

Monica Barni

La cassetta degli attrezzi per insegnare italiano L2 o, più opportunamente, lingua di contatto



Nel precedente contributo, in cui è stata presentata la situazione di contesto nelle scuole italiane, sono emersi alcuni fattori relativi alla presenza di studenti non cittadini italiani, quali la strutturalità e stabilità numerica e la prevalenza delle seconde generazioni, che richiedono un diverso approccio all'insegnamento dell'italiano. Per le seconde generazioni, che sono nate e cresciute e hanno anche iniziato ad andare a scuola (se hanno frequentato la scuola dell'infanzia) nel nostro paese, più che L2, l'italiano è lingua di contatto, una lingua che occupa una posizione centrale, ma che si somma alle altre lingue e varietà presenti nel loro repertorio plurilingue, acquisito sia in Italia sia dalle origini familiari.

Obiiettivo prevalente nella scuola non è insegnare una lingua completamente nuova, ma consolidare e rafforzare la competenza di questi studenti in italiano, lingua della scolarizzazione e anche, in maniera più o meno marcata, della socializzazione, non stigmatizzando le altre componenti del patrimonio linguistico. La scuola si può oggi aprire a una visione plurilinguistica, aperta al riconoscimento della pluralità delle lingue, e al superamento della visione monolingua che tradizionalmente ha caratterizzato la sua azione.

Abbiamo individuato come fulcro di questo approccio l'idea di educazione linguistica come "educazione al rispetto della varietà linguistica e della creatività linguistica" (De Mauro, 2018, p. 79), e quindi la competenza linguistico-comunicativa come capacità di uso di lingue e linguaggi di tipo diverso (verbali, ma anche gestuali, iconici ecc.) e il suo sviluppo come capacità di movimento all'interno della vasta gamma di possibilità espressive a seconda delle caratteristiche dei contesti di uso, a seconda del canale ecc. Abbiamo sottolineato il ruolo della componente linguistica per tutte le discipline scolastiche: la competenza in italiano è fondamentale per la storia, per le scienze, per la matematica ecc. e è fondamentale per gli alunni non cittadini italiani, ma anche per gli studenti cittadini italiani. È quindi compito di tutti gli insegnanti prendere in carico il suo sviluppo. Infine, aprirsi al plurilinguismo contribuisce ad abbattere lo stereotipo ancora fortemente radicato nella scuola italiana che considera le lingue del repertorio degli studenti non italiani come un ostacolo all'apprendimento dell'italiano, stereotipo completamente demolito dalla ricerca scientifica.

Fatte queste premesse, la domanda a cui vogliamo rispondere è: come questo approccio è implementabile nella scuola? E quindi, di quale "cassetta degli attrezzi", di quali strumenti conoscitivi e applicativi è necessario dotarsi per l'insegnamento dell'italiano L2, o meglio lingua di contatto.

Partiamo dalle conoscenze teoriche che si dovrebbero possedere, per poi riflettere su alcune proposte applicative relative alla programmazione didattica. Come vedrete, le indicazioni teoriche e applicative che seguono sono dedicate agli insegnanti di italiano e di lingue straniere, ma sono utili a tutti gli insegnanti, perché, come abbiamo già sottolineato, il peso della competenza linguistico-comunicativa riguarda tutte le discipline ed è bene che tutti siano coinvolti nel processo del suo sviluppo.

Conoscenze teoriche

1. Il **Quadro comune europeo di riferimento per le lingue** (2001; 2018; d'ora in poi indicato come *Quadro*) costituisce, prima di tutto nella parte relativa alle scelte teoriche, un documento imprescindibile per chi si occupa di apprendimento, insegnamento e valutazione delle lingue. Il *Quadro* pone al centro dell'educazione linguistica lo sviluppo della **competenza linguistico-comunicativa**, considerata come capacità di muoversi in uno spazio linguistico composito e dinamico; definisce gli apprendenti come utenti di una lingua, membri di una società che hanno dei compiti da svolgere con la lingua "in un dato insieme di circostanze, in uno specifico contesto ed entro un particolare campo di azione" (p. 9). Il *Quadro* si riferisce a un apprendente/utente che possiede un repertorio di risorse semiotiche differenziate (lingue, varietà, linguaggi) ed è in grado di utilizzarle a seconda dei contesti e degli interlocutori per costruire e co-costruire il senso, un repertorio
-

implementabile nel corso della vita e quindi dinamico. Della lingua vanno rese oggetto di apprendimento la **dimensione linguistica**, delle forme e strutture; quella **sociolinguistica**, della variabilità delle condizioni socioculturali per l'uso linguistico; quella **pragmalinguistica**, dell'uso funzionale delle risorse linguistiche nella gestione di scambi interattivi. La lingua è forma e norma, ma anche un sistema di usi. Questa visione della competenza era già presente nelle *Dieci Tesi Giscel* che propongono come obiettivo per l'educazione linguistica: "Tesi 2: Lo sviluppo e l'esercizio delle capacità linguistiche non vanno mai proposti e perseguiti come fini a se stessi, ma come strumenti di una più ricca partecipazione alla vita sociale e intellettuale", sviluppando tutte le abilità linguistiche (ascolto, lettura, scrittura, parlato, interazione, mediazione) necessarie alla gestione delle attività di comunicazione. Da questa visione deriva la suddivisione in **livelli** in cui articola il *continuum* di competenza linguistico-comunicativa, che rappresentano differenti stadi di apprendimento di una lingua, definiti come incremento della di forme e strutture (sapere) e ampliamento della capacità di gestione dei contesti di uso (saper fare).

2. **Studi di linguistica e didattica acquisizionale.** A seguito dell'ingresso degli immigrati anche in Italia si è sviluppata una prospettiva di studi nelle scienze linguistiche denominata *Linguistica acquisizionale* (Chini, 2005) che si concentra sulla ricostruzione delle tappe di acquisizione dell'italiano come L2 soprattutto in contesto di spontanea interazione per l'inserimento e le relazioni nel nuovo contesto sociale di vita. Riducendo la variabilità che contraddistingue il processo di apprendimento di chi entra in contatto con una L2 e riportandola ai tratti se non universali, almeno generali delle lingue, le ricerche di linguistica acquisizionale si sono sviluppate cercando di ricostruire le tappe costanti, gli **stadi di interlingua**, che un apprendente straniero segue per sviluppare la sua competenza nell'italiano L2, nel ricostruire le regole della nuova lingua con cui entra in contatto (Vedovelli, 2010, pp. 59 e ss.). Una implicazione didattica riguarda il trattamento dell'**errore**, non più solo deviazione da sanzionare rispetto a una forma attesa, ma come strumento di diagnosi del livello di competenza e del percorso di apprendimento (Andorno, 2018; Grassi, 2018). Da questi studi deriva una riflessione applicativa denominata *Didattica acquisizionale* che parte dal presupposto che se si conoscono i meccanismi generali dell'apprendimento linguistico e le tappe regolari che seguono, nei tempi e nei modi in cui gli apprendenti imparano la seconda lingua può essere consigliabile per insegnare efficacemente e per avere apprendenti che imparano prima e meglio (Rastelli, 2014).
3. **Studi sul bi-/multilinguismo e la loro gestione.** Bilinguismo e multilinguismo sono spesso considerati in modo negativo nella scuola. Ma le ricerche hanno dimostrato che la gestione di due o più lingue non è un problema per lo sviluppo cognitivo e l'apprendimento scolastico, al contrario porta dei vantaggi agli studenti a breve e a lungo termine. È invece il non mantenimento delle lingue di origine che può causare problemi psicologici e di apprendimento agli alunni in possesso di un repertorio plurilingue (Garraffa, Sorace e Vender 2020 per una rassegna degli studi).

Alcune proposte applicative relative alla programmazione didattica

- A. Descrivere il **patrimonio linguistico degli alunni**, al fine di valorizzarlo e non demonizzarlo, come recita la *Tesi GISCEL* n. 3: "La sollecitazione delle capacità linguistiche deve partire dall'individuazione del retroterra linguistico-culturale personale, familiare, ambientale degli studenti, non per fissarlo e inchiodarlo a questo retroterra, ma, al contrario, per arricchire il patrimonio linguistico attraverso aggiunte e ampliamenti che, per essere efficaci, devono essere gradualità". In questo modo si rendono
-

consapevoli tutti gli studenti della diversità linguistica presente nella classe. La consapevolezza può essere raggiunta grazie a varie attività, come ad esempio la presentazione di libri in lingue diverse dall'italiano o di storie di culture diverse mettendo in luce eventuali similarità e differenze con quelle della tradizione italiana, oppure l'utilizzo degli *schoolscapes*, i panorami linguistici e semiotici della scuola nei quali le varie lingue possono essere esibite e valorizzate.

- B. Capire a che punto del processo di sviluppo della competenza linguistico-comunicativa si trova lo studente non cittadino italiano, in quale **stadio di interlingua** si colloca. L'osservazione degli stadi di interlingua non significa cogliere e registrare gli **errori** e sanzionarli, ma definire che cosa l'alunno *sa già fare* e, quindi, trattarli. Significa rilevare quali forme grammaticali o lessicali sono già acquisite e quelle che hanno bisogno di essere riprese e rinforzate e quali contesti della lingua gli studenti sono in grado di gestire. Per ottenere queste informazioni, necessarie ai fini della individuazione degli obiettivi della programmazione degli interventi, oltre all'osservazione del docente, è possibile utilizzare strumenti diagnostici che consentono di costruire un profilo linguistico e socio-culturale degli studenti, come ad esempio il Glotto-kit - GK, anche nella versione per bambini di origine straniera - GKBS (Villarini 1995; Fragai 2000). Analizzando le produzioni degli alunni e mettendole in relazione con la situazione socio-culturale della famiglia, è possibile individuare elementi che possono avere un ruolo nell'acquisizione linguistica, come ad esempio l'atteggiamento sociale e familiare nei confronti della/e lingua/e di origine. Questo vale per tutti gli studenti e per le varietà linguistiche e dialettali alle quali sono esposti.

Sottolineiamo che la fotografia della situazione linguistico-comunicativa va ripetuta a intervalli per favorire il confronto in senso diacronico e controllarne lo sviluppo, in modo da mettere in luce i progressi e trattare le criticità.

- C. Scegliere l'**input linguistico adeguato**. Alla precedente azione si lega in maniera consequenziale la scelta dell'input linguistico da proporre, che tenga conto del livello di partenza dell'apprendente e utile per fargli compiere un passo avanti nello sviluppo linguistico-comunicativo. Questo non significa adottare sempre un linguaggio semplice, ma piuttosto adeguato al livello di competenza ed efficace per il raggiungimento degli obiettivi didattici, che, soprattutto ai livelli scolastici superiori, devono comprendere anche i linguaggi delle discipline. Il *Quadro* suggerisce una batteria di criteri per selezionare i testi input, quali la complessità linguistica, la struttura, la presentazione fisica, la lunghezza, la rilevanza per l'apprendente e la rispondenza ai suoi bisogni comunicativi. Oltre che agli studenti non cittadini italiani l'attenzione al testo input produce vantaggi anche sugli studenti cittadini italiani. Le loro difficoltà di comprensione dei testi e delle consegne sono note, soprattutto relativamente ad alcuni tipi di testo, come appunto quelli regolativi (le istruzioni) e ad alcuni generi, come i manuali disciplinari. Da questa attenzione trarranno quindi vantaggio tutti gli studenti.
- D. Favorire la **comunicazione didattica**. L'acquisizione dell'italiano continua in modo naturale anche in contesti extrascolastici, ma per gli alunni non cittadini italiani il dominio privilegiato dell'apprendimento dell'italiano può essere prevalentemente quello scolastico, perché a casa e negli altri contesti sociali possono essere meno frequenti gli scambi interazionali con i pari o con gli adulti. La classe va considerata come un universo di socialità e va quindi sostenuta la densità e qualità degli scambi interattivi, attraverso la comunicazione didattica, "cioè finalizzata, funzionale, orientata verso la messa in atto dell'apprendimento" (Vedovelli, 2010, p. 121). Vari sono gli assetti della comunicazione didattica che favoriscono la densità comunicativa: dalla didattica per isolotti alla vera e propria *flipped classroom*, in cui l'insegnante gioca il ruolo di regista, moderatore degli interventi degli studenti. Anche in questo caso i beneficiari saranno tutti gli studenti.
- E. Prestare attenzione alla **valutazione**. La valutazione degli apprendimenti è strettamente legata al possesso della competenza linguistico-comunicativa in italiano. Il suo sviluppo favorisce il profitto in
-

tutte le discipline, ed assume un ruolo determinante per gli studenti non cittadini italiani. Per questo motivo, valutare con lo stesso metro studenti che hanno pieno possesso della lingua e studenti che non ce l'hanno ancora è sbagliato e ingiusto. Si consiglia quindi di prevedere strumenti di valutazione adeguati al livello di competenza linguistica degli studenti non cittadini italiani e mirati a elicitarne il loro avanzamento nel percorso di apprendimento linguistico. Oltre a indicazioni fondamentali per gli insegnanti, con prove di questo tipo si incrementa la motivazione allo studio dell'italiano, perché si mettono in luce i progressi.

Bibliografia

- Andorno, C. (2018). "Adesso ti spiego che errore hai fatto": identificare, descrivere e spiegare gli errori per l'intervento didattico. In R. Grassi (a cura di), *Il trattamento dell'errore nella classe di italiano L2: teorie e pratiche a confronto*, Firenze, Franco Cesati Editore, pp. 15-33. Consultabile al link: https://ccl.unibg.it/sites/cen02/files/il_trattamento_dellerrore_0.pdf
- Chini, M. (2005). *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Roma, Carocci.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*, Strasbourg, Council of Europe. Versione in italiano consultabile al link: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>
- De Mauro, T. (2018). *L'educazione linguistica democratica*, Roma-Bari, Laterza.
- Fragai, E. (2000). La rilevazione della condizione linguistica e socioculturale degli alunni stranieri. Una ricerca condotta nelle scuole dell'obbligo di Cortona. *Studi Emigrazione*, vol. XXXVII, 140, pp. 963-80.
- Garrappa, M., Sorace, A., Vender, M. (2020). *Il cervello bilingue*, Roma, Carocci.
- Grassi, R. (2018). *Trattare il trattamento dell'errore: i come, quando e perché della correzione orale*. In R. Grassi (a cura di), *Il trattamento dell'errore nella classe di italiano L2: teorie e pratiche a confronto*, Firenze, Franco Cesati Editore, pp. 35-51. Consultabile al link: https://ccl.unibg.it/sites/cen02/files/il_trattamento_dellerrore_0.pdf
- Rastelli, S. (2014). *Che cos'è la didattica acquisizionale*, Roma, Carocci.
- Vedovelli, M. (2010). *Guida all'italiano per stranieri*, Roma, Carocci.
- Villarini, A. (1995). *Nuovi svantaggi linguistici e culturali: il caso dell'inserimento dei figli di profughi bosniaci nella scuola dell'obbligo*. In A. Colombo, W. Romani (a cura di), *'È la lingua che ci fa uguali' lo svantaggio linguistico: problemi di definizione e di intervento*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 441-452.
-