

Nuovi Quaderni
del *Centro di Ricerche sul Linguaggio e l'Educazione* (CRLE)

7.



Morlacchi Editore

1. Agostino Roncallo, *Nomina nuda tenemus (Non ci restano che semplici parole)*, 2006.
2. *L'ora di grammatica. Storie di studenti alla scoperta del linguaggio*, a cura del Centro di Ricerche sul Linguaggio e l'Educazione (2006).
3. *Io, tu e... la scuola. Teorie e pratiche della relazione educativa*, a cura di Alessandra Freschini e Massimo Zeppa (2008).
4. Agostino Roncallo, *La strada del sergente e altri racconti* (2009).
5. Martino Beltrani, *Gli strumenti della persuasione. La saggezza retorica e l'educazione alla democrazia* (2009).
6. Claudio Calliero - Alberto Galvagno, *Abitare la domanda. Riflessioni per un'educazione filosofica nella scuola di base* (2010).

Una lingua per l'altro

*Insegnare l'italiano in classi
multietniche e multiculturali*

a cura di
Anna Cavaliere e Sara Piemontesi

Morlacchi Editore

In copertina: elaborazione grafica di Sergio Bianco – www.sergiobianco.it

Prima edizione: 2011

Ristampe 1.
 2.
 3.

ISBN/EAN: 978-88-6074-335-0

copyright © 2011 by Morlacchi Editore, Perugia.

Tutti i diritti riservati. È vietata la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo effettuata, compresa la copia fotostatica, non autorizzata.

editore@morlacchilibri.com – www.morlacchilibri.com.

Stampa: febbraio 2011, Digital Print-Service, Segrate, Milano.

Ad Adriano e Giuseppe

Indice

Introduzione
a cura di *Anna Cavaliere e Sara Piemontesi* p. 9

PARTE PRIMA: LO STATO DELL'ARTE

Camilla Salvi
L'italiano lingua seconda a scuola : dalla lingua
d'uso alla riflessione sulla lingua p. 17

Agostino Roncallo
Per un apprendimento “naturale” dell’Italiano
L2: la proposta del CRLE p. 29

1. Una lingua in contumacia p. 29
2. Per un apprendimento “naturale” dell’Italiano
L2: la proposta del CRLE p. 32
3. Dal linguaggio alla lingua: la proposta formativa p. 35
4. Ripensare l’insegnamento della grammatica: una
riflessione per punti p. 39
5. Costruire percorsi di apprendimento p. 44

PARTE SECONDA: GLI SCENARI

Alessandra Freschini
La danza della punteggiatura p. 49

Agostino Roncallo
Le congiunzioni, bulloni del nostro discorso p. 55

<i>Agostino Roncallo</i>	
Sono uno, siamo tanti, stiamo insieme	p. 59
<i>Sara Piemontesi</i>	
Desinenze su misura	p. 69
<i>Anna Cavaliere</i>	
Il pronome panchinaro	p. 75
<i>Anna Cavaliere</i>	
Il passaggio sul ponte del verbo	p. 79
<i>Gabriella Benato</i>	
I colori della lingua: gli aggettivi	p. 85
<i>Fabio Colombo</i>	
«Sintassi Live» – La frase in concerto	p. 91

PARTE TERZA: IL QUESTIONARIO

<i>Anna Cavaliere e Sara Piemontesi</i>	
Questionario	p. 119
Alcune osservazioni sul questionario	p. 123
Indicazioni per lo sviluppo di attività metalinguistiche	p. 129
Qualche indicazione bibliografica	p. 135

Introduzione

a cura di Anna Cavaliere e Sara Piemontesi

Stupirsi per un significato, interrogarsi sul senso delle cose, dare nuovi nomi alle realtà mutevoli dell'oggi, creare insomma un linguaggio che ci descriva, che ci permetta di ritrovarci in esse, in una primordiale ricerca di costruzione del mondo: un simile obiettivo non si raggiunge in una volta, e non con un libro solo, tuttavia le pagine che seguono vorrebbero rappresentare un tentativo in questa direzione. La società odierna propone un linguaggio monotono, unilaterale, fatto di convenzioni, un linguaggio troppo artificiale per appartenerci. Se da un lato vi sono ovvie esigenze che giustificano tale atteggiamento (è necessario dare gli stessi nomi agli eventi, ai fenomeni della vita moderna, descriverli per poi poterli riconoscere in modo univoco, pena l'impossibilità del nostro vivere sociale), dall'altro questa visione utilitaristica delle parole ha finito per impoverirle, depauperarle del loro potere evocativo. La scuola del duemila, la scuola oggetto di ogni riforma ministeriale, la scuola aziendalistica dei crediti e dei debiti, delle certificazioni delle competenze, è il luogo deputato per eccellenza ove ingaggiare una battaglia alla ricerca del linguaggio ritrovato¹: questo per-

¹ Cfr. A. Roncallo, a cura di, *Il linguaggio ritrovato*, Zanichelli, Bologna 2004.

ché dal senso delle parole al senso delle cose il passo è breve, e mai come oggi è necessario ritrovare, ed essere in grado di indicare alle nuove generazioni, all'interno della nostra società complessa, un senso possibile, un mondo possibile. La società multietnica, la globalizzazione dell'economia, il relativismo culturale hanno prodotto una crisi di certezze che si traduce in crisi di coscienze, e produce nuove insicurezze. La via per uscire, o quanto meno per riuscire a gestire le società complesse, non è quella di ricercare un'unica fonte di verità, nel tentativo vano di ritornare alle solide credenze del passato, non è nel dogmatismo né nell'indifferenza: consiste piuttosto nel conoscere il reale e riuscire a decifrarlo, a interpretarlo, a ricreare il proprio significato, il senso dell'esistere, l'interezza dell'essere, in mezzo al caos e /o nonostante esso.

Appropriarsi del linguaggio, non in un'ottica normativa o prescrittiva, quanto piuttosto quale occasione per scoprire se stessi e gli altri, per accendere un dialogo e avere il coraggio del confronto, si rivela passo fondamentale nella costruzione del sé². Non solo: vivere il linguaggio, sentirlo proprio e adeguarlo agli stati d'animo, al vissuto personale, cercare parole nuove per esprimere rabbia, indignazione, sofferenza, gioia, rimpianto, usare le parole per essere pienamente noi stessi, significa intervenire consapevolmente nel reale, non adeguarsi passivamente ad esso, significa porsi come soggetti attivi portatori di pensiero e di criticità, come attori di un processo in continuo divenire. In un certo senso, per ripercorrere la via mostrataci da Saussure, è necessario che la *langue* sia interiorizzata, compresa, vissuta, affinché possa davvero divenire *parole*³.

² Cfr J. Bruner, *La fabbrica delle storie*, Laterza, Bari 2002.

³ Tali concetti si ritrovano nell'opera di F. De Saussure *Cours de linguistique générale* che rappresenta l'inizio della linguistica moderna.

L'istanza fortemente sentita di una riscoperta del linguaggio, insieme a un impianto pedagogico di tipo costruttivista – nel quale la conoscenza è intesa come prodotto sociale e deve essere costruita insieme – e a una visione coevolutiva dell'insegnamento, sono alla base del progetto che negli ultimi anni è stato sviluppato nell'ambito del CRLE - Amica Sofia e che vede in questo libro una sua prima concretizzazione. Gli incontri di formazione, organizzati dal CRLE con la collaborazione dell'Istituto Universitario Europeo di Firenze e dell'ILSA⁴, avevano l'obiettivo di promuovere, sviluppare e condividere nuove metodologie per l'insegnamento della lingua italiana in classi multietniche e multiculturali, tentando così di rispondere alle esigenze sempre più avvertite dagli insegnanti di una didattica alternativa a quella tradizionale da proporre in contesti eterogenei e differenziati. Il progetto qui esposto per una nuova *ora di grammatica*⁵ non rinuncia tuttavia ad ancorarsi ai postulati più fermi e recenti della didattica/unità di apprendimento, quali l'unità didattica⁶, la scansione in fasi, il ruolo e la centralità dell'apprendente, e fa sua infine la consapevolezza che, come insegna Dewey⁷, si apprende ciò di cui si fa esperienza.

Al fine di proporre un approccio efficace e concreto, il percorso si è snodato in base ai dati emersi da un questionario

⁴ Si veda a questo riguardo il contributo di Camilla Salvi "L'italiano lingua seconda a scuola: dalla lingua d'uso alla riflessione sulla lingua" in questo volume.

⁵ CRLE, a cura di, *L'ora di grammatica*, Morlacchi, Perugia 2006.

⁶ Si rimanda in tal senso ai concetti già elaborati negli anni Settanta, ripresi e meglio specificati da Paolo E. Balboni in *Le sfide di Babele*, Edizioni Utet, Torino 2002 e da M. Vedovelli in *Guida all'italiano per stranieri*, Carocci Editore, Roma 2002.

⁷ J. Dewey, *Esperienza ed educazione*, 1937 citato in F. Cambi, *Storia della pedagogia*, GLF Editori Laterza, Roma-Bari 2002 : la teoria dell'esperienza del pedagogista americano verte su criteri guida, «quelli dell'«interazione» e della «continuità», che fanno sì che ogni processo di apprendimento si colleghi a tutta l'esperienza dell'educando, acquistando «un significato degno di considerazione»», pp. 459-460.

volto a registrare la biografia linguistica e il livello di scolarità dei discendenti stranieri presenti sul territorio. Il quadro che si evidenzia nel complesso non denuncia una significativa emergenza linguistica per quanto concerne le abilità di base, mentre rivela il bisogno di acquisire competenze nell'apprendimento delle discipline dove l'italiano è lingua veicolare. Pur non focalizzando il discorso sui linguaggi settoriali, il ricorso agli *scenari* proposti nelle pagine seguenti stimola una riflessione metalinguistica sull'italiano come lingua strumentale permettendo l'approfondimento anche disciplinare della L2.

I dati così raccolti potrebbero in apparenza rivelarsi poco rappresentativi, perché riguardano una piccola realtà non paragonabile alle grandi aree metropolitane che da anni vivono e affrontano il fenomeno migratorio nel tessuto sociale e nella fattispecie nelle strutture scolastiche. L'area del VCO registra infatti flussi migratori minori rispetto alle altre province piemontesi⁸: pertanto il sostegno di politiche a favore dell'inserimento scolastico di studenti stranieri, pur concretizzandosi in valide iniziative, è appena agli albori, a confronto con l'esperienza già acquisita e alla diffusione di buone prassi in province come Torino. In quest'ottica pionieristica e tuttavia conscia della situazione attuale e delle potenzialità ad essa sottese si colloca la proposta del CRLE come possibile collaborazione tra gli attori del processo educativo. La messa in comune di idee, energie, prospettive, implica un ripensamento del ruolo del docente che, dovendosi adattare alla molteplicità del reale anche nelle attività didattiche, sarà propenso a confrontarsi con i colleghi realizzando azioni congiunte e mirate a un target di studenti non più solo italofofoni.

⁸ Nell'anno scolastico 2006-2007 gli alunni stranieri presenti nel VCO erano pari all' 1,87%. Nelle altre province piemontesi la popolazione scolastica straniera era così distribuita: Alessandria 11,44%; Asti 5,98%; Biella 3,52%; Cuneo 15,17%; Novara 7,48%; Vercelli 3,89% fino al picco di Torino 50,66%. Dati raccolti da www.regione.piemonte.it/istruz/stati/06_07

La condivisione degli *scenari*, risultato ultimo e applicazione concreta dell'approccio del CRLE, presuppone un cammino da fare insieme, docente e discente, verso un traguardo finale che non è mai scontato e sempre migliorabile, che muove da un'esigenza di tipo didattico-linguistico ma mira altresì a sviluppare una consapevolezza quasi "antropologica" del soggetto parlante rispetto alla lingua parlata. Da qui il senso di ricercare, nelle strutture morfosintattiche della L2⁹, immagini e simboli da condividere, analogie da sottolineare. Il percorso si snoda attraverso la scansione di tre fasi: l'anticamera, intesa come introduzione e momento motivazionale¹⁰, la chiave d'accesso come presentazione del testo e analisi dello stesso, la stanza del linguaggio come vero momento di lavoro, di rielaborazione e sviluppo. L'ultimo passo di questo cammino all'interno della lingua prevede la possibilità che lo studente stesso si metta in gioco e tenti di creare un nuovo *scenario*, applicando un procedimento noto in contesti nuovi: l'input iniziale, una volta compreso e assimilato, può essere ulteriormente sviluppato a diversi livelli di complessità, o adattato rispetto a vari gradi di utenza.

Gli *scenari* che seguono, frutto di sperimentazioni svoltesi in classi multietniche o comunque elaborati in base ad esigenze emerse durante l'insegnamento dell'italiano come L2, sono stati scelti perché individuano all'interno della grammatica italiana nuclei ostici per i non italofoeni quali nome, verbo, aggettivo, proposizione nel suo complesso: in essi si evidenzia, attraverso un processo che muove sempre dal piccolo al grande, che parte dall'analisi del dettaglio e delle singole unità per poi tornare alla globalità del testo (cd. *bottom up*), come la lingua sia un conti-

⁹ D'ora in poi, nel corso di questo volume, verrà usata la seguente terminologia: L1 per indicare la lingua madre, L2 per indicare la lingua seconda, ovvero lingua ufficiale del paese in cui il parlante risiede o lavora, comunque diversa rispetto alla sua L1, Ls per indicare una lingua straniera. (Cfr Balboni, *ibidem*, pp. 58-59).

¹⁰ Ovvero ciò che la didattica anglosassone chiama *warming up* e quella tedesca *Einstiegsphase*.

nuo gioco di equilibri, un insieme di connessioni, come tasselli di un mosaico armonico (citando ancora Saussure, la lingua è un sistema in cui “*tout se tiens*”), coerente e coeso.

Le eventuali disomogeneità strutturali che si potranno riscontrare negli *scenari* sono frutto ed espressione di individualità e sensibilità diverse – ogni ricercatore li ha pensati, creati e rivisitati in base alla propria esperienza didattica, ai propri studi e al proprio vissuto – e non sono stati pertanto volutamente modificati o uniformati dalle curatrici.

PARTE PRIMA
LO STATO DELL'ARTE

L'italiano lingua seconda a scuola : dalla lingua d'uso alla riflessione sulla lingua

Da ciò la mia decisione di insegnante: usare l'analisi grammaticale per riportarli qui e ora, per provarci con il piacere particolarissimo di capire a cosa serve un pronome con funzione avverbiale, una parola fondamentale che usiamo mille volte al giorno senza pensarci.¹

La realtà della classe plurilingue ha significato per molti insegnanti un'occasione di riflessione sui contenuti e sui metodi da adottare nella nuova situazione didattica di una scuola multietnica e multiculturale. Le modalità di arrivo dei nuovi alunni stranieri e la scarsità di risorse a disposizione sia in termini economici che professionali, ma soprattutto la mancanza di un progetto di integrazione che consideri la scuola uno dei punti chiave del processo e al tempo stesso fornisca un modello di riferimento per docenti e dirigenti scolastici, ha fatto sì che la questione sia stata affrontata in modo frammentario, empirico, talvolta perfino casuale.

Dove è stato possibile si sono attivati laboratori extracurricolari di Italiano L2 per dare ai nuovi arrivati un'opportunità di lavoro linguistico più specifico rispetto ai loro bisogni quotidiani di sopravvivenza sia scolastica che extrascolastica. Molto

¹ D. Pennac, *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano 2008.

spesso tuttavia, superata questa prima fase di approccio a quella che viene definita “lingua della comunicazione”, gli insegnanti si sono trovati di fronte alla necessità di gestire il momento successivo di riflessione propriamente linguistica, dunque non solo funzionale alla soluzione di compiti di interazione quotidiana ma più vicino al lavoro disciplinare in classe e quindi al modo in cui si era proceduto fino a quel momento con gruppi italo-foni nelle ore di “educazione linguistica”, in particolare quelle dedicate alla riflessione grammaticale. Talvolta gli aspetti grammaticali sono già affrontati nel laboratorio: in che misura, con quali metodi e risultati dipende soprattutto da fattori esterni quali l’età degli allievi e dunque il grado della scuola frequentata, la loro lingua di origine e di conseguenza la loro maggiore o minore velocità nell’acquisire le funzioni comunicative di base, il loro stile di apprendimento e le precedenti esperienze nello studio delle lingue. Facciamo un esempio a proposito del primo dei fattori esterni (età e grado della scuola): solo nel secondo biennio della scuola primaria (4° e 5° elementare) compare in forma a sé stante, tra gli “Obiettivi specifici di apprendimento”, il livello morfosintattico che include comunque finalità prevalentemente di riconoscimento di forme e strutture. Gli obiettivi del primo ciclo (ora primo biennio, che include 2° e 3° elementare) sono più orientati verso l’elaborazione del lessico, il lavoro sulla forma scritta (ortografia) e quello sui contenuti (comprensione sia scritta che orale e produzione).

Dunque si può dire che nel corso della scuola primaria lo spazio riservato alla riflessione grammaticale vera e propria, all’acquisizione della consapevolezza circa le funzioni che gli elementi linguistici svolgono nella frase è limitata al pur importante momento della presa di contatto con la materia nel quadro di un’educazione linguistica giustamente più generale e orientata a porre le basi per un futuro approfondimento. Sarebbe perciò quasi “fuori programma” voler introdurre un ragionamento basato su categorie grammaticali nei laboratori