

# Insegnare ad insegnare: qual è il punto di partenza?

**Luigi Menghini**

Alta Scuola Pedagogica dei Grigioni, Coira

## 1. Introduzione

Nel 2011 il convegno nazionale dell'associazione AItLA aveva quale titolo: Competenze e formazione linguistiche. Negli atti, pubblicati da Guerra edizioni, l'anno seguente, si possono leggere numerosi interventi e ricerche sulle competenze degli studenti. Da quegli scritti e dagli ultimi convegni GISCEL si evince la presenza di una situazione per cui ogni istituto di formazione del terziario si lamenta: le scarse competenze nella lingua madre delle matricole universitarie. Non potendo avere la pretesa di portare risposte a questa situazione, ho però pensato al contesto in cui lavoro per cercare di individuare se vi fossero similitudini e quali potessero essere le spiegazioni a tale situazione. Ne è scaturito un quadro alquanto eterogeneo, dovuto da un lato al numero relativamente contenuto degli studenti italofofoni che frequentano l'Alta scuola pedagogica dei Grigioni, e dall'altro dal mezzo con cui si sono raccolti i dati.

### Il compito

Nelle prime lezioni, all'inizio di ogni percorso di studi, ho raccolto dagli studenti la loro autobiografia linguistica, invitandoli a mettere l'accento sui momenti in cui sono entrate nel proprio percorso nuove lingue e annotare riflessioni e considerazioni generali sull'apprendimento linguistico. Non consegnando loro altre indicazioni, ognuno ha potuto scegliere la modalità e la focalizzazione dei propri argomenti. Ne sono scaturiti testi, che contengono da un lato indicazioni interessanti sui diversi percorsi linguistici, e dall'altro un esempio di scrittura, le cui esigenze di formalità non sono palesate; l'unica premessa è che il testo sarà consegnato al docente.

Questo mio contributo si fonda sulle riflessioni scritte raccolte lungo gli ultimi dieci anni di insegnamento della didattica dell'italiano per italofofoni all'Alta Scuola Pedagogica di Coira (ASP GR), dal 2005 all'anno accademico 2014-15.

Pur lavorando in un contesto socioculturale di impronta tedesca – l'istituto, sebbene si definisca trilingue, svolge la maggior parte delle lezioni in questa lingua –, la costante presenza di studenti provenienti dalla Svizzera italiana (Grigionitaliano e Ticino) come pure studenti di seconda generazione, cresciuti e scolarizzati in lingua tedesca, permette all'ASP GR di proporre un programma linguistico specifico per studenti italofofoni.

### La statistica

Il numero di studenti che ha scelto, negli ultimi dieci anni, l'indirizzo rivolto all'insegnamento nella scuola dell'infanzia è di una sessantina, un quarto dei quali con un retroterra linguistico bilingue. Ricordo che le premesse per poter frequentare la formazione per insegnanti di scuola dell'infanzia esige un diploma di scuola media superiore (maturità, scuola di diploma, scuola propedeutica).

Per contro nel percorso di preparazione al diploma quale insegnante di scuola elementare, nel periodo analizzato, hanno frequentato l'Alta Scuola Pedagogica dei Grigioni un'ottantina di studenti, di cui all'incirca un terzo proviene da un retroterra linguistico bilingue, avendo come lingua di scolarizzazione l'italiano o il tedesco.

### Le competenze in tedesco

Le richieste di competenze in tedesco si sono precisate nel corso di questi anni, portando così

ad avere degli studenti con dei profili, se non tutti completamente bilingui, con eccellenti competenze sia in italiano che in tedesco. Gli studenti grigioni che svolgono la formazione all'ASP GR hanno già frequentato la scuola media superiore in tedesco, quindi, pur avendo seguito un percorso linguistico nella scuola dell'obbligo in italiano ed avendo vissuto quel periodo in un territorio dialettale o italofono, sono già confrontati con una parte dell'insegnamento in tedesco. Per quanto riguarda invece gli studenti ticinesi, che hanno frequentato normalmente il percorso scolastico precedente in italiano, possono contare sulle competenze di tedesco acquisite in casa e rafforzate nell'insegnamento del tedesco come lingua straniera nei diversi gradi della scuola.

### **L'analisi testuale delle autobiografie**

L'analisi di questi elaborati permette di avere una visione, parziale e limitata all'incarico dato, delle competenze di scrittura di neomaturandi – questo per la maggior parte degli studenti – che si apprestano ad intraprendere la formazione di insegnanti di scuola elementare, vantando già il raggiungimento di un diploma medio superiore.

Lungi dal poter essere esaustivi e completi nello spoglio dei testi, si cercheranno linee generali di analisi. Dai testi ho deciso di soffermarmi su due aspetti:

- a) definire l'eziologia degli errori (cfr. Colombo, 2011), deducibile dai testi, per ricevere una visione d'insieme della lingua degli studenti. L'analisi della tipologia di errori o scarti dalla norma, che appaiono ad una prima lettura dei testi, corrisponde a ricerche simili svolte di recente (cfr. Serianni, Benedetti 2009, Grassi, Nuzzo 2012). Si mette così in evidenza quali siano le parti deboli nella scrittura. In generale si può notare una marcata differenza tra gli studenti che seguono il percorso di scuola elementare con coloro che seguono il percorso di scuola dell'infanzia. La maggiore abitudine allo scrivere, richiesta dal percorso liceale rispetto ad altre scuole medio superiori, potrebbe rappresentare una spiegazione a questo fatto.
- b) in secondo luogo, numerose sono le indicazioni trovate nelle autobiografie sulle rappresentazioni che gli studenti hanno della loro competenza. Cercherò di riassumerle, dando un profilo dello studente medio che frequenta l'Alta scuola pedagogica.

Numerosi sono gli errori ortografici che si riscontrano nei testi, tutt'altro che semplice è definire una sistematicità degli errori, come ha auspicato in un recente lavoro Notarbartolo: "Per dare sistematicità al lavoro sugli errori bisogna aver chiaro l'insieme dei fenomeni che caratterizzano la pagina scritta, e sottoporli di volta in volta all'attenzione degli studenti". (Notarbartolo 2014, p. 12) Si possono se non altro osservare linee generali, ricorrenze che fanno riflettere.

Avendo lasciato aperta l'esecuzione del compito è evidente che il ventaglio di modalità di scrittura sia considerevolmente ampio.

## **2. Analisi degli errori**

Ho analizzato in dettaglio 21 testi di candidati insegnanti di scuola dell'infanzia (SI) e 31 testi di candidati insegnanti di scuola elementare (SE).

### **Giustapposizione**

Il periodare attraverso la giustapposizione, non inserendo un costrutto ipotattico che sarebbe richiesto da un linguaggio formale, è più frequente negli scritti SI che negli scritti SE, sebbene sia una forma di scrittura che testimonia una tendenza ad esprimersi, seguendo il ritmo delle riflessioni che emergono man mano.

Risulta essere particolarmente difficile da spiegarsi, dato che darebbe l'impressione che il testo sia scritto di getto, senza alcuna rilettura di personale verifica.

## **Coerenza**

La mancanza di coerenza tra parti testuali nel testo è notevolmente più evidente nei testi SI, benché sia presente anche nei testi SE. Come nella tipologia precedente tale mancanza potrebbe essere interpretata come uno scarso controllo di quanto si sta scrivendo, evitando di mostrare il filo conduttore che lega le singole parti del testo. Anche in questo si risente del parlato nello scritto.

## **Registro colloquiale**

L'utilizzo di stilemi tipicamente presenti nell'oralità, l'uso di termini afferenti al lessico colloquiale, presenti in egual misura sia nei testi SI che nei testi SE, dimostra quanto difficoltoso sia per gli studenti di oggi scindere chiaramente queste due abilità produttive. Probabilmente l'aumento delle modalità di scrittura, dall'avvento di strumenti comunicativi come la posta elettronica e i messaggi al cellulare, ha generato nella comunicazione odierna un avvicinamento delle modalità comunicative scritte e orali.

## **Ortografia**

Si trovano, indistintamente nei testi SI e nei testi SE, elementari errori ortografici i quali non possono che essere ascritti alla disattenzione, dato che risulta essere difficile immaginarsi che le regole ortografiche in italiano non siano conosciute.

Per contro gli errori dovuti ad un'errata trascrizione della reggenza preposizionale, presente – anche se in numero limitato – denotano una carenza linguistica generalizzabile.

## **Tempi verbali**

L'insicurezza nell'uso del congiuntivo si manifesta con l'utilizzo di tempi e modi non corrispondenti al contesto.

Una particolarità che si può osservare in modo esteso è l'uso pervasivo dell'indicativo imperfetto in contesti in cui abitualmente sarebbe richiesto il passato prossimo. Quest'ultimo appare spesso in alternanza con il passato remoto, nello stesso testo, denotando anche in questo contesto l'incompetenza nell'utilizzo tra questi due tempi dell'indicativo.

## **Interferenze**

La presenza di molti studenti bilingui traspare anche nelle interferenze dovute alla lingua tedesca. La fragilità nell'uso dell'imperfetto in contesti non grammaticalmente corretti è in questi studenti maggiormente comprensibile.

Pure considerevole è il numero di studenti con un retroterra linguistico dialettale, provenienti sia dal Grigionitaliano che dal Ticino. Si ritrovano interferenze anche dovute a questo fatto.

## **3. Rappresentazioni**

È interessante notare come all'interno di queste autobiografie abbiano trovato spazio anche opinioni e idee preconcepite riguardo la struttura linguistica, l'apprendimento della lingua materna, le difficoltà nell'apprendimento di una lingua straniera rispetto ad un'altra. Un approfondimento in merito a queste affermazioni sembra ancor più pertinente, considerando le prospettive professionali dei nostri studenti; diventare insegnanti, si suppone implichi una presa di coscienza dell'importanza assegnata alla lingua, quali ambasciatori e difensori della norma.

### **La dialettologia vissuta**

Nella Svizzera italiana, a differenza del retroterra lombardo vicino, la dialettologia è ancora vissuta anche nei giovani. Una studente afferma che, essendo nata a Poschiavo, “di conseguenza la

prima lingua che ho sentito e imparato è stata il poschiavino”, smentendosi poche righe più tardi dicendo: “Per esprimermi e comunicare con i famigliari usavo il dialetto; soltanto con le mie cugine parlavo italiano, sebbene pure loro fossero di Poschiavo”.

Originaria della stessa valle, con genitori dialettofoni, troviamo un'altra studente, cresciuta però parlando in casa l'italiano “secondo me loro [i miei genitori] credevano che se io avessi parlato solo l'italiano avrei avuto molte meno difficoltà nell'ambito scolastico”. Scelta genitoriale non condivisa e i cui frutti sperati non sono stati all'altezza delle aspettative. Infatti proseguendo nella lettura, la stessa afferma: “Ora il mio traguardo più grande è di riuscire ad esprimermi meglio non solo in tedesco ma anche nella mia madre lingua”.

L'insicurezza linguistica, causata dal dialetto, si ritrova anche nella seguente testimonianza di una studente ticinese: “Alcune volte mi capita di introdurre parole che provengono dalla lingua del dialetto (sic.) all'interno della lingua italiana, non sempre riesco ad esprimermi come vorrei quando utilizzo la lingua italiana”.

Il legame indissolubile con il retroterra dialettale traspare dall'affermazione di un'altra studente: “Il poschiavino rimarrà comunque la mia prima lingua, la lingua che insegnerò ai miei figli. Con lei sono nata, sono cresciuta e ci conviverò (sic.) fino alla fine”. Sembra che il dialetto lombardo alpino orientale parlato a Poschiavo sia particolarmente radicato nella quotidianità della gente, se si considera pure l'affermazione di una studente non poschiavina che scrive: “A tutto ciò si aggiunge il fatto che oramai sono più di quattro anni che sto con un poschiavino”, per confermare le sue ottime conoscenze anche di questa varietà dialettale. Sottolinea inoltre l'importanza delle relazioni umane per l'apprendimento linguistico.

“Le mie madri lingue sono l'italiano ed il bregagliotto, dialetto regionale”, afferma una studente, sottolineando il valore paritetico tra la lingua standard e la variante regionale”, ribadisce poco dopo il concetto, scrivendo “Anche se molti rinnegano il bregagliotto, io ne vado molto fiera, lo ritengo tanto importante quanto l'italiano e gli sono grata per avermi avvicinato ed aiutato nella comprensione di altri dialetti e lingue”.

La funzione di “chiave interpretativa”, data al dialetto per la comprensione di altre lingue è interessante. Per una sua compagna invece “Nel corso degli anni il mio italiano è migliorato, a scapito del dialetto”; un'altra ancora afferma che “da un lato ho la fortuna di riuscire a capire diversi dialetti [ticinesi e mesolcinesi], ma dall'altro lato il mio italiano ha sofferto parecchio perdendo termini specifici, rimpiazzati da usi colloquiali e dialettali”.

Tutte queste testimonianze confermano la vivacità del dialetto nella Svizzera italiana e la problematica legata al fatto che le due lingue vissute nella realtà quotidiana tendano a sovrapporsi, mischiandosi, non essendo probabilmente chiaramente definite e scisse.

## **Gli Italiani in Svizzera**

La formazione magistrale è seguita da numerosi studenti di seconda generazione, nati e cresciuti in Svizzera, ma le cui famiglie sono originarie di altre nazioni. Non sorprende perciò trovare tra questi, studenti italiani di seconda o terza generazione. La difficoltà di crescere bilingue traspare dalle righe di uno studente “Poiché non parlando e possedendo perfettamente le capacità di entrambe le lingue, spero che tramite la mia formazione io possa migliorare sia l'italiano che il tedesco”; una sua compagna, cresciuta anch'essa in un contesto familiare italofono, ma immersa in una società tedescofona, ha vissuto diversamente l'impatto con la lingua italiana: “Sono cresciuta in una famiglia italiana all'estero, quindi, solitamente i miei genitori hanno sempre parlato in italiano corretto, a casa”. Se da un lato dunque l'essere figlio di emigranti italiani in Svizzera è letto in maniera non solamente positiva, ma addirittura sopravvalutando il livello della lingua trasmessa, vi è per contro la testimonianza di un'immigrazione italiana in territorio italofono: “La mia lingua madre è l'italiano. I miei genitori sono di Napoli e Roma e ho avuto la possibilità di imparare anche i loro

dialetti, ereditando anche l'accento tipico del sud Italia. Riguardo a questi, non amo molto parlarli, di solito li pratico con i miei parenti che risiedono al sud". Questa studente cerca di sopprimere qualsiasi accento che la porti ad essere identificata come locutrice dialettale meridionale.

Da queste testimonianze risulta ancora evidente quanto il potenziale linguistico, insito nei locutori bilingui, non trovi ancora nella scuola, ancora strutturalmente monolingue, giusta collocazione.

### **Alloglotti nella Svizzera italiana**

Vi sono pure studenti che parlano tedesco in casa, ma sono cresciuti nella Svizzera italiana, come questa studente che afferma: "Per quanto riguarda l'italiano sono stata influenzata particolarmente dal dialetto ticinese che mi hanno insegnato i miei nonni", con tale affermazione giustifica la funzione veicolare del dialetto per approdare alla lingua standard. La stessa studente, riferendosi agli influssi recepiti attraverso il tedesco, sottolinea un'interessante differenza: "Questo tipo di dialetto ha influenzato il tedesco molto più di quanto il dialetto italiano abbia fatto con l'italiano. Riesco comunque a parlare un tedesco senza dialetto ma mi sembra più naturale parlare dialetto".

Vi sono d'altro canto situazioni dove l'essere bilingue non è vissuto come qualcosa di positivo. Questa è la constatazione tratta, leggendo di questa studente che, "passati alcuni anni mi sta tornando il problema dei bilingui cioè di non trovare mai la parola giusta nel momento giusto".

Nei lavori di Britta Hufeisen sul curriculum linguistico e la didattica integrata delle lingue si sottolinea quanto la sequenza dell'apprendimento delle lingue straniere abbia rilevanza e ogni lingua aggiunta debba poggiarsi sulle lingue apprese in precedenza, partendo da quella materna. È interessante si ritrovino aspetti che testimoniano questi assunti teorici come nelle seguenti citazioni: "In terza elementare sono poi iniziate le lezioni di francese, le quali mi piacevano molto e mi dava l'impressione che con le mie conoscenze del tedesco ero avvantaggiata rispetto ai miei compagni ticinesi". Se il costante allenamento cui si è sottoposti, vivendo in un contesto plurilingue, non lo si alimenta costantemente, rischia di essere compromesso. Questo è ciò che testimonia una studente di madrelingua tedesca, scolarizzata in italiano: "Ciò che ho notato essere andata persa nel tempo, è l'elasticità con cui da bambina saltavo di lingua in lingua, oggi rischio maggiormente di mischiare vocaboli di lingue diverse".

### **Lo spazio riservato alle lingue**

Essendo gli studenti all'inizio del loro studio, non avendo ancora avuto un insegnamento specifico in merito alla distribuzione dello spazio cerebrale per le lingue, è interessante quanto scaturisce dalle riflessioni di una studente, la cui analisi della propria situazione risulta essere alquanto puntuale: "Al liceo non ho più studiato francese e credo che lo spagnolo abbia un po' occupato il suo posto, nel senso che se ora provo a parlare francese esce sempre un misto tra francese e spagnolo. Questo però non è successo con l'italiano; nel senso che lo spagnolo che ho studiato non ha intaccato le mie conoscenze di italiano". Evidentemente le lingue di cui parla non occupano lo stesso livello gerarchico nella sua persona, e continua: "Anche studiando l'inglese sono sempre riuscita a tenerlo ben separato dal tedesco. Con il francese invece ho avuto questa difficoltà; si mescolava e si mescola tuttora allo spagnolo. A mio avviso questo è accaduto perché nessuna delle due è una mia lingua madre ma in sé non posso esserne sicura".

L'educazione ricevuta in casa e il ruolo di trasmettitore che rivestono i genitori, rientra spesso nelle riflessioni in merito al proprio percorso linguistico. Così una studente afferma: "Ripensando ai tre anni di apprendistato, ma soprattutto alla maturità, posso dire che l'italiano ha sempre fatto parte di quelle materie dove ho fatto più fatica. Essendo sempre stata molto insicura della grammatica nell'italiano scritto. Molto probabilmente per il fatto che, sin dalla scuola elementare, quando incontravo problemi che non ero capace di risolvere da sola, non potevo contare sull'aiuto dei miei genitori, perché purtroppo le loro conoscenze della lingua italiana erano molto scarse.

Nonostante questo, gli sono sempre stata grata di aver rinunciato al loro italiano per far sì che io e i miei fratelli potessimo crescere con la conoscenza di entrambi le lingue”. Il consiglio dato ai genitori di parlare la propria lingua ai figli, facendo così in modo che le strutture della propria lingua siano stabili, per poi costruirci sopra qualsiasi altra lingua, (cfr. Hufeisen, 2005) trova in questa testimonianza una conferma.

### **Sicurezza in sé**

Non per tutti gli studenti la compresenza di lingue diverse, le cui conoscenze sono anche costruite nell'ambito scolastico, è per forza negativa; addirittura una studente afferma, con malcelata modestia: “Riassumendo ora la mia formazione linguistica dandomi un autogiudizio sulle conoscenze opterei per un eccellente”. Fortunatamente troviamo pure che conferma quanto l'apprendimento di più lingue oltre a non essere negativo può anche essere ampliato ad ulteriori lingue: “Tuttora la mia difficoltà nell'apprendimento delle lingue è svanita, adesso voglio raggiungere un buon livello linguistico in tutte quelle che so già ed in futuro studiarne ancora due o tre”.

L'affermazione seguente risulta essere sorprendente scritta da una futura insegnante: “Scrivere testi è stato per me un vero incubo e ancora oggi preferisco leggere che scrivere”, mettendo sullo stesso piano due abilità che si trovano comunque su un livello diverso, ricettiva l'una, produttiva l'altra.

La funzionalità dell'apprendimento linguistico è sottolineato da una studente ticinese che afferma: “Nel frattempo ho anche imparato un po' di tedesco, che però non sono mai riuscita a comprendere molto, finché non me lo sono ‘fatta piacere’ per poter venire a studiare a Coira”. Si evidenzia in questo modo quanto importante possa essere la motivazione personale nell'apprendere in modo proficuo una lingua straniera.

## **4. Conclusioni**

Confrontati con la riflessione sulla lingua, la maggior parte degli studenti afferma di aver abbandonato da tempo – alle medie risalgono i ricordi più recenti – un lavoro approfondito sulla lingua; analisi grammaticale, analisi logica e analisi del periodo rievocano, non in molti, un insegnamento produttivo ed interessante.

Non volendo gettare ombra su settori dell'insegnamento precedente, ritengo comunque, sulla scia di quanto affermano tra gli altri Prandi e Sabatini (2012), che il lavoro di riflessione linguistica andrebbe definito diversamente nei livelli della scuola dell'obbligo e delle scuole superiori, integrando in queste ultime la riflessione e l'esercizio sulla linguistica testuale, spostando e approfondendo gradualmente la riflessione nei cicli seguenti e affermandosi al liceo. Tale abitudine alla riflessione, protratta su tutto l'arco del percorso scolastico andrebbe di pari passo coltivata con una presa di coscienza del testo scritto.

Una maggiore conoscenza della struttura della propria lingua, accompagnata ad una didattica integrata delle lingue straniere, facente capo ad una terminologia grammaticale possibilmente condivisa, dovrebbero poter permettere di armonizzare al meglio l'insegnamento linguistico generale, senza eccedere in molteplici distinguo.

## **Riferimenti bibliografici**

- Colombo, A. (2011). *A me mi, Dubbi, errori, correzioni nell'italiano scritto*. Milano: FrancoAngeli.  
Ferrari, A. (2014). *Linguistica del testo*. Roma: Carocci.  
Hufeisen, B. (2003). Zur Interdependenz emotionaler und kognitiver Faktoren im Rahmen eines

- Modells zur Beschreibung sukzessiven multiplen Sprachenlernens. *Bulletin VALS-ASLA* (Vereinigung für angewandte Linguistik in der Schweiz), 78, 13-33.
- Hufeisen, B., & Lutjeharms, M. (a cura di) (2005). *Gesamtsprachencurriculum Integrierte Sprachendidaktik Common Curriculum*. Tübingen: Gunter Narr.
- Moretti, B., Pandolfi, E. M., & Casoni, M. (a cura di) (2009). *Linguisti in contatto*. Atti del convegno, Bellinzona, 16-17 novembre 2007, Bellinzona: OLSI.
- Notarbartolo, D. (2014). *Competenze testuali per la scuola*. Roma: Carocci.
- Prandi, M., & Sabatini, F. (2012). *Il ritorno della grammatica: nuovi modelli per la riflessione grammaticale*. Conferenza tenuta nell'ambito di un ciclo svoltosi a Bondo, in Val Bregaglia, il 24 maggio 2012.
- Prandi, M. (2006). *Le regole e le scelte, Introduzione alla grammatica italiana*. Torino: UTET.
- Serianni, L., & Benedetti, G. (2009). *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*. Roma: Carocci.