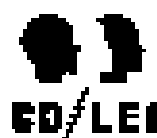


I QUADERNI DELLA LINGUA  
DEL



N° 4

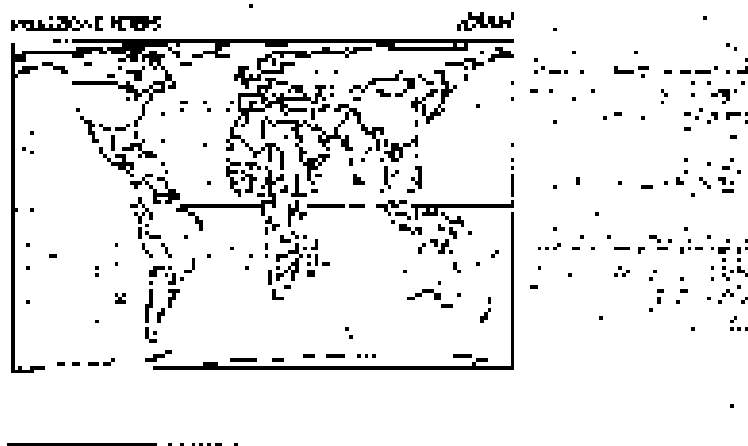
# LE MAPPE LINGUISTICHE



---

ED/LEI - CENTRO DOCUMENTAZIONE, LABORATORIO PER UNA EDUCAZIONE INTERCULTURALE  
Via Lione 53 - 40137 Bologna - Tel. 302612 - 340659 - 204620 - Fax 367308 - 204475

# LE MAPPE LINGUISTICHE



A CURA DI FRANCA GIRARDI, MIRIAM TRAVERSI E FRANCESCA FABI





## INDICE

<b><u>Introduzione</u></b> .....	<b>pag. 2</b>
----------------------------------	---------------

### **parte prima: introdurre la mappa linguistica**

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

### **parte seconda:**

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

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

### **parte terza:**

### **una nuova denominazione per il mondo**

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

### **parte quarta: sostegno linguistico in classe**

Capitolo 13	Le lingue madri in classe .....	43
Capitolo 14	Conversazioni esterne .....	46
Capitolo 15.	Supporto linguistico paritario .....	47
Capitolo 16.	Scelta e uso dell'insegnante .....	49

### **parte quinta: insegnare con la mappa**

Capitolo 17.	Trovare la materia .....	52
Capitolo 18.	Utilizzare la mappa con alunni a diversi livelli di sviluppo bilingue .....	61
Capitolo 19	Considerazioni da non dimenticare .....	66
Capitolo 20	Applicare la mappa al programma accademico .....	70
Capitolo 21	Non limitazione, ma liberazione .....	76



## introduzione

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

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

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

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

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

L'approccio delineato in questo libro suggerisce cinque aree argomentative chiave che l'insegnante può trovare utili quando, in classe, si sofferma sul linguaggio. Essendo riservate a tutte le materie, non rappresentano un insegnamento in più da inserire in un orario già organizzato, bensì è un modo di pianificare le attività del programma allo scopo di facilitare un buon apprendimento della lingua. Permette infatti insegnanti interessati e all'interno personale docente di sviluppare un'efficace politica indirizzata a coloro che imparano una seconda lingua, di costruire e valutare strategie, idee e risorse, e di sentirsi meglio organizzati in merito al progetto che il bambino compie.

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

Aghiamo infatti ricercato che la presenza in ogni momento di lezioni o uno scopo linguistico specifico ha stimolato idee utili per altri scopi che risultano un dialogo impegnativo e specifico.

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

Gli insegnanti coinvolto hanno trovato questo approccio utile per sviluppare tanto la fiducia degli allievi di dialogare quanto l'ampiezza delle loro abilità comunicative.

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

*Judy Tinselle*





**parte prima**

**perché una mappa?**

## capitolo 1

### perché una mappa?

Quando una bambina molto piccola apprende la sua lingua madre oppure cresce in un ambiente familiare bilingue, è circondata da persone che parlano quella lingua in una fase in cui sta imparando a dominare il mondo e a farne oggetto di comunicazione. Alla bambina ha un particolare sostegno all'apprendimento, fornito dall'interazione ravvicinata e ripetuta con i suoi genitori e non chi si prende cura di lei: riceve informazioni e le elabora, invia informazioni a persone che a loro volta le elaborano e glielo trasmettono un riascuro che tende da verifica. È fortemente motivata, le sue capacità sono costantemente nutrite ed incoraggiate, e il suo accesso alla lingua domestica (o alle lingue domestiche, perché in certi casi se ne può parlare anche più d'una) è coltivato con attenzione. Così avviene l'apprendimento spontaneo.

Non possiamo fare la stessa cosa ma con i nostri bambini contemporanei!

Fondamentalmente, quello che gli insegnanti di una seconda lingua possono fare è sottoporre i bambini ad un linguaggio significativo, e coinvolgerli in una conversazione significativa. Se qualcuno dell'età materna minore, oppure tutti gli alunni della nostra classe, stanno imparando l'italiano come seconda lingua, quello che possiamo fare è lavorare il loro bisogno a motivi, frasi, "frammenti" linguistici. Ma quali frammenti? Come selezionarli? Loro necessitano non solo di frammenti individuali, ma anche della conoscenza di come funziona la lingua e di come è strutturata. Dovono vedere e imparare ad usare l'impalcatura. Come possiamo aiutarli?

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

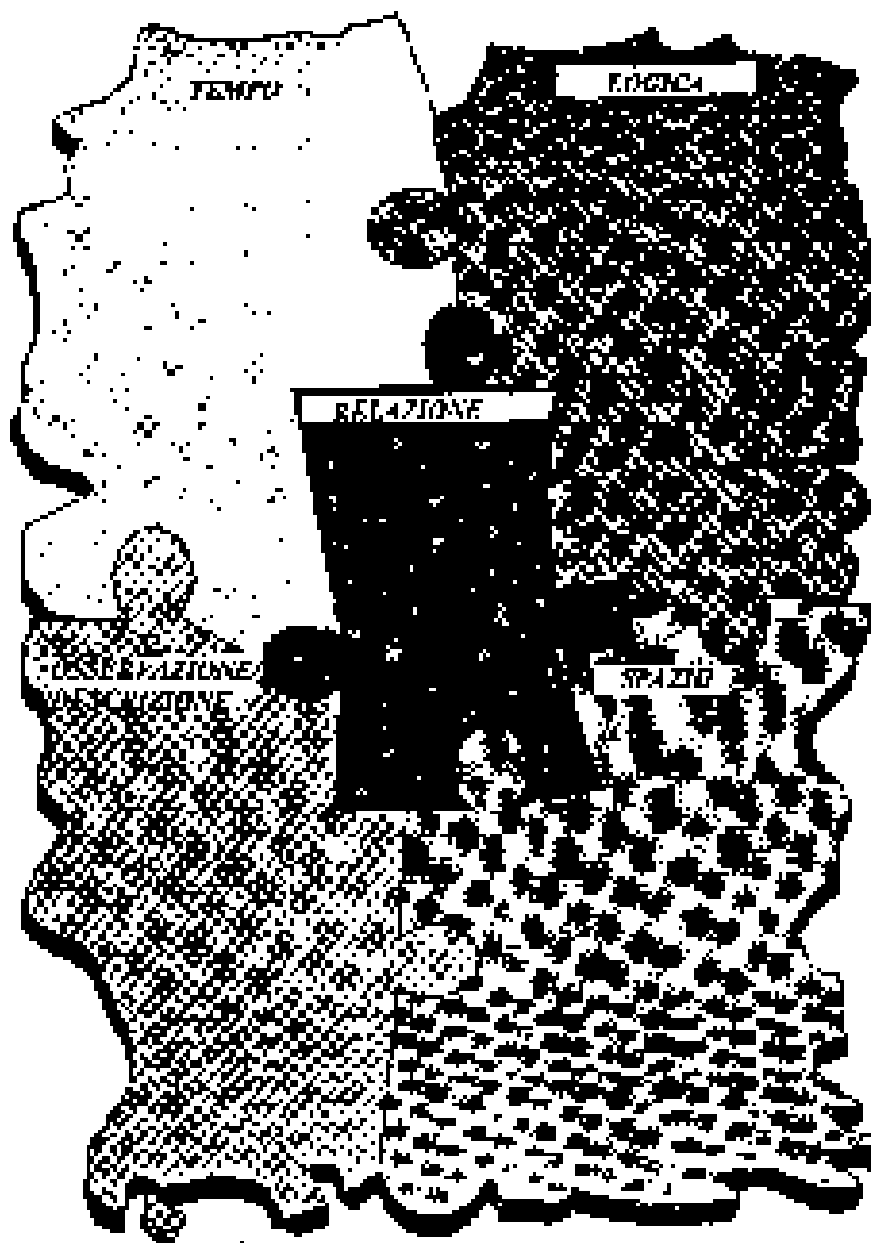
linguistico. Nel corso degli anni ho individuato cinque aree di interesse, che in principio utilizzavamo per pianificare il lavoro linguistico nell'ordine di un argomento preciso. Queste cinque aree, in ordine sparso, sono:

- OSSERVAZIONE/DESCRIZIONE (O)
- TEMPO (T)
- SPAZII (S)
- LOGICA (L)
- RELAZIONE (R)

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

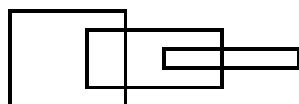
La lingua copre e si occupa di tutto il mondo. Il fatto di vederla in termini di "apertura" ha prodotto l'immagine della mappa. È stata così possibile interpretare ognuna delle cinque porzioni come area geografica. La classe ha potuto così passare un po' di tempo in ognuna, esplorando il paesaggio e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

## mappa n.1 - la mappa linguistica



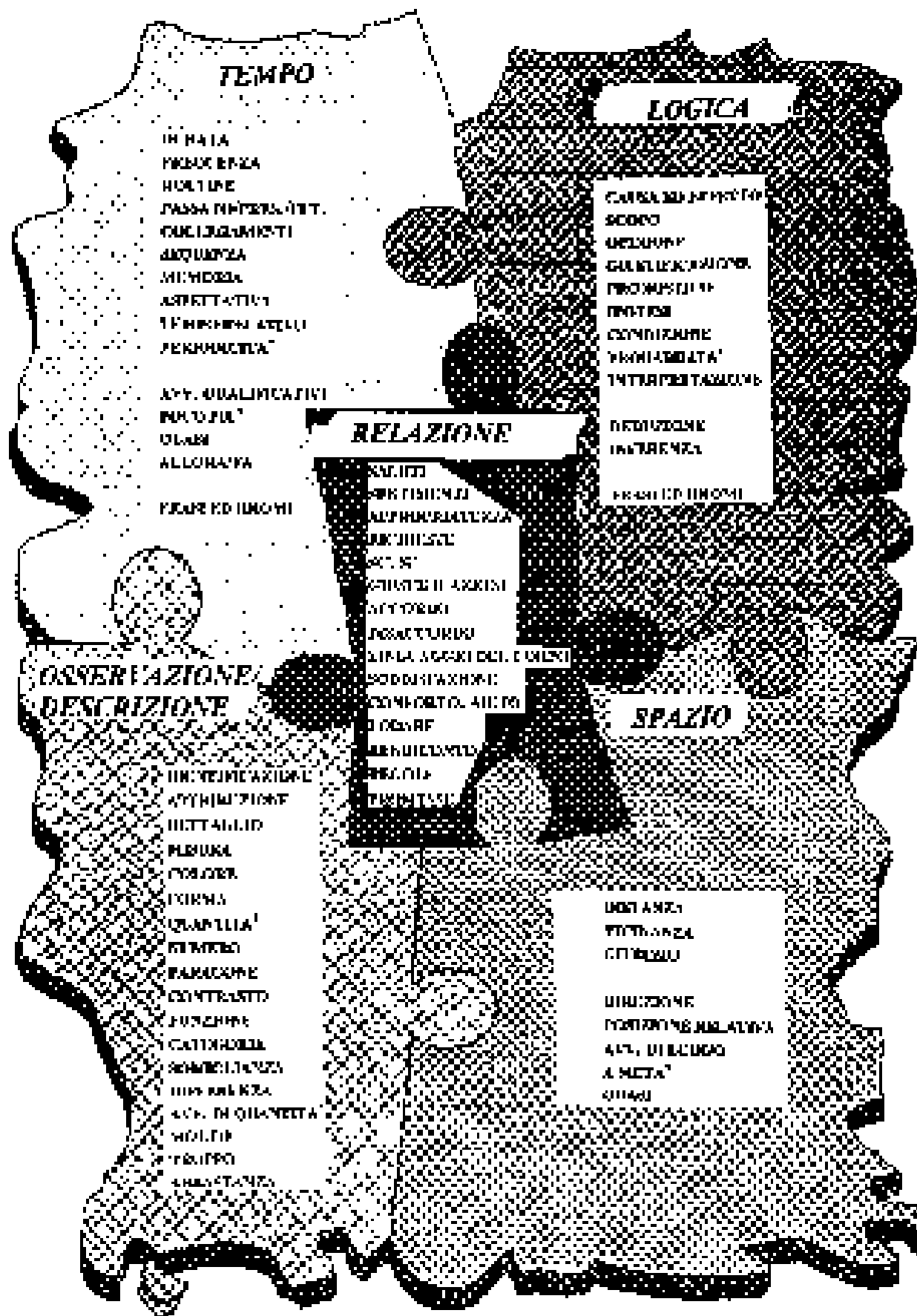
La lingua viene rappresentata come un vasto continente, con cinque categorie intese come aree separate. In realtà non lo sono, si intersecano, si sovrappongono, compiono ogni confine ma la divisione è di rito, e i pezzi del mosaico si incastrano bene

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





# Mappa 2





## capitolo 2

### una mappa del programma scolastico

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

#### LENGUA ITALIANA

#### OD S L R T<sup>(\*)</sup>

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

<sup>(\*)</sup> Per ragioni grafiche nella tabella vengono riportate solamente le iniziali delle cinque aree già usate nel capitolo 1, ovvero: OD (Osservazione/Descrizione), S (Spazio), L (Logica), R (Relazione), T (Tempo). (G. G. I.)

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

## MATEMATICA-LOGICA

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

## SCIENZE

1.	saper osservare materiali ed avvenimenti familiari nel comune ambiente naturale con l'aiuto dei propri sensi	CD	S	L	R	T
	saper descrivere e comunicare le proprie osservazioni	CD	S	L	R	T
2.	imparare che esiste una varietà di esseri viventi che include anche gli esseri umani	CD		L		
3.	imparare che la attività umana produce un ampio numero di prodotti di scarto	CD	S	L		T
4.	saper descrivere oggetti familiari in termini di proprietà semplici, per esempio l'acqua, calore, materiale, e loro caratteristiche	CD		L		T
5.	saper descrivere i cambiamenti stagionali e stagionali e l'apparenza mota-quantitativa del sole	CD	S			T
6.	saper manipolare materiali e strumenti semplici per realizzare esperienze concrete	CD	S	L		
9.	saper raccogliere dati e organizzarli in semplici tabelle e grafici	CD	S	L	R	
10.	capire che si ha bisogno di cibo per essere attivi:	CD		L		
	per mezzo di conversazioni e altro, imparare a riconoscere l'importanza del cibo per la vita	CD		L		

## STORIA

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

## GEOGRAFIA

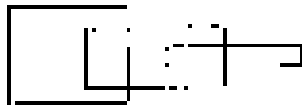
1.	saper seguire le direzioni e rappresentarle semplici percorsi		S			
	osservare e parlare di un luogo familiare	OD	S			
2.	saper riconoscere caratteristiche familiari dell'area locale	OD	S			
	identificare attività compiute dalle persone nell'area locale	OD	S	L		I
	spiegare dove si vive		S			
	dimostrare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

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

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

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

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



## capitolo 3

### usare la mappa linguistica

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

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

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

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

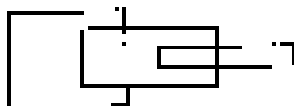
Questo approccio favorisce la varietà delle modalità di insegnamento, e l'analisi di tutti i tipi di interazione insegnante-alunno. Può essere usato da chiunque abbia a che fare con i bambini, inclusi gli insegnanti di supporto, o chiunque interagisca con loro. E', al tempo stesso, abbastanza

sempre da essere impiegato facilmente e sufficientemente spesso da aiutare i bambini nel difficile processo di apprendimento di una seconda lingua.

Se bambini imparano in maniera diversa, con velocità diverse, utilizzando spesso tipi di linguaggio simili, e presentandoli e utilizzandoli in contesti diversificati ma significativi, è probabile che imparino la lingua in modo più efficace di quanto può accadere con un apprendimento meno focalizzato.

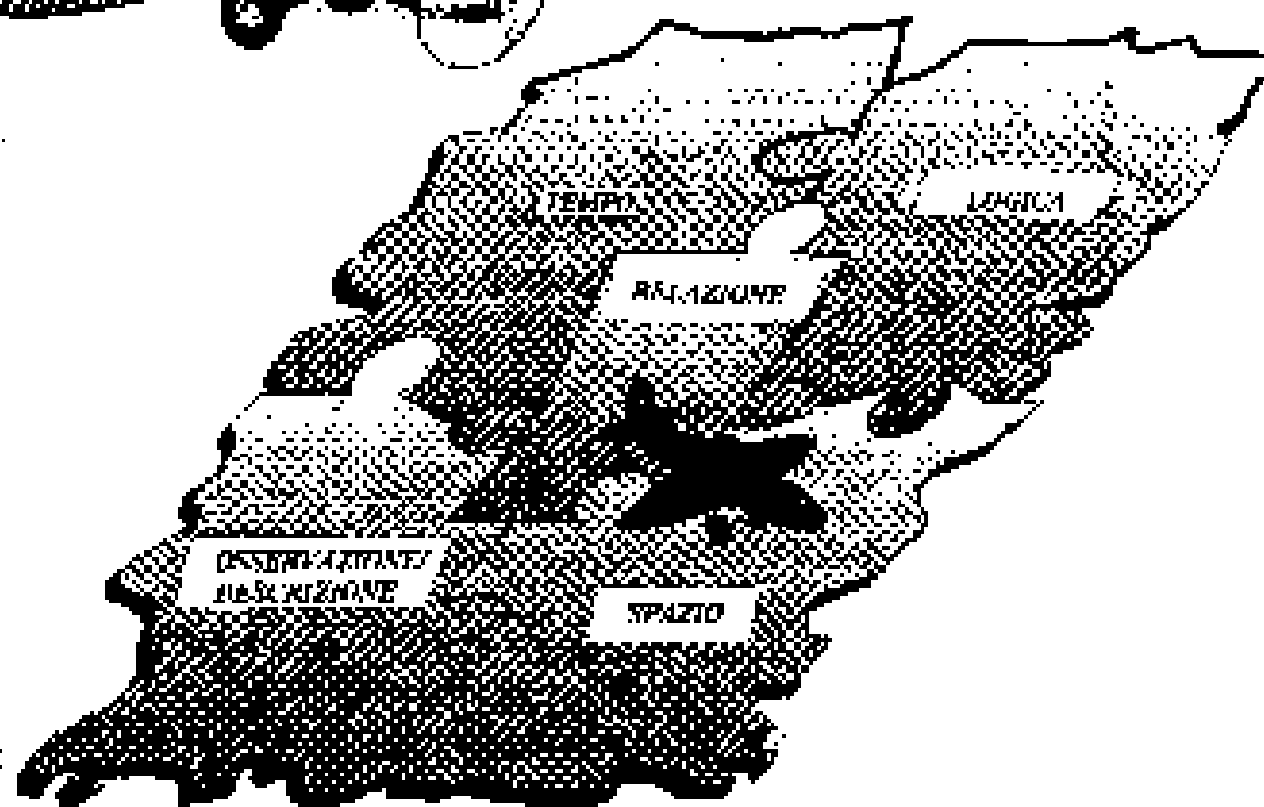
Il vantaggio di impiegare parecchio tempo su un'area alla volta è quello di permettere ai bambini di maturare in una progressione naturale, cioè, di fare progressi secondo la propria usdole e la propria velocità. Per loro non è predisposta alcuna gerarchia linguistica: i bambini prendono ciò che occorre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

Il modo più semplice di comunicare con una bimbauch avviene ovviamente utilizzando la lingua che congnente. Le traduzioni e le spiegazioni eliminano il peso di dover indovinare il significato e riducono a vicenda difficoltà specifiche. Il modo più efficace per aiutarle a non perdere la loro lingua madre mentre imparano l'italiano è quello di riconoscere i risultati da loro ottenuti nel contesto della loro personale situazione linguistica e implementare nella classe un'atmosfera in cui il bilinguismo non sia penalizzato ma anzi possa fiorire.





# PARTE SECONDA



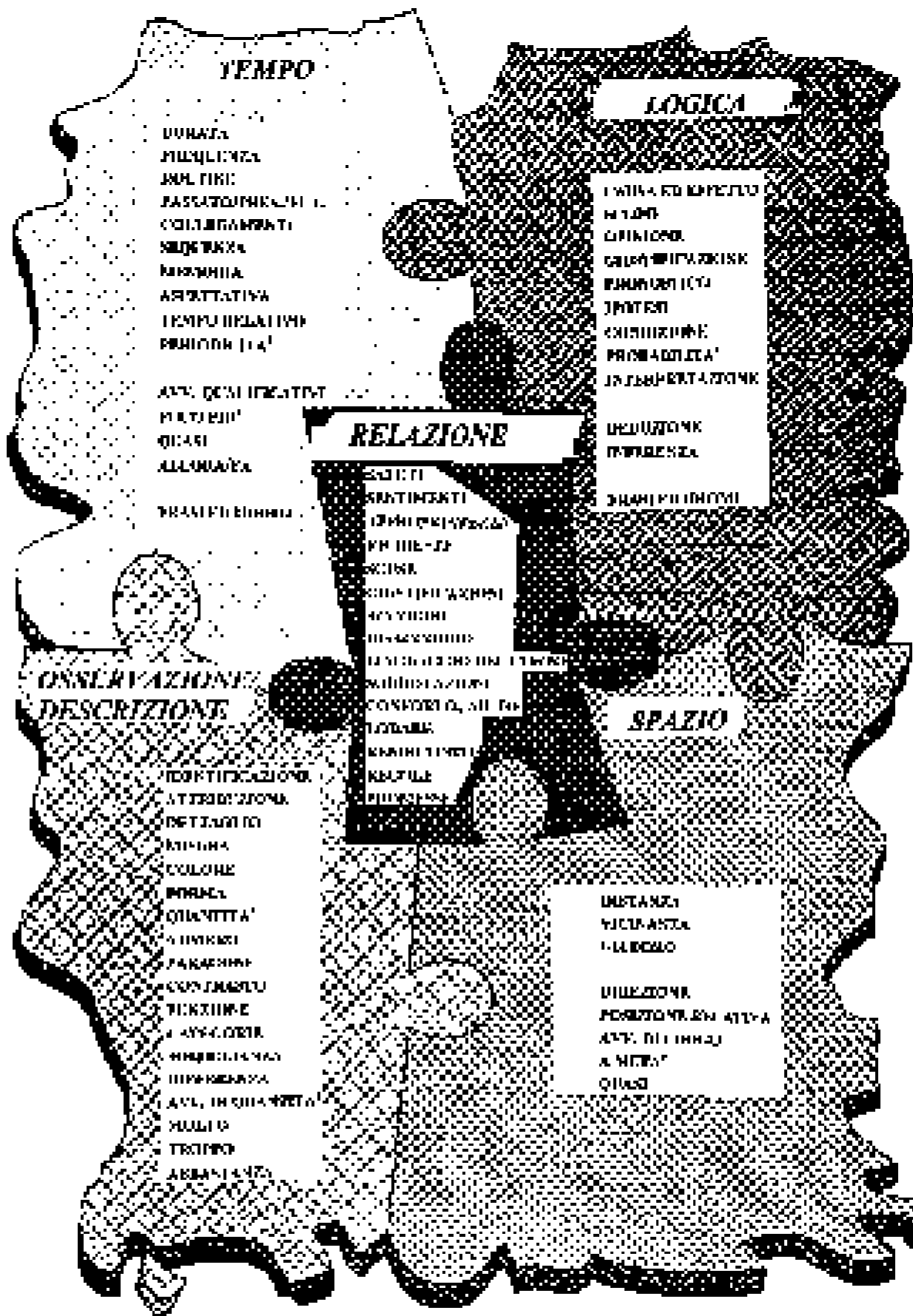




# **parte seconda**

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

# Mappa 2



## capitolo 4

### perché valutare?

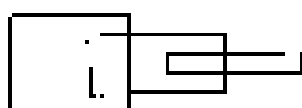
Benché non sia facile, è importante capire se e come il bambino si approprierà nella loro conoscenza della lingua, e determinare se gli eventuali problemi siano linguistici o di contenuto. Ecco alcuni dei trabocchetti in cui come insegnanti, rischiamo di cadere. Alcuni bambini parlano l'italiano (come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

Interlingua è un termine usato per la prima volta da Selinker nel 1972 per descrivere il modo in cui le persone parlano quando stanno imparando una lingua che non sia la lingua madre, e impiegano quello che conoscono di essa per cercare di comunicare. Non è né la prima, né la seconda lingua, ma spesso contiene elementi di entrambe. Può essere data da un uso esemplare creativo e intelligente di qualsiasi cosa sia alla portata dell'allievo. L'italianizzazione della propria lingua madre, come in "mie sono due sorelle" o "è grande da me," cioè sono due frasi con più o meno le parole della lingua del Fujito; l'uso inappropriato di parole ed espressioni che sono quasi corrette, parole e frasi ricordate per metà, o analogie per le quali il bambino utilizza quella che pensa di avere sentito, e rimpiazza come parola italiana, scambiando una parola per un'altra, come "la pasta" anziché "le pasta". Le strutture vengono liberamente adottate per l'uso immediato, come "va nel letto e la - o - staschiotto imàno," oppure "ho

mangiato la cosa tutta," mentre noi diciamo: "l'ha mangiata tutta." A questo punto è importante notare la differenza tra l'equivalenza e la traduzione letterale. La traduzione diretta non è sempre appropriata. Per esempio, nella lingua del Punjab, la luce viene *operar* anziché *arcessa*. La traduzione letterale dell'urdu (la lingua del Pakistan) "mujhe dhijye" (mi ha digiè) è "dama," ma, poiché "dhijye" è una forma plurale di *conoscia*, l'equivalente italiano più esatto sarebbe "Per piacere, potrei avere."

È importante, perciò cercare di capire quali operazioni le bambinule compiono con il linguaggio. Molte cose possono d'approdo far loro ad un proficuo apprendimento della seconda lingua. Oltre al comprendere male, o a fraintendere le parole, la sintassi o le forme idiomatiche, può scaturir confusione la termini di stile. Possono sorgere problemi dalle differenze di stile linguistico ma gli è obvio e gli è inesperto, attribuibili all'appartenenza a classi sociali differenti. A ciò si aggiungono le differenze culturali per chi si avvicina allo studio obbligato di una seconda lingua, dovuto all'emigrazione dal proprio Paese.

Le bambinule si muovono verso la seconda lingua a modo loro. La versione interlinguistica fornita da un'istitutrice de "il mostro mangia la gamba del papà" è stata "mustra mangia pamba di papà." Un altro bambino ha detto "il mostro mangia la gamba del papà." La versione fornita da diversi bambini "il mostro stava mangiando il piede del papà" suscitava una scena abbastanza diversa da quella che loro intendevano. Avevano, infatti, associato la forma "stava mangiando" al tempo di tempo passato, ma non avevano ancora bene chiesta l'uso del presente remoto "mangiò." Ho compreso la differenza tra "mangere" e "mangiare." In urdu, e nella lingua del Punjab si usa infatti, la stessa parola per entrambe.



## capitolo 5

### come valutare

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

*Nella scatola ci sono cinque mandorle rosse e gialle. Due sono rosse.  
Quante sono quelle gialle?*

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

### esempio di valutazione: ri-raccontare una storia

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

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

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

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

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

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

La storia viene letta all'intera classe tenendo conto anche delle caratteristiche del gruppo di bambini. Se ne possono, ad es., dare versioni semplificate in italiano (vedi scheda allegata) e, se c'è un mediatore bilingue, può leggerla nella lingua madre dell'inglese straniero. A lettura ultimata, insieme a poche domande, riapre il libro, guardando le figure e ascoltando opinioni.

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

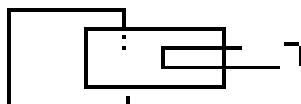
Così tutti le bambine/e affrontano questa attività in maniera entusiastica: vale perciò la pena dedicare più tempo agli/le bambine/e che sono più restie a parlare, oppure sono timide. Poiché richiedono uno stimolo a parlare del loro disegno, o del libro in sé. Per ottenere il loro coinvolgimento, è sufficiente fare qualche commento musicale, come "Giorda che succi!" o "Ehi uno di questi a cosa?" oppure cominciare noi stesse a raccontare la storia. Possano andare bene anche domande aperte, come "Una suoneria adesso?" o "Ti ricordi cosa fa il nanetto adesso?" o anche "Cos'è questo?". Sedersi accanto all'lla bambina/a individualmente e godersi il libro insieme a lui/lei è generalmente sufficiente a sollecitare delle risposte.

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



della bambina e trasgisse dall'insegnante in maniera fedele all'esposizione della bambina.

L'assenza di intervento da parte dell'insegnante è un po' problematica in quanto esplicitamente implica l'approvazione. Per questa motivo è importante non ritogliere alla bambina la versione interdisciplinare. E' come scrivere male una parola alla lavagna: è sicuramente la versione che rimane più impressa! Ad ogni modo, occorre fare attenzione a evitare le correzioni oppure i commenti negativi, meglio invece un'espressione interessata e senza d'uso stimolante positivamente l'alunna. Per soddisfare le esigenze della verifica è importante che la bambina si senta in grado di parlare liberamente. Comunque una reazione positiva è importante: ascoltare, mostrarsi d'accordo, incontrare lo sguardo, continuare ed estendere un'osservazione, ridere con la bambina, tutto questo può contribuire a mantenere l'entusiasmo ed il divertimento della bambina permettendo al tempo stesso una veloce trascrizione. E' ammesso, e talvolta necessario, chiedere alla bambina di riacclarare, o di accertare che l'ha raggiunto. Non è un segreto che si sta trascrivendo quello che dice, e talora si può sempre tacere per il fatto che vengono così tante parole! Il nostro tempo è quello di determinare nella maniera più accurata i suoi punti di forza e le sue debolezze, le capacità linguistiche, nonché osservarne e dimostrare i processi.



## capitolo 6

### risultati generali

I testi trascritti rivelano sia quanto le bambine abbiano capito della storia, sia quanto abbiano assimilato e siano stati in grado di esprimere i concetti riguardanti la storia e il compito loro assegnato. Si tratta di rapidi schizzi che ne rivelano la padronanza, l'accuratezza e la disinvoltura nella nuova lingua. Il punto ravvicinato che l'attività del ri-raccontare consente spesso riserva qualche sorpresa, infatti, una bambina di lingua più elevata può rivelare una precisione sorprendente e un vocabolario inaspettatamente ampio: mentre una bambina più disinvoltata e apparentemente più capace può invece rivelare una genuina familiarità di parole italiane oppure una conoscenza più insicura delle strutture grammaticali. Per queste ragioni toro a tutte agiulle invoglianti da esaminare l'ortografia delle bambine, sia insistere nella valutazione anche quaquelle bambine che parlano l'italiano come primo lingua (lingua madre). È però importante anche non trarre conclusioni frettolose basate sui risultati ottenuti. Per scoprire la ragione, è bene leggere i seguenti paragrafi.

### differenze tra le classi dello stesso anno

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

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

### differenze tra le modalità di apprendimento

Nei programmi linguistici dell'etella babilonia, come accade per altri fenomeni, esistono modalità di apprendimento individuali.

Una bambina che si "lasciano" anche nella nuova lingua, senza suono, ma con molte imitazioni in questo caso servono interventi più specifici che potranno sia la comprensione che l'espressione orale. Fornire un ventaglio di risposte possibili può essere una strategia vincente.

Allopposto, alcune bambini comprendono domande abbastanza complicate, come "Cosa pensi che faranno con gli asquomani?" e "Finché era in città la mamma e papà?" alle quali rispondono correntemente, ma senza suono.

Queste bambini hanno bisogno di incoraggiamenti per essere più "audaci" nella nuova lingua, per correre qualche rischio, cosa che avverrà quando saranno più sicure di sé. Domande a risposta aperta, più articolate possono invogliare a produrre risposte più lunghe.

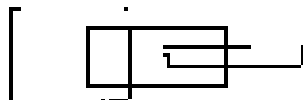
In entrambi i casi è necessario aiutare a sviluppare la consapevolezza che sarà possibile esprimere lo italiano tutto chiaramente come nella loro prima lingua. Adattato, infatti, le bambini non sono sicure che la seconda lingua funzioni altrettanto bene quanto la loro lingua madre; in una fase successiva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

## punti di particolare difficoltà

Esistono variati esempi di parole che creano ambiguità e possono confondere gli allievi. Potremmo non notare la potenziale ambiguità posta nella frase "Nadia ha fatto un fumetto," ma per qualcuno non è così:

*Nadia aveva leggendolo un fumetto e fatto.*

Una parte del compito che ci aspetta quando dobbiamo imparare a vivere in una lingua estrema (sia pure a del tutto) consiste nell'acquisire la capacità di affrontare le ambiguità e le incertezze. Infatti non s'illuminano con qualche chiarimento.



## capitolo 7

### analizzare i risultati utilizzando la mappa linguistica

In quale modo può il contenuto linguistico delle valutazioni fornire le informazioni necessarie alla pianificazione di un programma appropriato? Al momento della valutazione degli oltre 400 allievi di un primo anno, non si era ancora inventato l'uso della Mappa Linguistica. E punti sui quali intervenire erano molti: quale area ha fornito la Mappa?

Ecco alcuni esempi fatti dall'autrice grazie all'utilizzo delle cinque aree previste dalla Mappa:

#### osservazione/descrizione

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

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

L'uso degli animali determinativi "il/lo/la/le" è già consolidato: talvolta viene usato in eccesso, come in "la Sarda": talvolta viene omissso, come in "sua mamma": appare usato in maniera impropria, come ci sono molti esempi di uso corretto degli animali indetermminativi "un/una/uno/una".

Chiedi agli "altri", "soprattutto" ecc. richiedono una certa attenzione

## TEMPO

Osservando le trascrizioni nella loro completezza, è possibile notare come alle bambine abbiano affrontato la struttura temporale del racconto. Alcune sono molto coerenti riguardo alla sequenza dei fatti, invece qualcun'altra comincia ad avere buone capacità di allineare il racconto.

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

La maggior parte delle bambine utilizza frasi semplici. Quando le proposizioni sono usate, ciò avviene generalmente con "e... e... e..." oppure "poi... e poi...".

Le nozioni più complesse creano qualche problema: alle bambine si chiede che hanno cercato di esprimere si sono trovate in difficoltà. "L'hai venuti minuti per andare a letto e spazzare la casa," è stato difficile da comprendere e quindi non si è potuta riprodurre.

## SPAZIO

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

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

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

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

## logica

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

*Nota: È vero che gli idele alcuni non era stato richiesto nulla del genere. Tuttavia, alcuni, durante la valutazione di fine corso scolastica, così dopo l'istruzione del metodo della Mappe, fanno qualche deduzione e spiegazioni logiche completamente spontanee.*

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

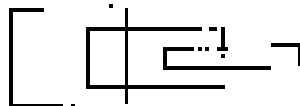
## relazione

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

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

Attenzioni ulteriori si sono lasciate andare ad espressioni di lode, come "L'è un buon profumo qui" e di persuasione "sbrogati, fammi entrare".

Il discorso indiretto risulta difficile, cosa che rivela chiaramente le difficoltà interlinguistiche. In alcune lingue dell'Asia del sud, il discorso è riportato in maniera diretta. Così se in italiano "bu freddo" disse "Ali disse di avere freddo", in urdu è "Ali disse che bu freddo". Questo rivela anche il tipo di problema che i bambini possono incontrare traducendo gliele unire per gliele altre, cosa che richiede una certa flessibilità di intelligenza.





## capitolo 8

### valutare le necessità dell'insegnante

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

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

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

Invece, se intende spiegare gli/le alunnie o spiegare i fatti, o giustificare le loro azioni ed opinioni, allora può essere preferibile soffermarsi sulla **LOGICA** sin dall'inizio stesso. Per esempio, si potrebbe notare che, ad ogni domanda che comincia con "perché", anche i/le alunnie che imparano l'italiano tendono ad iniziare la risposta con "perché". Un modo più timido di comunicare le proprie idee potrebbe essere "noni che", ma è possibile che questa forma non sia stata ancora assimilata.

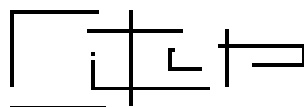
Nel caso in cui l'insegnante intenda iniziare un progetto riguardante la geografia, oppure la redazione di un libro, cosa che richiede molte espressioni di luogo, si potrebbe dare rilievo allo SPAZIO.

Ma dove cominciare? La classe beneficia soprattutto del tempo impiegato nel campo della RELAZIONE.

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

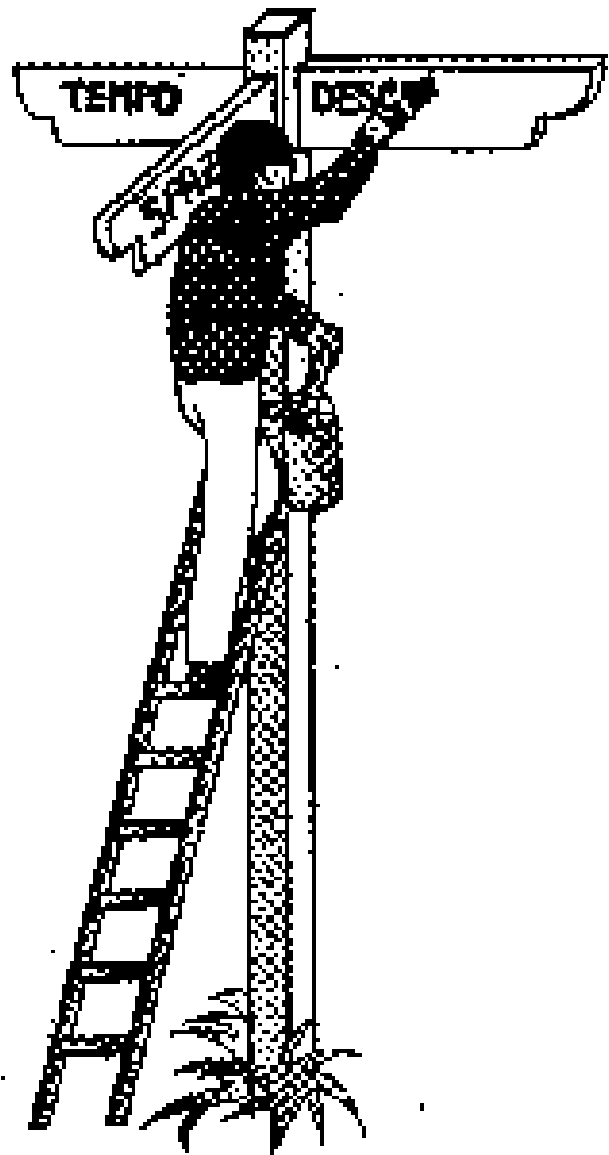
Quando l'insegnante ha deciso con quale area iniziare, può procedere a dare un'occhiata più ravvicinata ai compiti meno complicati per sentirsi più liberata di fare scelte ulteriori. Può decidere su quali aspetti della lingua concentrarsi e, ugualmente importante, cosa trascurare PER IL MOMENTO.

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





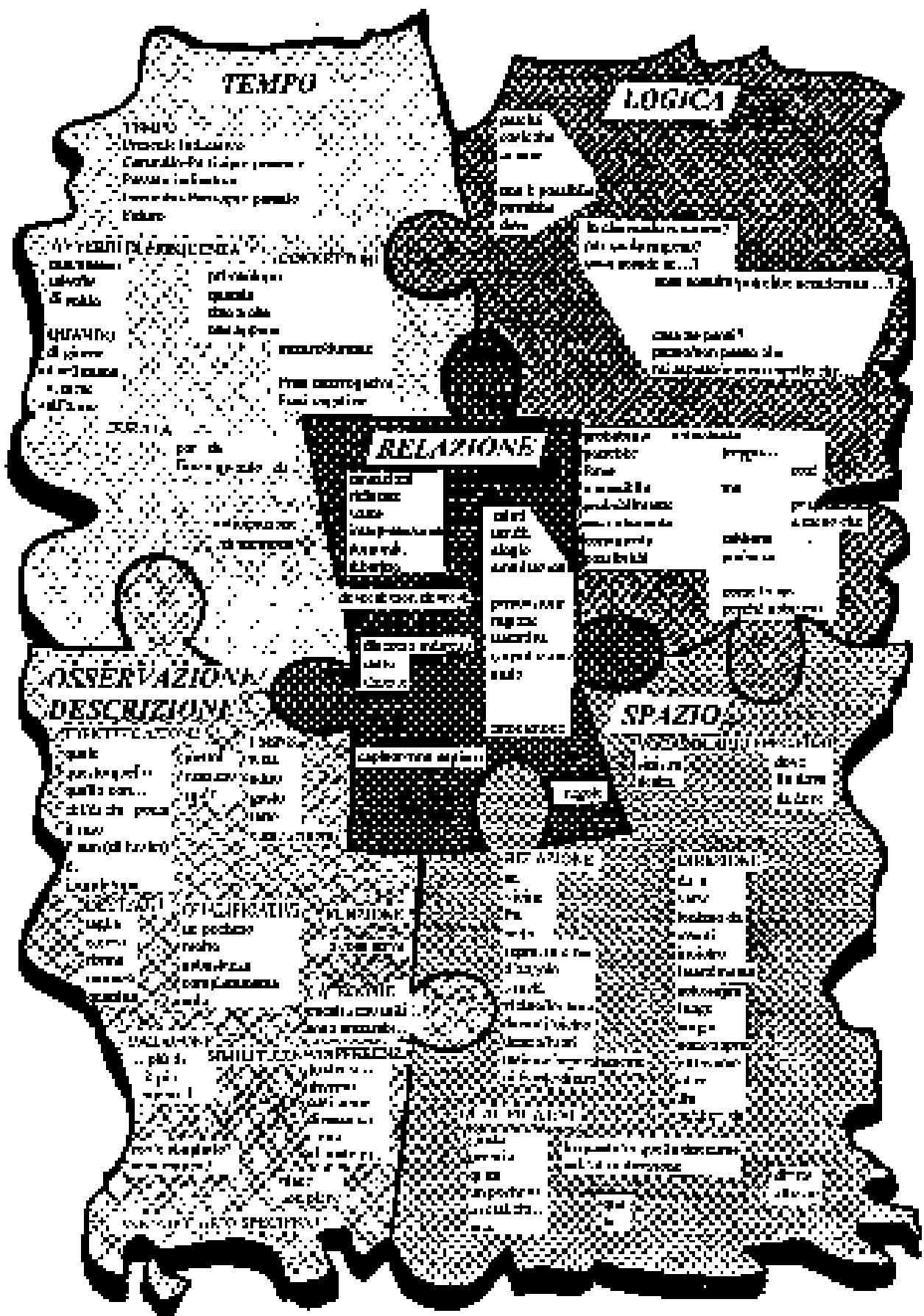
# PARTE TERZA



**parte terza**

**una nuova denominazione per il mondo**

# Mappa 3



## capitolo 9

### riconoscere l'impegno

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

Il fatto che insegnanti e alunne parlino lingue diverse o cose è un fattore incontestabilmente importante nella vita dell'ella bambina, ed è anche un valido argomento di conversazione e di discussione. Parlare di come si parla è conversare davvero.

Abbiamo visto che questa semplice constatazione, unita al fatto che noi condividiamo con ella bambina la sua situazione, allontana i timori ed inneschia la partecipazione. Se ella bambina si sente isolata nel suo mondo linguistico, può cominciare a percepire che tutto ciò che avviene attorno a sé nell'ambito della scuola non sia destinato a lei ma a tutti gli altri, che vale partecipare attivamente.

Questo avviene in special modo nel caso di bambine che si trovano ad essere gli unici a parlare una lingua particolare in una classe o in una scuola. È fondamentale trovare una qualche fonte di comunicazione, anche l'aiuto più piccolo può servire. Una bambina che si trovava ad

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

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

È difficile imparare una seconda lingua con successo per tanti errori quanto invece sono le fasi positive di apprendimento. Esistono inoltre ampie fasi in cui si muovono tutte le lingue umane in momenti diversi, proprio come il/a piccolo/a monolingue vi si muove nel suo percorso personale verso un linguaggio corretto. Quando il viaggio si svolge su percorsi già familiari nella prima lingua, il/a bilingue darà un'altra ai concetti conosciuti; quando invece si attraversa un territorio ancora non "mappato", sarà impegnato/a sia nel copiarne che ad imparare a denominare ex novo.

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





## capitolo 10

### l'atteggiamento nei confronti della prima lingua

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

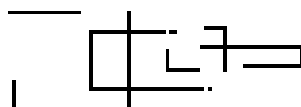
Rimangono abbastanza comuni, tuttavia, la sorpresa e addirittura l'indignazione causate dal fatto che famiglie immigrate alla seconda o anche terza generazione in casa parlino "umvera" lingue minoritarie, ovvero appartenenti a comunità immigrate e quindi minoritarie, molto spesso, solo in rapporto alla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

*"Dato l'importanza della qualità della comunicazione genitori-figlie nell'ambito domestico ed il fatto che i concetti sviluppati nella prima lingua possono essere finalmente trasferiti alla seconda lingua, è chiaro che il consiglio degli esperti insegna che usare l'italiano in casa può portare ad effetti potenzialmente disastrosi."*

Jan Cameron  
*Michael Fanger, Mestratore  
 per l'Academy Language Children  
 (Mantenimento della lingua madre  
 per bambini di lingua minoritaria)  
 1982.*

La comunicazione nell'ambito familiare è complessa, sottile e costituisce un componente vitale della formazione e del mantenimento dell'identità personale, sociale e culturale. Per questo ben intenzionati, i nostri tentativi di scegliere l'acquisizione della seconda lingua non dovrebbero mai sottovalutare o minimizzare fattori essenziali che sono vitali per lo sviluppo personale ed il senso di identità dell'età infantile. Sicuramente i genitori continuano preparare le figlie alla scuola, e la loro volontà o capacità di usare l'italiano a casa potrà variare. Perciò il regime insegnamento dovrà servire ad aiutare i genitori in una preparazione che sia gradevole o antipatica per loro, per la loro famiglia, e soprattutto, per il loro figlio.

Molte famiglie hanno già un funzionamento bilingue, altre cominciano ad usare l'italiano in casa quando avvertono che le figlie sono permissive, e, in particolare, quando vedono che la scuola si avvicina. Anche se i genitori non parlano molto l'italiano, le bambine saranno probabilmente già stati esposti a questa lingua per mezzo della televisione ecc. La maggior parte delle bambine che iniziano la scuola è consapevole che in genere si sono almeno due lingue. Molte di loro hanno una certa conoscenza passiva dell'italiano. Alcune sono motivate a diventare orgogliosamente e fieramente bilingui o addirittura multilingui.



## capitolo 11

### come si sviluppa la seconda lingua

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

Alcuni punti fermi sull'apprendimento della seconda lingua sono:

- a) le bambine apprendono una lingua ascoltandola e comprendendola (il significato);
- b) la bambina migliora il proprio apprendimento della seconda lingua se ne negozia il significato parlando con persone madrelingua;
- c) fare riferimento a bambine molto piccole è particolarmente significativo per noi in quanto il/a bambino/a di cinque anni, in termini di approssimativa linguistica, non è più molto piccolo/a. Infatti non si trova nella stessa situazione dell'età della bambina che impara la sua prima lingua, benché esistano alcune affinità. Se è vero che le bambine piccole imparano la prima lingua in modo progressivo grazie all'interazione con chi si occupa di loro e con le proprie amiche, quando cominciano a frequentare la scuola hanno già sviluppato un proprio linguaggio. Se accade che questa lingua non sia l'italiano, ciò implica che rispetto ai fatti complessivi si trovi in una condizione di differenza di non cinque anni, ovvero non imparerà l'italiano nello stesso modo in cui ha imparato la sua lingua madre. Molte strutture che userà saranno le stesse, ma non sarà lo stesso processo di nascita. Perciò è importante la figura dell'età mediatrice: l'uguaglianza che muove e cerca da interpretare almeno in parte. Questo permette di tenere aperti i canali della comunicazione e di andare oltre bambine ed autrici alle proprie conoscenze del mondo, anche in italiano. In ogni caso, per la maggior parte del tempo le bambine con una conoscenza dell'italiano poco sviluppata si troveranno sulla base di informazioni inadeguate.

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

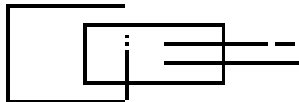
Proviamo a creare il bambino costruendo situazioni nelle quali ascolteranno e comprenderanno una lingua nuova e si chiederà loro di usarla. È probabile che una comunicazione mirata sia più efficace di una lezione di grammatica, e fornisce maggiore possibilità di intervento positivamente. Cambiare il contenuto utilizzando simili esempi linguistici aiuta a chi impara una seconda lingua la possibilità di familiarizzare e di muoversi liberamente in quell'area che gli/le si è appena aperta davanti.

### compiere dei progressi

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

Può darsi che, per esempio, il/a bambino/a ci dica "ho visto macchinina." Noi interverremo con il modello "hai visto una macchinina?" Il passo successivo per il/a bambino/a sarà probabilmente "non" (e dirà

-la vista una macchina") oppure "avere" (e cioè "io ho visto  
 una macchina"). È meno probabile che avvenga il due passi  
 contemporaneamente. Può darsi che ripeta perfettamente "ho visto una  
 macchina," ma la sua espressione successiva potrebbe essere "in vista  
 un camion" o "io ho visto qualcosa." Potrebbe anche essere "io visto  
 camion" ma anche in questo caso avrà probabilmente compiuto un  
 passo avanti verso la consapevolezza del passato di "vedere" e  
 dell'agente "ma". Probabilmente questo padre comincia a  
 registrarsi nel suo uccello; si sta muovendo verso l'uso appropriato  
 degli articoli e del passato prossimo.



## capitolo 12

### L'intervento dell'insegnante nel rapporto diretto

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

#### ri-raccontare una storia: insegnare

Le procedure iniziali sono le stesse tanto per la valutazione, ma l'interazione individuale è diversa. Lavorare con un'a scuola bilingue fornisce l'opportunità di produrre con i/le/i la versione esatta di ciò che cerca di comunicare. Inoltre, scrivere insieme ne rallenta il processo e fornisce all'al/a bilingue la possibilità di assicurarlo più facilmente.

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

Però se qualcuno dice, per esempio,

*Il maestro compiuta il piede del pupa,*

e la cosa è vera, allora saremo d'accordo. Ma se, al contrario, ciò che sospettiamo (la bambinina voglia dire è che il mostro "ha morsa la gamba del papà", allora questo ci accendo in linea di principio, ma ci accostiamo con lui/lei per ottenere un racconto più accurato di ciò che vuole dire. La conversazione potrebbe continuare così:

- Alma: *Il mostro mangiamo il piede del papà.*  
 Lu: *Davvero? Io ho morso abbastanza forte. Quando la femora del papà è diventata tutta rossa. La gamba gli fa veramente male. Mandare il proprio così non è proprio come mangiare. Il diavolo lo ha morso. Allora cosa succedeva? Il mostro ha morso la gamba del papà? Sì?*  
 Al: *Sì. Il mostro ha morso la gamba del papà.*  
 Lu: *(leggendo) Il mostro... e poi?*  
 Al: *morso.*  
 Lu: *Ha morso bene. Il mostro ha morso... e poi?*  
 Al: *il piede del papà.*  
 Lu: *era il piede o la gamba?*  
 Al: *la gamba.*  
 Lu: *Di accordo, allora il mostro ha morso...*  
 Al: *la gamba del papà. Il mostro ha morso la gamba del papà.*  
 Lu: *bene. Il mostro... ha morso... la gamba... del papà. Bene o no?*  
 Al: *Il mostro ha morso la gamba del papà.*  
 Lu: *benissimo (inducendo le parole) Sì... morso... ha... morso... la... gamba... del... papà.*  
 Al: *Il mostro ha morso la gamba del papà.*  
 Lu: *benissimo.*  
 Al: *(leggendo) Il mostro ha morso la gamba del papà.*

Per quanto lo è stato possibile al momento, la bambinina ha compiuto un passo avanti in direzione della correttezza espressiva. Ci muoviamo nella zona TEMPO, perciò era consapevole della sequenza sia degli avvenimenti

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

Quando mi soffermo con una o una sola bambina, spesso cerco di ottenere qualcosa di più di una risposta giusta pura e semplice e cerco di aiutarla a riflettere ciò che già sa e ad aggiungere nuove conoscenze, ad esprimersi in italiano più accuratamente e chiaramente. Questo tipo di modellamento e di incentivazione mentre si è impegnate a negoziare il significato di una storia con una o una sola bambina è una strategia-chiave dell'approccio linguistico che si rivela della Mapua.

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

Un'altra caratteristica del lavoro a tu per tu con una o una sola bambina/a è quella di ascoltarla/a mentre impara. È molto utile anche per noi stessi.

Un bambino o/la accendo amo ha dedicato un certo tempo, insieme alla classe, ad approfondire l'area tematica del TEMPO. Ha cominciato a sviluppare un certo vocabolario per le forme irregolari dei verbi al passato.



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

*Per il uccello e per detto l'oro, morsa, e al maestro per morsa... ha mangiato Bernardo con un solo morsa e mangiato . morsa Bernardo e... ha mangiato solo la gamba di Bernardo.*

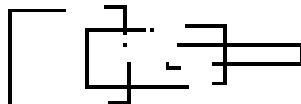
Forse l'uso di "mangiato" anziché "ha mangiato" è dovuto al fatto che il bambino era preoccupato dei due usi di "morsa". Si è quasi sentito ribattere a queste mosse continue, lemmene e perseguita:

*... e morsa e... nella casa di Bernardo . e . il maestro è ucciso dalla morsa di Bernardo. Per morsa e... la mamma di Bernardo ha detto Non uccidi, Bernardo.*

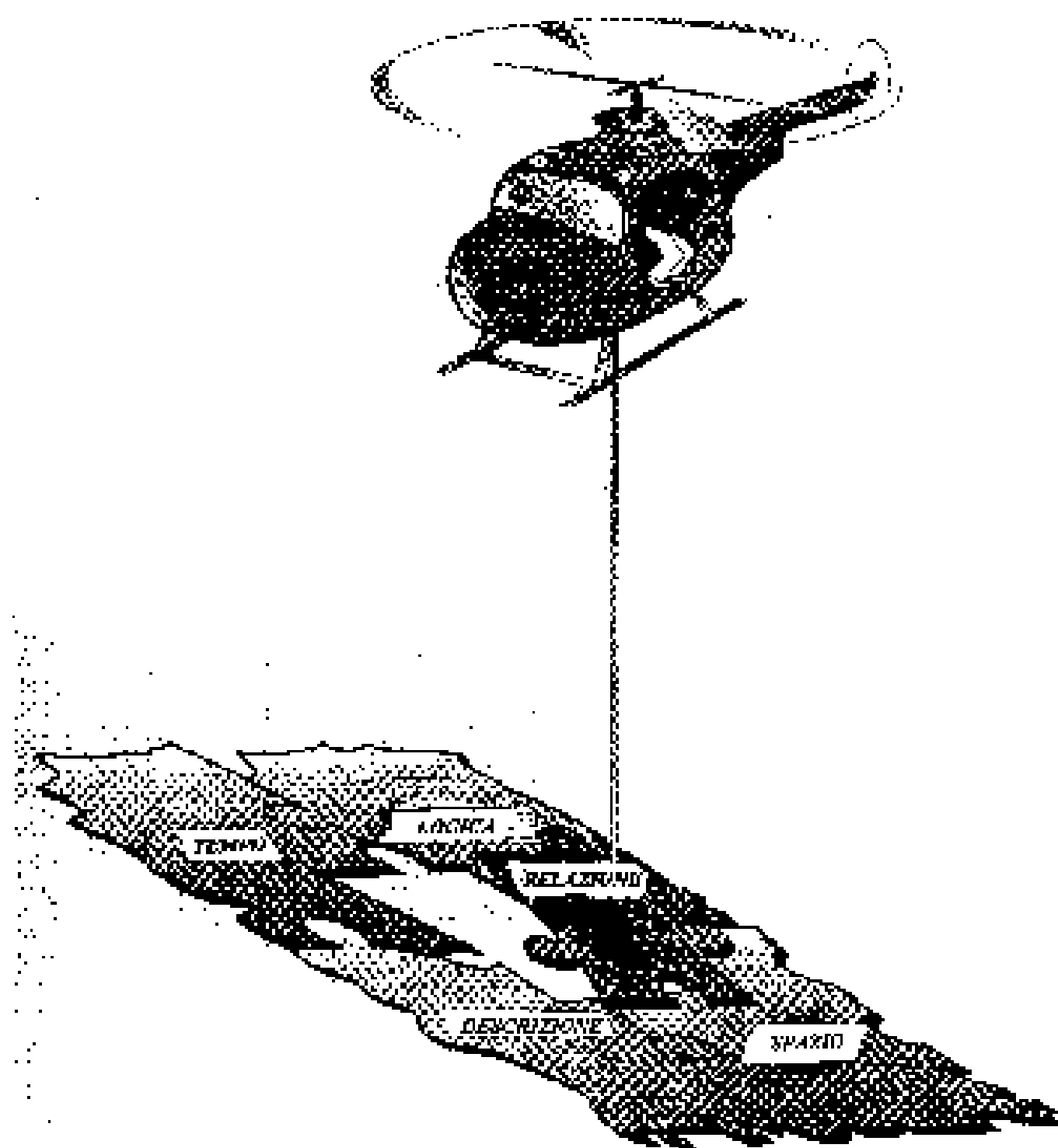
Una seconda e dice:

*Allora il maestro è ucciso dalla morsa e ha morsa il piede di Bernardo.*

Alla fine ha smorzato il verbo e ha proceduto con sicurezza. Lo obiettivo viene faticato e il lettore per trovare la forma giusta.



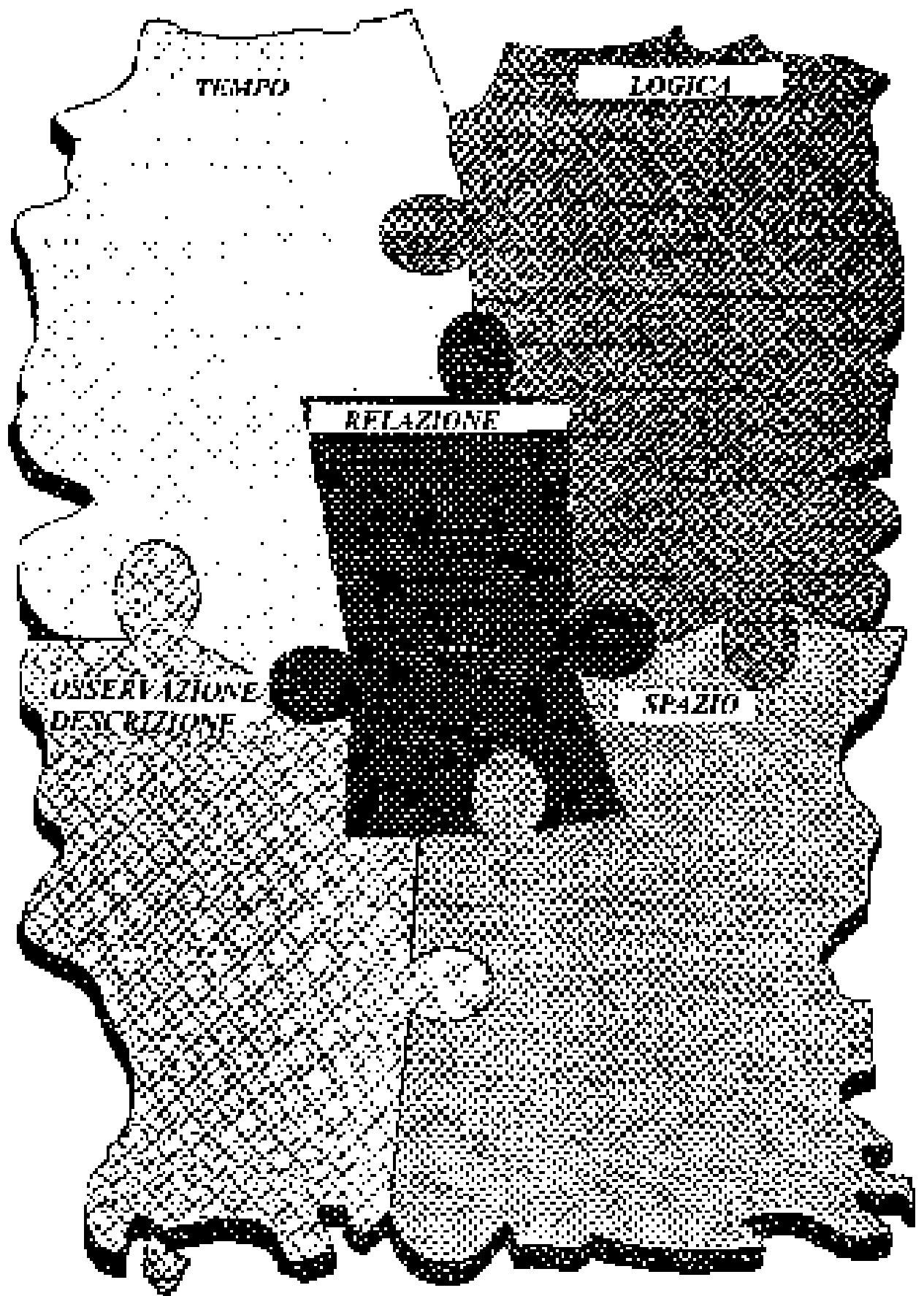
# PARTE QUARTA





# **parte quarta**

## **sostegno linguistico in classe**



## capitolo 13

### lingue madri in classe

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

Tuttavia, non è sempre possibile avere spiegazioni bilingue o multilingue ogni volta. In realtà, a meno che non venga fatta richiesta per una mediatrice, l'insegnante non può quasi mai fornire spiegazioni multilingue e includere le attività nella lingua o nelle lingue presenti in classe.

Nel caso in cui vi siano alcune bambine che condividono la stessa lingua madre (che non sia l'italiano), se esiste sono lasciate libere di usare propri modi e tempi, e se si dà loro la possibilità di inserirsi nelle discussioni di classe, le bambine passeranno con naturalezza dalla propria lingua all'italiano e viceversa, aiutandosi a vicenda, trovando spiegazioni e soluzioni insieme. Si saranno sviluppando come bilingui e, così ad un certo punto, sono in grado di trovare esse stesse (cioè di cui hanno bisogno per sostenere il loro apprendimento). Sono anche in grado di giudicare quando sono pronte a muoversi nella seconda lingua. Ciò naturalmente non vuole dire che nella pratica si possono giustificare gli alunni stranieri, basati che è utile utilizzare, tra le altre cose, le risorse già presenti in classe, per l'insegnamento dell'italiano come seconda lingua.

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

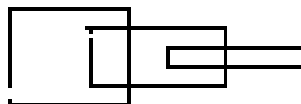
Scuole diverse possono avere mezzi diversi per fornire un supporto per la lingua madre. Utilizzare la mappa può aiutare a decidere come usare al meglio il supporto disponibile, quando lavorare insieme a livello bilingue, se non basta, scalfazzarsi, o quali attività progettare insieme. Naturalmente, non si può dire che, anche se viene sostenuta a livello bilingue, una bambina apprenderà la seconda lingua senza l'aiuto di altre strategie. E' sempre bene avere più strumenti.

L'insegnante nella classe di adulti mediatori linguistici e bambini di età maggiore in grado di parlare la stessa lingua madre delle bambine è essenziale se a questi è richiesto il raggiungimento di un "punto di decollo" nella seconda lingua, mantenendo al tempo stesso il loro orgoglio nella lingua madre e la loro abilità di comunicare attraverso essa. Le bambine raggiungono un enorme beneficio dalla presenza di esperienze linguistiche immediatamente comprensibili, di traduzioni e spiegazioni sin a livello grammaticale, che nella svolgimento di attività varie messi così in condizione di partecipare alle stesse attività della classe probabilmente saranno più in grado di sviluppare il loro italiano attraverso queste attività quando queste vengono svolte in italiano.

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

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

Quando le bambine vengono incoraggiate ad esprimersi nella loro lingua madre apertamente, spesso notiamo che si comportano diversamente, esprimendo una diversa personalità. E' di grande utilità sia per l'insegnante che per tutta la classe vedere emergere questa personalità. Tale bambina silenziosa può diventare chiacchierosa e coinvolta, quella più irregolare può diventare giudiziosa, quella ansiosa può diventare orgogliosa e sicura di sé, e quella bionda può diventare responsabile e galante. Questi diversi aspetti del carattere devono riuscire ad amalgamarsi, per il bene dello sviluppo della bambina come essere umano completo e la scuola è il luogo dove può iniziare questo sviluppo.





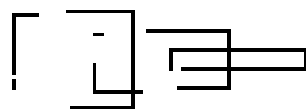
## capitolo 14

### conversatori esterni

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

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

Con la presenza di due insegnanti, il controllo della classe è meno problematico, bambine e insegnanti possono avere più contatti e, insieme, svolgere varie attività. c'è più possibilità di scoprire cosa pensano, quanto riescono ad esprimersi e più tempo per lavorare in creatività per mezzo di discussioni, dell'insegnamento e dell'invito a fare sempre meglio.



## capitolo 15

### supporto linguistico paritario

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

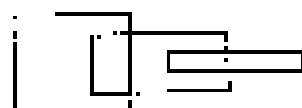
In una classe o scuola in cui ci siano bambini che imparano l'italiano come seconda lingua contemporaneamente, alcuni l'apprendono molto rapidamente, "fuciolando" mentre progrediscono. Tutti/e comunque innescano le loro abilità e strategie di apprendimento naturali, e imparano a parlare la lingua a livelli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

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

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

Perciò, oltre all'aspetto dell'ello merittometrico linguistico, la potenzialità offerta dal supporto puritativo deve essere presa in grande considerazione quando si abbiamo alle bambine alle classi e si creano gruppi nella classe stessa. È importante considerare quale bambino può offrire il supporto migliore per un altro bambino sia nella lingua madre che, se possibile, nella seconda lingua. Può accadere che una bambina nuova in classe, una bambina isolata che lui, quindi, maggiore necessita di aiuto per iniziare nell'attività della classe, venga abbinato a quell'quello compagno che meno di tutte sono in grado di aiutarla. Migliorerà di più se si trova in mezzo ad almeno alcuni deglielle alunni che parlano l'italiana già sufficientemente, ed ancora di più se uno di loro è bilingue in italiano e nella sua lingua madre, ed è disponibile ad aiutarla.

È importante, quindi, che si sia supportu linguistico per tutte alle bambine che stanno imparando l'italiana come seconda lingua, ma solo per coloro che ne hanno chiaramente più necessità. I migliori devono inoltre essere messi in grado di raggiungere pienamente il loro potenziale sia per loro vantaggio personale, sia per un vantaggio dell'intera classe. Tutti alle bambine devono essere incoraggiati ad apprezzare e ad usare la lingua nella sua varietà.



## capitolo 16

### scelta e stile dell'insegnante

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

L'insegnante può anche scegliere quanto essere esplicito/a con la classe sull'uso della Mappa e come e quando esserlo riguardo al contenuto linguistico vero e proprio. Se decide di essere esplicito/a, si solleciterà apertamente su aspetti specifici del linguaggio; in caso contrario, la classe si concentrerà su una particolare attività mentre l'insegnante solista sarà consapevole del linguaggio utilizzato. Quando la classe è concentrata su un'attività, gli/le allievi/e più primi/ma assimileranno il linguaggio relativo, mentre quelli/le che sono già sicuri della lingua, modelleranno in modo creativo e significativo le forme italiane specifiche, spesso anche approfittando di anglicismi diversi.

Per ottenere un buon livello di sviluppo linguistico, la disposizione della classe è fondamentale. Gli/le allievi/e devono essere disposti in modo tale da incoraggiare la conversazione libera per un certo tempo. Se sono voluti piccole, può succedere che sia necessario ricorrere ad alcune attività che loro occupi in modo significativo, mentre gli/le insegnanti (o insegnanti) parlano con gli/ntri gruppi. Se il gruppo è vuoto riguardo al livello di padronanza, gli/le allievi/e più sicuri avranno modo di lavorare da modello per le strutture linguistiche da imparare, ma occorre fare attenzione che non dominino l'attività.

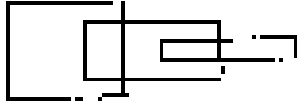
L'altro fattore-chiave è l'attività stessa, che deve essere pertinente tanto agli alleli quanto al programma. Infatti, mentre ci si sofferma su un argomento specifico del programma, è possibile stimolare contemporaneamente l'acquisizione linguistica degli alleli quanto. Può succedere, invece, che da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

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

Alcune bambine imparano l'italiano molto velocemente. Alcune, in particolare quelle più grandicelle che nonna già leggere o scrivere, imparano velocemente a decifrare il messaggio o a scrivere chiaramente. È facile pensare che capiscano ciò che leggono e scrivano. In realtà, imparare una lingua richiede molto tempo ed è necessariamente necessario verificare quanto viene compreso, e quali parole o strutture causino difficoltà a questa o quella bambina. Alcune espressioni idiomatiche potrebbero venire comprese alla lettera ma non metaforicamente, perché le bambine devono essere dotate di un sostegno per quanto è necessario, e non devono essere lasciate a sé stesse non appena sembrano farcela.

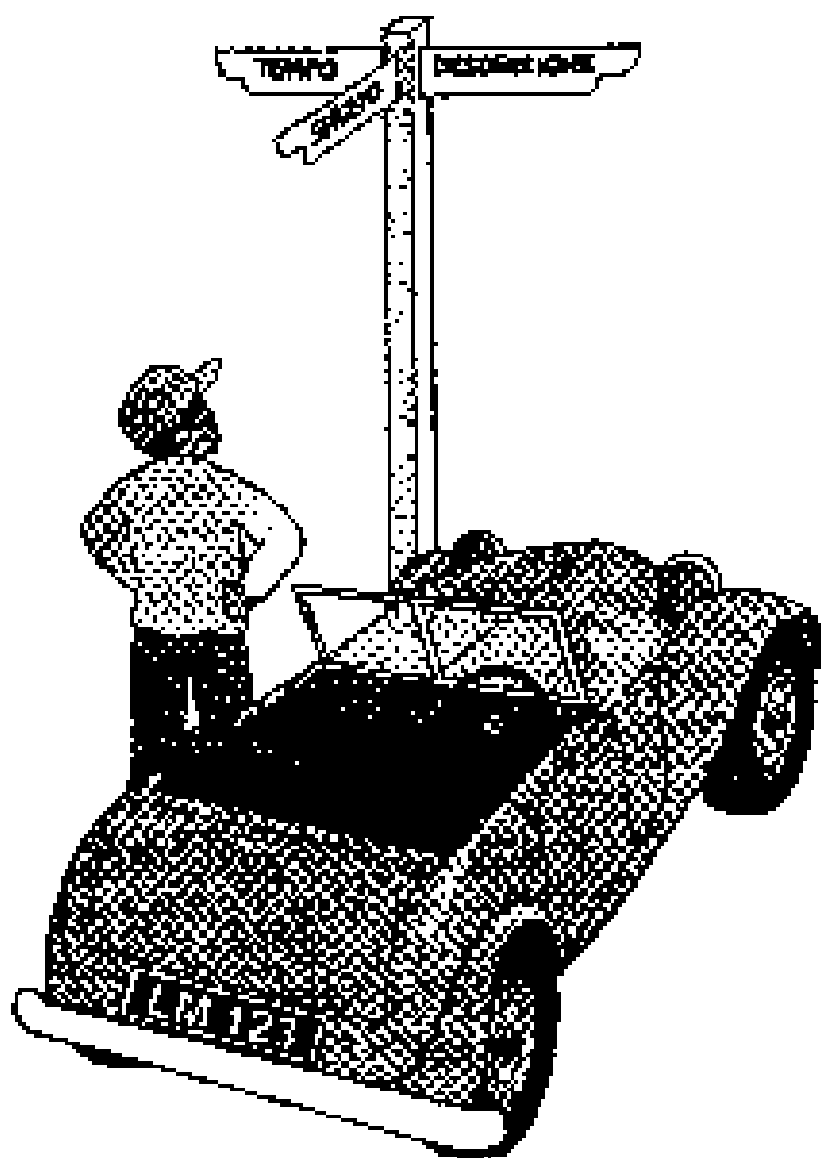
Minuziosi sulla Mappa sarà. In certe occasioni, come andare in gita con la classe in qualche occasione potrebbe coinvolgere gruppi o lavoro di coppia, in altre potrebbe essere un'operazione individuale. Dovrà essere percepita come una vera esplorazione, non come una situazione artificiale in cui all'alle bambine è permesso soltanto di dare una

risposta in un rinvio subito linguistica. Nel viaggio ci dev'essere essere  
uno scopo e tanti spontanei motivi di interesse.





# PARTE QUINTA

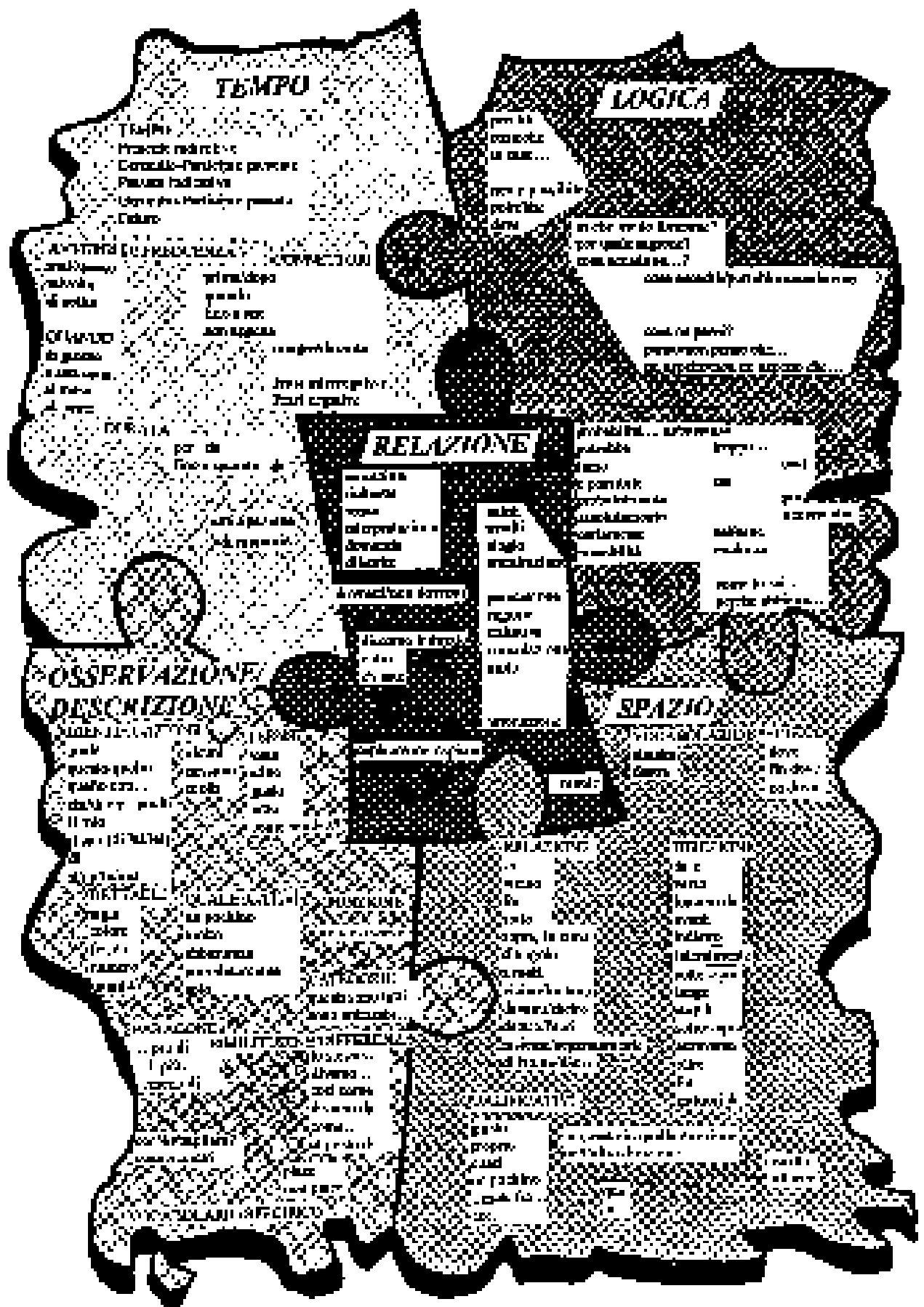




**parte quinta**

**insegnare con la mappa**

# Mappa 3



## capitolo 17

### trovarsi in un'area

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

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

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



tempo

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

*Nono orario. Petrus che fa ora? Quando hai finito di fare. Parvati. Stregati. La mamma mi accompagna a scuola. E' quasi ora di uscire.*

*Andare per un po'. Non per niente. D'esante. Al mattino. Di solito. Non molto spesso. Non una. Non ancora. Non prima di aver. Dopo essere arrivati. Aspetta. Dovetti pomeriggio. Per molto. E' già molto. Appena vicini.*

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

Talvolta è necessario la conversazione di gruppo: ad esempio, all'inizio della giornata la discussione potrebbe svolgersi, in modo abbastanza naturale, attorno a *chi era lì*, chi è attivato per *primaria*, per *secondaria*, per *terziaria* ecc., oppure riguardare ciò che *hanno fatto prima di arrivare a scuola*, o cosa *faranno dopo l'appello*, o chi è *attivato in ritardo*, chi *volontariamente arriva puntuale*, o chi *ha successo buoni scatti*, *quanto si vuole a fare l'appello*, ecc.

Utilizzando i libri in discussione e non, si può sottolineare qualsiasi aspetto che emerge spontaneamente riguardo al tempo. *Quale parte del giorno è*, *quale stagione*, *cosa successe finora*, *cosa accadrà adesso?* *Prima dopo-prima* *arrivato a casa*. Questo è quel personaggio *sa chi cosa succederà?*

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

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

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

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

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

È importante non lasciarsi prendere dal panico se, a questo punto, il compito sembra insuperabile. È tutto ok se è SELEZIONABILE, consolidare, ripetere quanto fatto e proseguire. La prossima volta in cui la classe si troverà nell'area del TEMPO, i/o bambini/e saranno avvicinati e pronti a prestare attenzione all'interiore attività.

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



### osservazione/descrizione

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

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

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

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

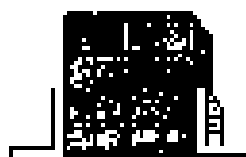
*Questi due oggetti sono uguali o diversi? In che senso sono uguali o diversi? Come facciamo a riconoscere le cose? Come si comporta questa cosa? A cosa assomiglia questa cosa? Cosa serve?*

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

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

tributi specifici e dei dettagli e quindi. Si possono incoraggiare i**e** bambini**e** a commentare ciò che vedono, a esprimere giudizi o preferenze, chiedendo loro di giustificare le proprie scelte.

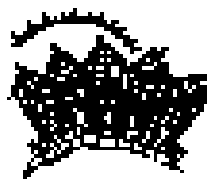
Continuamente, nel corso dell'attività, l'insegnante dovrebbe prendere nota di ciò che può essere utile a **te**gli**e** i bambini**e** e di ciò che merita particolare attenzione. Ad esempio, mi è stato notato che alcune bambini**e** facevano confusione tra le parole *fiava* e *maridh*, infatti nella lingua del Tswjari esiste una sola parola (*"marom"*) che può essere usata per entrambi, in quanto indica una cosa piacevole al tatto. Alcune pensavano che le tende fossero "accolate" perché si potevano "accostare". Una bambina ha detto che la lana delle pecore è "fatta di" vestiti. Si tratta di confusione verbale o di concetto?



## logica

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

Si possono organizzare situazioni in cui **e** bambini**e** devono fare delle domande a vicenda e rispondere.



## spazio

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

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

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

*Cominciar qui, là. Da questa parte, da quella parte, dall'altra parte. Al contrario. Su, giù, sotto, sopra, intorno, lungo, in mezzo a, spazio. Circa, fuori, dentro, passare, intorno, esterno, interno.*

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

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

*Un po' più in alto, verso l'angolo superiore di sinistra, dietro l'angolo a metà strada, nel terzo quarto del tavolo, sulla mensola più alta, tra le roccie, quasi in cima, proprio sul bordo in discesa, un po' più vicino, contro il muro...*



...e così via

Queste precisazioni di luogo possono rivelarsi poco chiare per iIE bambini. E' consigliabile non dare per scontato che loro le capiscano *effettivamente*.

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



### relazione

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



Il linguaggio relazionale può essere inseguito anche se uno ad un altro area e l'insegnante interverrà costantemente per aiutare iIE bambini ad interagire normalmente ed efficacemente: nel fare domande, chiedere il

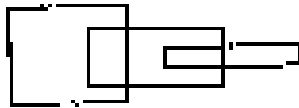
permesso, affermare il proprio possesso di qualcosa, elicito involontariamente, tutte forme che saranno già state precedentemente incontrate.

Ad ogni modo, così come il linguaggio dei TEAFICE non viene né ignorato né trascurato quando la classe si trova nella DESCRIZIONE, così il linguaggio delle emozioni e del comportamento sociale non viene ignorato anche se la classe non si trova nell'area relazionale. Abbiamo riscontrato che il tempo speso in quest'ambito è utile in quanto permette ad insegnanti e alunni di esplorare le emozioni acquisendo consapevolezza del linguaggio che impiegano per specifiche intenzioni e di notare le possibilità di usare diversi stili di comunicazione e le reazioni che ne derivano. Infatti, anche nella relazione, l'uso errato delle funzioni linguistiche può essere apprezzabile malintesi. Una bambina che dice all'insegnante "dammi quello" sarà probabilmente creduta maleducata. Riflettere su cosa dire in certe circostanze cambierà la natura delle interazioni. Creare un modello di "per favore, posso avere quello quando hai finito?" può evitare l'attesa, mentre "Mi dispiace non volere" può evitare litigi, ecc. Dare un nome alle emozioni che i bambini hanno può contribuire a renderli consapevoli di ciò che loro sentono e gli altri percepiscono. Quindi, naturalmente, come chiedere, scusarsi, spiegare, tradurre, si svolgerà in comunicazione. Tuttavia, è necessario che la relazione sia un'area a sé e che venga visitata spesso, soffermandosi ogni volta su aspetti diversi che devono essere considerati come obiettivi didattici.

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

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

"strana" o forzata. Al contrario, permette la valorizzazione didatticamente valida della concezione normale nell'ambito (ma non esclusivamente) di un'area e la possibilità di esplorare le sottigliezze di espressione: mutano però sempre



## capitolo 18

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

#### I primi livelli

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

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

Un/i bambino/a che comincia ad avvicinarsi all'italiano necessita di costruire al più presto un vocabolario e una comunicazione funzionale e gli/e lo farà attraverso delle Aree ottenute velocemente. Se l'insegnante riuscirà ad essa e gli/le in merito alle caratteristiche di ogni area. L'alunno/a potrà penetrare il codice. Così inizierà a riconoscere parole e frasi e, un po' con l'aiuto dell/ella mediatore/trice linguistica e un po' da solo si scongelerà di quali sono le forme equivalenti nella sua lingua. Successivamente il/i bambino/a dovrà rendersi conto che le abilità che ha nella prima lingua

ai trasferimenti alla memoria. Le richieste vengono esaudite, gli altri ridotti alla bastula, il percorso viene ricordato, il disegno viene ammirato, ecc... dobbiamo dare queste due basilari di un certo potere nella nuova lingua, il più velocemente ed efficacemente possibile.

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

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

Un'insegnante mi ha detto che la prima espressione italiana imparata da un'alma nuova è stata *avete le braccia secondo la forma*. Perché no? È un concetto utile che le ha permesso di distreggiarsi nel compito, rimanendo in pari coi programmi e sentendosi veramente parte del gruppo classe. È spesso la situazione specifica a decidere quali aspetti del linguaggio consolidare.

Questo era un esempio per farci capire che nessun'ala hamiltoniana deviazione "da solito" la gerarchia o l'ordine di apprendimento. Come insegnanti, noi possiamo imparare a ricordare come di ciò che succede e a inserirci ricurricamente per potenziare e utilizzare questo apprendimento spontaneo. L'errore da evitare? È quello di lasciare solo l'alumna.

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

### è adesso... procediamo!

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

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

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

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

Così lo SPAZIO avranno l'opportunità di estendere la precisione con la quale riescono a capire e a descrivere sia la situazione che il movimento, e a migliorare il loro concetto di valutazione, distanza, giudizio, orienti, disegni, ascelta ecc.

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

### il livello avanzato

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



## capitolo 19

### considerazioni da non dimenticare

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

Talvolta, quando spiegano o danno conseguenze, gli/le insegnanti non sono consapevoli di ciò che pretendono dai/dalle bambino/e da un punto di vista linguistico, anche se si tratta di attività semplici. Ad esempio, nelle bambino/e di una classe era stato dato un foglio sul quale c'erano delle figure con alcuni pezzi mancanti. Con parte dei/delle bambino/e era ho riservato inserivano facilmente le parti mancanti. Tuttavia, quando ho chiesto loro cosa avessero fatto, molti hanno risposto qualcosa come "ho guardato", ovvero hanno risposto di una sola parola, oppure si limitavano ad indicare. Per spiegarlo efficacemente, sarebbero dovute essere in grado di dire:

*Non c'è il da...*

*Non c'è nessuno/a*

*Ha solo...*

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

In altre parole, l'aver dovuto sottolineare le forme italiane corrette nell'attività con i fogli non il/le ha scoraggiati o rende diminuite di



sbagliare. Al contrario, l'ele ha spinto a essere di più. Una volta recisi conto che non sapevano come esprimere qualcosa, erano comunque pronte a provarci.

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

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

Se l'insegnante ritiene che una struttura sia particolarmente degna di nota, farà bene ad organizzare un'attività che aiuti le bambine a diventare più consapevoli.

### esempi pratici

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

In una lezione si chiedeva alle bambine di ricordare cosa facevano quando erano piccolissime. Durante la verifica, quando l'insegnante di vuole ad in parlavano con loro singolarmente, abbiamo notato che alcune

---

\* (o un linguaggio madre non è l'italiano)

avevamo usato la forma "stava andando" per esprimere il passato ("è andata") e l'idea dell'azione abituale ("andava").

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

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

L'espediente di svolgere attività linguistiche riguardanti i mostri sembra vincente, in quanto permette alle bambine di prendere le distanze dall'argomento e di discutere il linguaggio in causa senza sentirsi coinvolte troppo in prima persona. Questo li aiuta a parlare di sé liberamente, con sicurezza e in maniera più empatica.

Nel corso di una lezione successiva ci siamo dedicate a "divergenti senza lavoro," in quanto ritenevamo che quella forma necessitasse di una certa attenzione. Ogni alunna ha portato una propria fotografia da piccolo/a, le poniamo guardate e ciascuno faceva leggere indietro usando (") ha raccontato quello che faceva: solita faceva a quell'età. Le forme usate sono state di volta in volta corrette (se necessario) dall'insegnante, ripetute dall'alunna e quindi dall'intera classe, per fissare e memorizzare meglio le variazioni di forma e persona "l'ora faceva Dime da piccolo? Mangiava e beveva tanto lat.c."

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

#### Ecco alcuni esempi:

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

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

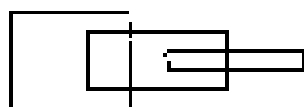
Quando il mio vecchio maestro era giovane, aveva l'abitudine di giocare e insegnava ai maestri giovani a leggere. Ora che è anziano, sta seduto nella sua sedia speciale e dorme molto.

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

Quando il mio vecchio maestro era giovane, viveva nel mio giardino, ma ora che è vecchio, vive in una gabbia in casa mia. Ha troppi fidele fanri. Dorme molto.

Quando il mio vecchio maestro era giovane, era aguzzino. Aveva due o tre figli aguzzi. Ma ora che è vecchio non riesce più a camminare, allora lo prende su e lo porta al parco, lo mette sull'altalena e lo spinge. A volte cade giù.

Questo sembra un metodo per insegnare la grammatica molto divertente ed efficace che può affiancare, o, variare, quello tradizionale. Ciò che ci ha dato maggior soddisfazione è stata l'apertura, in alcune bambine, di canali espliciti che hanno permesso loro di contribuire con l'immaginazione, anche se non capivamo ancora del tutto la forma "discorsiva di solito tacita". Inutile, infatti, hanno prodotto suggerimenti originali e fantasiosi.



## capitolo 20

### applicare la mappa al programma scolastico

➡ I metodi delineati in questo libro vengono meglio da noi approcci diversi per mezzo dei quali si è tracciato un percorso in progressione temporale. Ecco una versione semplificata:

1. Il metodo diretto dell'approccio "metode su matiere" per l'insegnamento dell'italiano come seconda lingua. Non esiste lingua esclusiva di insegnante e alunno/a. L'insegnante fornisce all'alunno piccoli blocchi di natura in un ordine prestabilito ed insegna le strutture grammaticali in maniera formale e ripetitiva. Le varie lezioni sono organizzate in modo da incastare con l'elemento stabilito che sarà oggetto della spiegazione successiva. Una versione alternativa è conosciuta dal metodo della produzione, anche in questo caso i "mat" della seconda lingua vengono sistematicamente costruiti, strutturati dopo struttura.
2. L'approccio "communicative". L'attenzione viene rivolta al contenuto di ciò che viene detto piuttosto che a come viene detto. È l'approccio del "imparare a parlare parlando".
3. L'approccio "dell'insegnamento bilingue" avendo fatto richiesta di un'è medioculturale, sono disponibili come equivalenti tra le due lingue (cinese-italiano, arabo-italiano, ecc.) e traduzioni che vengono fornite quando necessarie. Differenze e difficoltà possono essere efficacemente risolte nella lingua madre dell'alunno/a, quindi chiarite e applicate con maggiore facilità.

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

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

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

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

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



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





## primo anno

### descrizione

1. Oggetti. Le bambini dicono il più possibile sugli oggetti selezionati per uno scopo specifico. Qualche tipo di commento si di macchine e accessori. Si paragonano omolingue diverse.
2. Discutere il significato di *descrivere*. Specificare prima di tutto l'oggetto esistente, poi gli altri sintomi.
3. Negare i dettagli e le parti, discutere la funzione delle parti, di quelle mancanti non ha successo. As solo parole *partire può*. Descrivere la parte, le parti del corpo, le funzioni, spiegare la causa, la scuola, chiedere suadita e imitare tra conversazione.
4. Gioco: sei carta elettronica su carta sia un default: ripulito ne così tra parte e due a che cosa scando titoli similgilla (per esempio a un muro, a un ventaglio, a una lastra, a un albero, a una corda, a un serpente) e perché. Tema oggetto della (KZ, giochi del quotidiano) *spesso* la logica con la conoscenza.
5. Di che cosa è fatta e a cosa serve.
6. Paragonare gli oggetti sulla base del materiale, del colore, della forma, della misura tra. Discutere le somiglianze e le differenze, raggrupparli secondo criteri dati.
7. Chiedere prima le differenze poi le somiglianze. Raggrupparli secondo il maggior numero di criteri possibile, secondo le necessità del programma.

### relazione

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

1. Ripetere nomi per oggetti e frasi per esempio, le macchine in lingue diverse.
2. Incoraggiare/paragonare con nomi di, chiedere nomi, informazioni, strumenti, parole.
3. Gli incidenti sociali: numeri e determinate comportamenti sbagliati, strategie per rimproverli, per aiutare, per aiutare, come parlare.

4. Le espressioni optate della collocazione. *Quando così? Cosa ne pare? Dove parrebbero quando ha fatto?*  
Coscienza delle attività.

### tempo

1. Tempo presente. la routine lavorare tra tempi.
2. Sequenza, parti del giorno, ordine le proprie attività al present.
3. Tempo del passato, *memoria*.
4. Ricordare l'infanzia, parlare dell'investimento, (fare scelta molto).
5. Predire e anticipare: i tempi del futuro. *Prevedibilmente, sicuramente, sicuramente.*

### logica

1. Perché, perché, così che. Fare l'elenco di una breve storia (di "il oggetto" o la scintille) di allegoria. Continuare nelle lezioni successive.
2. Come parano? *come a fare?*
3. Come lo sa? (Con le figure degli incroci)
4. *Conse parano e perché?* (parola)
5. Risolvere i problemi: eliminazione, ecc.

### spazio

1. Suatura dei libri e loro storia, *memoria* *questione*.
2. Caratteristiche geografiche: inventari, mappe, *indici e studiati*.
3. Leggere e commentare testi: storie di viaggi.
4. Raccontare, mettere in sequenza: fare libri o fumetti.
5. Inventare viaggi, disegnarli e scrivere fin *capitol*.

## secondo anno

### descrizione

1. Descrivere oggetti ed ambienti pertinenti: forma, dimensioni, colore, materiale, funzione, ecc.
2. Raggruppare secondo criteri diversi
3. Paragonare in base alle similitudine ed alle differenze.
4. Descrivere cambiamenti di stato.
5. Descrivere/paragonare le persone. A coppie o a gruppi / con l'intera classe, inventare personaggi, descrivendo le caratteristiche esterne più significative, si scattano la foto di vita e l'ambiente. Leggere con il programma?
6. Inventare una storia con questi personaggi (a gruppo)?

### relazione

1. Interpretare/esplicitare. Partire da quando ci si sente tristi, allegri, demotivati e minare: questo ed altre emozioni
2. Rileggere le regole della propria vita familiare e spiegarle le ragioni
3. Spiegare le regole ai fratelli di generazione: identificare delle regole positive per la casa, anche quando gioca
4. Rileggere sui chiamati sociali.

### Tempo

1. Le parole possono essere di valore qualitativo o di quantità
2. Descrivere un processo: sequenza, congiunzioni
3. Leggere e raccontare una storia di cui sia evidente il passare del tempo

1. Fare dei libretti in relazione sull'argomento dei numeri: come sono? prendono cosa fanno quando il numero è scritto fuori?
2. Scrivere storie individualmente, in gruppo e con l'intera classe, dicendo come sono il nascondendo all'inizio della storia e così successivamente.

### logica

1. Guardare le figure e trarre delle conclusioni. Come dal esempio?
2. Fare previsioni sull'andata di una storia e farne le ragioni
3. Descrivere in oggetti pertinenti al programma. Perché abbiamo? Come funziona? Come avviene?
4. Probabilità. Come potrebbe succedere? successivamente? necessariamente? Successivamente, probabilmente, forse.
5. Come funziona?

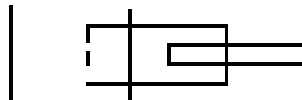
### luogo

1. Programmi, testi e riviste, 1989.
2. Canine, canarini, storni: parzialmente.
3. Guardare le fotografie di un altro Paese, commentare le impressioni.
4. Creare libretti su questi Paesi: oppure su di uno in particolare.

Ogni viaggio sarà diverso. Quando l'impiego della Mappe è sarà consolidato all'attività della scuola, ogni insegnante inizierà l'anno scolastico sapendo cosa è stato un giorno agli inizi di vita e questo tempo prima. La Mappe può essere compilata con note riguardanti il tempo trascorso in ogni

area ed il periodo in cui lo si è trascorso: poi può essere passata all'inequante successiva. Si possono anche annotare informazioni riguardanti le attività svolte. Questo non significa, però, che non possano essere fatte di nuovo. Al contrario, ripetere un'attività più avanti, quando la comprensione e l'espressione della lingua da parte dell'utente bambino ha compiuto dei progressi, può essere spesso molto utile.

È importante tutti ricordare che gli utenti hanno non hanno sicuramente ritenuto utile ciò che è stato insegnato loro. Alla fine dell'anno saranno ancora a livelli diversi. Ognuno avrà assimilato ciò che era utile ed attuale, ciò che gli era utile al momento, oppure ciò che per lui era particolarmente giusto o non per una qualche ragione personale ed individuale.





## capitolo 21

### non limitazione, ma liberazione

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

L'utilizzo della Mappa con qualsiasi rapporto che trovansi nell'area del TEMPO costituirà l'unica occasione per gli bambini/e di esprimere concetti legati al tempo, o che si chiedi loro di discutere la cosa con logica esclusivamente quando si si trova nella LOGICA, ecc. L'insegnante finirà che la situazione richiede, sapendo però che a un certo punto la classe si concentrerà per un po' di tempo su ogni area.

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

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

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

Bene, ho la mappa. Dove sono i simboli?

Traduzione ed Editing a cura di Alessandra Rebecchi e Valeria Reggi

\*\*\*  
\*\*\*  
\*\*\*  
\*\*\*