

Francesca Di Fenza*

L'insegnamento dell'Italiano con la matita blu, rossa, e verde in una realtà interculturale

*Al signore Keuner chiesero cosa stesse facendo.
"Sto lavorando duro per preparare il mio prossimo errore".
BERTOLD BRECHT, Storie del signor Keuner*

Le città, le strade, le famiglie e le scuole italiane hanno una grande opportunità di crescita: conoscere e mescolarsi con culture diverse che provengono da altri paesi. L'Italia non è ancora strutturata e organizzata per accogliere questa sfida anche se le sollecitazioni normative (I.N.2012, classe di concorso dedicata A23, documento europeo 5/2014 del Comitato dei Ministri "Raccomandazione sull'importanza delle competenze nella(e) lingua(e) di scolarizzazione per l'equità e la qualità nell'istruzione e per il successo scolastico", C.M. 4233/2014, D.M.2012, D.L. 62/2017) e le urgenze poste dai flussi migratori rendono questa realtà ormai un dato di fatto.

Le indicazioni Nazionali del 2012 nella sezione di inquadramento generale "Cultura scuola persona" nel paragrafo "La scuola nel nuovo scenario" indicano il modello dell'intercultura come quello in cui c'è il riconoscimento reciproco e l'identità di ciascuno. Una molteplicità di culture e di lingue sono entrate nella scuola. **L'intercultura** è già oggi il modello che permette a tutti i bambini e ragazzi il riconoscimento reciproco e dell'identità di ciascuno. A centocinquanta anni dall'Unità, l'Italiano è diventata la lingua comune di chi nasce e cresce in Italia al di là della cittadinanza italiana o straniera. La scuola raccoglie con successo una sfida universale, di apertura verso il mondo, di pratica dell'uguaglianza nel riconoscimento delle differenze. In questa situazione di grande ricchezza formativa sono presenti, al contempo, vecchie e nuove forme di emarginazione culturale e di analfabetismo. Queste si intrecciano con analfabetismi di ritorno, che rischiano di impedire a molti l'esercizio di una piena cittadinanza."

* Docente di italiano al Liceo artistico, musicale coreutico "Boccioni-Palizzi" di Napoli, socia OPPI e FADI di Napoli

Nel paragrafo “*L’alfabetizzazione culturale di base*” si pone l’attenzione all’educazione plurilingue e interculturale “All’alfabetizzazione culturale e sociale concorre in via prioritaria l’educazione plurilingue e interculturale. La lingua materna, la lingua di scolarizzazione e le lingue europee, in quanto lingue dell’educazione, contribuiscono infatti a promuovere i diritti del soggetto al pieno sviluppo della propria identità nel contatto con l’alterità linguistica e culturale. L’educazione plurilingue e interculturale rappresenta una risorsa funzionale alla valorizzazione delle diversità e al successo scolastico di tutti e di ognuno ed è presupposto per **l’inclusione sociale e per la partecipazione democratica**”.

Anche nella sezione disciplinare ritorna l’attenzione al tema dell’educazione interculturale, in italiano, inglese, geografia, in arte e in musica “Mediante la funzioni identitaria e interculturale la musica induce gli alunni a prendere coscienza della loro appartenenza a una tradizione culturale e nel contempo fornisce loro gli strumenti per la conoscenza, il confronto e il rispetto di altre tradizioni culturali e religiose”¹.

Interessante sono le proposte del documento “Le dieci attenzioni per un’educazione linguistica inclusiva”² elaborato durante il convegno nazionale dei Centri Interculturali S-SCONFINI PLURILINGUI che si è tenuto a Pavia nei giorni 23 e 24 ottobre 2014 a cui hanno partecipato circa 300 insegnanti, operatori, educatori, dirigenti scolastici, esperti e studenti universitari.

Questo il decalogo delle “Dieci attenzioni”:

- 1) Dalle azioni sparse a un piano nazionale di formazione linguistica degli adulti immigrati.
- 2) Diffondere l’italiano di prossimità
- 3) Per gli alunni NAI (neo arrivati): la necessità di interventi specifici e puntuali
- 4) Una valutazione coerente ed equa
- 5) L’attenzione allo sviluppo linguistico dei più piccoli
- 6) L’apprendimento della lingua scritta
- 7) Imparare e insegnare la lingua di scolarità
- 8) Conoscere e valorizzare la diversità linguistica delle classi
- 9) La formazione degli insegnanti e lo scambio di pratiche e materiali
- 10) Italiano L2 e competenze interculturali

Le azioni principali evidenziate nelle “Dieci attenzioni” sono: strutturare meglio i corsi per gli adulti immigrati; raggiungere gli utenti “più fragili” che hanno un analfabetismo di base anche in L1 con dispositivi accessibili per percorsi di autoapprendimento; offrire agli alunni neo arrivati o non italofoeni, che

¹ I.N. 2012.

² GRAZIELLA FAVARO, *Le dieci attenzioni per un’educazione linguistica inclusiva sono state presentate*, <<http://www.centrocome.it/wp-content/uploads/2014/11/PV-LITALIANO-CHE-INCLUDE.pdf>>.

entrano nel sistema scolastico italiano, moduli di insegnamento dell'italiano L2 di qualità, non estemporanei e tardivi, ma strutturali e ripetuti nel tempo, forme di tutoraggio; valutare in italiano L2 in modo più equo con indicatori desumibili dal Quadro comune europeo di riferimento per le lingue e non sulla base dei criteri dell'italiano come lingua materna; promuovere e facilitare in vario modo la frequenza della scuola dell'infanzia da parte di tutti i bambini figli di immigrati sollecitando soprattutto le pratiche narrative; accompagnare e sostenere gli sforzi e i tempi per l'accesso e l'apprendimento della lingua scritta che implica l'apprendimento delle regole e la distanza che sempre esiste tra parole e significati nell'atto di scrivere; aumentare la consapevolezza dei docenti che sono facilitatori di apprendimento e nel momento in cui trasmettono i contenuti disciplinari, essi trasmettono anche la microlingua della loro disciplina. E quindi agiscono, sia come insegnanti della disciplina, sia come docenti di lingua dello studio; valorizzare il plurilinguismo e nell'insegnamento; avere insegnanti consapevoli del compito e formati, rispetto ai temi dell'insegnamento/apprendimento dell'italiano L2; aprirsi dalla pluralità delle lingue stando attenti alle interazioni fra parlanti nativi e alloclotti³.

I docenti delle scuole, soprattutto coloro che sono in zone a forte immigrazione, hanno in classe alunni che non parlano la lingua italiana e come formatori devono necessariamente ripensare a percorsi didattici da offrire e strutturare secondo i nuovi bisogni.

Il docente se propone un'attività, anche semplice, si trova dinanzi ad un alunno che con lo sguardo spaesato e disorientato lo ascolta, ma forse non comprende nemmeno la consegna. L'insegnante allora si domanda: "Come posso fare per dare a Sunan gli strumenti per comprendere e svolgere gli esercizi proposti per comunicare in italiano?".

La realtà scolastica italiana non consente dei percorsi costruiti ad hoc per tutti. Non tutte le scuole hanno mediatori culturali o corsi di recupero per italiano L2. È importante per i docenti avere nella propria cassetta degli attrezzi degli strumenti di tipo teorico e pratico che diano la bussola per poter insegnare a tutti.

Insegnare a tutti e a tanti...

La difficoltà è che "tutti" non è un'entità univoca, è un concetto portatore di diversità e complessità. Delicato il concetto di diversità. Per gli alunni sentirsi "diversi" vuol dire provare disagio e da questo sentimento non può nascere nulla di positivo. La maggiore responsabilità per un docente è quella di dare a tutti le stesse possibilità di crescita culturale e personale e se inizia a inserire in categorie i propri alunni inevitabilmente glielo farà sentire: Raul ha difficoltà con la lingua italiana è di genitori brasiliani, Fabrizio è disgrafico e i suoi testi sono incomprensibili, Mara ha dei tratti autistici e trasforma tutto in

³ Ibidem.

manga. Raul, Fabrizio e Mara potranno mai percepirsi diversamente se l'incastelliamo sempre in quei ruoli?

Da dove partire? Qual è la strada per includerli realmente nel processo educativo-didattico?

Entrare in classe e osservarli, vederli come singoli e immaginare le relazioni sociali che hanno tra di loro. Provare a mettersi nei panni di Raul, sentire con le sue orecchie le risatine quando sbaglia le parole, è mettersi nella testa di Fabrizio e pensare con la sua bassa autostima, è mettersi nei panni di Mara e guardare con i suoi occhi come sente gli sguardi degli altri su di sé.

È uno sforzo necessario, da fare ogni giorno, quando si entra in classe. È il terreno che consente di non dimenticare chi si ha di fronte. Provarci è faticoso ma utile.

Lo spostamento di prospettiva è funzionale all'efficacia del processo didattico centrato sulla motivazione ad apprendere e si snoda secondo due direttrici: il benessere psicologico e l'utilità di ciò che si apprende.

Per gli alunni apprendenti L2 imparare l'italiano è un bisogno primario per comunicare per cui la spinta a parlare, a riflettere sulle caratteristiche morfologiche e lessicali è un processo naturale.

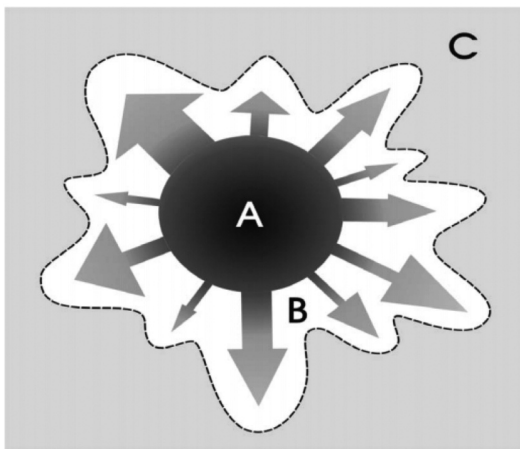
Il docente e soprattutto i compagni di classe sono la risorsa più grande da valorizzare per mettere in moto e sviluppare il suo apprendimento.

La cura per l'area di sviluppo prossimale di Vigotsky in cui avviene l'apprendimento socializzato è ancora il filo rosso che può indicare la strada su cui procedere.

Avere cura per l'area di sviluppo prossimale vuol dire costruire un ambiente di apprendimento adeguato, in cui le proposte didattiche offerte rispondono alle esigenze di naturalezza e di compito sfidante.

Il primo step per il docenti è analizzare i processi cognitivi che sono alla base dell'apprendimento della lingua, in particolare di quella L2.

Può essere utile riflettere sugli input della Teoria della Processabilità (Pienemann, 1998)⁵ che prende in considerazione aspetti cognitivi e formali



Rappresentazione schematica delle tre aree dello sviluppo apprenditivo (A = Area della competenza individuale; B = Area dello sviluppo prossimale della competenza individuale; C = Area della non conoscenza o della non competenza).⁴

⁴ LIDIO MIATO (Iprase del Trentino), *La teoria Vygotskijana*, p. 5.

⁵ Elementi tratti da G. PALLOTTI, A.G. ZEDDA (2006), *Le implicazioni didattiche della Teoria della Processabilità*. *Revista de Italianistica*, 12, pp. 47-64.

dell'apprendimento di una lingua. Secondo la Processabilità l'acquisizione di una lingua procede per tappe obbligate e lo stadio precedente è un requisito necessario per quello successivo, non è possibile saltare e proporre elementi di un livello più alto in cui ancora non sono sviluppate delle abilità procedurali, sarebbe fallimentare.

“Secondo il modello di Levelt (1989), durante l'elaborazione di un enunciato, le diverse procedure si attivano seguendo una scala di difficoltà che va dal semplice al complesso, i cui gradini o stadi rappresentano i vari livelli di accessibilità alla lingua:

- 1) accesso lessicale (lemma access);
- 2) procedura categoriale (category procedure): emergono i parametri lessicali dei lemmi, dunque alle voci lessicali viene assegnata una categoria grammaticale attraverso l'uso di marche morfologiche, anche se non c'è ancora comunicazione tra i vari elementi della produzione;
- 3) procedura sintagmatica (phrasal procedure): i parametri all'interno dei sintagmi vengono unificati, dunque vi è uno scambio di informazione tra i costituenti.
- 4) procedura frasale (S-procedure): lo scambio di informazioni avviene tra i diversi costituenti della frase, a cui vengono assegnate delle funzioni al fine di assemblarli in frasi.”
- 5) procedura della proposizione subordinata (sub clause procedure): a questo stadio è acquisita la capacità di distinguere le frasi principali da quelle secondarie⁶.

Procedure	Strutture	Esempi
Accesso lessicale	Nessuna struttura	Singole parole
Procedura categoriale	o/a, marche del singolare sui nomi marche del plurale sui nomi - to, marca del passato di verbi - v-, affisso dell'imperfetto	Libro/ Settimana Libri / Settimane Mangiato Mangiavo
Procedura sintagmatica	accordo nel SN : sing. M/F - plur. M/F	Il gatto giallo / La casa grande I bambini buoni /Le mani rosse
Procedura frasale	accordo S-V - accordo S-copula-agg. predicativo	Paolo mangia, ha mangiato, mangiava La bambina è bella
Procedura della proposizione subordinata	- coniuntivo	Penso che Mario non vada al lavoro

⁶ G. PALLOTTI, A.G. ZEDDA (2006), *Le implicazioni didattiche della Teoria della Processabilità*. *Revista de Italianistica*, 12, pp. 47-64.

Nel processo di apprendimento di una lingua, percorso difficile e con tempi lunghi, per ogni nuova struttura linguistica che viene metabolizzata devono essere attraversate quattro fasi:

- **“esposizione all’input e individuazione:** la struttura da apprendere deve essere anzitutto presente nell’input, poi bisogna *notarla*, accorgersi che esiste, prestarvi attenzione;
- **analisi:** individuata la struttura, occorre *capire come funziona*, quando viene usata, in quali contesti si può trovare, se e come varia;
- **formazione di ipotesi:** l’analisi di come la struttura viene usata nell’input porta a formulare ipotesi, generalizzazioni, ad *accogliere la nuova struttura nell’interlingua*, ristrutturando eventualmente il sistema usato fino a quel momento;
- **produzione:** quando l’apprendente si è fatto un’idea di come funziona la struttura, quando e perché la può usare, farà i primi tentativi di applicazione: avrà così modo di verificare se le sue ipotesi sono valide o se devono essere riformulate⁷”.

È importante porre l’apprendente al centro dell’acquisizione della lingua, il cui processo è determinato dall’intreccio di elementi intuitivi, qualitativi e quantitativi e si determina sotto il condizionamenti emotivi, culturali e sociali.

Per una prima mappatura del tipo d’intelligenza e dello stile cognitivo degli alunni può essere utile una scheda di rilevazione sul modello di quella proposta dal prof. Balboni che di seguito viene riportata⁸.

Scheda di auto-osservazione dell’attitudine alle LS/L2	
Paolo E. Balboni	
<p>Tipi di intelligenza</p> <p>a. <i>Intelligenza linguistica.</i> Coglie le sfumature, sceglie le parole opportune, usa la lingua per esprimere emozioni e pensieri e per guidare e per capire le altre persone</p> <p>b. <i>Intelligenza logico-matematica.</i> Coglie l’aspetto logico, grammaticale del linguaggio; rifugge l’ambiguità; tende alla sequenzialità</p> <p>c. <i>Intelligenza spaziale.</i> Ricostruisce mentalmente la disposizione degli oggetti, quindi del lessico, legandolo visivamente ai vari ambienti</p> <p>d. <i>Intelligenza musicale.</i> Limita facilmente la prosodia; memorizza lessico e routine con canzoni e filastrocche</p> <p>e. <i>Intelligenza inter-personale.</i> Si relaziona bene con gli altri, dal vero o in simulazioni; ha empatia, si mette “nei panni” dell’interlocutore, cerca di coglierne gli scopi anche mal espressi, parla in modo da aiutare la comprensione</p>	

⁷ Modulo di formazione Interlingua e Analisi degli Errori, Apprendimenti di Base, Poseidon, Indire-Miur; G. PALLOTTI (2006), *Interlingua e analisi degli errori*; G. PALLOTTI (2006) p. 3/4.

⁸ Materiali scaricabili dal sito <<http://www.ital5.it/materiali-didattici>>.

f. <i>Intelligenza intra-personale</i> . Conosce i propri limiti e i punti di forza; è consapevole dei suoi stili e strategie d'apprendimento	
Stili cognitivi e d'apprendimento	
<p>g. <i>Stile analitico/globale</i>. Risolve i problemi suddividendoli in unità e affrontandoli in sequenza / li coglie in maniera olistica, quasi "caotica", e solo poi, eventualmente, passa all'analisi</p> <p>h. <i>Stile ideativo/esecutivo</i>. Astratto, parte da una sua teoria di "apprendimento", di "lingua", cerca la sistematizzazione metalinguistica / concreto, ha bisogno di fare, impara dagli errori, punta all'efficacia pragmatica più che alla coerenza logico-formale</p> <p>i. <i>In/tolleranza per l'ambiguità</i>. Si sente a disagio, e spesso si blocca, se non ha tutte le informazioni / viceversa</p> <p>l. <i>In/dipendenza dal campo</i>. Si lascia distrarre da quel che compare nel contesto o nel testo, non si concentra sul singolo elemento o problema / viceversa</p> <p>m. <i>Grammatica dell'anticipazione</i>. Prevede facilmente quel che può avvenire o essere detto in una situazione</p> <p>n. <i>Apprendere dai propri errori</i>. Considera l'errore come naturale, non sente di perdere la faccia; vuol capire perché ha sbagliato e ne trae insegnamento</p>	
Alcuni tratti della personalità	
<p>o. <i>Cooperazione/competizione</i>. Vuole integrarsi, giocare in squadra / vuole emergere nel gruppo, a costo di abbassare gli altri</p> <p>p. <i>Estroversione/introversione</i>. Mostra (in)disponibilità e (dis)piacere nel comunicare, nel mettersi in gioco</p> <p>q. <i>Ottimismo/pessimismo</i>. Ha (s)fiducia nella propria capacità di farcela in qualche modo a capire, a parlare, a comunicare</p> <p>r. <i>Autonomia/dipendenza</i>. È autonomo, si sente responsabile in prima persona, tende a risolvere da solo i problemi a costo di sbagliare / viceversa</p>	
Aspetti di carattere socio-culturale	
<p>s. <i>Motivazione formativa/utilitaristica</i>. È interessato alla lingua perché lo fa crescere, gli apre mondi / solo perché e fin quando/quando gli serve</p> <p>t. <i>Motivazione ambientale</i>. Nell'ambiente familiare e sociale le lingue diverse dall'inglese sono considerate un lusso inutile / un investimento</p>	

Il terreno della valutazione

Tutti fanno errori, gli alunni ma anche noi docenti. È qualcosa che avviene e da cui partire, un dato tangibile su cui possiamo lavorare. Non è l'aspetto sanzionatorio quello che interessa, non è un giudizio di valore, come viene percepito dagli alunni, ma è la *pars costruens*: comprendere quali sono i motivi dell'errore che fa l'alunno, cosa c'è da tenere e cosa da costruire.

È un abito mentale che deve assumere il docente, il timore e la "vergogna"

da parte di chi impara è più difficile da scardinare e necessita un lavoro di tipo meta cognitivo da sollecitare assiduamente.

Questo per tutti i campi della valutazione, ma soprattutto in quello dell'insegnamento della lingua L2. La prima considerazione da fare è che ogni errore è diverso dall'altro, i livelli sono diversi: quello lessicale, morfologico, sintattico, di coerenza, di coesione o di pragmatica. La seconda e più importante è valorizzare lo sforzo compiuto e analizzare il processo messo in atto in chiave positiva. Un'espressione sbagliata, un vocabolo o un verbo non concordato non vanno considerati per le mancanze presenti, per la regola sbagliata o per una comprensione poco strutturata, ma oltre l'errore cosa c'è di regolare, cosa è stato acquisito?

Un esempio riportato da Pallotti è chiarificatore :

“Uno studente dice *se loro non bugiàno* per dire ‘se non fanno la spia’. Certo, potremmo dire che *bugiàno* è un errore, una deviazione rispetto alla forma attesa *fanno la spia* – segno rosso e meno un voto. Ma, in positivo, cosa sta facendo lo studente? Sta prendendo una parola che conosce, *bugia*, e inventa una forma verbale corrispondente, *bugiare*. Dimostra così di aver compreso un meccanismo di derivazione lessicale dell'italiano, che permette di formare verbi a partire da nomi (come in *spia-spiare*, *lavoro-lavorare*, *buco-bucare*). Dimostra anche di aver capito che il suffisso di terza persona plurale è *-no*: non dice infatti *se loro bugiare*, *se loro bugiate*, *se loro bugia*. E infine, a livello fonologico, mostra di assimilare l'accento della terza plurale a quello delle prime due persone del plurale, in cui cade sulla penultima sillaba (il paradigma nella sua interlingua risulterebbe dunque *bugiàmo*, *bugiàte*, *bugiàno*). Come si vede, se non ci limitiamo a liquidare *bugiàno* come un semplice errore da sommare agli altri, scopriamo molte caratteristiche interessanti di questa interlingua. Questo ci serve anche in prospettiva didattica: l'apprendente non sembra aver tanto bisogno di aiuto per capire il paradigma della coniugazione del presente (ha capito bene che *-no* è associato alla terza persona plurale), se non per quanto riguarda l'accentuazione delle parole. Nemmeno dovremmo spiegarli i meccanismi di derivazione dei verbi dai nomi, che pare avere già a sua disposizione. Sarà il caso piuttosto di far notare che questi meccanismi non funzionano con tutte le basi lessicali, che vanno bene cioè con *spia*, *lavoro*, *buco*, ma non con *bugia*: questo però, sia chiaro, è un ‘problema’ dell'italiano, non del nostro apprendente, il quale dovrà pazientemente memorizzare a livello di lessico tutte le possibilità e impossibilità combinatorie previste dalla nostra lingua. Insomma, una forma come *loro bugiàno* è un errore ‘interessante’, che mostra tanti processi in atto, molti dei quali in linea con le regole della lingua d'arrivo. Questo errore merita di essere analizzato, per comprendere questi processi, e non semplicemente sommato indifferentemente con tanti altri. Un errore come questo è molto diverso da quello che troveremo in una frase come *se loro no bugie*: anche questa frase

è deviante, ma qui non c'è alcun tentativo di trasformare il nome in un verbo, nè di conseguenza di coniugare quest'ultimo; la forma *bugie* è una parola invariabile, presa dall'input e riprodotta come tale⁹.

Per una valutazione "produttiva" la conta degli errori va sostituita all'analisi dei processi cognitivi che sono alla base dell'apprendimento per concentrarsi su quelli che è possibile attivare.

Bisogna conoscere il livello di partenza degli alunni per poter sapere su quale struttura linguistica concentrarsi, non basta evidenziare gli errori, riflettere su di essi per non farli più commettere. In realtà è necessario capire su quali concentrarsi, circoscrivere il campo e individuare quelli che è possibile correggere in base a ciò che l'alunno sa. Se si evidenzia il livello morfologico, sarà dispersivo mettere in luce anche i problemi fonologici, ortografici, lessicali o di pragmatica. Certo si informa su tutti gli errori commessi, ma si dichiara e ci si concentra su dei tratti specifici.

Su questi si lavora con spiegazioni, esercizi, schede di riflessione sulla lingua.

L'errore nasce da una opzione che l'alunno fa rispetto ad un oggetto linguistico e sull'esito di questa scelta. L'insegnante fa riflettere sulle scelte compiute e informa l'alunno sull'esito di queste e lo assiste nel lavoro di analisi e categorizzazione.

Se ad esempio valutiamo l'esposizione orale dobbiamo avere separati i due termini fluency e accuracy. Se chiediamo ad un alunno di parlare di un argomento è necessario dargli il necessario spazio e tempo affinché raggiunga l'obiettivo di comunicare senza commentare la precisione linguistica e l'accuratezza che saranno oggetto di un'altra performance.

Quando si corregge un'espressione linguistica l'insegnante utilizza in genere varie modalità da quelle più marcatamente sanzionatorie e mono-direzionali " Il figlio ereda il patrimonio del padre. Non si dice ereda, ma eredita!" a quelle in cui invita a correggere l'espressione sbagliata in cui la bi-direzionalità è più presente e invita l'alunno a ricordare l'espressione giusta " Non si dice ereda, ma...?". Uno sforzo maggiore che l'insegnante deve fare per mettere in azione una didattica della valorizzazione dell'errore è attivare l'elicitazione chiedendo una nuova formulazione dell'enunciato sbagliato coinvolgendo anche gli altri alunni " Come puoi esprimere in altro modo, quello che volevi dire utilizzando una espressione diversa? Proviamoci tutti!".

La correzione così diviene una parte integrante della spiegazione, una esercitazione e non "Quanto valgo?" e passo dopo passo, con il tempo necessario e il rapporto fiduciario istaurato e cresciuto con il docente si possono avere dei miglioramenti nell'acquisizione dell'italiano sia come L1 sia L2.

⁹ Ibidem p. 8/9.