

COME PARLANO I BAMBINI STRANIERI

Graziella Favaro

L'italiano, lingua "adottiva"

Le scuole dell'infanzia, e i servizi educativi per i piccoli, in questi anni sono diventati sempre più multiculturali perché frequentati da bambini - e dai loro genitori - le cui origini si collocano altrove. In dieci anni, i bambini di nazionalità non italiana che frequentano la scuola dell'infanzia sono passati dai 24.000 circa del 1999-2000 ai 136.000 del 2009-2010.

I servizi educativi per l'infanzia rappresentano per i bambini della migrazione, e per le loro famiglie, il primo e più importante "*luogo comune e di tutti*" che essi abitano in maniera continuativa e costante. Qui essi cessano di essere migranti e "stranieri" per diventare bambini e genitori come gli altri e insieme agli altri. Sono tuttavia anche gli spazi entro i quali piccoli e adulti portano sulla scena educativa e "scoprono" le loro differenze (somatiche, linguistiche, religiose, culturali...) e sperimentano la necessità di una gestione quotidiana delle discontinuità tra la dimora e l'esterno.

Nella scuola dell'infanzia inoltre i bambini stranieri acquisiscono l'italiano grazie allo scambio denso e coinvolgente con i pari e con gli adulti. Per loro, che sono nella stragrande maggioranza dei casi nati in Italia, l'italiano non rappresenta una seconda lingua in senso stretto, ma piuttosto *una lingua "adottiva"*, quasi un'altra *lingua madre*, dentro la quale e attraverso la quale essi imparano precocemente a parlare, giocare, interagire.

Per loro, la nostra lingua può essere inoltre definita anche come *lingua filiale*: sono infatti i figli che capovolgono le tradizionali modalità di trasmissione intrafamigliari e che portano dentro la dimora le parole, i significati e le narrazioni che hanno appreso e vissuto a scuola in italiano.

Ma come si presenta l'italiano delle cosiddette "seconde generazioni", dei bambini nati e cresciuti in Italia? Quali sono le caratteristiche e le tappe salienti dell'interlingua che essi attraversano? Che cosa "sanno fare" i bambini stranieri con la lingua e di quale aiuto hanno bisogno per progredire?

Anche per rispondere a queste e altre domande, che si pone una gran parte degli insegnanti e degli educatori, sono state condotte due ricerche che hanno interessato alcune scuole dell'infanzia che hanno da tempo caratteristiche di multiculturalità e plurilinguismo. La prima è stata condotta a Modena in cinque scuole dell'infanzia; la seconda è stata realizzata a Milano nella scuola dell'infanzia comunale di piazza SS. Trinità. In entrambi i casi, sono stati coinvolti i bambini stranieri di cinque anni inseriti all'ultimo anno di scuola.(1)

Una tappa cruciale

L'inserimento nella scuola dei piccoli rappresenta per tutti una tappa cruciale ai fini della socializzazione fra bambini e fra adulti e dell'interiorizzazione di una "grammatica dell'interazione" e delle relazioni. E naturalmente dello sviluppo linguistico. Se questo vale per tutti i bambini, a maggior ragione la scuola dell'infanzia costituisce l'ambiente più propizio e il contesto ideale per imparare a comprendere, rispondere, interagire, prendere la parola, narrare nella seconda lingua. Le ricerche e gli studi condotti in Paesi che da più tempo registrano una presenza rilevante di minori di origine immigrata confermano che l'inclusione - sociale, scolastica, linguistica - è facilitata se l'acquisizione della seconda lingua inizia precocemente, soprattutto nella fase prescolare.

Fra i dispositivi di integrazione efficaci rilevati nei Paesi europei, la promozione e l'inserimento dei bambini stranieri nella scuola dell'infanzia rappresenta proprio una delle

misure che danno risultati positivi (Eurydice 2004 e 2009). E ancora, in un documento della Commissione Europea sui figli degli immigrati, si pone l'attenzione ai più piccoli e al loro sviluppo linguistico grazie alla frequenza della scuola dell'infanzia fra le nove raccomandazioni fatte agli Stati membri per l'integrazione dei cittadini stranieri e dei loro figli. (Commissione Europea 2008)

L'indagine osservativa condotta nelle scuole dell'infanzia modenesi e milanesi si collocava nell'ambito di un progetto di vera e propria ricerca-azione, dal momento che gli operatori sono stati coinvolti attivamente nell'osservazione; sono stati organizzati momenti formativi e di discussione partecipata; sono stati realizzati laboratori narrativi per i bambini come ricaduta operativa degli esiti dell'osservazione.

La ricerca si proponeva soprattutto tre obiettivi:

- rilevare la situazione linguistica dei bambini stranieri di cinque anni inseriti nelle scuole dell'infanzia e le forme diverse di bilinguismo e di contatto fra le lingue, anche al fine di riconoscere e valorizzare la condizione di bilingue;
- descrivere, attraverso prove standard e osservazioni dirette in classe, la competenza in italiano dei bambini stranieri e osservare il loro stadio di interlingua: le regolarità, le strutture presenti e ricorrenti, gli elementi sui quali si deve portare l'attenzione...;
- coinvolgere gli insegnanti, sia nell'osservazione che nella sperimentazione di attività efficaci per lo sviluppo linguistico in situazione di migrazione e di acquisizione della seconda lingua e per la valorizzazione delle lingue d'origine.

Per comparare le produzioni linguistiche dei bambini stranieri con un gruppo di controllo, sono state rilevate anche le produzioni di un ugual numero di bimbi italiani, individuati in maniera casuale fra quelli che nell'elenco si collocavano subito dopo i loro compagni "osservati".

Che cosa vedi? Descrivere in italiano

T. M. L. sono tre dei bambini stranieri inseriti nella scuola dell'infanzia milanese, quali è stato chiesto, fra le altre prove, di descrivere l'immagine di una cameretta contenente oggetti diversi per colore, forma e grandezza. Ecco nelle trascrizioni della descrizione di un'immagine come hanno reagito alle sollecitazioni dell'intervistatrice (*i simboli # indicano delle pause, mentre le x indicano suoni incomprensibili*).. (2)

• L'italiano di T.

T: un letto # e xxxx gioco

INV: alza un po' la voce perché non sento

T: una finestra un sole una mamma

INV: sì mi: mi dici anche i colori di tutte queste cose?

T: la finestra marrone il sole arancione

INV: mh mh?

T: poi un letto verde rosso blu

INV: sì?

T: e l'altro # blu scuro e rosso e poi una nave grigia

INV: sì?

T: e poi due fiori uno rosso e uno marrone

INV: e poi scusa?

T: verde e poi un altro uguale poi due orsacchiotti verdi e

INV: sì

T: e poi due gatti e:h nero chiarissimi e una macchina gialla bianca e: nera chiara poi una sedia marrone e e: # non mi ricordo cos'è poi un altro letto verde # verde chiaro e marrone poi non mi ricordo come si chiama

INV: mh non importa mi hai già detto tante cose solo un'ultima cosa c'è anche una bambina?

T: no non non so se è una bambina o una mamma

INV: beh insomma sì non s- non so

T: ha i capelli gialli la faccia rosa

INV: e com'è vestita?

T: arancione

• ***L'italiano di M.***

INV: vai dimmi che cosa vedi nel disegno

M: una macchina gialla

INV: mh mh? va bene vai vai dimmi tutto quello che vedi

M: poi pupazzi verdi

INV: mh mh?

M: (le stelle) # le stelle arancio(ni)

INV: ok sì poi? # ci sono altre cose che vedi?

M: poi il letto rosa

INV: sì

M: il cuscino verde

INV: mh mh? ### e poi? ci sono altre cose in questo disegno?

M: mh i catti

INV: come?

M: i salto

INV: gatto?

M: sì

INV: mh c'è solo un gatto?

M: no due

INV: mh mh? e come sono?

M: sono neri # neri

INV: mh mh? ok # basta?

M: poi c'è una seggiola # che (è) marrone

INV: mh senti c'è anche una bambina dentro questo disegno?

M: sì

INV: com'è fatta questa bambina?

M: con la maglietta arancione

INV: mh mh? # e e poi? come come sono i capelli?

M: gialli

INV: benissimo senti l'ultima domanda hai anche un letto verde?

M: sì

INV: che cosa c'è sul letto verde?

M: un fiore

INV: mh mh?

M: una barca

INV: benissimo ok

• ***L'italiano di L.***

INT: dimmi che cosa vedi nel disegno

L: macchina

INT: ah ah e com'è questa macchina? di che colore è?

L: è giallo
 INT: bravissima
 L: nero
 EDU: cosa sono? ((indica qualcosa nel disegno))
 L: non lo so
 EDU: gatti # quanti sono?
 L: ###
 EDU: quanti?
 L: quanti
 EDU: quanti sono? conta
 L: due
 INT: ok brava Lisa poi che cosa c'è ancora?
 L: tre stel(a)
 INT: mh mh? di che colore?
 L: arancione
 INT: mh mh? e poi cos'altro vedi?
 EDU: questa cos'è?
 L: sedia
 INT: e com'è? com'è questa sedia?
 EDU: che colore?
 L: marone
 INT: mh brava
 EDU: ((parlando della bambina nel disegno)) che colore?
 L: giaro
 EDU: che cosa?
 L: capelo
 EDU: che colore è?
 L: arancione
 EDU: mh mh? questo cos'è?
 L: non lo so

Tre diversi gruppi

Come si può osservare, rispetto alla loro competenza in italiano, i tre bimbi stranieri presentano varietà di interlingua differenti: T. ha un'interlingua avanzata che appare del tutto simile a quella dei coetanei nativi; M. ha un'interlingua già evoluta che incorpora un gran numero di regole grammaticali benché riveli un repertorio lessicale più limitato. Da parte sua, L. conosce alcune parole dell'italiano e mostra di comprendere ciò che le viene detto, tuttavia non riesce quasi mai a comporre un enunciato in modo autonomo: le sue produzioni si appoggiano spesso sul turno precedente dell'interlocutore, così che la bambina e l'intervistatrice co-costruiscono gradualmente e faticosamente delle sequenze.

Più in generale, i bambini stranieri osservati nelle scuole dell'infanzia delle due città, possono essere suddivisi in tre gruppi.

I bambini con interlingua basica

Sono ancora in una fase semi-silenziosa e di prime produzioni, caratterizzate dall'uso di parole/chiave, di termini *passerpartout* che vengono loro in soccorso per denominare oggetti, persone, luoghi ... Il lessico, ancora limitato, si presenta per lo più fisso e invariabile, mentre il verbo compare spesso all'infinito. Gli enunciati non sono prodotti in maniera autonoma, ma sono il risultato di una co-costruzione tra interlocutore e parlante.

I bambini con interlingua post-basica

Sono coloro che posseggono un' interlingua più evoluta e presentano maggiore autonomia nel costruire le frasi. Le loro produzioni sono fluente, pur se risultano comprensibili solo grazie al contesto e alle immagini. Nelle frasi si notano inoltre molti tentativi e tracce di flessione; i verbi sono espressi in tempi diversi: infinito, presente, passato prossimo, imperfetto; l'ausiliare è presente anche se non sempre nella forma adeguata. La maggiore differenza rispetto al gruppo precedente consiste nella maggiore ampiezza lessicale e nello sviluppo grammaticale.

I bambini con interlingua avanzata

Questi bambini sono in grado di esprimersi in italiano in maniera simile a quella dei coetanei nativi. La differenza sostanziale rispetto al gruppo precedente sta nella maggiore fluente narrativa e nella più sicura padronanza grammaticale: i nomi sono flessi per genere e numero e vi è accordo nei sintagmi nominali tra articolo, nome e aggettivo. L'espressione della temporalità prevede l'uso di verbi al presente, passato prossimo, imperfetto. Compaiono inoltre le frasi subordinate: temporali, causali, relative. Il lessico è ampio e composto sia da parole piene "referenziali" (nomi e azioni), che da termini espressivi (aggettivi).

Oltre la "facciata linguistica": impariamo a osservare

La suddivisione in tre gruppi dei bambini stranieri sulla base delle loro produzioni in italiano è naturalmente orientativa, dal momento che le variabili individuali sono molteplici e i confini fra gli stadi interlinguistici sono fluidi e porosi. Molti sono inoltre i fattori che entrano in gioco in una situazione di osservazione che possono far sì che le produzioni siano più limitate e ridotte di quanto non avvenga in una situazione spontanea e non ansiogena. Le timidezze dei bambini, la presenza di un'intervistatrice esterna (anche se, in questo caso, ormai ben conosciuta ai bambini); la situazione comunicativa inconsueta: sono tutti fattori che possono giocare un ruolo importante.

Può tuttavia essere utile a delineare situazioni/tipo utili per poter orientare l'osservazione e l'intervento didattico. L'analisi delle parole e degli enunciati dei bimbi stranieri, a partire da input e sollecitazioni comuni e controllati, così come i loro silenzi protratti nel tempo, possono costituire un'occasione importante e fornirci materiali ed esempi per riflettere sullo sviluppo dell'interlingua e poter agire promuovendo condizioni positive per l'apprendimento dell'italiano.

L'osservazione ci consente anche di andare oltre la cosiddetta "facciata linguistica" che i bambini esibiscono, cioè la fluente superficiale e immediata che connota il flusso orale, per poter cogliere in maniera più mirata eventuali elementi di criticità, strutture linguistiche ancora non interiorizzate, esitazioni lessicali. Tutti elementi che entreranno in gioco l'anno successivo nel momento dell'italiano lingua scritta. Ci consente anche, viceversa, di registrare il lavoro incessante di costruzione della nuova lingua, tra regolarità ed eccezioni, tentativi più o meno riusciti di applicare una regola, creatività e invenzioni.

Prendersi il tempo ogni tanto per capire che cosa sta succedendo lungo il tragitto dell'acquisizione della nuova lingua ci aiuta infatti a:

-cogliere le situazioni di silenzio e di difficoltà comunicativa di alcuni bambini e comprenderne le cause. A questo proposito, si è osservato che alcuni bambini stranieri riuscivano a "sopravvivere" intere giornate in classe senza essere sollecitati dalle situazioni di interazione a prendere la parola e senza che vi fosse la necessità di doverlo fare. Le attività quotidiane, ripetute e trasparenti, che li coinvolgevano all'interno del grande gruppo, consentivano loro di rimanere silenziosi, pur partecipando e "facendo" insieme agli altri;

-capire a che punto si trova il bambino straniero, in quale stadio di interlingua si colloca, per poter proporre input linguistico adatto alla situazione: né troppo complesso perché non

sarebbe comprensibile; né troppo semplice perché non adatto ed efficace a far fare all'apprendente un passo avanti ,

-cogliere le incertezze, le esitazioni , le eventuali difficoltà di articolazione e pronuncia ;

-rilevare quali sono le strutture grammaticali già acquisite e quelle che sono ancora incerte e che chiedono di essere riprese e rinforzate;

-fotografare la situazione attuale e confrontarla in senso diacronico con le produzioni dello stesso bambino raccolte qualche tempo prima e con quelle che raccoglieremo più avanti , per registrarne i progressi e gli impacci persistenti.

Analizzando le produzioni dei bambini osservati e confrontandole con le loro situazioni di inserimento, possiamo inoltre cogliere i fattori che sembrano giocare un ruolo positivo nell'acquisizione della L2. Fra questi :

● *i fattori individuali*

- le caratteristiche di ogni bambino e l'attitudine verso l'acquisizione delle lingue;
- l'inserimento educativo precedente nell'asilo nido;
- le caratteristiche e la tipologia della lingua materna;
- la situazione di bilinguismo

● *i fattori famigliari e sociali*

- la presenza di fratelli e sorelle più grandi, già inseriti a scuola e italofoeni;
- la qualità e la quantità degli scambi in italiano nel tempo extrascolastico;
- un atteggiamento positivo della famiglia verso la seconda lingua;
- la disponibilità a casa di "beni linguistici" adatti ai bambini : testi illustrati , narrazioni , racconti , immagini

● *i fattori scolastici e di contesto*

- un "clima" positivo in classe e buone interazioni fra bambini e fra adulti e bambini;
- la programmazione di attività quotidiane mirate allo sviluppo linguistico/alla narrazione condotte anche in piccolo gruppo;
- la possibilità reale per ciascun bambino di prendere la parola e di essere destinatario di messaggi diretti e personali ;
- il riconoscimento e la valorizzazione delle diverse lingue d'origine e delle situazioni di bilinguismo;
- l'attenzione allo sviluppo della competenza narrativa da parte di tutti i bambini (spazio alla narrazione; tempi dedicati ; presenza di libri, racconti, storie...)

Naturalmente sono questi ultimi fattori a riguardarci in maniera diretta perché su di essi possiamo agire per creare nelle scuole le condizioni migliori perché i bambini stranieri possano apprendere l'italiano di qualità e crescere bilingui.

Note

1.Le ricerche alle quali si fa riferimento sono state condotte in cinque scuole dell'infanzia di Modena nel 2007 (a cura del Centro Memo) e in una scuola dell'infanzia comunale di Milano nel 2009 (progetto L.285 promosso dal Comune di Milano – Settore Servizi all'infanzia e realizzato da "La casa di tutti i colori"-Farsi prossimo di Milano). In entrambi i casi , il gruppo di ricerca era composto da Graziella Favaro , Elena Nuzzo , Gabriele Pallotti. I materiali relativi alle due ricerche si trovano in : Comune di Modena- MEMO 2007 e in G.Favaro (a cura di) 2011.

2. Le produzioni dei bambini stranieri sono state raccolte e trascritte da Elena Nuzzo.

La descrizione delle prove e le schede utilizzate nell'osservazione si trovano in G. Favaro (a cura di) 2011

Riferimenti bibliografici

Abdelilah-Bauer B. (2008), *Il bambino bilingue* , Raffaello Cortina , Milano

Commissione delle Comunità Europee (2008), *Libro verde. Migrazione e mobilità: le sfide e le opportunità per i sistemi di istruzione europei* , Bruxelles

Comune di Modena –Memo (2007) , *Osservare l'interlingua. Documentazione di percorsi attivati nella scuola dell'infanzia per conoscere la situazione linguistica dei bambini stranieri* , cicl con CD

Eurydice –Commissione Europea (2004 e 2009) , *L'integrazione dei figli degli immigrati nelle scuole in Europa*, Bruxelles

Favaro G. (2002), *Insegnare italiano agli alunni stranieri*, La Nuova Italia, Firenze

Favaro G. , Mantovani S., Musatti T. (2008) , *Nello stesso nido . Famiglie e bambini stranieri nei servizi educativi* , Angeli , Milano ,trad. francese : *Une crèche pour apprendre à vivre ensemble* , Erès, Paris

Favaro G. (2011) , *A scuola nessuno è straniero* , Giunti , Firenze

Favaro G. , (a cura di) (2011), *Dare parole al mondo . L'italiano dei bambini stranieri*, Edizioni Junior., Bergamo

Pallotti G. (1998), *La seconda lingua*, Bompiani, Milano