

INSEGNARE, FORMARE E PROGETTARE TESTI DI ITALIANO LS. A COLLOQUIO CON NICOLETTA CHERUBINI

A cura di Paolo Torresan

Nicoletta Cherubini, docente e formatrice di formatori, ha insegnato italiano a stranieri presso atenei negli Stati Uniti, in Belgio e in Italia. Ha svolto formazione e supervisione come *Italian Curriculum Consultant* presso lo State Education Department di New York. È stata coordinatore locale di programmi *Study Abroad* in Italia e direttore *ad interim* dell'American Language Center di Firenze dove ha svolto altresì la supervisione degli esami TOEFL. Ha promosso, progettato e condotto numerosi progetti sull'innovatività e l'intercultura per il Comune di Firenze, la Provincia di Reggio Emilia ed Istituti Comprensivi in tutta Italia. Progetta e sperimenta percorsi CLIL in tema di educazione linguistica, educazione all'affettività (*Social and Emotional Learning*) e didattica interdisciplinare. Fra le opere pubblicate: *Convergenze* (2012), *Diapason!* (2003) e numerosi articoli di linguistica applicata e glottodidattica. Dal 2003 è traduttrice editoriale per Macro Edizioni. contact@nicolettacherubini.it

L'INTERVISTA

Gentile Prof. Cherubini, quali sono state le idee chiave che l'hanno guidata nella progettazione di materiali didattici e nella sua attività di insegnamento? Ci sono stati libri in particolare o autori che più di altri hanno stimolato la sua creatività e il suo impegno?

Fra le idee chiave vi è quella dell'*accessibilità* dei materiali didattici. Si tratta cioè di selezionare e predisporre materiali realmente comprensibili da tutti gli apprendenti di un gruppo classe, che per sua natura è eterogeneo rispetto ai livelli di conoscenza della lingua veicolare, agli stili di apprendimento, alle capacità mnemoniche, ai disturbi specifici di apprendimento e alle conoscenze e abilità pregresse degli allievi, su cui vanno ad innestarsi le nuove conoscenze; sono diversi anche fattori quali le competenze e abilità socio-emotive, i livelli di autostima, il modo di vedere il mondo, la motivazione ecc. Fondamentalmente, questa idea ne sottintende altre due: la prima viaggia su una dimensione molto concreta ed è una strategia che io chiamo «portare il mondo in aula», la quale aspira a preparare l'allievo a interagire col mondo, curando un raccordo costante con la realtà e fornendo strumenti adatti per attuarlo, come saper trovare informazioni, saper stabilire nessi logici, sviluppare il pensiero divergente, lavorare cooperativamente, imparare a formulare domande (oltre che a fornire risposte, come in genere richiedono le interrogazioni e i test). La seconda viaggia su un binario mentale e richiede all'insegnante il sacrificio mentale e la

disciplina interiore di porsi di fronte all'allievo senza alcuna aspettativa (negativa o positiva) sul successo probabile del suo apprendimento. Partendo da questa *tabula rasa* potrà impostare un rapporto costruttivo fondato sul rispetto e sulla genuina curiosità verso l'allievo, per carpire qualche segreto del suo universo cognitivo ed emotivo da sfruttare come punto di forza nello studio della materia insegnata: ed è quella che chiamo «l'abbandono felice delle aspettative». Quest'ultimo atteggiamento mi porta inevitabilmente a divertirmi un mondo quando insegno e, soprattutto, a realizzare uno degli scopi che ritengo principali nell'educare: togliere l'allievo di ogni età dal soffocante solco piatto dell'"ammaestramento" ricevuto fin dalla più tenera età («Io non sono capace,» «Così non si fa,» ecc.) per aiutarlo a immergersi nella gioiosa spirale ascendente della creatività e della sperimentazione di sé (della propria forza e debolezza) nella propria realtà interiore ed esteriore, entrambe sancite da convenzioni sociali, stereotipi, pregiudizi e credenze nocive.

Questo "gioco" si gioca con delicatezza e attenzione. Intanto, l'accessibilità dei materiali didattici si costruisce a partire dalle forme conosciute, sulle quali vanno a innestarsi le nuove: si apprende cioè non "dal nulla," ma costruendo sul già noto. Questo è un concetto risaputo, ma bisogna porre attenzione alla sua applicazione sistematica. Si deve saper commisurare il grado di difficoltà dei compiti di apprendimento, come insegna Cummins, e offrire sempre qualche stimolo in più, come postula la SLAT di Krashen col principio del «noto + 1» sulla progressività nella presentazione delle difficoltà (per esempio, il lessico nuovo all'interno di strutture già assimilate); ma nel rapporto col singolo studente mi sono stati molto utili anche gli studi di De La Garanderie e collaboratori sui motivi del successo o dell'insuccesso scolastico, da cui la conferma forse più importante che ho tratto riguarda l'assoluta necessità di aiutare ogni allievo a crearsi un suo metodo di studio. Nella prassi, da anni assisto a vere e proprie trasformazioni negli allievi, anche in tempi molto brevi: dall'insuccesso catastrofico al successo, dalla sfiducia in sé all'autostima e alla riuscita oltre ogni aspettativa. E nessuno di loro, piccoli o grandi che siano, si scompone quando dico: «Il tuo cervello vuole ordine, cancella e riscrivi, sposta e incolonna» o «Aiuta la tua memoria a ricordare: fai così...» o «Bene: vedi che così ti stai già costruendo la via neurale di questa regola?». Sembrano cioè riconoscere intuitivamente l'esistenza delle proprie facoltà cognitive e integrare spontaneamente i vantaggi della sistematizzazione.

Considerata la sua esperienza nel campo della formazione, che consigli può dare a un formatore 'in erba'?

Cercare di conoscersi. Conoscere il proprio stile di apprendimento, il proprio stile d'insegnamento, il proprio stile di comando. Conoscere le proprie caratteristiche in base alla Programmazione Neurolinguistica e rapportarle all'allievo (*Sono più visivo? Auditivo? Cinestetico? Questo mio allievo è più visivo? Auditivo? Cinestetico?*). Avere voglia d'individuare i diversi profili dei propri apprendenti, traendone poi grande beneficio reciproco nel comunicare/recepire meglio le conoscenze. Spesso, infatti, l'apprendente che non ha successo deve solo essere istruito nel modo giusto. Uno dei

miei esempi preferiti, che spesso stimola l' autoriflessione e l'ilarità dei genitori che frequentano i miei laboratori di comunicazione efficace, è quello del bambino piccolo che sta imparando ad allacciarsi le scarpe: va dalla mamma, che glielo spiega a parole, ma lui non ci riesce; allora va dal papà, che gli mostra come fare, magari ricorrendo a una metafora («Guarda, fai così: fai due orecchie di coniglio con le stringhe e poi legale insieme, così!») e il bambino, felice, corre dalla mamma dicendo: «Guarda, mamma! Papà mi ha insegnato!»... E quella madre non capisce perché la sua spiegazione non ha funzionato! Eppure le basterebbe fare un po' di PNL... In pratica, la parola chiave è «consapevolezza.»

A rischio di ripetermi, torno a dire che l'esperienza mi ha dimostrato che basta instradare gli apprendenti nei meccanismi dell'induzione (si affrontano molti esempi per arrivare da soli a una regola), guidandoli poi a trasformare il compreso in visivo (schemi, sequenze ed equivalenze funzionali, lessicali, sintattiche ecc.); si ragiona rapidamente, impugnando pennarelli colorati per identificare le varie componenti (simmetrie, eccezioni) della regola, e il gioco è fatto. Ho notato che ben presto sia i bambini che gli adulti diventano pressoché autonomi nell'organizzare i propri contenuti di studio (e l'autonomia è proprio la *life skill* a cui si mira fin dall'inizio). È sconcertante pensare a quanti insegnanti perdano fiducia nelle proprie capacità, o se la prendano col profilo dell'allievo inquadrandolo come pigro, disattento, cognitivamente carente, mentre in realtà l'apprendimento avverrebbe in assenza quasi totale di stress, se solo si percorressero altre vie (un approccio meno auditivo e più visivo con Mario, meno visivo e più cinestetico con Luisa, ecc.).

Sono convinta che l'educatore "felice" sia una persona capace di lavorare alla costruzione di due fattori di successo pedagogico fondamentali. Nella mia esperienza, entrambi funzionano *togliendo* di mezzo qualcosa. L'insegnante può cioè scegliere di sgomberare il terreno che si estende fra sé e i propri allievi da vari ostacoli, primo fra tutti il rifugio nell'*ego* come autodifesa, come ostensione di potere personale conferito "gratis" dal ruolo che ricopre. Spesso, durante le nostre sperimentazioni di didattica innovativa in aula, i docenti della scuola di base hanno verificato che "scendere dal piedistallo" e rinunciare a una piccola parte del proprio potere (ad esempio chiedere ad un allievo di spiegare qualcosa alla classe, di esprimere un consiglio, di formulare una regola di comportamento per sé e i compagni, di valutare un'attività appena svolta in classe) li rendeva più forti e "insediati" nella loro leadership. Per non dire delle sorprese che questo nuovo atteggiamento riservava loro a proposito della insospettabile (fino ad allora) capacità di taluni alunni, solitamente passivi e schivi, di emergere facendosi carico di momenti di cooperazione, riflessione, mediazione fra i pari...

Il primo fattore da costruire è lo sviluppo della propria autostima, al fine di saper poi favorire lo sviluppo dell'autostima nell'allievo. Questo implica, per il formatore, l'atto di acquisire l'autoconsapevolezza di quali sono le intelligenze multiple personali (Gardner) che più spesso attiva durante l'insegnamento, e anche l'atto di sviluppare familiarità con la propria intelligenza emotiva (Goleman) per come essa si esprime

nella gestione delle dinamiche relazionali (Gordon) che attua nel proprio gruppo-classe.

Il secondo fattore riguarda il giudizio: si tratta di evitare il concetto *deleterio* di giudizio riferito all'apprendente, lavorando per esempio allo smantellamento profondo del concetto di «errore,» ridefinendolo con e per i propri allievi alla stregua di una sorta di trampolino, che ad ogni errore, ad ogni riconoscimento e correzione dell'errore, porta l'allievo un passo più in alto nella sua scala evolutiva personale.

Ci sarebbe dell'altro, ad esempio rendersi capaci di provare vero rispetto per l'altro accettandolo così com'è, o rinunciare coscientemente alle proprie insicurezze e paure, magari regalando a se stessi l'esperienza di imparare a gestire i rapporti con allievi, capi o colleghi a partire da un minimo di conoscenza dell'analisi transazionale (Berne), il che implica la rinuncia a trattare l'altro in base alla scelta più ovvia, inculcatici dalla famiglia e dalla società (il rapporto autoritario, *genitore-figlio*, che però è sempre perdente sia per chi lo pratica che per chi lo subisce, poiché affonda le sue radici nell'insicurezza e nella paura), sforzandosi invece di generare degli scambi relazionali più evoluti, *da adulto a adulto*, scambi che elevino immediatamente il livello della transazione, poiché generano vera autorevolezza, inclusione, condivisione, e il contrario della paura (accettazione, amore). Ma questo può rappresentare il lavoro su di sé di tutta una vita... Penso infatti che educare non sia tanto un fine, quanto piuttosto un *mezzo* per arrivare a conoscere se stessi e il proprio scopo di vita. Realizzarlo, poi, è tutta un'altra cosa, perché richiede infinito coraggio.

Alcuni hanno l'impressione che la didattica delle lingue sia arrivata a uno stallo, che si sia detto di tutto, e non si possano definire, al momento, approcci o metodi nuovi. Insomma, a parte novità che possono giungere dall'impiego delle nuove tecnologie, la glottodidattica è arrivata a un punto fermo, anche secondo Lei?

Concordo con la sensazione di stallo, e d'altra parte non penso si possa realmente parlare di arresto dello sviluppo di alcuna disciplina, ma piuttosto di un rallentamento dovuto a un temporaneo scollamento dalla realtà. Penso che la necrosi o il semplice inaridimento, in senso concreto e metaforico, vadano combattuti con un bagno di realtà, con l'ossigeno dell'accettazione consapevole delle gravi criticità che oggi affliggono il mondo e con la voglia di continuare a sostenere la vita su questo pianeta. Mi viene in mente il caso di Claude Monet, che alla fine dei suoi giorni aveva un disturbo alla vista che lo rendeva praticamente incapace di distinguere i toni di colore, e doveva affidarsi alle etichette dei tubetti per dipingere: ma le sue ninfee, la parte ultima della sua produzione pittorica, sono uno spettacolo di toni e colori, e per di più taluni di quei dipinti segnano addirittura una transizione innovativa, dall'impressionismo all'astrattismo. Che vittoria formidabile! Che esempio di resilienza. Trasformare la negatività in positività. Forse la didattica delle lingue ha qualcosa da imparare da tutto questo.

Penso siano necessari, tanto per cominciare, almeno tre tipi di raccordo per un rinnovamento profondo della didattica delle lingue. In primo luogo, non credo che «portare il mondo in classe» significhi necessariamente trapiantare o portare in classe più tecnologia, visto che nel mondo esterno c'è più tecnologia. Tutti ormai sappiamo che la «tecnologia pesante» (inerente i processi di trasformazione che agiscono nel campo della materia, contrapposta alla «tecnologia soft» delle trasformazioni che operano nel pensiero) si è evoluta con un ritmo largamente superiore alla capacità di assimilazione della mente umana e del pianeta, e che l'umanità, dalla prima Rivoluzione industriale in poi, sta arrancando dietro un treno in corsa che avanza in progressione geometrica. La mente umana è stressata dal cambiamento, uno stato sgradito al genere umano, che per questioni prettamente filogenetiche preferisce lo stereotipo, la generalizzazione e la routine. Oggi siamo indeboliti dai veleni ambientali, male indirizzati dai media, spaventati dai mutamenti climatici, da guerre e genocidi, siamo preoccupati per il futuro della vita terrestre. Di recente sento amici e conoscenti dire di aver rinunciato alla TV, ma intanto impazzano i videogiochi, prodotti ancor più preconfezionati dei programmi televisivi (non entriamo qui nel dibattito se la TV aiuti o intralci lo sviluppo dei giovani, comunque non è un caso che la migliore didattica delle lingue di questi anni abbia cercato di educare all'analisi del messaggio televisivo). Non ci sono scorciatoie per assimilare il "progresso": lo sbarco sulla luna risale al 20 luglio 1969 (io ero bambina ed ero sveglia, incollata al televisore mentre tutti dormivano, e ne vado ancora oggi fiera), ma nonostante la ruota esistesse da millenni, per il brevetto di un'invenzione a stragrande diffusione globale come lo è il trolley, la valigia a rotelle, si è dovuto aspettare fino al 1970; parallelamente, ci sono voluti anni prima che la gente comprendesse che una bottiglia di plastica con ancora attaccata l'etichetta di carta non poteva essere riciclata, e prima che le aziende producessero bottiglie munite di etichette in plastica. Quanti gesti di cittadini volenterosi sono andati perduti perché non si "assimilava" la scienza del riciclo di quel prodotto? Portare il mondo in classe significa aiutare la comprensione di dove sta andando il mondo, di dove sto andando io, di chi sono io, e di come so stare nel mondo. Significa riflettere sull'impronta ecologica che lascio sul pianeta... E anche queste sono tematiche che abbiamo messo alla prova con gli insegnanti e i loro allievi nelle sperimentazioni di didattica differenziata.

Il secondo raccordo è collegato al precedente ed è quello fra bambini o bambine e ragazzi o ragazze di età diverse, i quali nelle condizioni giuste sono perfettamente in grado di insegnare gli uni agli altri, e di ciò non mancano esempi eccellenti: dal *mutuo insegnamento* in auge fin dal medio evo e fra i pedagogisti rinascimentali, fino alle sperimentazioni di studio cooperativo e alla didattica per progetti ai giorni nostri. Mi riferisco a quelle eminenti realtà che, dopo lo scoppio della scuola di massa nel secolo scorso, dovevano restare nell'ombra o subire gli attacchi del conformismo; innovazioni sempre osteggiate in vita e osannate dai posteri, negando loro un sostegno proprio quando sarebbe stato più necessario per favorire la crescita di quell'innovazione: penso a Don Milani e alla sua scuola di Barbiana, dove l'inglese si insegnava alla lavagna (poco) e molto col concetto concreto e quotidiano di «*I care*»; ma penso anche alle botteghe artigiane del passato, in cui c'era un intenso dialogo intergenerazionale fra la grande sapienza manuale degli esperti artigiani e gli

apprendisti ai quali veniva trasferita. Penso alla «pedagogia degli oppressi» di Paulo Freire, che lottava contro il concetto «bancario» dell'educazione che concepiva i bambini come conti in banca vuoti da riempire, e che voleva abolire la dicotomia fra discente e docente. Penso ai bambini con disturbi specifici di apprendimento, e al tempo che ci è voluto, in Italia, come ha rilevato la psicologa Vegetti Finzi, per arrivare a riconoscere che i bambini erano cambiati e che dietro a un sintomo di pigrizia o svogliatezza forse si nascondevano la dislessia o forme di autismo. In sintesi, penso che nella didattica delle lingue e culture, se di bisogno di una nuova metodologia si può parlare, il primo passo comporti l'impostazione di un lavoro linguistico dedicato ai concetti di «consapevolezza» e di «inclusione,» con tutto ciò che di positivo ne deriva in termini di evoluzione socio-cognitiva ed emotiva sia dei docenti che dei discenti.

Come vede in particolare la didattica dell'italiano, oggi come oggi?

Ho una sorta di visione storica di questa disciplina, che mi riporta ai primi manuali accademici che utilizzavo nei miei primi incarichi in America a metà degli anni Settanta, quando la odierna «glottodidattica,» o didattica delle lingue intesa come disciplina teorico-pratica inerente la glottodidassi, non era ancora formulata. Era l'epoca in cui noi Lettori d'italiano all'estero, con in tasca tanto di colloquio di idoneità e nomina ministeriale in base alla legge 327/1975, lottavamo per il riconoscimento della nostra esperienza accademica all'interno delle università italiane. La situazione non è molto cambiata. Ancora oggi ci si batte per il riconoscimento della professione di insegnante di italiano L2, per la creazione di un albo professionale. Come formatori di formatori, si riesce a mala pena a trovare un incarico a progetto a causa di varie strettoie burocratiche. Si parla con i presidi delle scuole secondarie di secondo grado, che hanno bisogno di formare docenti CLIL, e ti dicono che non sanno dove trovare i finanziamenti per rispettare gli adempimenti, visto che molte delle cose che la Buona Scuola richiede vanno fatte *a costo zero* per l'ente... Dal 2001 sono uscita dal circuito accademico italiano, dove ho ricoperto incarichi di docente precaria di italiano per stranieri; ma dal 1998 come libera professionista ho progettato e condotto, in Italia e all'estero, innumerevoli percorsi di formazione di formatori. Ho imparato molto e ho molta voglia di continuare a dividerlo, non solo attraverso la progettazione di manuali didattici e di articoli, ma anche in aula. E se la crisi economica lo permetterà, vorrei rimanere in Italia, ma al momento non sono più certa di nulla e mi contento di navigare a vista.

Esistono degli ambiti extra-didattici o extra-linguistici dai quali attinge spesso idee?

Se è vero che «l'ontogenesi ricapitola la filogenesi,» come tutti anch'io sono il prodotto di un numero incalcolabile di influssi, consci e inconsci, esercitati dalle circostanze della mia vita. Per quanto mi riguarda, quelli determinati da gusti, scelte e vocazioni di studio e ricerca progressivamente più consapevoli hanno iniziato ad

agglomerarsi nei primi anni Settanta, nelle aule della Facoltà di Lettere di Palazzo Nuovo a Torino. Sono stata influenzata dalla teoria degli atti linguistici di Austin (*How to Do Things with Words*) al punto di farne l'argomento della mia tesi di laurea –la cui stesura ho completato in America—, che ha acuito il mio interesse per la pragmatica della comunicazione e la filosofia del linguaggio; in precedenza avevo trovato congeniali le teorie degli strutturalisti (Jakobson), dei formalisti russi (Propp), la semiotica di Lotman, la semiologia di De Saussure e Avalle. Il confronto strutturale e la scienza dei segni sono ancora oggi fra gli strumenti di cui mi servo più volentieri per inquadrare le mie ricerche. Inoltre sono attratta dal taglio quasi "giornalistico" dell'opera di studiosi come Daniel Goleman o Howard Gardner, di cui ho tradotto dall'inglese i primi dieci capitoli di *Aprire le menti* (1991), autori che studiano sul campo le discipline di loro interesse.

Fin dai primi anni Ottanta ho vissuto una profonda crisi di valori, che ha rappresentato per me anche un risveglio spirituale, non-religioso, *in primis* grazie alla lettura de *L'evoluzione creatrice* di Bergson, filosofo che mi ha trasmesso la certezza che fosse realmente possibile rompere i confini fra materia e spirito; una sensazione confermatami da Eliade, che in *Mito e realtà* mi ha introdotta alla dimensione trascendente coltivata dalle culture arcaiche, aiutandomi ad attribuire un senso molto più vasto al mio universo soggettivo e a sentirmi più a mio agio nel mondo come lo intendo io. Con la visione mitologica di Joseph Campbell e col desiderio di aderire alla sua nota incitazione «Segui la tua beatitudine,» ho esplorato la storia delle religioni, ma è stato poi l'incontro con Pramahansa Yogananda e con la sua *Autobiografia di uno Yogi*, seguito dallo studio biennale delle lezioni della Self-Realization Fellowship di Los Angeles, ad aprirmi un grande portale sulla fisica quantistica di matrice vedica, inducendomi anche alla mia prima, significativa lettura della Bibbia e dei vangeli e di altri classici delle religioni. Attingere avidamente, e nell'arco di pochi anni, a varie discipline, trovando in esse numerosi punti d'appoggio coerenti fra loro, mi ha aiutata a dar forma a una mia rinnovata visione del mondo. Una visione sistemica, che includeva anche l'approccio alla mia professione. Credo fosse per questo che provai vera gratificazione leggendo i saggi di van Ek e di Trim, pubblicati dal Consiglio d'Europa in quel periodo, poiché delineavano obiettivi di apprendimento attinenti a vasti scenari interdisciplinari di matrice linguistica, sociolinguistica e psicolinguistica e quindi, per la mia *forma mentis*, oltremodo stimolanti.

Devo ringraziare anche il mio amore per il teatro e soprattutto per quel teatro d'avanguardia che scavava profondamente nell'animo umano (Grotowski, Beckett), le cui tecniche ho incorporato nella regia e nella *formation d'acteur* dei miei studenti di italiano della facoltà di filologia romanza dell'Université de Liège (Belgio) dando il via insieme a loro a una serie di spettacoli pubblici di Commedia dell'Arte, che hanno favorito in loro ben più di un semplice sviluppo linguistico. Credo molto nell'equilibrio mente-corpo, che deve esplicarsi anche nella pedagogia, e ho sempre consigliato lo yoga per bambini (Vopel 2000), ed oggi le tecniche della *mindfulness*, a tutti gli insegnanti della scuola di base in Italia.

Devo molto anche alla psicologia archetipica, a cominciare dal tuffo nell'affascinante visione a cui mi ha avvicinata trent'anni fa la lettura dell'autobiografia di Jung, *Ricordi, sogni, riflessioni* (1978) e di *Modern Man in Search of A Soul* (1961); ma anche alla revisione della psicologia intesa come «discorso,» quel «discorso dell'anima» preconizzato e magistralmente descritto da Hillman, di cui mi ha folgorata, in particolare, la poetica della mente espressa in *Le storie che curano* (1984). Eliade, Jung, Hillman mi hanno introdotta al potere intrinseco, animico, sciamanico, creativo delle parole, Austin al potere attivo di "fare cose" con le parole; e penso che per me coniugare così la semantica e la pragmatica abbia rappresentato uno strumento molto potente per dare un senso alla vita. Sul potere delle parole ho sempre lavorato e sempre lavorerò, come dimostra anche la direzione che vorrei imprimere a una parte importante delle mie future ricerche.

Alla Sua formazione di insegnante Lei unisce anche il suo impegno di traduttrice. Lei pensa che la traduzione possa tornare ad essere proficuamente impegnata nell'aula di lingua?

Sì, come strumento per lo sviluppo e il rafforzamento della consapevolezza del potere distruttivo e costruttivo della parola. Ricordo due belle esperienze fatte con studenti dell'Università per Stranieri di Siena che frequentavano il mio corso di traduzione dall'Inglese in Italiano (Cherubini 1988) e con studenti francofoni di livello avanzato, iscritti ai corsi di Letteratura italiana del Centro di cultura per Stranieri dell'Università di Firenze. Gli studenti che siano *volontariamente* presenti nell'aula di un corso di traduzione sono di certo amanti dell'etimologia, una passione che non può che facilitare l'apprendimento nell'aula di lingua straniera. Per esempio, conoscere le dinamiche della derivazione lessicale sviluppa sia l'espressione orale che la comprensione scritta; conoscere le collocazioni, imbarcarsi nel mare felice della sinonimia e dell'antonimia regala esaltanti scoperte, che spesso rivelano molto sulla diversa concezione del mondo di due lingue e culture. Dire *la sol* (f.s.) in spagnolo o *il sole* (m.s.) in italiano, dire *la mer* (f.s.) in francese e *il mare* (m.s.) nella nostra lingua sono altrettanti modi di vivere la dimensione culturale del concetto di «genere.» L'ultimo posto riservato al complemento di tempo, nella sequenza modo-luogo-tempo della sintassi inglese, o la posizione finale del verbo nella frase in lingua latina o tedesca, o ancora le molte inafferrabili sfumature dei tempi perfettivi e imperfettivi in lingua russa rispetto alle azioni determinate o indeterminate nel tempo, la concordanza dei tempi nei periodi ipotetici e la persistenza in italiano del congiuntivo trapassato (abbandonato in altre lingue romanze) nel periodo ipotetico dell'irrealtà, sono tutti fattori capaci di far riflettere l'apprendente-traduttore sul mistero di Babele e sulla conquista del significato che riesce a far dialogare fra loro due lingue e due culture, idealmente *senza* sovrascriverle.

Un altro aspetto capace di educare in profondità la mente del linguista è quello dell'ambiguità di senso. Pensiamo per esempio alla difficoltà di tradurre il titolo originale del citato libro di Hillman, *Healing Fiction* (in italiano: *Le storie che curano*). Ricordo che nel leggerlo mi chiedevo fino a che punto l'autore non volesse giocare sul doppio senso del sostantivo *fiction* (nel significato di romanzo, finzione, fantasticheria,

novella, storia, invenzione, ma anche: narrativa letteraria) per presentare, da un lato, una terapia fatta storie che curano chi le racconta, e per guarire, dall'altro (in senso transitivo: curare, risanare, purificare), l'immaginario collettivo della letteratura. Una *guarigione* intesa come «crescita e maturazione» che «esige, là dove è possibile, una comprensione delle dinamiche sottese alla crisi, con conseguente revisione degli schemi inadeguati alla comprensione della realtà che hanno portato alla crisi e loro superamento.» (Galimberti 1992: 451).

Di qui il rispetto che riveste per me, in questo momento storico consacrato alla mobilità degli studenti universitari di lingue straniere e al difficile dialogo fra i poteri, la traduzione in ambito politico ed economico internazionale e la fragilità della missione del traduttore che traduce per organismi quali le Nazioni Unite o l'Unione Europea. Oltre all'aspetto della «ipotesi della relatività linguistica» di Sapir-Whorf, secondo la quale lo sviluppo cognitivo di ogni individuo è influenzato dalla lingua che parla, poiché si possono intendere le configurazioni grammaticali come interpretazioni dell'esperienza, c'è anche da superare un aspetto "cosmogonico", che Whorf ha delineato in *Linguaggio, pensiero e realtà* (1977) dove tocca punti molto delicati, discrepanze, referenti mancanti nel confronto fra modelli di universo in ambito europeo e negli Indiani d'America.

Nei casi più rari, quando il terreno gli/le crolla sotto i piedi per mancanza di riferimenti culturali nella lingua di arrivo, il traduttore deve scatenare la propria dimensione filosofica per evitare che un concetto diventi «*lost in translation*.» Per esempio, il concetto di bellezza espresso dall'aggettivo «*shibui*» in lingua giapponese è talmente complesso da rendere impossibile tradurlo alla lettera; esso rimanda a un'idea di bellezza quasi sconosciuta in occidente, una bellezza fatta di forza trattenuta, di potenzialità, di aspettativa, di infinita attenzione, come può esserlo osservare la caduta dei primi fiocchi di neve da dietro i vetri di una finestra: un evento dalla bellezza composta, improvvisa, inaspettata, da centellinare e da scoprire poco a poco; eppure un bambino giapponese già da piccolo è in grado di spenderlo.

Il traduttore lavora alla difficile sovrapposizione di due visioni del mondo (due lingue e culture diverse) badando bene a recuperare (o ricreare) anche i riferimenti culturali assenti, ma senza distorcerli. In definitiva, penso che nell'aula di L2/LS la traduzione possa dare un grande contributo, sia nello sviluppo della creatività linguistica, sia nella comprensione dei limiti della lingua, quando questa è avulsa dalla cultura che la determina. Del resto, proprio un grande antropologo culturale come E.T. Hall è stato il primo, in epoca moderna, a lanciare il paradosso secondo cui il fine che ci si propone nel conoscere un'altra cultura non può che essere quello di arrivare a conoscere meglio la propria cultura di origine, che solo attraverso il raffronto con le altre si rivela davvero al parlante nativo. Ma oggi sarei molto curiosa di esplorare i rapporti fra la genetica e l'origine delle lingue.

Può condividere con i nostri lettori qualche suo progetto per il futuro (di ricerca, di studio, di formazione, ecc.)?

Fondamentalmente ho sempre amato le "zone di confine" e sono sempre stata affascinata dal modo in cui le cose si trasmutano, diventando altre cose. Del resto, la

genesì stessa dell'essere umano è la riprova di un grande paradosso matematico, infatti nella fecondazione, $1 + 1 = 2$ è uguale a 1: due cellule diventano una, e da essa si sviluppa una nuova vita. Mi è sempre piaciuto muovermi nello spazio intermedio fra medicina tradizionale e sciamanismo, fra psicoterapia e letteratura, fra poesia e teatro. Poiché non amo le frontiere, ho sempre provato più piacere nella ricerca delle somiglianze che delle differenze.

La mia tesi di laurea trattava la filosofia del linguaggio di Austin, applicata all'ambito della critica letteraria: ero a caccia di connessioni fra la mente dell'autore e la mente del lettore, fra la materia di cui sono fatte le sedie e gli atomi impalpabili che le compongono, caracollando nelle vaste aree private della psiche in cui il lettore ricrea nella sua testa il senso, il colore, il sapore e l'emozione di un testo letterario. La fiction mi ha sempre interessata più come funzione psicologica legata all'immaginario che come funzione estetica. Non è un caso, se durante la lettura di *Autobiografia di uno Yogi* ho provato subito una profonda sintonia con la missione in occidente di Yogananda, dedicata alla diffusione della grande saggezza dello yoga d'oriente; e non è un caso neanche che io abbia tradotto in italiano tutte le opere di Gregg Braden, uno scienziato e utopista americano vivente che, col supporto della fisica quantistica, lavora incessantemente alla creazione di un ponte fra scienza e spiritualità. Cosa c'entri tutto questo con la didattica delle lingue è presto detto...

Una volta scelta la strada della glottodidattica, sono rimasta fedele a questa voglia di insidiare le frontiere. All'università per Stranieri di Siena toglievo di mezzo la cattedra spostandola in un angolo, per dare spazio all'*agorà* degli studenti, dove spesso mi riservavo un posto a sedere, magari per cedere la lavagna a uno di loro (a chi avesse obiettato, avrei citato le teorie di Lozanov, ma non ce ne fu mai bisogno). Anche allora lo strumento della «contaminazione» mi affascinava. Ricordo un lavoro di didattica progettuale imperniato sull'apprendimento dell'italiano L2 e la creazione, di e con i miei studenti, di numerosi spot pubblicitari televisivi (documenti video disponibili). Si era nel 1985-86, oggi lo si chiamerebbe *Content and Language Integrated Learning* (CLIL). Proprio di CLIL, infatti, mi sono occupata negli anni dal 1998 in poi, in cui ho svolto formazione linguistica di Italiano L2 per i docenti di materie scolastiche della scuola di base, alcuni risultati della quale sono riportati in *Diapason!* (Cherubini 2003): un lavoro interdisciplinare in cui la lingua dello studio veniva proposta come veicolo di apprendimento per alunni italofoeni e non-italofoeni, *in copresenza*; si cercava così di indirizzare gli insegnanti verso forme di didattica innovativa capaci di affrontare efficacemente la presenza di alunni stranieri in classe, e simultaneamente di facilitare quegli allievi, di qualunque madrelingua fossero, che avessero difficoltà di apprendimento.

Sempre in quegli anni, e qui arrivo al punto della sua domanda sui miei progetti futuri, nel 1995 avevo pubblicato in Italia, su un numero speciale dedicato all'insegnamento veicolare (*content teaching*) di *Scuola e Lingue Moderne* (SELM), una serie di riflessioni metodologiche e di unità didattiche destinate a dimostrare correlazioni percorribili fra l'insegnamento delle lingue straniere e l'«educazione alla pace» (termine mutuato dalla *Peace education* di matrice anglosassone, poiché allora non si parlava ancora in Italia di «educazione all'affettività») o, più specificamente nel caso di mio interesse, la «risoluzione dei conflitti.» Nel 1994 avevo presentato a un convegno dell'Università di Innsbruck le mie prime unità didattiche di inglese come

lingua veicolare della risoluzione dei conflitti e da allora fino ad oggi questa idea ha continuato a pungolarmi, in attesa che i tempi diventassero maturi per diffonderla in Italia e altrove.

Ho un grande sogno: immagino un mondo in cui, nelle aule di lingua di ogni paese, si impari fin da piccoli il linguaggio della comunicazione senza perdenti, della mediazione dei conflitti, in cui si parli il linguaggio dell'ascolto. Aule dove si impara a distinguere le parole che feriscono, che sminuiscono, che offendono, sostituendo ad esse le parole che mediano, che negoziano civilmente, che dimostrano che si sta realmente ascoltando l'altro. Tutto questo è possibile. Io non chiedo che di poter diffondere questi materiali didattici, molti dei quali ho già elaborato, attraverso i canali giusti, atti a conservarne il rigore metodologico e il contenuto trasformativo che li caratterizza¹. Il nome da dare a questi materiali potrebbe essere «CLIL di Lingue straniere/seconde e Apprendimento socio-emotivo.» Nelle scuole di tutto il mondo (anche in Italia, in seguito alla recente introduzione dell'*educazione all'affettività* nei curricula scolastici e con le sperimentazioni che ne stanno nascendo), è auspicabile la creazione di reti di insegnanti interessati alla sperimentazione e diffusione di nuove esperienze di *CLIL di lingue straniere e seconde integrate alle abilità socio-emotive*. Sono convinta che l'insegnamento linguistico possa dare un sostanziale contributo alla creazione di ambienti di apprendimento basati sul sostegno all'apprendente e alla comunità di appartenenza, nutrendo la consapevolezza comunicativa di tutti gli attori coinvolti e alimentando la volontà di far posto alla dimensione interpersonale nella sfera dell'apprendimento. Rassicurata dal fatto che grandi nomi come Gardner (2011) e Goleman (2014) si stanno dedicando a temi di ordine più composito, cerco nuove alleanze per costruire un futuro migliore per le giovani generazioni di oggi, insieme a studiosi ed educatori utopisti che condividano con me questo sogno, o anche solo un suo piccolo tassello. Il puzzle più vasto si formerà strada facendo.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AUSTIN, J. L. 1962. *How to Do Things with Words*. Cambridge. Harvard University Press.
- BERGSON, H. 1961. *L'evoluzione creatrice*. La Scuola. Brescia.
- BERNE, E. 1967. *A che gioco giochiamo*. Gruppo Editoriale Fabbri. Milano.
- CHERUBINI, N. 1988. *Corso di traduzione Inglese-Italiano*. Scuola di Lingua e Cultura Italiana per Stranieri di Siena. Siena.
- CHERUBINI, N. 1994 a. "FL Learning for Conflict Resolution: A Future Trend?", *NELLE Newsletter*, 5, 2: 14.

¹ Si vedano nei riferimenti bibliografici gli articoli pubblicati da Nicoletta Cherubini in materia di metodo e materiali didattici di CLIL di risoluzione dei conflitti e lingue straniere.

- CHERUBINI, N. 1994b. "Conflict Resolution in the FL Classroom: Memories, Dreams... Materials", in S. Sebbage, T. Sebbage (Eds.) *Proceedings of the Fourth International NELLE Conference 1994*. Hamburg. T+S Team, 4.2-4.3.
- CHERUBINI, N. 1995 a. "Lingue straniere e Content-based Instruction", *Scuola e Lingue Moderne*, 33, 8: 3.
- CHERUBINI, N. 1995b. "Educazione alla pace e insegnamento linguistico multiculturale", *Scuola e Lingue Moderne*, 33, 8: 10-15.
- CHERUBINI, N. 1996. "La comunicazione efficace. Lingue straniere ed educazione alla pace: i risultati di alcune esperienze didattiche", *Didascalie*, 5, 3: 26-32.
- CHERUBINI, N. 1999. "L'arte del negoziato nella classe di lingua straniera", *Lingua e Nuova Didattica*, 4: 43-47.
- CHERUBINI, N. 2003 a. "Autostima: far emergere nell'alunno i talenti compensativi". *Didattica & Classe Plurilingue*, 5. URL: http://www.associazione-ilsa.it/bollettiniprecedenti/dcp_genapr03/att_cherubini.doc (ultimo accesso 1.6.2015).
- CHERUBINI, N. 2003b. *Diapason! Italiano lingua seconda nella scuola di base*. Perugia. Guerra. 2 voll. *Guida per l'insegnante, Libro dello studente*, CD-rom.
- CHERUBINI, N. 2003c. "Alfabetizzazione emotiva e educazione alla pace nella glottodidattica./ Emotional literacy and peace education in foreign language teaching", *Festschrift des CEBS. Conference Report. CEBS - Austrian Federal Ministry for Education, Arts and Culture*: 53. Gastein.
- Cherubini, N. 2012. *Convergenze. Iperlibro di italiano per affari*. Bonacci Editore. Roma.
- CHERUBINI, N. 2014. *E|mo|zió|ne, Esperienze di educazione all'affettività per la Scuola Primaria*. Siena. Becarelli.
- CHERUBINI, N. 2016 [In stampa] "Il CLIL come incentivo all'apprendimento socio-emotivo", in E. Jafrancesco (a cura di), *Metodologia CLIL e competenze dei docenti. Atti del XXIII Convegno Nazionale ILSA*, Aracne. Roma.
- CHERUBINI, N., MERCADO, A. 1997. "Self-Esteem in the EFL/ESL Classroom: Highlighting Compensating Talents", *Have a Dream. A Newsletter of the Language and Peace Education Network*, 4, 3, 7-9.
- CUMMINS, J. 1984. *Bilingualism and Special Education Issues in Assessment and Pedagogy*. Avon. Multilingual Matters.
- De la GARANDERIE, A. 1980. *Les profils pédagogiques*. Paris. Bayard.
- ELIADE, M. 1975. *Myth and Reality*. New York. Harper & Row.
- GALIMBERTI, U. 1992. *Dizionario di psicologia*. Torino. UTET.
- GARDNER, H. 1987. *Formae Mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano. Feltrinelli.

- GARDNER, H. 1991. *Aprire le menti. La creatività e i dilemmi dell'educazione*. Milano. Feltrinelli.
- GARDNER, H. 2011. *Truth, Beauty, and Goodness Reframed. Educating for the virtues in the Twenty-First Century*. New York. Basic Books. Traduzione italiana (2011) *Verità, bellezza, bontà. Educare alla virtù nel Ventunesimo secolo*. Milano. Feltrinelli.
- GOLEMAN, D. 1996. *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*. Milano. Rizzoli.
- GOLEMAN, D. 2013. *Focus. The Hidden Driver of Excellence*. New York. Harper Collins.
- GORDON, T. 1991. *Insegnanti efficaci*. Teramo. Lisciani e Giunti.
- GORDON, T. 1994. *Genitori efficaci*. Molfetta. La Meridiana.
- GROTOWSKI, J. 1968. *Towards a Poor Theatre*. New York. Simon and Shuster.
- HALL, E.T. 1973. *The Silent Language*. New York. Anchor/Doubleday.
- HILLMAN, J. 1984. *Le storie che curano*. Milano. Cortina Editore.
- JUNG, C.G. 1961. *Modern Man In Search Of a Soul*. London. Routledge & Kegan Paul.
- JUNG, C.G., JAFFÉ, A. 1978. *Ricordi, sogni, riflessioni*. Milano. Rizzoli.
- SEBBAGE, S., SEBBAGE, T. (Eds.) 1994. *Proceedings of the Fourth International NELLE Conference 1994*. Hamburg. T+S Team.
- VEGETTI FINZI, S., BATTISTIN, A. M. 1996. *I bambini sono cambiati*. Milano. Arnoldo Mondadori Editore.
- VOPEL, K.W. 2000. *Bambini senza stress*. Voll. 1-5. Torino. Elledici.
- WHORF, B. L. 1977. *Linguaggio, pensiero e realtà*. Torino. Boringhieri.