

Come parlano i bambini a scuola

di Simone Fornara*

Capire di che tipo è e quali caratteristiche ha la lingua usata dai bambini a scuola è il primo passo per individuare le possibili strategie per migliorare l'apprendimento dell'italiano in situazione didattica. Questo è l'assunto alla base della recente pubblicazione *Come parlano i bambini a scuola. La varietà di parlato puerile della lingua italiana*, a cura di Dario Corno e Boris Janner (Vercelli, Edizioni Mercurio, 2009, pp. 277), che presenta i primi significativi risultati di una ricerca ancora in corso di svolgimento presso il Dipartimento della Formazione e dell'Apprendimento della SUPSI (già Alta Scuola Pedagogica di Locarno)¹.

La pubblicazione si colloca nel lacunoso settore della linguistica educativa a proposito della lingua parlata a scuola dai bambini di una fascia d'età compresa tra gli otto e i dieci anni inseriti in un contesto didattico: non esistevano, prima d'ora, studi specifici per questa varietà dell'italiano a scuola che i ricercatori hanno chiamato *parlato puerile*, non tanto con allusione alla sua semplicità, quanto alla constatazione che si tratta di una varietà che presenta caratteri peculiari ben identificabili, dotata di una sua "grammatica preferenziale specifica" (p. 11) e pertanto meritevole di attenzione. Tra questi tratti, ve ne sono alcuni che, pur essendo tipici della varietà puerile, non appaiono come esclusivi di essa, ma indicherebbero "possibili prospettive future della nostra lingua, come il *che* complementatore [*Che rotolò sul pavimento davanti a Paolino; Allora, Paolino entra in questo palazzo, che però c'è già dentro un altro signore*], l'insorgenza di nuove congiunzioni (tipo, ad esempio) [*Se tipo hai paura di un ragno bisogna toccarlo per affrontare le paure; Un libro tipo di cento pagine in un giorno*], l'ampliamento dei verbi analitici [*vieni giù e andò su al posto di scendi e sali*] e lo stesso incredibile rarefarsi dei legami testuali che si proiettano sempre più verso il dominio della *paratassi* [*E il cinese arriva dai cocodrilli che lo prende e lo mangia e poi dopo era morto e...*] (pp. 12-13). I bambini, in altre parole, ci fanno capire quale direzione sta prendendo l'italiano: si va verso una marcata semplificazione che snellisce il notevole carico morfologico, sintattico e lessicale della nostra lingua, rendendola un po'

meno ricca ma un po' più comunicativa.

Accanto a questi tratti, se ne registrano invece altri che – pur non essendo estranei ad altre varietà del parlato – sembrano più propri della varietà puerile in situazione didattica, come il lessico generico, ben esemplificato dal nome "tuttofare" *coso* (*Con la lente va lì e poi vede un pezzo d'oro, poi lo prende prova ad aprire la porta però il coso per aprire la porta è troppo grande: la chiave è diventata piccolissima e il coso della porta gigante*); l'assenza degli avverbi in *-mente* (a parte il riempitivo generalizzato *praticamente*), ai quali sono quasi sempre preferite le forme analitiche più dinamiche, come *di colpo, in mano, per caso, all'improvviso*; l'abbondanza degli alterati come *omettino, omino, porticina, cinesino, pulsantino, sberlona*; il ricorso a forme onomatopeliche di ispirazione "fumettistica" (*Senti toc toc dei rumori provenire da un armadio; E dopo è andato contro, contro un albero; Con la testa ha fatto "beng"; Escono saltellando lallalla lallalla*); l'uso insistito del *c'è* presentativo (*C'è la lepre e c'è la tartaruga; C'è i pipistrelli*); le sequenze di relative combinate spesso con strutture paratattiche (*E poi c'era un gigante che gli faceva paura e poi arrivano i bambini che prendevano paura del gigante che li inseguiva e poi cadeva dentro il lago che c'era lì*); oppure ancora l'uso di espressioni spontanee (*E poi si pisciano addosso; Il folletto gli ha dato il calcio nelle chiappe*).

La ricerca ha assunto una dimensione internazionale transfrontaliera per il coinvolgimento di classi ticinesi e italiane, per un totale di 106 alunni. Il confronto di due differenti realtà italofone ha permesso di individuare punti di contatto (molti, come l'alta frequenza di lessico generico, con verbi e nomi "tuttofare", o la preferenza per una sintassi ricca di dislocazioni volte a evidenziare quanto si vuole dire per appendervi le informazioni nuove, oppure ancora lo scarso uso di aggettivi e la scarsissima definitezza nei connettivi) e alcune significative differenze, ad esempio la minor quantità di parole e la minore velocità nel parlato dei bambini ticinesi, controbalanciata dalla loro intonazione specifica del raccontare parlando, assente invece nei bambini italiani (pp. 144-145), o la maggior aderenza alla strut-

tura narrativa di partenza dei bambini ticinesi rispetto a quelli italiani. Per elicitarne questi e tutti gli altri dati, dapprima è stata fatta ascoltare ai bambini la registrazione del racconto della fiaba *Giovannin senza paura*, una delle più tipiche del repertorio italiano, tanto da essere presente in tutto il territorio italofono (Ticino e Italia)², ed è stato poi chiesto loro a piccoli gruppi o individualmente di ri-raccontarla, cambiando il protagonista, attraverso l'introduzione di Paolino, fratello di Giovannino, che si reca nello stesso palazzo "della paura" e va incontro a nuove peripezie. I racconti dei bambini sono stati registrati, trascritti e infine analizzati: il fulcro del lavoro è stata dunque l'analisi di protocolli di parlato. La scelta di proporre un'attività di questo tipo è giustificata dall'intento di indagare non il parlato dei bambini in generale, ma il parlato in situazione didattica, che è poi il fulcro dell'insegnamento dell'italiano a scuola, la cui importanza è ancora oggi troppo spesso sottovalutata. Si tratta di un parlato con forti implicazioni pedagogiche, in quanto è collocato in una situazione di "problem solving", che spinge i bambini a lavorare sulla lingua per costruire un senso narrativo insieme alla classe (p. 64) e che mette in campo le abilità orali della lingua (ascolto e parlato).

La metodologia di raccolta e analisi dei dati ha permesso inoltre di allestire il Lippisd (Lessico dell'Italiano Parlato Puerile In Situazione Didattica), ossia il repertorio completo delle parole piene³ usate dai bambini coinvolti nella ricerca, che costituisce l'intera seconda parte del libro. Si tratta di un prezioso strumento di consultazione, soprattutto se si tiene conto che non ha precedenti in letteratura per quanto riguarda il parlato in situazione didattica (il più noto LIP – Lessico dell'Italiano Parlato – riguarda infatti il parlato in generale)⁴.

Il punto di vista del linguista potrebbe fermarsi qui, cioè alla registrazione dei dati e alla loro collocazione nel quadro di riferimento teorico che descrive le caratteristiche dell'italiano di oggi e della sua varietà puerile in situazione didattica. Tuttavia, come abbiamo ricordato all'inizio, lo scopo del libro è anche quello di aprire nuove

prospettive didattiche, attraverso la sollecitazione di riflessioni non solo linguistiche, ma di linguistica educativa. Il linguista educatore, infatti, ha il dovere di tradurre i dati affioranti dall'analisi in possibili agganci per promuovere una maggior attenzione alla lingua e al suo insegnamento. In questo senso, la semplificazione dell'italiano si può leggere come un'imperdibile occasione per insegnare l'italiano, cioè per individuare quelle aree della lingua che possono essere oggetto di riflessione con e per i bambini, al fine di aumentare la loro padronanza del linguaggio come potente strumento di comunicazione e di espressione. Le strategie didattiche suggerite dai ricercatori si differenziano in base al contesto e alla diversità dei dati raccolti: ad esempio, in Ticino i bambini usano più verbi – ma con una netta preferenza per quelli sintagmatici (come i già citati *venire giù* e *andare su*) – e meno aggettivi, onomatopoeie e segnali discorsivi; sia in Ticino, sia in Italia, i bambini usano poche congiunzioni e pochi avverbi. In linea di massima, quindi, il docente ticinese dovrebbe lavorare molto sull'aggettivazione e “dovrebbe riservare una particolare attenzione alla precisione linguistica dei verbi aumentando la competenza lessicale dei bambini nel differenziare i sinonimi e contenendo la loro tendenza alla analiticità (due forme invece di una); dovrebbe insegnare onomatopoeie e interiezioni, e avverbi “pieni” (tipo gli avverbi in *-mente*); e dovrebbe tenere lezione sui segnali discorsivi” (p. 79). In generale, il libro dà grande rilievo alla nozione di “definitezza”, che coinvolge i diversi livelli della lingua (fonologico, morfologico, sintattico, lessicale) e che è fortemente implicata nel parlato dei bambini. Un semplice esempio al livello lessicale servirà per chiarire che cosa è e qual è il ruolo di questo concetto nel parlato scolastico dei bambini e, di conseguenza, nelle strategie didattiche appena ricordate. Prendiamo la parola *cosa*: essa è meno definita di *oggetto*, che a sua volta è meno definita di *strumento*, che a sua volta è meno definita di *lampada* (p. 65-66). I bambini, in situazione didattica, tendono a usare con maggior frequenza proprio le parole e i costrutti meno definiti (p. 67): per loro, è ad



Foto TiPress/D.A.

esempio più comodo e più semplice ricorrere al significato iperonimo (*cosa*) che a quello iponimo (*lampada*), soprattutto se la situazione comunicativa permette di fare riferimento agli oggetti verso i quali essi dirigono la loro attenzione o cercano di dirigere quella altrui (ad esempio, *quella cosa lì* è più immediato e semplice di *quella cosa*, che è a sua volta più semplice di *quella lampada*). Questa tendenza è coerente con la semplificazione in atto nella lingua, ma rende la comunicazione spesso più problematica e imprecisa. Il linguista educatore, così come il docente che persegue il nobile fine di un'educazione linguistica efficace, non deve perciò cedere al fatalismo che il processo di semplificazione dell'italiano – anche quello in situazione didattica – potrebbe suggerirgli. Se partiamo dal presupposto che l'apprendimento del linguaggio poggia da un lato sul pilastro dell'innatismo, secondo il quale dentro di noi esiste una grammatica di base che ci permette di produrre e recepire frasi dotate di senso appartenenti alla nostra lingua, e dall'altro lato sul pilastro della perfettibilità della lingua nella sua dimensione performativa e formale, secondo la quale possiamo lavorare per affinare queste strutture di base e per rafforzare la nostra competenza comunicativa e lessicale, pare davvero plausibile che si possa intervenire didatticamente in questo senso: “La nostra convinzione, corroborata dai dati, è che le strutture grammaticali “di base” e frastiche non si imparano, ma si affinano. E che, per contro, le strutture di confezionamento dei discorsi, nei diversi formati, e la competenza lessicale non siano innate ma si imparino e maturino con il lavoro didattico. Dovremmo allora pensare con più convinzione a come *trasporre didatticamente* la grammatica

del testo e a come insegnare parole. Un parlato più preciso è un parlato più libero” (pp. 145-146). Dovremmo, in altre parole, puntare al raggiungimento di una maggior definitezza, combattendo la genericità e l'imprecisione della lingua.

Aggiungiamo qui che alla maggior “convinzione” di cui parlano gli autori nella chiusa della prima parte del libro andrebbe affiancata anche una maggior “concertazione” tra gli attori che entrano in scena nel processo di educazione linguistica nel quale sono coinvolti i bambini (e non solo loro) nella società di oggi: la scuola in primo luogo, certo, ma anche i mezzi di comunicazione (vecchi e nuovi) e soprattutto i libri. I modelli linguistici, infatti, hanno sempre avuto un ruolo di primissimo piano nell'educazione delle nuove generazioni; è naturale, dunque, che essi vadano qualitativamente alzati, se si vogliono ottenere risultati concreti. E l'innalzamento passa attraverso la proposta di una lingua più ricca, più definita, più aderente al contesto comunicativo, per molti versi opposta alla lingua povera, imprecisa, appiattita con la quale siamo ormai abituati a convivere troppo spesso senza nulla obiettare. Un primo passo potrebbe essere quello di ascoltarli (i bambini) e di ascoltarci parlare più spesso e con maggior attenzione (invito implicito nel libro di cui stiamo parlando), e di raccontare e leggere loro storie grammaticalmente e lessicalmente più vive e vivaci, magari osando anche andare controcorrente rispetto alle scelte editoriali e didattiche che oggi sembrano imperanti: il libro vende se è semplice e linguisticamente neutro; la storia è bella ma la lingua è difficile dunque meglio ridurla o semplificarla. Il pericolo è di adagiarsi su una dimensione comunicativa spiccia, modellata sull'inglese,

rinunciando a sfruttare la complessità di una lingua espressiva come l'italiano per far innamorare i bambini della lingua. Ma così si ottiene l'effetto contrario: proprio come è difficile innamorarsi di una persona mediocre, né bella né brutta, che ispira indifferenza, allo stesso modo è assai arduo provare attrazione per una lingua incolore, insipida, trasparente. Insomma, per far sentire ai bambini il fascino dell'italiano dobbiamo avere il coraggio di alzare la famosa asticella, anche nelle questioni di lingua e anche a partire dal nostro stesso parlato, perché i bambini lo prendono a modello. Ricordiamoci, inoltre, che la buona pedagogia insegna come l'apprendimento abbia molte più probabilità di attivarsi se il bambino è costretto a compiere uno sforzo cognitivo, e non se gli serviamo su un piatto d'argento la pappa (o, nel nostro caso, la parola) pronta. In altri termini metaforici, cucinare parole è difficile, ma i palati allenati a nuovi sapori difficilmente si accontentano di pietanze insipide e, col tempo, diventano sempre

più raffinati. I bambini sanno apprezzare la differenza tra un piatto mangiabile (descritto da un solo aggettivo di grado neutro) e un piatto squisito, elaborato, speziato, stuzzicante e prelibato (descritto da più aggettivi con sfumature semantiche di diverso grado). Ovviamente, a patto che qualcuno si sforzi di insegnare loro parole.

* Docente in Didattica dell'italiano presso il Dipartimento della Formazione e dell'Apprendimento della SUPSI

Note

- 1 Al libro e alla ricerca hanno collaborato Silvia Demartini, Miriam Rata, Cécile Franscella e Sabrina Croci, oltre all'estensore di questa recensione.
- 2 *Giovannin senza paura* è la fiaba che apre la raccolta di Italo Calvino delle *Fiabe italiane*, Torino, Einaudi, prima ed. 1956 (ora ristampata in tre volumi dalla Mondadori).
- 3 La distinzione tra parole piene e parole vuote è di tipo semantico-lessicale: le parole piene sono quelle che significano qualcosa indipendentemente dal contesto nel qua-



Foto TiPress/B.G.

le vengono utilizzate, cioè nome, verbo, aggettivo e in parte avverbio (ad esempio, la parola *ombrello* ha un significato lessicale "pieno"); le parole vuote, invece, non sono dotate di un significato autonomo ma devono sempre essere associate alle parole piene e al contesto (si tratta di congiunzioni, articoli, pronomi e avverbi deittici).

4 Cfr. T. De Mauro, F. Mancini, M. Vedovelli e M. Voghera, LIP, *Lessico di frequenza dell'Italiano Parlato*, Pisa, Fondazione IBM, 1993.

Opera Nuova

Rivista internazionale di scritture e scrittori

Leggere il mondo contemporaneo con lo sguardo della letteratura, ricominciare a parlare di scrittura, recuperare il dialogo tra pubblico e autori. Mire ambiziose, di cui non si sentiva parlare da tempo, da quando le riviste orientavano i gusti dei lettori e a volte formavano le coscienze. Oggi, in un periodo in cui la letteratura della Svizzera italiana è particolarmente vitale ma non sempre adeguatamente sostenuta dall'editoria, questi obiettivi sono fatti propri dai promotori di «Opera Nuova», rivista semestrale che si propone di tornare a una concezione di letteratura come pratica, dando nuovamente voce agli scrittori e con un'attenzione particolare alle nuove generazioni.

Il punto forte della rivista è rappresentato dalla sezione «Opere Nuove», dove sono proposte raccolte complete di poesia e racconti inediti, introdotti da un'aggiornata notizia biografica e da

una presentazione critica; una seconda sezione, dal titolo «Profili», ospita studi approfonditi su scrittori già noti accompagnati da una selezione antologica; una terza, «(Re)versi», propone traduzioni d'autore di opere scritte in una delle lingue della Confederazione, ed eccezionalmente anche in altre lingue; infine, nella sezione «Scritture su scritture» sono pubblicate interviste e dibattiti, sempre con un taglio divulgativo e nello spirito della riflessione generale. Il primo numero, uscito a gennaio del 2010, ospita i testi di tre autori svizzero-italiani emergenti: Fabiano Alborghetti, autore di diverse raccolte tra cui il recente *Registro dei fragili* (Casagrande, 2009), di cui è proposta la plaquette *Otto lamenti* introdotta da Raffaella Castagnola; Elena Jurishevich, già autrice di *Salmi di secondo tipo* (alla chiara fonte, 2005), collaboratrice della TSR e redattrice della rivista *Hétérographe*, con la

raccolta *Le parole tornino fiato*, introdotta da Luca Cignetti; e Flavio Stroppini, già autore di un romanzo breve, poeta e sceneggiatore risultato vincitore di numerosi premi (tra cui il Premio Selezione Campiello Giovani 2000), di cui sono pubblicati i racconti *Era novembre* e *La porta*. Sempre nel primo numero sono proposti anche il profilo di Federico Hindermann, poeta svizzero finora poco noto al grande pubblico qui presentato da un saggio critico di Matteo Pedroni, e la raccolta *Atelier* del poeta francese Charles Dupin, tradotta dal poeta Gilberto Isella. A chiudere il numero è un saggio di Dario Corno che riflette sul rapporto tra creatività e scrittura riletto in una prospettiva didattica. Altre informazioni sulla rivista «Opera Nuova», che è diretta da Raffaella Castagnola e Luca Cignetti, si possono trovare sul sito www.operanuova.com o scrivendo all'indirizzo info@operanuova.com.