

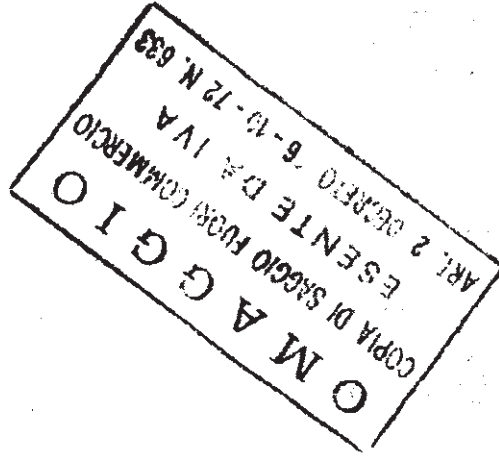
Massimiliano Fiorucci

(a cura di)

*A mio padre,  
ai nostri dialoghi  
e ai nostri incontri*

# INCONTRI

*Spazi e luoghi  
della mediazione interculturale*



**ARMANDO  
EDITORE**

## Sommario

FIORUCCI, Massimiliano (a cura di)  
Incontri. Spazi e luoghi della mediazione interculturale /  
a cura di Massimiliano Fiorucci; Pref. di Francesco Susi ;  
Roma : Armando, © 2004  
236 p. ; 22 cm. - (Studi interculturali)

ISBN 88-8358-586-0

1. Susi, Francesco 2. Santarone, Donatello 3. Massimo, Ghirelli [et al.]

1. Intercultura 2. Società 3. Cultura 4. Educazione 5. Integrazione

CDD 306

*Prefazione*  
FRANCESCO SUSI 7

*Quali spazi per la mediazione culturale?*  
MASSIMILIANO FIORUCCI 11

### PARTE PRIMA: LA COMUNICAZIONE CULTURALE

*La mediazione letteraria in prospettiva interculturale: la rappresentazione della Cina in Alberto Moravia, Franco Fortini e Alberto Arbasino*  
DONATELLO SANTARONE 29

*Informazione, cinema e intercultura*  
MASSIMO GHIRELLI 58

*Il fittadino che non c'è: l'immigrazione nei media italiani*  
RIBKA SIBATHU 76

*La musica come linguaggio interculturale: il jazz*  
LUIGI ONORI 115

*Sibiti Uniti, multiculturalismo, meticciato e letterature di confine*  
Intervista ad ALESSANDRO PORTELLI  
di Massimiliano Fiorucci e Donatello Santarone 149

PARTE SECONDA: LA MEDIAZIONE DIDATTICA E CULTURALE  
*La didattica interculturale delle discipline come luogo di mediazione*  
MASSIMILIANO FIORUCCI 175

© 2004 Armando Armando s.r.l.  
Viale Trastevere, 236 - 00153 Roma  
Direzione - Ufficio Stampa 06/5894525  
Direzione editoriale e Redazione 06/5817245  
Amministrazione - Ufficio Abbonamenti 06/5806420  
Fax 06/5818564  
Internet: <http://www.armando.it>  
E-Mail: [redazione@armando.it](mailto:redazione@armando.it); [segreteria@armando.it](mailto:segreteria@armando.it)  
02-08-004

I diritti di traduzione, di riproduzione e di adattamento, totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche), in lingua italiana, sono riservati per tutti i Paesi.

L'editore potrà concedere a pagamento l'autorizzazione a riprodurre una porzione non superiore a un decimo del presente volume. Le richieste di riproduzione vanno inoltrate a: Associazione Italiana per i Diritti di Riproduzione delle Opere dell'Ingegno (AIDRO), Via delle Erbe 2, 20121 Milano, tel. e fax 02/809506.

*La comunicazione interculturale nella classe con immigrati*  
PAOLO BALHONI

197

*L'apprendimento e l'insegnamento dell'italiano a scuola:  
una mediazione di fatto*

210

ALESSANDRO VACCARELLI

*Intèr(nel)cultura: la rete Internet strumento di mediazione  
interculturale nella prassi didattica*

242

MARCO CATARCI

*Note sugli autori*

253

## **Prefazione**

FRANCESCO SUSI

Il tema della mediazione culturale rappresenta un importante ambito di studio e di ricerca all'interno del più vasto campo della pedagogia interculturale.

Molto spesso, però, con l'espressione "mediazione culturale" si fa unicamente riferimento a quell'ambito professionale in cui sono impegnati soggetti immigrati nella veste di mediatori linguistico-culturali. Si tratta di figure che svolgono un lavoro di relazione e di collegamento tra immigrati e servizi, istituzioni e strutture della società di accoglienza.

Il rischio che si corre, a considerare la questione solo in questi termini, è quello di una prospettiva riduzionista che tiene in considerazione soltanto un aspetto, per quanto centrale, di una realtà ampia e complessa.

Il volume curato da Massimiliano Fiorucci costituisce un primo e importante tentativo di allargare il campo di riflessione e di indagine attraverso un approccio multidisciplinare al problema.

Nel suo saggio introduttivo Fiorucci illustra una tale impostazione mostrando i differenti livelli in cui si colloca e si attua la mediazione interculturale.

Il saggio di Donatello Santarone affronta il tema attraverso una prospettiva di tipo letterario. La categoria della mediazione, a suo giudizio, è centrale per comprendere un'opera letteraria. Nel caso specifico egli affronta il tema della rappresentazione della Cina nelle opere di importanti scrittori italiani (Moravia, Fortini, Arbasino). In questo caso la funzione mediatrice è particolarmente rilevante, perché si tratta di costruire un ponte tra due paesi - come la Cina e l'Italia - profondamente diversi per storia e cultura e che proprio per questo richiedono, quando è possibile, innumerevoli mediazioni per essere compresi e "tradotti".

Massimo Ghirelli e Ribka Sibhatu si soffermano, affrontando la questione in modo diverso e complementare, sul tema del rapporto tra i mezzi di informazione e di comunicazione e l'immigrazione. Gli autori evidenziano i rischi insiti nei processi di comunicazione di massa che spesso

# L'apprendimento e l'insegnamento dell'italiano a scuola: una mediazione di fatto

ALESSANDRO VACCARELLI

## Introduzione

Le teorie dell'*acquisizione/apprendimento*<sup>1</sup> delle lingue *seconde*, nella loro molteplicità e nell'enfasi posta di volta in volta a studiare fattori specifici, hanno messo in luce nel tempo i diversi punti di vista e le diverse realtà sociali e cognitive che caratterizzano il bilinguismo come fenomeno complesso e dalle numerose sfaccettature. Un bilinguismo, dunque, che non può essere studiato "unitariamente", ma che, al contrario, va sempre letto in rapporto ai soggetti che apprendono (in relazione alle loro attitudini, motivazioni, atteggiamenti), ai contesti sociali entro cui si verifica l'apprendimento (il background socioculturale di provenienza, il contesto di arrivo se ci riferiamo ad immigrati), alle strategie implicite o esplicite, individuali o mediate, che si attivano nell'*acquisizione/apprendimento* della lingua di arrivo.

La ricerca, anche in campo interculturale, e non solo quella riferita agli approcci pedagogici (ma prima ancora psicologici, sociolinguistici, etnolinguistici), ha prestato, al di là di una visione uniforme e omogenea dell'apprendimento linguistico, un'attenzione particolare a quello che è il ruolo del contesto e a quelle che sono le condizioni/situazioni individuali che fanno variare le possibilità, gli esiti, le modalità della costruzione di competenze linguistiche.

Non è fatto puramente "nominale" la differenza tipologica tra lingue *seconde*: tra una *lingua straniera* (d'ora in poi L.S.), che si apprende solitamente in un contesto diverso da quello in cui essa viene utilizzata normalmente, e una seconda lingua (d'ora in poi L2), che si apprende nel

<sup>1</sup> Nonostante la differenza che parte significativa della psicolinguistica attribuisce ai termini *acquisizione* e *apprendimento*, riferendosi ad un processo di tipo automatico e inconscio nel primo caso e ad un processo consapevole e controllato nel secondo, utilizzeremo i due concetti in forma intercambiabile.

contesto stesso in cui viene parlata, esistono differenze dovute anche ai processi cognitivi che si mettono in gioco e che dipendono in larga misura anche dalle strategie utilizzate da chi "emette" e da chi "riceve" input linguistici. Se una LS si apprende infatti sempre e comunque attraverso una mediazione didattica (eterogestita o autogestita, come ad esempio per i corsi */ai da te*, pur sempre interzionali, strutturati e graduati per difficoltà), una L2 si può acquisire anche solo attraverso l'esposizione quotidiana, e quindi attraverso le forme dell'*acquisizione spontanea*, che calano l'apprendente in un contesto comunicativo scarsamente "controllato" e suscettibile di interpretazioni soggettive che possono dar luogo a differenti situazioni affettive di apprendimento. La *lingua del paese di immigrazione* (d'ora in avanti LPI), seppure può essere considerata un sottotipo della L2, chiarisce ulteriormente la situazione apprenditiva dell'immigrato<sup>2</sup>, definendone meglio i caratteri legati alla dimensione socio-cognitiva specifica, che va considerata in rapporto a tutti quei *possibili* fattori di svantaggio sociale, tra cui lo status socioeconomico, talvolta la precarietà delle condizioni di vita, l'esistenza di *asimmetria* nei rapporti sociali dovuta alla presenza di eventuali stereotipi o pregiudizi nel contesto di accoglienza. Tutti fattori, questi, che, pur ponendosi ad un livello extralinguistico ed extradidattico, possono pesare fortemente sui processi di *acquisizione/apprendimento*<sup>3</sup>.

Ma anche lo stesso apprendimento linguistico degli immigrati presuppone una forte variabilità interna, tale che i fattori da prendere in considerazione, soprattutto quando ci si interroga rispetto all'intervento educativo e didattico, sono decisamente numerosi e pongono problemi di *selezione* sia quando si fa ricerca sia quando si predispongono il contesto e le modalità della didattica.

Variabili come l'età (essere adulti o bambini) e l'età di arrivo, dunque la frequenza scolastica o meno nel paese di origine, la spinta motivazionale soggettiva (ma pur sempre influenzata dal gruppo di appartenenza e da quello autoctono), la qualità dell'offerta scolastica, ed altri fattori ancora, possono dare distinti esiti che spiegano i fenomeni dell'insuccesso o del successo nell'apprendimento e quindi, per i ragazzi, l'insuccesso o il successo scolastico e formativo.

Prima di entrare in *medias res* è opportuno ricordare che la lingua, prima ancora di essere un problema pedagogico-didattico - o meglio in

<sup>2</sup> Per un esame più dettagliato del concetto si rimanda a A. Vaccarelli, *L'italiano e le lingue altre nella scuola multiculturale. Fattori culturali e psico-socio-pedagogici negli apprendimenti linguistici degli studenti immigrati*, ETS, Pisa, 2001.

<sup>3</sup> Cfr. M. Vedovelli, *L'immigrazione straniera in Italia: note tra socio-linguistica ed educazione linguistica*, in «Studi Italiani di Linguistica Teorica ed Applicata», n. 2, 1991.

concomitanza a questo livello di problematizzazione – pone questioni di tipo sociale e politico entro le quali non può essere non contestualizzato il discorso. Essa diventa uno degli strumenti basilari per quella *mediazione di fatto* di ordine più generale che si pone come una condizione sostanziale – e ricordiamo qui, per “libere” associazioni di idee e per implicite “ricontestualizzazioni”, figure quali Gramsci, Bernstein, Don Milani – affinché i figli degli immigrati possano emanciparsi, attraverso l’istruzione scolastica e universitaria e l’accesso a tutti i segmenti del mercato del lavoro, dalle condizioni di subalternità economica e sociale in cui si trovano, a prescindere dai titoli di studio posseduti, i loro genitori.

### **Atteggiamento educativo, pedagogia interculturale, apprendimento linguistico**

Si pone la necessità di parlare in prima istanza di atteggiamento educativo, perché in esso ci sono tutti gli *impliciti* del discorso pedagogico, delle sue finalità e delle sue aspettative e, quindi, degli aspetti sociali e politici che, volontariamente o involontariamente, consapevolmente o meno, lo sottendono.

Chiedersi secondo quale *principio di prospettiva*<sup>4</sup> la scuola si muove in relazione alla scolarizzazione degli studenti immigrati, può essere un primo passo per la comprensione, l’analisi e quindi il cambiamento di tale atteggiamento. Si tratta di comprendere in che modo la scuola può “fare significato” intorno ai problemi più generali o più particolari dell’interculturalità, di capire ad esempio se ci si muove più sul piano della *pietas* e della *caritas* che sul piano dello *ius*. O che cosa ci sia dietro – quali aspettative quindi – l’insegnamento dell’italiano a studenti stranieri. O, ancora, “quali” italiano si insegna loro. Ci troviamo talvolta a constatare che gli obiettivi intermedi (il raggiungimento delle abilità linguistiche per la comunicazioni quotidiana) diventano gli obiettivi finali dei percorsi scolastici, insufficienti comunque a supportare la scolarizzazione secondaria e la formazione universitaria dei figli degli immigrati<sup>5</sup>.

Se l’intenzionalità educativa si muove in prima istanza verso un insegnamento/apprendimento che interpreta la situazione linguistica di un immigrato necessariamente come “svantaggiata”, quasi che la cultura e la lingua di origine riflettano una presunta povertà di strumenti economici e

<sup>4</sup> Cfr. J. Bruner, *The Culture of Education*, 1996, tr. it.: *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano, 1997.

<sup>5</sup> Si rimanda a questo proposito, a M. Omodeo, *Studenti cinesi nella scuola italiana: ritardo scolastico ed obiettivi limitati*, in A. Ceccagno (a cura di), *Il caso delle comunità cinesi. Comunicazione interculturale ed istituzioni*, Armando, Roma, 1997.

uno scarso prestigio sociale, ci si può aspettare un’azione educativa con aspettative basse, limitata negli obiettivi da raggiungere e compensativa nelle sue modalità. L’idea del “recupero” che spesso caratterizza gli interventi didattici rivolti agli alunni immigrati è la cartina tornasole di un tale modo di rapportarsi e presume, come pregiudizio di fondo, che il non conoscere la lingua italiana significhi il *non sapere* in generale. Tra le altre cose, possiamo pensare, per contrasto, che una lingua che non si conosce non si recupera, ma si costruisce, si struttura, si apprende attraverso momenti didattici qualificati e motivanti e all’interno di idonei contesti per l’istruzione.

L’atteggiamento educativo, non sempre esente da visioni etnocentriche o, per così dire, glottoentriche, può condizionare fortemente gli esiti dell’apprendimento attraverso una mediazione didattica ed educativa orientata proprio da tali presupposti e che produce non soltanto abilità o competenze (in diverso grado e misura) ma anche valori, orientamenti affettivi e motivazionali che forte impatto possono avere anche sull’esito interculturale del lavoro. Il che può tradursi in un gioco di percezioni che riflettono e autoriflettono l’immagine degli studenti immigrati: soggetti “deboli” e dotati di scarso prestigio linguistico e culturale per gli studenti italiani, soggetti “deboli” e poco motivati come risultato delle percezioni degli studenti stranieri verso se stessi.

Esito interculturale che ci interroga dunque su quello che significa orientare, proprio in questa direzione, ogni intervento educativo, evuando un approccio “neutro” (e di solito falsamente neutro) al problema. Pensare a una didattica dell’italiano a soggetti stranieri dunque non significa soltanto applicare tecniche specifiche e riferirsi a teorie dell’apprendimento di varia natura, ma soprattutto “caricare” di valenza pedagogico-interculturale – al di là di ogni tentazione retorica e sempre attingendo, razionalmente e scientificamente, alla ricerca educativa, linguistica, psicopsicologica e sociolinguistica – la filosofia e l’azione progettuale. Probabilmente va rivista una concezione della didattica dell’italiano LPI (se mai nella scuola sia ancora approdata) al di fuori di un’educazione linguistica che in generale – e quindi anche in riferimento agli alunni italiani – possa essere concepita come *educazione linguistica interculturale*.

Uno degli impegni della pedagogia interculturale, dunque, è quello di rivolgersi al problema *lingua* a partire dalla contestualizzazione dell’insegnamento/apprendimento linguistico entro un quadro più ampio. L’apprendimento della LPI, nel nostro caso dell’italiano, andrebbe dunque visto:

- al di fuori di una logica emergenziale che risolve l’intera azione educativa entro l’ambito linguistico e che renda esclusivo – proprio perché emergenziale – questo problema rispetto ad altri o che si accontenti di obiettivi limitati (la “semplice” lingua per comunicare nel quotidiano);

- come problema "scientifico" che dunque necessita lo studio di quelle teorie e ricerche nei più disparati campi a cui dare senso e significato pedagogico. Ciò significa acquisire e tradurre pedagogicamente, proprio nello spirito del rapporto tra pedagogia e scienze dell'educazione<sup>6</sup>, ciò che diversi studiosi hanno scoperto o sperimentato, per costruire una visione di sintesi da cui nascano nuove idee per la ricerca in progress e per le sue applicazioni. Un'ulteriore sistematizzazione scientifica, tra pedagogia interculturale e pedagogia sperimentale, va promossa attraverso il controllo di modelli educativi<sup>7</sup> e strategie didattiche da implementare o introdurre e sperimentare;
- come problema che investe l'intera educazione linguistica (educazione al bilinguismo ed educazione linguistica interculturale) e che quindi non diventa appannaggio soltanto degli studenti stranieri, ma soprattutto diventa il contenitore, lo sfondo, di cui usufruiscono anche e soprattutto gli italiani, entro cui collocare ogni dimensione "micro" della didattica dell'italiano a stranieri;
- entro il quadro di un'educazione bilingue, che non considera soltanto la LPI, ma tiene in considerazione, senza mai trascurare, le lingue d'origine degli immigrati, che non solo non rappresentano un ostacolo all'apprendimento dell'italiano, ma che possono al contrario sostenerlo e promuoverlo.

Partire da queste considerazioni e dunque da questi presupposti potrebbe significare favorire una prima e necessaria mediazione interna ed esterna alla pedagogia interculturale, che permette: internamente, di mettere in stretta relazione l'aspetto lingua con gli altri aspetti dell'educazione interculturale, nonché di far dialogare le teorie sull'apprendimento e le tecniche di insegnamento con i presupposti educativi e i soggetti verso i quali gli interventi sono orientati; esternamente, soprattutto attraverso la formazione degli insegnanti e la realizzazione di "esperienze" scientificamente monitorate e controllate, di diffondere un atteggiamento educativo in linea con quanto precedentemente affermato e impostato su una visione più generalmente interculturale del problema, tale da evitare un approccio che risolve il tutto esclusivamente entro il problema "tecnico".

<sup>6</sup> Cfr. A. Visalberghi, in collaborazione con R. Maragliano e B. Vertecchi, *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Mondadori, Milano, 1978.

<sup>7</sup> Per il concetto di modello educativo si rimanda a R. Frasca, *Dal modello culturale al modello interculturale nella dimensione educativa*, in P. Giagnacovo, A. Vaccarella, *L'infanzia multiculturale e multietnica*, numero monografico de "I problemi della pedagogia", nn. 1-3, 2001.

## Il rapporto tra L1 e LPI e possibili esiti dell'apprendimento bilingue

Sul rapporto tra la lingua d'origine e la lingua seconda (nel nostro caso la LPI), i diversi approcci allo studio dell'apprendimento linguistico non si sono espressi in maniera univoca.

Le applicazioni del comportamentismo nella psicolinguistica e nella didattica delle lingue seconde, hanno fornito l'idea secondo cui la prima lingua presenta abitudini che possono interferire con quelle richieste per l'apprendimento della seconda: il concetto di *interferenza*<sup>8</sup>, ha rappresentato uno dei punti nodali di questa visione dell'apprendimento, e ha portato a considerare l'errore in termini di deviazione dalle norme linguistiche, dovute ad un'azione di disturbo delle regole della prima lingua. La differenza tipologica delle due lingue in contatto, la prima e la seconda, e quindi la loro "distanza" in termini lessicali, morfo-sintattici, fonetici, si pone come una variabile che può spiegare in tal senso non soltanto la natura dell'errore, ma anche le difficoltà di apprendimento di interi gruppi di soggetti.

Su un fronte contrario, le teorie a base innatista di derivazione chomskiana sostengono l'esistenza di un dispositivo di acquisizione innato, il LAD, il *Language Acquisition Device*, che organizza i dati dell'esperienza e produce in maniera "creativa" il linguaggio. L'esistenza di un dispositivo innato per le acquisizioni linguistiche - da inquadrare all'interno dell'interazione costante tra struttura mentale e ambiente linguistico, secondo un processo di costruzione creativa - consente di manipolare i dati linguistici acquisiti e di generare una serie potenzialmente infinita di produzioni verbali. Nell'analisi degli apprendimenti in L2, troviamo una nuova considerazione dell'errore: non più fenomeno di *interferenza*, ma piuttosto fenomeno di tipo evolutivo, analogo a quelli che si riscontrano nell'apprendimento della L1<sup>9</sup>, utile sia al ricercatore sia all'insegnante poiché costituisce un fondamentale indice di sviluppo del linguaggio.

Alcuni sviluppi di questi approcci inoltre hanno consentito di ipotizzare una sostanziale identità tra i processi di apprendimento della L1 e della L2, cosicché la prima lingua non diventa un ostacolo tale da dover prevedere, nella gestione delle attività didattiche, una "disabituazione" alle

<sup>8</sup> U. Weinreich, *Languages in Contact*, 1963, trad. it. *Lingue in contatto*. Borinighieri, Torino, 1974.

<sup>9</sup> Si veda a questo proposito una ricerca sulle produzioni linguistiche di bambini cinesi e rom nelle scuole dell'area fiorentina descritta in G. Cocchi, M. Giusti, M. R. Manzini, T. Mori, L. M. Savoia, *L'italiano come L2 nella scuola dell'obbligo. Il formarsi della competenza linguistica in bambini cinesi e rom*, Bulzoni, Roma, 1996.

sue norme e strutture: l'apprendente comincerebbe ad apprendere una L2 ripercorrendo le stesse tappe proprie dell'apprendimento della L1.

Nel caso, più particolare, dell'apprendimento della LPI, analizziamo per rapidi cenni un altro approccio che sostiene l'esistenza, sul piano cognitivo, di una stretta relazione tra l'apprendimento della seconda lingua e l'apprendimento della prima. Ad aprire questo tipo di visione troviamo le ricerche di Toukoma e Skutnabb-Kangas<sup>10</sup> in Scandinavia, che hanno contribuito ad aprire nuovi temi di dibattito sull'apprendimento bilingue. I due ricercatori scoprirono che i bambini finlandesi immigrati in Svezia che avevano interrotto i loro apprendimenti in L1 raggiungevano competenze ridotte anche in LPI, andando incontro a quel particolare fenomeno, che analizzeremo successivamente, definito come "semilinguismo".

Già Vygotskij affermava, nel capitolo di *Peniero e Linguaggio*<sup>11</sup> relativo alla formazione dei concetti scientifici, che l'esito dell'apprendimento di una lingua straniera (sottolineiamo però che Toukoma e Skutnabb-Kangas hanno studiato l'apprendimento della LPI) dipende dal grado di maturità raggiunto nella lingua materna. Cummins sviluppa ulteriormente questa visione dell'apprendimento ipotizzando l'esistenza di un'interdipendenza linguistica (*Interdependence Hypothesis*)<sup>12</sup> che riesce a spiegare non soltanto gli esiti degli apprendimenti linguistici, ma anche gli esiti della formazione scolastica in genere. Un buon livello di sviluppo della L1 è garanzia di un buon livello di sviluppo della LPI, soprattutto se si considerano gli usi "cognitivi" della lingua stessa. Per Cummins il ruolo della L1 è dunque fondamentale per supportare l'apprendimento della LPI, ma anche per consentire una corretta acquisizione dei concetti e favorire gli apprendimenti scolastici in generale. L'immagine del doppio iceberg<sup>13</sup> permette di chiarire questa posizione: le due lingue sono differenti in superficie, ma hanno aspetti comuni più profondi relativi alla sfera cognitiva, che possono essere passati da una lingua all'altra e conservati in

<sup>10</sup> T. Skutnabb-Kangas, O. Toukoma, *Teaching Migrant Children, Mother Tongue, and Learning the Language of Host Country in the Context of Socio-cultural Situation of the Migrant Family*. Tutkimuksia Research Reports, Tampere, Finland, 1976.

<sup>11</sup> L. S. Vygotskij, *Izbrannye psichologičeskie issledovanija*, Mosca, 1956, trad. it. in: *Peniero e linguaggio*, Giunti, Firenze, 1992.

<sup>12</sup> J. Cummins, *Linguistic Interdependence and Educational Development of Bilingual Children*. «Review of Educational Research», Volume 49, n° 2, Spring 1979; J. Cummins, *Empowering Minority Students: A framework for Intervention*, in "Harvard Educational Review", Volume 5-6 (1), 1986; J. Cummins, M. Swain, *Bilingualism in education: aspects of theory, research and practice*, Longman, London, New York, 1986.

<sup>13</sup> J. Cummins, *Empowering minority students*, Association for Bilingual Education, Sacramento, 1989.

un magazzino in comune che permette il funzionamento di ambedue. Se la prima lingua è "debole" si corre il rischio di apprendere la LPI in maniera non ottimale e soprattutto di non potenziare al meglio il "magazzino comune" e quindi i processi cognitivi comuni che ad esse sono collegati. Nel caso degli studenti immigrati - se ci si pone come obiettivo un successo nell'apprendimento di una seconda lingua e buone capacità di apprendimento e concettualizzazione - la prima lingua deve essere ben sviluppata sia nelle abilità comunicative (*Basic Interpersonal Communicative Skills*, d'ora in avanti BICS), quelle che ad esempio sono necessarie per salutare, giocare con i compagni, formulare semplici domande, sia in quelle che permettono di accedere ai linguaggi dell'istruzione (*Cognitive Academic Language Proficiency*, d'ora in avanti CALP), e che riguardano, ad esempio, la capacità di sintesi, la comprensione e produzione di testi argomentativi, l'uso e l'accesso a concetti astratti (in matematica, numeratore, denominatore, ecc.)<sup>14</sup>.

Se mancano tali condizioni, come è il caso del sistema scolastico italiano, bisogna porsi il problema di come insegnare (anche a soggetti che non hanno acquisito completamente la loro o le loro lingue di origine anche in funzione cognitiva) la lingua italiana cercando di rendere il più possibile efficace un tale insegnamento, favorendo tanto le abilità BICS quanto quelle CALP.

Le abilità comunicative da sole non garantiscono infatti una padronanza piena della lingua, che possa permettere tutti gli altri apprendimenti ed è questo uno dei principali motivi per cui molti studenti immigrati, fluenti nella comunicazione linguistica quotidiana, non raggiungono una piena riuscita scolastica e incorrono in fenomeni di dispersione e abbandono.

È importante sottolineare che tale teoria non si esprime negativamente nei confronti dell'apprendimento precoce di una seconda lingua o di una lingua straniera: piuttosto segnala da un lato l'importanza che la prima lingua occupa nello sviluppo cognitivo del soggetto, dall'altro la necessità di curare in situazioni di immigrazione, quanto più possibile, gli apprendimenti delle lingue d'origine, soprattutto per quei ragazzi che hanno iniziato il percorso scolastico nel loro paese di origine.

Oltre alle teorie alle quali ci siamo sommariamente riferiti, è necessario spendere alcune parole circa i possibili esiti del processo apprenditivo, in relazione al fenomeno, poco circoscrivibile ed estremamente complesso, del bilinguismo. Sarebbe in questa sede poco opportuno, anche per ragioni di spazio, esaminare le molte definizioni del bilinguismo e le diver-

<sup>14</sup> Cfr. J. Cummins, M. Swain, *op. cit.*, ma anche, per un'analisi dei due concetti A. Tosi, *Dalla madrelingua all'italiano. Lingue ed educazione linguistica nell'Italia multietnica*, La Nuova Italia, Firenze, 1995 oppure A. Vaccarelli, *op. cit.*

se tipologie di volta in volta individuate dai diversi studiosi. Ci basterà dunque accennare ad una triade di concetti, a cui corrispondono diverse situazioni cognitive, che ritroviamo spesso anche all'interno della letteratura di tipo pedagogico-interculturale. Premesso che una concezione *massimalista* del bilinguismo è oggi superata<sup>15</sup>, visto anche che i soggetti bilingue tendono ad essere comunque dominanti in una delle lingue che parlano o in alcune delle loro funzioni (ad esempio quelle affettive e quelle strumentali), accenneremo di seguito ai concetti di *bilinguismo aggiuntivo*, *bilinguismo sottrattivo*<sup>16</sup> e *semilinguismo*<sup>17</sup>.

Il *bilinguismo aggiuntivo* è la situazione maggiormente auspicabile per gli studenti stranieri: alla L1 si aggiungono una nuova lingua e cultura e in tal senso si acquisiscono gli strumenti per l'accesso nel gruppo autoctono senza perdere la possibilità di contatto e riferimento al gruppo di origine.

Con il *bilinguismo sottrattivo* invece l'apprendimento della LPI è accompagnato dal logoramento, totale o parziale, delle competenze in L1, a partire dai fattori di percezione sociale e dal minore prestigio attribuito dagli autoctoni e talvolta dagli stessi soggetti immigrati alla lingua e alla cultura del gruppo di origine. Alcuni soggetti non riescono a raggiungere livelli adeguati sia nel caso della L1 sia in quello della LPI. Ci troviamo in questo modo di fronte a casi di *semilinguismo*, che si manifesta con la presenza di carenze di ordine qualitativo e quantitativo in entrambe le lingue di riferimento. Questo fenomeno è stato descritto in termini di deficit nelle seguenti sei aree di competenza: ricchezza di vocabolario, correttezza della lingua, processi inconsapevoli del linguaggio (automatismi), "creatività" linguistica (ad es. capacità di creare neologismi, ecc.), padronanza delle funzioni del linguaggio (affettiva, cognitiva, ecc.), linguaggio figurato.

*Semilinguismo sottrattivo*, *bilinguismo aggiuntivo* vanno letti, in quanto esiti, sempre in rapporto alla variabilità individuale, ma sempre, anche, in rapporto alla variabilità delle situazioni contestuali "interne" al gruppo di appartenenza ed "esterne" (scolastiche dunque, nel caso di bambini e ragazzi) che di fatto sono tra i principali mediatori non soltanto delle modalità cognitive che permettono *acquisizione e apprendimento*, ma anche dell'attribuzione di senso e significato che si dà all'apprendimento stesso.

<sup>15</sup> Cfr. G. Berruto, *La sociolinguistica*, Zanichelli, Bologna, 1987.

<sup>16</sup> Per i concetti di *bilinguismo aggiuntivo e sottrattivo* si fa riferimento a W. E. Lambert, *The Effects of Bilingualism on the Individual: Cognitive and Sociocultural Consequences*, in P. A. Hornby (ed.), *Bilingualism: Psychological, Social and Educational Implications*, Academic Press, New York, 1977.

<sup>17</sup> T. Skumabb-Kangas, O. Toukoma, *op. cit.*

## Il contesto come primo mediatore

Al di là di quanto il senso di "emergenza", che oggi invade la scuola rispetto al *da farsi* nel campo dell'insegnamento dell'italiano LPI, possa dare adito a richieste di formazione sul "come si fa" risulta difficile pensare l'apprendimento in rapporto ad un concetto riduttivo di insegnamento che veda nella lezione di lingua l'unico momento e l'unica azione previsti per il raggiungimento da parte dei soggetti delle necessarie competenze.

E questo non solo perché le situazioni individuali sono estremamente variabili<sup>18</sup> e tali da rendere poco efficaci eventuali "ricette" da applicare, ma anche perché vanno definiti alcuni ambiti di azione che non possono prescindere dalle situazioni cognitive viste nelle loro connotazioni psicosocio-culturali e, quindi, contestuali.

Rispetto alla variabilità delle situazioni, basti soltanto far riferimento al fatto che i bisogni legati all'apprendimento linguistico cambiano notevolmente se ci si trova di fronte a bambini nati in Italia, a ragazzi neo-arrivati di 14-15 anni, a bambini che hanno frequentato solo qualche anno di scuola nel loro paese, ad adulti lavoratori che frequentano o meno corsi di italiano, ecc. Situazioni dunque che si presentano diverse per i livelli linguistici da prendere in considerazione, per le problematiche legate all'identità, per le motivazioni, per i contesti socio-situazionali di vita e di apprendimento, ecc.

Pienemann sostiene la tesi secondo cui "il percorso seguito da un apprendente durante l'acquisizione di una L2 può essere influenzato dall'insegnamento, ma [...] questa influenza può essere neutralizzata dai fattori socio-psicologici dell'ambiente di apprendimento"<sup>19</sup>.

Il concetto di contesto, che in questa sede rappresenta l'imprescindibile condizione per chiarire quanto si è detto fino ad ora e quanto si dirà, va assunto in questa sede almeno in una duplice accezione, che va poi approfondita sulla base del suo utilizzo nelle scienze dell'educazione. Se ogni testo, anche e soprattutto di natura linguistica, va letto sempre in riferimento ad un contesto, possiamo distinguere - come fanno Halliday e Hasan<sup>20</sup> - tra un *contesto culturale*, come il background più ampio entro il quale avviene l'interpretazione dei "testi", e un *immediato environment*, l'ambiente immediato dell'interazione, il contesto socio-situazionale. Cili-

<sup>18</sup> Per una casistica della padronanza linguistica si rimanda a R. Albarea, D. Izzo, *Manuale di pedagogia interculturale*, ETS, Pisa, 2002.

<sup>19</sup> Pienemann M., *L'effetto dell'insegnamento sugli orientamenti degli apprendenti nell'acquisizione di L2*, in A. Giacalone Ramat, *op. cit.*, p. 308.

<sup>20</sup> Cfr. A. Ciliberti, *op. cit.*



berti, per chiarire questa distinzione, riporta l'esempio che gli stessi Haliday e Hasan propongono in relazione al mondo scolastico:

"Per ogni 'testo' che viene usato in classe — i discorsi dell'insegnante, gli elaborati degli allievi, i materiali didattici — c'è sempre un contesto di situazione, costituito dalla lezione, che definisce gli scopi che si vogliono raggiungere, il tipo di rapporto che si instaura tra libro di testo e lettore, e così via. Ma tutto ciò acquista il suo significato più profondo dalla scuola in quanto istituzione culturale, in cui vige un certo concetto di educazione e di sapere pedagogico [...] oltre che tutto un insieme di assunzioni implicite riguardanti l'apprendimento ed il ruolo che la lingua ci gioca. Tutti questi fattori costituiscono il contesto di cultura"<sup>21</sup>.

In tal modo il *contesto* non viene a coincidere solamente con l'organizzazione dell'ambiente fisico, ma con tutto lo spazio delle relazioni psicologiche, sociali e culturali che attraversano gli aspetti impliciti ed espliciti dell'educazione, tanto da giustificare la necessità di un'analisi che veda individuo e contesto nel loro rapporto dinamico e interattivo o, come direbbe Dewey, caratterizzato da *transazioni*.

Liverta Sempio ritiene che "sia possibile pensare al contesto come a una concettualizzazione del soggetto della situazione che sta vivendo, a una 'teoria' di tale situazione, che, da un lato, contribuisce a dare forma e significato alla sua interazione con l'ambiente, dall'altro, emerge da tale interazione"<sup>22</sup>.

È su questo concetto di contesto, inteso anche come "teoria" della situazione, possiamo utilmente domandarci: quale teoria si costruisce un insegnante o un gruppo docente intorno ai bisogni di un alunno straniero? E quale teoria sviluppano invece gli alunni, italiani e non, e le loro famiglie? E, ancora, in che modo tali "teorie" possono influenzare gli esiti scolastici? Nei contesti interetnici gli esempi di "inciampi" proprio nel campo dell'attribuzione di senso e di significato a comportamenti specifici sono numerosi e svelano il forte legame tra concezioni educative e sistemi culturali di riferimento. Ad esempio, l'insegnante che non vede mai i genitori del suo alunno cinese a scuola concludono che questi sono disinteressati all'andamento del proprio figlio. Tali genitori, che di solito, tra le altre cose, non vanno a scuola perché non parlano bene l'italiano o non lo parlano affatto, sono però culturalmente abituati a non interferire nel lavoro scolastico.

Ma tali teorie possono contribuire a determinare anche modelli educa-

<sup>21</sup> Cit. in A. Ciliberti, *op. cit.*, pp. 73-74.

<sup>22</sup> O. Liverta Sempio, *Contesto e processi cognitivi*, in Liverta Sempio O., Marchetti A. (a cura di), *Il pensiero dell'altro*, Raffaello Cortina, Milano, 1995, p. 20.

tivi e didattici che spieghino differenti modalità di inserimento degli studenti immigrati.

Ad esempio un bambino che non parla l'italiano può essere percepito e trattato come svantaggiato: non sa la lingua, non apprende le discipline, ha bisogno di programmi di recupero. Gli insegnanti proiettano in tal modo l'immagine di un soggetto in difficoltà, che verrà percepito come tale dai suoi compagni, dai genitori italiani — che si preoccupano del rallentamento del programma che la sua presenza comporta — dalla sua famiglia e, non da ultimo, da se stesso. È un bambino che si sentirà poco valorizzato, che potrà sviluppare una motivazione inadeguata, su cui la scuola si attiva con grande preoccupazione per ottenere, al limite, risultati minimi.

Il modo in cui si teorizza la situazione dunque può influenzare il modo in cui la situazione si sviluppa, definendo quei fattori contestuali — dei quali abbiamo marcato gli aspetti legati alla percezione sociale — che incidono sostanzialmente nella gestione e negli esiti dell'inserimento scolastico degli alunni immigrati.

I fattori contestuali, come ci ricordano Cole e Griffin<sup>23</sup>, non riguardano semplicemente soltanto l'ambiente scolastico ed extrascolastico, ma tutti gli eventi che precedono e seguono il compito cognitivo, in altre parole tutti i fattori che possono influenzare la qualità del tempo speso sul "compito", che può essere esso stesso considerato un livello di contesto. Le aspettative negative, l'ansia dei docenti rispetto ai tempi dell'apprendimento linguistico, la predisposizione di compiti cognitivi poco complessi agiscono dunque come variabili di contesto che rendono "debole" sul piano percettivo e autoperceptivo e sul piano linguistico-cognitivo lo studente immigrato.

Nell'analisi dell'apprendimento di una seconda lingua come apprendimento contestualizzato, in cui quindi giocano un forte ruolo le relazioni sociali tra i soggetti, le relazioni educative, i fattori percettivi, le "teorie" che gli attori formulano, risulta fortemente significativa la distinzione introdotta da Cummins tra *immersione* e *sommersione*<sup>24</sup>, due dimensioni che possono caratterizzare fortemente i contesti degli apprendimenti linguistici e che contribuiscono a spiegare l'influenza dei fattori affettivi e psicosociali sull'apprendimento-acquisizione della competenza linguistica.

Cummins utilizza il concetto di *immersione* per riferirsi alla situazione nella quale l'insegnamento della L2, anche concepita come lingua veico-

<sup>23</sup> M. Cole, P. Griffin, *Contextual Factors in Education*, Wisconsin Center for Education Research, Madison, 1987.

<sup>24</sup> J. Cummins, *op. cit.*, 1979.

lare degli altri apprendimenti, viene introdotto con gradualità e secondo le opportune metodologie glottodidattiche e rivolto a gruppi di studenti di minoranza omogenei rispetto al livello linguistico e alla provenienza:

"Immersion refers to a situation in which children from the same linguistic and cultural background who have had no prior contact with the school language are put together in a classroom setting in which the second language is used as the medium of instruction"<sup>25</sup>

Nel caso dell'*immersione*, dunque, che caratterizza anche l'apprendimento della L.S., l'assistenza conoscitiva, che è data da un insegnante o da un metodo di autoapprendimento, è strutturata e organizzata all'interno di un corso o di un programma articolato che tenta di costruire da "zero" le abilità linguistiche del discente. Il contesto comunicativo che l'insegnante crea è un contesto che tiene conto della gradualità degli apprendimenti degli allievi, che di solito si pongono allo stesso livello linguistico, con implicazioni importanti sia da un punto di vista cognitivo, sia per quanto riguarda i fattori della percezione sociale sia, ancora, per ridurre la portata del fattore "ansia" e dei fattori affettivi che possono agire da ostacolo all'apprendimento.

Per il concetto di *sommersione* è molto suggestiva l'immagine metaforica del "bagno linguistico": viene chiesto a uno studente di "affogare o nuotare" quando, senza alcuna competenza in L.P.I., viene inserito in una classe con compagni autoctoni e gli si chiede implicitamente di imparare al più presto, e in forma spontanea, la loro lingua, che permette tutte le forme di comunicazione quotidiana e, al tempo stesso, veicola gli apprendimenti disciplinari:

"Submersion refers to the "sink or swim" approach where no adjustments are made in the school program to take account of the minority child's cultural and linguistic difference [...]. Children in submersion programs [...] are mixed together with students whose L1 is that of the school and their lack of proficiency in the school language is often treated as a sign of limited intellectual and academic ability. Children in submersion programs can become frustrated because of difficulties in communicating with the teacher"<sup>26</sup>

In questo caso va detto che lo scarso controllo della situazione comunicativa, l'impossibilità di comunicare nella L.1, di ricevere conferme, di formulare domande, le inevitabili incomprensioni favoriscono alti livelli

<sup>25</sup> J. Cummins, M. Swain, *op. cit.*, p. 8.

<sup>26</sup> Cummins J. *Bilingualism and Special Education, Issues in Assessment and Pedagogy*. College Hill Press, San Diego, 1985, p. 154.

di ansia e posizioni di status sociale particolarmente deboli. Da un altro punto di vista, affidare l'apprendimento di uno studente ad una modalità di tipo sostanzialmente spontaneo può condurre a tutte quelle distorsioni formative comunicative (*foreigner talk* o *xenoleit*)<sup>27</sup> e linguistiche (*simplificatione riduttiva*, *fossilizzazione*)<sup>28</sup> che incidono negativamente sull'inserimento e sul rendimento scolastico.

Se l'idea, peraltro non poco diffusa, che il bagno linguistico possa da sé favorire lo sviluppo di competenze in L.P.I. risulta poco praticabile e poco convincente sul piano teorico e sulla base dei risultati della ricerca, è necessario studiare le forme di un processo di insegnamento-apprendimento che sostengano l'individuo cognitivamente e psicologicamente tenendo conto della dimensione contestuale.

A tutt'oggi in Italia sembra prevalere il modello della *sommersione*, soprattutto in quelle scuole che solo di recente hanno conosciuto il fenomeno e che non hanno avuto modo, negli anni, di maturare consapevolezza ed esperienze significative.

In una realtà come quella italiana, lo studente immigrato viene infatti inserito in una classe in cui il contesto comunicativo è già determinato da regole pragmatiche, schemi culturali e da un codice linguistico a lui estranei, per cui si trova dentro ad una realtà comunicativa non "alla pari", che pertanto lo porta a sentirsi linguisticamente, culturalmente, emotivamente, *sommerso*.

Una terza via tra *immersione* e *sommersione* è possibile nella misura in cui, esistendo dei limiti per entrambi i modelli, si cerchi di mediare

<sup>27</sup> La comunicazione linguistica nei contesti interetnici è densa di situazioni nelle quali il peso dei fattori psicosociali esercita un forte condizionamento sull'acquisizione linguistica. Dittmar e von Stutterheim fanno notare come le differenze verbali e non verbali tra sistemi culturali diversi possono causare incomprensioni e fallimenti nella comunicazione, che possono arrivare a sorreggere ed alimentare atteggiamenti etnocentrici e pregiudizi. L'immigrato si trova, sul piano comunicativo, in posizione subordinata rispetto al parlante nativo, che si rivolge al primo con un *registro semplificato* (*Foreigner Talk*), che può avere una duplice funzionalità, rendere comprensibile il messaggio ma più spesso inferiorizzare lo straniero. Cfr. N. Dittmar N., C. von Stutterheim, *Sul discorso dei lavoratori immigrati. Comunicazione interetnica e strategie comunicative*, in A. Giacalone Ramat (a cura di), *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, Il Mulino, Bologna, 1986.

<sup>28</sup> La semplificazione linguistica è una strategia generalmente osservata tra gli apprendenti una L2, ma che può assolvere a due funzioni distinte: una *elaborativa*, quando essa si pone come fase transitoria per un'acquisizione più coerente della lingua d'arrivo, una *resistiva* quando non consente uno sviluppo delle competenze linguistiche, con riduzione della grammatica e del potenziale semantico della lingua seconda e con la tendenza verso strutture fonologiche meno complesse. Cfr. J. M. Meisel, *Strategie di apprendimento della seconda lingua. Più di un tipo di semplificazione*. In A. Giacalone Ramat, *op. Cit.*

certe istanze di natura socio-educativa (le classi separate previste dai programmi di *immersione* non favoriscono l'integrazione) con altre di natura cognitiva (la *sommersione* produce insuccesso linguistico e scolastico). I programmi di *immersione* che prevedano classi di accoglienza per la preparazione linguistica, propedeutiche all'inserimento nelle classi ordinarie, o il ricorso iniziale alla L1 almeno fino a quando non si strutturino solide competenze in LPI, sono poco praticabili non solo per tutta una serie di ragioni organizzative legate al nostro sistema scolastico e alla natura eterogenea e multiforme dell'immigrazione in Italia, ma anche e soprattutto perché tale modello, applicato in precedenza in altri contesti, ha come rischio quello di rendere implicita l'idea della separazione e di rispondere ad una logica multiculturale piuttosto che interculturale. Ma la credibilità scientifica che posizioni come quelle di Cummins sembrano avere in merito a questi problemi ci spinge a riflettere sul fatto che, se non è possibile prevedere l'immersione linguistica come modello centrale dell'inserimento scolastico dei bambini e ragazzi neoarrivati, è possibile e auspicabile invece studiare approcci che puntino sulla *riduzione della sommersione* anche attraverso l'organizzazione di momenti che consentano di pervenire a modalità organizzative "miste": l'inserimento nelle classi accompagnate dunque da programmi di immersione linguistica che impegnano gli studenti per una quantità di ore rapportata ai livelli di partenza e condotti in maniera tale da non rischiare la logica delle classi "differenziali". La didattica della LPI ridurrebbe la sommersione nella misura in cui riesce a prevedere momenti di immersione destinati all'acquisizione di abilità (per un minimo di almeno due o tre ore settimanali) in cui si faccia ricorso a metodi adeguati (solitamente si tratta di metodi misti), che gradualmente introducono gli studenti alla lingua e che permettono il superamento di eventuali fossilizzazioni o semplificazioni riduttive che l'acquisizione spontanea - il bagno linguistico entro cui si può *imparare a nuoto* - ma anche *affogare* - possono far insorgere.

Lo schema delle pagine seguenti (Tavola 1) intende sintetizzare i diversi modelli, aggiungendo a quelli relativi all'immersione e alla sommersione, il modello che si può definire come "integrato".

L'integrazione dei modelli rispetta l'esigenza di prevedere momenti strutturati e intenzionali per l'apprendimento della LPI e di promuovere, all'interno di un approccio che punti alla mediazione culturale e linguistica, alla facilitazione e alla riduzione della *sommersione* in genere, l'inserimento immediato degli studenti immigrati nelle classi scolastiche (evitando così i rischi di separazione).

Tale modello può funzionare al meglio all'interno di progettazioni educative e didattiche che prevedano anche l'intervento di professionisti esterni quali i mediatori culturali e linguistici e, in assenza di risorse nella scuola, di insegnanti specializzati nella didattica dell'italiano a stranieri.

MODELLI DI INSERIMENTO	Descrizione	Presupposti
<p><i>Sommersione</i></p>	<p>Gli studenti immigrati sono inseriti direttamente nelle classi e non vengono studiati percorsi di apprendimento della LPI, nella speranza che il "bagno linguistico" possa da sé favorire lo sviluppo della competenza. In Italia si è proceduto per lungo tempo, nonostante una normativa che chiarisce in antitesi con quanto è accaduto nelle scuole, ad inserire gli studenti in classi di livello inferiore rispetto all'età o alla scolarizzazione pregressa, incorrendo in quelle forme di ritardo scolastico che, lungi dal supportare lo sviluppo di competenza in LPI, costituiscono vere e proprie forme di "declassamento" linguistico, culturale, psicologico per gli studenti e di ulteriore <i>sommersione</i>.</p> <p>Tra gli esiti che tale modello potrebbe produrre menzioniamo il semiinguarso, il bilinguismo solitario, la dispersione scolastica.</p>	<p>Si oscilla tra una visione dello studente immigrato come soggetto svantaggiato ad un approccio che punta tutta la sua attenzione sulla categoria di <i>uguaglianza</i>. A queste diverse immagini di studente corrispondono approcci che variano dal trattare i singoli casi dentro percorsi di "recupero" linguistico (anche attraverso il ritardo scolastico), a forme di <i>laissez faire</i> che non prevedono nessuna azione di "accompagnamento" dello studente.</p> <p>Tale modello risponde alla logica dell'assimilazione e non tiene conto dei bisogni cognitivi degli immigrati, senza peraltro seriamente ispirarsi alle prospettive educative multiculturali o interculturali.</p>
<p><i>Immersione</i></p>	<p>Gli studenti vengono accolti in classi con compagni che presentano le stesse caratteristiche e per i quali è previsto - prima di essere inseriti nelle classi "ordinarie" - un periodo di apprendimento della LPI necessario a costruire le competenze BICS e le competenze CALP. Tale modello, nelle sue forme più pure, è caratterizzato da programmi di educazione bilingue, nelle quali la L1 viene utilizzata anche per gli insegnamenti curricolari.</p> <p>Tra gli esiti che tale modello potrebbe produrre menzioniamo il bilinguismo aggiuntivo, ma col rischio di orientare le identità verso la biculturalità più che verso l'interculturalità.</p>	<p>Lo studente immigrato va rispettato nella sua identità e nelle sue <i>differenze</i> e supportato da un punto di vista linguistico e cognitivo, ancorando significativa parte delle attività didattiche sulla L1.</p> <p>Da un punto di vista generale tale modello, pur considerando le problematiche cognitive degli studenti immigrati, rischia di approdare ad una visione multiculturale dell'educazione.</p>

© ARMANDO EDITORE. La fotocopia non autorizzata è reato

<p>Gli studenti vengono inseriti nelle classi con i compagni autoctoni, ma seguono per un numero di ore a settimana (tra le 2 e le 5) percorsi didattici in LPI. Strategie che consentono una riduzione della sommersione devono accompagnare la quotidianità scolastica all'interno delle classi frequentate: facilitazione linguistica nella comunicazione di base e nelle discipline studiate, mediazione culturale e linguistica, valorizzazione delle L1, percorsi educativi interculturali, ecc.</p> <p>Gli studenti stranieri non sono l'unico "bersaglio" degli interventi educativi. Al contrario il coinvolgimento in attività di diverso tipo degli studenti autoctoni consente di predisporre per i ragazzi immigrati condizioni contestuali favorevoli all'apprendimento linguistico e agli apprendimenti in genere, per gli autoctoni le basi della convivenza interculturale.</p> <p>Gli esiti possono oscillare tra forme di bilinguismo aggiuntivo quando si sostengono le L1 a forme di bilinguismo sottrattivo quando invece le L1 non sono adeguatamente o non sono affatto sostenute.</p>	<p>Lo studente immigrato non viene trattato come soggetto "svantaggiato", ma come in potenzialità la posizione di vantaggio, diventando al contempo una "risorsa" per l'intero gruppo classe. Si media tra <i>divergenza</i> e <i>uguaglianza</i> attraverso un approccio orientato a valorizzare le lingue e le culture di origine e a favorire al massimo le relazioni con i compagni autoctoni, aprendo a momenti di condivisione delle esperienze e dei significati culturali.</p> <p>Da un punto di vista generale, tale modello mira ad una <i>integrazione</i> tra italiani e stranieri, cercando di dare agli uni gli strumenti per la comprensione e la partecipazione alla vita degli altri, rispondendo di fatto ad una logica interculturale.</p>
<p><b>Modello "integrato"</b></p>	

Tav. 1. *Modelli di inserimento scolastico degli studenti immigrati*

### Alcuni livelli per la mediazione didattica e la contestualizzazione

Le proposte che seguono cercano di fornire indicazioni di riferimento da riferirsi al modello di inserimento scolastico e di progettazione educativo-didattica che, nel paragrafo precedente, abbiamo definito come "integrato".

Per sistematizzare il discorso, in modo certamente non esaustivo e comunque inevitabilmente parziale per quanto riguarda le scelte operate, proponiamo lo schema riportato nella Tavola 2, che cerca di spiegare co-

me contestualizzare e a quali livelli il problema dell'apprendimento/insegnamento della lingua italiana. Si tratta di un tentativo di orientare teoricamente la pratica educativa, sempre nella consapevolezza che per l'insegnamento dell'italiano come LPI non esistono ricette, ma al contrario bisogni ed individui fortemente diversificati per i quali definire volta per volta le strategie più opportune.

Il punto di vista assunto richiede che vengano chiariti o ribaditi alcuni nodi teorici e concettuali:

1) Mediare nel campo dell'insegnamento linguistico agli studenti immigrati ha significati che si articolano su più campi: mediazione didattica, per quanto riguarda l'apprendimento delle abilità in LPI; mediazione linguistica, per permettere, da un lato, l'accesso ai significati della LPI e risolvere le eventuali incomprensioni e, dall'altro, far emergere e valorizzare le lingue d'origine; mediazione culturale e interculturale per facilitare le relazioni sociali, la comprensione, lo scambio e promuovere un clima comunicativo generalmente positivo.

2) La mediazione culturale e linguistica ha i suoi effetti se la scuola nel suo complesso riesce ad assumere la logica di fondo<sup>29</sup>. La presenza di mediatori di professione riesce ad aiutare poco nella progettualità interculturale se ad essi viene delegata in toto la funzione di mediazione. Al contrario se i mediatori sono parte di un sistema che riflette e agisce consapevolmente in tale ottica, i risultati interculturali (e tra di essi anche quelli linguistici) possono raggiungere più positivamente. Accanto a questo va ribadita la necessità di ripensare, e non solo in funzione degli stranieri, l'organizzazione e la formazione scolastica, per adeguarle ai bisogni della società multiculturale, evitando una quanto mai rischiosa *pedagogia per stranieri* e puntando gran parte dell'attenzione sui ragazzi autoctoni che sono soggetti, allo stesso modo degli immigrati, alle sfide della pedagogia interculturale<sup>30</sup>.

<sup>29</sup> Per un approccio organico ai problemi della mediazione culturale e linguistica e per un'analisi dettagliata del ruolo del mediatore si rimanda a: M. Fiorucci, *Infra*; Idem, *La mediazione culturale e linguistica. Strategie per l'incontro*, Armando, Roma, 2000.

<sup>30</sup> Su questo concetto ha insistito molto Francesco Susi, al quale si rimanda per un'impostazione e una visione più generale, di ordine teorico ed epistemologico, della pedagogia e della educazione interculturale. In particolare si segnalano: F. Susi (a cura di), *L'interculturalità possibile. L'inserimento scolastico degli stranieri*, Anicia, Roma, 1995; Idem, *L'educazione interculturale tra teoria e prassi*, Corso di Perfezionamento in Educazione Interculturale, Università di Roma Tre, Facoltà di Scienze del-

3) La consapevolezza di agire sul contesto e il trovare le leve motivazionali e cognitive attraverso la contestualizzazione dell'insegnamento/apprendimento rappresenta già un primo e necessario livello di mediazione. Un approccio educativo che tenga conto ai massimi livelli dell'importanza dei vari fattori coinvolti nell'apprendimento (linguistici ed extralinguistici, cognitivi e psico-sociali) esercita dunque un controllo tanto dentro i momenti specificamente orientati alla costruzione di competenze in LPI, tanto dentro ai momenti (peraltro più frequenti e forse più significativi per la costruzione del clima scolastico e delle disposizioni affettive dell'apprendente) che costituiscono, nella loro varietà e diversità, la quotidianità scolastica nel suo intero (routines, ricreazione, relazioni "informali", didattica delle varie discipline ed educazioni).

4) L'idea vygotkijana di *zona di sviluppo prossimale* permette di orientare l'intenzionalità didattica ed educativa verso una visione di contestualizzazione che tiene conto di quanto fino ad ora si è detto, dell'importanza dunque della dimensione sociale vista in stretta relazione con quella cognitiva. Tale idea presuppone che l'esperienza di apprendimento sia fortemente socializzata<sup>31</sup>, "carica" del supporto di un'interazione sociale "controllata" da parte di chi pianifica e gestisce la relazione educativa, e, ancora, consapevolmente e costantemente mediata.

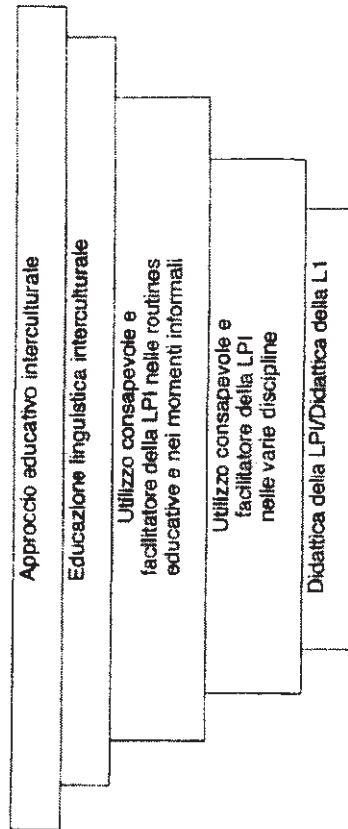
5) La L1 non agisce da ostacolo all'apprendimento della LPI. Lo dimostrano, contro l'opinione di molti docenti che arrivano anche a sconsigliare ai genitori immigrati di utilizzare la L1 a casa, gli studi di Cummins e di altri ricercatori, che intravedono invece un benefico effetto del mantenimento e dello sviluppo della L1 sui processi di acquisizione/apprendimento della LPI. L'insegnamento della L1 può favorire, tra le altre cose, il senso di autostima degli stu-

la Formazione, Roma, 1998. Idem (a cura di), *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze e strumenti*, Armando, Roma, 1999.

<sup>31</sup> Il concetto di "zona prossimale di sviluppo" è stato elaborato da Vigotskij per indicare "la distanza tra il livello effettivo di sviluppo così come è determinato da problemi solving autonomo e il livello di sviluppo potenziale così come è determinato attraverso il problem solving sotto la guida di un adulto o in collaborazione con i propri pari più capaci" (in M. Cole, S. Scribner, V. John-Steiner, E. Souberman, *Mind in society. The Development of Higher Processes*, trad. it.: *Il processo cognitivo*, Boringhieri, Torino, 1987). Per Vigotskij lo sviluppo cognitivo non può essere un fatto di natura puramente individuale, ma va collocato all'interno di una precisa cultura, riconoscendo dunque agli apprendimenti un carattere fortemente sociale e contestualizzato. L'interazione sociale, lo scambio comunicativo operano inizialmente come fattori esterni, ma sono necessari per una successiva "internalizzazione" dei processi psicologici, con un passaggio da un piano interindividuale ad uno intraindividuale.

deni immigrati, ma solo quando è trattato in maniera non separata e non esclusiva, e al contrario quando la L1 diventa motivo di scambio con gli studenti autoctoni attraverso momenti educativi di valorizzazione.

Nello schema presentato si procede dunque da livelli di contestualizzazione più macroscopici (approccio educativo interculturale), fino ad arrivare a livelli "micro". L'ordine, apparentemente gerarchico, attribuito ai vari livelli non rispecchia una maggiore o minore importanza delle azioni progettuali ad essi correlati, ma vuole esprimere al contrario l'esigenza di costruzione di senso generale attorno alle attività più specificamente orientate a promuovere certe abilità e competenze linguistiche, fermo restando che le modalità di azione riferite ad ogni livello di contesto possono e dovrebbero essere applicate trasversalmente a tutti gli altri livelli.



Tav. 2. Livelli di contesto per la mediazione e la didattica della LPI

Cerchiamo di analizzare punto per punto i caratteri di massima di ogni livello di contestualizzazione riguardante l'insegnamento e l'apprendimento dell'italiano, partendo dal micro/ livello "didattica della LPI" e vedendo come esso sia fortemente interrelato a tutti gli altri.

### Didattica della LPI/Didattica della L1

Per pensare il contesto della didattica della LPI è necessario superare l'idea pregiudiziale dello svantaggio, che predispone spesso i docenti ad attivare percorsi di carattere compensativo e di "recupero" che poco han-

no a che fare con le metodologie per l'insegnamento delle lingue *seconde*. È chiaro che apprendere una lingua che al tempo stesso si usa per la comunicazione quotidiana e per veicolare gli insegnamenti-apprendimenti rappresenta una difficoltà iniziale molto consistente. Ma il non sapere una lingua non significa "non sapere" in genere o avere necessariamente difficoltà di ordine cognitivo.

Le modalità didattiche quindi devono tener conto dei tempi di apprendimento, delle tecniche glottodidattiche specifiche e del fatto che l'eventuale svantaggio iniziale potrà trasformarsi in vantaggio finale (bilinguismo aggiuntivo).

Prendiamo un esempio che ci permette di affrontare, seppure rapidamente, alcuni problemi di ordine glottodidattico. Se si assumesse la logica del recupero linguistico, si sarebbe propensi a far ripercorrere ai bambini stranieri ciò che hanno già percorso, scolasticamente, i bambini italiani in prima elementare: un bambino straniero di nove anni non ha bisogno del metodo globale per imparare l'italiano (che è un metodo utile ai bambini di prima per apprendere a leggere e scrivere in una lingua che già conoscono), piuttosto ha bisogno di una didattica orientata a far acquisire prima di tutto competenze in lingua orale e poi, quando le "parole" acquisiscono senso e significato propri, di lavorare sulle competenze in lingua scritta<sup>32</sup>. Esiste poi un *silent period*, una fase iniziale di silenzio, che può variare nei tempi caso per caso, di cui bisogna tener conto soprattutto perché durante tale periodo si attivano i processi per l'acquisizione e l'assimilazione dei dati linguistici, paralinguistici ed extralinguistici che consentono di acquisire le basi della comunicazione<sup>33</sup>. Durante il *silent period* è utile non calcare quindi la mano sugli aspetti più formali della lingua (ad esempio proprio la scrittura), ma puntare a forme rilassate di *socializzazione* con essa.

Dai diversi approcci in uso<sup>34</sup>, tra i quali ricordiamo quelli comunicativi, il metodo nozionale-funzionale, quello situazionale, gli approcci una-

<sup>32</sup> Uno dei presupposti principali nelle metodologie di insegnamento delle lingue *seconde* è infatti far precedere, così come avviene *spontaneamente* nell'acquisizione della L1, le competenze orali rispetto a quelle scritte, e, ancora, quelle ricettive (comprensione), prima ancora che quelle produttive. Cfr. R. Job R., C. Tonzar, *Psicolinguistica e bilinguismo*, Liviana, Torino, 1993.

<sup>33</sup> "Una fase di silenzio all'inizio dell'apprendimento della lingua [...] si è dimostrata utile per molti studenti al fine di ridurre gli errori interlinguali e di migliorare la pronuncia. La lunghezza oramale di questa fase varia da molte settimane a molti mesi". H. Dulay, M. Burt, S. Krashen, *op. cit.*, p. 332.

<sup>34</sup> Per un'analisi dei metodi e degli approcci si rimanda a: P.E. Balboni, *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, UTET, Torino, 1998; Idem, *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci, Roma, 1994; A. Ciliberti, *op. cit.*; P. Diadori (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Firenze, 2001.

nistico-affettivi, si può estrapolare, come idea centrale per la gestione della didattica, l'assunto per cui l'insegnamento non può essere focalizzato solo sulle strutture e sui contenuti linguistici da apprendere, ma va necessariamente inserito in una situazione comunicativa che cerca di riprodurre le sue forme *naturali*. In tal senso la lingua non viene proposta da un punto di vista formale e grammaticale (nome, verbo e relative espansioni) - come purtroppo in realtà avviene in molti casi - ma nelle sue "funzioni" come "salutare", "presentarsi", "chiedere un'informazione", che richiama, per poter essere realizzate, alla conoscenza di specifiche "nozioni" di ordine spaziale, temporale, di numero, di genere, di possesso, di quantità, di relazione (che presuppongono la conoscenza di un certo lessico di base)<sup>35</sup>.

Sarebbe estremamente complesso, se non impossibile, riassumere in poche parole ciò che dal punto di vista didattico è opportuno prevedere per l'insegnamento dell'italiano a studenti stranieri.

Ciò che preme però sottolineare è che l'acquisizione di competenze o professionalità specifiche (che vanno lungamente fuori dall'idea dell'insegnante di sostegno) rappresenta una necessità impellente, un bisogno di cui peraltro le scuole sono consapevoli e che talvolta, attraverso progettazioni mirate, alcune di esse riescono a soddisfare. Si tratta di competenze o di figure professionali che conoscano i problemi della pedagogia e della comunicazione interculturale e che sappiano gestire il "problema" all'interno delle metodologie didattiche delle seconde lingue.

Nonostante le differenze tra LS e LPI, gli insegnanti di lingua straniera (soprattutto quando nella scuola non è possibile prevedere l'intervento di esperti esterni o di personale qualificato interno, o, ancora, di una formazione specifica) possono avere un ruolo importante sia diretto (nella gestione di gruppi di alunni) sia indiretto (nell'orientamento delle attività dei colleghi e nella produzione o selezione di materiali didattici), ma sempre che non ci sia nella scuola il tentativo della delega e sempre che gli insegnanti di classe continuino a sentire la "responsabilità" dell'insegnamento dell'italiano.

La didattica della L1, il cui insegnamento e sostegno sono scarsamente diffusi in Italia, può rispondere a diverse esigenze e, ancora una volta, sono i significati che si attribuiscono ad essi a determinarne gli esiti. Fin tanto che non si è capito il carattere strutturale e non provvisorio dei movimenti migratori, e fino a quando è prevalsa una visione strumentale dell'immigrazione, si è pensato a livello europeo (soprattutto negli anni '70) che tale insegnamento potesse favorire i rientri in patria attraverso il man-

<sup>35</sup> M.C. Luise, *Approcci e metodi della glottodidattica*, articolo pubblicato sul sito <http://helios.unive.it/~aliasve/materiali.html>.

tenimento del legame con la lingua e la cultura d'origine<sup>36</sup>. Ma se vediamo tale insegnamento in rapporto con le già accennate teorie di Cummins dell'interdipendenza linguistica e del livello soglia, e se consideriamo i problemi relativi all'identità, possiamo anche arrivare a scorgere una finalità o una dimensione di tipo "terapeutico", così come l'ha definita Tosi<sup>37</sup>. In Finlandia ad esempio, come del resto negli altri paesi di area scandinava, una volta assegnati alle classi, di norma gli studenti stranieri continuano ad apprendere la loro L1 per un monte ore che decresce con il tempo, fino a stabilizzarsi a due ore settimanali<sup>38</sup>. L'insegnante madrelingua, reclutato tra gli stessi immigrati, segue così il percorso di apprendimento linguistico in L1 ed offre anche un "supporto" linguistico nello studio di altre materie curriculari come la matematica e le scienze.

In Italia, mancando i presupposti per un tipo di azione diffusa e uniforme a livello nazionale, l'autonomia scolastica potrebbe favorire progettazioni che prevedano forme di intervento con insegnanti bilingue qualificati (anche coinvolgendo le associazioni di comunità specifiche) o mediatori idonei a tale insegnamento, che possano, oltre che insegnare le lingue d'origine, mediare anche alcuni passaggi particolarmente complessi nell'apprendimento della LPI e, talvolta, delle discipline scolastiche. In assenza di tali figure è comunque raccomandabile promuovere, almeno socialmente, il bilinguismo, agendo sulla percezione della L1 e lavorando dunque sulla valorizzazione della L1 in situazioni educative comuni (studenti italiani e immigrati).

### Facilitazione linguistica nei momenti della quotidianità scolastica - Facilitazione linguistica nelle varie discipline

Nella facilitazione linguistica è l'insegnante di classe ad avere la responsabilità maggiore, soprattutto se nella didattica della LPI interviene un docente specialista.

Uniamo i due livelli di contestualizzazione indicati nello schema (facilitazione nella quotidianità scolastica e nelle diverse discipline di studio), per poi trattarli di seguito separatamente, poiché hanno in comune - come aspetto centrale - la logica della facilitazione, che rappresenta uno dei tanti modi possibili attraverso cui si esplica la mediazione (educativa, didattica, culturale, linguistica).

<sup>36</sup> A. Tosi, *La seconda generazione dell'emigrazione e i problemi dell'insegnamento dell'italiano*, in Presidenza del Consiglio dei Ministri, *L'italiano come lingua seconda in Italia e all'estero*, Atti del convegno, Roma, 1-4 Marzo 1983.

<sup>37</sup> *Ibidem*.

<sup>38</sup> Cfr. National Board of Education, *Education for Foreigners in Finland*, 1996.

La facilitazione linguistica consiste nel "creare tutte quelle condizioni che in una classe di lingua possono aiutare il discente nel suo sforzo di apprendimento", implicando "una corretta gestione delle tecnologie educative e [...] un maturo trattamento psicologico delle relazioni interpersonali"<sup>39</sup>. Può significare anche, ad un livello più particolare, fare riferimento a forme di comunicazione verbale e non verbale che ricorrono a strategie di *semplificazione* e che al tempo stesso li superino. Si tratta, ancora, di manipolare le variabili contestuali che permettono alla comunicazione di essere più fluida e disinvolta (attraverso forme di supporto verbale e non verbale, attraverso la predisposizione di un clima che permetta di agire positivamente sui fattori affettivi che incidono sull'apprendimento: motivazioni, ansia, atteggiamenti, ecc.).

L'insegnante che crede di semplificare e quindi facilitare attraverso forme distorte della comunicazione verbale, talvolta approdando a veri e propri *xenoletti* (ad esempio, attraverso un uso generalizzato dell'infinito che può essere assunto, per imitazione, anche come modello da parte dei compagni di scuola), compie l'errore di esporre lo studente a una lingua povera dal punto di vista lessicale e sintattico, col rischio di guidarlo verso l'apprendimento di forme non adeguate dell'italiano. A questo si accompagnano anche forme di semplificazione di tipo concettuale, che riducono quindi il contenuto esplicativo dei concetti concreti e che inibiscono gli sviluppi verso l'astrazione<sup>40</sup>.

Al contrario l'insegnante che cerca di utilizzare la lingua controllandola consapevolmente (presentando strutture ricorrenti e capaci di generare nuovi comportamenti linguistici<sup>41</sup>, espandendo gradualmente il lessico, ecc.) e mediandola anche attraverso il supporto di forme di comunicazione non verbale, potrà rispettare una gradualità necessaria a non disorientare lo studente e a ridurre il peso della *sommersione*. La riutilizzazione del materiale linguistico di cui l'apprendente ha già possesso va accompagnata dunque da forme via via più complesse, secondo la nota "regola" di Krashen secondo cui l'input linguistico va dosato in modo tale da presentare una nuova struttura o un nuovo contenuto all'interno di un ambito di esperienza linguistica già padroneggiato.

La facilitazione intesa in questo senso - e calata dunque non soltanto nei momenti specifici della didattica della LPI, ma anche negli altri momenti informali e di didattica delle discipline che richiedono l'uso veico-

<sup>39</sup> M. Maggini, *Ruolo e competenze del docente d'italiano per stranieri*, in P. Diadori (a cura di), *op. cit.*, p. 44.

<sup>40</sup> R. Zuccherini, *L'apprendimento dell'italiano come lingua seconda*, in F. Giacalone, I. Proletti, R. Perfetti, R. Zuccherini, *L'identità sospesa. Essere stranieri nella scuola elementare*, Arnaud Cidius, Firenze, Perugia, 1994.

<sup>41</sup> Cfr. E. Tronconi, *Quale italiano insegnare agli stranieri nei diversi contesti di insegnamento/apprendimento*, in P. Diadori (a cura di), *op. cit.*

lare dell'italiano - può costituire un importante fattore di riduzione della sommersione e al tempo stesso espandere, vygotkskianamente, le competenze di area BICS e quelle di area CALP.

Procediamo a fornire, senza avere la pretesa dell'eshaustività, un quadro sintetico di cosa può intendersi per facilitazione all'interno di queste due aree.

### Facilitazione linguistica nei momenti della quotidianità scolastica

Intendiamo per quotidianità scolastica tutti quei momenti, soprattutto di natura informale, ma non solo, ed extradisciplinare, entro cui si svolge la comunicazione tra insegnante e bambini e tra bambini. Si tratta dunque di quelle situazioni, dense peraltro di aspetti della cultura scolastica italiana, entro cui prevalgono le forme dell'apprendimento spontaneo e che scandiscono la vita e l'organizzazione della giornata scolastica (le routines, le indicazioni di tipo esecutivo che un insegnante offre per la gestione di un compito di lavoro, ecc.) o che forniscono l'occasione agli studenti di raccontarsi, giocare, ecc. (la ricreazione, la mensa, il gioco libero o guidato, le conversazioni in presenza dell'insegnante per dialogare, prendere decisioni, ecc.).

L'idea che un insegnante riesca a controllare e orientare il piano della comunicazione verbale e non verbale anche riferiti a questi momenti significa arricchire le possibilità di creare momenti di continuità tra *apprendimento* e *acquisizione*, quindi tra i momenti strutturati e formali e quelli spontanei dell'introduzione alla nuova lingua. E questo perché si lavora più che sulla lingua come contenuto di apprendimento, sulla lingua in *situazione*. Tutto ciò contempla in sé l'idea dell'osservazione dell'alunno, del contesto, dell'osservazione che l'insegnante esercita su se stesso, nonché un lavoro sul clima delle relazioni interpersonali.

Come rilevano alcuni studiosi<sup>42</sup>, nel caso dei bambini appena arrivati in Italia, l'apprendimento e l'acquisizione dell'italiano possono essere facilitati se l'insegnante:

- accetta la naturale fase iniziale di silenzio e le risposte non verbali;
- non sommerge i bambini con messaggi linguistici troppo complessi, proponendo poche espressioni per volta;
- facilita la comprensione anche mediante supporti non verbali (immagini, oggetti, foto, ecc.) e referenti concreti<sup>43</sup>.

<sup>42</sup> H. Dulay, M. Burt, S. Krashen, *Op. cit.*; D. Demetrio, G. Favaro, *Op. cit.*; R. Zuccherini, *op. cit.*

<sup>43</sup> "Un referente concreto è qualsiasi cosa o attività che può essere vista, udita, sentita o annusata mentre viene descritta verbalmente". H. Dulay, M. Burt, S. Krashen, *op. cit.*, p. 336.

- semplifica - senza distorcerlo - il proprio linguaggio sia nella *forma* (articolazione, pronuncia, lessico, struttura sintattica, ecc.) sia nella *funzione* (riferendosi al contesto e al qui ed ora, utilizzando incoraggiamenti, conferme, chiarificazioni, ripetizioni, ecc.).

A queste indicazioni possiamo aggiungere altre.

- Può essere utile adottare strategie che facilitino la comprensione e la produzione linguistica anche attraverso la ripetizione e la riformulazione delle espressioni verbali. Per la comprensione, è utile ripetere più volte una frase già detta in modo diverso, cercando di utilizzare parole o espressioni già conosciute. Per la produzione, la frase "Luca mangiato pane" pronunciata da un bambino viene accettata dall'insegnante, il quale non dovrà evidenziarne la scorrettezza formale quanto al limite riformularla restituendo il messaggio ad esempio nel modo che segue: "Sì, è vero... Luca ha mangiato il panino ... bravo!".
- Se in una prima fase di inserimento il ricorso all'immagine può servire a mediare significati che non possono essere mediati con altre parole in LPI, in una seconda fase, quando chi apprende ha già acquisito un repertorio lessicale abbastanza ampio, la parola può essere mediata - senza mai escludere però il ricorso ai linguaggi non verbali - da altre parole. Se quindi in un caso la parola "ombrello" può essere illustrata o mostrata graficamente, nel secondo l'ombrello diventa "l'oggetto che usiamo quando piove per non bagnarci".
- Utilizzare materiali didattici bilingui (dizionari, cartellini bilingui da apporre sugli spazi o sugli oggetti della scuola...) che contribuiscano a non far percepire come un ostacolo la prima lingua e al tempo stesso a far emergere quest'ultima valorizzandola agli occhi degli alunni italiani e non.

### Facilitazione linguistica nelle varie discipline

Nel caso della facilitazione all'interno della didattica disciplinare bisogna considerare che le abilità linguistiche necessarie all'acquisizione dei vari concetti sono quelle maggiormente legate al successo scolastico degli studenti immigrati. Come ha messo in evidenza Cummins, nella distinzione tra BICS e CALP, spesso non ci si spiega perché gli alunni che parlano una lingua fluentemente e sanno comunicare nel quotidiano, non riescano bene a scuola. Il problema è che se la comunicazione del "qui ed ora" è fortemente ancorata al contesto, nel linguaggio dell'istruzione troviamo il problema di decodificare o produrre significati complessi, astratti, "decontestualizzati", senza poter ricorrere sempre a strumenti di comunicazione di tipo non verbale.



È necessario avere chiara ai massimi livelli l'importanza di questo ambito di apprendimento linguistico e di lavorare quindi anche sul linguaggio dell'istruzione, quindi sui linguaggi delle varie discipline, che si presentano come linguaggi specifici e di settore che vanno appresi per poter essere meglio padroneggiati in vista del successo scolastico.

Sul piano della ricerca e della didattica, e con evidenti sforzi di riadeguamento a quelli che sono i bisogni dei soggetti immigrati, soprattutto quando si tratta di bambini, si dovrebbe oggi insistere molto su quegli ambiti studiati dalle scienze del linguaggio definiti come "microlingua"<sup>44</sup>. Come rileva Balboni:

"un testo di fisica ed uno di storia, un trattato di organizzazione aziendale [...] sono esempi di microlingua finalizzata al sapere; [...] ogni testo rimanda all'ipertesto costituito dalla conoscenza scientifica di quel settore intesa come realtà tutta comprensibile, al cui interno si "naviga", per riprendere la metafora informatica, individuando il percorso conoscitivo rappresentato da quel testo"<sup>45</sup>.

Per usare ancora le parole di Balboni:

- "a) esiste una scienza, in senso astratto,
- b) esiste un suo discorso, che è una struttura profonda, indipendente dalla lingua in cui viene categorizzato,
- c) esiste una varietà di lingua che è usata per "parafrasare" [...] o per "festualizzare" la struttura profonda di quel discorso scientifico in una struttura di superficie in una data lingua".

Ora, se l'insegnante di classe non è formato in genere ai problemi di natura interculturale e tantomeno ai problemi della didattica dell'italiano LPI, ci si chiede come si possa addirittura insistere, a favore degli studenti stranieri che frequentano la scuola in Italia, su un insegnamento di tipo microlinguistico. Il problema è serio, lo stesso Balboni si chiede, pur riferendosi ad altri ambiti della didattica e soprattutto a quelli destinati agli adulti<sup>46</sup> che apprendono una LS, se bisogna prevedere un insegnante o un super-insegnante. È uno di quei problemi che pongono alla ricerca nei campi delle scienze dell'educazione e delle scienze del linguaggio complesse frontiere di esplorazione e intervento. Diventa necessario in questo

<sup>44</sup> P. Balboni, *Le microlingue scientifiche e professionali. Natura e insegnamento*, UTET, Torino, 2000.

<sup>45</sup> *Ibidem*, p. 10.

<sup>46</sup> Inoltre Balboni si riferisce alle situazioni per cui l'apprendente di solito conosce, anzi ne è uno specialista, i contenuti descritti nella microlingua, come nel caso dell'insegnamento microlinguistico nelle aziende o nelle università.

senso stimolare la produzione e la divulgazione di materiali didattici costruiti *ad hoc* e far circolare le esperienze delle scuole.

Vediamo in linea di principio alcune strategie che possono favorire in questa direzione la facilitazione linguistica e la mediazione cognitiva. Si premette che anche in questo ambito può essere opportuno prevedere momenti di lavoro individualizzato (individuale o per piccoli gruppi) e mettere in atto strategie comunicative e didattiche di facilitazione anche nei momenti collettivi.

1) *Lavorare sulle abilità logiche di base sia attraverso la LPI sia, se possibile, attraverso la L1 (confronti, ecc.)*.

Si tratta di proporre le classiche attività di tipo logico, magari all'interno di esperienze di manipolazione o comunque sempre tenendo conto di un principio di concretezza, quali: classificare mediante attributi, ripartire, seriare, quantificare, instaurare relazioni (temporali, spaziali, causali), generalizzare, ecc.

2) *Acquisizione del lessico di base e delle parole chiave per lo studio di una materia*.

Nelle fasi iniziali si può prevedere l'uso di materiale bilingue, soprattutto se lo studente ha un'esperienza di scolarizzazione nel suo paese (ad esempio presentando le figure geometriche in L1 e LPI, oppure i diversi simboli aritmetici).

Nelle fasi successive, gli insegnanti possono selezionare dai testi che proporranno alla lettura particolari concetti, parole o parole-chiave che possono costituire motivo di riflessione e di lavoro con gli alunni: in un testo di storia ad esempio, possono prevalere espressioni del tipo *prima di...*, *successivamente*, *mentre...*, *conseguenze*, ecc. Per i concetti ritenuti essenziali può essere utile creare e avere a disposizione tavole illustrate che spieghino tali concetti anche senza far direttamente riferimento ai contenuti disciplinari.

3) *Continuità con le conoscenze già acquisite nei paesi di origine*.

Nel caso in cui gli alunni provengano dalla scuola del proprio paese, risulta necessario valorizzare per quanto possibile le esperienze di apprendimento pregresse, e quindi le conoscenze e le abilità già possedute. La presenza di un mediatore in questi casi è preziosa, sia come fonte di informazione indiretta (eventualmente su programmi, metodi e libri di testo) sia come fonte diretta (per capire in cosa un particolare alunno può essere già competente). Anche in questo caso l'uso di testi in L1, di dizionari e altri materiali bilingui, l'intervento di un mediatore possono rivelarsi molto utili, se si pensa che in certi casi può essere fondamentale arrivare ad uno specifico concetto anche a prescindere dall'uso della LPI.

6) *Avere sempre chiaro che le abilità di comprensione anticipano quelle di produzione linguistica ai fini della verifica e della valutazione.*

Non sempre si valuta correttamente il grado di comprensione della LPI degli studenti stranieri e questo soprattutto perché si procede a verificare richiedendo l'uso della produzione linguistica nella sua forma scritta o orale. Se è vero che le abilità ricettive precedono quelle di produzione linguistica, non è detto che un soddisfacente livello di comprensione di un testo possa essere dimostrato a parole attraverso una sintesi, attraverso la risposta a domande aperte e così via. Se dunque si lavora su un testo di tipo narrativo e si intende verificare la comprensione generale di un racconto è necessario predisporre diverse possibilità, non ultima quella di riordinare una serie disordinata di sequenze narrative o di immagini che le rappresentano, piuttosto che *mediare* i passaggi della verifica attraverso la produzione linguistica orale e scritta.

### Educazione linguistica interculturale - Approccio educativo interculturale

Anche in questo caso uniamo i due livelli di contesto, per ricondurre il discorso a quello che è uno dei primari significati dell'interculturalismo nel discorso educativo.

Non ha senso alcuna azione didattica sullo straniero, a pena di formulare una vecchia e fallimentare *pedagogia per stranieri*, se la presenza di culture diverse nella società e nella scuola italiana non diventa il valore aggiunto della formazione e dell'educazione in generale.

Ora se un'idea di educazione linguistica interculturale contempla in sé una didattica dell'italiano a stranieri e tutte le azioni di facilitazione descritte nei paragrafi precedenti, se si propone come *educazione bilingue e al bilinguismo*, non può evitare di definirsi anche e soprattutto in rapporto agli studenti italiani. Un approccio interculturale che quindi travalica ogni forma di moralismo e di retorica, e che si impegna al contrario a creare gli spazi cognitivi e sociali per la relazione e il dialogo interculturale, rivisitando le modalità delle relazioni, comprese quelle educative e didattiche, e i contenuti dell'istruzione, a vantaggio anche degli studenti italiani.

Sul fronte dell'educazione linguistica possiamo concepire diverse direzioni che possono contribuire ad aprire maggiori possibilità di dialogo e comprensione da parte degli studenti autoctomi e a favorire un positivo sviluppo degli apprendimenti bilingue nei ragazzi immigrati, attraverso la valorizzazione di lingue e culture *altre*, il conferimento di prestigio che ne consegue e una migliore immagine che rappresenta e "autorappresenta" gli studenti immigrati.

ARMANDO EDITORE. La fotocopia non autorizzata è reato

#### 4) *Anticipazione dei testi e dei contenuti.*

Solitamente nella scuola si tende a "recuperare" quando si accerta che gli alunni non hanno raggiunto determinati livelli di abilità o di competenza - o quando si pensa che non possano raggiungerli - all'interno di determinati ambiti disciplinari. Il che dà l'idea di quella che tradizionalmente viene definita come "ripetizione" di una determinata materia. Ciò che si propone invece, con gli alunni immigrati, ma non solo, è di prevedere particolari difficoltà e di lavorarci prima che le attività vengano svolte con l'intera classe. Si anticipano dunque i contenuti e i testi, che poi verranno utilizzati nel corso della lezione collettiva, per analizzare con lo studente i punti critici, le parole nuove, le forme linguistiche che possono creare maggiore difficoltà e che, in una situazione di gruppo misto, contribuiscono a far sentire "sommerso" un individuo. Il "ripetere" la lezione in classe aiuterebbe a diminuire il divario nella comprensione tra alunni italiani e non, dare una doppia possibilità di esposizione alla lingua dei concetti e rendere gli studenti stranieri più partecipi, in quanto più competenti, alla lezione.

#### 5) *Criteri della gradualità, della ripetizione e della ridondanza e uso di testi semplificati e ad alta leggibilità.*

Si tratta di porre gli studenti nella condizione di lavorare con testi, orali e scritti, graduati per difficoltà. Anche in questo caso il criterio della semplificazione deve contemplare una forma corretta, che arricchisca gradualmente il lessico e la complessità delle strutture linguistiche. Testi ad alta leggibilità possono essere ottenuti cercando di ridurre per quanto possibile la subordinazione e la lunghezza delle frasi e possono essere controllati, seppure con diversi limiti, con l'applicazione di semplici test<sup>47</sup>. Naturalmente l'obiettivo è quello di arrivare ad un livello ottimale di comprensione, per cui il principio qui enunciato deve essere assunto nella sua provvisorietà, comunque definita, nella durata, dai bisogni degli alunni. Anche la ripetizione è un modo per aumentare le possibilità di comprensione. Se in una prima fase è utile ripetere e al tempo stesso ridurre il ricorso a sinonimi, perifrasi, ecc., in fasi successive, quando gli studenti hanno raggiunto una maggiore competenza linguistica, è utile procedere invece attraverso strategie che riformulano, rendendoli più complessi linguisticamente e concettualmente, i testi.

<sup>47</sup> Ad esempio il parametro di Flesch classifica la leggibilità di un testo in base a una scala con valore massimo fissato a 100, basandosi sulla media di sillabe per parole e di parole per frase. I correnti programmi informatici di videoscrittura calcolano facilmente e automaticamente diversi parametri di leggibilità, compreso quello di Flesch.

Si potranno operare dunque scelte nei seguenti campi:

- *Educazione bilingue/plurilingue*, che cerchi di garantire agli studenti immigrati la possibilità di mantenere e sviluppare la L1 con interventi specifici.
- *Educazione al bilinguismo*, facendo emergere (e di fatto promuovendo almeno socialmente) le lingue d'origine come occasione di apprendimento per tutti (attraverso esperienze di scambio linguistico come le *lingue in tandem*<sup>48</sup>, la descrizione dei sistemi linguistici, l'uso di filastrocche, conte, canzoni nelle lingue degli studenti immigrati, ecc.)<sup>49</sup>.
- *Educazione linguistica interculturale*, utilizzando "materiali" linguistici (fiabe, racconti, romanzi) che appartengono alle tradizioni culturali degli studenti immigrati o anche alle forme letterarie che le stesse migrazioni hanno stimolato. È significativo in tal senso il lavoro di ricerca di Santarone anche in riferimento alla necessità di una ridefinizione, in senso interculturale, dei contenuti di studio della letteratura nella scuola secondaria, che suggerisce al contempo la necessità di un medesimo lavoro di "risignificazione" didattica, educativa e contenutistica per l'educazione linguistica negli altri ordini scolastici<sup>50</sup>. Non ci si soffermerà su questo argomento se non per riflettere sull'importanza che può avere l'uso di testi provenienti da altre culture – anche se saggiamente Santarone invita ad una rilettura in direzione interculturale della stessa letteratura italiana – nella loro potenziale forza di attribuzione di prestigio alle culture degli immigrati.

## Conclusioni

Probabilmente la condizione primaria affinché una didattica della LPI possa avere successo è un'azione sul contesto che consenta di predisporre le condizioni affettive e motivazionali per l'apprendimento linguistico, e questo, sicuramente, pensando all'alunno straniero non come *unicum* su cui intervenire, ma in stretta relazione ai compagni autoctoni. Un inter-

<sup>48</sup> S. Baur, S. Montali (a cura di), *Lingue tra culture. Per una didattica creativa delle lingue seconde e straniere*, Alpha & Beta, Merano (Bz), 1994.

<sup>49</sup> A. Vaccarelli, *Le lingue lontane dei bambini immigrati*, in "La Vita Scolastica", n. 3, Ottobre 1988.

<sup>50</sup> Si veda a tal proposito D. Santarone, *Infra. Idem. Intercultura e letteratura. Lettura del romanzo "Citadina di seconda classe" di Buchi Emeketa*, in F. Susi (a cura di), *Come si è stretto il mondo*, Armando, Roma, 1999. Idem, *Multiculturalismo*, Palumbo, Palermo, 2001. Idem, *Contrappunto. Materiali per una didattica interculturale della letteratura*, Aracne, Roma, 2002.

vento che permetta di centrare la posizione di ruolo e agire sulla percezione di sé nel contesto implica dunque, come *conditio sine qua non*, l'adozione di un approccio educativo interculturale rivolto anche e soprattutto ai ragazzi italiani.

Questo suggerisce la necessità di "caricare" prioritariamente di interculturalità la cultura educativa e organizzativa della scuola, che pone in essere un'altra questione, la formazione degli insegnanti vista essa stessa come la prima e necessaria forma di "mediazione" educativa e culturale. È proprio al suo interno la questione "apprendimento linguistico" va posta non tanto come emergenza da affrontare in senso esclusivamente "tecnico", quanto piuttosto come quella "mediazione di fatto" che può rappresentare una delle chiavi per declinare nella direzione dell'uguaglianza delle opportunità e dei risultati formativi una società multiculturale in cui le relazioni interetniche, viste da molteplici punti di vista, rispecchiano ancora oggi le "logiche" dell'asimmetria e della non piena integrazione.