

Comunicare e apprendere in lingua italiana nella comunità scolastica

di **Maria Assunta Nichisolo**

Abstract

Il testo intende delineare le opportunità di apprendimento linguistico che si creano nella scuola interculturale: l'ancoraggio alla storia personale, lo scambio, la scrittura controllata e la valutazione in relazione alla progressione personale, l'attenzione all'errore come rivelatore di processi di pensiero e un approccio cooperativo. Si delineano in questo modo contesti formativi in cui si fa esperienza di rispetto, di reciprocità, di cittadinanza.

Parole chiave:

autobiografia, ascolto, interlingua, scrittura controllata, cooperazione

The text aims to define the language learning opportunities that arise in intercultural school: anchoring to the personal history, the exchange, writing and controlled evaluation in relation to the personal progression, as the focus error detector processes thought and a cooperative approach. It is delineated in this way educational contexts in which we experience of respect, reciprocity, citizenship.

Key words:

autobiography, listening, interlanguage, controlled writing, cooperation

Comunicare e apprendere in lingua italiana nella comunità scolastica

La questione della lingua si pone fin dall'ingresso nella comunità scolastica, per ogni studente ed in particolare per coloro che provengono da altri paesi e sono nella fase della conquista della lingua della quotidianità. Questi ultimi rappresentano un'opportunità per la scuola, per essere più educante, e per gli alunni, per fare esperienza di cittadinanza, per imparare ad accogliere, per imparare a far posto all'altro, per scoprire un altro alfabeto, altre conoscenze, altri mondi.

Lo snodarsi di questo processo ci consegna un'idea di scuola come laboratorio di cittadinanza, come luogo davvero formativo in cui tutti possono sperimentare il diritto a vivere e a far vivere pienamente la vita.

Le Indicazioni Nazionali 2012 sottolineano la relazione fra microcosmo personale e macrocosmo dell'umanità e invitano la scuola a coltivare questa consapevolezza e questa responsabilità attraverso l'esperienza di una conoscenza che costruisce connessioni, che problematizza, che è attenta alla condizione umana.

88

La valorizzazione dell'apporto di ogni bambino e delle esperienze da fare insieme è sicuramente significativa per le classi di oggi, caratterizzate da molteplici diversità, per evitare che questa condizione (che è di potenzialità) diventi disuguaglianza.

Stimolante a questo proposito è la riflessione di Cisotto (2013) sulle differenze come modi legittimi con cui l'umanità si esprime e l'invito a promuovere il successo scolastico rimuovendo gli ostacoli non solo istituzionali e strutturali, ma anche quelli legati agli interventi didattici: "eguaglianza delle opportunità formative sul piano istituzionale, differenziazione degli interventi sul piano metodologico didattico per il conseguimento di traguardi riconosciuti e apprezzati" (p. 14).

1. L'accoglienza

Il bambino neo-arrivato si trova immerso in ambienti linguistici informali (il gioco, la televisione, gli scambi fra persone) e formali (la scuola) che lo avvicinano alla lingua del paese accogliente. In questa fase l'attenzione educativa dovrebbe valorizzare il percorso che egli sta facendo e renderlo significativo agli occhi del gruppo.

Frequentemente la fase iniziale è caratterizzata dal silenzio che è importante riconoscere, in quanto non rappresenta un rifiuto alla partecipazione, bensì la fase tipica della "attività meta fonologica, metalinguistica interculturale".

rale, molto intensa e impegnativa, di confronto fra le conoscenze già acquisite e quelle nuove” (Mastromarco, 2010). Rispettare questa fase implica la previsione di attività che evitino la produzione orale dell’alunno e si incentrino sulla comunicazione gestuale, grafica, agita.

La lingua di cui l’alunno arrivato è testimone, rappresenta una nuova finestra e può trovare spazio nel lavoro di classe attraverso il vocabolario plurilingue che agevola l’accesso alla lingua italiana, ma contemporaneamente valorizza la lingua d’origine, apre alla conoscenza di altri alfabeti e rende attenti al multilinguismo territoriale.

2. La reciprocità

La dimensione interculturale della classe viene praticata ogni giorno nel modo di valorizzare la partecipazione di ciascun bambino, di sintonizzarsi sulle sue modalità di conoscenza e di relazione, nell’offerta di spazi di costruzione condivisa della conoscenza, nella predisposizione di spazi di dialogo e di gioco. Ogni elemento della storia personale nella classe può diventare occasione di conoscenza, a partire dal nome stesso dei membri del gruppo, dai giochi conosciuti, dalle esperienze con persone significative, fino alle routine della quotidianità.

Lavorare sul nome a scuola è testimonianza di riconoscimento, di desiderio di far posto all’altro, di avvicinarlo, di scoprirlo nella sua unicità, nel dispiegarsi della sua storia. Il valore che può essere dato alla storia di ognuno, mette il gruppo degli studenti nella condizione di coltivare parallelamente il noi, di riconoscersi attraverso il racconto della storia degli altri e, come ci invita Amin Malouf, di imparare a tenere insieme la nostra unicità e la nostra pluralità di appartenenze: “ciascuno di noi dovrebbe essere incoraggiato ad assumere la propria diversità, a concepire la propria identità come la somma delle sue diverse appartenenze, invece di confonderla con una sola, eretta ad appartenenza suprema e a strumento di esclusione, talvolta a strumento di guerra” (1999, p. 175).

Interessanti indicazioni di lavoro sui nomi vengono proposte da Fucecchi (1998), in relazione alla ricerca del significato e alla storia dei nomi, alla ricerca del luogo e del tempo di origine e ai modi in cui vengono pronunciati e scritti nei diversi paesi. Oltre al nome personale, Fucecchi propone di esplorare le parole donate dagli altri popoli all’Italia, nel corso del tempo, individuandone l’ambito e il modo di acquisizione. È una proposta che, come suggerisce l’autrice, stimola al superamento dell’etnocentrismo linguistico, della rappresentazione statica della lingua e alla percezione della sua modificabilità.

L’attenzione alla biografia rappresenta una grande risorsa comunicativa e, come dice Demetrio, l’insegnante può fare in modo che “le storie di ciascuno si aprano ad altre storie in un movimento verso l’esterno fatto di curiosità, di desiderio di conoscere le storie degli altri, non per attivare un “circuitto autoreferenziale”, ma per “guidare la transizione verso storie sconosciute: le

storie che la scienza, la letteratura, la storia e l'arte hanno da raccontare" (2003, p. 9) accompagnando il bambino nella transizione dalla lingua della quotidianità alla lingua dello studio.

Una storia può generare l'esplorazione di altre storie, andando oltre i confini della propria esperienza e anche della propria terra, partendo da un frammento autobiografico, ad esempio un profumo della propria infanzia. In seguito le narrazioni possono essere ri-guardate, per capire che mondo raccontano, quali informazioni spaziali, temporali, affettive, economiche, ci portano potendo così procedere verso ulteriori livelli di sistematizzazione, lavorando con materiali caldi, fortemente ancorati al vissuto.

Demetrio (2003) ci viene in aiuto per capire la tipologia delle funzioni cognitive che si possono stimolare e, riferendosi a Larsen, distingue tra memoria episodica (del vissuto personale), memoria semantica (delle conoscenze, dei concetti) e memoria procedurale (degli apprendimenti) e sottolinea come una buona memoria si alimenta di buone esperienze e buoni modi per raccontarle; e il desiderio di conoscere si alimenta della possibilità di ascolto/narrazione/rilettura di esperienze che generano curiosità, elaborazione, allargamento della conoscenza.

Un buon luogo di narrazione a scuola può essere il "circle time", di cui ragionano Francescato, Putton, Cudini (1999), dove il proprio sguardo sull'esperienza diventa occasione di confronto con lo sguardo degli altri, diventa domanda di approfondimento, possibilità di accedere a significati condivisi.

Dentro l'esperienza e come tramite per trascenderla, i bambini a scuola possono incontrare oggetti, a loro volta testimoni di storie da condividere, trovare giochi, immagini, fiabe. Con le fiabe, come testimoniano Gioda, Merana, Varano (1998), si possono costruire percorsi educativi connotati sia di multiculturalità – perché raccontano la pluralità degli apporti culturali –, sia di transcultura – perché consentono di cogliere sintonie di luoghi, di relazioni, di desideri, di emozioni – sia, infine, intercultura – perché "permettono di condividere emozioni, di identificarsi con altri diversi da noi, negoziare significati, immaginare altre possibili soluzioni ai conflitti" (p. 9).

Non si tratta, dunque, di venire soltanto a conoscenza delle differenze per come si sono intrecciate ai modi di vivere dei popoli nei luoghi che abitano, ma di attraversare le differenze attivando processi di apertura alla diversità dei saperi, di accettazione dell'incertezza, di ampliamento del punto di vista.

Analogo lavoro si può fare con filastrocche, ninne nanne, conte, giochi. E un buon lavoro fatto a scuola, documentato e condiviso con le famiglie, rappresenta una significativa occasione per tessere fili interculturali oltre le mura della scuola, fra gli adulti e nel territorio.

Milena Santerini (2008, p. 23), rifacendosi a Ricoeur, chiarisce come un buon racconto aiuti il lettore a passare dal terreno a lui familiare allo spaesamento, al sovrappiù di senso che invita a convivere con l'alterità. Una buona opportunità, fra le tante possibili, è rappresentata dai racconti autobiografici, ad esempio quello di Enaiatollah Akbari, raccontato con l'aiuto di Fabio Geda (2010). È la testimonianza del viaggio durato quattro anni di un ragazzino afgano verso un futuro vitale e dignitoso. La lettura può essere individuale,

ma può diventare occasione di discussione, può essere tradotta in albi illustrati, in animazione teatrale, può essere rivista in chiavi diverse (ad esempio: le persone incontrate, i mezzi di trasporto utilizzati, le case abitate) e riscritta in modo semplificato, occasione di rielaborazione per chi è competente in italiano e occasione di fruizione per chi si avvicina alla lingua.

3. L'interlingua

Quando l'alunno comincia ad usare la lingua italiana, lo fa avvalendosi del lessico di cui è riuscito ad appropriarsi e modellando la sua comunicazione sugli schemi grammaticali e sintattici della lingua d'origine: questa fase del suo apprendimento, come è noto, viene definita interlingua. Essa rappresenta un tramite molto significativo verso la lingua italiana e un'alternativa importante al concetto di errore nella valutazione, perché orientata al punto di vista di chi impara e delle ipotesi comunicative che va costruendo.

All'inizio l'interlingua si avvale dei nomi (maestra, pane, penna...), degli indicatori (questo, quello...), dei descrittori (bella, buono, brava ...), di formule fisse (mi chiamo, cos'è, non ho capito...), di formule semiaperte (posso? Vorrei... Mi piace.) e della temporalità al presente e all'infinito. Il docente è chiamato a valorizzare agli occhi del gruppo questo cammino di appropriazione della lingua, da un lato evidenziando la sua portata comunicativa e dall'altro osservandolo per individuare la progressione da supportare.

La comunicazione nella fase dell'interlingua non rappresenta dunque una configurazione di errori rispetto al punto di arrivo che è la competenza nella nuova lingua, ma un livello accettabile di competenza raggiunto, attraverso ipotesi di funzionamento della nuova lingua e di indizio dell'evoluzione possibile, nonché base per la pianificazione di interventi didattici appropriati.

Di fronte ad un testo scritto, l'insegnante non dovrebbe porsi il problema del numero degli errori, ma della tipologia (ortografia, morfologia, sintassi, lessico). Non si tratta di correggerli, ma di individuare i passi da fare per un più alto livello di appropriazione.

Le scuole stanno documentando alcuni significativi lavori di cooperazione che prevedono gruppi di apprendimento impegnati in costruzioni di sequenze narrative a partire da immagini.

Il lavoro cooperativo impegna tutti nella comprensione e nella individuazione del livello di semplificazione e del supporto grafico; l'esito diventa una narrazione nuovamente accessibile a tutti, ma fortemente di supporto a chi sta lavorando nell'acquisizione della lingua o a chi ha bisogno di oltrepassare la barriera fonologica.

Interessante risulta essere il contributo della rivista *HaccaParlante* del marzo 2013, curata da Nicola Rabbi che diffonde il lavoro dedicato da De Mauro e Piemontese alla ricerca della possibilità di scrivere e per leggere in modo facilitato. La scrittura semplificata o, meglio, controllata a livello di lessico, di sintassi, di organizzazione dell'informazione e di cura degli aspetti grafici, implica che chi scrive si metta nei panni di chi legge, controlli le dif-

ficoltà/facilità per la lettura dei destinatari con la convinzione che la semplicità non è semplicioneria, che la chiarezza non è negazione della complessità che la trasparenza del pensiero non è inconsistenza di idee.

I criteri di scrittura controllata sono: frasi e testi brevi (15/20 parole) attenzione a coesione e coerenza del testo, scelta delle parole più comuni, usate e capite da tutti, organizzazione delle informazioni e cura dell'aspetto grafico.

Va segnalato, inoltre, che, in relazione anche alla normativa scolastica sui disturbi (L. 170/10) e sulle difficoltà (CM 12/2012) di apprendimento, dal 2013 si registra uno sforzo editoriale significativo di produzione di testi anche in forme semplificate, oltre che informatizzate.

4. La lingua dello studio

Se ogni studente può testimoniare la complessità del compito dello studiare e il lungo cammino, spesso difficile a compiersi, che si deve fare per imparare ad attuarlo, lo studente migrante rischia di essere il muto testimone del pericolo dell'arrendersi.

Cisotto (2006) esplicita con molta chiarezza i passaggi nell'acquisizione di consapevolezza dello studente di fronte a un testo: non basta leggere, non basta ricordare, non basta aver capito (p. 187). Testi semplificati, ben supportati da immagini, da studio cooperativo ed esperienze, rappresentano un buon modo per abilitare anche la lingua dello studio.

Il testo di studio ha bisogno di semplificazione a tre livelli: dei contenuti, della sintassi, del lessico. Vanno selezionati i nodi disciplinari irrinunciabili, va verificata la densità informativa, vanno scelti accuratamente i supporti extralinguistici (immagini, schemi, grafici), vanno esplicitati i raccordi fra gli argomenti, va curato l'ordine logico e cronologico delle informazioni, va esplicitato il lessico, magari in un glossario e vanno evitati i sottintesi. La scelta dei libri di testo va fatta con accuratezza, anche tenendo conto della eventualità di poter facilitare l'accesso ad alcune parti con riscritture "controllate".

Il punto d'arrivo sarà la possibilità di accedere alle stesse fonti informative dei coetanei e questo traguardo verrà conquistato tanto più facilmente quanto l'esperienza di apprendimento sarà stata dignitosa, incoraggiante, condivisa. Dignitosa, perché ci si sente riconosciuti; incoraggiante, perché il cammino da fare viene tracciato sulle possibilità di ognuno; condivisa, perché il sapere viene costruito insieme: questo caratterizza il buon sistema scolastico che, come dice Amartya Sen, ripreso da Veladiano "mette in grado di scegliere liberamente, attraverso l'istruzione e la partecipazione ai progressi sociali e politici, le proprie appartenenze" (2014, p. 96), consente di vivere attivamente la propria cittadinanza.

Riferimenti bibliografici

- Aluffi Pentini A. (2006). *Laboratorio interculturale*. Bergamo: Junior.
- Balboni P. (2008) *Fare educazione linguistica*. Torino: Utet
- Bolognesi I., Di Rienzo A. (2007). *Io non sono proprio straniero*. Milano: Franco Angeli.
- Brunelli C., Montesi E. (2002). *Storie narrate e storia di sé*. Atti del Convegno “V Incontro nazionale dei Centri Interculturali”. Fano.
- Bruner J.(1988). *La mente a più dimensioni*. Bari: Laterza.
- Cambi F.(2006). *Incontro e dialogo: prospettive della pedagogia interculturale*. Roma: Carocci.
- Canevaro A.(2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Canevaro A., Chierigatti A. (1999). *La relazione di aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*. Roma: Carocci.
- Chini M. (2005). *Che cos'è la linguistica acquisizionale*. Roma: Carocci.
- Cisotto L. (2006). *Didattica del testo*. Roma: Carocci.
- Cisotto L. (2013). *Diversità nell'apprendimento e progettualità educativa*. Padova: Cleup.
- Demetrio D.(2003). *Ricordare a scuola*. Bari: Laterza.
- Demetrio D., Favaro G.(2002). *Didattica interculturale*. Milano: Franco Angeli.
- Farello P., Bianchi F. (2001). *Laboratorio dell'autobiografia*. Trento: Erickson.
- Favaro G. (2002). *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*. Milano: Nuova Italia.
- Favaro G.(2011). *A scuola nessuno è straniero*. Firenze: Giunti.
- Francescato D., Putton A., Cudini S. (1999). *Star bene a scuola*. Roma: Carocci.
- Fucecchi A. (1998). *Didattica interculturale della lingua e della letteratura*. Bologna: EMI.
- Geda F.(2010). *Nel mare ci sono i coccodrilli*. Milano: Baldini Castoldi.
- Gioda P., Merana C., Varano M. (1998). *Fiabe e intercultura*. Bologna: EMI.
- Giornelli G., Maioli A.(2003). *Educazione linguistica interculturale*. Trento: Erickson.
- Loos S. (2002). *Novantanove giochi cooperativi*. Torino: EGA.
- Maalouf A.(1999). *L'identità*. Milano: Bompiani.
- Mantovani G. (a cura di) (2008). *Intercultura e mediazione*. Roma: Carocci.
- Mantovani G.(1998). *L'elefante invisibile*. Firenze: Giunti.
- Mastromarco A. (2010) La prima fase di accoglienza linguistica. In <http://www.cremi.it/la%20prima-%20fase%20di%20accoglienza%20linguistica.htm>
- Mazzantini M. (2011). *Mare al mattino*. Torino: Einaudi.
- Milan G. (2008). L'educazione come dialogo. *Studium educationis*, pp. 43-69.
- Morin E.(2000). *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E.(2001) *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nanni S., Curci A. (2005). *Buone pratiche per fare intercultura*. Bologna: EMI.
- Novara D.(2002). *L'ascolto si impara*. Torino: EGA.
- Ongini V.(2011). *Noi domani*. Bari: Laterza.
- Pallotti G. (1998). *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.
- Poli G. (2009). *Il mosaico di vetro dei ricordi*. Padova: Logos.
- Qader S.A.(2008). *Porto il velo, adoro i Queen*. Milano: Sonzogno.
- Rabbi N. (2013). La scrittura controllata. *Haccaparlante*, 1.
- Santerini M.(2008). *Il racconto dell'altro*. Roma: Carocci.
- Santerini M.(2010). *La scuola della cittadinanza*. Bari: Laterza.
- Sclavi M.(2000). *Arte di ascoltare e mondi possibili*. Milano: Le vespe.
- Sclavi M., Giornelli G. (2014). *La scuola e l'arte di ascoltare*. Milano: Feltrinelli.
- Veladiano M.(2014). *Parole di scuola*. Trento: Erickson.

Riferimenti normativi

- L. 8 ottobre 2010, n. 170 - Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico.
- D.M. n° 254 del 16 novembre 2012- Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo dell'istruzione.
- C.M. 12/2012 - Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica.