

LA LINGUA PER RIUSCIRE L'APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO DELLO STUDIO NELLA CLASSE ETEROGENEA

Graziella Favaro

Una lingua seconda e “adottiva”

“Lavoro in una scuola dove c'è una presenza alta di alunni stranieri e noto che la situazione è molto cambiata nel corso degli anni. Fino a qualche tempo fa, gli alunni non italiani erano in numero minore, ma erano quasi tutti nati all'estero, immigrati e non conoscevano per niente l'italiano al momento dell'inserimento. Ora il loro numero è più alto, ma una gran parte è nata in Italia, dove ha frequentato la scuola fin dall'infanzia e parla in italiano senza alcuna difficoltà. Lo scorso anno, nella nostra scuola, abbiamo inserito solo sei alunni direttamente arrivati dal paese d'origine. E' cambiato di conseguenza anche il nostro modo di descriverli e di definirli. Prima dicevamo, a proposito di un alunno straniero: “Non sa una parola di italiano”, mentre ora si sente dire sempre più spesso: “A casa parla un'altra lingua”, oppure “non è di madrelingua italiana”. I loro bisogni linguistici sono diventati di “secondo livello” e sono più difficili da cogliere. Non si tratta più solo di insegnare le parole e le strutture di base della lingua, ma di arricchire il loro vocabolario, curare la grammatica, potenziare la capacità di scrittura, insegnare la lingua dello studio.”

L'insegnante intervistata, che lavora in una scuola da tempo multiculturale in provincia di Vicenza, descrive in maniera efficace i cambiamenti intervenuti nella scuola a proposito dei bisogni linguistici degli alunni stranieri. La situazione di non italoфонia al momento dell'inserimento riguarda ancora una parte significativa dei bambini e dei ragazzi di nazionalità non italiana, ma sempre di più l'italiano rappresenta per molti di loro una lingua *adottiva*, più che una seconda lingua (Favaro 2010). Chi nasce nel nostro Paese non attraversa quella situazione di “mutismo, caos interiore, ammasso di parole” che faticano a trovare ancoraggi e trama, che Aaron Appelfeld descrive a proposito di se stesso, adolescente, precipitato nell'afasia dopo la diaspora.

In questi vent'anni di pratiche ed esperienze di inserimento scolastico degli alunni stranieri, in gran parte inseriti in classe dopo il loro arrivo, le scuole hanno cercato di mettere a punto modalità di intervento, materiali didattici, tracce di programmazione per rispondere in maniera sempre più efficace ai bisogni linguistici di chi si trova a dover imparare l'italiano come una seconda lingua. Alcune importanti peculiarità connotano questo percorso e ne fanno un compito innovativo che si discosta, sia dall'insegnamento di una lingua materna, sia da quello di una lingua straniera. Esso rappresenta un campo di intervento didattico *specifico* - quanto a tempi, metodi, bisogni, modalità di valutazione - e tuttavia *in transizione*, perché è destinato a risolversi e ad esaurirsi nel tempo, allorquando gli apprendenti saranno diventati sufficientemente italoфoni e in grado di seguire le attività didattiche comuni alla classe.

La capacità di coniugare l'unità con la diversità, dare risposta sia ai bisogni linguistici specifici che a quelli connessi all'apprendimento comune, individuare i traguardi propri, da un lato, della comunicazione informale, autentica, “riuscita” e, dall'altro, quelli relativi all'acquisizione curricolare comune ai pari: sono alcune delle sfide che si pongono oggi ai docenti che operano nelle classi eterogenee per lingua e cultura d'origine.

L'insegnante che accoglie un nuovo alunno deve, ad un tempo, tener conto delle sue esigenze linguistiche reali e fare in modo che possa inserirsi in tempi brevi nell'andamento della classe e seguire gli apprendimenti comuni. Accanto a queste sfide, che costituiscono

la specificità professionale di chi insegna in classi eterogenee, vi sono altre caratteristiche che rendono singolare il cammino dell'italiano seconda lingua. Prima fra tutte, vi è l'importante *variabilità* dei cammini di apprendimento. “Tra i principali elementi di difficoltà nella gestione didattica del processo di apprendimento è da ricordare l'intrinseca variabilità dello stesso, causata da fattori interni all'apprendente ed esterni ad esso, e tale da prendere le forme, da un lato, dell'incontrollabilità di un processo imprevedibile nella sua individualità, dall'altro quello della creatività nell'elaborazione delle strade e dei prodotti dell'apprendimento“ (Vedovelli 2002). Insegnare e imparare l'italiano come seconda lingua in situazione di migrazione significa infatti avere a che fare e gestire la diversità dei tragitti e delle storie che connota fortemente il processo di acquisizione e di apprendimento (Balboni 2002).

Un cammino in tre tappe

Se proviamo a pensare al cammino degli alunni stranieri dentro l'italiano, vediamo che la variabilità tra un apprendente e l'altro è molto evidente, ma possiamo *grasso modo* individuare tre tappe cruciali (Favaro 2002 e Miur 2014).

La fase iniziale dell'apprendimento: comprendere e comunicare

Corrispondente, per la rilevazione iniziale e per la definizione degli obiettivi, alla descrizione dei livelli A1 e A2 del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, è la fase alla quale i docenti prestano, in genere, l'attenzione maggiore perché in essa si concentrano i bisogni più urgenti e immediati di comunicazione. Gli obiettivi privilegiati di questa fase riguardano soprattutto:

- lo sviluppo delle capacità di ascolto e comprensione dei messaggi orali più ricorrenti e relativi alle interazioni quotidiane;
- l'acquisizione del lessico fondamentale della lingua italiana;
- l'acquisizione (e la riflessione, per i più grandi) sulle strutture grammaticali di base;
- l'acquisizione (o il consolidamento per gli alunni già alfabetizzati in un alfabeto neolatino) delle capacità tecniche di lettura/scrittura in L2.

La fase “ponte” di accesso all'italiano dello studio

È questa forse la tappa più delicata e complessa, alla quale dedicare attenzioni importanti, consolidando gli interventi e i materiali didattici. Se nella prima fase, il posto centrale era dedicato ad attivare l'uso autonomo di base della L2 per comunicare, in questo caso gli obiettivi sono duplici: da un lato, continuare a rinforzare e sostenere l'apprendimento della L2 come lingua di contatto e di interazione e, nello stesso tempo, fornire all'apprendente competenze cognitive e metacognitive efficaci per poter partecipare agli apprendimenti comuni.

Usare la lingua per studiare significa imparare a contestualizzare e decontestualizzare, definire, connettere, spiegare, esplicitare. Un cammino lungo e difficile che deve avere la caratteristica centrale di essere aperto, “generativo”, capace di dare l'avvio a successivi passi in autonomia: a partire dai contenuti di base di un determinato argomento disciplinare, l'allievo straniero deve essere indirizzato a ampliare il lessico di riferimento, allargare i concetti, acquisire le strutture linguistiche per esprimere la temporalità, le cause, esplicitare connessioni. In questa fase, l'enfasi è dunque sulla lingua scritta, sulla capacità di comprendere testi diversi (informativi, espositivi, regolativi) e sulla capacità di comprendere e pianificare esposizioni orali attorno a un contenuto dato. Non si tratta quindi e solo di agire sui testi comuni di studio per farne dei materiali semplificati e più sostenibili (può tuttavia essere utile anche questo) ma di agire sull'apprendente, accompagnandolo con chiavi di lettura ed attrezzi efficaci nel suo cammino dentro la lingua dello studio (Grassi e altri, 2003; Mezzadri 2011), dal momento che: “Gli usi tecnico-

specialistici di una lingua richiedono il controllo attento dell'introduzione dei termini specialistici, l'educazione al discorso scientifico, la precisione nell'esplicitazione dei tratti semantici, il sistematico controllo della comprensione. Tutto ciò consente di assumere come un'occasione importante di educazione linguistica la comunicazione nei settori disciplinari, coinvolgendo in tale azione anche i docenti delle materie diverse dall'italiano" (Vedovelli 2002).

In altre parole, l'allievo non italofono impara l'italiano per studiare, ma impara l'italiano anche studiando, accompagnato in questo cammino da tutti i docenti che diventano "facilitatori" di apprendimento e che possono contare oggi su strumenti efficaci da sperimentare, quali: brevi glossari plurilingui che contengono termini/ chiave relativi alla microlingua delle varie discipline; testi "semplificati" che propongono i contenuti comuni con un linguaggio più accessibile; percorsi /tipo di sviluppo delle abilità di scrittura e di lettura/comprendimento di testi narrativi.

Verso gli apprendimenti comuni

Il cammino di appropriazione della seconda lingua è lungo e faticoso e richiede anni. Questa consapevolezza fornisce a tutti i docenti della classe una delle chiavi interpretative per cogliere le difficoltà che possono permanere in alcuni allievi stranieri e per intervenire su di esse. Possono essere a lungo necessarie le modalità di mediazione didattica e di facilitazione che rendono i contenuti di studio più "trasparenti" e i testi scritti più accessibili. Sono modalità didattiche che gli insegnanti mettono in atto per tutta la classe e per gestire la sua "normale" eterogeneità e che possono essere efficaci anche per gli alunni stranieri. Anzi, il loro punto di vita diverso su un tema geografico, storico, economico... e la loro capacità metalinguistica, che nel frattempo si sarà affinata, dal momento che abitano le due lingue e portano con sé altri riferimenti culturali, potranno essere occasioni di scambio e di arricchimento reciproco e sollecitare uno sguardo interculturale.

Il viaggio dentro l'italiano L2 si presenta come un'avventura affascinante e complessa soggetta a importanti variabilità. Dalla parte di chi insegna, significa prestare attenzione a due rotte diverse: costruire le basi specifiche dalla L2 (lessico, strutture, capacità comunicative) nel tempo dell'intervento mirato, avendo la consapevolezza che si tratta di una fase in transizione che evolve più o meno velocemente verso la situazione degli apprendimenti comuni. E dunque che, alla prima rotta, va affiancato piuttosto precocemente un altro cammino, quello della facilitazione linguistica riferita ai contenuti di studio curricolari. Ma ogni apprendente segue ritmi diversi e spesso imprevedibili: alcuni "bruciano le tappe" e mal sopportano gli interventi specifici e i moduli organizzati per stranieri; altri invece, inseriti nello stesso periodo, procedono più lentamente e richiedono tempi più dilatati. Serve allora una sorta di sillabo "ibrido" (Nunan 1988), di copione largo per poter costruire un percorso di italiano L2 su misura, dal momento che: "Il punto di partenza per la costruzione di un curriculum centrato sul discente è un'analisi dei suoi bisogni comunicativi e delle sue caratteristiche di apprendente. Tale analisi conterrà dati biografici, indicazioni di esperienze di apprendimento linguistico precedenti, di preferenze quanto ad attività di apprendimento, di aspettative relative ai risultati del corso; indicazioni relative agli stili, o modi di apprendere" (Ciliberti 2000).

Sillabo ibrido che tuttavia non significa bricolage linguistico, casualità delle scelte, improvvisazione delle proposte. Anzi, più la situazione di apprendimento si presenta variegata e plurale, maggiore è la necessità di poter contare su riferimenti chiari, bussole definite di orientamento, direzioni verso le quali tendere. Con tempi e ritmi diversi, impacci e conquiste da risolvere e accompagnare caso per caso.

L'insegnante "equilibrista"

I ritratti dei bambini e dei ragazzi che apprendono l'italiano a seguito del percorso di migrazione ci rimandano storie personali, alfabeti e accenti, riuscite scolastiche, capacità di movimento sullo spazio linguistico del luogo d'accoglienza molto differenti. E di conseguenza, la gestione di questa importante variabilità diventa compito cruciale e centrale da parte di chi insegna. Il docente di italiano L2 e il docente *tout court* della classe multiculturale e plurilingue si trovano ad agire sempre di più come equilibristi. Devono infatti gestire la diffusa e consueta eterogeneità del gruppo classe italofono e la variabilità connessa ai differenti cammini degli alunni non italofoni. Si trovano inoltre a dover continuamente decostruire e smontare acquisizioni e stereotipi appena delineati, che non hanno così modo (per certi versi, fortunatamente) di sedimentarsi. Ci si è appena fatti una certa idea, sulla base di una concreta esperienza di inserimento, delle modalità di acquisizione dell'italiano L2 da parte di apprendimenti sinofoni o arabofoni, ad esempio, ed ecco che un nuovo alunno dello stesso gruppo linguistico viene a smentire con le sue *performance*, le fragili rappresentazioni da poco elaborate. E tuttavia, anche questi parziali "ancoraggi" - stereotipi provvisori e in movimento, da smontare all'occorrenza - hanno inizialmente il compito di fare da bussola, addomesticare un po' la realtà sconosciuta che diventa così meno estranea e che appare più gestibile. Alle prese con le urgenze dettate dalla necessità di sviluppare in fretta la lingua del contatto e della comunicazione, e nello stesso tempo quella astratta e dello studio, mossi dall'impellenza di coinvolgere i nuovi arrivati nei momenti comuni delle attività e dei contenuti curricolari, gli insegnanti hanno spesso difficoltà a comporre questo sguardo bi/pluridirezionale, dipanando i tempi diversi, gli obiettivi mirati, gli *input* adeguati, i compiti di apprendimento personalizzati.

Compiti che, per risultare "sostenibili", devono essere calibrati, gradualità: da un lato, non devono penalizzare l'alunno straniero, proponendogli attività troppo facili, non stimolanti, dettate da una sorta di iper-protettività che non esige, ma neppure riconosce. Dall'altro lato, non lo devono porre di fronte a ostacoli insormontabili, che possono produrre ripiegio e de-motivazione (Cummins 1989, Bettoni 2002). Comporre questo sguardo rivolto a tutti e a ciascuno, in una visione larga, riconoscendo ciò che è proprio di un cammino specifico (l'apprendimento della L2 per la comunicazione interpersonale) e accompagnando poi lo studente non italofono nel percorso comune - con attenzione, gradualità e molteplici forme di facilitazione - richiede consapevolezza, ampia disponibilità di materiali e strumenti mirati e un atteggiamento di base basato sulla fiducia e la comprensione del compito che viene richiesto.

Richiede anche l'adozione di una didattica fortemente aperta e generativa. Dall'idea di un tragitto lineare, che procede senza salti e senza scosse verso obiettivi pre-stabiliti (spesso, per gli alunni stranieri, i mortificanti "obiettivi minimi" che suonano quasi come definitivi e penalizzanti) si deve passare all'insegnamento di indici linguistici, o di contenuto, per le discipline, che costituiscano le basi, gli ancoraggi, le fondamenta di un apprendimento che si fa e si compone in maniera inedita, talvolta impreveduta e sorprendente. I contenuti che vengono proposti diventano così una sorta di trampolino da cui ripartire, un copione aperta sul quale possono trovare posto col tempo i contenuti e i concetti che l'allievo aveva già appreso in L1 (attraverso il riconoscimento e l'attivazione di un processo di *transfer* di competenze) e via via, grazie a modalità dense e ridondanti di facilitazione - anche i nuovi contenuti direttamente appresi in L2. Non sempre infatti, la L1 presenta usi e caratteristiche proprie solo di un "codice ristretto", limitato nei temi e negli interlocutori. In molti casi, gli alunni più grandi e già scolarizzati hanno già imparato a usare la loro lingua di origine per usi più complessi, per astrarre, definire, riflettere sulla lingua. E la possibilità di poter contare su capacità già attivate in L1 per compiti linguistici e comunicativi

articolati rappresenta un'importante *chance*, una base di partenza che può rendere il viaggio nell'italiano meno faticoso e più proficuo.

Le parole alte e le parole basse

“Finora ho imparato le parole basse, come: giocare, blu, quaderno, adesso devo imparare le parole alte, come *preistoria, geometria, re di Roma, parallelepipedo*.” Così Karim descrive il suo italiano: come una lingua composta dalle parole “basse” che ha già acquisito e dalle parole “alte” alle quali si sta avvicinando, che hanno un suono misterioso e un significato ancora remoto. Presenta in maniera efficace la distinzione che molti insegnanti hanno imparato a tracciare e a sperimentare, fra la lingua per comunicare e la lingua che serve per studiare, dare nomi ai concetti, comprendere un problema, verbalizzare un evento storico. Quando viene inserito in classe un alunno non italofono, le attenzioni didattiche e le risorse della scuola vengono indirizzate, in genere, per cercare di sviluppare in fretta le capacità di ascoltare/comprendere e comunicare, enfatizzando spesso le difficoltà proprie del primo periodo. Si tende ad usare per questo scopo approcci metodologici di tipo comunicativo (TPR – *Total Physical Response*; approccio naturale; metodi audiolinguistici; metodi comunicativi). Parallelamente si propone all'alunno neoarrivato un percorso intensivo di alfabetizzazione nella nuova lingua, se non è mai stato scolarizzato, o di “rialfabetizzazione”, per coloro che hanno già imparato a leggere e a scrivere in L1. Scarsa attenzione e risorse limitate vengono dedicate a sviluppare le competenze di base che sono necessarie per poter apprendere e sviluppare la L2 per studiare perché si suppone che questo sia un percorso che “va da sé”, che si realizzerà grazie alla situazione di immersione e di esposizione ai contenuti. Ma quando gli alunni stranieri sono messi di fronte ai contenuti del curriculum comune incontrano serie difficoltà, poiché si chiede loro di saper ascoltare e leggere per acquisire nuove informazioni, saper parlare e scrivere per esprimere concetti, elaborare connessioni, confronti, sintesi.

Una ricerca condotta nelle scuole milanesi, ha evidenziato i problemi linguistici degli alunni stranieri, riferiti in particolare alla lingua per studiare (Centro COME, 2012). Sulla base dei dati raccolti è emerso che:

- il 57% degli alunni inseriti nelle ultime tre classi della scuola primaria possiede una conoscenza “sufficiente o buona nella lingua dello studio” (non sono stati considerati i bambini inseriti nelle classi iniziali);
- il 43% degli alunni inseriti nella scuola secondaria di primo grado si colloca nello stesso livello (conoscenza sufficiente o buona), mentre il 57% presenta un livello di conoscenza scarso o nullo.

Una parte molto consistente degli alunni ragazzi stranieri ha quindi difficoltà nell'uso della L2 per studiare e per seguire gli apprendimenti comuni. I due percorsi – apprendere l'italiano per comunicare e apprendere la seconda lingua per studiare - richiedono tempi, attenzioni didattiche e impegno differenti. Il rischio che si corre oggi è ancora quello di enfatizzare e sottolineare i bisogni dell'alunno neoarrivato e le difficoltà comunicative propri della prima fase di inserimento e non riconoscere invece lo sforzo enorme che devono compiere gli alunni stranieri per comprendere, fare propria e produrre la lingua dello studio. Uno sforzo che assomiglia a “*un cammino di diecimila passi*”, per usare le parole di un ragazzo cinese, il quale ricorre a una misura e a una metafora che si usano nella sua lingua proprio per esprimere vastità e tempo indefiniti.

Dopo la prima fase, nella quale gli insegnanti utilizzano risorse, approcci metodologici e materiali didattici per risolvere il problema linguistico “visibile”, si ritiene spesso che l'alunno possa funzionare come un italofono e seguire il curriculum comune, senza che siano più necessarie attenzioni didattiche e modalità di facilitazione. Ma l'appropriazione

dell'italiano L2 scolastico e dei metalinguaggi che l'accompagnano (difficoltà peraltro comune a una parte dei bambini autoctoni) è un compito delicato e complesso che richiede tempi lunghi e sostegni efficaci per la comprensione/verbalizzazione dei testi di studio. E che richiede di andare oltre la "facciata linguistica", la fluenza e l'efficacia nella lingua del quotidiano e del "qui e ora", contestualizzata e concreta, per osservare e promuovere l'accuratezza e la varietà degli usi.

La microlingua delle discipline

Gli alunni stranieri inseriti nella scuola secondaria si confrontano da subito con le lingue delle discipline, ognuna delle quali si basa su un vocabolario specifico, un codice retorico che le contraddistingue, modalità testuali proprie. Tutti gli alunni imparano con il tempo, e durante tutta la loro scolarità a familiarizzarsi gradualmente con la varietà dei discorsi e dei testi, comprendere consegne che si fanno via via più complesse, prendere la parola a partire dalle diverse modalità dello scritto. Per coloro che apprendono l'italiano come seconda lingua, questo compito risulta importante e difficile e assomiglia alla situazione di chi si trova catapultato in un'orchestra senza avere prima imparato a suonare.

Anche le consegne che introducono e accompagnano le attività sono spesso complicate da decodificare e diverse da disciplina a disciplina.

In storia, ad esempio, sono cruciali ai fini della comprensione :

-le espressioni e gli indicatori di tempo: *prima, durante, mentre, in seguito, prima di Cristo, nel III secolo, nel 753, all'inizio del 1200, alla fine .., fino al 1492, daae* l'uso variegato della temporalità (passato remoto, imperfetto, presente storico);

-l'espansione del nome e l'uso frequente dei sinonimi: *il re di Roma, il sovrano, l'imperatore, il regno, l'impero;*

-le strutture sintattiche che esprimono causa, effetto, conseguenze, circostanze: *ma, malgrado, grazie a....,a causa di.., da un lato...., dall'altro..;*

-l'importanza dei participi e degli aggettivi che sembrano vicini per forma, ma che veicolano significati opposti come, ad esempio: *vinti e vincitori, conquistato e conquistatore;*

-la presenza diffusa di forme denominative generali collettive: *noi, l'uomo, gli uomini, il popolo, la popolazione.*

A proposito del lessico disciplinare, gli alunni stranieri si trovano inoltre di fronte sia a parole specifiche proprie di una disciplina, sia a parole comuni usate però con un'accezione specifica. Si è notato che essi hanno minori difficoltà a comprendere e memorizzare il lessico settoriale quando è monosemantico (*triangolo, isoscele, angolo, continente ...*) piuttosto che a capire le parole di uso corrente, ma che sono polisemantiche e usate con accezione specifica, come ad esempio: *figura, pianta, scala, carta ...*

Un doppio sforzo

"Li Li è bravissima in matematica; non ha difficoltà con le operazioni e i calcoli, ma di fronte al testo di un problema si perde. Non comprende le frasi e le consegne e non capisce che cosa deve fare. Se invece le presento lo stesso problema in forma solo grafica, lo risolve in fretta. Ad esempio, se disegno un rettangolo e le do le misure dei lati, sa calcolare velocemente il perimetro e l'area."

"Alban impara i testi di storia e di scienze a memoria, ma se gli faccio una domanda, non riesce a rispondere, a ritrovare l'informazione, oppure ricomincia da capo a ripetere tutto di nuovo."

Li Li e Alban, come tanti altri alunni stranieri, stanno apprendendo in realtà molte lingue nello stesso momento: l'italiano orale, la lingua scritta, i saperi e le retoriche disciplinari, la

comunicazione scolastica. A differenza degli alunni italiani, che possono concentrare la loro attenzione sul contenuto degli enunciati, dal momento che gran parte della forma è già acquisita, gli allievi stranieri *devono portare la loro attenzione contemporaneamente sia sulla forma che sul contenuto*, compiendo così un doppio sforzo.

Lingua di scolarizzazione, dello studio, delle discipline: l'italiano per seguire il curriculum comune dà la priorità alla dimensione cognitiva (*informativa*) su quella sociale e interpersonale (*comunicativa*). I discorsi disciplinari si differenziano da quelli ordinari per gli enunciati a forte densità informativa, per l'assenza di ridondanza che caratterizza, in genere, la lingua orale. Operano un movimento crescente di oggettivazione e astrazione, che va di pari passo con la piramide scolare: più si sale nell'ordine di scuola, più la lingua dello studio diventa "disincarnata" e distante.

Gli alunni inoltre devono leggere, ascoltare, comprendere e produrre differenti tipi di testo. La difficoltà non consiste tanto, e solo, nel dover apprendere il lessico specifico di ciascuna area tematica, quanto nella necessità di concettualizzare – e poi esprimere – l'organizzazione relazionale e strutturale degli oggetti della conoscenza.

Il prisma dei compiti richiesti all'alunno può essere così delineato:

- comprendere il tema, il contenuto;
- comprendere e memorizzare il lessico e le strutture specifici;
- concettualizzare (nessi logici, spaziali, temporali, causali...);
- verbalizzare i concetti.

Se si osservano, da un lato, le produzioni orali e scritte degli alunni stranieri e, dall'altro, la lingua utilizzata per la spiegazione e lo studio delle diverse discipline si ha l'impressione di trovarsi di fronte a un divario quasi insormontabile. I testi prodotti dagli alunni stranieri sono quasi sempre di tipo narrativo; le frasi contengono una sola informazione e sono collegate da connettivi quali "e... e poi... e allora..." e sono raramente espanse. Le spiegazioni dell'insegnante, e soprattutto i testi di studio, sono invece estremamente complessi dal punto di vista informativo e sintattico; sono descrittivi ed esplicativi, quasi mai narrativi; sono fortemente decontestualizzati e propongono un lessico astratto.

Linguaggi a confronto

Caratteristiche delle produzioni degli alunni

- gli enunciati che contengono una sola informazione;
- le frasi si succedono in maniera semplice e paratattica (e poi... e allora... e dopo...);
- i soggetti consistono spesso di pronomi personali deittici;
- i nomi appaiono come oggetto o dopo i dimostrativi (ecco... c'è...), raramente vi è espansione attraverso l'uso di aggettivi o di altri sintagmi nominali;
- le negazioni sono semplici;
- le interrogazioni sono rese attraverso l'intonazione;
- il sistema verbale si esprime attraverso le forme del presente, passato prossimo e imperfetto;
- il discorso è di tipo narrativo, anche se lo scopo è esplicativo, ed è contestualizzato.

Le lezioni e i testi di studio

- ogni enunciato contiene più informazioni;
- ricorrono frequenti le frasi subordinate;
- sono frequenti le frasi relative e le forme passive;
- i sintagmi nominali soggetto e complemento sono espansi;
- il soggetto può avere uno sviluppo importante (attraverso una relativa, ad esempio) e ciò comporta una distanza tra il nome e il verbo;

- il soggetto è spesso rappresentato da un nome astratto;
- le negazioni sono complesse;
- il lessico è astratto e specifico;
- il messaggio è spesso di tipo descrittivo e esplicativo, più raramente narrativo, ed è fortemente decontestualizzato (nessun uso di deittici).

Prima di tutto, la comprensione

“Da quando ci sono i ragazzi stranieri nella nostra scuola abbiamo cominciato a interrogarci sulle loro difficoltà linguistiche, che hanno a che fare soprattutto la lingua per studiare. Questa riflessione ci è servita in realtà anche per gli alunni italiani perché i problemi di comprensione dei testi scritti a volte sono gli stessi per gli uni e per gli altri“. Come racconta questa insegnante, molte delle difficoltà proprie della lingua per studiare sono comuni anche a una parte degli alunni autoctoni e gli insegnanti tendono a estendere a loro le modalità adottate per facilitare l'apprendimento dei ragazzi non italofofoni. Le strategie adottate nella prima fase sono attente soprattutto a favorire la comprensione e sono le seguenti:

- facilitare la comprensione delle attività, delle esercitazioni e dei compiti semplificando le consegne e fornendo esempi trasparenti e chiari;
- sollecitare l'attenzione e la partecipazione degli alunni nelle fasi di elaborazione del sapere più operative e concrete, legate, ad esempio, all'osservazione, al “fare“, all'esperienza personale e diretta;
- sostituire gli enunciati e i testi complessi con altri linguisticamente più semplici. In questo caso, l'insegnante può proporre/dettare all'alunno straniero solo il riassunto della spiegazione, una sintesi dei concetti più importanti e del lessico specifico. E tuttavia può succedere che questo messaggio, che “condensa” i concetti, sia in realtà solo più breve, ma non sempre più comprensibile, anche perché la sua forma contratta omette di esplicitare i legami, le cause, le relazioni di tempo e i “perché“, rendendo la spiegazione meno trasparente e accessibile.

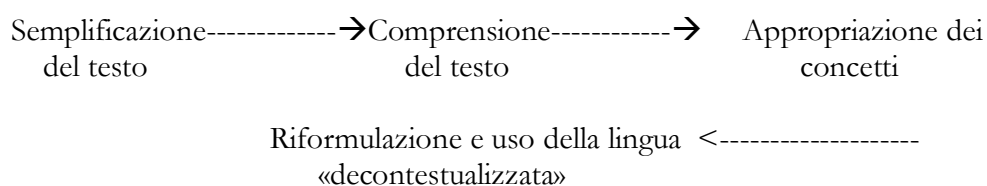
Questi aiuti e modalità di facilitazione possono sostenere la comprensione, ma non sviluppano l'*appropriazione* del tema, dei concetti, del lessico che li esprime. Così, quando l'allievo è solo di fronte al testo di studio, senza alcuna forma di mediazione che lo possa sorreggere e accompagnare, rischia di perdersi e di essere sommerso dalla difficoltà del compito.

Rispetto alla lingua dello studio, i due obiettivi principali che si possono porre riguardano infatti:

- la *comprensione* dei contenuti del messaggio: termini e concetti;
- l'*appropriazione* dei concetti e del linguaggio «settoriale».

Il percorso può essere disegnato come una spirale che procede attraverso la catena delle semplificazioni e delle riformulazioni. Inizialmente, si tratta di semplificare la spiegazione sostituendo gli enunciati complessi con quelli più semplici, passando dalla lingua «decontestualizzata» alla contestualizzazione del messaggio. Gradualmente si dovrà abituare l'alunno a fare il percorso inverso: passare dalla lingua «concreta» a quella decontestualizzata propria delle spiegazioni e dei testi scritti, aiutandolo a usare sempre più la lingua e le parole dello studio. L'acquisizione dei concetti propri di una disciplina e della lingua che la esprime devono andare di pari passo. Quando si presenta un testo di studio, si devono sviluppare competenze testuali, linguistiche e concettuali; allo stesso modo, lo studio di un concetto dovrà prevedere la sua formalizzazione attraverso parole ed espressioni specifiche. Il processo, quindi, prevede i passaggi schematizzati nella figura 1.

Figura 1 – Percorso per la comprensione dei testi di studio



Una fase “ponte”

Siamo in una classe seconda media nella quale sono presenti nove alunni stranieri su ventiquattro. Di questi, solo uno è stato inserito da qualche mese e ha ancora molti impacci comunicativi e difficoltà di interazione con i pari; tre alunni sono in grado di seguire i contenuti disciplinari senza difficoltà, mentre cinque hanno la necessità di poter contare ancora su forme diverse di facilitazione per comprendere e verbalizzare i contenuti di studio. Tra la situazione di non italoфонia, propria degli alunni neoarrivati e quella di coloro che sono in grado di apprendere i contenuti del curriculum comune senza alcuna difficoltà, vi sono dunque molte situazioni variegate, come nella classe descritta sopra. E' necessario allora prevedere un momento “ponte” che sostenga gli apprendenti stranieri nel loro percorso di apprendimento della L2 per studiare. Una fase che può avere una durata variabile da caso a caso e che si interseca con gli obiettivi propri del processo di “imparare a imparare”. Gli interventi didattici che caratterizzano questo momento “ponte” guardano in due direzioni, verso la lingua e verso l'apprendente: da un lato, tendono a rendere più comprensibile l'italiano dello studio; dall'altro lato, cercano di sostenere l'alunno e potenziare le sue competenze e abilità di studio.

Nello sviluppo dell'apprendimento comune, da parte degli alunni non o poco italoфoni, l'insegnante deve prestare attenzione alle diverse componenti:

- definire i *contenuti del curriculum* e delle aree disciplinari che interessano tutti gli alunni della classe;
- individuare le *competenze linguistiche* in L2 che devono essere attivate: lessico specifico e metalinguaggi, strutture, morfosintassi;
- potenziare e sostenere le *strategie di apprendimento* di ciascun alunno.

Per quanto riguarda il primo aspetto, gli alunni immigrati devono poter acquisire concetti e saperi comuni a quelli presentati alla classe, anche se proposti con un linguaggio più semplice e attraverso attività che creino un contesto operativo e chiaro di riferimento. Si deve quindi, da un lato, rivedere e valorizzare concetti e saperi già acquisiti in L1, ma, dall'altro, promuovere l'apprendimento di nuovi concetti e contenuti, poiché il solo lavoro di traduzione e recupero (*ridire quello che già si sa*) non è stimolante e non sostiene la motivazione. L'insegnante deve quindi identificare per alcune aree disciplinari (ad esempio, matematica, scienze, geografia) i concetti/chave e le abilità da sviluppare e impostare la programmazione a partire dai contenuti individuati.

Per quanto riguarda lo sviluppo delle abilità linguistiche connesse al contenuto disciplinare, esse devono prevedere l'ampliamento del *lessico* specifico e generale utilizzato e l'acquisizione di *strutture* in grado di esprimere negli enunciati connessioni logiche, riferimenti causali, spiegazioni, scansioni temporali. Le attività didattiche proposte potrebbero essere quindi “esigenti” dal punto di vista cognitivo, ma “ancorate” al contesto e supportate da tutte le possibili modalità e tecniche utilizzate per facilitare la comprensione: immagini, illustrazioni, operatività, riferimento all'esperienza, ridondanza.

In questo momento “cerniera” di preparazione al passaggio nel curriculum comune è

importante definire anche le strategie di apprendimento (metacognitive, cognitive, socio-affettive) che devono essere sviluppate. Gli alunni stranieri in questa fase devono infatti acquisire nuovi concetti e saperi, nuove parole e strutture per esprimerli, ma devono anche acquisire i modi dell'imparare, il *come si impara*.

Imparare studiando

Per comprendere e usare la lingua veicolare per lo studio, l'alunno straniero deve acquisire competenze diverse, di tipo linguistico, testuale, culturale, oltre che cognitivo e informativo, rispetto ai contenuti e ai temi delle diverse discipline. Un percorso lungo e complesso che deve essere attivato, accompagnato e sostenuto da attenzioni didattiche mirate e da facilitazioni linguistiche che si pongono l'obiettivo di renderlo sempre più autonomo. Lo scopo finale è quello di aiutare l'allievo a costruire da solo la catena delle riformulazioni, passando dal linguaggio decontestualizzato a quello contestualizzato, nel momento iniziale dell'approccio al testo per comprenderlo e, successivamente, a compiere il percorso inverso, per la concettualizzazione e la verbalizzazione adeguata dei contenuti. Per fare questo, l'alunno deve essere aiutato a:

- scoprire che gli enunciati non sono equivalenti, né sul piano cognitivo, né su quello linguistico e che sono utilizzati in situazioni differenti;
- decontestualizzare gli enunciati, sopprimendo i deittici, in modo tale da renderli trasparenti e comprensibili;
- combinare le frasi attraverso un uso più sicuro ed espanso della sintassi, a partire dalle forme di subordinazione temporale e causale, per arrivare in seguito alle finali, alle ipotetiche;
- modificare testi e messaggi dalla modalità narrativa e paratattica (e poi... e allora...) alla modalità espositiva ordinata in senso logico e cronologico.

Si tratta di costruire, fra i discorsi quotidiani e i discorsi disciplinari, delle forme intermedie che possono via via condurre verso la formulazione di enunciati più esperti. Costruire dunque delle costruzioni di "interdiscorso", simile agli stadi di interlingua che muovano dalle forme dell'orale verso quelle dello scritto.

Interdiscorsi: costruire passaggi verso la lingua "alta"

Gli alunni devono essere resi precocemente consapevoli della varietà dei discorsi e della loro maggiore o minore informalità/formalità, a seconda delle situazioni e degli interlocutori. Per tale scopo, si possono proporre attività diverse a partire dai più piccoli. Ne proponiamo alcune:

-*Scrivo per te*. Si può chiedere ai ragazzi di raccontare un fatto, un evento, una storia, che l'insegnante provvederà a mettere in forma scritta e diffondere attraverso il giornalino, il blog. La situazione di dettatura ai fini dello scritto suggerisce la ricerca di una forma più adeguata, ricca dal punto di vista lessicale, esplicita rispetto ai personaggi e alle azioni.

-*Dall'intervista all'analisi*. Invitare gli alunni a raccogliere interviste fra i pari o fra gli adulti, dato un tema e una traccia concordate e invitarli poi a riferire i risultati della piccola indagine.

-*Uno stesso fatto raccontato ai compagni e al telegiornale*. Invitare gli alunni a riferire un fatto, prima ai compagni, usando un linguaggio informale e poi nella rubrica della cronaca del telegiornale, curando quindi la forma, la successione cronologica, l'accuratezza dei fatti.

-*A partire dalle definizioni*. La definizione è la forma più presente e diffusa nella lingua dello studio. Si possono invitare gli alunni a raccogliere e a classificare i diversi modi di definire un oggetto, un personaggio, un fatto, un concetto, per accompagnarli poi a proporre essi stessi le loro definizioni.

Apprendere l'italiano L2 per lo studio richiede dunque tempi lunghi e invece spesso i tempi della scuola sono troppo "stretti" per chi deve contemporaneamente ascoltare, comprendere e dire concetti e idee nuovi e complessi. Va tuttavia sottolineato il dato positivo rappresentato proprio dall'apprendimento della L2 per scopi diversi: per comunicare e per studiare. Questa situazione consente all'apprendente – che ovviamente va sostenuto in questo cammino – di imparare l'italiano per studiare, ma anche *di imparare l'italiano studiando*. Si apprende la L2 anche studiando la matematica, partecipando alle attività di tipo espressivo, seguendo una lezione di geografia, a condizione che i contenuti siano resi accessibili e presentati anche attraverso supporti non verbali. Per fare questo, ogni insegnante deve diventare *facilitatore di apprendimento* rispetto alla propria area disciplinare. Strada facendo ciascun allievo acquisterà autonomia linguistica e potrà procedere nella "catena delle riformulazioni" che comporta il passaggio dalle parole "basse" a quelle "alte" e viceversa.

Testi citati

- P.Balboni (2002), *Le sfide di Babele*, UTET, Torino
- C. Bettoni (2002), *Imparare un'altra lingua*, Laterza, Bari
- Centro COME (2012), *Figure d'integrazione*. Progetto FEI- Comune di Milano, Dossier finale
- A. Ciliberti (2000), *Manuale di glottodidattica*, La Nuova Italia, Firenze
- Commissione Europea (2008), *Libro verde. Migrazione e mobilità: le sfide e le opportunità per i sistemi di istruzione europei*, Bruxelles
- Consiglio d'Europa (2014), *Raccomandazione del Comitato dei Ministri agli Stati membri sull'importanza delle competenze nella lingua di scolarizzazione per l'equità e la qualità nell'istruzione e per il successo scolastico*, in www.coe.eu
- J.Cummins (1989), *Empowering minority students*, California Association for bilingual education, Sacramento
- R.Grassi, A.Valentini, R.Bozzone Costa (a cura di) (2003) *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Guerra, Perugia
- G.Favaro (a cura di) (1999), *Imparare l'italiano. Imparare in italiano*, Guerini, Milano
- G.Favaro (2007 n.e.), *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, La Nuova Italia – RCS, Milano
- G.Favaro (2010), *Una lingua seconda e "adottiva". L'italiano delle seconde generazioni*, in Italiano LinguaDue n.2
- I.Fratter, E.Jafrancesco (2002), *Analisi e facilitazione del testo di storia: proposte didattiche per la scuola elementare e media*, in AA:VV. *Didattica nella classe plurilingue*, n° 3 :<http://associazioni.comune.Firenze.it/ilsa>
- M. Mezzadri (2011), *Studiare in italiano. Certificare l'italiano L2 per lo studio*, Mondadori università, Milano
- MIUR (2014), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, in: www.istruzione.it
- D.Nunan (1988) *The Learner-Centred Curriculum. A Study in Second Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge
- G.Pallotti (1998), *La seconda lingua*, Bompiani, Milano
- M.E. Piemontese (1996), *Capire e farsi capire*, Tecnodid, Napoli
- E. Thurmann, H. Vollmer, I. Pieper (2012) *Lingua (e) di scolarizzazione e apprendenti vulnerabili*, in Italiano LinguaDue n. 2
- M. Vedovelli (2002), *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Carocci, Roma