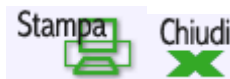


Italiano L2 per studiare

Jim Cummins, studioso americano dei processi di apprendimento della L2 da parte degli immigrati ha proposto una distinzione fondamentale tra le abilità comunicative interpersonali di base (**BICS**, *basic interpersonal communication skills*) e la competenza linguistica "cognitivo-accademica" (**CALP**, *cognitive academic language proficiency*). Un alunno immigrato si trova nella condizione di dover imparare nello stesso tempo sia l'italiano per comunicare (BICS), sia l'italiano per studiare (CALP), al fine di apprendere le diverse discipline, i concetti e i linguaggi specifici e settoriali. L'apprendimento della lingua dello studio richiede tempi lunghi, attenzioni didattiche mirate, facilitazioni linguistiche volte a favorire la comprensione dei testi e dei concetti.



Il contributo di Jim Cummins

Una riflessione linguistica che può aiutare a rileggere alcune situazioni che si vivono in classe.

Le esperienze di integrazione linguistica di allievi stranieri in diversi paesi hanno dimostrato fin dagli anni '70 un problema di fondo ricorrente: **la conoscenza della lingua seconda d'uso quotidiano non garantisce il successo scolastico.**

Cummins, importante studioso canadese che si è occupato a lungo di insegnamento di lingue seconde, ci fornisce alcune coordinate, alcune nozioni di base dalle quali si può partire per riflettere sull'insegnamento dell'italiano come lingua seconda nella scuola.

Cummins fa un'importante distinzione: identifica due grandi ostacoli linguistici, due grandi obiettivi che uno straniero deve raggiungere nel suo percorso scolastico per raggiungere il successo, per uscire dalla scuola con gli stessi strumenti concettuali degli allievi italofoni, che chiama **BICS (Basic Interpersonal Communication Skills**: Abilità comunicative interpersonali di base; servono per esempio per salutare, interagire con i compagni nei giochi, chiedere una semplice informazione) e **CALP (Cognitive Academic Language Proficiency**:

Padronanza linguistica cognitivo-accademica; serve per esempio per riassumere, comprendere e produrre testi argomentativi, individuare ed ordinare sequenze di fatti).

Dalle numerosissime ricerche sul campo analizzate da Cummins, si è visto che, **per acquisire le prime sono necessari in media circa 2 anni di studio e di esposizione alla lingua: le BICS servono principalmente ad interagire con gli altri nelle situazioni di vita quotidiana, sono strettamente legate al contesto e poco esigenti dal punto di vista cognitivo.**

Ma la scuola, con le sue proposte didattiche astratte e slegate dal contesto e con i processi linguistici e cognitivi complessi che vuole sviluppare, per raggiungere il successo richiede principalmente di padroneggiare le seconde, indipendenti dal contesto ed esigenti dal punto di vista cognitivo, che sono alla base dello studio e dei concetti.

Il problema è che per acquisire le CALP si richiede uno studio ben più lungo, fino a cinque anni: un allievo che interagisce senza problemi ed esitazioni con compagni ed insegnanti non è necessariamente in grado di usare la lingua seconda per svolgere compiti cognitivi complessi, non è necessariamente capace di studiare, di comprendere le lezioni scolastiche, di leggere i libri di testo.

La distinzione di Cummins è forse un po' troppo rigida, ma è fondamentale per far riflettere su alcuni punti importanti:

- ✿ quante volte si è convinti che un allievo straniero che ha raggiunto il livello linguistico BICS, che è in grado di sostenere conversazioni faccia a faccia, sia pronto per affrontare senza ulteriori sostegni compiti linguistici intellettualmente impegnativi, di tipo cognitivo-accademico?
- ✿ Quali e quante sono le basi concettuali, gli strumenti cognitivi che un allievo deve avere per affrontare le materie scolastiche? Quanto lo sviluppo di essi è legato allo sviluppo del linguaggio?
- ✿ Quante volte si cerca di far apprendere agli studenti stranieri i contenuti disciplinari prima di aver lavorato a fondo sulla lingua necessaria per comprenderli e acquisirli?
- ✿ Quante volte vengono attribuiti agli studenti stranieri problemi che sono invece problemi della scuola?

La lezione di Cummins: lo scenario

Lo stesso Cummins ha cercato di superare la rigida dicotomia tra BICS e CALP elaborando un altro strumento concettuale che può aiutare chi deve non solo insegnare una lingua seconda, ma anche insegnare a studiare in lingua seconda.

Egli ha cercato di individuare quali sono gli elementi che rendono problematici i compiti comunicativi a livello CALP, e quali sono i contesti d'uso delle abilità comunicative a livello BICS e a livello CALP.

La padronanza linguistica, in lingua materna come in lingua seconda, viene concettualizzata da Cummins in due continua (figura 1), rappresentati da due assi che si intersecano; il primo continuum, posto sull'asse orizzontale, indica quanto **la comunicazione è legata al contesto**, quanto la comprensione e la comunicazione sono favorite dalla negoziazione dei significati e da elementi legati al contesto; Cummins fa degli esempi di comportamenti comunicativi che si dispongono da un estremo all'altro del continuum: fare una chiacchierata o una discussione, scrivere una lettera ad un amico, scrivere o leggere un articolo accademico.

Ad un estremo stanno i comportamenti comunicativi tipici della vita quotidiana, mentre molta della comunicazione che avviene a scuola si avvicina all'estremo opposto.

Il secondo continuum, posto sull'asse verticale, si riferisce invece al grado di coinvolgimento cognitivo richiesto nella comunicazione: da un estremo all'altro avviene il passaggio da comportamenti automatizzati e acquisiti, a comportamenti che richiedono un coinvolgimento cognitivo attivo e lo sfruttamento di tutte le risorse linguistiche a disposizione.

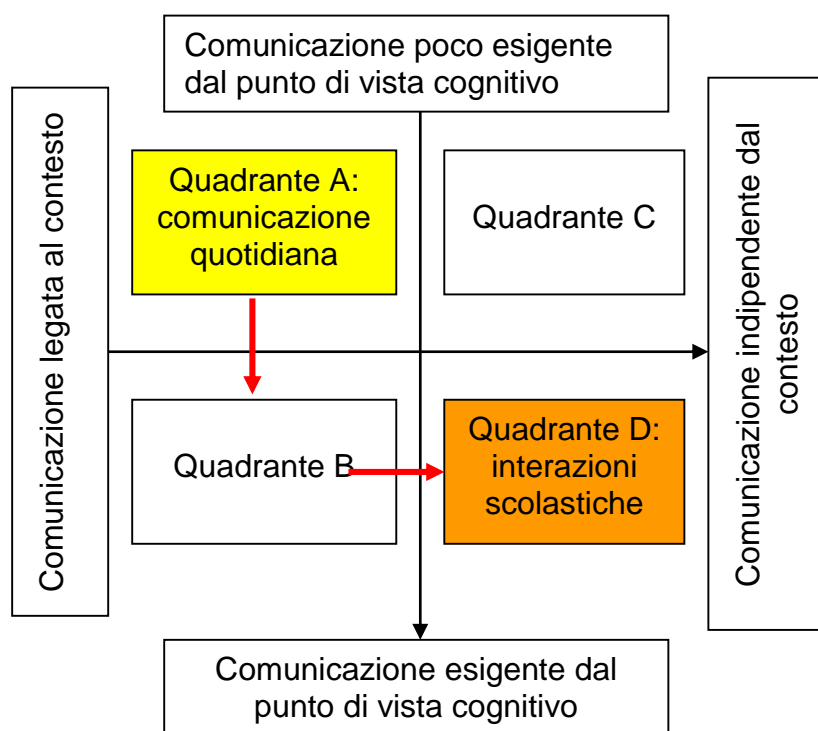
Con l'aumentare della competenza comunicativa, specifici compiti linguistici si spostano lungo il continuum verso l'alto; anche qui Cummins fa degli esempi: imparare e controllare gli aspetti fonologici della madrelingua è un compito che richiede un alto coinvolgimento cognitivo per un bambino di due o tre anni, per poi automatizzarsi con il tempo e quindi risultare cognitivamente poco impegnativo.

Alcune riflessioni per concludere...

Il modello di Cummins può servirci per evidenziare alcune direttrici, alcuni principi che possono guidare l'intervento didattico con allievi stranieri nella scuola.

Questo modello ci dice che un compito comunicativo non è facile o difficile in sé, ma lo è in funzione del livello di competenza comunicativa che possiede il parlante: compiti facili per un allievo madrelingua possono essere insormontabili per un coetaneo straniero.

L'incrocio dei due assi che rappresentano i due continua evidenziano **quattro quadranti** all'interno dei quali possono essere inserite le attività linguistiche e comunicative: all'interno di questo scenario, uno sviluppo armonico della competenza comunicativa si raggiunge attraverso un percorso ben preciso: **dal quadrante A, quindi da attività ed esperienze linguistiche e comunicative poco esigenti dal punto di vista cognitivo e strettamente legate al contesto, al quadrante B, dove trovano posto attività più impegnative cognitivamente, ma ancora legate al contesto, per arrivare al quadrante D, alle attività slegate dal contesto e cognitivamente impegnative.**



Passando alla quotidianità della classe...

Ciò significa che il primo passo da fare riguarda lo sviluppo della lingua della prima comunicazione, delle interazioni quotidiane, per sviluppare le abilità a livello BICS, attraverso attività che si pongono nel primo quadrante; i passi successivi, per avvicinare

prima e inserire poi l'allievo nelle attività scolastiche, cognitivamente impegnative, prevedono un uso della lingua che favorisca attività ancora molto legate al contesto (quadrante B), per poi staccarsi progressivamente dalle facilitazioni date dal contesto e avvicinarsi al vero e proprio livello CALP, il livello delle proposte scolastiche e delle attività di studio.

Resta fuori da questo percorso il quadrante C: in esso trovano posto infatti attività slegate dal contesto ma poco esigenti dal punto di vista cognitivo: in genere sono attività meccaniche dove la comprensione dei significati ha un ruolo marginale, come per esempio esercizi per la fissazione della pronuncia, attività quindi che possono trovare posto in un insegnamento di italiano lingua seconda, a patto che non costituiscano una parte consistente del lavoro e che siano rese motivanti.

Riguardo a quanto esposto sopra, un insegnante dovrebbe chiedersi:

- * Quali sono le attività didattiche che propone la scuola agli allievi stranieri e che possono essere inserite nei quadranti A, B, D?
- * Come si possono adattare le attività scolastiche necessariamente poste nel quadrante D, affinché siano accessibili ad allievi stranieri che non sono ancora in grado di staccarsi dal contesto?
- * Che ruolo e che peso hanno nel percorso glottodidattico che la scuola propone agli allievi stranieri attività didattiche che possono essere inserite nel quadrante C?

Bibliografia

- * De Mauro, *Guida all'uso delle parole*, Editori Riuniti 1997
- * U.Eco, *Lector in fabula*, Bompiani 1979
- * Pallotti, *La seconda lingua*, Bompiani 1998
- * A.A.V.V., *Imparare l'italiano, imparare in italiano*, Guerini Editore 1998
- * A.A.V.V., *Progetto Millia - Vol. 6*, IRRSAE Liguria 1992
- * Bertocchi, *La lettura*, Milella - Lecce 1983
- * A.A.V.V., *Prospettive didattiche della linguistica del testo*, La Nuova Italia 1990
- * Piemontese, *Capire e farsi capire*, Tecnodid 1996
- * Cornoldi - Be Beni - Gruppo MT, *Imparare a studiare 1*, Erickson, 2000
- * *Testi semplificati e facilitati del Centro Come e dell'Iprase di Trento*
- * R.Spadaro (a cura di), *Anch'io imparo*, Mursia, 2002
- * Zimbelli (a cura di), *La rete e i nodi*, La Nuova Italia, 1994

www.centrocome.it

www.iprase.tn.it

www.2000milia.it

