

Fare italiano con storia e geografia. Come affrontare la lingua delle discipline

Franca Bosc

Università degli Studi di Milano, Italia

franca.bosc@unimi.it



Synergies Italie n° 8 - 2012 pp. 43-49

Résumé: Cet article traite la problématique des difficultés des étudiants alloglottes, et celles des autres étudiants aussi, lorsqu'ils affrontent l'étude des disciplines. Nous analysons aux niveaux lexical, morphosyntaxique et textuel les caractéristiques linguistiques des manuels scolaires qui véhiculent les informations concernant les différentes disciplines, et nous proposons quelques suggestions didactiques à mettre en pratique dans les classes multilingues.

Mots-clés: étudiants alloglottes, étude des disciplines, caractéristiques linguistiques des manuels scolaires, suggestions didactiques.

Riassunto: L'articolo affronta le difficoltà che hanno gli studenti alloglotti, e non solo, nell'affrontare lo studio delle discipline. Analizza a livello lessicale, morfosintattico e testuale le caratteristiche linguistiche dei manuali scolastici, testi attraverso i quali passano le informazioni disciplinari e propone alcuni suggerimenti didattici da mettere in pratica nella classe multilingue.

Parole chiave: studenti alloglotti, studio delle discipline, caratteristiche linguistiche dei manuali scolastici, suggerimenti didattici.

Abstract: This article cope with the difficulties that alloglot students, and non-, have while learning disciplinary contents. School books, which deliver disciplinary contents, will be analysed at different levels, e.g.: lexical, morpho-syntactic, and textual, and some proposals and suggestions will be put forward as possible practices in multilingual classes.

Key words: alloglot students, disciplinary contents, school books, linguistic features, and proposals.

1. Lo studio in una classe multilingue e multiculturale

La distinzione introdotta da Cummins (Cummins, 1979) tra BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*) e CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) risulta importante per valutare i tempi necessari al superamento degli ostacoli che un alunno straniero incontra nell'inserimento scolastico italiano.

Riporto qui brevemente le indicazioni di Cummins ormai note ai docenti di italiano L2. Le BICS rappresentano la competenza linguistica necessaria per affrontare e superare le difficoltà legate alla comunicazione interpersonale, le CALP sono invece l'espressione

della competenza linguistica indispensabile per operazioni cognitivamente superiori (confrontare, instaurare relazioni logiche, fare sintesi, argomentare, esprimere relazioni causali e temporali, ecc.). Queste ultime sono trasversali a tutte le discipline e svolgono un ruolo centrale nella riuscita scolastica. Abbiamo quindi una lingua per comunicare e una lingua per studiare che necessitano di tempi di apprendimento diversi.

Un ragazzo straniero nella scuola oggi sarà ben integrato non solo perché partecipa della vita relazionale con i compagni¹, ma anche e soprattutto perché capace di seguire le lezioni, leggere e capire i libri di testo, studiare a casa in maniera autonoma.

Il successo scolastico passa attraverso lo star bene a scuola, il saper vivere con serenità le ore di studio, dentro e fuori dalla scuola, e soprattutto il rendersi conto di essere in grado di superare le difficoltà perché la scuola ha messo l'alunno nelle condizioni di superarle.

Creare quindi un clima sereno e un terreno favorevole all'acquisizione vuol dire sostenere la motivazione, l'attenzione e i processi cognitivi attraverso un percorso organizzato di strategie volte ad arginare il senso di frustrazione e demotivazione e a presentare un percorso di studi e di acquisizione graduale e individuale.

Lo scenario proposto da Cummins propone un percorso graduale e ben preciso per uno sviluppo armonico della competenza comunicativa: da una comunicazione legata al contesto e attività linguistiche poco esigenti dal punto di vista cognitivo, a competenze comunicative sempre più complesse e impegnative gradualmente, svincolate dal contesto.

Il lavoro di avvicinamento alla lingua L2 deve intervenire proprio nel delicato passaggio dalla lingua della comunicazione a quella delle discipline, laddove si vanno a creare veri muri di incomprensibilità e difficoltà sia a livello cognitivo che meta-cognitivo.

Ricopre un ruolo importante in questa fase l'altro principio formulato da Cummins, ossia l'interdipendenza linguistica. Se un bambino ha sufficientemente sviluppato le abilità cognitive in una delle due lingue (L1 o L2), scatta il meccanismo della trasferibilità: una volta apprese, esse fanno parte del motore centrale e possono passare da una lingua all'altra. Questo risulta particolarmente utile per il docente che deve gestire una classe multietnica in cui gli allievi si presentano con una scolarizzazione variegata; si va da bambini che hanno iniziato il percorso scolastico in Italia a bambini che, pur avendo 9-10 anni non hanno mai frequentato la scuola nel paese d'origine.

Il profilo linguistico e scolastico rappresenta uno strumento indispensabile per predisporre una programmazione adeguata allo sviluppo delle competenze necessarie per apprendere e consolidare la L2 per studiare. Come già sottolineato, si dà molta importanza alla fase di alfabetizzazione linguistica pensando che le competenze di studio seguano a cascata; analogamente, si compie lo stesso errore per quanto riguarda la lingua pensando che, esaurita la fase di alfabetizzazione, non si debba più porre attenzione agli aspetti linguistici (Bosc, 2006).

2. La caratteristiche linguistiche dei manuali

Affrontando la questione della studio, e nello specifico quella della lettura per lo studio, si può osservare che i contenuti delle varie discipline vengono veicolati da testi

scritti, e orali nella spiegazione dell'insegnante, il cui discorso scientifico-pedagogico, nonostante il grado minore di specializzazione dovuto all'intento istruttivo e nonostante la testualità più espositiva che argomentativa, presenta le caratteristiche sia generali sia specifiche delle lingue specialistiche². Sono proprio tali caratteristiche, come per esempio dimostra la ricerca condotta dal Giscel Lombardia sulla leggibilità dei manuali di scienze (Zambelli, 1994), che rappresentano sia per gli studenti italofoeni sia per gli studenti stranieri - già in grado di padroneggiare le abilità strumentali della lingua orale e scritta - la causa principale dei loro problemi di comprensione.

Il lessico dei linguaggi tecnico-scientifici si distingue da quello della lingua comune per almeno tre caratteristiche:

- necessità di impiegare *segni aggiuntivi* rispetto a quelli componenti la lingua comune, allo scopo di ottemperare ai bisogni di denominazione del settore specifico al quale la lingua speciale afferisce;
- tendenza alla *monoreferenzialità*, la qual cosa dovrebbe evitare la concomitanza di sinonimi, in quanto ogni termine può essere sostituito solamente da una sua definizione o perifrasi;
- presenza di *tecnicismi collaterali*: particolari espressioni stereotipiche, non necessarie, a rigore, alle esigenze della denotatività scientifica, ma preferite per la loro connotazione tecnica (Cortelazzo, 1994).

Nella postfazione al *Grande Dizionario Italiano dell'Uso*, noto anche con l'acronimo Gradit (De Mauro, 1999), Tullio De Mauro afferma di aver distinto circa 200 diversi linguaggi speciali.

Tra questi linguaggi, la storia si colloca al quinto posto dopo medicina (10%), chimica (6,8%), botanica e zoologia, e - con ben 10.400 lessemi - ricopre il 3,29% del totale. Si tratta senza dubbio di un valore molto alto, soprattutto se confrontato con la minore incidenza di discipline come il diritto (6.563 voci), la filosofia (4.074), la psicologia (2.994) e l'arte (1.655), che quindi permette di parlare dell'esistenza di una vera e propria *lingua della storia*.

A questo proposito occorre tuttavia specificare che il Gradit riconduce alla categoria del linguaggio storico anche numerosi lessemi che, di fatto, non si riferiscono a un preciso campo semantico, ma che si caratterizzano piuttosto come desueti e arcaici.

Particolarmente interessante e utile dal punto di vista didattico, è, sempre nel Gradit, il computo, distinto per ogni linguaggio specialistico, delle voci monorematiche, costituite da una sola parola, e delle voci polirematiche, ossia i lemmi che sembrano composti da più parole che però rinviano a un unico referente (ad esempio, macchina da scrivere, teorema di Pitagora...).

Diverse sono le tecniche di formazione o adozione di termini scientifici, che peraltro non differiscono qualitativamente da quelle peculiari alla lingua comune:

1. *rideterminazione semantica* di termini già presenti nella lingua comune, che vengono resi monoreferenziali. Si vedano, ad esempio, i termini della fisica «massa», «forza», «momento», che passano dal significato generico a quello definito e univoco quando sono impiegati in ambito scientifico;

2. *rideterminazione semantica* di termini appartenenti ad altre lingue speciali, come «catena» in geografia, meccanica, letteratura, ecc. ; nel Gradit si trovano ben 19 rideterminazioni di questo lemma;
3. *neoformazioni*, quasi mai assolute e ottenute, in genere, per derivazione o per composizione da parole delle lingue classiche. Il procedimento di neoformazione più frequente è l'aggiunta di affissi - prefissi, suffissi e suffissoidi - peculiari alle lingue speciali o identici a quelli presenti nella lingua comune, ma in ogni caso dotati all'interno del settore specialistico di un univoco significato convenzionale (ad esempio, *-oso e -ico* in chimica...);
4. uso di *sigle e acronimi*, che si comportano sintatticamente in genere come parole piene (ad esempio, «LASER» ed «eliporto», da «eli[cotterol» + «[aero]porto»);
5. uso di *derivati o sintagmi eponimi*, conformemente alla usuale facoltà antonomastica della lingua comune (*watt, Pascal, ...*);
adozione di *forestierismi*, nella forma di prestiti formali (*file*), calchi semantici (*memoria* di un calcolatore), calchi-traduzione (*disco rigido* per *hard disk*);
6. uso di *tecnicismi collaterali*, ossia tecnicismi non specifici che corrispondono spesso a scelte lessicali di registro elevato (« Ha mal di pancia - Il paziente accusa dolori addominali »).

La sintassi dei linguaggi tecnico-scientifici si offre ancor meno del lessico all'individuazione di fenomeni specifici, in quanto si basa su procedimenti presenti nella lingua comune, dei quali varia soltanto la frequenza. Queste sono le caratteristiche più evidenti:

- diffuso processo di *nominalizzazione*, cioè ai sintagmi verbali si preferiscono quelli nominali. Ad esempio: « la scoperta dell'America da parte di Cristoforo Colombo » e non « Cristoforo Colombo scopri l'America »;
- frequenza di *forme nominali del verbo*, participi presenti e passati (ad esempio, *dato* + sostantivo nelle discipline matematiche); più in generale risulta molto alto l'impiego dei modi non finiti del verbo e si rilevano frasi subordinate implicite;
- radicale *riduzione di tempi, modi e persone verbali*, con prevalenza del presente indicativo, com'è ovvio, stante la prevalente natura descrittiva degli scritti scientifici, e passato remoto nei testi di storia; continuo *uso della diatesi passiva* e di *forme impersonali*; notevole è poi la presenza di espressioni tendenti alla cancellazione del soggetto enunciante, ad esempio *chi scrive, l'autore*, uso del plurale d'autore);
- uso di un parco ridotto di *verbi generici* (« essere, consistere, rappresentare, riferirsi, comportare, verificarsi ») impiegati in sintagmi del tipo verbo + sostantivo, nei quali la seconda parte, sostantivale, rappresenta il nucleo semantico (es. « Si verifica una deflagrazione »);
- impiego di un gruppo particolare di *connettivi testuali* tendenti al *discorso argomentativo*, specie di causalità e di conseguenza (« perciò, pertanto, cioè, appunto, quindi, dunque ») o alla *enumerazione* (« prima-poi-infine, in primo luogo-in secondo luogo-in terzo luogo »);
- scansione del testo in blocchi generalmente di scarsa ampiezza, visibilmente isolati (attraverso l'a capo dei capoversi), allo scopo di permettere rinvii anaforici e cataforici;
- presenza di incapsulatori che racchiudono quanto detto in precedenza: ad esempio, « Questo portava a nuove vie » ...; in questo caso *questo* riprende le informazioni date nelle frasi precedenti.

Anche se poco studiato, il livello testuale può forse essere identificato come quello che distingue maggiormente i linguaggi scientifici tra di loro, dalla lingua comune e anche dai linguaggi scientifici stranieri. Troviamo in questo caso:

- *la referenza anaforica*, che si realizza soprattutto come rinvio testuale, sia del tipo « cfr. *infra* », « v. oltre », sia in forma di sintagmi anaforici e cataforici (ad esempio, « detta ipotesi », « come si vedrà

nel capitolo seguente »). Rispetto alle anafore pronominali, nei casi di coreferenza, il linguaggio scientifico preferisce in genere la *ripetizione lessicale*, che consente una maggiore precisione;

- la funzione organizzatrice dei *connettivi testuali* di causa e conseguenza;
- la *rigidità* della struttura testuale, compensata però dal largo numero di tipi testuali disponibili per le diverse aree disciplinari, più o meno tutti basati sullo schema fondamentale a quattro parti: introduzione - problema - soluzione - conclusione.

3. Il ruolo del docente

Gli insegnanti che intendono affrontare i problemi di svantaggio linguistico dei loro studenti, dando loro gli strumenti necessari per apprendere e per svilupparsi da un punto di vista cognitivo, devono necessariamente modificare la pratica didattica consolidata e adattarla di volta in volta alle esigenze della classe attraverso strategie che mirano a sviluppare la comprensione e le abilità di studio. In altre parole, l'insegnante dovrebbe svolgere la funzione di mediatore fra le materie di studio e gli studenti selezionando con cura i sussidi adottati, utilizzando forme di facilitazione dei testi, graduando le difficoltà della lingua in essi **proposte, utilizzando uno stile comunicativo che tenga conto di quanti hanno difficoltà di comprensione.**

Il problema di chi insegna è sottoporre agli studenti testi che siano adeguati alla loro competenza linguistica e che l'input comprensibile non sia superiore a $i + 1$, la formula che Krashen (Krashen, 1985) ha definito per valutare il distacco tra il lettore e il testo. Se l'indice è troppo alto succede che i ragazzi, non riuscendo a capire il testo, si demotivano, si frustrano e si estraniavano; si corre così il rischio di aumentare il numero degli insuccessi scolastici.

Sono possibili due filoni di lavoro per rendere i testi più alla portata degli allievi:

1. Redazione di testi ad elevata comprensibilità che per scelte, lessicali, struttura sintattica e organizzazione dei contenuti risultino facilmente comprensibili.

Il gruppo Iprase di Trento, sotto la guida di Pallotti³ ha elaborato testi interessanti, tenendo conto delle seguenti indicazioni:

A livello lessicale:

- Uso del vocabolario di base.
- Evitare le forme figurate, le espressioni idiomatiche.
- Evitare le nominalizzazioni: « la conquista della Sicilia » invece di « Garibaldi conquistò la Sicilia ».

A livello sintattico:

- Frasi brevi (massimo 20 - 25 parole).
- Sintassi della frase secondo l'ordine canonico Soggetto-Verbo-Oggetto.
- Verbi usati nei modi finiti e nella forma attiva.
- Esplicitare sempre i soggetti delle frasi, evitare forme impersonali.
- Coordinazione e non subordinazione tra frasi.

A livello di coerenza/coesione:

- Mantenere un tasso elevato di ridondanza: più nomi pieni che pronomi, poche ellissi, ripetere le stesse forme piuttosto che cercare sinonimi.

- Organizzare i contenuti in modo da favorire la loro elaborazione cognitiva.
- Esplicitare i passaggi tra argomenti.
- Segnalare mediante l'a capo il passaggio tra diversi argomenti.

Tuttavia, scrivere in questo modo non è l'unico accorgimento per favorire la comprensione. È molto importante anche stimolare un approccio attivo ai contenuti da parte dei lettori: infatti, tutti i testi presentano esercitazioni di pre- e post-lettura. Il lavoro sui testi ad alta comprensibilità ha un ottimo esempio in *Due parole* rivista nata per persone con problemi di ritardo mentale e i cui testi rappresentano, come afferma Piemontese (Piemontese, 1996: 9), « un caso di semplificazione linguistica estrema ». La selezione degli articoli è realizzata con grande accuratezza al fine di presentare argomenti di attualità attinenti alla politica, al mondo della cultura, allo sport e allo spettacolo.

2. In ogni caso, per rendere comprensibile il contenuto dei testi scritti, soprattutto a quanti presentano varie forme e vari livelli di svantaggio linguistico, non è sufficiente la redazione di testi di facile lettura; è necessario, infatti, da un lato utilizzare strategie che facilitano la comprensione - attivare la motivazione, creare aspettative, fare ipotesi sul contenuto del testo, confrontare le ipotesi, ecc. -, dall'altro mettere gli studenti in grado di padroneggiare tecniche e strategie di lettura adeguate allo scopo, nonché creare percorsi esercitativi per adoperare e memorizzare i contenuti da trasmettere. Si tratta quindi di predisporre un percorso di avvicinamento al testo. Partendo da un'analisi del testo scritto dei principali nodi concettuali, lessicali e linguistici (morfologici e sintattici) fatta dall'insegnante (fase pre-didattica), si approntano una serie di esercizi di pre-lettura, per elicitarne conoscenze pregresse ed enciclopediche, per stimolare gli alunni a fare ipotesi sul titolo o sull'argomento, per creare un campo di saperi comuni, per far emergere le parole chiave che si troveranno nel testo. Si prosegue con la lettura del testo autentico, per la quale si ha come fine la comprensione globale e analitica di esso, per giungere ad una fase di post-lettura, ossia la fase di verifica e controllo della comprensione del testo e anche di reimpiego e rinforzo di strutture linguistiche.

Personalmente, ritengo che il percorso di facilitazione del testo, con attività di avvicinamento, verifica della comprensione dei contenuti e delle strutture linguistiche, sia molto efficace perché, essendo rivolto a tutta la classe, italofoni compresi, permette di creare un'atmosfera di collaborazione comune per il raggiungimento di uno scopo, ossia la comprensione del testo, senza che l'alunno si senta incapace e frustrato.

In una buona pratica, infatti, sarebbe opportuno l'utilizzo dei testi disciplinari ad alta comprensibilità solamente nelle fasi iniziali di accoglienza, in una fase ponte come supporto, per poi procedere consegnando strumenti adatti al raggiungimento di un'autonomia di lettura per lo studio di un testo autentico.

In un testo disciplinare autentico, l'elaborazione di attività esercitative, veri e propri percorsi laboratoriali, partono dall'individuazione dei nodi di difficile comprensibilità.

Note

¹ Ciò si verifica facilmente grazie all'art. 45 del D.P.R. 394/99 secondo il quale il bambino viene inserito nella scuola italiana secondo l'età anagrafica e non il livello di pre-conoscenze linguistiche.

² L'astrattezza, l'oggettività, la coerenza logica, il ricorrere massiccio di determinate strutture morfologiche e sintattiche, la presenza di un lessico specifico relativo ai vari ambiti disciplinari, la strutturazione del testo secondo convenzioni accettate.

³ [Http://www.iprase.tn.it/12/introduzione.htm](http://www.iprase.tn.it/12/introduzione.htm)

Riferimenti bibliografici

Bosc, F. 2006. Andare a spasso per il testo. In: *Saperi per insegnare* (a cura di Bosc, Marelli, Mosca). Torino: Loescher, pp. 228-243.

Cortelazzo, M. 1994. *Lingue speciali. La dimensione verticale*. Padova: Unipress.

Cummins, J. 1979. *Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters*. Working Papers on Bilingualism.

De Mauro, T., Moroni, G.G. 1998. *DIB Dizionario di base della lingua italiana*. Torino: Paravia.

De Mauro, T. 1999. *Grande Dizionario italiano dell'uso*. Torino: UTET.

Krashen, S. 1985. *The input hypothesis*. London: Longman.

Piemontese, M. E. 1996. *Capire e farsi capire. Teorie e tecniche della scrittura controllata*. Napoli: Tecnodid.

Zambelli, M.L. 1994. *La rete e i nodi. Il testo scientifico nella scuola di base*. Quaderni GISCEL 14, Firenze: La Nuova Italia.

Sitografia

Siti consultati il 20 ottobre 2010.

[Http://www.dueparole.it](http://www.dueparole.it)

Dueparole è un giornale d'informazione di facile lettura. I suoi articoli sono scritti in una lingua molto chiara, semplice e precisa. Si rivolge alle persone che hanno bisogno di testi informativi molto leggibili e comprensibili. I suoi articoli rispondono a tale bisogno fornendo un'informazione essenziale, in una lingua il più possibile leggibile e comprensibile. A scrivere i testi di dueparole è un gruppo di linguisti, giornalisti, insegnanti e laureati in Lettere dell'Università di Roma *La Sapienza*.

[Http://www.iprase.tn.it/12/introduzione.htm](http://www.iprase.tn.it/12/introduzione.htm)

L'IPRASE (Istituto provinciale per la ricerca, l'aggiornamento e la sperimentazione educativi della Provincia Autonoma di Trento) ha il compito di promuovere e realizzare la ricerca, la sperimentazione, la documentazione, lo studio e l'approfondimento delle tematiche educative e formative, ivi compreso quello relativo alla condizione giovanile, a sostegno dell'attività del sistema educativo provinciale, anche per promuovere l'innovazione e l'autonomia scolastica.

Presentazione dell'autrice

Franca Bosc insegna Lingua italiana per stranieri presso l'Università degli Studi di Milano nel Curriculum Stranimedia (triennale e specialistica per studenti non italofofoni). Si occupa di didattica dell'italiano a stranieri e, in particolare, dell'italiano come lingua dello studio. Fa parte del Comitato Scientifico del Master *Promotals* dell'Università di Milano, del Centro Interculturale del Comune di Torino e della Direzione Editoriale della rivista *Italiano Linguadue*. Da anni collabora con l'Ufficio Scolastico regionale del Piemonte per la formazione dei docenti e con l'Unione Europea per la realizzazione di programmi connessi all'insegnamento dell'italiano lingua Straniera e seconda.