

Percorsi didattici per facilitare la comprensione dei testi di studio

L. Di Lucca – G. Masiero

Quaderni CEFAL
2008

1. La scuola italiana plurilingue

Le dieci cittadinanze più rappresentate 2006-07

	scuola dell'infanzia	scuola primaria	scuola secondaria di I grado	scuola secondaria di II grado	totale	distribuzione %	incremento* % rispetto al 2005/06
ALBANIA	16.072	28.426	17.888	15.460	77.846	15,5%	12,2%
ROMANIA	11.499	28.100	15.151	13.631	68.381	13,6%	29,5%
MAROCCO	15.882	28.221	14.728	8.989	67.820	13,5%	14,0%
CINA	3.589	8.073	7.109	5.590	24.361	4,9%	9,9%
JUGOSLAVIA (SERBIA-MONTENEGRO)	2.623	7.035	4.106	2.190	15.954	3,2%	14,0%
ECUADOR	2.446	5.100	4.078	4.246	15.870	3,2%	15,2%
TUNISIA	4.137	5.565	2.369	1.275	13.346	2,7%	13,8%
PERU'	1.899	3.404	2.623	4.736	12.662	2,5%	14,4%
FILIPPINE	2.761	4.517	2.488	2.831	12.597	2,5%	12,8%
MACEDONIA	2.010	5.118	3.519	1.812	12.459	2,5%	14,8%
...

Fig. 1

Alunni con cittadinanza non italiana per ordine di scuola e incidenza sul totale degli alunni 2006-07

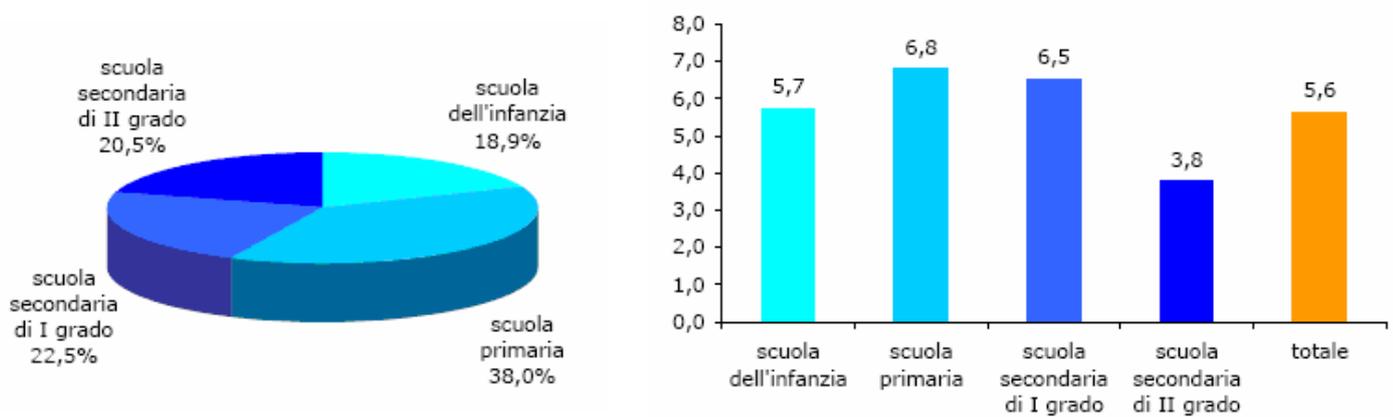


Fig. 2

Incidenza degli alunni con cittadinanza non italiana sul totale degli alunni nel periodo 1998/99 – 2006/07

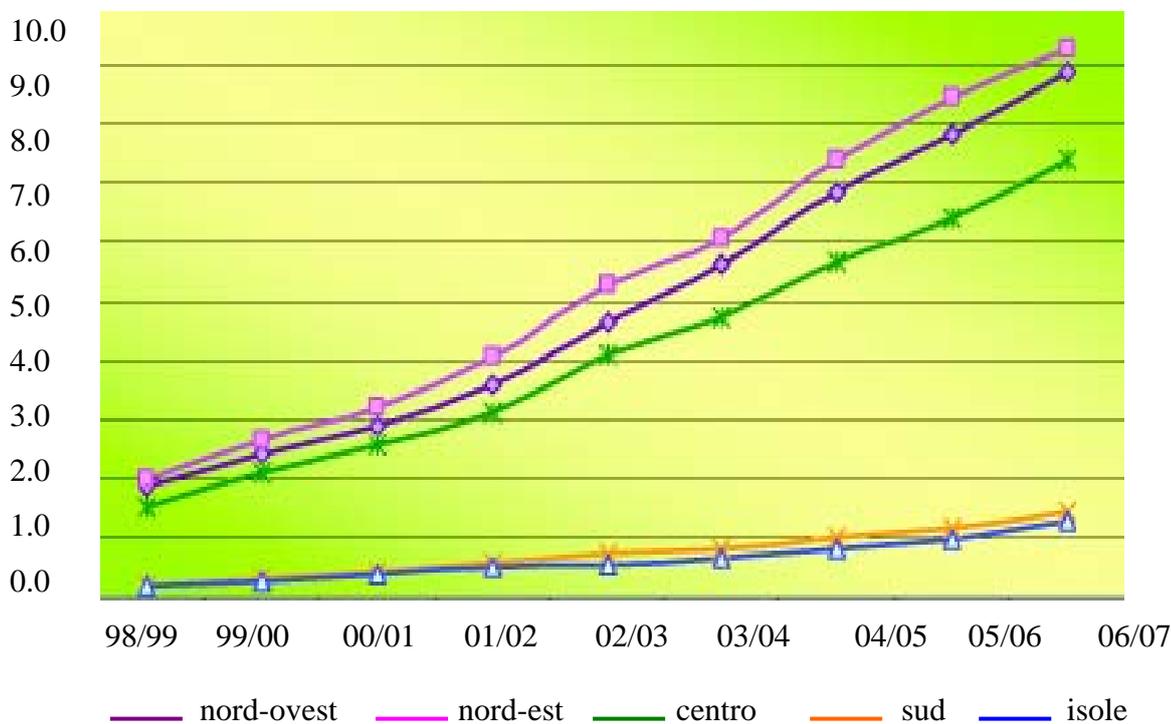


Fig. 3

I tre grafici precedenti presentano un quadro della presenza di alunni con cittadinanza non italiana a scuola, alunni definiti più comunemente e indistintamente “stranieri”. Ma l’etichetta “alunni stranieri” si riferisce a: alunni neo-arrivati di madrelingua diversa dall’italiano, alunni nati in Italia ma di madrelingua diversa dall’italiano, alunni con cittadinanza non italiana con diversi gradi di competenza in italiano L2, figli di coppie miste, figli adottivi.

Una varietà di apprendenti, quindi, che mette la scuola di fronte alla necessità di organizzarsi e dotarsi di strategie e strumenti il più possibile diversificati per garantire pari opportunità nell’apprendimento a tutti gli alunni che accoglie.

Considerando oramai superata quella fase emergenziale dei primi inserimenti (dal 1998 circa, ai primi anni 2000) che si è strutturata all’interno di “Protocolli d’accoglienza” a misura di ogni singola realtà scolastica, possiamo ora spostare la riflessione su un piano di azioni glottodidattiche che rispondano ai bisogni delle diverse tipologie di apprendenti stranieri.

Nessun ordine di scuola è escluso da questa riflessione come bene dimostra il grafico alla fig. 4.

Incidenza degli alunni non italiani sulla popolazione scolastica totale per anno di corso - a.s. 2006/07

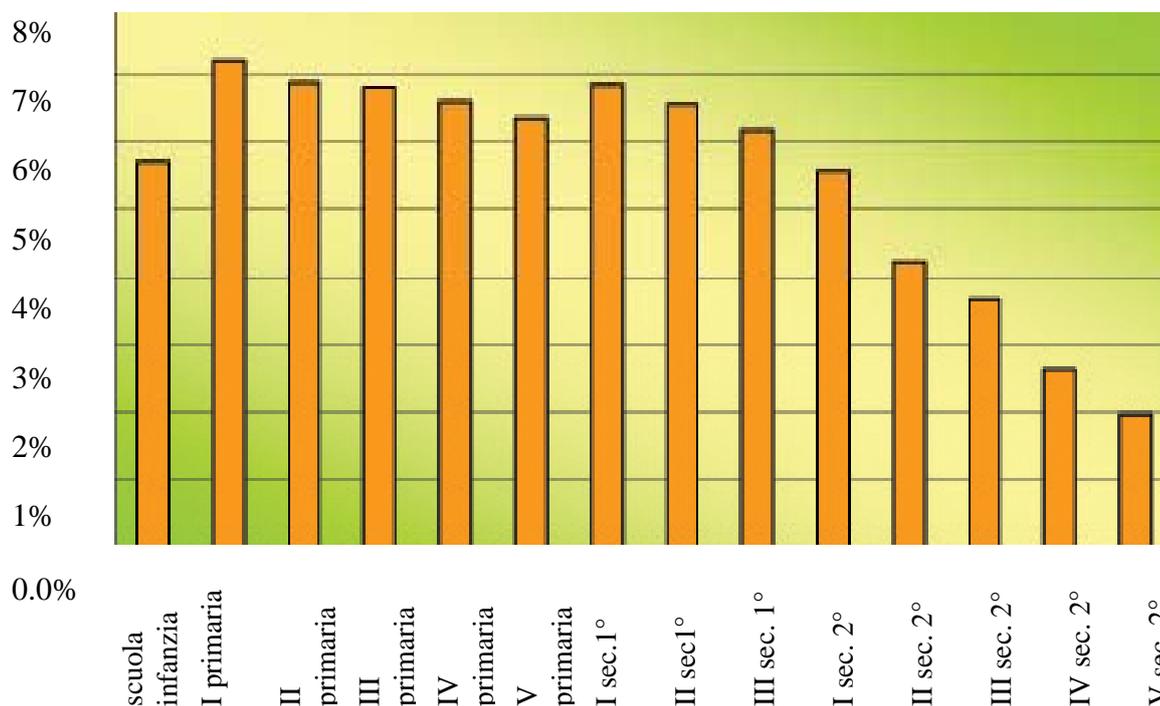


Fig. 4

Innanzitutto è importante spostare l'attenzione sul piano delle competenze linguistiche, in particolare delle competenze in italiano L2: la realtà scolastica italiana prevede che gli studenti stranieri apprendano contenuti attraverso un codice linguistico che non conoscono o che ancora non dominano perfettamente. Siamo di fronte ad un modello educativo che non prevede istruzione nelle L1 degli apprendenti non italofofoni; ciò potrebbe avere come risposta "la permanenza in uno stato di **semilinguismo**, ovvero con una competenza che non supera il livello soglia dell'interdipendenza linguistica L1-L2 al di sotto del quale il bilinguismo rimane "sottrattivo", ovvero privo della capacità di utilizzare la L2 (come pure la L1) per operazioni cognitive di complessità superiore" (Grassi 2007), laddove invece i risvolti potrebbero essere positivi secondo il Principio di Interdipendenza formulato da Jim Cummins (1979).

Tale principio di interdipendenza linguistica L1-L2 è ben esemplificato dalla figura 5.

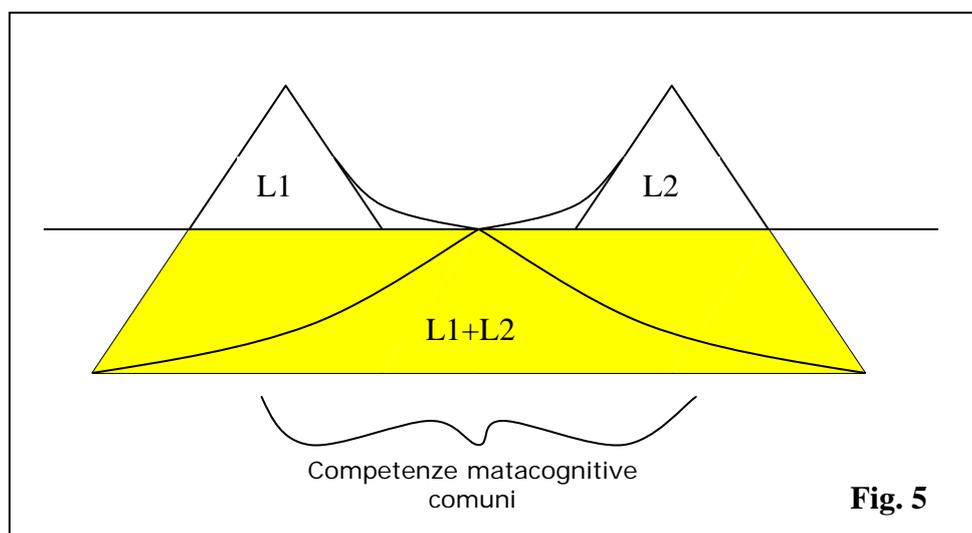


Fig. 5

Al di là della L1 di provenienza e delle lingue apprese in seguito, operazioni quali scrivere, leggere, inferire, ecc. sono regolate da un sistema operativo centrale comune e avviene un transfer di competenze dalla L1 alla L2 che, se supportate da input e motivazione adeguate, sostengono l'apprendimento della L2.

Oltre all'importanza di recuperare e valorizzare competenze pregresse secondo il principio della trasferibilità l'acquisizione di una lingua seconda è regolata da fasi (teoria dell'interlingua, Selinker 1973; in italiano, Pallotti, 1998) e tempi di apprendimento (distinzione tra BICS e CALP¹, Cummins, 1979) che sono stati studiati e descritti e dei quali non possiamo non tenere conto al momento dell'insegnamento.

BICS (2 anni)	PRONUNCIA VOCABOLARIO GRAMMATICIA
CALP (5-7 ANNI)	SEMANTICA FUNZIONI

Nell'inserimento nella scuola italiana, a disattendere fasi e tempi di acquisizione così come descritti, concorrono:

- la scarsa organizzazione della scuola rispetto a progettualità di corsi a lungo termine;
- la mancanza di una formazione glottodidattica diffusa tra gli insegnanti;
- una tendenza assimilatoria in quanto tutto avviene in italiano (a fronte di indicazioni nazionali per una politica interculturale in *La via italiana per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, Ministero della Pubblica Istruzione, ottobre 2007);
- l'implicita richiesta di raggiungere gli stessi livelli di competenza dei compagni italofoeni, nel più breve tempo possibile;
- l'assenza di strumenti e criteri di valutazione delle competenze in ingresso, in itinere e finali.

Il quadro che si presenta è complesso, ma si può anche dire che non è affatto nuovo per la scuola italiana. Nel 1997 Monica Berretta sottolineava:

“In realtà, la competenza linguistica degli allievi nella maggior parte dei casi non comprende la padronanza, neppure meramente passiva, di quella varietà dell'italiano che possiamo chiamare *scolastica*: la lingua usata dagli insegnanti (anche non di italiano) come veicolo dell'azione didattica; e il fatto che in genere si riesca ad ottenere un livello di comprensione accettabile da parte di una percentuale abbastanza alta di allievi non è frutto che del buon senso e della capacità di adattamento dei singoli docenti”.

(Berretta, 1977)

Aggiungeremmo anche: della capacità di adattamento dei singoli apprendenti, laddove sostenuta da motivazione individuale, sostegno familiare, progettualità migratoria a lungo termine o chiara, buone competenze pregresse.

¹ Competenze BICS: *Basic Interpersonal Communicative Skills* (abilità comunicative nella relazione interpersonale quotidiana); competenze CALP: *Cognitive Academic language proficiency* (competenze linguistico-accademiche necessarie per affrontare lo studio delle discipline scolastiche).

Nota positiva è che i progetti più recenti rivolti agli alunni stranieri, in particolare in alcune aree geografiche fortemente attive e sensibili a questa problematica, portano quasi tutti, ad integrazione di ore di L2, percorsi di formazione rivolti al personale docente. Tali percorsi nascono dal bisogno di affinare competenze interculturali, acquisire competenze glottodidattiche, condividere esperienze e sperimentazioni, mettere a punto materiali ed apprendere tecniche didattiche funzionali. In primis gli insegnanti prendono consapevolezza della complessità della propria madrelingua, della varietà “scolastica” dell’italiano e delle complessità linguistiche dei manuali di studio scelti.

Le Unità di Apprendimento che proponiamo in questo “Quaderno” sono il frutto di percorsi di formazione e di collaborazione tra facilitatori linguistici e insegnanti curricolari.

2. Studiare in italiano L2

Spesso da madrelingua competenti e cultori della materia non riusciamo ad essere consapevoli delle difficoltà che un apprendente non italofono incontra nell’affrontare un testo di studio.

Tali difficoltà possono essere di vario ordine:

- linguistiche: testualità, lessico, morfosintassi
- cognitive e metacognitive: competenze pregresse, abilità di studio, diversa strutturazione dei saperi
- culturali: conoscenze enciclopediche diverse, prassi didattiche diverse, impliciti culturali.

Se consideriamo i descrittori dei livelli di competenza linguistica elaborati nel Quadro Comune di Riferimento Europeo per le Lingue (2002), si porti l’attenzione al fatto che abilità e competenze linguistiche per lo studio compaiono ai livelli B1 e B2.

Tab.0 - Livelli di riferimento QCRE - griglia generale		
Livello avanzato	C2	E’ in grado di comprendere senza sforzo tutto ciò che ascolta o legge. Sa riassumere informazioni tratte da diverse fonti, orali e scritte, ristrutturando in un testo coerente le argomentazioni e le parti informative. Si esprime spontaneamente, in modo molto scorrevole e preciso, e rende distintamente sottili sfumature di significato anche in situazioni piuttosto complesse.
	C1	E’ in grado di comprendere un’ampia gamma di testi complessi e piuttosto lunghi e ne sa ricavare anche il significato implicito. Si esprime in modo scorrevole e spontaneo, senza un eccessivo sforzo per cercare le parole. Usa la lingua in modo flessibile ed efficace per scopi sociali, accademici e professionali. Sa produrre testi chiari, ben strutturati e articolati su argomenti complessi, mostrando di saper controllare le strutture discorsive, i connettivi e i meccanismi di coesione.
Livello intermedio	B2	E’ in grado di comprendere le idee fondamentali di testi complessi su argomenti sia concreti sia astratti, comprese le discussioni tecniche nel proprio settore di specializzazione. E’ in grado di interagire con relativa scioltezza e spontaneità, tanto che l’interazione con un parlante nativo si sviluppa senza eccessiva fatica e tensione. Sa produrre testi chiari e articolati su di un’ampia gamma di argomenti ed esprime un’opinione su un argomento di attualità, esprimendo i pro e i contro delle diverse opzioni.
	B1	E’ in grado di comprendere i punti essenziali di messaggi chiari in lingua standard su argomenti familiari che affronta normalmente al lavoro, a scuola, nel tempo libero ecc. Se la cava in molte situazioni che si possono presentare vivendo nella regione in cui si parla della lingua in questione. Sa produrre testi semplici e coerenti su argomenti che gli siano familiari o siano di suo interesse. E’ in grado di descrivere esperienze e avvenimenti, sogni, speranze ed ambizioni, di esporre brevemente ragioni e dare spiegazioni su opinioni e progetti.
Livello elementare	A2	Riesce a comprendere frasi isolate ed espressioni di uso frequente relative ad ambiti di immediata rilevanza (per esempio informazioni di base sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale, lavoro). Riesce a comunicare in attività semplici e di routine che richiedono solo uno scambio di informazione semplice e diretto su argomenti familiari e abituali. Riesce a descrivere in termini semplici aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati.
	A1	Riesce a comprendere e utilizzare espressioni familiari di uso quotidiano e formule molto comuni per soddisfare bisogni di tipo concreto. Sa presentare se stesso/a e altri ed è in grado di porre domande su dati personali e rispondere a domande analoghe (il luogo dove abita, le persone che conosce, le cose che possiede). E’ in grado di interagire in modo semplice purchè l’interlocutore parli lentamente e chiaramente e sia disposto a collaborare.

Il livello B1 è, metaforicamente, lo spartiacque tra BICS e CALP, cioè dalla lingua per gli scambi comunicativi di base alla lingua per lo studio.

Nel confronto tra le difficoltà di studiare in italiano e il percorso di apprendimento linguistico, risulta chiaro che i testi dei manuali scolastici (come pure, potremmo aggiungere, la spiegazione in classe) hanno diversi gradi di accessibilità per apprendenti non perfettamente italofofoni.

Da qui l'importanza del saper valutare i livelli linguistici degli apprendenti e i diversi ordini di difficoltà che la scuola gli pone di fronte in termini studio per poter definire obiettivi raggiungibili attraverso percorsi adeguati.

Di seguito proponiamo una possibile modalità di lavoro che parte dalla necessaria valutazione di alcune difficoltà presenti nei manuali di studio e che ne compromettono la comprensibilità, fino alla messa punto di un percorso di avvicinamento al testo che faciliti lo studente.

Infine presentiamo una serie di percorsi attuati seguendo lo stesso approccio che opera nell'ottica dell'integrazione lingua e contenuti e che soprattutto lavora nell'ottica dell'autonomia dello studente.

3. Analisi delle difficoltà linguistiche²: un testo di storia

Rigore terminologico

Sinonimia: le differenze possono essere di registro o anche di significato

Difficoltà legate all'implicita richiesta di avere conoscenze pregresse

La guerra santa

I luoghi santi, cioè Gerusalemme e la regione in cui Gesù era nato e vissuto, aveva predicato e incontrato il martirio, erano stati fin dall'inizio del Cristianesimo meta costante di devoti pellegrinaggi.

Anche quando, in seguito allo sfaldamento dell'Impero Romano, il territorio era caduto sotto il dominio degli Arabi, i Cristiani potevano raggiungerlo e transitarvi senza difficoltà.

La situazione mutò quando agli Arabi succedettero i Turchi. Molto meno tolleranti degli Arabi nei confronti dei Cristiani, sottoposero ad angherie e persecuzioni i pellegrini a tal punto che l'entrata in Terrasanta fu loro vietata.

Tale comportamento suscitò sdegno e riprovazione nel mondo cristiano.

Contro gli infedeli, nemici della Cristianità, fu allora predicata nelle chiese e sulle piazze la guerra santa.

Così ebbero inizio le Crociate, spedizioni militari per strappare i luoghi santi al dominio dei Turchi.

Nell'arco di quasi due secoli, si svolsero otto crociate, dal 1096 al 1270.

La prima crociata fu guidata da Goffredo di Buglione che riuscì a conquistare Gerusalemme. Le altre che seguirono non ebbero risultati positivi: anzi Gerusalemme ricadde sotto il dominio dei Saraceni o Turchi meno di un secolo dopo la conquista cristiana.

Ridefinizione di parole in uso nella lingua comune o prese a prestito da altre discipline

Uso di linguaggio metaforico

Parole note si ripresentano in accezioni nuove o in usi figurati o si presentano in combinazioni che ne modificano il senso.

Difficoltà di ordine sintattico

Parole proprie della lingua colta e formale che non rientrano nel VdB e sono spesso padroneggiate con difficoltà anche da studenti madrelingua italiani

Linguaggio connotato

² Per una descrizione più approfondita delle analisi delle difficoltà linguistiche dei manuali scolastici si rimanda a F. Minuz, 2003, in bibliografia.

4. Applicazione: presentazione guidata di una Unità di Apprendimento

FASI	ATTIVITA'	LE CROCIATE
I Pre-lettura	Elicitazione delle conoscenze pregresse e presentazione e attivazione di parole e concetti chiave.	Presentazione di una carta geografica con evidenziati i luoghi santi. Comprensione del termine "luoghi santi" in relazione alle religioni monoteistiche
II Lettura e comprensione	Presentazione del testo ed esercizi di comprensione	a) lettura di un riassunto del testo + esercizio di comprensione b) lettura del testo originale + scelta multipla
III Post- lettura	riflessione lessicale	esercizi di morfologia derivativa + sinonimi
	lettura e comprensione di nuovi paragrafi (approfondimento dell'argomento)	esercitazione delle abilità di studio + lessico e comprensione
	presentazione di un punto grammaticale rilevante nel testo	focus su passato remoto + esercizi di trasformazione e accuratezza linguistica
IV Verifica	riflessione su difficoltà di comprensione lessico o grammatica; verifica globale della comprensione e rielaborazione dei contenuti appresi (scritto e/o orale)	scheda per la riflessione individuale

5. Le Unità di apprendimento in questo volume

Scuola primaria	Scuola secondaria di I grado	Scuola secondaria di II grado
1. Le ossa (scienze) –Liv. A2	1. Le case (geografia) – Liv. A2	1. Le Crociate (storia) – Liv. A2/B1
2. La casa romana (storia) – Liv. A2	2. L’Egitto (storia) – Liv. B1	2. Giulio Cesare (letteratura latina). Liv. B1/B2
3. L’apparato scheletrico (scienze) –Liv. B1		3. Il racconto (letteratura italiana) – Liv. A2/B1
		4. Autogrill Horror (letteratura italiana) – Liv.A2/B1
		5. Nascono le Università (letteratura italiana) – Liv. A2/B1
		6. Le idee sulla religione nel medioevo (letteratura italiana) – Liv. B1

Bibliografia

- Balboni, P.E.**, *Le microlingue scientifico-professionali. Natura e insegnamento*, UTET, Torino.
- Berretta, M.**, 1977, *Linguistica ed educazione linguistica. Guida all'insegnamento dell'italiano*, Einaudi, Torino.
- Calò, R.**, - **Ferreri, S.** (a cura di) *Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica*, Firenze, La Nuova Italia, 1997
- Consiglio d'Europa**, (a cura di), *Quadro comune di riferimento europeo per le Lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Milano, La Nuova Italia-Oxford, 2002
- Cummins, J.**, 1979, "Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters" in *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129.
- Diadori, P.**, *Insegnare italiano a stranieri*, Firenze, Le Monier, 2001.
- Gattullo, F.** (a cura di), *La valutazione degli apprendimenti linguistici*, Firenze, La Nuova Italia, 2001.
- Grassi, R.**, 2007, *Parlare all'allievo straniero. Strategie di adattamento linguistico nella classe plurilingue*, Guerra edizioni, Perugia.
- Ministero della Pubblica Istruzione**, 2007 *Alunni con cittadinanza non italiana. Scuola statali e non statali. Anno scolastico 2006-07*. Marzo 2008, in www.istruzione.it
- Ministero della Pubblica Istruzione**, 2007 *Alunni con cittadinanza non italiana. Scuola statali e non statali. Anno scolastico 2006-07*. Novembre 2007, in www.istruzione.it.
- Ministero della Pubblica Istruzione**, 2007 *La via italiana per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*.
- Minuz, F.** *I manuali scolastici: problemi di lingua*, 2003 LEND.
- Pallotti, G.**, 1998 *La seconda lingua*, Bompiani, Milano.
- Piemontese, M.E.**, Cavaliere, L., *Leggibilità e comprensibilità di sussidiari per le scuole elementari*, in A. R. Guerriero (a cura di) *L'educazione linguistica e i linguaggi della scienza*, Firenze, La Nuova Italia, 1998