotizzare, come rilevato nel cap. III (3.2.2), che ciò dipenda dalla specificità dell'evento comunicativo 'lezione' dove l'interazione rimane pur sempre tra l'insegnante – il regista dell'interazione – e un gruppo di interlocutori, gli apprendenti, che egli spesso considera come un unico partecipante e di cui non considera variabili specifiche. Si può, tuttavia, altresì supporre che prevalgano fattori direttamente collegati alle variabili 'età' e 'motivazione' di questo contesto scolastico, dove gli insegnanti, in eventi comunicativi collettivi, evitano di attivare strategie di controllo della comprensione o di raccogliere segnali di mancata comprensione che mettano in risalto le caratteristiche di non italofoenia degli apprendenti, poiché, sulla base delle loro esperienze, hanno rilevato che queste vengono mal accolte dai soggetti interessati, a meno che non provengano da una loro richiesta esplicita.

Ci ritroviamo di nuovo di fronte ad un aspetto focale che sembra ripresentarsi come costante della nostra osservazione: la condizione di adultità degli apprendenti. Nei contesti EdA, il filtro affettivo e la perdita della faccia sono elementi fondamentali da tenere in considerazione per il successo o l'insuccesso dell'insegnamento/apprendimento, e ancor più in casi di apprendenti adulti stranieri che, altamente motivati, puntano ad una riqualificazione sociale ed economica al pari dei colleghi italo-foni arrivando in certi casi, come afferma Aime (Castiglione e Galetto 2007), a cercare di mimetizzare la propria provenienza ai fini di una maggiore integrazione. La ricerca di adeguamenti specifici verso gli apprendenti non italo-foni riconduce dunque alle considerazioni secondo cui la negoziazione dei contenuti e i rapporti interpersonali si reggono su un equilibrio delicato, dove pare che la prima venga compiuta tanto come atto linguistico che come atto sociale e dove si evidenzia la consapevolezza degli insegnanti delle variabili affettive dell'apprendimento. La negoziazione del significato, infatti, può essere efficace per la comprensione, ma può parimenti essere considerata inappropriata dagli interattanti: perché essa venga accettata e condotta a buon fine, è necessario che essa si dimostri come atto socialmente ammissibile (v. anche Aston 1986; 1988), per cui gli insegnanti si possono trovare in condizioni di cedere parte del loro potere e gli apprendenti devono acconsentire a riparare la loro comunicazione senza che nessuno di loro comprometta la propria immagine pubblica.

2. I contributi degli apprendenti

All'interno dell'evento 'spiegazione', gli apprendenti possono prendere la parola su richiesta dell'insegnante che, come abbiamo visto, chiede conferme, chiarimenti o elicitati contenuti, oppure possono intervenire spontaneamente per controllare la loro comprensione riformulando il discorso dell'insegnante, per fare, a loro volta, richieste di chiarimento o per apportare contributi di fatti e conoscenze. Abbiamo rilevato che il distinto stile pedagogico dei due insegnanti influisce sulla quantità e qualità di tali contributi.

Nelle lezioni di un insegnante, gli interventi etero-iniziati dagli apprendenti sono costituiti perlopiù da atti di conferma della comprensione, mentre sono rari gli atti di risposta perché l'insegnante fa scarso uso delle domande di esibizione, un'eccezione rispetto ai risultati riportati dalla letteratura sul discorso in classe, che mostrano invece come prevalente la tripletta IRF. Quando gli scambi sono invece auto-iniziati dagli apprendenti ricevono comunque l'avallo dell'insegnante: essi sono infatti rappresentati soprattutto da domande di chiarimento che l'insegnante sollecita diffusamente all'interno delle sue lezioni (v. 1.4.1); meno frequenti sono invece le riformulazioni e rari gli apporti di fatti e conoscenze personali non richiesti dall'insegnante, che egli tende a ridurre o evitare (v. 1.4.2.2.3).

Nelle lezioni dell'altro insegnante, gli interventi sollecitati dagli apprendenti sono numerosi e sono costituiti in gran parte da atti di risposta che danno luogo a lunghe e articolate negoziazioni del contenuto (v. 1.4.2.1.2): si conferma dunque una valenza

pedagogica positiva del formato IRF (v. cap. III, 2.1.1.1), dovuta essenzialmente al formato aperto delle domande di esibizione poste dall'insegnante, che dà adito a negoziazioni dove gli apprendenti vengono spronati a produrre contributi articolati e precisi chiarendo ed illustrando i punti in discussione. Come suggerisce van Lier (2001: 96), lo scambio IRF concepito secondo tale modalità rappresenta un potente meccanismo di *scaffolding*, che permette agli apprendenti di sviluppare strutture cognitive nella zona di sviluppo prossimale e raggiungere prestazioni che mettono a frutto tutte le loro potenzialità. In questo contesto sono anche frequenti i casi di contributi auto-iniziati, soprattutto quelli che si riferiscono all'apporto spontaneo di conoscenze ed esperienze personali degli apprendenti, che l'insegnante valorizza concedendovi spazio e mettendo in gioco la sua identità di detentore del sapere esperto (v. 1.4.2.2.3).

Secondo l'indagine quantitativa condotta sull'intero corpus, si osserva dunque che il numero di domande di chiarimento e di riformulazioni auto-iniziate dagli apprendenti eguaglia le loro risposte etero-iniziate (un'altra eccezione all'interno della ricerca sul discorso in classe che invece mostra la predominanza di contributi sollecitati): ciò potrebbe far indurre a concludere che in queste classi gli apprendenti hanno possibilità ridotte di prestazione quando esse vengono sollecitate, ma uguali possibilità di produrne di più ampie quando intervengono spontaneamente. Se però si tiene conto dei diversi stili d'insegnamento appena illustrati, ci si rende conto di come tale ripartizione venga invalidata, in termini di efficacia partecipativa, dall'alta qualità delle prestazioni sollecitate, da una parte, e dalle prestazioni ridotte che si osservano talora negli interventi auto-iniziati. Si nota, infatti, come le risposte sollecitate non possono essere sempre considerate di qualità inferiore e come le richieste di chiarimento spontanee non producono sempre interazioni a vantaggio degli apprendenti (v.1.4.2.2.2); come ricorda Guan Eng Ho (2005:305), tale dicotomizzazione non considera le prospettive dei partecipanti all'interazione, che considerano efficaci entrambe le tipologie interattive nel momento in cui esse riescono a raggiungere gli scopi comunicativi preposti.

Sulla base di tali considerazioni, si è preferito riservare l'illustrazione dei risultati della ricerca a modalità precipue con cui gli apprendenti modellano il discorso in classe sia in termini di costruzione disciplinare che in termini di costruzione identitaria, ovvero a quei casi in cui tale modellizzazione dà luogo ad una comunicazione per certi versi inattesa nel contesto istituzionale scolastico, un tipo di comunicazione dove le *'decisions about who says what to whom and when are up for grabs'* (Nunan 1987: 137) per tutti gli interattanti. Tali modalità sono state riscontrate in entrambe le tipologie di interventi e rappresentano, secondo la nostra ipotesi, segnali indicativi da tener presente per l'insegnamento/apprendimento di competenze di cittadinanza. Quello che segue, dunque, non è un resoconto esaustivo delle caratteristiche che contrassegnano i contributi degli apprendenti, quanto, piuttosto, il ragguaglio ottenuto dal punto di osservazione con cui abbiamo teorizzato la costruzione discorsiva in classe e interpretato la natura della partecipazione agli eventi. In quanto tale, esso può essere letto come il risultato della ricerca di

correlazioni tra le situazioni discorsive locali e situate e le possibili implicazioni di pianificazione pedagogica del modello educativo ipotizzato.

2.1 L'apporto di conoscenze ed esperienze personali

Nelle sezioni precedenti, abbiamo visto come il riferimento a saperi già posseduti o accessibili dagli apprendenti per via esperienziale rappresenti, sia da parte degli insegnanti (v. 1.2.4.3) che da parte degli apprendenti (v. 1.4.2.2.3), un elemento determinante per l'elaborazione dei concetti giuridici, e come tale collegamento non solo riesca a sciogliere complessità cognitive ma serva anche a plasmare nuova materia per il discorso specialistico e a costruire relazioni interpersonali dove il ruolo predominante dell'insegnante viene messo in discussione. Poiché riteniamo che questo fenomeno fornisca la rappresentazione più significativa dei processi socioculturali situati e dinamici che compongono il discorso in classe, cercheremo di cogliervi quali tratti specifici lo caratterizzino quando si esaminano i contributi degli apprendenti, focalizzando l'analisi sulle variabili quantitative e qualitative di *uptake*, di modellizzazione e di feedback, osservate nei giochi di potere all'interno del discorso in classe, nei livelli di investimento e di *agency* e, infine, negli esiti pedagogici. Nelle parti che seguono si illustrerà dunque una selezione interpretativa di quegli episodi che mostrano come gli studenti partecipano ai discorsi e alle pratiche presenti nella comunità discorsiva della classe di diritto, come essi vengono socializzati in tali pratiche discorsive, e come l'interazione tra pari e con i docenti ne faciliti o meno l'acquisizione di expertise.

Si comincerà con l'osservare quegli apporti prodotti dagli apprendenti che portano nel discorso in classe questioni problematiche. Come ampiamente discusso nei capitoli I e II, le pratiche educative alla cittadinanza devono poter prendere in considerazione lo sviluppo di una coscienza critica negli apprendenti, che sottoponga al vaglio le ideologie prevalenti in una data cultura e società e permetta di accettare gli altri ed essere accettati in modo equo e dignitoso acquisendo le competenze comunicative per mantenere tale posizione. Le lezioni di cittadinanza devono poter dunque affrontare questioni problematiche, proposte sia dagli insegnanti che dagli apprendenti, che riportano conflitti di ordine politico o sociale.

2.1.1 L'esposizione di questioni problematiche

I dati del corpus mostrano che le modalità con cui gli apprendenti avanzano questioni critiche differiscono a seconda che essi si pongano come obiettivo un'integrazione al discorso dell'insegnante o che, al contrario, vogliano rappresentarne un'alternativa, un contro-discorso, un *challenge*. Analizzeremo pertanto questi due tipi di contributi separatamente, partendo dagli atti contestatori nei confronti dell'insegnante.

2.1.1.1 Gli atti di *challenge*

Poiché una gestione costruttiva da parte dell'insegnante di un sito discorsivo problematico può diventare strumento pedagogico per potenziare a livello soggettivo e intersoggettivo pratiche sociali legate alla risoluzione dei conflitti, una delle abilità cardine dell'educazione alla cittadinanza democratica (Hoskins e Deakin Crick 2008), illustriamo in questa sezione un caso in cui uno studente interviene criticamente contestando i contenuti proposti dall'insegnante. Seguendo Fairclough (1992), definiamo l'evento come 'momento problematico', cioè un momento di crisi nel discorso condotto dall'insegnante, che interrompe il normale svolgimento della lezione e che occorre quando vengono esplorati processi che riproducono, dal punto di vista degli apprendenti, ineguaglianza sociale nelle relazioni di potere. Qui l'osservazione si focalizza, utilizzando strumenti analitici conversazionali, sulle modalità in cui l'insegnante accoglie l'evento critico, sui segnali di imbarazzo e sulle azioni rimediali da parte dei partecipanti, gruppo-classe compreso, sull'organizzazione delle pause e sull'uso dei silenzi (Zorzi 1996a).

Data la densità dell'evento, se ne dà anzitutto una rappresentazione completa e se ne analizzano in seguito le singole fasi.

L14_1

- 1 I quindi (-) ripeto (-) tutti questi diritti che sono enunciati non sono mai dei diritti
2 assoluti (-- a parte qualcuno /,/ eh: mh: eh (-) a parte qualcuno che:: poi dopo vedremo
3 in sede separata (-- tutti questi diritti sono subordinati al:: eh:: a certe condizioni (--
4 una di queste condizioni è il fatto che (-) il cittadino deve /,/ il cittadino o l'individuo il
5 soggetto (-) deve dimostrare di (-) eh: saper eh::
6 S xxx
7 I osservare insomma (-)
8 S osserv+are*
9 I +ha* diritti solo se osserva anche degli obblighi (-- perché se non osserva degli
10 obblighi e si rende responsabile di reati (-) allora a questo punto è ovvio che ci possono
11 essere delle condizioni dei limiti (-)
12 S sì (-)
13 I e quindi (-) questo diritto venga ristretto (-- ad esempio (-) tutti quanti hanno
14 il diritto ad avere (-) segretezza di corrispondenza (-- se però mettiamo che (-) non so
15 (-) un:: un imprenditore (-) si sia reso responsabile di fallimento della propria impresa (-)
16 quindi abbia pregiudicato la libertà altrui (-) dei diritti altrui con questo fallimento (-)
17 eh questo diritto di segretezza (-) gli viene limitato (-- perché lo stato a questo punto
18 (-) può (-)
19 S1 aprire la sua +posta*
20 I +aprire* parzialmente [*brusii di sottofondo*] la sua corrispondenza /,/ almeno
21 quella che riguarda eh:: oggetti economici perché lui si è reso responsabile eh:: di-
22 S2 eh (-) questa è una cosa:: che mi:: lascia:: molto perplesso (-) che:: forse può
23 essere un minimo attinente (-- le intercettazioni telefoniche (--)
24 S1 eh +di-*

25 S2 +cioè* non è:: non è invasione della privacy questa !

26 I [la velocità d'eloquio rallenta notevolmente; riflette e dosa le parole] dunque (-)

27 anche questo è sempre il medesimo principio (--) eh:: certo (-) eh:: l'intercettazione

28 telefonica è (-) una (-) invasione della privacy (--) però (-) ripeto (--) in tutti quei casi (-)

29 in cui (-) lo stato può legittimamente (-) sospettare (--) che (-) si siano violati:: i:: dei::

30 eh:: che siano violate delle leggi (-) che ci siano situazioni tali per cui eh:: eh:: questi

31 diritti (-) possono essere limitati (-) lo FA (--) [l'enunciato viene espresso *velocemente*]

32 la violazione della privacy non è un diritto assoluto nemmeno questo (--) e quindi (-) lo

33 stato (-) a ragione o a torto (-) queste non sono questioni che io posso sindacare (- -)

34 però il principio generale è questo (--) [pausa di 3 secondi; silenzio completo in classe,

35 *mentre prima c'era brusio*] non SONO diritti assoluti (--) soltanto pochi sono diritti

36 assoluti (-) per esempio il diritto al nome (-) il diritto al nome è un diritto assoluto (-)

37 eh:: il diritto alla difesa è uno dei diritti assoluti che non viene MAI meno (-) PERÒ (-)

38 altri diritti che possono compor- la cui violazione può comportare una diminuzione dei

39 diritti altrui come questa (-) allora a questo punto viene posto sottoposto a delle

40 condizioni [pausa di 2 secondi] e questo (-) ragionando in astratto (-) mi pare abbastanza

41 (-) abbastanza normale (-) no? (--) noi dia- lo stato dà un diritto (-) se però dopo

42 l'individuo (-) questo diritto lo usa (-) per limitare il diritto altrui /,/ (- -) eh a questo

43 punto è ovvio che questo diritto vada ristretto (-) per LUI (--) se ha dimostrato di non

44 saperlo usare [pausa di 2 secondi; segue una certa incertezza, quasi a cercare conferme

45 *nel suo interlocutore*] n- n- no? mi pare mi pare (-) abbastanza (-) evidente (--)

46 S1 sì (-)

47 S3 sì (-)

48 S4 sì (-)

49 I [pausa di 3 secondi nel silenzio più assoluto] io posso dare (-) eh la possibilità (-)

50 a una persona di (-) usare (-) il coltello per tagliare la frutta (- -) però se la persona

51 dimostra che questo coltello non l'ha usato per tagliare la frutta ma per (-) far male ad

52 una persona (-) è ovvio che io devo /,/ devo limitare l'uso del coltello per questa

53 persona=

54 S2 =sì ma qui la situazione è diversa (-) cioè non è così che +xxx*

55 I +certo* (--) io ho fatto /,/ ho fatto u- una metafora molto larga ma eh ripeto

56 [pausa di 2 secondi] io mh:: come insegnante come /,/

57 S2 +non è così*

58 I +insegna*nte di diritto affermo il diritto generale (--) dopo (-) sono tutte delle

59 questioni che /,/ sono molto complesse (--) il diritto alla privacy è tra l'altro un diritto

60 molto molto molto complesso (-) un diritto che ha eh:: ha preso piede solo in questi

61 ultimi anni (-) è regolato (-) è limitato con delle norme (-) a volte anche contraddittorie

62 (-) eh:: e quindi (-) ognuna di queste cose che io (-) che io (-) che non io (-) che i

63 costituenti hanno enunciato in forma molto generale e astratta (-) poi dopo merita (-)

64 una discussione molto approfondita (--) p- questo certamente [pausa di 2 secondi] però

65 (-) il principio generale (-) secondo cui (-) i diritti si DANNO (--) però (-) se questi

66 diritti (-) l'esercizio di questi diritti (-) può implicare la diminuzione dei diritti altrui (- -

67) e che quindi (-) in ragione di questo (-) vadano limitati (--) mi sembra una questione (-)

68 abbastanza (-) COMPRESIBILE (-) (x) se non altro (--)

69 S2 hm (-)

70 I [pausa di 3 secondi] cioè la mia libertà (-) io posso esprimere la mia libertà (-)

71 fino nel momento in cui la mia libertà non vada a restringere la libertà di un altro (-)

72 SSS [brusii]

73 I se no (-) è una libertà (-) che è volta a fin di male (-) eh:: a un fine (-) ingiusto (-)

74 perché (-) io posso usare la mia libertà (--)) io sono libero certo (-) ma se la mia libertà la

75 uso (-) per limitare quella di un altro /,/ (-)

76 S5 +xxx*

77 I +non so mica* se va molto bene (--)) a questo punto è giusto che lo stato (-) che

78 tutela TUTTI i cittadini (-) e non soltanto QUEL singolo cittadino (-) debba (-)

79 inventarsi delle limitazioni per far sì che questo non accada (--)) e questo quindi (-) eh (-)

80 sì alla fine poi diventa una limitazione della lib- di questo diritto che è stato (-)

81 enunciato (-) in forma generale [brusii di sottofondo] [pausa di 2 secondi] anche perché

82 lo stato deve tenere conto dei diritti di TUTTI (-) e non del singolo cittadino (--)) e

83 quindi è giusto che il singolo cittadino debba avere un diritto (--)) che però non lo possa

84 detenere in forma assoluta (--)) (x) se ci pensate bene (--)) [pausa di 2 secondi] cioè (-) io

85 posso /,/ altro altro altro::: eh esempio (--)) c'è eh::: un articolo particolare che parla di

86 eh::: tutte le associazioni /,/ del diritto di associazione (--)) del diritto di tenere riunioni

87 (--)) eh::: però (-) se queste associazioni o questi partiti queste organizzazioni (-) sono (-)

88 eh::: delle organizzazioni che eh::: (-) appunto si organizzano per sovvertire i fini dello

89 stato (-) e quindi si organizzano per (-) per::: eh::: costituire delle eh::: (-) delle eh:::

90 delle associazioni che usano la violenza (-) nei confronti degli altri cittadini (-) a questo

91 punto (-) è ovvio che lo stato debba dire (-) eh no (-) calma (-) io (-)

92 S2 come mai succede che le incursioni +xxx*

93 I +le associazioni* /,/

94 S2 che fa lo stato periodicamente ? [pausa di 2 secondi]

95 SSS [brusii]

96 I sì ma io /,/ eh:: capisco quello che tu voglia dire (-) però=

97 S2 = no perché io in quel caso sono un criminale (--)) cioè è questo che mi sta dicendo

98 (--))

99 I no (-) ma io (-) vedi (-) io n- non faccio questioni personali (--)) io +semplicemente

100 vorrei*

101 S1 [a bassa voce, rivolta al collega, una studentessa gli dice di lasciar perdere]

102 +xxx*

103 S2 [rivolto alla collega] no è così (-)

104 SSS [brusii; un'altra studentessa si rivolge alla sottoscritta e fa dei segni di

105 insofferenza nei confronti del collega che contesta l'insegnante]

106 I vorrei (-) vorrei hm:: dire che (-) tutte queste cose ovviamente sono criticabili (-)

107 -) però (-) il principio enunciato in astratto (-) è abbastanza comprensibile (--)) che poi

108 dopo (-) in certi situazioni particolari e concrete (-) eh::: (-) si possa criticare

109 l'estensione che ne hanno fatto di questo diritto perché ad esempio (-) si può xxx

110 opinare (-) no | (-) si può (-) discutere (-) se (-) un una certa associazione eh::: voglia

111 sovvertire i i eh::: i fini dello stato oppure voglia eh::: (-) in qualche maniera agire in

112 maniera violenta (--)
 113 problemi concreti che dovranno poi dopo essere risolti in sede di giudizio=
 114 S2 =+no in concreto*
 115 I +però il principio* generale mi sembra che regga (--)
 116 S2 +ma a me sembra*
 117 I +AL DI LÀ* di ogni critica (--)
 118 S2 =no a me +sembra*
 119 I +perché*
 120 S2 a livello teorico::
 121 I ma anche perché se no (-) capisci cioè (-) anche perché eh s- se /, / lo stato non è
 122 che è come (-) una (-) forma di organizzazione eh eh::: che enuncia questo principio
 123 fondamentale (--)[*la frase successiva viene pronunciata con enfasi*] io (-) stato (-) tolgo
 124 (-) la possibilità (-) di usare violenza (-) e di fare violenza (-) ai cittadini (-) E ME LA
 125 PRENDO IO SOLTANTO (-) in modo che io possa eser- (-) attenzione (-) anche qua (--
 126) eh eh::: (--)
 127 cittadini che si danno un'organizzazione [*pausa di 2 secondi*] se (-) io (-) oltre allo stato
 128 (-) metto un'altra organizzazione che (--)
 129 è chiaro che c'è una contraddizione (--)
 130 disaccordo con i fini dello stato o di certi fi- partiti politici (-) questo non è oggetto di
 131 discussione (--)
 132 politicamente (-) io non posso certo fare in modo che (-) questa (-) discussione diventi (-
 133) diventi una discussione che (-) possa usare violenza (--)
 134 cittadini che credono in me [*pausa di 3 secondi nel silenzio più assoluto*] ripeto (--)
 135 enunciazione di xxx principio (-) non credo che si possa essere in disaccordo (--)
 136 possono essere dei disaccordi delle critiche su (-) delle (-) applicazioni pratiche di
 137 questo principio (--)
 138 in quali forme (-) se sono forme legittime o no comprensibili o no lo stato abbia accusato
 139 particolari gruppi (-) delle particolari organizzazioni di usare la violenza (--)
 140 stato nasce su questo (--)
 141 violenza sui singoli /, / (-) perché se la lasciasse (-) eh ah non potrebbe più essere stato
 142 (--)
 143 ideologici [*pausa di 2 secondi*]
 144 SSS [*brusii che indicano l'insofferenza di alcuni studenti*]
 145 S2 non necessariamente le organizzazioni al di fuori dello stato nascono per::
 146 praticare la violenza o per farsi +guerra*
 147 I +ma infatti* queste organizzazioni che NON praticano la violenza hanno libertà
 148 di di associare [*sic*] (--)
 149 S1 xxx
 150 I nel modo in cui la usano però (-) questo va in contraddizione con /, / eh:::
 151 [*sorridendo*] io capisco cosa tu voglia dire (-) però io eh (-) ripeto (-) non sono dei
 152 problemi eh:::
 153 S1 +xxx*

155 I +CHE RIGUARDANO* la pratica e l'applicazione (--) io ti parlo dei principi in
156 generale capito |

157 S2 io eh::: io ci tengo tanto a queste cose perché so di::: (-)

158 SSS [*brusii*]

159 S2 di essere accusato hm:::

160 I +eh m-*

161 S2 +DALLA* parte dello stato (-) non tanto /,/ perché (-) quello che viene fatto
162 credere al cittadino è che si viene accusati per l'atto violento (--) quello che è vero (-)
163 quello che io so (-) è che i miei amici (-) persone che io conosco (-) e che io stesso da un
164 giorno all'altro (-) posso finire (-) sono GIÀ (-) dentro una galera (-) per quello che
165 pensano (--) per quello che dicono (--) per quello che +pensano*

166 I +certo* (-) questo +questo*

167 S2 +per quello che xxx*

168 I +bene* (--) io non vado a sindacare su queste cose perché (-) perché tutte
169 queste cose devono essere appunto eh::: oggetto di un giudizio /,/ e ci sono degli organi
170 che lo fanno appos- ecco (--) su questo (-) non c'è dubbio (--) io semplice+mente*

171 S2 +xxx*

172 I sto cercando di fare capire che certe disposizioni (-) a livello astratto (-) a
173 livello generale (-) hanno una sua ragione d'essere ecco (--) la loro applicazione poi dopo
174 può essere criticata (-) perché tutto quanto può essere criticato (--) su questo non c'è
175 dubbio=

176 S2 =no sì sì (-) ma io hm::: voglio che sia chiaro non ce l'ho con lei prof (-) ecco +xxx*

177 I +no ma* ci mancherebbe altro (-)[*sorridendo*] ci mancherebbe altro (-) +ci
178 mancherebbe*

179 S2 +cioè:::*

180 I altro (-) ci mancherebbe altro (-)

181 S2 quanto con la sincerità del:::

182 I naturalmente naturalmente (--) però ecco il eh:::

183 S2 lo stato +in pratica*

184 I +sì certo* (-) io ripeto però (-) questi sono principi costituzionali (--) poi dopo
185 questi principi costituzionali ricevono il loro sangue (-) la loro sostanza (-) con l'ap- con
186 delle leggi più specifiche (-) che::: sono::: approvate da un parlamento (-) questo
187 parlamento è costituito di costituzioni politiche (-) e partitiche (-) di maggioranza (-) si
188 scende eh in certi campi ideologici che poi non sono più oggetto della costituzione (-) nel
189 senso che la costituzione termina questo lavoro nel momento in cui (-) cerca di di eh:::
190 esprimere un suo eh::: principio generale (-) che eh::: NON contraddica (-) altri principi
191 (--) poi dopo sai l'applicazione di questi principi /,/ man mano che va man mano che va
192 nello specifico (-) e poi è soggetta ovviamente alla valutazione ideologica (--) e (-)
193 quando entriamo nella par- nel campo della valutazione ideologica (-) non ci sono non c'è
194 più la non c'è più tanto il diritto (-) quanto c'è::: appunto la valutazione politica (--) però
195 dobbiamo tenere ben separati questi due campi (-) xxx fino a un certo punto (-) a livello
196 costituzionale (-) è necessario farlo (--) perché se no +cade tutto*

197 S2 +purtroppo* non sono::: non sono scelti bene nella pratica (--) e dico
198 pur+troppo*

199 I +sì ma*

200 S2 +a livello* ideolo- /,/ a livello teorico (-) io (-) qualcosa come la costituzione (-) o
201 in sé la democrazia (-) la posso capire e condividere (--) scendendo nel pratico (-) ecco
202 che io come individuo (-) smetto di dargli fiducia perché (-) nel::: per come la vedo io (-)
203 per quello che vedono i miei +occhi* [brusii della classe]

204 I +certo sì*

205 S2 ecco che (-) nella pratica sento che manca /,/ e eh::: e la vedo più::: come u- un
206 qualcosa a se stante nel::: nel teorico nell'ipocrita (-) come probabilmente è anche ciò
207 [sorridente] che respiro io in teoria in realtà=

208 I =sì=

209 S2 =però /,/ (--) va bè sì (--)

210 I no no bè (-) io ti posso capire perfettamente (--) eh ah eh il punto è che /,/ il
211 problema è che si scende piano piano in::: in altri ordini di discorso (-) che:::

212 S2 eh lo so (-)

213 I che è difficile molto difficile da affrontare soprattutto difficile da affrontare
214 giuridicamente (-) [brusii della classe] poi si può affrontare [sorridente] tutto quanto (-
215)

216 S2 no il +fatto che*

217 I [sorridente] +tranquillamente*

218 S2 dal momento che sto studiando queste cose (-) che non sono complete (-) in
219 qualche modo senza ragionarci sopra=

220 I =ma tu fai perfettamente bene a::: esprimere l- l- i tuoi dubbi le tue critiche
221 anche (-) perché è molto probabile che queste /,/ scendendo un attimo più di generalità
222 (-) questi tuoi dubbi siano fondati (-) e siano anche oggetto di discu+ssione* [il brusio
223 aumenta]

224 S2 +queste* cose che io ho sotto gli occhi (-) mi sento anche preso in causa /,/ /,
225 magari non direttamente ma attraverso persone che ho a cuore (-) o anche io stesso
226 direttamente (-) svariate volte (-) eh::: e quindi cioè (-) ehm::: è dura cioè star +lì*

227 I +sì* naturalmente ma certo questo /,/ (-) ognuno di noi ha (-) ha dei particolari
228 /,/ no | pensieri (-) prospettive (-) su come dovrebbero andare le cose [brusii] poi dopo
229 sulla base di questo ovviamente fa le sue +critiche*

230 S2 +no (-) però cioè (-) spero sia chiaro che comunque cioè /,/ io lo faccio dal punto
231 di vista cioè (-) con::: spirito positivo (-) questo volevo dire=

232 I =bene (-) xxx bene (-)

233 S2 per il resto /,/ /,

234 I bene (--) ALLORA eh::: eh andiamo un po' più avanti eh::: l- l'undici (-) lo stato
235 [prosegue la spiegazione]

Fase 1 (rr. 13-25): lo studente interviene esprimendo il suo punto di vista sui contenuti esposti dall'insegnante.

L'insegnante sta parlando dei diritti riportati nella Costituzione italiana e puntualizza che non sono mai dei diritti assoluti, in quanto sono subordinati ad obblighi che

devono essere osservati. Porta ad esempio il diritto di segretezza di corrispondenza, che provoca l'intervento di uno studente:

- I ad esempio (-) tutti quanti hanno il diritto ad avere (-) segretezza di corrispondenza (--) se però mettiamo che (-) non so (-) un:: un imprenditore (-) si sia reso responsabile di fallimento della propria impresa (-) quindi abbia pregiudicato la libertà altrui (-) dei diritti altrui con questo fallimento (-) eh questo diritto di segretezza (-) gli viene limitato (--) perché lo stato a questo punto (-) può (-)
- S1 aprire la sua +posta*
- I +aprire* parzialmente [*brusii di sottofondo*] la sua corrispondenza /,/ almeno quella che riguarda eh:: oggetti economici perché lui si è reso responsabile eh:: di-
- S2 eh (-) questa è una cosa:: che mi:: lascia:: molto perplesso (-) che:: forse può essere un minimo attinente (--) le intercettazioni telefoniche (--)
- S1 eh +di-*
- S2 +cioè* non è:: non è invasione della privacy questa? (-)

Nell'apportare il suo punto di vista verso i contenuti esposti, lo studente si inserisce inizialmente nel discorso dell'insegnante in maniera pertinente, rallentando il ritmo dell'eloquio e negoziando il diritto di parlare (*che forse può essere un minimo attinente*), nonostante si sovrapponga al turno di una collega⁷⁴.

Fase 2 (rr. 26-34): l'insegnante esprime disaffiliazione.

L'insegnante accetta l'intervento di S2 ribadendone la pertinenza (*dunque (--) anche questo è sempre il medesimo principio (--) eh:: certo*). Poiché deve rispondere ad una domanda imprevista, il cambiamento di *frame* (Goffman 1974) nella progettazione del suo discorso dà come risultato una risposta in cui la velocità d'eloquio rallenta notevolmente e le parole vengono dosate e meditate prima di essere pronunciate. In alcuni punti si riscontrano anche incertezze, che denotano una certa circospezione, nella ricerca del termine più adeguato per recuperare il contesto da cui ha preso inizialmente le mosse la sua spiegazione prima che questa venisse interrotta, ma poi l'asserzione conclusiva di questa parte del discorso viene pronunciata con velocità e sicurezza, come a ribadire l'assertività. Ed è a partire da questa asserzione che l'insegnante prende posizione nei confronti dell'intervento di S2, assumendo un atteggiamento disaffiliativo (*a ragione o a torto*) e chiamando in causa una forte identità istituzionale (*queste non sono questioni che io posso sindacare*), già riscontrata in analisi precedenti (v. 1.4.2.2.3):

⁷⁴ In alcuni casi, la presa di turno mediante interruzione può provocare disagio in chi la subisce (v. Banfi 1999). Qui, come vedremo, renderà insofferente la studentessa nei confronti dell'intervento del collega.

I **dunque (--)** anche questo è sempre il medesimo principio (--) **eh:: certo (-)**
eh:: l'intercettazione telefonica è (-) una (-) invasione della privacy (--) **però (-)**
ripeto (--) **in tutti quei casi (-) in cui (-) lo stato può legittimamente (-)**
sospettare (--) **che (-) si siano violati:: i:: dei:: eh:: che siano violate delle leggi**
(-) che ci siano situazioni tali per cui eh:: eh:: questi diritti (-) possono essere
limitati (-) lo FA (--) **[velocemente] la violazione della privacy non è un diritto**
assoluto nemmeno questo (--) e quindi (-) lo stato (-) **a ragione o a torto (-)**
queste non sono questioni che io posso sindacare (- -) però il principio
generale è questo (3 sec.)

Segue una lunga pausa di 3 secondi; in classe, mentre prima vi era un brusio diffuso, ora c'è silenzio assoluto.

Fase 3 (r. 34): la classe reagisce con il silenzio.

Il silenzio in classe non è una caratteristica inusuale dell'evento spiegazione, soprattutto quando la classe è composta da apprendenti adulti; tuttavia, la qualità particolare di questo silenzio, occorso improvvisamente, spontaneamente e contemporaneamente da parte di tutti i componenti del gruppo classe può indicare che, a livello di gruppo, vi è la realizzazione che sta avvenendo qualcosa di problematico (Kent e Cumming 2008).

I numerosi studi, condotti in ambito sociolinguistico, nell'analisi del discorso e in discipline correlate, che hanno analizzato l'uso del silenzio in contesti interazionali ordinari e istituzionali, (v. Javorski 2005 per una rassegna bibliografica) sono concordi nell'affermare che il silenzio rappresenta un legittimo atto comunicativo, costruito semanticamente come portatore attivo di significato e che, in quanto tale, sia passibile di analisi interpretative che possono illuminare tratti specifici della natura del discorso dei partecipanti. Nella sua ricerca dedicata alle tipologie del silenzio in classe, Ollin (2006) riporta, ad esempio, che gli insegnanti percepiscono gli eventi silenziosi da parte di una classe di adulti come manifestazioni di emozioni negative come la paura o l'imbarazzo; esse vengono associate, da un lato, alle condizioni dell'ambiente classe dove, data la sua natura, le occasioni di silenzi confortevoli di mutua compagnia occorrono raramente (v. anche Fele e Paoletti 2003), mentre, dall'altro, esse vengono collegate a questioni di potere e controllo. Anche l'analisi di Leander (2002) si concentra sulle pratiche del silenzio come evento interazionale condiviso in cui è possibile percepire le modalità con cui avviene la negoziazione del potere. Il punto centrale della sua analisi sociale critica è che il silenzio venga prodotto mediante processi di creazione di spazi sociali e discorsivi dove i partecipanti posizionano se stessi e gli altri in termini di identità sociale e qualità partecipativa: la produzione di tali spazi darebbe luogo a movimenti e coordinazione di gruppi che si creano uno spazio fisico per la gestione ed il controllo del terreno comunicativo.

Nel nostro caso, quello che è in gioco è il potere discorsivo diseguale tra insegnante, nel suo ruolo di portatore di conoscenze indiscutibili, e studente che, nel ruolo subalterno, cerca di apportare conoscenze alternative grazie ad un'identità sociale, esterna alla classe, che lo vede partecipante attivo ad un'associazione politica, come asserirà egli stesso nel corso dell'interazione. Il silenzio da parte degli altri componenti della classe sembra manifestare una sorta di imbarazzo nei confronti dell'atteggiamento critico di questo studente, a cui reagirà in seguito negativamente con segni verbali e non verbali, cercando di riportare la lezione al suo ordine prestabilito.

Fase 4 (rr. 35- 45): l'insegnante tenta di chiudere l'evento ricercando l'accordo con lo studente.

Dopo il momento prolungato di silenzio, l'insegnante si sofferma ancora sul punto sollevato dallo studente (e vi si soffermerà a lungo: si tratta di una vera e propria prolusione che dura diversi minuti, intercalata da lunghe pause in cui nessuno della classe interviene), forse perché lo considera molto importante ai fini di una chiara costruzione dei contenuti disciplinari che sta illustrando, o più probabilmente perché pensa ad un'argomentazione che chiuda in maniera soddisfacente l'evento critico. A conferma di quest'ultima ipotesi, pur ponendosi nuovamente nel ruolo di colui che si limita a riportare fatti e conoscenze teoriche (*ragionando in astratto*), sono evidenti i suoi tentativi di perseguire l'accordo con lo studente, dal quale ricerca conferme (contrassegnate ancora una volta da marche di incertezza):

I **ragionando in astratto (-) mi pare abbastanza (-) abbastanza normale (-) no?** (--) noi dia- lo stato dà un diritto (-) se però dopo l'individuo (-) questo diritto lo usa (-) per limitare il diritto altrui // (- -) eh a questo punto è ovvio che questo diritto vada ristretto (-) per LUI (--) se ha dimostrato di non saperlo usare (2 sec.) [prosegue incerto] n- n- no | **mi pare mi pare (-) abbastanza (-) evidente (--)**

a cui alcuni studenti, ma non S2, rispondono empaticamente:

S1 sì (-)
S3 sì (-)
S4 sì (-)

Ma l'insegnante non ne tiene conto, perché il suo discorso non era rivolto a loro. Lo studente chiamato in causa rimane muto e il suo silenzio manifesta chiaramente il rifiuto della proposta di accordo avanzata dall'insegnante (v. Schegloff *et al* 1977); è

da questo punto di disfluenza che inizia la co-costruzione del conflitto conversazionale tra i due interlocutori.

Fase 5 (rr. 49-69): l'insegnante non negozia e tenta di nuovo di chiudere unilateralmente l'argomento.

Dopo un'altra lunga pausa di circa 3 secondi, probabilmente in attesa di una reazione da parte di S2, l'insegnante prosegue nel suo discorso, che riformula ed estende con esempi illustrativi e metafore lo stesso concetto esposto precedentemente. Si tratta di un turno molto lungo, che non concede spazi discorsivi allo studente e in cui l'insegnante assume ancora una volta una posizione istituzionale:

- I io posso dare (-) eh la possibilità (-) a una persona di (-) usare (-) il coltello per tagliare la frutta (- -) però se la persona dimostra che questo coltello non l'ha usato per tagliare la frutta ma per (-) far male ad una persona (-) è ovvio che io devo // devo limitare l'uso del coltello per questa persona=
- S2 =sì ma qui la situazione è diversa (-) cioè non è così che +xxx*
- I +certo* (--) io ho fatto // ho fatto u- una metafora molto larga ma eh ripeto (2 sec.) io mh:: come insegnante come //
- S2 +non è così*
- I +insegna*nte di diritto affermo il diritto generale (--) dopo (-) sono tutte delle questioni che // sono molto complesse (--) il diritto alla privacy è tra l'altro un diritto molto molto molto complesso (-)[...] eh:: e quindi (-) ognuna di queste cose che io (-) che io (-) che non io (-) che i costituenti hanno enunciato in forma molto generale e astratta (-) poi dopo merita (-) una discussione molto approfondita (--) p- questo certamente (2 sec.) però (-) il principio generale (-) secondo cui (-) i diritti si DANNO (--) però (-) se questi diritti (-) l'esercizio di questi diritti (-) può implicare la diminuzione dei diritti altrui (- -) e che quindi (-) in ragione di questo (-) vadano limitati (--) mi sembra una questione (-) abbastanza (-) COMPRENSIBILE (-) x se non altro (--)
- S2 hm (-)

Come rendono evidenti le sovrapposizioni tra i turni dei due parlanti, fino a questo punto i tentativi dello studente di espandere la sua critica verso i contenuti illustrati dall'insegnante sono andati a vuoto; l'unica e poco articolata espressione di disaccordo (*hm*) trova spazio dopo che l'insegnante cerca nuovamente di chiudere l'argomento ricercando un segnale di accordo (*mi sembra una questione (-) abbastanza (-) COMPRENSIBILE (-) se non altro*)⁷⁵. Se l'atteggiamento impositivo dell'insegnante non lascia possibilità di negoziazione dei contenuti oggetto di critica, lo studente, da parte sua, forse a causa di questo atteggiamento, non cede alle richieste di accordo. Ciò provocherà il contrasto aperto.

⁷⁵ Si noti la modulazione aggettivale negli enunciati dell'insegnante che contrastano con l'uso del superlativo *molto perplesso* usato dallo studente nel suo apporto critico (r. 22): *abbastanza normale* (r. 41), *abbastanza evidente* (r. 45), *abbastanza comprensibile* (r.68).

Fase 6 (rr. 85-103): lo studente esprime dispreferenza, l'insegnante rimedia, la classe reagisce negativamente nei confronti dello studente.

L'insegnante porta altri esempi per corroborare il punto focale della sua argomentazione (i diritti non sono mai assoluti), ma ciò facendo si allontana dall'argomento proposto dallo studente, che in questo modo ulteriormente viene screditato. Uno di questi esempi provoca infine il contrasto aperto da parte di S2, probabilmente perché si sente emotivamente coinvolto o anche perché l'identità politica qui assunta lo spinge ad avversare il potere discorsivo dominante dell'insegnante:

I altro altro altro::: eh esempio (--) c'è eh::: un articolo particolare che parla di eh::: tutte le associazioni /,/ del diritto di associazione (--) del diritto di tenere riunioni (--) eh::: però (-) se queste associazioni o questi partiti queste organizzazioni (-) sono (-) eh::: delle organizzazioni che eh::: (-) appunto si organizzano per sovvertire i fini dello stato (-) e quindi si organizzano per (-) per::: eh::: costituire delle eh::: (-) delle eh::: delle associazioni che usano la violenza (-) nei confronti degli altri cittadini (-) a questo punto (-) è ovvio che lo stato debba dire (-) eh no (-) calma (-) io (-)

S2 **come mai succede che le incursioni +xxx***

I +le associazioni* /,/

S2 **che fa lo stato periodicamente /,/ (2 sec.)**

SSS [*brusii; segnali non verbali che denotano insofferenza verso S2*]

A cui l'insegnante reagisce, cercando di rimediare al conflitto mediante pratiche affiliative:

I **sì ma io /,/ eh:: capisco quello che tu voglia dire (-) però=**

S2 = **no perché io in quel caso sono un criminale (--) cioè è questo che mi sta dicendo (--)**

I **no (-) ma io (-) vedi (-) io n- non faccio questioni personali (--) io +semplicemente vorrei***

S1 +xxx* [*la stessa studentessa che aveva precedentemente subito interruzioni da parte di S2, si rivolge a lui a bassa voce dicendogli di lasciar perdere*]

S2 [*rivolto alla collega*] **no è così (-)**

SSS [*brusii; un'altra studentessa rivolge lo sguardo all'osservatrice e dimostra fastidio verso S2 segnalati con sbuffi e movimenti delle mani*]

Come anticipato sopra, una parte del gruppo classe comincia a esplicitare la sua reazione negativa nei confronti dello studente critico. Questo dimostra che è accaduto qualcosa che crea disordine in quello che inizialmente poteva delinarsi come un processo lineare di domanda e risposta tipico delle richieste spontanee di chiarimento. Cosa rende insofferenti le colleghe di S2? Una spiegazione possibile è che le studentesse non trovino conveniente che S2 abbia usurpato il ruolo dell'insegnante e che fornisca al suo posto un discorso autorevole, in cui non

vengono coinvolte come partecipanti attive. Se l'autorità dell'insegnante non viene messa in discussione, la presa di potere da parte di un pari non può essere accettata. L'affermazione dello studente - *no è così* - sembra asserire con sicurezza che i membri della classe non possono partecipare all'evento perché non sono sufficientemente informati sulla questione avanzata. L'enfasi emotiva espressa nell'enunciato si traduce così in una certa aggressività e ha il duplice effetto di far sentire i colleghi incapaci di affrontare la portata del discorso e di distanziare S2 dalla comunità della classe.

Fase 7 (rr. 106-182): gli interlocutori negoziano i contenuti utilizzando mosse affiliative.

Nei turni successivi, l'insegnante continua ad esporre il suo punto con le stesse modalità che ha utilizzato fino ad ora, incurante dei tentativi di intervento di S2 e ribadendo la sua chiara posizione dominante; infine, conclude questa parte della sua prolusione con una lunga pausa (r.144) alla ricerca di un segnale di risposta da parte dello studente: contrariamente a quanto avvenuto in precedenza, lo studente accoglie l'invito dell'insegnante a reagire (r.146) e, da questo punto in poi, inizia una breve negoziazione sui contenuti critici. Nelle prime sequenze l'insegnante interrompe ancora una volta lo studente, pur mostrando al tempo stesso un segnale affiliativo di apertura (*[sorridente] io capisco cosa tu voglia dire*):

- I però lo stato nasce su questo (--) nasce su (-) TOGLIERE la violenza la possibilità di esercitare violenza sui singoli /,/ (- -) perché se la lasciasse (-) eh ah non potrebbe più essere stato (--) semplicemente (-) non ci sarebbe uno stato (--) ma ci sarebbe un insieme di (-) organizzazioni che si fanno guerra tra loro (--) al di là di quello che sono i motivi ideologici (2 sec.)
- SSS [*brusii che indicano l'insofferenza di alcuni studenti*]
- S2 **non necessariamente le organizzazioni al di fuori dello stato nascono per::: praticare la violenza o per farsi +guerra***
- I **+ma infatti*** queste organizzazioni che NON praticano la violenza hanno libertà di associare [sic] (--) nel momento in cui poi la usano (-)
- S2 hm (-)
- I nel modo in cui la usano però (-) questo va in contraddizione con /,/ eh::: [*sorridente*] **io capisco cosa tu voglia dire** (-) però io eh (-) ripeto (-) non sono dei problemi eh:::
- S1 +xxx*
- I **+CHE RIGUARDANO*** la pratica e l'applicazione (--) io ti parlo dei principi in generale capito? (-)

Ed è probabilmente la mossa affiliativa dell'insegnante che crea uno spazio discorsivo per S2, la cui voce per la prima volta prende il sopravvento su quella

dell'insegnante. La controargomentazione di S2 assume toni personali, affettivi, in contrasto con l'astrattezza e generalità dei principi sostenuti dall'insegnante:

- S2 **io eh::: io ci tengo tanto a queste cose perché so di::: (-)**
SSS [brusii]
S2 di essere accusato hm:::
I **+eh m-***
S2 **+DALLA* parte dello stato (-) non tanto /,/ perché (-) quello che viene fatto credere al cittadino è che si viene accusati per l'atto violento (--)** quello che è vero (-) quello che io so (-) è che i miei amici (-) persone che io conosco (-) e che io stesso da un giorno all'altro (-) posso finire (-) sono **GIÀ (-) dentro una galera (-) per quello che pensano (--)** per quello che dicono (--)
I **+certo* (-) questo +questo***
S2 **+per quello che xxx***

Poi, quando l'insegnante riprende il controllo dell'interazione (+bene*), lo studente giustifica la sua argomentazione con una mossa affiliativa verso l'insegnante (r.176), chiarendo che non è lui l'oggetto della sua critica e dimostrando al tempo stesso di riconoscere la sua posizione autorevole; l'insegnante accoglie il riconoscimento con un sorriso e con un'espressione che detonano l'indulgenza tipica del ruolo dominante (*ci mancherebbe altro*, ripetuto 4 volte):

- I **+bene* (--)** io non vado a sindacare su queste cose perché (-) perché tutte queste cose devono essere appunto eh::: oggetto di un giudizio /,/ e ci sono degli organi che lo fanno appos- ecco (--)
S2 **+xxx***
I sto cercando di fare capire che certe disposizioni (-) a livello astratto (-) a livello generale (-) hanno una sua ragione d'essere ecco (--)
S2 **=no sì sì (-) ma io hm::: voglio che sia chiaro non ce l'ho con lei prof (-) ecco +xxx***
I **+no ma* ci mancherebbe altro (-)[sorridente] ci mancherebbe altro (-) +ci mancherebbe***
S2 **+cioè::***
I **altro (-) ci mancherebbe altro (-)**
S2 **quanto con la sincerità del:::**
I **naturalmente naturalmente (--)** però ecco il eh:::

È la risorsa interpersonale dell'affiliazione, pratica sociale che si manifesta a livello linguistico in marche di accordo e di sostegno, che permette il proseguimento della negoziazione dei contenuti: come afferma Conroy (1999), è proprio nella pratica negoziata che gli interattanti devono di necessità impegnarsi in una pur minima

pratica affiliativa. Un importante mezzo espressivo che denota un'attività affiliativa è la 'ricerca dell'intimità' (*'intimacy pursuit'*, Jefferson *et al.* 1987), un'affiliazione tra i due partecipanti nonostante e proprio per il punto di tensione creatosi durante l'interazione (Conroy 1999 *cit.*: 348), che lo studente realizza efficacemente: *voglio che sia chiaro non ce l'ho con lei prof* (si noti l'epiteto affettuoso 'prof'). Questo enunciato può essere interpretato come una risposta di preferenza verso l'accordo soprattutto per il peso significativo sulle azioni successive (Jefferson *et al.* 1987:159) poiché, grazie ad esso, la negoziazione arriva alla sua fase risolutiva.

Fase 8 (162-234): gli interlocutori chiudono l'argomento sull'accordo.

Gli studi di psicologia sociale sostengono (*cf.* Billig 1999 in Kent-Cumming 2008 *cit.*) che se gli individui posseggono strumenti discorsivi per aprire una discussione, allo stesso modo ne posseggono per chiuderli e che, di routine, sono in grado di cambiare argomento e di allontanare la conversazione da temi imbarazzanti e problematici. Analogamente, uno dei principi generali identificati dalle ricerche in ambito conversazionale è la tendenza nell'interazione a preferire l'accordo (Sacks H. 1987). Nel nostro caso, si osserva come la chiusura del conflitto conversazionale venga ricercata dallo studente mediante una mossa affiliativa (r.176) che gli permetterà non solo di far prevalere la sua voce su quella dell'insegnante, ma anche di co-costruire con lui la chiusura della negoziazione. Nelle sequenze di chiusura l'insegnante, oltre a limitare i suoi interventi a brevi manifestazioni di accordo, esprime anche una certa sintonia di pensiero con lo studente (si noti l'enunciato pronunciato con voce bassissima *fino a un certo punto*, r. 195), mentre, da parte sua, lo studente concede spazi alle ragioni dell'insegnante e rimette in gioco la sfera personale, cercando di valutarla con un occhio più critico (*come probabilmente è anche ciò [sorridente] che respiro io in realtà*):

- I quando entriamo nella par- nel campo della valutazione ideologica (-) non ci sono non è più la non c'è più tanto il diritto (-) quanto c'è::: appunto la valutazione olitica (--)
- S2 +purtroppo* non sono::: non sono scelti bene nella pratica (--)
- I +sì ma*
- S2 +a livello* ideolo- /,/ a livello teorico (-) io (-) qualcosa come la costituzione (-) o in sé la democrazia (-) la posso capire e condividere (--)
- I +certo sì*
- S2 ecco che (-) nella pratica sento che manca /,/ e eh::: e la vedo più::: come u- qualcosa a se stante nel::: nel teorico nell'ipocrita (-) **come probabilmente è anche ciò [sorridente] che respiro io in teoria in realtà=**

- I =sì=
 S2 =però /,/ (--) va bè sì (--)
 I **no no bè (-) io ti posso capire perfettamente (--)** eh ah eh il punto è che /,/ il problema è che si scende piano piano in::: in altri ordini di discorso (-) che:::
 S2 **eh lo so (-)**

L'affiliazione sembra aver modificato la relazione impersonale tra insegnante e studente: si noti il contrasto tra quanto detto dall'insegnante in precedenza - *questo non è oggetto di discussione* (r.130) - e quanto affermato ora - *è molto probabile che queste /,/ scendendo un attimo più di generalità (-) questi tuoi dubbi siano fondati (-) e siano anche oggetto di discussione - :*

- S2 dal momento che sto studiando queste cose (-) che non sono complete (-) in qualche modo senza ragionarci sopra=
 I =**ma tu fai perfettamente bene a::: esprimere l- l- i tuoi dubbi le tue critiche anche (-) perché è molto probabile che queste /,/ scendendo un attimo più di generalità (-) questi tuoi dubbi siano fondati (-) e siano anche oggetto di discu+ssione* [il brusio aumenta]**
 S2 +queste* cose che io ho sotto gli occhi (-) mi sento anche preso in causa /,/ magari non direttamente ma attraverso persone che ho a cuore (-) o anche io stesso direttamente (-) svariate volte (-) eh::: e quindi cioè (-) ehm::: è dura cioè star +lì*
 I +sì* naturalmente ma certo questo /,/ (-) ognuno di noi ha (-) ha dei particolari /,/ no? (-) pensieri (-) prospettive (-) su come dovrebbero andare le cose [brusii] poi dopo sulla base di questo ovviamente fa le sue +critiche*
 S2 +no (-) però cioè (-) spero sia chiaro che comunque cioè /,/ io lo faccio dal punto di vista cioè (-) con::: spirito positivo (-) questo volevo dire=
 I =bene (-) xxx bene (-)
 S2 per il resto /,
 I bene (--) ALLORA eh::: eh andiamo un po' più avanti eh::: l- l'undici (-) lo stato (-)

Nelle sequenze successive insegnante e studente torneranno più volte sul loro dialogo 'privato', fatto di risate condivise e di convergenza di punti di vista, e portato avanti nonostante i ripetuti tentativi del resto della classe di porlo a termine.

Il momento in cui uno studente mette in discussione l'efficacia dei contenuti forniti dalla spiegazione dell'insegnante rappresenta un sito discorsivo in cui una critica implicita diventa esplicita, resa tale sia dalle modalità con cui l'insegnante sceglie gli argomenti per la sua lezione che dalla modalità con cui questi argomenti vengono affrontati. Nel caso osservato, lo stile di intervento dell'insegnante permette la risoluzione del conflitto conversazionale grazie a risorse interpersonali ma delimita comunque il contro-discorso dell'apprendente ad una cornice istituzionale che non consente ulteriori elaborazioni. Si tratta di un approccio convenzionale, in cui la maggior parte degli insegnanti probabilmente si riconoscerebbe. In alternativa, un

approccio pedagogico radicale potrebbe accogliere tale apporto critico e farne un'occasione di decostruzione del discorso dominante (v. cap. III): in un contesto di educazione alla cittadinanza, gli insegnanti potrebbero prestare attenzione ai contributi critici degli studenti, quando il flusso del loro discorso viene interrotto o rallentato da contro-prospettive, e potrebbero attingervi per trasformarli in opportunità partecipative e costruttive, in un'ottica di acquisizione di un'autonomia di pensiero affrancata dai contenuti 'imposti' da un insegnante o da un manuale.

Gli approcci ad eventi critici possono essere dunque vari, riflettendo gli stili di intervento adottati dagli insegnanti che, a seconda degli obiettivi posti, possono risultare ugualmente validi (v. cap. II). Quali che siano le scelte adottate, tuttavia, la gestione di un atto di *challenge* deve tener conto della dimensione interpersonale: come rilevato diffusamente all'interno della nostra analisi, nell'ambiente delicato della classe di adulti entrano in gioco identità degli apprendenti maturate fuori dalla classe che possono prevalere sul ruolo subalterno assunto in classe e che possono influire sul processo di insegnamento/apprendimento osservato in questo contesto, dove la costruzione disciplinare dipende fortemente dalle componenti sociali e relazionali.

Queste stesse componenti influiscono anche sul mancato coinvolgimento all'evento del resto del gruppo classe, che pare più interessato a proseguire il discorso *on-task* sulla Costituzione piuttosto che partecipare collettivamente alla costruzione di un momento alternativo. Lo dimostrano dapprima il silenzio e poi i brusii via via più insistenti che denotano indifferenza e insofferenza. Sentendosi tagliata fuori sia dallo studente che dall'insegnante, il resto della classe fa altro, si comporta come se il punto sollevato dallo studente non sia significativo, ma rappresenti semplicemente un disturbo al flusso della comunicazione scolastica ordinaria, che viene infatti ripresa senza mezzi termini dall'insegnante, pressato dalle richieste del gruppo classe (espresse con brusii e sovrapposizioni ai suoi turni).

Se le opportunità di partecipazione collettiva agli eventi in classe favoriscono l'autonomia di gruppo, il senso di responsabilità e l'apporto di contributi costruttivi alle pratiche di comunità (Ares 2006), nei dati presentati sembra che l'occasione di discussione di un argomento rilevante sia riservata al solo partecipante che ha sollevato la questione critica. Al contrario, abbiamo visto in precedenza (v. 1.4.2.1.4) che è possibile creare delle dinamiche di classe in cui i singoli individui determinano congiuntamente la natura dei loro ruoli: nell'attività osservata del role-play di gruppo, dove l'insegnante ha concesso spazi di lavoro autonomo, gli studenti hanno avuto l'opportunità di definire la natura della loro attività come membri del gruppo classe, negoziando tra loro i diversi ruoli piuttosto che competere per il predominio di un'idea individuale. Data la rilevanza che essa può assumere in un contesto di educazione alla cittadinanza, dedicheremo a questa attività una riflessione più approfondita (v. 2.2).

2.1.1.2 Gli atti di riconoscimento

Osserveremo ora le questioni problematiche avanzate dagli apprendenti che, nelle loro intenzioni, vogliono costituire un contributo integrativo ai contenuti esposti dall'insegnante, accettandone e riconoscendone la validità e la cogenza interpretativa quando vengono applicati alla sfera delle proprie esperienze personali. Esse possono essere presentate in interventi sia etero- che auto-iniziati e, proprio per il loro carattere soggettivo, possono, come abbiamo visto, essere ampiamente accolte o ridotte al minimo nel discorso degli insegnanti, a seconda dei loro diversi approcci alla materia giuridica (v. 1.2.4.3, 1.4.2.1.3, 1.4.2.2.3). Nei casi in cui l'insegnante vi concede ampio spazio, abbiamo riportato esempi in cui, contrariamente alla competizione sul piano conversazionale osservata negli atti di *challenge*, la negoziazione dei contenuti si esplica attraverso la costruzione collaborativa dell'evento, dove insegnante e apprendenti procedono affiliati nel discorso e possono fornire, in eguale misura, apporti critici nei confronti della realtà sociale (v. 1.4.2.2.3). Vogliamo qui includere un ulteriore caso illustrativo, concentrando l'osservazione sulla quantità e qualità del contributo dell'apprendente⁷⁶.

In questo estratto l'insegnante, nell'introdurre gli organi di controllo delle società cooperative, mette in discussione la legittimità della composizione degli organi che praticano i controlli ordinari e riformula il discorso specialistico (*cioè praticamente*, rr. 3) rideterminandolo semanticamente in una sfera di più immediata comprensione per gli apprendenti. Tale rideterminazione e, probabilmente, anche lo spirito critico che informa la spiegazione dell'insegnante provocano la reazione spontanea di un'apprendente straniera che collega le informazioni fornite alla propria esperienza personale e apre l'interazione con una richiesta di chiarimenti circa la sua posizione lavorativa (rr. 8, 10-12). L'insegnante accetta il cambiamento di *frame* proposto dall'apprendente e avvia una serie di domande, di chiarimento (rr. 13-14), di richiesta di conferma (rr. 20-21) e referenziali (r. 23), volte ad approfondire le informazioni da lei apportate, impostando uno scambio dove l'apprendente apporta nuove informazioni, ripete e riformula ciò che ha detto nel turno precedente, fino ad arrivare a produrre un turno ricco e articolato (rr.24-33). Qui la richiesta di chiarimento si espande fino ad inglobare la sua denuncia di disparità di trattamento sul luogo di lavoro rispetto ad alcuni colleghi. I tratti che caratterizzano il suo discorso evidenziano una forte emotività, un'impellenza a manifestare il proprio disagio, marcate da parole pronunciate a volume alto (rr. 27, 28), dall'uso di un registro colloquiale (*non si fanno un mazzo così*, r. 29) ma soprattutto dalla presenza di un alto numero di enunciati all'interno dei turni. L'insegnante si allinea alla denuncia espressa e tenta di dare a sua volta un contributo (r.34), ma l'impellenza

⁷⁶ L'analisi di questo estratto è stata al centro della comunicazione 'Educazione degli adulti immigrati ed integrazione sociale: lezioni di diritto per l'acquisizione di competenze linguistiche e di cittadinanza', presentata alla conferenza LINEE *New Challenges for Multilingualism in Europe*, Dubrovnik 11-15 Aprile 2010.

dell'apprendente è tale da provocare una sovrapposizione al turno dell'insegnante per riprendere il controllo del discorso (rr. 35-36). Supportata dalla risposta dell'insegnante (rr. 37, 39, 41-43, 45-48), l'apprendente si sente legittimata nel proseguire con la sua denuncia (r.49) ed esplicita che la sua non è una posizione passiva (*io mi lamento*, r.54), rivelando, in termini di *agency* (v. cap. III), una modalità attraverso cui mantiene il controllo su determinati aspetti della propria vita. E definibile in termini di *agency*, nel senso in cui reclama un proprio spazio nel discorso di classe (Baynham 2006), è anche la modalità attraverso cui si inserisce nell'interazione tra un altro studente e l'insegnante, sovrapponendosi al turno di quest'ultimo (r. 61). Il suo discorso è qui caratterizzato, oltre che dalla capacità e determinazione nel mantenere la parola, anche dall'esigenza di acquisire conoscenze e competenze esperte (*poi non so se è vero (--)* *non so (-)* *devo ancora leggere contratto (-)* *nazionale (-)* *bene delle cooperative*, rr. 63-64) da cui si può inferire l'alto livello di motivazione nella sua scelta di investire nella formazione.

Siamo di nuovo di fronte ad un evento dove gli aspetti emozionali dell'apprendimento intessono, con quelli cognitivi, la partecipazione attiva e significativa degli apprendenti alle pratiche di classe, dove la costruzione interpersonale e identitaria diventa centrale nella negoziazione dei contenuti. Nel momento in cui interviene, l'apprendente mobilita caratteristiche identitarie legate alla sua posizione lavorativa di ausiliaria in una casa di riposo e produce, attraverso il discorso costruito sul momento, un atto linguistico performativo che riesce a portare nella cornice istituzionale della classe la realtà a cui si riferisce. Grazie a tale opportunità, la sua prestazione, solitamente molto limitata, si arricchisce quantitativamente di più turni e, all'interno di un turno, di più enunciati, mentre qualitativamente contribuisce a integrare in maniera significativa i contenuti disciplinari. L'apporto dell'insegnante è fondamentale: accoglie e supporta il contributo della studentessa (rr. 34, 37, 39) e ne fa un'occasione di approfondimento dell'argomento che sta trattando; si interroga sul suo ruolo che, di fronte a reazioni critiche degli studenti, non può rimanere neutrale (rr. 41-43) e, così facendo, ne alimenta lo spirito critico; infine ne legittima il discorso riconoscendo l'identità sociale che la studentessa ha costruito con il suo discorso (r. 71). Questo stile di insegnamento potrebbe assumere una valenza pedagogica rilevante in un contesto di educazione alla cittadinanza che ravvisi come cruciale la trattazione di argomenti sensibili aderenti alla realtà degli apprendenti (v. Osler e Starkey 2005a).

L5

- 1 I sì::: il controllore è il controllato (-) quindi questi controlli // perché // ci sono
 2 troppe società cooperative che hanno delle agevolazioni e alla fine // hanno //
 3 cioè praticamente (-) se noi siamo soci di una società // di una cooperativa di
 4 lavoro (-) in realtà un socio deve prendere (-) uno stipendio superiore rispetto (-)
 5 al lavoratore dipendente di una società (--)) oppure (-) io che sono socio
 6 del::: di una cooperativa di consumo (-) devo pagare i beni i prodotti (-) a un
 7 prezzo inferiore (-) rispetto a quello che pagano gli altri (-)
 8 SS scusa (-) non è così allora (-) +che io*

9 SSS +xxx*

10 SS +il problema* è che prende uno stipendio più alto rispetto a un altro
11 dipendente o a uno di ruolo (-) perché dove lavoro io? /,/ io sono socia della
12 cooperativa (-) e ci sono quelli di ruolo (-) prendono=
13 I =di ruolo cosa vuol dire? di ruolo eh sono gli insegnanti precari (-) la sottoscritta
14 (-) di ruolo (-) il resto +de-*

15 SS +xxx* che hanno vinto un concorso (-) in ospedale::: dove lavoro io è una
16 casa di r- eh:::che è convenzionata con l'u esse elle (-) lì si entra coi
17 +concorsi*

18 S +quindi hai fatto*

19 SS eh::: perché? /,/ allora non ho +ca-*

20 I +scusami* non ho capito (-) quindi se sei di ruolo significa che tu hai dovuto
21 superare un concorso per entrare?(-)

22 SS sì (-)

23 I gli altri invece? (-)

24 SS niente lavorano molti in cooperative e poi ci sono ancora quelli di ruolo una
25 volta (-) che adesso piano pianino stanno::: buttando fuori quelli di ruolo
26 perché vogliono mettere dentro le cooperative perché sono più convenienti e
27 costano meno (--) PERO' perché allora noi della cooperativa (-) che il
28 lavoro lo gestiamo (-) PRENDO (--) stesso stipendio (-) e anche meno di
29 loro che fanno meno ore di me (-) eh::: non si fanno il mazzo così (-)
30 hanno il diritto di ferie (-) hanno diritto di tutto (-) hanno agevolazioni di
31 tutto (-) anche nelle scarpe (-) hanno lo sconto di cinquanta per cento di
32 scarpe infortunistiche antiscivolo (--) e io prendo solo il suo stipendio e
33 loro::: (-)

34 I appunto (-) è questo che ti dico (-) +per*

35 SS +anche* quando fanno cinquanta ore loro viene pagati con uno stipendio di
36 settantacinque ore=
37 I =perché appunto non è così (-) +in*

38 SS +allora:::*

39 I +in* teoria (-) per legge (-) tu dovresti avere una retribuzione MAGGIORE=
40 SS =eh=
41 I =rispetto a chi:: non è socio della cooperativa (-) ma perché /,/ poi non è così e ti
42 dico una mia /,/ alla fine ho cercato di darmi una spiegazione /,/ no- non la vai a
43 trovare nei libri perché nella realtà non funziona così (-)

44 SSS +xxx*

45 I +la mia* la mia deduzione è che siccome questi controlli (-) in base ai quali
46 stabiliscono che una società è cooperativa (-) per cui hai delle agevolazioni (-)
47 sono /,/ non sono eh fatti dalle persone che hanno interesse che effettivamente
48 sia così (-)

49 SS +sai cosa ti dicono*

50 I +sono* +sono:::*

51 S +xxx*

52 I eh?(-)

- 53 S chi le controlla le società cooperative?(-)
- 54 SS **ma i controlli dicono /,/ +io mi lamento***
- 55 S +poi* (-) ci sono delle cooperative /,/ c'è stato lo scandalo di investimenti (-) che
- 56 investono nella borsa (-) che non potrebbero neanche farlo (-) le cooperative (-
- 57) +xxx*
- 58 SS +xxx*
- 59 S poi ci son degli altri casi che=
- 60 I =no (-) allora ci sono due tipi di coopera+ive*
- 61 SS **+sai cosa* ti rispondono? (-) è così nel contratto nazionale delle cooperative**
- 62 **(-) hai capito? (-) mi rispondono così non so (-) mi mett- buttano tutte le**
- 63 **schifezze a:::su questo contratto (-) poi non so se è vero (--)** non so (-)
- 64 **devo ancora leggere contratto (-) nazionale (-) bene delle cooperative (--)**
- 65 **anche le scarpe sono (-) cioè +tutte***
- 66 I **+però com-***
- 67 SS **+ ti dicono* te le +compri tu***
- 68 I +sì ma* il problema è +questo*
- 69 SS +xxx*
- 70 I [...] però alla fine (-) anziché pren- io (-) che sono socio (-) prendere di più (-)
- 71 finisco per prendere anche di meno (-) **vedi un'adriana** [*si riferisce alla*
- 72 *studentessa straniera che ha esposto il suo caso*] cioè la cooperativa diventa il
- 73 caporale (-) cioè mi trattiene una parte dei soldi (-)

2.2 La classe come comunità

L'osservazione sull'apporto degli apprendenti relativo a questioni problematiche rileva che, alla fin fine, gli apprendenti aderiscono, o finiscono con l'aderire, all'agenda dell'insegnante; tale adesione, tuttavia, conduce a risultati differenziati: nel caso degli atti di riconoscimento, essa produce attività conoscitiva attraverso le azioni degli apprendenti, che mostrano un senso di *agency* personale, e le azioni dell'insegnante, che sono orientate a far emergere i loro contributi; nel caso degli atti di *challenge*, al contrario, la volontà di adesione all'agenda da parte del gruppo classe crea tensione sia nei confronti di un collega che nei confronti dell'insegnante e non produce eventi conoscitivi collettivi. Ora si vedrà, invece, come il gruppo classe attribuisca valore all'agenda dell'insegnante e porti a termine il compito assegnato in maniera efficiente grazie alla creazione di un senso di comunità che ne rende partecipi tutti i componenti. La strutturazione dell'evento comunicativo è determinante: come abbiamo visto (v. 1.4.2.1.4), l'insegnante assegna un'esercitazione dove gli apprendenti devono produrre contenuti giuridici in una situazione simulata di dibattito per giungere alla soluzione di una controversia e dove l'interazione si svolge prevalentemente tra pari, poiché l'insegnante assume una posizione esterna da osservatore. L'assunzione di ruoli retorici permette agli apprendenti una costruzione dialogica dove essi sperimentano se stessi come creatori sociali di segni sia privati che pubblici e dove producono significati fluidi che

possono attribuire a se stessi o ai sé che rappresentano (Kramsch 2000). Grazie al formato del *role-play*, gli apprendenti si spostano dal loro vero sé per assumere il sé di ‘avvocato della difesa’, di ‘avvocato dell’accusa’ o di ‘giudice’ e producono una prestazione sociale in cui le loro identità dialogano con i ruoli assunti, creando nuovi sé e nuovi altri, aggiungendo aree di consapevolezza tra il loro ‘essere’, il loro ‘saper essere’ e il loro ‘volere essere’. L’osservazione mostra come essi, pur nell’interazione simulata e controllata di un’esercitazione pianificata, hanno considerevole autonomia nella determinazione dei loro ruoli e nel lavoro di gruppo e hanno l’opportunità di determinare la natura della loro attività come membri della comunità di apprendimento, negoziando ruoli diversi e ricorrendo alle forze multiple del gruppo. La natura della comunità che emerge è quella in cui gli scopi e i risultati vengono negoziati dagli studenti. I dati mostrano segnali importanti di lavoro condiviso, come la negoziazione, la cooperazione per il raggiungimento di uno scopo, la capacità di valutazione e di assunzione di decisioni condivise. Alcuni estratti dal discorso argomentativo co-prodotto dagli apprendenti ne mostra la costruzione attraverso modalità ricche e diversificate di interazione. In questo primo estratto, ad esempio, si può notare come S e S3 si supportino l’un l’altro nel sostenere l’argomentazione condivisa, in quanto rappresentanti della stessa parte contendente (si noti l’uso dei pronomi personali plurali *noi* e *voi*):

L5

- 1 I vediamo cosa dite **voi** (-)
- 2 S allora **noi sosteniamo** che il signor bianchi (-) [*legge*] [...] **riteniamo** quindi
 3 invalida la richiesta di fallimento in quanto la mancanza di uno dei caratteri
 4 essenziali del contratto di società non modifica il soggetto giuridico
 5 preesistente (- -)
- 6 S3 **esatto (-)**
- 7 I cioè **voi** quindi dite (-) in parole povere (-)
- 8 S che questa non è una snc irregolare la loro (-) la semplice collaborazione ehhh
 9 cioè (-)
- 10 S3 **esatto (-)**
- 11 S i debiti sono della società iniziale del signor bianchi (-) ditta individuale e non
 12 +si*
- 13 S2 **+non* è vero nie+nte***
- 14 S +non* si può chiedere il fallimen+to*
- 15 S2 **+dic*iamo che:::**
- 16 I allora
- 17 S3 **perché lui è il produtt+ore***
- 18 S **+non* puoi chiedere il fallimento (-)**

In questo secondo estratto, si può notare come le risorse argomentative di S siano finalizzate ad una ricerca della costruzione del consenso con la parte avversaria, che si esprime attraverso modalità comunicative di concettualizzazione ed espressione dell’azione indicanti responsabilità e intenzionalità nel conseguire i propri scopi:

l'uso di imperativi (*sentimi un attimo*, r.1; *seguimi (-) ti ho detto (-) seguimi*, r.7; *seguimi un attimo (-) ok?*, r.9), le scelte discorsive che vogliono indurre il suo interlocutore a immedesimarsi nella situazione (*magari deve seguire delle cose (-) da solo non ce la fa*, rr. 18-19) o il controllo assunto nella presa di turno:

L5

- 1 S lo abbiamo appena detto (-) **sentimi un attimo (-)** allora (-) se lui dice che
 2 gestisce un'attività da anni (-) decide di associarsi per ampliare il proprio giro
 3 d'affari (-)
 4 S2 hm (-)
 5 S non ti spiega bene che tipo di=
 6 S2 =non c'è nean+che*
 7 S +né* per quanto tempo (-) può essere un mese può essere un anno può essere per
 8 sem+pre*
 9 S2 +va bene* (-) il proble+ma*
 10 S **+non lo* sappiamo (-)**
 11 S2 va bene do+ve*
 12 S **+seguimi* (-) ti ho detto (-) seguimi (-)**
 13 S2 va bene (-)
 14 S **seguimi un attimo (-) ok? (-) allora ok? [...]**
 15 S2 con l'impresa individuale del signor bianchi=
 16 S =perché lui non +è che dice*
 17 S2 +xxx*
 18 S chiude l'attività e fa un atto costitutivo (-) lui continua la sua attività /,/ anzi la
 19 vuole ampliare (-) la SUA attività (-)
 20 S3 esatto (-)
 21 S quindi è la sua (-) non è quella (-) sua assieme a degli altri
 22 S2 adesso è insieme a degli altri +se*
 23 S **+xxx* una collaborazione per ampliare (-) magari deve seguire delle cose (-)**
 24 **da solo non ce la fa (-)**

Attraverso la costruzione riuscita del consenso, il discorso di S acquista una legittimità (nel senso di Lave e Wenger 1991), che viene sancita dallo studente che ricopre il ruolo di giudice:

L5

- 1 SS +proprio* fate un patteggiamento con delle aggravanti (-)
 2 I [*ride*]
 3 SSS [*ridono*]
 4 SS **per fare gli accordi (-)**

E acquista una legittimità come processo di valore da integrare nella pratica di classe (Ares 2006 *cit. cap. III*), dove la ricerca del consenso diventi una norma di

comunità, un'alternativa alla competizione per il predominio di un'idea che, come abbiamo visto, talora può verificarsi e creare tensioni tra i componenti della classe.

Gli apprendenti costruiscono congiuntamente i contenuti del loro apprendimento e, in qualche momento, arrivano a respingere come inopportuni quelli proposti dall'insegnante (v. 1.4.2.1.4):

- L5
S **[sorridente] ma di cosa s'impiccia lei (-)**
I no io chiedo (-) infatti io:::: so- sono fuori (-)
S **[sorridente] non deve intervenire (-)**

Da loro, l'insegnante si aspetta che diano il loro contributo alla comprensione di determinati concetti, mentre, allo stesso tempo, essi si sentono in dovere di dare il proprio supporto alla determinazione di quel concetto producendone un'efficace definizione congiuntamente costruita. Così, nel produrre una presentazione della loro creazione collettiva, c'è, da una parte, la responsabilità individuale di partecipare e, dall'altra, la responsabilità condivisa di gruppo di produrre una presentazione interessante e attraente che deve essere seguita con attenzione da tutti (v. anche Duff e Kobayashi 2010), come mostrano i seguenti estratti:

- L5
I sentiamo l'accusa (-)
S3 eh:: posso dire una cosa? [rivolgendosi bonariamente ad una collega]
] **stai zitta eh?(-) che se no ci rovini::** [ride]
SSS [ridono]
SS **non so se vi impegnate /,/ a +xxx***
S3 +xxx*
S **+xxx* quello che non c'è scritto (--)**
- L5
S difesa (-) [legge] il signor bianchi da socio accomandante /,/ **silenzio grazie (-)**
S3 **prego (-)**

I contributi alla pratiche di classe osservati, oltre a rappresentare esempi di modalità multiple e diversificate di interazione tra pari, sono rappresentativi per le norme di partecipazione che vengono costruite nella comunità: il coinvolgimento individuale e collettivo per il raggiungimento di uno scopo comune ha dato luogo ad integrazioni e modifiche sostanziali alla pratica convenzionale, spostando il ruolo dell'insegnante da centrale e periferico nella costruzione dei contenuti e costruendo nuove norme per l'interazione tra pari. Tali contributi sono essenziali in una visione inclusiva e trasformativa dell'apprendimento (v. cap. III), che considera la modellizzazione delle pratiche di classe da parte degli apprendenti come parte rilevante del processo di legittimazione e piena partecipazione, e sono fondamentali nell'ottica di

un'acquisizione di pratiche discorsive di cittadinanza (v. cap. II), dove una pratica comunicativa efficace costituisce il conseguimento di uno status comunicativo che permette agli individui di partecipare e posizionare se stessi e gli altri all'interno dell'interazione sociale.

2.3 Quantità e qualità dei contributi degli apprendenti non italofoeni

Funzionale agli obiettivi della ricerca, che mira a rilevare le potenzialità del discorso giuridico per lo sviluppo di competenze di cittadinanza attiva in adulti stranieri, l'osservazione sulla partecipazione degli studenti alla lezione si è anche focalizzata sul rilevamento della quantità e qualità degli interventi degli apprendenti non italofoeni, fornendone una valutazione comparativa con gli interventi degli apprendenti italofoeni.

Nelle classi osservate, in cui, come abbiamo illustrato nel capitolo 3, la presenza di italofoeni e non italofoeni è ripartita in parti più o meno uguali (51% vs 49%), i contributi degli studenti italofoeni durante l'evento 'spiegazione' sono quantitativamente preponderanti. Osservando anche solamente i risultati di un'indagine condotta su due campioni di lezione, riportati nella tabella 7, si può notare come essi rappresentino più dell'80% dei contributi totali:

Tab. 7. Quantità di interventi di apprendenti italofoeni vs apprendenti non italofoeni.

INTERVENTI ITALOFONI VS NON ITALOFONI (osservati in 2 lezioni durante l'evento 'spiegazione')		
	Occorrenze in italofoeni	Occorrenze in non- italofoeni
Interventi sollecitati: <i>risposte a domande dell'insegnante rivolte alla classe</i>	46	11
Interventi spontanei: <i>Richieste di chiarimento</i>	15	1
<i>Ripetizioni e riformulazioni del discorso dell'insegnante per controllare la comprensione</i>	16	0
<i>Contributi di conoscenze del mondo ed esperienze personali, casi problematici, opinioni personali</i>	9	9
TOTALE	86	21

Osservando poi le tipologie di contributi, la stessa percentuale viene rilevata nelle risposte degli apprendenti italofoeni alle sollecitazioni dell'insegnante rivolte alla classe per recuperare informazioni già trattate o per stimolare al ragionamento (46 vs 11); la percentuale dei contributi italofoeni aumenta, fino ad arrivare a circa il 99 %, se si considerano le richieste di chiarimento e le riformulazioni del discorso dell'insegnante per controllare la comprensione (15 vs 1 e 16 vs 0). Pur trattandosi di indicazioni sommarie, che richiederebbero un'indagine completa su tutto il corpus, tali dati sono comunque rappresentativi della tendenza generale osservata in queste classi: il numero di contributi degli apprendenti non italofoeni alla costruzione del discorso disciplinare sono trascurabili rispetto a quelli degli italofoeni, una tendenza riscontrata anche in altri studi (ad esempio, Duff 2002, Musumeci 1996). Si è ipotizzato che i fattori che incidono su tale parsimonia discorsiva da parte degli apprendenti stranieri siano attribuibili alla ricerca di un adattamento all'ambiente che si esplica attraverso la mimetizzazione linguistica della propria provenienza; è, peraltro, l'attenzione a questi stessi fattori che induce gli insegnanti a non utilizzare, nel loro discorso, adeguamenti specifici su questa parte di popolazione scolastica (v. 1.5.1). Come è stato rilevato in uno studio di Miller (2000), gli ostacoli maggiori che gli immigrati riscontrano nell'integrarsi con la popolazione dominante sono costituiti, più che da differenze visibili, proprio da quelle diversità udibili che sono caratterizzate da accenti che denotano la provenienza o da una scarsa competenza nella lingua seconda. Può succedere così che gli apprendenti cerchino di camuffare le loro identità udibili (*hearable identities*, Duff 2002), riducendo al minimo la loro partecipazione alla costruzione del discorso in classe: la scelta del silenzio può abbassare il filtro affettivo e può prevenire la perdita della faccia.

Non si può affermare, tuttavia, che essi siano partecipanti puramente passivi; si può invece sostenere che essi partecipano al discorso in classe nella misura in cui essi ritengono valga la pena partecipare. Quando si tratta, ad esempio, di esporre contenuti che fanno riferimento alla loro sfera personale, essi dispiegano ampiamente la loro *agency*: se si osserva, infatti, il numero dei contributi relativi a conoscenze del mondo, a esperienze personali, a casi problematici ed a opinioni personali, si può notare come i contributi degli apprendenti stranieri eguagliano i contributi degli apprendenti italofoeni (9 vs 9). In questi casi, le ragioni che li spingono ad intervenire sono ben più forti del senso di soggezione provato nell'esternare la loro identità udibile. Si consideri l'ulteriore indagine condotta sui contenuti dei contributi personali degli apprendenti (tabella 8), che mostra come, mentre tra gli studenti italofoeni prevalgono le opinioni personali (6 I vs 3 NI), negli studenti non italofoeni sono più frequenti i resoconti di esperienze personali (1 I vs 2 NI) associati all'esposizione di casi problematici (0 I vs 3 NI).

Tab.8. *Qualità dei contributi personali degli apprendenti.*

CONTRIBUTI PERSONALI		
	Apprendenti italofofi	Apprendenti non italofofi
Resoconti di esperienze personali (1 I vs 2 NI)	come sindacalista.	come cittadina straniera richiedente la cittadinanza italiana, come lavoratrice.
Esposizione di casi problematici (0 I vs 3 NI)		difficoltà burocratiche, problemi di posizione contrattuale, problemi di riqualificazione professionale.
Conoscenze del mondo (2 I vs 1 NI)	sul mondo sindacale, sulle proteste dei lavoratori.	sulle normative europee in merito alla perdita della cittadinanza.
Opinioni personali (6 I vs 3 NI)	sulla posizione lavorativa dell'insegnante, sullo sciopero, sulla forza contrattuale delle categorie dei lavoratori, sulla validità delle teorie degli economisti classici, su modalità di acquisizione della cittadinanza da parte di cittadini stranieri, sull'apolidia.	su pratiche culturali in paesi in via di sviluppo, sulla libertà di parola, sui vantaggi di avere la cittadinanza italiana.

Se gli apprendenti stranieri partecipano in misura ridotta alla costruzione del discorso disciplinare, così come impostato dall'agenda dell'insegnante durante la spiegazione, essi dimostrano volontà di partecipazione quando percepiscono che il discorso disciplinare può investire la propria sfera personale. Si profila una situazione in cui la partecipazione degli studenti stranieri pare dettata da una sorta di urgenza di portare all'interno della classe il mondo esterno per condividerne esperienze o per cercare di risolverne le situazioni conflittuali. Abbiamo già visto come questa possa riguardare questioni disparate, dal pagamento di una multa (L20, v. 1.4.2.2.3) all'applicazione del ristorno nelle cooperative di consumo (L5, v. 1.4.2.2.3), fino ad arrivare a denunce aperte sulla disparità di trattamento ricevuta nel posto di lavoro (L5, v. 2.1.1.2). Sembra che gli apprendenti stranieri, al pari dei colleghi italofofi, trovino nella classe di diritto il contesto appropriato per rendere pubbliche le proprie questioni personali, per condividerle ed eventualmente per cercarne una soluzione.

Si consideri ancora un altro esempio. Qui la questione affrontata dall'insegnante verte sul diritto per i lavoratori, sancito dalla Costituzione italiana, a ricevere un

livello minimo di retribuzione (rr. 1-4); un'apprendente non italofona associa i contenuti della spiegazione all'esperienza personale e coglie l'occasione di una domanda di esibizione posta dall'insegnante (r.12) per inserirla nel contesto del discorso disciplinare (rr. 14-15, 17). L'insegnante abbandona i contenuti specialistici e si adegua al discorso della studentessa aprendo alla sequenza proposta con un inizio di riparazione (r. 18), a cui la studentessa si sovrappone con un enunciato assertivo che indica l'urgenza di esplicitare il proprio vissuto problematico (*a me è successo*, r.19). L'insegnante ne percepisce l'importanza e replica con una riformulazione del concetto di 'livello minimo di retribuzione' (*che ti hanno dato meno?*, r. 20) a partire dalla quale concede a SS tutto lo spazio discorsivo di cui ha bisogno (rr.21-22, 24, 26-29), la supporta (r. 25) e le fornisce contemporaneamente indicazioni esperte per risolvere la situazione illustrata, riparando parti del suo discorso (rr. 23 -attraverso l'uso di *scusa*, pratica comunemente usata per iniziare un *repair* – e 30, 32, 35). L'*agency* della studentessa si esplica attraverso la narrazione in prima persona, che definisce la sua capacità di impegnarsi in azioni per conseguire un determinato fine, e attraverso la costruzione del suo discorso in interazione, in cui si attribuisce l'autorialità e la responsabilità delle informazioni che trasmette, ottenute per esperienza diretta (*agency interazionale*, Orletti 2009: 82).

L10

- 1 I la costituzione (-) quindi che si applica a tutti (-) stabilisce che (-) ogni
2 lavoratore ha diritto a un certo livello di retribuzione (-) questo livello minimo
3 di retribuzione (-) che ci consente di essere persone libere (-) di:::poter vivere
4 dignitosamente (-) è quello che indicano i sindacati (-) nei contratti collettivi (-)
5 S la legge? (-) la legge numero? (-)
6 S2 trentasei (-)
7 S trentas+ei?*
8 I +l'ar*ticolo trentasei della costituzione=
9 S =ah ho capito (- -)
10 I tra l'altro (-) al:::lo stesso:::al al datore di lavoro (-) non conviene dare una
11 retribuzione più bassa rispetto a quello che dice il contratto collettivo
12 nazionale! (-) perché non gli converrebbe? (-) secondo voi (-)
13 SSS xxx
14 SS **perché poi alla fine:::intanto il dipendente se ne va (-) e poi perché**
15 **comunque va a vedere un commercialista (-)**
16 S xxx
17 SS **si fa dare:::/,/**
18 I il commercialis+ta*
19 SS **+a me* è successo (-)**
20 I che ti hanno dato meno:::?(-)
21 SS **che mi hanno dato meno (-) che pensavano che fossi un apprendista che era**
22 **appena entrata invece di quindici anni ne ho ventotto=**
23 I = apprendista scusa? (-)
24 SS **di quindici anni (-) invece ne ho ventotto e:::=**
25 I = infatti c'è un limite per:::il contratto di apprendista+to*

- 26 SS **+es*atto (-) io ero in apprendistato però a settembre (-) io ho scritto al**
 27 **mio commercialista perché dovevo avere uno scatto in più (-) infatti lei ha**
 28 **detto xxx quando ha visto che addirittura ho ventotto anni (-) adesso**
 29 **bisogna fare delle altre pratiche /,/**
 30 I ma ehhh da chi sei andata? (-) dal commercialista=
 31 SS **=sì xxx dal commercialista (-)**
 32 I beh potevi anche andare al sindacato (-) cioè non /,/
 33 SS **+xxx***
 34 SSS **+xxx***
 35 I sì sì (- -) però dico (-) perché:::ehh al sindacato (-)

Se è vero che la contestualizzazione esterna al discorso specialistico viene praticata in egual modo da tutti i partecipanti agli eventi 'spiegazione', negli apprendenti stranieri esse viene ad assumere un rilievo specifico, se messa a confronto con la reticenza ad altre forme di partecipazione, poiché essa dà luogo ad una performance discorsiva che, tra l'intero repertorio di caratteristiche identitarie, mobilita e fa prevalere quelle legate ad un'identità sociale piuttosto che quelle legate a condizioni di non-italofonia. Al pari dei colleghi italofoeni, in questi contributi gli studenti stranieri posizionano se stessi in qualità di lavoratori, consumatori, fruitori di servizi. Si consideri l'estratto seguente che mostra come apprendenti non italofoeni e italofoeni condividono le stesse esperienze di posizione lavorativa e come, al pari dell'insegnante, gli apprendenti italofoeni contribuiscono con il loro sapere esperto a chiarire dubbi o a fornire elementi linguistici agli studenti stranieri:

L5

- SS **però scusami (-) allora nelle società cooperative cioè (-) io sento che mi**
chiamano cioè (-) gli altri soci sono soci capito? (-)
 I ma tu hai pagato /,/ lo puoi capire subito se sei +socio*
 SS **+xxx***
 I o no (-) l'hai versata la quota?(-) allora sei socia (-)
 S3 **per essere dipendente una +quota***
 SS **+sì l'ho* vers+ata***
 S3 **+in base***
 SS2 **+xxx***
 S3 **che poi ti restituiscono /,/**
 I cioè ti:::
 S3 **ti restituiscono /,/ vabbé eventualmente se::: lasci la::**
 I se recedi (-)
 S3 **e poi ti danno anche i dividendi (-)**
 SS **ti danno? (-)**
 I ti danno anche i dividendi però (-) ci sono dei limiti (-)
 SS xxx?(-)
 S3 sì (-)
 I lavorate /,/ quindi::: siete tutti soci di:::

SS io non ho mai visto il bilancio (-)
 S3 xxx
 SS xxx ti danno il regalino cioè::: non c'è:::
 S3 quello quello è il dividendo (-) può essere /,/
 I allora (-)
 S3 quello è il dividendo (-)
 I [*ride*] no il regalino non è il dividendo eh eh eh
 SSS [*ridono*]
 SS cioè per dire (-) figurati (-)

Oppure questo altro estratto, che mostra una medesima condivisione di esperienze come consumatori e fruitori di servizi dei supermercati Coop, dove è evidente la determinazione con cui la studentessa straniera mantiene il suo punto, forte della sua esperienza, senza preoccuparsi di produrre un discorso linguisticamente inaccurato:

L5
 1 I ma (-) allora (-) la tesserina la possiamo avere in qualsiasi supermercato (-) non
 2 è non è che tutti i supermercati sono cooperative (-)
 3 SS ah è vero (-) è tutt'un'altra cosa (-) devi partecipare con una somma di
 4 denaro=
 5 I =anche là per essere soci in ogni caso si deve versare=
 6 SS =quota=
 7 I =una quota (--)
 8 SS2 perché dopo dividi anche l'utili /,/ anche ti danno /,/ giusto? (-)
 9 I ti +danno*
 10 S3 +xxx*
 11 SS2 +no è così* DANNO (-) cioè conosco una persona che +xxx*
 12 S3 +non ti chiam-*
 13 I +però* c'è::: (-) sarà la tua tesserina in +cos-*
 14 SS2 [*continua la discussione con lo studente*] +la Coop sì* (-) la Coop
 15 S3 è il buono +spesa*
 16 SS2 +xxx*
 17 I ragazzi per favore (-) [*ride, indicando l'osservatrice*] io non vorrei essere nei
 18 suoi panni poi a sbobinare:::
 19 SS2 in questa coop mi ricordo che per fare socio coop paghi cinquant'euro (-) e
 20 poi dopo comunque fine dell'anno ti arrivano::: tutte quelle spese che::: per
 21 quello che hai fatto a far domanda di credito +xxx*
 22 S +xxx*
 23 SS2 +xxx* poi non so (-) alla mia famiglia ha mandato /,/ poi ci son gli sconti
 24 cioè tutte quelle cose lì (-) però alla fine dell'anno ti arriva tutto il resto
 25 xxx questa spesa eh (-) mandano un assegno (-)
 26 S no (-)
 27 SS2 cioè un assegno /,/ no perché c'è una quantità però +c'hai*

- 28 S3 +hai * la possibilità di avere un buono spesa (-)
 29 SS2 hm (-)
 30 S3 da u- (-) sì diciamo che è assegno (-) che quando vai a spendere (-) fai la spesa (-
 31) quindi se hai il /,/ per esempio il buono è venti trenta quaranta euro quelli lì è
 32 quello che eh::: ti possono poi procurare dalla spesa (-) in realtà non è che ti
 33 danno l'assegno ti danno i soldi (-)
 34 SS2 sì sì ti danno dei buoni (-)

Nei due estratti precedenti, abbiamo osservato come gli apprendenti italofoeni supportino, nei contenuti e nella lingua, la produzione dei colleghi non italofoeni. Può avvenire però anche il contrario, almeno a livello contenutistico, che siano cioè gli apprendenti stranieri a fornire, attraverso i loro contributi di conoscenze enciclopediche ed esperienziali, un sapere esperto a cui i colleghi italofoeni fanno riferimento perché posseduto da loro soltanto: in questi rari casi, essi assumono il controllo del discorso decidendo di dispiegare caratteristiche identitarie legate alla loro provenienza. È una scelta dettata, più che da una volontà di esibizione delle proprie origini, che abbiamo visto mancare, piuttosto da una propensione osservata a rispondere ad aspettative e richieste della comunità di classe di cui si sentono parte integrante (v. anche Kramsch 2000). Si considerino, ad esempio, gli estratti da L4, dove una digressione dell'insegnante introduce il concetto di stato di cittadinanza. Il sapere esperto e le esperienze degli studenti stranieri fanno sì che quello che doveva essere un argomento marginale della spiegazione si estenda fino a diventare una discussione di classe, dove il ruolo dell'insegnante perde tratti dominanti e dove gli studenti italiani si rivolgono direttamente ai colleghi stranieri:

L4

[*si parla di apolidia e una studentessa eritrea interviene*]

- 1 SS io sono una di questa categoria qua (-)
 2 S veramente?(-) non hai cittadinanza?(-)
 3 SS io non ho il governo e quindi (-) il mio passaporto la mia cittadinanza
 4 +xxx*
 5 I +ecco* quindi ecco (-) tu hai lo status di apolide (-)
 6 SS sì infatti (-) io proprio sono di questa categoria (-) quindi automaticamente
 7 l'italia mi dovrebbe dare la cittadinanza (-) dato che comunque ehh non
 8 avendo il governo:::

L4

[*si parla di acquisizione della cittadinanza per figli di genitori stranieri nati in Italia; una studentessa algerina interviene parlando della richiesta che vuole fare per il figlio*]

- 1 SS devo chiederlo (-) non è che gli danno la cittadinanza (-)
 2 I esatto (-)
 3 SS devo chiedere (-)
 4 I questo però riguarda l'italia=

- 5 SS =in Italia sì (-) [...]
 6 I per nascita (--)
 7 SS **quando hai i genito+ri***
 8 I +quan*do si nasce da +genitori italiani*
 9 SS **+da padre o madre italiani***
 10 I in questo caso non c'è bisogno di fare nulla (-)
 11 S ma se forse è meglio padre italiano o +genitori*
 12 SS **+ madre* o padre cittadini italiani (-)**
 13 I sì se tu nasci DA genitore italiano (-) sei cittadino italiano (-)
 14 S non importa madre o padre (-)
 15 SS **no (-)**

L4

[le apprendenti discutono delle diverse modalità di acquisizione della cittadinanza per cittadini stranieri in Italia e nei paesi di provenienza]

- 1 SS [rumena] oppure (-) **preempio a me che sono in italia da cinque anni e devo**
 2 **lavorare cinque anni in regola (-)** cioè per farmi tutti quanti +xxx*
 3 S +xxx*
 4 SS [rumena] **da noi invece bisogna +lavorare***
 5 SS [algerina] **+otto anni***
 6 SS [rumena] **per dieci anni (-) dieci anni (-)**

Uscendo dall'evento 'spiegazione' e osservando la partecipazione degli apprendenti stranieri ai macro-eventi sollecitati ('esercitazione' e 'esposizione orale', v. 1.4.2.1.4), si rileva un altro tratto che denota una ragione impellente a far sentire la propria voce e che prevale sulle reticenze osservate durante le spiegazioni dell'insegnante: l'alta motivazione a partecipare a tali eventi, la volontà a migliorare le proprie competenze, che rivelano l'investimento che questi apprendenti hanno posto nella formazione al fine di acquisire risorse sia materiali che simboliche (Norton 2000). Essi cercano di produrre un discorso efficace perché vogliono diventare competenti nelle pratiche linguistiche e culturali della specifica comunità disciplinare a cui attribuiscono un alto valore. La pianificazione di tali eventi è sicuramente importante poiché, grazie ad essa, si nota come essi acquistino una certa sicurezza nel fornire le informazioni richieste: ciò può portare a ipotizzare che la creazione di eventi didattici pianificati induca, in apprendenti stranieri adulti, ad un potenziamento delle loro prestazioni discorsive. In questi eventi, si riscontrano più frequentemente quegli interventi che nell'evento 'spiegazione' erano rari, vale a dire le richieste di chiarimento e le riformulazioni, che qui denotano una precisa intenzione a produrre informazioni corrette e accurate. Si considerino i seguenti estratti, tratti dall'evento 'esercitazione', dove alcuni studenti stranieri chiedono conferma della propria comprensione per poter affinare i propri interventi:

L5

SS e quindi eh::: però il problema è la società stessa che lo::: la::: cioè gliel'ha ordinato (-) **ho capito bene? (-)**
I sì lui lo sta gestendo PER CONTO della società (-)

L5

SS **cioè l'affare è diverso da::: da questo investimento che lui fa:::=-**
I =no (-) il finanziamento rientra nell'ambito dell'affare (-)
SS **ahhhh (-) allora è nel co- durante ehhh::: insomma nel corso del::: ho capito (-) pensavo che era un vecchio debito:::**

L5

SS **xxx una cosa (-) non è che lui è un socio accomandante no? [...]**
volevo capire magari è la società /,/

Interessante è comunque il caso in cui, all'interno dello stesso evento, un'apprendente straniera giustifica la sua richiesta di chiarimento mascherando il suo gap conoscitivo attraverso la sua attribuzione a tutto il gruppo classe:

L5

SS no ma non mi ricordo (-) non mi ricordo la differenza (-) **questo è per tutti (-) non è solo per me (-)**

I contributi preparati degli apprendenti stranieri mostrano in maniera particolarmente evidente la capacità e la determinazione nel mantenere la parola durante l'argomentazione prevista dall'evento 'esercitazione'; qui alcuni di questi apprendenti appaiono estremamente motivati a produrre un discorso disciplinare senza temere di esporsi su terreni linguisticamente impervi anche nei momenti in cui arriva lo scherno dei colleghi, come nel seguente estratto, che mostra, nel discorso di SS, segnali evidenti di ipercorrettismo da esibizione specialistica:

L5

1 SS **i neri i rossi possono xxx il fatto (-) perché anche se non sono registrati di**
2 **società di fatto (-) c'è stato un accordo quando si::: c'è un accordo c'è un**
3 **fuoco di comunione (-) di un'attività economica (-) un fuoco di interesse**
4 **comune anche=**
5 S =non ci sarebbe stata la scrittura privata se non esisteva un interesse comune=
6 SS =e **QUINDI (-) lo stesso quilini (-) no (-)**
7 SSS [sorriscono per il termine sbagliato] i cr-
8 SS **i creditori possono chiedere il fallimento (-)**
9 S diciamo anche +xxx*
10 SS **+al* proprio al signor bianchi (- -) nonché dei soci di fatto (-) [legge il suo**
11 **elaborato] il signor rossi e neri (-) i tre soci rispondono confronti dei**
12 **creditori con tutto loro patrimonio +xxxx***
13 S +in caso* +xxxx*

- 14 SS [alza il tono della voce per poter proseguire la lettura] +INFATTI* (-) da
 15 un lato non trattandosi di una società di capitale neanche di una società
 16 semplice (-) la responsabilità patrimoniale dei debiti sociali si estinguerà xxx
 17 ai soci (-) dall'altro (-) l'accordo tra i soci /,/ hanno fatto un accordo (-) e
 18 quando c'è un accordo già esiste un contratto (-) non sarà proponibile dai
 19 creditori non essendo dato all'accordo stesso la necessità pubblicità (-) la
 20 necessaria pubblicità (-) +xxx*
- 21 S +xxx*
- 22 SS +POI* (-) c'è l'articolo due due sette nove che dice /,/
- 23 SSS [sorriscono per la tenacia con cui la studentessa mantiene il suo punto e
 24 commentano]
- 25 S no allora +xxx*
- 26 SS +xxx*
- 27 S +xxx* società di nome collettivo /,/
- 28 I fai parlare danilo (-) falla finire di parlare (-)
- 29 S2 +xxx*
- 30 SS +xxx* chi ENTRA a far parte di una società (-) risponde di altri che xxxx
 31 sono beneficiari e per /,/ acquistando il:::

O ancora in questi altri due casi, rilevati all'interno dello stesso evento:

L5

SS2 posso dire io la mia eh? (-) può anche essere una società a nome di fatto come dicono loro [...]

SS3 no::: lei voleva dire /,/

SS2 capito? (-)

L5

SS2 io mi ricordo nel libro c'è scritto che (-) se::: una società di fatto (-) è scritto è detto verbalmente (-) è scritto anche tra di loro (-) viene considerata una società di fatto (-)

SSS xxx

SS2 sì io mi ricordo dal libro da quello che ho sentito (-) mi ricordo che::: cioè è così (-)

La stessa determinazione nel mantenere la parola si osserva anche in un caso (già osservato, v. 1.4.2.1.4) all'interno dell'evento 'esposizione orale pianificata', in cui un'apprendente straniera mostra resistenza nei confronti della richiesta dell'insegnante di esporre la relazione in maniera stringata, dimostrandosi non disposta a cambiare la struttura del suo discorso e reagendo con fermezza alle

continue interruzioni dell'insegnante attraverso enunciati che rivendicano la sua autorialità (v. anche Wallace 2006) e sfidano l'autorità dell'insegnante:

L13_1

SS c'arrivo professore (-) mi fa +dire*

SS ci arrivo ci arrivo (-)

SS sì (--) eh::: spetta adesso (-)

All'interno dello stesso evento, si consideri anche l'estratto in cui uno studente filippino, la cui partecipazione agli eventi in classe è solitamente sporadica (v. 1.4.2.1.4), ritiene opportuno aggiungere ulteriori informazioni al suo discorso pianificato, fornendo dati integrativi circa il debito che ogni filippino ha nei confronti degli Stati Uniti dopo che l'insegnante e i colleghi hanno mostrato interesse verso questo argomento:

L14

- 1 SS **sentito uhm sentito in tv?(-)**
 2 I sì (-)
 3 SS **un filippino uhm::: debito trentacinque::: trentacinque eh::: mile peso (-)**
 4 S peso +è*
 5 SS **+peso* si chiama al:::**
 6 I la moneta (-)
 7 SS **sì (-) la moneta (--)**
 8 I sì (-) un debito verso chi? (-) verso gli stati uniti d'america?(-)
 9 SS **sì gli americani (-)**
 10 I attualmente? (-) no(-)
 11 SS uhm? [*si rivolge alla collega per controllare la sua comprensione*]
 12 S +xxx*
 13 SS **+NO* se::: (-) compiuti? NO (1 sec.) come si dice uno due tre (--)**
 14 S contare +xxx*
 15 SS **+CONTARE*(-) si conto /,/ ogni filippino ha un debito di (-)trent-=**
 16 I =ah ecco +ecco sì*
 17 SS **+trentacinque***
 18 S nei confronti dell'america (-)
 19 SS **sì (-)**

2.4 Sintesi e discussione sui contributi degli apprendenti

Al fine di individuare correlazioni tra le situazioni discorsive locali e le implicazioni pedagogiche per l'insegnamento/apprendimento di competenze di cittadinanza, l'osservazione sui contributi degli apprendenti si è concentrata sulle modalità mediante cui gli apprendenti modellano il discorso in classe dando luogo a variabili di dominanza discorsiva e di investimento ed *agency* che influiscono sull'impianto partecipativo ricorrente nel contesto istituzionale della classe.

Abbiamo rilevato, innanzitutto, come l'apporto di conoscenze ed esperienze personali sia da considerarsi la rappresentazione più significativa di tali modalità, e abbiamo concentrato l'osservazione su quei processi discorsivi socioculturali che si realizzano quando gli apprendenti portano in classe questioni problematiche, identificati, alternativamente, come atti di *challenge* e atti di riconoscimento del discorso dell'insegnante. Si è rilevato che il diverso atteggiamento degli apprendenti dipende dagli stili di intervento degli insegnanti, dalle modalità attraverso cui essi scelgono gli argomenti della lezione e attraverso cui essi vengono affrontati, ma che entrambi gli atti vengono inglobati nel discorso in classe attraverso la costruzione interpersonale degli eventi che, nella classe di adulti, devono tener conto delle identità mature che gli apprendenti portano in classe e che influiscono su un processo di insegnamento/apprendimento fortemente condizionato da componenti sociali e relazionali. L'adesione o il dissenso verso l'agenda dell'insegnante mostrano tratti comuni di *agency* personale, dove gli aspetti emozionali concorrono con gli aspetti cognitivi a definire e modellare la partecipazione significativa degli apprendenti alla negoziazione dei contenuti: nel momento in cui intervengono, gli apprendenti mobilitano sul momento caratteristiche identitarie, alternative a quelle subalterne di apprendenti, che li portano a produrre atti linguistici performativi, realizzati attraverso l'autorialità e la responsabilità delle informazioni che trasmettono nelle narrazioni in prima persona. Grazie a tali costruzioni identitarie, le loro prestazioni si arricchiscono quantitativamente e qualitativamente e contribuiscono in maniera significativa alla costruzione dei contenuti disciplinari.

La recente riflessione all'interno delle scienze sociali sul concetto di *agency*⁷⁷, che viene sovrapposto a concetti diversificati e complessi come creatività, scelta, intenzionalità, resistenza o autonomia, ha contribuito a renderne la definizione sfaccettata o quanto meno elusiva. Nella nostra ricerca si è scelto di fare riferimento a quelle impostazioni teoriche che mettono in primo piano il ruolo degli attori individuali nella riproduzione dei sistemi sociali (Ahearn 2001, Duranti 2004, Giddens 1979), dove il riconoscimento del ruolo giocato dagli individui nel fare la società assume una caratterizzazione etica e politica che coincide con gli elementi definitivi della nostra teorizzazione del concetto di cittadinanza (v. cap. II, 2.1). La

⁷⁷ Come sottolinea Orletti (2009), il termine corrispondente italiano 'agentività' non rende completamente tutte le valenze di significato dell'inglese 'agency'.

prospettiva, qui assunta, che il linguaggio sia azione sociale (v. cap. III) ha mostrato come gli apprendenti esprimano la loro capacità di agire attraverso le strategie linguistico-discorsive che utilizzano per rappresentare gli eventi ed esprimere il loro coinvolgimento: abbiamo osservato, ad esempio, come le modalità comunicative della studentessa straniera, riportate negli atti di riconoscimento (v. 2.1.1.2) marchino la sua *agency* attraverso precise scelte lessicali e stilistiche o l'uso dei pronomi personali, rivelando come essa sia spinta ad agire dalle difficoltà che sta vivendo nella propria realtà.

Considerando, precisamente, i contributi degli apprendenti non italofofoni, l'osservazione si è focalizzata sul rilevamento dei tratti che caratterizzano i loro discorsi. Sulla base di una valutazione comparativa con i contributi degli apprendenti italofofoni, si è riscontrato che, a parità di presenze in classe, negli eventi 'spiegazione' gli interventi degli apprendenti non italofofoni sono nettamente inferiori rispetto agli interventi dei colleghi italofofoni, se si eccettuano i contributi che fanno riferimento alla loro sfera personale. Si è ipotizzato che le ragioni che determinano tale riluttanza a partecipare alla costruzione del discorso disciplinare sia da attribuirsi a fattori, rilevati anche in altri studi, che rimandano essenzialmente alla mimetizzazione della loro condizione di non italofofonia; si è però anche rilevato che tali fattori vengono subordinati a ragioni più impellenti che investono la loro condizione di apprendenti adulti e che permettono il dispiego di identità sociali altre dalla condizione di immigrati. Si è osservato, infatti, che essi partecipano al discorso in classe nella misura in cui essi ritengono che una loro partecipazione produca risultati soddisfacenti nell'investimento che essi pongono nell'esperienza formativa: sembra, dunque, che gli apprendenti stranieri scelgano di contribuire al discorso in classe in base ad una loro valutazione strumentale che determina il come e il quando dei loro interventi. I loro contributi paiono dettati da una sorta di urgenza di portare all'interno della classe il proprio vissuto per condividerne esperienze o per cercare di risolverne le situazioni conflittuali. Al pari dei colleghi italofofoni, essi trovano nella classe di diritto il contesto appropriato per rendere pubbliche le proprie questioni personali, ma, se è vero che la contestualizzazione esperienziale del discorso giuridico viene praticata in egual modo da tutti gli apprendenti, negli stranieri assume un valore particolarmente rilevante, poiché è grazie ad essa che gli apprendenti non italofofoni si autoposizionano nel discorso con caratteristiche identitarie che richiedono di essere legittimate dalla comunità: come i colleghi italofofoni, nel discorso essi costruiscono identità sociali di lavoratori, consumatori, fruitori di servizi. I soli momenti in cui essi dispiegano identità legate alla loro provenienza è quando rispondono a richieste specifiche della comunità di classe, di cui vogliono essere considerati parte integrante.

Zimmerman (1998: 90-95) rileva tre tipi di identità che usualmente entrano in gioco nell'interazione sociale: l'identità discorsiva, che si riferisce all'organizzazione conversazionale del discorso; l'identità situazionale, che pertiene a situazioni sociali specifiche, nel nostro caso a quella istituzionale scolastica, con le sue forme di partecipazione pre-strutturate; e, infine, l'identità trasportabile, che marca l'individuo

in termini di visibilità e udibilità, indicatori fisici o culturali dell'appartenenza sociale, come nel caso della marcatura etnica. L'identità opera simultaneamente all'interno di queste tre categorie ma, se si tiene conto della nozione di posizionamento sociale (v. cap. III), si può rilevare che la co-costruzione delle identità sociali si riferisce solitamente all'identità situazionale, collegata a tipologie specifiche di attività sociali (Bora e Hausendorf 2006). Nel contesto scolastico osservato, nell'accantonare le loro identità trasportabili a interventi apparentemente ineludibili, perché richiesti dalla comunità della classe, gli apprendenti stranieri percepiscono e presentano se stessi e gli altri soprattutto come membri di gruppi sociali appartenenti a quella categoria di lavoratori-studenti (v. cap. III, 2.1.1) che portano in classe istanze relative alla propria posizione lavorativa o all'utilizzazione di servizi e di beni di consumo, esplicando consapevolmente tale appartenenza sociale al livello superficiale del loro discorso.

Riconducibile all'affiliazione al gruppo sociale di lavoratori-studenti è anche l'altra ragione che induce gli apprendenti stranieri a comunicare in classe, superando le reticenze osservate durante le spiegazioni, ovvero l'alta motivazione a partecipare a tali eventi, che rivela la volontà di acquisire competenze linguistiche e socioculturali su cui hanno investito quando hanno deciso di dedicare risorse alla formazione. Secondo un'osservazione praticata sui macro-eventi sollecitati, le richieste di chiarimento e le riformulazioni del discorso dell'insegnante, qui molto più frequenti rispetto a quelle osservate nell'evento spiegazione, sono finalizzate ad un affinamento della loro prestazione discorsiva, mentre i loro contributi preparati mostrano una capacità e una determinazione nella presa e nel mantenimento dei turni che denotano l'alta motivazione a produrre un discorso disciplinare di cui sembrano non temere le impervietà.

Gli apprendenti investono nella formazione per una varietà di motivi: il più pressante è sicuramente quello strumentale, legato all'esigenza di cercare un'occupazione o di migliorarla, ma altre importanti ragioni riguardano il desiderio di autopromozione e di socializzazione nella comunità di riferimento. I questionari somministrati nelle classi dove sono state svolte le registrazioni, che interrogano gli studenti sulle motivazioni che li portano a compiere un percorso formativo tanto faticoso, rilevano che gli apprendenti stranieri hanno delle aspirazioni ad acquisire competenze e conoscenze non solo in relazione al lavoro, ma anche per scopi più generali legati ad una serie di aspettative di cambiamento nel percorso della propria vita, a una maggiore consapevolezza e a un arricchimento culturale che corroborino e definiscano la loro identità e la loro partecipazione sociali (v. cap. III). Sono le stesse ragioni addotte dai colleghi italofoni e che conducono, pertanto, entrambe le tipologie di studenti ai tratti identitari tipici dell'apprendente adulto, che vive l'esperienza formativa come un atto di emancipazione, vissuto come scelta cosciente di volere acquisire competenze per un più ampio riconoscimento all'interno della società: come rilevano ricerche recenti di psicologia sociale in ambito SLA (ad esempio, Dörnyei e Ushioda 2009), la motivazione, vista come fenomeno socialmente costruito nel discorso, mette in evidenza aspetti identitari in termini di

‘possibili sé’, attraverso cui gli apprendenti ravvisano future opportunità che li porta a riconsiderare il loro sé attuale in un’ottica di una migliore ricollocazione sociale.

Infine, data la rilevanza che le opportunità di partecipazione collettiva possono assumere in un contesto di educazione alla cittadinanza, i cui obiettivi mirano alla costruzione di un senso di appartenenza alla comunità (v. cap. I), si è inoltre spostato l’asse di osservazione sulle strutture partecipative del gruppo classe, rilevando come sia possibile creare degli eventi le cui dinamiche sono determinate congiuntamente da ogni singolo partecipante: nell’attività di *role-play*, all’interno dell’evento ‘esercitazione’, l’insegnante cede il terreno discorsivo e la negoziazione dei contenuti si svolge prevalentemente tra pari, dove l’assunzione retorica i ruoli retorici permette agli apprendenti di diventare creatori di segni sociali e di acquisire consapevolezza di ciò che sono e ciò che potrebbero essere. L’autonomia nella determinazione dei ruoli e nel lavoro di gruppo contribuisce a delineare la natura delle loro attività come membri della comunità di apprendimento, in cui sono evidenti segnali di condivisione del lavoro, come la negoziazione degli scopi, la cooperazione per il raggiungimento dei risultati e la capacità di valutare e assumere decisioni condivise. Tali pratiche collettive danno luogo a modifiche sostanziali alle norme di partecipazione convenzionali nella classe, ne costruiscono di nuove e possono essere dunque essenziali ad una visione dell’apprendimento che miri alla partecipazione attiva degli apprendenti; esse, inoltre, mostrano una tale ricchezza quantitativa e qualitativa di prestazione da parte degli apprendenti da poter essere considerate in una didattica che punta all’acquisizione di pratiche discorsive di cittadinanza.

3. Limiti della ricerca

Prima di affrontare il capitolo successivo, dedicato alle conclusioni spendibili in ambito pedagogico per un progetto di educazione alla cittadinanza rivolto a cittadini immigrati adulti, è importante ricordare che la generalizzazione dei risultati della ricerca, che si può applicare a linee didattiche in un curriculum che integra contenuti giuridici e linguistici, trae origine da un’osservazione interpretativa dei dati, limitati e locali.

Innanzitutto, il collegamento tra le pratiche discorsive degli insegnanti e il comportamento discorsivo degli apprendenti non pretende di essere letto come causa-effetto, poiché manca di una verifica più stabile che la sola interpretazione. O, ancora, le affermazioni sulle divisioni in classe in termini di ruolo e di identità sociale sono state ricavate dall’analisi del discorso, ma anche inferite dall’analisi dalle informazioni a cui si è avuto accesso (v. cap. III) circa le caratteristiche della scuola e dei partecipanti agli eventi didattici (insegnanti e apprendenti). Se poi i casi discrepanti sono stati utili per illuminare comportamenti significativi, si è comunque cercato di rendere conto di modelli ricorrenti riscontrati sia in eventi rari che in eventi frequenti. Il nostro scopo non è stato quello di fornire prove in un senso causale, ma di dimostrarne la plausibilità, che è poi lo scopo di tutta la ricerca sociale.

In secondo luogo, si è cercata una generalizzazione all'interno dei dati raccolti, non una generalizzazione valida per diversi casi e ambiti; infatti, il discorso analizzato può avere significati diversi in diversi contesti: l'interpretazione delle scelte linguistiche e discorsive è necessariamente dipendente dal contesto, la classe disciplinare plurilingue con presenza di italofoeni, e dal più ampio contesto istituzionale, il sistema educativo degli istituti professionali, che lo comprende. I risultati dell'analisi possono suggerire, tutt'al più, se applicati al contesto specifico della formazione giuridica e linguistica per immigrati adulti, applicazioni interessanti, nella convinzione che il corpus di materiali raccolti rappresentano una risorsa di documenti da cui sono stati costruiti i dati. Ciò detto, i risultati presentati sembrano trovare conferma in analisi che, in generale, descrivono ambiti formativi di L2 per immigrati adulti (v. cap. II e III).

Un'ultima considerazione riguarda la posizione di vantaggio della sottoscritta in quanto ricercatrice, il cui scopo era di entrare nelle classi e di fornire una descrizione degli eventi e dei comportamenti dei partecipanti, rispetto a quella degli insegnanti, che molto generosamente hanno tollerato la mia presenza nelle loro classi per alcuni mesi e che mi hanno messa a parte delle loro battaglie professionali quotidiane. Se qualche volta ho rilevato nei loro modelli comunicativi alcune difficoltà nel raggiungere determinati obiettivi didattici, non posso far altro che comprenderle appieno e farle mie, essendo io stessa insegnante, perfettamente consapevole delle sfide che essi devono affrontare in un ambito così complesso che è la formazione di adulti etnolinguisticamente differenziati. Spero che la prospettiva impostata nella ricerca abbia reso evidente che non è stata applicata nessuna idea preconcepita di modalità di insegnamento migliore rispetto ad altre.

CAPITOLO V

CONCLUSIONI SPENDIBILI IN AMBITO PEDAGOGICO

*Alla parola integrazione dobbiamo togliere la 'g'
per farla diventare interazione:
questo è ciò che io intendo per integrazione.*

Don Luigi Ciotti

La ricerca ha esaminato il ruolo della lingua nelle classi di diritto, attraverso strumenti e costrutti attinti dall'analisi del discorso in classe, illustrando la resa discorsiva dei contenuti giuridici attraverso le due dimensioni analitiche di costruzione della conoscenza disciplinare e di costruzione interpersonale e identitaria, secondo le prospettive teoriche che, in un ambiente di apprendimento, considerano parallelamente l'oggetto del discorso in classe (gli aspetti di contenuto disciplinare) e le modalità sociali e relazionali con cui tale oggetto viene trattato dai partecipanti. I risultati conseguiti permettono di trarre alcune conclusioni che delineano un ipotetico modello di educazione alla cittadinanza per cittadini adulti stranieri.

1. Testi e contenuti generati dagli apprendenti

Dall'osservazione sulle modalità discorsive finalizzate alla comprensione della speciale sfera di realtà del sapere giuridico, nel parlato dell'insegnante si sono rilevate tecniche di semplificazione e facilitazione operate sia sul piano linguistico e testuale del discorso specialistico che sul piano concettuale della materia trattata. Pare tuttavia che, più ci si addentra negli argomenti e aumentano le difficoltà di comprensione del testo giuridico, l'insegnante percepisca che le riformulazioni operate sul piano linguistico non siano sempre sufficienti e intervenga soprattutto sul piano concettuale, attuandone una trasposizione per via esperienziale, che prende a riferimento le conoscenze accessibili agli apprendenti o le loro esperienze vissute in prima persona, arrivando talvolta ad abbandonare completamente la tipologia testuale specialistica per affidarsi a testi narrativi da loro prodotti. Il problema che emerge è la distanza tra lingua giuridica e lingua comune, la gestione di testi specialistici da parte di apprendenti con competenze comunicative generali non necessariamente limitate, quanto ristrette nello spettro d'uso diafasico. Le implicazioni pedagogiche che ne derivano sembrano dunque suggerire strategie didattiche che sottopongano gli studenti ad un processo graduale di iniziazione alle convenzioni linguistico-culturali della comunicazione giuridica. Parrebbe infatti più opportuno partire, più che da operazioni sulla forma linguistica del testo specialistico, da una solida base di testi dominati dagli studenti, con tecniche

didattiche che trasferiscano il discorso da un livello generico ad uno più specifico. Alla fruizione diretta del testo giuridico si potrebbe dunque far precedere una fase di transizione che preveda l'utilizzo di materiali prodotti dagli apprendenti, come la narrazione di esperienze reali che, ai fini di un apprendimento efficace, offrono opportunità di espressione individuale e che, stando ai risultati dell'osservazione, sembrano incidere in maggior misura rispetto all'astrattezza del mondo del diritto. E questo vale per tutti gli apprendenti: l'osservazione praticata sul discorso dell'insegnante mostra la mancanza di adeguamenti specifici verso caratteristiche di non-italofonia degli apprendenti e rileva, invece, la presenza di adeguamenti che tengono conto del loro comune status di adulti lavoratori appartenenti ad una bassa fascia socio-culturale, che sembra far convergere italofoeni e non italofoeni ad una comune situazione di svantaggio socio-culturale, a cui lo statuto linguistico transazionale della trasmissione di contenuti disciplinari può risultare ugualmente estraneo. Come già rilevato anche in altri studi, le potenziali difficoltà di comprensione e di partecipazione attiva agli scambi interattivi nella classe disciplinare sembrano accomunare apprendenti stranieri e italofoeni a scolarità debole, che possono, nella stessa misura, possedere un livello di competenza linguistica che non permette loro di elaborare le informazioni specialistiche.

In contesti EdA, dunque, le conoscenze apprese in contesti informali dovrebbero costituire oggetto di analisi sistematica da parte dell'insegnante poiché è proprio nelle situazioni di vita quotidiana, nel lavoro, in famiglia, nei contatti istituzionali, e nelle interazioni che in essa hanno luogo, che si realizzano le pratiche di cittadinanza attiva. Molto spesso, l'educazione viene definita come un processo che avviene esclusivamente in una classe in presenza di un insegnante secondo un'agenda ben definita; solo quando si allargano le prospettive, si comprende che il processo educativo è un'esperienza di apprendimento influenzata dalla vita che svolgiamo ogni giorno. Consideriamo le esperienze degli adulti immigrati, persone che si muovono da un paese all'altro e che nel loro percorso di vita sperimentano diverse esperienze di apprendimento nell'interazione quotidiana con la società ricevente, acquisendo informalmente abilità, attitudini e pratiche che possono diventare spazi formativi fondamentali, se non unici, se si pensa a coloro che non sono inseriti all'interno di sistemi educativi formali e non formali: accogliere tali esperienze nel discorso in classe può avere la doppia funzione di fornire una chiave di accesso agli argomenti disciplinari e, al tempo stesso, di validare tali esperienze, offrendo agli apprendenti l'opportunità di riformulare discorsivamente la loro interpretazione della realtà.

2. Un approccio pragmatico-sociale al diritto

L'importanza dei contributi degli apprendenti è segnalata dall'osservazione delle interazioni con l'insegnante e delle interazioni tra pari. I tratti interattivi riscontrati hanno fornito indicazioni significative su come gli interventi attivi degli studenti abbiano un grande potenziale nel modificare, da un lato, la struttura del discorso dell'insegnante laddove sussistano problemi di comprensione, confermando quindi la

funzione determinante della costruzione condivisa per la comprensibilità dei concetti esposti; dall'altro, nel sovvertire il ruolo dell'insegnante, nei momenti in cui egli si affida al sapere esperto degli allievi e diventa egli stesso apprendente: in questi casi, così come nelle interazioni tra apprendenti, la materia giuridica pare allontanarsi definitivamente dal suo contesto specialistico per farsi oggetto di discussione tra non specialisti che apportano contributi significativi alla sua comprensione. La costruzione discorsiva di tali eventi è dunque caratterizzata da alti livelli di *agency* degli studenti e da interessanti e inaspettate alterazioni della distribuzione del sapere. L'asimmetria di conoscenza/potere nel rapporto tra insegnante e studenti è istituzionalizzata, ma le identità multiple dei partecipanti adulti forniscono un intero altro sistema di relazioni possibili.

Utilizzato in modo molto limitato nei curricula europei di educazione alla cittadinanza, il contributo dell'educazione giuridica all'acquisizione di competenze di cittadinanza, costruito intorno a cui è stato costruito l'impianto della dissertazione, pare invece possedere, nel contesto osservato, un alto potenziale di sfruttamento. Giocano un ruolo rilevante i contenuti associati ad una disciplina che, in contesti non accademici, perde la sua specificità scientifica, per farsi scienza sociale, facendo riferimento al diritto come prodotto di una rappresentazione sociale. È essenzialmente l'approccio sociale e pragmatico al diritto, la sua trasversalità in altri campi del sapere, il suo coinvolgimento in tutti gli aspetti sociali della realtà che ne fanno un campo privilegiato per lo sviluppo di competenze di cittadinanza. Altre discipline, che pur possono contemplare tale approccio, non riescono a dare una visione così ampia e specifica dei processi sociali che vengono a costruirsi in una data cultura. Tali fattori contenutistici vengono potenziati nel contesto di formazione analizzato, dove i destinatari sono adulti consapevoli che portano in aula identità multiple legate alle relazioni sociali al di fuori della classe, influenzando cospicuamente le modalità di costruzione del discorso pedagogico disciplinare. La classe di diritto in un contesto di formazione per adulti sembra fornire occasioni mirate per acquisire quelle conoscenze e competenze sociali che assicurano le reali funzioni politiche e sociali della legge, vale a dire l'inclusione sociale e la partecipazione attiva. Gli argomenti giuridici hanno il vantaggio di stimolare la partecipazione degli studenti adulti poiché fanno riferimento e possono fornire suggerimenti, se non soluzioni, su casi occorsi nella vita sociale reale, fornendo allo stesso tempo un contesto ideale dove attivare *agency* e acquisire competenza comunicativa esperta. Le classi osservate sono spazi comunicativi complessi, attraversati dalle tracce di altri incontri e altri discorsi istituzionali e quotidiani, quali i problemi sul lavoro, la burocrazia per presentare domanda di cittadinanza, l'appartenenza ad un sindacato, le interazioni con un commercialista, la richiesta di una casa e così via. Questi discorsi 'esterni' hanno il potenziale di interrompere lo svolgimento ordinato del discorso in classe ma anche di ricontestualizzarlo, pur momentaneamente, e di trasformarlo in apprendimento produttivo. Se, nello specifico, si considerano le tipologie di interventi degli apprendenti stranieri, si vede che la partecipazione spontanea all'interazione consiste perlopiù in contributi di esperienze personali associati all'esposizione di casi problematici occorsi in ambiti

socio-istituzionali. Ciò significa che in tali contesti gli studenti non italofoni non stiano solo scambiando informazioni con l'insegnante e i colleghi italofoni, ma stiano costantemente organizzando e riorganizzando il senso di chi sono e di come si relazionano al mondo sociale. E significa anche che tali apprendenti si mettono in gioco in quanto attori sociali, che stanno investendo tempo ed energie con la consapevolezza che acquisiranno una gamma più ampia di risorse simboliche e materiali che aumenterà il valore del loro capitale culturale. Se adulti stranieri investono nella formazione, lo fanno perché si aspettano o sperano di avere una buona resa su quell'investimento, una resa che dia loro accesso a risorse altrimenti non accessibili. Così un investimento nella formazione è anche un investimento nella costruzione di un'identità che permetta loro di avere uno spazio nella società di cui fanno parte.

3. Il potenziamento del senso di appartenenza

Le considerazioni sulla costruzione identitaria degli apprendenti sono scaturite dall'osservazione delle modalità con cui il discorso in classe viene costruito interpersonalmente, dall'analisi di quelle caratteristiche del discorso che sono utilizzate per stabilire e mantenere rapporti di tenore e costruire l'identità degli apprendenti. L'osservazione dei dati si è focalizzata in particolare sui meccanismi comunicativi che contribuiscono al potenziamento di quei fattori attribuibili alla coesione sociale e alla convivenza civile, ossia ai cardini dell'educazione alla cittadinanza democratica. Determinanti appaiono appunto gli interventi degli apprendenti che sviluppano le tematiche presentate dagli insegnanti su altri piani (soprattutto quello personale), che sembrano contribuire in modo significativo alla costruzione interpersonale nella classe di adulti, dove, abbiamo detto, entrano potenzialmente in gioco un'intera gamma di ruoli sociali, identità e relazioni. Nelle lezioni di diritto considerate, oltre agli argomenti e agli adeguamenti discorsivi dei docenti tagliati sullo status socio-culturale dei destinatari, gli interventi degli apprendenti sembrano far emergere un ambiente formativo dove spicca in maniera rilevante il senso di appartenenza a determinate categorie sociali legate all'ambito lavorativo e alla cittadinanza sociale. L'identità sociale viene costruita nel contesto dell'interazione sociale, dove il senso individuale del sé si forma non solo sulla base di ciò che gli individui sono o pensano di essere, ma anche sulla base della loro appartenenza a gruppi o collettività sociali. In tale contesto, la distinzione tra identità sociale e culturale si fa molto fluida: il rapporto tra l'individuo e le istituzioni sociali come la famiglia, la scuola, il lavoro, i servizi sociali è sempre interrelato ad attributi legati al genere, l'etnicità o la religione, ma nei dati osservati è soprattutto l'identità sociale ad emergere. E, se tra i fattori chiave che contribuiscono al sviluppo dell'identità sociale vi sono la motivazione, le emozioni e le influenze culturali (Piironen e Timonen 2007), nel nostro caso esse si traducono nel desiderio di potenziare il senso di appartenenza a categorie sociali e lavorative e di assicurarsi la garanzia di una posizione sociale. Gli sviluppi tematici degli argomenti e la costruzione interpersonale contribuiscono dunque a creare un ambiente formativo dove si manifestano, negli apprendenti, identità riferibili al loro status di lavoratori,

consumatori e fruitori di servizi: identità che si sono formate attraverso processi di socializzazione all'interno di ambienti sociali e che ne determinano attitudini e comportamenti personali di appartenenza.

La costruzione di un senso di appartenenza alla comunità di classe attraverso attività di partecipazione collettiva è stata rilevata all'interno dell'evento 'esercitazione', dove la negoziazione dei contenuti si svolge tra pari e dove, grazie al formato del *role-play*, gli apprendenti assumono ruoli retorici che dialogano con le loro reali identità, aggiungendo aree di consapevolezza su come il loro essere possa essere potenziato da altri possibili sé. L'osservazione mostra come essi acquistino considerevole autonomia nel lavoro di gruppo e come riescano a determinare la natura della loro attività come membri della comunità di apprendimento. Tali attività collettive potenziano il senso di appartenenza alla comunità di classe nonché le prestazioni linguistiche degli apprendenti: possono essere dunque considerate valide in una didattica che mira all'acquisizione di pratiche discorsive di cittadinanza.

4. L'acquisizione di competenze discorsive per l'esercizio della cittadinanza

Nella nostra concezione, il significato attribuito al costrutto 'cittadinanza' assume connotazioni che vanno oltre l'appartenenza ad uno stato che garantisce i diritti solo formali di partecipazione e che, piuttosto, si riferiscono all'acquisizione di una reale rilevanza sociale: in questo senso, essere cittadini significa avere diritto all'informazione, ad acquisire una voce, ad esercitare influenza all'interno di un dato ambiente. Ma per esercitare tali diritti è necessario essere in possesso di competenze discorsive: le identità degli apprendenti stranieri che pervadono e condizionano le modalità del discorso in classe ne fanno emergere le modalità precipue di costruzione, mostrando come esse siano determinate dall'*agency* e dall'uso di capacità critiche.

Quando gli studenti assumono il controllo del discorso in classe, si crea un evento comunicativo definibile in termini di *agency*, dove gli studenti reclamano un proprio spazio nel discorso di classe (Baynham 2006) e dove le opinioni, l'esposizione di casi problematici, le espressioni di accordo o disaccordo su determinati argomenti presuppongono l'esercizio di facoltà critiche, sempre potenzialmente presenti in ogni tipo di comunicazione (Jones 2007) e qui palesate; nella classe di diritto esse vengono applicate a fatti occorsi in ambiti socio-istituzionali e contribuiscono alla costruzione dell'agire sociale. L'osservazione condotta sugli interventi degli apprendenti non italofofoni ha rilevato che l'*agency* e gli interventi critici scaturiscono dall'alta motivazione (investimento consapevole nella formazione); dall'urgenza di riportare in classe fatti e conflittualità occorsi nella vita reale, che gli argomenti giuridici riportano alla luce; dal coinvolgimento personale su fatti particolari illustrati (*a me è successo...*); dal senso morale e da giudizi di valore riflessivi (senso dei diritti o torti personali, istituzionali o politici, e dai sentimenti che questo suscita: *sì*,

ma non è giusto che...); e, infine, da un'intelligenza comunicativa pratica, che permette una comunicazione efficace anche quando si hanno carenze linguistiche per ch  essa dipende fortemente dall'esposizione di un fatto reale (Jones 2007).

Se le realizzazioni linguistiche e discorsive del sapere giuridico sono determinate da, e concorrono a costruire, l'identit  sociale degli apprendenti, a prescindere da differenze etnico-culturali, la lezione di diritto sembra dunque configurarsi come ambiente formativo in cui possono essere esercitate pratiche discorsive di cittadinanza e, in quanto tale, rientrare a pieno titolo nella nostra proposta pedagogica, che mira, ricordiamolo, ad implementare l'idea di un'educazione alla cittadinanza come di un diritto per i cittadini immigrati, dove i contenuti offrano un contesto in cui gli individui possano acquisire competenze discorsive e abilit  di cittadinanza quali *agency* e riflessione critica (Hoskins e Deakin Crick 2008; Osler e Starkey 1996; Starkey 2002).

Concepiamo dunque l'introduzione di un programma di diritto in un corso di lingua seconda come un'opportunit  di promuovere l'accesso alla cittadinanza attiva e alla partecipazione politica, di attivare un processo di integrazione e cittadinanza inclusiva. La nozione chiave di educazione alla cittadinanza come processo critico e politico (Osler e Starkey 1996; 2005a; 2005b; Osler 2006; 2008; 2009) viene applicata anche all'educazione linguistica, includendovi la nozione di curriculum partecipativo e trasformativo, orientato all'azione, dove gli studenti esaminano conoscenze diversificate e dove possono, se lo vogliono, liberamente esporre le proprie prospettive e le proprie istanze morali (Banks 1997), dove il controllo del discorso   ripartito da studenti e insegnanti in uguale misura, e dove gli argomenti sono rilevanti per gli interessi e i bisogni degli studenti. Riprendendo la nozione di apprendimento linguistico come pratica sociale (l'apprendimento situato), i temi e gli argomenti per un contesto di apprendimento formale che unisca L2 e diritto devono derivare dalle esperienze vissute degli apprendenti, in cui motivazioni e condizioni sociali diventino il soggetto principale dell'insegnamento, dove il lavoro in classe deve poter compensare l'eventuale isolamento sociale e la disparit  comunicativa. Cos  la lingua non viene pi  concepita come un mezzo neutrale di apprendimento, ma viene restituita al suo significato sociale, poich    attraverso la lingua che gli individui guadagnano – o viene loro negato - l'accesso a reti sociali significative che danno loro opportunit  di esprimersi. Privilegiando maggiormente gli aspetti sociali (secondo le nozioni di socializzazione linguistica in L2), l'apprendimento pu  diventare critico nel senso della tradizione della pedagogia critica di Paulo Freire, un'evoluzione verso la riflessione critica e la capacit  di azione sui poteri che dominano le vite degli studenti (Baynham 1988).

Interventi formativi di cittadinanza che contemplano l'educazione linguistica richiedono dunque una definizione allargata di competenza comunicativa, come ad esempio quella proposta da Bonny Norton (2000) che vi include i Bourdieuani "diritto di parlare" e "potere di imporre la ricezione", vale a dire una riconcettualizzazione del significato di competenza linguistica che ne riconosca la

natura politica (Bavieri 2010); oppure può richiedere la sostituzione di competenza comunicativa con la nozione di competenza simbolica (Kramsch e Whitehead 2008), una modalità tardo-moderna di concepire la competenza comunicativa e interculturale in ambienti multilingui, che definisce la competenza comunicativa come l'abilità non solo di approssimarsi o di appropriarsi della lingua dell'altro, ma di modellare il contesto in cui la lingua è appresa e utilizzata, secondo un'intelligenza pratica e una capacità di entrare in gioco che permettono di strutturare la realtà nei modi richiesti dal momento. È, quest'ultima, non tanto un'altra abilità che i parlanti devono padroneggiare, quanto, piuttosto, un atteggiamento mentale che può creare relazioni di possibilità (van Lier 2004). Alla luce di ciò, fondamentali in un progetto educativo mirato allo sviluppo di competenze di cittadinanza per adulti immigrati paiono essere fattori pedagogici trasformativi, quali lo sviluppo dell'autonomia, del senso di responsabilità e il sostegno alla costruzione creativa delle conoscenze (v. Ares 2006). Il primo fattore, l'autonomia, si riferisce alle opportunità offerte agli apprendenti di portare in classe proprie modalità socioculturali per conoscere, imparare ed essere se stessi senza essere limitati da norme di partecipazione predeterminate, per quanto riguarda sia le competenze linguistiche e discorsive che i modelli di comunicazione e interazione; esso implica lo sviluppo di capacità quali l'auto-governo, la capacità di prendere decisioni, di soppesare alternative, di valutare le posizioni di altri e di considerare le implicazioni delle azioni proprie ed altrui. Il secondo fattore, la responsabilità, implica che apprendenti e insegnanti, insieme, forniscono la loro *expertise* e le loro prospettive come risorse comuni per la pratica e l'apprendimento e se ne sentono congiuntamente responsabili; in questo senso tutte le risorse linguistiche e culturali sono considerate valide e necessarie. Il terzo fattore, la costruzione creativa delle conoscenze, può favorire negli apprendenti produzioni più ampie, ricche e complesse che contribuiscono allo sviluppo di capacità quali la costruzione del consenso o l'acquisto della legittimità nel produrre e modellare pratiche sociali.

5. Il contributo dell'insegnante allo sviluppo di competenze di cittadinanza

Fondamentale per la piena realizzazione di eventi comunicativi atti allo sviluppo di competenze di cittadinanza è l'atteggiamento dell'insegnante, che può assecondare e permettere agli apprendenti la rivendicazione di uno spazio discorsivo. Si possono ravvisare, a livello pedagogico, strategie che mettono in relazione l'*agency* degli apprendenti alle reazioni dell'insegnante, descrivendo come 'contingenti' (Baynham 2006) quelle modalità di intervento che recepiscono prontamente gli eventi nel momento in cui presentano e che, nel nostro caso, fanno riferimento al modo in cui l'insegnante permette agli studenti l'appropriazione e il controllo del discorso in classe. Nei nostri dati, il contributo contingente varia a seconda degli eventi e delle modulazioni nello stile di insegnamento (v. anche Baraldi 2008) e si è osservato che, laddove presente, esso permette uno scambio comunicativo rilevante e significativo ai fini dell'apprendimento, soprattutto nei casi in cui gli apprendenti creano conoscenza a partire da esperienze personali, poiché in quel momento essi sono

impegnati a trovare soluzioni ad un problema reale e non a un 'ipotetico esempio preconfezionato' (Baynham 2006:31).

Le lezioni osservate non hanno come obiettivo lo sviluppo di competenze di cittadinanza, così come i temi sviluppati non derivano dalla vita degli apprendenti, ma da programmi istituzionali con scopi professionali che non hanno come obiettivi specifici questioni quali equità, oppressione, opportunità e responsabilità sociale; esse sono inoltre condotte secondo il tradizionale rapporto gerarchico insegnante-studente: Tuttavia, tali lezioni contengono elementi di pratiche trasformative di cittadinanza che forniscono agli apprendenti ruoli ed esperienze nel modellare in tal senso il loro apprendimento. Tali elementi non sono presenti in maniera pervasiva, ma appaiono quando gli insegnanti si prestano ad accoglierli, secondo le modulazioni di stile di intervento che vengono ravvisate lungo un continuum che comprende, ad un estremo, uno stile convenzionale e, dall'altro, uno stile trasformativo.

I tratti del discorso dell'insegnante che mettono in evidenza pratiche applicabili al contesto educativo per la cittadinanza si ravvisano in uno stile dialogico, che evidenzia da parte del docente una tendenza alla collaborazione esplicitata attraverso procedure di *scaffolding*: domande di controllo della comprensione, richieste di chiarimento e domande di esibizione che agevolano o facilitano la risposta; domande referenziali aperte che mirano all'approfondimento delle informazioni apportate dagli apprendenti, in un contesto di dialogo 'non scolastico'; interazioni in cui insegnante e studenti completano simultaneamente gli enunciati che contribuiscono a creare delle entità sociali coese di partecipazione all'evento; accettazione di interventi spontanei o *off-task* che manifestano collaboratività, affettività, dove gli argomenti sono solo in parte presentati in maniera neutra e lasciano spazio all'emersione di punti di vista, anche critici, degli apprendenti. Questo tipo di modalità comunicativa lascia ampio spazio ad atti di negoziazione e co-costruzione dei concetti giuridici, dove si evidenziano, da un lato, il ruolo attivo degli apprendenti e, dall'altro, i cedimenti nella dominanza discorsiva dell'insegnante, che possiamo, talvolta, a capovolgere la struttura partecipativa tradizionale. Tali pratiche possono essere potenziate mediante l'orchestrazione di attività di gruppo che, come si è osservato, forniscono importanti opportunità per gli apprendenti di esercitare forme di controllo sulla gestione del proprio apprendimento. L'accesso a competenze di cittadinanza attraverso l'insegnamento del diritto e della L2 potrebbe dunque prevedere azioni dell'insegnante volte a:

- rappresentare il discorso giuridico come un'estensione del discorso quotidiano per mettere in relazione la materia agli interessi e bisogni degli apprendenti, dove l'insegnante decide i contenuti e i ritmi delle lezioni sulla base del feedback ricevuto e dove le conoscenze sono negoziate con gli apprendenti;
- incoraggiare un dialogo reale attraverso discussioni sugli argomenti giuridici, in modo da coinvolgere attivamente gli apprendenti;

- potenziare le prestazioni degli apprendenti mediante attività che si concentrano sulla produzione linguistica e discorsiva;
- creare una comunità di classe dove vengono prese decisioni condivise sulla base di discussioni collettive, sul reperimento di informazioni, sulla negoziazione su come procedere e sul vaglio di possibilità.

Tali azioni rientrano a pieno titolo nelle indicazioni della pedagogia visibile, nel modello *learning-centred*, che prevede tecniche di *peer-teaching*, di insegnamento/apprendimento cooperativo, o della didattica per progetti etnografici.

I risultati dell'analisi suggeriscono dunque un approccio all'interazione in classe in cui l'insegnante concede spazi e opportunità per l'*agency*: esso è, in fin dei conti, il tipico modello corrente di discorso in classe, ma si potrebbe anche ravvisare un ambiente di classe concepito diversamente in termini di dominanza, ovvero come sito di forze dinamiche, dove le agende di studenti e insegnanti modellano l'interazione a parità di apporto. C'è chiaramente un divario di qualità e di condizioni che separa il modo in cui gli apprendenti usano la loro *agency* per creare e prendere possesso di spazi discorsivi nell'ambiente protetto della classe dai modi impegnativi e faticosi con cui avvengono gli incontri reali che modellano e decidono del loro futuro (come rilevato da Talmy 2009 e da Blommaert, comunicazione personale). Ciononostante, un ambiente di classe più flessibile e più fluido crea senza dubbio uno spazio creativo dove gli apprendenti possono sviluppare strategie per reclamare spazi nel discorso, un apprendistato a esprimersi e a pronunciarsi che può dimostrarsi utile anche in altri contesti.

6. Un'idea di sillabo

L'elaborazione di un sillabo per la cittadinanza, che coniughi obiettivi formativi giuridici e di lingua seconda, può fare riferimento a quelli già elaborati e sperimentati sul campo. Se ne riportano qui esempi consonanti con il modello ravvisato dalla ricerca.

Un sillabo di lingua straniera in cui vengono inclusi obiettivi linguistici e politico-culturali viene illustrato da Starkey (1999): i corsi di lingua per adulti della Open University contengono unità dedicate ad argomenti politici, in cui l'acquisizione di abilità linguistiche – ad esempio, esprimere lamentele, fare accuse, scrivere una lettera formale, utilizzare un registro appropriato in determinati eventi pubblici – viene associata alla presentazione delle istituzioni pubbliche e alle principali questioni politiche dibattute nel paese della LS; così le capacità di argomentazione - persuadere o dissuadere, condurre una discussione – vengono sviluppate all'interno di temi storici, politici ed economici: gli apprendenti vengono guidati nell'analisi di dati ed argomenti e vengono poi sollecitati ad esprimere il proprio punto di vista ed i propri principi. Tuttavia, come sottolinea l'autore, l'inclusione di contenuti politici all'interno di un corso di lingua è un'operazione piuttosto delicata, che può essere percepita, da parte di alcuni apprendenti, come una sorta di forzatura ad esporsi

personalmente; essa richiede, da parte dell'insegnante, un'estrema attenzione al clima di classe, a non causare irritazione e fastidio.

Si può però prefigurare un ambiente controllato, dove agli studenti vengono offerte opportunità di scoperta di contenuti che essi possono o meno liberamente cogliere: in un corso di lingua seconda per adulti si potrebbe costruire il sillabo intorno a temi giuridici che vanno a toccare il quotidiano, focalizzandosi soprattutto sugli aspetti legislativi che garantiscono, o limitano, determinate azioni in ambito pubblico-istituzionale. Un'educazione giuridica convogliata dall'educazione linguistica potrebbe prefigurarsi in un corso di educazione alla cittadinanza in cui diritti e doveri diventano concetti chiave che vengono ripresi trasversalmente in domini rilevanti per gli apprendenti adulti. Si consideri, ad esempio quelli proposti nel curriculum di cittadinanza di IRRE Toscana (2007):

- *il territorio*, vale a dire il luogo dove gli individui svolgono le proprie attività. In questo ambito possono essere sviluppate conoscenze e competenze di auto-orientamento nel sistema di disposizioni che regolano i servizi pubblici;
- *il lavoro*, lo strumento di accesso alla vita economica e sociale, attraverso cui si può tendere alla realizzazione delle aspirazioni personali e dove si mettono in pratica competenze acquisite, come la capacità di identificare diritti e doveri per la propria attività economica e professionale;
- *la famiglia*, l'ambito in cui la trasmissione dei propri valori coesiste con i diritti e i doveri che regolano i rapporti tra questa e la società ricevente;
- *le istituzioni*, l'organizzazione basata su un sistema di regole a supporto dello stato in cui viene riconosciuto il ruolo del cittadino.

I materiali didattici del progetto *L'apprendimento di Italiano L2 come strumento di inserimento sociale* sono stati concepiti per insegnamento della lingua italiana, rivolto ad apprendenti immigrati adulti con livelli di competenza linguistica pre-intermedia o intermedia (livelli B1 e B2), attraverso la presentazione di temi connessi ai diritti e doveri in situazioni di convivenza. Nella focalizzazione congiunta su educazione alla cittadinanza ed educazione linguistica, essi privilegiano la seconda, dove l'insegnamento delle varietà non standard della lingua, in particolare della lingua giuridico-amministrativa, mira allo sviluppo delle competenze pragmatica e socio-linguistica per la comprensione di diverse varietà della lingua e per la produzione linguistica appropriata al tema, alla situazione e agli interlocutori. I temi affrontati nelle unità riguardano la ricerca di un lavoro o di un alloggio più adeguato alle proprie necessità, la capacità di intrattenere relazioni sociali o la capacità di far valere le proprie ragioni nelle controversie, affinché, congiuntamente alla lingua seconda, possa essere acquisita la consapevolezza di quali risorse utilizzare per poter dare efficacia alla propria comunicazione (Minuz 2008b).

Gli esempi illustrati possono fornire indicazioni su come organizzare un syllabo di lingua e cittadinanza, dove gli immigrati adulti possono sviluppare competenze linguistiche e discorsive, attraverso l'esplorazione di ambiti giuridici, che permettano loro di accedere autonomamente ad informazioni specifiche, di identificare servizi e istituzioni di riferimento, di comprendere il sistema giuridico che regola la loro esistenza ma, soprattutto, che permettano loro di esercitare pienamente il diritto di parlare e di acquisire il potere di farsi sentire.

7. La voce degli apprendenti

A commento di quanto esposto e a logica conclusione della dissertazione, si vogliono infine riportare le risposte di apprendenti non italofoni, raccolte dal questionario somministrato nelle classi, a proposito della loro esperienza formativa giuridica:

Penso che sto imparando tutti l'informazione che potrò usare per tutta la vita e anche per la vita e diritti di tutti i lavoratori (assistente anziani, 18, Filippine)

Se non vengo a studiare non riesco imparare mai questi diritti (impiegata, 32, Cina)

Riesco a capire tante cose utili di questo mondo, che siamo stranieri e anche la cosa banale da tele giornale (baby sitter, 30, Sri Lanka)

Primi anni in Italia è stato difficile, oggi se sapevo tutto quello che so o dove andare cercare qls che non so forse era più facile (assistente socio-sanitaria, 32, Albania)

Mi aiuta a livello comunicativo, operare in modo adeguato e professionale, un supporto psicologico (assistente anziani, 39, Albania)

Mi sento più forte, riesco ad aiutare i miei figli e faccio a loro un buon esempio (colf, 41, Moldavia)

BIBLIOGRAFIA

Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica (ex Indire) (2009). *Monitoraggio Nazionale dell'offerta formativa per adulti erogata dalle Istituzioni Scolastiche. Rapporto di sintesi nazionale per l'annualità 2007/08.*

http://www.indire.it/ida/content/index.php?action=lettura&id_m=8254&id_cnt=8444
[10/6/2011]

Ahearn, L. M. (2001). 'Agentività / Agency'. In A. Duranti, a cura di (2001). 18-23.

Albano Leoni F., E. Stenta Krosbakken, R. Sornicola e C. Stromboli, a cura di (2001). *Dati empirici e teorie linguistiche. Atti del XXXIII Congresso internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana.* Roma: Bulzoni.

Alred G, M. Byram and M. Fleming, eds. (2006), *Education for intercultural citizenship. Concepts and comparisons.* Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Altieri Biagi, M. L. (1990). *L'avventura della mente. Studi sulla lingua scientifica.* Napoli: Morano.

Ambrosini, M. (2006). *L'immigrazione come risorsa: dimensioni economiche e implicazioni sociali.* Milano: CIRIEC.

<http://immigrazione.provincia.bergamo.it/uploads/file/CIRIEC.pdf> [10/6/2011]

Ambrosini, M. (2004). 'Il futuro in mezzo a noi. Le seconde generazioni scaturite dall'immigrazione nella società italiana dei prossimi anni. In: Ambrosini M. e S.Molina (2004).

1-53.

Ambrosini, M. e S. Molina, a cura di (2004). *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia.* Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli.

[http://www.fga.it/uploads/media/Ambrosini e Molina - seconde generazioni.pdf](http://www.fga.it/uploads/media/Ambrosini_e_Molina_-_seconde_generazioni.pdf)

[10/6/2011]

Anais, M. (2002). 'Sulla comunicazione delle regole giuridiche e su un vuoto di comunicazione nella letteratura giuridica' *Quaderni Costituzionali*, 3: 627-636.

Anderson, L. (1995). 'Contesto e struttura conversazionale'. In R. Piazza (1995). 31-58.

Anderson, B. (1991). *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism.* London, New York: Verso.

Andorno, C., a cura di (2001). *Banca dati di italiano L2. Progetto Pavia*. Pavia: Università degli Studi di Pavia.

Antaki C. and S. Widdicombe, eds. (1998). *Identities in talk*. London: Sage.

Antalovski E., J. Melchior and S. Puntischer-Riekmann, eds. (1997). *Integration durch Demokratie. Neue Impulse für die Europäische Union*. Marburg: Metropolis.

Antonini, A. (1997). 'La lingua della divulgazione scientifica'. In *Gli italiani trasmessi: la radio. Atti dell'Incontro del Centro Studi di Grammatica Italiana, 13-14 maggio 1994*. Firenze: Accademia della Crusca. 168-203.

Arendt, H. (1958). *The human condition*. Chicago: University of Chicago Press. Trad.it. (1977), *Vita activa. La condizione umana*. Milano: Bompiani.

Arendt, H.(1987). *Labour, work, action*. New York: Harcourt Brace & Co. Trad. it. (2006²), *Lavoro, opera, azione. Le forme della vita attiva*. Verona: Ombre Corte.

Ares, N, (2006). 'Political aims and classroom dynamics: generative processes in classroom communities'. *Radical Pedagogy* 8,2. http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue8_2/ares.html [10/6/2011]

Armstrong, D. (2004). *Experiences of special education: re-evaluating policy and practice through Life Stories*. London: Routledge.

Ascione, T., G. Bacceli, R. Maggio e C. Supino (2009). *Le competenze di cittadinanza attiva: il diritto e l'economia per tutti i cittadini*. <http://lnx.cidi.it/ricercadidattica/wp-content/uploads/2009/10/Diritto-economia-e-biennio-AA.VV..pdf> [10/6/2011]

Aston, G. (1986). 'Trouble-shooting in interaction with learners: The more the merrier?'. *Applied Linguistics*, 7:128–143.

Aston, G. (1988). *Learning comity: an approach to the description and pedagogy of interactional speech*. Bologna: Cooperativa Libreria Universitaria Editrice.

Audigier, F. (2000). *Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship. Project 'Education for Democratic Citizenship'*. DGIV/EDU/CIT(2000) 23.Strasbourg: Council of Europe.

http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Pdf/Documents/2000_23_BasicConceptsCoreCompetencies4EDC.pdf [10/6/2011]

Audigier, F. (2007). *Per un approccio comparativo dell'educazione alla cittadinanza in alcuni curricula europei*. Como-Pavia: Ibis.

Audigier, F. et G. Lagelée, sous la direction de (1996). *Education civique et initiation juridique dans les colleges*. Paris : Institut National de Recherche Pédagogique.

Avellini L. e R. Pugliese, a cura di (2009). *Lingua Cultura Cittadinanza. Prospettive internazionali per l'educazione linguistica. Atti del Convegno 'Prospettive internazionali su lingua, cultura e cittadinanza: l'italiano come lingua seconda nella formazione universitaria in Emilia-Romagna (Rimini, 4-5 febbraio 2008). Volume I*. Bologna: Emil di Odoia.

Bacceli, G. (2000). *Insegnare diritto ed economia. Le scienze sociali nella scuola superiore*. Milano: RCS Libri.

Bacceli, G. (2002). 'I molteplici aspetti di un linguaggio "preciso"'. *Res. www.pianetascuola.it* [10/6/2011]

Bacceli, G. (2004). *Didattica del diritto. Per le scuole superiori*. Milano: Elemond Scuola & Azienda.

Badger, R. (2003). 'Legal and general: towards a genre analysis of newspaper law report'. *English For Special Purposes* 22: 249-263.

Balboni, P. (2000). *Le microlingue scientifico-professionali. Natura e insegnamento*. Torino:UTET

Balibar, E. (2004). *Noi cittadini d'Europa? Le frontiere, lo stato, il popolo*. Roma: Manifestolibri.

Balibar, E. (2009). 'Ai confini della cittadinanza. Una democrazia in traduzione?'. In: G. Benvenuti e S. Mezzadra, a cura di (2009). 21-32.

Banfi, E. (1999). 'Pause, interruzioni e silenzi nella interazione comunicativa'. In E. Banfi, a cura di (1999). 13-55.

Banfi, E., a cura di (1999). *Pause, interruzioni, silenzi. Un approccio interdisciplinare*. Trento: Dipartimento di Scienze Filologiche e Storiche, Università degli Studi di Trento, Collana Labirinti.

Banks, J. A. (1997). *Educating citizens in a multicultural society*. New York: Teachers College Press.

Baraldi C., ed. (2006). *Education and intercultural narratives in multicultural classrooms*. Roma: Officina Edizioni.

Baraldi, C. (2008). 'La costruzione dell'identità culturale nell'interazione in Lingua 2 con studenti migranti'. In: G. Berruto, J. Brincat, S. Caruana e C. Andorno, a cura di (2008). 267-286.

Baraldi, C. (2009). 'Introduzione al panel "La mediazione linguistica e interculturale"'. In: L. Avellini, R. Pugliese, a cura di (2009). 105-107.

M. Bastiaensen, a cura di (*in corso di pubblicazione*, 2011). *Atti del XVIII Congresso Internazionale AIPI 'La penisola iberica e l'Italia: rapporti storico-culturali, linguistici e letterari'*.

Batstone R., ed. (2010). *Sociocognitive perspectives on language use and language learning*. Oxford: Oxford University Press.

Bauböck, R., E. Ersbøll, K. Groenendijk, H. Waldrauch, eds. (2006). *Acquisition and loss of nationality. policies and trends in 15 european states. Summary and recommendations. Results of the EU-project: The Acquisition of nationality in EU member states: rules, practices and quantitative developments (NATAC)*.

http://www.eif.oeaw.ac.at/downloads/projekte/NATAC_summary.pdf [10/6/2011]

Bauböck, R. (1997). 'Citizenship and national identities in the European Union'. In E. Antalovski, J. Melchior and S. Puntischer-Riekmann, eds. (1997).

Bauman, Z. (2007²). *Intervista sull'identità*. A cura di Benedetto Vecchi. Roma-Bari: Laterza.

Bavieri, L. (2008). 'Note sulla concessione della cittadinanza ad immigrati stranieri'. *Workshop on language and citizenship*, febbraio 2008, Università per Stranieri di Perugia, ms.

Bavieri, L. (2009a). 'Communicative Competence for the Acquisition of Citizenship: Law Education through Second language Learning'. In G. Sorracas, ed. (2009). 323-338.

Bavieri, L. (2009b). 'Italiani, non-italiani, nuovi italiani? Cosmopoliti. L'educazione alla cittadinanza come strumento di empowerment nella formazione delle nuove generazioni'. *Trickster, Rivista del Master in Studi Interculturali. Le seconde educazioni. Scuola, formazione, società*, 7 (giugno 2009).

http://www.trickster.lettere.unipd.it/doku.php?id=educazione_ formazione:bavieri_italiani [10/6/2011]

Bavieri, L. (2010). 'L'italiano giuridico come L2: una lingua di specialità per l'esercizio della cittadinanza'. In L. Cavaliere, M. Cennamo, A. Lamarra e A.R. Tamponi, a cura di (2010). 411-434.

Bavieri, L. (*in corso di pubblicazione*, 2011) . 'L'italiano L2 come lingua speciale: la lingua giuridica in classi plurilingue'. In M. Bastiaensen, a cura di (*in corso di pubblicazione*, 2011).

Baynham, M. (1988). 'Action and reflection. The Freirean argument in ESL'. *Language Issue* 2/1: 6-11.

Baynham, M. (1996). 'Humour as an interpersonal resource in adult numeracy classes'. *Language and Education* 10, 2&3: 187-200.

Baynham, M. (2006). 'Agency and contingency in the language learning of refugees and asylum seekers'. *Linguistics and Education*, 17: 24-39.

Bazzanella, C. (1994). *Le facce del parlare*. Firenze: La Nuova Italia.

Bazzanella, C., a cura di (1996). *Repetition in dialogue*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Bazzanella, C. (1999a). 'Forme di ripetizione e processi di comprensione nella conversazione'. In R. Galatolo e G. Pallotti, a cura di (1999). 205-226.

Bazzanella, C. (1999b). 'Ripetizione e parafrasi nell'interazione scolastica'. In L. Lumbelli e B. Mortara Garavelli, a cura di (1999). 51-62.

Bazzanella, C. (2002). 'Le voci del silenzio'. In C. Bazzanella, a cura di (2002). 35-44.

Bazzanella, C., a cura di (2002). *Sul dialogo. Contesti e forme dell'interazione verbale*. Milano: Guerini.

Beccaria, G. L. e C. Marengo, a cura di (2002). *La parola al testo*. Alessandria: Edizioni dell'Orso.

Beiner R., ed. (1995). *Theorizing Citizenship*. Albany: State University of New York Press.

Bell, A. (1984). 'Language style as audience design'. *Language in Society*, 13:135-204.

Bellucci, P. (1997). 'Risposta a un quesito sull'italiano burocratico'. *La Crusca per voi*, 15: 6-7.

Benelli, B. e A. Moè (2002). 'Capacità di definire e stile attributivo: aspetti metacognitivi e metacomunicativi'. *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, 2, 2: 91-106

Benvenuti G. e S. Mezzadra, a cura di (2009). *Traduzione e Cittadinanza. Il contributo degli studi postcoloniali. Atti del Convegno 'Prospettive internazionali su lingua, cultura e cittadinanza: l'italiano come lingua seconda nella formazione universitaria in Emilia-Romagna'. (Rimini, 4-5 febbraio 2008). Volume II.* Bologna: Emil di Odoia.

Bercelli, F. (1999). 'Analisi conversazionale e analisi dei frame'. In R. Galatolo e G. Pallotti, a cura di (1999). 89-117.

Bercelli, F. 2005. *Laboratorio di didattica delle scienze dell'educazione. Appunti e materiali di studio.*

<http://www-utenti.dsc.unibo.it/~fabrizio.bercelli/didattica/materiali%20didattici/ELEMENTI%20DI%20ANALISI%20DELLA%20CONVERSAZIONE.pdf> [10/6/2011]

Béres, L. (2008). 'Professor as 'not knowing': unsettling the expected in social work education'. *Radical Pedagogy*, 9, 2 .

http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue9_2/Beres.html
[10/6/2011]

Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, research, critique.* Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.

Berruto, G., T. Finelli e A. M. Miletto (1983). 'Aspetti dell'interazione verbale in classe'. In F. Orletti, a cura di (1983). 175-204.

Berruto G., J. Brincat, S. Caruana e C. Andorno, a cura di (2008). *Lingua, cultura e cittadinanza in contesti migratori. Europa e area mediterranea. Atti dell'8 Congresso dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata. Malta 21-22 febbraio 2008.* Perugia: Guerra Edizioni.

Bertocchi, D. (1995). 'Pregi e difetti di tre tipi di comunicazione educativa: il dialogo, il finto dialogo e il monologo'. *Italiano e oltre*, X: 97-101.

Bertolini, P. (2003). *Educazione e politica.* Milano: Raffaello Cortina Editore.

Bettinelli, E. (2004). 'Cittadini extracomunitari, voto amministrativo e Costituzione inclusiva'. *Astrid. Cittadinanza e immigrazione. Studi, ricerche e relazioni*.

<http://www.astrid-online.it/Immigrazio/Studi--ric/BETTINELLI--Voto-extracomunitari.pdf>

[10/6/2011]

Bhatia, V. K (1987). 'Language of the law'. *Language Teaching*, 20: 227-234.

Bhatia, V. K. (1983). 'Simplification v. easification – The case of legal texts'. *Applied Linguistics*, 4, 1: 42-54.

Bhatia, V. K. (1993). *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. Harlow: Longman.

Bichi R. e G. Valtolina (2005). *Nodi e snodi: progetti e percorsi di integrazione degli stranieri immigrati*. Milano: Franco Angeli.

Block, D. (2003). *The social turn in second language acquisition*. Edimburgh: Edimburgh University Press.

Blommaert, J. (1991). 'How much culture is there in intercultural communication?'. In J. Blommaert and J. Verschueren, eds. (1991). 13-31.

Blommaert, J. (1998). 'Different approaches to intercultural communication: A critical survey'. Contributo al Convegno *Lernen und Arbeiten in einer international vernetzten und multikulturellen Gesellschaft*. Institut für Projektmanagement und Wirtschaftsinformatik (IPMI), Università di Brema, 27-28 February 1998.

<http://www.flw.ugent.be/cie/CIE/blommaert1.htm> [10/6/2011]

Blommaert, J. (2005). *Discourse. A Critical Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Blommaert J. and J. Verschueren, eds. (1991). *The pragmatics of intercultural and international communication*. Amsterdam: John Benjamins.

Bora, A. e H. Hausendorf (2006). 'Communicating citizenship and social positioning'. In H. Hausendorf and A. Bora, eds. (2006).

Bosco, O. (2004). 'Le motivazioni degli immigrati stranieri all'apprendimento della lingua italiana in contesto scolastico'. In M. Vedovelli, S. Massara e A. Giacalone Ramat, a cura di (2004). 141-151.

Bosisio, C. (2003). 'L'italiano per lo studio: la lingua, "filtro" del contenuto? Una proposta didattica'. In R. Grassi, A. Valentini e R. Bozzone Costa, a cura di (2003). 137-153.

Bosisio C., B. Cambiagli, M. E. Piemontese M. E. e F. Santulli, a cura di (2008). *Atti del VII Congresso dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata*. Perugia: Guerra Edizioni.

Boulima, J. (1999). *Negotiated interaction in target language classroom discourse*. Amsterdam: John Benjamins.

Bourdieu, P. (1977). 'The economics of linguistic exchanges'. *Social Science Information*, 16, 6: 645-668.

Bozzone Costa, R. (2003). 'Come lavorare sulle caratteristiche linguistiche dei testi disciplinari'. In R. Grassi, A. Valentini e R. Bozzone Costa, a cura di (2003). 113-126.

Brandi, L. (1999). 'La parafrasi tra linguaggio e formazione dei saperi'. In L. Lumbelli e B. Mortara Garavelli, a cura di (1999). 133-147.

Bremer, K., C. Roberts, M. Vasseur, M. Simonot and P. Broeder (1996). *Achieving Understanding*. Harlow: Longman.

Brown, G. and G. Yule (1983). *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Brown, P. and S. C. Levinson (1999). 'Politeness: Some Universals in Language Usage'. In A. Jaworski and N. Coupland, eds.(1999). 321-335.

Bruti S., a cura di (2004). *La parafrasi tra messa a fuoco del codice e negoziazione discorsiva*. Rassegna Italiana di Linguistica Applicata, XXXVI / I, numero monografico.

Burns, A. (2006). 'Surveying landscapes in adult ESOL research'. *Linguistics and Education*, 17: 97-105.

Button G. and J. Lee, eds. (1987). *Talk and Social Organisation*. Clevedon and Philadelphia: Multilingual Matters.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Byram, M. (2006). 'Developing a Concept of Intercultural Citizenship'. In G. Alred, M. Byram and M. Fleming, eds. (2006). 109-129.

Byram, M. and A. Feng (2004). 'Culture and language learning: teaching, research and scholarship'. *Language Teaching*, 37:149-168.

Cacciari, M. (2001). 'Digressione su impero e tre Rome'. *Micromega*, 5: 43-63.

Camicia, S. (2007). 'Deliberating immigration policy: locating instructional materials within global and multicultural perspectives'. *Theory & Research in Social Education. Special Issue: Democracy and Education*, 35, 1, Winter 2007.

Canagarajah, S. (1993). 'Critical ethnography of a Sri Lankan classroom: ambiguities in student opposition to reproduction through ESOL'. *TESOL Quarterly*, 27: 601-626.

Canagarajah, S. (1999). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Candlin C. N. and N. Mercer, eds. (2001). *English language teaching in its social context*. London: Routledge.

Caritas Italiana (2005). *Immigrati e partecipazione. Dalle consulte e dai consiglieri aggiunti al diritto di voto*. Roma: Edizioni IDOS.

Carli, A., a cura di (1996). *Stili comunicativi in classe. Percorsi e ambiti investigativi di un gruppo di ricerca-azione*. Milano: Franco Angeli.

Carlson, D. and M. Apple, eds. (1998). *Power/Knowledge/Pedagogy*. Oxford: Westview Press.

Carrier, K. (1999). 'The social environment of second language listening. Does status play a role in comprehension?'. *Modern Language Journal*, 83, 1: 65-79.

Castiglione C. e C. Galetto (2007). 'Se le persone non sono solo la loro cultura. Oltre l'enfasi della diversità. Intervista a Marco Aime'. *Animazione sociale*, XXXVII, 210: 3-11.

Cavagnoli, S. (2000). 'Prima la lingua o la disciplina?' *Accademia* 23, 18.

Cavaliere L, M. Cennamo, A. Lamarra e A.R. Tamponi, a cura di (2010). *Plurilinguismo e integrazione: abilità e competenze linguistiche in una società multietnica*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.

Chaudron, C. (1988). *Second Language Classrooms. Research on Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Chini, M. a cura di (2004). *Plurilinguismo e immigrazione in Italia. Un'indagine sociolinguistica a Pavia e Torino*. Milano: Franco Angeli.

Christie F. and J. R. Martin, eds.(1997). *Genre and institutions: social processes in the workplace and school*. Washington, DC: Cassell.

Ciliberti, A. (1995). *Manuale di glottodidattica*. Firenze: La Nuova Italia.

Ciliberti, A. (1999). 'Gli esami orali: tra agentività e dipendenza, tra auto-referenzialità ed etero-referenzialità'. In: Ciliberti A. e L. Anderson L., a cura di (1999). 166-189.

Ciliberti A. e L. Anderson, a cura di (1999a). *Le forme della comunicazione accademica. Ricerche linguistiche sulla didattica universitaria in ambito umanistico*. Milano: Franco Angeli

Ciliberti A. e L. Anderson (1999b). 'Introduzione'. In A. Ciliberti e L. Anderson, a cura di (1999). 48-63.

Ciliberti A. e L. Anderson (2008). 'Ideologies underlying new legislative proposals for the naturalization of adult immigrants in Italy'. *RILA*, 3/08: 97-113.

Ciliberti, A. e P. Margutti (2003). *Interazione in classe e gestione delle dinamiche di gruppi multilingue e multiculturali*.

http://venus.unive.it/italdue/80/mod_4_ciliberti.pdf

[10/6/2011]

Ciliberti, A., R. Pugliese e L. Anderson (2003). *Le lingue in classe*. Roma: Carocci.

Clarke M. A. and J. Handscombe, eds. (1983). *On TESOL '82: pacific perspectives on language learning and teaching*. Washington, D.C.: TESOL.

Codignola, L. (2007). 'Quarant'anni di multiculturalismo ovvero il fallimento di un'utopia'. *L'Occidentale*. 11/11/2007.

<http://www.loccidentale.it/autore/luca+codignola/quarant%27anni+di+multiculturalismo+ovvero+il+fallimento+di+un%27utopia.008257> [10/6/2011]

Cogan J.J. and R. Derricott R., eds. (1998). *Citizenship per the 21st Century: An International perspective on Education*. London: Kogan Page.

Colombo, E. (2002). *Le società multiculturali*. Milano: Carocci.

Comitato Economico e Sociale Europeo (2011). *La collaborazione in materia di integrazione degli immigrati. Progetto di parere sul tema 'La collaborazione tra le amministrazioni regionali e locali e le organizzazioni della società civile in materia di integrazione degli immigrati'*. SOC/411. 20 aprile 2011. www.toad.eesc.europa.eu [10/6/2011]

Commissione Europea (2000). *Comunicazione della Commissione al Consiglio e al Parlamento Europeo su una politica comunitaria in materia di immigrazione*. COM(2000) 757.

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2000:0757:FIN:IT:PDF>

[10/6/2011]

Commissione Europea (2001). *Comunicazione della Commissione al Consiglio e al Parlamento Europeo relativa ad un metodo aperto di coordinamento della politica comunitaria in materia di immigrazione*. COM(2001) 387.

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0387:FIN:IT:PDF>

[10/6/2011]

Commissione Europea (2005). *Libro Verde sull'approccio dell'Unione Europea alla gestione della migrazione economica*. Com (2004) 811.

http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/it/com/2004/com2004_0811it01.pdf

[10/6/2011]

Commissione Europea (2008). *Fifth Report on Citizenship of the Union (1 May 2004 – 30 June 2007)*. Com (2008) 85.

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0085:FIN:EN:PDF>

[10/6/2011]

Commissione Europea (2010). *Relazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio e al Comitato Economico e Sociale Europeo. Ai sensi dell'articolo 25 TFUE sui progressi verso l'effettiva cittadinanza dell'UE 2007-2010*. COM(2010) 602.

[http://www.parlamento.it/web/docuorc2004.nsf/a4f26d6d511195f0c12576900058cac9/dbaa7624318bdcd0c12577d1004b4c1a/\\$FILE/16392-10_IT.PDF](http://www.parlamento.it/web/docuorc2004.nsf/a4f26d6d511195f0c12576900058cac9/dbaa7624318bdcd0c12577d1004b4c1a/$FILE/16392-10_IT.PDF) [10/6/2011]

Comune di Bologna, Settore Istruzione –CD/LEI (2008). *L'italiano condiviso. Progetto di insegnamento di lingua e cultura italiana per cittadini e cittadine migranti*.

http://www.comune.bologna.it/media/files/report_italiano_condiviso.pdf [10/6/2011]

Condelli, L., H.S. Wrigley, K.Yoon, S. Cronen and M.Seburn (2003). *What Works Study for Adult ESL Literacy Students: Final Report*. Washington, DC: American Institutes for Research.

Conroy, T.M. (1999). "I don't want to burst your bubble": affiliation and disaffiliation in a joint accounting by affiliated pair partners'. *Human Studies* 22: 339-359.

Consani C., C. Furiassi, F. Guazzelli e C. Perta, a cura di (2009). *Atti del 9° Congresso dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata. Oralità / Scrittura. In memoria di Giorgio Raimondo Cardona*. Perugia: Guerra Edizioni.

Consiglio d'Europa (1997). *Convenzione sulla partecipazione degli stranieri alla vita pubblica a livello locale. Trattato aperto alla firma degli Stati membri e all'adesione degli Stati non membri*.

<http://conventions.coe.int/Treaty/Commun/QueVoulezVous.asp?NT=144&CM=1&CL=ITA> [10/6/2011]

Consiglio d'Europa (2000). *Project on 'Education for democratic Citizenship*. DGIV/EDU/CIT (2000) 40. Strasbourg: Council of Europe.

Consiglio d'Europa (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Consiglio d'Europa (2004). *Launching Conference of the 2005 European Year of Citizenship through Education. Final Communique and Action Plan*. DGIV/EDU/CAHCIT (2004) 20. <http://www.coe.int/T/E/Com/Files/Events/2004-12-EYCE/communique-final.asp> [10/6/2011]

Consiglio d'Europa, Comitato dei Ministri (1999). *Declaration and Programme on Education for Democratic Citizenship, based on the Rights and Responsibilities of Citizens*. CM (99) 76.

<https://wcd.coe.int/wcd/ViewDoc.jsp?id=447269&Site=CM> [10/6/2011]

Consiglio d'Europa, Comitato dei Ministri (2002). *Recommendation of the Committee of Ministers to member states on education for democratic citizenship*.

Rec (2002)12. <https://wcd.coe.int/wcd/ViewDoc.jsp?id=313139&Site=COE> [10/6/2011]

Consiglio dell'Unione Europea (2000) *Direttiva 2000/43/CE del Consiglio del 29 giugno 2000 che attua il principio della parità di trattamento fra le persone indipendentemente dalla razza e dall'origine etnica*.

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32000L0043:it:HTML>
[10/6/2011]

Consiglio dell'Unione Europea (2007). *Trattato di Lisbona che modifica il trattato sull'Unione Europea e il Trattato che istituisce la Comunità Europea*. 2007/C 306/01.

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:306:0001:0010:IT:PDF>
[10/6/2011]

Cooke, M. (2006). "When I wake up I dream of electricity": the lives, aspirations and 'needs' of adult ESOL learners'. *Linguistics and Education*, 17, 1: 56-73.

Cooke, M. (2009). 'Barrier or entitlement? The language and citizenship agenda in the United Kingdom'. *Language Assessment Quarterly*, 6, 1:71-77.

Cooke, M. and J. Simpson (2008). *ESOL: A Critical Guide*. Oxford: Oxford University Press.

Coonan, C. M. (2002). *La lingua straniera veicolare*. Torino: UTET.

Cortelazzo, M. (1997). 'Lingua e diritto in Italia. Il punto di vista dei linguisti'. In L. Schena a cura di (1997). 35-50.

Cortelazzo, M. (2007³a). *Lingue speciali. La dimensione verticale*. Padova: Unipress.

Cortelazzo, M. (2007b). 'Errata corrige. Ripensamenti e integrazioni sulle lingue speciali'. Contributo presentato al Convegno CERCLES, "Insegnamento dell'italiano L2/LS all'Università: nuove sfide e opportunità", Università degli studi di Padova, Padova, 5-7 novembre 2007.

Costa, P. (2005). *Cittadinanza*. Bari: Laterza.

Cots, J. M. (2006). 'Teaching 'with an attitude': critical discourse analysis in EFL teaching'. *ELT Journal*, 60, 4: 336-345.

Coughlan, P. and P. Duff (1994). 'Same task, different activities: analysis of a SLA [second language acquisition] task from an Activity Theory perspective'. In J. Lantolf and G. Appel, eds.(1994). 173-193.

Coveri, L., A. Benucci e P. Diadori (1998). *Le varietà dell'italiano*. Roma: Bonacci.

Covino S., a cura di (2001). *La scrittura professionale. Ricerca, prassi, insegnamento*. Firenze: Olschki.

D'Antonio M., a cura di (1990). *Corso di studi superiori legislativi 1988-1989*. Padova: Cedam.

Dardano, M. (1987). 'Linguaggi settoriali e processi di riformulazione'. In: W. U. Dressler, a cura di (1987). 134-145.

Dardano M., C. Giovanardi e A. Pelo (1988). 'Per un'analisi del discorso divulgativo: accertamento e studio della comprensione'. In T. De Mauro, S. Gensini e M. E. Piemontese, a cura di (1988).153-164.

Day, R. R., ed. (1986). *Talking to learn: conversation in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.

De Mauro, T. (2002). 'Obscura lex sed lex? Riflettendo sul linguaggio giuridico'. In G.L. Beccaria e C. Marelllo, a cura di (2002). 147-160.

De Mauro T., S. Gensini e M. E. Piemontese, a cura di (1988), *Dalla parte del ricevente: percezione, comprensione, interpretazione. Atti del XIX Congresso Internazionale di Studi della SLI (Roma, 8-10 novembre 1985)*. Roma: Bulzoni.

Demetrio, D. (2003). *Manuale di educazione degli adulti*. Roma-Bari: Laterza.

den Boer, M. (1995). 'Moving between bogus and bona fide: the policing of inclusion and exclusion in Europe'. In R. Miles and D. Thränhardt D., eds.(1995). 92-111.

Department of Immigration and Citizenship (2010). *Fact Sheet 24- Overview of Skilled Migration to Australia*. http://www.immi.gov.au/media/fact-sheets/24overview_skilled.htm [10/6/2011]

Desideri, P. (1995). 'Lo statuto linguistico della lezione: tecniche e operazioni pragmatiche dell'interazione verbale in classe. In R. Piazza, a cura di (1995). 187-199.

Dewey, J. (1916/1957). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Macmillan Company.

Di Lucca, L., G. Masiero e G. Pallotti (2008). 'Language Socialisation and Language Shift in the 1b Generation: A Study of Moroccan Adolescents in Italy'. *International Journal of Multilingualism*, 5, 1: 53-72.

Diadori, P. (2004). 'Teacher talk/foreigner talk nell'insegnamento dell'italiano L2'. In L. Maddii, a cura di (2004).

Domenighetti, I. a cura di (1998). *Con felice esattezza. Economia e diritto tra lingua e letteratura*. Bellinzona: Casagrande.

Dörnyei Z. and E. Ushioda eds. (2009). *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters.

Doughty, C. J. and M.H. Long (2003). *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell.

Doyé, P. (1999). *Intercomprehension. Guide for the development of languages education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education. Reference study*. Strasbourg: Council of Europe.
<http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Doye%20EN.pdf> [10/6/2011]

Dressler W. U., a cura di (1987). *Parallela 3. Linguistica contrastiva. Linguaggi settoriali. Sintassi generativa*. Tübingen: Narr.

Drew, P. and J. Heritage eds (1992). *Talk at Work*. Cambridge: Cambridge University Press.

Duff, P. (1995). 'An Ethnography of communication in immersion classroom in Hungary'. *TESOL Quarterly*, 29: 505-537.

Duff, P. (2002). 'The discursive co-construction of knowledge, identity, and difference. An ethnography of communication in the high school mainstream'. *Applied Linguistics*, 23: 289-322.

Duff, P. (2009). *Second language socialization*.
http://www.lerc.educ.ubc.ca/fac/duff/personal_website/Publications/Duff_Second_Language_Socialization_Oct_15_2009.pdf [10/6/2011]

Duff, P. (2010). 'Language Socialization'. In S. McKay and N.H. Hornberger, eds. (2010).

Duff, P. (*pubblicazione in corso*, 2011). 'Identity, Agency, and Second Language Acquisition'. In S.M. Gass and A. Mackey (*pubblicazione in corso*, 2011).
http://www.lerc.educ.ubc.ca/fac/duff/personal_website/Publications/Duff%20Language%20and%20Identity%20April%205,%202010.pdf [10/6/2011]

Duff, P. and M. Kobayashi (2010). 'The intersection of social, cognitive, and cultural processes in language learning: A second language socialization approach'. In R. Batstone, ed. (2010).

Duff, P. and Y. Uchida (1997). 'The negotiation of teachers' sociocultural identities and practices in post-secondary EFL classrooms'. *TESOL Quarterly* 31: 451-486.

Duranti, A. (1992). *Etnografia del parlare quotidiano*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.

Duranti, A. (1997). *Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Duranti, A. a cura di (2001). *Culture e discorso. Un lessico per le scienze umane*. Roma: Meltemi.

Duranti, A. (2004). 'Agency in Language'. In: A. Duranti, ed. (2004). 452-473.

Duranti, A., ed. (2004). *A Companion to Linguistic Anthropology*. Malden: Blackwell.

Ellis, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.

Ellis, R. (1994). *The study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (1999). *Learning a second language through interaction*. Amsterdam: John Benjamins.

Erickson, F. (1985). *Qualitative methods in Research on Teaching*. Occasional Paper no. 81. East Lansing, Michigan: Institute for Research on Teaching, Michigan State University.

Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Oxford: Blackwell.

Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. London: Routledge.

Fairclough, N., S. Pardo and B. Szerszynski (2006). 'Critical discourse analysis and citizenship'. In H. Hausendorf and A. Bora, eds. (2006).

Fasulo A. e H. Girardet (2002). 'Il dialogo nella situazione scolastica'. In C. Bazzanella, a cura di (2002).

Fasulo, A. e C. Pontecorvo (1999). *Come si dice? Linguaggio e apprendimento in famiglia e a scuola*. Roma: Carocci.

Favaro, G. (1995). 'Un luogo di incontro e formazione per le donne immigrate' *Adultità* 2/1995.

Favaro, G. (2008). 'Una scuola per l'integrazione'. Contributo presentato al *Convegno sull'integrazione scolastica degli alunni stranieri*. Roma, 17 ottobre 2008.

Fele, G. e I. Paoletti (2003). *Interazione in classe*. Bologna: Il Mulino.

Ferguson, C.A.(1981). "'Foreigner Talk" as the name of a simplified register'. In M.G. Clyne (ed.), *Foreigner Talk. International Journal of the Sociology of Language*, 28: 9-18.

Figueroa, P. (2000). 'Citizenship Education for a plural society'. In: A.Osler, ed. (2000). 47-62.

Fitch K. L. and R.E. Sanders, eds (2005). *Handbook of Language and Social Interaction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Foglia, A. (2003). *Quale didattica per quale diritto. Una proposta tra teoria e didattica del diritto*. Bellinzona: Edizioni Casagrande.

Frazer, E. (1999). 'Introduction: the idea of political education.' *Oxford Review of Education* 25, 1&2: 5-22.

Friedman, D. A. (2010). 'Becoming national: classroom language socialization and political identities in the age of globalization'. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30:193-210.

Fukuda, C. (2006). 'Resistance against being formulated ad cultural other: the case of a Chinese student in Japan'. *Pragmatics*, 16, 4 :429-456.

Gagnon, F. et M. Pagé (1999). *Cadre conceptuel d'analyse de la citoyenneté dans le démocraties libérales. Volume I: Cadre conceptuel et analyse*. Ottawa: Ministère du Patrimoine Canadien, Recherche et analyse stratégiques.

Galatolo R. e G. Pallotti, a cura di (1999), *La conversazione*. Milano: Cortina Editore.

Gass S. and C. Madden, eds. (1985). *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.

S.M. Gass and A. Mackey (*pubblicazione in corso*, 2011). *Handbook of Second Language Acquisition*. London: Routledge.

Garzone, G. (1997). 'Inglese giuridico e generi testuali nella prospettiva didattica' In L. Schena, a cura di (1997). 207-234.

Giddens, A. (1979). *Central problems in social theory: action, structure and contradiction in social analysis*. Berkeley: University of California Press.

Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-identity*. London: Polity Press.

Gotti, M. (1991). *I linguaggi specialistici*. Firenze: La Nuova Italia.

Grassi, R. (2007). *Parlare all'allievo straniero. Strategie di adattamento linguistico nella classe plurilingue*. Perugia: Guerra Edizioni.

Grassi, R., R. Bozzone Costa e C. Ghezzi, a cura di (2008). *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2. Atti del Convegno-seminario CIS, Bergamo, 19-21 giugno 2006*. Perugia: Guerra Edizioni.

Grassi R., A. Valentini e R. Bozzone Costa, a cura di (2003). *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione. Atti del Convegno-Seminario 'Alunni stranieri nella scuola: l'italiano per lo studio'. Bergamo, 17-19 giugno 2002*. Perugia: Guerra Edizioni.

Guan Eng Ho, D. (2005). 'Why Do Teachers Ask the Questions They Ask?'. *RELC Journal*, 36, 3: 297-310.

Guerini, F. (2008). 'Atteggiamento e consapevolezza linguistica in contesto migratorio: qualche osservazione sugli immigrati ghanesi a Bergamo'. In G. Berruto, J. Brincat, S. Caruana e C. Andorno, a cura di (2008). 133-161.

Guilherme, M. (2002). *Critical citizens for an intercultural world*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Haas, C. (2008). 'Citizenship education in Denmark: reinventing the nation and/or conducting multiculturalism(s)?'. *London Review of Education*, 6, 1: 59-69.

Habermas, J. (1992). 'La seconda chance dell'Europa'. In W. Privitera, a cura di (1992). 75-99.

Habermas, J. (1998a). *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*. Milano: Feltrinelli.

Habermas, J. (1998b). *Lotta di riconoscimento nello stato democratico di diritto*. In J. Habermas e C. Taylor, *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*. Milano: Feltrinelli.

Habermas J. e C. Taylor (1998). *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*. Milano: Feltrinelli.

Hall, S. (2000a). 'Conclusion: The multicultural question'. In: B. Hesse, ed. (2000).

Hall, S. (2000b). 'Multicultural citizens, monocultural citizenship?' In N. Pearce and J. Hallgarten, eds (2000).

Hanrahan, M. U. (2006), Highlighting hybridity: a critical discourse analysis of teacher talk in science classrooms. *Science Education*, 90: 8–43.

Hartmann, D. and J. Gerteis (2005). 'Dealing with diversity: mapping multiculturalism in sociological terms'. *Sociological Theory*, 23, 2: 218–40.

Hausendorf, H. and A. Bora, eds. (2006). *Analysing Citizenship Talk. Social positioning in political and legal decision-making processes*. Amsterdam/Philadelphia: Johns Benjamins.

He, A. W. and R. Young (1998). 'Language proficiency interviews: a discourse approach'. In A. W. He and R. Young, eds. (1998).

He A. W. and R. Young, eds. (1998). *Talking and Testing: Discourse Approaches to the Assessment of Oral Proficiency*. Amsterdam: John Benjamin.

Heritage, J. (2005). 'Conversation Analysis'. In K.L. Fitch and R.E. Sanders, eds (2005). 103–147.

Heritage J. C. and S. Sefi (1992). 'Dilemmas of advice: aspects of the delivery and reception of advice in interaction between Health Visitors and first-time mothers' In Drew P and J. C. Heritage J. C., eds.(1992). 359-419.

Heritage, J. and M. L. Sorjonen (1994). 'Constituting and maintaining activities across sequences: And-prefacing as a feature of question design'. *Language in Society*, 23:1-29.

Hesse B., ed. (2000). *Un/settled multiculturalisms. Diasporas, entanglements, transruptions*. London: Zed Books.

Hollifield, J. F. (1992). *Immigrants, markets, and States. The political economy of postwar Europe*, Cambridge MA: Harvard University Press.

Hornberger N. and D. Corson, eds. (1997). *Research methods in Language and Education*. Vol. 8, *Encyclopedia of Language and Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Hoskins B. and R. Deakin Crick (2008). *Learning to Learn and Civic Competencies: different currencies or two sides of the same coin?* Luxembourg: European Communities. European Union Joint Research Centre.

<http://active-citizenship.jrc.it/Documents/learning%20to%20learn/Learning%20to%20Learn%20and%20Civic%20Competences%20FINAL%20final.pdf> [10/6/2011]

Houle R. and L. Yssaad (2010). 'Recognition of newcomers' foreign credentials and work experience'. *Perspectives on Labour and Income*. Statistics Canada Publications, September 2010 Issue.

<http://www.statcan.gc.ca/pub/75-001-x/2010109/article/11342-eng.htm> [10/6/2011]

Ignatieff, M. (1995). 'The myth of citizenship'. In R. Beiner, ed. (1995).

IRRE Emilia Romagna (2003). *L'apprendimento dell'italiano L2 come strumento di inserimento sociale. Percorsi modulari di insegnamento / apprendimento di italiano L2 sul tema diritti e doveri*.

<http://12.integrazioni.it/main.asp?PAGE=/Ambienti/homePage.asp> [10/6/2011]

IRRE Toscana (2007). 'Metodi e pratiche per il curriculum di cittadinanza'. Seminario tenuto a Montecatini Terme, 15-16 March 2007.

<http://www.irre.toscana.it/seminari/sito/index.htm> [10/6/2011]

ISTAT (2008). *Gli stranieri nel mercato del lavoro. I dati della rilevazione sulle forze di lavoro in un'ottica individuale e familiare*. Argomenti n. 36 – 2008.

http://www.istat.it/dati/catalogo/20090109_00/stranieri_nel_mercato_lavoro.pdf [10/6/2011]

Istituti Serali Comunali Aggregati Aldini-Valeriani ed E. Sirani (2003). *Progetto per l'inserimento negli istituti serali degli studenti stranieri adulti*. Funzione Obiettivo No. 11. Documentazione d'Istituto.

Istituti Serali Comunali Aggregati Aldini-Valeriani ed E. Sirani (2003). *Protocollo di accoglienza degli studenti stranieri. Relazione: metodologia e strumenti*. Documentazione d'Istituto.

Istituti Serali Comunali Aggregati Aldini-Valeriani ed E. Sirani (2005). *Funzione strumentale al piano dell'offerta formativa n. 5. Inserimento degli studenti stranieri negli istituti serali*. Documentazione d'Istituto.

Istituti Serali Comunali Aggregati Aldini-Valeriani ed E. Sirani (2006). *Tutti in classe,...di nuovo. L'Istituto Tecnico Industriale serale Aldini-Valeriani di Bologna: un percorso di riflessione tra storia del progetto istituzionale e storia dei progetti di vita di alcuni dei suoi diplomati*. Documentazione d'Istituto.

Jackson, P. and J. Penrose eds. (1993). *Constructions of Race, Place and Nation*. London: UCL Press.

Jaworski, A. (2005). 'Introduction: Silence in Institutional and Intercultural Contexts'. *Multilingua - Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 24, 1-2: 1-6.

Jaworski A. and N. Coupland, eds.(1999). *The Discourse Reader*. London: Routledge.

Jefferson, G., H. Sacks and E. Schegloff (1987). 'Notes on laughter in pursuit of intimacy'. In G. Button and J. Lee, eds. (1987). 152-205.

Jenkins, R. (1996). *Social Identity*. London: Routledge.

Jones, P. E. (2007). 'Why there is non such thing as "critical discourse analysis"'. *Language & Communication*, 27: 337-368.

Kent S. J. and J. Cumming (2008). 'I don't know: engaging with problematic moments in multicultural education'. *Radical Pedagogy* 9, 2. <http://radicalpedagogy.icaap.org/currentissue.php> [10/6/2011]

Kiwan, D. (2008). 'Diversity and identity in societal context: introductory remarks'. *London Review of Education*, 6, 1: 27-30.

Kleifgen, J. and M. Saville-Troike (1992). 'Achieving coherence in multilingual interaction'. *Discourse Processes*, 15:183-206.

Kramsch, C. (1995). 'The Cultural Component of Language Teaching'. *Language, Culture and Curriculum* 8, 2: 83-92.

Kramsch, C. (2000). 'Social discursive constructions of self in L2 learning'. In J.P. Lantolf, ed. (2000). 133-153.

Kramsch, C., ed. (2002). *Language acquisition and language socialization. Ecological perspectives*. London: Continuum.

Kramsch, C. and A. Whiteside (2008). 'Language ecology in multilingual settings. Towards a theory of symbolic competence'. *Applied Linguistics*, 29, 4: 645-671.

Krzywosz-Rynkiewicz B. and A. Ross, eds. (2004). *Social learning, inclusiveness and exclusiveness in Europe*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.

Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship*. Oxford: Oxford University Press.

Lakoff, G. and M. Johnson (1980). *Metaphors we live by*. Chicago and London: The University of Chicago Press.

Lantolf, J. P. (2000). 'Introducing sociocultural theory'. In J.P. Lantolf, ed. (2000). 2-27.

Lantolf, J. P., ed. (2000) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.

Lantolf, J. P. and G. Appel, eds. (1994). *Vygotskian perspectives on second language research*. New Jersey: Ablex.

Lave, J. and E. Wenger (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.

Lavinio, C. (1999). 'Stili di interazione in classe e parafrasi'. In L. Lumbelli e B. Mortara Garavelli, a cura di (1999).

Leander, K. M. (2002). 'Silencing in classroom interaction: producing and relating social spaces'. *Discourse Processes*, 34, 2: 193-235.

Lemke, J. L. (1985). *Using language in the classroom*. Oxford: Oxford University Press.

Lemke, J.L. (1990). *Talking science: Language, learning and values*. Norwood, NJ: Ablex.

Lemke, J. L. (2001). 'Articulating communities: sociocultural perspectives on science education'. *Journal for Research in Science Teaching*, 38, 3: 296-316.

Lenzi, G. e A. Martelli, a cura di (2007). *Apprendere da adulti tra autorealizzazione, adattabilità e cittadinanza attiva*. Milano: Franco Angeli.

Levinson, M. (1999). *The demands of liberal education*. Oxford: Oxford University Press.

Ley D., 2007. 'Multiculturalism: a Canadian defence'. *RIIM, Research on Immigration and Integration in the Metropolis*. 7-04.
<http://mbc.metropolis.net/assets/uploads/files/wp/2007/WP07-04.pdf> [10/6/2011]

Linell, P. and T. Luckmann (1991). 'Asymmetries in dialogue: some conceptual preliminaries'. In I. Markova and K. Foppa, eds. (1991). 1-20.

Lister, R. (2002). 'Negotiation in immersion teacher-student interaction'. *International Journal of Educational Research* 37: 237-253.

Londei D., D. R. Miller e P. Puccini, a cura di (2006). *Insegnare le lingue/culture oggi: il contributo dell'interdisciplinarietà*. Quaderni del CeSLiC. Bologna: Asterisco. <http://amsacta.cib.unibo.it/2055/1/AttiCeSLiC.pdf> [10/6/2011]

Long, M.H. (1983). 'Native speaker/non-native speaker conversation in the second language classroom'. In M.A. Clarke and J. Handscombe, eds. (1983). 207-225.

Long, M.H. (1996). 'The role of the linguistic environment in second language acquisition'. In: W. C. Ritchie and T. K. Bhatia, eds.(1996). 413-468.

Long, M. H. and C. Sato (1983). 'Classroom foreigner talk discourse: forms and functions of teacher's questions'. In H. Seliger and M. H. Long, eds. (1983). 268-303.

Losito, B. (2001). 'La seconda indagine IEA Civic Education'. *Cadmo*, IX, 27: 35-49.

Lumbelli, L., B. Bechini e G. Paoletti (1999). 'Rispecchiamento: un caso di parafrasi piuttosto peculiare'. In: L. Lumbelli e B. Mortara Garavelli, a cura di (1999). 63-91.

Lumbelli, L. e B. Mortara Garavelli, a cura di (1999). *Parafrasi. Dalla ricerca linguistica alla ricerca psicopedagogia*. Alessandria: Edizioni Dell'Orso.

Maddii, L., a cura di (2004). *Insegnamento e apprendimento dell'italiano L2 in età adulta*. Atene: Edilingua.

Maggini M. e M. Salvaderi, a cura di (1996). *Atti del III convegno ILSA*. Firenze: Comune di Firenze.

Maingueneau, D. (2006). 'Is discourse analysis critical?' *Critical Discourse Studies*, 3/2: 229-230.

Malaisi B. (2005). 'Per una teoria giuridica della divulgazione delle regole di diritto'. *Diritto e Società*, 2/2005. http://www.giustamm.it/new_2005/ART_2003.pdf [10/6/2011]

Mantovani D. e A. Schiavone, a cura di (2007). *Testi e problemi del giusnaturalismo romano. Seminario Cedant 2005*. Pavia: IUSS.

Manzotti E. (1998). 'L'esempio. Natura, definizioni, problemi' *Quadernos de Filología Italiana*, 5: 99-123.

Markova I. and K. Foppa, eds. (1991). *Asymmetries in dialogue*. New York: Harvester Wheatsheaf.

Margutti, P. (2008). *Fraasi interrogative e turni-domande in classe: aspetti grammaticali nell'interazione didattica*. In Bosisio C., B. Cambiaghi, M. E. Piemontese M. E. e F. Santulli, a cura di (2008). 431-453.

Mariotti, C. (2004). 'Strategie di costruzione delle parafrasi nell'insegnamento integrato di lingua e contenuti'. In S. Bruti, a cura di (2004). 111-130.

Markee, N. (2005). 'A conversation analytic perspective on off-task classroom talk: implications for second language acquisition studies.' In K. Richards and P. Seedhouse, eds. (2005). 187-213.

Markee, N. and G. Kasper (2004). 'Classrooms Talks: An Introduction'. *The Modern Language Journal*, 88, 4: 491-500.

Marshall, T.H. (1950). *Citizenship and social class*. Ora in: Marshall T. H. and T. Bottomore (1992) *Citizenship and social class*. London: Pluto Press.

Martin, I. (2000). 'Reconstituting the *Agora*: towards an alternative politics of lifelong learning'. Paper presented at the *Adult Education Research Conference 2000*. <http://www.adulterc.org/Proceedings/2000/martini-final.PDF> [10/6/2011]

Martin, J. R. (1997). 'Analysing genre: functional parameters'. In F. Christie and J. R. Martin, eds. (1997). 3-19.

Maylor U. and B. Read (2007). *Diversity and Citizenship in the Curriculum: Research Review*. London: London Metropolitan University.
<https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR819.pdf>
[10/6/2011]

McHoul, A.W. (1990). 'The organization of repair in classroom talk'. *Language in Society*, 19, 3: 349-377.

McKay S. and N.H. Hornberger, eds. (2010). *Sociolinguistics and language education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Mehan, H. (1979). *Learning lessons: social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Mehan, H. (1998). 'The study of social interaction in educational settings: accomplishments and unresolved issues'. *Human Development*, 41: 245- 269.

Mezzadra, S. (2004). 'Introduzione. Le vesti del cittadino. Trasformazioni di un concetto politico sulla scena della modernità. In S. Mezzadra, a cura di (2004).

Mezzadra S., a cura di (2004). *Cittadinanza. Ordine, soggetti, diritto*. Bologna: Clueb.

Mezzadra S., a cura di (2005). *I confini della libertà: per un'analisi politica delle migrazioni contemporanee*. Roma: Derive Approdi.

Miles R. and D. Thränhardt, eds. (1995). *Migration and European integration: the dynamics of inclusion and exclusion*. London: Pinter.

Miller, J. (2000). 'Language use, identity, and social interaction: migrant students in Australia'. *Research on Language in Social Interaction*, 33: 69-100.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2003). *L'offerta formativa dei centri territoriali permanenti*.

http://www.indire.it/eda_2003/biblioteca/materiale/monitoraggi/monitoraggio_01-02.pdf [10/6/2011]

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2007). *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*.

www.indire.it/indicazioni/show_attach.php?id_cnt=4709 [10/6/2011]

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2009). *Schema di regolamento recante "Norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri d'istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali, ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133"*.

http://www.indire.it/ida/content/index.php?action=lettura&id_m=8114&id_cnt=8120 [10/6/2011]

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2010). *Piano per l'integrazione nella sicurezza. Identità e Incontro*.

http://www.lavoro.gov.it/NR/rdonlyres/02A1BA64-6AF8-4EC2-ADD3-EF601C360D34/0/pianointegrazione_web.pdf [10/6/2011]

Minuz, F. (2003). 'In aula e in laboratorio: giovani ed adulti stranieri nell'istruzione tecnico-professionale'. In R. Grassi, A. Valentini e R. Bozzone Costa, a cura di (2003). 255-272.

Minuz, F. (2005). *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*. Roma: Carocci.

Minuz, F. (2007). 'L'insegnamento della lingua italiana come politica per l'immigrazione: tendenze europee'. *Autonomie locali e servizi sociali*, 3: 511-526.

Minuz, F. (2008a). 'Per una costruzione condivisa di linguaggi e saperi: alcuni input teorici e strumenti'. In Comune di Bologna, Settore Istruzione –CD/LEI (2008).

Minuz, F. (2008b). 'Italiano per stranieri nelle reti'. *Rivista Internazionale di Edaforum*, 3, 12. http://rivista.edaforum.it/numero12/buonepratiche_Minuz.html [10/6/2011]

Mizzau, M. (1999). 'Parola a più voci: il discorso riportato'. In R. Galatolo e G. Pallotti, a cura di (1999). 187-204.

Mortara Garavelli B. (2001). *Le parole e la giustizia. Divagazioni grammaticali e retoriche su testi giuridici italiani*. Torino: Einaudi.

Musumeci D. (1996). 'Teacher-learner negotiation in content-based instruction: communication at cross-purposes?' *Applied Linguistics*, 17, 3: 286-325.

Nieto, S. (1999). *The light in their eyes: creating multicultural learning communities*. New York: Teachers College Press.

Nieto, S. (2002). *Language, culture, and teaching: critical perspectives for a new century*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Norton, B. (1997). 'Critical discourse research'. In N. Hornberger and D. Corson, eds. (1997).

Norton, B. (2000). *Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change*. Harlow: Pearson Education Limited.

Nunan, D. (1987). 'Communicative language teaching: making it work'. *ELT Journal*, 41, 2:136-45.

Nussbaum, M. C. (1996). 'Patriotism and cosmopolitanism'. In M.C. Nussbaum and J. Cohen, eds. (1996).

Nussbaum M. C. and J. Cohen, eds. (1996). *For love of country: debating the limits of patriotism*. Boston, MA: Beacon Press.

Ochs, E. (2002). 'Becoming a speaker of culture'. In C. Kramsch, ed. (2002). 99-120.

OCSE (2008). *Education at Glance 2008. OECD Briefing note for Italy*. <http://www.oecd.org/dataoecd/21/17/41278806.pdf> [10/6/2011]

OCSE (2009). *Education at Glance 2009. Summary of key findings*. <http://www.oecd.org/dataoecd/41/14/43633767.pdf> [10/6/2011]

Ollin, R. (2006). 'Silence, meanings and learning: teacher's constructs of silence and a different discourse of practice in teaching and learning'. *International Journal of Learning*, 11. <http://eprints.hud.ac.uk/635> [10/6/2011]

Ondelli, S. (2007). *La lingua del diritto: proposta di classificazione di una varietà dell'italiano*. Roma: Aracne.

Ongini G., a cura di (2007). *Se la scuola incontra il mondo. Esperienze, modelli e materiali per l'educazione interculturale*. Firenze: IDEST.

Organizzazione Internazionale delle Migrazioni (2005). *World migration report 2005. Section 3. International migration data and statistics*. http://www.iom.int/jahia/webdav/site/myjahiasite/shared/shared/mainsite/published_docs/books/wmr_sec03.pdf [10/6/2011]

Organizzazione Internazionale delle Migrazioni (2010). *World migration report 2010*. http://www.iom.int/jahia/webdav/shared/shared/mainsite/published_docs/wmr-2010/WMR%202010_FINAL_23_11_2010.pdf [10/6/2011]

Orletti, F. (1983). 'Pratiche di glossa'. In F. Orletti, a cura di (1983).

Orletti, F., a cura di (1983). *Comunicare nella vita quotidiana*. Bologna: Il Mulino.

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

Orletti, F. a cura di (1991). *L'italiano dell'immigrazione: aspetti linguistici e sociolinguistici*. Numero speciale di Studi di Linguistica teorica ed applicata, 2, 1991.

Orletti, F. (2009). 'La modulazione dell'agency fra scrittura e oralità'. In C. Consani, C. Furiassi, F. Guazzelli e C. Perta, a cura di (2009). 77-92.

O'Shea, K. (2003). *Educazione alla cittadinanza democratica 2001-2004. Promuovere una concezione comune. Glossario di termini per l'educazione alla cittadinanza democratica*. DGIV/EDU/CIT (2003) 29.

http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Pdf/Documents/By_Country/Italy/2003_%2029_EDC_Glossary_K_Oshea_IT.pdf [10/6/2011]

Osler, A., ed. (2000). *Citizenship and democracy in schools: diversity, identity, equality*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.

Osler, A. (2006). 'Multicultural schools and classrooms: using the voices of children and young people to inform policy and practice'. In C. Baraldi, ed. (2006).

Osler, A. (2008). 'Citizenship education and the Ajegbo report: re-imagining a cosmopolitan nation'. *London Review of Education*, 6, 1: 11-25.

Osler, A. (2009). 'Testing citizenship and allegiance: policy, politics and the education of adult migrants in the UK'. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4: 63-79.

Osler, A. and H. Starkey (1996). *Teacher education and human rights*. London: Fulton.

Osler, A. and H. Starkey (1999). 'Rights, identities and inclusion: European action programmes as political education'. *Oxford Review of Education, Political Education*, 25, 1/2: 199-215.

Osler, A. and H. Starkey (2005a). *Changing citizenship. Democracy and inclusion in education*. Maidenhead: Open University Press.

Osler, A. and H. Starkey (2005b). *Citizenship and language learning*. Stoke on Trent: Trentham Books.

Osler, A., H.-F. Rathenow and H. Starkey (1995). *Teaching for citizenship in Europe*. London: Trentham Books.

Osler, A. and K. Vincent (2002). *Citizenship and the challenge of global education*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.

Pallotti, G. (1999). 'I metodi della ricerca'. In R. Galatolo e G. Pallotti, a cura di (1999). 365-407.

Pallotti, G. (2001). 'L'ecologia del linguaggio: contestualizzazione dei dati e costruzioni di teorie'. In F. Albano Leoni, E. Stenta Krosbakken, R. Sornicola e C. Stromboli, a cura di (2001). 37-57.

Parekh, B. (2000). *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory*. London: MacMillan.

Parlamento Europeo (2003). *Risoluzione sulla politica comunitaria in materia di immigrazione*. Ris. P5_TA (2003) 0292.

Parlamento Europeo (2004). *Risoluzione su immigrazione, integrazione o occupazione*. Ris. P5_TA (2004) 0028.

Parlamento Europeo e Consiglio dell'Unione Europea (2006). *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*. (2006/962/CE). Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, 30/12/2006.

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:IT:PDF>
[10/6/2011]

Parlamento Europeo, Consiglio Europeo e Commissione Europea (2000). *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea*. 2000/C 364/01.
http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_it.pdf [10/6/2011]

Pavlenko, A. and A. Blackledge (2004). 'Introduction: new theoretical approaches to the study of negotiation of identities in multilingual contexts'. In A. Pavlenko and A. Blackledge, eds. (2004).

Pavlenko A. and A. Blackledge, eds. (2004). *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Pearce N. and J. Hallgarten, eds (2000). *Tomorrow's citizens: critical debates in citizenship and education*. London: Institute for Public Policy Research.

Pearson, P.D. and D. Johnson (1978). *Teaching reading comprehension*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Pellerey, M. (1998). *L'agire educativo. La pratica pedagogica tra modernità e post-modernità*. Roma: LAS.

Pennycook, A. (1997). 'Vulgar pragmatism, critical pragmatism, and EAP'. *English for Specific Purposes*, 16, 4: 253-269.

Pennycook, A. (2001). *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Pereira, C. (1988). *Law-related education in elementary and secondary schools*. <http://www.ericdigests.org/pre-929/law.htm> [10/6/2011]

Piazza, R. a cura di (1995a). *Dietro il parlato*. Firenze: La Nuova Italia.

Piazza, R. (1995b). 'L'interazione verbale nella classe di lingua: uno sguardo alle riparazioni prodotte da insegnanti e studenti'. In R. Piazza, a cura di (1995).

Pica, T. (1994). 'Research on negotiation: what does it reveal about second-language learning conditions, processes and outcomes'. *Language Learning*, 44: 193-527.

Pica, T., F. Lincoln-Porter, D. Paninos and J. Linell (1996). 'Language learners' interaction: how does it address the input, output, and feedback needs of language learners?'. *TESOL Quarterly*, 30: 59-84.

Pica, T. and M.H. Long (1986). 'The linguistic and conversational performance of experienced and inexperienced teachers'. In R. R. Day, ed. (1986). 85-98.

Pica, T., R. Young and C. Doughty (1987). 'The impact of interaction on comprehension'. *TESOL Quarterly*, 21: 737-758.

Piironen M. and L. Timonen (2007). 'Supporting the development of professional identity through intercultural communication and language courses'. Contributo presentato alla *Conferenza Internazionale 'Issues of Identity in and across Cultures and Professional Worlds'*. Roma, 26 ottobre 2007. http://www.claiusm.it/Essay_Rome_Piironen_Timonen_2007.pdf [10/6/2011]

Pingel F., a cura di (2003). *Insegnare L'Europa. Concetti e rappresentazioni nei libri di testo europei*. Torino: Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli.

Pinotti, D. (2003). *Le Sozialformen nella teoria e prassi didattica*'. Università di Bologna, Facoltà di Lingue e Letterature Straniere. Scuola estiva in Didattica delle Lingue Moderne (DILM), a.a. 2002/2003. <http://www.facli.unibo.it/NR/rdonlyres/0EC8AE4D-AAE6-4265-B1AE A1EE776415D8/16418/Sozialformen252ePinotti.pdf> [10/6/2011]

Pontecorvo C., A.M. Ajello e C. Zucchermaglio (2006²). *Discutendo si impara*. Roma: Carocci.

Poole, D. (1992). 'Language socialization in the second language classroom'. *Language Learning*, 42: 593-616.

Pozzo, G. (2004). 'La spiegazione in contesti dialogici con bambini non italofoni'. *Lend*, 33/3: 48-54.

Pozzo, G. (2008). 'L'osservazione: uno strumento per conoscere cosa succede in classe' *Lend*, 37/1.

Privitera W., a cura di (1992). *Dopo l'utopia. Intervista ad Habermas raccolta da Michael Haller*. Venezia: Marsilio.

Proposta di legge di iniziativa popolare "Diritto all'apprendimento permanente" 2009. *Gazzetta Ufficiale*, 8 maggio 2009. <http://3.flcgil.stgy.it/files/pdf/20090905/proposta-legge-apprendimento-permanente-giugno-2009-4349051.pdf> [10/6/2011]

Pugliese, R. (2009). '*Lingua, cultura, cittadinanza per la classe di italiano lingua seconda*'. In L. Avellini e R. Pugliese, a cura di (2009). 11-41.

Reagan, T. G. and T.A. Osborn 2002. *The foreign language educator in society: towards a critical pedagogy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Reeves, J. (2009). 'Teacher investment in learner identity'. *Teaching and Teacher Education*, 25: 34-41.

Richards, K. (2006). "'Being the Teacher'": identity and classroom conversation'. *Applied Linguistics*, 27, 1: 51-77.

Richards K. and P. Seedhouse, eds. (2005). *Applying conversation analysis*. Basingstoke: Palgrave-McMillan.

Ritchie W. C. and T. K. Bhatia, eds. (1996). *Handbook of language acquisition. Second language acquisition*. Vol. 2. New York: Academic Press.

Roberts, C. (2001). 'Language acquisition or language socialization in and through discourse? Towards a redefinition of the domain of SLA'. In C. N. Candlin and N. Mercer, eds. (2001).

Roberts, C. (2006). 'Figures in a landscape: Some methodological issues in adult ESOL research'. *Linguistics and Education* 17: 6-23.

Roberts, C. and M. Baynham (2006). 'Introduction to the special issue: research in adult ESOL'. *Linguistics and Education*, 17: 1-5.

Rodano, A. (2006). 'Il diritto di voto agli immigrati: quali possibilità di intervento per le autonomie territoriali?'. *IX Convegno internazionale della S.I.S.E. La cittadinanza elettorale*. Firenze, 14-15 dicembre 2006. <http://ius.regione.toscana.it/elezioni/Documenti/IXConvegnoSISE/Rodano.pdf> [10/6/2011]

Rodotà, S. (2006). *La vita e le regole. Tra diritto e non diritto*. Roma: Feltrinelli.

Roselli, O. (2003). 'La didattica del diritto: un'occasione di riflessione sul metodo giuridico'. Relazione al Seminario *L'insegnamento del diritto amministrativo nella riforma didattica*. Bologna, 28 marzo 2003.

Ross, A. (2003). 'Cittadino, europeo e cosmopolita: scopi e compiti dell'educazione civica'. In F. Pingel, a cura di (2003). 47-79.

Ross A. and B. Kryzywosz-Rynkiewicz (2004). 'Introduction: socialisation and learning about society in contemporary Europe'. In B. Kryzywosz-Rynkiewicz and A. Ross, eds. (2004).

Rovere, G. (2000). 'Aspetti grammaticali in testi giuridici'. In D. Veronesi, a cura di (2000).

Sabatini, F. (1990). 'Analisi del linguaggio giuridico. Il testo normativo in una tipologia generale dei testi'. In M. D'Antonio, a cura di (1990). 675-724.

Sabatini, F. (2001). 'I tipi di testo e la "rigidità" del testo normativo giuridico'. In S. Covino, a cura di (2001). 97-105.

Sabatino, R. a cura di (1998). *Compendio di diritto costituzionale*. Napoli: Edizioni Giuridiche Simone.

Sacco, G. (2007). 'Intervista a Pietro Costa. La storia della cittadinanza e la Costituzione europea'. *Rivista della Scuola superiore dell'economia e delle finanze*, anno IV, aprile-giugno 2007.

<http://www.rivista.ssef.it/site.php?page=20050505122947606&edition=2007-04-01>
[10/6/2011]

Sacks, H. (1987). 'On the preferences for agreement and contiguity in sequences in conversation'. In G. Button and J. Lee, eds. (1987). 54-69.

Sacks, S., ed. (1979). *On metaphor*. Chicago and London: The University of Chicago Press.

Santerini M., 2001. *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*. Roma: Carocci.

Scarpelli, U. e P. Di Lucia, a cura di (1994). *Il linguaggio del diritto*. Milano: LED.

Schegloff, E.A. (1997). 'Practices and actions: boundary cases of other-initiated repair'. *Discourse Processes*, 23, 3:499-545.

Schegloff, E.A. (2000). 'Overlapping talk and the organization of turn-taking for conversation'. *Language in Society*, 29: 1-63.

Schegloff, E.A. (2007). *Sequence organization in interaction: a primer in conversation analysis I*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schegloff, E., G. Jefferson and H. Sacks (1977). 'The preference for self-correction in the organization of repair in conversation'. *Language* 53, 2: 361-382.

Schena, L., a cura di (1997). *La lingua del diritto. Difficoltà traduttive e applicazioni didattiche. Atti del primo convegno internazionale, Milano, 5-6 ottobre 1995*. Centro linguistico dell'Università Bocconi. Milano: CISU.

Schiavone, A. (2007). 'Per una storia del giusnaturalismo romano'. In D. Mantovani e A. Schiavone, a cura di (2007).

Scollon, R. and S. Wong Scollon (2001). *Intercultural communication*. Second Edition. Oxford, England: Blackwell Publishing.

Seedhouse, P. (1996). 'Classroom interaction: possibilities and impossibilities'. *ELT Journal*, 50, 1: 16-24.

Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom: a conversation analysis perspective*. Malden, MA: Blackwell.

Seliger H. and M. H. Long, eds. (1983). *Classroom oriented research in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.

Sen, A. (2006). *Identity and violence*. New York: Norton.

Serianni, L. (1985). 'Lingua medica e lessicografia specializzata nel primo Ottocento'. In *La Crusca nella tradizione letteraria e linguistica italiana. Atti del Congresso Internazionale per il IV centenario dell'Accademia della Crusca (Firenze, 29 settembre-2 ottobre 1984)*. Firenze: Accademia della Crusca. 255-287.

Serianni, L. (2005). *Un treno di sintomi. I medici e le parole: percorsi linguistici nel passato e nel presente*. Milano: Garzanti.

Serianni, L. (2007²). *Italiani scritti*. Bologna: Il Mulino.

- Severgnini, B. (2007). 'Lettera da Perth. Dove gli immigrati vengono scelti'. *Italians*, 1/11/07. <http://www.corriere.it/solferino/severgnini/07-11-01/01.spm> [10/6/2011]
- Sfard, A. (1998). 'On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one'. *Educational Researcher*, 27, 2: 4-13.
- Simone, R. (2001). 'Educazione linguistica'. *Italiano & Oltre, supplemento speciale*, 5: 82-86.
- Sinclair, J. M. and D. Brazil (1982). *Teacher Talk*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, J.M. and R.M. Coulthard (1975). *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Sornicola, R. (1981). *Sul parlato*. Bologna: Il Mulino.
- Sorracas G., ed. (2009) *Philological Explorations*, Athens: Athens Institute for Education and Research.
- Sorrenti, E. (2000). *Competenze e nuclei fondanti per un curriculum di diritto ed economia*. <http://www.aeeeitalia.it/documenti/attidid.htm> [10/6/2011]
- Spruce D. e I. Vanni (2005). 'Laboratorio Australia: setting the benchmark for world's worst practice'. *Melting Pot*, 10/3/2005. <http://www.meltingpot.org/articolo4950.html> [10/6/2011]
- Starkey, H. (1999). 'Foreign language teaching to adults: implicit and explicit political education.' *Oxford Review of Education* 25, 1/2: 155-170.
- Starkey, H. (2002). *Democratic citizenship, languages, diversity and human rights. Guide for development of language education policies in Europe. From linguistic diversity to plurilingual education. Reference study*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division. <http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/StarkeyEN.pdf> [10/6/2011]
- Swain, M. (2000). 'The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue'. In J.P. Lantolf, ed. (2000). 97-114.
- Tarozzi, M. (2005a). *Cittadinanza interculturale. Esperienza educativa come agire politico*. Milano: RCS Libri.
- Tarozzi, M. a cura di (2005b). *Educazione alla cittadinanza. Comunità e diritti*. Milano: Guerini.

Tavecchio, L. (2011). 'Fortress Europe. Il respiro corto della politica comune europea di immigrazione'. *MRI, Meridiani Relazioni Internazionali*. 3/5/2011.
<http://www.meridianonline.org/2011/05/03/fortress-europe-politica-comune-europea-di-immigrazione/> [10/6/2011]

Thanasoulas, D. (2001). 'The importance of teaching culture in the foreign language classroom'. *Radical Pedagogy*, 3, 7.
http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue3_3/7-thanasoulas.html [10/6/2011]

Tsui, A. (1995). *Introducing classroom interaction*. London: Penguin.

UNESCO, Asia Pacific Migration Research Network (1995). *Migration issues in the Asia Pacific. Issues paper from Australia*.
<http://www.unesco.org/most/apmrnw5.htm> [10/6/2011]

Valentini A., R. Bozzone Costa e M. Piantoni, a cura di (2005). *Insegnare ad imparare in italiano L2: le abilità di studio per la scuola e l'università. Atti del Convegno-Seminario Bergamo, 14-16 giugno 2004*. Perugia: Guerra Edizioni.

van Dijk, T. A. (2001). 'Multidisciplinary CDA: a plea for diversity'. In R. Wodak and M. Meyer, eds. (2001).

van Lier, L. (1988). *The Classroom and the language learner*. London: Longman.

van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy and authenticity*. London: Longman.

van Lier, L. (2000). 'From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective'. In J.P. Lantolf, ed. (2000). 245-261.

van Lier, L.(2001). 'Constraints and resources in classroom talk: issues of equality and symmetry'. In C. Candlin and N. Mercer, eds. (2001).

van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective*. Dordrecht: Kluwer Academic.

Varghese, M., B. Morgan, B. Johnston and K.A. Johnson (2005). 'Theorizing language teacher identity: three perspectives and beyond'. *Journal of Language, Identity and Education*, 4, 1: 21-44.

Vedovelli, M. (2010²). *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*. Roma: Carocci.

Vedovelli, M., S. Massara e A. Giacalone Ramat, a cura di (2004). *Lingue e culture in contatto. L'italiano come L2 per gli arabofoni*. Milano: Franco Angeli.

Veronesi, D. a cura di (2000). *Linguistica giuridica italiana e tedesca. Rechtslinguistik des Deutschen und Italienisch*. Padova: Unipress.

Vertovec, S. (1999). *Migration and social cohesion*. Aldershot: Edward Elgar.

Vietti, A. (2005). *Come gli immigrati cambiano l'italiano. L'italiano di peruviane come varietà etnica*. Milano: Franco Angeli.

Vine, E.W. (2008). 'CA and SCT: strange bedfellows or useful partners for understanding classroom interactions?'. *Discourse Studies*, 10, 5: 673–693.

Vitale, E.(2004). *Ius migrandi. Figure di erranti al di qua della cosmopoli*. Torino: Bollati-Boringhieri.

Wallace, C. (2006). 'The text, dead or alive: expanding textual repertoires in the adult ESOL classroom'. *Linguistics and Education*, 17: 74-90.

Walters, W. (2005). 'Welcome to Schengenland'. In S. Mezzadra, a cura di (2005). 68-69.

Watson-Gegeo, K. A. (1997). 'Classroom ethnography'. In N.H. Hornberger and D. Corson, eds. (1997).

Widdowson, H.G. (1990). *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Widdowson, H.G. (1998a). 'Review article. The theory and practice of critical discourse analysis'. *Applied Linguistics*, 19, 1: 136-151.

Widdowson, H.G. (1998b). 'Communication and community: The pragmatics of ESP'. *English for Specific Purposes*, 17, 1: 3-14.

Wodak R. and M. Meyer, eds. (2001). *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: Sage.

Wong Fillmore, L. (1985). 'When does teacher talk work as input?' In S. Gass and C. Madden, eds. (1985). 17-50.

Zanfrini, L. (2004). *Sociologia delle migrazioni*. Roma-Bari: Laterza.

Zimmerman, D. H. (1998). 'Discoursal identities and social identities'. In C. Antaki and S. Widdicombe, eds. (1998). 87–106.

Zincone, G. (2007). 'Ineguali opportunità per ineguali stranieri'. *La voce*. 26/2/2007. <http://www.lavoce.info/articoli/-categoria51/pagina2600.html> [10/6/2011]

Zorzi, D. (1996a). 'Contributi dell'analisi della conversazione all'insegnamento dell'italiano L2'. In M. Maggini e M. Salvaderi, a cura di (1996).

Zorzi, D. (1996b). 'Dalla competenza comunicativa alla competenza comunicativa interculturale'. *Babilonia*, 2: 46-52.

Zorzi, D. (1999). 'La lezione accademica: aspetti informativi e interpersonali delle digressioni'. In A. Ciliberti e L. Anderson, a cura di (1999). 64-83.

Zorzi, D. (2001). 'Modelli etnografici per la ricerca in classe'. *LEND* 3, 67-78.

Zorzi, D. (2005). 'La "spiegazione" in classe: dalla descrizione dell'episodio alle implicazioni per la pratica didattica'. In A. Valentini, R. Bozzone Costa e M. Piantoni, a cura di (2005). 77-89.

Zorzi, D. (2006). 'La prospettiva "interazionista" nell'insegnamento linguistico: alcune implicazioni'. In D. Londei, D. R. Miller e P. Puccini, a cura di (2006). 89-107.

Zorzi, D. (2007). 'La classe come ambiente d'apprendimento attraverso l'interazione orale'. In G. Ongini, a cura di (2007).

APPENDICE

I CRITERI DI TRASCRIZIONE

Si elencano di seguito i simboli utilizzati per la trascrizione dei dati (riduzione e adattamento da Bazzanella 1994):

+xxx* *sovrapposizione (+ indica l'inizio, sia nel turno di A che in quello di B; * indica la fine)*

= *latching*

! *intonazione discendente*

? *intonazione ascendente*

/, *intonazione sospensiva*

(-) (- -) *pausa breve, pausa media; quando la pausa arriva ad 1 secondo, tra parentesi viene segnalato il tempo*

XXX *volume alto*

x::: *prolungamento della vocale precedente*

x- *parola interrotta*

xxx *parola non comprensibile*

E inoltre:

I *insegnante*

S *studente (numerati in ordine di presa di turno quando è stato possibile identificarli)*

SS *studente straniero*

SSS *più studenti*

Ln (L1, L2, ecc.) *indica il numero delle lezioni con cui sono state catalogate nel corpus*

[...] *omissione di parti di testo*