

PAROLE D'INTEGRAZIONE L'ITALIANO PER DIRE E PER IMPARARE

Graziella Favaro

I diversi volti dell'italiano

E' avvenuta in questi anni in Italia una diffusione importante e quotidiana della nostra lingua, le cui parole oggi permeano in maniera profonda gli spazi della dimora degli immigrati e i tempi del contatto e degli scambi fra autoctoni e stranieri. L'italiano tuttavia assume - in termini di uso, valore, contributo alla costruzione dell'identità - peso e importanza diversi per i diversi soggetti della migrazione: per i piccoli e per gli adulti, per i nati in Italia e per coloro che vi giungono ad un certo punto della loro vita; per i singoli e per le famiglie.

La dizione generale di "lingua seconda", attribuita finora all'italiano è dunque ormai riduttiva, dal momento che per una larga parte dei bambini nati nel nostro Paese essa è diventata in realtà quasi una "seconda lingua madre", acquisita e praticata accanto al codice materno fin dalla prima infanzia.

L'italiano nelle situazioni multiculturali presenta dunque oggi volti e aspetti diversi e infatti è:

- lingua della sopravvivenza per gli adulti neoarrivati in Italia;
- lingua del lavoro e degli scambi per chi risiede da più tempo;
- lingua da "certificare" e oggetto di test per chi chiede il rilascio del permesso di soggiorno di lunga durata e per adempiere al cosiddetto "contratto di integrazione";
- lingua "filiale" per le famiglie straniere, i cui figli portano ogni giorno dentro la dimora nuovi termini e dunque nuovi significati e racconti;
- lingua di comunicazione quotidiana e di scolarità per i minori che crescono e apprendono insieme ai coetanei italiani attraverso le parole "basse" e le parole "alte";
- lingua che permea e struttura la storia e accompagna il percorso di cittadinanza per i futuri cittadini, immersi fin da subito nei suoi suoni e accenti.

I progetti e le pratiche delle scuole registrano, accompagnano e anticipano questi cambiamenti e cercano di individuare percorsi, tempi e materiali diversi per le differenti situazioni di acquisizione e per i bisogni di uso. Un conto è infatti proporre un percorso di apprendimento dell'italiano per adulti che devono sostenere nei CTP il test di italiano L2 di livello A2 per richiedere il permesso di soggiorno "lungo"; un altro conto è invece prestare attenzione allo sviluppo linguistico dei piccoli di "seconda generazione" che crescono in situazioni bilingui e che sono immersi nell'italiano fin dalla prima infanzia. Un conto è strutturare un intervento per insegnare la lingua necessaria ad orientarsi e sopravvivere; un altro è organizzare iniziative di aiuto allo studio per gli studenti stranieri, per i quali la nostra lingua è il codice veicolare dei contenuti disciplinari e la chiave di accesso alla riuscita scolastica.

I bisogni linguistici di “secondo livello”

“Lavoro in una scuola dove c'è una forte presenza 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 e non conoscevano l'italiano al momento dell'inserimento. Ora il loro numero è decisamente più alto, ma una gran parte di loro è nata in Italia, dove ha frequentato la scuola dell'infanzia e parla in italiano senza difficoltà. Lo scorso anno, nella nostra scuola, abbiamo inserito solo sei bambini direttamente arrivati dal Paese d'origine. Sta cambiando di conseguenza anche il nostro modo di descriverli. Prima noi insegnanti 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 “X. non è di madrelingua italiana”.

L'insegnante intervistata, che lavora in una scuola da tempo multiculturale e plurilingue, descrive in maniera efficace i cambiamenti intervenuti nella scuola a proposito delle caratteristiche e delle esigenze linguistiche degli alunni stranieri. I bisogni di apprendimento dell'italiano L2 sono diventati di “secondo livello”, ma forse proprio per questo sono più difficili da cogliere e individuare. Non si tratta solo di insegnare le parole e le strutture di base della lingua per comunicare a chi è appena arrivato, ma di arricchire il vocabolario, curare la grammatica e la forma, potenziare la capacità di espressione, scrittura, comprensione dei testi.

In altre parole, di andare oltre la “facciata linguistica” (Cummins 1989).

La situazione di non italoфонia al momento dell'inserimento riguarda ancora una parte significativa dei bambini e dei ragazzi di nazionalità non italiana, ma è diventata minoritaria, dal momento che coloro che entrano nella scuola italiana subito dopo il loro arrivo dall'estero (i cosiddetti alunni NAI, neoarrivati in Italia) costituiscono oggi circa il 5% del totale degli alunni stranieri e diminuiscono di anno in anno (l'anno precedente erano l'8%).

Per una parte degli alunni stranieri, l'italiano rappresenta dunque sempre di più una lingua *adottiva* piuttosto che una seconda lingua. Chi nasce nel nostro Paese, o vi giunge nella prima infanzia, non attraversa infatti quella situazione di “mutismo, caos interiore, ammasso di parole” che faticano a trovare ancoraggi e trama (Appelfeld 2008) ma si trova precocemente immerso nella nuova lingua, nelle parole e i suoni dell'italiano.

Tuttavia anche i nati in Italia necessitano di attenzioni e sollecitazioni didattiche per raggiungere i quattro obiettivi principali, propri dell'italiano L2 di “secondo livello”, per usare l'espressione dell'insegnante e che hanno a che fare con:

- la comunicazione quotidiana con interlocutori diversi e su temi differenti;
- l'apprendimento della lingua scritta;
- la comunicazione scolastica;
- la lingua per apprendere i contenuti di studio e padroneggiare le “retoriche disciplinari”;
- la lingua della cittadinanza.

In questi vent'anni di pratiche ed esperienze di inserimento scolastico degli alunni stranieri, inizialmente in gran parte inseriti in classe subito dopo il loro arrivo, le scuole e gli insegnanti hanno cercato di mettere a punto modalità organizzative di intervento, materiali didattici, tracce di

programmazione per rispondere in maniera sempre più efficace soprattutto ai bisogni linguistici più immediati, propri di chi si trova a dover imparare l'italiano come una seconda lingua a partire da una situazione di non italoфонia.

In altre parole, ci si è concentrati sulle necessità di "primo livello", più urgenti, visibili e specifiche, espresse da chi era "senza parola", pensando che le fasi successive dell'apprendimento sarebbero poi seguite in maniera "naturale" e più fluida.

E' ora il tempo di allargare lo sguardo: da un lato, per diffondere e qualificare l'intervento didattico specifico rivolto agli alunni non italoфонi e, dall'altro, per accompagnare e sostenere lo sviluppo linguistico degli alunni stranieri nati qui o inseriti da tempo, per consentire loro di narrare, descrivere, definire, spiegare, riflettere sulla lingua, argomentare ... in maniera efficace .

Cammini e tempi diversi

Alcune importanti peculiarità connotano il percorso didattico dell'italiano L2 e ne fanno un compito innovativo che si discosta, sia dall'insegnamento di una lingua materna "semplificata", sia da quello di una lingua straniera, limitata quasi sempre allo sviluppo della competenza comunicativa. 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, allorché gli apprendenti saranno diventati sufficientemente italoфонi e in grado di seguire le attività didattiche comuni alla classe. .

La capacità di coniugare *l'unità con la diversità*, di dare risposta sia ai bisogni specifici che a quelli connessi all'apprendimento comune, individuare i traguardi propri di una comunicazione informale, autentica, "riuscita" e quelli propri dell'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. Accanto a queste sfide, che costituiscono la specificità di questo nuovo compito delicato e complesso, vi sono altre caratteristiche che lo rendono singolare. Prima fra tutte, 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: pag 128). 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 (Balboni, 2002).

Vediamo alcuni aspetti della variabilità dei percorsi di apprendimento.

Le *biografie* degli apprendenti sono estremamente variegatae per luogo di nascita, provenienza, età al momento dell'arrivo, situazione familiare e condizioni di vita, modalità di inserimento scolastico, aspettative e motivazioni rispetto alla nuova lingua, ecc. Accanto a bambini nati in Italia e che sono italiani *de facto*, anche se non ancora di diritto, vi sono ragazze e ragazzi che hanno condotto parte

della loro vita altrove e che hanno vissuto direttamente il viaggio di migrazione e le “fratture” emotive e affettive che esso ha comportato.

Le situazioni linguistiche sono anch'esse multiformi al momento dell'inserimento: vi sono minori che conoscono il codice di origine solo oralmente; ragazzi invece bilingui (una lingua orale e familiare praticata a casa e una lingua scritta, nazionale e di scolarità); altri ancora che hanno appreso nella scuola del paese d'origine anche una lingua straniera. E inoltre, vi sono bambini e ragazzi che padroneggiano una L1 tipologicamente vicina all'italiano e che, in genere, presentano una modalità di acquisizione più rapida, e altri che invece portano con sé una lingua materna tipologicamente distante e che possono richiedere tempi più protratti e input mirato più graduale e accessibile.

I *bisogni di apprendimento* possono essere più o meno complessi. Per i bambini più piccoli, dare due nomi alle cose ha le caratteristiche di un percorso ludico, spontaneo e “impensato” e l'acquisizione del nuovo codice avviene soprattutto facendo e giocando. Per i ragazzi più grandi, i compiti metalinguistici si intrecciano da subito con le sfide degli apprendimenti comuni e la L2, oltre ad essere lingua di comunicazione, diventa da subito anche lingua veicolare, attraverso la quale vengono trasmessi concetti, idee, astrazioni, contenuti. Prevale dunque, in questo caso, la dimensione cognitiva su quella linguistico-comunicativa; si impone la necessità di cogliere il contenuto specifico, insieme a quella di adeguare la forma ai bisogni comunicativi immediato.

I *tempi di apprendimento*. Importanti variabilità si registrano di conseguenza anche nei tempi dell'apprendimento. A fronte di significative ricorrenze che si possono osservare nelle modalità di passaggio attraverso i diversi stadi interlinguistici (Pallotti, 1998), i ritmi e le strategie di apprendimento sono estremamente diversi e riguardano, ad esempio, la durata della fase di silenzio iniziale (da pochi giorni a qualche mese); il momento in cui si inaugura la partecipazione agli scambi tra pari; la rapidità di acquisizione delle tecniche di lettura e di scrittura; l'avvento di una partecipazione attiva e autonoma ai momenti degli apprendimenti comuni.

Il *contesto di apprendimento della L2*. A questo proposito, la situazione italiana è caratterizzata da differenze importanti da città a città, e talvolta anche da scuola a scuola. Vi sono aree e regioni in cui è importante lo sforzo per assicurare agli apprendenti non italo-foni alcune opportunità specifiche comuni e tutti (moduli di italiano L2 nella fase di accoglienza, definiti nella durata, nell'impostazione metodologica e nella scansione degli obiettivi), assegnati a docenti competenti. Ma sono molte di più le situazioni in cui gli alunni di recente immigrazione si trovano di fatto “immersi” nell'italiano senza poter contare su attenzioni specifiche, quantomeno nella prima fase. A questa sorta di “localizzazione” e discrezionalità, rispetto ai diritti linguistici e alla disparità di condizioni di partenza, corrispondono naturalmente esiti comunicativi (e scolastici, in generale) diversi e differenziati.

Riepilogando dunque: nello sviluppo dell'interlingua, la variabilità formale è tanto notevole da esserne una delle caratteristiche più salienti. Insegnare e imparare l'italiano seconda lingua nell'attuale situazione educativa e scolastica assume, per tutti questi motivi, le caratteristiche di un viaggio segnato da molti fattori, che hanno certamente a che fare con la fisionomia del viaggiatore/apprendente, la sua carta d'identità e il “bagaglio” che porta con sé, ma che hanno a che fare anche con la meta, più o meno distante, remota, impervia; con le tappe del cammino, le possibili

acquisizioni/conquiste o, viceversa, gli inciampi e gli scacchi; con le guide più o meno esperte e consapevoli che accompagnano il tragitto.

Gestire l'eterogeneità delle classi

I ritratti dei bambini e dei ragazzi che apprendono l'italiano a seguito del percorso di migrazione - diretto o familiare - ci rimandano dunque 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 degli "equilibristi". Devono infatti gestire la diffusa e consueta eterogeneità del gruppo classe autoctono e la variabilità connessa alle differenti situazioni degli alunni stranieri. 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 un'esperienza precedente 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 e gradualizzati: da un lato non devono penalizzare l'alunno straniero, proponendogli attività troppo facili, non stimolanti, dettate talvolta da un atteggiamento di iper-protettività che non esige ma neppure riconosce; dall'altro non lo devono porre di fronte a ostacoli insormontabili che possono produrre evitamento e de-motivazione (Cummins, 1989; Bettoni, 2002).

Comporre questo sguardo pluridirezionale in una visione larga, riconoscendo ciò che è proprio di un cammino specifico (l'apprendimento della L2 per la comunicazione interpersonale di base) 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 didattico fondato sulla fiducia e la comprensione del compito che viene richiesto all'apprendente.

Richiede anche l'adozione di una didattica fortemente *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 limitate ad un “codice ristretto”, ridotto rispetto ai temi e agli interlocutori. In molti casi, i ragazzi stranieri hanno già imparato a usare la loro lingua di origine per usi più complessi, per astrarre, definire, riflettere sulla lingua. E la capacità di usare la L1 per compiti linguistici e comunicativi articolati rappresenta un’importante *chance*, una base di partenza che può rendere il viaggio nell’italiano L2 meno ostacolato e più proficuo.

Messi oggi di fronte a situazioni di insegnamento e a gruppi/classe che si presentano sempre più eterogenei e che cambiano molto in fretta, i docenti possono talvolta correre il rischio di enfatizzare i modi e gli strumenti del controllo, anche per cercare di gestire meglio le tappe e i passaggi. L’enfasi, ad esempio, che si coglie nelle scuole, sul tema della valutazione degli alunni stranieri ne è un chiaro esempio. Come valutare? Che cosa valutare? A quali parametri riferirsi? L’ansia valutativa esprime la difficoltà a tenere insieme la variabilità delle situazioni, la necessità di definire un cammino e un traguardo ai quali riferirsi. Ma talvolta *dare tempo e darsi tempo* risultano scelte più efficaci rispetto a rigide definizioni di standard prestabiliti che comprimono i tragitti individuali e non permettono ai singoli apprendenti di trovare il proprio ritmo.

Soprattutto nelle classi della scuola secondaria, il tema dell’apprendimento della L2 diventa cruciale ai fini dell’inserimento positivo e di una storia di buona integrazione. Ed è da questo ordine di scuola che provengono oggi le domande più pressanti di elaborazione di “modelli” organizzativi, di percorsi/tipo e di strumenti didattici basati anche sull’auto-apprendimento.

Alcune consapevolezza dalle quali partire

L’insegnamento dell’italiano come seconda lingua non è dunque all’anno zero. Vent’anni di pratiche e di sperimentazioni, a volte circoscritte, limitate e per lo più silenziose; altre volte documentate e messe a disposizione di altri, ci consegnano alcune consapevolezza e punti fermi dai quali partire per la programmazione. Vediamone alcuni.

Diversi sono i tempi richiesti dall’apprendimento dell’italiano L2 per la *comunicazione* di base (BICS, *basic interpersonal communication skills*) e dall’apprendimento dell’italiano *lingua veicolare di studio* per apprendere i contenuti disciplinari (CALP, *cognitive academic language proficiency*), (Cummins, 1989). Per il primo percorso, sono necessari, in genere, alcuni mesi; per il secondo percorso, il cammino è lungo e deve coinvolgere tutti i docenti della classe: ognuno deve assumere il ruolo di “facilitatore di apprendimento” per il proprio ambito disciplinare. Una parte dei docenti, non ancora consapevole dei due diversi sforzi e della loro differente portata (italiano per comunicare / italiano per studiare)

può ritenere che un alunno straniero diventato abbastanza fluente negli scambi quotidiani debba “funzionare” come un alunno italofono, mentre sono invece ancora necessarie attenzioni mirate e *forme molteplici di facilitazione* che sostengano l’apprendimento dell’italiano settoriale, astratto, riferito a saperi e concetti disciplinari.

L’acquisizione dell’italiano, “concreto” e contestualizzato per comunicare nel “qui e ora” è resa più rapida ed efficace dalla *situazione di apprendimento mista* (tipica delle seconde lingue): gli alunni stranieri imparano infatti a scuola e fuori dalla scuola, negli scambi quotidiani con i pari, nei momenti informali del gioco e dello scambio. Per apprendere l’italiano L2 per comunicare, i pari italofoni rappresentano infatti la vera “autorità” linguistica e il modello d’uso al quale riferirsi.

I *criteri della “facilità e gradualità”*, rispetto alle strutture linguistiche da presentare, devono essere rivisti alla luce dei risultati della linguistica acquisizionale (l’osservazione degli stadi di interlingua attraversati dagli apprendenti non italofoni). Alcuni contenuti considerati facili per gli alunni italiani e nei tradizionali testi di grammatica (ad esempio, il sistema degli articoli), rappresentano in realtà una grande difficoltà per gli apprendenti stranieri. Attualmente sta aumentando, come abbiamo visto, la quota degli alunni stranieri nati in Italia (circa la metà del numero totale) e che entrano quindi nella scuola primaria già italofoni (sono circa il 60% i nati in Italia in questo ordine di scuola). Le situazioni più diffuse di non conoscenza dell’italiano al momento dell’inserimento riguardano dunque oggi soprattutto la *scuola secondaria di primo e secondo grado*. È a questi ordini di scuola, come abbiamo visto, che vanno indirizzate maggiormente risorse, attenzioni e strumenti.

Per gli alunni neoarrivati

Per rispondere ai bisogni linguistici degli alunni stranieri non italofoni sono necessari tempi, strumenti, risorse di qualità. In particolare, nella *prima fase*, un intervento efficace dovrebbe prevedere circa 8-10 ore settimanali dedicate all’italiano L2 (circa 2 ore al giorno) per una durata di 3-4 mesi. Gli obiettivi di questa prima fase dovrebbero essere: la capacità di ascolto e produzione orale; l’acquisizione delle strutture linguistiche di base; la capacità tecnica di letto/scrittura. In questa fase, alcuni hanno proposto di formare le cosiddette “classi di accoglienza” della durata di alcuni mesi/un anno, propedeutiche all’inserimento nella classe ordinaria. Questo dispositivo “separato” tuttavia non è risultato in altri Paesi del tutto efficace (Eurydice, 2004) e si dovrebbe tendere verso un insegnamento dell’italiano L2 *integrato*. In genere, nelle “classi di accoglienza” (per alunni di età e classi diverse) si insegna la lingua per comunicare, ma – abbiamo visto – questa non è una grande difficoltà per gli alunni stranieri. Inoltre, la lingua per comunicare si acquisisce in maniera più rapida ed efficace soprattutto nelle interazioni quotidiane con i pari italofoni, e non nelle situazioni “separate”. E ancora, molti alunni stranieri – che provengono da una adeguata scolarizzazione nel Paese d’origine – riescono abbastanza precocemente a seguire alcuni contenuti del curriculum comune e ambiti disciplinari (ad es: matematica, geografia ...) se questi vengono proposti anche attraverso supporti non verbali. Anzi, alcuni alunni possono aver acquisito in determinate discipline competenze e conoscenze pari o superiori rispetto al livello della classe. Per costoro, dunque, la permanenza in una situazione separata ritarderebbe, anziché accelerare, l’apprendimento comune. Si

è verificato inoltre che il passaggio temporaneo in una classe “separata” rischia di far declinare la motivazione degli apprendenti stranieri”.

Per la definizione dei livelli, degli obiettivi, della programmazione ... si può contare da qualche anno su un importante documento europeo il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*, che può dare indicazioni utili per la conoscenza degli allievi, la rilevazione dei bisogni, la programmazione delle attività, la valutazione (Consiglio d'Europa, 2002).

La *lingua di origine* degli allievi stranieri – qualunque essa sia – è sempre una *chance*: una componente importante di un bilinguismo da valorizzare e non una lingua da estirpare in fretta e da svaloriizzare.

Un sillabo “su misura”

Abbiamo visto che il viaggio dentro l'italiano L2 si presenta come un'avventura cruciale per l'integrazione e complessa dal punto di vista didattico, soggetta a importanti variabilità. Dalla parte di chi insegna, significa prestare attenzione a due rotte diverse: costruire le basi specifiche della L2 (lessico, strutture, capacità comunicative) nel tempo dell'intervento mirato per gli alunni non italofofoni, 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, Lo Duca 2006), un 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. Sulla base dei diversi tragitti di apprendimento dell'italiano L2, possiamo tuttavia osservare che gli apprendenti stranieri inseriti nella scuola attraversano grosso modo tre diverse fasi (Favaro, 2002).

a) *La fase iniziale dell'apprendimento dell'italiano L2 per comunicare*

corrispondente grosso modo, 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 (Consiglio d'Europa, 2002), è la fase alla quale i docenti hanno prestato in questi anni e ancora prestano più attenzione perché si caratterizza per i bisogni urgenti e immediati di comunicazione. Ha a che fare con l'intervento specifico (il cosiddetto laboratorio di italiano L2), intensivo e con orario "a scalare", più denso nei primi due/tre mesi, più diluito in seguito. Gli obiettivi privilegiati di questa fase riguardano soprattutto:

- lo sviluppo delle capacità di ascolto e comprensione dei messaggi orali;
- l'acquisizione del lessico fondamentale della lingua italiana (le circa 2000 parole più usate);
- l'acquisizione e la riflessione sulle strutture grammaticali di base;
- il consolidamento delle capacità tecniche di lettura/scrittura in L2.

b) *La fase "ponte" di accesso all'italiano dello studio*

È questa forse la fase più delicata e complessa, alla quale dedicare attenzioni importanti, consolidando gli strumenti e i materiali didattici e affinando le modalità di intervento di tipo linguistico. Se, nella prima fase, il posto centrale era dedicato ad attivare l'uso autonomo della L2 per comunicare, in questo caso gli obiettivi sono duplici: *a)* rinforzare e sostenere l'apprendimento della L2 come lingua di contatto e, nello stesso tempo, *b)* fornire all'apprendente competenze cognitive e metacognitive efficaci per poter partecipare all'apprendimento comune. Usare la lingua per studiare significa imparare a contestualizzare e decontestualizzare, definire, connettere, spiegare, esplicitare, ecc. 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, stabilire connessioni, e così via. In questa fase, l'enfasi è dunque sulla lingua scritta, sulla capacità, ad esempio, di comprendere testi diversi (informativi, espositivi, regolativi, narrativi, descrittivi, argomentativi), pianificare esposizioni orali attorno a un contenuto dato, integrare la comunicazione orale con supporti visivi e multimediali, ecc. Non si tratta quindi solo di agire sui testi comuni di studio per farne dei materiali semplificati e più sostenibili (può tuttavia essere utile anche questo in una fase transitoria), ma di agire anche sull'apprendente, accompagnandolo con chiavi di lettura ed attrezzi efficaci nel suo cammino dentro la lingua dello studio (Grassi e altri, 2003), 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 da sperimentare, quali: 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.

c) *La fase degli apprendimenti comuni*

L'italiano L2 resta in questa fase sullo sfondo e fornisce ai docenti di classe chiavi interpretative per cogliere le difficoltà che possono permanere e per intervenire su di esse. Ma le modalità di mediazione didattica e di facilitazione messe in atto per tutta la classe e per gestire la sua irriducibile eterogeneità possono essere in gran parte efficaci anche per gli alunni stranieri. Anzi, il loro punto di vista diverso su un tema geografico, storico, economico, ecc. e la loro capacità metalinguistica, che nel frattempo ha avuto modo di allenarsi e che si è affinata, dal momento che abitano le due lingue e portano con sé altri riferimenti culturali, potranno essere potenti occasioni per introdurre uno sguardo interculturale.

La microlingua delle discipline

Gli alunni stranieri inseriti nelle classi finali della scuola primaria e 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 la contraddistingue, modalità testuali proprie. Tutti gli allievi 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 cruciale e difficile perché deve essere superato in tempi brevi e potendo contare su risorse linguistiche ancora limitate.

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, daa* e 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..., 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 soggetti collettivi: *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 che rappresentano l'ostacolo più arduo. Si è notato, ad esempio, che in matematica essi hanno spesso minori difficoltà a comprendere e memorizzare il lessico settoriale quando esso è specifico e 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* ...

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 apprendenti 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”, astratta 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;
- individuare la gerarchia delle informazioni ;
- concettualizzare (nessi logici, spaziali, temporali, causali...);
- verbalizzare i concetti attraverso il codice retorico proprio di una determinata disciplina.

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 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.

Caratteristiche delle lezioni e dei testi di studio

- ogni enunciato contiene più informazioni;
- ricorrono numerose 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).

Interdiscorsi : costruire passaggi verso la lingua “alta”

Per comprendere e usare la lingua veicolare dello 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. La difficoltà maggiore per gli allievi stranieri consiste nella costruzione di una competenza interpretativa, la sola garanzia dell'appropriazione dei saperi disciplinari. 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 rendere l'apprendente 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.

La questione dell'integrazione scolastica , ovvero di una buona riuscita , è direttamente collegata alla progressiva padronanza delle varietà dell'italiano e dei discorsi disciplinari. 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" : passaggi che possono assicurare percorsi di appropriazione e di costruzione di senso. Sostenere dunque la costruzione di "interdiscorsi" , simili agli stadi di interlingua individuati per la comunicazione interpersonale , che muovano dalle forme quotidiane dell'orale verso quelle dello scritto.

Gli alunni stranieri (e anche gli italiani) 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 lo sviluppo di competenze linguistiche di "secondo livello",che prevedono, tra le altre, la narrazione, l'esposizione di un contenuto, l'espressione di punti di vista diversi, si possono proporre attività diverse, indirizzate ad apprendenti di età e classi differenti a seconda delle complessità delle competenze da attivare.

Ne proponiamo alcune:

- diversi usi della lingua orale

-*Tu mi detti , io scrivo...* Fin dalla scuola dell'infanzia , si può chiedere ai bambini di raccontare un fatto ,un evento , una storia , che l'insegnante provvederà poi a mettere in forma scritta. La situazione di dettatura per comporre un testo scritto sollecita i bambini a ricercare una forma più adeguata , ricca dal punto di vista lessicale , esplicita rispetto ai soggetti , i personaggi ,le azioni. Li sollecita inoltre a confrontarsi fra loro e a co-costruire gli enunciati scegliendo la forma più adatta.

-*Dall'intervista alla presentazione dei dati.* Si possono invitare gli alunni stranieri a raccogliere testimonianze e interviste fra i pari o fra gli adulti - definito un tema di interesse comune e data una traccia concordata - e si chiede successivamente di riferire i risultati della piccola indagine che sono stati oggetto di analisi , classificazione , confronto.

-*Uno stesso fatto raccontato in situazioni diverse* . Si sollecitano gli allievi stranieri a riferire un fatto , prima ai compagni , usando un linguaggio più informale e concreto e poi a presentarlo nella rubrica della cronaca del telegiornale (o nel giornalino della classe) , curando la forma , la successione cronologica , l'accuratezza dei fatti.

- la narrazione

-*Due storie al mese.* Fin dalla scuola dell'infanzia, la programmazione delle attività di sviluppo dell'italiano L2 può prevedere la presentazione di due storie al mese, scelte fra i testi più adatti - per lunghezza, forma, contenuto, interesse, illustrazioni ...- all'età e al livello linguistico degli alunni stranieri. Possono essere scelte anche narrazioni in forma bilingue, individuate fra quelle scritte nella lingua d'origine degli alunni non italofofoni presenti in classe. L'insegnante legge più volte ad alta voce la storia, ne presenta le sequenze attraverso le illustrazioni; mette in evidenza i personaggi, gli ambienti, le parole/chiave ... Successivamente si chiede ai bambini di ascoltare e riascoltare il racconto, mettere in ordine la storia; ri-raccontarla, registrando le produzioni degli apprendenti e riascoltandole più e più volte.

-*La descrizione.* Al fine di arricchire il lessico, introdurre e far usare nuovi termini, rendere in maniera efficace i chiaroscuri e gli stati d'animo, vengono proposte agli alunni stranieri attività di descrizione relative alle "storie del mese": come sono i protagonisti; quali caratteristiche hanno gli ambienti, come sono gli oggetti presenti nella storia ...

-*I racconti in scena.* Per memorizzare i racconti e allenare gli alunni a padroneggiare sempre di più la competenza narrativa, gli alunni stranieri vengono sollecitati a "mettere in scena" le storie, ri-raccontandole al gruppo, proponendo i dialoghi oppure alternando i dialoghi alla voce narrante, caratterizzando personaggi, scambiando le parti ... Le attività che si propongono di sviluppare la competenza narrativa si svolgono in maniera più efficace in un piccolo gruppo nel quale ogni apprendente può facilmente ascoltare e prendere la parola, rispettando i tempi e i ritmi di ciascuno. Le sollecitazioni che vengono proposte a partire dal racconto sono inoltre ricorrenti e ridondanti, dal momento che le routine didattiche contribuiscono a dare sicurezza, rinforzano la comprensione, costruiscono degli ancoraggi trasparenti ai quali riferirsi.

- esporre dei contenuti

-*Immagini e parole.* Oltre alle attività consuete di comprensione e facilitazione dei testi espositivi (individuazione delle informazioni e delle parole/chiave; sintesi guidate attraverso domande; riformulazione dei testi in maniera linguisticamente semplificata ...), si possono invitare gli alunni a produrre il proprio testo espositivo, a partire da quello di base, realizzando un prodotto in *power point*, composto da immagini e didascalie da presentare poi al gruppo dei compagni. In questo modo, si può lavorare, sia sulla comprensione dei testi scritti che sulla capacità di esporre oralmente un argomento contando anche su supporti visivi.

-*La definizione.* La definizione è una forma linguistica molto ricorrente e ampiamente diffusa nella lingua dello studio. Si possono invitare gli alunni stranieri a raccogliere e a classificare i diversi modi di definire un oggetto, un personaggio, un fatto, un concetto per accompagnarli poi a proporre le loro definizioni a partire da domande /guida diverse e da modalità individuate: chi è; che cos'è; a che cosa serve; è il contrario di

- sostenere punti di vista

Saper argomentare e sostenere il proprio punto di vista grazie a ragioni, convincimenti ed evidenze rappresenta una competenza complessa e linguisticamente raffinata. Si possono avviare gli allievi verso l'argomentazione aiutandoli a rintracciare punti di vista diversi, cogliere le ragioni degli uni e

degli altri; esprimere un giudizio portandone i motivi . Anche in questo caso , la narrazione costituisce una riserva di testi , situazioni e occasioni per invitare gli apprendenti a mettersi “nei panni di”.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2005), *L'italiano L2 per studiare*, Comune di Venezia - Centro Documentazione Educativa, ciclostilato
- A.Appelfeld (2008), *Storia di una vita* , Guanda , Milano
- P. Balboni P. (2002), *Le sfide di Babele*, Torino, Utet
- Bettoni C. (2002), *Imparare un'altra lingua*, Bari, Laterza
- Ciliberti A. (2000), *Manuale di glottodidattica*, La Nuova Italia, Firenze
- Consiglio d'Europa (2002), *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, trad. it di D. Bertocchi, F. Quartapelle, Milano-Firenze, RCS scuola, La Nuova Italia-Oxford, (tit. or. *Common European Framework for Languages: learning, teaching, assessment*, Council of Europe, Strasbourg, 2001)
- Cummins J. (1989), *Empowering minority students*, Sacramento, California Association for Bilingual Education
- Diadori P. (a cura di) (2001), *Insegnare italiano a stranieri*, Firenze, Le Monnier
- Favaro G. (a cura di) (1999), *Imparare l'italiano. Imparare in italiano*, Milano, Guerini
- Favaro G. (2002), *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, Milano-Firenze, RCS, La Nuova Italia
- Favaro G. (2011), *A scuola nessuno è straniero*, Giunti, Firenze
- Favaro G. (a cura di) (2011), *Dare parole al mondo. L'italiano dei bambini stranieri*, Edizioni Junior-Spaggiari, Bergamo
- Grassi R., Valentini, R. Bozzone Costa R. (a cura di) (2003), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Perugia, Guerra
- Lo Duca M.G. (2006), *Sillabo di italiano L2*, Carocci , Roma
- Nunan D. (1988), *The Learner-Centred Curriculum. A Study in Second Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press
- Pallotti G. (1998), *La seconda lingua*, Milano, Bompiani
- Vedovelli M. (2002), *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Roma, Carocci