

I QUADERNI DELLA LINGUA
DEL

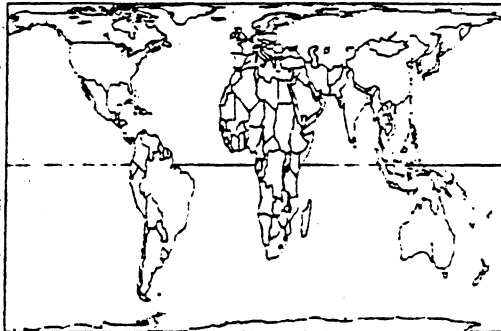


N° 4

LE MAPPE LINGUISTICHE

PROIEZIONE PETERS

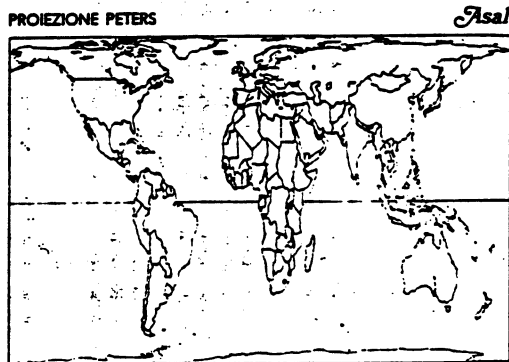
Asal



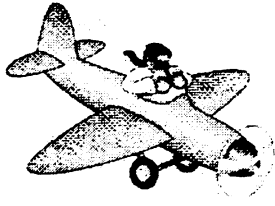
CD/LEI - CENTRO DOCUMENTAZIONE / LABORATORIO PER UNA EDUCAZIONE INTERCULTURALE

Via Libia 53 - 40127 Bologna - Tel. 300812 - 340856 - 204623 - Fax 397306 - 204679

LE MAPPE LINGUISTICHE



A CURA DI FRANCA GIRARDI, MIRIAM TRAVERSI E FRANCESCA FABI



INDICE

introduzione pag. **2**

parte prima: introdurre le mappe linguistiche

Capitolo 1.	Perché una mappa?	4
Capitolo 2.	Una mappa del programma scolastico	10
Capitolo 3.	Usare la mappa linguistica	14

parte seconda:

italiano come seconda lingua: valutare le necessità

Capitolo 4.	Perché valutare?	17
Capitolo 5.	Come valutare	19
Capitolo 6.	Risultati generali	23
Capitolo 7.	Analizzare i risultati utilizzando la mappa linguistica	26
Capitolo 8.	Valutare le necessità dell'insegnante	30

parte terza:

una nuova denominazione per il mondo

Capitolo 9.	Riconoscere l'impegno	32
Capitolo 10.	L'atteggiamento nei confronti della prima lingua	34
Capitolo 11.	Come si sviluppa la seconda lingua	36
Capitolo 12.	L'intervento dell'insegnante nel rapporto diretto	39

parte quarta: sostegno linguistico in classe

Capitolo 13.	Lingue madri in classe	43
Capitolo 14.	Conversatori esterni	46
Capitolo 15.	Supporto linguistico paritario	47
Capitolo 16.	Scelta e stile dell'insegnante	49

parte quinta: insegnare con la mappa

Capitolo 17.	Trovarsi in un'area	52
Capitolo 18.	Utilizzare la mappa con alunni/e a diversi livelli di sviluppo bilingue	61
Capitolo 19.	Considerazioni da non dimenticare	65
Capitolo 20.	Applicare la mappa al programma scolastico	70
Capitolo 21.	Non limitazione, ma liberazione	76

introduzione

L'insegnante impegnato/a con una classe multilingue può sentirsi messo/a in difficoltà dall'impresa di insegnare l'italiano a bambini/e che, nella loro realtà domestica, parlano una lingua diversa. Nella classe, infatti, possono esserci bambini/e che parlano la propria lingua madre, diversa dall'italiana, altri che sono a livelli diversi di sviluppo bilingue (la propria lingua più quella del paese ospite), ed altri/e ancora che sono di madrelingua italiana.

Ovviamente, una classe affollata, con più o meno venticinque elementi, non è il luogo ottimale per lunghi scambi linguistici o per lezioni individuali. **Come può allora un/una insegnante avere, o promuovere, un dialogo reale sufficiente a soddisfare tutte le varie esigenze tanto della classe quanto del programma scolastico in tutti i suoi aspetti? Come può sviluppare le abilità linguistiche di tutti i/le bambini/e della classe?** Queste sono alcune delle domande che hanno dato vita all'idea della Mappa Linguistica e del relativo approccio, delineato in questo libro.

La maggior parte degli/delle insegnanti è estremamente abile nel promuovere lo sviluppo linguistico. Entro certi limiti, ciò implica "fare uscire" il linguaggio, e quindi anche migliorarlo ed estenderlo. Tuttavia, se il linguaggio non è già "là dentro," in una lingua che coincide con quella dell'insegnante, allora sono necessarie anche altre strategie.

Insegnare dei vocaboli linguistici nell'ambito di un argomento specifico o di un compito tende a confinare la lingua nell'ambito delle necessità immediate del programma o della situazione. E' probabile che le parole finiscano per sfiorare il/la bambino/a solo superficialmente. Anche se questi/a capisce il significato nel contesto, questa forma di comprensione passiva non equivale alla capacità di parlare una lingua.

Per progredire, chiunque impari una seconda lingua deve avere l'opportunità di distinguere e dare senso a quello che sente, ed avere l'occasione di esercitare e consolidare ciò che apprende. La sfida che l'insegnante in una classe multilingue affronta è al tempo stesso quella di facilitare questo processo cognitivo esteso, di operare ad un livello intellettuale appropriato per ogni bambino/a, e di seguire un programma ricco e vario. E' pertanto necessario tenere questo compito apparentemente smisurato sotto un certo controllo, focalizzando una qualche direzione di intervento.

L'approccio delineato in questo libro suggerisce cinque aree argomentative chiave che l'insegnante può trovare utili quando, in classe, si sofferma sul linguaggio. Essendo trasversale a tutte le materie, non rappresenta un insegnamento in più da inserire in un orario già organizzato, bensì è un modo di pianificare le attività del programma allo scopo di facilitare un buon apprendimento della lingua. Permette agli/alle insegnanti interessati/e e all'intero personale docente di sviluppare un'efficace politica indirizzata a coloro che imparano una seconda lingua, di costruire e condividere strategie, idee e risorse, e di sentirsi meglio organizzati/e in merito al progresso che i/le bambini/e compiono.

La ricerca tanto di un modo di organizzare un programma di insegnamento della seconda lingua e di una metodologia sulla quale basarlo ha portato all'evoluzione dell'approccio fornito dalla mappa linguistica. Questo saggio non intende essere teorico, e per questa ragione i riferimenti accademici sono stati limitati quanto più possibile. L'approccio della mappa linguistica si è evoluto nel corso degli anni, come il frutto della mia attività come insegnante di lingue di sostegno.

Abbiamo infatti riscontrato che la presenza in ogni momento di lezione di uno scopo linguistico specifico ha stimolato idee utili per altri compiti che richiedono un dialogo impegnativo o specifico.

Questo approccio crea la consapevolezza dei metodi attraverso i quali il linguaggio opera in ogni area della Mappa. Aiuta ad evidenziare interessi specifici, somiglianze e differenze tra le lingue, e a rafforzare la consapevolezza linguistica all'interno della classe. L'insegnante che non ha familiarità con l'apprendimento dell'italiano come seconda lingua diventerà più consapevole di quel terreno e **si renderà meglio conto sia di quali richieste linguistiche sta ponendo ai/alle bambini/e, sia di quanto viene richiesto dal contenuto del compito. In questo modo aumenterà l'efficacia sia dell'insegnamento sia delle attività volte ad aiutare i/le bambini/e che saranno inoltre acquisite nella routine quotidiana della classe.**

Gli/le insegnanti coinvolti/e hanno trovato questo approccio utile per sviluppare tanto la volontà degli/delle alunni/e di dialogare quanto l'ampiezza delle loro abilità comunicative.

Le attività suggerite nel volume sono il risultato della collaborazione di oltre trenta insegnanti nei vari anni di corso.

Judy Tweddle

parte prima

perché una mappa?

capitolo 1

perché una mappa?

Quando un/a bambino/a molto piccolo/a apprende la sua lingua madre oppure cresce in un ambiente familiare bilingue, è circondato/a da persone che parlano quella lingua in una fase in cui sta imparando a denominare il mondo e a farne oggetto di comunicazione. Il/la bambino/a ha un particolare sostegno all'apprendimento, fornito dall'interazione ravvicinata e ripetuta con i suoi genitori e con chi si prende cura di lui/lei. Riceve informazioni e le elabora, manda informazioni a persone che a loro volta le elaborano e gli/le mandano un riscontro che funge da verifica. E' fortemente motivato/a, le sue capacità sono costantemente nutrite ed incoraggiate, e il suo accesso alla lingua domestica (o alle lingue domestiche, poiché in certi casi se ne può parlare anche più d'una) è coltivato con attenzione. Così avviene l'**apprendimento spontaneo**.

Noi possiamo fare la stessa cosa... ma con trenta bambini/e contemporaneamente?

Fondamentalmente, quello che gli/le insegnanti di una seconda lingua possono fare è sottoporre i/le bambini/e ad un linguaggio significativo, e coinvolgerli/le in una conversazione significativa. Se qualcuno dei/delle nostri/e alunni/e, oppure tutti/e gli/le alunni/e della nostra classe, stanno imparando l'italiano come seconda lingua, quello che possiamo fare è favorire il loro accesso a nuovi, facili, "frammenti" linguistici. Ma quali frammenti? Come selezionarli? Loro necessitano non solo di frammenti individuali, ma anche della conoscenza di come funziona la lingua e di come è strutturata. Devono vedere e impararne ad usare l'impalcatura. Come possiamo aiutarli/e?

Ciò che occorre è un metodo per stabilire delle priorità, per focalizzare, per stilare una sorta di programma dello sviluppo

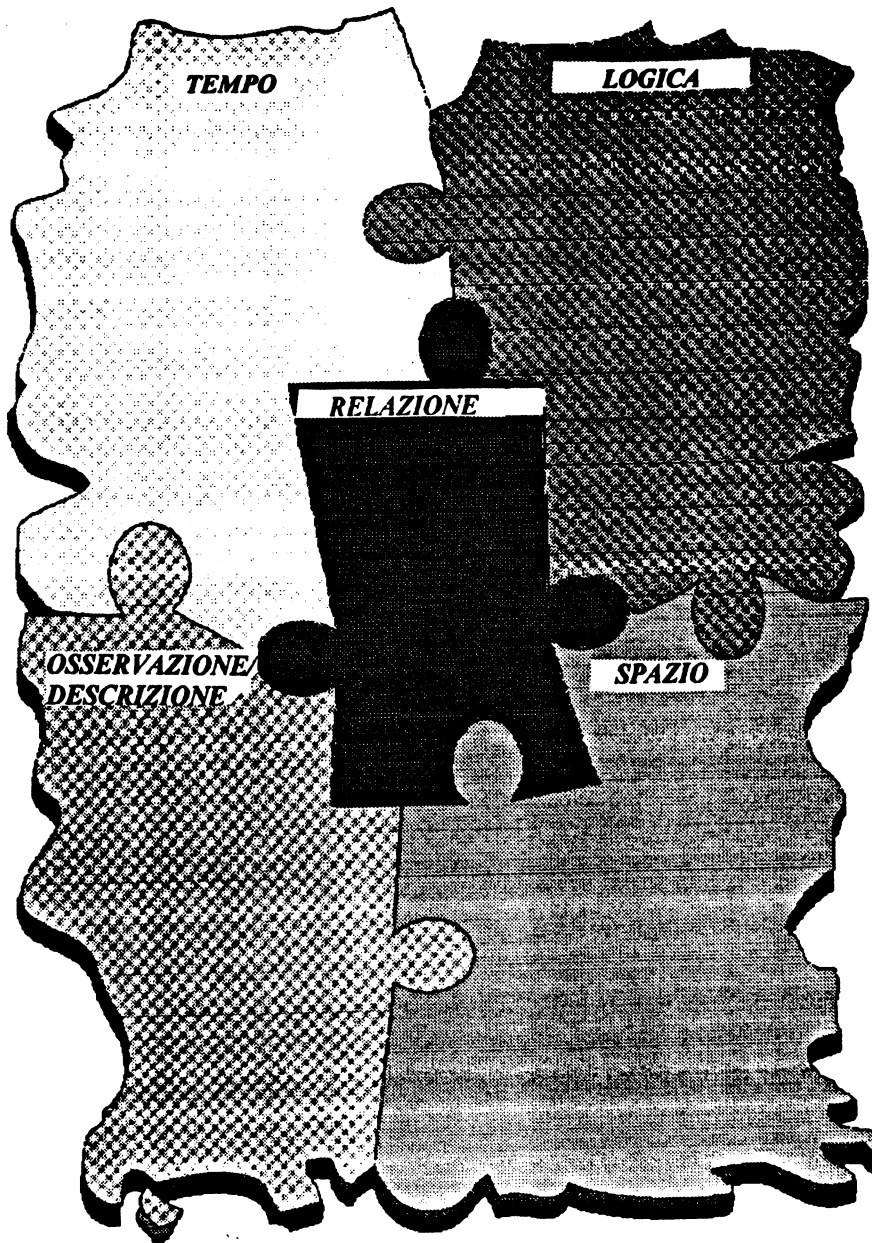
linguistico. Nel corso degli anni ho individuato cinque aree di interesse, che in principio utilizzavamo per pianificare il lavoro linguistico nell'ambito di un argomento preciso. Queste cinque aree, in ordine sparso, sono:

- **OSSERVAZIONE /DESCRIZIONE (OD)**
- **TEMPO (T)**
- **SPAZIO (S)**
- **LOGICA (L)**
- **RELAZIONE (R)**

Successivamente il problema è stato che, poiché ogni categoria comprendeva molti contenuti, c'erano scarse opportunità di costruire quel genere di riferimenti incrociati e di consolidamento necessari a chi apprende una seconda lingua. E' stata questa preoccupazione a suggerire l'idea di cercare deliberatamente legami extra-curricolari nell'ambito di ogni area. Ci sono molti altri modi di suddividere una lingua. Ogni linguaggio è essenzialmente sociale, ha qualche contenuto o qualche connotazione emotivi, talvolta spiega o descrive, ed ha una collocazione spazio-temporale. **Tuttavia queste categorie hanno dimostrato di essere valide e utili per aiutare gli/le insegnanti a focalizzarsi sul miglioramento sistematico della padronanza linguistica degli/le alunni/e nell'ambito del normale programma scolastico.**

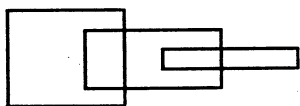
La lingua copre e si occupa di tutto il mondo. Il fatto di vederla in termini di "copertura" ha prodotto l'immagine della mappa. E' stato così possibile interpretare ognuna delle cinque nozioni come area geografica. La classe ha potuto così passare un po' di tempo in ognuna, esplorando il paesaggio e imparando la strada prima di spostarsi in quella successiva. Ogni volta che vi faceva ritorno, il paesaggio diventava più familiare.

mappa n.1 - la mappa linguistica

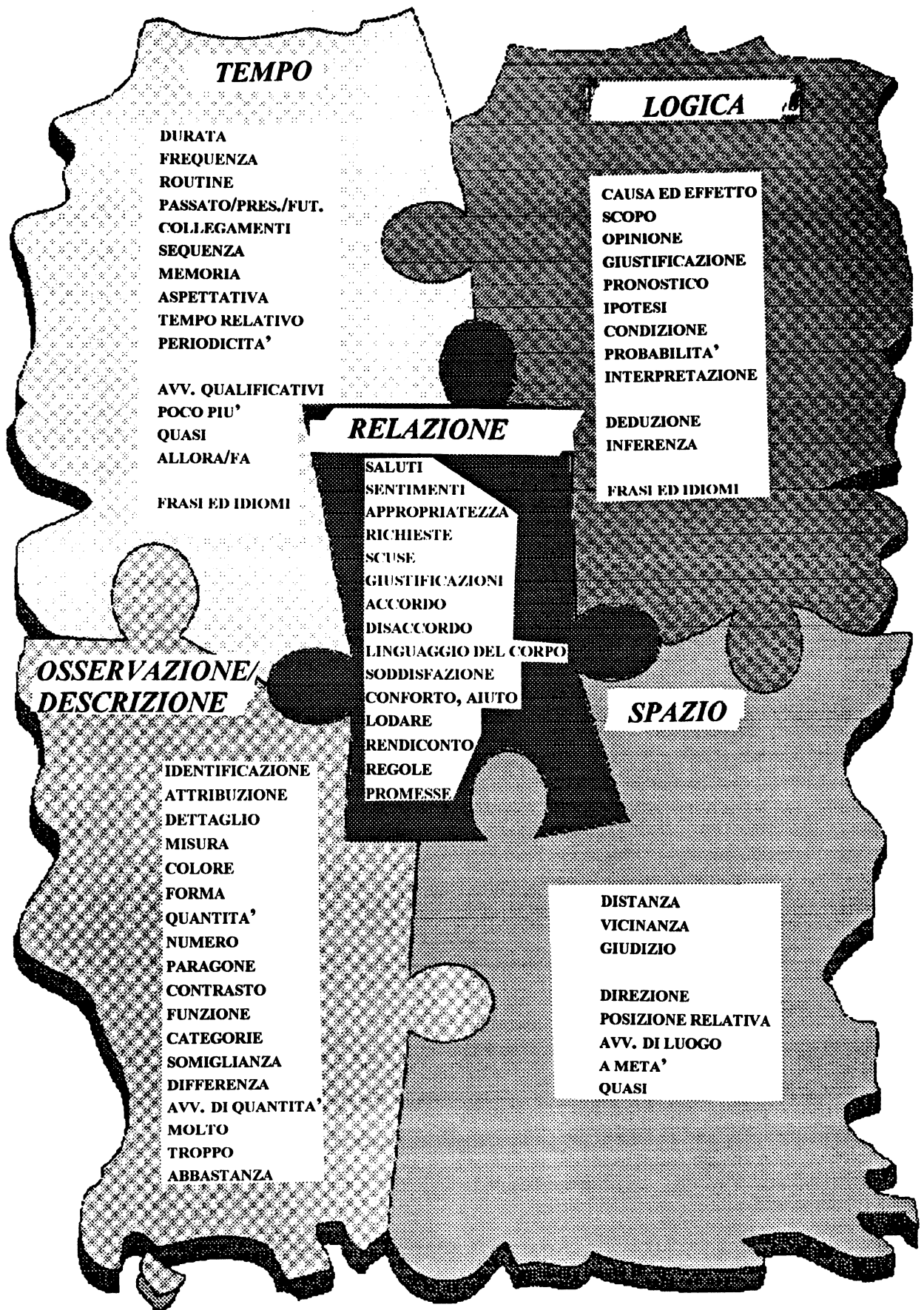


La lingua viene rappresentata come un vasto continente, con cinque categorie intese come aree separate. In realtà non lo sono: si intrecciano, si sovrappongono, rompono ogni confine. Ma la divisione è di aiuto, e i pezzetti del mosaico si incastrano bene.

Ciò che viene descritto in questo libro non è il programma di un viaggio, né tantomeno una lista di gerarchie. E' una verifica di alcune tra le caratteristiche del "paesaggio" che il/la bambino/a troverà utili per muoversi nel mondo. Il "paesaggio" descritto non pretende di essere né completo, né esaustivo. Il mondo, infatti, è molto più ampio, più bello e più complesso di quanto lo si possa rappresentare su un foglio di carta. Ma può lo stesso capitare di perdersi, nonostante l'aiuto di una mappa.



Mappa 2



capitolo 2

una mappa del programma scolastico

La gamma linguistica necessaria agli/alle alunni/e per partecipare allo studio di una materia del programma scolastico è enorme, anche al livello più elementare. Troverete indicati qui di seguito alcuni degli obiettivi previsti per il primo anno nelle discipline fondamentali. Sarebbe possibile includere tutte le aree della mappa in ogni singolo obiettivo curricolare, ma per la nostra sintesi possiamo individuare alcune capacità linguistiche necessarie per ogni obiettivo.

LINGUA ITALIANA

OD S L R T^(*)

1.	<u>ascoltare, comprendere e comunicare oralmente:</u>	OD	S	L	R	T
	saper ripetere un breve racconto con l'aiuto di domande	OD	S	L	R	T
	saper rispondere in maniera appropriata a semplici istruzioni date dall'insegnante	OD	S		R	T
2.	<u>leggere e comprendere diversi tipi di testi:</u>	OD	S	L	R	T
	saper cogliere che la stampa è usata per trasmettere concetti	OD		L	R	
	saper individuare all'interno della frase le parole con gli stessi fonemi e/o analizzare lettere e sillabe che compongono le parole	OD	S			
	saper cogliere i momenti essenziali di semplici storie e le informazioni di un testo	OD	S	L		T
3.	saper utilizzare figure, simboli, lettere isolate, frasi o parole per comunicare un concetto	OD		L	R	
4.	<u>saper cogliere la differenza tra disegno e scrittura rappresentando storie o eventi con disegni e didascalie a fumetti:</u>	OD	S	L	R	T
	saper cogliere il rapporto fonema-grafema	OD	S			
	saper utilizzare caratteri grafici diversi	OD	S			

^(*) Per ragioni grafiche, nella tabella vengono riportate solamente le iniziali delle cinque aree già citate nel capitolo 1, ovvero OD (Osservazione/Descrizione), S (Spazio), L (Logica), R (Relazione), T (Tempo). [N.d.T.]

N.B. Gli obiettivi indicati sono formulati secondo i vigenti programmi della scuola elementare italiana, ma riportano i contenuti originali inglesi.

MATEMATICA-LOGICA

1.	saper analizzare con l'aiuto di quesiti e con l'uso di oggetti semplici situazioni problematiche e porre domande in situazioni concrete	OD	S	L		T
2.	saper contare, leggere, scrivere e ordinare i numeri almeno fino a venti:	OD	S			
3.	saper eseguire oalmente e per iscritto addizioni e sottrazioni	OD	S			
4.	saper fare una stima ragionata di una piccola quantità di oggetti	OD				
5.	saper scoprire e verbalizzare regolarità e ritmi in successioni date di oggetti, immagini, suoni o numeri	OD	S	L		T
6.	saper muoversi correttamente nello spazio reale in situazioni di gioco	OD	S		R	
7.	saper compiere misurazioni in situazioni di gioco mediante confronto diretto	OD	S	L		
8.	saper localizzare oggetti nello spazio secondo le relazioni: davanti, dietro, vicino, sopra, destra, sinistra ecc.		S	L		
9.	saper classificare in base ad un attributo e viceversa	OD	S	L		
10.	saper rappresentare dati raccolti con tabelle e istogrammi e saperli interpretare	OD	S	L	R	
11.	saper intuire in situazioni concrete la possibilità del verificarsi di un evento	OD	S	L	R	T

SCIENZE

1.	saper osservare materiali ed avvenimenti familiari, nel proprio ambiente naturale con l'ausilio dei propri sensi:	OD	S	L	R	T
	saper descrivere e comunicare le proprie osservazioni	OD	S	L	R	T
2.	imparare che esiste una varietà di esseri viventi che include anche gli esseri umani	OD		L		
3.	imparare che le attività umane producono un'ampia gamma di prodotti di scarto	OD	S	L		T
4.	saper descrivere oggetti familiari in termini di proprietà semplici, per esempio forma, colore, materiale, e loro caratteristiche	OD		L		T
5.	saper descrivere i cambiamenti atmosferici e stagionali e l'apparente moto quotidiano del sole	OD	S			T
6.	saper manipolare materiali e strumenti necessari per realizzare esperienze concrete	OD	S	L		
9.	saper raccogliere dati e sistamarli in semplici tabelle e grafici	OD	S	L	R	
10.	capire che si ha bisogno di cibo per essere attivi:	OD		L		
	per mezzo di conversazioni o altro, imparare a descrivere l'importanza del cibo per la vita	OD		L		

STORIA

1.	saper disporre in sequenza gli avvenimenti di una storia che si svolge nel passato	OD	S			T
	saper spiegare le ragioni delle azioni			L	R	T
2.	comprendere che le storie possono riguardare personaggi veri o fittizi	OD		L		
3.	comunicare le informazioni ottenute da un passato storico	OD	S	L	R	T

GEOGRAFIA

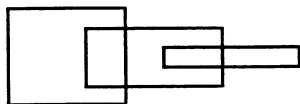
1.	saper seguire le direzioni e rappresentare semplici percorsi:		S			
	osservare e parlare di un luogo familiare	OD	S			
2.	saper denominare caratteristiche famigliari dell'area locale:	OD	S			
	identificare attività compiute dalle persone nell'area locale	OD	S	L		T
	spiegare dove si vive		S			
	dimostrare consapevolezza del mondo oltre l'area locale	OD	S	L	R	
3.	saper mettere in relazione spazi e funzioni del proprio ambiente (casa, aule ecc.):	OD	S	L	R	T
	descrivere i diversi modi in cui le persone viaggiano	OD	S	L		T
	riconoscere che le persone adulte fanno diversi tipi di lavoro	OD	S	L	R	T
4.	saper riconoscere e riprodurre impronte di oggetti	OD	S	L		
5.	cogliere la necessità del rimpicciolimento	OD	S	L		

Da questo è possibile vedere quali legami possono essere tracciati tra le materie. La Storia non riguarda soltanto il TEMPO, né la Geografia solo lo SPAZIO. Il linguaggio delle DESCRIZIONE compare ampiamente nella Matematica e nelle Scienze, e così via. Il linguaggio RELAZIONALE può essere impiegato in qualsiasi situazione e in qualsiasi contesto.

Qualsiasi materia, incluse anche l'Educazione all'Immagine, l'Educazione al Suono ed alla Musica, la Religione, l'Educazione Motoria e via dicendo, richiede un certo grado di familiarità con le categorie della mappa.

Lo scopo della mappa è quello di permettere agli/le insegnanti di fare collegamenti nell'ambito del programma durante il tempo che viene impiegato in ogni singola area e fare tesoro delle opportunità per lo sviluppo linguistico in maniera sistematica.

N.B. Non è detto che i contenuti delle lezioni debbano essere esageratamente semplificati o addirittura banalizzati per gli alunni che sono ad un livello iniziale di apprendimento dell'Italiano come seconda lingua a scuola. Questi ultimi debbono anzi essere positivamente incoraggiati a lavorare anche nella loro lingua madre allo scopo di maturare pienamente. Questo, secondo il principio per cui si attua un "Trasferimento di conoscenze," cioè i concetti appresi nella propria lingua madre sono trasferibili nella seconda lingua. Per questi motivi sarebbe molto utile il lavoro di apprendimento svolto con il/la mediatore/trice linguistico/a a scuola.



capitolo 3

usare la mappa linguistica

L'approccio linguistico per mezzo della mappa possiede tre caratteristiche principali:

1. la consapevolezza del grado di conoscenza che i/le bambini/e hanno della lingua e, conseguentemente, delle loro necessità;
2. l'analisi e la conoscenza del linguaggio di ogni area e per ogni compito;
3. la necessità di impiegare parecchio tempo, forse varie settimane, in una singola area;

e tre strategie principali che l'insegnante ha a disposizione:

1. concentrarsi, apertamente oppure no, sull'area concettuale scelta per mezzo di e durante lezioni, conversazioni di gruppo o individuali, racconti e attività;
2. spiegare chiaramente, o per mezzo di esempi, particolari strutture linguistiche nell'ambito dell'area, se possibile **con l'aiuto di un mediatore bilingue** di traduzione e di spiegazione; poi rafforzare l'uso stabilendo attività significative e pertinenti;
3. intervenire con sensibilità a livello personale, durante le conversazioni o le attività, per aiutare la comprensione, aiutando così il/la bambino/a a migliorare la sua accuratezza, la varietà di espressione e la sua sicurezza.

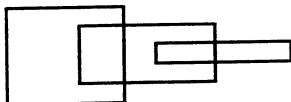
Questo approccio favorisce la varietà delle modalità di insegnamento, e facilita differenti tipi di interazione insegnante/alunno. Può essere usato da chiunque abbia a che fare con i/le bambini/e, inclusi gli/le insegnanti di appoggio, o chiunque interagisca con loro. E', al tempo stesso, abbastanza

semplice da essere impiegato facilmente e sufficientemente elaborato da aiutare i/le bambini/e nel difficile processo di apprendimento di una seconda lingua.

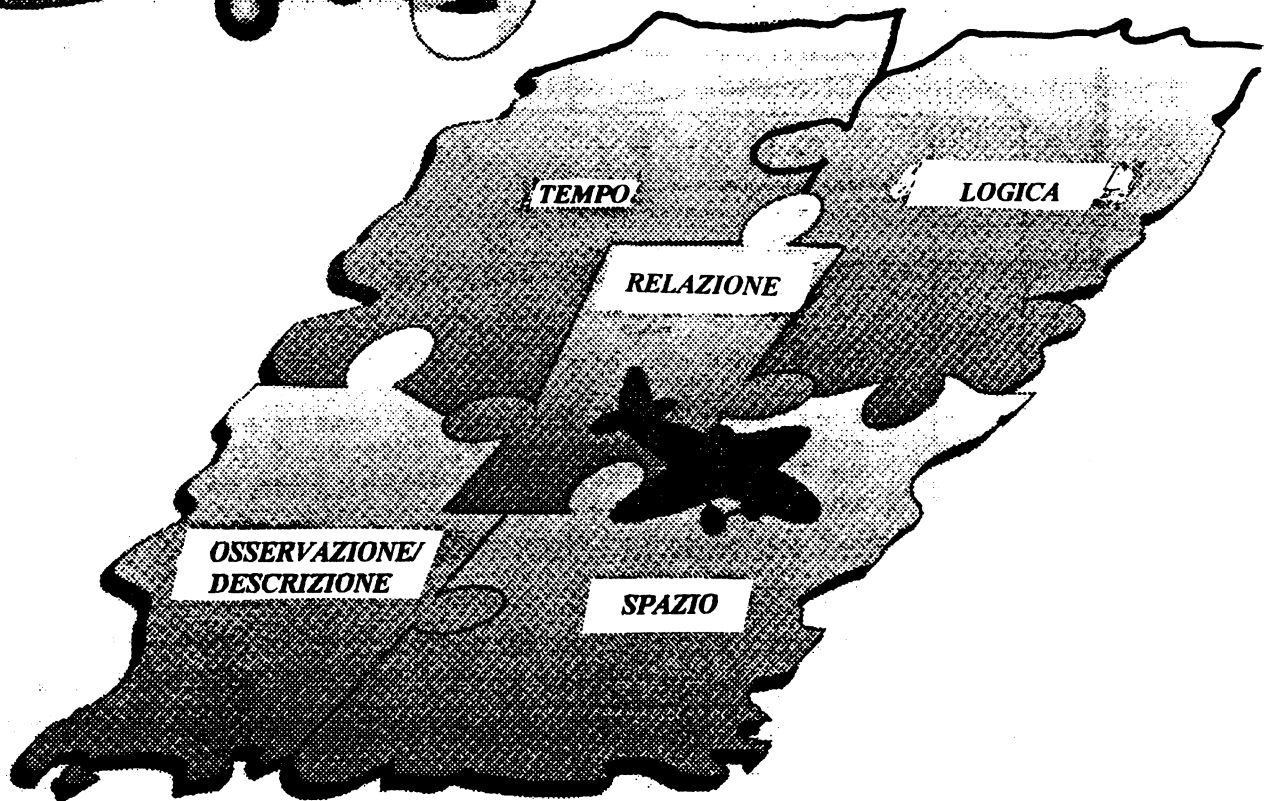
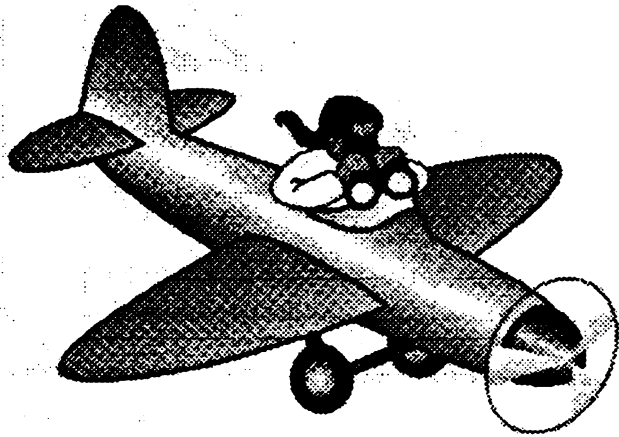
I/le bambini/e imparano in maniera diversa, con velocità diverse. Utilizzando spesso tipi di linguaggio simili, e presentandoli e utilizzandoli in contesti diversificati ma significativi, è probabile che imparino la lingua in modo più efficace di quanto non accada con un approccio meno focalizzato.

Il vantaggio di impiegare parecchio tempo su un'area alla volta è quello di permettere ai/le bambini/e di maturare in una progressione naturale, cioè, di fare progressi secondo la propria indole e la propria velocità. Per loro **non è predisposta alcuna gerarchia linguistica: i/le bambini/e prendono ciò che occorre loro per imparare.** Ciò rafforza la proprietà, la ricchezza e l'accuratezza di espressione. Il mediatore linguistico interviene se e quanto è necessario.

Il modo più semplice di comunicare con un/a bambino/a avviene ovviamente utilizzando la lingua che comprende. Le traduzioni e le spiegazioni eliminano il peso di dover indovinare il significato e risolvono o evitano difficoltà specifiche. Il modo più efficace per aiutarli/e a non perdere la loro lingua madre mentre imparano l'Italiano è quello di riconoscere i risultati da loro ottenuti nel contesto della loro peculiare situazione linguistica e mantenere nella classe un'atmosfera in cui il bilinguismo non sia penalizzato ma anzi possa fiorire.



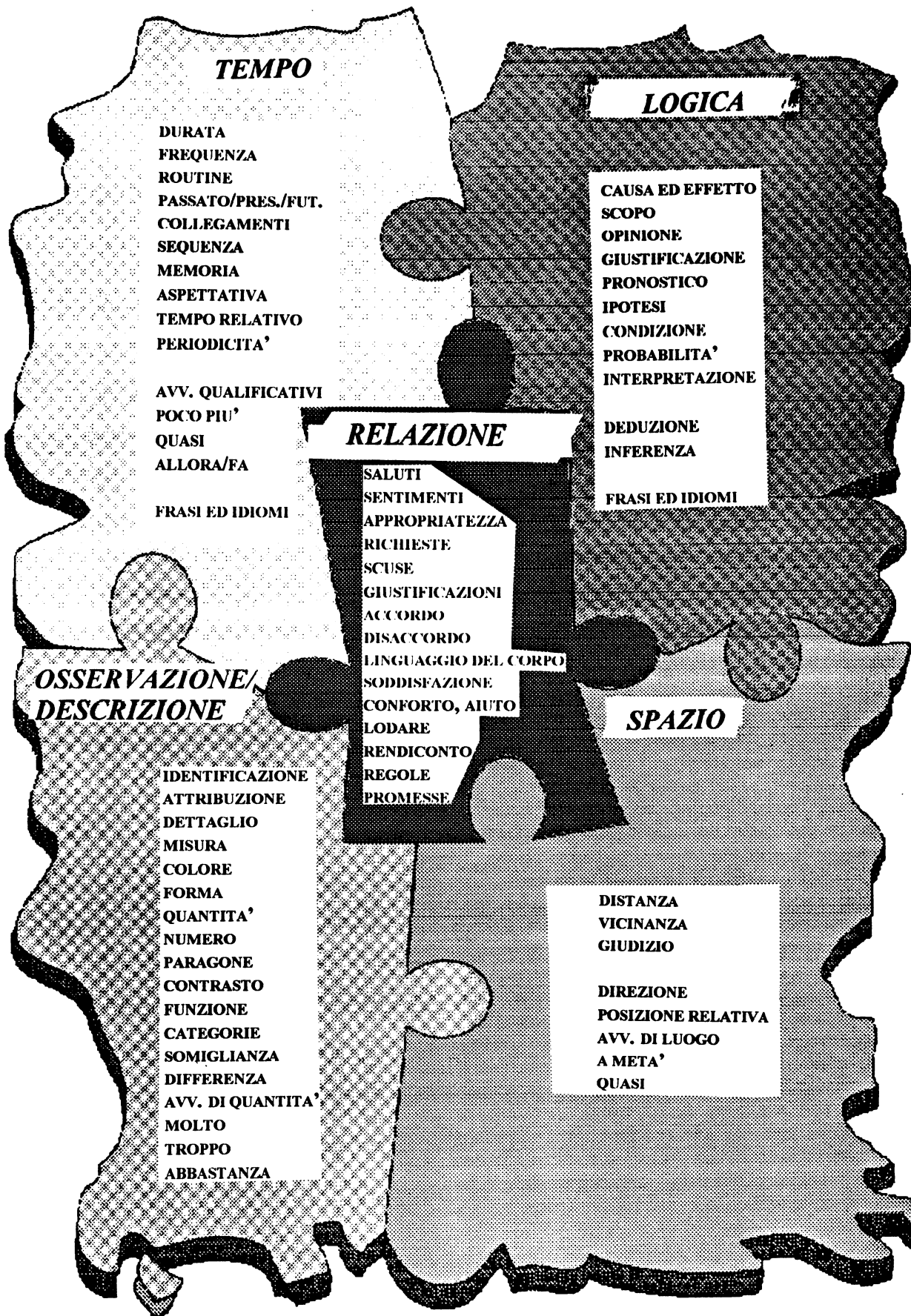
PARTE SECONDA



parte seconda

**italiano come seconda lingua:
valutare le necessità**

Mappa 2



capitolo 4

perché valutare?

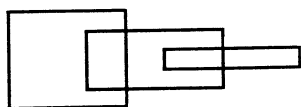
Benché non sia facile, è importante capire se e come i/le bambini/e progrediscono nella loro conoscenza della lingua, e determinare se gli eventuali problemi siano linguistici o di concetto. Ecco alcuni dei trabocchetti in cui, come insegnanti, rischiamo di cadere. Alcuni/e bambini/e parlano l'italiano (come seconda lingua) in maniera così scorrevole e sicura che non notiamo le loro imprecisioni: accettiamo quello che dicono perché ne comprendiamo il significato. Oppure, non è sempre facile comprendere il miglioramento linguistico, ad esempio, di un/a bambino/a timido/a o tranquillo/a. Spesso potremmo renderci conto di una carenza senza avere più il tempo di affrontarla. Per tutte queste ragioni, è **utile, di tanto in tanto, prestare una maggiore attenzione al modo in cui i/le bambini/e si esprimono quando parlano a lungo, e tirare le conclusioni delle nostre osservazioni.**

Interlingua è un termine usato per la prima volta da Selinker nel 1972 per descrivere **il modo in cui le persone parlano quando stanno imparando una lingua che non sia la lingua madre**, e impiegano quello che conoscono di essa per cercare di comunicare. Non è né la prima, né la seconda lingua, ma spesso contiene elementi di entrambi. Può essere data da un uso estremamente creativo e intelligente di qualsiasi cosa sia alla portata dell'alunno/a: l'italianizzazione della propria lingua madre, come in "mie sono due sorelle" o "è grande da me," che sono due traduzioni più o meno letterali della lingua del Punjab; l'uso inappropriato di parole ed espressioni che sono quasi corrette; parole e frasi ricordate per metà; o analogie per le quali il/la bambino/a utilizza quello che pensa di avere sentito, e riconosce come parola italiana, scambiando una parola per un'altra, come "la pasta" anziché "la posta." Le strutture vengono liberamente adattate per l'uso immediato, come "va nel letto e ha l'orsacchiotto insieme," oppure "ha

mangiato la cena tutta,” mentre noi diciamo: “l’ha mangiata tutta.” A questo punto è importante notare **la differenza tra l’equivalenza e la traduzione letterale**: la traduzione diretta non è sempre appropriata. Per esempio, nella lingua del Punjab, la luce viene *aperta* anziché *accesa*. La traduzione letterale dell’urdu (la lingua del Pakistan) “mujhe dhijiye” (mihe digiie) è “dammi,” ma, poiché “*dhijiye*” è una forma plurale di cortesia, l’equivalente italiano più esatto sarebbe “Per piacere, potrei avere.”

E’ importante, perciò cercare di capire quali operazioni i/le bambini/e compiono con il linguaggio. Molte cose possono fraporsi tra loro ed un proficuo apprendimento della seconda lingua. **Oltre al comprendere male**, o a fraintendere le parole, la grammatica e le forme idiomatiche, **può crearsi confusione in termini di stile.** Possono sorgere problemi dalle differenze di stile linguistico tra gli/le alunni/e e gli/le insegnanti, attribuibili all’appartenenza a classi sociali differenti. A ciò si aggiungono le differenze culturali per chi si avvicina allo studio obbligato di una seconda lingua, dovuto all’emigrazione dal proprio Paese.

I/le bambini/e si muovono verso la seconda lingua a modo loro. La versione interlinguistica fornita da un/a alunno/a de “il mostro morse la gamba del papà” è stata “mostro mangia gamba di papà.” Un altro bambino ha detto “il mostro mordé la gamba del papà.” La versione fornita da diversi bambini “il mostro stava mangiando il piede del papà” costruisce una scena abbastanza diversa da quella che loro intendevano. Avevano, infatti, assimilato la forma “stava mangiando” in termini di tempo passato, ma non avevano ancora bene chiarito l’uso del passato remoto “mangiò,” né compreso la differenza tra “mordere” e “mangiare.” In urdu e nella lingua del Punjab si usa infatti la stessa parola per entrambe.



capitolo 5

come valutare

Agli/alle insegnanti si richiede di compiere alcune osservazioni, sia nell'ambito del programma scolastico sia per i profili dell'andamento degli/delle alunni/e, e su come i/le bambini/e si stiano integrando e stiano interagendo nella classe. Tutto ciò si ripete nel tempo. Come esempio di verifica continua, è stato interessante notare come una bambina, che capiva ogni singola parola di una domanda nella seconda lingua, era in grado di svolgere i problemi di matematica solo nella sua lingua madre. Ecco il problema:

*Nella scatola ci sono cinque mattoni, rossi e gialli. Due sono rossi.
Quanti sono quelli gialli?*

E' importante notare che era disponibile un/una mediatore/trice bilingue per stabilire se la bambina fosse in grado di risolverlo nella sua lingua originale. Tutto ciò solleva questioni molto importanti sui procedimenti dei/delle bambini/e bilingui nell'assolvere le consegne.

esempio di valutazione: ri-raccontare una storia

Un sistema facilmente disponibile per esaminare l'italiano che i/le bambini/e utilizzano abitualmente è quello di leggere una storia per poi trascrivere il loro racconto della stessa, alla lettera. E' un'operazione che si può fare all'inizio, a metà e a fine anno.

Il libro deve essere scelto attentamente, deve avere figure chiare, situazioni con le quali il/la bambino/a può identificarsi, e una buona trama. Generalmente si tratta di un libro che i/le bambini/e conoscono e con il quale hanno una certa familiarità, anche se si deve tenere

presente che lo scopo principale è quello di fornire loro il massimo stimolo a parlare, piuttosto che il compito di riprodurre il testo alla lettera.

Per quanto il testo possa essere di lunghezza ridotta, il contenuto della storia e le figure dovrebbero essere stimolanti e ricche di dettagli che invitino al commento.

Non è necessario scrivere più di un paragrafo o due per osservare come il/la bambino/a sembra comportarsi quando parla a lungo. Una mia collega ed io abbiamo trascritto un'intera classe in una mattina. Abbiamo trovato tutto ciò utile e introspettivo, sia per la nostra conoscenza dei/delle bambini/e, sia come punto di riferimento per una successiva valutazione. **Sarebbe utile compiere la stessa attività anche nella prima lingua del/della bambino/a, particolarmente nel caso in cui ci siano delle incertezze sulle sue capacità.**

La verifica può essere fatta da qualsiasi persona che il/la bambino/a conosca e con la quale sia contento/a di parlare: un genitore, una sorella più grande, il/la mediatore/trice linguistico/a. Deve avvenire in un posto tranquillo, privo di distrazioni e interruzioni e che non incuta soggezione. Se la classe è abituata a lavorare indipendentemente mentre due insegnanti hanno due cattedre diverse, allora entrambi gli/le insegnanti possono procedere alla valutazione mentre gli altri/e bambini/e sono impegnati/e in un compito diverso. Altrimenti un/un'insegnante può dedicarsi alla valutazione mentre l'altro/a lavora con il resto della classe.

La storia viene letta all'intera classe, tenendo conto delle caratteristiche del gruppo di bambini/e. Se ne possono, ad es., dare versioni semplificate in Italiano (cfr. scheda allegata) e, se c'è il/la mediatore/trice linguistico/a, può leggerla nella lingua madre dei/delle bambini/e stranieri/e. A lettura ultimata, insieme a pochi/e alunni/e, riapre il libro, guardando le figure e scambiando opinioni.

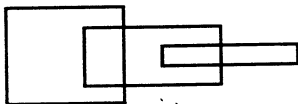
L'insegnante, o chi conduce la verifica, suggerisce agli/alle alunni/e di fare un disegno ispirato alla storia mentre lui/lei, per facilitare le cose, penserà a scrivere il testo. Nel tempo in cui gli/le altri/e disegnano, un/a bambino/a alla volta si siede al suo fianco e parla della storia e delle figure; l'insegnante intanto scrive esattamente quello che lui/lei dice. Il/la bambino/a può prendere spunto direttamente dal libro, di cui ci sarà una copia in più a disposizione proprio per questo. Non si tratta infatti di un esercizio di memoria: deve essere un'esperienza gradevole, e la trascrittura deve essere fatta dal/dalla maestro/a nella maniera più veloce e discreta possibile. Deve assomigliare più ad una lettura condivisa che ad un test.

Quasi tutti i/le bambini/e affrontano questa attività in maniera entusiastica; vale perciò la pena dedicare più tempo ai/alle bambini/e che sono più restii/e a parlare, oppure sono timidi/e. Pochi/e richiedono uno stimolo a parlare dei loro disegni, o del libro in sé. Per ottenere il loro coinvolgimento, è sufficiente fare qualche commento normale, come "Guarda che faccia!" o "Hai uno di questi a casa?" oppure cominciare noi stessi/e a raccontare la storia. Possono andare bene anche domande aperte, come "Cosa succede adesso?" o "Ti ricordi cosa fa il mostro adesso?" o anche "Cos'è questo?". Sedersi accanto al/alla bambino/a individualmente e godersi il libro insieme a lui/lei è generalmente sufficiente a sollecitare delle risposte.

Esistono chiare differenze tra il racconto di una storia come strategia di insegnamento, come verrà spiegata più avanti, e il racconto di una storia finalizzato ad una valutazione. Nel primo caso può rendersi necessario l'intervento dell'insegnante per chiarire e spiegare il significato. Nel caso di una verifica con il sistema "a tu per tu", invece, l'insegnante interviene solo a scopo di incoraggiamento. Si concentra sulla necessità di mantenere la conversazione normale e rilassata mentre trascrive il più velocemente possibile. Solo in questo modo la versione interlinguistica

del/della alunno/a è trascritta dall'insegnante in maniera fedele all'esposizione del/della alunno/a.

L'assenza di intervento da parte dell'insegnante è un po' problematica, in quanto solitamente implica l'approvazione. Per questo motivo è importante non rileggere al/alla bambino/a la versione interlinguistica. E' come scrivere male una parola alla lavagna: è sicuramente la versione che rimane più impressa! Ad ogni modo, occorre fare attenzione a evitare le correzioni oppure i commenti negativi, mentre invece un'espressione interessata e cenni d'assenso stimoleranno positivamente l'alunno/a. Per soddisfare le esigenze della verifica, è importante che il/la bambino/a si senta in grado di parlare liberamente. Ciononostante, una reazione positiva è importante: assentire, sorridere, mostrarsi d'accordo, incontrare lo sguardo, continuare ed estendere un'osservazione, ridere con il/la bambino/a, tutto questo può contribuire a mantenere l'entusiasmo ed il divertimento del/della bambino/a, permettendo al tempo stesso una veloce trascrittura. E' ammesso, e talvolta necessario, chiedere al/alla bambino/a di rallentare, o di aspettare che lo/la raggiungiate. **Non è un segreto che state trascrivendo quello che dice, e lo/la si può sempre lodare per il fatto che conosce così tante parole!** Il nostro scopo è quello di determinare nella maniera più accurata i suoi punti di forza e le sue debolezze, le necessità linguistiche, nonché osservarne e dimostrarne i progressi.



capitolo 6

risultati generali

I testi trascritti rivelano sia quanto i/le bambini/e abbiano capito della storia, sia quanto abbiano assimilato e siano stati in grado di esprimere i concetti riguardanti la storia e il compito loro assegnato. Si tratta di rapidi schizzi che ne rivelano la padronanza, l'accuratezza e la disinvoltura nella nuova lingua. L'analisi ravvicinata che l'attività del ri-raccontare consente spesso riserva qualche sorpresa, infatti, un/a bambino/a timido/a può rivelare una precisione sorprendente o un vocabolario inaspettatamente ampio; un/una bambino/a più disinvolto/a e apparentemente più capace può invece svelare una gamma limitata di parole italiane oppure una conoscenza più insicura delle strutture grammaticali. Per queste ragioni torna utile agli/alle insegnanti sia esaminare l'interlingua dei/delle bambini/e, sia includere nella valutazione anche quei/quelle bambini/e che parlano l'italiano come prima lingua (lingua madre). E' però importante anche non trarre conclusioni frettolose basate sui risultati ottenuti. Per scoprirne la ragione, è bene leggere i seguenti paragrafi.

differenze tra le classi dello stesso anno

In varie occasioni si è notato che in una delle quattro classi che costituivano il gruppo di un anno (denominiamola Classe A) c'era un maggior numero di bambini/e in grado di parlare e scrivere la lingua più fluentemente che in altre classi, oppure che in un'altra classe (la denomineremo Classe B) c'era un minor numero di bambini/e con tale abilità. Nel tentativo di cercare le possibili cause, risultò che nella Classe A c'era un maggior numero di bambini/e che avevano già un buon livello di lingua italiana al loro ingresso nella scuola primaria, e nella Classe B c'erano meno bambini/e che potessero fornire modelli di italiano scorrevole.

L'importanza della conversazione tra bambini/e in classe viene sempre più riconosciuta, in quanto è parte vitale dell'acquisizione di una seconda lingua. Tutto questo ha importanti implicazioni per l'organizzazione della classe, che esamineremo più avanti.

differenze tra le modalità di apprendimento

Nei progressi linguistici dei/delle bambini/e, come accade per altri fenomeni, esistono modalità di apprendimento individuali.

Ci sono bambini/e che si “lanciano” anche nella nuova lingua, senza timore, ma con molte imprecisioni: in questo caso servono interventi più specifici che potenzino sia la comprensione che l'espressione orale. Fornire un ventaglio di risposte possibili può essere una strategia vincente.

All'opposto, alcuni/e bambini/e comprendono domande abbastanza complicate, come *“Cosa pensi che faranno con gli asciugamani?”* e *“Ricordi cos'ha detto la mamma a Rita?”* alle quali rispondono esattamente, ma sinteticamente.

Questi/e bambini/e hanno bisogno di incoraggiamento per essere più “audaci” nella nuova lingua, per correre qualche rischio, cosa che avverrà quando saranno più sicuri/e di sé. Domande a risposta aperta, più articolate possono invogliare a produrre risposte più lunghe.

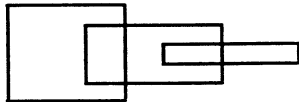
In entrambi i casi è necessario aiutare a sviluppare la consapevolezza che sarà possibile esprimersi in italiano tanto chiaramente come nella loro prima lingua. All'inizio, infatti, i/e bambini/e non sono sicuri/e che la seconda lingua funzioni altrettanto bene quanto la loro lingua madre; in una fase successiva invece potrebbe rendersi necessario incoraggiarli/e affinché non si dimentichino che la loro lingua madre è tanto efficace e valida quanto l'italiano. Incoraggiare lo sviluppo bilingue è un processo importante e delicato.

punti di particolare difficoltà

Esistono svariati esempi di parole che creano ambiguità e possono confondere gli/le alunni/e. Potremmo non notare la potenziale ambiguità posta dalla frase *“Nadia ha letto un fumetto,”* ma per qualcuno non è così:

Nadia stava leggendo un fumetto a letto.

Gran parte del compito che ci aspetta quando dobbiamo imparare a vivere in una lingua estranea (in parte o del tutto) consiste nell’acquisire la capacità di affrontarne le ambiguità e le incertezze, finché non c’illumina un qualche chiarimento.



capitolo 7

analizzare i risultati utilizzando la mappa linguistica

In quale modo può il contenuto linguistico delle valutazioni fornire le informazioni necessarie alla pianificazione di un programma appropriato? Al momento della valutazione degli/delle alunni/e di un primo anno, non si era ancora introdotto l'uso della Mappa Linguistica. I punti sui quali intervenire erano molti: quale aiuto ha fornito la Mappa?

Ecco alcuni commenti fatti dall'autrice grazie all'utilizzo delle cinque aree previste dalla Mappa.

osservazione/descrizione

L'abilità del/della bambino/a di descrivere i fatti è piuttosto limitata. A loro non si è richiesto di fornire una descrizione molto dettagliata, in quanto necessitano di un vocabolario specifico per dare un nome alle cose, alle parti delle cose, ai dettagli, alle azioni specifiche.

Non sono neppure troppo sicuri nell'uso dei pronomi, quali "lui", "lei", "te", "loro", ecc. I possessivi come "mio", "suo", "loro" sono stati imparati da poco, e quindi necessitano di consolidamento.

L'uso degli articoli determinativi "il/lo/la/i/gli/le" è già consolidato: talvolta viene usato in eccesso, come in "la Silvia"; talvolta viene omesso, come in "mia mamma", oppure inserito in maniera impropria. non ci sono molti esempi di uso corretto degli articoli indeterminativi "un/una/uno".

Elementi quali "tutti", "soltanto" ecc. richiedono una certa attenzione.

tempo

Osservando le trascrizioni nella loro completezza, è possibile notare come i/le bambini/e abbiano affrontato la struttura temporale del racconto. Alcuni/e sono molto confusi riguardo alla sequenza dei fatti, invece qualcuno/a comincia ad avere buone capacità di afferrare il racconto.

Nell'insieme l'uso dei tempi non è ancora ben definito. Possiamo osservare i differenti progressi nelle varie fasi dell'acquisizione dei tempi del passato: "ha andato", "aveva mangiando", o semplicemente "il Mostro mangiare".

La maggior parte dei/delle bambini/e utilizza frasi semplici. Quando le proposizioni sono unite, ciò avviene generalmente con "e... e... e..." oppure "poi... e poi...".

Le nozioni più complesse creano qualche problema: i/le pochi/e alunni/e che hanno cercato di esprimerle si sono trovati/e in difficoltà. "Hai venti minuti per andare a letto e spegnere la luce," è stato difficile da comprendere, figuriamoci da riprodurre.

spazio

Nell'insieme c'è stato un certo progresso dall'indicare con le dita, o dall'uso di espressioni indicative (ovvero parole che hanno senso solo nel contesto fisico nel quale vengono usate, come "qui", "là", "questo qui", "quello là"; "sopra questo"). Tutti/e i/le bambini/e hanno cercato di esprimere varie relazioni tra oggetti come "sotto il letto", "nella vasca", e varie direzioni, come "a casa", anche se alcune preposizioni non sono state usate con estrema sicurezza. In questo caso il problema riguarda più l'espressione che non il concetto.

Allo stesso modo, è chiaro che l'uso idiomatico dell'italiano viene compreso, ma non è ancora alla loro portata. ("E' su" anziché "è su di giri").

Non molti/e usano l'espressione "c'è un/una...", anche se spesso è una struttura importante per il racconto.

Si è rivelata la necessità di aiuto per quanto riguarda l'espressione del movimento degli oggetti da un posto all'altro: "mettere" le cose "via/dentro/fuori/su/giù..."; nonché del movimento delle cose vere e proprie: "rotolare via", "spandersi su", "appiccicarsi a", ecc. Queste cose vengono osservate frequentemente, ma fino a quando non si dà loro una certa attenzione, c'è il rischio di non saperle descrivere.

logica

Non abbiamo molto materiale relativo al linguaggio della logica. Nessuno/a degli/delle bambini/e si è avventurato/a in alcuna interpretazione o spiegazione, né ha tentato un commento sulla storia.

Nota: E' vero che agli/alle alunni/e non era stato richiesto nulla del genere. Tuttavia, alcuni/e, durante la valutazione di fine anno scolastico, cioè dopo l'introduzione del metodo della Mappa, hanno prodotto deduzioni e spiegazioni logiche completamente spontanee.

In quale misura la loro lettura è analitica? Alcuni/e hanno mantenuto il filo logico della storia, ma, nel complesso, non troppo chiaramente. Ci sono stati molti vuoti, salti e mancanze di sequenze logiche.

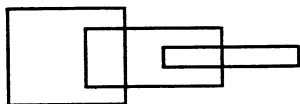
relazione

Anche in questo caso non ci sono stati tentativi di soffermarsi sulle sensazioni dei personaggi o su quanto accadeva a livello emotivo. Si è avuto qualche accenno confuso: "Dimmi se la bestia ti mangia mi dispiace." Non è

chiaro se in questo caso sia stata assimilata la differenza tra “mi dispiace” e “ti dispiacerà se...”. I due “dispiace/dispiacerà” hanno valore diverso.

Alcuni/e alunni/e si sono lasciati andare ad espressioni di lode, come “c’è un buon profumo qui” e di persuasione “sbrigati, fammi entrare.”

Il discorso indiretto risulta difficile, cosa che rivela chiaramente le difficoltà interlinguistiche. In alcune lingue dell’Asia del sud, il discorso è riportato in maniera diretta. Così se in italiano “‘ho freddo’, disse Ali” viene riportato come “Ali disse di avere freddo”, in urdu è “Ali disse che ho freddo”. Questo rivela anche il tipo di problema che i/le bambini/e possono incontrare traducendo gli/le uni/e per gli/le altri/e, cosa che richiede una certa flessibilità di intuizione.



capitolo 8

valutare le necessità dell'insegnante

Dopo aver stilato un campione dell'interlingua dell'alunno/a, è importante cercare di non essere troppo colpiti/e dal volume delle informazioni prodotte. Lo scopo della Mappa è proprio questo: non essendo possibile analizzare tutto contemporaneamente, l'insegnante può scegliere un'area di interesse, lavorarvi attivamente e poi spostarsi ad un'altra.

Abbiamo visto come la rapida valutazione sopra descritta può costituire l'inizio di un modo nuovo di procedere. Ora l'insegnante deve prendere in considerazione altri fattori.

Consultando il programma scolastico, l'insegnante può mappare il corso nel modo che gli/le sembra più appropriato. Se, per esempio, desidera che gli/le alunni/e scrivano parecchio sia racconti che resoconti di progetti scientifici, allora può decidere di iniziare con l'OSSERVAZIONE/DESCRIZIONE oppure con il TEMPO. Se ha intenzione di svolgere molto lavoro inerente le proprietà dei diversi materiali nella seconda metà del corso, può decidere di cominciare con il TEMPO per poi continuare con l'OSSERVAZIONE/DESCRIZIONE.

Invece, se intende spingere gli/le alunni/e a spiegare i fatti, a giustificare le loro azioni ed opinioni, allora può essere preferibile soffermarsi sulla LOGICA abbastanza presto. Per esempio, si potrebbe notare che, ad ogni domanda che comincia con "perché", anche i/le bambini/e che imparano l'italiano tendono ad iniziare la risposta con "perché". Un modo più lineare di comunicare le proprie idee potrebbe essere "così che", ma è possibile che questa forma non sia stata ancora assimilata.

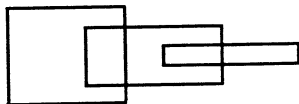
Nel caso in cui l'insegnante intenda iniziare un progetto riguardante la geografia, oppure la redazione di un libro, cosa che richiede molte espressioni di luogo, si potrebbe dare rilievo allo SPAZIO.

Da dove cominciare? La classe beneficerà soprattutto del tempo impiegato nel campo della RELAZIONE.

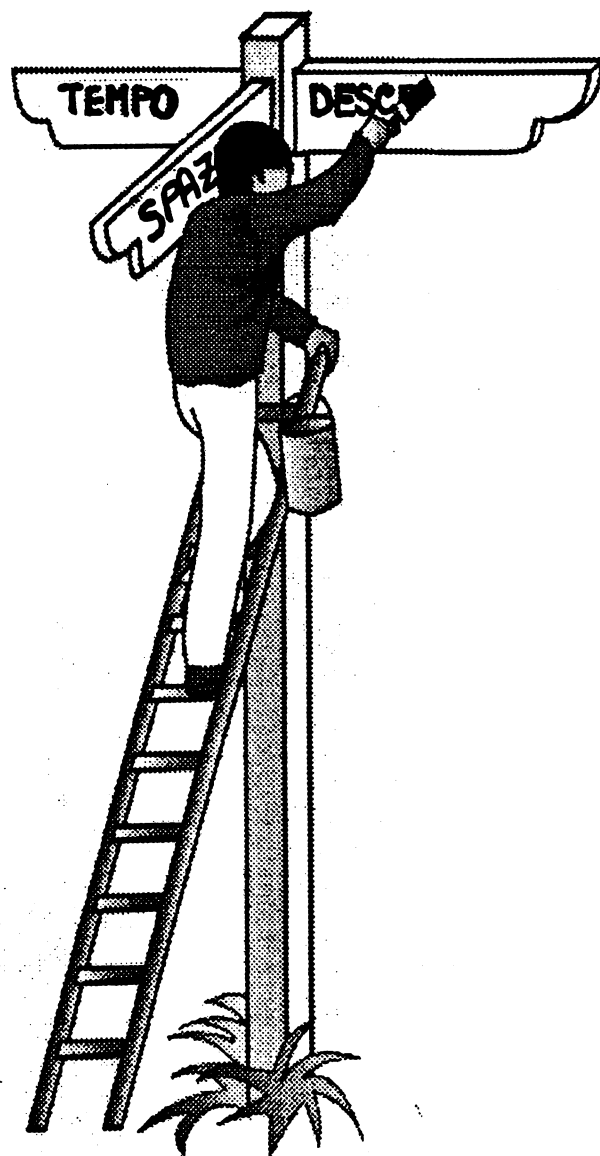
Il panico cresce. C'è così tanto da fare, e tutto insieme. E' utile riconoscere che NON SI PUO' fare tutto in una volta.

Quando l'insegnante ha deciso con quale area iniziare, può procedere a dare un'occhiata più razionale ai compiti meno complicati per sentirsi più libero/a di fare scelte ulteriori. Può decidere su quali aspetti della lingua concentrarsi e, ugualmente importante, cosa tralasciare PER IL MOMENTO.

L'esistenza di un obiettivo specifico libera per un po' l'insegnante dalla tentazione costante di mettere troppa carne al fuoco. Non essendovi carenza di cose da fare in ogni area, il problema che si pone è proprio quello ad un certo punto di uscirne. Per i/le bambini/e il maggior beneficio tratto dal tempo impiegato in un'area per volta consiste nell'acquisire maggiore familiarità con le caratteristiche generali di quell'area, di interiorizzarne i componenti in italiano e, allo stesso tempo, di sviluppare i concetti e le abilità necessarie alle "esplorazioni" che seguiranno.



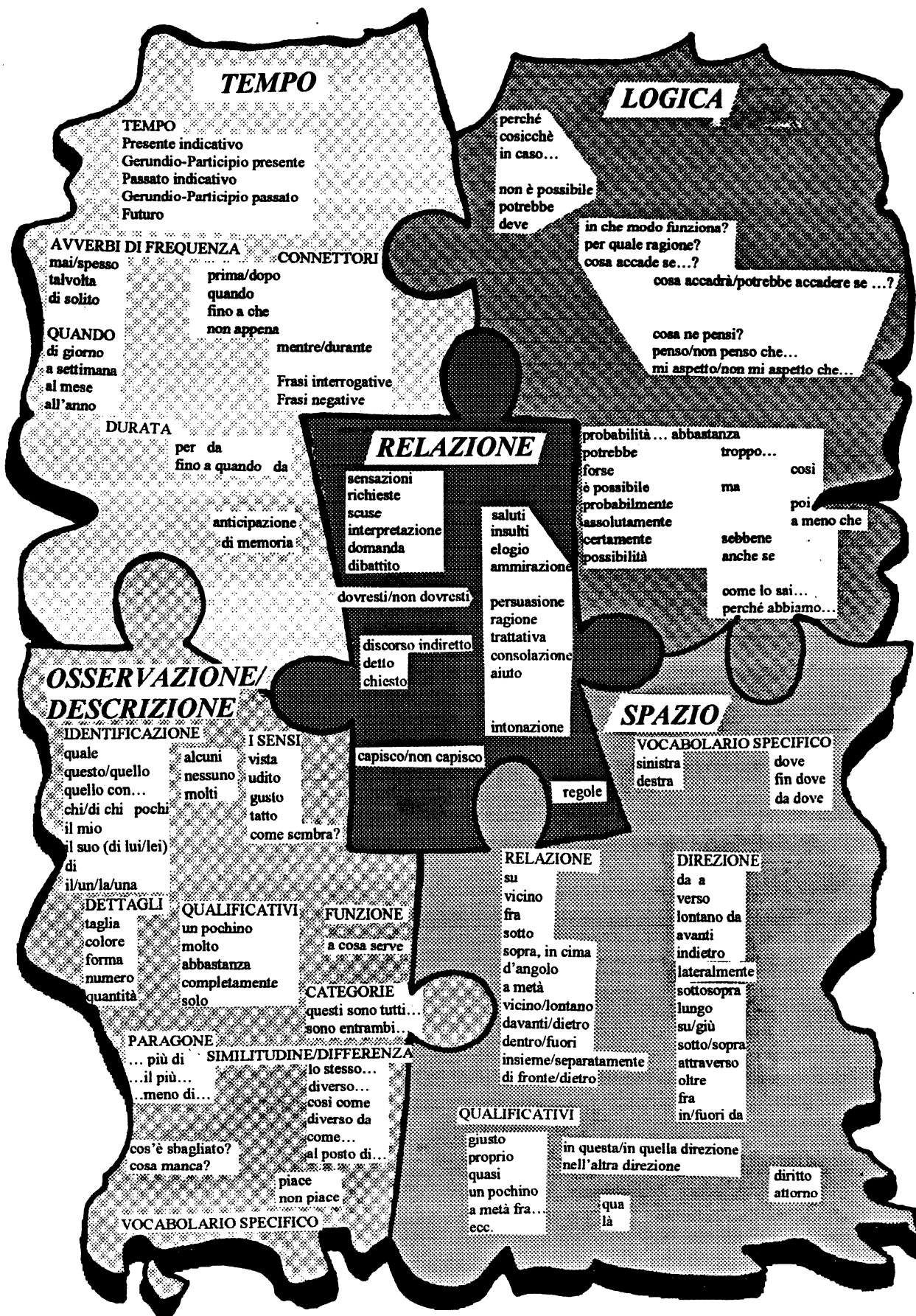
PARTE TERZA



parte terza

**una nuova denominazione per il
mondo**

Mappa 3



capitolo 9

riconoscere l'impegno

Il/la bambino/a che impara l'italiano come seconda lingua è generalmente ben consapevole del fatto che sta imparando un'altra lingua. Inoltre, ha già dato una denominazione a gran parte della realtà circostante nella sua prima lingua: ora il suo compito è quello di ridenominarla in italiano. Ci sono ambienti che non ha ancora esplorato, dettagli che non ha ancora osservato, collegamenti che non ha ancora fatto; ci sono differenze culturali che non ha ancora avuto modo di conoscere, ma si tratta, com'è ovvio, della stessa realtà. D'ora in poi, se a scuola non si sentirà penalizzato/a o mortificato/a per la sua conoscenza di un'altra lingua, il/la bambino/a avrà la preziosa possibilità di svilupparsi in maniera bilingue, arrivando (si spera) alla capacità di esprimersi abilmente in entrambe.

Il fatto che insegnanti e alunni/e parlino lingue diverse a casa è un fattore incredibilmente importante nella vita dei/delle bambini/e, ed è anche un valido argomento di conversazione e di discussione. Parlare di come si parla *E'* conversare davvero.

Abbiamo notato che questa semplice constatazione, unita al fatto che noi condividiamo con il/la bambino/a la sua situazione, allontana i timori ed incoraggia la partecipazione. Se il/la bambino/a si sente isolato/a nel suo mondo linguistico, può cominciare a percepire chetutto ciò che avviene attorno a sé nell'ambito della scuola non sia destinato a lui/lei ma a tutti gli/le altri/e, che vede partecipare attivamente.

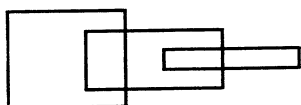
Questo avviene in special modo nel caso di bambini/e che si trovano ad essere gli unici a parlare una lingua particolare in una classe o in una scuola. *E'* fondamentale trovare una qualche fonte di comunicazione. Anche l'aiuto più piccolo può servire. Una bambina che si trovava ad

essere l'unica del Bangladesh nel suo anno scolastico rimase sempre molto in disparte finché non si chiese ad una signora bilingue proveniente dal suo stesso paese di trascorrere un po' di tempo con lei a scuola. Il fatto stesso che la conversazione avesse avuto luogo fu sufficiente a fare di lei una persona nuova il giorno seguente: era sorridente e aveva gli occhi vivaci, e aveva voglia di comunicare. Sapeva che noi sapevamo che parlava il bengali, non l'italiano. Avevamo riconosciuto la sua specifica situazione. anche da ciò deriva l'estrema importanza che attribuiamo ai/alle mediatori/trici linguistici/che.

Dovrebbe essere abbastanza facile e naturale parlare di lingua e linguaggi in una classe multilingue. Esiste una linea di demarcazione molto sottile tra provocare ansia e insicurezza, da un lato, e, dall'altro, mantenere una certa consapevolezza ed un certo interesse nella lingua, nel modo in cui le cose vengono dette in lingue diverse.

Chiunque impari una seconda lingua non incontra poi tanti errori quante invece sono le fasi positive di apprendimento. Esistono inoltre ampie fasi in cui si muovono tutti/e i/le bambini/e in momenti diversi, proprio come il/la piccolo/a monolingue vi si muove nel suo percorso personale verso un linguaggio corretto. Quando il viaggio si svolge su percorsi già familiari nella prima lingua, il/la futuro/a bilingue darà nomi ai concetti conosciuti; quando invece si attraversa un territorio ancora non "mappato", sarà impegnato/a sia ad esplorare che ad imparare a denominare ex novo.

Soffermandosi in ciascuna area, il/la bambino/a avrà l'opportunità di osservare i dettagli, identificarli, discuterne, farli propri, e appropriarsene in italiano.



capitolo 10

l'atteggiamento nei confronti della prima lingua

Fortunatamente, oggigiorno è raro che si senta dire che i/le bambini/e che non parlano l'italiano “non hanno una lingua,” come se il pensiero più reale fosse quello che viene espresso in italiano o, in qualche caso, in una delle lingue europee per consuetudine ritenute prestigiose (inglese, francese, tedesco). Oggi è anche meno probabile che si rimanga sorpresi dal fatto che un ragazzo pakistano proveniente dalla Germania parli la lingua del Punjab e il tedesco, così come è meno probabile che si senta pomposamente dire che Nadia (che parla pushtu con la nonna, urdu con il padre, la lingua del Punjab con la madre e le sorelle e sta cominciando allegramente ad imparare l'italiano) ha *carenze linguistiche*.

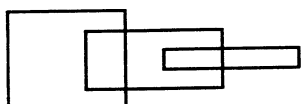
Rimangono abbastanza comuni, tuttavia, la sorpresa e addirittura l'indignazione causate dal fatto che famiglie immigrate alla seconda o anche terza generazione in casa parlino “ancora” lingue minoritarie, ovvero appartenenti a comunità immigrate e quindi minoritarie, molto spesso, solo in rapporto alla lingua nazionale del paese ospite. Questo atteggiamento non è di aiuto. Andando oltre il concetto di “integrazione,” è bene notare che nell'apprendimento esistono implicazioni ben più profonde che noi, in quanto insegnanti, dovremmo tenere in considerazione. I genitori hanno bisogno del nostro incoraggiamento a parlare in casa la lingua nella quale hanno maggiore facilità, in modo da aiutare lo sviluppo dei/delle figli/e, in quanto le abilità ed i concetti linguistici sono, come già accennato facilmente trasferibili.

“Data l’importanza della qualità della comunicazione genitori-figli/e nell’ambito domestico ed il fatto che i concetti sviluppati nella prima lingua possono essere facilmente trasferiti alla seconda lingua, è chiaro che il consiglio degli/delle insegnanti di usare l’italiano in casa può portare ad effetti potenzialmente disastrosi.”

Jim Cummins
*Mother Tongue Maintenance
 for Minority Language Children*
 (Mantenimento della lingua madre
 per bambini/e di lingua minoritaria)
 1982

La comunicazione nell’ambito familiare è complessa, sottile e costituisce una componente vitale della formazione e del mantenimento dell’identità personale, sociale e culturale. Per quanto ben intenzionati, i nostri tentativi di accelerare l’acquisizione della seconda lingua non dovrebbero mai sottovalutare o minare questi fattori essenziali che sono vitali per lo sviluppo personale ed il senso di autostima del/della bambino/a. Sicuramente i genitori desiderano preparare i/le figli/e alla scuola, e la loro volontà o capacità di usare l’italiano a casa potrà variare. Perciò il nostro incoraggiamento dovrà servire ad aiutare i genitori in una preparazione che sia gradevole e armoniosa per loro, per la loro famiglia, e soprattutto, per i/le loro figli/e.

Molte famiglie hanno già un funzionamento bilingue, altre cominciano ad usare l’italiano in casa quando avvertono che i/le figli/e sono pronti/e, e, in particolare, quando vedono che la scuola si avvicina. Anche se i genitori non parlano molto l’italiano, i/le bambini/e saranno probabilmente già stati esposti a questa lingua per mezzo della televisione ecc. La maggior parte dei/delle bambini/e che iniziano la scuola è consapevole che in gioco ci sono almeno due lingue. Molti/e di loro hanno una certa conoscenza passiva dell’italiano. Alcuni/e sono avviati/e a diventare orgogliosamente e felicemente bilingui o addirittura multilingui.



capitolo 11

come si sviluppa la seconda lingua

L'approccio di questo libro implica molto più del semplice riferimento ad una mappa. E', se volete, un modo di viaggiare, attraverso alcuni tipi di intervento sull'apprendimento della seconda lingua, evidenziati dall'autrice. Tuttavia, se si dà uno sguardo più attento ai modi nei quali i/le bambini/e imparano la seconda lingua, possono emergere ulteriori strategie.

Alcuni punti fermi sull'apprendimento della seconda lingua sono:

- a) i/le bambini/e apprendono una lingua ascoltandola e comprendendone il significato;
- b) il/la bambino/a migliora il proprio apprendimento della seconda lingua se ne negozia il significato parlando con persone madrelingua;
- c) fare riferimento a bambini/e molto piccoli/e è particolarmente significativa per noi in quanto il/la bambino/a di cinque anni, in termini di apprendimento linguistico, non è più molto piccolo/a. Infatti non si trova nella stessa situazione del/della bambino/a che impara la sua prima lingua, benché esistano alcune affinità. Se è vero che i/le bambini/e piccoli imparano la prima lingua in modo progressivo grazie all'interazione con chi si occupa di loro e con i/le propri/e amici/che, quando cominciano a frequentare la scuola hanno già sviluppato un proprio linguaggio. Se accade che questa lingua non sia l'italiano, ciò implica che rispetto ai/alle compagni/e si trovi in una condizione di differenza di ben cinque anni, ovvero non imparerà l'italiano nello stesso modo in cui ha imparato la sua lingua madre. Molte strategie che userà saranno le stesse, ma non sarà lo stesso processo formativo. Perciò è importante la figura del/della mediatore/trice linguistico/a che traduca e faccia da interprete, almeno in parte. Questo permette di tenere aperti i canali della comunicazione e di aiutare il/la bambino/a ad aumentare le proprie conoscenze del mondo, anche in italiano. In caso contrario, per la maggior parte del tempo i/le bambini/e con una conoscenza dell'italiano meno sviluppata si muoverebbero sulla base di informazioni inadeguate.

La sfida consiste sia nel provvedere a fornire modelli linguistici sufficienti affinché i/le bambini/e li interiorizzino e siano in grado di usarli sia nel trovare il giusto equilibrio tra la comunicazione diretta e la constatazione che il/la bambino/a sta imparando una lingua insieme al modo in cui usarla. Fornire gli elementi linguistici necessari non porta necessariamente alla memorizzazione della lingua. Farla scorrere velocemente davanti agli occhi del/della bambino/a potrebbe non lasciare tempo sufficiente per focalizzarla chiaramente e percepirla la struttura, interiorizzarla e riprodurla. C'è una grossa differenza tra la conoscenza passiva, in cui molti fattori contribuiscono a rendere comprensibile un'espressione, e la padronanza attiva della lingua.

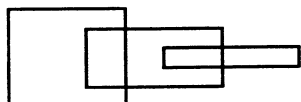
Possiamo aiutare i/le bambini/e costruendo situazioni nelle quali ascolteranno e comprenderanno una lingua nuova e si chiederà loro di usarla. E' probabile che una comunicazione mirata sia più efficace di una lezione di grammatica, e fornisca maggiore possibilità di intervenire positivamente. Cambiare il contenuto mantenendo simili compiti linguistici darà a chi impara una seconda lingua la possibilità di familiarizzare e di muoversi liberamente in quell'area che gli/le si è appena aperta davanti.

compiere dei progressi

La nozione più importante a questo riguardo è quella che Vygotsky chiama "la zona di sviluppo più vicino." Con questo termine si intende che il/la bambino/a assumerà (cioè *potrà* assumere) solo quel po' di linguaggio nuovo che è più vicino al modo in cui si esprime abitualmente. Non è in grado di compiere grossi salti. Può essere in grado di riprodurre a pappagallo quello che gli/le abbiamo appena presentato, ma probabilmente non lo avrà interiorizzato.

Può darsi che, per esempio, il/la bambino/a ci dica "io visto macchina." Noi interveniamo con il modello "hai visto una macchina?" Il passo successivo per il/la bambino/a sarà probabilmente "una" (e dirà

“io visto una macchina”) oppure “avere” (e dirà “io ho visto macchina”). E’ meno probabile che compia i due passi contemporaneamente. Può darsi che ripeta perfettamente “ho visto una macchina,” ma la sua espressione successiva potrebbe essere “io visto un camion” o “io ho visto autobus.” Potrebbe anche essere “io visto camion,” ma anche in questo caso avrà probabilmente compiuto un passo avanti verso la consapevolezza del passato di “vedere” e dell’articolo “una”. Probabilmente queste parole cominciano a registrarsi nel suo orecchio: si sta muovendo verso l’uso appropriato degli articoli e del passato prossimo.



capitolo 12

l'intervento dell'insegnante nel rapporto diretto

A questo punto potrebbe rendersi necessario prendere in considerazione un tipo di intervento durante la stessa attività utilizzata per la valutazione. Questo potrebbe suggerire all'insegnante un metodo per agire sull'acquisizione della seconda lingua.

ri-raccontare una storia: insegnare

Le procedure iniziali sono le stesse usate per la valutazione, ma l'interazione individuale è diversa. Lavorare con un/a solo/a bambino/a fornisce l'opportunità di produrre con lui/lei la versione esatta di ciò che cerca di comunicare. Inoltre, scriverla insieme ne rallenta il processo e fornisce al/alla bambino/a la possibilità di assimilarla più facilmente.

In generale la comunicazione è basata sulla validità di ciò che viene detto, piuttosto che non sul modo in cui viene espresso. Tuttavia, nel caso dell'apprendimento della seconda lingua, occorre fare attenzione anche a come il concetto viene espresso. Carl Dodson fornisce una distinzione tra comunicazione "orientata verso il messaggio" e comunicazione "orientata verso il mezzo." Entrambe sono necessarie e non devono essere confuse. Comunque, è importante non lasciare intendere all'alunno/a che ciò che ha detto non è valido perché non lo ha detto in italiano corrente. La validità di un commento è una cosa diversa dall'accuratezza espressiva.

Perciò se qualcuno dice, per esempio,

Il Mostro mangiato il piede del papà,

e la cosa è vera, allora saremo d'accordo. Ma se, al contrario, ciò che sospettiamo il/la bambino/a voglia dire è che il mostro “ha morso la gamba del papà”, allora saremo d'accordo in linea di principio, ma ci accorderemo con lui/lei per ottenere un resoconto più accurato di ciò che vuole dire. La conversazione potrebbe continuare così:

Alunna: *Il mostro mangiato il piede del papà.*

Io: *Davvero. Lo ha morso abbastanza forte. Guarda la faccia del papà, è diventata tutta rossa. La gamba gli fa veramente male. Mordere è proprio così, non è proprio come mangiare. Il Mostro lo ha morso. Allora cosa scriviamo? Il mostro ha morso la gamba del papà? Sì?*

Al: *Sì. Il mostro ha morso la gamba del papà.*

Io: *(scrivendo) Il mostro... e poi?*

Al: *morso.*

Io: *ha morso, bene, Il mostro ha morso... e poi?*

Al: *il piede del papà.*

Io: *era il piede o la gamba?*

Al: *la gamba.*

Io: *D'accordo, allora il mostro ha morso...*

Al: *la gamba del papà. Il mostro ha morso la gamba del papà.*

Io: *bene. Il mostro... ha morso... la gamba... del papà. Riesci a leggerlo?*

Al: *Il mostro ha morso la gamba del papà.*

Io: *benissimo. (indicando le parole) Il... mostro... ha... morso... la... gamba... del... papà.*

Al: *Il mostro ha morso la gamba del papà.*

Io: *Bravissima.*

Al: *(leggendo) Il mostro ha morso la gamba del papà.*

Per quanto le è stato possibile al momento, la bambina ha compiuto un passo avanti in direzione della correttezza espressiva. Ci trovavamo nella zona TEMPO, perciò ero consapevole della sequenza sia degli avvenimenti

che delle parole, e anche dell'uso compiuto dalla bambina dei tempi del passato. Nel corso del dialogo ho anche chiarito la differenza tra "piede" e "gamba", così come tra "mangiare" e "mordere".

Quando mi soffermo con un/una solo/a bambino/a, spesso cerco di ottenere qualcosa di più di una risposta giusta pura e semplice: cerco di aiutarlo/a a rifinire ciò che già sa e ad aggiungervi nuove conoscenze, ad esprimersi in italiano più accuratamente e chiaramente. Questo tipo di modellamento e di incentivazione mentre si è impegnati/e a negoziare il significato di una storia con un/una singolo/a bambino/a è una strategia-chiave dell'approccio linguistico che si avvale della Mappa.

Se il/la bambino/a dice qualcosa che non capisco, cerco un compromesso per cui, partendo da ciò che ha detto, si possa pervenire ad un significato su cui entrambi concordiamo e che rifletta il più possibile ciò che lui/lei intendeva dire. Poi, facendo delle domande, cerco delle alternative possibili alla versione data facendo delle domande, finché non troviamo una formulazione comune della quale l'alunno/a sia soddisfatto/a. Metodologicamente, l'ideale sarebbe che ci fosse sempre un/a mediatore/trice a disposizione per rendere più efficace la comunicazione. Tuttavia, poiché la cosa non è sempre possibile, vista l'ampia gamma di lingue che possono coesistere nell'ambito della classe, abbiamo bisogno delle nostre strategie personali per aiutarci a superare le barriere linguistiche qualora non ci sia nessun aiuto esterno.

Un'altra caratteristica del lavoro a tu per tu con un/una singolo/a bambino/a è quella di ascoltarlo/a mentre impara. E' molto utile anche per noi stessi.

Un bambino del secondo anno ha dedicato un certo tempo, insieme alla classe, ad approfondire l'area tematica del TEMPO. Ha cominciato a sviluppare un certo orecchio per le forme irregolari dei verbi al passato,

come “andai”, “dissi”, “fui”, anche se è ancora un po’ incerto. Ha puntualizzato un’ambiguità del linguaggio che chiunque lo parli con maggiore sicurezza potrebbe non notare. Nella storia, il mostro “ha mangiato” il pane, “morso” dopo “morso”, ma ha anche “morso” la gamba del povero Bernardo. Ecco cos’ha detto:

Poi è uscito e ha detto Ciao, mostro, e il mostro ha morso... ha mangiato Bernardo con un solo morso e mangiato... morso Bernardo e... ha lasciato solo la gamba di Bernardo.

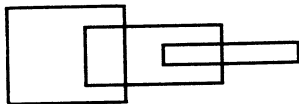
Forse l’uso di “mangiato” anziché “ha mangiato” è dovuto al fatto che il bambino era preoccupato dei due usi di “morso”. Si è quasi sentito riflettere su questo mentre continuava, lentamente e pensieroso:

e... è entrato e... nella casa di Bernardo... e... il mostro è andato dalla mamma di Bernardo, ha ruggito e... la mamma di Bernardo ha detto Non adesso, Bernardo.

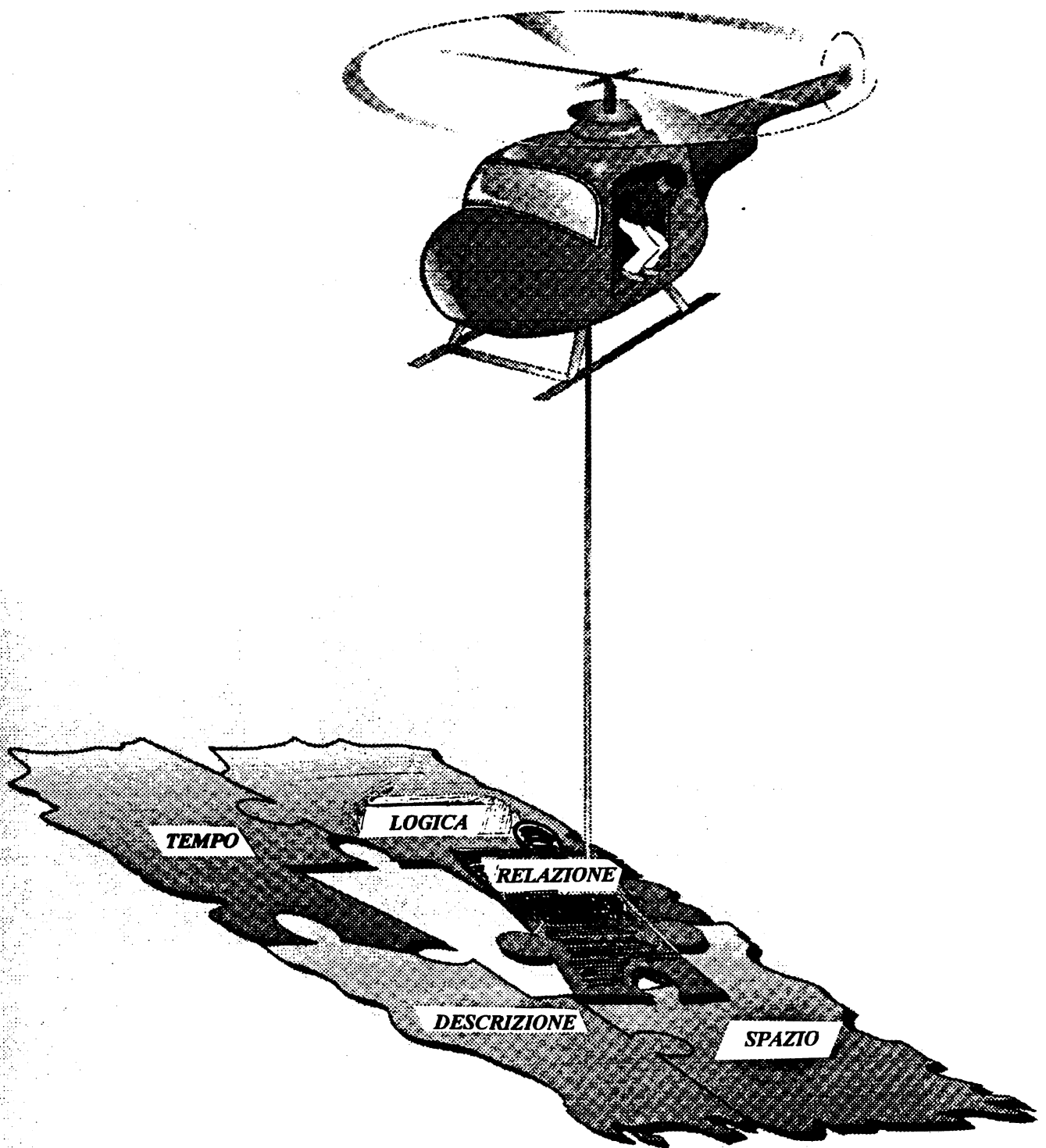
Ora accelera e dice:

Allora il mostro è andato nella stanza e ha morso il piede di Bernardo.

Alla fine ha azzeccato il verbo e ha proceduto con sicurezza. Lo abbiamo visto faticare e riflettere per trovare la forma giusta.

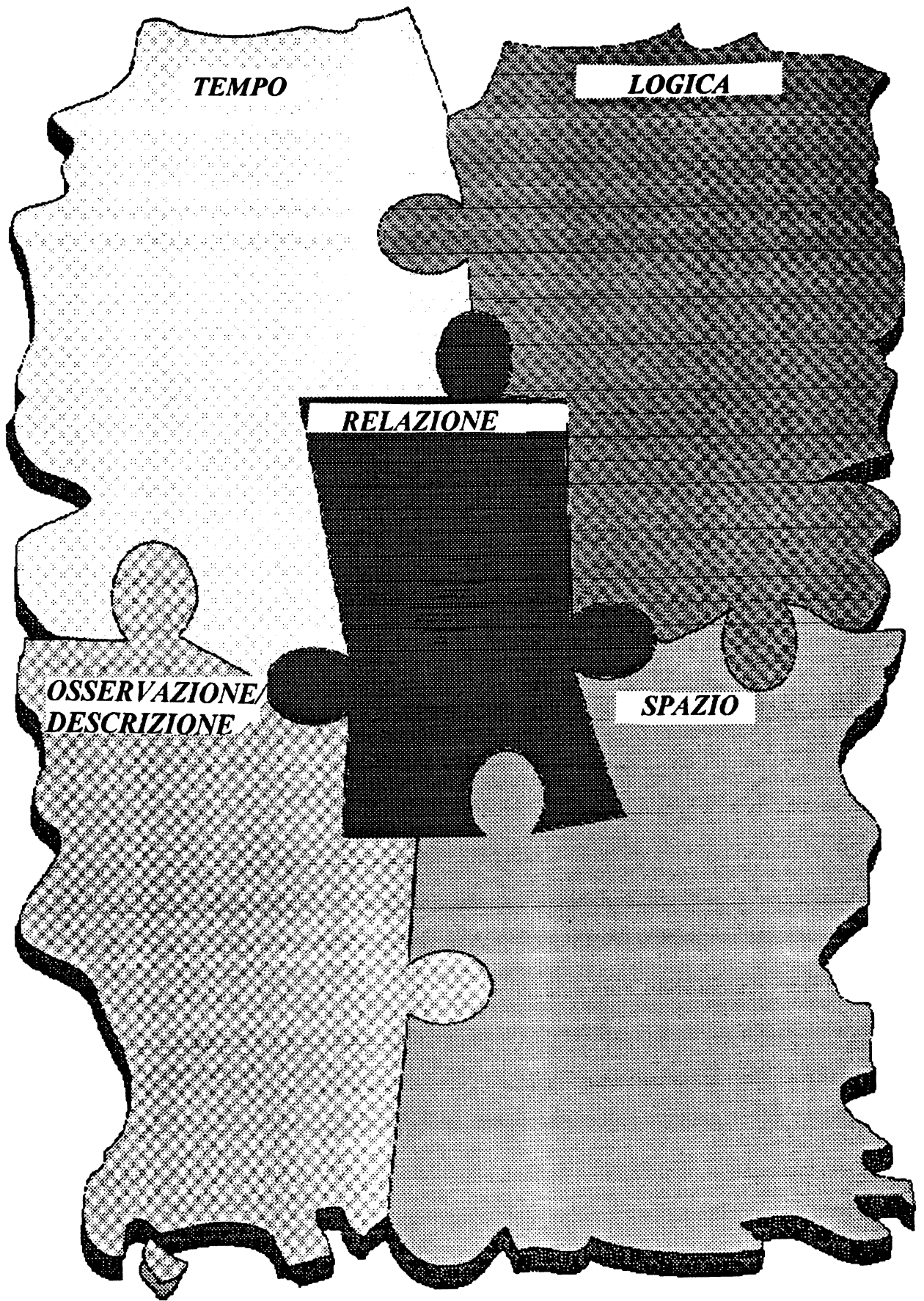


PARTE QUARTA



parte quarta

sostegno linguistico in classe



TEMPO

LOGICA

RELAZIONE

*OSSERVAZIONE/
DESCRIZIONE*

SPAZIO

capitolo 13

lingue madri in classe

In alcuni casi il modo più efficace per insegnare è quello di introdurre una lezione sia nella seconda lingua (italiana) che nell'altra lingua (o lingue) della classe. In questo modo, tutti i/le bambini/e hanno pari opportunità di comprendere le spiegazioni delle varie attività da svolgere e di cosa viene richiesto. Inoltre, portando le lingue madri apertamente in classe, l'insegnante ne stabilisce il ruolo paritario nell'ambito della scuola, e riconosce che alcuni/e bambini/e parlano questa lingua (o lingue) meglio dell'italiano.

Tuttavia, non è sempre possibile avere spiegazioni bilingui o multilingui ogni volta. In realtà, a meno che non venga fatta richiesta per un/a mediatore/trice, l'insegnante non può quasi mai fornire spiegazioni, raccontare le storie e introdurre le attività nella lingua o nelle lingue presenti in classe.

Nel caso in cui vi siano alcuni/e bambini/e che condividono la stessa lingua madre (che non sia l'italiano), se essi/e sono lasciati liberi di usare i propri modi e tempi, e se si dà loro la possibilità di inserirla nelle discussioni di classe, i/le bambini/e passeranno con naturalezza dalla propria lingua all'Italiano e viceversa, aiutandosi a vicenda, trovando spiegazioni e soluzioni insieme. Si stanno sviluppando come bilingui e, fino ad un certo punto, sono in grado di trovare essi/e stessi/e ciò di cui hanno bisogno per sostenere il loro apprendimento. Sono anche in grado di giudicare quando sono pronti a muoversi nella seconda lingua. Ciò naturalmente *non* vuole dire che nella pratica si possono ghettizzare gli alunni stranieri, bensì che è utile utilizzare, tra le altre cose, le risorse già presenti in classe, per l'apprendimento dell'italiano come seconda lingua.

Se ci sono bambini/e isolati/e, farli/e lavorare con altri/e della stessa lingua madre è importante sia per il loro sentirsi bene a livello di socializzazione, sia per le esigenze scolastiche. Anche se si tratta di poco tempo nell'arco della giornata, introdurre un/a alunno/a di un'altra classe può essere di aiuto. Infatti, non essere in grado di parlare con nessuno a scuola è un'esperienza molto frustrante e tanto negativa da dover essere evitata con tutti i mezzi. E comunque ci deve essere almeno la possibilità, per un certo lasso di tempo, di comunicare con l'insegnante per mezzo di un/a mediatore/trice.

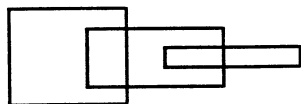
Scuole diverse possono avere mezzi diversi per fornire un supporto per la lingua madre. Utilizzare la mappa può aiutare a decidere come usare al meglio il supporto disponibile, quando lavorare insieme a livello bilingue, su cosa focalizzarsi, e/o quali attività progettare insieme. **Naturalmente, non si può dire che, anche se viene sostenuto/a a livello bilingue, un/a bambino/a apprenderà la seconda lingua senza l'ausilio di altre strategie. E' sempre bene usare più strumenti.**

L'inserimento nella classe di adulti mediatori linguistici o bambini di età maggiore in grado di parlare la stessa lingua madre dei/le bambini/e è essenziale se a questi è richiesto il raggiungimento di un "punto di decollo" nella seconda lingua, mantenendo al tempo stesso il loro orgoglio nella lingua madre e la loro abilità di comunicare attraverso essa. I/le bambini/e traggono un enorme beneficio dalla presenza di equivalenze linguistiche immediatamente comprensibili, di traduzioni e spiegazioni sia a livello grammaticale, che nello svolgimento di attività varie. Messi così in condizione di partecipare alle stesse attività della classe, probabilmente saranno più in grado di sviluppare il loro italiano attraverso queste attività quando queste vengono svolte in italiano.

E' spesso necessaria la presenza incoraggiante di un adulto mediatore per promuovere l'uso delle lingue madri nelle scuole. Tuttavia, bisogna evitare che all'adulto bilingue venga accordato uno

status secondario, perché i/le bambini/e assimileranno questo atteggiamento e lo applicheranno alla lingua stessa. E' altresì importante che le lingue madri non vengano utilizzate solo in ruoli secondari, o solamente di ripiego. I/le bambini/e sono molto veloci a notare le differenze di prestigio create dagli adulti.

Quando i/le bambini/e vengono incoraggiati/e ad esprimersi nella loro lingua madre apertamente, spesso notiamo che si comportano diversamente, esprimono una diversa personalità. E' di grande utilità sia per l'insegnante che per tutta la classe vedere emergere questa personalità. Il/la bambino/a silenzioso/a può diventare chiacchierone/a e disinvolto/a, quello/a più irrequieto/a può diventare giudizioso/a, quello/a ansioso/a può diventare orgoglioso/a e sicuro/a di sé, o quello/a birbone/a può diventare responsabile e gentile. **Questi diversi aspetti del carattere devono riuscire ad amalgamarsi, per il bene dello sviluppo del/della bambino/a come essere umano completo e la scuola è il luogo dove può iniziare questo sviluppo.**



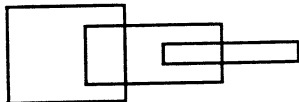
capitolo 14

conversatori esterni

Anche se gli/le insegnanti della classe o di sostegno possono trascorrere molto tempo parlando ai/alle singoli/e bambini/e, si tratta comunque sempre di un lasso di tempo limitato nella vita del/della bambino/a se paragonato all'enorme interazione avuta al momento dell'apprendimento della sua prima lingua. Un/una insegnante una volta mi ha chiesto di unirmi ad una gita scolastica come "conversatore esterno": più conversatori esterni ci sono, meglio è. Un'esposizione continua alla seconda lingua in un contesto strutturato e significativo è di grandissima importanza per i/le bambini/e che si accostano ad un'altra lingua.

La presenza di due adulti nella classe può essere stimolante e liberatoria al tempo stesso: meno pressione per entrambi e un'atmosfera rilassante, se la collaborazione funziona, che consente il libero svolgimento della conversazione e della discussione. Durante la lezione avvengono automaticamente scambi verbali molto utili che, con un po' di preparazione, possono essere estesi per introdurre, esercitare o rafforzare linguaggi specifici. Possono essere spontanei, se è il caso, oppure preparati, e possono coinvolgere gli/le allievi/e sia passivamente che attivamente.

Con la presenza di due insegnanti, il controllo della classe è meno problematico: bambini/e e insegnanti possono avere più contatti e, insieme, svolgere varie attività; c'è più possibilità di scoprire cosa pensino, quanto riescano ad esprimersi e più tempo per favorire la creatività per mezzo della discussione, dell'incoraggiamento e dell'invito a fare sempre meglio.



capitolo 15

supporto linguistico paritario

Abbiamo visto come i/le bambini/e imparino una lingua usandola, e la maggior parte del dialogo in classe ha luogo tra i/le bambini/e stessi. Una delle influenze più forti sulle strutture del discorso è il supporto paritario. Il bambino che sta imparando una seconda lingua modellerà il proprio linguaggio in gran parte su ciò che sente nelle conversazioni o afferra da ciò che dicono gli/le altri/e bambini/e attorno a lui/lei.

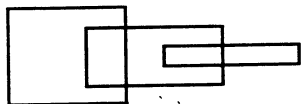
In una classe o scuola in cui ci siano bambini/e che imparano l'italiano come seconda lingua contemporaneamente, alcuni l'apprendono molto rapidamente, "forgiandola" mentre progrediscono. Tutti/e comunque impiegano le loro abilità e strategie di apprendimento naturali, e imparano a parlare la lingua a livelli diversi e così il/la bambino/a che "inventa" un modo di esprimere un concetto diventa un modello per gli/le altri/e. Perciò **chi apprende più rapidamente**, chi ha la voce più alta, chi parla con più sicurezza **diventa solitamente un modello per gli altri**; tuttavia non è sempre detto che si tratti dei/delle bambini/e che parlano l'italiano migliore. (E' necessario ricordare ciò, per non sottovalutare le competenze acquisite e i progressi di bambini e bambine meno estroversi/e).

Tuttavia, poiché i/le bambini/e apprendono costantemente gli/le uni/e dagli/dalle altri/e, l'aiuto dato a coloro che possono meglio fungere da modello ha un duplice effetto: 1°) questa soluzione conferma l'idea che mettere in disparte gli/le alunni/e che apprendono l'italiano con più fatica o più lentamente non è certo il modo migliore per sfruttare il tempo riservato agli/le insegnanti di appoggio; 2°) ci ricorda quanto sia sbagliata l'abitudine di raggruppare insieme i/le bambini/e che

necessitano di un maggiore aiuto, quando questo aiuto non è disponibile.

Perciò, oltre all'apporto del/della mediatore/trice linguistico/a, **la potenzialità offerta dal supporto paritario deve essere presa in grande considerazione quando si abbinano i/le bambini/e alle classi e si creano gruppi nella classe stessa.** E' importante considerare quale bambino può offrire il supporto migliore per un altro bambino sia nella lingua madre che, se possibile, nella seconda lingua. Può accadere che un/a bambino/a nuovo in classe, un/a alunno/a isolato che ha, quindi, maggiore necessità di aiuto per inserirsi nell'attività della classe, venga abbinato a quei/quelle compagni/e che meno di tutti/e sono in grado di aiutarlo/a. Migliorerà di più se si trova in mezzo ad almeno alcuni degli/delle alunni/e che parlano l'italiano più speditamente, ed ancora di più se uno/a di loro è bilingue in italiano e nella sua lingua madre, ed è disponibile ad aiutarlo/a.

E' importante, quindi, che ci sia supporto linguistico per tutti/e i/le bambini/e che stanno imparando l'italiano come seconda lingua, non solo per coloro che ne hanno chiaramente più necessità. I migliori devono inoltre essere messi in grado di raggiungere pienamente il loro potenziale sia per loro vantaggio personale, sia per un vantaggio dell'intera classe. Tutti i/le bambini/e devono essere incoraggiati ad apprezzare e ad usare la lingua nella sua varietà.



capitolo 16

scelta e stile dell'insegnante

Di qualsiasi teoria nuova, ogni insegnante tende a scegliere quegli aspetti che meglio si adattano ai propri metodi. **Nella Mappa Linguistica, non esiste nessun percorso raccomandato, né nessuna gerarchia nell'ambito di ciascuna area.** L'insegnante, perciò può scegliere qualsiasi area e qualsiasi aspetto ritenga più pertinente alle necessità degli/delle alunni/e e della classe.

L'insegnante può anche scegliere quanto essere esplicito/a con la classe sull'uso della Mappa e come e quando esserlo riguardo al contenuto linguistico vero e proprio. Se decide di essere esplicito/a, si soffermerà apertamente su aspetti specifici del linguaggio; in caso contrario, la classe si concentrerà su una particolare attività, mentre l'insegnante solo/a sarà consapevole del linguaggio utilizzato. Quando la classe è concentrata su un'attività, gli/le alunni/e alle prime armi assimileranno il linguaggio relativo, mentre quelli/e che sono già sicuri/e nella lingua, modelleranno in modo naturale e significativo le forme italiane specifiche, spesso anche approdando da angolazioni diverse.

Per ottenere un buon lavoro di sviluppo linguistico, la disposizione della classe è fondamentale. Gli/le alunni/e devono essere disposti in modo tale da incoraggiare la conversazione almeno per un certo tempo. Se sono molto piccoli/e, può succedere che sia necessario ricorrere ad alcune attività che li/le occupi in modo significativo, mentre il/la insegnante (o insegnanti) parlano con gli altri gruppetti. Se il gruppo è vario riguardo al livello di abilità, gli/le alunni/e più sicuri avranno modo di fungere da modello per le strutture linguistiche da imparare, ma occorre fare attenzione che non dominino l'attività.

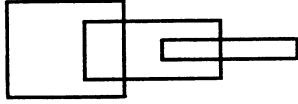
L'altro fattore-chiave è l'attività stessa, che deve essere pertinente tanto agli/alle alunni/e, quanto al programma. Infatti, mentre ci si sofferma su un argomento specifico del programma, è possibile stimolare contemporaneamente l'acquisizione linguistica degli/delle alunni/e. Può succedere, invece, che di un'attività che sarebbe stata svolta in ogni caso, l'insegnante non ne abbia valutato a fondo né il potenziale stimolo linguistico, né le implicite possibilità didattiche.

Per i/le bambini/e che non conoscono l'italiano, il sostegno individuale o di gruppo è fondamentale. Nel caso in cui siano sparpagliati/e in classi o anni diversi, è necessario fornire loro un sostegno adeguato alle loro esigenze ed al loro livello. Potrebbero avere anche necessità di un po' di tempo per conto proprio, soprattutto se sono più grandicelli e il divario di conoscenza dell'italiano tra loro ed il resto della classe è maggiore.

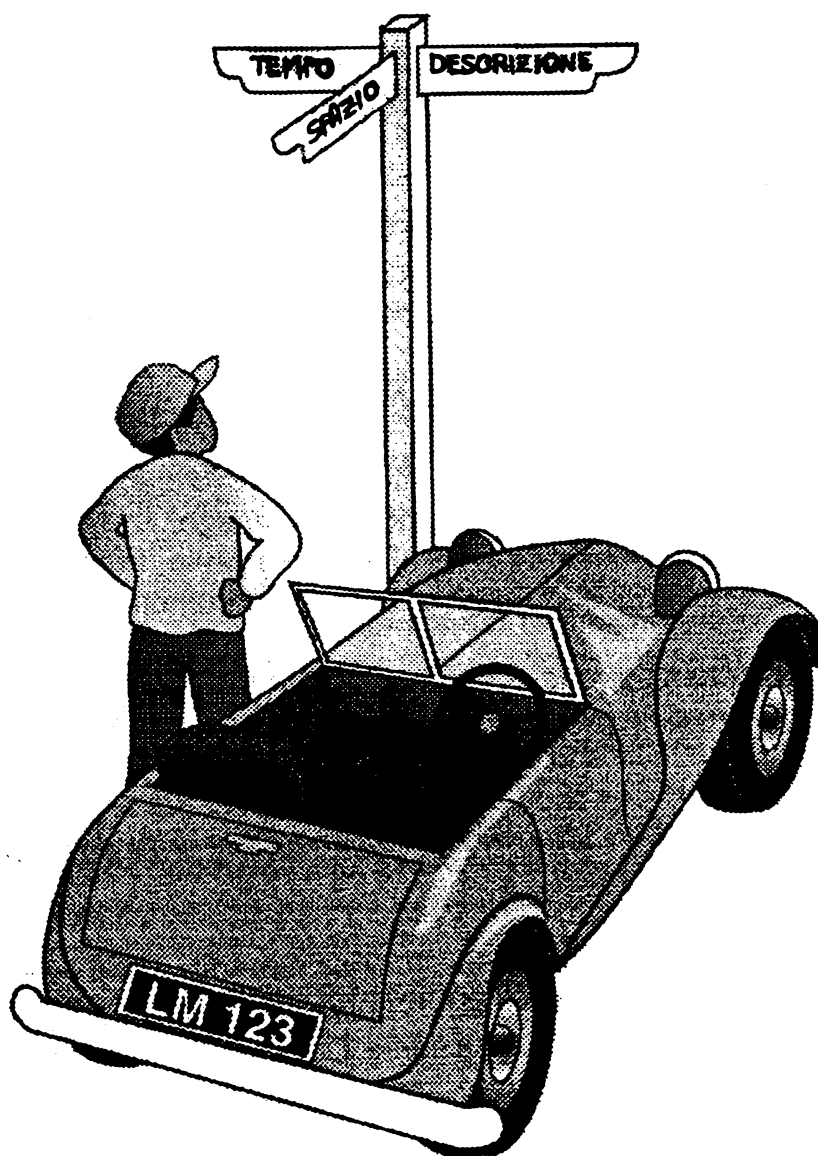
Alcuni/e bambini/e imparano l'italiano molto velocemente. Alcuni/e, in particolare quelli/e più grandicelli che sanno già leggere e scrivere, imparano velocemente a decifrare il messaggio e a scrivere chiaramente. E' facile pensare che capiscano ciò che leggono o scrivono. In realtà, imparare una lingua richiede molto tempo ed è costantemente necessario verificare quanto viene compreso, e quali parole o strutture causino difficoltà a questo/a o quel/la bambino/a. Alcune espressioni idiomatiche potrebbero venire comprese alla lettera ma non metaforicamente, perciò i/le bambini/e devono essere dotati/e di un sostegno per quanto è necessario, e non devono essere lasciati/e a sé stessi/e non appena sembrano farcela.

Muoversi sulla Mappa sarà, in certe occasioni, come andare in gita con la classe; in qualche occasione potrebbe coinvolgere gruppi o lavoro di coppia, in altre potrebbe essere un'esplorazione individuale. Dovrà essere percepita come una vera esplorazione, non come una situazione artificiale in cui ai/alle bambini/e è permesso soltanto di dare una

risposta in un ristretto ambito linguistico. Nel viaggio ci devono essere uno scopo e tanti spontanei motivi di interesse.



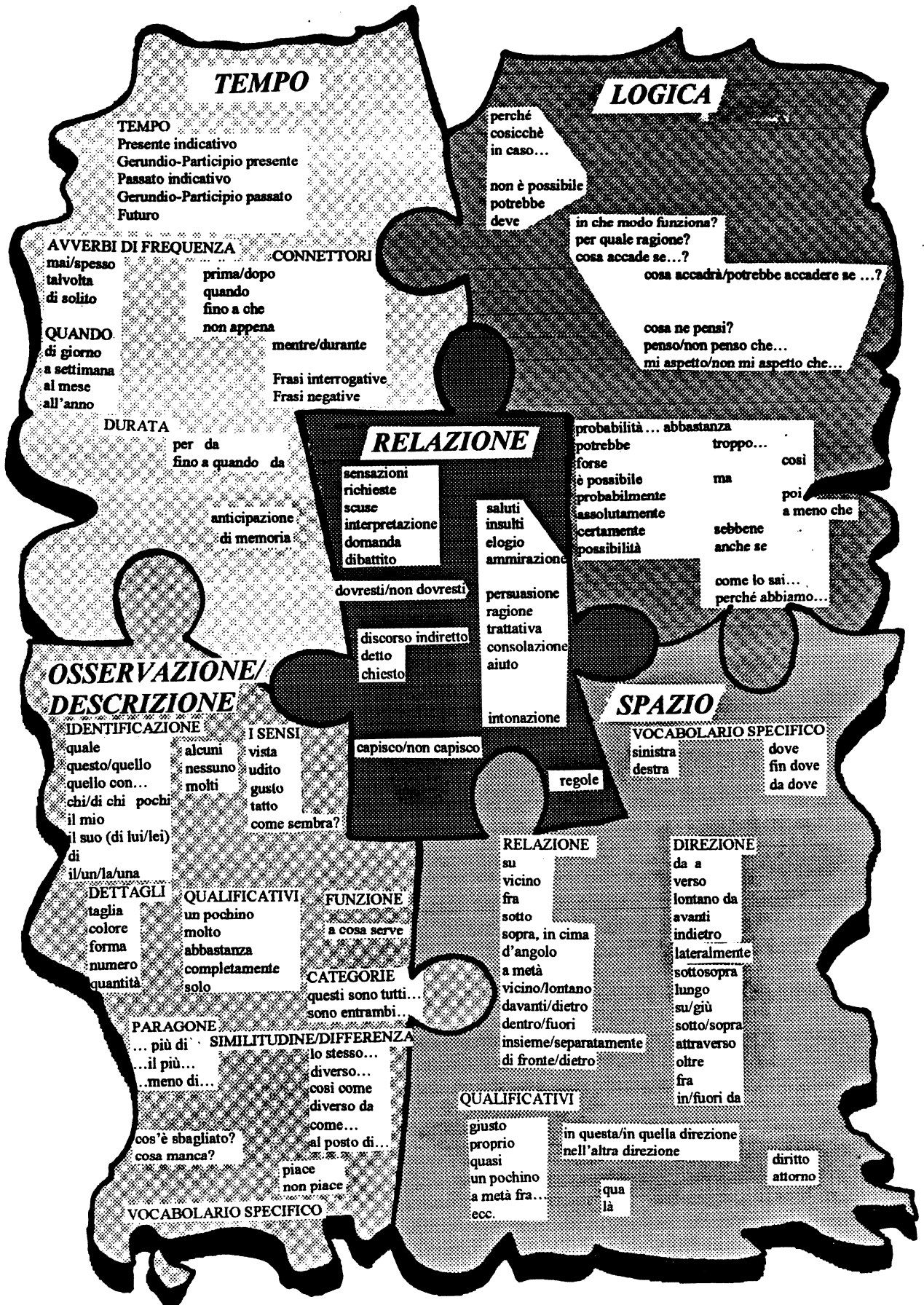
PARTE QUINTA



parte quinta

insegnare con la mappa

Mappa 3



TEMPO

TEMPO
 Presente indicativo
 Gerundio-Participio presente
 Passato indicativo
 Gerundio-Participio passato
 Futuro

AVVERBI DI FREQUENZA
 mai/spesso
 talvolta
 di solito

CONNETTORI
 prima/dopo
 quando
 fino a che
 non appena

QUANDO
 di giorno
 a settimana
 al mese
 all'anno

DURATA
 per da
 fino a quando da

CONNETTORI
 mentre/durante

FRASI INTERROGATIVE
 Frasi negative

LOGICA

perché
 cosicché
 in caso...

non è possibile
 potrebbe
 deve

in che modo funziona?
 per quale ragione?
 cosa accade se...?

cosa accadrà/potrebbe accadere se...?

cosa ne pensi?
 penso/non penso che...
 mi aspetto/non mi aspetto che...

RELAZIONE

sensazioni
 richieste
 scuse
 interpretazione
 domanda
 dibattito

saluti
 insulti
 elogio
 ammirazione

probabilità... abbastanza
 potrebbe troppo...
 forse
 è possibile ma così
 probabilmente poi
 assolutamente a meno che
 certamente sebbene
 possibilità anche se

dovresti/non dovresti
 persuasione
 ragione
 trattativa
 consolazione
 aiuto

discorso indiretto
 detto
 chiesto

intonazione

capisco/non capisco

regole

OSSERVAZIONE/DESCRIZIONE

IDENTIFICAZIONE
 quale
 questo/quello
 quello con...
 chi/di chi pochi
 il mio
 il suo (di lui/lei)
 di
 il/un/la/una

I SENSI
 alcuni
 vista
 nessuno
 udito
 molti
 gusto
 tatto
 come sembra?

DETTAGLI
 taglia
 colore
 forma
 numero
 quantità

QUALIFICATIVI
 un pochino
 molto
 abbastanza
 completamente
 solo

FUNZIONE
 a cosa serve

CATEGORIE
 questi sono tutti...
 sono entrambi...

PARAGONE
 ...più di...
 ...il più...
 ...meno di...

SIMILITUDINE/DIFFERENZA
 lo stesso...
 diverso...
 così come
 diverso da
 come...
 al posto di...

cos'è sbagliato?
 cosa manca?

piace
 non piace

VOCABOLARIO SPECIFICO

SPAZIO

VOCABOLARIO SPECIFICO
 sinistra
 destra
 dove
 fin dove
 da dove

RELAZIONE
 su
 vicino
 fra
 sotto
 sopra, in cima
 d'angolo
 a metà
 vicino/lontano
 davanti/dietro
 dentro/fuori
 insieme/separatamente
 di fronte/dietro

DIREZIONE
 da a
 verso
 lontano da
 avanti
 indietro
 lateralmente
 sottosopra
 lungo
 su/giù
 sotto/sopra
 attraverso
 oltre
 fra
 in/fuori da

QUALIFICATIVI
 giusto
 proprio
 quasi
 un pochino
 a metà fra...
 ecc.

in questa/in quella direzione
 nell'altra direzione

diritto
 attorno

qua
 là

capitolo 17

trovarsi in un'area

Cosa significa “dedicare del tempo” ad una delle aree? Come può l'insegnante sottolineare il linguaggio relativo all'area scelta?

Il concetto che si trova alla base dell'approccio con la Mappa Linguistica consiste nel concentrarsi per un certo tempo sui concetti, sulle abilità e sul linguaggio specifico di ognuna delle cinque aree.

Supponiamo per un istante che, dopo aver dato un'occhiata agli esempi del linguaggio usato dagli/dalle alunni/e ed alle necessità curricolari, l'insegnante decida di dedicare un po' di tempo all'area del TEMPO. L'insegnante potrebbe aver già valutato i vari livelli degli/delle alunni/e, oppure potrebbe decidere di farlo strada facendo. Potrebbe decidere di concentrarsi sul linguaggio del tempo perché comincia a preparare il terreno a necessità future oppure perché è appena accaduto qualcosa che intende mettere a frutto. Cosa succede dunque quando la decisione è stata presa?



tempo

D'ora in poi, l'insegnante diventa sempre più consapevole del modo in cui tutti/e gli/e alunni/e capiscono, usano, esprimono e si destreggiano con i concetti, il linguaggio e le espressioni idiomatiche di TEMPO, quali ad esempio:

Sono andato. Prima che tu esca. quando hai finito di bere. Venerdì. Sbrigati. La mamma mi accompagna a scuola. E' quasi ora di uscire.

Ancora per un po'. Non per molto. D'estate. Al mattino. Di solito. Non molto spesso. Non ora. Non ancora. Non prima di cena. Dopo essere tornati. Aspetta. Domani pomeriggio. Ieri notte. E' già uscito. Appena rientri.

L'insegnante può decidere di sfruttare varie situazioni per spiegare parole, frasi, strutture, espressioni idiomatiche, interazioni o linguaggio situazionale. **IN QUEST'AREA, almeno per un po', occorre acquisire una certa consapevolezza linguistica** allo scopo di mettere in condizione i/le bambini/e di estendere la chiarezza e la gamma della loro comprensione, del loro pensiero e della loro espressione.

Talvolta è necessaria la conversazione di gruppo; ad esempio, all'inizio della giornata la discussione potrebbe svolgersi, in modo abbastanza naturale, attorno a *che ora è*, chi è arrivato/a per *primo/a*, per *secondo/a*, per *ultimo/a* ecc., oppure riguardare ciò che *hanno fatto prima di* arrivare a scuola, o cosa *faranno dopo l'appello*, o chi è arrivato/a *in ritardo*, chi *solitamente* arriva *puntuale*, cos'è successo *lunedì scorso*, *quanto ci vuole* a fare l'appello, ecc.

Utilizzando i libri in dotazione e non, si può sottolineare qualsiasi aspetto che emerga spontaneamente riguardo al tempo. Quale *parte del giorno* è, quale *stagione*, cos'è successo *finora*, cosa *succederà adesso/il giorno dopo/quando tornano a casa*. Questo o quel personaggio sa *già* cosa *succederà*?

Per i/le bambini/e che **stanno imparando a scrivere**, si possono sottolineare le sequenze di parole e di avvenimenti. A ciò si può aggiungere, come consolidamento, la disposizione in sequenza di qualsiasi altra serie di oggetti, di persone, o di avvenimenti.

Se l'attività relativa alla storia o ad un argomento in particolare richiede che si prenda nota di ciò che accadeva abitualmente, ad esempio, si può

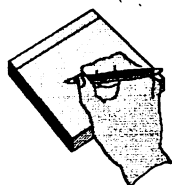
introdurre la conversazione concentrandola su ciò che i/le bambini/e erano soliti/e fare prima di iniziare la scuola o quando erano all'asilo, con cosa giocavano, dove abitavano (nel caso in cui abbiano cambiato casa) ecc. Una breve frase detta da ciascuno/a di loro può facilmente diventare un gioco, dando l'opportunità a chi sta imparando una struttura linguistica, di sentirla e usarla molte volte, così da dotarla di significato e farla diventare per lo meno familiare in previsione di quando dovrà essere usata per altre attività più specifiche.

Nelle scienze si possono mettere in rilievo diversi aspetti temporali: stilare dei rapporti scientifici, mettere in sequenza, notare dei cambiamenti, fare delle previsioni.

Man mano che acquisisce familiarità con il TEMPO, l'insegnante sarà in grado di evidenziare le particolari difficoltà dei/delle bambini/e, così da creare un repertorio di strategie e attività che aiutino a risolverle, anticiparle o evitarle per quanto possibile.

E' importante **non lasciarsi prendere dal panico** se, a questo punto, il compito sembra insormontabile. Di nuovo occorre SELEZIONARE, consolidare, segnarsi quanto fatto e proseguire. La prossima volta in cui la classe si troverà nell'area del TEMPO, i/le bambini/e saranno avvantaggiati e pronti a prestare attenzione all'ulteriore attività.

Supponiamo ora che la classe si sposti verso l'OSSERVAZIONE/DESCRIZIONE.



osservazione/descrizione

Per favorire l'OSSERVAZIONE/DESCRIZIONE, è necessario che, nella conversazione di gruppo, l'attenzione si sposti su nuovi elementi. La conversazione normale, le storie e la scrittura possono fornire autentiche

opportunità per osservare ed utilizzare il linguaggio descrittivo, il linguaggio dell'osservazione, del dettaglio, del paragone, della scelta, delle categorie.

Caratteristiche dell'OSSERVAZIONE/DESCRIZIONE sono il vocabolario specifico e il dettaglio, così come i nomi appropriati delle azioni. **Questa è l'occasione giusta per approfondire il linguaggio tecnico corretto.** Per esempio: *rubinetto, interruttore, spine, contenitori*. Le cose che usiamo tutti i giorni. Le cose che facciamo tutti i giorni (spesso sentiamo la necessità di spiegare le parole meno consuete, ma altrettanto spesso dimentichiamo di chiarire il vocabolario quotidiano): strappiamo le cose, le versiamo, le rovesciamo, le mescoliamo, le spegniamo o le accendiamo. Facciamo tutto questo lentamente, attentamente, gentilmente, intelligentemente, pazientemente, con difficoltà, ecc.

Il tempo dedicato all'OSSERVAZIONE/DESCRIZIONE serve a rafforzare la consapevolezza tanto dell'insegnante quanto degli/delle alunni/e di ciò che sanno, o non sanno, delle caratteristiche della loro vita quotidiana, sia in italiano (come seconda lingua o anche come lingua madre), che a livello concettuale.

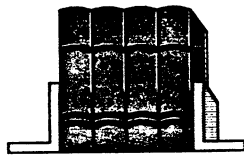
Questi due oggetti sono *uguali o diversi? In che senso sono uguali o diversi? Come facciamo a riconoscere le cose? Come si comporta questa cosa? A cosa assomiglia questa cosa? Cosa sembra?*

Quando i/le bambini/e disegnano, dipingono o si dedicano a qualsiasi altra attività manuale, è assolutamente naturale e pertinente introdurre il linguaggio descrittivo, chiedendo loro di utilizzarlo. Il tuo papà è *più alto della tua mamma? Ha la barba? Ha gli occhiali? Com'è la tua nuova casa? Ti piace? Perché (no)?*

Nelle scienze e nelle attività di scrittura si possono creare varie opportunità per descrivere quello che succede nei racconti o nella realtà. Nel corso dell'intero programma scolastico, l'osservazione e l'annotazione di

attributi specifici e dei dettagli è cruciale. Si possono incoraggiare i/le bambini/e a commentare ciò che vedono, a esprimere giudizi o preferenze, chiedendo loro di giustificare le proprie scelte.

Continuamente, nel corso dell'attività, l'insegnante dovrebbe prendere nota di ciò che può essere utile a tutti/e i bambini/e e di ciò che merita particolare attenzione. Ad esempio, noi abbiamo notato che alcuni/e bambini/e facevano confusione tra le parole *liscio* e *morbido*, infatti nella lingua del Punjab esiste una sola parola ("naram") che può essere usata per entrambi, in quanto indica una cosa piacevole al tatto. Alcuni/e pensavano che le tende fossero "scostanti" perché si potevano "scostare". Una bambina ha detto che la lana delle pecore è "fatta di" vestiti. Si tratta di confusione verbale o di concetto?



logica

Come nel caso della descrizione, anche nella LOGICA la conversazione spontanea può essere leggermente indirizzata, orientandola verso l'osservazione e la deduzione, la ricerca delle cause e la giustificazione. *Perché* usi questo anziché quello? *A cosa serve* questo? Cosa pensi che *possa essere*? *Come funziona*? *Cosa succederebbe se...*? *Perché dici così?* e così via.

Si possono organizzare situazioni in cui i/le bambini/e devono farsi delle domande a vicenda e rispondere.



spazio

A prima vista quest'area sembra meno utile delle altre, infatti si potrebbe pensare che, una volta imparata qualche preposizione, il gioco sia fatto. Ma il

linguaggio relativo al luogo è molto più di “il gatto è nel cesto” (Nella lingua del Punjab “gatto cesto nel è.”)

Si capirà quanto sia stato utile dedicare un po’ di tempo allo SPAZIO, quando si parla di libri e di scrittura. A questo proposito è essenziale acquisire una certa familiarità con le espressioni di direzione.

Comincia qui, là. Da questa parte, da quella parte, dall’altra parte. Al contrario. Su, giù, sotto, sopra, attorno, lungo. In mezzo a. Spazio. Cima, fondo. Anteriore, posteriore, interno, esterno, laterale.

Benché sia perfettamente in grado di portare a termine un’attività, un/a bambino/a rischia di perdersi anche in quelle più facili se non capisce ciò che l’insegnante intende dire quando spiega, per esempio, come si scrive una lettera. La verbalizzazione del processo è quindi uno stadio troppo importante perché lo si salti. Anche l’acquisizione di una prima conoscenza, per quanto passiva, della lingua può aprire molte porte. Non c’è ragione per cui un alunno/a che si avvicina all’italiano debba essere lasciato/a fuori da queste prime attività e dalle informazioni che le accompagnano. Inoltre, sarebbe importante per lui/lei farle con i/le compagni/e.

Sorprendentemente, l’approfondimento dello SPAZIO spesso rivela **inaspettate lacune ed usi errati**. Tanto l’attività fisica, quanto il fatto di cercare le cose, trovarle, guardare insieme le figure, inventare e fare dei giochi, disegnare mappe e progetti, costruire modelli, ecc., possono facilmente fornire delle opportunità per soffermarsi sulle espressioni di posizione e direzione, di crescente difficoltà:

Un po’ più in alto, verso l’angolo superiore di sinistra, dietro l’albero, a metà strada, nel terzo cassetto dal basso, sulla mensola più alta, tra le rocce, quasi in cima, proprio sul bordo, in diagonale, un po’ più vicino, contro il muro...

...e così via.

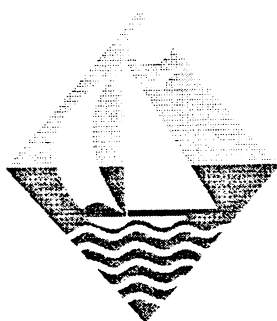
Queste precisazioni di luogo possono rivelarsi poco chiare per i/le bambini/e. E' consigliabile non dare per scontato che loro le capiscano esattamente.

Anche in quest'area può essere impiegato il linguaggio del movimento: come si muovono o si spostano le cose, *strisciare* e *scivolare su, lungo, attraverso, tra*, ecc...



relazione

Il linguaggio relativo alle sensazioni ed alle interazioni è sempre necessario. Poiché **IL LINGUAGGIO E' UN ATTO RELAZIONALE** e la classe è una piccola società, il linguaggio interattivo si sviluppa costantemente. Mentre le altre aree hanno a che fare con il contenuto della comunicazione, il linguaggio sociale ed emotivo è di natura più interattiva e fluida. Potremmo in questo senso figurarcelo come acqua.



Il linguaggio relazionale può essere insegnato anche se unito ad un'altra area e l'insegnante interverrà costantemente per aiutare i/le bambini/e ad interagire normalmente ed efficacemente: nel fare domande, chiedere il

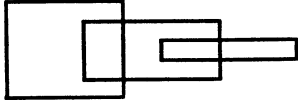
permesso, affermare il proprio possesso di qualcosa, riferire avvenimenti ecc., tutte forme che saranno già state precedentemente incontrate.

Ad ogni modo, così come il linguaggio del TEMPO non viene né ignorato né trascurato quando la classe si trova nella DESCRIZIONE, così il linguaggio delle emozioni e del comportamento sociale non viene ignorato anche se la classe *non* si trova nell'area relazionale. Abbiamo riscontrato che il tempo speso in quest'ambito è utile in quanto permette ad insegnanti e alunni/e di esplorare le emozioni acquisendo consapevolezza del linguaggio che impiegano per specifiche interazioni e di notare le possibilità di usare diversi stili di comunicazione e le reazioni che ne derivano. Infatti, anche nella relazione, **l'uso errato delle funzioni linguistiche può creare spiacevoli malintesi.** Il/la bambino/a che dice all'insegnante "dammi quello" verrà probabilmente creduto/a maleducato/a. Riflettere su cosa dire in certe circostanze cambierà la natura delle interazioni. Creare un modello di "*per favore, posso avere quello quando hai finito?*" può evitare l'attrito, mentre "*Mi dispiace, non volevo*" può evitare litigi, ecc. **Dare un nome alle emozioni che i/le bambini/e hanno può contribuire a renderli consapevoli di ciò che loro sentono e gli altri recepiscono.** Qualsiasi interazione, come chiedere, scusarsi, spiegare, tradurre, si svolgerà in continuazione. Tuttavia, è necessario che la relazione sia un'area a sé e che venga visitata spesso, soffermandosi ogni volta su aspetti diversi che devono essere consolidati come abbiamo indicato.

Ci possono essere occasioni in cui è utile soffermarsi in modo consapevole, con la classe, non solo su ciò che viene detto, ma su come viene detto. In questo modo, qualsiasi sia la strategia scelta purché appropriata e pertinente, si forniscono dei punti di riferimento per lo sviluppo linguistico. I/le bambini/e possono così avere un'idea dei loro progressi in italiano.

Per quanto una divisione del mondo linguistico concepita per "mappe" possa apparire innaturale, ciò non implica che la conversazione in classe sia

“strana” o forzata. Al contrario, permette la valorizzazione didatticamente voluta della conversazione normale nell’ambito (ma non esclusivamente) di un’area e le possibilità di esplorare le sottigliezze di espressione aumentano sempre.



capitolo 18

utilizzare la mappa con alunni/e a diversi livelli di sviluppo bilingue

i primi livelli

Avendo a che fare con i/le bambini/e ai primi livelli di sviluppo bilingue, è fondamentale cercare di avvicinarsi al loro modo di percepire ciò che accade. Prima di tutto, è bene ricordarsi che non sono stupidi/e e che, per quanto siano principianti in italiano, non sono principianti nella vita. Attraverseranno perciò le varie fasi di acquisizione dell'italiano, ciascuno/a alla propria velocità, secondo le proprie caratteristiche personali e secondo il proprio sostrato motivazionale, sociale e familiare.

Ricordiamoci che esiste una differenza fondamentale tra il/la bambino/a che non sa parlare l'italiano e quello/a che ha difficoltà di apprendimento. Fortunatamente oggi questa differenza è sempre più riconosciuta e gli/le insegnanti sono consapevoli del fatto che se un/a bambino/a non riesce ad esprimere le sue idee in italiano non significa per questo che non ne abbia!

Il/la bambino/a che comincia ad avvicinarsi all'italiano necessita di costruirsi al più presto un vocabolario e una comunicazione funzionali e gli/le è utile muoversi nelle Aree abbastanza velocemente. Se l'insegnante riuscirà ad essere chiaro/a in merito alle caratteristiche di ogni area, l'alunno/a potrà penetrarne il codice. Così inizierà a riconoscere parole e frasi, e, un po' con l'aiuto del/della mediatore/trice linguistico/a e un po' da solo si accorgerà di quali sono le forme equivalenti nella sua lingua. Successivamente il/la bambino/a dovrà rendersi conto che le abilità che ha nella prima lingua

si trasferiscono alla seconda. Le richieste vengono esaudite, gli altri ridono alla battuta, il permesso viene accordato, il disegno viene ammirato, ecc.: dobbiamo dotare questi/e i/le bambini/e di un certo potere nella nuova lingua, il più velocemente ed efficacemente possibile.

Nell'ambito di ciascuna categoria, ci sono esigenze particolari dovute al programma scolastico, alla classe, all'argomento. **La tentazione di individuare una mappa per principianti è stata forte, ma ogni classe è diversa:** ogni percorso è diverso e viene espresso diversamente; ogni insegnante ha le sue preferenze riguardo all'insegnamento della lingua; ogni quadrimestre scolastico ha le sue cose da fare, e via di seguito. Perciò in ogni caso **ciascun/a insegnante dovrebbe disegnare la propria mappa.**

Non essendoci nessun ordine prestabilito nel viaggio attraverso le aree di didattica della lingua all'interno di ciascun'area, potrebbe essere più utile utilizzare la Mappa n. 3 per annotare ciò che l'insegnante stesso/a ritiene essere le prime esigenze linguistiche specifiche della classe. Un mappa vuota può essere riempita dall'insegnante con le annotazioni sull'italiano nuovo su cui ci si è soffermati. Si possono annotare espressioni particolari da migliorare e consolidare quando sarà il momento.

Un'insegnante mi ha detto che la prima espressione italiana imparata da un'alunna nuova è stata *mettere in ordine secondo la forma*. Perché no? E' un concetto utile che le ha permesso di destreggiarsi nel compito, rimanendo in pari col programma e sentendosi veramente parte del gruppo classe. E' spesso la situazione specifica a decidere quali aspetti del linguaggio consolidare.

Questo era un esempio per farci capire che spesso i/le bambini/e decidono "da soli/e" la gerarchia e l'ordine di apprendimento. Come insegnanti, noi possiamo imparare a renderci conto di ciò che succede e a inserirci didatticamente per potenziare e ordinare questo apprendimento spontaneo. L'errore da evitare? E' quello di lasciare solo/a l'alunno/a.

Nelle classi con pochi/e bambini/e che si avvicinano all'italiano per la prima volta, l'approccio con la Mappa può suggerire attività che li/le aiutino a recepire più chiaramente la struttura della nuova lingua. Queste attività faranno parte del programma della classe e saranno valide di per sé, ma dovranno essere adattate in modo da aiutarli/e non solo a capire insieme al resto della classe, ma anche da fornire loro l'opportunità di imparare facilmente alcune parti nuove e specifiche della lingua.

e adesso... procediamo!

Quando si ritorna su un'area già percorsa, i/le bambini/e si trovano in una fase diversa, in cui si spera che continuino ad ampliare la loro gamma di vocaboli e strutture, a consolidare i loro progressi e ad aumentare la loro accuratezza, disinvoltura e sicurezza. Anche le loro abilità ed i concetti a loro noti continueranno a svilupparsi.

Se per esempio la classe si trova nel TEMPO, allora si presenterà l'occasione di migliorare la comprensione dei diversi tempi, delle congiunzioni e delle forme idiomatiche. Così come dovrebbe svilupparsi ulteriormente anche l'abilità di notare, ricordare e osservare le strutture temporali che riguardano la vita quotidiana di ognuno; la stessa cosa vale per l'abilità di ricordare e raccontare eventi del passato, comunicarli e formulare previsioni più chiare e appropriate.

Nell'OSSERVAZIONE/DESCRIZIONE, probabilmente accumuleranno un vocabolario più specifico, diversi modi di dividere in categorie e distinguere gli oggetti, di indovinare e descrivere le cose, il loro uso, le loro proprietà e i loro attributi.

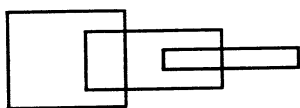
Il tempo dedicato alla LOGICA dovrebbe aiutarli non solo ad esprimere le proprie idee in italiano, ma dovrebbe anche essere un'occasione per migliorare il loro ragionamento logico e la loro capacità di afferrare il rapporto di causa-effetto ed altri ancora.

Con lo SPAZIO avranno l'opportunità di estendere la precisione con la quale riescono a capire e a descrivere sia la situazione che il movimento, e a migliorare il loro concetto di valutazione, distanza, giudizio, misura, disegno, scaletta ecc.

L'area della RELAZIONE serve ad ampliare non solo il repertorio dei nomi delle emozioni, ma anche la generale sensibilità nei confronti della situazione e, quindi, del comportamento più adatto; da ciò trarrà particolare beneficio l'abilità di interagire in italiano.

il livello avanzato

Nel caso di bambini/e bilingui avanti nella conoscenza dell'italiano e di coloro che lo parlano come prima lingua, le aree concettuali possono aiutarci a valutare le loro capacità. Si esprimono usando un linguaggio appropriato? Un vocabolario ricco? Conoscono i nomi tecnici di ciò che osservano o usano? Capiscono i significati più nascosti, le sottigliezze, i giochi di parole, le barzellette? Riescono ad esprimerli? Riescono a fare distinzioni sottili di tempo, descrizione, luogo, emozione, logica? Si comportano in modo efficace e appropriato nelle diverse situazioni sociali? Se sono bilingui, riescono a tradurre in entrambe le direzioni e a operare disinvoltamente in tutti i contesti?



capitolo 19

considerazioni da non dimenticare

Lo scopo prefissato è sempre quello di fare in modo che i/le bambini/e USINO l'italiano che stanno imparando, per parlare di cose significative e importanti.

Talvolta, quando spiegano o danno consegne, gli/le insegnanti non sono consapevoli di ciò che pretendono dai /dalle bambini/e da un punto di vista linguistico, anche se si tratta di attività semplici. Ad esempio, ai/alle bambini/e di una classe era stato dato un foglio sul quale c'erano delle figure con alcuni pezzi mancanti. Gran parte dei/delle bambini/e che ho osservato inserivano facilmente le parti mancanti. Tuttavia, quando ho chiesto loro cosa stessero facendo, molti hanno risposto qualcosa come "no gamba", ovvero davano risposte di una sola parola, oppure si limitavano ad indicare. Per spiegarmelo efficacemente, sarebbero dovuti/e essere in grado di dire:

Non c'è il/la...

Non c'è nessun/a...

Ha solo...

L'insegnante è rimasta abbastanza sorpresa, quando gliel'ho fatto notare. Allora abbiamo preparato tre fogli, uno per ogni struttura e dopo che i/le bambini/e hanno svolto le attività orali relative ai fogli, hanno dimostrato di essere in grado di applicare queste strutture anche all'attività iniziale. In particolare, una cosa è stata molto rassicurante e significativa: i/le bambini/e che prima si erano limitati/e ad indicare, ora si sforzavano di spiegarsi con frasi compiute, anche se si rendevano conto di commettere errori.

In altre parole, l'aver dovuto sottolineare le forme italiane corrette nell'attività con i fogli non li/le ha scoraggiati/e o resi/e timorosi/e di

sbagliare. Al contrario, li/le ha spinti/e a osare di più. Una volta resisi conto che non sapevano come esprimere qualcosa, erano comunque pronti/e a provarci.

Dopo aver identificato una specifica necessità, l'insegnante può presentarne esempi nella seconda lingua nel modo più chiaro possibile, sia parlando in prima persona, che chiedendo anche agli/alle alunni/e* più disinvolti/e di parlare. Subito dopo può rendere attiva l'intera classe, organizzando un'attività che incoraggi gli/le alunni/e ad ascoltare e ad utilizzare loro stessi il "nuovo" linguaggio.

Per variare, l'insegnante può affrontare una situazione, fermandosi durante l'attività per focalizzare, chiarire ed evidenziare il linguaggio proprio del compito che si sta svolgendo. Un'attività può per esempio generare abbastanza spontaneamente un gioco linguistico, una canzone o una filastrocca. Qualche volta è utile creare questo tipo di ripetizione e può diventare assolutamente naturale dare voce ad un coro con, per esempio, "Questo è più grande di quello" o "Non abbiamo bisogno di QUELLO" ecc.

Se l'insegnante ritiene che una struttura sia particolarmente degna di nota, farà bene ad organizzare un'attività che aiuti i/le bambini/e a diventarne più consapevoli.

esempi pratici

Nel nostro caso, l'argomento con una classe del primo anno era il Cambiamento e l'area corrispondente della Mappa era il TEMPO.

In una lezione si chiedeva ai/alle bambini/e di ricordare cosa facevano quando erano piccolissimi/e. Durante la verifica, quando l'insegnante di ruolo ed io parlavamo con loro singolarmente, abbiamo notato che alcuni/e

* (la cui lingua madre non è l'Italiano)

avevano usato la forma “stava *andando*” per esprimere il passato (“è andato”) e l’idea dell’azione abituale (“andava”).

Per chiarire la differenza tra il gerundio passato e il passato prossimo, abbiamo creato dei libretti con le figure in rilievo.

Il disegno sulla copertina dei libretti era ispirato al concetto “**stavamo facendo questa cosa tranquillamente quando...**” (ciascuno/a di loro doveva decidere cosa, con chi e dove). Hanno disegnato la scenetta corrispondente alla loro scelta e hanno scritto “**Stavamo tranquillamente... quando all’improvviso...**”. All’interno hanno incollato un mostro da loro disegnato, scrivendo sul retro del libretto quello che sarebbe accaduto dopo. La parte più importante dell’attività è stata l’ultima, in cui i/le bambini/e si sono domandati/e a vicenda “**cos’hai fatto quando il mostro è saltato fuori?**” oppure “**Cosa stavi facendo quando il mostro è saltato fuori?**”.

L’espedito di svolgere attività linguistiche riguardanti i **mostri** sembra vincente, in quanto permette ai/alle bambini/e di prendere le distanze dall’argomento e di discutere il linguaggio in causa senza sentirsi coinvolti/e troppo in prima persona. Questo li/le aiuta a parlare di sé liberamente, con sicurezza e in maniera più comprensibile.

Nel corso di una lezione successiva ci siamo dedicati/e a: “facevi/di solito facevo,” in quanto ritenevamo che quella forma necessitasse di una certa attenzione. Ogni alunno/a ha portato una propria fotografia da piccolo/a, le abbiamo guardate e ciascuno (senza lasciare indietro nessuno!) ha raccontato quello che faceva/di solito faceva a quell’età. Le forme usate sono state di volta in volta corrette (se necessario) dall’insegnante, ripetute dall’alunno/a e quindi dall’intera classe, per fissare e memorizzare meglio le variazioni di forma e persona “Cosa faceva Dino da piccolo? Piangeva e beveva tanto latte.”

Avvalendoci ancora della **strategia dei mostri**, abbiamo pensato che i/le bambini/e potessero creare dei mostri anziani. Mentre facevano dei collage di carta e lana grigia, noi ci sedevamo a turno accanto ad ogni gruppo, domandando ai/alle bambini/e qualcosa sui loro mostri, estendendo e chiarendo loro le idee relative ai mostri ed all'invecchiamento. Abbiamo poi scritto una versione concordata con loro come didascalia per ciascun mostro. Una volta terminato, abbiamo guardato i collage di ogni alunno/a e letto le didascalie a voce alta.

Eccone alcuni esempi:

Quando il mio vecchio mostro era giovane, viveva a Giannutri, ma ora che è anziano è andato a vivere con suo cugino a Monte Donato. Non ci vede bene e non cammina bene, così suo cugino lo porta in giro in macchina.

Quando il mio vecchio mostro era giovane, aveva l'abitudine di giocare con le bambole e di spaventare la gente. Mostrava i suoi denti aguzzi. Ma ora che è anziano è un po' irascibile. Non ha più denti. Ruggisce un po' e mostra la lingua.

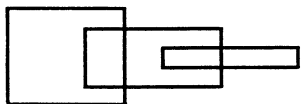
Quando il mio vecchio mostro era giovane, aveva l'abitudine di giocare e insegnava ai mostri giovani a leggere. Ora che è anziano, sta seduto nella sua sedia speciale e dorme molto.

Quando il mio vecchio mostro era giovane, mangiava troppi dolci, così adesso non ha più denti. Io gli preparo il sugo e glielo porto nella caverna. Era un bravo ballerino. Gli presto le mie cassette da ascoltare. Non riesce più a ballare, ma batte le mani.

Quando il mio vecchio mostro era giovane, viveva nel mio giardino, ma ora che è vecchio, vive in una gabbia in casa mia. Fa troppo freddo fuori. Dorme molto.

Quando il mio vecchio mostro era giovane, era spaventoso. Aveva denti e artigli aguzzi. Ma ora che è vecchio non riesce più a camminare, allora lo prendo su e lo porto al parco. lo metto sull'altalena e lo spingo. A volte cade giù.

Questo sembra un metodo per insegnare la grammatica molto divertente ed efficace che può affiancare, per variare, quello tradizionale. Ciò che ci ha dato maggior soddisfazione è stata l'apertura, in alcuni/e bambini/e, di canali espressivi che hanno permesso loro di contribuire con l'immaginazione, anche se non capivano ancora del tutto la forma "faceva/di solito faceva". Tutti/e, infatti, hanno prodotto suggerimenti originali e fantasiosi.



capitolo 20

applicare la mappa al programma scolastico



I metodi delineati in questo libro traggono origine da tre approcci diversi per mezzo dei quali si è tracciato un percorso in progressione temporale. Eccone una versione semplificata:

1. Il **metodo diretto dell'approccio "mattone su mattone"** per l'insegnamento dell'italiano come seconda lingua. Non esiste lingua condivisa da insegnante e alunno/a: l'insegnante fornisce all'altro/a piccoli bocconi di italiano in un ordine prestabilito ed insegna le strutture grammaticali in maniera formale e ripetitiva. Le varie lezioni sono organizzate in modo da incastrarsi con l'elemento stabilito che sarà oggetto della spiegazione successiva. Una versione alternativa è costituita dal metodo della traduzione; anche in questo caso i "muri" della seconda lingua vengono sistematicamente costruiti, struttura dopo struttura.
2. L'**approccio "comunicativo"**. L'attenzione viene rivolta al contenuto di ciò che viene detto piuttosto che a *come* viene detto. E' l'approccio dell'"imparare a parlare parlando".
3. L'**approccio "dell'insegnamento bilingue"**. Avendo fatto richiesta di un/a mediatore/trice, sono disponibili forme equivalenti tra le due lingue (cinese-italiano, arabo-italiano, ecc.) e traduzioni che vengono fornite quando necessario. Differenze e difficoltà possono essere efficacemente discusse nella lingua madre dell'alunno/a, quindi chiarite e applicate con maggiore facilità.



Questi tre metodi non si escludono a vicenda e non c'è ragione per la quale non si possa utilizzare la parte migliore di ognuno.

Dal primo proviene la consapevolezza della necessità di chiarezza e ripetizione. E' anche utile in quanto fornisce un modo per iniziare la comunicazione con qualcuno con il quale non si ha nessuna lingua in comune; quindi il timore e l'imbarazzo che potrebbero derivarne vengono lasciati da parte. Si può così costruire un repertorio comune un po' alla volta. Le didascalie concordate con gli/le alunni/e durante il primo esercizio dei mostri che abbiamo descritto assomigliano ad esercizio di tipo tradizionale. Si possono organizzare molte attività del genere per fornire le necessarie ripetizioni, utile a chi impara una seconda lingua, da affiancare a canzoni, filastrocche, diari di classe, didascalie e così via.

Per quanto riguarda il secondo approccio, essendo esso indipendente dal tipo di contenuto, l'insegnante può scegliere ciò che ritiene possa meglio spingere ed incoraggiare i/le bambini/e al dialogo ed è in grado di stabilire quanto appropriato a favorire il loro progresso nell'ambito del programma scolastico. Quindi la conversazione si baserà veramente sulla motivazione, e sarà preparatoria ad una partecipazione più completa. I testi ed i collage del "vecchio mostro" rientrano in questa categoria. Mentre si esplorano i modelli linguistici relativi, si analizzano anche argomenti di Storia e Italiano.

Il terzo, fondamentale, aiuta a produrre una classe multilingue che funziona felicemente, con adulti e bambini/e che si aiutano a vicenda a capire cosa succede in classe e che condividono la gioia di partecipare gli uni alla lingua degli/delle altri/e.

➡ L'insegnante può utilizzare i tre approcci singolarmente o contemporaneamente, a seconda delle necessità. Infatti, gli/le insegnanti sono noti/e per la loro abilità di prendere dalle grandi teorie e dai grandi schemi solo quello che si adatta a loro e alla loro classe. Se così funziona, fatelo pure. La Mappa Linguistica fornisce ampie possibilità di variare e di organizzare attività.

Essendo l'approccio pratico, può essere utile fornire qualche esempio di pianificazione. In questo caso si tratta di un programma concepito per dare un'interna progressione logica ad una serie di lezioni settimanali, se possibile multilingui, che si adattino al programma dell'anno in questione. L'insegnante decide poi di estendere e sviluppare il linguaggio e le attività come ritiene opportuno.

primo anno

descrizione

1. Oggetti. I/le bambini/e dicono il più possibile sugli oggetti selezionati per uno scopo specifico. Qualsiasi tipo di commento o di aneddoto è accettabile. Si paragonano nomi/lingue diverse.
2. Discutere il significato di *descrivere*. Specificare prima di tutto l'aspetto esteriore, poi gli altri attributi.
3. Notare i dettagli e le parti, discutere la funzione delle parti, di quelle mancanti; *non ha nessun/o/a, ha solo... perciò può/non può*. Descrivere la gente, le parti del corpo, le funzioni, nominare la cecità, la sordità, chiedere aneddoti e iniziare una conversazione.
4. Gioco: sei ciechi discutono su cosa sia un elefante; ognuno ne tocca una parte e dice a che cosa secondo lui/lei assomiglia (per esempio a un muro, a un ventaglio, a una lancia, a un albero, a una corda, a un serpente) e perché. Usare oggetti reali (Cfr. giochi del quaderno *Impariamo la lingua con la matematica*).
5. Di che cosa è fatto/a e a cosa serve.
6. Paragonare gli oggetti sulla base del materiale, del colore, della forma, della misura ecc. Discutere le somiglianze e le differenze. Raggrupparli secondo criteri dati.
7. Chiedere prima le differenze poi le somiglianze. Raggruppare secondo il maggior numero di criteri possibile, secondo le necessità del programma.

relazione

(può occupare un'intera lezione, oppure alcuni minuti all'inizio di ogni lezione)

1. Ricavare nomi per oggetti e frasi, per esempio, le richieste in lingue diverse.
2. Incoraggiare/paragonare vari modi di chiedere aiuto, informazioni, chiarimenti, permessi.
3. Gli incidenti sociali: mimare e denominare comportamenti sbagliati, strategie per correggerli, per scusarsi, per aiutare, dare conforto.

4. Le espressioni tipiche della collaborazione: *Facciamo così? Cosa ne pensi Puoi passarmelo/a quando hai finito?*
Creare delle attività.

tempo

1. Tempo presente: la routine. Inventare un mostro.
2. Sequenza, parti del giorno, riferire le proprie attività al passato.
3. Tempi del passato, narrazione.
4. Ricordare l'infanzia, parlare dell'invecchiamento. (Fare vecchi mostri).
5. Predire e anticipare: i tempi del futuro. *Probabilmente, sicuramente, forse/no*.

logica

1. *Perché, affinché, così che*. Fare fotocopie di una breve storia (cfr. "Il cappellaio e le scimmie" in allegato). Continuarla nelle lezioni successive.
2. *Come funziona? Com'è fatto/a?*
3. *Come lo sai?* (Con le figure degli indizi).
4. *Cosa ne pensi e perché?* (storia).
5. Risolvere i problemi: eliminazione, ecc.

spazio

1. Struttura dei libri e loro stesura; crearne qualcuno.
2. Caratteristiche geografiche, inventare mostri, habitat e abitudini.
3. Leggere e commentare facili storie di viaggi.
4. Raccontare, mettere in successione, fare libri a fumetti.
5. Inventare viaggi, disegnare e scrivere (in coppia).

secondo anno

descrizione

1. Descrivere oggetti ed attributi pertinenti: forma, dimensioni, colore, materiale, funzione, ecc.
2. Raggruppare secondo criteri diversi.
3. Paragonare in base alle somiglianze ed alle differenze.
4. Descrivere cambiamenti di stato.
5. Descrivere/paragonare le persone. A coppie / a gruppi / con l'intera classe, inventare personaggi, descriverne le caratteristiche esteriori più significative, il carattere, lo stile di vita e l'ambiente. Legami con il programma?
6. Inventare una storia con questi personaggi (in gruppo?).

relazione

1. Interpretare/tradurre. Parlare di quando ci si sente tristi, allegri/e; denominare e mimare queste ed altre emozioni.
2. Riferire le regole della propria vita familiare e spiegarne le ragioni.
3. Spiegare le regole in termini di sensazione. Identificare delle regole positive per la classe, anche quando gioca.
4. Riflettere sui dilemmi morali.

Tempo

1. Le routine: presente, *sempre, di solito, qualche volta, mai*.
2. Descrivere un processo. Sequenza, congiunzioni.
3. Leggere e raccontare una storia in cui sia evidente il passare del tempo.

1. Fare dei libretti in rilievo sull'argomento dei mostri: *cosa stavi facendo/cosa facevi quando il mostro è saltato fuori?*
2. Scrivere storie individualmente, in gruppo o con l'intera classe, dicendo cosa stava succedendo all'inizio della storia e cos'è successo dopo.

logica

1. Guardare le figure e trarne delle conclusioni. *Come fai a saperlo?*
2. Fare previsioni nell'ambito di una storia e fornirne le ragioni.
3. Discutere su oggetti pertinenti al programma: *Perché abbiamo...? Come funziona? Cosa succede se?*
4. Probabilità: *Cosa potrebbe succedere / succederebbe / succederà se...? Sicuramente/no, probabilmente, forse.*
5. *Cosa faresti se...?*

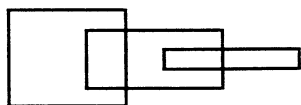
luogo

1. Programmi, reali e inventati, viaggi.
2. Cartine, caratteristiche geografiche.
3. Guardare le diapositive di un altro Paese; commentare le impressioni.
4. Creare libretti su questo Paese, oppure su di uno inventato.

Ogni viaggio sarà diverso. Quando l'impiego della Mappa si sarà consolidato all'interno della scuola, ogni insegnante inizierà l'anno scolastico sapendo cosa è stato insegnato agli/alle alunni/e e quanto tempo prima. La Mappa può essere completata con note riguardanti il tempo trascorso in ogni

area ed il periodo in cui lo si è trascorso; poi può essere passata all'insegnante successivo/a. Si possono anche annotare informazioni riguardanti le attività svolte. Questo non significa, però, che non possano essere fatte di nuovo. Al contrario, ripetere un'attività più avanti, quando la comprensione e l'espressione nella lingua da parte dei/delle bambini/e ha compiuto dei progressi, può essere spesso molto utile.

E' importante infatti ricordare che gli/le alunni/e non hanno sicuramente ritenuto *tutto* ciò che è stato insegnato loro. Alla fine dell'anno saranno ancora a livelli diversi. Ognuno/a avrà assimilato ciò che era pronto/a ad assimilare, ciò che gli/le era utile al momento, oppure ciò che per lui/lei era particolarmente degno di nota per una qualche ragione personale ed individuale.



capitolo 21

non limitazione, ma liberazione

L'utilizzo della Mappa non implica la distorsione o la deformazione del programma per soddisfare qualche "ridicola" necessità linguistica. Al contrario, significa trarre vantaggio dall'esistenza di un chiaro obiettivo per insegnare, espandere e sviluppare diversi aspetti della lingua e dei concetti. Così, quando nel corso della normale vita di classe si chiede ai/alle bambini/e di spiegare, descrivere qualcosa o farne un resoconto, saranno in grado di farlo più coerentemente con le loro capacità intellettive, sia in italiano che nella loro lingua madre. Saranno maggiormente in grado di dialogare in maniera efficace con l'insegnante, con i/le compagni/e e con qualsiasi altra persona. Capiranno meglio ciò che leggono o ascoltano, e utilizzeranno meglio le loro capacità cognitive.

L'utilizzo della Mappa non significa neppure che trovarsi nell'area del TEMPO costituisca l'unica occasione per i/le bambini/e di esprimere concetti legati al tempo, o che si chieda loro di discutere le cose con logica esclusivamente quando ci si trova nella LOGICA, ecc. L'insegnante fa ciò che la situazione richiede, sapendo però che a un certo punto la classe si concentrerà per un po' di tempo su ogni area.

Dopo aver trascorso un po' di tempo in ogni area per un paio di volte, l'insegnante avrà acquisito una certa familiarità non solo con lo sviluppo dei concetti che occupano l'area in questione, ma anche con il linguaggio che li accompagna. Riuscirà sempre meglio a individuare le occasioni migliori per insegnare la lingua e a farne buon uso. Gli/le sarà più facile controllare i vari progressi e accumulare strategie per l'insegnamento, l'incoraggiamento e lo sviluppo del linguaggio di tutti/e gli/le alunni/e.

Dopo aver stabilito il percorso, l'insegnante può godersi il viaggio e guardarsi attorno con sicurezza e piacere. Può sentirsi libero/a di espandere la lingua in un'area in particolare sapendo che presto si sposterà in un'altra. Dovrebbe così essere in grado di pensare ai progressi positivamente, avendo il controllo del viaggio.

Mentre i/le bambini/e acquistano familiarità con l'ambiente linguistico che li/le circonda, diventerà possibile per loro intrattenere conversazioni e discussioni più lunghe e più chiare, cosa che favorisce un ulteriore apprendimento. Ecco in che cosa consiste la comunicazione.

Bene, ho la mappa. Dove sono *i* stivali?

Traduzione ed Editing a cura di Alessandra Rebecchi e Valeria Reggi

Finito di stampare
dal Centro Stampa del Comune di Bologna
nel mese di Febbraio 2001

CD/LEI - 18 fasc.