

8

Punti fondamentali della didattica e della metodologia attuali nei paesi di immigrazione III: promozione globale della lingua

8A

Testo di riferimento

Claudia Neugebauer, Claudio Nodari

1. Introduzione

Il tema della “promozione globale della lingua” distingue nell’ambito del presente manuale tre dimensioni:

- L’apprezzamento scolastico del plurilinguismo e la promozione della crescita bilingue o plurilingue degli allievi. Cfr. in relazione al presente postulato pedagogico il capitolo 4.
- La promozione delle conoscenze della lingua di scolarizzazione e del paese di immigrazione. Le relative competenze sono decisive ai fini della selezione scolastica, delle prospettive professionali e dell’integrazione nel paese di immigrazione; esse devono essere promosse possibilmente in tutte le materie in modo mirato e consapevole.
- Nei bambini e ragazzi con una storia migratoria: la promozione globale delle competenze nella prima lingua, con l’obiettivo di sviluppare un bilinguismo bilanciato nell’ambito orale e scritto (biletteratismo). Senza una promozione mirata, soprattutto nella versione scritta e standard della prima lingua, molti bambini e ragazzi rimarrebbero analfabeti nella loro prima lingua, perdendo così il contatto con la propria cultura scritta (cfr. in merito le relazioni autobiografiche di allievi LCO al cap. 8.B.1 e l’amara esperienza di Agnesa al cap. 8 B 2). È evidente che l’insegnamento LCO gioca un ruolo fondamentale per i bambini e i ragazzi provenienti da famiglie meno istruite, visto che i genitori interessati sarebbero oberati dai relativi compiti.

Le seguenti considerazioni fanno riferimento a contesti e modelli relativi alla competenza linguistica e testuale che valgono in maniera globale/generale per la prima e la seconda lingua. Laddove possibile, verrà fatto diretto riferimento all’insegnamento LCO e ai suoi allievi.

Un ruolo determinante nella discussione di una promozione linguistica globale in un contesto plurilingue è svolto dalla differenziazione tra

lingua di scolarizzazione e lingua di tutti i giorni. Lingua di scolarizzazione e lingua di tutti i giorni si discostano in maniera significativa, sia che si tratti dell’insegnamento LCO o dell’insegnamento regolare.

Da un lato, a scuola viene utilizzato un vocabolario specifico (per contenuti didattici, attività di apprendimento, oggetti scolastici ecc.) e apposite forme grammaticali (costruzioni passive, proposizioni subordinate ecc.) che non si ritrovano nella lingua di tutti i giorni. Dall’altro, l’apprendimento scolastico richiede una spiccata competenza in relazione a una lingua non legata a una determinata situazione e testualmente modellata, ossia consapevolmente concepita e pianificata.

In seguito verranno illustrate in primo luogo le dimensioni rilevanti per l’apprendimento scolastico delle competenze linguistiche. In questo contesto verranno discusse le differenze tra lingua di tutti i giorni e lingua di scolarizzazione e verrà poi introdotto il concetto della competenza testuale. Il capitolo si conclude con esempi pratici che mostrano quali effetti derivano da una promozione linguistica globale nell’ambito dell’insegnamento LCO.

2. Dimensioni della competenza linguistica

Con il termine “competenza linguistica” si riassumono capacità e abilità su diversi livelli di elaborazione e uso di una lingua. Portmann-Tselikas (1998) effettua la seguente distinzione:

- a) competenza linguistica nel senso più stretto
- b) competenza pragmatica
- c) competenza logico-linguistica
- d) competenza strategica.

Si può trovare una buona raccolta di obiettivi o idee di fondo al cap. 3 del "Programma didattico di riferimento – Lezioni di lingua e cultura del paese d'origine (LCO)" di Zurigo, consultabile su internet in 20 lingue (cfr. riferimenti bibliografici).

a) Competenza linguistica in senso più stretto

La competenza linguistica in senso più stretto comprende le conoscenze del sistema linguistico: è necessario un determinato vocabolario, conoscenze grammaticali e conoscenze del sistema fonetico nonché degli elementi prosodici (accentuazione, ritmo ecc.) di una lingua affinché sia possibile capire ed esprimersi.

Nel caso della competenza linguistica in senso più stretto si tratta di acquisire le competenze di base che permettono a una persona di gestire le proprie esigenze linguistiche in una determinata lingua.

Dato che vocabolario, grammatica, sistema fonetico e prosodia si differenziano in ogni lingua, la competenza linguistica in senso più stretto deve essere acquisita ex novo o almeno parzialmente per ogni lingua.

Nei corsi LCO gli allievi dispongono generalmente di una competenza linguistica in senso stretto, tale da essere in grado di fare almeno delle semplici conversazioni nella vita di tutti i giorni. Spesso il livello linguistico è tuttavia più basso rispetto a quello dei coetanei che crescono nel paese d'origine. Un problema particolare in alcune lingue è rappresentato dal fatto che soprattutto bambini provenienti da famiglie con un basso livello di istruzione, famiglie analfabete, conoscono solamente la varietà dialettale della prima lingua. Ciò può compromettere la comunicazione in classe fino a che non sarà stato raggiunto un determinato livello nella varietà linguistica utilizzata da tutti (generalmente la varietà standard o scritta).

Le riflessioni su diverse varietà della prima lingua (standard, dialetti, linguaggio di anziani e giovani, slang, commutazione di codice/mescolanza delle lingue) e il confronto con la seconda lingua sono importanti e utili per l'orientamento e la consapevolezza linguistica dei bambini. Già a cominciare dal livello primario, gli insegnanti LCO possono e devono continuamente creare delle occasioni adeguate di apprendimento e stimolare gli allievi a effettuare semplici confronti tra lingua e dialetto a livello lessicale e grammaticale.

b) Competenza pragmatica

La competenza pragmatica si occupa della conoscenza di comportamenti riconducibili alla cultura di una determinata regione linguistica e culturale. Una persona dotata di competenza pragmatica si sa comportare in maniera adeguata in varie situazioni sociali in seno a una comunità linguistica. Essa sa, ad esempio,

come rivolgersi a una persona di tutto rispetto, quali domande fare o non fare a un'altra persona o come e quando salutare chi in maniera adeguata.

Le norme pragmatiche si differenziano da lingua a lingua e spesso addirittura all'interno di uno stesso territorio linguistico.

Le persone che vivono e crescono in un'altra comunità culturale e linguistica devono dunque imparare a conoscere e rispettare le norme specifiche della nuova comunità, se non vogliono urtare la sensibilità di qualcuno o sembrare scortesie.

Il confronto con norme pragmatiche culturalmente e linguisticamente specifiche rappresenta ormai una parte riconosciuta della lezione di lingua e determina anche nei corsi LCO importanti occasioni di apprendimento e di riflessione. Questi risultano ancora più attraenti e autentici se possono riallacciarsi alle esperienze di allievi che crescono in e tra due lingue e culture.

Un confronto metalinguistico con le norme pragmatiche può, ad esempio, essere stimolato tramite domande come quelle indicate qui di seguito:

- Che cosa sai in relazione a dare del tu e a dare del Lei nella nostra cultura d'origine e qui, dove viviamo attualmente? Chi può dare del tu, a chi? Chi deve dare del Lei, a chi, ecc.?
- Chi saluta chi e in che modo? Quali regole di saluto conosci? Quali forme di saluto e in che occasione vengono usate qui e nella nostra cultura d'origine?
- Che cosa vi viene in mente in merito alle parole chiave "tono di voce, contatto fisico, distanza tra gli interlocutori", se mettete a confronto entrambe le culture?

c) Competenza logico-linguistica

La competenza logico-linguistica concerne la capacità di presentare in modo coerente e comprensibile dei fatti più complessi o di capire i testi corrispondenti. Essa permette a un bambino di seguire un racconto, di capire un procedimento in vari passi dal punto di vista linguistico o di formularlo. La competenza logico-linguistica è richiesta in molte situazioni anche nel corso LCO, ad esempio, quando la comunicazione per gli allievi più grandi ha luogo esclusivamente mediante testi e compiti scritti perché l'insegnante sta lavorando in questo momento con i più piccoli.

La competenza logico-linguistica non è legata a una determinata lingua e non deve dunque essere acquisita ex novo in ogni lingua.

Si tratta piuttosto di una competenza che viene acquisita solamente una volta e poi applicata a tutte le lingue apprese.

Normalmente gli allievi portano con sé le relative conoscenze pregresse dalla lezione regolare; il corso LCO può riallacciarsi a esse e svilupparle. Con allievi più piccoli la competenza logico-linguistica può benissimo essere stimolata tramite esercizi ludici (mettere le immagini nella sequenza corretta, raccontare la storia con l'aiuto di immagini, ricomporre correttamente frammenti di storie, leggere tabelle, abbinare gli elementi corrispondenti). Allievi più grandi lavorano alla loro competenza logico-linguistica preparando, ad esempio, piccole presentazioni sulla base di chiare istruzioni o scrivendo relazioni.

d) Competenza strategica

La competenza strategica comprende la capacità di risolvere i problemi relativi alla comprensione linguistica e all'apprendimento delle lingue.

Gli allievi con una spiccata competenza strategica sanno, ad esempio, come richiedere spiegazioni in caso di difficoltà comunicative, in che modo e dove reperire informazioni su libri o internet, come chiedere aiuto e come procedere quando si tratta di capire o esprimere qualcosa di linguisticamente complesso. Così come la competenza logico-linguistica anche la competenza strategica non è legata a una determinata lingua e può essere utilizzata in varie lingue.

Nel corso LCO la competenza strategica può essere promossa attraverso compiti ben strutturati da ripetere più volte. Le attività linguistiche che vengono eseguite durante la lezione sempre allo stesso modo, come, ad esempio, sottolineare, ripetere, imparare a memoria, trovare delle parole in un testo, pianificare un testo, cercare un termine/fare ricerche su un argomento ecc., col tempo si automatizzano. Riflettere su queste procedure (consapevolezza delle strategie) è possibile già con allievi più piccoli e si rivela un'esperienza positiva ai fini della promozione della competenza strategica.

Particolarmente favorevole all'apprendimento: procedere in modo coordinato

La competenza logico-linguistica e la competenza strategica sono determinanti ai fini del successo scolastico. Tali competenze non sono legate a una determinata lingua e possono essere promosse sia nel corso LCO sia nella lezione della seconda lingua o lingua del paese. Un procedere coordinato dell'insegnamento LCO con l'insegnamento regolare sarebbe auspicabile. Se gli allievi hanno, ad esempio, la possibilità di esercitarsi contemporaneamente nel corso LCO e nella lezione regolare a ricercare e sottolineare i punti rilevanti all'interno di un testo, ciò raddoppia l'effetto di apprendimento: essi hanno a disposizione

più tempo per esercitarsi e acquisiscono la consapevolezza che tale procedimento è utile in ogni lingua.

Sarà utile che l'insegnante LCO prenda contatto con l'insegnante di classe e si informi in merito a strategie e procedimenti esercitati al momento, al fine di poterli riprendere anche nel corso LCO.

3. Lingua quotidiana – lingua di scolarizzazione, BICS-CALP

Jim Cummins, ricercatore canadese in Scienze della formazione, introdusse già nel 1980 la distinzione tra due generi o dimensioni della competenza linguistica: BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills, competenze legate alla lingua della comunicazione quotidiana di base) e CALP (Cognitive Academic Language Proficiency, competenze linguistiche cognitive legate alla lingua dello studio delle varie discipline). Le competenze quotidiane (BICS) vengono apprese da tutte le persone sostanzialmente attraverso i contatti sociali. Prendere parte a una conversazione quotidiana, leggere o scrivere brevi informazioni come un sms, chiedere indicazioni stradali ecc. sono atti linguistici per i quali non è necessario alcun sostegno scolastico. Quando invece devono essere fornite prestazioni linguistiche più complesse, sono richieste competenze scolastico-cognitive (CALP). Esse corrispondono in gran parte alle competenze logico-linguistiche e strategiche descritte nel capitolo precedente e sono trasversali a tutte le discipline, ossia chi le ha acquisite in una lingua ne usufruisce anche in un'altra lingua. Esse sono determinanti ai fini del successo scolastico e delle prospettive professionali e di integrazione nella società. Questo è il motivo principale per cui, nell'interesse degli allievi, è assolutamente auspicabile la coordinazione tra il corso LCO e la lezione regolare.

L'ipotesi dell'interdipendenza

Tra le singole lingue che una persona conosce esiste una certa dipendenza o interdipendenza. Con la cosiddetta ipotesi dell'interdipendenza, Jim Cummins riuscì a spiegare perché i bambini provenienti da famiglie istruite e con buone basi scolastiche acquisiscono una seconda lingua in modo più efficace e veloce rispetto ai bambini provenienti da famiglie linguisticamente più deboli e poco istruite. Grazie alle spiccate competenze CALP, che i genitori più istruiti trasmettono ai propri figli attraverso il loro atteggiamento linguistico differenziato, il racconto di storie e la spiegazione di fatti ecc., questi ultimi potranno concentrarsi in un nuovo contesto linguistico sulla sfida puramente linguistica (vocabolario, grammatica, pronuncia, pragmatica ecc.). Al contrario, i bambini provenienti da famiglie poco istruite che non crescono nell'ambito della lingua di insegnamento o della lingua del paese

devono sviluppare nella lezione regolare contemporaneamente sia la seconda lingua sia le competenze scolastico-cognitive (CALP). Ciò li pone a doversi misurare con una doppia sfida; questa è una delle cause che determina una carriera scolastica debole.

Gli insegnanti LCO possono fornire un contributo prezioso per migliorare le opportunità degli allievi se, dal canto loro, agiscono attivamente nell'ambito del corso LCO e coordinano il lavoro per lo sviluppo delle competenze CALP e delle competenze logico-linguistica e strategica insieme agli insegnanti della lezione regolare.

4. Competenza testuale

Nella didattica delle lingue si distinguono tradizionalmente le seguenti competenze: ascoltare, leggere, parlare e scrivere. Tuttavia all'interno di ciascun ambito vengono richieste prestazioni la cui difficoltà varia enormemente dal punto di vista cognitivo. Ad esempio, è molto più facile scrivere un sms piuttosto che un rapporto dettagliato. In maniera simile, le esigenze cognitive sono sensibilmente più basse se gli allievi parlano tutti insieme delle vacanze rispetto a una relazione tenuta davanti a un pubblico su un'epoca storica del paese d'origine.

Quelle che nel precedente capitolo sono state descritte come competenza logico-linguistica e com-

petenza strategica, ossia come competenze scolastico-cognitive (CALP), vengono definite da Portmann-Tselikas & Schmölder-Eibinger (2008) come competenza testuale. Con questo concetto essi si differenziano dal modello BICS-CALP di Cummins e distinguono quattro aree nell'ambito delle prestazioni linguistiche.

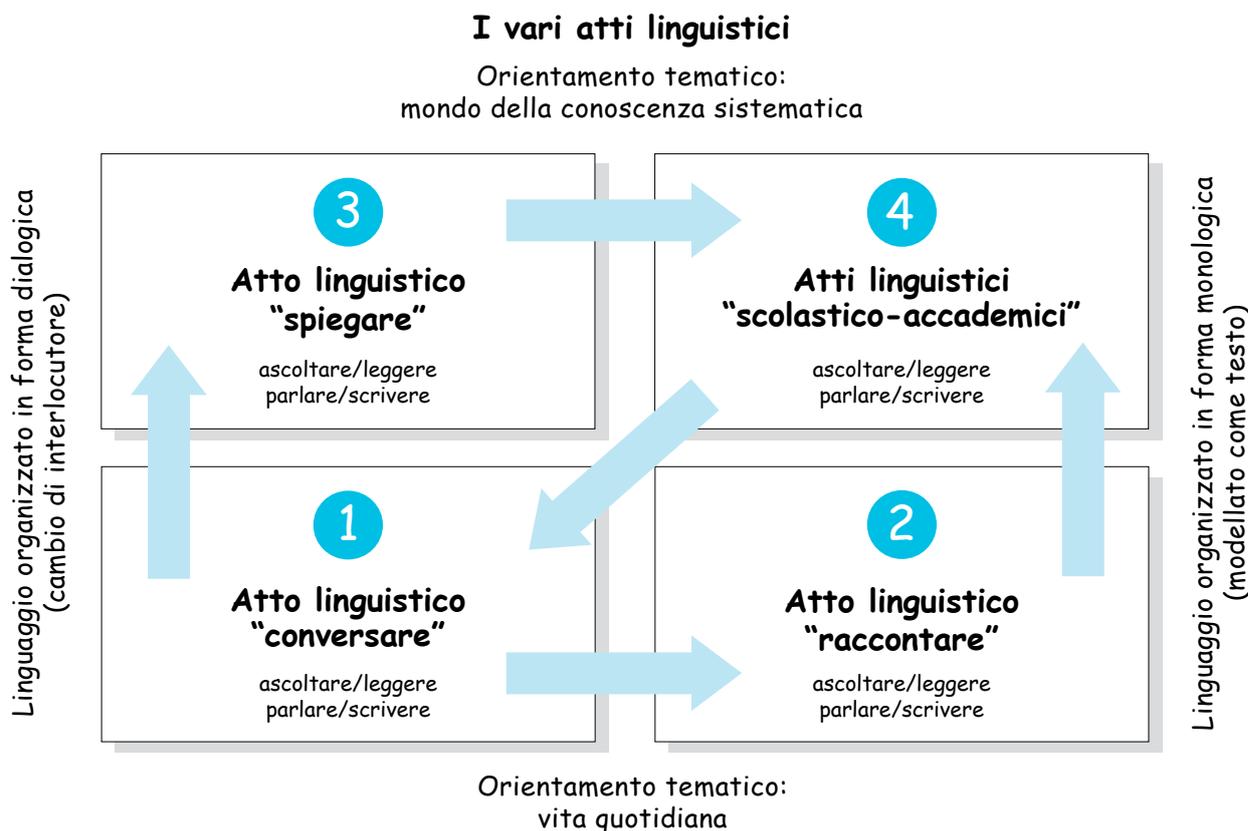
A questo proposito i parametri di riferimento sono, da un lato:

- l'orientamento tematico nell'ambito della vita di tutti i giorni
- l'orientamento tematico nell'ambito della conoscenza sistematica

Dall'altra, il modello della competenza testuale distingue tra:

- prodotti linguistici organizzati in forma dialogica
- prodotti linguistici organizzati in forma monologica, ossia modellati, "plasmati" dal punto di vista testuale

Considerato il fatto che il modello di competenza testuale è di grande attualità non solo nell'ambito del dibattito linguistico-didattico moderno ma è di interesse anche per il corso LCO e per il relativo sviluppo linguistico, esso verrà approfondito qui di seguito.



Schema relativo alla competenza testuale secondo Portmann-Tselikas & Schmölder-Eibinger (2008)

1 Atto linguistico "conversare"

Il quadrante 1 comprende gli atti linguistici in forma dialogica con contenuti orientati alla vita di tutti i giorni. Esso include numerose attività linguistico-cognitive che si esplicano prevalentemente nel tempo libero. Sebbene nelle relative situazioni abbia luogo uno scambio di informazioni tra persone, non viene sviluppata quasi mai nuova conoscenza (nel senso di nuovi concetti, contesti, temi ecc.).

Gli atti linguistici in questione sono poco o per niente pianificati, di solito spontanei e generalmente ripetitivi e ridondanti.

Essi possono essere riassunti con il termine "conversare", nonostante a questo quadrante appartengano anche forme scritte poco esigenti (brevi testi come leggere e scrivere sms, scrivere e leggere cartoline, liste della spesa ecc.)

Le competenze cognitive, necessarie in questo quadrante, si sviluppano nell'individuo già molto presto attraverso i contatti sociali e in primo luogo, ovviamente, nella prima lingua. Quando i bambini fanno ingresso a scuola sanno già implicitamente come funziona il dialogo. Quello che essi devono apprendere a scuola e nel corso LCO sono soprattutto altri vocaboli e modi di dire attinenti alla quotidianità così come le norme pragmatiche specifiche del parlare in un gruppo.

2 Atto linguistico "raccontare"

Il quadrante 2 comprende atti linguistici nei quali i prodotti linguistici sono di gran lunga più modellati, "plasmati" dal punto di vista testuale. Esso include tutte le forme di racconti, relazioni ecc. Una fiaba raccontata da un adulto, ad esempio, è fortemente plasmata dal punto di vista testuale, ossia essa viene di solito raccontata a intere frasi, con un arco narrativo completo e utilizzando un vocabolario sofisticato. Lo stesso vale ovviamente per racconti, relazioni, temi scritti ecc., il cui livello di difficoltà è nettamente superiore a quello del "conversare". Le competenze cognitive per riuscire a seguire un racconto, parlare di racconti e redigere testi di racconti vengono sviluppate dai bambini sulla base delle competenze del quadrante 1. Ciò inizia molto presto, ad esempio, con i racconti della buona notte.

Bambini provenienti da famiglie istruite, dove i racconti giocano un ruolo importante già a partire dal secondo anno di vita, sono in grado di seguire molto presto una narrazione attraverso stimoli puramente linguistici.

I bambini che crescono con i racconti imparano pertanto molto presto a produrre le proprie immagini interiori attraverso stimoli linguistici, a creare un film interiore su un racconto e a parlare perfino di tale film (in questo contesto si parla anche di rappresentazioni mentali). Al contrario, a bambini provenienti da famiglie linguisticamente povere, dove non vengono rac-

contate storie, al momento dell'entrata all'asilo spesso mancano proprio tali competenze. La scuola e il corso LCO possono e devono avere in questo ambito un effetto di compensazione, almeno in una certa misura, curando e guidando in maniera consapevole il racconto di storie, il parlare di storie e la creazione di immagini interiori.

3 Atto linguistico "spiegare"

Anche per le competenze cognitive del quadrante 3 le basi vengono sviluppate già in tenera età, e precisamente nella cosiddetta età "perché". Non appena i bambini iniziano a chiedere "perché", sono costretti a confrontarsi con risposte complesse. I genitori che fanno discussioni approfondite rispondendo ai "perché" non solo trasmettono loro importanti conoscenze basilari, ma contribuiscono significativamente allo sviluppo delle strutture cognitive, come ad esempio, causa – effetto (se – allora), condizione/concessione (in caso ...) o vari scenari di "se" (ciò sarebbe così solamente se ...). Gli atti linguistici del quadrante 3 sono organizzati in forma dialogica, ossia gli interlocutori si danno il turno, tuttavia non così spesso come nel quadrante 1. In queste conversazioni si verificano anche lunghe sequenze monologiche, ad esempio, quando un adulto spiega qualcosa in maniera dettagliata oppure nel caso in cui un bambino vuole capire qualcosa chiaramente. Per quanto riguarda i testi scritti, in questo quadrante rientrerebbe ad es. un'intervista con un esperto in cui a una domanda segue una risposta più o meno lunga.

A molti bambini provenienti da famiglie con un basso livello di istruzione mancano esperienze con conversazioni esplicative, cosa che ha permesso loro di sviluppare a malapena le relative competenze cognitive.

Il corso LCO svolge, in relazione alla competenza "raccontare", due funzioni importanti: per prima cosa, esso deve offrire compiti adeguati, ad esempio: «Spiega perché qualcosa (un procedimento, un fatto culturale o storico ecc.) è così o così!». In secondo luogo, esso deve sostenere gli allievi a gestire tale compito, partendo dalla struttura e dal vocabolario della prima lingua. Ciò richiede spesso una preparazione specifica, visto che molti allievi LCO riscontrano delle difficoltà non indifferenti con gli aspetti più impegnativi della loro prima lingua.

4 Atti linguistici scolastico-accademici

Il quadrante 4 interessa gli atti linguistici orali e scritti che sono "plasmati" dal punto di vista testuale (realizzati in maniera rigorosa) e che trasmettono nuove conoscenze in riferimento al contenuto. I bambini hanno a che fare con testi del genere solitamente in ambito scolastico. Sin dalla scuola materna essi devono seguire brevi spiegazioni (comprensione all'ascolto). In seguito, in età scolastica essi vengono invitati a fare una

breve presentazione su un animale (parlare), a leggere un testo (comprensione alla lettura) o a descrivere lo svolgimento di un esperimento (scrivere). Atti linguistici di questo tipo richiedono competenze cognitive che devono essere sviluppate a scuola e che si basano sui quadranti 2 e 3 precedentemente trattati.

Ai fini del successo scolastico le competenze cognitive in questo ambito sono fondamentali, cfr. sopra anche le considerazioni relative a CALP.

Il corso LCO può ovviamente, in relazione a questi quadranti, fare affidamento sulle competenze e tecniche di cui gli allievi dispongono già dalla lezione regolare. Esso può e deve creare delle occasioni in cui tali competenze possono essere applicate anche in relazione a temi LCO e nella lingua d'origine, offrendo allo stesso tempo un sostegno adeguato.

Verso atti linguistici complessi mediante la promozione scolastica

Lo sviluppo linguistico parte dal quadrante 1. Solo dopo che un bambino piccolo ha sviluppato le capacità comunicative di base possono essere sviluppate le competenze dei quadranti 2 e 3.

Quando i bambini non riescono a sviluppare in famiglia le competenze dei quadranti 2 e 3, è compito della scuola materna, della scuola e del corso LCO quello di sostenerli in questi ambiti in modo mirato, ad esempio, attraverso il racconto ripetuto di semplici storie o attraverso la spiegazione e descrizione di processi e di fatti nella maniera più semplice e adeguata all'età.

Le competenze del quadrante 4 possono essere sviluppate soltanto dopo che i bambini hanno già acquisito le competenze basilari dei quadranti 2 e 3. Non esiste un percorso diretto dal quadrante 1 al quadrante 4. Sicuramente ci sono degli effetti retroattivi delle competenze cognitive del quadrante 4 sul quadrante 1: le persone che hanno imparato a scrivere un testo relativo a un fatto successo in maniera chiara e coerente ecc. parlano spesso anche nella vita quotidiana in maniera diversa rispetto a persone che non possiedono affatto o possiedono solamente scarse competenze nel quadrante 4.

Il compito specifico del corso LCO nell'ambito di questi processi è quello di sostenere i bambini così da permettere loro di fare i passi e i progressi corrispondenti anche nella lingua d'origine.

Molti allievi sono decisamente più forti nella lingua di insegnamento del paese di immigrazione che nella lingua d'origine, non c'è da stupirsi, visto che vengono sostenuti nella lingua di insegnamento per 30 ore di lezioni settimanali mentre nella lingua d'origine solamente per due ore la settimana nel corso LCO. Ragio-

ne in più per cui le due ore di lezione devono essere impiegate per promuovere la lingua nel modo più efficace possibile.

Una doppia sfida: apprendere il sistema linguistico e sviluppare allo stesso tempo la competenza testuale.

Per la promozione della lingua in ambito plurilingue in generale, come anche per l'insegnamento LCO, è necessario focalizzare la lezione di lingua contemporaneamente su due differenti dimensioni linguistiche. Da un lato, deve essere supportato l'apprendimento del sistema linguistico, nel corso LCO ciò vuol dire principalmente il sistema della varietà standard o scritta della lingua d'origine.

Dall'altro, devono essere al contempo sviluppati e ampliati i vari aspetti della competenza testuale (CALP, competenza logico-linguistica e strategica, si veda sopra), essendo essi determinanti ai fini del successo scolastico. In questo contesto l'insegnamento LCO può e deve riallacciarsi a ciò che gli allievi hanno acquisito nell'insegnamento regolare.

Quanto più stretta sarà la cooperazione tra insegnanti del corso LCO e insegnanti della classe regolare, utilizzando ad esempio le stesse strategie di lettura e di scrittura nella prima e nella seconda lingua, tanto più sarà duraturo l'apprendimento.

Focalizzare l'apprendimento unicamente sul sistema linguistico contribuisce poco alla riuscita scolastica del bambino.



5. Effetti di una promozione linguistica globale

L'esperienza mostra che in buona parte della lezione gli atti linguistici dialogici hanno la priorità. Nella grafica del quadrante relativo alla competenza testuale (si veda sopra) tali atti comunicativi sono associati ai quadranti 1 e 3. L'insegnante parla, ad esempio, insieme agli alunni delle vacanze (quadrante 1) o parla con loro dell'agricoltura del paese d'origine (quadrante 3).

Una promozione linguistica globale parte dal presupposto che in tutte le materie in cui la lingua svolge un ruolo importante debbano essere promossi in modo mirato anche gli atti linguistici dei quadranti 2 e 4. I seguenti esempi didattici evidenziano in che modo ciò può e deve avvenire anche nel corso LCO e in funzione della lingua d'origine.

a) Favorire atti linguistici complessi mediante compiti di sostegno

I compiti di sostegno atti a promuovere le competenze orali e la scrittura sono compiti e istruzioni che forniscono agli allievi materiale linguistico e ausili per la strutturazione e l'elaborazione di un testo. Un esempio è rappresentato dagli *incipit* e dai blocchi di frase, riprodotti al cap. 7 B. 4. Essi aiutano gli allievi del corso LCO di spagnolo della St. Augustine School di Londra a elaborare i testi in modo vario.

Grazie a esercizi di sostegno, gli allievi possono essere supportati in modo tale da ricorrere, mentre parlano e scrivono, a vocaboli, espressioni e costrutti che, in assenza di aiuto, non riuscirebbero ancora a utilizzare in maniera produttiva.

Nella didattica delle lingue si parla di *scaffolding* (ingl. *scaffold*=impalcatura). I compiti costituiscono "un'impalcatura" che con il tempo, con lo sviluppo di automatismi, non è più necessaria. Quando gli allievi forniscono buone prestazioni grazie all'aiuto di compiti di sostegno, si verifica spesso un aumento della motivazione che influisce, a sua volta, positivamente sulle prestazioni. Allo stesso tempo l'attività regolare con compiti di sostegno contribuisce allo sviluppo progressivo di un repertorio di risorse e strategie linguistiche nonché allo sviluppo di abitudini che possono essere utilizzate in maniera sempre più autonoma.

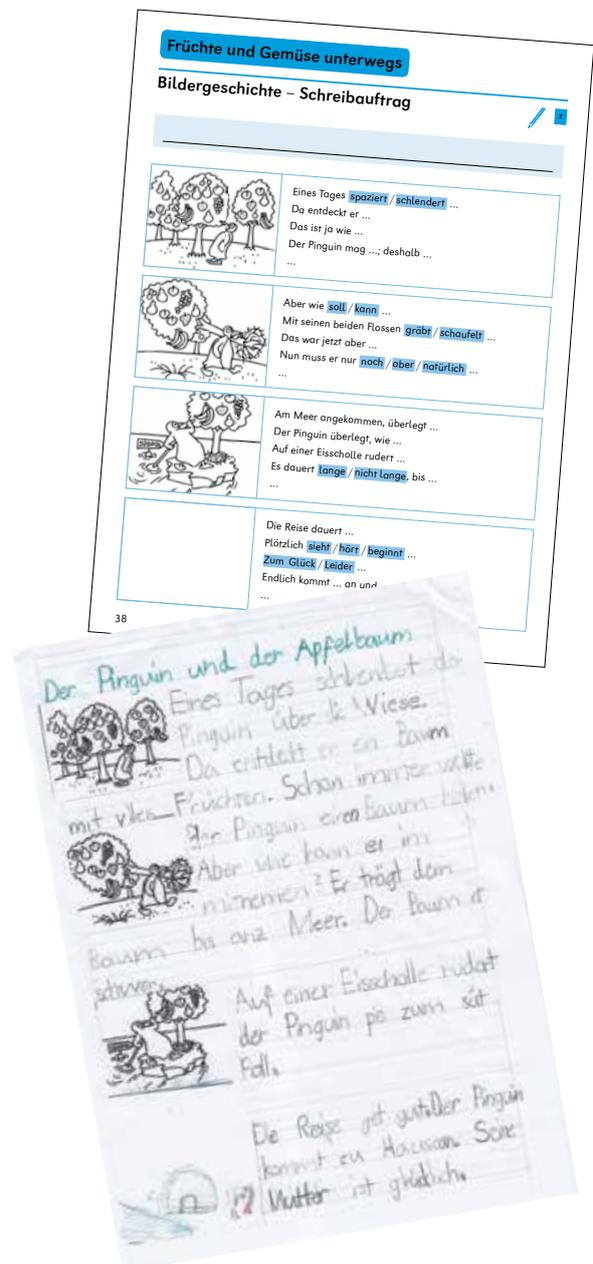
Il seguente esempio mostra in che modo un bambino di otto anni con competenze linguistiche limitate scrive una storia illustrata. Il bambino riceve uno schema (si veda a destra) dal quale egli può riprendere la struttura e alcuni blocchi di frasi dati. Nella terza frase del suo testo egli utilizza addirittura un elemento testuale che ha appreso in una storia illustrata, scritta precedentemente («Schon immer wollte er...» – «Già da sempre avrebbe voluto...»); si veda pagina seguen-

te). Ciò dimostra che i blocchi di testo possono essere memorizzati e restare a disposizione per scrivere eventuali testi futuri.

Con il tempo l'"impalcatura" viene interiorizzata per una determinata tipologia testuale (ad es. storie illustrate). L'insegnante può quindi introdurre una nuova tipologia testuale (ad es. brevi, semplici presentazioni) e anche qui mettere a disposizione all'inizio utili "impalcature" o espressioni.

È evidente che modelli simili possono essere realizzati senza alcun problema anche nella lingua d'origine nel corso LCO. Ambiti di applicazione: "impalcature" per storie illustrate/temi di avventure/testi a tema/brevi presentazioni (struttura, formule per l'inizio e la conclusione ecc.), raccolta di incipit di frasi e ulteriori strumenti linguistici come al cap. 7 B 4.

Troverete una serie di idee di questo tipo nella parte III del quaderno *Promuovere le competenze di scrittura nella prima lingua della serie Materiali per il corso LCO*.





b) Sviluppare un vocabolario che favorisca atti linguistici complessi

Gli adulti e i bambini imparano costantemente nuove parole, anche in assenza di stimoli scolastici. Al fine di un apprendimento scolastico di successo tale acquisizione spontanea dev'essere integrata da un lavoro mirato allo sviluppo del vocabolario. Ciò vale ancor di più per la prima lingua o lingua d'origine in cui molti allievi LCO (e in particolare proprio quelli senza LCO!) sono più deboli rispetto alla lingua di insegnamento del paese di immigrazione. Un pericolo specifico è rappresentato a questo proposito dal cosiddetto "decadimento" del vocabolario. Ci si riferisce in questo ambito al fatto che i bambini conoscono soprattutto le parole di oggetti relativi alla casa e alla famiglia nella lingua d'origine (di solito esclusivamente in dialetto); per tutto ciò che riguarda la scuola invece (righello, sacco da ginnastica, cortile, misurare, valutare ecc.), essi conoscono unicamente le definizioni nella lingua di insegnamento.

Uno dei compiti fondamentali del corso LCO è quello di evitare tale decadimento del lessico, lavorando in maniera mirata e consapevole allo sviluppo del vocabolario scolastico nella lingua d'origine.

Ciò può e deve avvenire continuando a coinvolgere la lingua del paese di immigrazione secondo quanto illustra l'esempio di pianificazione di una lezione di Etleva Mançe al cap. 8 B.3. (Cfr. anche la dichiarazione dell'insegnante al cap. 8 B. 4: «L'esperienza mi ha insegnato che i bambini apprendono meglio la propria madrelingua attraverso la lezione parallela in tedesco e in romanés»).

Affinché gli allievi diventino esperti in atti linguistici complessi, essi devono essere sistematicamente sostenuti nello sviluppo di un vocabolario che vada oltre il linguaggio quotidiano. L'esperienza mostra che per raggiungere tale obiettivo si consiglia agli insegnanti di scrivere, per la preparazione di un tema, un breve testo formulato in maniera simile a quello che ci si aspetta dagli allievi alla fine dell'unità di apprendimento. Per i bambini più piccoli, l'insegnante può immaginare un testo da presentare oralmente, per gli allievi più grandi, un testo in forma scritta.

Un testo fittizio del genere evidenzia quali parole ed espressioni sono indispensabili per lo svolgimento del tema. Nel relativo testo fittizio dell'allievo vengono evidenziati i termini corrispondenti. Ciò fornisce le basi per la redazione di una lista di parole, adeguata all'età, che dovranno entrare a far parte del vocabolario produttivo (si veda sotto). Ovviamente, sulla base del testo fittizio possono essere elaborate due o tre liste di termini per diversi livelli.

Il seguente esempio, tratto da un corso di aggiornamento, mostra il compito che alcuni insegnanti hanno ricevuto e il suggerimento di un insegnante di allievi tra gli undici e i dodici anni di età.

Compito

Scrivete un testo fittizio di un allievo relativo a un tema attuale della lezione. Scrivete il testo sulla base delle seguenti domande guida:

che cosa dovrebbero poter dire o scrivere gli allievi alla fine dell'unità didattica; quali parole essenziali dovrebbero imparare a conoscere e a utilizzare?

(Suggerimento di un insegnante)

Tema "L'età della pietra – il fuoco"

Le persone hanno imparato a **controllare** il fuoco. Essi **sapevano** accendere e usare il fuoco da soli.

Il fuoco **offrì** loro protezione dagli animali notturni e dagli **insetti** e diede loro la luce.

Il fuoco **permise** loro di sopravvivere in **territori** freddi. Col fuoco **potevano arrostire** la carne. In **questo modo** la carne fu più **facile da digerire**.

Inoltre, tramite il fuoco, dalla **corteccia di betulla** si **poté ricavare** la **pece di betulla**, un potente collante.

c) Vocabolario produttivo/attivo e ricettivo/passivo

In tutte le attività relative al vocabolario è importante distinguere tra vocabolario produttivo e vocabolario ricettivo. Il vocabolario produttivo riguarda parole ed espressioni frequentemente utilizzate che gli allievi dovrebbero essere in grado di utilizzare attivamente autonomamente (nel nostro esempio: “controllare”, “permise”, “da digerire” e, inoltre, i costrutti con il verbo modale “poté” ecc.). A tal proposito occorre dare loro l’opportunità di utilizzare tali termini, ad esempio, chiedendo loro di impiegare queste parole in maniera mirata da 2 a 3 volte all’interno di un testo parlato o scritto.

Il vocabolario ricettivo riguarda parole ed espressioni meno frequenti che gli allievi devono sì poter capire passivamente, ma non imparare ancora obbligatoriamente per un utilizzo personale (nel nostro esempio: “corteccia di betulla”, “pece di betulla” ecc.)

A proposito di parole che devono essere “semplicemente” capite, ci viene in aiuto la seguente differenziazione:

1. Parole, espressioni, costrutti senza un alto valore di utilizzo: a questo riguardo è sufficiente in genere una breve spiegazione a voce.
2. Parole o espressioni che durante il proseguimento del tema vengono usate più volte, ad esempio, in testi letti o nella spiegazione dell’insegnante: in questo caso non è opportuno semplicemente spiegare ma anche impararne il significato.

Soprattutto nel lavoro di testi tecnici, spesso vengono tematizzate parole ed espressioni oralmente. Gli allievi ai quali la maggior parte delle spiegazioni risultano nuove non hanno quasi nessuna possibilità di ritenere tutto a mente. Le spiegazioni possono essere annotate su un cartellone, in una rubrica, per mezzo di note marginali o mediante dei Post-it in modo da averle a disposizione durante il proseguimento del lavoro.

d) Elementi importanti per atti linguistici più complessi: i connettori

Affinché sia possibile formulare enunciati più complessi nonché riferimenti oltre la frase, gli allievi hanno bisogno di un gruppo specifico di parole. Sono parole del tipo “perché”, “però”, “presto” o anche “improvvisamente”. Nel corso della lezione di rado queste parole vengono esaminate esplicitamente o si trovano raramente in liste di vocaboli che gli insegnanti hanno preparato per la classe (cfr. i cartelloni al cap. 7 B.4!)

Tali parole svolgono la funzione di collegare pensieri in frasi o testi, sono perciò chiamate “parole funzionali” o “connettori”.

Affinché gli allievi capiscano il significato e la funzione di tali connettori essi devono incontrarli all’interno di un contesto che abbia un senso logico. Se durante la lezione viene letto il testo di un allievo, l’insegnante può soffermarsi su una frase con uno di questi connettori e chiederne la funzione. Già gli allievi più piccoli si interessano a tali domande metalinguistiche, pertanto con loro si può discutere, ad esempio, sul motivo per cui in un determinato passaggio del testo deve figurare “oppure” invece di “e”. Con gli allievi più grandi si potrebbe invece considerare il diverso significato di frasi del tipo “Non usciamo perché piove” e “Non usciamo quando piove”. Le discussioni sull’effetto di parole ed espressioni come “improvvisamente”, “dopo qualche tempo”, “aspettavo ansiosa ...” possono fornire degli spunti per l’elaborazione di testi da parte degli allievi.

È chiaro che adeguate riflessioni (così come il confronto con la lingua di scolarizzazione del paese di immigrazione) forniscono un sostanziale contributo per accrescere nell’allievo la sensibilità nei confronti della lingua del paese d’origine e le competenze in relazione a essa.

Riferimenti bibliografici

(Cfr. anche i quaderni della serie *Materiali per l’insegnamento della lingua d’origine; Suggestioni didattici*)

Bildungsdirektion Kanton Zürich (2011): Rahmenlehrplan für Heimatliche Sprachen und Kultur (HSK).
Link: <http://www.vsa.zh.ch/hsk>

Cummins, Jim (2000): *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clivedon, England: Multilingual Matters.

Cummins, Jim (2001): *Bilingual Children’s Mother Tongue: Why Is It Important for Education?*

Link: http://www15.gencat.net/pres_casa_llengues/uploads/articles/Bilingual%20Childrens%20Mother%20Tongue.pdf

(Deutsch: Die Bedeutung der Muttersprache mehrsprachiger Kinder für die Schule; Link: http://www.laga-nrw.on.spirito.de/data/cummins_bedeutung__der_muttersprache.pdf).

Kropf, Edina (2014): *Spracherwerb und Erstsprachförderung bei mehrsprachigen Kindern mit Migrationshintergrund*. In: *vpod Bildungspolitik, Sonderheft Nr. 188/189 «Die Zukunft des Erstsprachunterrichts»*, S. 20 f.

Neugebauer, Claudia; Claudio Nodari (2013): *Förderung der Schulsprache in allen Fächern. Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld. Kindergarten bis Sekundarstufe I*. Bern: Schulverlag plus.

Portmann-Tselikas, Paul R. (1998). *Sprachförderung im Unterricht*. Zürich: Orell Füssli Verlag.

Portmann-Tselikas, Paul R.; Sabine Schmölder-Eibinger (2008): *Textkompetenz*. In: *Fremdsprache Deutsch, Heft 39*, S. 5–16.