

ACCOGLIERE VOCI E SGUARDI VENUTI DA LONTANO (MA NEANCHE TANTO)*

Il lavoro è dedicato alla cara memoria di Rossana Marini, una maestra della scuola primaria, dalla quale tanto abbiamo imparato e che ci ha lasciato ancora giovane e capace di darci tanto altro.



* La sezione è opera di un gruppo di operatori dell'associazione di promozione sociale "Straniamenti" e deriva dall'esperienza di solidarietà sociale e pedagogica ormai ventennale che in Toscana è passata prima attraverso l'associazione "Africa Insieme", e in seguito per il "Centro Interculturale empolesse-valdelsa". Hanno concorso alla stesura Marina Veronesi e Francesco Bianchi per le attività di apprendimento cooperativo, Giuseppe Faso per l'introduzione e le schede di valutazione. Un ringraziamento particolare, per le indicazioni illuminanti, è dovuto a due giovani linguisti, la dott.ssa Claudia Manetti e il dott. Alan Pona.

Etichette che distraggono	184	La cooperatività in classe	196
Chi è il bambino straniero?	184	Insieme, in laboratorio e in classe	198
Scappatoie facili	186	Cooperare, ovvero: costruire conoscenze significative	200
Difficoltà linguistiche e differenze "culturali": il peso del senso comune	186	Osservare efficacemente la varietà linguistica acquisita dai singoli allievi	200
Cultura, appartenenze, diversità e comunicazione	188	Categorizzazioni che invalidano il lavoro di facilitazione linguistica	202
Come siamo noi, come sono loro: la tentazione della "ricetta"	190	Lavorare sulle competenze metalinguistiche: l'apprendimento della grammatica	203
"Non conosce la lingua"	192	La natura della grammatica	203
Il modello di Krashen	193	Come fare grammatica a scuola?	204
Gli errori	194		
Orizzonti professionali gratificanti	195		

INTRODUZIONE

Era stato in quel momento che Maurizio aveva smesso di chiedersi cosa volesse dire “noi” a Crabas. Non era un pronome come negli altri posti, ma la cittadinanza di una patria tacita dove tutto il tempo condiviso si declinava così, al pronome plurale.

Michela Murgia

Etichette che distraggono

Nella scuola aumentano le presenze di **bambini che vengono da lontano** (anche se spesso non da così lontano) e che vengono chiamati in vari modi, tutti un po' distorti: stranieri, figli di stranieri, minori immigrati (anche loro?), extracomunitari (non sempre), non italofofoni (ma quanto?), ecc.

Negli ultimi anni, in quasi tutte le scuole i loro percorsi (chiamati di inclusione, di integrazione, accoglienza, ecc.) vengono affidati a un'**attività “interculturale”**, a volte di competenza di una specifica commissione. Spesso la distribuzione nelle classi e i discorsi (da parte di docenti, esperti, genitori) che accompagnano la loro presenza ne enfatizzano la problematicità, talvolta già esperita ma più spesso presunta. Le classi e le scuole in cui tali presenze sono più alte vengono ritenute, in genere, disagiate. Si presume che i docenti che vi lavorano siano sottoposti a disagi e che i programmi svolti ne vengano danneggiati e ritardati.

Non ci interessa qui discutere a lungo di queste e altre presupposizioni, che possono gravare in maniera decisiva sulla pratica didattica e sul percorso di questi allievi: proponiamo di metterle almeno provvisoriamente da parte e di cercare di ripartire da uno **sguardo il più possibile localizzato**, che permetta di predisporre ipotesi didattiche non pregiudizialmente al ribasso.

Chi è il bambino *straniero*?

Ci è capitato, negli anni, di adoperare un espediente per meglio mettere a fuoco i bisogni formativi di docenti sull'argomento che stiamo cercando di ridefinire. I moduli formativi avevano magari titoli assai diversi tra loro, ma l'attività iniziale che ora raccontiamo ci ha aiutato sempre a una proficua ridefinizione del patto formativo. Le docenti vengono invitate a disporsi in semicerchio, di fronte a uno schermo, dotate di carta e matita. La formatrice le avverte che saranno loro rivolte, grazie a due diapositive in successione, due domande, e le invita a rispondere per iscritto e in silenzio nei tempi indicati da ciascuna diapositiva. Appare la prima: “Si prega di rispondere in 15 secondi: Quanti allievi stranieri hai in classe?”; dopo 15 secondi appare la seconda: “Si prega di rispondere in 90 secondi: Quali criteri hai adoperato per rispondere alla domanda precedente?”.

Quasi sempre, nonostante l'invito a pazientare, all'apparizione della seconda domanda più di una docente manifestava nervosismo e volontà di intervento immediato, ma le veniva richiesto di aspettare 90 secondi prima di esprimere la sua



perplexità. Sistemáticamente, però, non c'è stato bisogno che la formatrice giustificasse una richiesta così inattesa, perché altre docenti hanno espresso la volontà di intervenire subito, dichiarando – alcune turbate, altre elettrizzate dalla scoperta – un *disagio classificatorio*. Invitate a **esplicitare i criteri adottati** per dire quanti allievi stranieri avevano in classe, prima ancora di rispondere alcune docenti erano tornate sulla prima risposta, modificandola. Era bastata una semplice richiesta di riflessione sui criteri di attribuzione e il numero degli allievi stranieri saliva o scendeva, a seconda dei casi.

Veniva così confermato quanto esperito nelle preziose ricerche di Letizia Caronia, cui si ispirava l'esperimento (Caronia 1996). Alla richiesta di indicare su un questionario se avessero bambini stranieri in classe, molte insegnanti avevano corredato le risposte di note e aggiunte: chi indicando la “presenza di un bambino di origine brasiliana adottato da genitori italiani”, chi tenendo a precisare che “i due bambini indiani – adottati da genitori italiani nei primi mesi di vita – non hanno presentato difficoltà di inserimento né di linguaggio”. Durante la conversazione, poi, si era assistito a ogni genere di tali aggiustamenti, culminanti in espressioni rivelatrici: “Sì, io ho un bambino straniero, però è figlio di un professore di inglese”.

I *disagi cognitivi* rivelano una verità di buon senso: **“straniero” è una nozione relazionale**, costruita all'interno di un gruppo sociale che indica come rilevante un carattere piuttosto che un altro. **Non esiste perciò lo straniero**, se non come una costruzione sociale in nome di un accordo condiviso. Non è detto che norme e criteri, più o meno espliciti, che ci permettono di attribuire l'essere-straniero siano stabili e decisi una volta per tutte¹. Non viene percepito come straniero, ad esempio, un nostro amico di vecchia data, nonostante la mancanza della cittadinanza italiana, il suo modo di vestire, la sua pronuncia, la sua abitudine a spiazzare i nostri comportamenti irriflessi e il colore della sua pelle. Nel caso di più circoscritti rapporti personali, invece, anche una sola di queste caratteristiche può bastare per percepire lo “straniero”, con il pericolo di un conflitto tra i criteri di attribuzione: i bambini di origine indiana dell'esempio riportato sono cittadini italiani, parlano in italiano, ecc.: sarà il colore della pelle a metterci in forse sulla loro attribuzione al “reparto stranieri”?

Se il modello di bambino straniero che emerge da un'analisi approfondita ha contorni così sfocati, ciò dovrebbe aiutarci a far crescere la consapevolezza che **l'appartenenza** (l'identità culturale, l'etnicità, ecc.) cui rischiamo di consegnare il bambino **non è una caratteristica stabile e preesistente alla relazione educativa**, ma viene prodotta nell'interazione, in condizioni di estraneità. Nelle sue illuminanti ricerche sul campo, con insegnanti e bambini delle scuole dell'infanzia, Letizia Caronia giunge alla conclusione che “l'etnicità non è una caratteristica del bambino, ma un prodotto delle sue relazioni in situazione” (Caronia 1996: 198). Saperlo e reimpararlo ogni volta può voler dire una contrattazione saggia, che permetta di evitare etichette definitive e discriminatorie.

¹ Si veda l'interessante casistica fornita da Omodeo, in un volume di grande utilità (Omodeo 2002: 56-58).

Scappatoie facili

Perché ciò sia possibile, **bisogna interrogarsi sulle nozioni di cultura, appartenenza, etnia**, con cui si rischia di ricondurre il bambino a una supposta differenza naturale (“Loro sono così”) e che ci vengono incontro ogni volta che insorge un conflitto o una difficoltà, con un ripiegamento sulle dicerie della nostra tribù (“Lo sanno tutti che...”). Accade infatti che, a dispetto di tante dichiarazioni di rispetto dell’alterità, le situazioni difficili non siano affrontate in quanto tali, ma vengano derubricate a conflitto interculturale. Lo **stereotipo** per cui **chi viene da fuori** è da considerare **un problema** rischia di offrirsi come scappatoia comoda a una situazione imprevista, che va affrontata con una maggiore consapevolezza della complessità della relazione educativa, dell’interazione faccia-a-faccia, e del peso che le nostre teorie implicite (del bambino, dello straniero, ecc.) hanno nella messa a punto delle strategie educative.

Invece di adoperare come risorse gli imprevisti che costituiscono molta della ricchezza della relazione educativa, si rischia di ricorrere a una rozza antropologia, che vede l’altro come un oggetto di conoscenza, preesistente all’interazione. Una pedagogia capace di ribadire che **la conoscenza si costruisce a partire dalla relazione** (Caronia 1997) aiuta invece a rovesciare il diffuso pregiudizio iniziale che la cultura si dia come una precondizione al rapporto educativo.

È questa consapevolezza che ci conduce a ciò che è stata chiamata *pedagogia interculturale*: non il rispetto di ciò che ci sarebbe già da sempre (le loro origini, la loro cultura), quanto *un’interazione capace di un ascolto attento e una valorizzazione dell’imprevisto* (Peticari 1996), e che perciò richiede una curiosità, e magari un interesse per la diversità, in grado di resistere alla tentazione dell’attribuzione di una differenza immobile e ascrittiva.

Difficoltà linguistiche e differenze “culturali”: il peso del senso comune

Invitate i docenti a esprimere le difficoltà che pensano di dover fronteggiare: essi quasi sempre indicano nella **scarsa conoscenza linguistica** iniziale e nelle **differenze culturali** i due nodi da affrontare. Tale convinzione, se non interpretata, rischia di fossilizzarsi e di alimentarsi di idee ricevute e stereotipi; ma è necessario riconoscere un nodo con cui misurarsi. Chi deve accordare le proprie strategie comunicative in situazioni in cui sono salienti la *difficile valutazione delle competenze linguistiche* possedute dall’interlocutore, le *conoscenze sociali* che fanno da sfondo e gli *schemi di riferimento per l’azione* sente che gli viene a mancare – o per lo meno viene messa in discussione – tutta una serie di presupposizioni che rendono ordinaria, prevedibile, rassicurante la relazione (Quassoli 2006). Si tende perciò a temere un insuccesso nella comunicazione e, spesso, ad attribuirne lo scacco alle *scarse competenze linguistiche* dell’interlocutore e alla *differenza della cultura di appartenenza*.

È di cruciale importanza evitare lo slittamento dall’*incerta valutazione* delle competenze a un giudizio sulla loro *insufficienza*, e dall’indebolimento dei *propri schemi di riferimento* a un’attribuzione di *appartenenza altrui*. Sarà opportuno tener

ferma la consapevolezza che, spesso, i “problemi” rilevati nella scuola sono dovuti non tanto alle difficoltà o diversità di determinati soggetti, quanto al fatto che “l’organizzazione sociale e la cultura nei paesi di accoglimento (anche scolastiche) non sono abituate a vedersi e ad ascoltarsi come insieme di regole, modi, aspettative culturali” (Gobbo 2000: 13).



Vi insiste, con precisione, lo scritto che introduce il presente volume, quando afferma che “il processo di conoscenza situazionale che abbiamo prospettato implica la maggior esplicitazione possibile delle aspettative, delle precomprensioni, delle rappresentazioni che ogni adulto mette in campo nei confronti di chi impara, e che sono influenzate sia dalla propria esperienza formativa (personale e professionale), ma anche dalla cultura e dal clima della scuola in cui si opera. Questi elementi, insieme alle procedure e agli strumenti utilizzati per conoscere l’altro, ne ‘costruiscono la conoscenza’, la sua immagine, e influenzano le aspettative nei suoi confronti” (Palmieri 2013: 22).

La Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012, nel ridefinire il tradizionale approccio all’integrazione scolastica, estende il campo di intervento “di tutta la comunità educante all’intera area dei Bisogni Educativi Speciali (BES), comprendente: svantaggio sociale e culturale, Disturbi Specifici dell’Apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse” (MIUR, Direttiva 2012). Come si vede, queste due righe² della Direttiva Ministeriale sono in linea con il “senso comune”.

Quando ci si trova in un ambito in cui è necessario ragionare per comprendere le scelte pratiche da compiere, **fermarsi a “ciò che tutti dicono” significa sospendere il dubbio**, evitare lo sforzo del pensiero, rinunciare a ricercare un orientamento pratico che non condanni al prevedibile insuccesso.

Anche noi, occupati a definire i modi più efficaci per accogliere i bambini “stranieri” nella scuola, avremo tutto da guadagnare se interrogheremo i presupposti del discorso di senso comune su di *loro*.

Si tratta, per seguire Palmieri, di **esplicitare le proprie precomprensioni e rappresentazioni sociali**, sottoponendole a un’analisi critica che si chieda soprattutto: qual è l’efficacia di un’azione orientata secondo questi parametri? È possibile migliorarla, approfondendone le ragioni e, se si rivelerà necessario, ricorrendo ad altri paradigmi interpretativi?

² Si tratta certo di un infortunio; le nostre perplessità su questo passo non si estendono certo a tutto il resto del documento.

Cultura, appartenenze, diversità e comunicazione

Quando si comunica, il **fraintendimento è normale e frequente**; più rara è la sensazione di essersi compresi alla perfezione. Ed è bene pensare che **la mancanza di alcune presupposizioni comuni facilita fraintendimenti**, non necessariamente di tipo interculturale.

La sensazione, oggi molto diffusa, che porta ad attribuire un fraintendimento a una differenza culturale è assai recente: rendersene conto può rivelarsi utile. Basta entrare in una biblioteca e chiedere le collezioni di un quotidiano risalenti agli anni Ottanta per accorgersi della mancanza di una serie di vocaboli che oggi sono assai diffusi, da “badante” a “degrado”, da “evento” a “cultura”. Quest’ultimo lemma veniva sì adoperato, ma solo in accezione *umanistica*: una persona “possedeva una buona cultura”, correlata di solito a buoni studi e a una situazione sociale agiata, e un’altra no; c’erano manifestazioni di “buon livello culturale” e altre di minor livello, e anche davanti a un’edicola della stazione ci si trovava di fronte a dilemmi: scegliere un libro di cultura o un giallo da abbandonare in treno dopo la lettura? Spostandosi più in qua nel tempo, si potrebbe pian piano veder emergere l’**uso antropologico del termine “cultura”**. Gli antropologi, veramente, lo usavano da almeno un secolo e si sono accorti presto di quanto ci perdesse, la nozione di cultura, in capacità euristiche, passando dall’uso scientifico a quello giornalistico e di senso comune. Ciò che **era stato pensato come uno strumento interpretativo**, che permetteva di comprendere la ricchezza di significato di riti, miti, comportamenti di popoli lontani, altrimenti percepiti come una congerie di parole e gesti strampalati, **ora si rivela un principio esplicativo, usato per classificare comportamenti diversi facendoli risalire ad appartenenze differenti**.

Bisogna porre attenzione a non lasciare rientrare dalla finestra il sostanzialismo espulso dalla porta, con l’uso di locuzioni come *appartenenze, matrici, radici culturali*³. In altre parole: la cultura non è una sostanza ma una nozione costruita dai ricercatori, che permette di mettere in relazione varie abitudini, credenze, riti e miti, e dare loro senso. Solo con una forzatura si può parlare di “appartenenza”, soprattutto quando non si tratta di una rivendicazione ma di una rapida categorizzazione. Anche la parola *differenza* va adoperata con qualche consapevolezza del dibattito epistemologico, per conservarne e sfruttarne il valore euristico, senza ridurla al dispositivo primordiale che contrappone “loro” a “noi”. Al mondo ci sono molte differenze, avverte Appadurai, e solo alcune sono culturali: quelle “che esprimono o formano la base per la mobilitazione di identità di gruppo” (Appadurai 2001: 29). Esistono, certamente, diversità di comportamenti, gestualità, rituali nell’interazione quotidiana. E soprattutto questi ultimi possono introdurre qualche problematicità nella comunicazione educativa. Ma **un’attribuzione preventiva di appartenenza, una presupposizione di differenza, conducono spesso a spiegazioni incongrue degli scacchi comunicativi e relazionali**. Bisogna perciò essere cauti nell’uso interpretativo di tali categorie. A volte, soprattutto in una situazione stressante, **spiegazioni più complesse ma più efficaci di una difficoltà comunicativa vengono evitate facendo ricorso al fraintendimento interculturale**. Un breve esempio ci può far vedere quanto possa essere pratica la riflessione sin qui tenuta.

³ Scivolano in quest’ultima espressione persino le Indicazioni nazionali per il curriculum, che per molti aspetti si rivelano una risorsa preziosa (Indicazioni 2012: 10).



Fingono di non capire

Siamo nel 2003, a Livorno. Marisa è un'infermiera competente, una persona aperta e simpatica. È una mamma molto ospitale e invita spesso i compagni maghrebini di suo figlio, ne rispetta le abitudini alimentari, ne ascolta il racconto delle difficoltà scolastiche. Ma al corso di formazione sulla comunicazione interculturale confessa di sfiorare l'intolleranza, allo sportello, con i pazienti migranti. Trova, come da copione, chiusi i cinesi, infidi i levantini; ma hanno in comune un vizio: capiscono, ma fingono di non capire.

Il formatore confida nel confronto tra i corsisti e nei giochi di ruolo. Viene allestita una simulazione: Marisa fa da regista, una collega viene istruita su come comportarsi, un altro collega, bravo interprete in simulazioni precedenti, deve "fare il marocchino". Corsisti e formatore, intorno a Marisa, osservano la scena, la fermano, fanno ripetere alcuni movimenti, e chiedono a Marisa: "Ti ci riconosci? Che cosa provi adesso? Perché pensi che si comporti così?".

Giovanna, la collega e amica che impersona Marisa, è seduta dietro lo sportello. Si avvicina Enrico, il "marocchino", biascica alcune parole, non si capisce bene di che cosa ha bisogno. Ma Giovanna è gentilissima, si protende verso di lui, sta in punta di sedia, e dopo avere esordito con un infelice "deve compilare questo modulo", si corregge, dice: "Ora scriviamo insieme su questo foglio di che cosa hai bisogno". E comincia a fare domande e a scrivere con pazienza.

Fermiamo i due e chiediamo: "Come ti vedi, Marisa?". "Sbilanciata", dice lei. "Senza rete", aggiunge una corsista. Giovanna ha abbandonato, con la postura e la terminologia speciale, quelle piccole rassicurazioni che servono anche a mandare un messaggio sul proprio "contegno". Ti puoi fidare di me, ti vengo incontro, è il messaggio positivo: mi spoglio del mio contegno professionale e ti mando messaggi di rispetto. Avverte il formatore: solo se tale atteggiamento sarà "riparato" da un aumento dei segnali di "contegno" e di "deferenza" di Enrico, la comunicazione procederà spedita ed efficace. Enrico, il "marocchino", da parte sua, ogni tanto sorride e annuisce.

A un certo punto, Giovanna chiede: "Hai capito?". Enrico, sconcertato, dice di no. Giovanna scatta, si tira indietro a sedere, gli dà di nuovo del "lei" e lo invita a "compilare il modulo". Chiediamo a Marisa le ragioni di un cambiamento così brusco, ci dice che si è sentita ridicola, lei si è tanto sbilanciata, lui non collabora, dice che non ha capito, e invece non è vero. Perché? "Annuiva, prima...".

Il formatore conosce bene questa affermazione, lavora nelle scuole e si tratta di una lamentela frequente nei confronti dei bambini "stranieri". Ci ha già pensato sopra, ed è in grado di proporre immediatamente un'altra simulazione.

Siamo a Vienna, e Marisa deve chiedere a un vigile austriaco come arrivare in Sigmund Freud Strasse. Enrico, felice di sfoderare il suo talento istrionico, fa da "vigile" e si produce in un tedesco maccheronico, spiegando a lungo la strada da fare. Marisa non capisce nulla, è frastornata. A un certo punto, una delle corsiste chiede: "Marisa, perché annuisci?". È una rivelazione, per l'ottima infermiera: "Non capivo nulla, così annuivo, per dirgli: continua a parlare, magari se continui ci capisco qualcosa".



Ci sono anche fraintendimenti “interculturali”

Abbiamo riflettuto sul fatto che si incontrano individui, non “culture”, e che le diversità possono rimandare a diversi “modelli culturali”, e non certo a deterministiche “appartenenze culturali”. Una volta acquisite le raccomandazioni a non sovraestendere la responsabilità interculturale delle difficoltà comunicative, possiamo dedicarci a **spiegare l'azione di modelli culturali diversi**. Per definizione, lo straniero o chi si sente tale rivela, con il suo essere goffo e impacciato (si pensi alla turista italiana a Vienna nell'episodio riportato sopra), che i presupposti che gli permettevano di interpretare il mondo non lo aiutano più a orientarsi senza metterli in discussione o, ancora prima, interrogarli, accorgersi che si trattava di abitudini irriflesse.

Accettare la presenza dello straniero significa non considerare ovvia una serie di presupposizioni e aspettative in base alle quali ci muoviamo, comunichiamo, giudichiamo abitualmente le persone. Si tratta di rendersi conto, grazie alle diversità tra questo tipo di abitudini irriflesse e alcune di quelle dello straniero, della *relatività* storica, geografica, sociale delle aspettative reciproche. Ricondurre queste differenze a *valori* è fuorviante. Si tratta di **fare attenzione a non scivolare dalle diversità nell'interazione quotidiana a profonde differenze di principi e valori, spesso supposte sulla base di dicerie, stereotipi, presupposizioni etnocentriche**.

Come siamo *noi*, come sono *loro*: la tentazione della “ricetta”

Le ricette rassicurano, soprattutto chi non sa cucinare o, pur sapendolo fare, si trova in una condizione di stress (fretta, stanchezza, ansia da prestazione) che gli impedisce di godersi il meglio del fare cucina, il dialogo con gli attrezzi, gli strumenti, gli ingredienti, la prefigurazione della buona accoglienza degli ospiti. Quando la nonna ci gettava nello sconforto alle nostre richieste di rassicurazioni (“Quanto sale, nonna?”, “Quanta farina?”), rispondendo, anche secondo la regione di provenienza, “una manciata”, “vedi te”, “il giusto”, “quello che ci vuole”, “quanto basta”, aveva ragioni che abbiamo compreso solo più tardi.

Così, per i docenti più insicuri e ansiosi, ci sono luoghi in cui vengono formulate con qualche rigidità indicazioni sui *codici* diversi con cui possono doversi confrontare⁴. Dopo aver studiato con attenzione, potrà capitare loro di non trovare molto giovamento nella relazione concreta, che solitamente presuppone la rapida attivazione di codici, procedure, dispositivi di comunicazione assai più *locali*, cioè *relativi a quella situazione e alle sue tante sovradeterminazioni*. Per rendersene conto, può servire fare l'esperienza di quanto possano essere ridicole le indicazioni *reciproche*, quelle che vengono fornite dagli stessi, o simili, manuali interculturali per “spiegare” agli allievi stranieri *come sono fatti gli italiani* (con le opportune distinzioni tra meridionali e settentrionali)⁵.

È bene, certo, sapere su che cosa possano *vertere* alcune differenze di comportamenti e aspettative: i tratti paralinguistici, la percezione e l'uso dello spazio e del tempo, e variabili ancora più specificamente *culturali*, come l'importanza, minore o maggiore, attribuita al contesto nel fornire un'informazione, ecc. E si può ricorrere a un atteggiamento esplorativo piuttosto che definitorio, sperimentale e non classificatorio.

⁴ È necessario ricordare che la maggior parte delle volte tali compilazioni si basano su studi antropologici e culturali non recenti di cui è stata messa in discussione un'evidente componente deterministica, che, anche in lavori per altri aspetti pregevoli, porta a sottovalutare l'importanza delle scelte individuali e degli aspetti situazionali. Cfr. Quassoli 2006: 22.

⁵ Per comodità, si può ricorrere a una piccola galleria di questo tipo di orrori raccolta da Franca Ruolo (Pona-Ruolo 2012: 138-142).



Ma, fatto questo, rimangono comunque in ombra le difficoltà vere dell'interazione, dovute all'intreccio tra asimmetria linguistica e sottovalutazione della pervasività degli aspetti rituali della comunicazione. Perciò sarà necessario rivisitare la nozione di "comunicazione culturale" provvisti di un approfondimento epistemologico⁶.

Nei suoi lavori già citati, Fabio Quassoli ci ricorda che le nostre interazioni quotidiane presuppongono un tessuto di regole implicite, applicate automaticamente, e che per interpretare il comportamento dell'interlocutore ci si affida a un insieme di conoscenze, schemi interpretativi e procedure date per scontate. L'incontro, per strada, a uno sportello, nella pratica didattica, con uno straniero comporta tensioni in queste procedure interattive, che vanno incontro a smentite da parte di persone che seguono schemi interpretativi e regole *un po'* differenti, per giunta mediati a volte da un linguaggio impacciato.

La tensione si traduce spesso in una dichiarata incompatibilità tra le buone intenzioni di chi è allo sportello (o in cattedra) e il comportamento dell'utente straniero dei servizi, la cui goffaggine viene spesso intesa come diffidenza, ipocrisia, chiusura: per non parlare delle illusioni sul suo conto, tra cui frequente quella secondo cui "ha capito benissimo ma fa finta di non capire".

Ma è proprio quando l'interpretazione di routine dei comportamenti diventa impraticabile, come nel caso del rapporto con lo straniero, che si è costretti a rendersene conto, ricostruendo i diversi punti di vista in gioco e ripristinando il fluire ordinato dell'interazione.

Quando non c'è volontà o capacità di ripristinare tale ordine e di garantire i significati dello scambio comunicativo, saggiando le condizioni del contesto in cui l'interazione avviene, scattano le scorciatoie, con il rifiuto di farsi carico delle difficoltà del rapporto. Ma si può reagire diversamente: ricorrendo, senza farli diventare schemi rigidi e rassicuranti, agli spunti di conoscenza sulle diverse abitudini delle "altre culture" (Guardano o no negli occhi gli africani? Quanto attendono i cinesi prima di prendere la parola? Che senso dell'unità familiare hanno i ragazzi provenienti dall'Est europeo? ecc.), si può **tenere un atteggiamento sperimentale, ricostruendo il processo locale attraverso cui le differenze culturali vengono "scoperte" nel momento stesso in cui sono state riprodotte – o forse prodotte –**, e diventano "patrimonio di conoscenza condiviso e risorsa a portata di mano per dare un senso agli avvenimenti e per riconoscere/descrivere/creare dei modelli di comportamento che mettano ordine nel caos dell'interazione" (Quassoli 2002: 173).

La scuola è un luogo ideale per tale tipo di sperimentazione. Essa permette l'individuazione di un problema pratico ben delimitato, la possibilità di definire caratteristiche specifiche della situazione, la chiarezza sulle risorse messe a disposizione: una *localizzazione* dell'attività, accompagnata dalla presenza di regole assai precise, anche se parzialmente implicite, che, come nei giochi (Goffman 1979: 16), rendono irrilevante il mondo esterno, spingendo gli attori dell'interazione (gli allievi e l'insegnante entrato a far parte del gruppo classe e partecipante all'attività) a prendere rapidamente decisioni e a sperimentare competenze comunicative non sempre sfruttate o riconosciute per altre attività. **Si tratta di saper "fare gioco"**, sia nel senso di **aprire degli spazi in cui permettere il movimento di un ingranaggio**, sia nel senso forte di "capacità di riconoscere, seguire, modificare, irridere, contrastare – in una

⁶ Tra gli antropologi ne offre uno, breve, limpido e indispensabile, Francesco Remotti (Remotti 2011: 108-126). Qui seguiremo un percorso diverso, più attento agli aspetti pedagogici.



parola ricreare incessantemente – le regole che localmente danno senso alla nostra esperienza della realtà sociale” (Quassoli 2002: 174).

Grazie all’uso di uno *sfondo integratore* il “noi”, come in un bel romanzo recente (Murgia 2012: 20), **sarà l’insieme degli alunni che fa e sa fare, e sempre di più impara a giocare con la pluralità dei codici espressivi e interpretativi**, evitando di subire l’azione di meccanismi di separazione noi-loro, costretti fuori dal cerchio magico dell’attività ludico-cognitiva.

“Non conosce la lingua”

Quante volte ci scappa di dire: “Non sa una parola d’italiano!”, “Come faccio a lavorare con un bambino che non conosce la lingua?”, “Se ne sta lì, poverino, zitto e impacciato: come posso comunicare?”.

La stanchezza, la sfiducia, la frustrazione e il disagio per un peggioramento dell’ambiente complessivo del nostro luogo di lavoro sono un’attenuante. Ma che un bambino giunto da poco in Italia “non conosca la lingua italiana” non è un’espressione dotata di senso, né legittimata da quanto sappiamo sui bambini, sulla lingua, sui processi di acquisizione.

Un bambino straniero è prima di tutto un bambino; è stato un neonato competente (Schaffer 1998), ha sviluppato prestissimo il senso della cooperazione, venendo incontro ad adulti in difficoltà pratiche (si vedano i filmati emozionanti di Tomasello indicati nella sitografia), è titolare di un dispositivo di apprendimento delle lingue perfetto, potentissimo, assai più rapido, preciso ed efficace di quello di uno studente universitario. **Il fatto di avere imparato prima un’altra lingua non è un ostacolo, ma anzi un sostegno e uno stimolo a impararne altre.** Perché sostituire a queste acquisizioni scientifiche, peraltro capaci di infondere rassicurazione ed entusiasmo a chi cominci a frequentarle, una banalità di senso comune come “Non capisce”?

Ce lo diceva, costernata, Roberta, un’insegnante competente e vivace di una scuola dell’infanzia toscana, durante un corso di formazione, nel 2004. Una bambina cinese, Lin, di cinque anni, arrivata da sei settimane circa, non parlava: come sincerarsi se aveva capito? Le proponemmo un esperimento semplice. Bastava che entrasse in classe, guardasse verso la finestra, aperta regolarmente durante il cambio dell’insegnante, e si rivolgesse a Lin chiedendole di chiuderla, perché lei, Roberta, aveva freddo. Ci chiese se poteva funzionare; le rispondemmo che, come noi avevamo fiducia nelle sue capacità comunicative, se lei avesse avuto fiducia in quelle di Lin il gioco sarebbe andato in porto. La settimana dopo non ci fu bisogno di riguardare gli appunti per riprendere il lavoro: Roberta era raggiante, ci raccontò subito di come Lin fosse andata *sorridendo* a chiudere la finestra. Le chiedemmo che cosa le avesse detto, *dopo*. “Bra...”, cominciò lei, poi s’interruppe, avvampò e disse, più a se stessa che agli altri: “Che bischera sono stata, avrei dovuto dirle: *Grazie!*”.

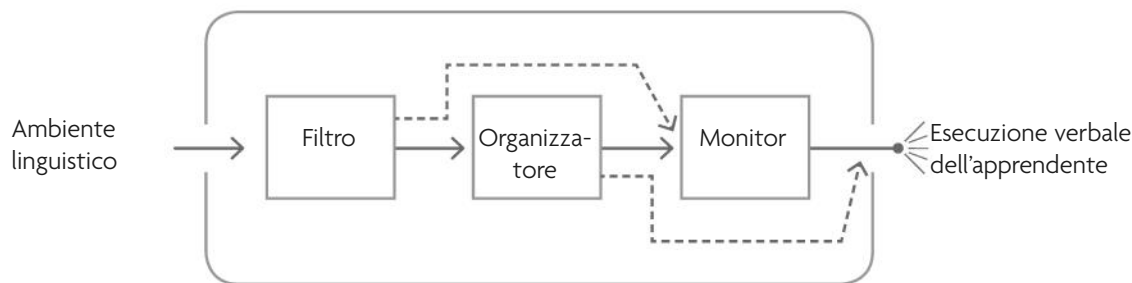
Funziona sempre, l’esperimento? Spesso. La sua riuscita dipende da alcuni ingredienti che abbiamo suggerito prima a Roberta e poi qui, raccontando l’episodio: **l’apertura alla comunicazione non fittizia, la fiducia nell’interlocutore, la capacità di fingere tanto bene un dialogo naturale da cominciare a crederci per primi.**

Nel *dialogo naturale*, e in una situazione di **serenità emotivo-affettiva**, il bambi-

no impara con estrema rapidità, come non avviene invece nel dialogo “scolastico” (Dulay-Burt-Krashen 1985). **Mentre sta zitto, impara:** non imparerà mai più come quando sta zitto, **se noi rispettiamo la fase di ascolto⁷** cui ha diritto, *come ogni bambino* durante l'apprendimento della lingua, che è avvenuto in genere soprattutto fuori e prima della scuola. Sta zitto, e capisce molto di più di quello che dice – o che diciamo di lui noi, abituati a *valutare* il suo apprendimento dal suo *output*, o se vogliamo dalle *prestazioni*, verso cui il bambino è riluttante e che ne stressano il *filtro* emotivo.

Il modello di Krashen

La nozione di *filtro* è desunta qui dal modello di Krashen sulle **modalità dell'apprendimento di una lingua⁸**. Trent'anni fa, quando le neuroscienze avevano del cervello conoscenze più rudimentali, Krashen propose un modello di spiegazione dell'apprendimento, muovendo dalle discrepanze tra ciò che l'apprendente sente e ciò che produce, come si sa a partire dalla teoria della povertà dello stimolo di Chomsky (Chomsky 1959): dato che l'apprendente, già da piccolo, produce più forme linguistiche rispetto a quelle che ha potuto ascoltare (e lo fa in modo creativo), è necessario ipotizzare che nella sua mente, grazie a un dispositivo innato, avvengano elaborazioni molto raffinate che sfociano nella produzione di regole linguistiche. Tali elaborazioni avvengono, secondo il modello di Krashen, grazie all'opera di tre fattori interni alla mente, due dei quali subcoscienti: il *filtro*, ovvero l'insieme dei fattori emotivo-affettivi che selezionano l'*input* ricevuto; l'*organizzatore*, che costruisce il sistema delle regole della nuova lingua e genera frasi non apprese attraverso la memorizzazione; infine il *monitor*, cui ci si affida per applicare consapevolmente le regole memorizzate (Dulay-Burt-Krashen 1985: 83-84).



da Dulay-Burt-Krashen 1985: 84

È evidente anche da questa semplice esposizione che la scuola punta troppo sul *monitor*, e che **l'apprendimento profondo**, interiorizzato, non affidato alla capacità di controllare regole esplicite, **che Krashen chiama acquisizione, avviene grazie a un potente strumento cognitivo, l'organizzatore**, che lavora sull'*input* filtrato dal primo fattore.

Che cosa si può fare a scuola, una volta confermate, da parte della comunità scientifica, le capacità esplicative del modello di Krashen? È difficile immaginare come si possa facilitare il lavoro dell'*organizzatore* nel produrre regole fortemente interiorizzate, se non lasciandolo lavorare; ma è certo che il lavoro sulle regole esplicite (e spesso di minore attendibilità, come si dirà più avanti) che di solito si conduce, molto faticosamente, a scuola sembra proprio di scarsa utilità⁹.

⁷ Comunemente si chiama “fase del silenzio” (che si invita, non sempre ascoltati, a rispettare); ma c'è il rischio che si sottovaluti il carattere di *attività* intensa di questa fase: i dati a disposizione vengono esplorati alla ricerca di significato e sistematicità. Tale fase non è affatto passiva, ma comporta *procedure attive di ricostruzione* tramite la creazione e la verifica di *ipotesi di attribuzione di senso* ai discorsi ascoltati e di *regole di funzionamento*. Preferiamo perciò la locuzione “fase di ascolto”, suggerita dalla dott.ssa Claudia Manetti.

⁸ Sul modello di Krashen si veda il percorso induttivo proposto da Alan Pona (Pona-Ruolo 2012: 12 e 55).

⁹ Studi recenti, su cui informano Nuzzo e Rastelli, grazie anche ai progressi della neurolinguistica sembrano ridurre ulteriormente il ruolo dell'insegnamento nel percorso di acquisizione, nonostante il miglioramento temporaneo delle *performances* degli allievi (ibidem).



L'insegnante può lavorare su due fronti, sviluppando competenze per:

- a) **far abbassare il filtro**, contribuendo alla costruzione di un ambiente di lavoro sereno, confortevole, rassicurante, e permettendo perciò che una buona dose dell'*input* proveniente dall'ambiente linguistico giunga all'*organizzatore*, perché ci lavori; si tratta di operazioni in cui tra i docenti si sono già sviluppate competenze e abilità, e l'abitudine a costruire preziosi *sfondi integratori* (Zanelli 1986);
- b) **cogliere le tracce del lavoro dell'organizzatore**, diventando capace di valutare le acquisizioni e di prevederne le tappe future; in quest'ambito non si sono ancora sviluppate competenze in maniera generalizzata, ma si può ricorrere a punti di riferimento solidi e rassicuranti, come vedremo più avanti;
- c) **mostrare di accorgersi e di dare rilevanza al fatto che dialogare non significa solo comunicare in maniera "formalmente corretta"**, ma più spesso vuol dire fare, saper fare, ottenere effetti, cogliere strategie, contribuire a costruire comunicazioni efficaci e tonalità emotive dell'insieme cui si partecipa.

Quello che si può fare a scuola per incidere sull'acquisizione stabile e profonda delle regolarità morfosintattiche, nonché di quelle pragmatiche e testuali, sembra essere proporzionale alla capacità di **moltiplicare i momenti di apprendimento cooperativo tra pari e di simulazione di situazioni di naturalezza comunicativa**. Molta parte del lavoro si può organizzare moltiplicando l'esposizione degli allievi all'*input* linguistico, e il modo più semplice ed efficace è quello di farli interagire a piccoli gruppi, favorendo la conversazione. Si può **cultivare il gusto del parlare e dell'ascoltare**, tutti insieme e con la guida dell'insegnante. Ma si possono raggruppare gli allievi anche a coppie, perché ciascuno impari ad accogliere le parole dell'altro, l'un l'altro. Sono attività che risultano preziose per ogni allievo, e per la classe nel suo insieme (Giornelli-Maioli 2003: 9-10), ma sono particolarmente indicate per gli allievi che sono da poco in Italia e incominciano ad apprendere l'italiano. Il loro dispositivo di apprendimento è molto più abile di quanto il senso comune non sospetti, e tutto il carico dell'apprendimento ricade su di loro.

Non dobbiamo preoccuparci del programma: lo può svolgere tutto l'alunno; ma, come abbiamo visto, ne rimane inconsapevole. Sarà l'insegnante che, oltre ad aver contribuito a **costruire un ambiente accogliente e uno sfondo integratore proficuo, imparerà a intercettare il programma di apprendimento** attraverso una serie di tracce. Le più utili sono quelle che noi chiamiamo *errori*.

Gli errori

Di solito un **errore**, specie se ricorrente, non è che **una regola provvisoria** che, nello sviluppo della varietà di apprendimento, sta al posto di una regola del sistema *target*, che verrà imparata dopo. Ad esempio, all'inizio l'apprendente dell'italiano L2 usa la terza persona del verbo (a volte la seconda, soprattutto di alcuni verbi). Credere che si tratti di un errore può impedire di rendersi conto che, grazie a questo *indicatore di regolarità* (sistematicamente, la terza persona singolare a coprire ogni altra forma: *io va, io mangia...*), è possibile comprendere a che punto l'apprendente sia arrivato nell'acquisizione delle regole di flessione del verbo. È così possibile individuare la successione delle regole che ha acquisito e prevedere quelle che *acquisirà* presto.



La ricerca scientifica ha infatti dimostrato che **le regole della L2 vengono acquisite secondo una precisa sequenza**, che può essere parzialmente turbata dall'insistenza del docente a farne *imparare* altre. In questo caso *imparare* vorrà dire ripetere nel corso di una prestazione, e perciò non *acquisire* in profondità. Se si cercherà di forzare l'ordine delle sequenze acquisitive, non ci sarà un'acquisizione interiorizzata della regola, come viene suggerito dall'*ipotesi dell'input* di Krashen: l'apprendente progredisce infatti in L2 solo se l'*input* cui è esposto gli risulta comprensibile, contenendo strutture solo leggermente più complesse rispetto a quelle già padroneggiate. L'insegnamento prematuro di elementi di L2, come risulta da varie ricerche, può avere l'effetto di impedire lo sviluppo di abilità comunicative e di ritardare l'acquisizione: di sicuro ha l'effetto di indurre a strategie di evitamento delle strutture impartite.

La possibilità di acquisire la nuova regola aumenta inoltre con la **disponibilità di informazioni non linguistiche**: conoscenza della situazione, dei codici gestuali, rilevanza della comunicazione nel contesto¹⁰.

Orizzonti professionali gratificanti

Allora **che ci sta a fare l'insegnante?** Moltissimo, se, invece di immaginare di poter trasmettere nozioni e istruzioni, deciderà che la sua professionalità consiste soprattutto nel **produrre ambienti educativi accoglienti, sfondi integratori efficaci**, e nella capacità di **individuare i percorsi acquisitivi degli allievi**, aiutato in questo dalla ricerca scientifica, che in questi ultimi decenni ha individuato e descritto le sequenze acquisitive dell'italiano L2 che, si badi, sono identiche per ogni allievo, quale che sia la sua lingua materna (Giacalone Ramat 2003; Andorno 2006).

Di un bambino che sta apprendendo in questo modo non si può dire che non conosca una lingua, fosse tra noi anche da pochi giorni. Non sappiamo quanta ne capisce, aiutandosi con un'attenzione vorace agli aspetti comunicativi non strettamente linguistici. Su quanto ha recepito sta lavorando, costruendo un sistema linguistico che gli permetterà presto di esprimersi in maniera ricca e complessa; e intanto però possiede un'**interlingua**¹¹, ovvero una varietà dell'italiano. Ma soprattutto questa lingua posseduta, che, misurata in un certo modo può sembrare poca, in realtà è, appunto, un sistema, e gli permette finezze che non smettono di essere tali quando non vengono recepite dall'interlocutore poco attento. Possiamo solo brevemente sviluppare la riflessione e rimandare alla letteratura per i necessari approfondimenti, limitandoci a riportare un esempio adatto a mostrarci quanto può essere sottovalutata la ricchezza di una comunicazione giunta a orecchie poco curiose e non molto esercitate.

La scena è questa: Empoli, 1997, corso di italiano tenuto da un'associazione di volontariato. Un adolescente di origine cinese, venuto da un comune non vicinissimo per accompagnare un amico, si mostra molto ricettivo e curioso. Il docente, alla fine del secondo incontro, gli chiede se continuerà a frequentare (dovrebbe invitarlo a seguire un altro modulo, secondo un diverso *livello*); dopo una breve pausa, il ragazzo dice: "Io penso così... trovato bene qui... rimanere".

Abbiamo per un quindicennio sottoposto all'analisi di tanti insegnanti l'enunciato,

¹⁰ Si sta sviluppando da pochi anni anche in Italia una *didattica acquisizionale* che, a partire dal quadro teorico cui abbiamo fatto riferimento, cerca di indicare percorsi di insegnamento efficaci. Per alcune prime, preziose indicazioni si faccia ricorso a Rastelli 2009.

¹¹ Il termine "interlingua", ormai usato nell'uso comune, rischia di farci sfuggire che queste varietà fanno parte a tutti gli effetti del repertorio di variazione della lingua italiana; e di non sottolineare a sufficienza il carattere sistematico delle produzioni di coloro che apprendono una L2. Si tratta di varietà della lingua di arrivo, con caratteristiche di instabilità, a forte dinamismo interno e dotate di sistematicità. Si configurano come elaborazione personale della nuova lingua, frutto di ipotesi subconscie sulla L2. Per migliorare induttivamente la propria consapevolezza della terminologia di base in questo campo, si raccomanda l'uso del quaderno operativo di Alan Pona e Franca Ruolo (Pona-Ruolo 2012); il volume non è in vendita, ma se ne possono richiedere copie al CESVOT Toscana o all'associazione Straniamenti.



ma (s'intende, per motivi di *straniamento* didattico) *trascritto* nella maniera più semplice, e perciò privandolo di ogni segnale soprasegmentale, paralinguistico e contestuale che potesse soccorrere nella comprensione (che invece nel rapporto concreto si era ottenuta). Quasi sempre, si sono ottenute spiegazioni debitorie ad analisi tradizionali: venivano rilevati errori, incapacità, deviazioni, si adoperava molto la locuzione "non ancora...". Qualche barlume di dubbio si otteneva quando si evitava la valutazione e si facevano discutere i presenti: ma in genere veniva soppresso il segmento iniziale ("io penso così"), si leggeva "rimanere" come una forma provvisoria o deviata rispetto a "rimarrò", e l'enunciato veniva così parafrasato: "Mi sono trovato bene qui, e rimarrò". Un'analisi meno sfiduciata nei confronti delle competenze comunicative del parlante, e consapevole delle sequenze acquisizionali, sa invece che: a) il segmento iniziale, "io penso così", *deve voler dire qualcosa*; b) l'infinito finale non può precedere l'acquisizione di un presente, "io rimane" (con sovraestensione iniziale della terza persona), a sua volta capace di fungere, come normalmente nei nativi, funzione di futuro, e quindi deve esprimere una *modalità* oppositiva rispetto al presente; c) l'opposizione tra participio passato e infinito assume prestissimo, nell'apprendente, funzioni di messa in rilievo *aspettuale* (perfettivo/imperfettivo) o *temporale* (passato/presente). In realtà, il ragazzo ci ha comunicato *confidenzialmente* un progetto, condizionandolo a una protasi, espressa con l'ausilio della locuzione *io penso che* – perché le protasi sono cose pensate, e in attesa dell'acquisizione del congiuntivo è bene segnarle con altri espedienti. A questo punto, riconosceremo nell'infinito un condizionale in funzione ottativa (come in tante espressioni dei nativi, a volte rilevanti esteticamente, come quando Mina canta "Poster" di Baglioni: "Andàaare... lontàaano"). Con una parafrasi: "Nel caso che io mi venga a trovare bene qui (in questo posto e dove ho risieduto finora) rimarrei volentieri".

La differenza di comprensione implica, com'è evidente, differenze di strategie nel docente. Cercare di riportare alla "correttezza", immaginare di avere davanti "imperfezioni" da sanare non solo lo porterebbero a tentativi frustranti, ma gli impedirebbero: a) di comprendere di **essere davanti alla normale manifestazione di una varietà linguistica**, di tutto rispetto; b) di **ricevere una confidenza, un segno di fiducia**.

La cooperatività in classe

Meglio evitare un malinteso: non si entra in classe per insegnare ai bambini la cooperatività, ma piuttosto **si offrono occasioni per sperimentarla** se, come dimostrano molte ricerche, "i bambini già intorno al primo anno di vita si dimostrano collaborativi e propensi all'aiuto e non si tratta di un comportamento appreso dagli adulti, ma di qualcosa di assolutamente spontaneo" (Tomasello 2010: 21; Tomasello, *Esperimenti*). **Offrendo uno sfondo si facilita lo sviluppo di modalità relazionali cooperative**.

Cooperazione e competizione sono entrambe situazioni sociali: nel primo caso vi sono **scopi interdipendenti** e un **obiettivo comune**, nell'altro gli individui non lavorano l'uno per l'altro, ma l'uno contro l'altro (Fonzi 1991: 9). Per questo motivo



riteniamo incoerente una pratica educativa che offre ai bambini, dotati di capacità di interazione sociale molto precoci, continui e massicci stimoli e *input* competitivi e che poi sentenzia: “L’importante non è vincere, ma partecipare”, considerando i bambini incapaci di elaborare frustrazioni e sconfitte e presumendo una loro naturale disposizione competitiva.

Chi propone una gara ricordi che l’importante sarà vincere e non partecipare; al contrario, se si sta affrontando un’attività che ha un obiettivo comune, forse non si sarà in grado di riconoscerla, se l’ambiente pone continuamente davanti a gare, test e consegne individuali con valutazioni sulla prestazione.

Un educatore efficace saprà **offrire una pluralità di situazioni**, inducendo a riflettere e a distinguere fra una situazione cooperativa e una competitiva, esplicitando e rendendo consapevoli degli effetti delle nostre azioni sugli altri e sul funzionamento del gruppo; lo aiuterà nei suoi obiettivi la **fiducia nelle competenze dei bambini** per attivare forme cooperative.

Creare un **contesto collaborativo e accogliente** può voler dire, per esempio, non lasciare solo un bambino a imparare i nomi di compagni e insegnanti: quanta attenzione prestiamo all’arrivo di un nuovo bambino in classe? Ci prendiamo cura delle energie che dovrà impiegare per entrare in relazione con gli altri e del riconoscimento della sua presenza? Non è un lavoro in più dedicato a lui, e che viene sottratto agli altri, ma si tratta di **fare esperienza nel gruppo di attività che affinano in tutti quelle *life skills*** che “l’OMS ha identificato come **indispensabili competenze di base** per affrontare positivamente la vita quotidiana e i rapporti con gli altri” (Bonino 2012: 112).

È capitato, entrando in una classe per fare giochi cooperativi, di avvicinarsi con un gomitolino in mano a un bambino, e udire lui, vedendo i fili colorati, mormorare, ma *distintamente*: “Giallo, rosso, blu”; nel frattempo sopraggiungeva l’insegnante, preoccupata, che afferma “No, no, lui no, non parla!”, come dire: è inutile relazionarsi con lui. Quanti di questi disconoscimenti dovrà ascoltare e subire un alunno in una simile situazione per poi sentirsi etichettare come “chiuso” (ma forse inibito) in quanto appartenente alla “comunità” cinese?

Con quel gomitolino si può fare un gioco per conoscere i nomi: disposti in cerchio, lanceremo con una mano il gomitolino a qualcuno e con l’altra terremo il filo. Chi lancia dirà il suo nome: si formerà un intreccio, una ragnatela di fili che ci terrà tutti collegati, e poi potremo ripercorrere la strada inversa, riavvolgendo il filo e riportando il gomitolino a chi ce l’aveva lanciato, pronunciando il suo nome. In una classe, una volta, i bambini all’arrivo della supplente, quando si sono accorti delle sue difficoltà a ricordare i loro nomi, le hanno proposto questo gioco e l’hanno rassicurata che così li avrebbe imparati presto: bambini competenti e prosociali.

Simili competenze e prosocialità emergono spesso, **anche in classi ritenute “difficili”** e con soggetti “svantaggiati”, non appena si moltiplicano, grazie alla proposta di attività che creino uno sfondo integratore, i **momenti ludici e cooperativi**. A volte si teme che tali momenti “prendano la mano” e introducano elementi di *disordine*, dimenticando che nessuna regola viene rispettata quanto quelle di un gioco a cui si partecipa volentieri. Chi immagina poi che i bambini conoscano meno la lingua italiana, *perché* “appartengono a culture diverse” e facciano fatica a “imparare le



regole”, dimentica che **le regole sono costitutive dei giochi e le si sperimenta di continuo** (e *perciò* le si acquisisce e interiorizza). Sarà pertanto utile sperimentare un gioco con forti elementi di riflessività, come “Impara la mia regola”, suggerito da Elizabeth Cohen (Cohen 1999). Un gioco che diverte molto bambini e adulti, che non richiede grandi conoscenze della lingua e in cui si costruiscono le regole e le si riconosce grazie alle mosse, a turno, di “ciascuno di noi”, che così coopera allo svolgimento e alla soluzione.

Non si tratta di “giochi” in più, o ai margini delle consuete attività curricolari, ma di procedure necessarie per accogliere davvero tutti nel gruppo classe e proporre **percorsi cognitivi qualificati**, da cui muovere per riconoscere e rafforzare competenze “disciplinari”. Per questo, di seguito alla presente introduzione, proponiamo una scelta delle attività di maggiore efficacia, tra quelle sperimentate in anni di formazione e monitoraggio in molte scuole, invitando a servirsi della bibliografia consigliata per ampliare le abilità nella conduzione del lavoro di apprendimento cooperativo e il repertorio di tali attività.

Insieme, in laboratorio e in classe

La scelta del legislatore italiano di **inserire i minori non italofoeni nelle classi di pari**, con momenti e dispositivi specifici di sostegno, va considerata assai positivamente, perché **facilita la varietà e la ricchezza delle interazioni e l'esposizione a un input linguistico ricco** per qualità e quantità, sia per gli allievi italofoeni che per quelli neoarrivati. Si tratta di **riconoscere l'efficacia di una comunità di apprendimento basata sulla dimensione partecipativa e perciò sull'oralità, il dialogo, lo scambio continuo** come modalità di apprendimento (Indicazioni 2012: 34-35).

Naturalmente tale scelta va compresa e valorizzata, con opportuni accorgimenti che coinvolgono tutta la scuola. Ci limiteremo qui – per il carattere di questo capitolo – a indicare vantaggi e svantaggi reciproci delle **attività svolte in laboratorio e in classe**¹².

Partiamo da una constatazione dai notevoli risvolti pratici: *l'input* ha una funzione diversa nell'apprendimento della morfologia e in quello del lessico. La ripetizione dell'*input* è importante per il lessico se è variata, differenziata, con un andamento a spirale e ricorsivo del dialogo educativo e se le parole presentate sono inserite in un contesto specifico e non in isolamento, costruendo campi lessicali e semantici. Tuttavia – sia per la morfologia che per il lessico – sono importanti la qualità dell'interazione, la possibilità di incontrare parole e regole in un **contesto positivo** (centralità del *filtro*).

Un'attenzione analitica alla varietà degli scambi comunicativi è essenziale per individuare quali sono le modalità interattive più efficaci per l'apprendimento della L2.

Nel **laboratorio di L2**, purché dedicato a pochi allievi e con un docente esperto, la particolare interazione docente/allievo permette un **maggior controllo dell'input, graduato sul “programma dell'apprendente”**, interessante, comprensibile; moltiplica i messaggi diretti tra docente e apprendenti, e intensifica l'uso di mezzi non verbali per facilitare la comprensione. È più facile dedicarsi allo **sviluppo della produzione orale** come risposta a stimoli e domande. È più facile la **rilevazione**

¹² Naturalmente non vanno affatto trascurate le cornici che costruiscono il senso stesso dell'accoglienza. Si rimanda per questo a Omodeo 2002 e alla bibliografia ivi citata, in particolare.



delle competenze dell'allievo secondo parametri efficaci, ascoltandolo nell'espressione libera, riconoscendo la successione delle sequenze di apprendimento e registrandola. Di solito, tale tipo di rilevazione, svolta in un laboratorio per microgruppi, porta a valutazioni diverse, e più alte, delle competenze dell'apprendente. Infine, si può più facilmente offrire al singolo allievo la possibilità di **analizzare il proprio modo di imparare e riflettere sul proprio personale stile di apprendimento**¹³. Se ne promuove così un ruolo autonomo nell'apprendimento della L2.

Ma l'impegno di allievi e docenti può essere vanificato dalla cornice costruita intorno alla loro attività. Si assiste spesso a un eccesso di delega nei confronti del laboratorio: ci si immagina che l'allievo tornerà in classe in condizioni notevolmente mutate, e nel frattempo la forbice delle conoscenze scolastiche magari aumenta. Non aiuta la frequente **cattiva categorizzazione dei laboratori**. Viene spesso chiamata "alfabetizzazione" un'attività di facilitazione alla lingua italiana rivolta a bambini e ragazzi che di alfabeti ne conoscono molti; e nella distribuzione in livelli, spesso si inventa un implausibile "livello zero". In tali e analoghi modi vengono trascurate le competenze dell'allievo, pregresse e in formazione. Sarebbe meglio evitare la divisione in livelli e costruire i gruppi con **altri criteri**: l'età, il tempo di permanenza in Italia, ecc.

Nella classe risulta **più ridotta l'interazione docente/allievo**; si tratta di dialoghi brevi, riferiti alla gestione delle attività, a poche spiegazioni individuali e alla ripetizione facilitata delle consegne. Naturalmente, nel caso di lezioni frontali e di una routine che privilegia il circolo spiegazione-prestazione-valutazione, l'*input* si mostra spesso troppo difficile per gli apprendenti.

In cambio, però, **l'allievo viene coinvolto nelle attività e nella vita della classe**. Preziosa si rivela **l'interazione tra pari soprattutto nei momenti di gioco e refezione e nelle attività espressive e operative**. Tali vantaggi vengono moltiplicati quando il lavoro in classe si apre all'apprendimento cooperativo e si costruiscono sfondi integratori. Gli **stimoli al dialogo** provenienti dal lavoro cooperativo, garantendo la rilevanza degli elementi comunicativi, favoriscono l'apprendimento, la socializzazione, la negoziazione dei punti di vista, la relativizzazione di posizioni che, espresse in altri contesti, rischiano di essere dogmatiche (e di essere viste cioè come caratteristiche ascrivibili).

Sono perciò preziosi, per l'accoglienza in classe dei bambini figli di migranti, **moduli di laboratorio brevi, intensi, ma che non li sottraggano al loro ambiente naturale, la classe**: andranno bene venti ore, distribuite in dieci settimane, eventualmente da ripetere. Solo in casi particolari si possono proporre moduli più intensi. Essi dovranno essere predisposti per pochi allievi, affidati a personale specificamente preparato alla *facilitazione linguistica*, decisi collegialmente, con la consapevolezza della loro funzione e dei loro limiti, e della necessità di un rapporto dinamico e retroattivo tra le attività svolte in classe e quelle svolte nei moduli (e non sulle *regole* da impartire). Sarà da respingere una ingenua aspettativa di tanti docenti, che *fuori* dalla classe i ragazzi imparino quello che serve al *programma* dell'insegnante, e dovrà essere chiaro che il laboratorio servirà per seguire più da vicino, riconoscere e prevedere il *programma dell'apprendente*. Sarà altresì da evitare che il docente facilitatore, che

¹³ Tale attività sarà tanto più utile quanto davvero svolta dall'apprendente, senza che chi è in ascolto si serva di schemi sugli stili di apprendimento, per il cui uso va raccomandata cautela.



dovrà essere accolto e ascoltato nel consiglio di classe, fornisca valutazioni di tipo tradizionale (con voti e richiesta di prestazioni formali) e moltiplichi i test (d'ingresso, d'uscita e intermedi) all'interno di quelle venti ore. Ci sono altri modi, ben più efficaci, per osservare i progressi degli allievi nell'acquisizione della L2: un esempio sarà offerto nel paragrafo conclusivo della presente introduzione.

Cooperare, ovvero: costruire conoscenze significative

È strategicamente prioritario **saper individuare le preconoscenze** da sollecitare, fin dai primissimi giorni di scuola, verificare interessi e attese, mostrare che l'impegno e la disciplina cui abitua una buona scuola sono sempre ancorati alla ricchezza di senso delle attività proposte o a quelle emergenze impreviste che mettono in gioco il docente, lo salvano dalla routine, lo confermano nella centralità dell'ascolto. Si rischia di ripetere ritualmente che si debbano “valorizzare le esperienze e le conoscenze” degli alunni. Declinano efficacemente tale slogan, collegandolo alla necessità di favorire esperienze dotate di senso, le recenti Indicazioni nazionali per il curriculum (Indicazioni 2012: 44-45).

Basterà che il docente predisponga materiali o spunti orali per sollecitare la produzione di ipotesi da sottoporre a una prima elaborazione in piccoli gruppi, in cui i bambini discutano liberamente, saggiandone l'efficacia comunicativa, le sfumature di senso, le correzioni da apportare per negoziare un'azione condivisa.

Quando si passerà dal lavoro in piccoli gruppi alla discussione tra gruppi, sarà facile e utile mostrare, in maniera informale, che una maggiore attenzione alla forma espositiva favorisce il dialogo tra gruppi e migliora la comprensione del tema trattato anche in chi credeva di avere già capito.

Per questo, le riflessioni sottoposte (ed esposte) al **ragionamento collettivo** vanno salvate dalla tentazione di schedarle come “già sapute”, “già sentite” – espressioni con cui si umilia l'inventiva e la partecipazione degli interlocutori – o “discorsi di cui si prende atto”, con la presa di distanza rispetto a qualcosa che possiamo non condividere, ma che va trattato come dato emotivamente ricco.

Sarà merito del docente la capacità di mostrare, nella relazione quotidiana, la differenza tra prendere atto e **ascoltare**: in questo modo i bambini si confermeranno nella fiducia che ascoltare significhi **costruire significati insieme, interagire**, dar senso al fatto di stare insieme in un luogo: la classe, appunto, non come fusione di volontà unanimi, ma come **luogo plurale di pensieri** che, fluendo, intersecandosi e anche scontrandosi, si arricchiscono a vicenda.

Osservare efficacemente la varietà linguistica acquisita dai singoli allievi

Riprendiamo qui il discorso già accennato alcune pagine più indietro. Tutti gli allievi apprendono la L2 secondo le medesime sequenze: solo i ritmi di apprendimento sono diversi, e ciò dipende probabilmente dalla distanza tipologica tra L1 e L2; ad esempio, i bambini di origine cinese sono generalmente assai più lenti nell'apprendimento, ma percorrono le stesse sequenze degli altri.



Spesso i docenti costruiscono tipologie basate sulla propria esperienza, ma vizzate anche da **distorsioni percettive**: i bambini albanesi sbaglierebbero di più le doppie, i marocchini le vocali, i cinesi i tempi dei verbi, ecc. C'è qualcosa di vero solo per quanto riguarda la pronuncia, che risente di interferenze tra L1 e L2, come sa chi ha amici inglesi che da trent'anni vivono in Italia ma sono ancora riconoscibili per gli stessi "difetti di pronuncia".

Presupponiamo qui come rilevanti, secondo un buon senso nutrito di letteratura scientifica, solo l'aspetto morfosintattico e quello lessicale della lingua, sperando che nella scuola italiana si allarghi più rapidamente la coscienza della **legittimità** di una miriade di **pronunce diverse**, accettate non solo per abitudine puristica o per il sopravvenuto prestigio dovuto a fattori extralinguistici (come nei decenni scorsi la pronuncia "ambrosiana" o quella "romano-televisiva", per esempio). Se spostiamo l'attenzione a quanto invece è sostanziale nell'apprendimento della lingua, e soprattutto alla morfosintassi¹⁴, è di cruciale importanza guardare a quelli che sembrano errori come **elementi di transizione** e **indicatori di regolarità**: essi ci aiutano a individuare la fase del programma di acquisizione attraversata dall'allievo, a non lasciarci tentare dal richiederli prestazioni inadeguate e a lavorare per aiutarlo a evitare fossilizzazioni.

È auspicabile servirsi di **griglie di rilevamento delle sequenze acquisite**, da pensare come mappe che permettono di fotografare dove è arrivato il programma del bambino a una certa data e di confrontarlo con altri momenti del suo percorso di acquisizione. La **rilevazione del programma di apprendimento** non ha nulla in comune con le consuete verifiche scritte e avviene attraverso l'osservazione dei comportamenti spontanei e l'ascolto del bambino, ricostruendo che cosa egli ha acquisito a partire *da che cosa dice quando parla*; essa va effettuata periodicamente per un periodo iniziale, con un criterio di osservazione e non di valutazione, possibilmente dentro la classe e in una comunicazione il più possibile "naturale" (meglio se nell'intervallo, quando l'alunno parla con i coetanei). Esiste per fortuna una letteratura scientifica ampia che è giunta a descrivere con grande precisione le sequenze di acquisizione dell'italiano L2, dopo osservazioni che sono raccolte in preziosi *corpora* di L2¹⁵.

Alle pagine 207-208 forniamo **due schede di rilevazione della varietà linguistica acquisita** messe a punto durante un corso di formazione svolto a Empoli nel 2003-2004. Le schede, che permettono di rilevare il percorso di acquisizione delle prime sequenze da parte di un allievo nei primi mesi di immersione in italiano L2, sono accompagnate da indicazioni sintetiche, basate sulla letteratura scientifica. Esse possono essere utili per individuare rapidamente in quale fase del processo di acquisizione linguistica si trova il bambino che osserviamo.

Abbiamo deciso di visualizzare in questo modo le sequenze per *evitare che siano pensate come una scala*, da percorrere in salita. Riteniamo importante resistere alla tentazione di immaginare che l'acquisizione avvenga per livelli; anni fa ci fu chi autorevolmente ma con grande affabilità propose di pensare non per livelli ma per *quadri* (Canevaro 1986: 6) dentro i quali si inseriscono grandi e piccole novità, elementi di arricchimento e complessificazione del sapere e saper fare. Forse, soprat-

¹⁴ Per il lessico, il lavoro da svolgere è assai diverso e coincide del tutto con quello normalmente effettuato in classe, con l'ausilio delle Indicazioni nazionali per il curricolo (Indicazioni 2012: 38). Per un sicuro orientamento, si può ricorrere a Corda-Marello 2004.

¹⁵ Il corpus più ricco, la Banca Dati di Italiano L2 dell'Università di Pavia, è accessibile all'indirizzo <http://studiumanistici.unipv.it/diplinguistica/pagina.php?id=17>.

Dieci anni fa le ricerche sono confluite in una sistemazione di grande utilità (Giacalone Ramat 2003); ottime descrizioni meno impegnative sono contenute in Chini 1996 e Andorno 2006, nonché nell'utile *Quaderno di lavoro* di Pona-Ruolo 2012.



tutto per l'acquisizione della lingua, in questo modo si rischia di non *rappresentare in maniera adeguata* il dinamismo del processo di apprendimento; e bisognerà andare ancora oltre, adoperare metafore su tre dimensioni. Ma l'importante è che ci si renda conto del fatto, ovvio ma non sempre controllato, che le parole e le immagini con cui *rappresentiamo* il percorso di un allievo sono costruzioni mentali, utili se chi le effettua non le sostanzializza, immaginando il bambino di cui ha detto che è a un certo livello come se *davvero* stesse lì, appoggiato sul gradino che gli abbiamo attribuito.

Categorizzazioni che invalidano il lavoro di facilitazione linguistica

Non di rado, tornati in scuole in cui avevamo accettato la richiesta di suddividere gli alunni in livelli di competenza, trovavamo i ragazzi divisi, sì, in laboratori di tre livelli: solo che quello iniziale veniva chiamato non "livello 1", bensì "**livello 0**". Chi scrive qui non è a conoscenza di un'altra situazione in cui si indica con "zero" una fascia, un insieme; e questo caso particolare lo turba. Alla richiesta del motivo per cui si sia adoperato "zero" per indicare il livello raggiunto da bambini che hanno competenze, ancorché iniziali, rilevabili, le risposte sono piuttosto confuse.

Quello che è certo è che dicendo "livello 0" **si azzerano la competenza linguistica del bambino e le possibilità di capire, di fare cose con le parole, di apprendere rapidamente sulle prime basi**, che ci sono, anche se non rilevabili grazie a un test scolastico *scritto*, capacità che in un bambino di sei-dieci anni sono altissime, rispetto alle nostre.

Il bambino, pur arrivato da poco ed esposto anche pochissimo alla lingua italiana, è fornito di un **dispositivo di apprendimento perfetto** e, anche se non fornisce *output* per noi gratificanti, sta lavorando sia a livello conscio che subconscio con grande efficacia (che può essere turbata da un ambiente ansiogeno e dalla richiesta precoce di prestazioni); intanto si interroga sul senso che hanno i messaggi che ha recepito, in modo particolare quelli che gli sono rivolti, e sulle regole che governano quei messaggi. Alcuni principi generali – di cui è dotato in quanto cucciolo dell'animale uomo – gli permettono di interrogare proficuamente l'ordine delle parole in questa nuova lingua, i vincoli tra le parole, le reggenze e i loro segni, ecc. Tale lavoro si avvale soprattutto di **memorie implicite, procedurali e non dichiarative**; in altre parole, le procedure linguistiche vengono automatizzate in maniera subconscia, ed è ingenuo pretendere che il bambino apprendente le attivi a comando e in modo trasparente. Non lo si aiuta, perciò, ripetendo regole di grammatica "esplicita" e immaginandosi che, se il bambino le "impara", ciò servirà all'acquisizione linguistica. **Ma si impara davvero solo ciò che prima si è acquisito in profondità.** Lo sa benissimo l'insegnante, se fa attenzione a quante volte gli è capitato di notare come la conoscenza consapevole di un elemento da parte di un allievo non ha alcun rapporto con la capacità di usare quell'elemento in una produzione spontanea (Krashen 1990). Dal momento che il livello è una costruzione mentale, il "livello 0", lungi dal significare che l'apprendente si trova in una landa desolata, caratterizzata da nullità di

competenze, è la spia del fatto che, al di là delle probabili buone volontà e ottime capacità, chi si esprime così *impedisce a se stesso di vedere competenze*, conoscenze, dispositivi di apprendimento; e ripropone, spesso senza rendersene conto¹⁶, una concezione inerte e inefficace del rapporto con l'allievo, come quella di un istitutante e un istituito (Canevaro 1986: 7), e non in quei legami di *reciprocità* che si costituiscono in un ambiente di lavoro educativo.

Lavorare sulle competenze metalinguistiche: l'apprendimento della grammatica

Un'ingenua forma difensiva rispetto alle proposte sull'apprendimento della L2 consiste nello scambiare l'incoraggiamento a un lavoro più rispettoso dei processi di apprendimento linguistico con un invito a non "insegnare la grammatica". Il timore è privo di fondamenti. L'auspicio di una grammatica insegnata meglio non può essere confuso con l'invito al disordine didattico. Fermo restando che una cosa è imparare e acquisire una lingua e un'altra è ampliare le proprie competenze metalinguistiche con lo studio della *grammatica*, si propone qui una serie di considerazioni di buon senso su quest'ultimo punto.

Oltre un trentennio fa Noam Chomsky scriveva che non si può passare direttamente dalla conoscenza dei principi che determinano la struttura della lingua a un programma didattico, ma si può "solo suggerire che un programma didattico sia concepito in modo da dare libero gioco a quei principi creativi che gli esseri umani utilizzano nel processo dell'apprendimento linguistico", provando a **costruire "un ricco ambiente linguistico per l'euristica intuitiva"** di ogni allievo.

Scritte dal più grande e geniale studioso vivente di grammatica, queste battute non vogliono dire affatto che "la grammatica non s'ha da fare": al contrario, suggeriscono che essa viene insegnata poco e male, soppiantata da una serie di "regole" non verificate, noiose, inefficaci e spesso nocive, come scrivevano nel 1975 i linguisti del Giscel.

La natura della grammatica

Certo, si tratta di interrogarsi su che cosa sia la grammatica ed evitare equivoci sull'uso del termine; per "grammatica" si può infatti intendere:

1. **il libro scolastico** che così si intitola (o ha mutato il titolo in più accattivanti formule, rimanendo un insieme di prescrizioni);
2. **l'insieme delle regole di senso comune, con forte impianto normativo**, tramandate fundamentalmente per via orale, senza tema di smentite provenienti dall'uso o dalla teoria, con rimando indebito ad *auctores* che, a leggerli davvero, rivelano usi linguistici diversi rispetto a quelli imposti nelle scuole;
3. **le competenze implicite**, profondamente interiorizzate, che permettono a ogni parlante di costruire, nella lingua materna, frasi mai udite prima e di decidere della grammaticalità e accettabilità di quanto si ascolta: ad esempio, "ne sono arrivati tre" oppure "ne hanno colpiti tre" sono universalmente accettati dagli italofoeni, mentre "ne hanno telefonato tre" no;

¹⁶ "Nelle abitudini dei nostri modi di dire quotidiani ci sono molte espressioni riferite a una rappresentazione lineare... (Esse, n.d.r) seguono un andamento inerte e non corrispondono, credo, alle reali convinzioni e alle reali pratiche" (Canevaro 1986: 7).



4. *il sistema dei meccanismi che regolano il funzionamento della lingua*, che va descritto e ricostruito scientificamente. Ad esempio, esiste una spiegazione del perché dell'esempio fatto al punto 3, di cui non è a conoscenza chi "insegna la grammatica" basandosi solo su (1) e (2).

Le competenze grammaticali profonde (3) sono più solide di quanto tramandato dalle "grammatiche" (1) e (2). Esistono ragioni profonde di tale fatto, e cause complesse dell'evoluzione dei fenomeni linguistici e dei processi che li normano, particolarmente articolati in Italia. Tutto questo ha reso assai deboli le grammatiche (1) e (2) quanto più esse si affannavano a prescrivere alcuni comportamenti e censurarne altri.

A una persona che sostenga seriamente che il pronome di terza persona singolare maschile è "egli" basterà dopo pochi minuti chiedere, alla prima occasione, "chi è stato?", "chi lo dice?", per sentirsi infallibilmente rispondere "lui". E altre prove empiriche sono a portata di tutti, ma potrebbero naturalmente non bastare a convincere dell'evidenza chi si abbarbica a prescrizioni ricevute e ripetute: a questo punto usciremmo dalla scienza per entrare nelle psicologie, che qui non interessano.

Come fare grammatica a scuola?

La proposta è in buona parte implicita in quanto già detto. Si tratta di potenziare attività che già vi si sperimentano, indagando la grammatica (3) con metodi che qualificano scientificamente il percorso di indagine, e che quindi portino alla costruzione condivisa di una grammatica (4). In tal modo avremo la costruzione in classe di **veri e propri "esperimenti grammaticali"** (Lo Duca 2004), assai meno noiosi delle grammatiche (1) o (2), per allievi che, chiamati a esplicitare le loro competenze, raccoglieranno materiali linguistici pertinenti, li ordineranno con rigore in una serie, argomentandone usi, funzioni, cogliendone la ricchezza espressiva e comunicativa e scoprendone perciò (con tutti i vantaggi che la pedagogia ha indicato da tempo) le regole che li governano. Dopo averli guidati in questo laboratorio attivo, l'insegnante provvederà ad aiutarli a mettere in sistema le scoperte effettuate, "dimostrando la natura interna (cioè di costanti strutturali) e non esterna (cioè puristica) della lingua" (Nencioni 1989: 222).

Sarà necessario che tali attività si fondino prevalentemente sulla **comunicazione orale**, superando la sottovalutazione dell'aspetto orale così diffusa nella concezione della lingua e della grammatica (e della loro analisi) che hanno imperato nella scuola italiana, e che molto lentamente sono state messe in discussione, sia nella ricerca scientifica che nella pratica didattica, soprattutto nelle scuole primarie. È anche dando spazio alle "abilità linguistiche orali" che, come suggeriscono ormai anche le Indicazioni ministeriali, si è rimessa al centro dell'attività didattica la "pre-disposizione di ambienti sociali di apprendimento idonei al dialogo, all'interazione, alla ricerca e alla costruzione di significati, alla condivisione di conoscenze, al riconoscimento di punti di vista e alla loro negoziazione" (Indicazioni 2012: 36). Si tratta di una strada da praticare con rinnovata convinzione.

"Fare grammatica" a scuola vorrà dire **attuare percorsi di scoperta di competenze**



linguistiche già acquisite nei primi anni di vita, o nei primi anni di apprendimento dell'italiano L2, e **muovere alla ricerca di coerenza, nessi e collegamenti** tra fenomeni: in una sola parola, a una competenza metalinguistica che si innesti sulle competenze linguistiche già in possesso degli allievi.

Per farlo, bisogna abbandonare il modello trasmissivo della didattica, e costruire le condizioni perché abbiano luogo, grazie al lavoro cooperativo, esperienze mentali su cui confrontarsi: **una euristica grammaticale attuata cooperativamente**.

Questa scelta permetterebbe di liberare molto tempo, di solito impiegato per trasmettere una conoscenza inerte e poco efficace, per dedicarlo a processi condivisi di costruzione delle conoscenze. Si tratta cioè di passare dalla trasmissione alla formazione, dalla prescrizione di ricette all'osservazione di regolarità presenti nei dati concreti.

E la "grammatica tradizionale"? Una volta privata delle sue velleità prescrittive e di una serie di "regole" incongruenti inventate sulla scorta di una pedagogia inefficace, si potrà valorizzare quanto imparato e risalente a una dignitosa genealogia di grammatici: gran parte della terminologia, concetti di buona portata pragmatica e una parte della stessa impalcatura di base.

BIBLIOGRAFIA

Per comodità del lettore, i contributi stranieri vengono indicati nella traduzione italiana.

Andorno C., "Varietà di apprendimento tra ricerca e didattica", in Bosc F., Marellò C., Mosca S. (a cura di), *Saperi per insegnare. Formare insegnanti di italiano per stranieri. Un'esperienza di collaborazione fra università e scuola*, Torino, Loescher, 2006, pp. 86-111.

Appadurai A., *Modernità in polvere*, Roma, Meltemi, 2001.

Bonino S., *Altruisti per natura*, Bari-Roma, Laterza, 2012.

Canevaro A., "Introduzione" a Zanelli P., *Uno "sfondo" per integrare*, Bologna, Cappelli, 1986.

Caronia L., "Chi è il bambino straniero? Educazione e costruzione sociale dell'etnicità", in Favaro G., Genovese A. (a cura di), *Incontri di infanzie*, Bologna, Clueb, 1996, pp. 133-200.

Caronia L., *Costruire la conoscenza. Interazione e interpretazione nella ricerca in campo educativo*, Scandicci (FI), La Nuova Italia, 1997.

Chini M., "Apprendere una seconda lingua: principi, fattori, strategie e problemi", in Nigris E. (a cura di), *Educazione interculturale*, Milano, Bruno Mondadori, 1996, pp. 259-341.

Chomsky N., *A Review of B.F. Skinner's Verbal Behaviour*, in "Language", XXXV, 1, 1959, pp. 26-58.

Cohen E.G., *Organizzare i gruppi cooperativi*, Trento, Erickson, 1999.

Corda A., Marellò C., *Lessico. Insegnarlo e impararlo*, Perugia, Guerra, 2004.

Dulay H., Burt M., Krashen S., *La seconda lingua*, Bologna, Il Mulino, 1985.

Fonzi A., *Cooperare e competere tra bambini*, Firenze, Giunti, 1991.

Giacalone Ramat A., "Italiano di stranieri", in Sobrero A. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. II. La variazione e gli usi*, Bari, Laterza, 1993, pp. 341-410.

Giacalone Ramat A. (a cura di), *Verso l'italiano*, Roma, Carocci, 2003.

Giornelli G., Maioli A., *Educazione linguistica interculturale*, Gardolo di Trento, Erickson, 2003.

Gobbo F., *Pedagogia interculturale*, Roma, Carocci, 2000.

Goffman E., "La natura della deferenza e del contegno", in *Modelli di interazione*, Bologna, Il Mulino, 1971, pp. 50-104.

- Goffman E., *Espressione e identità*, Milano, Mondadori, 1979.
- Krashen S., "Il ruolo della grammatica", in Giunchi P., *Grammatica esplicita e grammatica implicita*, Bologna, Zanichelli, 1990, pp. 29-43.
- Lepschy A.L., Lepschy G., *La lingua italiana. Storia, varietà dell'uso, grammatica*, Milano, Bompiani, 1981.
- Lo Duca M.G., *Esperimenti grammaticali*, Roma, Carocci, 2004.
- Murgia M., *L'incontro*, Torino, Einaudi, 2012.
- Nencioni G., *Perché non ho scritto una grammatica per la scuola*, in Id., "Saggi di lingua antica e moderna", Torino, Rosenberg & Sellier, 1989, pp. 221-226.
- Novara D., Passerini E., *Ti piacciono i tuoi vicini? Manuale di educazione socioaffettiva*, Torino, Edizioni Gruppo Abele, 2003.
- Omodeo M., *La scuola multiculturale*, Roma, Carocci, 2002.
- Palmieri C. (a cura di), *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di ricerca pedagogica*, Milano, FrancoAngeli, 2013.
- Perticari P., *Attesi imprevisi: uno sguardo ritrovato su difficoltà di insegnamento, apprendimento e diversità delle intelligenze a scuola*, Torino, Bollati Boringhieri, 1996.
- Pona A., Ruolo F., *Variazioni di voci. Facilitare l'italiano L2: un percorso formativo*, Firenze, Cesvot, 2012.
- Quassoli F., "Mbaseere calla calla bain osteria. Differenze culturali e vita quotidiana", in "aut aut" n. 312, fascicolo dedicato a "Gli equivoci del multiculturalismo", novembre-dicembre, 2002, pp. 159-174.
- Quassoli F., *Riconoscersi. Differenze culturali e pratiche comunicative*, Milano, Cortina, 2006.
- Rastelli S., *Che cos'è la didattica acquisizionale*, Roma, Carocci, 2009.
- Remotti F., *Cultura. Dalla complessità all'impoverimento*, Roma-Bari, Laterza, 2011.
- Renzi L. (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione. I. La frase. I sintagmi nominale e preposizionale*, Bologna, Zanichelli, 1988.
- Restelli B., *Giocare con tatto. Per una educazione multisensoriale secondo il metodo di Bruno Munari*, Milano, Angeli, 2002.
- Sabatini F., Camodeca C., De Sanctis C., *Sistema e testo. Dalla grammatica valenziale all'esperienza dei testi*, Torino, Loescher, 2011.
- Schaffer R.H., *Lo sviluppo sociale*, Milano, Cortina, 1998.
- Seitz F., Proverbio G., Sciolla L., Toledo E., *Fare latino. Manuale di latino*, Brescia, La Scuola, 1983.
- Tesnière L., *Elementi di sintassi strutturale*, Torino, Rosenberg & Sellier, 2001.
- Tomasello M., *Altruisti nati. Perché cooperiamo fin da piccoli*, Torino, Bollati Boringhieri, 2010.
- Zanelli P., *Uno sfondo per integrare*, Bologna, Cappelli, 1986.

SITOGRAFIA

Tomasello, *Esperimenti* di Michael Tomasello e collaboratori sulla cooperatività:

http://www.eva.mpg.de/psycho/videos/children_clothes.mpg

http://www.eva.mpg.de/psycho/videos/children_cabinet.mpg

http://www.eva.mpg.de/psycho/videos/children_books.mpg

http://www.eva.mpg.de/psycho/videos/children_flap.mpg

SCHEDA 1 PER LA RILEVAZIONE DELLA VARIETÀ LINGUISTICA ACQUISITA DALL'ALUNNO DI MADRELINGUA NON ITALIANA

Scuola

Alunno/a Classe

Morfologia nominale. Concordanze praticate dall'alunno/a

numero	numero	numero	numero	numero	numero	numero	numero
	lui, lei	lui, lei	lui, lei	lui, lei	lui, lei	lui, lei	lui, lei
	articolo	articolo	articolo	articolo	articolo	articolo	articolo
		attributivo	attributivo	attributivo	attributivo	attributivo	attributivo
		predicativo	predicativo	predicativo	predicativo	predicativo	predicativo
			part. passato	part. passato	part. passato	part. passato	part. passato
				part. a distanza	part. a distanza	part. a distanza	part. a distanza

Data di rilevazione Insegnante/i

SCHEDA 2 PER LA RILEVAZIONE DELLA VARIETÀ LINGUISTICA ACQUISITA DALL'ALUNNO DI MADRELINGUA NON ITALIANA

Scuola
 Alunno/a Classe

Morfologia verbale. Sequenze acquisite dall'alunno/a

	presente	presente	presente	presente	presente	presente	presente
presente	participio	participio	participio	participio	participio	participio	participio
	infinito	infinito	infinito	infinito	infinito	infinito	infinito
		pass. prossimo	pass. prossimo	pass. prossimo	pass. prossimo	pass. prossimo	pass. prossimo
			imperfetto	imperfetto	imperfetto	imperfetto	imperfetto
				stare + ger.	stare + ger.	stare + ger.	stare + ger.
					trap. prossimo	trap. prossimo	trap. prossimo
						futuro	

Data di rilevazione Insegnante/i