

## **Lingua materna e lingua della scuola tra disagi e risorse dell'apprendimento**

Nel mio spazio clinico e nella mia vita quotidiana io uso la lingua materna come risorsa di comunicazione, come leva di apprendimento e soprattutto come leva terapeutica. Non conosco molti linguisti che si siano interrogati su questo tema. Infatti, la credenza che una lingua materna - diversa dalla lingua dominante del contesto sociale - costituisca un problema (e spesso lo diventa proprio per via di questa credenza) appartiene all'Europa, non al nuovo mondo multietnico come gli Stati Uniti, l'Argentina, Hong Kong o Israele. È una tematica che sorge con l'aumento del numero di bambini figli di immigrati di paesi e culture non egemoniche. Penso che sia anche per questo motivo che la questione venga aperta attraverso le recenti ricerche e sperimentazioni di mediazione linguistico-culturale.

Dunque io conosco pochi scritti teorici in materia: qualche riga nei bei libri di Cardona, il vostro grande etnolinguista, gli studi dell'etnolinguista francese Sybille de Pury e quelli di etnopsicologia francese. Allora, non vorrei apparirvi pretenziosa ma per parlare di competenze linguistiche e lingua materna inizierò col raccontarvi alcune cose sul caso che conosco meglio, cioè me stessa. I miei dati anagrafici dicono che sono una cittadina Svizzera. Non tutti sanno che « lo svizzero » in quanto lingua non esiste e il fatto che sul territorio svizzero si parlino quattro lingue non significa per niente che gli svizzeri siano plurilingui. A meno che facciano parte, come me, di quel terzo della popolazione nata dai vari flussi migratori che si sono arenati lì da quasi un secolo.

Il mio nonno paterno era lituano e la nonna viennese. In famiglia parlavano lo yddish, il tedesco, il francese e il russo, tutte lingue prestigiose in Europa. Per sfuggire ai pogroom zaristi, prima della Rivoluzione d'Ottobre, il nonno aveva dato il figlio in affidamento a una famiglia svizzera-francese. Diventato adulto, mio padre ha poi ottenuto la cittadinanza. La famiglia di mia madre era svizzera, protestante, ma germanofona per la nonna e francofona per il nonno. I miei genitori si

sono incontrati in Ticino, dove sono nata. Sono dunque cresciuta in un ambiente culturalmente molto privilegiato, prevalentemente bilingue, francese e italiano, ma dove il plurilinguismo e la multiculturalità erano costanti. Attualmente sogno e conto in tre lingue e ne parlo altre cinque più o meno correntemente. Penso di essere un buon esempio, se fossero ancora necessari, della capacità mentale di un bambino normalmente costituito, a engrammare due, poi parecchie altre lingue senza danni per gli apprendimenti. Ma sono persuasa che questi apprendimenti si siano svolti armoniosamente durante la mia prima infanzia perchè lo sguardo che le varie persone di riferimento mi trasmettevano a proposito della loro lingua e della loro cultura era valorizzante e valorizzato. Sono cresciuta nella credenza che la multiculturalità sia una ricchezza.

Questa convinzione è stata scossa parecchie volte : mi scottano ancora le guance al ricordo del mio primo giorno di scuola, quando la maestra ha storpiato davanti a tutti sia il mio nome francofono che il mio cognome ebreo ashkenaze e per di più ha sottolineato che la rubrica della religione era vuota. Il contesto linguistico nel quale vivevo era dialettale, cattolico e particolarmente ambivalente rispetto ad un'importante immigrazione segnata dalla seconda guerra mondiale la cui appartenenza comune era proprio quella di provenire d'altrove. Io mi esprimevo in italiano che le famiglie benestanti parlavano *extra muros domesticos* e che era la lingua della scuola, quella dei bravi allievi. Il dialetto non aveva l'aureola odierna di lingua minacciata di estinzione. Per l'*intelligenza* locale, era, a quei tempi, la lingua degli ignoranti. I miei genitori non la parlavano. La scuola la squalificava, attribuendogli demagogicamente un ruolo predominante nell'insuccesso scolastico. Come avrei potuto rendermi immeritevole agli occhi della maestra e dei miei genitori parlandola ? E stato lo zuccone della classe che ha seminato nella mia testa di bambina i primi dubbi relativi alle lingue ed alle loro immagini : dopo avermi dato un sacco di botte per un motivo che non ricordo, mi ha detto : *i furasctee che i è nianca bon da parlà dialett, i ga da na fö di ball !<sup>1</sup>* Confusamente ho percepito molto presto come certi processi di identificazione collettiva portano alla violenza.

Più tardi sono andata all'Università a Berna. Ero molto fiera di essere una delle tre ragazze della volata di studenti ticinesi che andavano a studiare *in Svizzera interna<sup>2</sup>*. Mi dovevo trovare una stanza d'affitto e non mi ero preoccupata per il fatto che l'annuncio sul giornale dicesse *Keine Ausländer*, stranieri no. Nonostante la consonanza tedesca del mio cognome, il mio svizzero-tedesco era ancora insufficiente per

---

<sup>1</sup> Gli stranieri che non sanno neppure parlare il dialetto, che vadano fuori dai piedi !

<sup>2</sup> I ticinesi chiamano la Svizzera tedesca « Svizzera interna ».

mascherare la mia provenienza. L'affittacamere mi ha sbattuto la porta in faccia dicendo: *Usländer und Tessiner, das chunt ufs glichen a!*<sup>3</sup> L'immagine che mi rimandava l'affittacamere mi identificava con la terra dove ero nata e nella quale mi riconoscevo. Era paradossalmente gratificante. Ma per esserne totalmente partecipe, bisognava che il gruppo di studenti mi adottasse anche come « una di loro ». Il marchio di « ticinesità » degli studenti era, ed è tutt'ora, il dialetto. Non era più la lingua degli ignoranti ma quella di una minoranza marginalizzata che se ne serviva come scudo identitario. Mi son messa a parlarlo a una velocità record.

Con questi aneddoti, vorrei sostenere la mia convinzione che la capacità di assumere, sfruttare e condividere le potenzialità inerenti alla multiculturalità è largamente tributaria delle **immagini sociali** attribuite ad ogni elemento dal contesto in cui viviamo (fra cui le lingue, le credenze, le religioni, il colore della pelle). Per quanto mi concerne, è soltanto dopo aver integrato, attraverso delle strade fortemente marcate dalle **rappresentazioni**, la traiettoria drammatica di ebreo errante di mio padre e quella di protestante vodese di mia madre, che mi sono pienamente riconosciuta come donna pluriculturale nata in Svizzera e che ho sviluppato l'ottica transculturale con la quale svolgo il mio lavoro.

### ***Lingua materna e lingua della scuola***

Per non mettere il carro davanti ai buoi, cioè parlare dei disagi e delle risorse dell'apprendimento prima dell'apprendimento stesso, vi propongo di tornare insieme su quest'ultimo, in una prospettiva socio-antropologica.

Fino a 5000 anni fa, la trasmissione dei saperi si faceva soltanto attraverso il fare e il dire, tramite l'oralità. Con l'emergere della scrittura in Mesopotamia, nel 3000 a.C.circa, le relazioni sociali si sono modificate: il dominio del sapere trascritto è stato associato all'aumento del potere<sup>4</sup>. B. Lahire da l'esempio degli *scribi* che gestivano il mondo profano recensendo i beni e le persone, ed il mondo religioso attribuendosi il potere di codificarlo prescrivendo i gesti e le parole dei miti e dei riti. La scrittura ha conferito loro un *potere simbolico* semi-divino. Dal mondo greco in avanti, la società si fonda sempre meno su di un potere legittimato dagli dei e sempre di più su delle leggi e delle regole scritte dagli uomini.

---

<sup>3</sup> Stranieri e Ticinesi, è la stessa cosa !

<sup>4</sup> Cf. LAHIRE, B. *Cultures écrites et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, PUL, Lyon, 1993.

La scritturalizzazione e la codificazione dei saperi hanno resa necessaria l'appropriazione della scrittura. È così che *la scuola è diventata il luogo specifico dell'appropriazione dei saperi scritti*.

Ora, la logica del sapere scritto suppone un nuovo rapporto al mondo, un rapporto teorico: si tratta di inculcare agli allievi dei saperi che hanno acquisito la loro coerenza attraverso un processo di classificazione, di articolazione, di gerarchizzazione propria ad un tempo e ad uno spazio.

Rispetto alla lingua usata per la trascrizione dei saperi, il procedimento della scuola è simile: il suo compito è quello di insegnare a parlare e a scrivere secondo regole grammaticali, ortografiche e stilistiche.

Siamo così passati da un *sapere incorporato* nell'oralità ad un sapere *insegnato* dove soltanto coloro che imparano a parlare, scrivere e pensare secondo le regole scolastiche acquisiscono posizioni di potere. Il passaggio dalla cultura orale a quella scritta ha operato dei cambiamenti delle forme del sapere.

L'ipotesi psicosociologica è che gli allievi dei ceti popolari *vivano in contraddizione fra due lingue*: la lingua orale della casa e del contesto sociale, e la lingua scritta della scuola. Non si tratta di una mera modalità di espressione, ma di rapporti al mondo ben specifici e ben specificati nella denominazione di "cultura orale" o "cultura scritta".

A scuola, il linguaggio cambia, per natura e per funzione: *non è più un mezzo di espressione ma un oggetto di studio*, che richiede una capacità di riflessione, di analisi e di interrogazione. La parola non serve più a "parlare" ma diventa il supporto dell'analisi della catena sonora, ciò che chiamiamo lo sviluppo della coscienza fonologica. Allo stesso modo, penetrando nella lettura, le parole perdono il loro potere di comunicazione immediata per venir ridotti a dei "pezzi di costruzione" della lingua. Il bambino deve accettare che il significato non scaturisce più semplicemente dal contesto ma che ogni parola ricopre una realtà autonoma, un'unità di senso isolata, che deve associare ad altre per ricostruirne il senso.

Questo lavoro richiede al bambino di mettersi in una posizione di osservatore esterno del proprio linguaggio, di fare uno *sforzo di decentramento* per riconoscere e rispettare le costrizioni del nuovo codice, di correggere il suo modo di esprimersi fino al punto di farlo aderire alla norma che rappresenta la scuola ed entrare finalmente in

una relazione con l'altro che porta su di un oggetto esterno alla situazione concreta.

A scuola, la lingua materna diventa in certo qual modo *una lingua morta*.

La cultura scritta non costituisce soltanto un *nuovo rapporto al mondo* ma anche *un nuovo rapporto al linguaggio*.

Le ineguaglianze scolastiche riflettono la difficoltà che hanno certi bambini nel confrontarsi a questo nuovo rapporto col mondo e col linguaggio.

Prima di chiederci come aiutare concretamente gli allievi a scoprire un rapporto al mondo che permetta loro di appropriarsi la cultura scritta, cerchiamo di capire la logica delle loro difficoltà scolastiche, dei loro *disagi*. Fintanto che l'allievo non avrà preso coscienza che la lingua ha un funzionamento interno che deve smontare, adotterà *atteggiamenti di resistenza* per imporre la propria logica a quella della scuola di cui spesso non capisce le esigenze.

Queste resistenze si traducono *oralmente* con una propensione a rispondere in modo stereotipato o delle difficoltà a spiegarsi verbalmente. Nell'atto dello *scrivere*, l'allievo fa fatica a costruire testi che hanno una logica interna, un'organizzazione grafica e una formalizzazione grammaticale ed ortografica corretta. Nella *lettura*, si osservano difficoltà a isolare il significato delle parole, a combinare le unità (parole e frasi) e ad interrogare l'insieme di un testo. Inoltre, l'allievo non riesce né a capire, né a servirsi del *meta-linguaggio* usato nell'ambito scolastico per effettuare il compito di analisi della lingua. In modo generale, non riesce a convertire verbalmente i suoi gesti, le mimiche, le intonazioni e gli spostamenti corporali. Cioè non riesce a trasformare il suo rapporto alla lingua che rimane legata all'aspetto pragmatico e dialogico.

Di fatto, la scuola mette i bambini in una situazione di rimessa in causa sistematica e continua della loro logica, chiedendo loro di ricomporre costantemente un nuovo rapporto con il mondo. Lo scacco scolastico viene così ad esplicitare una contraddizione fra due forme di relazioni sociali, scolastiche ed extra-scolastiche.

Se l'ingresso nella scuola significa per ogni bambino l'adattamento a nuove regole, per molti di loro, ed in particolare quelli che provengono dai ceti meno abbienti e che usano un "codice ristretto" o da una famiglia

che parla un'altra lingua a casa, *l'ingresso nella scuola equivale ad obbligare il bambino ad imparare una nuova lingua orale, esigente nella sua struttura sintattica.*

Per un bambino migrante, lo scarto non si situa tanto fra la lingua d'origine e la lingua italiana quanto nello scarto fra due modalità diverse di rapporto alla lingua e al mondo.

## **Bilinguismo**

La domanda che sorge generalmente a proposito del bilinguismo è la seguente: il fatto di crescere con due lingue riduce il livello di competenza rispetto o al contrario le accresce?

Gli studi che portano sui ritardi nello sviluppo linguistico del bilingue indicherebbero piuttosto una curva di sviluppo diversa piuttosto che un ritardo propriamente detto. Infatti l'età dell'apparizione delle prime parole sarebbe la medesima; nel secondo anno il vocabolario sarebbe meno esteso e la comprensione non raggiungerebbe lo stesso livello di complessità sintattica. Ma in seguito, i bilingui raggiungerebbero un più alto livello di facilità verbale. Inoltre, le difficoltà in ambedue le lingue sopraggiungerebbero soltanto nei bambini che presentano patologie del linguaggio.

Se queste considerazioni sono scientificamente informative, operativamente sono poco creative. A me interessano di più **altri fattori che intervengono nella qualità del bilinguismo:**

- Lo *statuto socio-culturale* delle due lingue: si nota che, a livello dello sviluppo cognitivo il tipo di bilingualità è tributaria dello statuto relativo delle due lingue nella comunità. Si parla di *bilingualità additiva* quando il bambino ne trae un profitto cognitivo, e questo succede quando ambedue le lingue sono valorate, e di *bilingualità sottrattiva* quando l'apprendimento della seconda lingua avviene a scapito della lingua materna svalorizzata. Il *valore* attribuito dal contesto di accoglienza alla lingua materna ha un impatto sull'apprendimento di ambedue le lingue.
- Il sentimento di *appartenenza* e di *identità culturale*: Si parla di *bilingualità biculturale* quando il bilingue si identifica positivamente con ambedue i gruppi culturali, di *bilingualità monoculturale* quando il

bilingue si identifica con la lingua materna e di *bilingualità acculturata* quando l'identificazione si fa rispetto alla seconda lingua.

- In ogni modo, i linguisti contemporanei affermano coralmemente che la conoscenza e l'uso della lingua materna è fondante e imprescindibile per l'apprendimento della seconda lingua. È importantissimo che tutti gli operatori di tutti i settori psicopedagogici incorporino questa affermazione specialistica lasciando perdere la dannosissima credenza della nocività della lingua materna per l'apprendimento dell'italiano. Qualsiasi svalorizzazione della lingua e cultura materna ha delle pesanti conseguenze su tutti gli apprendimenti e quelli linguistici in particolare.

Il tema dello *scacco scolastico* è strettamente legato alla problematica delle famiglie immigrate che, nella loro grande maggioranza, appartengono alle classi sociali meno abbienti.

Ci si può chiedere allora come la scuola possa svolgere un ruolo di integrazione quando i bambini vivono in una cultura familiare fondata su delle pratiche linguistiche orali, a volte non scritturalizzate, ed in ogni modo ben lontane da quelle usate e insegnate dalla scuola.

A questo punto cominciamo ad esaminare **le risorse** legate all'apprendimento della lingua materna nella prospettiva progettuale dell'apprendimento della lingua della scuola, ossia della scritturalizzazione.

Anche in questo caso, una certa revisione dei nostri saperi sull'evoluzione degli apprendimenti linguistici ci può aiutare.

Nel corso delle loro esperienze verbali, i bambini sviluppano delle "intuizioni" rispetto alle modalità linguistiche, quelle che noi chiamiamo i **pre-requisiti della scritturalizzazione**. Per permettere il sorgere di queste intuizioni, bisogna offrire al bambino la possibilità di fare delle ipotesi e delle anticipazioni significanti, cioè cariche di significato immediato. Perciò non è necessario che la lingua o i testi usati siano identici a quelli dell'intorno domestico, ma che vi sia una **continuità**, e non una rottura linguistica e culturale, rispetto agli enunciati a cui è abituato e che conosce. Quello che importa sono le parole significanti che possiede e sulle quali costruire via via gli *apprendimenti prossimali*, come le onde concentriche attorno a un sassolino buttato nell'acqua. Lo sviluppo metalinguistico è primordiale per l'accesso alla

scritturalizzazione. L'ingresso nel mondo della scrittura non si limita all'apprendimento di un codice grafo-fonetico, ma alla **ristrutturazione** di tutto quanto è stato costruito nell'oralità, sia a livello affettivo che cognitivo e linguistico.

A questo scopo, la costruzione, o la creazione della capacità narrativa, il poter ascoltare, dire e inventare una storia, e la propria per cominciare naturalmente, costituisce una specie di transizione linguistica naturale verso lo scritto, partendo da situazioni orali naturali che si appoggiano su supporti illustrati. Conoscere la trama delle relazioni fra le persone e gli oggetti del mondo che ci circonda, cioè la trama logico-semantica, rappresenta una delle basi cognitive essenziali alla costruzione degli enunciati. È la rappresentazione mentale delle relazioni di causa a effetto tra gli avvenimenti che permetteranno al bambino di organizzare i suoi riferimenti spazio-temporali. Sono i personaggi orientati verso un'azione e un oggetto che strutturano il tempo e lo spazio e non un'organizzazione convenzionale da destra a sinistra.

Il primo stadio è quello della *narrazione enumerativa*: i bambini non reperiscono né la permanenza dei personaggi, né la trama logico-semantica. Non stabiliscono relazioni fra gli elementi percepiti (un cane, un bimbo, un gatto).

Segue la prima fase della *narrazione descrittiva*, in cui le immagini possono essere sommariamente descritte ma senza stabilire legami fra esse. La permanenza dei personaggi non è sempre acquisita e spesso il bambino non afferra l'ordine cronologico delle sequenze. Si tratta di una narrazione nell'immediatezza, senza possibilità di anticipare o differire le tappe della storia.

Nella seconda fase della narrazione descrittiva appare una maggiore coerenza nella cronologia con una comprensione globale della trama.

Poi appare la *narrazione interpretativa*: il comportamento verbale è costituito di commenti che personalizzano la narrazione. Il bambino crea a sua volta dei significati aggiunti, condivisibili, a partire dalla struttura minima della narrazione.

## **Scripts e contenitori di saperi**

La comprensione di una narrazione si può costruire grazie a dei "contenitori di saperi" che sono delle rappresentazioni delle conoscenze sul mondo, cioè degli organizzatori di concetti.

Gli psicolinguisti li chiamano "scripts" quando si tratta di conoscenze relative a situazioni stereotipate, standardizzate veicolate



dall'educazione e socialmente stabilizzate (per esempio andare al supermercato o vestirsi, che implica una successione di avvenimenti in un quadro spazio-temporale preciso ecc.) Questi scripts permettono ai bambini di raggiungere un livello implicito di comprensione nella lettura. Infatti sono capaci di ricreare i legami mancanti di una narrazione richiamandosi alla loro base di saperi generali e contestuali dei fatti. Partendo da questi saperi, il bambino può ipotizzare altri fatti possibili. Si tratta di una competenza extra-linguistica.

Vi è dunque una dimensione culturale inerente agli scripts poiché questi si elaborano nell'esperienza di ognuno. Molto spesso, negli strati sociali meno abbienti, molti degli scripts quotidiani fanno difetto. Quando un lettore principiante si trova di fronte a dei passaggi narrativi che costituiscono dei momenti di rischio di incomprendimento locale o globale, deve procedere ad un'attività "inferenziale". In ognuno di questi passaggi, il bambino uditore o lettore è in "pericolo di incomprendimento" se non possiede le conoscenze sul mondo e sulla lingua necessarie alle inferenze o se non le mobilita. La costruzione dei significati non si limita cioè a qualche ipotesi puntuale. Implica che le informazioni siano integrate in una rappresentazione cognitiva globale, una macro-struttura semantica".