

La competenza pragmatica come strumento inclusivo

Uno studio di caso con bambini stranieri di prima e di seconda generazione

Victoriya Trubnikova
Università degli Studi di Padova, Italia

Abstract The aim of this research is to demonstrate the benefits of home language maintenance among first and second generation migrant children by investigating whether they would perform better than their monolingual peers in their ability to narrate stories. The study was conducted in four primary schools in the Veneto region engaging 49 early elementary aged children with different cultural, educational and migration backgrounds who were asked to perform story-telling and story-retelling tasks. After a brief introduction to the study, the second paragraph tackles the notion of pragmatic competence and its relevance for bilingual education. The third paragraph presents the method of the study as well as the survey procedures, followed by a discussion of the results. The conclusion contains limitations of the study and illustrates a number of pedagogical implications. Positive outcomes of this study should raise teachers' awareness of the linguistic benefits of bilingualism and promote the concept of pragmatic competence.

Keywords Pragmatic competence. Bilingualism. Migration. Primary school education. Story-telling. Story-retelling.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Competenza pragmatica e bambini bilingue. – 3 Descrizione dello studio. – 3.1 Presupposti teorici. – 3.2 Ipotesi di ricerca. – 3.3 Partecipanti. – 4 Discussione dei risultati. – 5 Conclusioni.

1 Introduzione

In questo articolo verrà presentato uno studio di caso condotto con bambini della scuola primaria di provenienza straniera, con lo scopo di verificare la loro competenza discorsiva e, in particolare, la loro capacità di narrare storie in base a un input visivo e uditivo. Le ricadute positive di questo studio evidenziano il vantaggio del mantenimento della lingua materna sia per la scolarizzazione efficace del bambino sia per la socializzazione. La competenza discorsiva viene trattata come una competenza trasversale capace di rimarcare le somiglianze nel comportamento comunicativo piuttosto che accentuare le differenze linguistiche e culturali. Sotto questa luce, le narrazioni assumono un ruolo centrale per la valorizzazione dell'esperienza pregressa e per l'educazione morale ed etica fondamentali per tutti i bambini presenti in classe. Vale a dire che un bambino che sa narrare e sa narrarsi è capace di sentire la propria presenza legittimata nel mondo delle relazioni (Cristofaro 2016, 66), punto di partenza per lo sviluppo della competenza pragmatica.

Nel paragrafo successivo verrà presentata la definizione della competenza pragmatica e la sua rilevanza per la condizione del bilinguismo, nel terzo paragrafo si passerà invece a illustrare il metodo e le procedure della ricerca, nel quarto paragrafo verranno illustrati i risultati e, infine, nella parte conclusiva, verranno discusse le implicazioni pedagogiche.

2 Competenza pragmatica e bambini bilingue

È ormai assodato che nell'ambito dell'insegnamento delle lingue straniere la competenza pragmatica sia stata affermata come parte integrante della competenza comunicativa:

Pragmatic competences are concerned with the functional use of linguistic resources (production of language functions, speech acts), drawing on scenarios or scripts of interactional exchanges. It also concerns the mastery of discourse, cohesion and coherence. (Council of Europe 2001, 13)

La competenza pragmatica, intesa come la nostra capacità di usare il linguaggio per agire sugli altri e per comunicare con il mondo, normalmente fa parte del processo di socializzazione precoce. Col progredire della nostra competenza linguistica, nell'apprendimento ci si focalizza maggiormente sulla competenza funzionale, quindi su come la conoscenza delle convenzioni sociopragmatiche aiuti ad orientarci in varie situazioni comunicative e a modulare le nostre intenzioni in base alle aspettative degli interlocutori per poter scegliere

strumenti linguistici adatti. La variabilità socio-culturale si riscontra proprio nella decisione delle modalità pragmatiche, motivo per cui nell'insegnamento delle lingue straniere viene messa in secondo piano la competenza discorsiva, che include la gestione delle relazioni tema-rematiche e l'organizzazione logica del discorso. Si può ipotizzare che in una situazione ideale un apprendente adulto della lingua seconda non esiga un supporto didattico per capire la differenza tra i generi testuali e per creare discorsi sensati.

Immaginiamo invece un caso in cui un bambino sia esposto contemporaneamente a due o più lingue e cerchi di applicare regole costruttive del discorso. La questione sui benefici del bilinguismo, inteso come pratica di usare alternativamente più lingue,¹ è stata già ampiamente discussa nella letteratura specifica. Tra i principali vantaggi vengono nominati la flessibilità cognitiva (Bialystok 1986), l'abilità di focalizzarsi sugli stimoli rilevanti (Marian, Spivey 2003) e il potenziamento della memoria di lavoro (De La Cruz et al. 2015). In poche parole, l'utilizzo dei due codici linguistici richiede all'individuo un alto livello di controllo cognitivo che facilita lo sviluppo della consapevolezza metalinguistica e quindi aiuta a comprendere meglio i meccanismi della comunicazione.

Riprendendo il Modello di Iceberg proposto da Cummins (1991) proviamo a ipotizzare che la competenza discorsiva nella lingua materna possa essere trasferita nella lingua 'adottiva' (Favaro 2002) o nella lingua straniera, e, quindi, la socializzazione *in progress* tramite l'esposizione ai testi orali e scritti nella lingua materna prepari il terreno per la costruzione delle conoscenze sui principi comunicativi del linguaggio (e.g. il rispetto dei principi di Grice (1975) e l'organizzazione tematica e logica), spendibili per tutte le lingue presenti nel repertorio del bambino (Council of Europe 2001, 123):

Children enjoy listening to stories in their mother tongue and normally come to the foreign language classroom familiar with the conventions of narrative. (Council of Europe 2011c, 36)

Come afferma Cummins (1981, 49), «communicative proficiency already developed in L1 can readily be transferred to L2». Possiamo quindi, per ora, sorvolare sulla questione più discussa della competenza funzionale, che viene trasmessa ai bambini in modo prescrittivo, quando, ad esempio, uno di essi viene istruito su come ringraziare, a chi dare del tu/del voi, su come chiedere qualcosa in modo garbato ecc. (Glaser 2018). Sofferamoci invece sulla loro capacità di organizzare un discorso coerente e coeso e, in particolar modo, sulla loro abilità di narrare storie.

1 <http://www.treccani.it/vocabolario/bilinguismo/>.

3 Descrizione dello studio

Di seguito vogliamo proporre la descrizione dello studio condotto con lo scopo di verificare la competenza discorsiva di bambini stranieri che si trovano in una situazione plurilingue. Pur avendo uno svantaggio puramente da un punto di vista linguistico, i bambini di prima e di seconda generazione possono dimostrarsi competenti nello sviluppo delle abilità trasversali, tra cui appunto prendiamo in analisi la competenza discorsiva, in particolare la capacità di narrare le storie.

3.1 Presupposti teorici

In quanto attività motivante e divertente, le narrazioni hanno un ruolo centrale nella crescita e nell'educazione dei bambini. In veste di esercizio della condivisione sociale, le narrazioni possono essere viste in una duplice prospettiva, sia come strumento di interazione e di socializzazione, sia come oggetto di studio nell'ambito educativo e didattico. In effetti, Labov, Waletzky (1967) e Bruner (1986) affermano il ruolo fondamentale delle narrazioni per la concezione e l'elaborazione delle esperienze, il che permette di individuare gli aspetti tipici nell'esposizione dei fatti e nell'organizzazione della conoscenza appresa.

L'interesse per le narrazioni si attesta anche nell'ambito della linguistica acquisizionale, ad esempio Hickmann (2003) affronta la questione dell'acquisizione linguistica dal punto di vista funzionale e indaga sul rapporto tra le entità semantiche e la loro realizzazione pragmatica all'interno del discorso. In particolar modo, il suo lavoro apre una prospettiva interessante sull'aspetto universalistico delle presupposizioni e delle relazioni tema-rematiche, che vanno al di là delle restrizioni grammaticali che codificano l'organizzazione logica della narrazione. A tal proposito bisognerebbe menzionare uno studio classico di Berman e Slobin (1994) in cui vengono esaminati alcuni pattern acquisizionali che subiscono una variazione linguistica: ad esempio l'impatto dell'aspetto verbale grammaticalizzato sull'esposizione delle azioni.

Ci focalizzeremmo, tuttavia, sulla cosiddetta 'grammatica delle storie' sviluppata in particolar modo da Labov, Waletzky (1967), Mandler (1978), Stein (1982), Applebee (1978) e McCabe, Peterson (1991). Gli spunti più significativi riguardano gli aspetti universali della macrostruttura del discorso nella quale si attesta la presenza degli elementi costitutivi come l'inizio, lo sviluppo e la conclusione. Il modello di Stein (1982), un predecessore dello studio MAIN qui ripreso (Gagarina et al. 2015), ipotizza la presenza di entità indispensabili per la costruzione del discorso narrativo, in quanto una storia viene segmentata in episodi in base all'interazione dei personaggi e

alle loro reciproche intenzioni e azioni. Ciascun episodio presuppone la presenza di uno stato mentale del personaggio in questione che serve come premessa per un'azione futura (INITIATING EVENT), l'intenzione o lo scopo di compiere l'azione (GOAL), il tentativo di eseguire l'azione (ATTEMPT) e, infine, il risultato di quest'azione (OUTCOME) seguita da una reazione emotiva del personaggio che l'aveva eseguita o subita (REACTION).

Si può notare che al piano di azione (GOAL, ATTEMPT, OUTCOME) viene affiancato quello che riguarda la coscienza (INITIATING EVENT, REACTION) ripreso dai lavori sulla *Theory of Mind* (Bruner 1986). La maggior difficoltà dei bambini si riscontra proprio nella resa esplicita delle intenzioni e degli stati d'animo dei personaggi, fondamentali per la comprensione delle vicende. La capacità narrativa e la consapevolezza delle forme 'anomale' del campione narrativo vengono raggiunte dai bambini nell'età tra i 9 e gli 11 anni (Hickmann 2003).

3.2 Ipotesi di ricerca

Questo studio pilota si focalizza sulla competenza discorsiva, qui intesa come capacità di mantenere la macrostruttura e di organizzare i contenuti testuali in modo coerente e coeso. In particolare, è stata testata la capacità di fare attività di *story-telling* in base a un input visivo e di *story-retelling* in base a un input visivo e uditivo. Preme ribadire che questa ricerca si focalizza sulla dimensione pragmatica e auspica vantaggi a lungo termine per lo sviluppo sociale del bambino:

In contrast to talk, which is embedded within the here-and-now activity, when engaged in storytelling the child cannot rely on the hearer sharing experiences of the same event and must adhere to the pragmatic requirements of adjusting to the listener's knowledge and point of view. (Cekaite 2013, 608)

L'ipotesi di ricerca di questo studio riguarda la capacità di organizzare i contenuti della storia che possano risultare trasferibili dalla lingua materna alla lingua straniera; quindi i bambini sono facilitati ad esprimersi nella lingua seconda dopo aver acquisito le principali nozioni sull'organizzazione narrativa nella lingua materna:

The ability to narrate is still considered to be the cornerstone of communication; it has an impact on social abilities and on adequate performing in society. (Gagarina 2016, 91-2)

3.3 Partecipanti

Allo studio hanno partecipato 49 allievi stranieri² di 3°, 4° e 5° elementare, individuati tra 250 soggetti aderenti al progetto³ tra cui:

- 31 bambini di seconda generazione;
- 13 figli di matrimoni misti;
- 5 bambini di prima generazione.

Allo studio hanno preso parte l'Istituto Comprensivo di Grantorto (PD) con tre plessi situati a Grantorto, Gazzo e Grossa nel padovano e la scuola primaria Vittorino Zanibon dell'Istituto Comprensivo A. Vivaldi a Padova. Il gruppo di controllo era composto invece da 49 bambini italiani, compagni di classe dei bambini intervistati, pareggiati per età e sesso ove possibile. Tutti i bambini sono stati sottoposti all'esperimento previo consenso dei genitori.

3.4 Metodo di raccolta e di analisi dati

Nella fase preliminare della ricerca, ai genitori è stato distribuito un questionario con le informazioni socio-demografiche e linguistiche per verificare la quantità dell'input (Appendice 3). La qualità dell'input, vista una potenziale complessità del questionario per i parlanti non nativi, non è stata esaminata.

Abbiamo rilevato 19 lingue diverse parlate dai genitori, tra le quali: wolof, serbo, filippino, arabo, berbero, polacco, hindi, russo, moldavo, romeno, inglese, albanese, portoghese, togolese, hausa, panjabi, spagnolo, burkinè e kosovaro.

L'esperimento è stato svolto seguendo le linee guida dello studio MAIN (*Multilingual Assessment Instrument for Narratives*) (Gagarina et al. 2015), inteso a verificare la capacità narrativa dei bambini tramite l'esperimento di story-telling e di story-retelling. Nella fase della raccolta dati ciascun bambino doveva scegliere una busta colorata sullo schermo di un computer che conteneva la 'storia della capretta' per lo story-telling e la 'storia del cane' per lo story-retelling. Quando i bambini aprivano la busta con la 'storia della capretta',

2 Consapevoli di tutte le restrizioni che comporta l'utilizzo di questo aggettivo, il termine 'straniero' è stato adottato in questo studio per denominare tutti gli allievi con background migratorio.

3 L'attività di ricerca è stata finanziata dal Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione (FAMI) 2014-2020 - Obiettivo Nazionale: 2 - Integrazione - Piani d'intervento regionali per l'integrazione dei cittadini di paesi terzi. Il bando della ricerca IMPACT VENETO è emanato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (Direzione Generale dell'immigrazione e delle politiche di integrazione - Autorità Delegata del FAMI - IMPACT) e dal Ministero degli Interni con capofila la Regione del Veneto.

sullo schermo appariva una sequenza di sei vignette in base alle quali dovevano raccontare liberamente una storia (Appendice 1). Quando invece i bambini aprivano una busta con la 'storia del cane', le sei vignette venivano accompagnate da una voce narrante che produceva una storia, dopodiché i bambini dovevano ripetere ciò che era stato appena raccontato (Appendice 2). Tutte le storie sono state audio registrate e trascritte comprendendo esitazioni e false partenze.

È stato deciso di analizzare le macrocategorie dell'organizzazione testuale con riferimento allo studio MAIN che si avvale di uno schema interpretativo ripreso a sua volta dai lavori di Berman e Slobin (1994) e Stein (1982). La griglia di valutazione è stata testata con 302 bambini bilingui di 14 lingue diverse e si è confermata adatta come strumento di ricerca per i bambini nella fascia d'età tra i 5 e i 10 anni. Il materiale scaricabile gratuitamente online include le indicazioni per lo svolgimento dell'esperimento, nonché le schede valutative.⁴

Nello studio di MAIN le sei vignette contengono tre episodi; per ogni elemento della storia viene attribuito un punto (in totale 15 punti). Dopo la codifica qualitativa del punteggio è stato applicato il metodo statistico T-Test per verificare la configurazione dei dati e per analizzare il risultato medio raggiunto nei due esperimenti da parte dei due gruppi.

4 Discussione dei risultati

La rappresentazione grafica [fig. 1] ci permette di fare delle analisi trasversali sulla distribuzione del punteggio sia tra i due gruppi di bambini, sia tra lo story-telling e lo story-retelling all'interno di ogni singolo gruppo.

Il primo dato degno di essere preso in considerazione riguarda il miglioramento di prestazione nell'attività di story-retelling verificata da tutti e due i gruppi. Questo risultato ci porta a pensare che l'abilità di narrare le storie può essere indotta dall'istruzione esplicita. Si può tuttavia notare che questo miglioramento riguarda in particolare modo il gruppo di bambini stranieri che cercano di riprodurre lo schema narrativo proposto in modo più dettagliato. Questa riflessione ci permette, inoltre, di concludere che i bambini stranieri hanno raggiunto il miglior risultato nell'attività di story-retelling in termini assoluti.

Per quanto riguarda invece la distribuzione del punteggio raggiunto nell'esperimento di story-telling, si può evincere che il gruppo dei bambini stranieri si avvicina al gruppo di controllo ma mostra un maggior livello di dispersione. Per risolvere questa insufficienza

⁴ Reperibile sul link: <https://doi.org/10.61072533/34>.

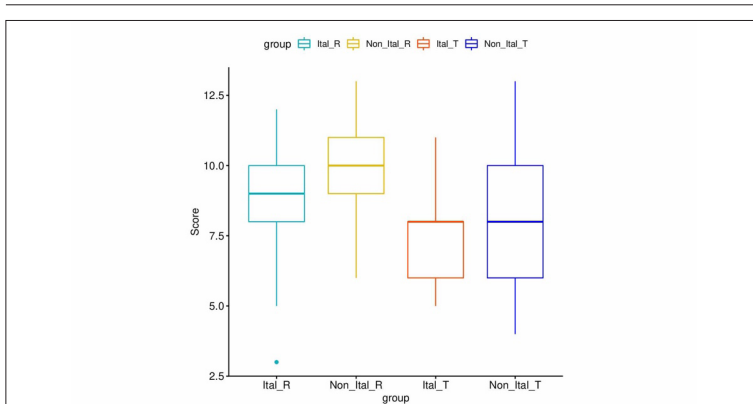


Figura 1 Box-plot della distribuzione dei punteggi

e per omogeneizzare il gruppo dei bambini stranieri sarebbe auspicabile introdurre più variabili statistiche, prestando più attenzione al vissuto linguistico dei partecipanti.

Come si può concludere da quest'analisi statistica, i risultati raggiunti dal gruppo dei bambini stranieri non sono inferiori rispetto a quelli raggiunti dai bambini italofoeni, il che conferma l'ipotesi della ricerca. In effetti, la competenza discorsiva presumibilmente raggiunta nella lingua materna produce un effetto benefico per la produzione linguistica nella lingua seconda.

Per corredare il risultato statistico con una riflessione qualitativa vogliamo mostrare qualche esempio della codifica dei dati (AS041010, seconda generazione, 11/15 punti):

1. Una pecora là è caduta nel lago però mamma la vuole salvare (GOAL).
2. La volpe è dietro l'albero che ha fame (INITIATING EVENT) e ha deciso di cercare di mangiare la pecorella piccola (GOAL). La mamma arriva (ATTEMPT) e tira fuori la pecorella (OUTCOME).
3. La volpe attacca la pecorella (ATTEMPT), la pecorella ha paura (REACTION), la pecorella cerca di scappare.
4. Ma la volpe la prende (OUTCOME), arriva corvo, il corvo guarda e decide di aiutare la pecorella (GOAL).
5. Il corvo attacca, il corvo va e prende la volpe la fa buttare a terra (ATTEMPT).
6. Il corvo insegue la volpe e la volpe scappa (OUTCOME).

Questo bambino straniero ha nominato tre elementi di tutti e tre gli episodi, indice, secondo lo studio MAIN, di una maggior complessità della narrazione, risultato non raggiunto, ad esempio, da questo bambino italofono (CB170608, 6/15 punti):

1. Un giorno un piccolo di una capretta affondò nel mare.
2. La mamma andò a prenderlo (ATTEMPT) e la volpe se lo vuole mangiare (GOAL).
3. La volpe prese l'altro piccolino (OUTCOME) quando la mamma è andata a salvare l'altro che era nel mare, e lo azzannò e dopo la mamma e l'altro piccolino bevvero l'acqua nel lago (OUTCOME).
4. Un corvo azzannò la volpe (ATTEMPT).
5. E i due cuccioli vissero con la mamma (OUTCOME).

Nell'ultimo esempio, dal punto di vista linguistico, si può notare la scelta inusuale del passato remoto. Tuttavia, nella macrostruttura narrativa si possono attestare delle lacune, ad esempio un mancato riferimento allo stato mentale dei personaggi. Si può notare che il bambino si è focalizzato sul risultato delle azioni senza individuare le intenzioni dei personaggi come fase antecedente all'agire e ha creato, perciò, una narrazione meno coerente.

5 Conclusioni

Prima di passare alle riflessioni conclusive, preme considerare alcune limitazioni dello studio. In primo luogo, sarebbe auspicabile l'analisi più dettagliata dell'input linguistico che ricevono i bambini esaminati per includere delle possibili variabili, come, ad esempio, il tempo effettivo che i genitori o parenti trascorrono con il bambino in attività di lettura e di ascolto. In secondo luogo, la validità del gruppo di controllo può essere corrotta visto che nella regione vige una diglossia.

Considerando queste inesattezze, sarebbe prematuro dire che la capacità di narrare e di strutturare il discorso nella lingua seconda o 'adottiva' venga potenziata dalla conoscenza della lingua materna. Ciononostante, la valutazione statistica suggerisce, limitatamente agli apprendenti presi in esame, che la capacità narrativa non viene penalizzata in un ambiente plurilingue. Sarebbe fuorviante, dunque, imporre l'utilizzo della lingua italiana anche nell'ambiente domestico, considerando che alcune competenze acquisite nella lingua materna possono contribuire allo sviluppo di competenze nella lingua seconda. Una delle implicazioni più importanti di questo studio consiste nel tentativo di smantellare un mito obsoleto sull'effetto negativo della lingua materna, che presumibilmente rappresenterebbe un intralcio per lo sviluppo armonioso delle competenze nella lingua seconda.

La capacità di selezionare e di riportare tre sequenze di eventi interconnessi, nonché di individuare le intenzioni dei personaggi per una corretta interpretazione delle azioni, viene coordinata dalle riflessioni metapragmatiche che a loro volta vanno potenziate per formare un parlante competente. La necessità di coordinare il punto di

vista dei personaggi fittizi con quello dell'ascoltatore richiede uno sforzo inferenziale che rende il discorso narrativo pertinente e appropriato. È stato notato, però, che nella pratica didattica poco spazio è stato effettivamente dedicato alla competenza pragmatica e ancor meno al suo ruolo nella formazione linguistica dei soggetti bilingui (Kecskes 2015, 419-20).

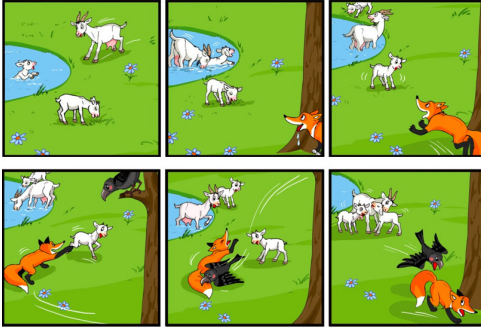
La competenza discorsiva, dunque, risulta essere importante per il successo scolastico, ad esempio nel compito di segmentare le informazioni pertinenti, di inferire i significati o di esplicitare informazioni. Lo schema narrativo diffuso nei manuali scolastici che include l'inizio, lo sviluppo e la conclusione del racconto può essere potenziato dagli elementi che vertono sull'interpretazione e sulla comprensione degli eventi da parte dell'ascoltatore. Preme sottolineare, dunque, che oltre agli aspetti grammaticali, i principi organizzativi del discorso possono essere soggetti alla valutazione da parte dell'insegnante.

Infine, il saper raccontare le storie nelle varie lingue permette di veicolare i significati culturali e di conservare la propria identità. La possibilità di 'narrarsi' nella lingua materna diventa un modo per tramandare il proprio bagaglio culturale, una pratica alla base dello scambio interculturale che aiuta a evitare la devalorizzazione della lingua e cultura del bambino nel contesto scolastico.

In conclusione, possiamo affermare un ruolo non indifferente di due o più repertori linguistici per una socializzazione efficace, per il successo scolastico e per il mantenimento della propria identità pluriculturale e plurilinguistica.

Appendice 1. Materiale per lo story-telling

Storia della capretta



Appendice 2. Materiale per lo story-retelling

La registrazione

Un giorno c'era un cane giocherellone che vide un topo seduto vicino ad un albero. Fece un salto perché voleva prenderlo. Un bambino allegro tornava dalla spesa con delle salsicce nella borsa e un palloncino in mano. Lui vide che il cane stava per raggiungere il topo.

Il cane non fu abbastanza veloce e il topo scappò via. Il cane finì addosso all'albero e si fece male. Il bambino si spaventò e il palloncino volò via dalla sua mano. «Oh, no!» - gridò il bambino - «Il mio palloncino!», e decise di riprenderselo. Intanto il cane notò le salsicce che il bambino aveva lasciato nella borsa della spesa. E decise di prenderle. Pensò: «devono essere deliziose».

Il cane afferrò le salsicce che il bambino aveva lasciato nella borsa. Intanto il bambino cominciò a tirar giù il palloncino dall'albero. Il bambino era contento di aver ripreso il palloncino e non si accorse che il cane stava mangiando le sue buone salsicce.



Appendice 3. Questionario genitoriale

Informazioni generali*

1. Lei è:
Madre _____ Padre _____
(nome e cognome) (nome e cognome)
2. Data di nascita madre _____
Data di nascita padre _____
3. Luogo di nascita madre _____
Luogo di nascita padre _____
4. Nome e cognome del(la) figlio/a _____
5. Data di nascita del(la) figlio/a _____
6. Luogo di nascita del(la) figlio/a _____
7. Anno di arrivo in Italia della famiglia _____
8. Per quanto tempo tornate nel vostro paese?
mai 1 mese 2 mesi fino a 6 mesi più di 6 mesi

Informazioni socio-demografiche

9. Numero di figli/e: _____
10. Qual è il suo titolo di studio? _____

11. Qual è il titolo di studio di suo/a marito/moglie o compagno/a?

12. Che lavoro fa? _____
13. Che lavoro fa suo/a marito/moglie o compagno/a? _____

14. Quante persone ci sono nella vostra famiglia? _____

Informazioni linguistiche

15. A casa, oltre alla lingua di origine, parlate tra di voi in italiano?
SI MAI
16. Quale/i lingue parlate con il bambino?
italiano lingua di origine italiano e lingua di origine
17. Quali lingue vengono parlate in famiglia?
a. _____ c. _____
b. _____ d. _____

* versione adottata di Roch, Maja (2015). *Questionario per genitori di figli bilingui*. Padova: Università degli Studi Padova, Dipartimento dello Sviluppo e della Socializzazione.