

LA VALORIZZAZIONE DELL'INTERCULTURA E DEL PLURILINGUISMO A SCUOLA

*Sperimentando la varietà
attraverso lingue, linguaggi, scritture*



A cura di

Tiziana Chiappelli, Claudia Manetti, Alan Pona

L'agenzia Formativa **Saperi Aperti** Società Cooperativa (accreditamento regionale n° PT0521) in convenzione con la Provincia di Pistoia, ai sensi della L.R. N.32/02 e sue successive modificazioni, in attuazione del bando "Servizi Integrati di Politica Attiva del Lavoro per le Fasce Deboli e le Persone con Disabilità" a seguito dell'approvazione con la Determinazione n. 519 del 23/05/2012 del progetto denominato "***Intercultura nelle Scuole Superiori***" presenta questa pubblicazione.

La valorizzazione dell'intercultura e del plurilinguismo a scuola

Sperimentando la varietà attraverso
lingue, linguaggi, scritture

A cura di

Tiziana Chiappelli, Claudia Manetti, Alan Pona

Saperi Aperti Società Cooperativa

Via Antonelli, 307 - 51100 Pistoia - Tel. 0573 964656 - FAX 0573 079029
info@saperiaperti.it - www.saperiaperti.it

Stampa: Tipografia GF Press di Brini e Giaconi S.n.c.

Via Provinciale Lucchese, 159 - Loc. Masotti - Serravalle P.se - Pistoia - Tel. 0573 518036
stampa@gfpress.it - www.gfpress.it

Impaginazione: Fabio Mati

Stampa: luglio 2015

ISBN: 979-12-200-0438-1

Distribuzione gratuita

Indice

Premessa al volume - Provincia di Pistoia - <i>Consuelo Baldi</i>	7
La variazione come valore: sperimentando il pluralismo a scuola <i>Tiziana Chiappelli, Claudia Manetti, Alan Pona</i>	9
L'agenzia formativa Saperi Aperti e i suoi interventi per la valorizzazione dell'intercultura e del plurilinguismo a scuola - <i>Massimo Civilini</i>	13
Azioni per l'Intercultura nelle classi terze della Scuola Secondaria di I grado e nel biennio della Scuola Secondaria di II grado - <i>Andrea Dino Gamboni</i>	15
 <i>Lingue e linguaggi a scuola</i>	
Esplorare il linguaggio: appunti e spunti per un laboratorio sull'italiano <i>Claudia Manetti, Alan Pona</i>	25
Varietà diafasiche dell'italiano: un percorso laboratoriale sui registri linguistici - <i>Andrea Bigagli</i>	35
Scoprire una lingua, scoprire una scrittura: laboratorio di lingua e scrittura araba - <i>Afef Hagi</i>	43
Lingue materne, lingue migranti, lingue adottive: diversità linguistica e non solo - <i>Zoran Lapov</i>	53
L'irrilevanza del suono e la rilevanza del segno - <i>Ana Jaksic</i>	63
Sperimentare la lingua dei segni: il gesto diventa parola, lo spazio diventa grammatica... - <i>Karine Goust</i>	75
Dire senza dire: aspetti non verbali e paraverbali della comunicazione <i>Francesco Bianchi</i>	85
Il teatro come strumento di conoscenza attraverso l'esperienza <i>Stefano Tognarelli</i>	95

Strumenti ed esperienze

Il fascicolo dello studente come documento di continuità tra le scuole secondarie di I e II grado - <i>Alan Pona, Tiziana Chiappelli</i>	103
Le buone pratiche nelle scuole pistoiesi dal 2004 al 2011 - <i>Vanda Ferrarin, Elisabetta Puccini, Laura Taddei</i>	117
Il Protocollo di Accoglienza: lo strumento prioritario per l'inclusione degli alunni non italofofoni – <i>Vanda Ferrarin, Elisabetta Puccini, Laura Taddei</i> (con App. a e App. b)	121
Il sistema dei Poli Italstudio. Studenti e docenti: potenzialità didattiche e formative a scuola – <i>Enrica Mencarelli, Duccio Tognini</i>	157
Poli Italstudio, Asse Storico-sociale: riflessioni e esperienze - <i>Francesca Nardi</i>	159
Insieme si può: i ragazzi protagonisti del processo di apprendimento - <i>Duccio Tognini, Emilia Tosa, Laura Vignali</i>	168
“Ponti e fili interculturali”: due progetti, due buone prassi - <i>Enrica Mencarelli, Luciana Pellegrini</i>	171
Quali scenari tra il “dire” e il “fare”? - <i>Commissione Referenti Intercultura Pistoia</i>	175

Premessa al volume

Consuelo Baldi
Provincia di Pistoia
P.O. Pubblica Istruzione

A conclusione del progetto triennale “Percorsi di Intercultura” che la Società Cooperativa Saperi Aperti ha realizzato attraverso il finanziamento dei fondi del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, messi a disposizione dalla Provincia di Pistoia, mi fa piacere esprimere alcune riflessioni sull’esperienza di questi anni nell’ambito dell’integrazione degli alunni stranieri nella nostra provincia.

La prima è quella che riguarda la crescita in termini qualitativi della qualità delle azioni e degli strumenti messi in campo in questi anni ultimi dieci anni che ha accompagnato il passaggio dalla fase di sperimentazione a quella di sistema, con un processo di programmazione che si è svolto a stretto contatto con i soggetti deputati alla loro realizzazione (insegnanti in primo luogo, mediatori linguistico-culturali, agenzie formative).

Alla fase di iniziale “spiazzamento” rispetto al fenomeno dei neo-arrivi dei primi anni del Duemila, quando si trattava di trovare strategie per affrontare una condizione di emergenza alla quale la nostra società e la scuola al suo interno non erano preparate, si è risposto con strumenti quali il “Kit dell’accoglienza”, i primi interventi dei mediatori linguistici fino ad arrivare al Protocollo di Accoglienza condiviso dalla maggioranza dei nostri istituti e che ha dato senso ad un parlare un linguaggio condiviso in funzione dell’integrazione degli alunni non italofoeni.

I passi successivi hanno registrato la necessità di formare il personale sia docente che A.T.A (tecnico amministrativo) attraverso una metodologia che è stata quella di accompagnare i momenti formativi allo stimolo alla lettura di materiali di aggiornamento, compresi libri sulla cucina, sulle tradizioni, sulle religioni dei paesi stranieri che hanno “viaggiato” nelle nostre scuole con una valigia che si è spostata fisicamente per portare le culture dei paesi d’origine dei ragazzi accolti nel nostro territorio.

Altro momento di evoluzione verso la creazione del sistema è stato rappresentato dai Laboratori di Italiano per studiare realizzati attraverso 4 poli per l’insegnamento dell’italiano per lo studio, con un approccio multimediale grazie all’utilizzo della lavagna interattiva, collocati presso gli istituti superiori

pistoiesi con più alto numero di studenti stranieri con la finalità di supportare le scuole e gli alunni non italofofoni a superare le difficoltà di apprendimento date dalla lingua, colmando il gap con gli studenti italiani per la lingua specifica delle discipline.

Luogo e occasione di ricerca pedagogica sono stati i laboratori di comunicazione/educazione interculturale destinati alle classi nella loro totalità, che hanno costruito strumenti di educazione alla comprensione dell'altro con argomentazioni trasversali finalizzate a promuovere la disponibilità comunicativa attraverso strategie didattiche in favore dell'instaurarsi di una mentalità aperta ai diversi punti di vista.

In questo cammino siamo passati dal tempo dell'integrazione per arrivare al tempo dell'"inclusionione nelle differenze", valorizzate sotto l'aspetto linguistico con percorsi di ascolto, condivisione e che attraverso il plurilinguismo pone la necessità di salvaguardare la lingua d'origine dei ragazzi stranieri.

La presenza di flussi migratori che uniscono tra loro gruppi umani fino a poco tempo prima distanti significa, per tutti gli alunni che a scuola si trovano a confrontarsi in una comune e nuova cultura interetnica, poter arricchire le parole in un contesto comunicativo dove il gusto del parlare, dell'ascoltare e del conoscere, la propria come l'altrui lingua, diventa un modo per essere consapevoli che attraverso il linguaggio l'uomo conserva e tramanda la parte fondante della sua eredità culturale e che con il "meticciamiento" questa si arricchisce.

Il percorso intrapreso dalla Provincia di Pistoia negli anni passati ha permesso all'ente e alla comunità educante e sociale di crescere confrontandosi con il tema della diversità e di mettere in campo riflessioni per costruire una scuola dell' "uguaglianza nelle differenze".

Ringrazio i tanti operatori che hanno accompagnato questo cammino con passione e entusiasmo e mi auguro che il lavoro prosegua per affrontare le sfide che i cambiamenti della nostra società ci richiedono.

La variazione come valore: sperimentando il plurilinguismo a scuola

Tiziana Chiappelli, Claudia Manetti, Alan Pona

Questo volume nasce dalla sperimentazione di due specifici percorsi formativi, durati due anni e rivolti alle scuole secondarie di primo e secondo grado della provincia di Pistoia, e che si innesta all'interno di un progetto più complessivo relativo alle azioni per l'inclusione degli studenti di origine non italiana e la promozione dell'interculturalità per tutti.

In questo quadro più complessivo, di cui i primi due articoli ricostruiscono contesto, fasi, azioni e numeri anche in termini di coinvolgimento dei ragazzi e del corpo insegnante e personale Ata, l'agenzia formativa Saperi Aperti, in qualità di ente gestore, ci ha coinvolti per ideare e realizzare due assi di intervento: la valorizzazione del plurilinguismo tra gli studenti e la formazione dei docenti in relazione ai protocolli di accoglienza e gli strumenti per la continuità in verticale nei percorsi degli alunni non italofoni.

Questo libro si incarica dunque di documentare alcuni risultati di questi due percorsi: dopo i due testi introduttivi *L'agenzia formativa Saperi Aperti e il suo intervento per la valorizzazione dell'interculturalità e del plurilinguismo a scuola* di Massimo Civilini e *Azioni per l'Interculturalità nelle classi terze della Scuola Secondaria di I grado e nel biennio della Scuola Secondaria di II grado* di Andrea Dino Gamboni, che inquadrano l'operato in ambito interculturale dell'Agenzia Formativa Saperi Aperti e le azioni illustrate nel libro in riferimento al più ampio progetto realizzato nelle scuole, si passa alla prima sezione dedicata ai *laboratori di plurilinguismo*. Questa parte è costituita da otto saggi che raccontano gli interventi in classe degli esperti linguistici. Il libro prosegue con una seconda sezione che racchiude sette testi corredati da *documenti* relativi agli *strumenti* che le reti delle scuole del territorio pistoiese hanno elaborato negli anni, arricchendoli e revisionandoli attraverso la verifica costante della loro efficacia e sostenibilità, condensando una pluriennale esperienza sul campo di grande interesse e spessore.

Lingue e linguaggi a scuola

Questa sezione è completamente dedicata ai percorsi realizzati a scuola con i ragazzi. I primi due testi, *Esplorare il linguaggio: appunti e spunti per un laboratorio sull'italiano* di Claudia Manetti e Alan Pona e *Varietà diafasiche dell'italiano: un percorso laboratoriale sui registri linguistici* di Andrea Bigagli illustrano come i ragazzi delle scuole abbiano sperimentato anzitutto la lingua italiana come un organismo in continua evoluzione, ricco di variazioni (diafasiche, diastratiche ecc.) entro cui possono essere individuate delle costanti universali, una grammatica tutta da esplorare e scoprire. Questi laboratori sulla lingua italiana, basati sul gioco linguistico, i cambiamenti di registro, la formulazione di ipotesi, hanno costituito il primo incontro dei ragazzi coinvolti nei laboratori quale introduzione all'intero percorso: scoprire le varietà dell'italiano come attività propedeutica all'apertura verso nuove lingue e linguaggi. A seguire, tre testi che illustrano rispettivamente il laboratorio di lingua e scrittura araba – *Scoprire una lingua, scoprire una scrittura* di Afef Hagi; il laboratorio sulle famiglie linguistiche, lingue slave e scrittura cirillica – *Lingue materne, lingue migranti, lingue adottive: diversità linguistica e non solo* di Zoran Lapov; il percorso relativo alla lingua cinese – *L'irrilevanza del suono, la rilevanza del segno* di Ana Jaskic: tutti testi che, dopo una premessa teorica, entrano nel vivo dello svolgimento delle attività in classe, che tanto hanno appassionato gli studenti coinvolti. A completare il ragionamento sulle lingue naturali, viene presentato un laboratorio molto apprezzato dai ragazzi: quello sulla lingua dei segni – *Sperimentare la lingua dei segni: il gesto diventa parola, lo spazio diventa grammatica* di Karine Goust- che ha permesso di riflettere molto su cosa sia una grammatica, laddove non vi sia espressione verbale, e su come si possa comunicare, esprimersi, ragionare anche attraverso un media diverso da quello della voce o della scrittura: la mano segnante. Chiudono la sezione *Dire senza dire* e *Il teatro come strumento di conoscenza*, il primo, a cura di Francesco Bianchi, ha focalizzato l'attenzione dei ragazzi a tutti quei tratti non verbali che però generano comunicazione; il secondo parla dell'esperienza dell'animazione interculturale a scuola, quindi non ha fatto parte del percorso sul plurilinguismo, ma ben si armonizza con esso: non lingua, in questo caso, ma linguaggio espressivo e strumento di conoscenza attraverso (anche) l'uso del corpo.

Strumenti ed esperienze

Questa sezione costituisce una parte più tecnica e cerca di fornire strumenti utili alle scuole attraverso quanto sperimentato negli anni dal territorio della provincia di Pistoia. In particolare è costituita da cinque scritti, con allegati importanti documenti scolastici, che sono il precipitato dell'esperienza

nell'ambito dell'accoglienza degli alunni non italofoeni in area pistoiese: dopo un excursus sulle buone pratiche realizzate tra il 2004 e il 2011, si passa ad esaminare i protocolli di accoglienza adottati e il sistema dei Poli Italstudio. La sezione si apre con un testo relativo a *Il fascicolo dello studente come documento di continuità tra le scuole secondarie di I e II grado* di Tiziana Chiappelli e Alan Pona. I testi successivi sono a cura dei referenti delle scuole del territorio, che assieme al coordinamento del progetto hanno prima ideato, e poi discusso ed elaborato i vari scritti: *Le buone pratiche nelle scuole pistoiesi dal 2004 al 2011 e Il protocollo di accoglienza: lo strumento prioritario per l'inclusione degli alunni non italofoeni* di Vanda Ferrarin, Elisabetta Puccini e Laura Taddei, *Il sistema dei Poli Italstudio. Studenti e docenti: potenzialità didattiche e formative a scuola* di Enrica Mencarelli e Duccio Tognini; *Insieme si può: i ragazzi protagonisti del processo di apprendimento* di Duccio Tognini, Emilia Tosa e Laura Vignali; *"Ponti e fili interculturali": due progetti, due buone prassi* di Enrica Mencarelli e Luciana Pellegriani.

Il testo *Quali scenari tra il dire e il fare*, a cura della Commissione Referenti Intercultura Pistoia, mette fine al volume lasciando aperta la riflessione sui compiti e sul ruolo del territorio e della Commissione stessa, auto-convocatasi attraverso gli incontri formativi per docenti del progetto Intercultura, e che -ad oggi- chiede riconoscimento e uno spazio istituzionale a garanzia di quanto si è fatto sino ad ora e per estendere il proprio operato anche agli anni a venire.

Una considerazione finale: questo libro non sarebbe stato possibile se tante persone, enti pubblici e privati, non si fossero messi in gioco portando tutto il loro entusiasmo e la loro esperienza professionale -come amministratori, operatori, progettisti, dirigenti, referenti, docenti, studiosi, ricercatori...- e non sarebbe stato possibile se tutte le scuole che hanno aderito al progetto non avessero contribuito sostanzialmente alla riflessione e alla sperimentazione. Un grazie dunque a chi è stato protagonista diretto del processo di scrittura, ma anche a tutti coloro che, con la loro pazienza, tenacia e passione ci hanno accompagnato nel percorso realizzato. E tra loro, non certo ultimi!, un grazie a tutte le studentesse e gli studenti che tanto ci hanno motivato in questi anni di attività in classe rispondendo alle nostre proposte con freschezza, intelligenza, riflessività.

L'agenzia formativa Saperi Aperti e i suoi interventi per la valorizzazione dell'intercultura e del plurilinguismo a scuola

Massimo Civilini

I lavori raccolti in questa pubblicazione sono uno dei frutti dell'attività che da diversi anni la cooperativa Saperi Aperti realizza a Pistoia in qualità di ente di formazione accreditato dalla Regione Toscana. La finalità dell'agenzia formativa, nata nel 2008 dall'aggregazione di altre quattro organizzazioni pistoiesi che circa dieci anni fa iniziarono a mettere in comune le loro esperienze e risorse, è quella di contribuire alla crescita culturale, professionale e sociale del proprio territorio prestando molta attenzione a coloro che, per diverse ragioni, possono trovarsi in condizioni di fragilità o di svantaggio. Intendendo operare consapevolmente in un contesto in continuo e rapido cambiamento, Saperi Aperti offre oggi una serie di servizi specializzati per promuovere l'acquisizione di nuove competenze e la costruzione di percorsi formativi che diano risposte efficaci alle domande di ciascuna persona. In questa ottica fa parte sostanziale della strategia di intervento l'aggiornamento del personale, che costituisce di fatto la risorsa principale attraverso la quale viene assicurata efficacia alle varie attività, siano esse inerenti l'orientamento e l'istruzione per i più giovani, la formazione professionale, la formazione linguistica per i migranti, l'educazione degli adulti, l'accompagnamento al lavoro.

L'Italia e l'Europa sono ormai da molti anni mete per migranti che per diverse ragioni economiche, sociali o politiche hanno scelto di lasciare i propri paesi per costruire nuovi percorsi di vita. Le loro esperienze attraversano le nostre comunità che diventano luoghi di integrazione permanente. Questo fenomeno, di portata storica, rappresenta anche per il nostro territorio e per le comunità locali una sfida di civiltà e di capacità di governo ed è in questo scenario che Saperi Aperti ha impostato strumenti e azioni per rispondere fondamentalmente a tre esigenze: la diffusa necessità di apprendimento della lingua italiana, il bisogno di supporto degli alunni e delle loro famiglie per superare le difficoltà che possono ostacolare o ritardare il buon inserimento nel sistema scolastico, l'esigenza di formazione professionale continua del personale impegnato a vario livello, sia nel mondo della scuola che in altri contesti operativi che offrono servizi a migranti. Tutte le azioni sono progettate e realizzate con la volontà di valorizzare le differenze che distinguono ogni persona e con l'intenzione di favorire interazioni costruttive per la crescita culturale.

Azioni per l'Intercultura nelle classi terze della Scuola Secondaria di I grado e nel biennio della Scuola Secondaria di II grado

Andrea Dino Gamboni

Nel quadro di riferimento delineato nell'articolo di Civilini si è sviluppato il progetto denominato "*Intercultura nelle scuole secondarie di I e II grado della Provincia di Pistoia*" che, dopo tre anni di attività, si è concluso con l'anno scolastico 2014/2015 e di cui la presente pubblicazione costituisce sia uno degli strumenti di diffusione dei risultati e delle buone prassi che una possibilità data ai nostri collaboratori di esprimere le loro opinioni sulle attività e le loro riflessioni sul tema dell'intercultura. La composizione estremamente variegata del nostro tessuto sociale, nel quale coesistono diversi gruppi etnici di provenienza eterogenea, ci ha posto il problema, già in fase di progettazione, di come realizzare un'inclusione dei gruppi di immigrati con la comunità ospitante, in modo da preservare il più possibile la lingua, la storia, le radici di ogni cultura garantendo a tutti pari dignità e diritti. Da viaggio della singola persona, l'immigrazione, anche nel nostro paese, da tempo è diventata progetto familiare e dunque coinvolge soggetti diversi, ponendo all'interno e all'esterno del nucleo nuovi bisogni e domande. Il fenomeno richiede di essere accompagnato da una politica dell'inclusione che metta al centro i nuovi soggetti sociali (migranti e comunità/istituzioni/servizi) e le relazioni che tra loro intercorrono. In questo scenario i seguenti aspetti appaiono cruciali: l'inclusione non avviene per caso ed è il risultato di un processo che può essere progettato e sostenuto; l'inclusione è un processo bilaterale, frutto delle molteplici occasioni di interazione, scambio, confronto, scontro tra gli immigrati e le comunità locali.

Per quanto riguarda bambini e ragazzi, la loro esperienza d'inclusione si sviluppa soprattutto grazie alla famiglia e alla scuola e quest'ultima rappresenta un luogo decisamente privilegiato, dove si creano naturalmente le condizioni per riflettere e ripensare i rapporti con le altre culture, essendo luogo di formazione che ospita segmenti significativi del percorso che porta alla consapevolezza di sé e degli altri. La scuola è il luogo dove i più giovani creano le relazioni di più lunga durata e di maggior rilevanza sociale, talvolta anche conflittuali, dove, più che altrove, essi esprimono le proprie idee e si relazionano tra loro, imparano a conoscere se stessi e il mondo che li circonda, osservano gli altri e si mettono in gioco. Si può dunque affermare che è grazie al funzionamento dei sistemi scolastici, attraverso il loro grado di apertura nei confronti di alunni con un background linguistico e culturale diverso,

con azioni di accompagnamento per l'inserimento e l'educazione interculturale, che può essere concretamente migliorata la qualità della socializzazione e dell'inclusione. Anche il ruolo delle famiglie risulta cruciale ed è pertanto determinante la promozione delle loro risorse, delle loro capacità e della loro diretta partecipazione alla costruzione dell'esperienza scolastica dei figli.

Le attività di intercultura che il progetto ha messo in atto si sono sviluppate sia nell'ambito del biennio delle scuole superiori che nelle classi terze delle scuole secondarie di I grado. Per quanto fin qui premesso, le attività erogate dal progetto hanno teso soprattutto a:

- Prevenire la dispersione scolastica e formativa eliminando gli ostacoli che possono costituire fattori discriminatori e riducendo lo scarto dell'insuccesso scolastico dei ragazzi non italofofoni rispetto agli alunni autoctoni;
- Favorire la comunicazione tra scuola e famiglia per facilitare la massima partecipazione dei genitori e degli allievi alla vita scolastica, agli organi collegiali e a scelte consapevoli riferite al percorso educativo;

Sintesi delle azioni progettuali e dei risultati raggiunti

«Le azioni per l'Intercultura nella scuola secondaria di I e di II grado» sono state promosse dalla Provincia di Pistoia e realizzate dall'agenzia formativa Saperi Aperti. Sono state finanziate con il contributo del POR FSE 2007-2013 della Regione Toscana e dei Fondi del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (sul sistema Istruzione) e hanno rappresentato una parte di un più ampio progetto denominato «*Servizi Integrati di Politica Attiva del Lavoro per le Fasce Deboli e le Persone con Disabilità*».

Il progetto ha avuto durata triennale e ha visto la realizzazione di varie azioni integrate fra loro che sono state programmate in stretta collaborazione con le Scuole della Provincia di Pistoia. Ha coinvolto alunni stranieri e alunni italiani delle terze classi delle scuole secondarie di I grado e del biennio delle scuole secondarie di II grado, le loro famiglie e il personale scolastico. Il progetto si è concluso alla fine dell'anno scolastico 2014/2015.

Obiettivi generali, come sopra ricordato, sono stati quelli dell'innalzamento dell'inclusione e della qualità della partecipazione alla vita scolastica da parte degli alunni stranieri, della rimozione degli ostacoli che possono costituire fattori discriminanti e della riduzione dello scarto dell'insuccesso scolastico dei ragazzi non italofofoni rispetto agli italofofoni, dello sviluppo della comunicazione tra scuola e famiglia per facilitare la massima partecipazione dei genitori alla vita scolastica e dell'elaborazione di scelte consapevoli rispetto al percorso educativo.

1 progetto ha previsto la realizzazione di sei attività:

1 Accoglienza e inserimento: mediazione linguistico culturale

Lo scopo di questa attività è stato quello di facilitare l'ingresso nella scuola italiana agli studenti stranieri, con interventi che si sono posti come obiettivo di ridurre il grado di vulnerabilità nella fase di inserimento e di iniziale inclusione.

Il servizio ha previsto azioni di mediazione linguistico culturale rivolte ai ragazzi e alle loro famiglie, attuate in stretta collaborazione con i referenti scolastici incaricati di seguire l'impostazione dei progetti individuali.

2 Valorizzazione del plurilinguismo

Scopo di questa attività è stato quello della promozione del plurilinguismo e della diversità culturale come esperienze permanenti, finalizzate a favorire la crescita della società attraverso la conservazione e la valorizzazione della lingua, della storia e delle radici culturali di tutte le persone e, nello specifico, degli allievi e delle famiglie straniere coinvolte nel progetto.

Sono stati realizzati incontri di gruppo, attività laboratoriali e disseminazione di prodotti didattici e multimediali.

3 Educazione/animazione interculturale: percorsi di intercultura

L'obiettivo di questa attività è stato quello di sviluppare con gli alunni, senza distinzione in merito alla loro origine, una riflessione sui temi della "differenza" (culturale, sociale, personale) nell'ottica della promozione della consapevolezza, indispensabile per lo sviluppo della tolleranza, del rispetto, della comprensione reciproca, dell'apertura all'accoglienza delle diversità.

Sono stati realizzati incontri di gruppo, testimonianze e attività laboratoriali.

4 Coinvolgimento delle famiglie

L'attività ha inteso incentivare e agevolare la partecipazione delle famiglie straniere alla vita scolastica dei figli, con effetti benefici sia per l'andamento scolastico dei ragazzi che per l'elaborazione di scelte consapevoli rispetto al percorso educativo, anche nell'ottica dell'orientamento.

L'intervento ha previsto attività di sensibilizzazione, informazione, orientamento e mediazione linguistico culturale.

5 Insegnamento dell'italiano come lingua per lo studio "Italstudio"

Per facilitare il raggiungimento degli obiettivi rappresentati dall'apprendimento della L2 si è confermato il modello di insegnamento che ha come presupposto quello di imparare l'italiano non solo per studiare ma, soprattutto, studiando.

I *Corsi di Italstudio* hanno rappresentato lo strumento per facilitare questo percorso attraverso la progettazione e la realizzazione di unità formative sviluppate nelle varie discipline scolastiche (*linguistiche, matematiche, storico sociali e scientifico tecnologiche*).

I Corsi sono stati realizzati sia negli istituti secondari di II grado (*Poli Italstudio*) che in quelli di I grado, rivolti, in questo caso, agli alunni delle terze classi.

6. *Formazione formatori*

L'attività ha avuto lo scopo di fornire agli insegnanti e al personale scolastico un'opportunità di aggiornamento professionale per agevolarne il lavoro con classi culturalmente sempre più eterogenee.

Sono stati realizzati alcuni corsi brevi, per una durata di 15 ore ciascuno, incentrati su contenuti facenti riferimento a:

- conoscenze teoriche
- abilità pratiche
- capacità socio-affettive.

Resoconto sintetico delle attività svolte nei tre anni scolastici in cui è stato realizzato l'intervento (2012/13, 2013-14, 2014/15)

Di seguito un sintetico resoconto numerico delle attività svolte:

<i>Accoglienza e inserimento: mediazione linguistico culturale</i>			
Scuole Secondarie	N. Interventi svolti	N. ore erogate	N. allievi seguiti
I Grado	15	161	13
II Grado	51	493	69
Totale nei tre anni di attività	66	654	82

Valorizzazione del Plurilinguismo

Scuole Secondarie	N. laboratori attivati	N. ore erogate	N. allievi (italofoni e non)
I Grado	11	100	234
II Grado	27	216	532
Totale nei tre anni di attività	38	316	766

*Educazione/Animazione Interculturale:
percorsi di Intercultura*

Scuole Secondarie	N. laboratori attivati	N. ore erogate	N. allievi (italofoni e non)
I Grado	24	570	296
II Grado	51	542	1055
Totale nei tre anni di attività	75	1112	1351

Coinvolgimento delle famiglie

Scuole Secondarie di I Grado	N. Incontri di orientamento attivati	N. ore erogate	N. familiari coinvolti
Totale nei tre anni di attività	33	80	354
<i>Altri familiari sono stati coinvolti negli incontri di Valorizzazione del Plurilinguismo in qualità di "testimoni"</i>			

*Insegnamento dell'italiano come lingua per lo studio
"Italstudio"*

Scuole Secondarie	N. corsi attivati	N. ore erogate	N. allievi iscritti
I Grado	39	1060	267
II Grado	16	635	135
Totale nei tre anni di attività	55	1695	402

*Insegnamento dell'italiano come lingua per lo studio
"Italstudio"*

*Percentuale di successo formativo
(rapporto allievi iscritti/allievi idonei)*

I e II Grado	Allievi iscritti	Allievi idonei	Percentuale successo formativo
Totale nei tre anni di attività	402	286	71,14%

Formazione formatori

Corsi attivati	Sede Corso	N. ore	N. partecipanti	Scuole di provenienza dei corsisti	
1	Pistoia	15	24	13	I Grado
				11	II Grado
1	Montecatini	15	15	11	I Grado
				4	II Grado
1	Montecatini	15	16	13	I Grado
				3	II Grado
1	Pistoia	15	15	6	I Grado
				9	II Grado
1	Montecatini	15	20	17	I Grado
				3	II Grado
5		75	90	60	I Grado
				30	II Grado

Alla conclusione dei tre anni di attività nei quali si è sviluppato il progetto abbiamo organizzato, in occasione della Giornata mondiale UNESCO della Diversità Culturale, il 21 maggio 2015, presso l'IPSIA A. Pacinotti di Pistoia, un Convegno dal titolo "Percorsi di Intercultura" rivolto a docenti, famiglie, operatori del settore e alla cittadinanza tutta, di cui riportiamo il programma:



L'agenzia Formativa **Saperi Aperti Società Cooperativa** (accreditamento regionale n° PT0521) in convenzione con la Provincia di Pistoia, ai sensi della L.R. N.32/02 e sue successive modificazioni, in attuazione del bando "Servizi Integrati di Politica Attiva del Lavoro per le Fasce Deboli e le Persone con Disabilità" a seguito dell'approvazione con la Determinazione n. 519 del 23/05/2012 del progetto denominato "Intercultura nelle Scuole Superiori" organizza il seguente evento:

CONVEGNO
Percorsi di Intercultura
nelle Scuole Secondarie di I e II Grado della Provincia di Pistoia
(buone prassi)

Giovedì 21 maggio 2015
(Giornata Mondiale UNESCO della Diversità Culturale)

IPSIA A. Pacinotti
(Aula Magna) - Corso Antonio Gramsci, 71 – PISTOIA

Ore 14,30	Registrazione dei partecipanti
Ore 15,00	Saluti e introduzione ai lavori: Massimo Civillini – Presidente di Saperi Aperti Società Cooperativa Pier Luigi Galligani – Consigliere Provinciale, delegato all'Istruzione e all'Edilizia Scolastica Dott.ssa Marzia Andreoni – Referente Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana
Ore 15,15	Introduce e coordina: Prof.ssa Tiziana Chiappelli - Università degli Studi di Firenze <i>"Plurilinguismo e Intercultura nelle scuole della Provincia di Pistoia"</i>
Ore 15,30	Dott. Andrea Dino Gamboni – Coordinatore del Progetto <i>"I Percorsi di Intercultura – sintesi di tre anni di attività"</i>
Ore 15,45	Dott.ssa Miriam Traversi – condirettrice scientifica di "Educazione Interculturale", Erikson <i>"A proposito di Intercultura"</i>
Ore 16,15	Proiezione del filmato realizzato nell'ambito delle attività svolte nelle scuole
Ore 16,45	Coffee Break
Ore 17,00	Prof.ssa Stefania Scaglione - Università per Stranieri di Perugia <i>"Chi è monolingue alzi la mano! Riflessioni su diversità linguistica e plurilinguismo fuori e dentro la scuola"</i>
Ore 17,30	Dibattito
Ore 18,00	Conclusione dei lavori Consegna attestati di partecipazione



Lingue e linguaggi a scuola

Esplorare il linguaggio: appunti e spunti per un laboratorio sull'italiano

Claudia Manetti, Alan Pona

1. Introduzione

Prima di iniziare ad esplorare le possibilità del plurilinguismo e della variazione tra le lingue naturali, avevamo bisogno di presentare e discutere con le studentesse e gli studenti delle classi che abbiamo incontrato che cosa intendiamo quando parliamo di *lingua* e *linguaggio*. Il nostro intento era principalmente quello di spostare l'attenzione degli studenti da un concetto di lingua pensata come oggetto esterno al parlante (strumento o codice per la comunicazione), alla lingua come oggetto interno alla mente, ovvero un complesso sistema di conoscenze e competenze che ogni persona possiede a seguito di un processo di acquisizione che “[...] porta l'essere umano a padroneggiare una o più lingue orali o una o più lingue dei segni” (Guasti 2007: XII)¹. Per questo, abbiamo voluto evidenziare alcuni aspetti che caratterizzano la competenza linguistica di un parlante, ed in particolare abbiamo proposto un'attività che esplorasse e facesse emergere le loro competenze linguistiche, in particolare la competenza fonologica (i suoni)², la competenza morfologica (le parole) e la competenza sintattica (le frasi)³.

Entrando nel dettaglio del laboratorio, il nostro incontro era organizzato in due fasi principali. La prima proponeva il confronto e la discussione intorno al linguaggio, e in specifico poneva agli studenti una serie di domande per stimolare la riflessione sui concetti di *lingua naturale* e *linguaggio*, su *bilinguismo/plurilinguismo* e *sull'acquisizione* della lingua da bambini. Per proporre questa riflessione, le ipotesi e le esperienze delle studentesse e degli studenti sono stati il punto di partenza di questo laboratorio; il nostro obiettivo era quello di fare emergere le conoscenze e le competenze già presenti in classe. Questa

1. Vedi anche Chomsky (1991; nuova edizione 1998).

2. Abbiamo inoltre introdotto il concetto di segno linguistico, per le lingue che usano la modalità visivo-gestuale (lingue dei segni), che avrebbero approfondito in un incontro successivo (Vd. capitolo di Karine Goust).

3. Secondo Noam Chomsky esiste una sostanziale differenza tra quella che chiamiamo *competenza* e quella che chiamiamo *esecuzione*. Con il termine *competenza* si intende “la conoscenza che il parlante-ascoltatore ha della sua lingua”; con il termine *esecuzione* “l'uso effettivo della lingua in situazioni concrete”. (Chomsky 1965, trad. it: 45)

necessità, ovvero quella di costruire gli apprendimenti a partire dall'individuo, è uno degli obiettivi esplicitati nelle *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (2012: 26), dove si afferma:

Valorizzare l'esperienza e le conoscenze degli alunni, per ancorarvi nuovi contenuti. Nel processo di apprendimento l'alunno porta una grande ricchezza di esperienze e conoscenze acquisite fuori dalla scuola e attraverso i diversi media oggi disponibili a tutti, mette in gioco aspettative ed emozioni, si presenta con una dotazione di informazioni, abilità, modalità di apprendere che l'azione didattica dovrà opportunamente richiamare, esplorare, problematizzare. In questo modo l'allievo riesce a dare senso a quello che va imparando.

La discussione sul linguaggio umano è stata dunque proposta attraverso delle domande che andavano a stimolare sia le loro *ipotesi* (es. che cos'è una lingua?; esiste una differenza tra un dialetto e una lingua?; che cosa significa sapere una lingua?; come si apprende una lingua?) sia le loro *esperienze* dirette con le lingue (che lingue e dialetti parlate o conoscete?; come avete appreso la vostra prima lingua da bambini?; che differenza c'è tra parlare la vostra lingua madre e le lingue che avete studiato a scuola?; che lingue si parlano qui in classe?; come preferite apprendere una lingua?). Dalle loro risposte, siamo arrivati ad esplorare alcuni aspetti e alcune proprietà del linguaggio umano e delle lingue naturali, e dell'acquisizione delle lingue: è emersa per esempio la differenza tra lingua orale e scrittura, tra l'acquisizione di una lingua da bambini e da adulti; oltre che la distinzione tra l'acquisizione di una lingua nel contesto d'uso della lingua (L2) e l'apprendimento/insegnamento di una lingua straniera in contesti formali, per esempio a scuola, dove essa non sia anche lingua del contesto extra-scolastico (LS).

Questo momento di discussione e di confronto è servito per due obiettivi principali, da una parte iniziare a decostruire alcuni pregiudizi linguistici che gravitano intorno al tema *lingua*, per esempio il prestigio di alcune lingue su altre o lo status di lingua attribuito solo alle lingue scritte⁴; e dall'altra spostare l'attenzione dall'esterno all'interno, ovvero dall'ambiente alla mente, dalla lingua come codice per comunicare alla lingua come sistema di competenze linguistiche implicite e profonde a livello cognitivo, che i parlanti di ogni lingua possiedono.

Per approfondire queste competenze, abbiamo introdotto nella seconda fase dell'incontro un lavoro di riflessione sulla lingua italiana, a partire da una poesia di Fosco Maraini: *Il lonfo*. Ci siamo dunque spostati dalla riflessione sul linguaggio in generale alla riflessione metalinguistica sulla lingua italiana, in quanto sistema linguistico che accomunava tutti gli studenti delle classi che

4. Per una sintesi sui pregiudizi linguistici più diffusi, si veda Graffi, Scalise (2013).

abbiamo incontrato, fosse essa L1 o L2. La poesia è poi stata usata per un'attività di scrittura creativa, ovvero per manipolare la lingua attraverso il testo, per esercitare e stimolare il lessico e i significati, nonché l'immaginazione.

In questo articolo ci concentreremo sulla seconda fase dell'incontro, ovvero sulle attività ruotate intorno alla poesia di Fosco Maraini, ed in particolare riporteremo e descriveremo gli obiettivi, i materiali, le attività e i risultati di tali attività.

2. *Il laboratorio: Obiettivi e materiali*

L'obiettivo principale di questa fase del laboratorio era quello di analizzare la lingua italiana dall'interno, facendo emergere le intuizioni che gli studenti possiedono in quanto parlanti di tale lingua, evidenziandone le strutture e mostrandone tre livelli di analisi: la fonologia, la morfologia e la sintassi⁵. Da sottolineare che non era nostro interesse fornire né far memorizzare la terminologia scientifica, piuttosto ci premeva stimolare uno sguardo metalinguistico negli studenti, che facesse leva sulle loro competenze linguistiche profonde. Secondariamente, abbiamo utilizzato la poesia per giocare con la lingua e per offrire una situazione di didattica ludica ed attiva in cui loro stessi potessero manipolare usare e creare con la lingua italiana. Per fare questo abbiamo utilizzato la poesia *Il lonfo* dello scrittore ed antropologo Fosco Maraini, tratta dal suo libro *La gnòsi delle fànfole* (1966, 2007). Oltre alla poesia abbiamo proposto la versione cantata da Massimo Altomare e Stefano Bollani. Sotto riportiamo il testo della poesia.

Il Lonfo

Il Lonfo non vaterca né gluisce
e molto raramente barigatta,
ma quando soffia il bego a bisce bisce
sdilenca un poco, e gnagio s'archipatta.
È frusco il Lonfo! È pieno di lupigna
arrafferia malversa e sofolenta!
Se cionfi ti sbiduglia e ti arrupigna
se lugri ti botalla e ti criventa.
Eppure il vecchio lonfo ammargelluto
che bete e zughia e fonca nei trombazzi
fa lègica busia, fa gisbuto;
e quasi quasi in segno di sberdazzi
gli affarferesti un gniffo. Ma lui zuto
t'alloppa, ti sberneccia; e tu l'accazzi.

5. Per approfondimenti sulla fonologia, morfologia e sintassi consigliamo i seguenti manuali: *I suoni del linguaggio* di Nespor, Bafale (2008); *La struttura delle parole* di Scalise, Bisetto (2014), *La sintassi: regole e strutture* di Donati (2008).

La poesia fa parte di “alcuni esperimenti di poesia metasemantica” (Maraini 2007: 15): come si può evincere dalla lettura del testo, Maraini gioca e crea con i suoni e il linguaggio inventando una lingua con parole inesistenti, che però *suonano* familiari e che quindi potrebbero far parte del vocabolario italiano. Questo testo ci è servito per proporre agli studenti un’analisi che isolasse ed evidenziasse il livello fonologico dei suoni, quello morfologico delle parole e quello sintattico delle frasi.

3. *Il laboratorio: Le attività*

Di seguito descriviamo le quattro parti principali in cui abbiamo organizzato quest’attività; e successivamente discutiamo possibili sviluppi e usi alternativi del testo proposto per altre attività ad esso collegate.

- **Introduzione al testo.** Prima di consegnare il testo della poesia agli studenti abbiamo fatto ascoltare la versione cantata e musicata da Stefano Bollani e Massimo Altomare. Questo primo passo è servito sia per creare curiosità e spiazzamento (visto che la lingua usata non corrispondeva a nessuna lingua esistente) sia per introdurre il materiale attraverso due canali diversi, ovvero l’ascolto orale prima e il testo scritto poi. A seguito dell’ascolto della canzone, abbiamo chiesto loro di avanzare delle ipotesi su quale lingua fosse; le ipotesi sono state varie (es. alcuni dialetti parlati in Italia). È emerso poi che alcune parole erano riconosciute come italiane ma altre no, creando lo spiazzamento che volevamo.
- **Esplorazione ed analisi del testo.** È stato a questo punto spiegato che il poeta aveva creato una lingua inventata, che presentava degli aspetti in comune con l’italiano ed altri diversi. Per esplorare il testo, abbiamo posto alcune domande e attraverso una discussione orale in plenaria, abbiamo chiesto di individuare gli aspetti secondo loro comprensibili e incomprensibili (es. Quali parole avete compreso? Che cosa vi *suona* italiano?). Da questa discussione sono emersi gli aspetti in comune e quelli diversi dall’italiano: in particolare siamo arrivati a delineare la distinzione tra il *lessico di classe aperta* come nomi, aggettivi o verbi (es. *lonfo*, *gnagio*, *botalla*) e il *lessico di classe chiusa* (articoli, pronomi, preposizioni, congiunzioni, ausiliari, etc.); nonché la distinzione tra morfemi lessicali e morfemi grammaticali. Per esempio, nell’analisi del verbo *vaterca*, si è distinto il contenuto lessicale *vaterc-* dal morfema funzionale/grammaticale della flessione *-a*. In questa prima analisi si è quindi parlato del contenuto lessicale *aperto* di una lingua, che accetta e permette altre possibili entrate e che il poeta ha sfruttato per dare vita alle sue invenzioni, e l’impalcatura funzionale della lingua (tradizionalmente chiamata *grammatica*), che invece non è stata modificata dal poeta. Per capire come il poeta avesse inventato questi termini, abbiamo chiesto di inventare loro stessi delle parole che suonassero possibili in italiano (anche dette *non parole*, ovvero quelle parole che non fanno parte del lessico mentale

dei parlanti di una lingua ma che sono fonotatticamente e ortograficamente plausibile in quella lingua), ed altre che invece non potessero fare parte del vocabolario italiano: questo ha fatto emergere la possibilità di accostare certi suoni in italiano (es. *fralo*) e l'impossibilità di accostarne altri (es. *frglo*). Un altro aspetto che gli studenti hanno ritenuto compatibile con l'italiano era *l'ordine delle parole* (sintassi), che ha reso questa lingua una possibile varietà di italiano. Come nel caso dei suoni, gli studenti hanno ipotizzato altri possibili ordini di parole, notando però che avrebbero reso la lingua incomprendibile, quindi non possibile. Questa prima discussione è quindi servita per evidenziare tre dimensioni del linguaggio, ovvero i suoni (fonologia), le parole (morfologia e lessico) e la frase (sintassi), partendo dalle loro competenze linguistiche acquisite senza nessuno insegnamento esplicito ma nel processo naturale di acquisizione della lingua⁶.

- **Dal suono al senso del testo.** In seguito a questa prima analisi, la poesia è stata utilizzata per un'attività di scrittura creativa: abbiamo infatti consegnato il testo agli studenti proponendogli di tradurlo in italiano, spiegando loro che non volevamo individuare una versione giusta o sbagliata, né una versione migliore delle altre, perché era arrivato il momento di giocare con la lingua, facendosi ispirare dalle parole inventate dal poeta, dando loro un'interpretazione libera. Dopo un primo momento in cui alcuni studenti si sono sincerati che andasse bene qualsiasi slancio creativo, hanno iniziato ad esprimersi e a giocare con il testo, con i suoni e con le parole. Quest'attività è stata svolta a gruppi, in apprendimento cooperativo, ed ogni componente del gruppo riceveva un ruolo preciso per favorire *l'interdipendenza positiva* e la *responsabilità personale*⁷: i gruppi erano composti da un *lettore* che leggeva il testo (avevamo infatti consegnato una sola copia del testo per ogni gruppo), uno *scrittore* che scriveva la traduzione, un *responsabile* della traduzione (anche se tutti i componenti avevo il compito di tradurre) e un *ambasciatore* che avrebbe poi riportato agli altri gruppi il risultato del loro lavoro⁸. La traduzione serviva per attivare e stimolare anche altre competenze ed abilità (es. lessicali, testuali) attraverso un'attività ludica e cooperativa.
- **Restituzione finale.** Quando i gruppi hanno finito di tradurre il testo, siamo tornati ad un momento di restituzione in plenaria, in cui ogni ambasciatore ha letto la versione tradotta. Quando invece ogni gruppo ha

6. Per approfondimenti sull'acquisizione del linguaggio e delle lingue, si veda Guasti (2007).

7. Per un approfondimento dell'impiego dell'apprendimento cooperativo nella classe plurilingue si veda Gentile, Nistri, Pelagalli, Chiappelli (a cura di) (2014).

8. Vorremmo specificare che in alcune classi, ogni gruppo ha tradotto tutta la poesia, in altre invece ogni gruppo ha tradotto solo una parte della poesia: questo è dipeso da vari motivi, per esempio il tempo a disposizione e le necessità o gli stimoli che arrivano dagli studenti durante l'incontro.

tradotto solo una parte della poesia, è stato necessario un confronto tra i gruppi, in modo da creare un filo tematico e una coerenza nel testo per poi decidere un titolo unitario⁹. È interessante notare che nelle ventidue traduzioni, *il lonfo* ha assunto diverse identità, diventando *il pesce rombo, il puffo, il lupo, il fiume, il levante, l'uomo, il tonfo, il ghiro, il serpente, il bruco, la fiamma, il bambino, l'ottuso, l'asino, il pescione, il signore, il lago, l'albero, il bosco, il contadino, il vento, un mistero*. A questo proposito, la creatività degli studenti nell'interpretare la poesia sembra rispecchiare perfettamente la libertà immaginativa di cui parla Maraini (2007: 16):

Il linguaggio comune, salvo rari casi, mira ai significati univoci, puntuali, a centratura precisa. Nel linguaggio metasemantico invece le parole non infilano le cose come frecce, ma le sfiorano come piume, o come colpi di brezza, o raggi di sole, dando luogo a molteplici diffrazioni, a richiami armonici, a cromatismi polivalenti, a fenomeni di fecondazione secondaria, a improvvise moltiplicazioni cattoliche dei duomi del pensiero, dei moti più segreti.

Riportiamo sotto due traduzioni della poesia (Scuola secondaria di Buggiano, classe 3^a):

<i>L'uomo</i>	<i>L'asino</i>
<p>L'uomo non mangia né sorride e molto raramente dorme, ma quando soffia il vento, cammina un poco e va contro i ricordi. È stanco l'uomo! È pieno di rabbia e soffre! Se inciampa cade a terra e si arrabbia con sua sorella e la scaraventa. Eppure il vecchio uomo vedovo che beve e si ubriaca e va nella tomba, triste piange. E quasi quasi in senso di amarezza gli cade una lacrima. Ma lui zitto la guarda e la accarezza.</p>	<p>L'asino non raglia né disturba E molto raramente mangia, ma quando soffia il vento molto forte ha un poco di paura e si sveglia. È spaventato l'asino! È pieno di paura nella stalla fredda e polverosa! Se lo disturbi ti guarda e si arrabbia se rimani si irrita e ti scalcia. Eppure il vecchio asino amareggiato che beve mangia e aspetta nella stalla fa confusione per solitudine. E quasi quasi in segno di approvazione gli do una mela. Ma lui zitto la morde ti lecca e tu l'accarezzi.</p>

9. Era ammesso l'inverosimile, nonché esercizi di fantasia e di immaginazione: abbiamo infatti preferito che rimanesse un esercizio di lingua, libero dalla valutazione e dalla correzione, e aperto appunto all'inverosimile.

- **Usi alternativi del testo e altre proposte operative.** In questa sezione, riportiamo altre considerazioni e proposte, alcune di queste sperimentate nelle classi in base alla risposta degli studenti e degli insegnanti all'attività, altre invece che aggiungiamo noi per ulteriori proposte operative per lavorare con la lingua. In una classe, per esempio, gli studenti, a seguito della traduzione, hanno sperimentato l'invenzione di una lingua, allo stesso modo del poeta. Il lavoro di analisi sulla formazione di parole possibili e impossibili non è stato approfondito durante il nostro incontro; potrebbe invece essere un utile spunto per definire la struttura delle parole in italiano, ovvero le regole di formazione della parola e della sillaba, adottando per esempio una metodologia scientifica e sperimentale, in cui gli studenti propongono delle ipotesi, e poi le testano sulla base della (a) grammaticalità delle parole inventate¹⁰. In una prospettiva plurilinguistica, una riflessione comparativa servirebbe per mettere in luce le differenze che esistono tra le lingue nella formazione delle parole, per esempio analizzando le lingue che già si studiano a scuola, o le lingue che sono conosciute in classe. Lo stesso metodo potrebbe applicarsi alla dimensione sintattica, ed in particolare per individuare alcuni ordini di parole dell'italiano (es. l'ordine non marcato SVO) e l'ordine delle parole all'interno dei sintagmi: un confronto con altre lingue metterebbe in luce alcune differenze sintattiche che si manifestano nell'ordine delle parole (per esempio l'ordine SOV in giapponese, o anche nella lingua italiana dei segni).

In altre classi, al termine della traduzione, è stata proposta un'ulteriore attività per riflettere sulla variazione dell'italiano nella dimensione pragmatica, ovvero come cambia l'italiano in base alle diverse situazioni in cui usiamo la lingua (es. registri linguistici). Non forniamo altri dettagli in questa sede, e rimandiamo al capitolo di Andrea Bigagli, per un approfondimento sulla dimensione pragmatica della lingua e per proposte operative.

Per quanto riguarda l'ordine in cui abbiamo presentato le attività, ci interessa sottolineare che la fase di analisi del testo avrebbe potuto seguire la parte creativa della traduzione, in questo modo avremmo dato prima spazio all'esplorazione non guidata del testo e all'interpretazione. L'ordine da noi presentato è dovuto al fatto che nella prima fase dell'incontro iniziavamo a parlare di lingua e delle caratteristiche di una lingua, per questo ci è risultato più organico dare la priorità all'analisi linguistica prima, e lasciare spazio ai contenuti e ai significati dopo¹¹.

10. Per ulteriore approfondimento e proposte didattiche per la riflessione sulla lingua a scuola, alternative all'insegnamento tradizionale della grammatica, si veda *Esperimenti grammaticali* di Lo Duca (2004).

11. Infine, potrebbe inoltre essere interessante far esplorare la poesia attraverso altre possibilità espressive, per esempio attraverso il disegno; questo permetterebbe di at-

4. Osservazioni e conclusioni

Nel laboratorio che abbiamo descritto, gli studenti sono stati coinvolti in un'attività di analisi e traduzione della poesia metasemantica di Fosco Maraini *Il lonfo*, stimolando una riflessione metalinguistica prima, e la loro creatività linguistica poi. In questo primo incontro, l'obiettivo era quello di mostrare agli studenti che il linguaggio e le lingue costituiscono prima di tutto un sistema di conoscenze profonde, acquisite fin da piccoli, e in modo totalmente implicito. Inoltre, una riflessione sul linguaggio sarebbe stata poi funzionale ai successivi interventi del progetto, che avrebbero offerto la possibilità di praticare altri sistemi linguistici ed altri sistemi di scrittura (mostrando e comparando per esempio il livello di suoni, delle parole e delle frasi).

Ci interessa ora sottolineare che nel nostro intervento, come anche in tutto il progetto, volevamo proporre un modo di fare lingua che si nutrisse prima di tutto delle intuizioni e delle esperienze degli studenti¹². Ci sembra quindi interessante sottolineare che attività come quelle presentate in questo laboratorio mettono in atto e stimolano un tipo di riflessione sulla lingua di tipo euristico e induttivo, così come indicato nelle direttive ministeriali ed in particolare nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (MIUR 2012: 30) da cui riportiamo un estratto relativo all'apprendimento/insegnamento della lingua italiana.

La riflessione sulla lingua, se condotta in modo induttivo e senza un'introduzione troppo precoce della terminologia specifica, contribuisce a una maggiore duttilità nel capire i testi e riflettere e discutere sulle proprie produzioni. Essa, inoltre, si intreccia con la riflessione sulle altre lingue del repertorio dell'allievo, in una prospettiva plurilingue e interculturale. Ma il ruolo probabilmente più significativo della riflessione sulla lingua è quello metacognitivo: la riflessione concorre infatti a sviluppare le capacità di categorizzare, di connettere, di analizzare, di indurre e dedurre, utilizzando di fatto un metodo scientifico. La riflessione sulla lingua riguarda anche il lessico, di cui verranno esplorate e definite le caratteristiche fondamentali, come le relazioni di significato e i meccanismi di formazione delle parole.

Questo approccio in cui gli studenti sono stimolati alla scoperta della grammatica e delle loro competenze, a partire dal testo, è pensato per la costruzione attiva di nuove conoscenze e competenze, e si contrappone alla metodologia normativa e trasmissiva dell'insegnamento tradizionale della grammatica, che

tivare anche altre abilità che non dipendono dal linguaggio verbale, per esempio per coinvolgere studenti che sono ancora ad un primo contatto con la lingua o al livello iniziale.

12. Per ulteriori approfondimenti sull'insegnamento della lingua italiana vd. *Lingua italiana ed educazione linguistica* di M.G. Lo Duca (2013).

si ispirava al metodo grammaticale-traduttivo, tipico dell'insegnamento delle lingue classiche, e già ampiamente superato nell'insegnamento delle lingue straniere e/o seconde. Riprendiamo un estratto dal libro di Monica Berretta sull'educazione linguistica in cui afferma che "se uno studio scientifico del linguaggio [...] può contribuire allo sviluppo del pensiero logico [...], la grammatica tradizionale, con le sue nozioni e con i metodi con cui è insegnata, è puro e vuoto esercizio di astrazione e di memoria, non molto più utile – per fare un esempio paradossale – dell'apprendimento mnemonico di pagine dell'elenco telefonico" (Berretta 1977: 10).

Fare *lingua* e *grammatica* può quindi costituire un'opportunità e un esercizio creativo di metacognizione, in cui gli studenti scoprono il linguaggio, già interiorizzato e acquisito nei loro primi anni di vita. A questo proposito, vorremmo concludere con le parole di Noam Chomsky:

Possiamo 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 di apprendimento linguistico, e presumo nell'apprendimento di qualsiasi altra cosa. Penso che dovremmo probabilmente tentare di creare un ricco ambiente linguistico per l'euristica intuitiva che l'essere umano possiede automaticamente (Chomsky 1968: 690).

Bibliografia

- Berretta M. (1977), *Linguistica ed educazione linguistica. Guida all'insegnamento dell'italiano*, Torino, Einaudi.
- Chomsky N. (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*, Mass., The MIT Press; trad. it. *Aspetti della teoria della sintassi*, in N. Chomsky, *Saggi linguistici*, Vol. II, Torino, Boringhieri, 1970: 39-258.
- Chomsky N. (1968), "Noam Chomsky and Stuart Hampshire Discuss the Study of Language", in *Listener*, maggio: 687-691.
- Chomsky N. (1991; nuova edizione 1998), *Linguaggio e problemi della conoscenza*, Bologna, Il Mulino.
- Donati C. (2008), *La sintassi. Regole e strutture*, Bologna, Il Mulino.
- Gentile M., Nistri J., Pelagalli P., Chiappelli T. (a cura di) (2014), *Il metodo ALC: Apprendimento Linguistico-Cooperativo*, Progetto Implementazione del Portale Immigrazione e sua Gestione Sperimentale a Livello Locale (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali).
- Graffi G., Scalise S. (2013), *Le lingue e il linguaggio. Introduzione alla linguistica*, Bologna, Il Mulino.
- Guasti M. T. (2007), *L'acquisizione del linguaggio. Un'introduzione*, Milano, Raffaello Cortina Editore.

- Lo Duca M.G. (2013), *Lingua italiana ed educazione linguistica*, Roma, Carocci Editore.
- Maraini F. (2007), *La Gnòsi delle Fànfole*, Milano, Dalai Editore (con CD audio).
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*.
- Nespor M., Bafile L. (2008), *I suoni della lingua*, Bologna, Il Mulino.
- Scalise S., Bisetto A. (2014), *La struttura delle parole*, Bologna, Il Mulino.

Varietà diafasiche dell'italiano: un percorso laboratoriale sui registri linguistici

Andrea Bigagli

1. Introduzione. I registri linguistici in un percorso per la valorizzazione del plurilinguismo

Le varietà diafasiche si riferiscono alle variazioni linguistiche legate alle differenti situazioni in cui avviene la comunicazione. In questa prospettiva, dunque, il parlante opera delle scelte all'interno del proprio repertorio linguistico-comunicativo, in base alla situazione, alla funzione e all'argomento della comunicazione stessa (Coveri *et al.* 1998).

Questi cambiamenti linguistici possono influenzare alcuni o tutti i livelli di analisi linguistica (la prosodia, la fonetica e la fonologia, la morfosintassi, il lessico, la pragmatica) sulla base di due distinti gruppi di variabili. Le variabili del primo gruppo si identificano nei parlanti, nei loro ruoli reciproci e nelle caratteristiche della situazione comunicativa; la variazione si colloca in questo caso sull'asse *formalità-informalità*. Le variabili del secondo gruppo sono rappresentate, invece, dalla sfera di attività, l'ambito di discorso e l'argomento di cui si parla (Berruto 1995). Le variazioni della lingua dipendenti dal primo gruppo di variabili costituiscono i *registri*, mentre le variazioni del secondo gruppo costituiscono i *sottocodici* (detti anche microlingue).

La scelta di prendere in considerazione i registri linguistici all'interno di un percorso laboratoriale-formativo sulla valorizzazione del plurilinguismo risiede nel fatto che essi rappresentano la più tangibile e frequente forma di variabilità linguistica di cui i ragazzi destinatari del laboratorio (studenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado) fanno esperienza quotidiana e di cui hanno già una implicita competenza, seppur da stabilizzare. Si vuole dunque mettere in luce come nelle lingue storico-naturali, e quindi anche in italiano, esista un plurilinguismo interno alla lingua stessa che si manifesta attraverso le varietà della lingua, in questo caso focalizzando l'attenzione su quelle di registro.

Diadori (2001) sottolinea come un'educazione alla dimensione diafasica della lingua, con particolare riferimento ai registri linguistici sia diventata sempre più importante perché "le situazioni di formalità e informalità hanno confini meno netti di qualche decennio fa e di conseguenza li hanno anche i relativi usi linguistici, aumentano le situazioni di semi-informalità, di pseudo o reale simmetria e diviene più difficile individuare realizzazioni linguistiche nettamente formali o informali" (Diadori 2001: 118). L'obiettivo del laboratorio è stato dunque quello di rendere esplicite le variazioni

della lingua sulla base della variazione dei due attanti della comunicazione, della relazione tra di loro e del contesto, evidenziando in questo modo tre tipi di registro: alto, medio e basso.

Il *registro alto* o *formale* corrisponde al linguaggio utilizzato in situazioni comunicative formali, tra persone la cui relazione non si basa su un rapporto sociale paritario e senza confidenza (ad es. cittadino-pubblico ufficiale, studente-dirigente scolastico, ecc.). Esso è caratterizzato dall'uso di parole precise e ricercate, l'alta frequenza di formule di cortesia, l'uso del "lei", frasi lunghe e sintatticamente complesse, con la presenza di molte subordinate. Il registro alto viene generalmente fatto corrispondere all'italiano *standard*, cioè quello sancito dalle grammatiche normative e insegnato ufficialmente a scuola.

Il *registro medio* è considerato quello utilizzato in situazioni comunicative quotidiane di lavoro, di studio e, in parte, anche di famiglia, in cui la relazione tra le persone si può basare sia su un rapporto sociale paritario che non (ad es. tra colleghi di lavoro, studente-insegnante, figlio-genitore ecc.). È caratterizzato da parole di uso comune, dall'uso sia del "lei" che del "tu", dalla presenza significativa di frasi in coordinazione e di subordinate ad alta frequenza (come temporali e causali esplicite). Il registro medio viene generalmente fatto corrispondere all'italiano *neo-standard* (Berruto 1987), che si distanzia dallo standard in quanto "ricettivo dei tratti generali del parlato" (Sabatini 1985: 155), in cui la norma viene "naturalizzata" e si apre a forme provenienti da altre varietà, perciò in grado di soddisfare tutte le esigenze comunicative quotidiane.

Il *registro basso* o *informale*, infine, è quello utilizzato in situazioni comunicative familiari, tra amici o parenti caratterizzati da un rapporto di alta confidenza. In questo tipo di registro è massiccia la presenza di parole comuni e gergali, dell'uso esclusivo del "tu" e della gestualità. In questo caso l'enunciazione è breve, libera e spontanea e non di rado sono presenti sproloqui.

È bene comunque sottolineare che i confini tra un registro e l'altro non sono mai stabiliti in maniera netta, come del resto qualunque altro fenomeno linguistico, che si inserisce in un continuum intersecato da innumerevoli dimensioni di variazione.

2. La competenza sui registri e gli apprendenti di madrelingua non-italiana

Il raggiungimento della competenza nella gestione dei registri linguistici dell'italiano riguarda allo stesso modo sia studenti di madrelingua italiana che studenti con italiano come L2, visto che le situazioni comunicative sono generalmente condivise.

In un contributo di Corbucci (2009), dell'Università per Stranieri di Perugia, si legge che "è importante che gli studenti stranieri conoscano e sappiano riconoscere espressioni appartenenti all'italiano colloquiale, in quanto lingua

della conversazione quotidiana, mentre i registri bassi potranno essere presi in considerazione soltanto come consapevolezza della loro esistenza e della loro marcatezza nei confronti della lingua standard”. Considerando questa affermazione, per gli apprendenti di italiano come L2 sembra che sia contemplato solo il raggiungimento di una competenza passiva, cioè di comprensione, per i registri più bassi. Invece il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (d’ora in poi QCER) (2002) fa un chiaro riferimento alle competenze attive anche per i registri bassi, sia al livello C2, in cui l’apprendente deve mostrare “flessibilità nel riformulare i concetti usando forme linguistiche diverse, a seconda della situazione e dell’interlocutore, per mettere in evidenza alcuni aspetti ed eliminare ambiguità”, ma anche al livello B2, quando l’apprendente sia “in grado di adattare ciò che dice e il modo di esprimersi alla situazione e al destinatario, adottando un livello di formalità adatto alle circostanze” e addirittura in riferimento al livello A2, cioè che l’apprendente “sia in grado di adattare alle circostanze espressioni semplici, ripetute e memorizzate, sostituendo qualche elemento lessicale”. In Vedovelli (2010) e poi anche in Sobrero, Miglietta (2011), si fa riferimento a come l’apprendente di italiano L2 giunga ad utilizzare i vari registri linguistici in maniera consapevole, distinguendoli dalla varietà standard. In questo modo, la competenza grammaticale viene estesa fino ad includere una competenza sociolinguistica e pragmatica al fine di considerare gli stessi apprendenti “soggetti sociali, cioè membri di una società che hanno dei compiti da compiere (non esclusivamente collegati alla lingua) in un dato insieme di circostanze, in uno specifico contesto e entro un particolare campo di azione” (QCER: 11). In questa prospettiva, la formazione di “soggetti sociali” accade di conseguenza ad una didattica linguistica che non si basi soltanto sui registri formali, la quale porterebbe a “l’inevitabile risultato di uno sfalsamento della competenza comunicativa in lingua straniera di chi abbia imparato la lingua straniera solo in contesto scolastico, guidato” (Berruto 2001: 153).

Infine, è interessante riportare le osservazioni di Berretta (1988) e Calleri et al. (2003), riprese anche da Solarino (2010), in cui si fa riferimento a fenomeni di interferenza dei registri bassi nell’italiano L2 di apprendenti stranieri. Espressioni come *fare i mestieri* (fare i lavori di casa), *che cosa mi viene* (che cosa mi capita), *anca* (anche), *gnanca* (neanche), oppure, a livello grammaticale, costruzioni con la presenza di un pronome riflessivo “intensificante”, come *mangiarsi una pizza*, *vedersi un film* vengono interpretate come interferenze dovute alla maggiore esposizione degli apprendenti a registri bassi e colloquiali della lingua. Tuttavia, si sottolinea che il concetto di interferenza linguistica si applica più precisamente a fenomeni che coinvolgono la competenza su L1 e i processi acquisizionali di L2 e non due varietà della stessa lingua. In questo caso dunque, si preferisce ricondurre tali fenomeni a fasi del percorso acquisizionale dell’italiano L2, influenzate sì dalla frequenza di determinate strutture

dell'input, l'italiano appunto, ma indipendenti da esso e sempre facenti parte di grammatiche possibili (Pona 2009; 2010; Pona, Ruolo 2012), o per meglio dire in questo caso, di possibilità sociolinguistiche.

3. Il laboratorio

Hanno partecipato a questo laboratorio 2 classi terze di scuola secondaria di primo grado, precisamente dell'Istituto Comprensivo di Quarrata (PT) e di Pieve a Nievole (PT) e 4 classi prime degli Istituti Professionali, precisamente dell'Istituto Pacinotti di Pistoia e Sismondi-Pacinotti di Pescia (PT). Tutti gli incontri si sono svolti nelle rispettive scuole, in aule dotate di LIM per permettere la proiezione di diapositive. La durata del laboratorio è stata di circa due ore per ciascuna classe.

Tutte le classi partecipanti sono plurilingui, con un numero variabile di studenti di madrelingua non-italiana. Nessuno studente di madrelingua non-italiana è risultato al livello iniziale di apprendimento dell'italiano come L2.

Dopo le presentazioni, gli studenti sono stati invitati a riflettere sugli elementi di base della comunicazione (vedi fig.1): emittente, ricevente, codice condiviso, lingua e su come, al variare del ricevente e alla differente relazione tra emittente e ricevente, uno stesso contenuto possa variare nella sua enunciazione.

La comunicazione

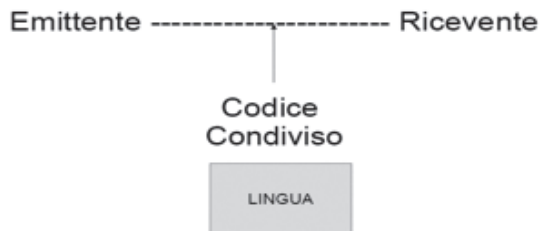


fig. 1.

Dopodiché sono state presentate agli studenti tre situazioni comunicative. In ogni situazione si mantiene lo stesso emittente, ma varia il ricevente e quindi la relazione tra i parlanti.

<p>Situazione: c'è uno stereo con un volume troppo alto; devi studiare e non riesci a concentrarti; chiedi di abbassare lo stereo a:</p> <p>Tua madre</p> <p>Un tuo amico</p> <p>La professoressa di inglese</p>	<p>Situazione: sei stato fermato dalla polizia perché andavi in scooter senza casco e per questo sei arrivato a scuola in ritardo; devi dirlo a:</p> <p>Un tuo amico</p> <p>Il preside</p> <p>Il padre di un tuo amico</p>	<p>Situazione: sei al cinema e devi chiedere a chi ti sta davanti di togliersi il cappello perché non riesci a vedere lo schermo. Davanti a te c'è:</p> <p>Il vicino di casa</p> <p>Una signora anziana che non conosci</p> <p>Tua madre</p>
---	---	---

fig. 2.

fig. 3.

fig. 4.

Per ogni situazione sono stati coinvolti due studenti come “attori”, uno di loro nella parte dell'emittente, l'altro nella parte del ricevente. Gli studenti-attori sono stati invitati a produrre enunciati il più naturali possibile, come se si trovassero realmente in tale situazione e, dunque, prevedendo anche la presenza di sproloqui nel caso degli enunciati di registro basso. Il compito dello studente-attore nella parte dell'emittente è stato quello di produrre enunciati adeguati al relativo ricevente e alla situazione comunicativa. In ogni situazione i riceventi sono stati selezionati in modo tale che l'emittente potesse produrre tre enunciati caratterizzati da tre registri diversi, alto, medio e basso.

Gli enunciati spontanei prodotti dagli studenti-attori hanno generalmente rispettato le ipotesi. Si riportano qui sotto alcuni esempi, tratti dal laboratorio effettuato presso l'Istituto Sismondi-Pacinotti. L'esempio (1) è relativo alla situazione comunicativa illustrata in figura 2.

(1) *Emittente:* studente di madrelingua italiana.

Ricevente: tua madre. “Mamma, abbassa la musica!”.

Ricevente: un tuo amico. “Senti coglione, abbassa la musica!”.

Ricevente: prof. di inglese. “Professoressa, potrebbe gentilmente abbassare la musica?”.

L'esempio (2) è invece stato tratto dagli enunciati prodotti per la situazione comunicativa in figura 3.

(2) *Emittente:* studente di madrelingua non-italiana.

Ricevente: un tuo amico. “Oh fra', cazzo, mi hanno fermato gli sbirri perché non avevo il casco!”.

Ricevente: il preside. “Preside, mi scusi, ho avuto un problema, un contrattempo con la polizia”.

Ricevente: il padre di un tuo amico. “Ho avuto un problema con i carabinieri, ero in motorino senza casco”.

Infine, gli esempi (3) e (4) sono relativi alla situazione comunicativa in figura 4.

(3) *Emittente*: studente di madrelingua italiana.

Ricevente: il vicino di casa. “Scusa, puoi levarti il cappello che non ci vedo”. (registro medio)

Ricevente: una signora anziana che non conosci. “Scusi signora, potrebbe levarsi il cappello perché non vedo”. (registro alto)

Ricevente: tua madre. “Mamma, levati il cappello che non ci vedo”. (registro basso)

(4) *Emittente*: studente di madrelingua non-italiana.

Ricevente: il vicino di casa. “Ti levi il cappello?”. (registro medio)

Ricevente: tua madre. “Mamma, levati il cappello!”. (registro basso)

Ricevente: una signora anziana che non conosci. “Signora, potresti levare il cappello?”. (registro alto)

Tra quelli riportati, l'esempio (4) ci può fornire alcuni suggerimenti per quanto riguarda le produzioni linguistiche di studenti di madrelingua non-italiana e un eventuale confronto con quelle di parlanti nativi (in (3)). Infatti, in (4), accanto ad una domanda breve e “diretta”, caratterizzante il registro medio dell'apprendente (*Ti levi il cappello?*), e a una struttura “imperativa” caratterizzante il registro basso (*Mamma, levati il cappello!*), segue una domanda in cui si riconoscono già indicatori di formule di cortesia, come l'uso di *Signora* e l'uso di *potere+ Verbo* nella flessione del condizionale (*potresti levare*). Le differenze maggiori con le produzioni in (3), dunque, più che nelle variazioni lessicali in base al registro e l'uso di indicatori di cortesia, che come si è visto sono già presenti in (4), riguardano sicuramente la struttura sintattica degli enunciati, che nel caso del parlante di madrelingua italiana si presentano più complessi, principalmente per la presenza di subordinate.

In seguito, sulla base degli enunciati prodotti dagli studenti-attori, si è cercato di individuare le caratteristiche di ciascuno dei tre registri, le quali sono poi state esplicitate in diapositiva (vedi fig. 5).

Registri

- **Alto**: situazioni ufficiali, tra persone che non si conoscono; non c'è rapporto di confidenza. Caratterizzato da: parole precise e ricercate, formule di cortesia, uso del “lei”, frasi lunghe e complesse (molte subordinate).
- **Medio**: situazioni quotidiane di lavoro, studio, in parte anche di famiglia, ma sempre senza troppa confidenza. Caratterizzato da: parole di uso comune, uso sia del “lei” che del “tu”, frasi semplici (molte coordinate)
- **Basso**: situazioni familiari, con amici o parenti molto in confidenza. Caratterizzato da: parole comuni e gergali, uso del “tu”, gestualità, frasi libere e spontanee.

Rese dunque esplicite le caratteristiche di ciascun registro emerso, l'ultima parte del laboratorio è stata dedicata all'analisi, prevalentemente focalizzata sul lessico, di un testo di una ipotetica e-mail scritta da un ragazzo ad un amico, dunque caratterizzata da registro basso (vedi fig. 6). Agli studenti è stato chiesto di mettere in evidenza gli elementi lessicali caratterizzanti il registro basso e di provare a sostituirli con elementi lessicali o espressioni aventi lo stesso valore semantico ma appartenenti a registri più alti (medio e alto).

Di seguito, alcune delle espressioni messe in evidenza e trasformate dagli studenti: *ho svalvolato* > mi sono arrabbiato; *ti devo racconta'* > ti devo dire, ti devo comunicare; *macchina scassata* > macchina rotta, macchina vecchia, macchina usurata; *ci taglia la strada da destra* > si inserisce da destra; *parafango davanti* > parafango anteriore; *col culo di quel catorcio* > con la parte dietro, con la parte posteriore della sua macchina; *ci siamo sdrumati* > siamo scivolati; *mi sono incazzato di brutto* > mi sono arrabbiato, mi sono molto irritato; *se lo denuncio andiamo* > se lo denunciassi andremmo; *i miei non lo sanno* > i miei genitori non ne sono a conoscenza; *ho piazzato* > ho messo, ho parcheggiato; *devo chiamare* > devo contattare; *bella* > ciao, a presto.

4. Conclusioni

Come già anticipato nella parte introduttiva, lo scopo del laboratorio è stato quello di rendere esplicite le conoscenze linguistico-comunicative relative all'uso dei registri linguistici. L'esplicitazione delle regole è stata condotta a partire dalle conoscenze acquisite dei partecipanti, che hanno portato in modo naturale a far emergere la variazione linguistica sulla base delle relazioni tra i parlanti e le situazioni comunicative. I dati ottenuti hanno dunque confermato le ipotesi di partenza, cioè l'implicita conoscenza da parte dei partecipanti delle diverse varietà di registro, che attraverso l'attività del laboratorio si è cercato di inserire all'interno di un sistema di regole per la comunicazione.

Infine, per quanto riguarda alcune produzioni linguistiche di studenti di madrelingua non-italiana, si ricorda che esse sono preferibilmente riconducibili a processi di acquisizione dell'italiano come L2, più precisamente nei loro aspetti pragmatici e sociolinguistici, che vedono l'attraversamento di fasi caratterizzate da strutture sempre possibili e che si stabilizzeranno nel tempo, in parallelo all'avanzamento dell'acquisizione grammaticale.

Bibliografia

Berretta M. (1988), "Interferenza ed elaborazione autonoma nell'apprendimento dell'italiano come lingua seconda", in *Quaderni del Dipartimento di Linguistica e Letterature Comparate* (Università di Bergamo), 4: 212-231.

- Berruto G. (1987), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- Berruto G. (1995), *Fondamenti di Sociolinguistica*, Roma-Bari, Laterza.
- Berruto G. (2001) “L'emergenza della connessione interproposizionale nell'italiano di immigrati. Un'analisi di superficie”, in *Romanische Forschungen*, 13: 1-37.
- Calleri D., Chini M., Cordin P., Ferraris S. (2003), “Confronti tra l'acquisizione di italiano L1 e l'acquisizione di italiano L2”, in Giacalone Ramat A. (a cura di), *Verso l'italiano*, Roma, Carocci: 220-253.
- Consiglio d'Europa, Modern Languages Division (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: insegnamento, apprendimento, valutazione*, trad. it. di F. Quartapelle, D. Bertocchi, Firenze, La Nuova Italia.
- Corbucci G. (2009), “Fenomeni di variazione sociolinguistica nell'insegnamento di italiano a stranieri”, in *Studi di Glottodidattica*, ojs.cimedoc.uniba.it
- Coveri L., Benucci A., Diadori P. (a cura di) (1998), *Le varietà dell'italiano. Manuale di sociolinguistica italiana*, Roma, Bonacci.
- Diadori P. (a cura di) (2001), *Insegnare italiano a stranieri*, Firenze, Le Monnier.
- Pona A. (2009), “I pronomi clitici nell'apprendimento dell'italiano come L2: il clitico *si* nelle varietà d'apprendimento”, *Annali Online di Ferrara – Lettere*, IV/II: 15-40.
- Pona A. (2010), “Un italiano che cambia o tanti italiani? L'uso di “gli” e “che” nelle varietà dell'italiano”, in *Quaderni del Dipartimento di Linguistica-Università di Firenze*, 20: 125-142.
- Pona A., Ruolo F. (2012), *Variazioni di voci. Facilitare l'italiano L2: un percorso formativo*, Firenze, Cesvot, Briciole, n. 31, gennaio 2012.
- Sabatini F. (1985), “L'italiano dell'uso medio: una realtà tra le varietà linguistiche italiane”, in Holtus G., Radtke E. (a cura di), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, Tübingen, Narr: 154-184.
- Sobrero A. A., Miglietta A. (2011) “Per un approccio varietistico all'insegnamento dell'italiano a stranieri”, in *Italiano LinguaDue*, 1: 234-260.
- Solarino R. (2010), “Gli errori di italiano L1 e L2: interferenza e apprendimento”, in *Italiano LinguaDue*, 2: 15-22.
- Vedovelli M. (2010), *Guida all'italiano per stranieri*, Roma, Carocci.

Scoprire una lingua, scoprire una scrittura: laboratorio di lingua e scrittura araba

Afef Hagi

1. *Introduzione*

Nell'immaginario italiano, l'*arabo* simboleggia l'alterità, "*parlare arabo*" è anche sinonimo di incomprendimento. Eppure la costruzione dell'alterità richiama sì il diverso, ma spesso e volentieri questo altro è anche vicino, e non è forse un caso che gli *arabi* sono proprio le popolazioni del *vicino* Oriente dell'Occidente. La storia della Cultura Araba e Islamica e quella della Cultura Latina Occidentale è costellata di continui contatti. Ci furono numerosi conflitti e invasioni reciproche, ma ci sono stati anche continui scambi culturali, scientifici e spirituali, che rendono oggi queste culture vicine nelle loro diversità, ricche delle loro contaminazioni.

Nell'ambito di questo percorso, che ha come obiettivo di sensibilizzare insegnanti e alunni al plurilinguismo - che caratterizza il nostro mondo contemporaneo e probabilmente lo farà sempre più nei prossimi anni - il laboratorio di lingua e scrittura araba si è dato l'obiettivo di avvicinare il nostro pubblico alla cultura araba, alla storia e alla lingua di una civiltà che ha da tempo fatto parte del paesaggio mediterraneo. In questo contributo, dopo un breve inquadramento storico della cultura araba, presenteremo il contenuto del laboratorio di lingua e scrittura araba. In primo luogo, tratteremo le principali linee evolutive della lingua e dei dialetti arabi. Di seguito, presenteremo alcuni elementi del sistema di scrittura araba e infine, concluderemo con brevi cenni sull'arte arabo-islamica per eccellenza, la Calligrafia araba.

2. *Inquadramento teorico: alcuni cenni storici della cultura e della lingua araba*

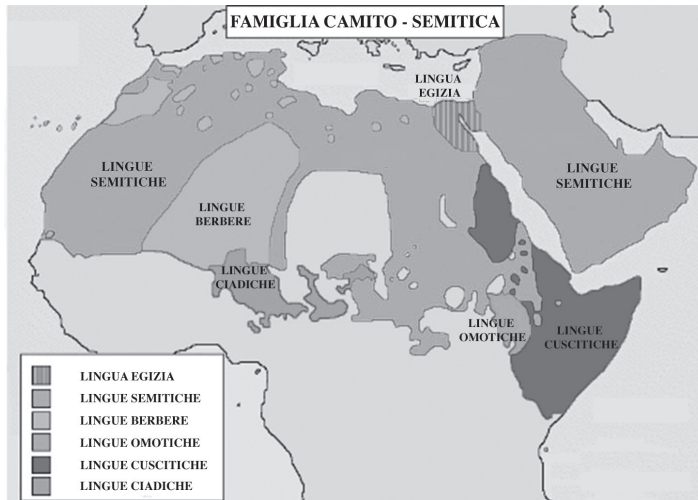
A prima traccia archeologica della parola "*arab*" risale al IX secolo a. C., più precisamente ai tempi del Re Salmanasar III (858-823 a.C.) e si riferisce alle popolazioni insediate nella penisola del Sud Asiatico occidentale e alla regione della *Mezzaluna Fertile*¹. Originariamente, le popolazioni arabe del vicino Oriente occupavano uno spazio intermedio tra l'estremo Oriente e l'area mediterranea. Ponte naturale tra due continenti, l'*Arabia* - in riferimento alle po-

1. La Mezzaluna Fertile (*Fertile Crescent*) designa una zona geografica irrigata dai quattro grandi fiumi della regione (Nilo, Giordano, Tigri ed Eufrate). Si estende quindi alle terre del Medio Oriente sulle pianure alluvionali ricche in terra fertile. Fu proprio in queste valli fertili che l'agricoltura neolitica è nata.

popolazioni arabe che la occupavano- è delimitata a Nord dalla Turchia dell'Asia; a Est dal Golfo persico; a Sud dal Mar Arabico e a Ovest dal Mar Rosso. Tra le popolazioni arabe, alcune sono sedentarie e altre nomade (Kalisky, 1972).

La lingua araba

La lingua araba è parte della grande famiglia di lingue Camito-Semitiche, un gruppo di più di trecento idiomi molto apparentati, parlati e scritti da più di 2500 anni nelle regione del Vicino Oriente. L'arabo appartiene al sottogruppo chiamato semitico meridionale e si colloca quindi nell'area dell'*Arabia*. Occupando la parte settentrionale dell'Arabia, l'arabo funge da ponte tra le lingue semitiche settentrionali e quelle meridionali con le quali condivide una serie di caratteristiche fonologiche e morfologiche (Baccouche,1989).



Mappa delle lingue Camito-Semitiche

La maggior parte delle lingue semitiche si sono estinte, altre sono usate in modo secondario come lingue liturgiche. Cinque sono le principali lingue semitiche, oltre all'arabo: l'amarico (lingua parlata in Etiopia), l'Ebraico (lingua ufficiale dello Stato d'Israele e lingua liturgica della religione ebraica), il Tigrino (lingua parlata nel nord dell'Etiopia e in Eritrea) e il Maltese (l'unica lingua semitica scritta in alfabeto latino e l'unica lingua ufficiale semitica dell'Unione europea).

Le più antiche iscrizioni arabe risalgono all'VIII a.C. ma l'arabo antico è stato trasmesso soprattutto tramite la letteratura pre-islamica (poesie, cronache, proverbi, etc.). Questo patrimonio linguistico è rimasto essenzialmente orale, e prima dell'VIII d.C. non ci fu nessuna raccolta sistematica sotto forma

scritta. Lo studio della letteratura dell'arabo antico, dimostra una lingua molto elaborata, strutture morfo-sintattiche relativamente ben delimitate e un ricco vocabolario. I linguisti ritengono che questo linguaggio rappresenti un livello standard letterario, una sorta di "koinè" il cui sviluppo è stato favorito da alcuni centri culturali e commerciali quali le corti reali o la grande fiera di "UKAD" che si teneva in occasione del pellegrinaggio alla Mecca. È proprio in questo linguaggio sintetico, il cui nucleo sarebbe il parlato di Quraysh², che il Corano è stato rivelato nel V secolo d.C. al profeta Maometto (Baccouche, 1989). Lo stretto legame tra il libro sacro dei musulmani e l'arabo ha dato alla lingua uno "status speciale" e ha contribuito all'arabizzazione di diverse popolazioni, contemporaneamente alla diffusione della religione islamica. Il Corano era un fattore notevole di coesione linguistica ed è diventato lo standard immutabile a partire dal quale i filologi arabi hanno sviluppato i loro trattati grammaticali e i loro dizionari.

Sotto il dominio degli Abbasidi di Baghdad (750-1258 d.C.), la letteratura araba raggiunse il suo periodo d'oro, mentre gli studi linguistici hanno raggiunto un alto livello di sofisticazione. Inoltre molti ricercatori musulmani, arabi e non arabi, cristiani ed ebrei hanno partecipato allo sviluppo intellettuale e scientifico di quella era, proprio utilizzando la lingua araba come lingua di studio. Tramite le numerose e sistematiche traduzioni realizzate dagli studiosi di lingua araba, la civiltà musulmana fu la protagonista principale nella circolazione dei saperi greci, indiani, babilonesi e persiani verso il mondo latino medievale occidentale (Mion, 2007). Oltre a questo ruolo d'intermediario delle conoscenze, gli arabi hanno elaborato una vera e propria scienza araba, con grandi nomi quali il medico Ibn Sina conosciuto in Occidente come Avicenna, il matematico e astronomo al-Khwarizmiou, il geografo e storico al-Biruni, il filosofo Ibn Rochd (Averroè) o ancora il sociologo Ibn Khaldun.

Oggi, la lingua araba è parlata da circa 300 milioni di persone in tutto il mondo ed è la lingua religiosa di oltre un miliardo di parlanti non nativi. È la lingua ufficiale di 22 paesi arabi, che formano la lega araba, un territorio che si estende su una vasta area geografica che si affaccia sul mediterraneo, l'atlantico e il golfo persico (Baccouche, 1989). La lingua araba è anche parlata in altri paesi non arabi: in Israele (dove l'arabo e l'ebraico sono entrambe lingue ufficiali), nella Repubblica Centrafricana e nel Ciad. Più di un miliardo di musulmani in paesi come l'India, l'Indonesia, il Pakistan e la Tanzania studiano l'arabo come lingua straniera per l'uso liturgico e accademico.

3. *Il laboratorio*

Tutte le classi partecipanti al laboratorio sono plurilingui. In circa la metà delle classi erano presenti alunni studenti provenienti da paesi arabofoni. Ad

2. Tribù del *bijaz* occidentale, di cui è nativo il profeta Maometto.

eccezione di un studente neo-arrivato, tutti gli altri avevano un livello di conoscenza minimo della lingua araba (una buona comprensione del dialetto del paese dei genitori e una discreta competenza orale). Anche per questi allievi il laboratorio rappresentava l'occasione di avvicinare l'arabo come lingua formale.

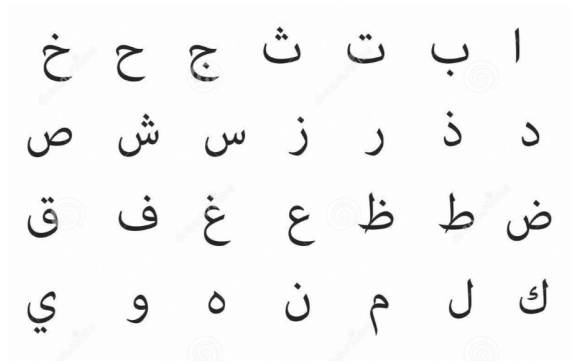
Esplorando dalle mappe delle lingue Camito-Semitiche e dei paesi arabi (proiettate sulla LIM) gli alunni sono invitati a visualizzare ed esplorare l'area geografica di riferimento. Questa attività permette di introdurre alcuni cenni storici sulla cultura araba e sul rapporto tra lingua araba e religione islamica. Dopo aver collocato geograficamente i parlanti dell'arabo, viene introdotta una riflessione con la classe sul concetto di "prestiti linguistici" e sui contatti tra le lingue nell'area mediterranea:

- Arabismi nella lingua Italiana
- I dialetti arabi come risultanti dai contatti con le altre lingue semitiche e con le lingue indo-europee.
- Alcune parole italiane nel dialetto tunisino

Questa prima parte esplorativa, si conclude con un'attività nella quale gli alunni sono invitati a indovinare il significato di tre Simboli *culturalmente orientati*: il pronto soccorso, l'università e il caffè. Le tre parole arabe corrispondenti a questi simboli (stampati su fogli A4 e distribuiti ai partecipanti) rappresenteranno le tre parole di riferimento per lo svolgimento della seconda parte del laboratorio.

Il sistema di scrittura

Il sistema di scrittura arabo è stato adattato dalla scrittura Nabatea che è essa stessa un'evoluzione del sistema di scrittura Aramaico. L'alfabeto arabo si compone di ventotto lettere e la sua scrittura procede da destra a sinistra. Questo stesso alfabeto è utilizzato anche da alcune lingue indoeuropee (Es. Farsi).



La prima attività proposta alla classe è un primo approccio ai *suoni* della lingua araba. Durante la lettura delle 28 lettere che compongono l'alfabeto arabo, i partecipanti sono invitati a identificare i suoni a loro familiari (11 lettere corrispondono a un suono simile in italiano), i suoni completamente diversi dall'italiano e i suoni che esistono nella lingua italiana e che non hanno corrispondenza nella lingua araba (le consonanti P e V, le vocali "E" e "O").

Un'altra specificità della lingua araba sono le vocali. Infatti tre delle lettere che rappresentano le consonanti / A, W, y / sono anche utilizzate per indicare le vocali lunghe / ā, ū, ī /. Le vocali corte in arabo corrispondono in italiano alle vocali « A », « U » e « I ». Quindi, in arabo esistono soltanto tre vocali che permettono di articolare le consonanti. Queste vocali brevi / a, u, i / sono rappresentate attraverso segni diacritici collocati sopra o sotto la lettera.

- La *Fatha* (◌̄) corrisponde al suono A
- La *Kasra* (◌̇) corrisponde al suono I
- La *Damma* (◌̣) corrisponde al suono U
- Il *Sukun* (◌◌) corrisponde all'assenza di vocalizzazione

Prendendo come esempio la lettera ب /ba/, di seguito le diverse vocali corte e lunghe:

بِي	بُو	بَا	بُ	بِ	بَ	بْ
bī	bū	bā	bu	bi	ba	b

La scrittura araba è corsiva, il che significa che alcune lettere devono essere collegate alle lettere precedenti e successive. Anche se non esiste alcuna distinzione tra le maiuscole e le lettere minuscole, la lettera ha più di una modalità di scrittura in base alla sua posizione nella parola (iniziale, mediana o finale). Per introdurre gli alunni al sistema di scrittura corsiva, gli alunni sono invitati ad individuare le lettere dell'alfabeto arabo che compongono i loro nomi e che saranno di seguito scritti sulla lavagna (in corsivo). Nella seguente tabella alcuni esempi della variazione nella scrittura corsiva di alcune lettere:

finale	mediana	iniziale	lettera
ﻝ	ﻝ	ﺍ	ﺍ
ﺕ	ﺕ	ﺕ	ﺕ
ﺦ	ﺦ	ﺦ	ﺦ
ﻱ	ﻱ	ﻱ	ﻱ
ﻊ	ﻊ	ﻊ	ﻊ
ﻩ	ﻩ	ﻩ	ﻩ
ﻭ	ﻭ	ﻭ	ﻭ
ﺩ	ﺩ	ﺩ	ﺩ

Questo primo approccio all'alfabeto arabo e al sistema di scrittura si conclude con un'attività che riprende le tre parole introdotte precedentemente. Divisi in gruppi di tre o quattro, partendo da parole scritte in corsivo, gli alunni sono chiamati ad identificare le variazioni nella scrittura e ad indicare le lettere corrispondenti.

Introduzione alla calligrafia araba

La lingua araba è il principale veicolo di un ricco patrimonio culturale e gli arabofoni nutrono un grande amore e un forte fascino per il linguaggio. Questa supremazia della lingua nella cultura araba si esprime ad esempio nella fiorente e abbondante produzione poetica fin dall'era pre-islamica, ma anche nella calligrafia, l'arte emblematica della civiltà araba.

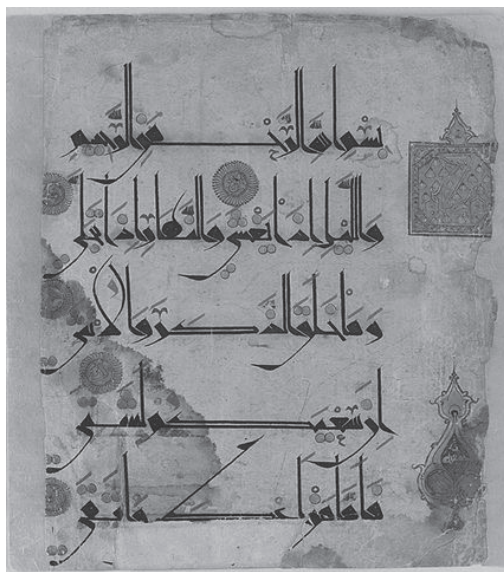
In arabo la calligrafia è indicata con la parola khatt (طخ), che deriva da linea, disegno o struttura. La Calligrafia è un'espressione artistica che trascende il verbo, da vita alle lettere tramite la rappresentazione grafica, la bellezza del tratto, la tecnica delle proporzioni e la dinamicità delle composizioni. La comprensione del testo non è necessaria perché nella calligrafia la bellezza della lingua è visiva.

Ghani Alani: "*La calligrafia è il legame tra l'anima e la lettera*"
Vincitore del Premio Sharjah UNESCO per la cultura araba (2009).

Per queste ragioni proponiamo in questo laboratorio una breve introduzione all'arte calligrafica, essendo essa una componente centrale della lingua e della cultura araba. Infatti, Ghani Alani ritiene che la calligrafia è parte dell'anima della civiltà araba, un'arte che rappresenta la spina dorsale di questa cultura. Per Ghani Alani, l'importante sviluppo della calligrafia nella civiltà araba non può essere determinato dal divieto di rappresentazione pittorica, ma indica essenzialmente il forte legame di questa civiltà al verbo, alla parola e alla lingua (Kalisky, 72: 39). Ricordiamo che nell'era pre-islamica l'unica arte era la poesia ed è naturalmente nella continuità di questo amore per le parole che si è sviluppata l'arte calligrafica.

Dopo una breve presentazione storica dello sviluppo dell'arte calligrafica araba, con il supporto di alcune immagini, vengono presentati i due stili calligrafici principali:

- la scrittura kufi: è lo stile più antico e nasce nella città irachena di Kufah. Questa scrittura si caratterizza della sua grafia basata su forme quadrate e una marcata angolosità (Alani, 2001).



"Qur'an folio 11th century kufic". – Calligrafia Cufi

- La scrittura *Naskhi*: più recente e il secondo stile più diffuso. Rispetto allo stile Kufi, questa scrittura è anche più morbida e rotonda (Alani, 2001).



"Folio from a Qur'an (Mamluk dynasty)" - Calligrafia Nakshi

Da questi due stili sono nate un centinaio di altre scritture, citiamo per esempio il *Farsi*. Creata da calligrafi persiani questa scrittura è molto diffusa tra i persiani, i turchi e gli indiani. Questo stile tende ad accentuare le curve delle lettere e ad eliminare gli angoli, ne consegue una scrittura molto elegante (Alani, 2001).



"Miremad-1" immagine di Mir Emad Hassani (1554 - 1615)- Calligrafia Farsi

La parte introduttiva è seguita da un'attività di gruppo. Si consegna ad ogni gruppo due copie di un verso di una poesia: la prima copia è in calligrafia secondo lo stile Nakshi e la seconda copia invece è scritta in caratteri da stampa. Gli alunni sono invitati a mettere a confronto le due copie e ad esplorare le variazioni nella scrittura delle parole tra le due versioni (a stampa e calligrafia).

Il laboratorio si conclude con un'attività di scrittura. Gli alunni sono invitati a copiare le tre parole di riferimento su dei cartelli colorati da appendere in classe.

4. *Conclusione*

In questo laboratorio i partecipanti hanno avuto la possibilità di scoprire i suoni della lingua araba e il suo sistema di scrittura. Tramite le attività proposte, gli alunni sono stati in grado di riconoscere visivamente le lettere, di individuarle all'interno di parole scritte in corsivo. Inoltre, con l'introduzione della scrittura calligrafica, i partecipanti hanno scoperto la dimensione artistica della scrittura araba.

La lingua è anche un medium dei contenuti culturali nel quale le parole, e le espressioni orali o scritte sono la traduzione linguistica e culturale di realtà, percezioni e sistemi di pensiero. In questo senso, il percorso intrapreso nei laboratori di lingua e scrittura araba, oltre alla dimensione linguistica, aveva anche come obiettivo quello di esplorare alcune specificità culturali del mondo arabo in modo da partecipare a decostruire alcuni degli stereotipi più diffusi e avvicinare insegnanti e alunni a un universo culturale e linguistico in una prospettiva plurilingue.

Bibliografia

- Baccouche, T. (1998), *La langue arabe dans le monde arabe*, *L'Information Grammaticale*, Numéro spécial Tunisie. (2): 49-54.
- Kalisky, R. (1972), *Storia del mondo arabo*, Filiberto Preto-Bertani.
- Ghani, A. (2013) *Calligraphie arabe : initiation*, Paris: Editions Fleurus.
- Mion, G. (2007), *La lingua araba*. Roma: Carocci.

Le foto che illustrano questo testo sono di Pubblico dominio tramite la licenza Wikipedia e Wikimedia. L'elaborazione grafica delle mappe è stata realizzata da Francesco Bellone.

Lingue materne, lingue migranti, lingue adottive: diversità linguistica e non solo

Zoran Lapov

1. Introduzione

Il presente scritto nasce dai laboratori realizzati nel periodo febbraio-marzo 2014 presso gli istituti d'istruzione secondaria di primo e secondo grado della Provincia di Pistoia nell'ambito del Progetto Valorizzazione del Plurilinguismo. Ogni percorso è stato sviluppato in uno o due incontri per classe di durata di due ore ciascuno. I macro-temi sono stati articolati in modo da permettere variazioni e aggiustamenti da apportare via via che le attività laboratoriali avanzavano. Partendo da un breve inquadramento teorico-metodologico, questo scritto si sofferma sul laboratorio con particolare attenzione alle attività di gruppo per concludersi con alcune osservazioni concernenti il gruppo-classe in relazione alle conoscenze sulla diversità linguistica, e non solo, in un dato contesto socio-culturale.

2. Inquadramento teorico

Il lavoro proposto in chiave laboratoriale, che poggia sul metodo di apprendimento cooperativo ed esperienziale, ha avuto come presupposti alcuni elementi fondanti: ascolto, confronto, interazione, scambio e rispetto. Per essere più fedeli a quanto accaduto, si è trattato di prestare ascolto, confrontare le opinioni, interagire a parole al fine di scambiarsi conoscenze su quanto affrontato, sempre in un clima di mutuo rispetto. E cos'è che è stato affrontato? L'idea era di offrire una visione secondo la quale anche le lingue meno diffuse (lingue minoritarie, varietà dialettali, lingue non territoriali ecc.) possono essere delineate, descritte, confrontate, e quindi incluse nelle mappe linguistiche. Tutto questo per far emergere le preferenze e i gusti dei ragazzi che spesso si trovano imprigionati in convinzioni poco rimovibili circa la diversità (linguistica e di altro tipo). Coll'aprirsi alla molteplicità dei suoni, delle parole, delle lingue si prospetta la possibilità di aprirsi verso culture diverse, fatto che implica un certo impegno di – appunto – ascolto, confronto, interazione, scambio e rispetto. Seguendo un'impronta teorico-metodologica che nell'abbattere le barriere linguistiche contribuisce a ridurre le distanze socio-culturali, non è stato difficile avvicinare i ragazzi alla realtà del plurilinguismo e a due conclusioni intrinseche a questo fenomeno: più lingue si conoscono, più si è facilitati ad apprenderne delle altre; e ancora: più lingue conosci, più ti senti cittadino del mondo.

3. Il Laboratorio

Il laboratorio tipo veniva inaugurato dalla presentazione degli obiettivi, delle attività e delle modalità di lavoro. Oltre a essere stati assicurati che non sussistevano rischi di risposte “errate”, gli alunni venivano invitati a farsi partecipi propositivi dei lavori e a prendere appunti da reinvestire nel corso del laboratorio. Una attività di brainstorming iniziale faceva da ponte verso le tappe successive di questo viaggio sempre aperto a eventuali digressioni. La riflessione a classe intera, quale costante metodologica, si è intrecciata con attività collettive (mimare suoni, lingue, situazioni; albero delle lingue), di gruppo (vocabolario universale; tradurre per confrontare) e individuali (scrivere il proprio nome in cirillico). A seconda delle richieste, gli approfondimenti invece hanno riguardato: la diversità linguistica; le famiglie linguistiche; le lingue della mia classe; la varietà linguistica italiana; la lingua albanese; le lingue slave (focus sul russo); le scritture e gli alfabeti; alcuni accenni alla fonetica.

Lingue, diversità linguistica, plurilinguismo. A questo punto, ci siamo tuffati nell'oceano *Lingua*, usando il concetto chiave introdotto dalla semplice domanda: Che cos'è una lingua? – “*Un modo di parlare, comunicare, esprimersi, intendersi, conoscersi...*” rispondevano gli alunni. Quindi, lingua è un “modo”? – “*No, sì...*” In cosa consiste? – “*in parole, modi di dire, frasi, suoni...*”

Discorrendo della lingua quale mezzo di comunicazione, sono emerse diverse conclusioni sorrette dall'uso pratico delle lingue. Ad esempio, un'alunna ha voluto esprimere la propria opinione rispetto all'uso del francese, il quale – secondo lei – sarebbe “*poco utile... c'è, è poco diffuso...*” Questo suo giudizio ha sollevato un'obiezione da parte di un compagno di classe: “*ma, se tu vai in Canada, ti potrebbe invece servire il francese*” (I superiore, Monsummano Terme).

Attraversando vari argomenti, si è giunti a trattare della diversità linguistica. In questo scenario, un'osservazione è stata particolarmente indicativa: “*i cinesi parlano strano – non si capisce nulla*” (II superiore, Monsummano Terme). Seppur bersagliato dai commenti di alcuni compagni, dell'ordine “*che ragionamento è questo!?*”, il parere dell'alunno resta importante poiché rispecchia le percezioni che comunemente circondano la diversità linguistica. Alla domanda su come parlano i cinesi, i ragazzi hanno risposto imitando i suoni della lingua cinese. Inoltre, convinti che il concetto di lingua sia associabile a parametri quali “nazione, stesso territorio, stesse radici, grammatica”, gli alunni hanno difeso l'idea che la lingua sia basata sul suono/oralità e che “altri linguaggi” (non-verbali) non dispongano di una grammatica, da cui derivavano la convinzione che questi ultimi non sarebbero vere e proprie lingue. L'esercizio di imitazione, però, ha sollevato un altro quesito: “*mab!, siamo sicuri che non voglia dire nulla?*”, per far capire che anche i suoni apparentemente “senza significato” implicano un portato comunicativo.

Quanto al fenomeno del plurilinguismo, le reazioni talora venivano precedute da dubbi riconducibili alla frase: “*dipende cosa si intende...*” Riflettendo tutti insieme, il concetto è stato chiarito precisando che si può essere plurilingui in vari modi: “*parlando più lingue, conoscendole fino a un certo punto, studiandole a scuola o altrove...*”

Varietà linguistica italiana. La domanda chiave era: C'è un solo italiano? – E le risposte sono piovute discordi: “*sì..., no... non lo so?*” Con l'intento di esplorare la percezione degli alunni rispetto alle varietà linguistiche della Penisola, si è ragionato su quelle che potrebbero essere le sue varie forme: dialetti, vernacoli, parlate, ivi compreso il discorso sulla lingua nazionale, ufficiale, letteraria nella sua forma fiorentina. È stata affrontata la questione dei dialetti e del dialetto come varietà, definito dai ragazzi come “*lingua di una zona*”, “*lingua con diverse pronunce e accenti*” (II media, Borgo a Buggiano), “*una lingua modificata*” (I superiore, Monsummano Terme). Quindi, è una lingua? – “*sì, ma non vera e propria*” (altra alunna). È una lingua “*modificata*” e “*non vera e propria*”, ma rispetto a che cosa? – sorge il dubbio se dire “rispetto all'italiano” o qualcos'altro.

Un aspetto di particolare rilievo ha riguardato la collocazione del toscano nella mappatura delle varietà italo-romanze: la risposta di quanti si sono espressi è stata univoca “*è un dialetto settentrionale*” (diverse classi). In tutti i casi interessati, la scelta è stata automatica, nonché ispirata (a quanto ci sembra di capire) da parametri estetico-affettivi e dall'idea di prestigio che si intuiva nei confronti delle varietà settentrionali rispetto a quelle meridionali. A riprova di ciò, una certa delusione che si è verificata negli alunni nel sentire che il toscano risulta essere più affine alle varietà italiane meridionali.

Facciamo i linguisti! - Riflessione sulle famiglie linguistiche. Perché si parla di famiglie e perché invece di ceppi e alberi con tanto di rami e rametti? Perché certe lingue fanno parte di una famiglia linguistica e altre di un'altra? Le risposte: “*perché le lingue sono simili, unite, si assomigliano...*”, e con qualche parafrasi: “*perché sono imparentate.*” E che cos'è che le rende tali, cosa vi si paragona? – “*parole, suoni, voci, accenti...*” La domanda: “*Quali famiglie linguistiche conoscete?*”, introduceva un discorso più concreto sul tema. Con qualche difficoltà, ma sempre partecipando in modo attivo, gli alunni hanno individuato il ceppo delle lingue latine, germaniche, slave... È stato più arduo risalire ai singoli rami di alcuni ceppi, come pure al loro denominatore comune – l'indoeuropeo. Altre volte, questo passo non ha presentato grandi difficoltà, almeno finché si è trattato di delineare il quadro delle lingue parlate in Europa, ubicate entro i confini nazionali (la prassi seguita dai ragazzi). Scostandosi dall'Europa e dai suoi confini, il sentiero si è fatto più tortuoso. L'incontro dedicato alle famiglie linguistiche si è concluso con la costruzione di un albero delle lingue indoeuropee, affiancato dai dati relativi alla loro collocazione geografica, alla diffusione, ai rapporti con altre lingue, il tutto corredato di qualche esempio lessicale.

Il piacere dei suoni. Su richiesta di alcune/i insegnanti, un incontro è stato destinato a una lingua particolare, con focus sulla sua dimensione fonetica. Quest'ultima, laddove affrontata, è stata di solito tarata sulle peculiarità fonetiche dell'albanese. Oltre agli approcci metodologici interattivi (confronto, comparazione, imitazione ecc.), il laboratorio si è avvalso del contributo degli alunni d'origine albanese, ai quali veniva chiesto di condividere la loro competenza linguistica con il gruppo-classe. E la reazione è stata (quasi sempre) positiva. Si trattava, fatto rilevante, di ragazzi provenienti sia dall'Albania che dal Kosovo, due realtà caratterizzate dall'aver entrambe come lingua nazionale l'albanese.

Dopo una introduzione alla lingua albanese (storia, diffusione, connotati), ci siamo affacciati – a grandi linee e con l'aiuto degli studenti albanesi – ai due rami principali: il toscano (Albania centro-sud) e il ghego (nord Albania, Kosovo, Macedonia). Un alunno albanese (I superiore, Monsummano Terme) ha affermato che questa dicotomia poggia su “*differenze linguistiche e storiche.*” L'attività sui suoni inesistenti nel repertorio fonetico italiano ha spinto gli studenti al tentativo di riprodurli, mentre il confronto con altre conoscenze ha portato un'alunna (italiana) a osservare che la vocale [y] si pronuncia pressappoco come la [ü] tedesca.

Parole di tutti: 10 parole del vocabolario universale (Attività di gruppo I). Questa attività, che lavora sulla lingua e con la lingua quale materia viva e accomunante, è stata preceduta dalla seguente richiesta: “*Individuate 10 parole che, secondo voi, dovrebbero esistere in 'tutte' le lingue del mondo e far parte di un vocabolario universale che, quindi, attraversa in maniera diffusa le culture del mondo nel tempo e nello spazio. Argomentate la vostra scelta per poi esporla, insieme alle parole individuate, davanti alla classe.*” Per rendere più chiara la consegna, l'attività è stata illustrata con due parole – una da inserire e una da lasciare fuori dalla lista dei vocaboli scelti.

In generale, il compito è stato ben compreso e svolto; in alcuni casi, come c'era da aspettarsi, sono emerse parole difficilmente collocabili nel repertorio di un vocabolario universale, ma gli alunni, partecipando attivamente, hanno prodotto un lavoro ricco di spunti. Dopo l'esposizione e l'analisi dei risultati di tutti i gruppi, una docente (I superiore, Monsummano Terme) ha osservato: “*e la mamma, una sola volta?!*” – ma gli alunni avevano la risposta in tasca: “*il professore (=Zoran) ce l'ha data questa parola come esempio e quindi non potevamo riusarla nell'attività.*”

Ancor più interessanti le argomentazioni elaborate a favore delle scelte lessicali. Seppur con qualche dubbio, un gruppo di lavoro (I superiore, Monsummano Terme) ha incluso nel proprio assortimento la voce “telefono”; la scelta di “libro” ha suscitato varie perplessità tra i compagni di classe – i membri del gruppo in questione hanno sostenuto la loro scelta affermando di aver avuto in mente qualsiasi tipo di documento scritto “*e non solo i libri per come li si intende oggi.*” E l'episodio, che ha visto la parola “libro” come uno spartiacque tra opi-

nioni divergenti, si è verificato in diverse aule. In un gruppo (II media, Borgo a Buggiano) sono state individuate (tra le altre) le voci “esercito” e “armi”: in un dibattito a classe intera si è arrivato al concetto di “guerra” (inteso come conflitto) e i membri del gruppo interessato hanno confermato di aver pensato alla guerra come una delle realtà che avevano accompagnato i popoli e le loro lingue sin da tempi immemorabili. Le voci “carta, quaderno, penna, occhiali... e sorella” (sic!) si sono fatte spazio nella selezione di un altro gruppo. Ai compagni di classe che avevano sollevato delle obiezioni, i membri del gruppo hanno giustificato la loro scelta appellandosi a “oggetti che hanno aiutato la vita dei popoli.” Spronata da questa interpretazione, l'insegnante ha domandato: “Come ha fatto ad aiutare la vita dei popoli la sorella?” “...e perché non fratello?” ha chiesto qualcun altro. Al di là delle curiosità, questo scambio di domande ha introdotto una dose di umorismo nel laboratorio stimolando un clima disteso e sereno.

Tra le voci più ricorrenti si collocano le parole indicanti oggetti, elementi e fenomeni della natura-ambiente-clima, flora-fauna (o rappresentanti delle specie), termini di parentela e della vita quotidiana. La voce “acqua”, selezionata in maniera preponderante in diverse scuole, è uscita spesso vittoriosa. In altre occasioni ha trionfato la parola “cibo” (in generale o in forma di singoli alimenti), seguita da “casa, famiglia (o termini di parentela), cielo, sole, stella, nuvole, fuoco, terra, qualche animale o pianta, persona-uomo-donna”, ecc. In una II media (Borgo a Buggiano), più che in altre classi, sono emersi i vocaboli “fame, paura, gusto”. Nei casi in cui i concetti astratti, relativi alle emozioni, sono stati individuati e inseriti nella lista, comunemente si è trattato di “amore” e/o “amicizia”, e in una II superiore (Monsummano Terme) la voce “amore” ha vinto la gara.

In alcuni gruppi, più che concetti difficilmente collocabili tra le parole di *tutti*, si è trattato di qualche fraintendimento rispetto all'idea di un vocabolario universale. Così un gruppo (II superiore, Monsummano Terme) ha capito di dover trovare 10 tra le parole italiane nel mondo; un altro gruppo si è concentrato sulle parole più diffuse senza riflettere su una loro eventuale universalità nel tempo – i risultati, sempre interessanti e indicativi, hanno portato a galla i termini quali “pizza, mafia, radio” (sic!) nel primo caso, e “dj, web, social network, internet ecc.” nel secondo.

Tradurre per confrontare: paragonando le lingue attraverso i numeri (Attività di gruppo II). Allo scopo di effettuare un'analisi comparativa, ai gruppi di lavoro è stato richiesto di tradurre i numeri da 1 a 5 in tutte le varietà linguistiche da loro conosciute e di individuare tra gli esiti le somiglianze, i parallelismi, le differenze. Questa attività ha fatto (ri)emergere la diversità linguistica presente nelle classi, nonché le conoscenze e ambizioni linguistiche degli alunni. In un brainstorming iniziale è stato stabilito che la diversità linguistica di una classe, comprensiva sia di alunni italiani che di origine straniera, dipende dalle rispettive lingue materne, dalle lingue studiate e da altre lingue conosciute.

Le lingue più frequenti, emerse in diverse classi durante questo lavoro, sono

state: l'italiano, l'inglese, lo spagnolo, il francese, il tedesco (essendo l'inglese, lo spagnolo, meno il francese e il tedesco, le lingue straniere più studiate a scuola), seguite dal romeno, l'albanese, il portoghese, il russo, il cinese, l'arabo (spesso di provenienza marocchina), il bulgaro, il thailandese. Quindi, lingue appartenenti sia al ceppo indoeuropeo, sia ad altre famiglie linguistiche. Ad esse si sono aggiunti alcuni dialetti italiani, con in testa (il più delle volte) il napoletano e alcune varianti del siciliano. Oltre all'inglese e allo spagnolo, quali scelte più ambite, lo svedese, il cinese, il giapponese, il coreano, il thailandese e il russo si sono trovati tra le lingue che alunne/i vorrebbero imparare.

Riportando i numeri alla lavagna scritti in varie lingue, in un confronto a classe intera si è notata la possibilità di paragonare i numeri tradotti in lingue indoeuropee, specie quelle del ceppo neolatino. Questa considerazione è partita osservando che il maggior grado di affinità riguarda anzitutto il numero 3 (più paragonabile in varie lingue); passando successivamente al 2, seguito dai numeri 1 e 4, fino al 5 che presenta, secondo gli alunni, una differenza maggiore nella forma che assume in varie lingue. Esiti, questi, ricorrenti in (quasi) tutte le scuole.

Diversità alfabetica: il mio nome in cirillico (Attività individuale). L'attività volta a esplorare diverse forme di fissazione grafica dei suoni, delle parole e delle lingue, è stata abitualmente associata a un lavoro sulle *lingue slave*. Si è partiti con un'analisi di singole lettere, caratteri, grafemi per approdare a scritture e alfabeti. Parlando dei modi di segnare le lingue per iscritto, gli alunni hanno esposto le loro conoscenze al riguardo: “*esiste la scrittura araba, cinese, giapponese, ebraica...*”, “*scritture antiche*”, “*alcune sono delle vere lettere, altri sono dei segni*”, “*usano dei disegni*”, ecc.

Русский алфавит		
А а	К к	Х х
Б б	Л л	Ц ц
В в	М м	Ч ч
Г г	Н н	Ш ш
Д д	О о	Щ щ
Е е	П п	Ъ ъ
Ё ё	Р р	Ы ы
Ж ж	С с	Ь ь
З з	Т т	Э э
И и	У у	Ю ю
Й й	Ф ф	Я я

La riflessione collettiva sulle lingue slave è stata introdotta e supportata da domande tipo: “*Cosa sapete di queste lingue?, quali sono?, come sono?, dove si usano?, come si scrivono?*” Una delle opinioni espresse con più insistenza in una I superiore (Monsummano Terme) ha riguardato la percezione fonetica di queste lingue come “dure”; dopo aver sentito qualche esempio lessicale del russo, i fautori di questa posizione hanno gradualmente cambiato idea fino ad abbandonarla.

Si è poi passati a un'attività sul cirillico russo. Agli alunni è stato distribuito un foglio con l'alfabeto russo disposto in tre colonne (v. figura), con l'invito di cercare i caratteri eguali, simili, riconoscibili, irriconoscibili. Successivamente è stata fornita una spiegazione dei caratteri corrispondenti per forma e valore fonetico in russo e italiano; dei caratteri uguali per forma ma con valore fonetico diverso; dei caratteri che si differenziano sia per forma, sia per valore fonetico. Il compito assegnato agli studenti è stato quello di scrivere il proprio nome in cirillico. L'attività, rivelatasi assai accattivante per gli studenti, ha liberato persino i più riservati dalle loro timidezze! Alla fin fine, tutti volevano verificare la correttezza della loro opera... anche oltre lo squillo della campanella.

4. Conclusioni

Le attività realizzate in questo percorso sono state ideate al fine di mettere gli alunni a confronto a partire dalla loro diversità linguistica. Diversità che molti di loro avevano scoperta, o riscoperta, grazie proprio alle riflessioni a classe intera avviate nel corso del laboratorio. Da una tale diversità non è stato difficile passare ad altre possibili: si sono così aggiunte nozioni relative alla collocazione geografica delle lingue, agli spostamenti di collettivi e individui, al mondo e alla storia della specie umana. Ma, torniamo per un attimo in aula!

Gruppo classe. In linea di massima, le attività proposte sono state accolte in maniera positiva, talvolta con qualche esitazione iniziale, la quale gradualmente è sfumata lasciando spazio a vivaci confronti e a vere e proprie discussioni. Il percorso, sviluppato in più incontri, ha avuto come esito la creazione di un clima di classe collaborativo e accogliente, accorciando le distanze fra i vari soggetti in maniera notevole, e tutti – singoli alunni, classi, gruppi di lavoro – hanno cooperato al buon andamento dei laboratori. Laddove i partecipanti si sono dimostrati più incuriositi, motivati e ricettivi, il lavoro – basato sul metodo di apprendimento cooperativo – è stato molto facilitato.

In altri casi, più rari, la classe è rimasta più silenziosa di fronte alle domande poste allo scopo di introdurre i vari argomenti. Queste classi si sono presentate, all'inizio, come più timide, riservate, con solo qualche studente più audace ad azzardare risposte: il “blocco” dei ragazzi, da intendere come imbarazzo, sembrava essere causato dal timore di offrire risposte sbagliate, ma anche dalla presenza dell'insegnante in aula; le conoscenze “fragili” degli alunni su questi argomenti, unite alle paure di poter essere giudicati, hanno inizialmente fre-

nato la partecipazione alle discussioni. I docenti, condividendo la modalità laboratoriale delle attività, hanno spesso incoraggiato lo scambio tra gli studenti, completando talvolta le loro osservazioni, mentre in altri casi rimanevano ad osservare lo svolgimento degli interventi, lasciando lo spazio agli alunni.

Osservazioni trasversali ai laboratori. Durante i laboratori si sono evidenziati alcuni aspetti che mettono in luce atteggiamenti ricorrenti nei confronti di lingue e plurilinguismo. Va tenuto presente che essi sono frutto di un ambiente istituzionale e socio-culturale in cui gli alunni si trovano immersi.

Parlando della diversità linguistica e non solo... Durante il laboratorio, il grado di conoscenze sulle lingue, scritture, culture ed altre tematiche correlate variava a seconda del contesto: oltre alle differenze individuali, è stata palese l'impronta di una data scuola, gruppo classe e/o insegnante sul patrimonio conoscitivo dei ragazzi. Sulla scia di un lavoro basato sulla riflessione e il confronto continuo, è stata altamente stimolante l'attività sul vocabolario universale: nello sforzo di articolare la loro scelta, gli alunni si misuravano con “*chi {inteso: popoli, culture, paesi} aveva cosa?*” Sono emerse le congetture più disparate, talvolta incoerenti, ma quasi sempre frutto di stereotipi e veri e propri pregiudizi. Gli esiti dei lavori hanno portato alla luce le conoscenze dei ragazzi, le loro idee sul mondo e sulla diversità socio-culturale che impregna il loro vissuto. E nel corso del laboratorio, sono stati diversi a rendersi conto del fatto che la diversità non è una materia rigida, demarcata da contorni nitidi, bensì un'essenza dinamica spesso sfuggente e quindi ineffabile.

Nazionalismo linguistico. Le conoscenze degli alunni sulle lingue sono spesso guidate da una dose di nazionalismo linguistico, fondato sull'equazione: una nazione (o “paese” come dicono i ragazzi) – una lingua. Nel trattare le lingue (ad es. elencare i membri di una famiglia linguistica o cercare le lingue tra loro affini), una tale prospettiva fa sì che gli alunni seguano i confini nazionali per stabilire l'esistenza della lingua italiana, francese, spagnola, portoghese e romena tra le lingue neolatine (o romanze); di conseguenza, lingue come il ladino, il catalano, il gallego, il friulano e altre varietà romanze non collocabili entro i confini nazionali “precisi” tendono a sparire. Lo stesso schema porta a pensare (come affermato dagli alunni) che in Pakistan si parli il pakistano, in Perù – il peruviano, in India – l'indiano, in America (quale?) – l'americano, ecc. Laddove è stato individuato qualche punto in comune, specie quando il paragone è intercorso tra la lingua italiana e qualche altra lingua, i ragazzi sono stati propensi a dedurre che tutto sia merito del latino e della sua espansione... quale “lingua madre” di *tutte* le lingue. Questa convinzione non deriva evidentemente da qualcosa di appreso a scuola, dalla storia linguistica (ad es. dell'italiano), ma è il rilievo che viene conferito al latino a determinare un tale pensiero. Queste idee sono state parte delle riflessioni fatte durante i laboratori, e per uscire da impostazioni e convinzioni preconcepite è stato necessario indurre i ragazzi a pensare oltre i confini fisici degli stati e delle nazioni.

Africa come capro espiatorio. L'attività sul vocabolario universale è stata utile per rilevare un'altra idea che sta alla base delle argomentazioni dei ragazzi, presente in frasi di questo tipo: “*anche là si conosce {questa o quell'altra cosa}*”, intendendo per *là* i paesi percepiti come “poveri, sottosviluppati, diversi.” Alcuni studenti hanno commentato, per esempio: “*ma guarda che anche in Africa hanno il telefono...*” Il caso dell'Africa si è mostrato importante dal momento che questo continente, nel suo insieme, è stato usato molto spesso come il luogo delle peggiori arretratezze. Come caso estremo, un alunno di III media ha ribadito, senza farsi smuovere dalla propria convinzione, che in Africa non esistono le porte: “*l'ho visto in TV, vivono in delle tende, come posso chiamarle, senza porte...*”. È importante a tal punto rilevare un'altra sfumatura: le/gli alunne/i provenienti dal Nord Africa, e soprattutto i giovani marocchini presenti nelle scuole coinvolte nel progetto, di solito non venivano percepiti come “africani” ma come “arabi” o “musulmani”. Per non contrapporre opinione a opinione o mettere a disagio il gruppo classe, si è proceduto formulando domande e suggerimenti, spesso indiretti, a fare altri paragoni allo scopo di indurre gli studenti a ripensare le proprie posizioni. Per questo motivo, nell'attività volta a costruire un vocabolario universale, è stato necessario un ulteriore sforzo per spiegare agli studenti che l'esistenza di un vocabolario o di una lingua universale – immaginaria – non dovesse presupporre differenze sociali, culturali, economiche, o altre. Questa delucidazione ha comportato, però, non pochi sgomenti, ma i gruppi di lavoro nel loro insieme sono riusciti a catturarne il senso. Infine, dopo una riflessione a classe intera, diversi tra i partecipanti hanno riformulato le proprie convinzioni per arrivare a concludere: “*ma guarda che l'Africa è enorme... non sono mica tutti eguali!*”, oppure: “*come fai a dire che non ce l'hanno {...}, l'hai visto in TV!?*”, arrivando a formulare domande dirette e concrete nei casi in cui una presenza “africana” in classe lo permetteva, come ad esempio: “*in Somalia ce l'avete {...}?*” All'alunno che riteneva che in Africa non esistessero le porte, una compagna di classe ha risposto parlando del proprio paese: “*io vengo dal Marocco e lì è pieno di case e di porte...*” Anche in questo caso, rileviamo come i ragazzi ricavano queste immagini stereotipate da una serie di messaggi presenti nell'ambiente e corroborate dalle rappresentazioni dei mass media e, in alcuni casi, anche dai libri di testo che spesso volentieri mettono in risalto aspetti delle culture locali in maniera piuttosto folcloristica, senza fornirne una collocazione nel tempo e nello spazio.

In conclusione, gli studenti – nonostante gli sforzi e i buoni propositi di molti insegnanti – risultano tutt'oggi molto condizionati da stereotipi e pregiudizi, ritenendo spesso che fuori dall'Europa e dall' “America” vi sia l'inferno. Sarà la vittoria dei mass media? Queste convinzioni preconcepite dei ragazzi possono essere cambiate, come proprio il laboratorio sul plurilinguismo ha dimostrato, e per questo è importante lavorare, da una parte, per la loro decostruzione e, dall'altra, per la costruzione di conoscenze più solide: in questo la scuola può e deve fare molto.

Bibliografia

- Bergnach L., Sussi E. (a cura di) (1993), *Minoranze etniche ed immigrazione. La sfida del pluralismo culturale*, Milano, FrancoAngeli.
- Campani G., Lapov Z. (a cura di) (2001), *Dinamiche identitarie: multilinguismo ed educazione interculturale*, Torino, L'Harmattan Italia.
- Campani G., Lapov Z. (2005), "Nation-State and Cultural Diversity in Italy", in Blaschke J. (a cura di), *Nation-State Building Processes and Cultural Diversity*, Berlin, Parabolis: 229-276.
- Cummins J. (1981), *Bilingualism and minority language children*, Ontario, Ontario Institute for Studies in Education.
- De Mauro T. (1980), *Guida all'uso delle parole. Parlare e scrivere semplice e preciso per capire e farsi capire*, Roma, Editori Riuniti.
- De Mauro T. (1986), *Storia linguistica dell'Italia unita*, Bari, Laterza.
- De Mauro T. (1987), *L'Italia delle Italie*, Roma, Editori Riuniti.
- Fabbro F. (2004), *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*, Roma, Astrolabio.
- Kymlicka W., Patten A. (a cura di) (2003), *Language Rights and Political Theory*, Oxford University Press.
- Lapov Z. (2004), *Va aré romané? Diversità a confronto: percorsi delle identità Rom*, Milano, FrancoAngeli.
- Lapov Z. (2007), "The Status of the Romani Linguistic Minority in Italy", May 2007, ERIO Web page, Bruxelles, ERIO – European Roma Information Office.
- Martin-Jones M., Heller M. (a cura di) (2001), *Voices of Authority: Education and Linguistic Difference*, Westport, CT, Ablex.
- Ong W. J. (1986), *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Bologna, il Mulino.
- Palici Di Suni Prat E. (1999), *Intorno alle minoranze*, Torino, G. Giappichelli Ed.
- Salvi S. (1973), *Le nazioni proibite*, Firenze, Vallecchi.
- Salvi S. (1975), *Le lingue tagliate. Storia delle minoranze linguistiche in Italia*, Milano, Rizzoli.
- Salvi S. (1978), *Patria e patria*, Firenze, Vallecchi.
- Skutnabb-Kangas T., Cummins J. (a cura di) (1989), *Minority Education: from Shame to Struggle*, Clevedon-Philadelphia, Multilingual Matters Ltd.
- Titone R. (1992), *Grammatica e Glottodidattica*, Roma, Armando.
- UNESCO (1993-1999), *Red Book on Endangered Languages*.
- UNESCO (2012), *Atlas of the World's Languages in Danger*.
- Villar F. (2011), *Gli indoeuropei e le origini dell'Europa. Lingua e storia*, Bologna, il Mulino.
- Zatta P. (a cura di) (1986), *Scuola di Stato e Nomadi: ricerca e sperimentazioni. Ovvero quando l'insegnante diventa disadattato*, Abano Terme-Padova, Francisci Ed.

L'irrelevanza del suono e la rilevanza del segno

Ana Jaksic

1. Introduzione

È consuetudine iniziare lo studio di una qualsiasi lingua considerandone due ambiti macroscopici, ossia quelli che passano attraverso la distinzione fra lingua parlata e lingua scritta. Più raramente, però, il riferimento al distinguo fra lingua scritta e parlata è usato in maniera correlata, ossia sfruttando i vantaggi didattici che derivano dal comprendere meglio le differenze che ci sono fra l'uno e l'altro, determinatesi soprattutto a causa delle rispettive dinamiche di trasformazione e d'uso. La lingua orale può essere più soggetta a cambiamenti che si susseguono in base all'impiego pratico che ne facciamo, mentre riformare un sistema di lingua scritta può richiedere più tempo –in quanto trattasi di un procedimento non naturale e altamente più specializzato– onde evitare che diventi presto obsoleto. Tuttavia, nella lingua cinese queste regole e questi rapporti conoscono una particolare articolazione. Seppur anche in questo contesto la lingua orale segua il suo naturale corso, il parlante cinese non può infatti evitare di fare i conti sia con l'importanza vincolante che riveste la lingua scritta, sia con il ruolo decisivo che essa svolge, ossia consentire l'intercomunicabilità all'interno del vasto territorio cinese.

Per illustrare questo particolare aspetto della lingua cinese, che ritengo essere un ottimo punto d'inizio per la comprensione della stessa, ho pensato anzitutto di presentare una breve panoramica della lingua cinese per poi affrontare, con maggior dettaglio, i due 'protagonisti antagonisti' di questo mio contributo, ossia i suoni e i segni del cinese, esaminati all'interno dei loro rispettivi campi di esercizio: la dimensione orale e quella scritta.

2. Inquadramento teorico

Prima di affrontare il tema preso qui in esame è però necessario dare alcune informazioni minime riguardanti le coordinate generali del sistema linguistico cinese (cfr. Wang, Sun, 2015; Huang, Li, Simpson 2014).

La lingua cinese fa parte della famiglia linguistica sino-tibetana e in senso tipologico si può definire prevalentemente isolante, ovvero, senza declinazioni né forme flesse e con la morfologia ridotta al minimo. Essa è composta da un

numero considerevole di termini monosillabici corrispondenti direttamente a un unico carattere grafico che, a sua volta corrisponde a un unico morfema¹. Il cinese, inoltre, è una lingua *tonale* in quanto a seconda del tono che accompagna la pronuncia di una sillaba, tale sillaba può denotare significati diversi. Tale peculiarità ne rende difficile la comprensione all'orecchio non allenato.

Nella Cina contemporanea vi è un ampio numero di varietà linguistiche regionali, con i relativi dialetti locali. Ciò non dovrebbe stupire, visto che l'estensione territoriale della Cina è quasi pari a quella dell'Europa, fatto che giustifica immediatamente tanta diversità linguistica. Rispetto al cinese contemporaneo, il cinese antico gioca un ruolo simile a quello che ha per l'italiano odierno il latino, dal quale si sono formate le lingue romanze che a loro volta hanno dato vita a molteplici varietà e dialetti. Le varietà linguistiche principali del cinese parlato sono almeno sette: il *cinese standard* o *cinese mandarino*, il *cantonese standard*, il *wu*, il *xiang*, il *gan*, il *kejia*, il *min*. Queste sette varietà vengono classificate alla stregua di veri e propri idiomi, oppure come dialetti maggioritari, poiché le loro differenze sono sostanziali, non solo in termini di pronuncia. Ognuna di queste sette, a sua volta, presenta ulteriori sottovarietà interne (cfr. Chen 2004). A fronte di tanta complessità, però, non vi è un'altrettanta varietà di segni, dal momento che tutte e sette le varietà suddette poggiano sul medesimo sistema di scrittura. Aspetto, questo, che merita davvero attenzione. Gli stessi cinesi, infatti, utilizzano normalmente due termini diversi se si riferiscono alla lingua cinese parlata, detta *banyu* 汉语 (facendo riferimento soprattutto alla lingua ufficiale, il mandarino), oppure a quella scritta, detta *zhongwen* 中文. Ed è a quest'ultima che dobbiamo guardare per comprendere il secolare mantenimento di un alto grado di uniformità del cinese, non solo dal punto di vista linguistico ma anche da quello culturale, seguendo la lezione delle recenti tradizioni di linguistica storica (cfr. Hock 1991).

Date queste premesse, possono essere immaginati vari percorsi didattici, come quello che ho avuto modo di sperimentare durante i laboratori svolti nelle classi partecipanti al progetto di cui questo volume è espressione. In quella sede, infatti, partendo da alcune riflessioni riguardanti l'importanza –non solo in funzione veicolare– della lingua scritta, ho proposto un diverso modo di avvicinarsi alla lingua cinese, stabilendo un peculiare tipo di equilibrio fra segno e suono.

3. Il laboratorio

La struttura del laboratorio condotto, che può servire anche come modello per prossime sessioni didattiche, prevedeva due parti: una incentrata sull'importanza dell'oralità della lingua, l'altra calata nel dettaglio della scrittura ci-

1. Nella linguistica si intende con *morfema* l'unità linguistica più piccola avente significato, solitamente corrispondente a una sillaba.

nese e avente come scopo quello di evidenziare il contributo alla comprensione semiotica offerto dalla conoscenza della dimensione segnica della tradizione calligrafica cinese.

Iniziando dalla lingua orale, infatti, si è fatto notare fin da subito che l'antico cinese è una lingua definita "prevalentemente monosillabica" poiché la maggioranza delle sue parole erano composte da un'unica sillaba. Ai nostri giorni, invece, il cinese è ricco sia di parole bisillabiche, generate da diffusi fenomeni di prestito e dal meccanismo di composizione che principalmente genera sostantivi aventi addirittura tre o quattro sillabe. Trattasi di un fenomeno, quest'ultimo, in crescente aumento, per far fronte alla sempre maggiore necessità di adottare termini "di importazione" o dovuti all'innovazione stessa. Ciò nonostante il cinese contemporaneo porta tutt'ora con sé tratti monosillabici del suo antico predecessore. Infatti, pur essendovi sempre meno parole monosillabiche, nella composizione dei nuovi termini vengono riutilizzati molti elementi monosillabici appartenenti al cinese antico, creando spesso uno slittamento di significato (cfr. Norman 1988). Questo aspetto della lingua cinese, però, è decisivo per l'articolarsi del rapporto fra oralità e scrittura.

Sempre a proposito di oralità, è necessario ricordare che in ogni lingua il numero e le possibili combinazioni di fonemi sillabici sono sempre minori rispetto ai morfemi di cui essa fa uso. Ciò significa che in una qualsiasi lingua non vengono sfruttate tutte le possibili combinazioni sillabiche, ma se ne riduce l'utilizzo a un numero limitato. I significati e i concetti che devono essere comunicati, al contrario, sono più numerosi e in crescente aumento. Nella maggior parte delle lingue europee, ad esempio, il problema viene risolto preponendo, posponendo o inserendo altre unità linguistiche di tipo morfemico a una sillaba, in modo da dare indicazioni semantiche sull'eventuale variazione del morfema di base, la sua radice. Ciò avviene con l'utilizzo delle declinazioni a seconda dei casi (nel latino come nel tedesco), ma anche con la più semplice coniugazione dei verbi (la totalità delle lingue europee). Anche nella composizione delle parole si ricorre a tale sistema onde evitare ambiguità e omofonie, rendendo così immediata la comprensione al solo udirsi del suono della parola. Di fatto, ben poche sono le parole monosillabiche nelle lingue vicine alla scrivente e solitamente si tratta di particelle grammaticali. Nei sistemi linguistici tali manovre servono a compensare la carenza di risorse del materiale fonico che si riduce facilmente a un numero ristretto di tipi formali (cfr. Simoni 1998: 114-133).

Grazie a esempi di questo tenore non è stato difficile far cogliere da subito la predisposizione dei sistemi linguistici ad agevolare la fruizione della lingua parlata. Da questo punto di vista, però, va fatto notare che il cinese, invece, presenta spesso casi di omofonia: uno stesso suono, infatti, può corrispondere a più di un significato. Per esemplificare meglio, si pensi ai modi in cui, in italiano, viene marcata la differenza tra *pèsca* e *pésca*, oppure tra *àncora* e *ancòra*.

Qui la precisazione semantica è data dall'impiego di accenti diversi con cui viene marcata la corretta pronuncia, i quali, però, sono segnalati di rado nella versione scritta poiché la portata semantica della parola si evince abbastanza facilmente dal contesto. Trattasi certo di rarità se comparati al numero di casi analoghi nella lingua cinese, la quale, per risolvere –almeno in parte– il problema generato nella lingua orale, ricorre all'utilizzo di ben quattro toni, più uno neutro, motivo per cui viene classificata come lingua tonale (cfr. Beccaria 1996: 726-727). Torno qui sugli esempi utilizzati durante il laboratorio, il primo dei quali è il seguente:

mā	má	mǎ	mà
妈	麻	马	骂
mamma	canapa	cavallo	inveire

Pur essendo una variante fonica, o meglio definita *melodica*, che distingue una sillaba dall'altra attribuendo a queste un valore semantico diverso e, tenendo ben presente che un orecchio allenato dalla nascita non reputi difficile questa distinzione rispetto a ciò che può risultare a parlanti non nativi, la suddetta variante rende comunque meno immediata la ricezione del significato. Con il progressivo aumento di parole plurisillabiche che ha caratterizzato la lingua cinese in epoca contemporanea (cfr. Norman 1988), però, il fenomeno dell'omofonia va decrescendo. Questo poiché anche la lingua cinese segue uno sviluppo che tende a economizzare e rendere più pratico e immediato il suo uso. Tuttavia, nei casi di omofonia ancora frequenti –e in particolare in quelli in cui corrisponde perfino il tono–, neppure il ricorso al contesto riesce sempre a dar completa chiarezza. Sempre a proposito, ho richiamato l'attenzione a quattro campioni di omofonia, ossia:

shì	shì	shì	shì
是	势	示	式
essere	potenziale	mostrare	stile

Questo esempio è servito a mostrare una serie di quattro parole aventi pronuncia corrispondente sia nei fonemi sia nei toni ma che veicolano quattro significati diversi e vengono quindi raffigurate con quattro distinti caratteri. Nell'esercizio del cinese parlato questo comporta non poche difficoltà, tant'è che, pur facendo affidamento alla logica del discorso, a volte non si può fare a meno di chiedere maggiori precisazioni all'interlocutore. Questa è una pratica che si incontra con una certa regolarità nella conversazione tra parlanti cinesi, i quali, per meglio esplicitare a quale sillaba-morfema stiano facendo

riferimento, fanno l'esempio di un'altra parola –solitamente bisillabica– in cui compare la sillaba-morfema oggetto di chiarimento. Per mostrare questo modo di condurre la conversazione, tanto frequente da ricorrere anche nella lingua scritta letteraria –come si vede nella citazione che riporto a seguire–, ho usato una frase con cui un cittadino cinese si presenta dicendo il suo nome o cognome: “il mio cognome è Liang, il Liang di trave...”². Qui il cognome monosillabico *Liang* 梁 è un carattere presente nella parola bisillabica ‘trave’, *dongliang*, 栋梁, ed è facendo appello a quest'ultima che il parlante cerca di sciogliere il possibile equivoco.

Per meglio comprendere le dinamiche che uniscono fra loro l'oralità e le peculiarità della scrittura cinese, è stato inevitabile ricorrere a una breve introduzione storica, che mostrasse prima di tutto la longevità di tale sistema.

La maggior parte degli antichi sistemi di scrittura a noi conosciuti, come quello dei glifi sumeri –evolutosi poi in quello cuneiforme dopo il 3700 a.C.–, o quello dei geroglifici egizi del 2200 a.C., e altri ancora, sono man mano andati scomparendo in favore di sistemi alfabetici. Ancora una volta si nota la scelta in favore della praticità di simboli fonetici a discapito dei simboli semantici. A questo andamento fa eccezione la lingua cinese, che tutt'oggi utilizza una scrittura pittografica già pienamente sviluppata nel XIV secolo a.C. Ritrovamenti archeologici attestano di millenarie iscrizioni oracolari su gusci di tartaruga e ossa, ma anche su recipienti di bronzo di vario genere. Grazie alla testimonianza dataci da tali reperti risulta evidente, secondo molti studiosi, che la lingua cinese dell'epoca fosse articolata e non ambigua, con un sistema di scrittura già ben consolidato, risultato di uno sviluppo iniziato in tempi ancor precedenti (cfr. Boltz 1994).

Il cinese è detto essere una lingua isolante. La definizione classica di una lingua *isolante* vuole che la morfologia della lingua sia ridotta al minimo, motivo per il quale l'ordine sintattico assumerebbe un'importanza cruciale per esprimere funzioni e relazioni all'interno di una frase. A sua volta il morfema viene inteso come unità minima che definisce il significato, ciò comporta che nelle lingue appartenenti alla tipologia isolante, come per l'appunto il cinese, le parole non possano essere scomposte in unità morfologiche più piccole, vincolando così una sillaba-parola ad un unico significato. Seppur questa definizione tipologica sia in larga parte relativa a una condizione utopica –in quanto nessuna lingua riesce ad aderire perfettamente alle classificazioni teoricamente attribuitele–, sia il cinese antico sia quello contemporaneo vi sono stati inclusi.

Dal punto di vista fonetico ogni carattere della lingua cinese corrisponde a una sillaba, mentre nelle lingue alfabetiche, come quelle europee, ogni grafe-

2. Cfr. per l'originale Gu Hua 古华, *Wo zhege nv wuchang jieji* 我这个“女无产阶级” in *Zhongduanpian xiaoshuoji* 中短篇小说集, Hunan renmin banshe 湖南人民出版社, Changsha 长沙 1982, pp. 50-77.

ma corrisponde a un solo suono. A loro volta i caratteri differiscono riguardo al loro avere un valore meramente fonetico (*fonogrammi*) oppure se assieme a quello fonetico portano anche un valore semantico (*logogrammi*) (cfr. Packard 2000).

I più antichi esempi della scrittura cinese parlano con chiarezza della sua origine pittografica. Dai suoi primi stadi di sviluppo è facile vedere che il meccanismo di creazione dei caratteri era quello di raffigurare ciò che doveva essere presentato. Fin dagli inizi il sistema di scrittura cinese è stato infatti fondamentalmente morfemico, ovvero a un simbolo grafico corrispondeva un singolo significato. A fini didattici mostrare alcuni di questi pittogrammi chiedendo agli studenti di indovinarne il significato si rivela molto proficuo: essendo grafemi che rappresentano abbastanza fedelmente oggetti esperiti nella realtà è stato interessante vedere come l'immaginazione e le circostanze del singolo studente abbiano sì prodotto risultati variegati, ma non tanto da assomigliare a quanto accade quando si mostrano le tavole Rorschach³. Riprova del fatto che la scrittura cinese svolge ancora una funzione restrittiva del campo semantico.

La questione, però, va mostrata anche in senso diacronico: perfino i caratteri che rappresentavano più fedelmente gli oggetti fisici e materiali a cui facevano riferimento andarono, in forza dell'economicità imposta dall'uso, man mano semplificandosi. I caratteri pittografici divennero infatti sempre più stilizzati, per consentire una scrittura più fluida e più rapida. Per illustrare questo andamento del segno ho richiamato l'attenzione su alcuni dei primi passi dell'evoluzione di alcuni caratteri *semplici* come 'cavallo' e 'montagna':

carattere 'cavallo', *ma* 马;



carattere 'montagna', *shan* 山;



L'illustrazione di questo processo è utile anche a comprendere le ragioni della maggiore difficoltà di rendere grafici dei concetti astratti. Esempari a

3. Sono tavole raffiguranti macchie astratte che prendono il nome dal loro ideatore Hermann Rorschach (1884-1922). Fungono da strumento per l'indagine psicodiagnostica e sono sottoposte all'interpretazione del paziente per trarne indicazioni sulla sua personalità.

riguardo sono gli ideogrammi, ovvero segni impiegati per concetti astratti, i quali sono raffigurati con più elementi che ne suggeriscono l'idea. Ho presentato degli ideogrammi composti agli studenti e, dopo aver spiegato le parti che li componevano, ho chiesto di dedurne il significato, a partire dal carattere 'bene', *hao* 好 (in cui il concetto astratto di 'bene' o 'buono' viene raffigurato con una madre e il suo bambino). Ecco il dettaglio del carattere in questione:



Oppure, ancora, mostriamo qui a seguire il carattere 'pace', 'tranquillità', *an* 安 (in cui si indica un concetto astratto raffigurando una donna che sta/resta a casa):



Già da questi pochi casi è stato subito chiaro che anche la scrittura cinese ha avuto una sua trasformazione e che, dal punto di vista squisitamente grafico, non è rimasta immutata nel corso dei millenni. Quello che è rimasto invariato, però, è il concetto. Dagli esempi sopra riportati è evidente che si tratta di immagini che richiamano specifici oggetti, sensazioni o concetti. Inoltre, nel caso degli ideogrammi il grafema assume anche una valenza storico-culturale poiché tali riferimenti sono non soltanto utili all'interpretazione semantica dei caratteri cinesi bensì hanno anche la funzione di testimoniare tracce di usanze e di pensieri della società del tempo in cui il termine è stato coniato.

Visti questi campioni, serve riflettere sulla derivante difficoltà dell'apprendere, ricordare e riprodurre un sistema di scrittura come quello cinese. Una riflessione che potrebbe prender subito le mosse da un quesito abbastanza spontaneo per un non madrelingua cinese: perché la lingua cinese non ha mai adottato un sistema di scrittura alfabetico? Cos'è che ha trattenuto i parlanti dall'adozione di un "nuovo" sistema grafico?

Si sottolinei che i caratteri cinesi possono essere distinti in base alla loro funzione e tipologia di raffigurazione. Abbiamo già visto come alcuni caratteri derivino direttamente dai pittogrammi e come altri siano un composto di elementi che suggeriscono, per associazione, un concetto astratto. Tuttavia, non mancano quelli che combinano agli elementi semantici quelli fonetici, caratteri definiti composti pitto-fonetici, presenti fin dal cinese antico. Già gli scribi antichi, seppur in misura molto inferiore rispetto ai giorni nostri,

utilizzavano espedienti fonetici nel conio di nuovi caratteri. Inoltre, poiché gli ideogrammi composti risultavano essere un insieme di più elementi abbinati per poter rappresentare un determinato concetto, si pensò di inserirvi anche un elemento grafico, appartenente ad un termine già noto, che fungesse da segnalatore fonetico e desse indicazioni circa la pronuncia. Tuttavia, quando la parte semantica veniva meno -al punto da non risolvere l'ambiguità facendo ricorso al contesto-, all'atto della resa grafica del carattere si doveva aggiungere almeno un richiamo semantico.

Questa pratica di semplificare i caratteri tradizionali e complessi sostituendo alcuni dei loro elementi di significato con quelli di suono è stata poi adottata durante la semplificazione dei caratteri cinesi degli ultimi decenni voluta dal governo e avviata già durante i primi anni del Novecento. Il carattere in quei casi viene assemblato come un rebus e contiene indicazioni sia semantiche sia fonetiche.

A questo punto del laboratorio sono stati mostrati caratteri cinesi aventi proprio queste caratteristiche, con lo scopo di evocare le intuizioni interpretative degli studenti. Tale esercizio ha fatto toccare con mano quanto già avvenuto nel corso della storia delle riforme del sistema di scrittura cinese⁴, durante le quali si era già più volte visto che l'eccessiva semplificazione o il ricorso esclusivo all'elemento fonetico portava a uno stato di ambiguità irrisolvibile. Ciò è servito anche a dimostrare perché adesso, nel parlato, si ricorre sempre più alla formazione di termini bisillabici mentre, nella forma scritta, è spesso necessario lasciare comunque un elemento semantico chiamato *radicale*, proprio perché, come nelle lingue europee -anche se con maggiore vaghezza-, la radice della parola dà il suo primo significato (cfr. Zhao 2008).

La scrittura cinese antica presentava quindi tutte le informazioni necessarie alla comprensione durante la lettura. Sia che si dessero o meno indicazioni fonetiche, sia che risultassero o meno omofonie, osservando la struttura del carattere non si poteva incorrere in casi di ambiguità. Questa particolarità del cinese ha permesso una continuità della lingua scritta per migliaia di anni, regalando ai lettori contemporanei la capacità di interpretare, anche se spesso in maniera incompleta, testi antichi. Se si pensa ai sistemi di scrittura delle lingue europee, invece, basate su una corrispondenza diretta grafema-fonema ci si rende subito conto, pensando ad esempio all'inglese, del fatto che leggendo i lavori di Shakespeare si incorre in differenze sostanziali rispetto all'inglese contemporaneo, sia dal punto di vista della pronuncia sia da quello semantico.

4. Di estremo interesse qui è guardare alla lunga storia della lingua cinese Cfr. Yong, Peng 2008; Pulleyblank 1991; Wieger 1965. Un ben più massiccio processo di semplificazione della scrittura cinese prese poi avvio nei primi decenni del XX secolo, intensificandosi soprattutto nella seconda metà degli anni '50 e proseguendo fino all'inizio degli anni '70. Cfr. Dong 2014: 130-170.

Di contro, i caratteri cinesi erano come delle piccole foto che rimandavano a immagini mentali indipendenti dalla loro pronuncia. Seppur in misura ridotta, e con le dovute modifiche ed evoluzioni del sistema scrittorio, anche il cinese contemporaneo mantiene un valore semantico indipendente da quello fonetico. Nei casi in cui si incorra in caratteri con doppia pronuncia e quindi con un doppio significato, bisogna ricordare che gli effetti della semplificazione sono, come in ogni cambiamento, sia positivi che negativi. L'utilizzo di elementi fonetici in sostituzione a quelli semantici facilita la memorizzazione del carattere grafico e la sua pronuncia legandole assieme, ma si perdono al contempo elementi legati a un determinato aspetto socio-culturale che lo ha visto generare. Sempre per effetto della semplificazione, quindi, alcuni caratteri sono stati del tutto sostituiti da altri che avevano la solita pronuncia causando così la scomparsa di alcuni e la polisemia di altri. Tuttavia anche questo procedimento viene principalmente adottato nel segnalare particelle grammaticali di vario genere.

Questo può dirsi per quanto riguarda l'esperienza storica che procede all'interno della scrittura cinese.

4. Conclusioni

Dopo aver messo a confronto quelli che ho indicato come i due protagonisti-antagonisti del sistema linguistico cinese, non possiamo far altro che concludere dando la rivincita al segno sul suono. Tutt'oggi, nell'enorme vastità territoriale della Cina moderna –avente tante aree linguistiche distinte fra loro–, l'elemento unificante e universalmente compreso è la scrittura. Non possiamo negare che, in quanto anch'esso puramente arbitrario, il sistema scrittorio cinese non è perfetto né rispecchia perfettamente la lingua parlata, soprattutto quando a servirsi di tale sistema non è una, ma sono più lingue orali. Eppure il sistema di scrittura logografico che caratterizza il cinese funge da supporto non solo dentro i confini cinesi, ma è stato preso in prestito anche dai paesi vicini come la Corea o il Giappone, i quali, per registrare termini già preesistenti nelle loro culture, si sono avvalsi dei grafemi cinesi. Anche questo dimostra che erano come delle immagini che in qualche modo rappresentavano un'idea senza necessità di ricorrere al suono. I caratteri cinesi hanno, dunque, un valore concettuale che va al di là della loro pronuncia e in alcuni casi possono essere paragonati ai numeri arabi, portatori di significato numerico indipendentemente dal sistema fonetico che li accoglie al suo interno.

Per quanto vi siano studi linguistici discrepanti in merito all'influenza della lingua cinese scritta rispetto a quella orale e su quale delle due sia la preponderante, ad oggi è difficile affermare che nel sistema linguistico cinese prevalga il suono rispetto al segno.

La stessa storia della lingua cinese scritta dimostra come il tentativo di adottare elementi fonetici sia consentito purché e finché non si vada a intacca-

re completamente il suo valore semantico. La presenza di almeno un elemento radicale è fondamentale per evitare contesti poco nitidi. La stessa semplice traslitterazione di nomi derivanti dall'occidente come ad esempio quello dei *brand* più famosi deve scontrarsi col valore semantico portato dai caratteri. Difatti il requisito nella traslitterazione di un marchio in un qualsiasi alfabeto è quello di rispettare la pronuncia: *Cocacola*, *Кока-Кола*, *الوك الكوك* (rispettivamente in alfabeto latino, cirillico e arabo). In cinese è stato reso attraverso una scelta di caratteri che oltre a una somiglianza fonetica avessero anche un significato adeguato in quanto le sillabe in cinese sono corrispettivi di grafemi portanti un significato: *kekou kele* 可口可乐, ovvero, 'va bene per la bocca, va bene per la felicità', dando, così, al marchio stesso, un valore aggiunto. Certamente si tratta in questo caso di una questione di formalità in quanto la lingua cinese non fa uso dell'alfabeto. Questa resa rispecchia però la difficoltà dei parlanti cinesi di far affidamento a dei grafemi puramente fonetici che non aggiungono ulteriori informazioni. Nonostante ormai da decenni anche nelle scuole cinesi si faccia uso di un sistema di trascrizione fonetica alfabetico chiamato *pinyin* 拼音 come supporto all'insegnamento del cinese, non è possibile sostituirlo al tradizionale sistema dei caratteri o per lo meno non nell'immediato. Lo sforzo del governo cinese e degli studiosi occidentali di apportare una riforma sulla scrittura cinese, resta, dunque, incompleto.

Recenti studi dimostrano quanto la lingua cinese orale si stia gradualmente distaccando dalla forma scritta (cfr. Packard 2000). Sia il conio di termini sia la disposizione delle regole grammaticali prendono ora strade nuove. Eppure questa stessa scrittura, scomoda, dispendiosa e non pratica, rimane l'unico sistema di simboli al quale ricorrere per rappresentare l'oralità, l'unico capace di unire linguisticamente le tante lingue presenti nei confini della Cina e di chiarire ogni dubbio sull'omofonia.

In chiusura, facile sarebbe la partita per chi, a questo punto, volesse assegnare il punto di vittoria al secondo dei protagonisti-antagonisti del binomio, ossia al segno: la lingua cinese scritta è custode di uno straordinario aspetto, ossia quello estetico-semiotico. Questo formidabile sistema grafico, pur se assalito per secoli dalle infinite esigenze dell'esercizio orale della lingua, ha saputo tramandare tanta parte della dimensione storica e semiotica dei suoi segni. La storia della calligrafia cinese, *shufa* 书法, infatti, è la più chiara testimonianza di questo aspetto. È una pratica molto sofisticata che conserva in sé un ricchissimo repertorio di elementi storici, filosofici ed estetici i quali, anche ai giorni nostri, rendono l'esercizio calligrafico una disciplina molto diffusa. Difficile sottovalutare l'importanza del fenomeno calligrafico, rivolgendosi al quale gli studi attuali potrebbero trovare più di uno dei motivi che giustificano la fama delle tradizioni intellettuali della Cina.

Bibliografia

- Abbiati M., Il sistema di scrittura cinese: caso di scarsa funzionalità?, in *Etnografia della scrittura*, Carocci, Roma, 2014, pp. 179-202.
- Beccaria G. (a cura di), *Dizionario di Linguistica*, Einaudi, Torino, 1996.
- Boltz W., *The Origin and the early development of the Chinese writing system*, American Oriental Society, New Haven, 1994.
- Chen P., *Modern Chinese. History and sociolinguistics*, Cambridge University Press, Edinburgh, 2004.
- Dong H., *A history of the Chinese language*, Routledge, London 2014.
- Hock H. H., *Principles of Historical Linguistics*, Mouton de Gruyter, Berlin, 1991.
- Huang C. J., Li Yenhui A., Simpson A., *The Handbook of Chinese Linguistics*, Malde, 2014.
- Norman J., *Chinese*, Cambridge University Press, Cambridge, 1998.
- Packard J. L., *The Morphology of Chinese. A Linguistic and Cognitive Approach*, Cambridge University Press, Edinburgh, 2000.
- Pulleyblank E. G., *Lexicon of reconstructed pronunciation in early middle Chinese, late middle Chinese and early Mandarin*, University of British Columbia, Vancouver 1991.
- Simone R., *Fondamenti di Linguistica*, Editori Laterza, Roma, 1998.
- Wang W. S-Y, Sun C., *The Oxford Handbook of Chinese Linguistics*, Oxford University Press, New York, 2015.
- Wieger L., *Chinese characters. Their origin, etymology, history, classification and signification. A thorough study from Chinese documents*, Paragon Book, New York 1965.
- Wilkinson E., *Chinese History. A Manual*, Harvard University Asia Center, Harvard University Press, Cambridge, 1998.
- Yong H., Peng J., *Chinese lexicography. A history from 1046 BC to AD 1911*, Oxford University Press, Oxford 2008.
- Zhao S., Baldauf R. B., *Planning Chinese Characters. Reaction, Evolution or Revolution*, Springer, Dordrecht, 2008.

Sperimentare la lingua dei segni: il gesto diventa parola, lo spazio diventa grammatica

Karine Goust

*Je vois comme je pourrais entendre.
Mes yeux sont mes oreilles.
J'écris comme je peux signer.
Mes mains sont bilingues.
Je vous offre ma différence.
Mon cœur n'est sourd de rien en ce double monde.¹*
(Emmanuelle Laborit)

1. Introduzione

La lingua dei segni (LS) non è il solo patrimonio linguistico della comunità sorda ma di tutta la nazione e popolazione alla quale appartiene.

Nei tempi della Grecia antica, Socrate riconosce i gesti dei sordi come un tentativo di comunicazione ma, secondo lui, essi sono un'imitazione della realtà e non possono quindi essere paragonati alla nobile lingua verbale. La storia della comunità sorda e del riconoscimento della lingua dei segni è da sempre stata particolarmente travagliata. Nel periodo storico più recente, la Lingua dei Segni Italiana (LIS) insieme alle sue sorelle europee ha conosciuto nell'800 una vera e propria età dell'oro nell'educazione dei sordi, per poi conoscere un periodo di divieto nel 1880 a seguito del congresso internazionale di Milano, fino alla progressiva riabilitazione in seno alle associazioni e alle scuole speciali nel corso del '900.

Nel 1988, il Parlamento Europeo vota una risoluzione sulle Lingue dei Segni, che vengono riconosciute come lingue autoctone d'Europa e prima lingua dei sordi, e ne promuove l'uso nell'istruzione, incentivando così la formazione di insegnanti specializzati ed interpreti di lingua dei segni.

Ad oggi, l'Italia è ancora uno dei pochi paesi nel mondo a resistere al riconoscimento della LIS malgrado l'insistente richiesta della comunità sorda. L'unico riconoscimento ufficiale è quello scolastico, attraverso la possibilità per l'allievo sordo di beneficiare della presenza a scuola della figura dell'assistente alla comunicazione (formato alla LIS) con la legge sull'integrazione scolastica 104/92.

1. "Posso vedere come potrei sentire. I miei occhi sono le mie orecchie. Posso scrivere come posso segnare. Le mie mani sono bilingui. Vi offro la mia differenza. Il mio cuore non è sordo a niente in questo doppio mondo." (Traduzione a cura di Karine Goust; Laborit 1994, 1995)

Nel 1960, le ricerche sulla lingua dei segni hanno inizio grazie al linguista americano William Stokoe, che intraprende la prima analisi dell'*American Sign Language*. Le ricerche di Stokoe hanno stabilito che le lingue dei segni possiedono le proprietà linguistiche essenziali e necessarie per poter confermare che tali sistemi di comunicazione sono delle lingue a tutti gli effetti. Numerose altre ricerche linguistiche, neurologiche e psicologiche implementano le conoscenze scientifiche sulla lingua dei segni e sul bilinguismo. In Italia, dal 1979, l'Istituto di psicologia del C.N.R. (Centro Nazionale di Ricerca) di Roma opera in questo senso.

Le centinaia di migliaia di persone sorde e udenti che praticano sia la Lingua dei Segni Italiana che la lingua italiana sono quindi in una vera e propria situazione di plurilinguismo con la specificità di utilizzare dei canali ricettivi ed espressivi diversi, quello uditivo-vocale e quello visivo-gestuale. È questa specificità linguistica che ci siamo proposti di esplorare insieme agli allievi delle scuole secondarie di primo e secondo grado di Pistoia e della Val di Nievole.

2. *Inquadramento teorico*

Questi incontri hanno avuto come obiettivo di fare scoprire agli allievi le specifiche caratteristiche linguistiche e le potenzialità espressive della lingua dei segni, ma anche di attivare in loro una riflessione linguistica più ampia.

In effetti, durante gli incontri le classi sono state invitate a riflettere sui vari aspetti legati allo sviluppo delle lingue, alle loro proprietà specifiche e alle competenze linguistiche e psicolinguistiche dell'essere umano.

Abbiamo in particolare riflettuto su:

- *il bisogno vitale* dell'essere umano di comunicare e l'esigenza di creare un linguaggio condiviso quando si ritrova in comunità, qualunque siano le sue modalità espressive e ricettive.
- il carattere *arbitrario* sia delle parole delle lingue verbali sia dei segni delle LS. Semplificando il discorso, abbiamo sottolineato, ad esempio, che niente nell'oggetto *libro* ci indica che debba essere nominato con questa catena di suoni: infatti altre lingue lo chiamano *book*, *livre*, ecc. Le *parole* delle lingue nascono in effetti da un tacito accordo da parte delle collettività che le utilizzano, combinando una catena di *suoni/fonemi* (per le parole) oppure di *parametri/cheremi* (per i segni) e associandola agli oggetti e azioni della realtà esterna o ai vissuti e emozioni della realtà interna. Anche se diversi segni della LIS presentano un forte carattere iconico, altri invece sono caratterizzati da una profonda arbitrarietà.
- il concetto di *doppia articolazione* è un'altra delle proprietà specifiche delle lingue naturali che condividono le lingue dei segni e le lingue vocali. Le

lingue dei segni sono in effetti doppiamente articolate, cioè sono sistematicamente strutturate in segni che costituiscono delle unità dotate di significato (di prima articolazione), a loro volta composte da unità sublessicali (di seconda articolazione), i *cheremi* o parametri. In particolare, mentre nelle lingue vocali una parola è composta da suoni (per es. p-e-s-c-e), nelle lingue dei segni, le unità significative sono costituite dai *cheremi* e cioè dal luogo in cui viene articolato il segno, dalla configurazione, dal movimento e dall'orientamento della mano e da componenti non manuali (es. espressione del viso, movimento della testa, delle spalle...). La combinazione ricorrente di questi quattro parametri manuali più uno costituisce un segno, esattamente come la combinazione di un dato numero di fonemi costituisce una parola.

- *la funzione della scrittura* rispetto alla lingua orale e in particolare la possibilità data al discorso attraverso la scrittura di viaggiare attraverso il tempo e lo spazio. Mentre abbiamo visualizzato vari modi di trascrivere la LS – strumenti utilizzati però dai soli studiosi e ricercatori come il *Sign Writing* – si è riflettuto sul contributo dello strumento video per la lingua dei segni. Entrambi, la scrittura per la lingua orale e il video per la LS, consentono di trasmettere conoscenze e contenuti attraversando il tempo, permettendo di accedere alla cultura del passato e di testimoniare il presente per le generazioni future; allo stesso modo grazie alla scrittura per le lingue orali e al video per le LS si può accedere e trasmettere contenuti in ogni parte del mondo attraversando così lo spazio geografico.
- *l'acquisizione e lo sviluppo della lingua* verbale da parte del bambino udente e delle lingue verbale e segnata da parte del bambino sordo, esplorando le modalità di trasmissione nel contesto familiare e sociale nonché le competenze innate dell'essere umano di accedere al linguaggio e la sua capacità ad estrarre, applicare e generare delle regole grammaticali.
- *la differenza tra linguaggio e lingua, lingua naturale e codice creato*. Prendendo spunto dal confronto tra le LS che nascono dall'esigenze delle persone sorde di comunicare, lingue quindi naturali e antiche, e il codice Braille, sistema di trascrizione tattile della lingua italiana, ausilio creato dal Signore Braille nell'800 e largamente diffuso nel mondo perché molto funzionale e utile per le persone cieche.
- la differenza tra *lingua alfabetica* come la lingua italiana e le *lingue non alfabetiche* come le LS.
- la differenza tra il mimo e il gesto, che sono *elementi di comunicazione non linguistici*, e il segno della Lingua dei Segni, che è un *elemento linguistico*.
- l'esistenza di *famiglie di lingue dei segni*, che hanno però le loro proprie evoluzioni storiche e geografiche e non sono sovrapponibili alle *famiglie delle lingue orali* (ad esempio mentre la lingua inglese è praticata negli Stati Uniti e in Inghilterra, le loro rispettive LS non appartengono alla stessa famiglia linguistica).

3. Il laboratorio

“Le lingue dei segni sono vere lingue?”

Questo interrogativo è stato il *fil rouge* della nostra esplorazione degli incontri di cui presentiamo ora i contenuti. L'argomento è stato introdotto con delle domande rivolte all'intera classe al fine di stimolare una costruzione attiva del sapere ma anche una coerenza riflessiva. Gli allievi sono stati messi a loro agio per esprimersi liberamente e tentare con la fantasia e la riflessione di formulare ipotesi laddove mancasse la conoscenza.

Le domande hanno seguito questo percorso esplorativo:

- Sapete cos'è la Lingua dei Segni (LS)? Dove e quando l'avete mai vista?
- La LS è una lingua universale? Oppure esiste una LS diversa in ciascun paese?

Per chi pensa che la LS sia universale:

- Come si sarebbe diffusa nel mondo?

Per tutti quanti:

- La LS è una lingua recente o antica?
- Come nasce la LS: è una lingua naturale nata dall'esigenza delle persone sorde di comunicare o è un codice creato da qualcuno che poi è stato diffuso?
- Come si trasmette la LIS a un bambino che nasce sordo?
- La LIS è una vera lingua? Che cos'è una vera lingua?

Il primo punto interessante è che tutti gli allievi incontrati, senza eccezione, hanno avuto un contatto con la Lingua dei Segni (e sapevano che era “la lingua dei sordi”) per la maggioranza attraverso il telegiornale tradotto in LIS da un interprete. Pochi altri hanno visto serie televisive, *talent show* o film dove era presente una LS; altri ancora hanno visto delle persone sorde segnare per strada o nei mezzi di trasporto; infine alcuni hanno avuto esperienze più dirette per mezzo di parenti, amici di famiglia o un compagno di scuola.

La maggiore parte di loro utilizzavano la parola *sordomuti* (compresi gli insegnanti) e linguaggio dei segni invece di lingua dei segni. Questo ha offerto l'occasione di notare che esistono diversi termini per nominare le persone che non sentono, che derivano principalmente da due concezioni diverse: una concezione medica che sottolinea il carattere deficitario e organico della sordità e utilizza dei termini come *audiolesi*, *ipoacusici*, *non udenti*, e una concezione culturale che vuole rivendicare la dimensione identitaria specifica e comune alle persone sorde ricorrendo al termine *sordi*. Abbiamo spiegato perché nel passato sia potuta esistere la terminologia *sordomuti* e in che modo sia inesatta, e infine è stata illustrata la legge del 95/06 che in Italia sancisce che modo “il termine *sordomuto* deve essere sostituito con l'espressione *sordo*”.

Un altro luogo comune molto diffuso nelle classi (come nella società in generale) riguarda l'universalità della LIS. Tuttavia, in quasi tutte le classi,

una piccola minoranza ha espresso un'opinione opposta e ciò ha stimolato la riflessione attraverso uno scambio costruttivo e partecipativo.

In occasione del primo *brainstorming*, si è potuto osservare che alcune classi inizialmente avevano più difficoltà a socializzare opinioni ed ipotesi, mentre altre classi sono risultate fin da subito molto creative e attive nella condivisione di conoscenze, dimostrando un vivo interesse.

Dopo questa prima esplorazione, abbiamo sperimentato tramite un gioco, che ha coinvolto attivamente i ragazzi, la differenza tra il mimo e la lingua dei segni. Ho chiesto a delle coppie di allievi volontari di ricorrere al mimo per fare indovinare delle frasi con contenuti concreti o astratti al resto della classe. Abbiamo poi confrontato queste versioni alle loro traduzioni in LIS.

L'attività è stata molto apprezzata e la dimensione del gioco è servita a stimolare la motivazione e la partecipazione attiva degli allievi all'esplorazione del tema in un clima rilassato. Un punto interessante è stato quello di osservare che nella maggiore parte delle classi i ragazzi hanno avuto diverse buone intuizioni di funzioni grammaticali, tra le quali la funzione di classificatore propria della LIS. Per esempio, nella frase proposta *Ci sono delle macchine in fila*, per rappresentare il concetto di *macchina*, gli allievi hanno utilizzato un gesto che peraltro è lo stesso in LIS, ossia le mani poste su un volante virtuale. Per indicare il plurale e la localizzazione spaziale *delle macchine*, hanno scelto, invece, sia di ripetere più volte questo stesso gesto delle mani sul volante, sia di utilizzare la mano per rappresentare l'oggetto *macchina*, spostandola più volte nell'aria e mostrando una fila di questa entità. Questo ultimo tentativo gestuale corrisponde alla funzione grammaticale di *classificatore*: in particolare, le forme della mano utilizzate dagli allievi corrispondevano ai classificatori che in LIS vengono codificati con la configurazione B o.

La frase più astratta che abbiamo proposto è stata *Spero che si realizzi il mio sogno* ed è stata, come volevasi dimostrare, molto più difficile da esprimere e da fare indovinare alla classe con il solo mimo. La parola *sogno* è spesso stata rappresentata nel senso del sogno della notte e non del sogno come desiderio, per la parola *speranza* hanno quasi tutti fatto ricorso al gesto *pregare* (due volte soltanto hanno usato l'indice e il medio incrociati), il concetto di *realizzazione* è stato indovinato soltanto nei casi in cui gli allievi hanno messo una certa forza di espressione nel viso e nel corpo. A forza di tentativi e di tanta fantasia, gli allievi sono spesso arrivati ad indovinare la frase anche se spesso ancora in versione approssimativa, ma sempre con poca economia di gesto e poca struttura rispetto alla LIS, come invece si è potuto notare. Questo esercizio ci ha consentito di concludere che la LIS può tradurre qualsiasi argomento concreto o astratto in modo efficace ed economico, laddove il mimo invece incontra velocemente dei limiti.

Riferendosi a questa prima esperienza gli allievi sono stati invitati a rilevare che ci sono dei segni maggiormente iconici ed altri più arbitrari.

Per confermare questa osservazione, ho eseguito una serie di segni e chiesto alla classe di provare ad indovinarne il significato. Questi segni appartengono alle tre categorie dei segni trasparenti, traslucidi e opachi, ossia dei segni di cui è facilmente intuibile il significato perché iconici e quindi molto simili all'azione o alla forma che rappresentano (es. mangiare, dormire, guidare...), quelli di cui è intuibile il campo tematico ma di cui è più difficile azzeccare il significato preciso (es. buttare, osservare, leggere...), fino a quelli di cui è molto difficile intuirne il significato per chi non ha studiato la LIS (es. conoscere, dovere, trovare...).

Ci siamo in seguito addentrati nelle specificità morfologiche della LIS, nelle sue caratteristiche lessicali, grammaticali e sintattiche illustrando:

- l'esistenza dell'*alfabeto manuale* o *dattilologia* e i suoi contesti di utilizzo (limitati alla comunicazione dei nomi propri, dei nomi delle città, allo *spelling* delle parole o segni sconosciuti). Quasi tutti gli allievi avevano il ricordo del vecchio alfabeto manuale appreso alle elementari dalle loro maestre o dai compagni (abbandonato perché molto poco economico in quanto coinvolgeva troppi movimenti del corpo e azioni sul viso) mentre non conoscevano il *nuovo* alfabeto, utilizzato già da un centinaio di anni.
- *la formazione del lessico*: assodato che esiste un segno per ogni parola abbiamo illustrato come ogni segno è il risultato della combinazione di quattro parametri manuali (configurazione – forma della mano –, movimento, direzione, localizzazione) e di parametri non manuali (espressione del viso ma anche movimento del tronco, della testa, delle spalle).
- alcune *funzioni grammaticali*: la rappresentazione del plurale, l'espressione del tempo – linea del tempo–, il verbo direzionale o flessivo e alcune delle funzioni più originali o specifiche della LIS come il classificatore, l'impersonamento o le espressioni idiomatiche.
- *le forme sintattiche* più comuni in LIS: quella della frase affermativa (Soggetto Oggetto Verbo, SOV), della frase negativa, delle varie forme interrogative e di quella imperativa.

Questa esposizione più teorica sugli aspetti lessicali e grammaticali della LIS è stata sostenuta da slide su PowerPoint, con esempi concreti da sperimentare insieme alla classe.

Abbiamo in seguito trattato le *qualità specifiche delle LS*, come ad esempio la loro capacità di rappresentare la realtà sensoriale, fisica e spaziale in modo diverso e più esaustivo rispetto ad una lingua verbale. Abbiamo anche esposto le loro potenzialità creative illimitate sia per quel che riguarda l'emissione di nuovi lessici, ad esempio nei vari campi specifici come quello delle scienze o delle nuove tecnologie, sia per quel che riguarda il campo dell'espressione artistica (poesia, teatro, canzoni...). Abbiamo portato qualche esempio di vo-

cabolo recentemente creato in LIS (es. internet, email, facebook, whatsapp...) riflettendo insieme sulla loro formazione ed etimologia gestuale.

Infine sono stati proiettati due video di canzoni, rispettivamente di Tiziano Ferro e Arisa, tradotte in LIS da interpreti sordi e udenti. Gli allievi sono stati invitati ad individuare e memorizzare più segni possibili e ad osservare la differenza tra il primo video con traduzione letterale e il secondo video che propone una reinterpretazione in LIS con tanto di licenze poetiche e rime visive oggetto di una successiva riflessione di gruppo.

Alcune classi si sono dimostrate molto sensibili alle condizioni di diversità comunicative e sociali dei sordi, ponendo numerose domande sugli ausili a disposizione, le metodologie educative e di integrazione scolastica o lavorativa e sui vari aspetti del loro quotidiano.

Altre classi sono state toccate dall'estetica stessa della LIS e dalle sue qualità espressive, soprattutto con i video delle canzoni tradotte in LIS: certi allievi hanno chiesto come reperirle su *youtube*, e in occasione dell'evento finale del primo anno abbiamo potuto constatare che alcuni studenti le avevano imparate a memoria ed erano in grado di segnarle integralmente.

È stato proposto, quando le condizioni lo permettevano, una sperimentazione della LIS a coppie attraverso l'apprendimento di vocaboli e frasi nel contesto del saluto e della presentazione di se stesso, dopo una previa attribuzione a ciascun allievo di un *segno nome* (soprannome segnato, aspetto specifico della cultura sorda):

- Buongiorno,
- Buongiorno
- Il mio nome è.....(con la dattilologia o il segno nome), e il tuo?
- Il mio nome è(con dattilologia o il segno nome)
- Come stai?
- Bene/male, e tu?
- Mi dispiace (se la risposta è male) Io, bene/male grazie

In occasione del secondo anno del progetto, è stato richiesto un incontro di approfondimento per alcune classi che avevano già seguito il percorso formativo dell'anno precedente.

Dopo un breve recupero delle scoperte e dei temi dell'anno passato, abbiamo visualizzato un video sul caso della Lingua dei Segni Nicaraguense (*Idioma de Señas de Nicaragua*, ISN) studiato dai linguisti negli anni Ottanta, che rappresenta un vero e proprio laboratorio naturale sulla nascita di una LS.

In effetti, la creazione della prima scuola per sordi in Nicaragua avviene dopo la rivoluzione sandinista nella fine del millenovecentosettanta. Fino ad allora i sordi erano stati molto isolati e dispersi sul territorio. La prima metodologia scelta fu quella *oralista* ma i risultati furono scarsi mentre i

bambini cominciarono a creare tra di loro un codice gestuale che gli insegnanti non comprendevano. Questi ultimi chiamarono una linguista della Lingua dei Segni Americana (ASL) per comprenderne i meccanismi. Lei e altri linguisti notarono che i bambini più piccoli avevano trasformato il codice dei bambini degli allievi più vecchi ad un alto livello di complessità, come l'accordo tra verbo e soggetto e altre strutture grammaticali. Alcuni linguisti interpretano quello che è accaduto a Managua come una prova del fatto che l'acquisizione del linguaggio si svolga in base a strutture insite nel cervello umano. Secondo i linguisti il caso del Nicaragua è assolutamente unico nella storia, perché si è potuto osservare come siano i bambini - non gli adulti - a generare la lingua, con la possibilità offerta di studiare il processo in grande dettaglio.

Nel proseguimento del percorso formativo, abbiamo poi fatto alcuni cenni alla storia (europea) dell'educazione dei sordi, dall'antichità fino ai nostri giorni.

In seguito abbiamo presentato le varie metodologie e strumenti per l'abilitazione linguistica verbale e segnata dei sordi. In particolare, i metodi *oralisti*, *bimodali* o *bilingui* hanno offerto l'occasione per riflettere sulla differenza tra l'utilizzo della lingua dei segni come lingua naturale del bambino sordo e l'utilizzo del segno della LIS come supporto visivo. Nel primo caso si rispetta la struttura grammaticale della lingua dei segni come nel caso del bilinguismo; nel secondo caso si usano i segni della LIS come strumento didattico e non come lingua, per avvicinare il bambino sordo all'italiano orale e scritto, come nel metodo *bimodale* che ricorre all'italiano segnato (IS) o all'italiano segnato esatto (ISE).

Infine, abbiamo approfondito le differenze lessicali tra le varie LS del mondo con la visualizzazione di video e il loro commento.

Per concludere, abbiamo sperimentato le differenze sintattiche tra la Lingua dei Segni Italiana e la lingua italiana con un'attività di apprendimento cooperativo (*pair/square/share*) attraverso la traduzione di piccoli dialoghi da svolgere in gruppi di quattro allievi. Gli allievi hanno ricevuto il compito di trovare i segni all'interno di un piccolo glossario fotocopiato (estratto da un dizionario della LIS), di ritagliarli e di incollarli rispettando la sintassi della LIS.

Ogni sottogruppo si è poi allenato a segnare il proprio dialogo a coppie, per poi condividerlo con l'intero gruppo-classe.

Gli allievi hanno in media dimostrato una grande capacità nel riprodurre e memorizzare i segni.

Nell'insieme si è riscontrato un grande interesse per le attività proposte e la Lingua dei Segni stessa con il desiderio manifestato da alcuni di impararla nel futuro.

5. Conclusioni

In occasione di questa ricca esperienza sulla valorizzazione del plurilinguismo, abbiamo potuto fare scoprire a quaranta classi delle scuole medie e superiori di Pistoia e della Val di Nievole, le potenzialità e la bellezza della Lingua dei Segni Italiana. Abbiamo illustrato alcune delle proprietà linguistiche che ci consentono di affermare che la LIS è una vera lingua, e ognuno ha potuto sperimentare in che modo questa lingua grammaticalizzi lo spazio e lessicalizzi il gesto.

La ricettività e l'interesse degli allievi sono stati realmente appaganti e stimolanti, così come l'entusiasmo reciproco. Concludo con le parole di un'allieva, che compilando anonimamente il questionario finale di valutazione, scrive "Sono stati incontri molto interessanti i quali hanno arricchito le mie conoscenze in modo del tutto sorprendente. Mi sento più potente. Mi piacerebbe conoscere tutte le lingue del mondo. Un'esperienza che custodirò nel mio cuore. Grazie a tutti voi (in tutte le lingue)."

Bibliografia

- Bacchini, D., Valerio, P. (2000), *Le parole del silenzio. Le problematiche emozionali della sordità infantile*, Roma, Edizioni scientifiche Magi.
- Bagnara, C., Chiappini, G., Conte M. P., Ott M. (a cura di) (2000), *Viaggio nella città invisibile. Atti del 2° Convegno nazionale sulla Lingua dei Segni Italiana Genova 25/27 settembre 1998*, Tirrenia (Pisa), Edizioni del Cerro.
- Bagnara, C., Fontana S., Tomasuolo E., Zuccalà A. (a cura di) (2009), *I segni raccontano. La Lingua dei Segni Italiana tra esperienze, strumenti e metodologie*, Milano, Franco Angeli.
- Favia, M.L., Maragna, S. (1995), *Una scuola oltre le parole. Manuale per l'istruzione dei sordi*, Firenze, La Nuova Italia.
- Laborit, E. (1994) *Le cri de la mouette*. Edition: Robert Laffont.
- Laborit, E. (1995), *Il grido del gabbiano*, Milano, Rizzoli.
- Maragna, S. (2000), *La sordità*, Milano, Hoepli.
- Mazzoni, L. (2008), *Classificatori e impersonamento nella lingua dei segni italiana*, Pisa, PLUS- University Press.
- Pietrandrea, P.(2000), "Complessità dell'interazione di iconicità e arbitrarietà nel lessico della LIS", in Bagnara, C., Chiappini, G., Conte, M. P., Ott M. (a cura di) *Viaggio nella città invisibile. Atti del 2° Convegno nazionale sulla Lingua dei Segni Italiana Genova 25/27 settembre 1998*. Tirrenia (Pisa), Edizioni del Cerro: 38-49.
- Radutzky, E. (a cura di) (2001), *Dizionario bilingue elementare della Lingua dei Segni Italiana LIS*, Roma, Edizioni Kappa.
- Sacks, O. (1991), *Vedere Voci. Un viaggio nel mondo dei sordi*, Milano, Adelphi.
- Volterra, V. (a cura di) (1987), *La lingua italiana dei segni. La comunicazione visivo-gestuale dei sordi*, Bologna, Il Mulino.

Sitografia

Mostra “I segni come parola”:

<http://www.istc.cnr.it/mostralis/index2.htm>

- Tiziano Ferro “la differenza tra te e me” in LIS:

https://www.youtube.com/watch?v=0Bfsd_FrPgw

- Arisa “la notte” in LIS:

https://www.youtube.com/watch?v=wvaW_kneoMc

- “Come nasce una lingua” (sul caso della lingua dei segni nicaraguense sola riserva: i termini “sordomuti” e “linguaggio dei segni” sono impropri)

<https://www.youtube.com/watch?v=PWwPwWs90H0>

- *20 ways to say I love you in Sign Language*

<https://www.youtube.com/watch?v=7iwef74-iII>

- “Come fa un sordo per dire ti voglio bene” (un video di sensibilizzazione sul tema della sordità)

<http://youmedia.fanpage.it/video/aa/VSaWmeSwRh7wTsGF>

Dire senza dire: aspetti non verbali e paraverbali della comunicazione

Francesco Bianchi

1. Introduzione: Sassi e sassolini.

Partiamo nell'analisi degli aspetti non-verbali e paraverbali delle relazioni. E partiamo a caso. Con una citazione a caso. Ch  tanto questo paragrafo si scrive mentre scriviamo, e speriamo che si scriva di nuovo quando sar  letto. Nella prefazione del libro *Il Linguaggio del Corpo* Alexander Lowen (1958) lancia un bel sasso nello stagno del pensiero umano. Il quale, da buono stagno, pi  che porre l'attenzione sulle onde provocate ha invece ben pensato di continuare a stagnare. E quelle onde non hanno influenzato in profondit  gli ambiti educativi e pedagogici:

“L'organismo vivente si esprime pi  chiaramente con il movimento che con le parole. Ma non solo con il movimento! Nelle pose, nelle posizioni e nell'atteggiamento che assume, in ogni gesto l'organismo parla un linguaggio che anticipa e trascende l'espressione verbale.” (Lowen 1958)

Nelle pose, nelle posizioni e nell'atteggiamento che assume, in ogni gesto l'organismo parla un linguaggio che anticipa e trascende l'espressione verbale.

Ci dice, ancora, Erving Goffman (1959):

“Noi siamo sempre sulla scena anche quando pensiamo di essere assolutamente spontanei e sinceri nelle nostre reazioni dinanzi agli altri.”

Noi siamo sempre sulla scena.

Nello star fermo c'  espressione.

D'altronde lo sappiamo: negli ambienti pedagogici si ripete come un *mantra* una frase estrapolata da *Pragmatica della comunicazione umana* (Watzlawick, Beavin, Jackson 1967) “Non si pu  non comunicare”, condendo di volta in volta la citazione colta con altre parole che possono essere i nomi degli autori (anche se quasi sempre si riconduce la maternit  del libro al solo Watzlawick, e pure questo risulta essere un ottimo esercizio relazionale, considerando che le modalit  di pronuncia con cui Watzlawick viene ricordato sono molteplici, occlusive e affricate a caso, accenti ora qua ora l , l'iniziale W che diventa a volte U a volte V), l'accostamento a Gregory Bateson, il richiamo alla scuola di Palo Alto ed esempi pi  o meno banali e aderenti che dovrebbero chiarire una volta per tutte che S , non si pu  non comunicare. Anche se sto zitto comunico. Anche se non ti guardo ti informo. Anche se non mi muovo faccio muovere i pensieri di chi c'  intorno a me. Non si pu  non comunicare. Non si pu  non comunicare. Non si pu  non comunicare.

Si tratta di un sasso, a dire il vero, lanciato e rilanciato successivamente, e che già era stato lanciato in precedenza. Ma le onde prodotte, ci pare, non hanno ancora sortito effetti rilevanti. Sassi e sassolini di dimensioni e forme diverse, anche, sono stati lanciati, come notiamo scovando nel libro di Charles Darwin *Le espressioni delle emozioni negli uomini e negli animali* (1872) un passaggio illuminato - e illuminante:

“La mimica rende più vive le nostre parole e conferisce loro più forza. Essa è più delle parole, che possono essere falsate, rivela i pensieri e le intenzioni altrui. La libera espressione di un'emozione per mezzo di segni esteriori, la rende più intensa. D'altro canto, la repressione di ogni segno esteriore, nella misura in cui è possibile, sfuma le nostre emozioni.”

La repressione di ogni senso esteriore, nella misura in cui è possibile, sfuma le nostre emozioni.

E poi incontriamo, in un libro molto diverso, *101 Zen Stories* (Senzaki, Repts 1957), una storia, la storia 27, che ci informa *magicamente* di una cosa che *magicamente* già sappiamo, e che *magicamente* ci coglie di sorpresa:

“Dopo la morte di Bankei, un cieco che viveva accanto al tempio del maestro disse a un amico: «Da quando sono cieco, non posso osservare la faccia delle persone, e allora devo giudicare il loro carattere dal suono della voce. Il più delle volte, quando sento qualcuno che si congratula con un altro per la sua felicità o il suo successo, afferro anche una segreta sfumatura di invidia. Quando uno esprime il suo rammarico per la disgrazia di un altro, sento il piacere e la soddisfazione, come se quello che si rammarica sia in realtà contento che nel suo proprio mondo ci sia ancora qualcosa da guadagnare. La voce di Bankei, però, sin dalla prima volta che l'ho sentita, è stata sempre sincera. Quando lui esprimeva la felicità non ho mai sentito null'altro che la felicità, e quando esprimeva il dolore, il dolore era l'unico sentimento che io sentissi».”

Riparte il *mantra*: non si può non comunicare, non si può non comunicare, non si può non comunicare, non si può non comunicare, non si può non comunicare.

Heinz von Foerster (1998), in *La verità è l'invenzione di un bugiardo*, esprime un suo -basilare e definitivo- imperativo etico: “Agisci sempre in maniera che il numero delle possibilità cresca”.

Noi formuliamo un altro imperativo etico, legato alle questioni che stiamo affrontando, e partendo dal *mantra* più volte citato: proviamo a sospendere per un po' il ripetere di una affermazione fondamentale come Non si può non comunicare, che diventata *slogan* rischia di incepparsi, di perdere molta della sua efficacia e innovazione, e proviamo a sostituirla con un pensiero diretto, sul quale riflettere e concentrare le nostre cure, per curare in conseguenza tutto il sistema di relazioni nel quale siamo costantemente inseriti: “*Si può comunicare.*”

E qui, richiamando Ludwig Wittgenstein (1922), dall'introduzione del *Tractatus logico-philosophicus*, ricordare che "Tutto ciò che può essere detto si può dire chiaramente."

2. *Inquadramento teorico: Pensieri.*

Il dipanarsi e il ri-avvolgersi dei nostri pensieri parte dai nessi tra le possibilità di espressione e di contenuto in un ambito relazionale.

Gli aspetti non-verbali e paraverbali della relazione riguardano la *connotazione*, trasmettono emozioni e sentimenti: permettono l'esprimersi. L'esprimersi, in senso assolutamente soggettivo e di scelta, che si lega in modo profondo alla presa di responsabilità.

Alle parole viene riconosciuta la parte denotativa, la trasmissione di informazioni: il contenuto.

Le relazioni si sviluppano su questi due piani, intrecciati a più riprese, interdipendenti e (auto)poietici: il piano del contenuto e il piano dell'esprimersi.

Sono piani umani, perlopiù, come ci ricorda il filosofo Manlio Sgalambro (2003):

"Comunicare è da esseri frettolosi, è da insetti. Prende esempio dal branco, dallo squittio dei topi. Esprimerci ci riguarda."

Sono piani diversi, pur -ribadiamo- intrecciati e interdipendenti. Quello che ci sembra possa essere differente in termini di relazioni tra questi due piani, e che è stato l'elemento centrale delle sperimentazioni nei laboratori in classe, è la loro autonomia: *è possibile produrre un messaggio di solo contenuto senza veicolare un messaggio di espressione? Posso esprimermi senza necessariamente veicolare un'informazione?*

Quando ci si trova dentro ad una discontinuità tra contenuto e espressione l'efficacia relazionale globale diminuisce, fino a perdersi del tutto. E comunque, in queste situazioni di incongruenza, la relazione viene classificata rispetto non al contenuto, ma all'espressione.

In questo, i veri maestri sono i clown.

La filosofia del clown è la base per osservare questi nessi e queste discontinuità.

Gli aspetti non-verbali e paraverbali della lingua agiscono ad un livello *meta*, stabilendo e poi veicolando più di ogni parola usata o usabile la dimensione emotiva e relazionale dei soggetti coinvolti nell'interazione.

Anche in caso di interazione articolata e multiforme o quando i contenuti oggetto dell'interazione stessa sono complessi, o creano apprensione, gli elementi di espressione sono quelli che indirizzano l'interazione e ne definiscono, ancora, l'efficacia relazionale.

Molto più spesso di quanto ci appaia e di quanto ci possa apparire possibile gli aspetti paraverbali e non-verbali della lingua divengono essi stessi il messaggio, trasformando e plasmando intorno al loro significato il significato delle parole con le quali si accompagnano.

Possiamo così affermare che il risultato globale di un'interazione è tendenzialmente stabilita attraverso gli aspetti non-verbali e paraverbali della relazione.

Il potenziamento delle competenze non-verbali e paraverbali e la loro cura in termini di efficacia influenza anche aspetti del nostro approccio alle relazionalità quotidiane: ecco che si impara ad accogliere e alimentare il senso della meraviglia, la curiosità e l'esplorazione, l'ascolto.

Successivamente, potenziato anche il canale di emissione, aumentano le possibilità e le capacità di condivisione, di confronto, di ristrutturazione del pensiero, di ricerca e approccio divergente a situazioni problematiche e di individuazione di soluzioni creative.

Un altro elemento di riflessione centrale è quello dell'ascolto: e anche su questo abbiamo *fatto* da clown. Il clown ascolta il gesto, non legge le intenzioni: il dito che indica la porta è un dito che indica la porta, non un ordine di uscire dalla stanza, e il clown lo ascolta per quello che è, e vi si rapporta per quello che ascolta, e potrà osservare la punta del dito, o seguire la direzione andando a cercare qualcosa che di sicuro troverà anche se il dito non lo indicava, e sarà un'invenzione, e da qui costruirà una relazione pura, oppure potrà farlo anche lui, di indicare la porta, o potrà usare quel dito per togliersi qualcosa che si è andato a depositare nel suo naso: ma tutto senza voler offendere, prevaricare, prendere in giro, solo depurando il gesto da ogni intenzione relazionale che poggia su impliciti o pre-concetti.

3. Il laboratorio.

Le attività presentate nelle classi sono state varie, sia come numero sia come tipologia: se durante un'attività emergeva una riflessione, le attività successive erano determinate da quanto emerso. I percorsi proposti nelle varie classi, quindi, hanno avuto alcune attività comuni e altre specifiche risultanti dall'interazione stessa.

In ugual maniera si è partiti ogni volta dalla proposizione di attività *pratiche* a seguito delle quali veniva stimolata una discussione per un approfondimento *teorico*, secondo una modalità deduttiva e maieutica. Si sono discussi, a partire da questo approccio, temi legati agli aspetti non-verbali e paraverbali della relazione: tono, altezza e volume, ritmo, sottolineature, pause ed esitazioni, e poi la distanza, la prossemica, il contatto, la postura, i gesti e i movimenti, le espressioni della faccia (che si chiama così perché si fa), gli sguardi, l'abbigliamento e le acconciature, i tatuaggi e i *piercing*.

Nel laboratorio effettuato all'interno del percorso sul plurilinguismo la riflessione su queste competenze, sulle loro applicazioni e ricadute nella relazione -in termini di efficacia, espressione, scambio e passaggio di messaggi- ha avuto come tappa iniziale lo sforzo di riconoscimento per quello che non c'è. O meglio, lo sforzo di riconoscimento per quello che non si vede, abituat* come

siamo a non prestare attenzione agli aspetti nei quali siamo così profondamente coinvolti da *non riuscire*, al pari dei pesci citati da Ludwig Wittgenstein, *a vedere l'acqua nella quale stiamo nuotando*.

Queste le attività proposte:

1...21 - Alla maniera di Peter Brooks: nel gioco classico il gruppo, formato da n persone, disposto in cerchio, deve riuscire a contare fino a n tenendo di conto di queste regole: i numeri devono procedere secondo la numerazione *standard* (da 1 a n), ciascun* delle/dei partecipanti può dire solamente un numero, non è possibile accordarsi precedentemente sulla sequenza da seguire, né fare gesti durante il gioco atti a indicare chi deve dire un numero, se due o più partecipanti dicono un numero contemporaneamente si riparte dall'inizio. Nel laboratorio abbiamo proposto il gioco come prima attività, dopo l'accoglienza silenziosa delle classi, senza salutare, senza parlare con nessuno e senza dire niente. Dopo che gli studenti e le studentesse si erano sedut*, ottenuto velocemente il silenzio, attraverso gesti e minime interazioni sonore (*grammelot*, fischi, suoni, mai parole) studentesse e studenti venivano fatt* disporre in cerchio, e l'operatore -sempre senza parlare- dopo aver contato le persone (mimando il gesto del contare con le mani) diceva "Uno!". E il gioco iniziava. Si andava avanti per nove, dieci tentativi, con l'operatore che interrompeva il gioco qualora una regola fosse stata infranta. Spesso l'obiettivo veniva raggiunto, anche se questa era la parte meno interessante. Nel *dopogioco*, quando con le/i partecipanti si discuteva di quello che era successo, la cosa chiara era che tutt* sapevano le regole del gioco. Non perché le conoscevano precedentemente, ma perché le regole erano state *dedotte* praticando il gioco. E praticandolo senza alcun tipo di interazione linguistica.

Da qui, il lavoro effettuato è proseguito nella direzione di separare gli aspetti verbali da quelli non-verbali e paraverbali, andando a mettere in luce l'autonomia relazionale di tutto quello che parola non è.

Dire senza dire: abbiamo dato alle studentesse e agli studenti dieci minuti per individuare, a coppie, almeno quindici gesti effettuati con le mani, con le dita, con le braccia, e di farne una lista. Successivamente, a partire dai gesti individuati, gli abbiamo chiesto di scrivere una sceneggiatura da mettere in scena in un piccolo teatro, predisposto con un disegno. Il tutto, ancora, senza parlare. Ed ecco che le interazioni presentate apparivano chiare e non avevano necessità di essere spiegate, e spesso la discussione successiva verteva sulla presa di coscienza, a volte con sorpresa, che quelle *cose*, quelle competenze erano un patrimonio già a disposizione, usate quotidianamente insieme a tantissime altre delle quali, spesso, chi le usa non ha consapevolezza -o ne ha in maniera superficiale. Alcune volte, oltre ai gesti di mani dita e braccia, abbiamo chiesto di preparare alcune scene da presentare alla classe, sempre senza far ricorso ad aspetti verbali, ma usando il corpo, la prossemica, la gestualità, la distanza come elementi costituenti.

La punteggiatura: per lavorare sul tono, sulle pause, sul volume, sull'altezza delle interazioni linguistiche, tutto quello insomma che costituisce il paraverbale, abbiamo proposto -in maniera alternata- due lavori. Qualche volta abbiamo proposto, scrivendola, la frase 'Stasera Giovanna indossa i bermuda fucsia di seta', chiedendo alle studentesse e agli studenti di individuare quante focalizzazioni di messaggio erano possibili usando la frase per intero, e in che modo tali focalizzazioni erano possibili. E, ad esempio, sottolineando *paraverbalmente* la parola Stasera, trasformando la nostra frase in 'Stasera, Giovanna indossa i bermuda fucsia di seta', ecco che la parte interessante, che premeva comunicare era che proprio Stasera Giovanna indossa i bermuda fucsia di seta; oppure, sottolineando attraverso pause, tono, volume e altezza la parola fucsia il messaggio principale era che, tra tutti i colori possibili, Giovanna questa sera indossa i bermuda di seta proprio di quel colore, proprio fucsia. E così per Giovanna (non Carla, non Marta), per bermuda (non gonna, non maglia), e per ogni singola parola della frase.

In altre occasioni siamo partiti da un racconto breve dello scrittore russo Michael Bachtin. Abbiamo trascritto il racconto in modo che fosse visibile a tutt*. Lo riportiamo: "Due persone sono sedute in una stanza. Nessuna delle due parla. Ad un certo punto una delle due dice: «Bene.». L'altra non risponde.". A questo punto, in coppia o singolarmente, le studentesse e gli studenti, leggendo alla classe il racconto senza modificarne la struttura e senza togliere o aggiungere parole, dovevano riuscire a rendere l'idea di una particolare situazione. Dovevano, lavorando sul paraverbale, costruire una scena. La chiave dell'intervento è lavorare sull'unico passaggio *parlato*, è lavorare su quel "«Bene.».". Modificandone tono, volume, durata, altezza: si creano mondi.

Video: spesso abbiamo offerto la visione di alcuni video, chiedendo di prestare particolare attenzione alle espressioni legate al non-verbale e al paraverbale. I video proposti erano: *Lifted* (Pixar), *For the birds - Pennuti Spennati* (Pixar), *One man band* (Pixar), una scena tratta dallo spettacolo *Slava Snow Show* di e con Slava Polunin, scene tratte dallo spettacolo *Cirque du Soleil - Saltimbanco* con Amo Gulinello, e alcune puntate del cartone *La Linea* di Osvaldo Cavandoli. Successivamente alla visione dei video veniva proposta e stimolata una discussione rispetto a quanto osservato.

Faccia da clown: Giocare ad incontrarsi. E vedere cosa succede. E vedere cosa ci succede. Le attività proposte in quest'ottica sono state molteplici: decine di incontri *casuali* tra due persone, con l'obbligo di far succedere ogni volta qualcosa di diverso, e con l'obbligo di ascoltare e dare spazio a quanto ciascun* proponeva. Qualche volta gli incontri avvenivano con la disponibilità di una sedia, unico elemento scenografico che, proprio per la sua unicità di presenza, poteva essere qualunque cosa, a patto che fosse il perno delle interazioni. Altre volte una persona entrava in scena, si sedeva davanti alla classe, e doveva *semplimente* stare lì. E in quei momenti di silenzio verbale, che inizialmente -ma

solo inizialmente- viene riempito da imbarazzi tramutati in risate e parole che non riescono a non esserci, in quei momenti si scopre quanto, continuamente e con forza, diciamo senza dire.

4. Conclusioni. (Per iniziare)

Il lavoro sulle competenze non-verbali e paraverbali ha permesso di attivare un'osservazione potenzialmente *debanalizzante* dei propri schemi e delle proprie rigidità relazionali, così come degli aspetti attivi nella co-costruzione delle relazioni attraverso meta-messaggi continuamente in partenza da ciascun* di noi.

La (pur momentanea) sospensione della dimensione verbale permette anche l'affiorare di sensazioni ed emozioni che trovano la strada grazie al mancato ingombro delle parole da cercare.

E il silenzio ha efficacia comunicativa e espressiva, e anche il silenzio, come le parole, chiede risposta. Ancora da *Pragmatica della comunicazione umana* (Watzlawick, Beavin, Jackson 1967): “[...] L'attività o l'inattività, le parole o il silenzio hanno tutti valore di messaggio: influenzano gli altri e gli altri, a loro volta, non possono non rispondere a questi messaggi e, in tal modo, comunicano anche loro.”

Ciò che resta di una lingua una volta tolte le parole è gioco e esercizio da clown, e proprio i clown dobbiamo andare a osservare, e proprio i clown che già siamo dobbiamo cercare di diventare, dobbiamo spingerci alla ricerca di quel nostro clown, di quella parte di noi che sa ascoltare attivamente, che sa osservare *come se ogni volta fosse la prima volta*, che sa meravigliarsi, che sa praticare quello che Victor Šklovskij nel saggio *L'arte come procedimento* (1917) ha denominato *straniamento*: ecco allora fiorire la complessità in un vuoto di lettere e parole, per costruire un'interazione immediatamente disponibile a chiunque vi sia coinvolto.

Per concludere, e quindi -speriamo- per iniziare, riflettiamo su quanto una presa di coscienza del fatto che gli aspetti non verbali e para-verbali delle relazioni sia determinante rispetto all'efficacia e alla qualità delle interazioni, siano esse linguistiche o meno, debba essere un elemento centrale in ogni percorso educativo (formale o non formale, per bambin*, adolescenti, adult*), anche al fine di sostenere e potenziare una crescita qualitativa dello stare insieme, del convivere, del cooperare, del costruire in società. Soprattutto quando si tratta di cooperare, trovandoci di fronte a situazioni complesse, la cura di questi aspetti influisce sensibilmente sul perseguimento degli obiettivi nonché sulla creazione di un clima di benessere necessario alla cooperazione stessa.

Il trascurare questi aspetti, oltre che ad essere spesso motivo di degradazione della qualità dello stare insieme, appare come un paradosso educativo: stiamo parlando del potenziamento di qualità e competenze innate in ogni essere umano, presenti in quantità e qualità enormi in ogni sistema, dispo-

nibili all'affinamento, alla crescita e ad una continua *complessizzazione*. Perché non tenerne di conto? Perché non promuovere situazioni -anche all'interno di percorsi di educazione formale- finalizzate alla cura di queste competenze?

Certo: in quest'ottica, un percorso all'interno di gruppi classe condotto per alcune ore da personale esterno rischia di tradursi in una esperienza certamente formativa e arricchente, ma nella quale si va a perdere un aspetto fondamentale della vita dei gruppi: la circolarità continua della riflessione dentro sistemi che, comunque, possono variare. In quest'ottica l'impostazione ottimale del lavoro, a nostro avviso, dovrebbe prevedere un coinvolgimento diretto degli educatori e delle educatrici che *vivono* con il gruppo, che non solo hanno la possibilità di osservarlo partecipativamente, ma cambiano *ess* stess** con il gruppo, ne determinano i cambiamenti come membri -spesso ai quali è riconosciuta o data più possibilità di intervento e scelta- del sistema, ne vivono la quotidianità, gli *stress*, le tensioni, le crescite. Il lavoro formativo, oltre ad interventi dentro il gruppo, deve secondo noi prevedere una attività di monitoraggio e formazione parallela con gli educatori e le educatrici (maestr*, professoresse e professori, tutor ecc.) in maniera da costruire abilità dentro al sistema stesso. Su questo aspetto ci preme sottolineare che spesso gli educatori e le educatrici tendono a *tirarsi fuori* da questo meccanismo, individuandosi come elementi che sì, determinano cambiamenti nel gruppo, ma non facendone parte. Si individuano *super-partes*. La meccanica dei sistemi (e ogni gruppo è, un sistema), invece, non prevede una simile possibilità. Ogni elemento che, pur per un tempo brevissimo, entra in contatto con il sistema determina cambiamenti al proprio interno e all'esterno, cioè all'interno del sistema stesso. E spesso vi è un ricorso teorico ad una presunta oggettività, fantomatico elemento deresponsabilizzante ma da molt* ricercatori e ricercatrici indicato e dimostrato come inesistente. Per tutt* ricordiamo un pensiero lucidissimo e illuminante di Heinz Von Foerster: "L'oggettività è l'illusione che le osservazioni possano essere fatte senza l'osservatore" (Von Foerster 1998).

Chiudiamo l'intervento, ancora per esaltare la circolarità di ogni percorso educativo, e speriamo che questo breve scritto possa esserlo, un percorso educativo, riprendendo il titolo: *Dire senza dire: faccia da clown*, e vi invitiamo a puntare l'attenzione su *faccia*, e quindi *faccia da clown* e, anche, magari a volte in contemporanea, *faccia da clown*.

Bibliografia

- Darwin, C., (1872), *The expression of the emotions in man and animals*, John Murray, London.
- Goffman, E. (1959), *The Presentation of Self in Everyday Life*, Anchor, Garden City, New York.
- Lowen, A. (1958), *The language of the body*, New York, Macmillan.

- Senzaki N., Reys P. (1957) (a cura di), *101 Zen Stories*, The Charles E. Tuttle Company, Tokyo
- Sgalambro, M., citazione dal film (2003), “Perduto Amor” di Battiato F.
- Šklovskij, V. B., (1917), “Iskusstvo kak priëm” (traduzione italiana *L'arte come procedimento*),
- in Todorov T. (1968) (a cura di), *I formalisti russi*, Einaudi.
- Von Foerster, H. (con Pörksen B.), (1998), *Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners*, Die Zeit, Hamburg.
- Watzlawick, P., Beavin, J., Jackson, D., (1967), *Pragmatics of Human Communication*, W. W. Norton, New York.
- Wittgenstein, L., (1922), *Tractatus Logico-Philosophicus*, C. K. Ogden (trans.) - Routledge & Kegan Paul, London (originariamente pubblicato come “*Logisch-Philosophische Abhandlung*”, in (1921), “*Annalen der Naturphilosophische*”).

Il teatro come strumento di conoscenza attraverso l'esperienza

Stefano Tognarelli

1. Introduzione. Perché il teatro?

Nell'ultimo anno degli studi superiori, l'infatuazione per una ragazza mi ha portato a incontrare il teatro. Dopo le lezioni, lei si fermava a scuola per seguire un corso. Di che cosa, per me, non aveva importanza. Così un pomeriggio mi affacciai in quella stanza, dove alcuni ragazzi seguivano le parole e le indicazioni di un capellone alto e strambo. Parlava di Dante: si domandava come attraversarlo, e trattava quei ragazzi come degli esseri pensanti. Restavano lì rinchiusi per un paio d'ore, lasciando tutto il mondo fuori. Ragionavano e sperimentavano col corpo e con la voce. <Vuoi partecipare anche tu?> Una voce decisa mi svegliò dall'incanto, il capellone mi proponeva di partecipare, ed io non seppi replicare immediatamente ma riuscii a domandarmi: perché no? E presto risposi: <perché no?!> E così fu.

I figli divorati è stato il risultato del mio primo processo creativo teatrale.

Da lì decisi che i miei prossimi passi sarebbero dovuti servire ad approfondire questa conoscenza e a darmi l'opportunità di capire cosa potesse significare “fare teatro”. Nei percorsi di studio e nel susseguirsi di spettacoli, stage, laboratori, ho scoperto, prima di tutto, che il teatro è un potente strumento interculturale, capace di favorire la conoscenza di sé stessi e degli altri, di abbattere gran parte delle barriere e degli ostacoli che inibiscono l'incontro e l'interazione. Uno strumento che apre il campo alle possibilità: la possibilità di crescere, di migliorare, di ri-conoscere, nell'altro e nella sua diversità, un'opportunità.

2. Inquadramento teorico. Il teatro a scuola come “gioco dell'incontro”

La scuola oggi, in un momento storico di enormi cambiamenti, di abolizione di frontiere, di globalizzazione e di flussi migratori, ha un grave e grande compito: promuovere l'integrazione e dotare di strumenti utili i cittadini del domani. È a scuola che il nuovo si incontra con il vecchio, che si mescolano provenienze, che si può intravedere e quindi progettare una società migliore e rispondere in maniera intelligente alla necessità dell'inclusione.

Bauman (2000, 2014), in alcuni suoi scritti, sostiene che l'incontro con l'altro, l'incontro vero e proprio nel suo senso etimologico, cioè trovarsi di fronte a, stare dirimpetto, davanti l'altro, sia come abbandonarsi ad un abisso, rischiare, doversi mettere in gioco. Incontrarsi, dunque, non è semplice, richiede sforzo, coraggio. Farlo attraverso il gioco può essere una soluzione.

Dunque, sforzo e coraggio sono i motori necessari per dare una risposta costruttiva a ciò che il presente ci pone dinanzi. Strutturare un percorso che abbia come asse portante il gioco dell'incontro e inserirlo all'interno delle classi, che rappresentano piccoli spaccati della società reale, è una sfida ambiziosa ma che spesso dà risultati straordinari. È a partire da queste considerazioni che comincia il mio lavoro con i ragazzi. Bisogna imparare a convivere e a condividere, visto che viviamo nello stesso tempo e nello stesso spazio. Non viviamo vite da eremiti ma da esseri sociali. Per riuscire a convivere e condividere, è necessario però conoscere l'altro. E per conoscere l'altro è fondamentale, prima di tutto, conoscere sé stessi. Ed il teatro, in questa sfida, si presenta come strumento adattissimo, essendo l'unica arte che si fa in presenza, ovvero, che esiste solamente se chi la produce e chi ne usufruisce vive contemporaneamente lo stesso momento e lo stesso spazio. Questa caratteristica induce coloro che sono coinvolti nel gioco del teatro (con le sue forme, il suo linguaggio...), ad essere presenti a sé stessi e pronti a sviluppare la propria capacità di valutare, o meglio, ri-valutare l'attenzione come processo cognitivo idoneo a selezionare gli stimoli esterni. Avere attenzione significa essere capaci di capire ciò che accade, acquisirne le caratteristiche peculiari e immagazzinare l'esperienza. Nel mettersi in gioco, eliminando la rete di protezione, e passando per l'immaginazione, o per strane vocalità, o da particolari equilibri o disequilibri del corpo, si scoprono spesso potenzialità inaspettate o la presenza di qualcosa in noi di cui non sospettavamo minimamente l'esistenza.

3. Il laboratorio

Il laboratorio si pone come primo obiettivo quello di facilitare l'acquisizione di atteggiamenti positivi verso la diversità di ogni genere. Nello specifico ci si pone la finalità di aiutare, sostenere e incentivare l'accrescimento dell'autostima, attraverso l'acquisizione di una consapevolezza di sé e delle proprie capacità, e l'intuizione, liberatoria, delle proprie virtù; il riconoscimento e l'identificazione delle diversità del gruppo stesso, la curiosità e il rispetto verso l'altro; l'emergere di interessi, passioni, stimoli a cui affidare carattere di positività. Infine, lo sviluppo dell'empatia, la capacità di riconoscere in sé e negli altri un'emozione, saperla accettare e, dove possibile e essenziale, saper intervenire.

Partendo dalla consapevolezza che la variegata e stratificata realtà odierna richiede un cambiamento consistente e radicale di tutta la struttura scolastica ed educativa e del suo rapporto col territorio e con la società, questo progetto cerca di muoversi fornendo strumenti utili a questo mutamento.

L'interattività si presenta come elemento cardine di un approccio comunicativo che vuole facilitare la partecipazione dei discenti alla loro stessa formazione, coinvolgendoli attraverso un percorso che ha alla base il dialogo, il confronto e la discussione.

In questa ottica, il percorso si articola su più punti, che si organizzano e riorganizzano in base sia alla risposta complessiva del gruppo, sia all'andamento del singolo incontro stesso.

Partendo da giochi di conoscenza, dei più svariati, viene presentata l'attività, che si svolge sempre, o quasi, in uno spazio aperto, libero dall'ingombro di banchi e cattedre, trasformando all'occorrenza la funzione di questi elementi della routine scolastica, accogliendo così la forma circolare di confronto o la libera reinterpretazione dell'ambito.

Si procede alternando e integrando contenuti e riflessioni, sulla diversità, sul punto di vista, sugli stereotipi e i pregiudizi, sulla discriminazione, sull'immigrazione, con attività che facciano esperire questi contenuti e diano strumenti per l'analisi degli stessi.

E così i ragazzi possono lavorare sul controllo del corpo, sulla relazione corpo-emozione, sulla capacità di immaginare, sulle possibilità della collaborazione (attraverso giochi di creazione e improvvisazioni a tema); sul livello di attenzione (con giochi di prontezza e cooperazione) e possono sperimentare l'ascolto attivo; si rapportano con le notizie dei quotidiani e ne giocano i contenuti, costruiscono piccoli memento delle virtù e delle proprie capacità; sperimentano la fiducia nei compagni attraverso semplici giochi; incontrano svariati testi, teatrali e non solo, ci si rapportano attraverso la voce narrante dell'attore e ne scoprono, in prima persona, le possibilità.

Si prevede anche uno spazio dedicato alla riflessione, alla raccolta delle impressioni e delle esperienze, considerando la valutazione del lavoro svolto necessaria sia al miglioramento del percorso stesso sia al completamento del processo educativo/esperienziale attraverso un riepilogo e la catalogazione delle eventuali conoscenze acquisite. La valutazione dei risultati del percorso viene portata avanti da prima con una modalità di testing diffuso, ovvero piccoli riassunti, ad ogni appuntamento, di ciò che è stato precedentemente affrontato.

Alcune attività, inserite dove opportuno, aiutano l'emergere delle opinioni; momenti di valutazione giocata permettono un confronto stimolante e l'avvio di un processo di integrazione dei contenuti incontrati.

In conclusione, un test di gradimento finale, molto semplice e lineare, lascia spazio a commenti e suggerimenti da parte degli alunni.

4. Conclusioni

Nel corso di questi anni di attività come operatore teatrale, il carattere educativo di quest'arte si è manifestato con sempre più forza e reclama ad oggi un ruolo di primo piano nell'offerta formativa dell'istituzione scolastica. Nei commenti a caldo degli alunni e nelle successive riflessioni avute con gli insegnanti, si identificano i punti di forza e quelle criticità su cui puntare e continuare a lavorare. Con questo tipo di percorso la classe viene aiutata ad acquistare coscienza di sé, sia nella propria complessità di gruppo, sia nelle

single individualità, manifestando cambiamenti nelle relazioni interpersonali, avviando veri e propri processi di integrazione. Inoltre, offrendo la possibilità di cimentarsi con alcuni testi e giocandoli, ci si sorprende piacevolmente a scoprire di aver instillato il seme della curiosità che porterà alcuni alunni a leggere per intero questi testi, a chiedere maggiori informazioni sugli autori ed aprirsi ad un patrimonio culturale fino ad allora misconosciuto.

Tutto questo e molto altro sta all'interno di un percorso che muta, di volta in volta, di classe in classe, come mutano, naturalmente, anche i suoi risultati. Resta comunque un'occasione. L'occasione di far vivere sempre più il Teatro all'interno di quella istituzione fondante di ogni collettività che è la Scuola, con l'augurio che cresca la consapevolezza della necessità di tornare a fare comunità, di parlare insieme dei problemi di questa società in rapida trasformazione, di fermarsi più spesso, di dedicare tempo ad ascoltare e ascoltarsi, di rallentare e riflettere, per non farsi trascinare, urlanti e doloranti, verso un inevitabile declino.

Bibliografia

- aa.vv., (2009), *Come un uomo sulla terra*, Modena, Infinito.
- Bauman, Z. (2000), *La solitudine del cittadino globale*, Milano, Feltrinelli.
- Bauman, Z. (2014), *Consumo, dunque sono*, Roma, Laterza.
- Beaumarchais, P.A. Caron de (2008), *La folle giornata o Il matrimonio di Figaro*, Torino, Einaudi.
- Benni, S. (2000), *L'ultima lacrima*, Milano, Feltrinelli.
- Canetti, E. (1991), *La lingua salvata*, Milano, Adelphi.
- Cassanelli, F. (2006), *Il grande gioco del teatro*, Bologna, Nicola Milano Ed.
- Curci S., Nanni A. (2005), *Buone pratiche per fare intercultura*, Brescia, EMI.
- D'andretta, P. (2006), *Fare intercultura in laboratorio*, Brescia, EMI.
- D'andretta, P. (2002), *Il gioco nella didattica interculturale*, Brescia, EMI.
- Del Grande, G. (2010), *Il mare di mezzo*, Modena, Infinito.
- Geda, F. (2013), *Nel mare ci sono i coccodrilli*, Milano, Baldini & Castoldi.
- Santerini, M. (2008), *Il racconto dell'altro*, Roma, Carocci.
- Shakespeare, W. (2006), *Enrico V*, Milano, Garzanti.
- Shakespeare, W. (1992), *Otello*, Milano, Mondadori.
- Shakespeare, W. (2000), *Romeo e Giulietta*, Milano, Garzanti.
- Shakespeare, W. (2013), *Sogno di una notte di mezza estate*, Milano, Feltrinelli.
- Stella, G. A. (2003), *L'orda. Quando gli albanesi eravamo noi*, Milano, BUR Biblioteca Univ. Rizzoli.

Filmografia

- Segre A., Yimere D. (2009), *Come un uomo sulla terra*, Italia.
- Kassovitz M. (1995), *L'odio*, Francia.

Sitografia

http://it.wikisource.org/wiki/Dichiarazione_Universale_dei_Diritti_dell'Uomo_-_UNGA,_10_dicembre_1948

<http://www.aifo.it/flex/cm/pages/ServeBLOB.php/L/IT/IDPagina/535>

<http://fortresseurope.blogspot.com/>

<http://archivio.tempiespazi.toscana.it/temps/testi/htm/papalagi.htm>

<http://digilander.libero.it/scuolaacolori/intercultura/materiali/materiali.htm>

<http://www.cestim.it/index05didattici.html#giochiperlaboratoriinterculturali>

<http://www.tolerance.kataweb.it/ita/intro.html>

<http://www.amnesty.it/>

Strumenti ed esperienze

Il fascicolo dello studente come documento di continuità tra le scuole secondarie di I e II grado

Tiziana Chiappelli, Alan Pona

1. La Commissione Fascicolo di continuità dello studente

Nell'ambito del progetto "Intercultura nelle scuole secondarie" della Provincia di Pistoia, coordinato dall'Agenzia Formativa Saperi Aperti, come attività in parallelo ai percorsi formativi per i docenti, si è creata una Commissione di progetto incaricata di elaborare un fascicolo di continuità per gli studenti parlanti italiano L2, che potesse accompagnarli nel delicato passaggio tra scuola secondaria di I e II grado. Tale gruppo di lavoro, nato sotto la sollecitazione dei referenti delle scuole coinvolte, è costituito dai referenti di istituti sia di I che di II grado in collaborazione con il coordinamento scientifico dell'azione formativa del progetto.

La Commissione Fascicolo di continuità dello studente è, dunque, così costituita:

Referenti istituti secondari di primo e secondo grado:

Vanda Ferrarin (Istituto Tecnico Statale "Marchi-Forti", Monsummano)

Enrica Mencarelli (Istituto Professionale di Stato per l'Industria e l'Artigianato, "A. Pacinotti", Pistoia)

Luciana Pellegrini (Istituto Professionale di Stato per i Servizi Commerciali e Socio-Sanitari "Luigi Einaudi", Pistoia)

Elisabetta Puccini (Istituto Comprensivo Statale "Galileo Chini", Montecatini)

Laura Taddei (Istituto Comprensivo Statale "Bernardo Pasquini", Massa e Cozzile)

Duccio Tognini (Istituto Comprensivo Statale "Martin Luther King", Pistoia)

Emilia Tosa (Istituto Comprensivo Statale "Raffaello", Pistoia)

Coordinamento scientifico:

Tiziana Chiappelli

Claudia Manetti

Alan Pona

La necessità di arrivare a una elaborazione condivisa di un documento di passaggio tra i due ordini di istruzione è frutto di anni di esperienze delle scuole del territorio e di riflessioni comuni emerse anche durante il percorso formativo offerto dal progetto "Intercultura" stesso, che ha messo al centro, tra vari temi,

quello scottante dell'accompagnamento verso il successo formativo dei ragazzi parlanti italiano L2 attraverso una programmazione personalizzata che tenesse conto di conoscenze pregresse, livello di apprendimento dell'italiano come L2 e processi di inclusione educativa e socio-relazionale al fine di individuare obiettivi significativi (e sostenibili) per i ragazzi. Tali linee di sviluppo, come è stato notato, si configurano come più ampie rispetto al singolo anno scolastico: una programmazione in verticale, e resa *leggibile* attraverso il fascicolo dello studente agli insegnanti degli anni successivi, permette infatti di personalizzare il percorso degli alunni parlanti italiano L2 rispettando i tempi naturali di apprendimento della nuova lingua, sostenendoli nell'approccio alle materie di studio fino a quando non possano affrontarle con un certo grado di autonomia.

La possibilità di pensare una programmazione più distesa nel tempo tenendo conto delle esigenze specifiche di questa tipologia di studenti va di pari passo con la costruzione di linguaggi condivisi tra i due ordini di scuola e la possibilità di comunicare in modo più strutturale le informazioni rilevanti rispetto alla situazione educativa e scolastica dei singoli allievi. Un documento che accompagni gli studenti da un anno all'altro, in cui si offra una fotografia sintetica ma altamente informativa della loro situazione educativa e scolastica in relazione alle competenze linguistiche acquisite e al grado di inclusione raggiunto, e che raccolga gli obiettivi formativi principali, diventa strumento fondamentale non solo per lasciare traccia scritta di cosa è stato fatto, ma anche per strutturare *ab initio*, in base agli indicatori individuati e ai criteri stabiliti, le traiettorie formative da predisporre.

2. *Contesto normativo, pratiche locali*

La necessità di personalizzare i percorsi degli studenti, oltre ad essere la pratica quotidiana dei docenti più sensibili e formati, è una richiesta specifica all'interno della normativa scolastica¹. Richiami continui alla personalizzazione oramai si moltiplicano in linee guida e norme di riferimento, a partire dalle indicazioni per i bambini con disabilità o con bisogni educativi speciali per comprendere anche le programmazioni relative agli studenti neoarrivati o comunque con una padronanza linguistica dell'italiano L2 tale da non permettere ancora una completa autonomia dell'apprendente rispetto alle materie curricolari. Per gli alunni "di origine immigrata", o "con cittadinanza non italiana", "stranieri" o "non italofoeni" – come vengono denominati in vari documenti ufficiali – ricordiamo come punto di partenza la C.M. 301/1989, che passando attraverso il D.P.R. 394/1999 art. 45, comma 4² e le varie indicazioni

1. Per una panoramica sull'insieme di indicazioni in merito alla personalizzazione dei percorsi per gli alunni di origine non italiana, si veda Chiappelli, Pona (2015).

2. "Il Collegio dei docenti definisce, in relazione al livello di competenza dei singoli alunni stranieri, il necessario adattamento dei programmi di insegnamento" (D.P.R. 394/1999).

per il curriculum dei diversi ordini di scuola, fino alle *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* del 2006 e alla loro più recente edizione del 2014, hanno continuato a ribadire la necessità di una programmazione personalizzata per gli alunni neoarrivati o comunque ancora nel processo di apprendimento della lingua italiana.

Da una semplice ricognizione empirica è facile rendersi conto come, all'interno degli istituti comprensivi, la pratica di personalizzare i percorsi sia adottata attraverso strumenti più o meno formalizzati elaborati dai vari *team* docenti (in moltissimi casi delle scuole primarie), anche in ottica di continuità didattica verticale, tra classi successive o ordini diversi di scuola, come ad esempio nel passaggio tra scuola primaria a scuola secondaria di primo grado.

Pochi, quasi inesistenti – e in ogni caso poco utilizzati – sono invece strumenti simili pensati per accompagnare il passaggio dalle secondarie di I grado alle secondarie di II grado, che si configura quindi spesso come un vero e proprio *salto*, nonostante il fatto che l'appartenenza a un medesimo ordine di scuola dovrebbe, al contrario, garantire una continuità. Questo, in patente contraddizione con il mandato di legge – se non nella lettera, certo nello spirito – in quanto esso colloca l'obbligo scolastico a cavallo tra i due ordini di scuola, rendendo quindi poco comprensibile, e certo non proficua, questa cesura comunicativa che non permette a insegnanti e alunni di essere inseriti entrambi – gli uni come docenti, gli altri come discenti – in un percorso che tenga conto della linea di sviluppo tracciata anno dopo anno per offrire una istruzione e formazione più efficace possibile, avvertita degli stadi pregressi, del percorso già affrontato e proiettata verso traguardi futuri.

La specificità di quanto proposto dalla Commissione creata nell'ambito del progetto "Intercultura" è la sua ampiezza rispetto a un intero territorio – la provincia di Pistoia – e la sua trasversalità – il fatto di proporsi a tutte le scuole secondarie di I e di II grado, per tutti gli indirizzi. L'elaborazione dello strumento, oramai arrivato a uno stadio pressoché definitivo, e la sua adozione e messa in pratica costituirebbero dunque una vera eccellenza per quanto riguarda il panorama italiano, che ad oggi non ha sviluppato un sistema integrato e diffuso di accoglienza e accompagnamento per i ragazzi parlanti italiano L2, nonostante le oramai ben conosciute difficoltà che essi affrontano proprio nella delicata fase del compimento dell'obbligo scolastico, a cavallo tra due gradi scolastici.

3. Descrizione del fascicolo di continuità dello studente

Il *Fascicolo di continuità dello studente* contempla tre sezioni e diverse sottosezioni, ciascuna delle quali risponde a un'esigenza specifica di osservazione e documentazione.

La prima sezione, *Dati personali dello studente*, raccoglie i dati in funzione della ricostruzione della storia educativa dello studente (numero di anni di scolarità

pregressa nel Paese di provenienza e/o in Italia; eventuale possesso di certificazioni del Paese di provenienza; eventuali altri percorsi educativi dell'allieva/o: scuola coranica, istruzione domestica, etc.), indicando anche i fondamentali dati anagrafici, che tengano conto delle particolari situazioni di chi è coinvolto in un percorso migratorio personale o familiare. Nelle buone prassi, il mediatore linguistico ha rivestito un ruolo importante in questa fase della compilazione. In questa sezione, oltre al nome, al cognome e all'indicazione se si tratta di una studentessa o di uno studente, all'età, alla scuola e alla classe, si indicheranno la sua data di arrivo in Italia e/o di iscrizione nell'istituto, la sua madrelingua e le altre lingue conosciute nonché i laboratori scolastici frequentati ed eventuali altri laboratori o attività extrascolastiche. Molto importante è il dato riguardante la comunicazione tra scuola e famiglia (mediata o meno dal mediatore linguistico) e il grado di coinvolgimento di quest'ultima alla vita scolastica della figlia o del figlio (famiglia poco presente, presente se sollecitata o partecipe al percorso educativo).

La seconda sezione è suddivisa in tre sottosezioni. Una sottosezione riguarda le competenze interazionali e le strategie comunicative; un'altra riguarda le competenze/abilità linguistico comunicative, ma anche altre competenze (es. logico-matematiche e plurilinguistiche etc.) e gli interessi e le attitudini verso particolari discipline; infine la terza sottosezione, riguarda la valutazione delle conoscenze disciplinari e delle competenze sui linguaggi settoriali e, specificatamente, il voto di accesso all'Esame di Stato, il tipo di percorso (personalizzato con obiettivi specifici o seguendo la programmazione di classe) ed infine la valutazione d'esame.

La sottosezione relativa alle competenze/abilità linguistico-comunicative comprende una significativa osservazione delle competenze e delle abilità attraverso una *checklist*. È in questa sottosezione che si è riadattato il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER)* per il particolare contesto di apprendimento e per il particolare profilo di apprendente. Una mera citazione dei descrittori di uno strumento che nasce per scopi diversi non è adeguata: il QCER è stato elaborato dal Consiglio d'Europa per l'apprendimento/insegnamento/valutazione delle lingue straniere, per favorire la mobilità interna all'Europa dei suoi cittadini adulti, come recita il documento sin dalle prime pagine (QCER 2002: 1-9)³. Il *Fascicolo di continuità delle studente* si è dotato di griglie opportunamente ricalibrate al tipo di profilo e di contesto di apprendimento⁴. Tali griglie permettono di individuare, a partire dai livelli più ele-

3. Per una dettagliata discussione sulla necessità di calibrare il QCER ai suoi particolari usi, si veda Van Avermaet (2008).

4. Nell'adattamento del QCER al profilo di apprendenti e al contesto di apprendimento, il coordinamento scientifico del progetto - forte anche dell'esperienza di lavoro nell'ambito dell'apprendimento/insegnamento della L2 nelle scuole dell'area metropolitana allargata che comprende Firenze e Prato - ha ritenuto opportuno aggiungere un ulteriore livello lingui-

mentari, tra competenze/abilità linguistico-comunicative in italiano lingua di comunicazione e abilità legate allo studio delle discipline curriculari.

Per quanto riguarda la valutazione, ci preme sottolineare come essa sia da effettuarsi proprio sulla personalizzazione degli obiettivi, come ricorda anche Graziella Favaro nelle sue *Dieci attenzioni per l'accoglienza* su *La vita scolastica* (n. 1, settembre 2014)⁵.

La terza sezione, infine, lascia spazio ai Consigli di classe per eventuali importanti osservazioni conclusive di passaggio e/o per consigli per la continuità.

Per concludere questo paragrafo, concludiamo sottolineando come, all'interno di ogni sezione, siano stati inseriti degli spazi vuoti che permettano osservazioni più "libere" da parte dei docenti e dei Consigli di classe.

4. Il Fascicolo di continuità dello studente

Qui di seguito, si fornisce lo strumento di continuità elaborato all'interno del Progetto "Intercultura nelle scuole secondarie" della Provincia di Pistoia, all'interno della commissione composta da un gruppo di insegnanti referenti del territorio e dal coordinamento scientifico del progetto stesso (vd. paragrafo 1).

Qui di seguito, alcune considerazioni di accompagnamento su alcuni punti che sono stati ampiamente discussi dal gruppo di lavoro:

1. Il riferimento al *possesso di certificazioni* è stato inserito pensando non solo a certificazioni italiane: alcuni studenti, ad esempio, arrivano già in possesso della licenza del primo ciclo (che in alcuni stati copre 6 anni fino a una sorta di "ginnasio" che immette poi al secondo ciclo/liceo) o con certificazioni di scuole private (ad esempio, ragazzi indiani, delle isole Mauritius o delle

stico-comunicativo rispetto a quelli dei documenti europei. Tale livello, che prende il nome di Livello iniziale, permette di osservare abilità linguistico-comunicative basiche delineando con maggiore raffinatezza i descrittori delle abilità degli studenti neo-arrivati e neo-iscritti nella Scuola italiana.

5. Illuminate a questo proposito il testo delle Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri (febbraio 2014), che citiamo qui di seguito. Nella sua accezione formativa, la valutazione degli alunni stranieri, soprattutto di quelli di recente immigrazione o non italofofoni, pone diversi ordini di questioni, che possono riguardare non solo le modalità di valutazione e di certificazione ma, in particolare, la necessità di tener conto del percorso di apprendimento dei singoli studenti. [...] Dunque la correttezza dell'affermazione del principio pedagogico sulla valutazione degli alunni stranieri, come equivalente a quella degli alunni italiani, implica una contestuale attenzione alla cultura, alla storia e alle competenze in italiano di ciascun alunno. Occorre anche tenere conto del fatto che, nelle scuole che hanno maggiore esperienza di alunni stranieri, da molti anni è emersa una riflessione sull'opportunità di prevedere una valutazione per gli alunni stranieri modulata in modo specifico ed attenta alla complessa esperienza umana di apprendere in un contesto culturale e linguistico nuovo, senza abbassare in alcun modo gli obiettivi richiesti, ma adattando gli strumenti e le modalità con cui attuare la valutazione stessa.

Filippine che spesso hanno frequentato scuole inglesi, che rilasciano, oltre al titolo di studio, certificazioni internazionali; ragazzi cinesi che frequentano nel pomeriggio, in parallelo alla scuola pubblica italiana, la British school o la scuola cinese acquisendo le relative certificazione sia di frequenza che degli esami di livello o di licenza etc).

2. Il riferimento a *altri percorsi educativi* è stato introdotto per dare una immagine più a tutto tondo degli impegni educativi degli studenti, anche nel caso di mancanza di certificazioni ufficiali. Come è stato rilevato, infatti, capita abbastanza di frequente che gli insegnanti notino un presunto disinteresse per la scuola da parte di studenti stranieri o delle loro famiglie, salvo poi scoprire che in molti casi, al contrario, frequentano corsi di italiano aggiuntivi, ricevono ripetizioni private a casa, studiano in scuole coraniche, o per il mantenimento della L1 etc., evidenziando quindi uno sforzo, in alcuni casi anche economico, in patente contrasto con l'impressione iniziale, evidentemente causata da altri fattori, di ordine comunicativo-relazionale tra scuola e studente e scuola e famiglia.
3. La scelta di adottare l'espressione *obiettivi specifici* in sostituzione a quella di *obiettivi minimi*. Come è noto, vi è un grande dibattito sulla circolare BES e sull'opportunità di parlare di obiettivi minimi per ragazzi parlanti italiano L2, ovvero sulla questione del pensare come minimi gli obiettivi perseguibili da questi studenti, che fino a prova contraria, non presentano difficoltà cognitive particolari – ovvero non hanno bisogni legati a dislessia, discalculia etc. – ma che stanno apprendendo una nuova lingua veicolare per l'apprendimento curricolare. L'Osservatorio per l'integrazione degli alunni stranieri, in particolare con documenti diffusi da Graziella Favaro e/o Vinicio Ongini, chiede di riformulare le espressioni relative ai ragazzi parlanti italiano L2 tenendo presente questo aspetto, perché in caso contrario si rischia di perdere la specificità degli interventi che questi studenti richiedono. Viene quindi richiesto di sostituire a *Bisogni educativi speciali* l'espressione *Bisogni educativi specifici*, e la stessa riformulazione può essere fatta sugli obiettivi, che da minimi (poiché tali non sono, in quanto cognitivamente non si richiede qualcosa di differente, la programmazione specifica dovrebbe infatti operare a livello linguistico, non concettuale o logico) dovrebbero diventare *specifici* essi stessi. La dissonanza rispetto alla normativa BES è voluta e ragionata, e sostenuta dalle commissioni tecniche (Osservatorio e accademia) che si occupano di ragazzi parlanti italiano L2 o di origine straniera. Naturalmente comporta una scelta di campo, nel senso che la sottolineatura diversa ha dietro il ragionamento di cui sopra, ed esprime la volontà di ribadire che non siamo di fronte a difficoltà cognitive ma solo a persone che stanno imparando a comunicare e studiare in una lingua diversa da quella materna, per supportare le quali vengono quindi individuati obiettivi e strategie specifiche in relazione alle competenze linguistico-comunicative.

Fascicolo di continuità dello studente

Sezione 1

Dati personali dello studente

DATI ANAGRAFICI		
Cognome e nome:		Sesso: M / F
Luogo e data di nascita:		
Nazionalità:		
Data di arrivo in Italia:		Data di iscrizione nell'istituto:
QUADRO FAMILIARE		
Modalità di comunicazione tra famiglia e scuola:		
<input type="checkbox"/> mediata dall'interprete <input type="checkbox"/> non mediata dall'interprete <input type="checkbox"/> altro _____		
Grado di coinvolgimento della famiglia:		
<input type="checkbox"/> poco presente <input type="checkbox"/> presente se sollecitata <input type="checkbox"/> partecipa al percorso educativo		
Eventuali sorelle o fratelli o altri contatti iscritti nell'istituto:		
Lingua materna:	Lingue conosciute in famiglia:	Altre lingue conosciute dall'alunno:
PERCORSO SCOLASTICO		
Numero di anni di scolarità pregressa:		
Nel Paese di provenienza:		In Italia:
In possesso di certificazioni del Paese di provenienza:		
Altri percorsi educativi (scuola coranica, istruzione domestica, ecc.):		
Istituto secondario di iscrizione:		
1) <input type="checkbox"/> prima scelta 2) <input type="checkbox"/> scelto dall'allieva/o 3) <input type="checkbox"/> coerente alle attitudini dell'allieva/o	<input type="checkbox"/> seconda scelta <input type="checkbox"/> scelto dalla famiglia <input type="checkbox"/> non coerente alle attitudini dell'allieva/o	
OSSERVAZIONI		

Sezione 2

a) Competenze interazionali e strategie comunicative

	Sì	NOTE
È a proprio agio in ambiente scolastico?		Manifesta comportamenti che possono indicare disagio rispetto all'ambiente scuola o Manifesta comportamenti che possono indicare tristezza o Manifesta comportamenti che possono indicare senso di frustrazione o rabbia o Pare a proprio agio e in atteggiamento di apertura o È molto comunicativo o
Ha bisogno di muoversi spesso?		
Ha una buona cura di sé?		
Interagisce:		con gli adulti o con i pari o a due o in gruppo o principalmente con compagni che parlano la stessa lingua o poco con i coetanei o
Cerca di comunicare anche usando linguaggi extralinguistici?		
È in grado di lavorare in gruppo?		
È partecipativo/propositivo nel lavoro di gruppo?		
Ha atteggiamenti provocatori		
È leader positivo tra i pari?		
È collaborativo con gli adulti?		
Chiede aiuto quando non capisce?		
Porta a termine le attività proposte?		
Segue le attività con attenzione		silenziosamente o in modo interattivo
Sa organizzare i suoi tempi?		
Pratica attività extrascolastiche?		QUALI?

OSSERVAZIONI

b) Competenze ed abilità

1. Linguistico-comunicative:

Livello iniziale			Si	Si, se supportata/o
Ricezione	Comprensione orale	Comprende semplici consegne.		
		Comprende semplici enunciati e domande.		
	Comprensione scritta	Distingue le lettere dell'alfabeto singolarmente.		
		Legge parole complete.		
Produzione	Produzione orale	Si esprime usando codici extralinguistici.		
		Produce enunciati formati da una parola.		
		Produce enunciati formati da due parole.		
	Produzione scritta	Sa copiare quello che scrivono gli altri in stampato e/o in corsivo.		
		Sa scrivere parole sotto dettatura.		
		Sa scrivere brevi testi formati da due parole.		

Livello A1			Si	Si, se supportata/o
Ricezione	Comprensione orale	Comprende un breve intervento orale se articolato lentamente.		
		Comprende e segue semplici enunciati ed indicazioni relative a contesti a lei/lui familiari.		
	Comprensione scritta	Comprende testi molto brevi e semplici con un lessico di uso frequente.		
Produzione	Produzione orale	Sa gestire enunciati semplici su persone e luoghi.		
		Sa fare semplici descrizioni.		
	Produzione scritta	Scrive autonomamente semplici testi contenenti informazioni personali e descrizioni composte da poche e brevi frasi.		
Interazione	Interazione orale	È in grado di interagire in attività elementari e di routine che richiedono scambi di informazioni su argomenti personali, purché la comunicazione sia facilitata dall'interlocutore.		
	Interazione scritta	Sa scrivere brevi messaggi e compilare semplici moduli.		

Livello A2			Si	Si, se supportata/o
Ricezione	Comprensione orale	Comprende i punti principali di un discorso chiaro su argomenti noti in campo scolastico ed extrascolastico.		
		Comprende ed estrae informazioni essenziali da un breve testo su supporto audio od audio-video (TV, cartoni animati, favole, fiabe, canzoni, etc.).		
	Comprensione scritta	Comprende sufficientemente testi relativi ai suoi interessi (semplici testi descrittivi e narrativi, moduli, testi di istruzioni).		
Produzione	Produzione orale	Sa fornire una descrizione semplice di soggetti vari e una narrazione breve di esperienze.		
		Sa raccontare una semplice storia reale o di fantasia, con l'aiuto di immagini.		
	Produzione scritta	Sa scrivere brevi testi in forma paratattica su argomenti familiari.		
Interazione	Interazione orale	Sa interagire con facilità nelle situazioni strutturate e in brevi conversazioni, purché l'interlocutore collabori se necessario.		

Livello B1			Si	Si, se supportata/o
Ricezione	Comprensione orale	Comprende e segue agevolmente conversazioni e monologhi nella maggior parte dei contesti comunicativi.		
		Comprende i punti-chiave di argomenti relativi alla lingua dello studio.		
	Comprensione scritta	Comprende in modo soddisfacente testi in lingua corrente relativi ad interessi personali, opinioni, stati d'animo.		
		Legge e comprende in maniera globale testi relativi a discipline scolastiche.		
Produzione	Produzione orale	Si esprime in modo esaustivo nella maggior parte dei contesti comunicativi, descrivendo esperienze, avvenimenti e progetti ed esprimendo stati d'animo e opinioni.		
		Riferisce i concetti principali relativi a testi disciplinari orali e scritti di media difficoltà.		
Produzione	Produzione scritta	Produce testi con frasi subordinate generalmente corretti su argomenti di tipo descrittivo e narrativo; esprime stati d'animo e opinioni motivandole in modo sintetico.		
		Riferisce per iscritto i nuclei informativi di testi disciplinari orali e scritti di media difficoltà.		
Interazione	Parlato	Sa gestire una conversazione in modo fluido e autonomo condotta in un ambito a lei/lui familiare.		
	Scritto	È in grado di prendere appunti, scrivere lettere personali, sms, e-mail, argomentare richieste e opinioni, se l'interazione si svolge in un ambito a lei/lui familiare.		

Livello linguistico-comunicativo (quadro sintetico):

li a1 a2 b1

ABILITÀ LINGUISTICO-COMUNICATIVA	LIVELLO LINGUISTICO-COMUNICATIVO
Comprensione della lingua orale	
Comprensione della lingua scritta	
Produzione della lingua orale	
Produzione della lingua scritta	

2. Altre competenze (competenze logico-matematiche, (pluri)linguistiche, etc.):

--

3. Manifesta interesse verso alcune discipline particolari? Quali?

--

c) Valutazione delle conoscenze disciplinari e competenze sui linguaggi settoriali

Materia	Voto di accesso all'Esame di Stato	Note	Tipo di percorso
ITALIANO			<input type="checkbox"/> percorso personalizzato con obiettivi specifici <input type="checkbox"/> programmazione di classe
LINGUA INGLESE E SECONDA LINGUA COMUNITARIA			<input type="checkbox"/> percorso personalizzato con obiettivi specifici <input type="checkbox"/> programmazione di classe
STORIA			<input type="checkbox"/> percorso personalizzato con obiettivi specifici <input type="checkbox"/> programmazione di classe
GEOGRAFIA			<input type="checkbox"/> percorso personalizzato con obiettivi specifici <input type="checkbox"/> programmazione di classe
MATEMATICA			<input type="checkbox"/> percorso personalizzato con obiettivi specifici <input type="checkbox"/> programmazione di classe
SCIENZE			<input type="checkbox"/> percorso personalizzato con obiettivi specifici <input type="checkbox"/> programmazione di classe
MUSICA			<input type="checkbox"/> percorso personalizzato con obiettivi specifici <input type="checkbox"/> programmazione di classe
ARTE E IMMAGINE			<input type="checkbox"/> percorso personalizzato con obiettivi specifici <input type="checkbox"/> programmazione di classe
EDUCAZIONE FISICA			<input type="checkbox"/> percorso personalizzato con obiettivi specifici <input type="checkbox"/> programmazione di classe
TECNOLOGIA			<input type="checkbox"/> percorso personalizzato con obiettivi specifici <input type="checkbox"/> programmazione di classe

Valutazione d'esame:

Sezione 3

Osservazioni conclusive di passaggio / consigli per la continuità

Luogo e data

Firma

Bibliografia

- Chiappelli T., Pona A. (2015), “La personalizzazione dei percorsi educativi e didattici nelle classi plurilingui: quadro normativo e strumenti operativi”, in Miriam Traversi (a cura di), *La valutazione degli allievi stranieri nella scuola italiana, Educazione interculturale*, volume 13, n. 1, gennaio 2015, Erickson. C.M. 301/1989
- Consiglio D’europa, Modern Languages Division (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: insegnamento, apprendimento, valutazione*, trad. it. sull’originale inglese di F. Quartapelle, D. Bertocchi, Firenze, La Nuova Italia.
- D.P.R. 394/1999
- Favaro G. (2014), “Dieci attenzioni per l’accoglienza”, *La vita scolastica*, n. 1, Firenze, Giunti.
- MIUR (2006), *Linee guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri*.
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione*.
- MIUR (2014), *Linee guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri*.
- Van Avermaet P. (2008), “Multilingual spaces in Europe and the use of the CEFR”, in A. Ciliberti (a cura di), *Un mondo di italiano*, Perugia, Guerra: 49-60.

Le buone pratiche nelle scuole pistoiesi dal 2004 al 2011

Vanda Ferrarin, Elisabetta Puccini, Laura Taddei

La realizzazione di “buone pratiche” negli Istituti Scolastici secondari di primo e secondo grado della Provincia di Pistoia ha sempre tenuto conto della necessità di costruire condizioni positive di inclusione interculturale: è nel funzionamento dei sistemi scolastici, nel loro grado di apertura nei confronti di alunni con un background linguistico e culturale diverso, nell’Educazione Interculturale come valore, che dal 2004 i progetti interculturali finanziati dalla Provincia di Pistoia e messi in atto in molte delle scuole secondarie di primo e secondo grado hanno concentrato gli sforzi, sotto la sapiente e lungimirante direzione e progettazione del Dott. Claudio Cuneo.

I diversi progetti provinciali che hanno costruito i loro scenari per realizzare azioni mirate ad una ampia inclusione ed integrazione sono stati i seguenti:

1. GOPP N.O.W. (Pathways/ N.O.W.), anni 2004/2005 e 2005/2006
2. La Valigia: uno spazio aperto, anni 2006/2007
3. S.M.S: Storie Migranti e i loro Saperi, anni 2007/2008
4. GOPP P.I. (Poli di Italstudio), anni 2008/2009
5. DI.DO (al plurale), anni 2009/2010 e 2010/2011

N.O.W., attivo in Valdinievole nel biennio 2004/2006, ha perseguito i seguenti obiettivi:

A. Accoglienza, inserimento e integrazione degli alunni stranieri

I dispositivi sperimentati e condivisi in rete erano:

1. Un Protocollo di Accoglienza (PdA)
2. Una equipe di mediatori linguistico- culturali con funzione di consulenza e interventi mirati alla corretta attuazione del PdA
3. Una ricerca-azione sull’insegnamento dell’italiano Lingua Seconda agli alunni non italofoni
4. Una ricerca- azione sull’insegnamento di italiano per lo Studio nelle classi terze della Scuola Superiore di I grado ad alta valenza interculturale “Ti presento la mia terra”

Negli stessi anni del progetto NOW, a Pistoia e nei comuni limitrofi era attivo il progetto Pathways i cui obiettivi erano:

1. L'integrazione e formazione di giovani non italofoeni in età di obbligo scolastico e formativo
2. La rimozione degli ostacoli di natura linguistica e socio-culturale che contribuiscono alla dispersione scolastica

Le fasi di questo progetto sono state:

1. Accoglienza, con l'alfabetizzazione linguistica,
2. Orientamento e sviluppo delle competenze di base,
3. Formazione e informazione degli operatori della scuola,
4. Misure di accompagnamento e sostegno rivolte alle famiglie
5. Azioni di sensibilizzazione del contesto socio-culturale
6. Attività per la costituzione della rete tra le scuole.

Da questa esperienza sono nati i testi: "L'italiano L2 uno strumento per l'integrazione" di Marialuce Giusti., "Orientamento scolastico e contesto interculturale" di Monica Borselli e "Nuove competenze per progettare l'integrazione", di Annalisa Tonarelli e Mario Ruocco.

La Valigia, progetto attivo nell'a.s. 2006/2007 ha sperimentato il dispositivo di formazione non formale "Spazio aperto" che, promuovendo e facilitando le competenze progettuali di gran parte dei docenti delle Scuole Superiori di primo e secondo grado, ha creato due scaffali interculturali i quali, contenendo un'ampia collezione di libri e materiale editoriale vario di carattere tecnico e sempre relativa ai problemi dell'accoglienza degli alunni stranieri, sono stati successivamente donati alle rispettive Biblioteche Comunali di Pistoia e Montecatini. Queste due "valigie", cariche di libri hanno percorso per un intero anno scolastico tutte le scuole della Provincia, restando in prestito e in visione 15 giorni in ogni sede con la presenza di due operatori che consigliavano e orientavano tutti i docenti nella consultazione del materiale.

Gli obiettivi del progetto erano:

1. Progettare contenitori flessibili di formazione permanente (lungo tutto l'arco della vita) sulle tematiche dell'educazione interculturale, l'accoglienza e l'inserimento di alunni non italofoeni
2. Creare una raccolta di schede di lettura contenenti riflessioni e commenti che accompagnassero le recensioni presenti in questo catalogo
3. Realizzare incontri di auto-formazione relativi ad argomenti ad alta valenza interculturale (il viaggio, le migrazioni, il cinema, la multimedialità, il cibo, le religioni)

SMS, attivo negli anni 2007/2008, faceva parte di un progetto regionale di cui Pistoia era capofila e coinvolgeva le province di Firenze, Arezzo e Livorno.

Tale progetto ha realizzato:

1. Revisione e aggiornamento del Protocollo di Accoglienza
2. Creazione e gestione di una rete di laboratori di Italiano L2 (lingua per la comunicazione)
3. Creazione e gestione di una rete di laboratori di Italiano per lo Studio
4. Open day rivolti agli alunni e genitori stranieri, con la presenza di mediatori linguistico-culturali, per un efficace orientamento nella prosecuzione del percorso scolastico
5. Formazione trasversale per i docenti relativa alle seguenti tematiche: orientamento, intercultura, glottodidattica, apprendimento cooperativo nella gestione delle classi plurilingui
6. Sperimentazione di spazi di valorizzazione e promozione delle culture di origine più presenti sul territorio provinciale

P.I. Poli Italstudio, attivo nell'a.s. 2008/2009, ha previsto l'acquisto della lavagna interattiva e la formazione specifica sul suo utilizzo e sulla sua potenzialità multimediale come risorsa nell'insegnamento dei quattro assi su cui sono stati elaborati i relativi programmi dei corsi per i docenti curricolari coinvolti con formazione specifica.

La tematica fondamentale è stata l'analisi del passaggio dall'Italbase all'italiano per lo studio, di cruciale importanza nell'analisi dei dati sulla dispersione scolastica, sulle difficoltà di apprendimento e sul basso profitto scolastico degli studenti non italofofoni.

Il risultato del progetto è stato:

1. Costituzione di Quattro Poli di Italstudio dotati di lavagna interattiva multimediale distribuiti con criteri territoriali presso gli Istituti con maggior presenza di alunni non italofofoni: Itc Forti, Ist. Sismondi-Pacinotti, Ist. Einaudi e Ist. Pacinotti
2. Creazione di un team di docenti disciplinari per assi culturali formati attraverso un percorso mirato.
3. Organizzazione di un sistema operativo coinvolgente 12 Istituti Superiori di II Grado che avevano aderito al progetto e che ha sperimentato percorsi di insegnamento di Italstudio creando quattro aule multimediali che avevano come obiettivo proporre percorsi di insegnamento per assi culturali

DI.DO. (al plurale), attivo nel biennio 2009/2011, integrava e sviluppava i precedenti progetti con azioni mirate ed ha inteso agire sulla

qualità delle pratiche e sulla loro incisività, cercando il passaggio a sistema per:

1. Prevenire la dispersione scolastica tramite incontri dell'adolescente straniero e la sua famiglia con l'Istituzione scolastica per l'inserimento e l'integrazione,
2. Creare percorsi informativi sulle lingue e culture di origine per l'applicazione del PdA
3. Realizzare e potenziare i laboratori di Italstudio
4. Supportare gli alunni stranieri nella preparazione per l'esame conclusivo del primo ciclo di istruzione
5. Favorire la comunicazione scuola-famiglia in un'ottica di massima accessibilità dei genitori alla partecipazione agli organi collegiali scolastici ed alle scelte consapevoli circa il percorso educativo del minore
6. Promuovere i momenti di scambio, aggregazione, interazione per valorizzare le lingue e le culture di origine degli alunni stranieri con percorsi formativi di Educazione Interculturale rivolti alle classi del biennio
7. Promuovere percorsi formativi per il personale docente e non docente sulle nuove tecnologie didattiche, sulla tematica dell'Accoglienza, sull'inserimento degli alunni stranieri e su un percorso formativo "imparare dall'esperienza" con confronti tra i vari repertori delle buone pratiche del territorio

Per concludere, nell'evolversi dei vari progetti dal 2004 al 2011 si è sviluppata la logica di consolidare un sistema dell'Accoglienza, dell'Inserimento e della piena Integrazione in un'ottica interculturale, intendendo per sistema la rete di tutte le scuole della Provincia di Pistoia.

Il Protocollo di Accoglienza: lo strumento prioritario per l'inclusione degli alunni non italofoeni

Vanda Ferrarin, Elisabetta Puccini, Laura Taddei

Una scuola che 'include' è una scuola che 'pensa' e che 'progetta' tenendo a mente proprio tutti. Una scuola che non si deve muovere sempre nella condizione di emergenza, in risposta cioè al bisogno di un alunno con delle specificità che si differenziano da quelle della maggioranza degli alunni 'normali' della scuola.

Una scuola inclusiva è una scuola che si deve muovere sul binario del miglioramento organizzativo perché nessun alunno sia sentito come non appartenente, non pensato e quindi non accolto.

(Patrizia Sandri)

Il PdA è un documento volto a facilitare e sostenere il processo di inclusione degli alunni stranieri e delle loro famiglie; tale integrazione è oggi comunemente intesa come un processo direzionale che prevede diritti e doveri tanto per gli immigrati quanto per la società che li accoglie.

Sulla base di queste premesse, possiamo affermare che il PdA:

1. RICONOSCE i bisogni degli alunni stranieri e, indirettamente, delle loro famiglie (bisogno di promozione culturale e sociale, di valorizzazione, di partecipazione) favorendo la costruzione di un contesto favorevole all'accoglienza, alla partecipazione e alla condivisione
2. CONSENTE alla scuola di superare una gestione dell'inserimento e una risposta pedagogica caratterizzate spesso da interventi occasionali e frammentari
3. DEFINISCE pratiche condivise di carattere amministrativo, educativo e didattico e, inoltre, i ruoli, le funzioni, gli strumenti e le risorse a disposizione
4. TRACCIA le fasi dell'accoglienza
5. ELABORA percorsi di apprendimento individualizzati e personalizzati per gli alunni immigrati, sulla base del loro livello linguistico.

In Italia l'*integrazione* nella scuola parte da "lontano", dalla legge 517/77, che è stata un punto di riferimento, una "bussola" anche quando la realtà scolastica si è trovata ad affrontare un cambiamento tutto sommato repentino rappresentato dall'inserimento di bambini e ragazzi stranieri.

Tali minori sono innanzitutto *persone* e, in quanto tali, titolari di diritti prescindendo dalla loro origine nazionale.

La dichiarazione Universale dei diritti umani (1948) infatti all'art.2 afferma che " Ad ogni individuo spettano tutti i diritti e tutte le libertà enunciate dalla presente Dichiarazione senza distinzione di razza, di colore, di sesso, di lingua, d'opinione politica o di altro genere, di origine nazionale o sociale, di ricchezza, di nascita, o di altra condizione."

Tali principi sono confermati dalla Convenzione sui diritti dell'infanzia del 1989, ratificata in Italia nel 1991, art.2 "Gli Stati parte si impegnano a rispettare i diritti enunciati nella presente Convenzione e a garantirli ad ogni fanciullo che dipende dalla loro giurisdizione, senza distinzione di razza, di colore, di sesso, di lingua, di religione, di opinione pubblica o altra del fanciullo o dei suoi genitori o rappresentanti legali, dalla loro origine nazionale, etnica o sociale, dalla loro situazione finanziaria, dalla loro incapacità, dalla loro nascita o da ogni altra circostanza."

Si tratta di dichiarazioni che il nostro Paese ha fatto proprie e costituiscono un punto fermo per le politiche e gli interventi che sono rivolti o che coinvolgono bambini, ragazzi, adolescenti a prescindere dalla provenienza.

In base anche al documento, elaborato dall' "Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'Educazione Interculturale" dal titolo "La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri" (ottobre 2007) e reiterato nel documento del febbraio 2014 dell'allora ministro della Pubblica Istruzione Maria Chiara Carrozza, l'Italia ha scelto la piena inclusione di tutti nella scuola.

Afferma infatti il documento "La scuola italiana si è orientata fin da subito ad inserire gli alunni di cittadinanza non italiana nella scuola comune all'interno delle normali classi scolastiche ed evitando la costruzione di luoghi di apprendimento separati, diversamente da quanto previsto in altri Paesi ed in continuità con precedenti scelte della scuola italiana per l'accoglienza di varie forme di diversità (differenze di genere, diversamente abili, eterogeneità di provenienza sociale).

Si tratta dell'applicazione concreta del più generale principio dell'Universalismo, ma anche del riconoscimento di una valenza positiva alla socializzazione tra pari ed al confronto quotidiano con la diversità.

Su queste indicazioni e su questi principi abbiamo costruito, nel nostro percorso di formazione partito nell'anno scolastico 2004/2005, il PdA ampiamente promosso e diffuso dai diversi progetti interculturali realizzati e che è stato adottato nella quasi totalità delle scuole della provincia di Pistoia.

"Tra il 'dire' – le dichiarazioni di principio, le normative di indirizzo, – e il 'fare', cioè le quotidiane scelte e mosse delle scuole – si possono notare però distanze e discrepanze.

E' quindi importante che questo strumento diventi prassi consolidata in tutte

le scuole e non sia uno dei tanti documenti approvati dal Collegio dei docenti e poi “chiuso in un cassetto” e dimenticato perché, come suggerisce Graziella Favaro, un’adeguata accoglienza e inserimento aprono le porte all’inclusione, riducono drasticamente il ritardo scolastico e l’insuccesso formativo e quindi la dispersione che sono l’anticamera della discriminazione sociale.

In allegato un modello di PdA per le Scuole secondarie di primo grado e uno per le Scuole secondarie di secondo grado.

Appendice A

Istituto Comprensivo “G. Chini”
Montecatini Terme

“Le parole sono fatte, prima che per essere dette, per essere capite: proprio per questo, diceva un filosofo, gli dei ci hanno dato una lingua e due orecchie.

Chi non si fa capire viola la libertà di parola dei suoi ascoltatori. E’ un maleducato se parla in privato e da privato.

E’ qualcosa di peggio se è un giornalista, un insegnante, un dipendente pubblico, un eletto dal popolo.

Chi è al servizio di un pubblico, ha il dovere costituzionale di farsi capire.”

Tullio De Mauro

Premessa

Il fenomeno dell’immigrazione è diventato ormai un elemento costitutivo della nostra realtà, per questo l’integrazione piena degli immigrati nella società di accoglienza è un obiettivo fondamentale e, in questo processo, il ruolo della scuola è primario.

Tale integrazione è oggi comunemente intesa come un processo direzionale che prevede diritti e doveri tanto per gli immigrati quanto per la società che li accoglie.

I minori stranieri, come quelli italiani, sono innanzitutto persone e, in quanto tali, titolari di diritti prescindendo dalla loro origine nazionale.

La dichiarazione Universale dei diritti umani (1948) infatti all'art.2 afferma che " Ad ogni individuo spettano tutti i diritti e tutte le libertà enunciate dalla presente Dichiarazione senza distinzione di razza, di colore, di sesso, di lingua, d'opinione politica o di altro genere, di origine nazionale o sociale, di ricchezza, di nascita, o di altra condizione."

Tali principi sono confermati dalla Convenzione sui diritti dell'infanzia del 1989, ratificata in Italia nel 1991, art.2 "Gli Stati parte si impegnano a rispettare i diritti enunciati nella presente Convenzione e a garantirli ad ogni fanciullo che dipende dalla loro giurisdizione, senza distinzione di razza, di colore, di sesso, di lingua, di religione, di opinione pubblica o altra del fanciullo o dei suoi genitori o rappresentanti legali, dalla loro origine nazionale, etnica o sociale, dalla loro situazione finanziaria, dalla loro incapacità, dalla loro nascita o da ogni altra circostanza."

Si tratta di dichiarazioni che il nostro paese ha fatto proprie e costituiscono un punto fermo per le politiche e gli interventi che sono rivolti o che coinvolgono bambini, ragazzi, adolescenti a prescindere dalla provenienza.

In base anche all'ultimo documento, elaborato dall' "Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale" dal titolo "La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri" (ottobre 2007), l'Italia ha scelto la piena integrazione di tutti nella scuola.

Afferma infatti il documento "La scuola italiana si è orientata fin da subito ad inserire gli alunni di cittadinanza non italiana nella scuola comune all'interno delle normali classi scolastiche ed evitando la costruzione di luoghi di apprendimento separati, diversamente da quanto previsto in altri Paesi ed in continuità con precedenti scelte della scuola italiana per l'accoglienza di varie forme di diversità (differenze di genere, diversamente abili, eterogeneità di provenienza sociale).

Si tratta dell'applicazione concreta del più generale principio dell'Universalismo, ma anche del riconoscimento di una valenza positiva alla socializzazione tra pari ed al confronto quotidiano con la diversità."

Per ribadire quanto affermato, il documento riporta i riferimenti legislativi più importanti che negli ultimi 15 anni hanno gradualmente definito il tema dell'educazione interculturale e dell'integrazione degli alunni stranieri (vedi fotocopie allegate).

Alla luce di quanto evidenziato, la nostra scuola ha approvato già da tempo il Protocollo per l'Accoglienza e l'Integrazione degli alunni stranieri come strumento attuativo delle indicazioni normative contenute nell' art. 45 del D.P.R. 31-08-1999 n. 394.

Protocollo di accoglienza

Finalità

1. Definire comportamenti condivisi all'interno della scuola in tema di accoglienza e integrazione di alunni stranieri
2. Agevolare l'ingresso a scuola delle ragazze e dei ragazzi stranieri
3. Dare sostegno alle ragazze ed ai ragazzi stranieri nella fase di adattamento
4. Entrare in relazione con le famiglie immigrate
5. Facilitare la creazione di un clima d'accoglienza nella scuola
6. Promuovere la comunicazione e la collaborazione tra scuole e tra scuole e territorio sui temi dell'accoglienza e dell'educazione interculturale, nell'ottica di un sistema formativo integrato.

Contenuti

Il protocollo di Accoglienza:

1. Prevede la formazione di una Commissione per le attività relative all'inserimento degli alunni stranieri nella scuola
2. Definisce i criteri e le indicazioni riguardanti l'iscrizione e l'inserimento a scuola delle alunne e degli alunni stranieri
3. Indica i compiti e i ruoli del personale A.T.A. e dei docenti
4. Delinea le fasi attuative dell'accoglienza a scuola
5. Propone tipologie di intervento per l'apprendimento della lingua italiana
6. Individua le risorse necessarie per tali interventi

Commissione Accoglienza

La Commissione è formata: dal Dirigente Scolastico, dal docente FS per l'Accoglienza ed integrazione alunni stranieri, da un componente della segreteria, dai docenti che operano nei corsi di italiano L2 e da n. 2 insegnanti per ogni ordine scolastico

Le competenze della Commissione sono di carattere consultivo, gestionale e progettuale; si riunisce:

1. Nei casi di inserimento di alunni neo-arrivati e di inserimenti pregressi problematici,
2. Per progettare azioni comuni,
3. Per monitorare progetti esistenti,
4. Per operare un raccordo tra le diverse realtà.

Il Dirigente Scolastico

Nell'Accoglienza degli alunni stranieri, gioca un ruolo fondamentale il D.S. cui compete attuare "interventi specifici per promuovere il diritto di apprendimento e il successo scolastico degli studenti appartenenti all'istituzione scolastica".

Svolge la funzione di vero e proprio garante del diritto all'apprendimento nei confronti delle famiglie straniere.

L'azione del Capo d'Istituto è indispensabile per:

1. Stimolare la responsabilizzazione dei Consigli di classe e interclasse, del Collegio dei docenti, del Consiglio d'Istituto
2. Prendersi carico dei nuovi bisogni e per promuovere e supportare la progettualità della scuola.

Il DS esercita all'interno una funzione di coordinamento e di previsione in particolare per quanto riguarda la messa a disposizione di risorse professionali, economiche, strumentali a secondo le esigenze.

All'esterno garantisce relazioni stabili con enti locali ed associazioni, oltre che con le altre scuole del territorio che condividono le stesse problematiche.

Insegnante F.S. per l'Accoglienza degli alunni stranieri

I compiti della F.S. sono:

1. Coordinamento della Commissione per l'Accoglienza ed Integrazione degli alunni stranieri
2. Accoglienza alunni stranieri e loro valutazione per l'inserimento nelle classi
3. Valutazione dei documenti presentati
4. Orientare, se necessario, la famiglia dell'alunno immigrato ai servizi di assistenza agli immigrati
5. Organizzazione e coordinamento dei rapporti fra la scuola e le famiglie anche attraverso i mediatori culturali
6. Curare le relazioni con i docenti delle classi di inserimento al fine di sostenere l'azione
7. Indicazioni ai docenti sulla valutazione degli alunni stranieri nelle attività didattiche quotidiane e quadrimestrali
8. Organizzazione e coordinamento dei laboratori di Italbase e Italstudio
9. Ricercare sul territorio figure professionali idonee per le attività di mediazione linguistico-culturale
10. Organizzazione e coordinamento dei rapporti con le agenzie formative, con gli E.L., con l'ASL, con il PIA, con altre scuole in rete
11. Produzione, ricerca, acquisto di materiale didattico specifico
12. Informazione ai docenti sulle nuove indicazioni e sulla nuova normativa in tema emanate dal Ministero della P.I.
13. Partecipare ai corsi di formazione ed ai progetti specifici legati all'Accoglienza ed Integrazione degli alunni stranieri.

I docenti della Commissione:

1. Partecipano alla Commissione formandosi e autoformandosi
2. Accolgono il nuovo alunno straniero, ne curano l'inserimento e affiancano i docenti della classe ed i mediatori, offrendo il loro supporto
3. Gestiscono (alcuni) i laboratori di Italiano L2
4. Si inseriscono nei Consigli di classe e Interclasse come portavoce della Commissione e con il compito di rendere attuativo il Protocollo di Accoglienza approvato dal Collegio dei Docenti
5. Informano i colleghi delle iniziative promosse dalla Commissione, li aggiornano sulla normativa, i progetti e i corsi di formazione
6. Non sono però le persone a cui delegare gli alunni stranieri, ma costituiscono una fonte di informazioni per tutti i docenti che vogliono muoversi con i mediatori e nei momenti di prima accoglienza, grazie alle competenze sviluppate ed al continuo aggiornamento.

Il percorso di Accoglienza

A) Iscrizione

Questo primo momento dell'Accoglienza è gestito dall'Ufficio di Segreteria.

Nell'organico del personale amministrativo viene individuata una persona responsabile dei procedimenti di iscrizione delle alunne e degli alunni stranieri con il compito di facilitare alle famiglie l'espletamento delle pratiche burocratiche.

Compiti della Segreteria:

1. Concretizzare l'iscrizione dell'alunno/a facendo uso di modulistica bilingue
2. Raccogliere documenti e/o autocertificazioni relativi al percorso scolastico pregresso
3. Fornire alla famiglia le prime informazioni sulla struttura organizzativa della scuola attraverso materiale informativo bilingue
4. Fissare il primo appuntamento tra famiglia, DS e le insegnanti designate dalla Commissione Accoglienza, con la presenza, se necessaria, dell'esperto/a in mediazione linguistico-culturale.

Situazione particolare

Nel caso in cui le richieste di iscrizione di alunni stranieri avvengano durante il periodo estivo, l'inserimento nella classe verrà esaminato dalla Commissione prima dell'inizio delle attività scolastiche.

B) La prima conoscenza

Questa fase è gestita dalla Commissione, il primo appuntamento con la famiglia e l'alunno viene effettuato dall'insegnante delegata (con la presenza, se

necessaria della mediatrice linguistico-culturale) al fine di:

1. Raccogliere informazioni sulla famiglia e sul suo progetto migratorio,
2. Raccogliere i dati biografici e la storia scolastica (età, classe frequentata nel paese di origine, durata e calendario del sistema scolastico di provenienza, informazioni sulla scuola nel paese di origine),
3. Fornire, se necessario, ulteriori informazioni alla famiglia sull'organizzazione della scuola che il/la minore frequenterà,
4. Informare la famiglia sui criteri di inserimento nelle classi adottati dalla scuola,
5. Instaurare una relazione collaborativa con la famiglia

Dopo questo colloquio, inizia un periodo di osservazione, in cui il ragazzo frequenta la scuola, ma con un orario personale e seguito dai docenti della Commissione; questa fase in genere richiede un periodo di circa una settimana ed è indispensabile la presenza del mediatore nella somministrazione delle prove linguistiche e logico-matematiche, ma soprattutto per essere di supporto psicologico per il ragazzo che molto spesso si trova, nel giro di poco tempo, sradicato dal suo ambiente e "catapultato" in una realtà a volte molto diversa e dove tutto ciò che ha appreso o che sa sembra non contare più niente.

La figura dei **mediatori linguistico-culturali** è molto importante soprattutto nei seguenti ambiti di intervento:

1. Compiti di accoglienza, tutoraggio e facilitazione nei confronti degli allievi neo arrivati e delle loro famiglie
2. Compiti di mediazione nei confronti degli insegnanti; fornisce loro informazioni sulla scuola nei paesi di origine, sulle competenze, la storia scolastica e personale del singolo alunno
3. Compito di interpretariato e traduzioni nei confronti delle famiglie e di assistenza e mediazione negli incontri dei docenti con i genitori, soprattutto nei casi di particolare problematicità
4. Compiti relativi a proposte e a percorsi didattici di educazione interculturale, condotti nelle diverse classi, che prevedono momenti di conoscenza e valorizzazione dei Paesi, delle culture e delle lingue d'origine.

C) L'inserimento nella classe

Al termine di questo periodo la Commissione:

1. In base alla documentazione pervenuta dall'Ufficio della Segreteria
2. Ai dati raccolti dall'insegnante delegata
3. Alle prove predisposte per valutare le competenze possedute dall'alunno elabora la proposta di inserimento nella classe ed il D.S., valutata la proposta, definisce l'atto di iscrizione assegnando il/la minore alla sezione.

La legge dà indicazioni abbastanza precise “I minori stranieri vengono iscritti alla classe corrispondente all’età anagrafica, salvo che il Collegio dei docenti deliberi l’iscrizione ad una classe diversa, tenuto conto:

1. Dell’ordinamento degli studi del Paese di provenienza dell’alunno, che può determinare l’iscrizione ad una classe immediatamente inferiore o superiore rispetto a quella corrispondente all’età anagrafica
2. L’accertamento di competenze e abilità, del corso di studi seguito nel paese di provenienza,
3. Il titolo di studio eventualmente posseduto dall’alunno.

Le disposizioni generali devono tuttavia essere confrontate con le situazioni specifiche. La decisione, caso per caso, deve tener conto dell’effettiva storia scolastica dell’alunno, attraverso un confronto con gli ordinamenti scolastici e i curricula dei paesi di provenienza.

Al fine della determinazione della classe d’iscrizione e per l’elaborazione di un percorso formativo personalizzato, gli insegnanti referenti valuteranno la situazione e ne discuteranno con gli insegnanti di classe, tenendo presente anche la composizione della classe, la presenza di altri alunni stranieri, le caratteristiche del gruppo classe.

Situazioni particolari

1. Alunno neo-arrivato che presenta una discrepanza fra età e livello di scolarizzazione: inserimento in una classe inferiore rispetto all’età e con l’attuazione di una serie di interventi personalizzati (insegnamento individualizzato, sostegno extrascolastico).
2. Alunno arrivato nel secondo quadrimestre che ha già 14 anni: la Commissione valuta la situazione caso per caso.
3. Alunno neo-arrivato con 15 anni compiuti: sarebbe proficuo l’inserimento nei CTP

Una volta stabilita la classe, è importante preparare i compagni all’inserimento del nuovo alunno; sarebbe opportuna in questa fase la presenza di un mediatore linguistico-culturale magari con l’ausilio del power-point “Ti presento la mia terra” (se disponibile).

Con l’arrivo dell’alunno immigrato, si consegnerà al coordinatore il materiale raccolto durante il periodo iniziale sul ragazzo ed il materiale bilingue per la comunicazione scuola-famiglia.

D) Inserimento nei laboratori di italiano L2

“Uno degli obiettivi prioritari nell’integrazione degli alunni stranieri è quello di promuovere l’acquisizione di una buona competenza nell’italiano scritto e parlato, nelle forme ricettive e produttive, per assicurare uno dei

principali fattori di successo scolastico e di inclusione sociale.” (dal Documento del MIUR- febbraio 2006).

Il nostro Istituto, tenendo presente le indicazioni ministeriali e la presenza costante di alunni stranieri, ha deciso di realizzare laboratori di Itabase e Italstudio, in base alle risorse disponibili.

La Commissione, infatti, si è data delle linee guida da seguire per rendere uniformi tali laboratori:

1. I docenti di Italiano L2 devono essere massimo due per ogni laboratorio
2. I corsi di Italiano L2 devono essere strutturati per fasce di livello
3. I testi da utilizzare devono essere uguali per tutti gli alunni (ovviamente in base ai livelli)
4. Utilizzare registri per annotare le lezioni, le assenze, le valutazioni, gli eventuali colloqui con le famiglie
5. Individuare una o più aule per i laboratori e che siano permanenti per tutto l'anno
6. Creare, gradualmente, una biblioteca interculturale in cui verrà inserito tutto il materiale disponibile all'interno della scuola e acquistato annualmente da utilizzare nei laboratori di L2 e dai docenti dell'istituto.

Questi laboratori sono importanti perché al momento del loro arrivo gli alunni stranieri si devono confrontare con due diverse strumentalità linguistiche:

1. la lingua italiana del contesto concreto, indispensabile per comunicare nella vita quotidiana (la lingua per comunicare)
2. la lingua italiana specifica, necessaria per comprendere ed esprimere concetti, sviluppare l'apprendimento delle diverse discipline e una riflessione sulla lingua stessa (la lingua dello studio)

La lingua per comunicare può essere appresa in un periodo relativamente breve (a secondo del paese di origine dell'alunno), ma quella per lo studio, invece, può richiedere anche diversi anni, considerando che si tratta di competenze specifiche.

Lo studio della lingua italiana quindi, deve essere inserito nella quotidianità dell'apprendimento e della vita scolastica con attività di laboratorio linguistico e con percorsi e strumenti per l'insegnamento intensivo dell'italiano.

L'apprendimento e lo sviluppo della lingua italiana come L2 deve essere al centro dell'azione didattica; occorre quindi che tutti i docenti della classe siano coinvolti.

A tal fine, il Collegio dei docenti dovrà definire i criteri per l'adattamento dei programmi e della valutazione, mentre sarà compito dei

singoli Consigli di classe, e di interclasse, elaborarli e realizzarli attraverso:

1. La riduzione dei contenuti nei diversi curricoli, una volta individuati i nuclei concettuali fondamentali,
2. L'omissione temporanea dell'insegnamento di più discipline, (vedi fotocopia allegata),
3. La sostituzione di discipline con altre (per esempio la seconda lingua straniera con la lingua madre dell'alunno purchè sia una lingua comunitaria),
4. Integrazione o espansione dei contenuti appresi nella sua L1,
5. La personalizzazione dei piani di studio per la costruzione di percorsi educativi e didattici appropriati a ciascun studente.

È necessaria, pertanto, una programmazione mirata sui bisogni reali e sul monitoraggio dei progressi di apprendimento nella lingua italiana, acquisita via via dall'alunno straniero.

E) Valutazione

Considerazioni generali

L'alunno non italofono o non ancora sufficientemente italofono *non è generalmente incompetente* su tutto, ma si trova in una situazione nella quale *non ha le parole per dire, comunicare la sua esperienza scolastica, disciplinare...*

Salvo casi di ragazzi che hanno avuto percorsi assai carenti o limitati, la maggior parte degli alunni ha una storia scolastica e possiede competenze, abilità e conoscenze talvolta simili a quelle richieste agli alunni italiani di pari classe, tal altra diverse, in alcuni ambiti disciplinari possono essere addirittura migliori, in altri più carenti.

Incompetenza linguistica, temporanea e provvisoria, non significa incompetenza scolastica.

Da questa breve premessa, possiamo trarre alcune considerazioni:

1. L'importanza di conoscere, per quanto possibile, la storia scolastica precedente, gli esiti raggiunti, le caratteristiche delle scuole frequentate, le abilità e le competenze essenziali acquisite;
2. Occorre accordare fiducia all'alunno, fiducia che giungerà a esprimere anche in italiano le competenze già possedute, ovviamente grazie al percorso personalizzato che la scuola mette in atto. Il suo percorso sarà diversificato, ma non necessariamente approderà ad esiti inferiori rispetto a quelli mediamente attesi per i suoi pari.
3. Il carattere formativo di ogni valutazione in ambito scolastico non deve essere trascurato o dimenticato per limitarsi alla semplice dimensione sommativa o all'aspetto certificativo. Una valutazione formativa comporta il prendere in considerazione il percorso dell'alunno, i passi realizzati, gli

obiettivi possibili, la motivazione e l'impegno. **In particolare quando si debba decidere il passaggio o meno da una classe all'altra o da un grado scolastico al successivo, occorre fare riferimento ad una pluralità di elementi e di considerazioni fra cui non può mancare una previsione di sviluppo dell'alunno in relazione all'età, alle motivazioni, agli interessi.**

4. Ogni valutazione, iniziale in itinere finale, non può che essere strettamente collegata al percorso di apprendimento predisposto per gli alunni stranieri neo-arrivati o di recente immigrazione.

Esame di licenza media

Sono molte e varie le difficoltà legate alla valutazione delle competenze per gli alunni non italo-foni, ancor di più se sono inseriti da poco nel contesto scolastico italiano e si trovano ad affrontare un esame di stato che è a tutti gli effetti un atto che produce un certificato legale.

Di fronte a questo scoglio, due sono le posizioni che prevalgono in merito alla valutazione: da una parte alcuni docenti evidenziano soprattutto i progressi effettuati dagli alunni ed esprimono fiducia nelle loro capacità di proseguire nel miglioramento, dall'altra i docenti si adeguano alla norma in tutto e per tutto e, in assenza di prove differenziate, pretendono di considerare tutti gli alunni allo stesso modo.

Per quanto riguarda le prove scritte, l'esame deve certificare le competenze essenziali raggiunte, pertanto può essere utile predisporre prove d'esame a gradini (per es. matematica o lingua) o argomenti generali e vari (tema d'italiano) per dare modo a tutti di raggiungere un livello minimo ed accettabile.

Per quanto riguarda il colloquio pluridisciplinare sarebbe opportuno personalizzare la valutazione senza fare generalizzazioni: ogni caso è a sé e valutato personalmente nei limiti della norma.

Per quanto riguarda la normativa, il riferimento più recente è contenuto nella C.M. n.32 del 10 marzo 2008 che ribadisce quanto già espresso nella C.M. n.28 del 15 Marzo 2007 che a proposito dello svolgimento dell'esame di stato al punto 6 "Alunni con cittadinanza non italiana" afferma:

"Una particolare attenzione merita la situazione di molti alunni con cittadinanza non italiana la cui preparazione scolastica può essere spesso compromessa da un percorso di studi non regolare e dalla scarsa conoscenza della lingua italiana. Nelle linee guida predisposte da questo Ministero e trasmesse con circolare n. 24 del 1 marzo 2006, nel rammentare che il superamento dell'esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione è condizione assoluta per il proseguimento del corso di studi, si forniscono, in proposito, indicazioni per mettere in atto ogni misura di accompagnamento utile agli alunni stranieri per conseguire il titolo finale.

Pur nella inderogabilità della effettuazione di tutte le prove scritte previste per l'esame di Stato e del colloquio pluridisciplinare, le Commissioni vorranno considerare la particolare situazione di tali alunni stranieri e procedere ad una opportuna valutazione dei livelli di apprendimenti conseguiti che tenga conto anche delle potenzialità formative e della complessiva maturazione raggiunta.”

Tale circolare è stata integrata dalla Nota prot. Del 31/05/2007:

“Fermo restando l'obbligo per tutti gli alunni di essere sottoposti alle prove di esame anche per la seconda lingua comunitaria nelle forme deliberate dal Collegio dei docenti, si conferma l'opportunità che le sottocommissioni esaminatrici adottino particolari misure di valutazione, soprattutto in sede di colloquio pluridisciplinare, nei confronti di quegli alunni con cittadinanza non italiana di recente scolarizzazione che non hanno potuto conseguire le competenze linguistiche attese. In tali circostanze è opportuno procedere prioritariamente all'accertamento del livello complessivo di maturazione posseduto prima ancora di valutare i livelli di padronanza strumentale conseguiti...”.

Già nelle C.M. n. 24 del 1/03/2006 contenente “Le linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri” all'art. 8 si parlava di valutazione, specificando che occorre “tener conto del singolo percorso di apprendimento.”

L'art. 4 del D.P.R. n. 275/1999 (autonomia didattica delle istituzioni scolastiche) specifica che “le scuole possono individuare modalità e criteri di valutazione degli alunni, nel rispetto della normativa nazionale”.

L'art. 45, comma 4, del D.P.R. n. 394/1999, parla di adattamento dei programmi di insegnamento.

A questo proposito le Linee guida recitano:

“Benché la norma non accenni alla valutazione, ne consegue che il possibile adattamento di programmi per i singoli alunni comporti un adattamento della valutazione, anche in considerazione degli orientamenti generali su questo tema, espressi in circolari e direttive, che sottolineano fortemente l'attenzione ai percorsi personali degli alunni (...)

In particolare, nel momento in cui si decide il passaggio da una classe all'altra o da un grado scolastico al successivo, occorre far riferimento ad una pluralità di elementi fra cui non può mancare una previsione di sviluppo futuro dell'alunno. Emerge chiaramente come nell'attuale contesto normativo vengono rafforzati il ruolo e la responsabilità delle istituzioni scolastiche autonome e dei docenti nella valutazione degli alunni”.

La Commissione ritiene utile che ogni Consiglio di classe compili una scheda di passaggio Scuola Media-Superiori da trasmettere unitamente all'attestato affinché i docenti della Scuola Secondaria conoscano il livello linguistico posseduto dall'alunno e gli interventi attuati dai docenti della scuola media.

F) Educazione interculturale

Dal documento Miur -febbraio 2006- "...L'Italia ha scelto la piena integrazione di tutti nella scuola e l'educazione interculturale come suo orizzonte culturale.

Si sta delineando in Italia una scuola delle cittadinanze, europea nel suo orizzonte, radicata nell'identità nazionale, capace di valorizzare le identità locali e, nel contempo, di far dialogare la molteplicità delle culture entro una cornice di valori condivisi.

Al di là delle buone pratiche e delle singole iniziative di accoglienza e di integrazione, occorrono tuttavia un impegno organico e un'azione strutturale capaci di sostenere l'intero sistema formativo nazionale.

L'educazione interculturale costituisce lo sfondo da cui prendere avvio la specificità di percorsi formativi rivolti ad alunni stranieri, nel contesto di attività che devono connotare l'azione educativi nei confronti di tutti. La scuola infatti è un luogo centrale per la costruzione e condivisione di regole comuni, in quanto può agire attivando una pratica di vita quotidiana che si richiami al rispetto delle forme democratiche di convivenza e, soprattutto, può trasmettere le conoscenze storiche, sociali, giuridiche ed economiche che sono saperi indispensabili nella formazione della cittadinanza societaria.

L'educazione interculturale rifiuta sia la logica dell'assimilazione, sia la costruzione ed il rafforzamento di comunità etniche chiuse ed è orientata a favorire il confronto, il dialogo, il reciproco arricchimento entro la convivenza delle sofferenze...

...L'educazione interculturale non è una disciplina aggiuntiva, ma una dimensione trasversale, uno sfondo che accomuna tutti gli insegnanti e gli operatori scolastici. Il pluralismo culturale e la complessità del nostro tempo richiedono necessariamente una continua crescita professionale di tutto il personale della scuola. Diventa, quindi, prioritario il tema della formazione..."

In questo documento non ci soffermiamo sulla valenza dell'approccio interculturale; diamo per assodato che debba essere trasversale alle metodologie di insegnamento e agli atteggiamenti degli insegnanti.

Gli alunni stranieri di recente immigrazione hanno certamente problemi linguistici relativi all'apprendimento della nuova lingua per comunicare e per studiare, ma sono anche competenti, a livelli diversi, nella lingua materna o d'origine.

Qualunque sia la situazione linguistica e il livello di competenza nella lingua materna, il codice d'origine rappresenta tuttavia una ricchezza, una chance, una componente importante e fondamentale di un positivo bilinguismo coordinato o aggiuntivo al quale tendere; la scuola quindi dovrebbe aprire le porte alle iniziative d'insegnamento della lingua e cultura d'origine, sostenute dagli enti locali o realizzate dalle comunità di immigrati.

Quindi affermiamo che l'intercultura non è una nuova disciplina: è piuttosto un atteggiamento, un modo di porsi di fronte all'altro, italiano o straniero che sia.

Siamo nella fase in cui l'educazione interculturale diventa la normalità dell'educazione nelle società globali e multiculturali come la nostra.

Sono le società ad essere definite come "multiculturali", nel senso che si rivela la presenza di soggetti portatori di usi, costumi, religioni, modalità di pensiero differenti, mentre la strategia d'intervento educativo è di tipo interculturale: si cerca di mettere in contatto, in interazione, le differenze. Occorre uscire dalla logica italiani/stranieri perché questa logica continua ad ingabbiare i processi formativi entro una falsa pista che distingue tra scuola "normale" e "scuola con alunni non italiani." Questa è la realtà cui ogni scuola è chiamata a rispondere con la propria progettualità. Una progettualità a cui forse è necessario cambiare prospettiva assumendo la dimensione della pluralità e della differenza come dato di partenza e non come elemento straordinario che genera turbative da ricondurre all'ordine.

In realtà oggi ci troviamo di fronte all'urgenza di operare per la costruzione di una nuova cultura in cui ognuno possa nel contempo integrarsi e differenziarsi, sentirsi a casa, ma anche veder rispettata la dimensione irriducibile della propria identità ed esperienza di persona.

Muovendo dal rispetto dell'identità culturale altrui (strategia multiculturale), si passa alla valorizzazione delle differenze, alla convivialità, all'interazione (strategia interculturale).

Sarebbe quindi autolimitante considerare l'educazione interculturale come un'evenienza da svolgere solo in presenza di soggetti di "culture diverse", come altresì sarebbe limitante intendere l'educazione interculturale come un'educazione a sé.

L'educazione interculturale non è una nuova disciplina né un'aggiunta alle varie discipline. Una didattica che si chiama interculturale deve essere una didattica quotidiana che vede l'intero coinvolgimento di tutte le discipline e di tutti gli insegnanti nella costruzione di un atteggiamento di rispetto e di accettazione della diversità che superi la tolleranza positiva per un'integrazione vera e consapevole.

G) La collaborazione con il territorio

Per promuovere la piena integrazione dei ragazzi nel più vasto contesto sociale e per realizzare un progetto educativo che coniughi insieme pari opportunità con il rispetto delle differenze, la scuola ha bisogno delle risorse del territorio, della collaborazione dei servizi, associazioni, luoghi di aggregazione, biblioteche e, in primo luogo, di dialogare con le Amministrazioni Locali per costruire una rete d'intervento che rimuova eventuali ostacoli e favorisca una cultura dell'accoglienza e dello scambio culturale.

Appendice B

ITC Marchi-Forti

Premessa

Questo documento, essendo parte integrante del P.O.F., presenta un modello di accoglienza che illustra una modalità comune, corretta e pianificata, attraverso la quale viene agevolato l’inserimento scolastico degli studenti non italofofi. Tale documento, punto di partenza comune all’interno del percorso dei vari Consigli di classe, è frutto del lavoro della Commissione intercultura operante nell’Istituto. La sua adozione consente di attuare in modo operativo le indicazioni normative contenute nell’art. 45 del DPR 31/8/99 n° 394 intitolato “Iscrizione scolastica”.

Progetto

1. Finalità

- 1.1. Definizione pratiche condivise all’interno dell’istituto in tema di accoglienza degli alunni non italofofi
- 1.2. Facilitazione dell’inserimento e orientamento degli alunni non italofofi
- 1.3. Sviluppo di un adeguato clima di accoglienza
- 1.4. Comunicazione con le famiglie immigrate anche con l’intervento di mediatori linguistico-culturali
- 1.5. Creazione di una rete di comunicazione e collaborazione tra scuole, tra scuola e territorio sui temi dell’accoglienza e dell’educazione interculturale
- 1.6. Aggiornamento docenti relativamente all’insegnamento dell’italiano L2 e all’educazione interculturale
- 1.7. Realizzazione di dispense facilitate e/o l’adozione di testi facilitati per non italofofi, attinenti alla programmazione curricolare, decisa dai Dipartimenti disciplinari

2. Contenuti

Il protocollo d’accoglienza:

- 2.1. Prevede la costituzione di una Commissione “Accoglienza”
- 2.2. Contiene criteri ed indicazioni relative alla procedura d’iscrizione ed inserimento nelle classi degli studenti non italofofi
- 2.3. Definisce le fasi e le modalità dell’accoglienza a scuola, definendo compiti e ruoli degli operatori scolastici e di coloro che partecipano a tale processo

2.4. Propone modalità di intervento per l'apprendimento della lingua italiana e dei contenuti curricolari

3. La Commissione "Accoglienza"

La Commissione "Accoglienza" è formata da:

- 3.1. Dirigente scolastico
- 3.2. Collaboratori del Dirigente Scolastico
- 3.3. Funzione Strumentale Orientamento
- 3.4. Docente referente per l'Intercultura
- 3.5. Da docenti facente parte della Commissione Intercultura, nominata dal collegio ad inizio d'anno.
- 3.6. Assistenti amministrativi

La C.A. si riunisce nei casi d'inserimento di alunni neo-arrivati e di inserimenti pregressi problematici, per progettare azioni comuni, per monitorare i progetti esistenti, per operare un raccordo tra le diverse realtà, per proporre un eventuale riorientamento. Inoltre predispone l'avvio dei corsi di italiano come lingua seconda, sia per l'alfabetizzazione, che Italbase, che Italstudio.

La C.A. può usufruire della collaborazione di studenti della stessa nazionalità che possano assistere il nuovo compagno nel percorso di inserimento, facilitando i contatti con la famiglia grazie alla conoscenza della lingua di origine. Per gli studenti tutor sarà prevista l'attribuzione di crediti scolastici aggiuntivi.

Procedure

Fase 1 > Iscrizione

Cosa consegnare

1. Modulistica d'iscrizione (in più lingue)
2. Materiale informativo sulla scuola italiana (in più lingue)
3. Scheda di presentazione dell'Istituto con Regolamento interno e calendario scolastico (in più lingue)

Cosa chiedere

1. Autocertificazione riguardante i dati anagrafici
2. Documenti sanitari attestanti le vaccinazioni fatte (tradotti in italiano)
3. Certificato attestante classe o scuola frequentata nel paese d'origine
4. Informazioni riguardanti la scuola di provenienza e il curriculum svolto (tradotti in italiano)

L' Assistente amministrativo, sentita la Commissione Intercultura, stabilisce una data per un colloquio con i genitori e trasmette anticipatamente alla Commissione stessa il materiale raccolto.

La Segreteria terrà un apposito elenco degli alunni non italofoni e lo aggiornerà in base alle nuove iscrizioni, unitamente ad altre informazioni utili.

I colloqui con i genitori ed il ragazzo saranno condotti da un docente della Commissione Intercultura coadiuvato, se necessario, da un mediatore linguistico.

Fase 2 > Prima accoglienza

Colloquio con lo studente e con i genitori con l'eventuale presenza di un mediatore linguistico-culturale

Finalità del colloquio:

1. Fornire informazioni sul sistema scolastico italiano in generale
2. Fornire informazione sul funzionamento dell'Istituto
3. Fornire informazioni sulle strutture del territorio che offrono servizi agli stranieri
4. Facilitare la compilazione dei moduli d'iscrizione
5. Raccogliere informazioni relative al sistema scolastico del paese di origine o sul percorso scolastico dello studente
6. Raccogliere informazioni sul livello di conoscenza dell'italiano per la compilazione della scheda introduttiva di rilevazione.

Alla luce di quanto emerso nel corso del colloquio saranno compilate:

Scheda di rilevazione della situazione di partenza, relativamente alle abilità linguistiche di comunicazione in lingua 2 (Allegato A) e immediata comunicazione ai docenti responsabili dell'insegnamento L2 per attivazione dei corsi di alfabetizzazione o di Ital. Base

Scheda di presentazione dell'alunno, da sottoporre all'attenzione del Dirigente scolastico per l'accoglimento della domanda di iscrizione (Allegato B)

Modulistica e strumenti necessari:

1. Allegato A: Scheda di rilevazione della situazione di partenza
2. Allegato B: Scheda di presentazione
3. Prove di ingresso per la determinazione dei livelli di conoscenza linguistica

Fase 3 > Accoglimento della domanda d'iscrizione

Alunni non italofoeni in possesso di regolare licenza media conseguita in Italia

Per gli studenti che hanno frequentato solo parzialmente la scuola media in Italia, ma con regolare attestato di licenza media, si richiede la compilazione, a cura della scuola di provenienza, della scheda di passaggio Scuola Media - Scuola Superiore (Allegato C). Le informazioni in essa contenute saranno utilizzate per la formazione delle classi prime e per l'eventuale inserimento dell'alunno nei moduli aggiuntivi di insegnamento di Italiano L2.

Alunni neoarrivati e casi particolari

La domanda di iscrizione potrà essere accolta con riserva, ai sensi dell'art. 45 del D.P.R. 394 del 31 agosto 1999, se la documentazione anagrafica non è pervenuta, è irregolare o incompleta. In tutti gli altri casi, si demanda al consiglio di classe, dopo breve periodo di osservazione, l'accertamento del possesso dei requisiti minimi necessari per affrontare il corso di studio della classe in cui l'alunno è stato inserito. E' auspicabile che l'accertamento del possesso di tali requisiti avvenga in tempo utile per eventuale riorientamento ad altra tipologia di scuola o inserimento nella classe immediatamente inferiore o superiore. Tale accertamento ha valore di ratifica dell'iscrizione e deve sempre avvenire prima delle operazioni di scrutinio intermedio o finale.

Fase 4 > determinazione della classe

Proposta di assegnazione alla classe

Per gli studenti non italofoeni la classe e la sezione di inserimento saranno determinate dal Dirigente scolastico, su indicazione della Commissione Accoglienza sulla base di quanto emerso durante le tre fasi precedenti e in base ai seguenti parametri:

1. Età anagrafica dell'alunno
2. Scolarità pregressa e del sistema scolastico del paese di provenienza
3. Inserimento in classi in cui sia possibile l'instaurarsi di rapporti significativi "alla pari" con i nuovi compagni
4. Abilità e competenze rilevate durante il colloquio di prima accoglienza
5. Evitare il ritardo scolastico
6. Riduzione di rischio di dispersione scolastica

Pe la scelta della sezione:

La C.A., sentito il parere di un docente della Formazione Classi, valuta tutte le informazioni utili sulle classi della stessa fascia in un'ottica che superi il criterio numerico ma che preveda la situazione ottimale in cui lo studente potrà essere inserito con beneficio reciproco tra lui e la classe.

Saranno inoltre presi in considerazione i seguenti elementi:

1. Presenza nella classe di alunni provenienti dallo stesso paese
2. Criteri di rilevazione della complessità della classe (disagio, handicap, dispersione, ecc.)
4. Ripartizione degli alunni nelle classi al fine di evitare la costituzione di classe a predominanza di alunni non italofoeni, specie se provenienti dallo stesso paese
5. La presenza nella sezione di un curriculum che includa l'insegnamento come L2 della L1 dello studente

Casi particolari

Inserimento ad anno scolastico già iniziato e/o in presenza di corso di studi molto differenziato:

1. Valutare con particolare attenzione tutte le variabili elencate
2. Prolungare il periodo di osservazione specialmente per i neoarrivi nei mesi di febbraio/marzo, cioè a secondo periodo scolastico inoltrato
3. Prevedere la possibilità di inserimento nella classe immediatamente inferiore rispetto a quella corrispondente all'età anagrafica
4. Coinvolgere i genitori nelle scelte da effettuarsi

Fase 5 > Inserimento facilitazione ed integrazione

Il Consiglio di classe riceve le informazioni e il materiale utile raccolto dalla C.A. durante i colloqui, in particolare:

1. Dalla segreteria, copia del titolo di studio e /o del corso di studi seguiti dall'alunno nel paese d'origine con, ove possibile, indicazione delle materie di studio e relative valutazioni
2. La scheda introduttiva di rilevazione della situazione iniziale, relativamente alle abilità linguistiche di comunicazione in italiano lingua 2, compilata dalla C.A. (Allegato A)
3. Copia della modulistica bilingue che servirà a comunicare alle famiglie necessità di vario tipo (ove necessario)
4. Eventuale richiesta di mediatore culturale per quelle discipline che ne necessitano.

Indicazione ai consigli di classe

A) Prima accoglienza nella classe

L'insegnante coordinatore, preventivamente contattato da un membro della C.A. provvede ad informare il Consiglio di Classe del nuovo inserimento. L'insegnante in servizio accoglie il nuovo alunno e lo presenta alla classe. I ragazzi e l'insegnante cercheranno di trovare forme di comunicazione e modi per facilitare l'inserimento attraverso un atteggiamento di disponibilità che possa comunicare al nuovo alunno un senso di appartenenza alla classe.

B) Compiti del Consiglio di classe

Favorisce l'integrazione nella classe del nuovo alunno con le seguenti modalità:

1. Inserisce nel contratto formativo i propri criteri di programmazione, verifica e valutazione mirati all'inserimento dello studente non italofono nell'attività didattica della classe
2. Individua i tempi di progettazione mirati alla semplificazione e facilitazione linguistica per ogni disciplina (Percorso educativo personalizzato – Allegato D1)
3. Prende atto dei percorsi di alfabetizzazione o consolidamento della lingua italiana a cui lo studente è stato preventivamente indirizzato dalla C.A. e si impegna a sostenerne i contenuti
4. Il coordinatore di classe svolge anche il ruolo di collegamento informativo tra il Consiglio di Classe e la C.A.
5. Individua gli studenti- tutor della stessa nazionalità o italiani

C) Valutazione degli alunni non italofoeni e percorsi individualizzati

Sarà cura dei consigli di classe, tenuto conto delle difficoltà rilevate, proporre un intervento personalizzato nei contenuti e nei tempi, allo scopo di permettere all'alunno/a di raggiungere gli obiettivi minimi disciplinari o nel corso dell'anno scolastico, o nel corso del biennio scolastico compilando il Percorso educativo personalizzato sia all'inizio dell'anno scolastico (vedi Allegato D1) che in sede di valutazione finale (vedi allegato D2).

Valutazione nel corso dell'anno scolastico: il consiglio di classe, avendo rilevato un'evidente situazione di svantaggio nella conoscenza della lingua italiana, decide la valutazione almeno nelle materie pratiche e meno legate alla lingua; nelle materie i cui contenuti sono più discorsivi e presentano una maggiore difficoltà a livello linguistico (come diritto, economia aziendale, scienze, storia, fisica...) qualora alla fine del primo quadrimestre gli alunni non abbiano raggiunto competenze linguistiche sufficienti ad affrontare l'apprendimento di contenuti anche semplificati, e pertanto non possono essere valutati, solo in tal caso si potrà mettere N.C. sulla scheda di valutazione spiegandone poi la motivazione nel verbale. Il Consiglio di Classe dovrà altresì prevedere un percorso individualizzato che possa anche contemplare la temporanea esclusione dal curriculum di alcune discipline che presuppongono una più specifica competenza linguistica, in cambio verranno predisposte attività di alfabetizzazione o consolidamento linguistico. Ne consegue che tali discipline nel primo quadrimestre non verranno valutate. Il lavoro svolto dagli alunni nei corsi di alfabetizzazione o di sostegno linguistico diventa parte integrante della valutazione di italiano (intesa come materia curricolare) o anche di altre discipline nel caso in cui durante tale attività sia possibile l'apprendimento di contenuti. L'attività di alfabetizzazione, come anche il lavoro sui contenuti disciplinari sarà oggetto di verifiche orali e scritte, (da svolgere in classe) pre-

disposte dal docente di L2 e concordate con l'insegnante curricolare. Quando sarà possibile affrontare i contenuti delle discipline curricolari essi dovranno essere opportunamente selezionati, individuando i nuclei tematici irrinunciabili, e semplificati in modo da permettere almeno il raggiungimento degli obiettivi minimi previsti nella scheda del Percorso educativo personalizzato (Allegato D1).

Si precisa che per tutti gli alunni non italofoeni, come per ogni altro alunno, il voto di valutazione sommativa non può essere la semplice media delle misurazioni rilevate con le varie prove, ma deve tenere conto del raggiungimento degli obiettivi trasversali, che sono comunque disciplinari (impegno, partecipazione, progressione nell'apprendimento), degli obiettivi minimi previsti nel Percorso educativo personalizzato e di eventuali condizioni di disagio. Per la valutazione degli alunni non italofoeni è opportuno prendere in considerazione la situazione di eventuale svantaggio linguistico e rispettare i tempi di apprendimento dell'italiano come L2. *In sede di valutazione finale a giugno, il Consiglio di Classe redigerà le competenze in uscita e gli obiettivi minimi raggiunti utilizzando l'apposita scheda (v. Allegato D2).*

Valutazione nel corso del biennio scolastico: il consiglio di classe, di fronte ad alunni di recentissima immigrazione, attuerà un Percorso educativo personalizzato (Allegato D1) dove gli obiettivi minimi delle discipline saranno da raggiungere alla fine del biennio. Durante il primo anno verranno fatte delle valutazioni interperiodali che anoteranno l'evoluzione delle abilità e delle competenze, soprattutto linguistiche, nelle varie discipline e del raggiungimento degli obiettivi trasversali. Nel caso in cui gli alunni neoarrivati abbiano una buona conoscenza di una lingua straniera (inglese, tedesco, francese o spagnolo) essa, almeno in un primo tempo, potrà essere utilizzata come lingua veicolare per l'acquisizione dei contenuti e l'esposizione degli stessi, previa la predisposizione di opportuni materiali. Il lavoro svolto dagli alunni nei corsi di alfabetizzazione o di sostegno linguistico diventa parte integrante della valutazione di italiano (intesa come materia curricolare) o anche di altre discipline nel caso in cui durante tale attività sia possibile l'apprendimento di contenuti. L'attività di alfabetizzazione sarà oggetto di verifiche orali e scritte (da svolgere in classe) predisposte dal docente di L2 e concordate con l'insegnante curricolare. Quando sarà possibile affrontare i contenuti delle discipline curricolari essi dovranno essere opportunamente selezionati, individuando i nuclei tematici irrinunciabili, e semplificati in modo da permettere almeno il raggiungimento degli obiettivi minimi previsti nella scheda del Percorso educativo personalizzato (Allegato D1).

Si precisa che per tutti gli alunni non italofoeni, come per ogni altro alunno, il voto di valutazione sommativa non può essere la semplice media delle misurazioni rilevate con le varie prove, ma deve tenere conto del raggiungimento degli obiettivi trasversali che sono comunque disciplinari (impegno, parte-

cipazione, progressione nell'apprendimento) degli obiettivi minimi previsti nel Percorso educativo personalizzato e di eventuali condizioni di disagio. Per la valutazione degli alunni non italofofoni è opportuno prendere in considerazione la situazione di eventuale svantaggio linguistico e rispettare i tempi di apprendimento dell'italiano come L2. *In sede di valutazione finale a giugno, il Consiglio di Classe redigerà le competenze in uscita e gli obiettivi minimi raggiunti utilizzando l'apposita scheda (v. Allegato D2).*

Per l'alunno non italofono, con eventuale giudizio di sospensione in una o più materie per mancato raggiungimento degli obiettivi minimi previsti nel Percorso educativo personalizzato (v. Allegato D2), nella sessione di recupero di "settembre" la verifica, scritta e/o orale relativa, sarà predisposta in modo da tener conto del livello di conoscenza della lingua italiana raggiunto e accertato in seno al Consiglio di Classe nella valutazione finale di giugno.

Allegato A

Scheda di rilevazione della situazione iniziale, relativamente alle abilità linguistiche di comunicazione

(da compilare a cura della Commissione Accoglienza)

Cognome e Nome.....

Luogo ed anno di nascita.....

Anno di arrivo in Italia.....

Carriera scolastica:

- all'estero: n° anni di frequenza scolastica e titoli di studio.....
- in Italia: scuole frequentate e titoli di studio.....

Problemi rilevati

Relazionali.....

Linguistici.....

	Inadeguata	Parzialmente Adeguata	Adeguata
Comprensione orale:			
linguaggio quotidiano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
istruzioni di lavoro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
spiegazione termini specifici	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capacità comunicativa espressione orale			
linguaggio quotidiano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
utilizzo termini specifici	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comprensione del testo scritto:			
manuale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
testo letterario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Scrittura			
uso del lessico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Competenze grammaticali sintattiche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Altro.....

.....

.....

La Commissione Accoglienza

Allegato B

Relazione di presentazione

a cura della commissione accoglienza da sottoporre al dirigente scolastico per l'accoglimento della domanda di iscrizione

Alunno.....

Luogo e data di nascita.....

Lingua madre.....

Attuale residenza.....

Documentazione consegnata
.....
.....

Informazioni sul sistema scolastico del paese d'origine

Carriera scolastica precedente
.....
.....

Valutazione ultimo anno di studi
.....
.....

Conoscenza lingua italiana
.....
.....

Proposta di inserimento della commissione con valutazione della possibilità di successo scolastico
.....
.....

Data

La Commissione

Allegato C

Scheda di passaggio medie - superiori

Da compilare a cura del Consiglio di Classe della Scuola Media e trasmettere unitamente all'attestato

Denominazione istituto.....

Alunno

Cognome..... Nome.....

Data di nascita.....

Iscritto all'Istituto Superiore.....

1. Dati personali

- Nazionalità.....
- Se neo-arrivato
- Dati di arrivo in Italia

Composizione del nucleo familiare

	Data di nascita	Domicilio	Titolo di studio	Professione
Padre				
Madre				
Fratelli/sorelle				
1)				
2)				
3)				
4)				
5)				

2. Storia scolastica dello studente

- Scuole e classi frequentate nel Paese di origine.

.....

- Località, scuola e classe eventualmente frequentate in precedenza in Italia (elementare- media)

.....

3. Situazione linguistica

- Lingua d'origine.....
- Pratiche linguistiche quotidiane
 - Lingua usata dallo studente per comunicare
 - Con i genitori.....
 - Con i fratelli.....
 - Con altri.....
- Lo studente segue corsi di mantenimento della lingua d'origine in Italia?

SI

NO

Se si, da chi sono organizzati, in quale sede, con quali orari?

.....
.....

- Altre lingue conosciute
 - Quali?
 - Livello di conoscenza

Durante la frequenza della Scuola Media, per l'alunno è stata attivata una programmazione individualizzata?

SI

NO

E' stato utilizzato un insegnante "facilitatore"?

SI

NO

Se si:

- Per quante ore settimanali?
- In quali materie?
- Quali sono stati gli obiettivi linguistici prefissati?
.....
.....

L'alunno è stato seguito da un mediatore culturale?

SI

NO

Se si, per quante ore?

Allegare copia della programmazione individualizzata indicando anche il livello di raggiungimento degli obiettivi prefissati.

L'alunno ha seguito corsi di insegnamento di italiano L2?

SI

NO

Se si, presso quale ente o organizzazione?.....

Per la Valutazione finale si è fatto riferimento ad obiettivi minimi?

SI

NO

Se si, specificare per quali materie

.....
.....

Per il Consiglio di Classe
Visto il Dirigente scolastico

.....

Il Coordinatore Prof.

.....

Allegato D1

Scheda percorso educativo personalizzato per alunni non italo-foni (inizio anno scolastico)

A.S.

Alunna/o (*cognome e nome*).....
 Classe

Data di nascita..... Nazionalità.....
 Data del primo arrivo in Italia.....

Numero degli anni di scolarità..... di cui nel paese d'origine.....
 Scuole e classi frequentate in Italia:.....

Lingua parlata in famiglia.....
 Lingua di scolarità nel paese d'origine.....
 Altre lingue conosciute.....
 Eventuali corsi di Italiano frequentati (*data e luogo*).....

Valutazione delle competenze in ingresso

(solo per alunni non scolarizzati in Italia)

	Inadeguata	Parzialmente Adeguata	Adeguata
Comprensione orale:			
linguaggio quotidiano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
istruzioni di lavoro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
comprensione termini specifici	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capacità comunicativa, espressione orale:			
linguaggio quotidiano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
utilizzo termini specifici	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comprensione del testo scritto:			
manuale di studio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
testo letterario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Scrittura:			
uso del lessico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
competenze grammaticali sintattiche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Altro			
.....			

Annotazioni

Problemi relazionali.....

Problemi linguistici.....
.....
.....

Il Consiglio di classe, tenuto conto delle difficoltà rilevate, propone un intervento personalizzato nei contenuti e nei tempi, allo scopo di permettere all'alunna/o di raggiungere

- nel corso dell'anno
 - nel corso del biennio
- i seguenti obiettivi:

Obiettivi trasversali:

-
-

Competenze:

-
-
-

Obiettivi minimi disciplinari:

Italiano

-
-
-

Storia

-
-
-
-

Inglese

-
-
-
-

2° Lingua

-
-
-
-

Diritto

.....
.....
.....
.....

Economia

.....
.....
.....
.....

Matematica

.....
.....
.....
.....

Scienze della natura

.....
.....
.....

Scienze della materia

.....
.....
.....

Informatica

.....
.....
.....

Geografia

.....
.....
.....

Fisica

.....
.....
.....

Educazione fisica

.....
.....

Religione

.....
.....

Segnalare nel riquadro sottostante con una crocetta le strategie (descritte nella legenda) che si intendono attuare:

Legenda:

METODOLOGIE		TIPOLOGIE E STRATEGIE DI VALUTAZIONE	
1.	semplificazione del testo	9.	prove oggettive:
2.	tabelle	9a	vero-falso
3.	schemi	9b	scelta multipla con una sola risposta
4.	questionari	9c	scelta multipla con più risposte
5.	spiegazioni individuali ed individualizzate	10.	completamento
6.	lavori di gruppo	11.	tempi di verifica più lunghi
7.	mappe concettuali	12.	altro.....
8.	altro.....		

Il Consiglio di Classe intende mettere in atto/richiedere le seguenti risorse:

- corso di alfabetizzazione o Italbase in orario curricolare
- corso di Italstudio in orario curricolare
- corso di alfabetizzazione o Italbase in orario extracurricolare
- corso di Italstudio in orario extracurricolare
- testi per italiano L2
- tutoring
- recupero metodologico in orario curricolare
- recupero metodologico in orario extracurricolare
- corso di recupero per le seguenti discipline
- altro

Data.....

I Docenti componenti del Consiglio di Classe:

Allegato D2

Scheda di valutazione del percorso educativo personalizzato per alunni non italofoeni (fine attività didattiche)

A.S.

Alunna/o (*cognome e nome*).....

Classe

Data di nascita..... Nazionalità.....

Corsi di Italiano frequentati (*data e luogo*).....

.....

.....

Valutazione delle competenze in uscita

	Inadeguata	Parzialmente Adeguata	Adeguata
Comprensione orale:			
linguaggio quotidiano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
istruzioni di lavoro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
comprensione termini specifici	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capacità comunicativa, espressione orale:			
linguaggio quotidiano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
utilizzo termini specifici	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comprensione del testo scritto:			
manuale di studio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
testo letterario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Scrittura:			
uso del lessico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
competenze grammaticali sintattiche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Altro			
.....			

Annotazioni

Problemi relazionali

.....

.....

Problemi linguistici

.....

.....

Il Consiglio di classe rileva che l'alunno\va ha raggiunto i seguenti obiettivi e competenze:

Obiettivi trasversali:

-
-
-

Competenze:

-
-
-

Obiettivi minimi disciplinari:

Italiano

-
-
-

Storia

-
-
-
-

Inglese

-
-
-
-

2° Lingua

-
-
-
-

Diritto

-
-
-
-

Economia

-
-
-
-

<input type="checkbox"/>	Matematica
<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	
	Scienze della natura
<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	
	Scienze della materia
<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	
	Informatica
<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	
	Geografia
<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	
	Fisica
<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	
	Educazione fisica
<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	
	Religione
<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	

Segnalare nel riquadro sottostante con una crocetta le strategie (descritte nella legenda) che si intendono attuare:

Legenda:

METODOLOGIE		TIPOLOGIE E STRATEGIE DI VALUTAZIONE	
1.	semplificazione del testo	9.	prove oggettive:
2.	tabelle	9a	vero-falso
3.	schemi	9b	scelta multipla con una sola risposta
4.	questionari	9c	scelta multipla con più risposte
5.	spiegazioni individuali ed individualizzate	10.	completamento
6.	lavori di gruppo	11.	tempi di verifica più lunghi
7.	mappe concettuali	12.	altro.....
8.	altro.....		

Il Consiglio di Classe intende mettere in atto/richiedere le seguenti risorse:

- corso di alfabetizzazione o Italbase in orario curricolare
- corso di Italstudio in orario curricolare
- corso di alfabetizzazione o Italbase in orario extracurricolare
- corso di Italstudio in orario extracurricolare
- testi per italiano L2
- tutoring
- recupero metodologico in orario curricolare
- recupero metodologico in orario extracurricolare
- corso di recupero per le seguenti discipline
- altro

Data.....

I Docenti componenti del Consiglio di Classe:

Il sistema dei Poli Italstudio. Studenti e docenti: potenzialità didattiche e formative a scuola

Enrica Mencarelli, Duccio Tognini

Con i progetti P.I. Poli Italstudio e Di.Do., molte scuole secondarie di I e II grado della Provincia pistoiese hanno condiviso un approccio alla risoluzione delle problematiche didattiche e all'individuazione delle modalità di inclusione degli allievi stranieri, attraverso l'attivazione di laboratori linguistici dislocati sul territorio: i Poli Italstudio.

Negli istituti tecnici "Salutati-Forti" di Monsummano e "Capitini" di Agliana, e negli istituti professionali "Sismondi-Pacinotti" di Pescia, "Einaudi" e "Pacinotti" di Pistoia sono state allestite aule multimediali, dotate di LIM e connessione Internet, in modo da costruire un ambiente innovativo e stimolante dal punto di vista dell'apprendimento, favorendo la diretta partecipazione dello studente alle attività didattiche. Questa modalità ha permesso di mettere al centro lo studente, come parte attiva del processo di apprendimento-insegnamento. I docenti coinvolti nel progetto sono stati formati in modo specifico sull'uso delle TIC, sulla progettazione e realizzazione di unità didattiche multimediali e sulla modalità di apprendimento da parte dello studente della lingua italiana come L2. Le unità didattiche, destinate agli studenti del biennio della scuola secondaria di II grado, sono state strutturate secondo i quattro assi culturali (linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico e storico-sociale), per un totale di 96 ore. Il livello linguistico richiesto agli studenti per la partecipazione a questi corsi pomeridiani era A2/B1, secondo il Quadro Comune di Riferimento Europeo delle Lingue, e la finalità dell'azione era l'acquisizione di un linguaggio specifico per lo studio delle varie discipline del curriculum scolastico. In particolare agli studenti neoarrivati in Italia veniva proposto un primo corso di base d'italiano come L2 (*Italbase*), che consentiva loro il raggiungimento del livello A2, e solo successivamente venivano poi inseriti nella seconda parte dell'anno scolastico nei corsi d'italiano come lingua per lo studio.

Ai coordinatori delle varie classi veniva richiesta la segnalazione di studenti che necessitassero di un tale intervento e questo ha determinato la diffusione delle metodologie di rilevazione del livello linguistico e delle competenze ad esso connesse tra i docenti delle scuole presenti nella Provincia.

Ciascun polo ha accolto gli studenti provenienti dalle scuole limitrofe, ottimizzando in questo modo le risorse economiche, umane e didattiche e dando luogo ad un intervento capillare e unitario per l'inclusione degli allievi che

utilizzano l'italiano come L2. Tutto ciò ha determinato la messa a sistema a livello provinciale di efficaci pratiche di insegnamento della lingua per la comunicazione di base e di acquisizione specialistica della lingua da parte di studenti non italofofi.

Oltre alla diffusione e condivisione di interventi *ad hoc* per favorire la formazione di tali studenti, il progetto Di.Do. ha posto un'attenzione particolare alla continuità tra i due cicli d'istruzione, cercando di contenere la dispersione scolastica che risultava, già allora, significativa nel passaggio tra scuola secondaria di I e II grado. In quest'ottica oltre ai corsi *Italstudio*, che si svolgevano da novembre a marzo, il progetto prevedeva la realizzazione nei mesi di aprile e maggio di percorsi didatticissimi a punto per gli alunni delle terze classi delle scuole secondarie di I grado, in vista della preparazione all'Esame di Stato a conclusione del primo ciclo. Partendo dallo studio dei linguaggi delle diverse discipline, gli studenti venivano guidati nella preparazione di lavori interdisciplinari, favorendo la comunicazione orale e la comprensione scritta della lingua. In questo modo gli studenti sono stati fortemente motivati, in quanto parte attiva nel raggiungimento di un obiettivo a breve termine. Il programma dei corsi attivati è stato declinato in base alle competenze richieste dalle Indicazioni Ministeriali per il Curricolo del primo Ciclo di Istruzione, in un'ottica di curriculum verticale, prendendo come riferimento gli Assi culturali del biennio della scuola secondaria di II grado.

Il modello dei Poli è stato riproposto all'interno del progetto triennale "Intercultura nelle scuole secondarie" limitatamente per gli istituti secondari di II grado, mentre gli interventi per la scuola secondaria di I grado sono stati realizzati nelle singole scuole.

La creazione dei Poli Italstudio nelle scuole secondarie della provincia di Pistoia è stato un passo decisivo verso una rivoluzione didattica e di pensiero dei docenti, che hanno messo in discussione il proprio modo di proporre gli argomenti, favorendo una riflessione metacognitiva sul processo di apprendimento delle diverse discipline.

Poli Italstudio, Asse Storico-sociale: riflessioni e esperienze

Francesca Nardi

La distinzione fra BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*), le abilità comunicative interpersonali di base, e CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*), le abilità linguistiche di tipo accademico, risale allo studioso canadese Jim Cummins, che nel 1979 delinè anche i tempi generali di acquisizione di queste competenze: circa due anni per le abilità comunicative di base, e 5/7 anni per le abilità di tipo accademico. Una volta infatti che l'ostacolo dell'interazione quotidiana è superata, e la lingua per comunicare è stata acquisita, permangono tutte le difficoltà legate al linguaggio specifico delle discipline scolastiche.

Questa differenziazione di abilità linguistico-comunicative viene tutt'oggi tenuta in considerazione al momento di stabilire un percorso per lo studente non italofono nella scuola italiana, al punto che è riproposta anche nelle *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (Febbraio 2014), in cui si dividono la fase di inserimento dell'allievo e dell'insegnamento della *lingua per comunicare* dalla fase dell'insegnamento dell'*italiano per lo studio*.

L'attività dei Poli Italstudio nelle scuole secondarie di secondo grado della Provincia di Pistoia prevede proprio l'accompagnamento degli studenti non italofoni nello studio delle discipline scolastiche. I corsi attivati vengono suddivisi in quattro aree, chiamate assi: asse linguistico, asse matematico, asse storico-sociale e asse scientifico tecnologico. Negli ultimi tre anni mi sono occupata dell'insegnamento dell'italiano lingua per lo studio negli assi linguistico e storico-sociale. Questa seconda area, che comprende sia la storia che la geografia, è quella che a mio parere richiede una maggiore riflessione al momento della preparazione del materiale e delle attività da eseguire in classe.

Lo studio della storia e della geografia presenta, per l'alunno che proviene da un altro Paese, difficoltà non solo linguistiche ma anche culturali non trascurabili. Ogni Paese infatti adatta i propri programmi scolastici e i materiali relativi alla sua memoria storica e culturale. Si pensi alla suddivisione in epoche della storia, o anche alla rappresentazione del mondo sulla cartina, così come i differenti impatti che i grandi eventi del passato hanno avuto in Paesi differenti. Inoltre, lo studio della storia e della geografia presuppone un elevato grado di astrazione, una lontananza dal qui e ora, che uno studente di 16/18 anni, sia esso madrelingua italiano o meno, spesso non possiede. Oltre alle difficoltà intrinseche di queste discipline, e a quelle dovute a differenze culturali,

vi è tutta una serie di ostacoli linguistici che non possono essere sottovalutati: il lessico altamente specialistico, caratterizzato spesso da polisemia, appare caratterizzato da generalità e astrattezza; per quel che concerne la morfosintassi; sono frequenti nominalizzazioni, subordinazioni e negazioni complesse, così come è presente un sistema verbale assai distante da quello utilizzato nella interazione quotidiana. Il passaggio, specialmente nei testi di storia, dal presente storico al passato remoto o ai trapassati, rendono difficoltosa una visione coerente e scorrevole del testo. Inoltre, sono numerose le forme impersonali e passive, tanto in storia quanto in geografia. Infine, i testi di studio sono caratterizzati da una ipertestualità marcata, e da una compresenza di più livelli di microlingua, di stili e di tipi testuali.

Un docente che si trova a insegnare in una classe in cui sono presenti allievi non italofofoni, deve tenere a mente tutti questi fattori al momento di strutturare un curriculum e di programmare le singole lezioni. Una didattica che mira a condividere i significati e a rendere espliciti i diversi riferimenti culturali, pone delle buone basi per il raggiungimento di apprendimenti comuni a tutta la classe, in una prospettiva interculturale.

I corsi attivati nei Poli Italstudio sono rivolti a piccoli gruppi di studenti non italofofoni che si trovano in Italia da diversi anni, e che quindi hanno già superato gli ostacoli relativi alla lingua per la comunicazione quotidiana, ma che hanno bisogno di un accompagnamento per lo studio dei testi in microlingua. Il piccolo gruppo favorisce la creazione di un percorso strutturato sui bisogni specifici degli allievi, permette che si instauri, tra gli allievi e con il docente, un rapporto di fiducia più attento alle singole difficoltà, e crea una condizione fertile per porre le basi di uno scambio interculturale che continua con il docente curricolare a classe intera.

Sono questi i motivi che mi hanno portata a centrare le mie lezioni sulla comunicazione e la condivisione di significati. Nelle unità didattiche che ho avuto modo di progettare, lo studente, con il suo bagaglio culturale e la sua visione del mondo, è centrale e necessario per la costruzione del proprio sapere e di quello del resto della classe. Cerco quindi di evitare un passaggio unilaterale di conoscenze, ma miro a una costruzione di esse a partire dal punto di vista di ognuno. Per le lezioni dell'asse storico-sociale, parto in genere da una riflessione sui concetti di tempo e di spazio, su cosa siano la storia e la geografia e su cosa significhi studiarle.

Nell'allegato A è riportata una piccola scheda che somministro agli studenti, individualmente o in coppie, a seguito di una discussione sul concetto di tempo. Le domande aperte non costituiscono una verifica delle conoscenze, ma un invito a una riflessione sui concetti che ricorrono alla base di tutti i manuali di storia. Una volta che tutti gli studenti hanno risposto alle domande, si condividono le riflessioni fatte e si arriva a delle risposte condivise e strutturate grazie all'apporto di tutti.

Anche il concetto di spazio merita una discussione aperta e attività che mirino a un raffronto sulle diverse visioni e concezioni del mondo. Anche in questo caso, le attività iniziali che propongo sono piuttosto semplici e mirano a incoraggiare i ragazzi a esporre il proprio punto di vista senza aver paura di essere giudicato, dall'insegnante o dagli altri compagni. La comparazione di diversi tipi di rappresentazioni del mondo, con planisfero eurocentrico e non, la ricerca dei continenti, degli oceani e dei punti cardinali sugli stessi, lo stimolo alla discussione su concetti come "vicino/lontano", "oriente/occidente" ecc., sono tutte attività che aiutano gli studenti a raffrontarsi con l'altro, a superare la paura del giudizio e a creare un clima favorevole alla condivisione di esperienze e saperi.

L'accrescimento del lessico è fra le attività che prediligo, specialmente nelle prime fasi, prima di passare ad affrontare i testi e alle attività di semplificazione, poiché permette a me di intuire quali sono le carenze e i punti di forza dei singoli allievi, e aiuta gli studenti a confrontarsi e a mettere in atto strategie per la comprensione dei significati, che saranno poi utili nella comprensione dei testi.

Una attività che propongo spesso, specialmente in gruppi con allievi che frequentano la classe prima, è un'esercitazione sul lessico dell'antica Grecia. Questa attività, riportata nell'allegato B, è pensata per aule in cui è presente la LIM, ma può essere facilmente proponibile anche con le sole fotocopie. Lo scopo dell'esercizio è di rispondere a tutte le domande: le risposte, semplici e lineari, sono già fornite, ma le parole sono state rimescolate, articoli e preposizioni sono stati omessi, e i verbi sono presentati tutti all'infinito. Una volta che gli studenti hanno ricostruito le frasi e gli hanno dato una forma corretta in italiano, cerchiamo insieme di dare corpo alle risposte, magari confrontandole con le indicazioni fornite dai testi di storia, e concludiamo con una riflessione tanto sui contenuti che sul linguaggio. È questa una attività che ri-propongo sempre con piacere, poiché, grazie all'ausilio della LIM e al fatto che le risposte sono già fornite, gli allievi percepiscono un distacco dalle classiche attività scolastiche e si sentono più sereni nel fornire i propri approfondimenti. Inoltre, il lessico presentato getta le basi per una riflessione su come l'uso di molti termini sia cambiato nell'arco dei secoli, sugli ambiti in cui viene utilizzato oggi e consente agli allievi di esprimersi su argomenti attuali.

Bibliografia

- BALBONI P. E. (2002), *Le sfide di Babele*, Torino, UTET.
 FAVARO G. (2007), *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, La Nuova Italia – RCS, Milano
 CUMMINS J. (1979), “Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters”, *Working Papers on Bilingualism* 19: 121-129
 MEZZADRI M. (2011), *Studiare in italiano. Certificare l'italiano L2 per lo studio*, Mondadori università, Milano
 MIUR (2014) *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*
 VEDOVELLI M. (2002), *Guida all'italiano per stranieri*, Roma, Carocci.

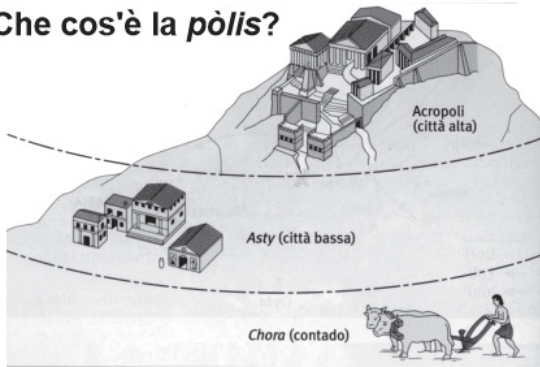
Allegato A

MISURARE IL TEMPO

Che cosa è una data?	
Come indichiamo gli anni?	
Come conti gli anni prima della nascita di Cristo?	
Come conti gli anni dopo la nascita di Cristo?	
In tutte le culture si contano gli anni prima e dopo la nascita di Cristo? Conosci altri modi?	
Che cosa vuol dire cronologico?	
Che cosa vuol dire millennio? Quanti sono gli anni di un secolo? E in un decennio?	
Quali sono i numeri romani?	
Come contiamo i secoli?	
Cosa significa, per te, studiare la storia?	

Allegato B

Che cos'è la pòlis?

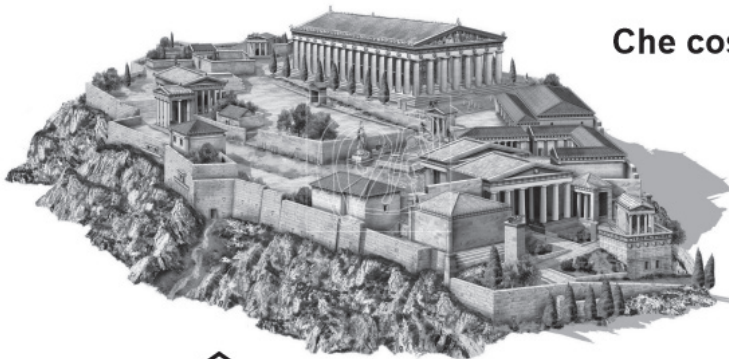


città-Stato
città ovvero
piccolo Stato

suo governo
pòlis sue leggi
ha

importanti
Atene pòleis
 Sparta

significare
parola città
 pòlis



Che cos'è l'acropoli?

pòlis
più alta acropoli fortificata
parte

templi
suo interno
trovarsi

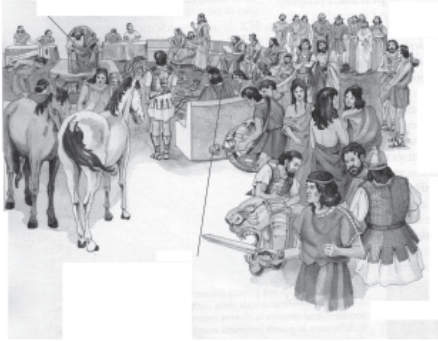


Che cos'è l'agorà?



Che cos'è la monarchia?



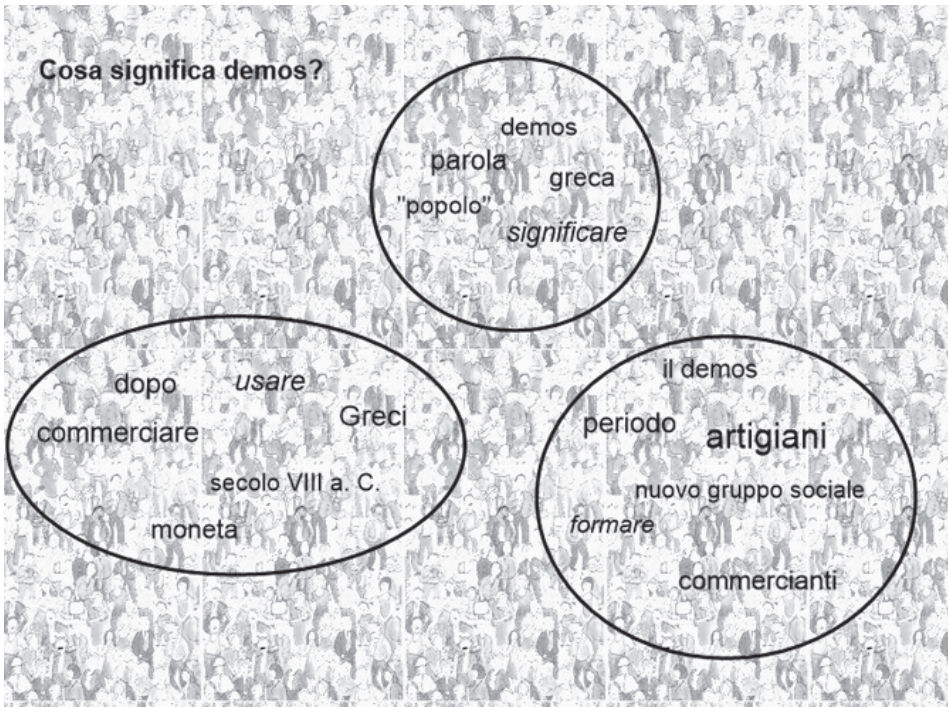


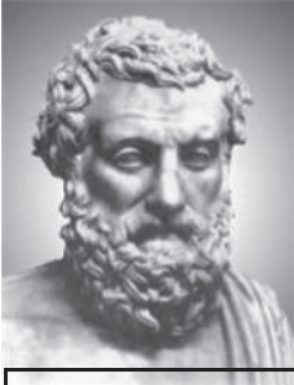
Chi erano gli aristocratici?

Che cosa vuol dire aristocrazia?



Cosa significa demos?





prendere il potere
poi popolo

dopo aristocratici
per il potere
questa figura demos
nasce
lotte

Chi è il tiranno?

tiranno cittadini
governare
aristocratico
nominare



demos
greco *significare* kràtos
"governo del popolo" "potere"
"popolo"

Che cos'è la democrazia?

forma di governo NUOVA
democrazia

“Insieme si può”: i ragazzi protagonisti del processo di apprendimento

Duccio Tognini, Emilia Tosa, Laura Vignali

La condivisione delle buone prassi didattiche utilizzate in modo specifico con allievi non italofofoni, ha trovato un efficace volano nella nascita dei poli Italstudio descritti in precedenza. Negli stessi anni hanno preso campo una serie di progetti in diverse istituzioni scolastiche caratterizzati dalla sperimentazione di attività didattiche rivolte in modo integrato sia ad allievi italiani che ad allievi che utilizzano l'italiano come L2, progetti che nel corso del tempo si sono diffusi in diverse istituzioni scolastiche del Comune di Pistoia. Vi sono in particolare due progetti di rilievo che sono stati messi a punto da due scuole secondarie di I grado: "la Banca del Tempo" dell'istituto comprensivo "Raffaello" e "Insieme si può" dell'Istituto comprensivo "Martin Luther King".

Nel 2009 presso l'Istituto Comprensivo "Raffaello" è nato il progetto "la Banca del Tempo" per volere del Parlamento dei Ragazzi, una istituzione che voleva ricalcare i principi, le azioni e le modalità della Camera dei Deputati. I ragazzi hanno richiesto uno spazio e un tempo per potersi aiutare a vicenda, rendendosi conto che potevano sfruttare le competenze acquisite o le attitudini in alcune discipline, per aiutare i compagni in difficoltà e nello stesso tempo essere aiutati a recuperare la spiegazione a cui erano mancati o capire meglio l'esercizio, il questionario, l'argomento ostico. Il progetto, ancora attivo presso l'I.C.S. Raffaello, prevede il seguente *Modus operandi*:

- Gli insegnanti individuano in tutte le classi i nominativi dei ragazzi tutor e degli studenti tutorati;
- Gli incontri si svolgono una volta a settimana da novembre ad aprile in orario pomeridiano, e durano un'ora e mezzo, dopo una pausa di mezz'ora per una merenda in comune;
- Ad ogni incontro partecipano gli alunni di una o due classi (di solito parallele) con la supervisione di un insegnante. Ogni tutor si prende cura di non più di tre studenti per volta;
- Alla fine dell'anno scolastico ad ogni tutor viene rilasciato un credito attraverso un documento che valorizza la sua esperienza.

Gli alunni hanno partecipato al progetto con serietà: per coloro che hanno evidenziato difficoltà specifiche, si è dimostrato proficuo affrontare lo studio di alcuni argomenti con i compagni. I tutor, allo stesso tempo, hanno avuto la pos-

sibilità di mettere alla prova le proprie competenze nell'espone e la profondità delle proprie acquisizioni. Al di là del potenziamento e del recupero delle competenze, che pure ci sono stati e hanno avuto un peso, l'esito davvero significativo del progetto è proprio quello del tempo scambiato e prestatato: i ragazzi e le ragazze hanno sperimentato e messo alla prova la loro capacità di venire incontro agli altri, rafforzando in questo modo il senso di autoefficacia e l'autostima.

In questa dimensione in cui viene favorito il lavoro in piccolo gruppo e l'apprendimento tra pari (peer education), l'alunno che utilizza l'italiano come L2 ha una maggior possibilità di comunicare con i compagni, scambiando informazioni e strategie di risoluzione, migliorando così il proprio livello linguistico e lavorando per davvero nell'ottica dell'inclusione.

Uno dei punti di forza del progetto si è rivelata la trasferibilità, tanto che del medesimo modello operativo si è avvalso a partire dall'anno scolastico 2012/2013 all'Istituto "F. Pacini", scuola secondaria di II grado che presenta tre indirizzi: istituto tecnico economico, liceo linguistico, liceo scientifico-opzione scienze applicate. Una volta alla settimana, nei locali della scuola, si sono riuniti per due ore gli studenti stranieri e italiani interessati a lavorare insieme non solo per studiare ma anche per socializzare e per conoscersi reciprocamente. Dopo aver mangiato allo stesso tavolo, i tutor (ossia gli studenti più grandi che frequentano i vari indirizzi) e i ragazzi che hanno la necessità di imparare la lingua italiana e/o devono colmare delle lacune più o meno gravi in determinate discipline, hanno svolto i compiti per il giorno successivo oppure si sono esercitati nell'apprendimento della lingua. Il tutto sotto la direzione di un docente che coordina e organizza l'attività, il cui scopo va ben oltre la semplice "ripetizione" in quanto vuole promuovere un diverso modo di studiare e quindi anche di rapportarsi con la scuola. In tal senso è stato importante creare un clima di convivialità teso a incentivare la voglia di intrecciare legami di amicizia e di collaborazione e, al tempo stesso, finalizzato ad aumentare l'autostima sia in chi "aiuta" che in chi "è aiutato". Spesso l'aiuto è diventato reciproco ed è successo che studenti dotati in una disciplina abbiano chiesto ai compagni un sostegno in un'altra per loro più difficile. In questo modo si è cercato di creare le premesse per un lavoro individuale e di gruppo incentrato sull'impegno e sulla solidarietà reciproca.

Il secondo progetto citato all'inizio del presente paragrafo, "Insieme si può", è stato messo a punto nel 2011 presso l'Istituto Comprensivo "Martin Luther King" di Bottegone (PT) ed è ancora oggi attivo.

Le attività legate al progetto sono organizzate in tal guisa:

- Nel mese di ottobre i consigli di classe indicano gli alunni (che, a loro avviso, dovrebbero partecipare al progetto);
- Si costituiscono tre gruppi non troppo numerosi organizzati in classi parallele ed eterogenei a livello di composizione, che comprendono al loro interno anche allievi con bisogni educativi speciali (ragazzi che utilizzano l'italiano come L2, DSA, ragazzi in situazioni di disagio sociale, diversamente abili);

- I ragazzi hanno un pomeriggio aggiuntivo ogni settimana, per due ore (un'ora di *metodo di studio materie letterarie*; un'ora di *metodo di studio materie scientifiche*) in presenza di un insegnante.

Durante i laboratori pomeridiani i docenti coinvolti nel progetto favoriscono il confronto tra pari, intervenendo solo in casi di difficoltà specifiche ed evitando di svolgere un recupero inteso in modo classico. Il punto di partenza dei laboratori pomeridiani è stato lo svolgimento da parte dei ragazzi dei compiti assegnati per casa, attività per la quale spesso hanno mostrato una scarsa autonomia e una grande difficoltà nella comprensione di quanto richiesto dagli esercizi.

Gli obiettivi principali del progetto sono incrementare le competenze linguistiche degli allievi e favorire un metodo di studio efficace, attraverso anche uno scambio di strategie di studio tra gli stessi allievi in modo da rendere gradualmente più autonomi quelli in difficoltà; migliorare l'autostima e aumentare la motivazione degli allievi, valorizzando le potenzialità di ciascuno, in modo da creare un ambiente accogliente e inclusivo.

Le azioni del progetto hanno la caratteristica della "plasticità didattico-educativa": intervenendo sui singoli alunni in modo diversificato ma sempre in un contesto di gruppo eterogeneo, si evitano attività che allontanino gli allievi che utilizzano l'italiano come L2 dalla classe e si consente loro di incrementare le proprie competenze linguistiche e sociali all'interno del gruppo classe.

Questi progetti sono stati realizzati grazie ai contributi della Regione Toscana relativi al P.E.Z. (Piano Educativo Zonale). Le riunioni di progettazione presso il Comune di Pistoia, a cui hanno partecipato i referenti d'istituto per l'intercultura ed il disagio, sono stati un'altra occasione importante di confronto e scambio tra docenti, nelle quali le buone pratiche messe a punto da singoli istituti si sono gradualmente diffuse in altri, grazie anche alla richiesta da parte della Regione e del Comune di progettare un'azione condivisa a livello di zona, evitando di disperdere risorse in molteplici direzioni e favorendo la costituzione di progetti in rete. Nell'anno scolastico 2014/2015 i docenti hanno convenuto che i modelli didattici proposti dai progetti sopra descritti potessero essere efficaci sia nelle azioni rivolte ad alunni con disagio, sia nelle azioni rivolte agli allievi che utilizzano italiano come L2 e all'intercultura: nascono in questo modo due progetti in rete denominati entrambi "Insieme si può". Le scuole, pur mantenendo la propria singolarità a livello gestionale, hanno condiviso gli obiettivi da raggiungere e le metodologie da applicare, riconoscendo come comuni denominatori degli interventi l'insegnamento tra pari, il mutuo aiuto, il costruire una comunità solidale. Vengono in questo modo superate le progettualità che riguardano esclusivamente gli allievi stranieri o gli allievi con disagio, arrivando ad introdurre nelle scuole del Comune di Pistoia un modello didattico che possa supportare le difficoltà e le potenzialità di ciascun allievo.

“Ponti e fili interculturali”: due progetti, due buone prassi

Enrica Mencarelli, Luciana Pellegrini

1. “Costruire un Ponte tra Scuola Media/ Scuola Superiore. Accoglienza d'estate”

Di un alunno non italofono neoiscritto nella scuola Secondaria di II grado spesso non si conoscono la sua storia scolastica, la sua biografia linguistica, le sue competenze, il suo percorso migratorio, per cui si perde del tempo prezioso per ricostruirli all'inizio del primo anno.

Gli Istituti Professionali “Einaudi” e “Pacinotti” di Pistoia, grazie all'azione finanziata dalla Regione Toscana all'interno del Progetto P.E.Z. “Un ponte tra la scuola Media e la scuola Superiore. Accoglienza d'estate” negli ultimi due anni hanno compiuto passi avanti. Bisogna considerarla una buona pratica da ampliare, perfezionare e mettere a sistema.

Per realizzare questo progetto si è inviata alle scuole Medie degli alunni preiscritti una Scheda di passaggio per avere informazioni sul percorso scolastico degli alunni non italofoeni, scheda allegata al Protocollo d'Accoglienza. Nel corso dell'ultimo anno del progetto Intercultura della Provincia di Pistoia, attuato dalla Cooperativa Saperi Aperti, la suddetta scheda è stata rivista e modificata da un gruppo di docenti degli Istituti partecipanti al progetto e questa revisione ha dato luogo al *Fascicolo dello studente*, visionabile nella presente pubblicazione. Quest'ultimo lo stiamo sperimentando per dare continuità anche nella Scuola Secondaria di II grado al percorso didattico-educativo concluso con il primo ciclo e che non può che essere frutto di un accordo tra le scuole, realizzato in condivisione e cogestione.

Per gli alunni non italofoeni che hanno frequentato la classe terza delle scuole secondarie di I grado e che hanno presentato richiesta di iscrizione alle classi I dell'Istituto “Einaudi”, sono stati organizzati due laboratori: uno di Metodologie operative per gli alunni iscritti all'indirizzo dei Servizi Socio-sanitari e uno di Informatica-Trattamento testi per gli alunni iscritti all'indirizzo dei Servizi Commerciali. Ai laboratori hanno partecipato, come “tutor”, alunni stranieri che avevano già frequentato almeno la classe I nel nostro Istituto.

Le lezioni sono state svolte in forma laboratoriale, prevedendo tecniche di coinvolgimento e accoglienza del gruppo. Nel Laboratorio di Metodologie operative hanno costruito pupazzi con varie tecniche; tutti hanno collaborato

sia alla progettazione sia alla realizzazione di semplici storie che hanno anche riprodotto, più o meno efficacemente, nel teatrino dei burattini appositamente montato.

Nel Laboratorio di Trattamento Testi/Informatica gli allievi hanno prodotto un giornalino, intitolato “Il Ponte” in cui sono state sintetizzate le principali attività svolte durante le lezioni, che hanno puntato al consolidamento sia dell’uso delle tecnologie informatiche sia dell’italiano come lingua dello studio.

Quest’anno le attività dei Laboratori si concentreranno sul tema dell’“Accoglienza”, della collaborazione e della comunicazione più efficace ed i manufatti realizzati dagli alunni non italofoeni saranno utilizzati a settembre per proseguire l'accoglienza nelle classi prime degli altri nuovi alunni iscritti.

Attraverso l'intervento dei mediatori linguistico – culturali, è stato possibile informare e coinvolgere le famiglie per sensibilizzarle circa la scelta scolastica dei figli, raccogliere informazioni sugli studenti stranieri neoiscritti in termini di biografia sociale, migratoria, linguistica.

I laboratori organizzati nel mese di luglio hanno permesso agli alunni di incontrarsi, di conoscere da vicino l'Istituto ed alcune delle discipline caratterizzanti il percorso scolastico futuro; i docenti hanno saputo creare occasioni di riflessioni sulla scelta della scuola superiore. Le diverse attività laboratoriali hanno consentito di verificare anche la reale conoscenza della lingua, permettendo poi a settembre di svolgere un corso di Italiano L2.

La presenza dello/a studente/essa non italofoeno/a mentore/tutor è stata utilizzata come proposta da sperimentare nei Laboratori di Accoglienza estiva. Si è rivelata importante sia per i nuovi iscritti sia per la motivazione e per il consolidamento delle conoscenze del tutor stesso. Il “compagno più grande” aiuta, sostiene, consiglia, è punto di riferimento per l'alunno non italofoeno per capire il funzionamento della nuova scuola, la sua organizzazione. La figura del “compagno più grande”, del compagno accogliente, è da definire meglio, potenziandone la preparazione al compito e la sua valorizzazione nel momento di passaggio dalla scuola secondaria di I grado alla scuola secondaria di II grado.

Presso l'Istituto “Pacinotti” gli alunni stranieri, già preiscritti in Prima, sono stati contattati telefonicamente ed invitati ad incontri di accoglienza che la scuola ha predisposto per loro. In tal modo la scuola ha agito in modo preventivo rispetto alle difficoltà dell'essere straniero, individuando e circoscrivendo i confini di tali problematiche. Inoltre all'inizio dell'anno scolastico l'alunno straniero sarà già conosciuto e sarà noto il suo livello linguistico. Per una ricostruzione più fedele del percorso scolastico pregresso dello studente e per conoscere nel dettaglio le attitudini e potenzialità dello stesso anche l'Istituto “Pacinotti” ha utilizzato il Fascicolo dello studente, che quest'anno

è stato compilato da alcuni docenti dell'Istituto, che si sono recati personalmente nelle singole scuole medie, con l'ausilio del coordinatore della classe Terza media.

L'accoglienza prevista dall'Istituto "Pacinotti" prevedeva dei tre incontri alla fine del mese di giugno. Durante il primo di tali incontri, i docenti dei laboratori di Meccanica e di Elettronica hanno supportato gli studenti nella realizzazione di un piccolo manufatto relativo all'indirizzo di studi scelto da ogni singolo alunno. Nel secondo incontro gli studenti sono stati divisi in gruppi ed è stato proposto loro di sperimentare un laboratorio di scrittura creativa. Agli studenti sono stati forniti testi che essi devono cercare di capire e spiegare, cercando di adoperare la fantasia. La regola di base è stata la collaborazione e l'aiuto reciproco; è stato raccomandato agli studenti di "far tesoro" degli errori commessi in quanto occasione di correzione e chiarimento. Infine nel terzo incontro è stato organizzato il laboratorio "Impariamo a fare squadra": i ragazzi sono stati invitati a giocare una partita di calcio con un'attenzione particolare alle regole e all'arbitraggio.

A partire da questo anno scolastico, in entrambi gli Istituti sono stati previsti, a settembre, anche due interventi in classe dello/a psicologo/a della scuola per sfruttare in modo positivo e costruttivo le dinamiche di gruppo, peculiari di ciascuna classe.

2. "Riannodare i fili del tessuto familiare. La comunicazione scuola-famiglia nel percorso scolastico degli studenti non italo-foni nella scuola secondaria di secondo grado"

Il Progetto "Riannodare i fili del tessuto familiare" è stato presentato dagli Istituti Superiori "L. EINAUDI", "FEDI-FERMI", "A. PACINOTTI" e "P. PETROCCHI" e finanziato dalla Regione Toscana, come azione del P.I.A. del Comune di Pistoia nell'anno scolastico 2011/12.

Intendeva, da una parte, favorire la comunicazione tra la scuola e le famiglie dei ragazzi non italo-foni, iscritti per la prima volta nella scuola secondaria di II grado, dall'altra, promuovere l'integrazione dei giovani migranti e delle loro famiglie, che subiscono uno strappo identitario nel corso del viaggio migratorio, anche con il tessuto sociale. Per questo si riteneva fondamentale che anche i genitori potessero essere ascoltati, consigliati e supportati nel difficile compito di genitori in un Paese straniero, affinché i loro figli non vivessero in solitudine il percorso scolastico e le difficoltà che potevano incontrare.

Possiamo considerare aspetti molto positivi sia la progettazione sia la realizzazione in rete tra gli Istituti superiori con il maggior numero di alunni non italo-foni dell'azione "Riannodare i fili del tessuto familiare", una rete "di senso", non formale, costituitasi con il Servizio Istruzione del Comune di Pistoia

e con i Servizi sociali, che hanno lavorato con i Referenti intercultura secondo una modalità di condivisione delle azioni, attraverso incontri con i diversi soggetti coinvolti, per recepire i bisogni delle scuole, per mettere a punto nuove metodologie operative.

Si è rivelato strategico il coinvolgimento del Centro Interculturale del Comune di Pistoia, cui molte famiglie di migranti fanno riferimento per necessità legate al lavoro, alla residenza, a permessi vari e nel quale operano i mediatori linguistico - culturali.

Per favorire il successo scolastico e formativo dei ragazzi, abbiamo cercato di agire in modo da costruire una relazione, un legame non episodico con la famiglia dello studente.

A tal fine sono state previste attività, in ogni scuola che partecipava all'azione, per specificare bene alle famiglie, con il contributo del mediatore, che si intendeva intervenire su temi concreti come quello della promozione, dei possibili percorsi di recupero, delle verifiche a settembre relative alla sospensione del giudizio, degli esiti finali e per portare a conoscenza delle famiglie il contratto formativo.

La successiva programmazione prevedeva, poi, l'intervento dei mediatori nella comunicazione scuola famiglia, dove necessario, in momenti significativi della vita scolastica come ricevimenti generali, riunioni per informare sull'attivazione di Laboratori di Italiano L2 come lingua per lo studio. Nel Polo Italstudio "Einaudi" è stata pianificata la partecipazione di due mediatrici per far accedere gli allievi non italofoeni ai compiti attraverso liste/glossari nelle due lingue di parole chiave che riguardavano diverse materie, in particolare nell'ambito scientifico (Progetto Intercultura della Provincia di Pistoia).

Il progetto è continuato nell'a.s. 2012/13 e in quelli successivi come azione del P.E.Z, sempre finanziato dalla Regione Toscana.

Con l'introduzione dei PDP non solo per alunni stranieri di recente immigrazione, ma anche per alunni BES (svantaggio sociale, economico e linguistico) la figura del mediatore è stata particolarmente importante per far emergere le condizioni di forte disagio. Alcuni genitori ed alunni sono stati seguiti con discrezione e professionalità dalle mediatrici, che conoscevano e di cui si fidavano: insieme agli insegnanti hanno affrontato situazioni delicate, offrendo un'ampia disponibilità alla ricerca di soluzioni positive per i ragazzi.

Quali scenari tra il “dire” e il “fare”?

Commissione Referenti Intercultura Pistoia

Molto è stato fatto come si evince dal racconto delle attività realizzate a partire dal 2004. La Provincia di Pistoia ha colto in modo adeguato il repentino cambiamento della realtà scolastica che si è trovata ad accogliere un numero crescente di alunni non italo-foni, da inserire in classe anche ad anno scolastico inoltrato. La nostra Provincia si è rivelata un laboratorio produttivo e vivace, che ha saputo recepire e rielaborare, secondo le esigenze territoriali, le buone pratiche già attive e collaudate in altre aree del nostro Paese, dove già da tempo la presenza di alunni non italo-foni era una realtà consolidata; abbiamo fatto riferimento principalmente al Centro Come di Milano, al CD-LEI di Bologna, all'IPRASE del Trentino e al Centro di documentazione di Arezzo.

Sebbene molto sia stato fatto e molte pratiche siano ormai parte integrante dei vari POF degli Istituti scolastici della Provincia, è innegabile che sussistano ancora criticità che devono essere affrontate. In primo luogo le occasioni di formazione, proposte fin dall'inizio della sperimentazione dei progetti, hanno visto la presenza di un numero limitato di docenti. Questo ha determinato una parziale diffusione nel corpo insegnante di importanti riflessioni sulla diversità e sulle conseguenti ricadute didattiche. Inoltre non è stato realizzato un archivio informatico a cui attingere materiale interculturale e ciò ha determinato una perdita di memoria delle attività svolte. Si rileva, infine, che le singole progettualità siano state legate alle temporanee erogazioni di fondi da parte delle varie istituzioni che non rispettano le reali esigenze delle scuole. Per questo sarebbe auspicabile una maggiore flessibilità nell'utilizzo e nella rendicontazione dei fondi, destinati ai singoli Istituti scolastici. Alla luce di tutto questo i docenti referenti dell'Intercultura delle scuole della Provincia ritengono prioritario continuare a lavorare in rete in senso, sia orizzontale che verticale, facendo riferimento anche all'importante risorsa territoriale dei CPIA provinciali; questo per garantire la continuità degli interventi, per capitalizzare esperienze già collaudate e, rivelatesi efficaci, e perché determinate problematiche sono comuni a più scuole. Infine perché tutto questo sia realizzabile in modo capillare riteniamo fondamentale l'istituzione di una Commissione a livello provinciale, costituita dai referenti d'Intercultura degli Istituti con un'alta percentuale di studenti con un background culturale diverso e che

nel corso degli anni hanno seguito in maniera continuativa i progetti della Provincia. La Commissione, riconosciuta dalle varie Istituzioni locali, dovrà occuparsi di progettazione in collaborazione con le varie agenzie formative, di supporto e coordinamento dei laboratori di italiano L2 in accordo con i CPIA provinciali, di formazione dei docenti e disseminazione di buone pratiche interculturali.