

**Castiglione de' Pepoli
(Bo)**

**Apprendenti stranieri a scuola
Accoglienza, integrazione, italiano L2**

a cura di
Lucia Di Lucca – Giovanna Masiero

Dalla parte degli apprendenti

Riportiamo alcune percezioni di studenti che hanno raccontato sottoforma di intervista il loro percorso di apprendimento in Italia. Tali percezioni sono per noi significative in quanto possono indirizzare alcune scelte politiche e organizzative della scuola o essere messe a confronto con le nostre stesse percezioni di adulti ed insegnanti.¹

○ **Difficoltà di inserimento**

FAT: [...] il comportamento era male ridevano di me mi prendevano in giro che io ero mezzo di loro parlavano male di me intanto dicono che non capisce niente

○ **Politiche scolastiche**

a. Inserimento in classi inferiori rispetto all'età

GHI: [...] Sei mesi dopo cioè facevamo tutto quello [...] potevo fare benissimo anche la seconda media anche senza continuità didattica però..

b. Fallimenti

FAT: non avevo mai l'idea di essere bocciata

○ **Socializzazione**

GHI: è meglio una scuola di paese io almeno abbiamo trovo cioè sia la prof d'italiano che ci seguiva sempre, la prof d'inglese che faceva sempre fare gli esercizi a casa.

HAL: i ragazzi italiani [...] mi hanno aiutato anche a studiare sì moltissimo sì anche scrivere [...] perché in Marocco ero adattata a scrivere a sinistra;

KHA: [...] e poi c'era ancora l'idea ti dico la verità di marocchini cioè razzismo [...] cioè non è colpa di loro dei ragazzi [...]

○ **Percezione delle competenze in italiano**

HAL: sull'orale sono-cioè: sono normale [...] nelle interrogazioni [...] delle volte prendo anche otto quindi e-a esprimermi nell'orale riesco perché parlo tantissimo.

HAL: [...] ad esempio con dei dottori oppure con delle persone un po' più a-m-cioè trovo poi difficoltà a parla:-ad esprimermi con loro.

¹ Le interviste fanno parte di una ricerca pubblicata in inglese in : International Journal of Multilingualism, "Language Socialisation and Language Shift in the 1b Generation: A Study of Moroccan Adolescents in Italy (autori: Di Lucca L., Masiero G., Pallotti G.)2008; in italiano in: Atti del Convegno: "Lingua Scuola e Società-I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali, a cura di Elena Pistoiesi, Istituto Gramsci Friuli Venezia Giulia.

*SOU: sì: infatti, cioè, quando scrivo temi io# qualcosa del genere i-
gli errori ortografici li faccio sempre: non sempre sempre, ma pian
piano sto calando sulla scrittura*

○ **Cambiare lingua...**

E' dura la vita in Italia, ma non possiamo fare niente per migliorarla, la vita ti riserva di tutto e bisogna sapere portare pazienza e superare tutte le difficoltà. Per esempio mi ricordo che dopo circa una settimana volevo parlare, ma non riuscivo perché mi vergognavo e avevo paura di sbagliare. Una volta, parlando con il mio professore di italiano al corso serale gli ho detto "ho soffritto tanto", invece che dire "ho sofferto tanto" riferendomi ad una cosa del mio passato. Lui ha cominciato ridere e l'ha raccontato anche ad un'altra professoressa di inglese e tutti e due si sono messi a ridere. Invece io sono diventata tutta rossa e non sapevo più cosa dire, è stato terribile, quando ci penso ancora mi vergogno.

(VIC-testo scritto)

○ **...cambiare progettualità**

A scuola non sono bravo e non penso che potrò mai essere un insegnante o un avvocato. Diventare un avvocato sarebbe il mio sogno, ma credo che resterà per sempre un sogno. Il bello è che una volta credevo proprio di farcela. Ormai ho smesso di sognare. I miei obiettivi sono cambiati. Una volta volevo una carriera in Diritto, adesso voglio fare una vita normale. Al mattino quando mi guardo allo specchio non vedo più quel ragazzo desideroso di fare grandi cose, di cambiare il mondo. Adesso vedo un uomo che pensa al futuro. Il mio futuro non prevede bene. So che devo fare qualcosa però non ho ancora capito cosa. Non so cosa sia peggio: il fatto che non so cosa fare o il fatto che non posso fare quello che voglio.

(ROB-testo scritto)

Griglie per valutare e riflettere della propria scuola

Accoglienza e orientamento degli studenti e delle loro famiglie

Nella mia scuola.....	Sì	No, ma è stato program mato	No, ma sarebb e necess ario	No, e non lo ritengo necessari o
Esiste un programma pianificato di accoglienza e orientamento per gli studenti stranieri				
Esiste un programma pianificato di accoglienza e orientamento per le famiglie degli studenti stranieri				
C'è un gruppo responsabile dell'accoglienza e dell'orientamento				
Un membro del gruppo accoglie le famiglie quando arrivano a scuola per un colloquio privato				
Sono disponibili materiali di orientamento nelle varie lingue di immigrazione				
Sono disponibili mediatori linguistici e culturali per l'interpretariato e la traduzione dei documenti				
Indicazioni, avvisi e cartelli multilingue accolgono e orientano gli stranieri all'interno della struttura scolastica				
Il corpo insegnanti incoraggia il mantenimento della lingua d'origine (lingua della famiglia)				
Esiste un programma per il mantenimento delle lingue d'origine nella scuola o in un ente esterno				
L'inserimento degli studenti all'interno della classe viene valutato successivamente all'iscrizione ed eventualmente rivisto				
I genitori ricevono informazioni riguardo ai corsi di lingua italiana per adulti disponibili sul territorio				
I nuovi arrivati ricevono un pacchetto di informazioni nella propria lingua madre o in quella di scolarizzazione				
Ci sono fondi o finanziamenti per gli studenti stranieri				

Valutazione iniziale e inserimento in classe degli alunni stranieri

Nella mia scuola.....	Sì	No, ma è stato programmato	No, ma sarebbe necessario	No, e non lo ritengo necessario
Esiste una procedura di valutazione delle competenze linguistiche ed extra-linguistiche che viene applicata all'arrivo di ogni nuovo alunno				
Viene svolto un colloquio iniziale con la famiglia				
Per il colloquio sono disponibili interpreti				
Viene svolta una valutazione iniziale della competenza dei nuovi arrivati anche nella lingua d'origine				
La valutazione delle competenze scolastiche pregresse viene svolta nella lingua d'origine degli alunni				
Ci si assicura che tale valutazione venga svolta facendo uso di compiti ed esercizi che sono familiari all'alunno				
La valutazione della competenza linguistica in italiano comprende tutte e cinque le abilità (ascolto, parlato, interazione, lettura e scrittura)				
La valutazione della competenza linguistica in italiano viene svolta utilizzando criteri pertinenti all'apprendimento della L2 e non alla L1				
Si fa uso di un portfolio linguistico (secondo il modello del Consiglio d'Europa) per ciascuno studente sin dal momento del suo arrivo				
La valutazione degli studenti con possibili deficit o problemi di apprendimento viene svolta con l'assistenza di un operatore bilingue				
Il progresso scolastico di ciascun alunno viene monitorato con regolarità				

Misure di supporto per l'acquisizione dell'italiano seconda lingua

Nella mia scuola.....	Sì	No, ma è stato programmato	No, ma sarebbe necessario	No, e non lo ritengo necessario
Tutti gli studenti stranieri sono inseriti all'interno di un programma di supporto per l'apprendimento della lingua italiana				
Tutti gli studenti stranieri sono inseriti all'interno di un programma di supporto per lo sviluppo delle loro competenze scolastiche che si svolge in parallelo all'apprendimento della lingua italiana				
Il sostegno per gli stranieri è disponibile a lungo termine				
Le conoscenze linguistiche pregresse degli studenti stranieri (lingua d'origine, eventuali altre lingue) sono valutate in modo positivo				
Tutti gli insegnanti prendono in considerazione i bisogni di apprendimento degli studenti stranieri nella loro programmazione scolastica di classe				

Valutazione delle conoscenze ed abilità scolastiche

Nella mia scuola.....	Sì	No, ma è stato programmato	No, ma sarebbe necessario	No, e non lo ritengo necessario
Vengono utilizzati strumenti di valutazione alternativa (e che non facciano uso esclusivo della lingua italiana) per aiutare gli studenti stranieri a dimostrare ciò che hanno appreso				
Viene fatto uso del portfolio per tenere traccia del progresso di apprendimento degli studenti				
Ai nuovi arrivati non viene fatta pressione di dimostrare ciò che hanno imparato finché non si sentono pronti di farlo				
Gli alunni hanno la possibilità di dimostrare ciò che sanno anche attraverso l'uso della lingua madre				

La via italiana alla scuola interculturale

Documento dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale

Ottobre 2007

1. I Principi

- Universalismo
- Scuola comune
- Centralità della persona in relazione con l'altro
- Intercultura

2. Le Macroaree di azione

- Integrazione
- Interazione interculturale
- Attori e risorse

3. Le dieci linee di azione

- 1) Pratiche di accoglienza e di inserimento nella scuola
- 2) Italiano seconda lingua
- 3) Valorizzazione del plurilinguismo *Integrazione*
- 4) Relazione con le famiglie straniere e orientamento

- 5) Relazioni a scuola e nel tempo extra-scolastico
- 6) Interventi sulle discriminazioni e sui pregiudizi
- 7) Prospettive interculturali nei saperi e nelle competenze *Interazione interculturale*

- 8) L'autonomia e le reti tra istituzioni scolastiche, società civile e territorio
- 9) Il ruolo dei dirigenti scolastici
- 10) Il ruolo dei docenti e del personale non docente *Attori e risorse*

4. I fattori che creano un buon inserimento

La fase di accoglienza e di inserimento dovrebbe svolgersi tenendo conto, nell'ordine, dei seguenti fattori:

> *conoscitivo* > *amministrativo* > *relazionale* > *pedagogico-didattico* > *organizzativo*

Data la complessità del percorso e le competenze richieste sarebbe utile farsi accompagnare da un mediatore linguistico-culturale e da un insegnante esperto di italiano L2.

5. Alcuni termini

Attenzione ad alcune parole chiave introdotte nel documento per superare la generica ed impropria dicitura di "corsi di alfabetizzazione".

Ital2 = italiano lingua seconda (non lingua straniera, non lingua madre)

ItalBase = competenze comunicative di base in italiano

ItalStudio = competenze in italiano che permettono autonomia nello studio delle diverse discipline

Quadro comune europeo di riferimento per le lingue = documento di riferimento per l'individuazione dei diversi livelli di competenza.

6. Dall'accoglienza alla didattica

Riportiamo un estratto dal documento per sottolineare come l'insegnamento dell'Italiano L2 nella scuola sia un'azione didattica molto complessa, che richiede competenze specifiche e che, soprattutto, coinvolge tutto il corpo docente, ognuno rispetto alla propria disciplina.

“La fase “glottodidattica” prende le mosse contemporaneamente alla prima ma produce risultati in un momento successivo; essa riguarda:

–La definizione di un modello di competenza comunicativa di italiano di base (ItalBase) e l'individuazione dei problemi di italiano per lo studio (ItalStudio), in modo da offrire ai docenti un quadro comune di riferimento;

–La diffusione di strumenti per la definizione dei diversi livelli di competenza di ItalBase che tengano conto del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue e del livello di ItalStudio per progettare interventi mirati;

–l'elaborazione e diffusione di modelli operativi sia per le attività in classe sia per quelle in laboratorio Ital2;

la formazione di docenti di riferimento per le singole scuole e la sensibilizzazione di tutti i docenti sui problemi della facilitazione nella comprensione dell'italiano.”

Valutare le competenze

Due obiettivi: competenza linguistica e competenza comunicativa

1. L'interlingua

Quando ascoltiamo un apprendente straniero la nostra prima valutazione riporta di solito espressioni come 'errore', oppure 'sbaglia la regola...' o 'non ha ancora imparato a fare ...'. L'approccio consigliato è invece un modo alternativo di valutare, formulato in *positivo*, guardando cioè non tanto a ciò che gli apprendenti non sanno fare, ma a ciò che *conoscono* e *fanno*. Il concetto-chiave di questo approccio è la nozione di **interlingua** (termine, *interlanguage*, introdotto da Larry Selinker in uno studio del 1972).

L'apprendimento di una lingua è un processo lungo e faticoso che implica l'attraversamento di vari livelli intermedi, ognuno dei quali può essere considerato una varietà della lingua d'arrivo, ovvero, nel nostro caso, la lingua italiana. Ognuna di queste varietà parlate dagli apprendenti rappresenta un sistema linguistico vero e proprio, caratterizzato da una certa sistematicità e funzionalità. L'acquisizione di una seconda lingua viene cioè vista dal punto di vista dell'apprendente, come un processo di ricostruzione del sistema della lingua d'arrivo tramite la formazione di ipotesi: queste si sommano gradualmente, complicando sempre di più quel codice semplice che è l'interlingua nelle sue fasi iniziali.

In ogni momento del percorso evolutivo, dunque, possiamo descrivere l'interlingua come un sistema di regole (o quantomeno di regolarità), con la sua logica e la sua coerenza interna. Si tratta di un sistema provvisorio, instabile e sempre soggetto a revisione, ma che è il frutto degli sforzi dell'apprendente di costruire un modo di esprimersi sempre più complesso, sofisticato e vicino alle varietà parlate dai nativi.

Dobbiamo accostarci alle interlingue con la stessa attenzione e lo stesso rispetto con cui una linguista si accosta a una lingua sconosciuta: cerchiamo di ricostruirne la grammatica, il senso, la logica. Cerchiamo di capire che, se questi sistemi provvisori appaiono semplici e limitati rispetto alla lingua d'arrivo, lo sono perché sono stati formati in pochi mesi, o pochi anni: le capacità umane sono limitate, e nessuno può ri-costruire un intero sistema linguistico in breve tempo.

Per gli insegnanti è importante tenere conto dell'esistenza delle sequenze di apprendimento, perché possono avere importanti implicazioni nell'ambito della didattica, per quanto riguarda in particolare la programmazione del syllabo e la valutazione. Bisogna infatti ricordare che solo le strutture 'apprendibili', che si trovano cioè in uno stadio immediatamente successivo, sono anche 'insegnabili': in altri termini, attrarre l'attenzione su tali strutture ha dei vantaggi, perché rende più spedito ed efficace il percorso di acquisizione. Far concentrare invece su strutture che si trovano troppo avanti nella sequenza di apprendimento è inutile e può essere anche dannoso: non essendo tali strutture alla portata dei discenti, si rischia di causare un senso di frustrazione, perdita di motivazione, ricorso a strategie più elementari per paura di commettere sbagli.

Ricordiamo che per imparare una lingua occorre fare ipotesi: se le ipotesi vengono sistematicamente corrette e sanzionate, gli alunni, per non rischiare, rimarranno sempre su poche strutture consolidate e forse 'corrette', ma scarsamente innovative. La cosa migliore quindi, è essere sensibili a cogliere i mutamenti in atto e le incertezze costruttive, che indicano la formazione, revisione e verifica di ipotesi.

Riassumendo ricordiamo che:

- L'*interlingua* è un sistema linguistico autonomo, regolare e funzionale;
- Ha una sua sistematicità e non deve essere giudicata considerando la norma della lingua standard: non è un insieme di errori
- L'acquisizione avviene per stadi;
- L'acquisizione di una nuova struttura rivela il passaggio ad uno stadio successivo;
- Le strutture avanzate dimostrano che si sono acquisite strutture più semplici;

- Dipendente da L2 (molto), fattori di apprendimento naturali (molto), L1 (un po', e a seconda dei casi), altre L2 (un po', e a seconda dei casi)

2. Valutare l'interlingua

Per una valutazione completa delle competenze degli alunni stranieri sarebbe importante introdurre una procedura basata sui concetti di interlingua e sequenze acquisizionali, in modo da avere una documentazione del percorso evolutivo (dedotto da una raccolta di campioni di lingua orale e scritta).

Questo tipo di valutazione serve a comprendere i progressi degli apprendenti e mettere a fuoco le eventuali difficoltà, i punti di stasi, e programmare gli interventi formativi.

Non si tratta di una valutazione con finalità sommative, cioè che possa stabilire se un alunno può essere o meno 'promosso'. La valutazione dell'interlingua comporta la descrizione di un processo normalmente lento e graduale, con una forte variabilità individuale e che deve essere compreso all'interno delle dinamiche evolutive.

Una valutazione dell'interlingua ci aiuta quindi a:

- Comprendere i progressi degli apprendenti;
- Mettere a fuoco difficoltà e punti di stasi;
- Programmare interventi formativi mirati ed efficaci;
- Valutare la competenza linguistica.

3. Il QCER: il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue

Se l'interlingua è per noi uno strumento per descrivere la competenza linguistica, per descrivere la competenza comunicativa facciamo riferimento al: QCER (il Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento e valutazione)

Il QCER è di riferimento per:

- Elaborare programmi per l'apprendimento linguistico;
- Mettere a punto criteri di valutazione formulati in termini positivi;
- Progettare l'apprendimento autonomo.

Il QCER definisce:

- Le competenze: insieme di conoscenze, abilità e caratteristiche che consentono l'agire linguistico;
- Il contesto: insieme di fattori ed eventi in cui si attuano gli atti comunicativi;
- Le attività linguistiche: l'agire linguistico (ricettivo e produttivo) in un determinato contesto e dominio ai fini di svolgere un compito;
- I processi linguistici: catena di eventi neurologici e fisiologici implicati nella produzione linguistica (produzione orale/scritta; ricezione orale/scritta);
- I domini: settori della vita sociale in cui l'apprendente agisce linguisticamente (educativo, professionale, familiare ecc.);
- Le strategie: linee d'azione per portare a termine un compito (es. strategie di lettura, di compensazione ecc.);
- Il compito: azione finalizzata al raggiungimento di un risultato nell'ambito di risoluzione di problemi, obiettivi da raggiungere, impegni da adempiere;
- Il testo: orale o scritto, come una sequenza di discorso riferita ad uno specifico dominio.

I Livelli del QCER:

- A1: contatto con la lingua (livello elementare)
- A2: sopravvivenza (livello elementare)
- B1: soglia (livello intermedio)
- B2: progresso (livello intermedio)
- C1: efficacia (livello avanzato)
- C2: padronanza (livello avanzato)

- Livelli di riferimento QCRE - griglia generale

<i>Livello avanzato</i>	C2	E' in grado di comprendere senza sforzo tutto ciò che ascolta o legge. Sa riassumere informazioni tratte da diverse fonti, orali e scritte, ristrutturando in un testo coerente le argomentazioni e le parti informative. Si esprime spontaneamente, in modo molto scorrevole e preciso, e rende distintamente sottili sfumature di significato anche in situazioni piuttosto complesse.
	C1	E' in grado di comprendere un'ampia gamma di testi complessi e piuttosto lunghi e ne sa ricavare anche il significato implicito. Si esprime in modo scorrevole e spontaneo, senza un eccessivo sforzo per cercare le parole. Usa la lingua in modo flessibile ed efficace per scopi sociali, accademici e professionali. Sa produrre testi chiari, ben strutturati e articolati su argomenti complessi, mostrando di saper controllare le strutture discorsive, i connettivi e i meccanismi di coesione.
<i>Livello intermedio</i>	B2	E' in grado di comprendere le idee fondamentali di testi complessi su argomenti sia concreti sia astratti, comprese le discussioni tecniche nel proprio settore di specializzazione. E' in grado di interagire con relativa scioltezza e spontaneità, tanto che l'interazione con un parlante nativo si sviluppa senza eccessiva fatica e tensione. Sa produrre testi chiari e articolati su di un'ampia gamma di argomenti ed esprime un'opinione su un argomento di attualità, esprimendo i pro e i contro delle diverse opzioni.
	B1	E' in grado di comprendere i punti essenziali di messaggi chiari in lingua standard su argomenti familiari che affronta normalmente al lavoro, a scuola, nel tempo libero ecc. Se la cava in molte situazioni che si possono presentare vivendo nella regione in cui si parla della lingua in questione. Sa produrre testi semplici e coerenti su argomenti che gli siano familiari o siano di suo interesse. E' in grado di descrivere esperienze e avvenimenti, sogni, speranze ed ambizioni, di esporre brevemente ragioni e dare spiegazioni su opinioni e progetti.
<i>Livello elementare</i>	A2	Riesce a comprendere frasi isolate ed espressioni di uso frequente relative ad ambiti di immediata rilevanza (per esempio informazioni di base sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale, lavoro). Riesce a comunicare in attività semplici e di routine che richiedono solo uno scambio di informazione semplice e diretto su argomenti familiari e abituali. Riesce a descrivere in termini semplici aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati.
	A1	Riesce a comprendere e utilizzare espressioni familiari di uso quotidiano e formule molto comuni per soddisfare bisogni di tipo concreto. Sa presentare se stesso/a e altri ed è in grado di porre domande su dati personali e rispondere a domande analoghe (il luogo dove abita, le persone che conosce, le cose che possiede). E' in grado di interagire in modo semplice purchè l'interlocutore parli lentamente e chiaramente e sia disposto a collaborare.

L'italiano per gli scambi comunicativi interpersonali di base

1. Imparare un'altra lingua: L2 vs LS

Imparare una L2 o una LS è diverso sotto diversi punti di vista. In primo luogo la diversità è imposta dal contesto di apprendimento: si definisce L2 una lingua appresa nel paese dove questa lingua è parlata, com'è il caso, per esempio, di adulti e bambini immigrati in Italia, e secondo modalità "naturali", ovvero non è soggetta (o, può anche non essere soggetta) ad insegnamento formale. Una lingua straniera (LS) viene appresa a scuola, prevalentemente nel proprio paese d'origine e per lo più in contesti scolastici.

Potremmo, inoltre, dire che l'apprendimento della L2 è un'esigenza dettata dalla necessità di inserimento, a diversi livelli nella società, mentre l'apprendimento di una LS è spesso dettato da scelte personali (piacere, lavoro) o educative (insegnamento/apprendimento delle lingue straniere nella scuola dell'obbligo).

Apprendere una L2 comporta una serie di implicazioni sociali (inserimento nel paese d'accoglienza, saper gestire le relazioni, trovare lavoro, ecc.), psicologiche (la diversità, lo spaesamento iniziale, la non comprensione della lingua e delle regole della nuova situazione in cui ci si trova), emotive (l'accoglienza, la novità, ecc.).

Tutti questi fattori non intervengono, se non in maniera marginale, nell'apprendimento di una lingua straniera che si potrebbe imparare anche solo per scopi cosiddetti speciali (pensiamo per esempio a specialisti di settore come medici, ricercatori ecc. che hanno bisogno della lingua straniera solo per "agire" nel loro specifico ambito d'esperienza).

Una lingua seconda si inizia ad apprendere intorno ai 3/4 anni d'età, quando cioè gli elementi di base della lingua madre (L1) sono già appresi. Da qui possiamo fare due considerazioni: a) l'importanza di avere competenze in L1 su cui basare l'apprendimento di una L2 (Cummins, 1989, "teoria dell'iceberg")²; b) le difficoltà che incontrano apprendenti adulti o adolescenti nell'impatto con la nuova lingua.

2. L2 e L1

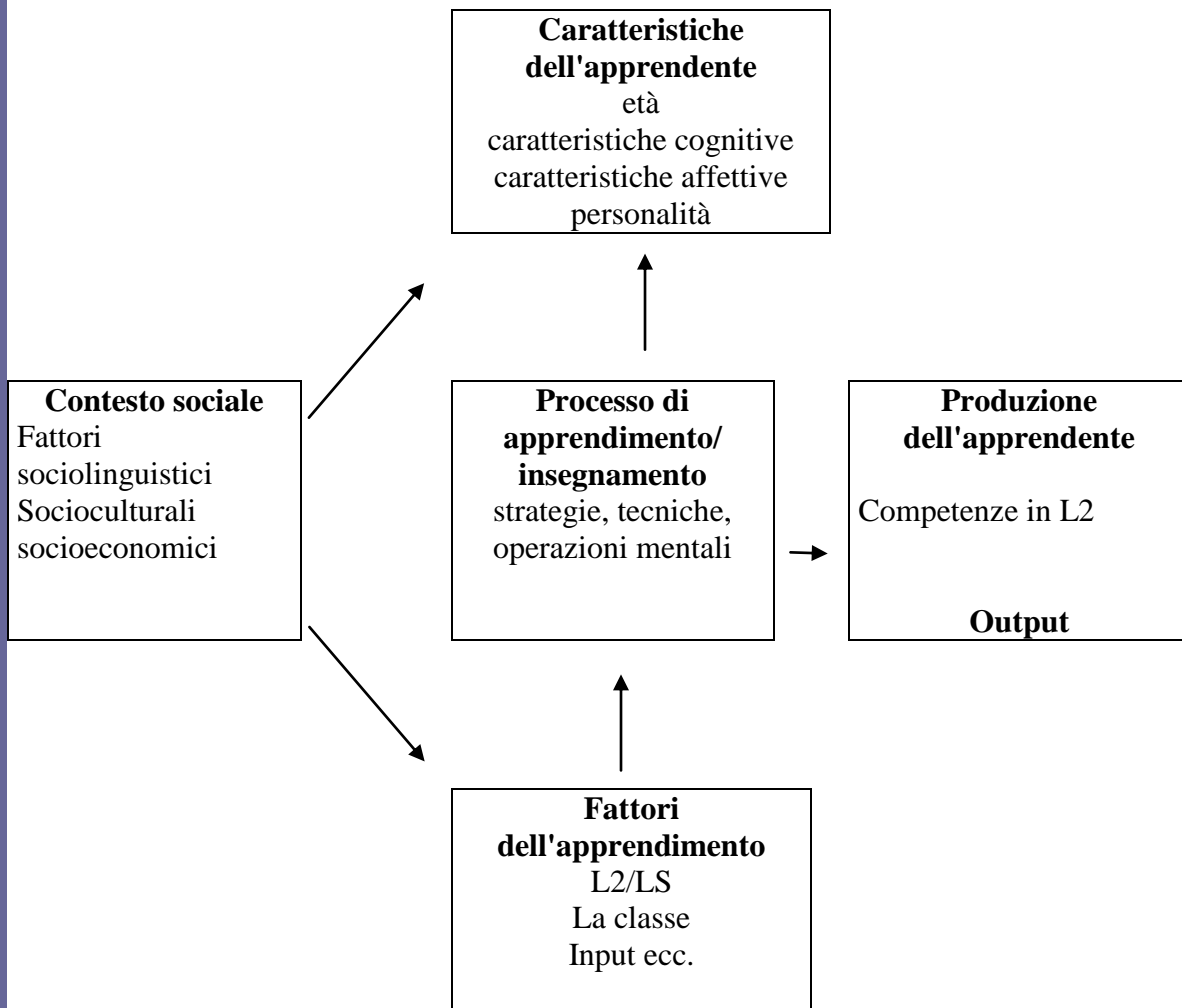
Tre sono i criteri che differenziano la L2 dalla L1 (= lingua materna):

- la **cronologia**: la L1 si impara prima della L2
- la **competenza**: la L1 si conosce meglio della L2
- l'**uso**: la L2 è usata meno spesso della L1

Pur rimanendo criteri validi per delineare la differenza tra L1 e L2, bisogna notare come, molto spesso, apprendenti non italofofoni inseriti nella scuola italiana possono, nel tempo, diventare sempre più competenti in L2 e confinare la L1 a contesti d'uso per lo più limitati a quello familiare. Inoltre, il fondamentale monolinguisimo della scuola e lo scarso interesse ancora dedicato alla valorizzazione delle L1, fa sì che apprendenti che hanno un percorso di scolarizzazione nel paese d'origine perdano progressivamente le competenze acquisite, mentre apprendenti di seconda generazione, nati in Italia rimangano competenti (a vari livelli) solo oralmente in una varietà della L1 (Di Lucca, Masiero, Pallotti, 2008). In quest'ultimo caso, si potrebbe pensare che, non essendoci interferenza con la L1, la seconda lingua possa essere appresa, più velocemente e meglio. In realtà ampie ricerche hanno dimostrato come buone competenze in L1 costituiscano un sostrato fondamentale per l'apprendimento di una L2 e altre lingue (Cummins, J., 1989).

² Cummins, J. (1989). *Empowering minority students*. Sacramento, CA: California Association for Bilingual Education.

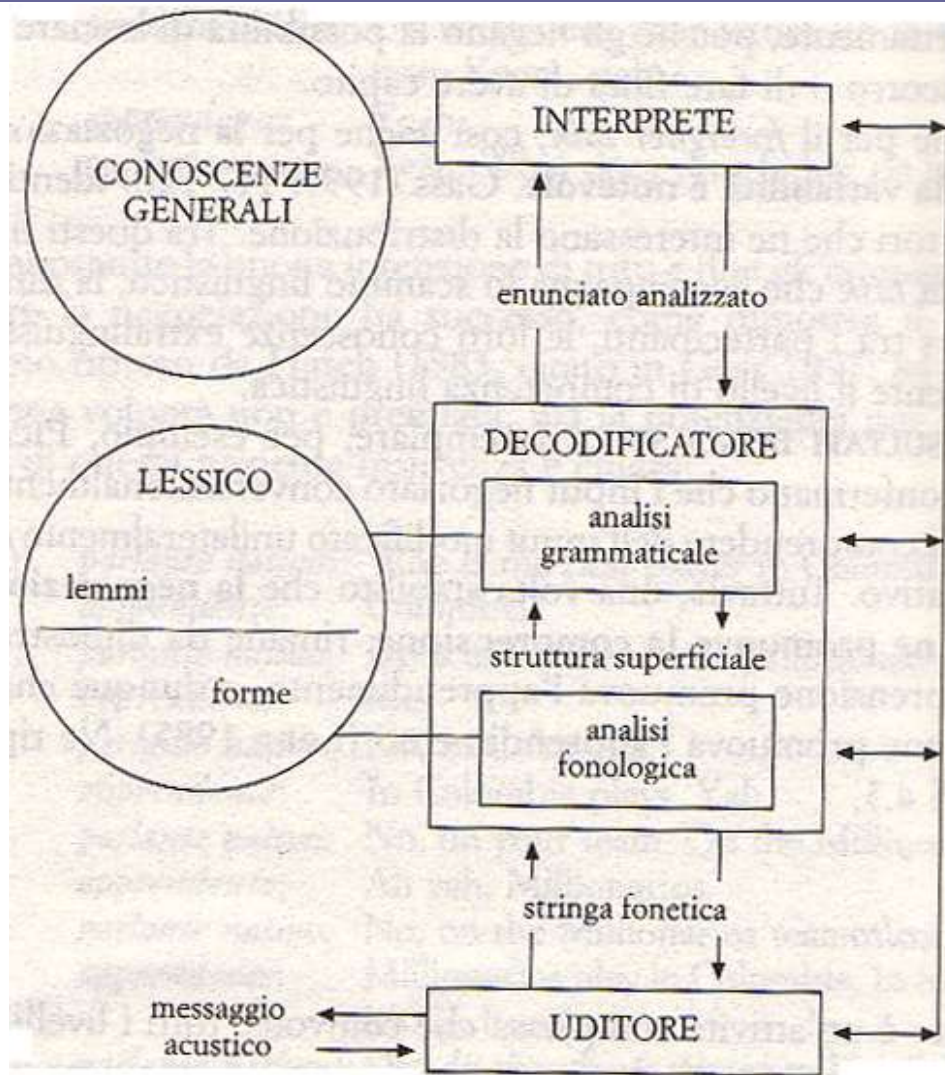
3. Variabili nell'apprendimento/insegnamento della lingua³



4. Insegnare un'altra lingua

- 1) Insegnare un codice
- 2) Insegnare a usare un codice
- 3) Insegnare a parlare del codice
- 4) Insegnare a pensare da alfabetizzati

³ Tabella rielaborata da Haarman, (DILM -Università di Bologna, 2001)



(fig.1 in Bettoni, 2001)

Facciamo un esempio e analizziamo queste brevi battute tra un'anziana signora e un passante un in una strada di Glasgow. Entrambi, la signora e il suo interlocutore sono madrelingua inglesi:

- That's the University. It's going to rain tomorrow
(E' l'università. Domani pioverà)
- Sorry?
(scusi?)
- Listen!
(ascolti)

Pur avendo la traduzione italiana, pur procedendo ad un'analisi logica, del periodo ecc. il senso di questo breve stralcio di conversazione ci rimane oscuro. Questo perché non è sufficiente conoscere le regole implicite al codice linguistico, ma per una comprensione profonda (usare il codice e pensare da alfabetizzati nel nuovo codice) significa mettere in campo molte e diversificate competenze (socio-linguistiche, pragmatiche, ecc.). Vuol dire ancora, saper attingere da conoscenze generali o enciclopediche, culturali e/o interculturali per poter decifrare un messaggio.

Nel caso specifico appena presentato, alla prima affermazione l'interlocutore reagisce dimostrando la sua incomprendione (*sorry?*), tuttavia basata la ripresa della sua interlocutrice (*listen!*) a rendergli tutto chiaro. A noi mancano, invece, ancora diverse informazioni per poter capire che cosa intendesse l'anziana signora, e cioè:

- conoscenze contestuali: l'università è vicina, la campana aveva appena suonato...
- conoscenze fattuali: l'università di Glasgow ha una torre con una campana...
- conoscenze generali: il suono si sente meglio quando va nella direzione del vento, la direzione del vento serve per prevedere il tempo...
- conoscenze socioculturali: i britannici amano parlare del tempo....

Solo ora possiamo avere un'idea più chiara del significato contenuto nel breve dialogo presentato. Questo per ricordare che non è sufficiente pensare alla lingua come un'insieme di regole, ma è un sistema complesso che richiede diverse competenze le quali devono essere necessariamente esercitate e costruite contestualmente all'apprendimento linguistico⁴.

5. Le abilità linguistiche

La produzione orale: parlare

Pianificare e organizzare un messaggio (*capacità cognitive*)

Formulare un enunciato (*capacità linguistiche => seleziono le forme corrette e adeguate per un preciso evento linguistico*)

Pronunciare l'enunciato (*capacità fonologiche*)

La ricezione orale: ascoltare

Percepire l'enunciato (*capacità uditive e fonetiche*)

Identificare il messaggio (*capacità linguistiche*)

Comprendere il messaggio (*capacità semantiche*)

Interpretare il messaggio (*capacità cognitive*)

La produzione scritta: scrivere

Organizzare e formulare un messaggio (*capacità cognitive e linguistiche*)

Scrivere il testo a mano o al computer (*capacità manuali*)

La ricezione scritta: leggere

Percepire il testo (*capacità visive*)

Identificare il messaggio linguistico (*capacità linguistiche*)

Comprendere il messaggio (*capacità semantiche*)

Interpretare il messaggio (*capacità cognitive*)

6. Due obiettivi della didattica

1. FLUENZA-SCORREVOLEZZA



CONTENUTO



COMPETENZA COMUNICATIVA

2. CORRETTEZZA-ACCURATEZZA



FORMA



COMPETENZA LINGUISTICA

⁴ Bettoni, 2001, pag 46-47

Le definizioni “Lingua della Comunicazione” e “Lingua dello Studio” sono state mutuare da quelle date da Jim Cummins⁵ il quale parla di Basic Interpersonal Communicative Skills (abilità per la comunicazione interpersonale di base) e Cognitive Academic Language Proficiency (abilità linguistica cognitivo-accademica). Queste due diverse abilità linguistiche richiedono, secondo Jim Cummins tempi di apprendimento diversi: fino a due anni per le BICS e da 5 a 7 anni per le CALPS.

BICS (2 anni)	PRONUNCIA VOCABOLARIO GRAMMATICA
CALP (5-7 anni)	SEMANTICA FUNZIONI

La distinzione delle diverse competenze si riferisce al grado in cui i significati possono essere comunicati, sostenuti e negoziati anche sulla base di componenti extra-linguistiche (intonazione, gesti, espressioni dell’interlocutore), o, viceversa dipendono largamente da segnali linguistici che non dipendono dal contesto in cui la comunicazione avviene.

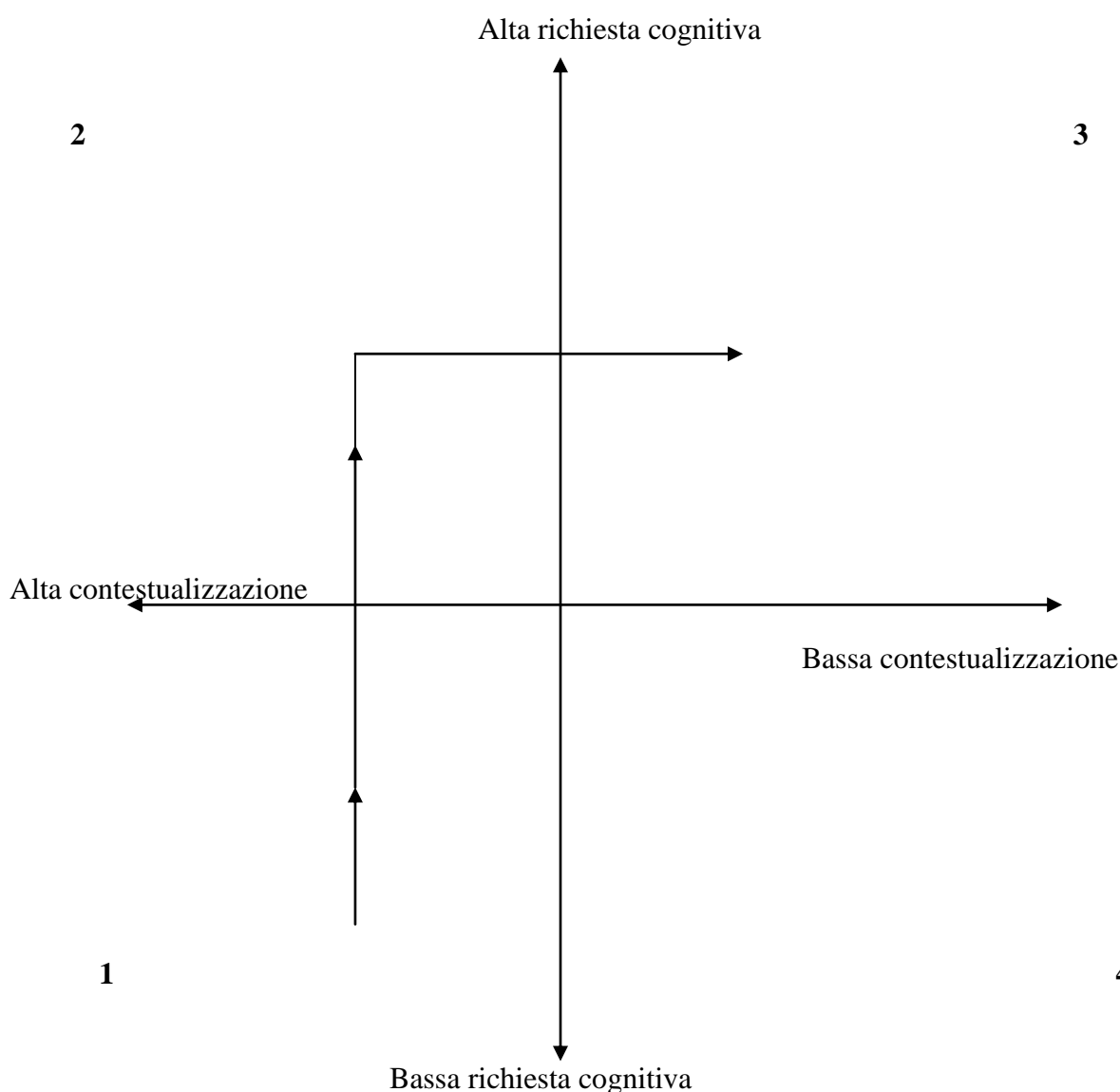
E’ evidente che nella definizione italiana una parte delle intuizioni dello studente canadese è andata persa. Parlare di Lingua della Comunicazione può essere fuorviante. Comunicazione significa molto di più che essere in grado di gestire una conversazione *di base* con un pari o un adulto. I livelli della Lingua della Comunicazione vanno molto oltre questo e richiedono abilità estremamente complesse.

⁵ Cummins, J.: *Bilingualism and special education issues in assesment and pedagogy*, Multilingual Matters, Avon 1984

Italiano per studiare: il difficile compito dell'apprendente non italofono

Con Lingua dello Studio s'intende la capacità di comprendere manuali scolastici (questo è stato per lo più l'interesse di insegnanti ed esperti di Italiano L2 negli ultimi anni), ma possiamo aggiungere anche il comprendere la lezione degli insegnanti in classe, il produrre testi orali su materie curriculari (interrogazioni) e essere in grado di portare a termine compiti in classe e verifiche di vario genere e su diversi argomenti.

Ritornando a Cummins, lo studioso canadese esemplifica con un'immagine a quattro quadranti il processo al quale va incontro un apprendente straniero:



Procedendo in senso orario nei quattro quadranti vediamo come un apprendente non italofono si trovi di fronte a compiti linguistici altamente contestualizzati fino ad arrivare a compiti sempre meno contestualizzati (che non sono riferibili solo a compiti scolastici, quindi limitati alla Lingua dello Studio, ma coinvolgono, a diversi livelli, tutte le sfere dell'agire linguisticamente).

Naturalmente muoversi in ambiti poco contestualizzati e spesso lontani dai campi di esperienza, richiede a livello linguistico un maggiore impegno.

Molto spesso, succede che a scuola ci si fermi, con l'insegnamento dell'italiano L2 alla sola acquisizione delle BICS, “*adesso sa parlare e può seguire come tutti gli altri*”. Risulta, invece evidente come un buon percorso di italiano L2 sia necessario anche e soprattutto per permettere allo studente di acquisire competenze linguistiche atte a raggiungere il successo scolastico e, aggiungeremmo, l'agire socialmente in diversi ambiti e situazioni.

Un'altra precisazione riguarda i tempi di apprendimento evidenziati da Cummins. Se è vero che sono necessari fino a due anni per raggiungere competenze linguistiche per la comunicazione interpersonale di base, è altrettanto vero che un apprendente straniero inserito nella scuola italiana, non può attendere tutto questo tempo prima di poter intraprendere lo studio delle discipline. In realtà è necessario iniziare a lavorare fin da subito alle abilità di studio e alle competenze linguistiche necessarie per garantire il successo scolastico, adottando quello che, sempre lo studioso canadese (2001), chiama insegnamento/corsi “content based” ovvero basati sui contenuti. Si tratta di percorsi dove l'insegnamento della lingua passa attraverso il contenuto di materie curricolari (per un esempio applicativo si veda LILIS, cd-rom).

Uno strumento, non esaustivo, ma sicuramente che ha il pregio di introdurre un linguaggio comune rispetto alla definizione dei livelli di competenza linguistica è il *Quadro Comune Europeo di Riferimento* (Nuova Italia, 2001). Le griglie alle pagine 32 e 34/35 possono essere usate per definire i livelli degli studenti nelle diverse abilità ed inserite nel Piano Educativo Personalizzato. Risulta, inoltre, estremamente utile per la definizione e messa a punto di percorsi linguistici.

1. L'importanza di lavorare presto sulla lingua dello studio per favorire il raccordo con la vita scolastica

Non conoscere una lingua non significa “non sapere niente”. L'età e la scolarizzazione pregressa di un apprendente possono darci indicazioni preziose sulle competenze e abilità già acquisite in L1 o in altre lingue e che sono trasferibili nella L2. In sostanza se un apprendente sa studiare in L1 (leggere, inferire, riformulare, anticipare ecc.) sarà in grado di riutilizzare queste competenze anche in L2, se adeguatamente seguito e supportato nel percorso di apprendimento della lingua italiana. Nelle “linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri” elaborate dal MIUR (febbraio, 2006) si legge:

...è necessaria una programmazione mirata sui bisogni reali [...]

Se pensiamo ad apprendenti non italofoeni inseriti nella scuola secondaria, risulta evidente che i bisogni primari di lingua sono strettamente legati allo stare in classe e al successo scolastico. Da qui la necessità di mettere in grado gli studenti di accedere il più presto possibile a manuali di studio, alla comprensione delle spiegazioni in classe, alle modalità e agli strumenti di verifica che ogni insegnante adotta per la sua materia.

In una prima fase anche solo sviluppare lingua intorno alla fruizione di materiali e strumenti semplici come una carta geografica, l'indice o l'organizzazione testuale del manuale, il riconoscimento di tipologie testuali, il lessico di base di alcune materie specifiche (*carta millimetrata, schemi, grafici, tabelle*, solo per dare alcuni esempi) è già un primo passo verso la “lingua dello studio”.

Una strategia, che per molti sembra utile nelle prime fasi di inserimento è la semplificazione dei testi di studio che permette di introdurre contenuti cognitivamente impegnativi, ma controllati dal punto di vista linguistico. Tuttavia questo strumento ha almeno due limiti: a) non presenta i testi nella loro complessità ipertestuale, linguistica, lessicale ecc. e quindi b) non lavora nella direzione dell'autonomia (linguistica) dello studente.

- Strumenti sussidi strategie per l'apprendimento delle discipline

Sono ancora pochi i suggerimenti e gli strumenti per una didattica che tenga conto dell'integrazione di lingua e contenuti disciplinari, ma alcuni buoni esempi si possono ritrovare in **LIFOP** (2001, *LIFOP Lingua per la Formazione Professionale*, in Quaderni di Percorsi Rivista di educazione

degli adulti, Torino, Formazione 80) e **Lilis** (cd-rom), Laboratorio Informatico di Lingua Italiana per lo Studio, collana **SAIL2**, Software Applicativo per l'Italiano come Lingua Seconda, Cooperativa Anastasis.

2. La difficoltà di studiare in italiano L2⁶

- Difficoltà per apprendenti non italofoni

1. Difficoltà a livello cognitivo e metacognitivo: competenze e conoscenze pregresse al momento dell'ingresso nella scuola italiana; strutturazione dei saperi (sia in termini di quantità di nozioni che di statuto della disciplina nel paese d'origine; strategie e abilità di studio.
2. Difficoltà a livello culturale: diverse esperienze del mondo a cui rimanda la prassi didattica; elementi culturali veicolati dal linguaggio e non apertamente esplicitati.
3. Difficoltà a livello linguistico: legate ai livelli di competenza linguistica imparare cose nuove in una lingua non ancora bene consolidata.

- Alcune difficoltà linguistiche nei manuali scolastici

- o l'eccesso di rigore terminologico impedisce la comprensione

esempio

*Le risorse della terra in Calabria sono state sfruttate all'estremo **in una lotta disperata** contro un ambiente ostile. Notevoli interventi sono stati effettuati nel secondo dopoguerra. I più importanti sono stati i lavori di consolidamento dei **suoli** franosi, il rimboschimento dei pendii, la bonifica delle aree paludose e l'estensione della rete di irrigazione che ha permesso una migliore utilizzazione delle superfici agrarie.*

suò|lo

s.m.

AU

1a la superficie del terreno sul quale si sta o si cammina:
cadere sul, al s.

1b TS geol., strato superficiale della crosta terrestre, derivante dall'alterazione di un substrato roccioso per azione chimica, fisica e biologica di tutti gli agenti superficiali e degli organismi presenti, considerato rispetto alle sue caratteristiche e alla sua composizione: *s. roccioso, arido, fertile*

1c TS agr. ®soprassuolo

2 LE fig., terra, paese: *mendicando | andrai canuto e solo | per l'italico s.* (Parini)

3 LE superficie del mare o di uno specchio d'acqua: *tutte le stelle già de l'altro polo | vedea la notte e 'l nostro tanto basso, | che non surgea fuor del marin s.* (Dante)

4a RE tosc., strato di cose sovrapposte

4b RE tosc., spec. al pl., suola di scarpe

Linguaggio altamente emotivo, contrariamente alle caratteristiche specifiche del lessico tecnico-

⁶ tutti gli esempi relativi alle difficoltà linguistiche dei manuali scolastici sono tratti da Minuz, F. *I manuali scolastici: problemi di lingua*, 2003 LEND.

scientifico che è invece sempre referenziale

esempio

in una lotta disperata

- Ridefinizione di parole in uso nella lingua comune o prese a prestito da altre discipline

de|pres|sió|ne

s.f.

1 AU TS geogr., porzione di terraferma la cui altitudine è inferiore al livello del mare o all'altitudine media delle zone circostanti: *la d. del Mar Morto*; estens., avvallamento |

TS anat., parte del corpo, organo e sim. che si presenta infossato o cavo

2 AU stato di abbattimento fisico e psichico che porta stanchezza, malinconia, malumore, pessimismo, sfiducia: *essere in d., avere momenti di d., superare la d.* | estens., debolezza, abbattimento: *provavo un senso di d.* |

AU TS psic. ®depressione psichica

3 TS meteor., bassa pressione atmosferica | ®area ciclonica

4 TS fis., tecn., pressione inferiore a quella atmosferica

5 TS mecc., nei motori a combustione interna a quattro tempi: la caduta di pressione subita dalla miscela di aria e combustibile quando entra nei cilindri

6 TS econ., fase discendente del ciclo economico, caratterizzata da rallentamento della produzione, ristagno negli affari, discesa dei prezzi, fallimenti, disoccupazione | situazione di inferiorità economica di un paese rispetto ad altri | minore vivacità economica che caratterizza un periodo dell'anno rispetto ad altri periodi

7 OB LE biasimo, umiliazione: *a d. de li malvagi uomini d'Italia che commendano lo volgare altrui e lo proprio dispregiano* (Dante)

- Parole proprie della lingua colta e formale che non rientrano nel VdB e sono spesso padroneggiate con difficoltà anche da studenti madrelingua italiani.

Esempio

Montagne basse ricoperte di conifere e altri alberi sono intercalate da vallate verdi e radure dove si trovano pascoli e centri abitati

- Parole note si ripresentano in accezioni nuove o in usi figurati (*la culla della civiltà, comparve*). O si presentano in combinazioni che ne modificano il senso (*esercitare un'influenza*).

Esempio

L'ampia e fertile pianura formata dai fiumi Tigri e Eufrate fu la culla della prima grande civiltà urbana della storia

- **Uso di linguaggio metaforico** tipico della divulgazione didattica, ma che può essere in molti casi incomprensibile per studenti stranieri che abbiano altri riferimenti culturali (*scendere, salire* per esempio in geografia per indicare il movimento da Nord a Sud)

Esempio

La pianura in pratica non esiste; ci sono alcune strisce pianeggianti che si addentrano tra le montagne e formano una struttura ad albero: nel mezzo c'è il "tronco" della valle dell'Adige-Isarco; sui lati si innestano i "rami" delle valli longitudinali. Su questi corridoi naturali si trovano le principali vie di comunicazione e le città più importanti.

- **Sinonimia** (*montagne, monti, rilievi, sistema montuoso, catene montuose* ecc.). Le differenze possono essere di registro o anche di significato, in ogni caso la comprensione da parte di un apprendente richiede una notevole competenza lessicale.
- **Difficoltà di ordine sintattico**: lunghezza delle frasi, numerose subordinazioni. La sintassi complessa è spesso dovuta alla necessità di presentare molte informazioni in uno spazio limitato:

Esempio

L'Europa pur non essendo un vero continente, sia perché non è interamentecircondata dalle acque degli oceani, sia perché non è sufficientemente estesa, ha nel suo territorio delle caratteristiche ambientali e climatiche abbastanza uniformi.

- **Difficoltà di ordine testuale**: distribuzione delle informazioni, schemi testuali complessi, mancanza di segnali espliciti delle relazioni concettuali, organizzazione dei capitoli in paragrafi, sottoparagrafi e relative titolazioni; accorgimenti tipografici. Necessità di avere capacità inferenziali, che conoscenze pregresse per comprendere il messaggio veicolato dal testo:

Esempio

*Gli storici hanno fissato per convenzione al 476 d.C. l'anno della caduta dell'impero romano d'Occidente, la fine dell'età antica e l'inizio del **Medioevo**, cioè di quell'"**età di mezzo**" che si situa tra l'epoca antica e l'età moderna. Nella seconda metà del V secolo le grandi migrazioni delle tribù **germani** che ebbero fine e i germani, che si erano stanziati nei territori che avevano costituito l'impero romano d'Occidente, diedero vita a **stati indipendenti**. Questi stati vengono denominati **regni romano-barbarici**, perché in essi convivevano i germani vincitori "barbari", e i romani vinti. All'inizio i rapporti tra germani e romani furono difficili: i germani infatti si impadronirono di gran parte dei terreni, confiscandoli alla popolazione romana. Essi erano inoltre di **religione** diversa dai romani: erano infatti **pagani** o, nella maggior parte dei casi, cristiani ma **ariani**. L'**arianesimo** era un'**eresia** nata in seno al cristianesimo che negava la natura divina di Gesù Cristo.*

1. E' utile inizialmente per proporre contenuti cognitivamente impegnativi

tuttavia

2. Non va nella direzione dell'autonomia dello studente.

- Criteri di semplificazione dei testi

1. Le informazioni vengono ordinate in modo logico e cronologico.
2. Le frasi sono brevi (20 – 25 parole al massimo) e i testi, in media, non superano le 100 parole.
3. Si da' una sola informazione per frase.
4. Si usano quasi esclusivamente frasi coordinate.
5. Si fa molta attenzione all'uso del lessico, utilizzando solo il vocabolario di base e fornendo spiegazione delle parole che non rientrano nel vocabolario di base.
6. Il nome viene ripetuto evitando i sinonimi e facendo un uso limitato dei pronomi.
7. Nella costruzione della frase si rispetta l'ordine svo (soggetto, verbo, oggetto).
8. I verbi vengono per lo più usati nei modi verbali finiti e nella forma attiva.
9. Si evitano le personificazioni, ad esempio : “ il senato “ diventa “ i senatori “.
10. Non si usano le forme impersonali.
11. Il titolo e le immagini sono usate come rinforzo per la comprensione del testo. Risulta utile porre il titolo come domanda.

7

- Integrazione lingua e contenuti

1. Lo sviluppo della competenza linguistica procede parallelamente all'acquisizione di contenuti
2. Rafforzamento delle competenze della lingua comune e dei linguaggi disciplinari

Necessità di una stretta collaborazione tra insegnante di italiano L2 e insegnanti curricolari.

⁷ da Favaro, Ferrario, Gamelli, Lessana, *Alfabeti interculturali*, Guerini e associati

Bibliografia

Balboni, P.E (a cura di), *Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri*. Torino: Theorema Libri, 2000 (1° ed.).

Bettoni, C., *Imparare un'altra lingua*. Roma-Bari: Editori Laterza, 2001.

Bettoni, C., *Usare un'altra lingua*. Roma-Bari: Editori Laterza, 2006..

Ellero, P., Favaro, G., Mastromarco, A., Pallotti, G., Russomando, P., *Imparare l'italiano imparare in Italiano. Alunni stranieri e apprendimento della seconda lingua*, Milano: Edizioni Angelo Guerini, 1999. (a cura di Favaro, G.)

Giacalone-Ramat, A. (a cura di), *Verso l'italiano*, Carrocci ed. 2003

Minuz, F. *I manuali scolastici: problemi di lingua*, in LEND 2003.

Pallotti, G. *La seconda lingua*. Milano: Bompiani (Strumenti), 1998.

Quadro comune europeo di riferimento per l'insegnamento e apprendimento delle lingue, La Nuova Italia.