



Università
Ca'Foscari
Venezia

**SCUOLA DI DOTTORATO IN SCIENZE DEL LINGUAGGIO,
DELLA COGNIZIONE, DELLA FORMAZIONE**

**DOTTORATO DI RICERCA IN SCIENZE DEL LINGUAGGIO
L-LIN/02, 23° Ciclo**

(A.A. 2007-2008 - A.A. 2010-2011)

**L'educazione linguistica nella classe CAD plurilingue
e multiculturale: gli allievi (italiani e migranti)
fungono da risorsa reciproca per l'apprendimento?**

Una ricerca in alcune classi della scuola pubblica italiana

Dottorando

Greta Mazzocato
matr. 955488

Direttore della Scuola di dottorato
Prof. Guglielmo Cinque

Direttore della tesi
Prof. Paolo E. Balboni

Ai miei cari

Ringraziamenti

Un sincero ringraziamento al Prof. Paolo E. Balboni, mio Tutor di Tesi per la guida, l'ascolto e i consigli ricevuti durante la stesura del lavoro; alla Prof.ssa Carmel Mary Coonan e al Dott. Graziano Serragiotto per gli insegnamenti ricevuti in questi anni; ai Dottori e Dottorandi della Scuola di Dottorato in Scienze del Linguaggio per le occasioni di confronto costruttivo condiviso durante i seminari; ai docenti che si sono resi disponibili alla compilazione del questionario; alla docente accogliente e agli alunni della classe seconda dell'IC di Vedelago (TV) nella quale è stata condotta la sperimentazione sul campo; ai miei genitori per il sostegno amorevole di sempre; a Cristina Santin e a Mirco Tocchetto per il prezioso supporto tecnico e affettivo ricevuti.

INDICE

INTRODUZIONE	
0.1 Oggetto e scopo della ricerca	1
0.1.1 <i>Descrizione del progetto</i>	2
0.2 Struttura dell'opera	3
PRIMA PARTE – Coordinate teoriche	5
CAPITOLO 1	
Allievi di altre lingue e culture nel contesto scolastico italiano	6
1.1 Uno sguardo alla normativa	6
1.1.1 <i>Dal 1989 alla metà degli anni '90</i>	8
1.1.2 <i>Dalla fine degli anni '90 alla metà del 2000</i>	15
1.1.3 <i>Gli anni 2006-2007: un biennio importante</i>	22
1.1.4 <i>Dal 2009 ad oggi</i>	29
1.2 Alcuni dati	34
1.3 Una definizione di allievo straniero	36
1.4 I bisogni degli alunni migranti	38
1.5 Le sfide degli alunni migranti	44
CAPITOLO 2	
Glottodidattica dell'italiano come lingua seconda nel contesto scolastico	51
2.1 La glottodidattica dell'italiano lingua seconda a scuola: «La via italiana»	52
2.1.1 <i>I percorsi personali transitori: un modello</i>	54
2.2 L'accoglienza e la didattica dell'italiano L2 a scuola: le modalità organizzative	58
2.2.1 <i>Strutture e strumenti</i>	60
2.2.2 <i>Le figure professionali preposte</i>	71
2.3 La didattica dell'italiano L2: i fondamenti e gli approcci	76
2.3.1 <i>L'approccio umanistico-affettivo</i>	76
2.3.2 <i>L'approccio comunicativo</i>	78
2.4 La didattica dell'italiano L2: la dimensione metodologica	82
2.4.1 <i>Il Natural Approach</i>	83

2.4.2	<i>Il Total Physical Response o T.P.R.</i>	87
2.5	Il curriculum e il syllabo per gli studenti di italiano L2	89
2.6	I modelli operativi	93
2.7	La valutazione degli allievi stranieri	95
CAPITOLO 3		
La classe CAD plurilingue e multiculturale in contesto scolastico		102
3.1	Le caratteristiche personali e sociali nella classe CAD	104
3.1.1	<i>La personalit�</i>	105
3.1.2	<i>I diversi tipi di intelligenza</i>	105
3.1.3	<i>Le motivazioni allo studio</i>	107
3.1.4	<i>Gli stili cognitivi e di apprendimento</i>	113
3.1.5	<i>L'attitudine all'apprendimento linguistico</i>	122
3.1.6	<i>Il contesto socio-culturale di appartenenza</i>	125
3.2	Le caratteristiche specifiche della classe CAD plurilingue e multiculturale	127
3.2.1	<i>I fattori cognitivi e relazionali legati alle esperienze scolastiche pregresse</i>	128
3.2.2	<i>I fattori psicologici</i>	134
3.2.3	<i>I fattori linguistici</i>	136
CAPITOLO 4		
La glottodidattica nella classe CAD plurilingue e multiculturale: valori di fondo, metodologie e modelli operativi		144
4.1	La glottodidattica nella CAD plurilingue e multiculturale: valori di fondo e necessit� di rinnovamento	145
4.2	La didattica a mediazione sociale quale risorsa per l'«apprendimento linguistico significativo» nella classe CAD plurilingue e multiculturale	150
4.2.1	<i>I «metodi a mediazione sociale» vs i «metodi a mediazione docente»</i>	152
4.2.2	<i>Il docente come facilitatore dell'apprendimento</i>	154
4.3	La glottodidattica per la CAD plurilingue e multiculturale	155
4.4	L'apprendimento cooperativo	157
4.4.1	<i>Apprendimento cooperativo e insegnamento linguistico nella classe plurilingue ad abilit� differenziate</i>	161
4.5	<i>Peer tutoring e peer education per l'apprendimento linguistico</i>	163

nella classe plurilingue	
4.6 La didattica metacognitiva	165
4.7 Glottodidattica ludica nel contesto CAD plurilingue e multiculturale	166
4.7.1 <i>Dalla teoria alla pratica: i progetti “gioco anch’io” e “parlavolo”</i>	171
4.8 La differenziazione e la stratificazione del compito	173
4.9 I modelli operativi	177
SECONDA PARTE – La ricerca	186
CAPITOLO 5	
Il <i>focus</i> e la pianificazione della ricerca	187
5.1 Il <i>focus</i> e le domande della nostra ricerca	188
5.2 La struttura della ricerca	189
5.3 Perché gli allievi italiani e migranti della classe CAD possono essere risorsa reciproca per il loro apprendimento linguistico?	190
5.3.1 <i>Risorsa per lo sviluppo della competenza linguistica e comunicativa</i>	192
5.3.2 <i>Risorsa per lo sviluppo cognitivo e metacognitivo</i>	197
5.3.3 <i>Risorsa per lo sviluppo affettivo ed emotivo</i>	198
5.3.4 <i>Risorsa per lo sviluppo delle strategie e delle procedure utili allo svolgimento dei task linguistici</i>	199
5.3.5 <i>Risorsa per lo sviluppo della competenza culturale e interculturale</i>	199
5.4 La ricerca nel macro-contesto	212
5.4.1 <i>Gli obiettivi della ricerca nel macro-contesto</i>	212
5.4.2 <i>I destinatari della ricerca</i>	214
5.4.3 <i>Lo strumento di ricerca: il questionario</i>	216
CAPITOLO 6	
I dati emersi dai questionari compilati dai docenti di scuola <i>primaria</i>	222
6.1 Distribuzione geografica dei questionari	222
6.2 La <i>provenienza degli allievi stranieri</i> presenti nelle classi indagate	227
6.3 Distribuzione dei questionari per <i>ordine di scuola</i>	229

6.4 I dati emersi dai questionari compilati dai <i>docenti di scuola primaria</i>	230
6.4.1 <i>La distribuzione geografica dei questionari</i>	230
6.4.2 <i>Le discipline insegnate</i>	232
6.4.3 <i>I repertori linguistici usati nelle classi</i>	234
6.4.4 <i>Gli allievi (italiani e stranieri) sono una risorsa reciproca per i rispettivi apprendimenti linguistici?</i>	243
6.4.5 <i>La presenza di allievi di altre lingue e culture può costituire una risorsa per lo sviluppo della competenza interculturale in classe?</i>	255
CAPITOLO 7	
I dati emersi dai questionari compilati dai docenti di scuola secondaria di I e di II grado	262
7.1 L'analisi dei dati emersi dalle risposte dei <i>docenti di scuola secondaria di II grado</i>	262
7.1.1 <i>La distribuzione geografica dei questionari</i>	262
7.1.2 <i>Le discipline insegnate</i>	265
7.1.3 <i>I repertori linguistici usati nelle classi dei docenti di scuola secondaria di I grado</i>	267
7.1.4 <i>Gli allievi (italiani e stranieri) sono una risorsa reciproca per i rispettivi apprendimenti linguistici?</i>	275
7.1.5 <i>La presenza di allievi di altre lingue e culture può costituire una risorsa per lo sviluppo della competenza interculturale in classe?</i>	289
7.2 L'analisi dei dati emersi dalle risposte dei <i>docenti di scuola secondaria di II grado</i>	
7.2.1 <i>La distribuzione geografica dei questionari</i>	297
7.2.2 <i>Le discipline insegnate</i>	299
7.2.3 <i>I repertori linguistici</i>	300
7.2.4 <i>Gli allievi (italiani e stranieri) sono una risorsa reciproca per i rispettivi apprendimenti linguistici?</i>	305
7.2.5 <i>La presenza di allievi di altre lingue e culture può costituire una risorsa per lo sviluppo della competenza interculturale in classe?</i>	312

CAPITOLO 8	318
La sperimentazione in classe: obiettivi e strumenti	
8.1 Il contesto di indagine	319
8.2 I soggetti osservati	321
8.3 Gli obiettivi della sperimentazione	322
8.3.1 <i>L'interazione in classe</i>	322
8.3.2 <i>La glottodidattica interazionista</i>	325
8.4 Fasi della sperimentazione	341
8.5 Gli strumenti di ricerca	342
8.5.1 <i>Gli strumenti di ricerca utilizzati prima delle osservazioni in classe</i>	342
8.5.2 <i>Gli strumenti di ricerca utilizzati durante le osservazioni</i>	348
8.5.3 <i>Gli strumenti di ricerca utilizzati dopo le osservazioni</i>	349
CAPITOLO 9	
La sperimentazione in classe: l'analisi dei dati raccolti durante i momenti di lezione frontale	357
9.1 Il profilo degli allievi stranieri osservati	357
9.1.1 <i>Il profilo di Wei</i>	357
9.1.2 <i>Il profilo di Ming</i>	362
9.1.3 <i>Il profilo di Thomas</i>	365
9.2 <i>Il ruolo del docente nell'interazione in classe</i>	368
9.3 <i>Il parlato del docente nella classe CAD plurilingue e multiculturale</i>	370
9.4 <i>I momenti di lezione frontale oggetto di indagine</i>	371
9.5 <i>L'analisi delle strategie comunicative e interattive della docente</i>	373
9.5.1 <i>Le lingue usate</i>	374
9.5.2 <i>Le modifiche linguistiche nel parlato della docente</i>	375
9.5.3 <i>Le modifiche conversazionali nel parlato della docente</i>	379
9.5.4 <i>La tipologia delle domande della docente</i>	382
9.5.5 <i>Tipologia di feedback fornito dalla docente</i>	387
9.5.6 <i>Uso del linguaggio non verbale da parte della docente</i>	391
9.6 <i>L'analisi delle strategie comunicative e interattive dei discenti stranieri osservati</i>	392

9.6.1 <i>Il comportamento verbale e conversazionale dell'alunno Wei nell'interazione con la docente</i>	393
9.6.2 <i>Il comportamento verbale e conversazionale dell'alunno Ming nell'interazione con la docente</i>	398
9.6.3 <i>Il comportamento verbale e conversazionale dell'alunno Thomas nell'interazione con la docente</i>	405
9.7 Le interazioni orali tra gli apprendenti italofoeni e i compagni migranti durante i momenti di lezione frontale	412

CAPITOLO 10

La sperimentazione in classe: l'analisi dei dati raccolti durante lo svolgimento dei task cooperativi 413

10.1 La costruzione di frasi	414
10.1.1 <i>Analisi del comportamento verbale e interattivo dell'alunna nativa</i>	415
10.1.2 <i>Analisi del comportamento verbale e interattivo di Wei</i>	419
10.2 Gli esercizi di analisi logica sul «complemento di termine»	422
10.2.1 <i>Analisi del comportamento verbale e interattivo dell'alunna nativa</i>	422
10.2.2 <i>Analisi del comportamento verbale e interattivo di Ming</i>	426
10.3 L'attività di comprensione del testo <i>fantasy: Le gelatine di frutta</i>	430
10.3.1 <i>Analisi del comportamento verbale e interattivo dell'alunna nativa</i>	431
10.3.2 <i>Analisi del comportamento verbale e interattivo di Thomas</i>	436
10.4 <i>La metodologia Jigsaw (o Puzzle) di Aronsons</i>	439
10.5 <i>Il Jigsaw di Antologia: Gli amici di Valentina</i>	440
10.5.1 <i>Analisi del comportamento verbale e interattivo degli alunni nativi</i>	441
10.5.2 <i>Analisi del comportamento verbale e interattivo di Wei</i>	447
10.6 <i>Il Jigsaw di Geografia: La Finlandia</i>	451
10.6.1 <i>Analisi del comportamento verbale e interattivo</i>	452

<i>degli alunni nativi</i>	
10.6.2 <i>Analisi del comportamento verbale e interattivo di Ming</i>	457
10.7 Attività di riordino delle sequenze di una lettera	460
10.7.1 <i>Analisi del comportamento verbale e interattivo dell'alunno nativo</i>	461
10.7.2 <i>Analisi del comportamento verbale e interattivo di Thomas</i>	466
CAPITOLO 11	
Conclusioni	469
11.1 Le conclusioni relative alla ricerca nel macro-contesto	469
11.1.1 <i>Le conclusioni relative alla prima domanda di ricerca</i>	470
11.1.2 <i>Le conclusioni relative alla seconda domanda di ricerca</i>	484
11.2 Le conclusioni relative alla sperimentazione in classe	489
11.3 Le attività in coppia	491
11.3.1 <i>Una sintesi dei comportamenti verbali e interattivi degli apprendenti nativi</i>	491
11.3.2 <i>Una sintesi dei comportamenti verbali e interattivi degli apprendenti non nativi</i>	494
11.4 Gli <i>information gap task</i>	497
11.4.1 <i>Una sintesi dei comportamenti verbali e interattivi degli apprendenti nativi</i>	497
11.5 Nelle lezioni osservate, gli alunni nativi e migranti sono stati una risorsa reciproca per le rispettive acquisizioni linguistiche?	506
11.6 Nelle lezioni osservate, la presenza di alunni stranieri in classe ha favorito lo sviluppo della competenza interculturale?	513
11.7 Le implicazioni glottodidattiche	513
11.8 Domande aperte e possibili sviluppi futuri della ricerca	521
Bibliografia	524

INTRODUZIONE

0.1 Oggetto e scopo della ricerca

Lo sfondo didattico nel quale si inserisce la nostra ricerca, e le riflessioni e implicazioni glottodidattiche che ne derivano, è la classe CAD («classe ad abilità differenziate») plurilingue e multiculturale in contesto scolastico.

Le classi dell'odierno panorama italiano, già di per sé ad abilità miste perché diversi sono le personalità, le attitudini, i livelli di motivazione e di impegno, i saperi personali, gli stili di apprendimento, le competenze linguistiche e relazionali e le microculture di appartenenza degli studenti, sono diventate sempre più plurilingui e multiculturali per effetto della presenza, oramai consolidata, di allievi di altre lingue e culture.

La peculiarità linguistica e culturale degli alunni non nativi presenti in classe può essere vissuta come un ostacolo al 'normale e regolare' svolgimento delle lezioni oppure come occasione per promuovere nuovi e più profondi apprendimenti linguistici e culturali.

Lo scopo della nostra ricerca è quello di indagare *se e come* tale diversità sia considerata una risorsa da sfruttare per lo sviluppo delle competenze linguistiche e (inter)culturali di *tutti* gli allievi, italiani e stranieri, presenti nelle classi CAD plurilingui e multiculturali che oggetto di indagine (nella ricerca nel macro-contesto) e di osservazione (nella sperimentazione in classe).

0.1.1 Descrizione del progetto

Per poter perseguire il nostro scopo, nella prima parte della ricerca, abbiamo indagato, attraverso un *questionario*, l'opinione di alcuni docenti che agiscono in contesti didattici a forte eterogeneità linguistica e culturale, con lo scopo di rilevare:

- a. se essi ritengono che i discenti, italiani e migranti possano fungere da risorsa reciproca per i rispettivi apprendimenti linguistici e per lo sviluppo della loro competenza o sensibilizzazione interculturale; se sì
- b. quali *aspetti della competenza linguistica e comunicativa* possono esserne maggiormente interessati; e
- c. quali *metodologie e strategie didattiche* mettono in atto o potrebbero proporre in classe affinché i loro discenti diventino risorsa reciproca per lo sviluppo della loro competenza linguistica e interculturale.

Successivamente, è stata condotta una sperimentazione in una classe seconda di una scuola secondaria di I grado con lo scopo di raccogliere dei dati oggettivi, e rilevare se nel suddetto contesto didattico:

- a. gli studenti italiani svolgessero la funzione di *tutor* con gli allievi migranti contribuendo così a costruire la loro competenza linguistica e comunicativa nella L2;
- b. gli apprendenti non nativi, sollecitando nei discenti italiani l'azione di tutoraggio e l'eventuale uso di altre lingue veicolari per la comunicazione, potessero costituire una risorsa per l'educazione linguistica sia nella L1 che nella lingua straniera dei compagni italofoni;
- c. la presenza in classe di allievi provenienti da contesti culturali diversi fosse sfruttata come occasione per il confronto, la riflessione e, se non l'arricchimento, quantomeno la sensibilizzazione interculturale di *tutti* gli studenti.

0.2 Struttura dell'opera

Il presente lavoro è suddiviso in due parti, nella prima vengono delineate le coordinate teoriche di riferimento per la ricerca che segue ed alla quale è dedicata la seconda parte dell'opera.

La prima parte è suddivisa in quattro capitoli.

Lo scopo del *primo capitolo* è quello di tracciare un quadro generale relativo agli alunni migranti presenti nel sistema scolastico italiano.

Verrà, pertanto, esaminato il quadro normativo che ha regolato, nel corso degli anni, la loro iscrizione e integrazione a scuola e riportati alcuni dati relativi alla loro presenza nell'attuale panorama scolastico.

Poi, sulla base della normativa vigente e delle loro caratteristiche peculiari, provvederemo a dare una definizione di allievo straniero e una sintesi dei loro bisogni e delle sfide che sono chiamati ad affrontare nelle realtà in cui sono inseriti.

Oggetto del *secondo capitolo* è la glottodidattica dell'italiano L2 nel contesto scolastico.

Dopo aver presentato il modello "la via italiana" per l'insegnamento della lingua seconda a scuola così come delineato dalle indicazioni ministeriali, illustremo le modalità organizzative e glottodidattiche che vengono o dovrebbero essere messe in atto nelle scuole italiane per l'accoglienza, l'inserimento e l'acquisizione linguistica dei discenti provenienti da altri paesi, al fine di perseguire l'inclusione e l'integrazione nella scuola di tutti, come auspicato dal modello de 'la via italiana'.

I due capitoli successivi saranno dedicati alla classe CAD plurilingue e multiculturale: il *terzo capitolo*, in particolare, fornirà un quadro descrittivo di questo specifico contesto didattico oggetto della nostra ricerca, mentre, *nel quarto* verranno definiti i valori di fondo, le metodologie didattiche e i modelli operativi considerati necessari per una glottodidattica di qualità nei contesti didattici a forte eterogeneità.

La seconda parte, che come detto, è dedicata alla nostra indagine sul macro-contesto e alla sperimentazione sul campo, è suddivisa in sette capitoli.

Lo scopo del *quinto capitolo* è quello di definire il *focus* e di illustrare la pianificazione della ricerca, di presentarne i destinatari e di descrivere lo strumento, il *questionario*, utilizzato per condurre la ricerca nel macro-contesto.

I *capitoli sesto e settimo* sono dedicati all'analisi dei dati raccolti attraverso il suddetto questionario proposto ai docenti, nello specifico, nel sesto verranno riportati e commentati i dati relativi alle risposte fornite dai docenti di scuola primaria mentre, nel successivo capitolo, ci occuperemo dell'analisi di quanto emerso dalle risposte date dagli insegnanti della scuola secondaria di I e di II grado.

Oggetto dei successivi tre capitoli è la sperimentazione condotta in classe.

In particolare, nell'*ottavo capitolo* verranno illustrati gli obiettivi e gli strumenti di indagine elaborati per la conduzione delle osservazioni in classe mentre nei due capitoli successivi si procederà all'analisi dei dati raccolti relativi alle interazioni orali in classe sia tra i discenti stranieri osservati e la docente nei momenti di lezione frontale (*nono capitolo*), sia, soprattutto, tra i suddetti allievi migranti e i loro compagni italiani durante lo svolgimento di compiti cooperativi (*decimo capitolo*).

Seguiranno, le *conclusioni* a cui si è giunti attraverso la ricerca nel macro-contesto e la sperimentazione in classe, le implicazioni glottodidattiche che possono essere tratte dai risultati ottenuti ed infine alcune domande aperte ed eventuali ulteriori sviluppi che la ricerca potrebbe soddisfare e intraprendere in futuro.

PRIMA PARTE

Coordinate teoriche

CAPITOLO 1

Allievi di altre lingue e culture nel contesto scolastico italiano

Introduzione

La presenza di allievi di altre lingue e culture è diventata una realtà consolidata e un dato strutturale del sistema scolastico italiano, sempre più plurilingue e multiculturale.

In questo capitolo, inizialmente, verrà esaminato il complesso quadro normativo che ha regolato, nel corso degli anni, l'iscrizione, l'accoglienza e l'integrazione degli allievi stranieri nella scuola italiana; successivamente, verranno forniti alcuni dati relativi alla loro presenza nel sistema scolastico italiano per giungere, poi, a una definizione di allievo straniero sulla base della normativa vigente e delle caratteristiche peculiari di questa tipologia di discenti; infine, tratteremo i bisogni linguistici, affettivi e relazionali degli allievi di origine straniera nonché le sfide che sono chiamati ad affrontare nelle nuove realtà scolastiche in cui vengono accolti.

1.1 Uno sguardo alla normativa

Nel corso degli anni, l'Amministrazione della Pubblica Istruzione, ha saputo cogliere, attraverso disposizioni amministrative, indicazioni ed orientamenti di carattere culturale e pedagogico, le peculiarità, i nuovi bisogni e i nuovi compiti della scuola divenuta multiculturale per effetto delle crescenti iscrizioni di studenti provenienti da paesi diversi.

Attualmente, la normativa, alla quale gli istituti scolastici possono fare riferimento per elaborare e realizzare, in autonomia, i propri progetti di accoglienza e di integrazione degli alunni stranieri, è stata sufficientemente delineata.

Come si evince dalle circolari e dai decreti emanati, la politica scolastica in materia di immigrazione è fondata su chiare scelte pedagogiche e culturali che

tracciano un modello che può essere definito *integrato, interculturale e di tutela delle lingue e culture di origine*.

In questo paragrafo verranno presentati e commentati i più importanti riferimenti normativi, emanati principalmente dal Ministero della Pubblica Istruzione (MPI), che hanno delineato, negli ultimi venti anni, il quadro legislativo italiano in tema di accoglienza e integrazione degli allievi stranieri a scuola nonché di educazione interculturale.

La normativa può costituire un punto di riferimento e una risorsa per chi ‘fa scuola’, ossia per coloro (presidi, dirigenti, docenti ecc.) che sono chiamati, quotidianamente, a confrontarsi con una nuova realtà multiculturale e plurilingue ed a cercare, in questa nuova realtà, le soluzioni migliori per far convivere, in un quadro di pari opportunità, i diversi microcosmi linguistici e culturali presenti.

È possibile però parlare di normativa come risorsa a patto che vengano garantite, pur nell’alternarsi, negli anni, di amministrazioni politiche diverse, continuità ed omogeneità nelle indicazioni ministeriali emanate e una certa sistematicità rispetto alla loro applicazione. È fondamentale infatti, come puntualizza Graziella Favaro (2002: 52),

“definire alcuni *punti comuni di riferimento* (in termini pedagogici, metodologici, didattici, organizzativi ecc.) per evitare la discrezionalità, il ricorso a misure tampone e per garantire il diritto di tutti gli studenti alla lingua, alla comunicazione e al successo scolastico”.

Concorde con la necessità di evitare il rischio di discrezionalità nell’applicazione delle indicazioni legislative emanate risulta essere l’opinione di un altro esperto in materia, Vinicio Ongini (2009: 14-17), il quale, seppur rilevando che

“la costruzione del sistema educazione interculturale è andata avanti [...] con indicazioni legislative diverse e disomogenee, nell’alternarsi di amministrazioni dai colori politici differenti, con momenti di stanchezza e talvolta di critiche all’idea di intercultura, ed altri di rinnovata attenzione. Un’attività sicuramente poco pubblicizzata e poco divulgata, non percepita dalle scuole come espressione di un disegno generale e convinto”.

riconosce tuttavia che l'attività fatta si è dimostrata

“coerente e tenace nel battere, fin dall'inizio, la pista di una possibile via italiana alla scuola interculturale. Una pista non lineare [...] ma che non ha subito zig-zag o salti all'indietro o brusche discontinuità o riverniciature affrettate come invece è accaduto in altri ambiti”.

Per questo motivo, conclude Ongini, la normativa “può essere ancora un punto di riferimento, una risorsa” per la scuola.

Fatta questa necessaria premessa, procediamo nella presentazione dei suddetti riferimenti normativi, suddividendoli per scaglioni temporali.

1.1.1 Dal 1989 alla metà degli anni '90

La Circolare ministeriale n. 301 dell'8 settembre 1989. Inserimento degli alunni stranieri nella scuola dell'obbligo. Promozione e coordinamento delle iniziative per l'esercizio del diritto allo studio pone l'attenzione esclusivamente sugli alunni stranieri e il suo scopo è principalmente quello di offrire indicazioni circa la garanzia di accesso a tutti al diritto allo studio e le modalità di apprendimento della lingua italiana

“all'afflusso dei soggetti alla scuola consegue l'assegnazione di ciascuno di essi alle classi. Ciò implica la rilevazione della specifica condizione linguistica e culturale di ogni alunno, nonché la disponibilità di docenti idonei.

La vigente normativa, particolarmente con la legge 270/82 e con la legge 517/77, consente la disponibilità di docenti per operare con alunni che presentino specifiche difficoltà di apprendimento, quando attività educativo-didattiche in tal senso siano specificatamente previste nella programmazione di ciascun circolo didattico. [...] Ove nella classe siano presenti alunni appartenenti a diversa etnia, la programmazione didattica generale sarà integrata con progetti specifici che disegnino percorsi individuali di apprendimento, definiti sulla base di condizioni di partenza e degli obiettivi che si ritiene possano essere conseguiti da ciascuno di quegli alunni”.

La Circolare ministeriale n. 205 del 26 luglio 1990. La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale, invece, rispetto alla precedente, afferma il principio di coinvolgimento degli alunni italiani in un

rapporto interattivo con gli alunni stranieri, in funzione del reciproco arricchimento.

I principali temi trattati sono *l'ammissione dell'alunno straniero nella scuola dell'obbligo*

“al momento dell'ingresso nella scuola italiana, si pone l'esigenza di una ricognizione della situazione di partenza dell'alunno straniero ad un duplice fine:

- a) determinazione della classe d'iscrizione;
- b) elaborazione di un percorso formativo personalizzato.

Fin da questo primo momento i capi d'istituto promuoveranno la collaborazione della scuola con le famiglie e con le comunità interessate.

Come già suggerito con la C.M. n. 301/1989 (punto 1, V comma), si dovranno distinguere i soggetti di recente immigrazione da quelli il cui arrivo nel nostro paese è più remoto: i primi avranno non solo problemi di integrazione linguistica, ma manifesteranno problemi di adattamento alle nuove condizioni di vita. I secondi, di regola, dovrebbero in qualche misura possedere i rudimenti della nostra lingua e dovrebbero non più subire problemi acuti di adattamento ai nuovi costumi.

[...] L'iscrizione alla classe sarà disposta, in linea di principio, sulla base della scolarità pregressa in considerazione delle responsabilità specifiche della scuola dell'obbligo. L'inserimento in classe inferiore potrebbe risultare addirittura penalizzante per l'alunno, se disposto soltanto a causa dell'insufficiente padronanza della lingua italiana.

Si impiegheranno pertanto le opportune strategie (es. formazione di gruppi, laboratori) e le risorse disponibili per colmare quel divario con interventi specifici di consolidamento linguistico in un clima di apertura interculturale.

In presenza di situazioni di particolare difficoltà, i consigli di classe valuteranno responsabilmente la possibilità di iscrivere l'alunno alla classe immediatamente precedente a quella cui aspira per numero di anni di studio.

[...] Ai sensi dell'ultimo comma dell'art. 1 del D.P.R. 722/1982 richiamato dalla circolare n. 301, l'assegnazione alle classi è effettuata, ove possibile, raggruppando alunni dello stesso gruppo linguistico che, comunque, non devono superare il numero di cinque per ogni classe. Al riguardo sembra opportuno ripartire gli alunni stranieri in ragione di qualche unità soltanto per classe, al fine di agevolarne la naturale integrazione linguistica con gli alunni italiani, mentre può essere utile costituire gruppi anche superiori alle cinque unità nei momenti di specifiche attività linguistiche.

Il raggruppamento di più alunni stranieri in un'unica classe di scuola elementare è comunque da riferirsi agli iscritti nello stesso plesso”;

la valorizzazione della lingua e della cultura d'origine

“per gli alunni extracomunitari la Legge n. 943/1986 prevede che, analogamente a quanto disposto per i figli dei lavoratori comunitari e per i figli degli emigrati italiani che tornano in Italia, siano attuati specifici insegnamenti integrativi, nella lingua e cultura d'origine (art. 9, punto 5).

Nella pratica scolastica, tale disposizione ha assunto una duplice valenza: in primo luogo si cerca di includere la "valorizzazione della lingua e cultura d'origine" in progetti di educazione interculturale validi allo stesso tempo per gli alunni italiani e per gli alunni stranieri; sotto altro profilo, in presenza di richieste di corsi specifici di lingua e cultura del paese d'origine e in carenza di apporti delle competenti rappresentanze diplomatiche, si favoriscono, per quanto possibile, le iniziative degli enti locali e lo svolgimento dei corsi da parte delle comunità interessate.

L'intervento degli enti locali e la collaborazione delle comunità e delle famiglie consente in alcune sedi scolastiche l'impiego di "mediatori" di madre lingua per agevolare la comunicazione nell'ambito scolastico ed i rapporti scuola-famiglia, nonché l'utilizzo di "esperti" di madre lingua per attuare le iniziative per la valorizzazione della lingua e cultura d'origine”;

l'aggiornamento degli insegnanti

“le attività di aggiornamento nella materia in discorso dovranno inquadrarsi nel sistema organizzativo delineato dalla C.M. 18 maggio 1990, n. 136, considerando, in particolare, il ruolo delle università (punto 2, terzultimo comma) e l'utilizzabilità delle iniziative proposte da enti culturali, scientifici ed associazioni professionali (punto 4, comma 9).

Saranno tenuti presenti, in particolare, i temi dell'educazione interculturale, dell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda e della valorizzazione della lingua e cultura d'origine.

Si ritiene opportuno riaffermare che la concezione, implicita nel dettato costituzionale secondo cui la scuola è aperta a tutti (art. 34, primo comma, Costituzione) esige che si faccia progressivamente strada nel personale interessato una attitudine relazionale capace di istituire un collegamento non soltanto fra le persone ma anche fra le diverse prospettive culturali (C.M. n. 136, punto 3, comma 7)”.

Ma ciò che contraddistingue maggiormente la circolare è il fatto che nel documento compare per la prima volta il concetto di educazione interculturale, intesa come la forma più alta e globale di prevenzione e contrasto del razzismo e di ogni forma di intolleranza

“la realtà della presenza di stranieri rende di particolare attualità una nuova e mirata attenzione della scuola alle tematiche connesse all'educazione interculturale quale condizione strutturale della società multiculturale. Il compito educativo, in questo tipo di società, assume il carattere specifico di

mediazione fra le diverse culture di cui sono portatori gli alunni: mediazione non riduttiva degli apporti culturali diversi, bensì animatrice di un continuo, produttivo confronto fra differenti modelli.

L'educazione interculturale avvalorata il significato di democrazia, considerato che la "diversità culturale" va pensata quale risorsa positiva per i complessi processi di crescita della società e delle persone. Pertanto l'obiettivo primario dell'educazione interculturale si delinea come promozione delle capacità di convivenza costruttiva in un tessuto culturale e sociale multiforme. Essa comporta non solo l'accettazione ed il rispetto del diverso, ma anche il riconoscimento della sua identità culturale, nella quotidiana ricerca di dialogo, di comprensione e di collaborazione, in una prospettiva di reciproco arricchimento.

È qui da sottolineare che l'educazione interculturale, pur attivando un processo di acculturazione, valorizza le diverse culture di appartenenza.

Ogni intervento che si colloca su questo piano tende così, anche in assenza di alunni stranieri e nella trattazione delle varie discipline, a prevenire il formarsi di stereotipi e pregiudizi nei confronti di persone e culture ed a superare ogni forma di visione etnocentrica, realizzando un'azione educativa che sostanzia i diritti umani attraverso la comprensione e la cooperazione fra i popoli nella comune aspirazione allo sviluppo e alla pace”.

Insistono su questo ultimo aspetto anche le due pronunce del Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione (C.N.P.I.) che vengono emanate negli anni immediatamente successivi e di cui riportiamo, di seguito, i tratti salienti.

La Pronuncia del Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione (C.N.P.I.) del 28 aprile 1992, trasmessa con C.M. 122/92. L'educazione interculturale nella scuola indica importanti linee di intervento per l'educazione interculturale

“a) la riforma dei programmi scolastici deve essere un'occasione per la valorizzazione della cultura nazionale e per tener conto delle prospettive sovranazionali e interculturali che si aprono, sia in virtù dell'integrazione europea a seguito degli accordi di Maastricht, sia in virtù della immigrazione di extracomunitari nel nostro Paese. [...]

c) La politica per la formazione iniziale dei docenti di ogni ordine e grado di scuola deve comprendere l'obiettivo della acquisizione di una competenza professionale in parte inedita, che li metta in grado di affrontare validamente l'educazione interculturale: si tratta di aver presente e di coltivare il complesso delle condizioni personali, sociali, istituzionali, professionali e tecnico-didattiche che consentono ad un futuro docente di prepararsi all'insegnamento nella prospettiva dell'educazione interculturale. [...]

d) La politica per la formazione in servizio dei docenti deve essere sostenuta da risorse nuove, volte a promuovere un processo di rinnovamento didattico, che privilegi in prima istanza le aree geografiche del paese in cui più consistente è la presenza di alunni provenienti da altre culture. I piani pluriennali di

aggiornamento, a maggior ragione se obbligatori, devono mirare a rinforzare, nei docenti e nei dirigenti, un tipo di professionalità che li renda idonei a promuovere l'educazione interculturale. Ciò vale sia per le competenze disciplinari, sia per le competenze riferite a quei contesti interdisciplinari che possono fornire contributi alla messa a punto e alla soluzione delle problematiche interculturali. In tal senso il Ministero dovrebbe chiedere ai Provveditorati, agli Irsae e agli stessi collegi dei docenti, nel rispetto delle diverse competenze, di affrontare questi temi nell'ambito dei loro programmi di aggiornamento. A questo impegno non dovrebbe rimanere estraneo neppure il personale ATA, per il quale occorre pensare ad iniziative apposite.

e) Più in generale occorre che l'organizzazione scolastica disponga di spazi istituzionali, tempi e risorse sufficienti per affrontare validamente l'educazione interculturale, non meno che le altre "educazioni" che percorrono trasversalmente il curricolo scolastico [...]. Anche il personale docente che si impegna particolarmente per acquisire competenze in ordine alla educazione interculturale e per rendere un qualificato servizio ai ragazzi immigrati dovrebbe ottenere riconoscimenti e facilitazioni particolari.

f) In tema di educazione interculturale si dovrebbe proporre e sostenere iniziative sperimentali (ex artt. 2 e 3 del DPR 419), alla ricerca di soluzioni soddisfacenti per una problematica tanto importante quanto difficile da impostare e da condurre a risultati certi. In ogni caso l'autonomia scolastica e l'impegno a livello di Organi collegiali di istituto dovrebbero costituire i punti di attacco di una strategia basata sul progetto educativo di istituto e sulle verifiche da condurre in sede di relazione annuale.

g) Opportuna appare anche l'attivazione di centri di documentazione presso sedi istituzionali come Provveditorati, Irsae, Distretti scolastici o anche biblioteche di centri scolastici. [...]

l) Perché l'educazione interculturale sia seguita e monitorata costantemente, occorre anzitutto conoscere le esperienze in atto, a partire dall'indagine, attivata dalla C.M.308, sull'educazione interculturale e sulla presenza di stranieri nelle scuole dell'infanzia, elementari e medie. In secondo luogo occorre pensare ad un vero e proprio osservatorio sull'educazione interculturale, per valutare l'efficacia delle singole iniziative e per formulare proposte di adeguamento”

e per *l'inserimento degli alunni stranieri nella scuola*

“il fenomeno relativamente più recente, certamente più impegnativo e urgente, è quello della presenza nelle scuole di alunne e alunni provenienti dai paesi extracomunitari. Essa è sempre più consistente, anche se non legata strettamente a nuovi arrivi di adulti nel nostro territorio; le previsioni tuttavia annunciano ulteriori flussi migratori. [...] Tale presenza può essere considerata una situazione privilegiata, in cui la piena consapevolezza della propria identità quale base per la apertura alla diversità, il rispetto delle reciproche identità, la comprensione reciproca dei bisogni, costituiscono un arricchimento e fondano una reale possibilità di conoscenza di una cultura diversa. [...] Tuttavia molti

sono i problemi di carattere politico, gestionale, organizzativo e dello studio che qui di seguito vengono evidenziati.

Linee di intervento per gli alunni extracomunitari.

a) La produzione mondiale e comunitaria di dichiarazioni e deliberati impegna il nostro paese, quale membro dei vari organismi sottoscrittori, alla traduzione legislativa in sede italiana e all'adozione di norme applicative. Si sollecita su questi versanti l'attenzione politica, parlamentare e dei Ministeri competenti.

b) Ogni provveditorato, quale sede più vicina alle unità scolastiche e più consona alla conoscenza dei problemi e alle loro soluzioni, anche per l'agilità dei rapporti con altri organi dello Stato e con le rappresentanze estere, dovrebbe essere dotato di personale e di tempo di lavoro da impegnare sullo specifico problema, in relazione alla dimensione dello stesso nella provincia. Inoltre conoscenze e competenze specifiche costituiscono valida premessa a che i problemi siano compresi, affrontati e risolti con la massima tempestività e nel modo ottimale rispetto alla situazione. Investire capacità, strutture e risorse (aggiornamento) per l'ampliamento e l'innalzamento qualitativo di questo intervento si può ritenere un atto dovuto, da un lato a tutela del diritto allo studio di ogni studente che frequenta la nostra scuola, e dall'altro a sostegno delle iniziative delle scuole, dentro le quali si liberano energie per l'attività che è loro più propria.

c) Un confronto periodico sulle attività dei comitati di coordinamento/gruppi di lavoro costituitisi nei Provveditorati, ai sensi della C.M. 8 settembre 1989, n. 301, può consentire di ricavare, dopo accurata analisi che stimi la frequenza dei problemi e la validità delle soluzioni adottate, ulteriori proposte e linee di indirizzo. [...]

f) Il rapporto con le famiglie e le comunità nazionali eventualmente esistenti deve essere oggetto di specifica cura e produrre il massimo coinvolgimento possibile per la significatività che esso ha sia nel campo formativo che in quello dell'istruzione”.

Relativamente all'inserimento a scuola degli alunni stranieri, è utile ricordare l'integrazione contenuta nella *C.M. n. 5 del 12 gennaio 1994. Iscrizione nelle scuole e negli istituti di ogni ordine e grado di alunni stranieri privi di permesso di soggiorno*, dove si precisa che i minori stranieri presenti sul territorio italiano hanno *diritto all'istruzione* indipendentemente dalla regolarità della loro posizione in termini di permesso di soggiorno, nelle forme e nei modi previsti per i cittadini italiani e sono soggetti all'*obbligo scolastico*, secondo le disposizioni vigenti in materia. I minori stranieri privi di documentazione o in possesso di documentazione irregolare o non completa vengono iscritti con riserva. L'iscrizione con riserva non pregiudica il conseguimento dei titoli conclusivi dei corsi di studio delle scuole di ogni ordine e grado.

Nello stesso anno, viene stipulato dal gruppo interdirezionale di lavoro per l'educazione interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri, operante presso la Direzione Generale per l'istruzione elementare, un importante documento allegato alla *C.M. n. 73 del 2 marzo 1994. Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola.*

Rispetto alla normativa emanata negli anni precedenti, la maggiore novità del documento risiede nel fatto che esso interviene sulla necessaria *revisione dei programmi disciplinari alla luce della prospettiva interculturale*

“alcuni approfondimenti hanno posto in evidenza gli apporti che ciascuna disciplina può offrire a un progetto interculturale, traendo spunto dalle indicazioni dei programmi scolastici e avvalendosi di una loro lettura 'verticale'. Si è così rilevato che l'insegnamento della storia deve riconoscere gli apporti e i valori autonomi delle diverse culture e liberarsi da rigide impostazioni a carattere etnocentrico o eurocentrico, per un'analisi obiettiva dei momenti di incontro e di scontro tra popoli e civiltà. Allo stesso tempo la storia può aprirsi alle problematiche della pacifica convivenza tra i popoli e affrontare il tema del razzismo, nelle sue manifestazioni e nei suoi presupposti e il tema delle migrazioni, come vicenda storica ricorrente. L'insegnamento dell'italiano consente, secondo le possibilità dei vari livelli scolastici, una considerazione interculturale delle vicende della lingua (origini latine, scambi con altre lingue moderne, rapporti con i dialetti), un approccio (con letture antologiche ed esemplificazioni) alle altre culture, europee ed extraeuropee, e una riflessione sui loro rapporti. Anche la lettura degli autori italiani può offrire contributi all'approfondimento delle tematiche di maggior rilievo per l'educazione interculturale. Anche l'educazione artistica e l'educazione musicale (nelle diverse denominazioni e modalità relative al livello di studi) consentono un approccio alle altre culture e ai loro rapporti. L'apprendimento delle lingue straniere, oltre ad offrire strumenti di comunicazione ed a promuovere la disponibilità ad altri apprendimenti linguistici, avvicina a un diverso modo di organizzare il pensiero e alla cultura che in ciascuna lingua si esprime. La geografia presenta una forte valenza interculturale per la progressiva apertura dal vicino al lontano e, quindi, dalla realtà locale a quella nazionale, dal contesto europeo a quello mondiale. Essa può cogliere le implicanze degli interventi dell'uomo sull'ambiente e avvalersi di una cartografia aggiornata. Le discipline scientifico-matematiche forniscono un contributo fondante all'educazione interculturale, in quanto promuovono la capacità di ragionamento coerente e argomentato, l'apprezzamento del confronto di idee, l'atteggiamento critico. Il riferimento al contributo, personale o di gruppo, di studiosi di varie nazioni al progresso scientifico può dimostrare il debito di ogni Paese nei confronti degli apporti esterni. Nella scuola secondaria superiore, le scienze biologiche, strutturando in un quadro scientifico le informazioni possedute dagli studenti, possono sottoporre ad analisi il concetto di razza e smentire i

pregiudizi correnti. Le ore di insegnamento espressamente dedicate all'educazione civica possono consentire l'illustrazione dei principi della Costituzione, in armonia con la Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo e la presentazione delle istituzioni comunitarie e internazionali”.

Ma il documento fa riferimento anche ad altri aspetti rilevanti come *l'utilità di biblioteche e scaffali multiculturali nelle scuole e nelle biblioteche pubbliche*

“[...] è da auspicare l'impegno delle case editrici e degli autori per lo sviluppo, nei libri di testo, dei motivi interculturali, ormai affermati nel dibattito pedagogico e nella saggistica. Alcuni enti locali hanno promosso la costituzione di 'biblioteche multiculturali' che possono rappresentare un riferimento utile per la progressiva integrazione delle biblioteche scolastiche con uno 'scaffale multiculturale' comprendente anche materiale multimediale nonché una fonte per le raccolte antologiche”

e l'invito all'amministrazione e alle istituzioni scolastiche a realizzare

“una 'cultura di rete' in grado di corrispondere ad esigenze di organicità e di razionale ed efficace impegno delle risorse”.

1.1.2 Dalla fine degli anni '90 alla metà del 2000

Segue la *Legge sull'immigrazione n. 40 del 6 marzo 1998, art. 36* che ribadisce il valore formativo delle differenze linguistiche e culturali

“la comunità scolastica accoglie le differenze linguistiche e culturali come valore da porre a fondamento del rispetto reciproco, dello scambio tra le culture e della tolleranza; a tale fine promuove e favorisce iniziative volte alla accoglienza, alla tutela della cultura e della lingua d'origine e alla realizzazione di attività interculturali comuni”.

Il *Decreto legislativo del 25 luglio 1998, n. 286. Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero* riassume le diverse disposizione normative emanate con la *Legge 40* e ribadisce la cruciale importanza dei temi già indicati nella normativa precedente quali l'effettività del diritto allo studio; la valorizzazione delle differenze linguistiche e culturali e la tutela della lingua e della cultura di origine; l'auspicio di una programmazione territoriale integrata, frutto di una collaborazione tra le istituzioni scolastiche e il territorio (Regioni e enti locali

in primis ma anche la possibilità di stipulare convenzioni con le associazioni degli stranieri, con le rappresentanze diplomatiche o consolari dei Paesi di appartenenza e con le organizzazioni di volontariato) per promuovere l'accoglienza, l'attivazione di corsi e di iniziative per l'insegnamento dell'italiano lingua seconda e la realizzazione di percorsi interculturali comuni; la formazione del personale ispettivo, direttivo e docente delle scuole di ogni ordine e grado; la necessità di stabilire i criteri per l'adattamento dei programmi di insegnamento.

Il *Decreto del Presidente della Repubblica del 31 agosto 1999, n. 394, art. 45 (Iscrizione scolastica). Regolamento recante norme di attuazione del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero* ribadisce quanto detto nella normativa precedente in relazione al diritto allo studio e alle modalità di iscrizione e, sempre in materia di iscrizione, precisa che essa può avvenire “in qualsiasi periodo dell'anno” e che “i minori stranieri soggetti all'obbligo scolastico vengono iscritti alla classe corrispondente all'età anagrafica”, salvo che il collegio dei docenti deliberi l'iscrizione ad una classe diversa, tenendo conto:

- “a) dell'ordinamento degli studi del Paese di provenienza dell'alunno, che può determinare l'iscrizione ad una classe, immediatamente inferiore o superiore rispetto a quella corrispondente all'età anagrafica;
- b) dell'accertamento di competenze, abilità e livelli di preparazione dell'alunno;
- c) del corso di studi eventualmente seguito dall'alunno nel Paese di provenienza;
- d) del titolo di studio eventualmente posseduto dall'alunno”.

Spetta quindi al collegio dei docenti formulare proposte per la ripartizione degli alunni stranieri nelle classi “evitando la costituzione di classi in cui risulti predominante la presenza di alunni stranieri”.

Relativamente all'insegnamento della lingua italiana e all'adattamento dei programmi di insegnamento, il Decreto affida sempre al collegio dei docenti il compito di definire, in relazione al livello di competenza dei singoli alunni stranieri,

“il necessario adattamento dei programmi di insegnamento; allo scopo possono essere adottati specifici interventi individualizzati o per gruppi di alunni, per facilitare l'apprendimento della lingua italiana, utilizzando, ove possibile, le

risorse professionali della scuola. Il consolidamento della conoscenza e della pratica della lingua italiana può essere realizzata altresì mediante l'attivazione di corsi intensivi di lingua italiana sulla base di specifici progetti, anche nell'ambito delle attività aggiuntive di insegnamento per l'arricchimento dell'offerta formativa”.

Il documento ritiene importante anche la necessità di agevolare la comunicazione tra la scuola e le famiglie degli alunni stranieri e quindi invita il collegio dei docenti a formulare delle proposte in ordine ai criteri e alle modalità per favorire tale comunicazione, avvalendosi, ove necessario, anche di “intese con l'ente locale, l'istituzione scolastica si avvale dell'opera di mediatori culturali qualificati”.

Infine, per sostenere l'azione del personale ispettivo, direttivo e docente, si affida al Ministero dell'Istruzione il compito di dettare disposizioni per l'attuazione di progetti, nazionali e locali, di aggiornamento e di formazione sui temi dell'educazione interculturale, precisando che queste iniziative devono tener conto “delle specifiche realtà nelle quali vivono le istituzioni scolastiche e le comunità degli stranieri, al fine di favorire la loro migliore integrazione nella comunità locale”.

È di questi anni l'istituzione presso il Ministero di una Commissione Nazionale per l'educazione interculturale presieduta dall'allora sottosegretario Albertina Soliani. Questa commissione, tra le altre azioni, elabora un documento con l'obiettivo di definire e presentare l'educazione interculturale come ‘normalità dell'educazione’ nelle società globali e asse culturale di fondo e dimensione educativa trasversale nell'offerta formativa della scuola. Un concetto questo nuovo che costituisce un passo in avanti fondamentale nello sviluppo del tema dell'educazione interculturale. Fa parte dell'iniziativa il progetto di formazione a distanza *Educazione interculturale nella scuola dell'autonomia*¹, frutto della Convenzione tra il Ministero della Pubblica Istruzione e la RAI per l'anno scolastico 1999/2000 e diffuso attraverso la Nota della Direzione Generale dell'Istruzione Elementare del 14 gennaio 2000, Prot. n. 17. Si tratta di un percorso di formazione che, avvalendosi della metodologia della fruizione a distanza, è andato in onda a cura di RAI Educational nell'ambito del più

¹ Cfr. volume MPI, Commissione nazionale interculturale, in collaborazione con la RAI, 2000, *Educazione interculturale nella scuola dell'autonomia*, Parma, Spaggiari

generale impegno assunto dal MPI con la RAI per sperimentare nuove modalità di formazione in favore del personale della scuola su temi di rilevante interesse generale, di valenza educativa trasversale ovvero connessi con le più significative innovazioni scolastiche.

In materia di finanziamenti erogati per il sostegno di azioni che mirino ad agevolare l'inserimento e l'integrazione degli allievi stranieri, è degna di nota la *C.M. n. 155 del 26 ottobre 2001* attraverso la quale vengono promosse e disciplinate azioni di sostegno nei confronti del personale impegnato nelle scuole a forte processo migratorio. In particolare, nella circolare sono contenuti i criteri di assegnazione alle istituzioni scolastiche del fondo (diecimiliardi di lire) di cui agli artt. 5 e 29 del Contratto Collettivo Nazionale Integrativo, Comparto Scuola, volto a sostenere l'azione del personale scolastico impegnato a favorire l'accoglienza e l'integrazione degli alunni immigrati e/o nomadi.

Nel documento, si stabilisce che lo stanziamento deve essere ripartito tra gli Uffici Scolastici Regionali sulla base dei dati acquisiti dal sistema informativo del MIUR relativi all'anno scolastico 2000/2001 secondo i seguenti criteri: il 70% della somma è assegnato in base al numero delle scuole aventi una percentuale di alunni stranieri e/o nomadi iscritti superiore al 10% della popolazione scolastica degli istituti stessi mentre il 30% sulla base del numero di alunni stranieri e/o nomadi presenti sul territorio regionale.

Nell'anno successivo, viene stipulata la *Legge n. 189 del 30 luglio 2002*, la cosiddetta Bossi-Fini, a modifica della precedente normativa in materia di immigrazione ed asilo che però non cambia le procedure di iscrizione a scuola che continuano quindi ad essere disciplinate dal *Regolamento n. 394 del 1999*.

Nel 2004, viene pubblicato *il rapporto Eurydice, l'integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa* (Commissione Europea, Bruxelles) il cui obiettivo è quello di offrire un'analisi comparata dei diversi modi in cui i paesi europei affrontano le questioni educative nella società multiculturale.

Il tentativo di mettere a confronto i diversi modelli di integrazione è ambizioso ma il risultato non è stato del tutto soddisfacente, almeno per quanto riguarda l'Italia. Questo perché il metodo di ricerca è costituito da un questionario a domande chiuse rivolto a ciascun paese europeo, i cui risultati sono stati poi incrociati in grafici e tabelle, ma, come osserva Ongini (2009: 16) “è difficile

incasellare in questo modo un percorso disomogeneo, frammentario, in costruzione come quello della scuola italiana alla fine degli anni novanta”.

Tuttavia, il rapporto evidenzia alcuni punti di fondo interessanti e utili per fornire un quadro generale di quanto avveniva in Europa in materia di integrazione nei primi anni del duemila. Questi punti possono essere così sintetizzati: le situazioni demografiche sono diverse da paese a paese infatti, nella maggior parte dei paesi europei la percentuale della popolazione straniera varia dal 2,5 al 9%, la percentuale si abbassa sotto il 2,5 % nella maggior parte dei paesi che sono entrati a far parte dell’Unione Europea il 1° maggio 2004 mentre supera il 20% in Estonia, Lettonia, Lussemburgo e Liechtenstein; la maggior parte degli immigrati arrivano dai paesi terzi, eccetto in Belgio, Irlanda e Lussemburgo dove i più numerosi sono i cittadini di altri stati europei, l’Africa è il continente da cui proviene la maggior parte degli immigrati in Francia, Italia e Portogallo, mentre la Spagna ne accoglie molti provenienti dall’America; l’educazione costituisce un diritto fondamentale di ogni bambino, cittadini dei vari stati europei e figli di genitori provenienti da altri stati; la maggior parte dei paesi ha introdotto adeguate misure di sostegno per aiutare le famiglie immigrate a iscrivere i loro bambini a scuola ed a seguirne i progressi scolastici; la competenza nella lingua di insegnamento è una priorità fondamentale e per questo le misure di sostegno linguistico sono di gran lunga quelle più diffuse nei paesi europei; viene data grande importanza al sostegno della lingua materna considerata un ponte tra le due culture, di provenienza e di arrivo, esistono, pertanto, iniziative di insegnamento delle lingue materne ai bambini stranieri in molti paesi europei; si ritiene necessaria l’educazione interculturale per tutti, nella convinzione che un approccio interculturale per tutti gli alunni sia indispensabile per facilitare l’integrazione degli alunni immigrati favorendo il dialogo tra culture diverse.

Nell’anno successivo, attraverso la *Pronuncia del Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione (CNPI) del 20 dicembre 2005, Problematiche interculturali*, viene posto un tassello molto importante per ribadire e favorire l’impegno progettuale e l’azione educativa della scuola nel promuovere il dialogo interculturale. Si tratta di un documento che fa il punto rispetto al ruolo che la

scuola ha assunto, e che dovrà assumere in futuro, per meglio rispondere alle nuove esigenze educative della società multiculturale. Si legge nel documento:

“[...] si deve tenere presente che siamo di fronte ad una evoluzione del fenomeno immigrazione nella società e nella scuola italiane e che la nuova situazione, venutasi a creare negli ultimi anni per l'aumento di presenze nel nostro paese, necessita di ripensare all'azione educativa in cui avviene lo scambio e il confronto fra culture.

[...] Si pone con urgenza l'esigenza di riprendere la riflessione e il dialogo sul tema dell'*educazione interculturale* e sul ruolo della scuola in questo particolare, delicato ambito di intervento.

[...] Il tema all'ordine del giorno, più che nel passato, non è come affrontare i flussi di immigrazione, che portano tante presenze di paesi diversi nelle nostre classi, piuttosto in che modo *ri-assumere* a scuola l'incontro fra culture, una risorsa per la società che cambia, ovvero come far vivere e convivere, senza snaturarli, i processi identitari, come garantire, anche attraverso l'esercizio del diritto all'istruzione, piena Cittadinanza”.

Dopo questa premessa, il documento rileva e commenta alcune problematiche che sono emerse in merito all'integrazione nella scuola italiana degli alunni stranieri e propone delle linee di intervento che, a parere del CNPI, se seguite, potrebbero porre rimedio alle difficoltà e problematiche menzionate.

Una prima problematica individuata dalla pronuncia si riferisce all'accoglienza degli alunni migranti nella scuola che, pur potendo contare su indicazioni normative specifiche,

“mostra una qualche debolezza quando si trasferisce all'ambito della effettiva rilevazione delle competenze e dei bisogni formativi dell'alunno per preparare il suo inserimento nella classe”. [...] Benché in presenza di un'autonomia ormai consolidata nelle scuole del territorio nazionale, nella quotidianità continuano a riscontrarsi enormi difficoltà nell'inserimento degli studenti stranieri a scuola, spesso a causa della mancata conoscenza della lingua italiana, più complessivamente per la difficoltà di garantire flessibilità didattica e organizzativa”.

Il CNPI ritiene che l'inserimento dello studente straniero in classe debba avvenire su parere del consiglio di classe e che debba essere comunque predisposta una attività tesa a fornire gli strumenti linguistici di base. Si legge a tal proposito:

“sentirsi accolto per uno studente straniero va ben al di là dello sforzo compiuto dai singoli insegnanti e dai compagni di classe, poiché non sempre è facile garantire allo studente straniero spazi, tempi, percorsi, attività, veri e propri progetti di accoglienza e di integrazione.

L'accoglienza è, infatti, ben più del primo contatto dello studente straniero e della sua famiglia con la scuola. Sollecita l'attenzione del dirigente scolastico e degli insegnanti su molteplici aspetti da quelli amministrativi a quelli didattico-educativi, a quelli più propri dell'ambito comunicativo-relazionale e sociale.

E' altresì necessario garantire l'integrazione linguistica, un ambito di lavoro complesso per i docenti della classe e per la figura del mediatore culturale, ove presente, ambito fortemente condizionato dall'inserimento più o meno precoce nella scuola e dalla possibilità della scuola di predisporre specifiche modalità di insegnamento-apprendimento”.

Rispetto ai criteri di inserimento in classe e di formazione delle stesse, il CNPI richiama la necessità di evitare di formare classi e scuole in cui il rapporto tra la popolazione indigena e quella straniera sia capovolto a favore di quest'ultima. Si ritiene perciò sbagliato concentrare l'inserimento degli alunni stranieri in una stessa classe, sottolineando che “il disagio, le difficoltà si possono superare se il numero degli alunni stranieri per classe è limitato”.

Un altro elemento che desta preoccupazione, rilevato dal CNPI, è il dato relativo alla percentuale di insuccesso scolastico per gli alunni di cittadinanza non italiana, in particolare nella scuola superiore:

“ci sembra importante segnalare quanto emerge dall'analisi del dato relativo alle bocciature e alle ripetenze di studenti stranieri, che aumentano a mano a mano che si sale nei gradi di scolarità. In particolare gli istituti professionali, in cui si iscrive il 40% degli studenti stranieri, registrano insuccessi fin dal primo anno di frequenza, con un tasso elevato di difficoltà, fino a registrare in uscita esiti sconcertanti”.

In questo caso, si sottolinea nel documento, non si tratta solo di garantire agli alunni stranieri l'accesso alla lingua seconda per la prima comunicazione ma, in particolare nel contesto scolastico superiore, è necessario garantire anche la comprensione e l'uso della lingua più complessa presente nello studio delle diverse discipline.

Queste problematiche rilevate dal CNPI possono trovare delle adeguate soluzioni nelle linee di intervento proposte nella seconda parte del documento.

Tra queste:

- a. assumere i problemi dell'educazione interculturale in una visione sistemica, che coinvolga le istituzioni più vicine ai cittadini (Regioni, Provincie, Comuni) in un quadro normativo mutato che consegna alla scuola, alla sua autonomia, la capacità di individuare nella progettualità strategie e risorse per costruire azioni didattico-educative significative;
- b. sostenere l'autonomia delle scuole, con una maggiore attenzione al rapporto "fra reti di scuole";
- c. creare laboratori territoriali di documentazione, sedi di ricerca-azione che costituiscono per le scuole e per le autonomie locali un'occasione di confronto, di continuo aggiornamento dei dati, di lavoro comune;
- d. garantire adeguate, e in prima fase straordinarie, risorse umane e finanziarie;
- e. porre l'educazione interculturale al centro dei nuovi curricoli scolastici;
- f. prevedere adeguati interventi a sostegno della formazione iniziale e in servizio dei docenti: vanno assicurate una pluralità di approcci e metodologie nonché le necessarie conoscenze di tipo filosofico, storico-sociale, antropologico, linguistico, pedagogico per essere in grado di affrontare temi e problemi così complessi;
- g. prevedere la presenza di mediatori culturali e figure professionali in grado di accompagnare il processo di integrazione;
- h. fare opportune scelte metodologiche, in particolare rafforzare una didattica laboratoriale di fronte a un modello trasmissivo largamente utilizzato che mal si concilia con la nuova realtà scolastica.

1.1.3 Gli anni 2006 - 2007: un biennio importante

La *C.M. n. 24 del 1 marzo 2006, Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* riassume le indicazioni per l'inserimento degli alunni stranieri nella scuola dettate, nel corso degli anni, dalla normativa precedente.

Il documento, il cui *focus* è chiaramente posto sugli alunni stranieri, è suddiviso in due parti. Nella prima parte viene illustrato lo scenario internazionale sottolineando il ruolo in prima linea della scuola per la piena

integrazione degli immigrati nella società di accoglienza, considerato esso un obiettivo primario da raggiungere.

Nella circolare si legge che “l’integrazione è oggi comunemente intesa come un processo bidirezionale, che prevede diritti e doveri tanto per gli immigrati quanto per la società che li accoglie”. Ciò è vero sia nei paesi in cui il fenomeno dell’immigrazione è relativamente recente, come l’Italia, sia in quelli in cui l’immigrazione costituisce una consolidata esperienza, e in cui sono state adottate e praticate negli anni specifiche politiche di integrazioni.

Dopo aver illustrato lo scenario internazionale, sempre nella prima parte della circolare, si fa riferimento alla situazione italiana mettendo in evidenza la risposta che è stata data dall’Italia rispetto alla questione dell’inserimento e dell’integrazione degli alunni di cittadinanza non italiana.

Si puntualizza che per poter comprendere la situazione italiana è doveroso fare due considerazioni:

- a. la presenza di alunni stranieri è molto disomogenea e differenziata sul territorio nazionale. La concentrazione di alunni stranieri è molto più elevata nelle aree del Centro e del Nord del Paese, in particolare nel Nord-Est ed investe non solo le grandi città, ma anche i piccoli centri;
- b. il cambiamento è stato rapidissimo. Nel triennio 2004/2006 l’incremento di alunni con cittadinanza non italiana è stato mediamente di circa 60.000 unità all’anno, portando, nell’anno in corso (2005/2006), il totale degli alunni stranieri oltre le 400.000 unità; con un’incidenza, rispetto alla popolazione scolastica complessiva, di circa il 5%. I dati statistici a disposizione segnalano una crescita della presenza di studenti stranieri nella scuola secondaria superiore, con una tendenza verso gli istituti tecnici e professionali. Si evidenzia la necessità di porre sotto osservazione questo livello di istruzione seguendo sia i processi di scelta che i livelli di riuscita e il successivo inserimento nell’università o nel lavoro.

È questa una realtà dinamica che pone problemi che non sono né da sottovalutare né da drammatizzare, ma che vanno realisticamente affrontati nel confronto con le politiche educative di altri paesi.

L’Italia, si afferma, sta passando dalla prima fase, nella quale la scuola si è trovata ad affrontare il fenomeno come emergenza, a una fase di valutazione delle esperienze già realizzate e di programmazione degli interventi. La presenza di alunni stranieri è un dato strutturale e riguarda tutto il sistema

scolastico. È necessario, dunque, individuare le migliori pratiche e disseminarle nel rispetto del Piano dell'Offerta Formativa (POF) e dell'autonomia scolastica, d'intesa con gli Enti locali e gli altri soggetti che interagiscono sul territorio per l'integrazione.

All'interno di questo contesto di riferimento, il documento mette in luce una fondamentale scelta culturale ed educativa di fondo

“l'Italia ha scelto la piena integrazione di tutti nella scuola e l'educazione interculturale come suo orizzonte culturale. [...] L'educazione interculturale costituisce lo sfondo da cui prende avvio la specificità di percorsi formativi rivolti ad alunni stranieri, nel contesto di attività che devono connotare l'azione educativa nei confronti di tutti. La scuola infatti è un luogo centrale per la costruzione e condivisione di regole comuni, in quanto può agire attivando una pratica di vita quotidiana che si richiami al rispetto delle forme democratiche di convivenza e, soprattutto, può trasmettere le conoscenze storiche, sociali, giuridiche ed economiche che sono saperi indispensabili nella formazione della cittadinanza societaria. L'educazione interculturale rifiuta sia la logica dell'assimilazione, sia la costruzione ed il rafforzamento di comunità etniche chiuse ed è orientata a favorire il confronto, il dialogo, il reciproco arricchimento entro la convivenza delle differenze”.

Nella seconda parte del documento, intitolata *Indicazioni operative*, vengono fornite precise linee guida sia a livello organizzativo che didattico.

Rispetto alle indicazioni di tipo organizzativo, nel primo paragrafo intitolato *Un' equilibrata distribuzione degli alunni stranieri*, vengono raccolte alcune reali preoccupazioni espresse sia dalle famiglie che dagli insegnanti, e di cui spesso ne viene dato eco in tono allarmistico dai mezzi di comunicazione, in merito alle classi con forte incidenza di alunni stranieri, al rischio di creazione di classi o scuole ghetto ed al timore di rallentamento delle classi rispetto alle programmazioni da seguire.

In presenza di fenomeni di concentrazione di studenti con cittadinanza straniera

“si ritiene proficua un'equilibrata distribuzione delle iscrizioni attraverso un'intesa tra scuole e reti di scuole e una mirata collaborazione con gli enti locali, avendo come riferimento normativo l'art. 7 del D.P.R. 275/1999. La costruzione di reti e coordinamenti è rilevante non solo ai fini della distribuzione, ma più in generale per la costruzione di un'offerta formativa che riduca le disuguaglianze e i rischi di esclusione sociale per tutti.

Nell'ambito delle singole scuole, l'orientamento più diffuso è di favorire l'eterogeneità delle cittadinanze nella composizione delle classi, piuttosto che formare classi omogenee per provenienza territoriale o religiosa degli stranieri”.

Rispetto alle modalità da seguire per *l'Accoglienza degli alunni stranieri nella scuola*, nel secondo paragrafo, si fa riferimento a tre aree distinte: amministrativa, comunicativa-relazionale e educativo-didattica.

L'area amministrativa disciplina principalmente l'iscrizione a scuola degli alunni di cittadinanza non italiana e indica la documentazione, sia sanitaria che scolastica, che deve essere presentata all'atto dell'iscrizione; l'area comunicativa-relazionale fornisce indicazioni circa la gestione dell'accoglienza, che implica, all'interno dell'istituto, un lavoro di costante formazione del personale, e precisa le modalità da seguire per facilitare la comunicazione tra la scuola e le famiglie dal momento che “i genitori sono la risorsa fondamentale per il raggiungimento del successo scolastico”; l'area educativo-didattica offre indicazioni di rilievo, in particolare quando afferma che: “per un pieno inserimento è necessario che l'alunno trascorra tutto il tempo scuola nel gruppo classe, fatta eccezione per progetti didattici specifici, ad esempio l'apprendimento della lingua italiana, previsti dal piano di studio personalizzato”.

Rispetto alla questione della valutazione degli allievi stranieri, un tema molto delicato e sul quale la pur significativa normativa esistente sugli alunni con cittadinanza non italiana non fornisce indicazioni specifiche, nella circolare si legge che

“il riferimento più congruo a questo tema lo si ritrova nell'art. 45, comma 4, del DPR n. 394 del 31 agosto 1999 che così recita “il collegio dei docenti definisce, in relazione al livello di competenza dei singoli alunni stranieri, il necessario adattamento dei programmi di insegnamento ...”. Benché la norma non accenni alla valutazione, ne consegue che il possibile adattamento dei programmi per i singoli alunni comporti un adattamento della valutazione, anche in considerazione degli orientamenti generali su questo tema, espressi in circolari e direttive, che sottolineano fortemente l'attenzione ai percorsi personali degli alunni. [...] Per il consiglio di classe che deve valutare alunni stranieri inseriti nel corso dell'anno scolastico - per i quali i piani individualizzati prevedono interventi di educazione linguistica e di messa a punto curricolare - diventa fondamentale conoscere, per quanto possibile, la storia scolastica precedente, gli esiti raggiunti, le caratteristiche delle scuole frequentate, le abilità e le

competenze essenziali acquisite. In questo contesto, che privilegia la valutazione formativa rispetto a quella “certificativa” si prendono in considerazione il percorso dell’alunno, i passi realizzati, gli obiettivi possibili, la motivazione e l’impegno e, soprattutto, le potenzialità di apprendimento dimostrate. In particolare, nel momento in cui si decide il passaggio o meno da una classe all’altra o da un grado scolastico al successivo, occorre far riferimento a una pluralità di elementi fra cui non può mancare una previsione di sviluppo dell’alunno”.

Uno dei maggiori punti di forza della circolare è la sua preparazione partecipata. Infatti il documento è nato, e poi rivisto e rimodellato, sulla base della consultazione e collaborazione di più organi competenti ed esperti. In particolare, la prima bozza è stata redatta da un gruppo di lavoro composto da esperti, poi è stata sottoposta alle amministrazioni regionali e provinciali per l’intercultura nel corso di un convegno che si è tenuto a Brescia nel novembre del 2005 e infine il documento è stato integrato con le riflessioni raccolte dal territorio.

Alla fine dello stesso anno, nel mese di dicembre 2006, viene divulgato dal MPI un *Documento generale di indirizzo per l’integrazione degli alunni stranieri e per l’educazione interculturale* nel quale vengono richiamate le direttive emanate attraverso la precedente circolare ribadendo alcune questioni importanti: la necessità di arrivare ad una certificazione delle competenze in italiano come lingua seconda, sia dei ragazzi che degli adulti immigrati, per garantire l’apprendimento di “una base linguistica che possa consentire un livello minimo di partecipazione sociale”; la considerazione del bilinguismo e del plurilinguismo come fonte di vantaggi cognitivi che deve portare “al riconoscimento e alla valorizzazione delle lingue d’origine del patrimonio linguistico e culturale dei ragazzi stranieri”; l’importanza di riconoscere e valorizzare le competenze degli alunni stranieri anche negli ambiti diversi da quello prettamente linguistico, per esempio negli ambiti matematico o tecnologico o nell’utilizzo dei linguaggi non verbali; la necessità di rivisitare i programmi, i contenuti, le discipline in chiave interculturale. A tal proposito, si invita alla costituzione di un gruppo di lavoro con un preciso obiettivo che, in un tempo stabilito e in collaborazione con enti, associazioni disciplinari e organizzazioni non governative, definisca alcune proposte in merito all’editoria

scolastica e ai nuovi contenuti disciplinari da definirsi secondo la prospettiva interculturale.

Il 15 marzo 2007 viene pubblicata la *C.M. n. 28 Esame di stato conclusivo del primo ciclo di istruzione nelle scuole statali e paritarie per l'anno scolastico 2006-2007*, nella quale, per gli alunni con cittadinanza non italiana, si sottolinea che, pur nella inderogabilità della effettuazione di tutte le prove scritte previste per l'esame di Stato e del colloquio pluridisciplinare, le Commissioni dovranno considerare la particolare situazione di tali alunni stranieri e procedere ad una opportuna valutazione dei livelli di apprendimento conseguiti che tenga conto anche delle potenzialità formative e della complessiva maturazione raggiunta.

Nel mese di ottobre dello stesso anno viene pubblicato il documento *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* redatto dall'Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, istituito nel dicembre 2006 al Ministero della Pubblica Istruzione, e coordinato dall'allora sottosegretario Letizia De Torre, con l'obiettivo di individuare soluzioni organizzative efficaci e utili orientamenti per le scuole in materia di inserimento e di integrazione degli alunni di cittadinanza non italiana.

Il documento riunisce le due dimensioni irrinunciabili, quella dell'intercultura che coinvolge tutti gli studenti e tutte le discipline, fungendo da asse culturale di fondo e trasversale ai diversi saperi, e quella dell'integrazione, ossia dell'insieme di disposizioni emanate e delle azioni messe in atto per favorire l'accoglienza e gli apprendimenti linguistici e disciplinari degli studenti di cittadinanza non italiana, sia di recente che di consolidata immigrazione.

Il documento è diviso in due parti: nella prima vengono indicati *i principi* a cui si rifanno sia la normativa, emanata sia a livello nazionale che dagli enti locali, che le buone pratiche realizzate nelle scuole fin dal presentarsi dei primi alunni stranieri, nella seconda si illustrano le azioni che caratterizzano il modello di integrazione italiano e che, se sostenute da adeguate risorse e disposizioni normative nonché da un costante impegno politico, possono concorrere a realizzarlo.

I principi sono l'*universalismo*, secondo il quale l'istruzione è un diritto di ogni bambino - considerato portatore di diritti non solo come "figlio" data la sua minore età, ma anche come individuo in sé (indipendentemente dalla posizione dei genitori e anche indipendentemente dalla presenza dei genitori sul nostro territorio) - e, nella scuola, tutti devono poter contare su pari opportunità in materia di accesso, di riuscita scolastica e di orientamento; la *suola comune*, ossia la decisione, fin da subito, della scuola italiana di inserire gli alunni stranieri all'interno delle normali classi evitando la creazione di luoghi di apprendimento separati; la *centralità della persona in relazione con l'altro*; l'*intercultura* riferendosi alla scelta della scuola di adottare la prospettiva interculturale e quindi la promozione del dialogo e del confronto tra culture per tutti gli alunni ed a tutti i livelli: insegnamento, curricoli, didattica, discipline, relazioni e vita di classe.

Le dieci *azioni* che possono tradurre in pratica i suddetti principi sono: 1. Pratiche di accoglienza e di inserimento nella scuola; 2. Italiano seconda lingua. 3. Valorizzazione del plurilinguismo; 4. Relazione con le famiglie straniere e orientamento; 5. Relazioni a scuola e nel tempo extrascolastico; 6. Interventi sulle discriminazioni e sui pregiudizi; 7. Prospettive interculturali nei saperi e nelle competenze; 8. L'autonomia e le reti tra istituzioni scolastiche, società civile e territorio; 9. Il ruolo dei dirigenti scolastici; 10. Il ruolo dei docenti e del personale non scolastico.

Due di queste azioni sono state attivate e accompagnate da risorse economiche: la formazione dei dirigenti scolastici, a partire da quelli delle scuole a più alta concentrazione di studenti stranieri, attraverso una serie di seminari che si sono tenuti a Rimini, a Milano, a Torino tra maggio 2007 ed aprile 2008; il *Piano nazionale per l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda*, destinato principalmente agli studenti stranieri di recente immigrazione delle scuole secondarie di primo e secondo grado. Tale piano è stato elaborato dall'Osservatorio e finanziato con sei milioni di euro all'interno del programma "Scuole aperte" per l'anno 2009 reso noto attraverso la *C.M. del 27 novembre 2008, Programma nazionale Scuole aperte*, in cui viene comunicato l'*iter* da seguire da parte di ogni istituzione scolastica, di ogni ordine e grado, statale e paritaria, per poter ottenere i finanziamenti con cui realizzare specifici progetti

destinati all'insegnamento della lingua italiana agli allievi stranieri neo-arrivati in Italia (NAI), affatto o poco italofofoni, o coloro i quali sono inseriti a scuola da meno di due anni. Nel *Piano Nazionale L2* si specifica che le risorse finanziarie sono assegnate agli Uffici Scolastici Regionali in misura proporzionale al numero di alunni di cittadinanza non italiana, di recente immigrazione e frequentanti le scuole secondarie di primo e secondo grado del sistema nazionale di istruzione; vengono altresì date indicazioni pratiche agli uffici scolastici regionali per poter utilizzare al meglio le risorse ottenute.

1.1.4 Dal 2009 ad oggi

Nel 2009 la Commissione Europea ha chiesto alla rete *Eurydice* di aggiornare una parte dello studio prodotto nel 2004 sull'integrazione scolastica degli alunni immigrati in Europa, soprattutto relativamente a due aspetti ritenuti particolarmente importanti, ossia la necessità di migliorare la comunicazione tra le scuole e le famiglie degli alunni immigrati e l'organizzazione dei corsi nella loro lingua d'origine. Nel mese di aprile viene pubblicato *il rapporto Eurydice, l'integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa* (Commissione Europea, Bruxelles) il cui obiettivo è quello, pertanto, di fornire indicazioni circa le misure da adottare per favorire la comunicazione con le famiglie immigrate e l'insegnamento della lingua d'origine dei bambini immigrati².

L'8 gennaio 2010 il MIUR ha emanato la *C.M. n. 2 Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana*. Nella circolare, attraverso un'analisi del fenomeno migratorio e dei dati che ne derivano, vengono messi in luce alcuni elementi critici quali ad esempio l'elevato tasso di dispersioni, abbandoni, ritardi che caratterizzano i percorsi scolastici degli studenti di cittadinanza non italiana con differenti livelli di competenza dell'italiano. Da qui la necessità di prevedere moduli di apprendimento linguistico e percorsi educativi e disciplinari differenziati

² Per approfondimenti circa i dati emersi dall'indagine si rimanda alla lettura del Rapporto disponibile nel sito di Eurydice http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php

nonché l'individuazione di alcuni criteri che entreranno in vigore già a partire dall'anno scolastico 2010/2011. Il primo di questi criteri è costituito dalla quota del 30% entro la quale contenere, per ciascuna classe, il numero degli alunni migranti. Tale limite può essere in alcuni casi superato, previa autorizzazione del direttore generale dell'Ufficio Scolastico Regionale, per esempio dinanzi alla "presenza di alunni stranieri già in possesso delle adeguate competenze linguistiche" oppure può essere ridotto "a fronte di particolari e documentate complessità".

Inoltre, viene indicato che gli Uffici Scolastici Regionali dovranno altresì, attraverso "i patti territoriali", definire l'offerta formativa sul territorio per garantire di norma il rispetto del tetto del 30%; regolare i flussi delle iscrizioni al prossimo anno scolastico attraverso delle conferenze di servizio dei dirigenti scolastici organizzati per comuni o per province; realizzare le intese sul territorio fra soggetti interessati alla gestione delle iscrizioni dei migranti; prevedere per le scuole la revisione degli attuali bacini di utenza ridisegnanandone i confini.

Ai dirigenti scolastici invece spetterà creare, all'interno delle scuole, le condizioni ottimali per l'integrazione e promuovere una serie di azioni in rete, tra le quali: l'attivazione di moduli intensivi, di laboratori linguistici, di percorsi personalizzati di lingua italiana per gruppi di livello sia in orario curricolare sia in corsi pomeridiani; la partecipazione dei docenti a progetti mirati all'insegnamento della lingua italiana come seconda lingua; la possibilità per gli allievi stranieri arrivati in corso d'anno di essere inseriti nella scuola anche in una classe non corrispondente all'età anagrafica per attività finalizzate a un rapporto iniziale sia con la lingua italiana, sia con le pratiche e le abitudini della vita scolastica, ovvero di frequentare un corso intensivo propedeutico all'ingresso nella classe di pertinenza (anche in periodi giugno/luglio/inizio settembre in cui non si tiene la normale attività scolastica).

Tutte queste indicazioni e raccomandazioni risultano importanti ai fini di una inclusione di qualità per gli alunni di madrelingua non italiana. Sono tuttavia da rilevare due elementi critici rispetto alla loro effettiva attuazione. Prima di tutto è necessario fare una doverosa distinzione tra gli alunni stranieri neo-arrivati, che come vedremo nel successivo paragrafo, sono in percentuale

nettamente ridotta rispetto alla presenza complessiva degli alunni di origine straniera, che in molti casi sono in gran parte nati e cresciuti in Italia e che, pertanto, condividono con i compagni italiani il paese di nascita, la lingua e i bisogni educativi e formativi. Di conseguenza, se l'utilità del tetto del 30% è quella di favorire l'integrazione tra tutti gli alunni della classe ed evitare il rischio della formazione di classi-ghetto, tale limite non dovrebbe essere applicato indistintamente ma dovrebbe tener conto della variegata casistica che caratterizza la presenza di allievi di altre lingue e culture nella scuola italiana.

Se così non fosse, in alcune zone del paese a forte concentrazione di alunni stranieri, le scuole frequentate per la maggior parte da alunni stranieri dovrebbero chiudere se si dovesse rispettare tale quota del 30% e potrebbero anche sorgere difficoltà di tipo organizzativo perché potrebbero esserci alunni troppo piccoli per percorrere da soli distanze troppo lunghe o i cui genitori non hanno a disposizione mezzi propri per garantire il trasporto. Il problema allora che permane è la gestione dei flussi migratori che non dovrebbe essere a carico della scuola ma di responsabilità politica dei vari soggetti ed organi istituzionali che dovrebbero mettere in atto le politiche e le strategie più adeguate e garantire investimenti idonei. Il secondo limite della circolare riguarda proprio la mancanza di risorse, sia umane che finanziarie, la mancanza di compresenza, di organico e di figure professionali da un lato (specie per le scuole in cui più rilevante risulta essere il fenomeno migratorio) e di fondi finanziari straordinari coerenti con le indicazioni date di cui non si fa menzione nella circolare. Nel documento, infatti, si prevede che per l'integrazione siano utilizzati i fondi della *legge n. 440/97* ma, con i tagli effettuati attualmente per il comparto scuola, tali fondi non sembrano essere sufficienti. Senza risorse adeguate si rischia che tali indicazioni, seppur necessarie e ragionevoli, rimangano solo una sterile dichiarazione di intenti e che costituiscano un altro problema a carico della scuola, sempre più paralizzata dalla mancanza di risorse. Infine, nel mese di giugno 2010, viene emanato il *Piano interministeriale di integrazione degli immigrati stranieri*³ promosso dai Ministri dell'Interno, del

³ Disponibile nel sito

www.governo.it/GovernoInforma/Dossier/Integrazione_sicurezza/Piano_L2.pdf

Lavoro e Politiche sociali e dell'Istruzione. Esso riguarda anche la scuola e diventa la "cornice" delle pratiche e dei progetti di accoglienza e di inserimento per i minori, le famiglie e le comunità immigrate. Nel documento si afferma che il modello di integrazione italiano deve discostarsi sia dal modello multiculturale, secondo il quale le diverse culture convivono separate e contrapposte, sia da quello assimilazionista che mira all'annullamento delle peculiarità identitarie e culturali delle comunità ospitate a favore di quelle che le ospitano. Si sottolinea infatti che "entrambe le visioni, frutto di un pensiero relativista, che di fatto ritiene impossibile l'incontro, portano a una ghettizzazione perfetta, inesorabile premessa del conflitto sociale". Secondo il documento, il processo di integrazione deve basarsi sulle tre parole chiave di identità, incontro ed educazione: "la peculiarità del modello italiano è il suo fondarsi su una dimensione educativa: italiani e immigrati possono affrontare l'avventura dell'incontro reciproco solo se vengono ambedue educati all'apertura all'altro in quanto valore assoluto". Il documento individua cinque dimensioni dell'educazione: "educazione e apprendimento: dalla lingua ai valori"; "lavoro", "alloggio e governo del territorio", "accesso ai servizi essenziali" e infine "minori e seconde generazioni". La scuola viene considerata il luogo principale per l'integrazione e l'apprendimento della lingua italiana ne costituisce lo strumento fondamentale, in quanto comprendere e essere compresi sono i presupposti dell'integrazione. Rispetto all'insegnamento della lingua italiana vengono riprese le indicazioni del Piano Nazionale per l'apprendimento e insegnamento dell'italiano L2 nelle scuole (il piano L2 inserito nel progetto "Scuole aperte" del 2008/2009).

Favaro (1999, 2002) fornisce una sintesi efficace dei punti forza che possono essere colti nella normativa e che riportiamo di seguito:

- a. avere fin dall'inizio (*C.M. 301 del 1989*) presentato in maniera congiunta il tema dell'inserimento degli alunni stranieri e il tema dell'educazione interculturale, sottolineando in questo modo la necessità di un cambiamento e di un'innovazione diffusa della scuola nella quale

possono trovare posto le nuove attenzioni didattiche e i bisogni di specifici gruppi di allievi;

- b. aver ribadito con forza e in vari documenti il tema del diritto/obbligo scolastico per tutti i minori presenti in Italia, a prescindere dalla loro nazionalità e condizione giuridica;
- c. avere collocato il tema dell'insegnamento dell'italiano come seconda lingua nel più ampio progetto dell'integrazione, del riconoscimento e della valorizzazione della lingua e della cultura d'origine e dello scambio culturale;
- d. aver individuato la necessità di rilevare la condizione linguistica degli alunni neo inseriti;
- e. aver previsto la stesura di una programmazione didattica definita "sulla base delle condizioni di partenza e degli obiettivi che si ritiene possano essere conseguiti da ciascuno";
- f. aver previsto la possibilità dell'individuazione dei percorsi di apprendimento, e quindi, della loro valutazione;
- g. aver insistito sulla necessità dell'aggiornamento e della formazione dei docenti;
- h. aver riconosciuto l'importanza della collaborazione tra scuola e territorio (enti, associazioni, istituzioni diverse".

Sintesi alla quale aggiungiamo:

- i. aver scelto la piena integrazione di tutti nella scuola e l'educazione interculturale come suo orizzonte culturale. [...] L'educazione interculturale costituisce lo sfondo da cui prende avvio la specificità di percorsi formativi rivolti ad alunni stranieri, nel contesto di attività che devono connotare l'azione educativa nei confronti di tutti;
- l. aver sollecitato una revisione dei curricula disciplinari alla luce dei principi e dei presupposti dell'educazione interculturale.

Concludendo, bisogna riconoscere che, pur nell'alternarsi di amministrazioni politiche differenti, è stato portato avanti, in modo per lo più lineare e

progressivo, con indicazioni legislative disomogenee, ma non contraddittorie, un sistema volto all'educazione interculturale. È auspicabile che tale orientamento continui ad essere seguito con forza in futuro, seppur nell'avvicinarsi di visioni politiche legittimamente diverse, e che sia accompagnato da una continuità di applicazione e sostenuto da adeguate misure e iniziative finanziarie.

1.2 Alcuni dati

Nel corso degli anni, l'immigrazione ha cambiato la scuola ed essa stessa è cambiata profondamente nelle sue *caratteristiche*, ossia nella pluralità dei paesi di provenienza e della varietà delle lingue di origine, nelle sue *dimensioni*, nel suo *radicamento* e nella sua *distribuzione*.

Se, infatti, nel 1989, anno in cui, come abbiamo visto, è stata emanata la prima circolare ministeriale sul tema, la presenza degli alunni stranieri ammontava a sole 13.668 unità ed era costituita per la maggior parte da bambini inseriti nella scuola primaria delle medie e grandi città, arrivati in Italia in seguito al ricongiungimento familiare, nell'anno scolastico 2009/2010, secondo il XX Rapporto sull'Immigrazione - Dossier Statistico 2010 della Caritas/Migrante, i figli degli immigrati iscritti a scuola sono 673.592 e incidono per il 7.5% della popolazione scolastica, complessiva di 8.945.978 unità. Gli alunni di cittadinanza non italiana sono presenti in tutti gli ordini di scuola, sia nelle grandi città che nei medi e piccoli centri urbani, e sono così ripartiti: 136.000 (8.1%) nella scuola dell'infanzia, di cui il 75% è nato in Italia; 244.000 (8.7%) nella scuola primaria, dove l'incidenza dei nati in Italia si avvicina a circa la metà dei bambini stranieri che la frequentano; 150.000 (8.5%) nella scuola secondaria di I grado e infine 143.000 (5.3%) nella scuola secondaria di II grado.

La presenza degli alunni stranieri è quindi un dato strutturale del sistema scolastico italiano.

Per quanto riguarda i paesi di provenienza degli studenti stranieri accolti nelle strutture scolastiche italiane, a livello nazionale, si fa riferimento a 192 paesi. Tale ampiezza rappresenta un dato considerato unanimemente positivo in

Europa. Viene infatti ritenuta maggiormente negativa la situazione in cui il complesso degli alunni seduti sui banchi di scuola provenga solamente da 2-3 contesti nazionali e geografici, mentre è sempre considerata positiva la pluralità delle provenienze. All'interno di questa pluralità è ormai consolidata la maggior presenza degli studenti con cittadinanza rumena, che ha raggiunto il 16,8% del totale degli alunni stranieri, pari a 105.682. La Romania, insieme ad Albania e Marocco, contribuiscono inoltre per circa il 45% al totale del contingente degli alunni stranieri. Un discorso a parte è invece quello relativo agli studenti di origine cinese, con una presenza addensata in alcune precise aree, con tipologie comportamentali diverse dagli altri alunni stranieri, tanto da essere definiti «una realtà dentro la realtà».

Una questione emersa in merito alla presenza degli alunni stranieri sul territorio nazionale, che è stata oggetto di riflessione negli ambienti politici e parlamentari e che ha avuto anche una grande eco sui *mass media*, è quella che riguarda le situazioni relative alla cosiddetta 'concentrazione' e 'segregazione'. Per concentrazione si intende una presenza rilevante di allievi stranieri, talvolta anche superiore alla presenza dei bambini italiani. Al riguardo, tutte le circolari ministeriali sulle iscrizioni e le direttive hanno rilevato la necessità di mantenere l'eterogeneità all'interno dei contesti e delle scuole, giacché solo l'eterogeneità può permettere un buon dialogo interculturale e una buona integrazione. È necessario però riconoscere che le cause dell'alta concentrazione dei discendenti immigrati in determinate nelle scuole dell'obbligo sono riconducibili solo in parte ad un'alta presenza di famiglie immigrate nella zona dove sorgono suddetti istituti scolastici. Tra le possibili spiegazioni, non va sottovalutato infatti un processo che ha visto alcune scuole 'specializzarsi' nell'accoglienza di discendenti stranieri ed altre che hanno invece delegato e rinviato ad altri istituti l'onere del loro inserimento, ammettendo un'impreparazione al raggiungimento dell'obiettivo da realizzare.

1.3 Una definizione di allievo straniero

Il quadro dell'integrazione scolastica degli alunni stranieri si interseca profondamente con quello della cittadinanza.

Da un punto di vista legislativo, in Italia, una persona viene definita italiana sulla base del principio dello *ius sanguinis*⁴, principio ribadito anche dalla legge sulla cittadinanza n. 91 del 5 febbraio 1992, recante «Nuove norme sulla cittadinanza». Secondo la legge, si acquisisce la cittadinanza solo per nascita da genitori già cittadini italiani o, per chi nasce in Italia da genitori non italiani, la legge prevede la possibilità di presentare la domanda e, quindi, di diventare cittadino alla maggiore età. Pertanto sono stranieri gli alunni che, anche se nati in Italia, hanno entrambi i genitori di nazionalità non italiana. Ciò significa che non vengono presi in considerazione i dati relativi agli studenti con doppia cittadinanza, di cui una italiana, agli apolidi e agli alunni appartenenti a comunità nomadi.

Luise (2006: 38) sottolinea che, dal punto di vista della scuola e dell'intervento che essa deve programmare, due sono i fattori che diventano importanti per la definizione di alunno straniero:

- a. il profilo linguistico: l'allievo ha una lingua materna diversa dall'italiano;

⁴ Uno studio comparato del Ministero dell'Interno (2007) rispetto alle politiche di accesso alla cittadinanza sulla base di questi due principali parametri: a) il numero di anni di residenza richiesti per acquisire la cittadinanza e b) la rilevanza del luogo di nascita per la seconda generazione, ha proposto la seguente classificazione rispetto ai quindici membri storici dell'Unione Europea: a. *Paesi liberali*: dove cioè si riscontra un'apertura su entrambe le dimensioni: Gran Bretagna, Olanda, Francia; b. *Paesi semiliberali*: dove l'acquisizione per residenza è abbastanza accessibile, ma i requisiti per le seconde generazioni sono più elevati: Lussemburgo, Svezia, Finlandia; c. *Paesi con politiche semi-restrittive*: che ammettono aperture più o meno ampie per i figli di immigrati: Spagna, Portogallo, Irlanda, Belgio; *Paesi con politiche restrittive*: nei quali i requisiti per la naturalizzazione per residenza sono molto elevati e anche gli atteggiamenti verso i figli di immigrati è di relativa chiusura: Germania, Austria, Danimarca, Italia e Grecia. Anche se, è doveroso aggiungere, in Germania, sono stati fatti, negli ultimi anni, degli importanti cambiamenti legislativi e la riforma del 1999 ha portato all'applicazione dello *ius soli* (diritto di suolo) per le seconde generazioni: viene cioè conferita la cittadinanza ai minori stranieri nati in Germania a patto che almeno uno dei genitori vi risieda regolarmente da almeno otto anni e che abbia un permesso di soggiorno permanente. (Cfr. Favaro, 2011: 21)

- b. la cultura di appartenenza: l'allievo ha esperienza e si riconosce in una cultura diversa da quella italiana o in più culture, tra cui anche quella italiana.

Rispetto alla condizione di migrazione, è opportuno fare una distinzione tra i ragazzi giunti in Italia assieme ai genitori o per ricongiungimento familiare in età avanzata e scolarizzati nel paese di origine, da una parte, e i ragazzi nati da genitori immigrati in Italia e qui scolarizzati, dall'altra.

Gli alunni stranieri aumentano di anno in anno di circa settantamila unità, la maggior parte di loro sono bambini nati in Italia o che vi risiedono da qualche anno piuttosto che nuovi arrivati in seguito ai flussi migratori. Gli alunni che entrano a scuola subito dopo l'arrivo dal proprio paese di origine o da un altro paese di migrazione, definiti NAI, ossia «neo-arrivati in Italia», sono solo, secondo le fonti del MIUR 2010, l'8% del totale degli alunni di cittadinanza non italiana⁵.

Tenendo conto di questo, bisogna puntualizzare che l'aggettivo «straniero» risulta essere spesso inappropriato, in quanto questi ragazzi sono da considerare stranieri solo dal punto di vista della cittadinanza formale, mentre, di fatto, sono da considerare a tutti gli effetti, come i loro coetanei, cittadini italiani in quanto sono accumulati ai compagni italiani dal luogo di nascita, di residenza, dalla lingua, dal sistema formativo e dal percorso di socializzazione. Risulta quindi sempre più opportuno parlare di «seconde generazioni» di immigrati. Con questo termine, al quale fa ricorso, da tempo, la letteratura specialistica di riferimento, si intendono i figli nati nei paesi di accoglienza o qui arrivati in età prescolare.

⁵ Nel rapporto sulla presenza degli alunni stranieri in Italia nel 2008/2009, la percentuale dei neo-arrivati ammonta a 8.2%, del totale degli studenti non italiani, in calo di due punti rispetto all'anno scolastico precedente. I 41.421 bambini e ragazzi inseriti per la prima volta a scuola frequentano, nel 46% dei casi, la scuola primaria, e, nella quota restante, si distribuiscono equamente tra la scuola secondaria di primo e di secondo grado. L'ingresso a scuola dei bambini e ragazzi NAI ha una consistenza numerica maggiore nelle regioni del centro-nord (8.900 in Lombardia; 5.300 nel Veneto; circa 5.000 in Emilia Romagna; 4.400 nel Lazio; 3.750 in Piemonte; quasi 3.200 in Toscana), ma rappresenta una percentuale più alta – rispetto alla media nazionale del 8.2% sul totale degli alunni stranieri – nelle regioni del Sud. In Basilicata, ad esempio, essi costituiscono il 17.5% del totale degli alunni non italiani.

Una definizione più articolata e dettagliata delle seconde generazioni può essere la seguente proposta da Rumbaut (1994, 1997):

- a. seconda generazione in senso stretto tipo 2: solo i figli di immigrati nati in Italia;
- b. seconda generazione tipo 1.75: figli nati all'estero e immigrati in Italia in età prescolare da 0 a 5 anni;
- c. seconda generazione tipo 1.50: figli nati all'estero e immigrati in Italia in età compresa fra i 6 e i 12 anni;
- d. seconda generazione tipo 1.25: figli nati all'estero e immigrati in Italia in età compresa tra i 13 e i 17 anni.

Queste ultime due, definite anche «generazioni in bilico», a metà strada tra la prima generazione rappresentata dai loro genitori e la seconda generazione in senso stretto rappresentata dai bambini nati in Italia, si caratterizzano per essere, seppur in maniera diversa, bilingui. Infatti, tra loro vi saranno coloro che conoscono la L1 solo oralmente, coloro che hanno imparato anche a leggere e a scrivere in L1 e infine coloro, soprattutto gli appartenenti alla generazione 1,25, che hanno compiuto gran parte della loro scolarità in L1.

Studi e ricerche condotte sia in Italia che in altri paesi hanno dimostrato che la velocità e le modalità di integrazione variano notevolmente per coloro che sono nati nel paese di arrivo, coloro che vi sono giunti nell'infanzia e coloro invece che sono arrivati nell'adolescenza dopo aver già esperito un processo di scolarizzazione e di socializzazione nel proprio paese.

Nel paragrafo successivo vedremo i bisogni degli alunni migranti anche sulla base della distinzione sopra proposta.

1.4 I bisogni degli alunni migranti

Come sottolinea Favaro (2007, 2009, 2011), l'apprendimento e l'insegnamento dell'italiano come L2 è un percorso, allo stesso tempo, *specifico*, *in transizione* e *variabile*. Specifico perché costituisce un campo di intervento che si differenzia, quanto a tempi, metodi, bisogni e modalità di valutazione, sia

dell'apprendimento della lingua materna che da quello della lingua straniera; *in transizione* perché è destinato a risolversi e ad esaurirsi in tempi più o meno rapidi man mano che gli apprendenti diventano sufficientemente italofoeni e in grado di accostarsi e di seguire i contenuti del curriculum comune; variabile in quanto, come precisa Vedovelli (2002)

“tra i principali elementi di difficoltà nella gestione didattica del processo di apprendimento è da ricordare l'intrinseca variabilità dello stesso, causata da fattori interni all'apprendente - gli allievi di cittadinanza non italiana differiscono tra loro in maniera significativa per storia personale e implicazioni psicologiche legate alla condizione di migrazione, biografia linguistica, cultura di appartenenza, età al momento dell'ingresso nella scuola italiana, scolarità pregressa, bisogni e ritmi di apprendimento – sia esterni ad esso, e tale da prendere le forme, da un lato, dell'incontrollabilità di un processo imprevedibile nella sua individualità, dall'altro quello della creatività nell'elaborazione delle strade e dei prodotti nell'apprendimento”.

Vediamo alcuni aspetti di questa variabilità secondo le analisi effettuate da Favaro (2011: 70-72):

- a. le *biografie* degli apprendenti sono molto variegata per luogo di nascita, cultura di provenienza, età al momento dell'arrivo, situazione familiare e condizioni di vita, modalità di inserimento scolastico e motivazioni rispetto alla nuova lingua e al nuovo contesto di apprendimento e di vita. Come abbiamo visto, accanto ai discendenti non italiani nati in Italia o qui arrivati in età prescolare, vi sono i ragazzi e le ragazze che hanno condotto parte della loro vita nel paese di origine e che hanno vissuto con maggiore consapevolezza il viaggio di migrazione e le difficoltà emotive ed affettive che esso può aver comportato;
- b. le *situazioni linguistiche* differiscono notevolmente. Sempre in relazione all'età di arrivo nel paese accogliente, vi possono essere minori che padroneggiano solo oralmente la lingua d'origine; ragazzi che possono saper sia leggere che scrivere nella propria L1 o che possono essere già bilingui conoscendo una lingua orale e familiare e una lingua scritta, nazionale e di scolarità; inoltre le lingue di origine possono essere tipologicamente vicine o distanti rispetto alla lingua di

arrivo e questo può comportare una acquisizione della L2 più rapida o, al contrario, richiedere tempi più lunghi e maggiore esposizione a un *input* graduale, mediato e quindi più accessibile. Sulla questione della lingua materna dell'apprendente e il ruolo della distanza tra questa e l'italiano L2, risulta, a nostro avviso, significativa la casistica proposta in merito da Chini (2009: 196-197):

“la ricerca dice che il divario fra la L1 e la L2 può avere risvolti importanti sulla velocità e sulle strategie acquisizionali (Odlin, 1989, Giacalone Ramat, 1994), differenziando in parte, fra di loro, i bisogni linguistici degli alunni alloglotti, richiedendo strategie e modalità di intervento diverse non solo in riferimento al livello di sviluppo dell'interlingua, ma anche in relazione alla diversa marcatezza che le strutture grammaticali e i fonemi dell'italiano presentano a soggetti con diversa L1. [...] In generale si possono presentare alcuni casi specifici: la L1 possiede una categoria (fonologica, morfologica, sintattica, lessicale) che l'italiano non conosce. In tal caso l'italiano si presenta come più semplice, in un certo senso più povero, meno marcato della L1. Di norma questo caso non genera problemi. Pensiamo, ad esempio, ad alunni slavofoni che conoscono la categoria del caso nella loro L1, ma non lo ritrovano in italiano, oppure ad alunni che conoscono in L1 le fricative interdentali e non le ritrovano in italiano; talora, al contrario, l'italiano L2 possiede una categoria (fonologica, morfologica, sintattica o lessicale) che la L1 non conosce (per esempio il genere e il suo accordo per turchi e cinesi, le affricate, per esempio palatali, come la *c* di *cena*, per gli arabofoni; le consonanti intense o doppie per gli albanofoni). In tal caso, in cui L2 è più marcata della L1, ci possono essere difficoltà acquisizionali e semplificazioni; l'insegnamento dovrà quindi prima aiutare a cogliere la categoria e le sue manifestazioni nell'*input*, poi a produrle correttamente; talora italiano e L1 posseggono la stessa categoria, ma con alcune differenze distribuzionali, morfologiche o altre che possono generare problemi (per esempio, pure l'arabo ha l'articolo determinativo, ma non si flette per genere e numero e ha distribuzione in parte diversa: *al-kitab* 'il libro', con l'articolo pronominale *al-* invariabile; l'albanese ha l'articolo determinativo variabile, ma posposto: *burr-i* 'l'uomo'; *fik-u* 'il fico' [...]); lo spagnolo ha articoli pronominali variabili simili all'italiano, a parte quelli elisi che non conosce, ma il genere dei sostantivi può divergere: *la leche* f. 'il latte'; *la sal* f. 'il sale'; *el bistec* m. 'la bistecca'; *el domingo* m. 'la domenica'; in generale comunque va detto che non tutte le differenze fra L1 e L2 causano difficoltà, di solito sono problematiche solo quelle che comportano un più alto grado di marcatezza tipologica e complessità in L2 rispetto a L1; nel corso dell'apprendimento, nelle interlingue, si manifestano preferenze per strutture meno marcate, più naturali, trasparenti, univoche, unifunzionali,

isomorfe, documentate anche nelle lingue naturali pienamente sviluppate e spesso nelle varietà infantili (Eckman, 1991); molti esempi sull'italiano L2 in Giacalone Ramat, 2003).”

- c. *i tempi e i ritmi di apprendimento* che, pur considerando le significative ricorrenze che si possono osservare nelle modalità di passaggio attraverso i diversi stadi interlinguistici, sono estremamente diversi. Essi dipendono, oltre che da motivi psicologici e cognitivi, anche, come abbiamo visto, dalla maggiore o minore distanza tra lingua di partenza e di arrivo; riguardano la durata della fase di silenzio iniziale, il tempo necessario per interagire con i pari ed acquisire le tecniche di lettura e scrittura, l'avvento di una partecipazione attiva e autonoma negli apprendimenti comuni;
- d. *il contesto di apprendimento della L2* che può variare da città a città e da scuola a scuola. Vi sono aree e regioni che assicurano agli apprendenti di cittadinanza non italiana specifici dispositivi nella fase di accoglienza e di acquisizione iniziale della lingua italiana e altre situazioni in cui invece gli alunni di recente immigrazione sono, da subito, immersi nell'italiano senza poter contare su attenzioni specifiche, almeno nella prima fase;
- e. *i bisogni di apprendimento* che possono essere più o meno complessi e che dipendono dall'età dei discenti e dal contesto scolastico: i bambini più piccoli necessitano soprattutto di acquisire la lingua per comunicare e soddisfare i bisogni più immediati e l'acquisizione avviene soprattutto in modo spontaneo, ludico e attraverso l'azione (imparare facendo); per i ragazzi invece il bisogno di comunicare si intreccia con il bisogno di studiare nella L2 e quindi di recepire e riformulare concetti, idee, astrazioni e contenuti. In questo caso prevale la dimensione cognitiva rispetto a quella linguistico-comunicativa.

Questi elementi incidono in modo determinante sull'apprendimento linguistico e disciplinare dei discenti non italiani e richiedono, da parte dei docenti, interventi didattici adeguati, calibrati sulla base della specifica situazione linguistica, familiare, sociale e psicologica degli studenti. Infatti, come ricorda

Balboni (2002), “insegnare e imparare l’italiano come seconda lingua significa avere a che fare e gestire la *diversità* dei tragitti e delle storie che connota fortemente il processo di acquisizione”.

Il processo di acquisizione della seconda lingua nell’attuale situazione educativa e scolastica potrebbe pertanto essere esemplificata secondo la seguente metafora proposta da Favaro (2007: 111)

“un viaggio segnato da molte variabili, che hanno certamente a che fare con la fisionomia del viaggiatore, la sua carta d’identità e ‘il bagaglio’ che porta con sé, ma che hanno a che fare anche con la meta, più o meno distante, remota, impervia: con le tappe del cammino, le possibili acquisizioni/conquiste o, viceversa, gli inciampi e gli smacchi; con le guide più o meno esperte e consapevoli che ne accompagnano il tragitto”.

È necessario tener conto di queste premesse nel considerare i bisogni linguistici, comunicativi, relazionali ed affettivi degli allievi stranieri presenti nelle scuole ai fini di “impostare una didattica realistica e rispettosa del discente” (CHINI, 2009: 185).

Una concettualizzazione completa di bisogno linguistico è insita nell’approccio umanistico-affettivo all’insegnamento linguistico che “tiene in considerazione non solo i bisogni comunicativi immediati e superficiali dell’alunno ma anche quanto delle sue motivazioni profonde, dei suoi interessi, della sua affettività e della sua storia personale è legato alla lingua, o meglio, alle lingue conosciute” (Freddi, 1994: 187-191). Questa concezione ‘umanistica’ di bisogno linguistico risulta essere in linea con l’attenzione alla persona del discente sollecitata nei molti documenti, decreti ministeriali e leggi circolari sul tema che, come abbiamo visto, sono stati emanati nel corso degli anni.

In sostanza, come sottolinea Chini (2009: 188),

“ il bisogno linguistico, nell’alunno nativo e in quello immigrato, in realtà si coniuga con una serie di altri bisogni, di natura relazionale e affettiva, ma anche identitaria e psicologica (Valtolina, 2006), oltre che cognitiva, che non possono essere trascurati, pena la banalizzazione dell’approccio stesso di bisogno linguistico. È compito della scuola fornire e potenziare il mezzo linguistico (L1, L2, altre lingue) per consentire all’alunno di soddisfare tali bisogni, sia immediati che profondi, o almeno per aiutarlo ad esprimerli più chiaramente a

sé e agli altri, ponendo, tra l'altro, le premesse perché un educatore attento possa contribuire a rispondervi”.

Sulla base del periodo di tempo trascorso nella scuola e nel paese di arrivo possiamo individuare quattro tipologie di studenti con relative caratteristiche e bisogni:

- a. gli studenti neo-arrivati in Italia (NAI);
- b. gli studenti arrivati in Italia nell'anno precedente, di solito ancora poco italofoeni e con basse competenze linguistiche;
- c. gli studenti che frequentano la scuola italiana da due o tre anni, che sono in genere italofoeni pur avendo ancora la necessità di dover contare su interventi di facilitazione e sostegno soprattutto nelle attività di studio disciplinare;
- d. gli studenti stranieri nati e scolarizzati in Italia (la seconda generazione di tipo 2 vista sopra).

Lo studente appena arrivato non ha nessuna o ha una scarsa competenza nelle diverse funzioni orali e scritte in italiano mentre presenta una maggiore o minore conoscenza della sua lingua materna, a livello orale e scritto, in modo proporzionale all'età e al periodo di frequenza della scuola nel proprio paese, una conoscenza delle eventuali altre lingue parlate sia in casa, a scuola o nell'ambiente extrascolastico e infine, sempre se ha frequentato la scuola, una conoscenza delle lingue straniere presenti nel curriculum scolastico.

1.5 Le sfide degli alunni migranti

L'allievo straniero neo-arrivato si trova quindi ad affrontare, una serie di sfide, sia personali che a livello di apprendimento.

Secondo Bettinelli (2008), tali sfide⁶ investono:

- a. il piano relazionale ed affettivo;
- b. la dimensione identitaria e culturale;
- c. il mestiere dell'alunno;
- d. gli apprendimenti.

Quando l'alunno straniero arriva in una nuova scuola, spesso, cambia regole e punti di riferimento.

In una situazione migratoria, lo studente si trova a dover ripensare se stesso come persona - a rinegoziarsi con gli altri ed a rimettere in gioco percezioni ed obiettivi personali - e come apprendente. La concezione educativa dei diversi sistemi scolastici e le corrispondenti metodologie didattiche influenzano lo stile di apprendimento dello studente, il quale si trova, nella nuova scuola, a dover ristrutturare modelli relazionali e di costruzione del sapere, obiettivi di studio e modalità espositive.

Per quanto concerne la relazione educativa (relazione con l'insegnante, regole di come si sta a scuola, di come si interviene in classe) ci può essere una significativa differenza tra i diversi sistemi scolastici e tali differenze possano disorientare gli studenti stranieri NAI. Da qui la loro necessità di riorientarsi nella scuola e nell'ambiente di accoglienza, acquisendo consapevolezza rispetto a regole, implicite ed esplicite, anche sociali, linguaggi non verbali, riferimenti a categorie culturali e spazio-temporali, ruoli esercitati in tale ambiente.

⁶ Lo studioso utilizza la parola sfida preferendola ad altri termini, ad esempio ostacolo, rifacendosi al concetto di sfida che viene utilizzato da certi ricercatori di area anglosassone per significare una processualità positiva verso il raggiungimento di un certo traguardo che richiede una mobilitazione di energie e di risorse

Apprendere il mestiere di alunno significa imparare specifici orientamenti temporali (la scansione temporale scolastica può differire notevolmente da paese a paese); diverse consuetudini che regolano le modalità di esecuzione delle attività assegnate (aspettare o meno le indicazioni dell'insegnante prima di iniziare, sapere quali quaderni e libri prendere, che cosa avere sul banco ecc.); precise regole di spostamento (spostamenti e movimenti nei diversi spazi della scuola: gli spazi comuni – interni ed esterni, mensa, palestra, aule informatica ecc. - e la classe); regole che investono il piano relazionale (con chi, quando e come si deve parlare); stile di lavoro (individuale, a coppie, in gruppo); norme informali che promuovono cortesia, amicizia e solidarietà; i limiti e le modalità 'accettabili' di trasgressione delle regole istituzionali, si tratta, quest'ultimo, di un apprendimento che di norma avviene esclusivamente tra pari e può contribuire a 'misurare' il livello di integrazione degli alunni stranieri in classe.

Oltre alle sfide sul piano relazionale e affettivo, identitario, culturale e a quelle relative al mestiere di alunno, i discenti stranieri sono impegnati in importanti sfide specificatamente scolastiche quali:

- a. lo sviluppo della competenza linguistica e comunicativa per comunicare e interagire 'qui e ora' con i pari e gli adulti in situazioni diverse, quotidiane e inconsuete, formali e informali, scolastiche e ludiche (ItalBase);
- b. imparare a leggere e scrivere in italiano;
- c. comprendere e produrre messaggi e testi, orali e scritti, di complessità diversa e crescente;
- d. lo sviluppo delle competenze linguistiche e cognitive necessarie per imparare a scuola (ItalStudio);
- e. l'acquisizione dei contenuti curricolari per il successo scolastico;
- f. la riflessione sulla lingua, sulle sue strutture e componenti grammaticali, morfologiche e testuali;
- g. il recupero delle conoscenze e competenze possedute trasferendole nella nuova lingua e adattandole;
- h. l'elaborazione di nuove conoscenze in italiano.

La diversità rispetto agli alunni autoctoni, risiede nel fatto che, come sottolinea Bettinelli, mentre questi ultimi affrontano le suddette sfide in successione temporale, i discenti stranieri sono chiamati ad affrontarle *contemporaneamente*, dal momento che è loro richiesto di imparare l'italiano per imparare in italiano.

Naturalmente, tali bisogni avranno peso e portata diversi a seconda dell'età dell'apprendente e della classe di inserimento.

Per soddisfarli, dal punto di vista didattico, è necessario, dapprima, fornire alcuni strumenti e *routines* linguistiche di base per permettere all'alunno di orientarsi nel nuovo ambiente, per soddisfare i bisogni primari di comunicazione (attirare l'attenzione, chiedere aiuto, chiedere il permesso ecc.), per partecipare alla vita di classe, per interagire con i coetanei e con gli adulti, per parlare di sé e della proprie esperienze quotidiane. In questa prima fase, è opportuno puntare innanzitutto sulla lingua parlata, fornendo un *input* chiaro, comprensibile, adeguato e costituito da frasi brevi e legate al contesto. Verrà inizialmente privilegiato lo sviluppo delle abilità di comprensione e, in seguito, di produzione orale, rispettando un'eventuale e naturale fase del silenzio degli allievi. Solo successivamente si potrà puntare sullo scritto, sempre rispettando il passaggio dalla comprensione alla produzione e la progressione dal semplice al complesso degli *input* forniti: parole, brevi frasi, semplici testi legati al quotidiano.

Lo studente NAI, per comunicare e interagire nel contesto, ha bisogno di raggiungere il livello A2 del Quadro Comune Europeo (QCE) di riferimento per le lingue⁷. Come abbiamo visto, i tempi di acquisizione dipendono da molti fattori, tra cui la tipologia di lingua materna, la motivazione e se questa è sostenuta dalla famiglia, la possibilità o meno di parlare in italiano in contesti extrascolastici, fattori cognitivi, psicologici ed emotivi interni al discente. Il livello A2 tuttavia non garantisce di poter svolgere delle *performance* linguistiche adeguate rispetto all'acquisizione dei contenuti disciplinari. Si rende quindi necessario un secondo livello di acquisizione, il livello B1, per

⁷ Cfr. CONSIGLIO D'EUROPA, 2001, *Quadro Comune Europeo di Riferimento: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Firenze, La nuova Italia

raggiungere l'uso indipendente della lingua italiana. Il tempo necessario per raggiungere questo livello varia da soggetto a soggetto e dipende dai fattori considerati sopra.

A tal proposito va ricordata la distinzione di Cummins (1986) tra le abilità comunicative interpersonali di base in L2 dette BICS, *Basic Interpersonal Communicative Skills* e le abilità linguistiche e cognitive superiori in L2 o CALP, *Cognitive Academic Language Proficiency*. Le BICS vanno curate fin dalle prime fasi per rispondere ai bisogni comunicativi di base e, come dimostrato da studi e ricerche, in media, necessitano di 2 anni di studio e di esposizione alla lingua per essere acquisite. Le CALP, invece, sono le abilità necessarie per affrontare lo studio dei contenuti disciplinari, essendo la lingua per lo studio un linguaggio di tipo accademico-cognitivo, complesso dal punto di vista lessicale e sintattico e la cui acquisizione risulta essere più tardiva, secondo gli studi, possono essere acquisite dopo 5-7 anni di studio ed esposizione alla lingua. In attesa del suo pieno conseguimento, l'allievo viene accompagnato e guidato gradualmente a impadronirsi di tali abilità e competenze attraverso testi di studio facilitati, detti testi a scrittura controllata o ad alta leggibilità, dapprima poco esigenti dal punto di vista cognitivo e concettuale e legati al contesto e via via sempre più complessi, contenenti concetti astratti, indipendenti dal contesto e cognitivamente più esigenti.

La competenza linguistica dell'allievo straniero arrivato in Italia da due o tre anni invece, con ogni probabilità, se è stato regolarmente scolarizzato nel paese di origine e in Italia, si colloca tra il livello A2 e B1 del QCE. Conserva la conoscenza della lingua materna e delle eventuali altre lingue parlate in casa e nel paese d'origine a livello orale e anche scritto se ha frequentato la scuola nel suo paese e/o se ha mantenuto lo studio della stessa attraverso, ad esempio, l'ausilio e la guida della famiglia o la frequenza di scuole presenti nel paese ospitante, in cui vengono insegnate le lingue materne⁸. La correttezza ed ampiezza della sua conoscenza della lingua italiana dipende da numerosi fattori tra cui il tipo di insegnamento ricevuto nella scuola o nelle scuole italiane che

⁸ In alcune realtà, associazioni di cittadini stranieri (cinesi, marocchini ad esempio) che risiedono in Italia, in collaborazione con il territorio, organizzano lezioni di lingua con lo scopo di offrire ai bambini e ai ragazzi stranieri e alle loro famiglie la possibilità di continuare lo studio della loro lingua d'origine.

ha frequentato o che frequenta e se ha avuto, negli anni, la possibilità di usufruire di percorsi personalizzati per l'apprendimento dell'italiano (ad esempio laboratori per l'apprendimento della lingua organizzati dalla scuola e gestiti da esperti nel settore, in orario scolastico o extrascolastico). In alcuni casi, gli studenti che attraversano questa fase del loro apprendimento, possono presentare delle fossilizzazioni, ovvero degli apprendimenti sbagliati che si sono fissati nella memoria e che devono essere affrontati con le opportune strategie risolutive.

Questa tipologia di studenti ha la necessità di arrivare ad un uso indipendente della lingua, dal pieno possesso del livello B1 del QCE al livello B2. Per arrivare a questo livello sono necessari in media, come abbiamo visto, 5-7 anni di studio, di esposizione ed adeguata pratica nella lingua. Il raggiungimento di questo livello può garantire agli studenti le competenze linguistiche, sia a livello lessicale che concettuale, necessarie per acquisire i contenuti disciplinari.

Un discorso a parte meritano, infine, i figli di immigrati nati o scolarizzati in Italia, la cosiddetta generazione 2 in senso stretto che abbiamo visto sopra. È necessario rilevare che non è automatico che chi è stato scolarizzato completamente o quasi in Italia abbia conseguito una preparazione pari a quella di un autoctono. Possono, infatti, verificarsi ugualmente difficoltà nell'apprendimento e nelle prestazioni nel caso in cui la lingua italiana sia stata appresa, fin da bambini, in maniera decontestualizzata culturalmente, nel caso in cui cioè non vi sia stata la possibilità di radicarla nell'esperienza diretta o riferirla al vissuto personale, familiare o sociale. Inoltre, questi studenti possono avere una scarsa conoscenza della lingua materna che può pregiudicare un'efficace acquisizione di altre lingue apprese successivamente. La possibilità di conseguire il successo scolastico dipende fortemente dalla presenza di un completo bilinguismo, da un'intelligenza emotiva ben sviluppata, dal superamento del trauma migratorio e da condizioni familiari e ambientali equilibrate. Può succedere che alunni stranieri che fino alla scuola elementare e, in modo parziale, alla scuola media presentavano un buon rendimento scolastico, mostrino successivamente, difficoltà di fronte all'accresciuta richiesta di operazioni astratte, le quali sono possibili soltanto in

presenza di uno sviluppo linguistico adeguato nel ragionamento concettuale e nella competenza lessicale posseduta. Infine, bisogna tener conto del fatto che la programmazione della scuola italiana, storicamente monoculturale (l'uso di metafore della lingua, i linguaggi specialistici, riferimenti a situazioni ed ambiti esperienziali tipici per i ragazzi italiani), fa riferimento a conoscenze e implicati socio-culturali dati per scontati per un autoctono ma che necessitano di essere esplicitati e spiegati per gli studenti di origine straniera.

La distinzione tra queste tipologie di livelli differenti di italoфонia è da considerarsi comunque generale, gli esperti di didattica delle lingue seconde, e gli stessi insegnanti, sono consapevoli del fatto che sia consueto e, allo stesso tempo sorprendente, confrontarsi con una grande varietà di percorsi di apprendimento, i cui andamenti sono spesso determinati da specifici tratti individuali imputabili alle personalità diverse degli studenti, a storie di migrazione differenti, alle concrete possibilità di scambi in italiano al di fuori della scuola.

Dinanzi a questa variabilità dei bisogni linguistici e non, la scuola è chiamata ad intervenire sia da un punto di vista organizzativo che didattico. Dal punto di vista organizzativo, essa dovrebbe predisporre e garantire dei dispositivi di intervento adeguati che mirino al supporto e alla facilitazione linguistica; esplicitare le finalità educative e gli obiettivi didattici affinché gli studenti e le loro famiglie siano informati rispetto a ciò che viene loro richiesto nel contesto scolastico specifico, in questo modo potranno prendere consapevolezza, inserirsi e partecipare in modo attivo alla nuova vita scolastica.

Dal punto di vista della strategia didattica, invece, non è possibile prevedere un percorso d'apprendimento unico per studenti di provenienze, lingue e storie diverse, con gli stessi obiettivi linguistici fissati rigidamente e raggiungibili nello stesso arco di tempo. È invece necessario prevedere percorsi *ad hoc* per l'apprendimento della lingua e dei contenuti delle diverse materie, i cosiddetti "percorsi personali transitori" (Bettinelli).

Nel capitolo successivo verranno illustrate le modalità di intervento organizzative e didattiche necessarie per garantire ai discenti migranti gli strumenti necessari per superare con successo le suddette sfide e la possibilità

di intraprendere, *senza perdersi*, il cammino per orientarsi nel nuovo ambiente acquisendo nuovi modelli, parole e contenuti.

CAPITOLO 2

Glottodidattica dell'italiano come lingua seconda nel contesto scolastico

Introduzione

Lo scopo del presente capitolo è quello di presentare i diversi aspetti della glottodidattica dell'italiano L2 nel contesto scolastico, tenendo conto degli studi e delle ricerche effettuate, in questi anni, da studiosi, ricercatori nei vari campi, glottodidattici, linguistici, pedagogici e sociali (considerata la natura interdisciplinare della glottodidattica) nonché delle esperienze e delle riflessioni maturate sul campo da esperti del settore e insegnanti che, quotidianamente, nelle loro classi, incrociano gli sguardi, i bisogni e le aspettative di studenti di origine straniera, destinatari, in *primis*, degli studi e delle ricerche.

Inizialmente, verrà presentato il modello “la via italiana” per l’insegnamento della lingua seconda a scuola così come delineato dalle indicazioni ministeriali e in particolare da *La via italiana per la scuola interculturale e l’integrazione degli alunni stranieri*, che, ad oggi, costituisce il documento più recente e completo in materia di educazione linguistica per gli allievi di madrelingua non italiana e di educazione interculturale per tutti gli studenti della scuola.

Successivamente, dopo aver indicato i dispositivi, in termini di strutture, strumenti e personale qualificato, che, attualmente, sono messi in atto in molte realtà scolastiche per garantire agli studenti stranieri efficaci percorsi di inserimento, apprendimento e integrazione, verranno trattati gli aspetti prettamente glottodidattici quali gli approcci, la metodologia e i modelli operativi che costituiscono lo sfondo teorico di riferimento e le linee di azione per la didattica dell'italiano lingua seconda, specificatamente nel Laboratorio di italiano L2, contesto d'apprendimento facilitante presente nelle odierne realtà scolastiche sempre più plurilingui e multiculturali.

Per concludere, si forniranno alcune indicazioni relativamente alla valutazione degli apprendimenti degli allievi stranieri, un tema delicato e urgente, da anni al centro del dibattito di studiosi, esperti e docenti.

2.1 La glottodidattica dell'italiano lingua seconda a scuola: «La via italiana»

Come visto nel primo capitolo, il documento *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, redatto, nell'ottobre del 2007, dagli esperti dell'Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, propone un modello di scuola italiana plurilingue e interculturale realizzabile attraverso una serie di azioni specifiche. Il modello di scuola alla base del documento è quello *inclusivo* che “considera come valore centrale l'integrazione di tutti e pone la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola”. All'interno di questo modello, i quattro principi dell'universalismo, della scuola comune, della centralità della persona e dell'interculturalità portano alla definizione di “dieci linee d'azione che caratterizzano il modello di integrazione interculturale della scuola italiana”. Due di queste azioni riguardano, nello specifico, l'italiano L2, ossia “L'apprendimento dell'italiano lingua seconda” e “La valorizzazione del plurilinguismo”.

L'apprendimento dell'italiano L2 viene preso in considerazione in base a due aspetti fondamentali, organizzativo e glottodidattico.

Una scuola che vuole costruire le condizioni per il successo scolastico e l'integrazione di *tutti* i suoi studenti, inclusi gli alunni di madrelingua e cultura non italiana, deve sapersi organizzare per accogliere al meglio gli studenti migranti, prevedendone adeguati dispositivi e strumenti (Protocollo di accoglienza, Commissione Intercultura, Scaffale multiculturale, Laboratorio di italiano L2, ecc.), e seguire delle chiare linee di intervento didattico per sostenerli nel processo di acquisizione della lingua seconda e dei contenuti curriculari comuni.

Favaro (2007: 167) propone i seguenti indicatori, di ordine scolastico, sociale, relazionale e psicologico, per valutare il grado di inserimento e di integrazione del discente straniero:

- a. la situazione dell'inserimento a scuola e la qualità dei risultati scolastici;
- b. la competenza della lingua italiana per la comunicazione con i pari e gli adulti nei vari ambienti della scuola e per lo studio;
- c. la qualità delle relazioni in classe;
- d. la quantità e la qualità delle relazioni negli ambienti di interazione sociale esterni alla scuola;
- e. la competenza nella lingua materna e il legame con il proprio paese di origine e con la propria storia personale e culturale;
- f. il grado di fiducia e autostima nelle proprie possibilità.

La competenza nella lingua italiana costituisce, al tempo stesso, un criterio per misurare l'integrazione e uno strumento per raggiungerla.

Per fare in modo che la lingua sia misura e mezzo dell'integrazione, sul piano glottodidattico è necessario:

- a. definire un modello di competenza comunicativa in italiano di base (ItalBase) che possa fornire ai discenti stranieri i primi strumenti linguistici e culturali per inserirsi ed entrare in relazione con i pari e con gli adulti che vivono la scuola;
- b. accompagnare i discenti stranieri nella successiva e delicata fase che prevede il contatto con i contenuti disciplinari (ItalStudio) e quindi con la lingua specialistica del sapere, che richiede lo sviluppo di capacità cognitive superiori per poter essere compresa e interiorizzata;
- c. elaborare e diffondere dei modelli operativi per lo svolgimento e la gestione delle attività sia nel laboratorio di italiano L2 che nella classe;
- d. formare i docenti di riferimento (solitamente le funzioni obiettivo per l'integrazione degli allievi stranieri) di ogni singola scuola sulle tematiche relative alla didattica della lingua seconda e alla gestione della classe plurilingue e sensibilizzare *tutti* i docenti sulla necessità della facilitazione nella comprensione dell'italiano, soprattutto per gli studenti NAI. Tutti i docenti, infatti, devono accompagnare i discenti nel loro cammino di acquisizione fungendo, per questi ultimi, da 'facilitatori' dell'apprendimento;

- e. sostenere il plurilinguismo individuale degli allievi stranieri, valorizzandone le lingue materne, per arrivare a un plurilinguismo ‘di sistema’ nella scuola che possa essere a vantaggio di tutti gli studenti. Il plurilinguismo in ambito scolastico, infatti, può essere raggiunto non solo attraverso lo studio delle lingue straniere ma anche “sfruttando” la presenza di allievi di provenienze diverse, per dare spazio e visibilità ad altri alfabeti e ad altre lingue e promuoverne i contatti e i confronti;
- f. elaborare dei percorsi personali transitori per gli alunni NAI o per i discendenti arrivati in Italia da qualche tempo ma che necessitano di guida e sostegno nello studio disciplinare. Tali percorsi dovranno prevedere dei contenuti linguistici e disciplinari adeguati al livello di competenza linguistica e comunicativa posseduto.

2.1.1 I percorsi personali transitori: un modello

Favaro (2009, 2011), tenendo conto dei numerosi progetti ed esperienze condotte in questi anni in scuole e città diverse, ha elaborato un modello di percorso personale transitorio per gli alunni stranieri neo-arrivati in Italia poco o affatto italofoni.

Il modello si richiama alle finalità di una piena integrazione interculturale e si basa sulla convinzione che essa può essere attuata solo a partire da una padronanza efficace dell’italiano lingua seconda, mezzo di comunicazione e di contatto interpersonale, da un lato, e lingua veicolare per l’apprendimento dei saperi comuni, dall’altro.

Il modello si propone di “migliorare i risultati scolastici degli studenti stranieri, attualmente segnati da insuccessi e criticità; cercare di ridurre le discrepanze che si notano da scuola a scuola e da città a città per rendere omogeneo l’intervento linguistico; introdurre, quanto più possibile, criteri di qualità rispetto all’insegnamento della L2”.

Esso, rifacendosi ai documenti normativi sull’integrazione degli alunni stranieri, considera l’educazione interculturale lo sfondo educativo a cui fare riferimento, costituisce un intervento integrato e non un’azione separata, dal momento che è previsto solo per una parte del monte-ore scolastico in cui

l'apprendente NAI frequenta il modulo di italiano L2 in Laboratorio per al massimo due ore al giorno, mentre per il resto della giornata frequenta la classe di inserimento; ha carattere di flessibilità e modularità e può quindi essere adattato alle esigenze degli alunni neo-inseriti ed alle esigenze della scuola e del territorio; prevede azioni di sistema, monitoraggio e documentazione.

Il modello prevede tre tipologie di intervento così sintetizzabili:

- a. *interventi propedeutici*: moduli da realizzarsi prima dell'inserimento scolastico attraverso corsi intensivi estivi, da metà giugno a metà luglio, per gli alunni di recente immigrazione o che si inseriranno a settembre, di 60-80 ore; moduli di accoglienza, di 30-40 ore, da realizzarsi a settembre, per circa 15 giorni, prima dell'avvio delle lezioni scolastiche;
- b. *interventi a supporto durante l'anno scolastico* che si sviluppano attraverso le tre fasi - accoglienza, fase ponte e terza fase - che possono essere illustrate graficamente nel seguente modo:

FASI	OBIETTIVI	DURATA	TEMPI DEDICATI
Iniziale A1 – A2 (<i>Accoglienza</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicazione interpersonale di base (ItalBase) 	3-4 mesi	8-10 ore settimanali
Seconda Fase A2 – B1 (<i>Fase ponte</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicazione interpersonale di base (ItalBase) • Italiano per lo studio (ItalStudio) 	Fino a tutto il primo anno	Circa 6 ore settimanali
Fase della facilitazione linguistica B1 – B2 (<i>Terza fase: verso gli apprendimenti comuni</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicazione efficace • Apprendimento curricolare 	Secondo anno	Iniziative di aiuto allo studio in orario scolastico ed extrascolastico

Tab. 2.1: Modello di percorso personale transitorio (FAVARO G., 2009)

Generalmente, un alunno non italofono attraversa tre fasi nel suo percorso di acquisizione linguistica che il modello si propone di sostenere e accompagnare in maniera efficace.

La *fase iniziale* corrisponde, negli obiettivi, ai livelli A1 e A2 del QCE e l'attenzione maggiore è rivolta all'acquisizione della lingua per comunicare (ItalBase): ascolto e comprensione dei messaggi orali più ricorrenti nelle interazioni quotidiane; acquisizione del lessico di base della lingua italiana; acquisizione delle strutture grammaticali di base; produzione orale per interagire nel contesto e acquisizione delle capacità tecniche di lettura e scrittura nella L2.

La seconda fase, cosiddetta *fase ponte* di accesso all'italiano dello studio, è probabilmente la fase più delicata alla quale offrire maggiore attenzione, consolidando gli interventi e i materiali didattici. Questa fase presenta un duplice obiettivo: da un lato, continuare a rinforzare e sostenere l'acquisizione della L2 come lingua di contatto e di interazione; dall'altro inaugurare l'apprendimento dei contenuti disciplinari comuni, iniziando a fornire all'apprendente le competenze cognitive e metacognitive (contestualizzare, decontestualizzare, definire, mettere in relazione, spiegare, esplicitare) necessarie. In questa fase, l'apprendente, sostenuto da strumenti mirati quali testi semplificati e linguisticamente accessibili e glossari plurilingui, è chiamato, a partire dai contenuti di base di un determinato argomento, a comprendere testi diversi (informativi, regolativi, espositivi ecc.), ad ampliare il lessico di riferimento, a interiorizzare i concetti, ad acquisire le strutture linguistiche necessarie per esprimere temporalità, cause, effetti, relazioni.

Infine, nella terza fase, l'alunno straniero segue il curriculum comune ai compagni e viene sostenuto da tutti i docenti della classe attraverso forme di facilitazione didattica e linguistica che normalmente riguardano non solo gli apprendenti stranieri ma tutta la classe al fine di gestire l'insita diversità ed eterogeneità di livelli, competenze, abilità;

- c. *interventi in parallelo* cioè iniziative di sostegno allo studio in orario scolastico ed extrascolastico attraverso moduli mirati, doposcuola e attività di *tutoring*⁹.

⁹ Il Centro Come di Milano, ad esempio, ha promosso e realizzato un progetto finanziato dal Fondo Sociale Europeo in cui ragazzi universitari o della scuola superiore, italiani o stranieri di

Naturalmente i tempi e la durata dei singoli moduli sono indicativi e dovranno essere stabiliti sulla base dei bisogni e dei percorsi peculiari di apprendimento degli studenti destinatari dell'intervento e sulla base dell'entità delle risorse disponibili.

Come ottimizzare le risorse nelle scuole e nelle città per l'insegnamento dell'italiano L2?

Si dovrà:

- a. concentrare le risorse nelle località e nelle scuole che hanno un consistente numero di allievi neo-arrivati;
- b. privilegiare, all'interno di questi territori, le scuole secondarie di primo e di secondo grado, che richiedono oggi le attenzioni e gli impegni maggiori;
- c. organizzare nelle scuole individuate moduli di apprendimento dell'italiano L2 in tempi diversi: da metà giugno a metà luglio, moduli estivi, per alunni di recente immigrazione o che si inseriranno a settembre, di 60-80 ore; a settembre, prima dell'inizio delle lezioni, per circa 15 giorni, moduli di accoglienza di 30-40 ore; nel primo quadrimestre, moduli di 60-80 ore di livello A1-A2 (B1); nel secondo quadrimestre, moduli di 40-60 ore di livello (A2) B1, o eventualmente, ancora moduli di livello A1-A2 per alunni inseriti in corso d'anno.

lunga permanenza in Italia e con consolidata competenza nella lingua, svolgono attività di *tutoring* accompagnando e sostenendo nello studio e nella preparazione agli esami di licenza media gli studenti stranieri di terza media di alcune scuole del territorio.

2.2 L'accoglienza e la didattica dell'italiano L2 a scuola: le modalità organizzative

Come sottolineato da studi e indagini specifiche e come facilmente riscontrabile osservando dall'interno la realtà delle classi italiane, la presenza crescente di allievi stranieri nella scuola non costituisce più un fenomeno sporadico ed eccezionale ma, seppur variabile nelle sue caratteristiche e dimensioni, è divenuta una realtà consolidata in molti istituti scolastici.

Le scuole sono quindi chiamate ad andare oltre "visioni episodiche ed emergenziali che considerano l'arrivo di bambini e ragazzi stranieri come l'irruzione di una diversità problematica in una 'normalità' da ripristinare quanto più celermente possibile" (Bettinello, 2000: 34), a superare la pratica diffusa di leggere i bisogni degli allievi immigrati solo esclusivamente in termini linguistici mettendo in campo occasionali interventi-tampone ma, al contrario, di dotarsi di una progettualità adeguata, indispensabile per realizzare un'accoglienza e un'integrazione di qualità.

Anche se la normativa offre chiare indicazioni, gli studi e le ricerche effettuate in questi anni hanno messo in evidenza esperienze in merito all'accoglienza scolastica di alunni stranieri molto diversificate e frammentate all'interno del territorio nazionale. Una situazione definita dagli esperti 'a macchia di leopardo' in cui convivono realtà di estrema precarietà e disagio, accanto a situazioni di buone pratiche, con punte di eccellenza.

Le modalità di inserimento degli allievi stranieri, infatti, possono andare dall'invisibilità rispetto ai loro specifici bisogni - in quelle realtà in cui il numero di apprendenti stranieri non è così consistente da poter 'giustificare' specifici dispositivi e risorse mirate e nelle quali vige il modello 'nuota o annega' che conta sull'immersione totale e i vantaggi che possono derivare dal solo bagno linguistico - alla realizzazione continuativa di azioni mirate nelle scuole maggiormente interessate dal crescente fenomeno dell'immigrazione straniera. In questi casi, le scuole coinvolte hanno messo in atto dei dispositivi d'emergenza rifacendosi a quanto indicato nella normativa di riferimento e soprattutto utilizzando, in maniera flessibile e creativa, risorse economiche e professionali anche non specificatamente destinate all'integrazione degli allievi

stranieri a scuola. In molti casi sono stati realizzati e sperimentati dei progetti efficaci che sono poi divenuti dei modelli adottati anche in altre realtà scolastiche.

Il modello applicato è quello definito *integrato*, in cui gli alunni neo-arrivati sono inseriti nella classe di appartenenza, sulla base del criterio dell'età anagrafica, dove possono seguire gli insegnamenti comuni di matematica, delle diverse educazioni, delle lingue straniere che hanno già studiato in precedenza o di cui iniziano lo studio al pari dei compagni di classe, e, parallelamente, frequentano un percorso *ad hoc* per l'apprendimento dell'italiano. Come sottolinea Favaro (2009: 8), questa scelta viene anche ribadita nel Libro Verde dell'Unione Europea del 2008 che, a partire dall'analisi delle diverse situazioni dell'integrazione scolastica degli alunni immigrati e dei risultati scolastici conseguiti, afferma che

“quale che ne sia la forma, la segregazione scolastica indebolisce la capacità del sistema di istruzione di raggiungere uno dei suoi principali obiettivi, vale a dire lo sviluppo dell'integrazione scolastica, di amicizie e vincoli sociali tra i figli degli immigrati e i loro coetanei. In generale, quanto più le politiche educative riescono a neutralizzare la segregazione di fatto degli allievi di migranti, sotto tutte le sue forme, tanto migliore è l'esperienza scolastica” (Libro Verde UE 2008).

In questo quadro, è importante ribadire che integrare gli alunni immigrati non è un compito speciale della scuola, ma è quello ordinario di una scuola che accetta e rispetta tutte le differenze, etniche, di età e di condizione sociale. È necessario uscire da un approccio emergenziale per portare a sistema le modalità di accoglienza efficaci sperimentate.

Le scuole devono sapersi dotare di un progetto di accoglienza che le metta in condizione di affrontare al meglio gli arrivi, anche in corso d'anno, di allievi provenienti da altri paesi, e di affrontare quindi la variabilità e l'imprevedibilità dei percorsi personali. Il progetto di accoglienza è la cartina di tornasole della capacità della scuola di rispondere ai bisogni e alle diversità di tutti gli alunni, stranieri e italiani.

Di seguito verranno descritti i dispositivi, in termini di strutture e strumenti e di personale esperto impiegato, che, nella prassi scolastica, vengono messi in atto per garantire ai discenti stranieri accoglienza, apprendimento e integrazione.

2.2.1 Strutture e strumenti

Prevedere dei percorsi *ad hoc* per gli alunni stranieri non significa elaborare ed offrire loro dei curricoli completamente differenti e, di conseguenza, costituire delle classi o dei gruppi di studenti totalmente e continuamente separati dai compagni italiani, significa invece considerare i loro bisogni specifici, i loro precedenti percorsi di studio e le competenze acquisite.

Rifiutare la separazione non vuol dire ignorare le diverse identità culturali e linguistiche presenti a scuola né tanto meno promuovere e realizzare delle azioni che tendono all'assimilazione. Al contrario, significa preparare un terreno fertile all'educazione interculturale che si fonda sul principio secondo il quale i valori che rendono la vita migliore non risiedono in una sola cultura, non risiedono solo nel passato o nel presente o nel futuro ma sono il risultato di incroci, scambi, osmosi, influenze e meticciamenti tra culture, spazi e tempi diversi.

Integrare gli alunni stranieri significa anche fare in modo che l'accoglienza non sia solo a carico di personale esperto e specializzato, ma che diventi un compito di tutti i docenti coinvolti nella vita scolastica degli studenti stranieri, l'integrazione è infatti

“affare di tutti i docenti che operano in una scuola e che collegialmente devono contribuire a gestire la loro peculiarità e la diversità dei loro bisogni, a creare e mantenere climi relazionali caratterizzati da apertura, curiosità, rispetto reciproco, dialogo” (Bettinello, 2000: 33).

La ‘via italiana’, come puntualizza Luise (2008: 103),

“passa per un impegno richiesto a tutti gli insegnanti, non solo a quelli che si occupano di discipline linguistiche e letterarie, per realizzare nei confronti di tutti gli studenti non solo le finalità di socializzazione ma anche quelle di istruzione, attraverso un lavoro integrato di educazione linguistica”.

Infine, le coordinate normative mettono in evidenza altri due aspetti importanti di cui tener conto per un'accoglienza efficace quali il coinvolgimento delle famiglie e la collaborazione con il territorio: invitano, infatti, il collegio dei docenti a formulare le proposte ritenute più efficaci per comunicare con le famiglie degli alunni stranieri, facendo ricorso, dove è necessario, a mediatori culturali qualificati ed a promuovere accordi e intese con le associazioni straniere, le rappresentanze consolari e diplomatiche dei paesi di provenienza degli studenti, le associazioni culturali e di volontariato presenti sul territorio per realizzare progetti di educazione interculturale e azioni di tutela e mantenimento della lingua d'origine degli allievi.

Nella pratica, i dispositivi flessibili ed operativi, pronti ad essere attivati in caso di necessità durante tutto l'arco dell'anno scolastico, sono costituiti da strutture operative di istituto, quali la Commissione Intercultura, il Centro di Documentazione sull'Intercultura e il Laboratorio per l'apprendimento dell'italiano L2, e da una chiara procedura di accoglienza, spesso denominata Protocollo di Accoglienza.

a. La Commissione Intercultura

La Commissione Intercultura è formata da docenti competenti in materia perché opportunamente formati o perché hanno maturato precedenti esperienze di accoglienza e insegnamento degli allievi immigrati o che mostrano interesse nel settore. Alla Commissione Intercultura sono assegnati compiti progettuali e gestionali nell'ambito dell'accoglienza degli alunni stranieri e della promozione e realizzazione dell'educazione interculturale.

L'istituzione di una commissione è segno tangibile dell'assunzione da parte dell'istituto scolastico, di impegno e responsabilità collegiale per l'offerta di una scuola aperta e plurale.

Tra i principali compiti della Commissione Intercultura vi è l'elaborazione del Protocollo di Accoglienza. Si tratta di un documento, deliberato dal collegio dei docenti e dal consiglio d'istituto, in cui sono contenuti i criteri, i principi, le indicazioni riguardanti l'iscrizione e l'inserimento degli studenti immigrati,

dove sono definiti i compiti e le azioni del personale docente e non operante nella scuola e dove sono indicate le diverse fasi da seguire nell'*iter* di inserimento (iscrizione, prima conoscenza, assegnazione della classe, inserimento in classe ed interventi di facilitazione). Il Protocollo d'Accoglienza viene rivisto, modificato e perfezionato *in itinere*, sulla base delle esperienze fatte e delle eventuali difficoltà incontrate.

Il Centro di Documentazione sull'Intercultura, anche detto biblioteca o scaffale interculturale, costituisce un altro valido strumento di cui ogni scuola accogliente dovrebbe attrezzarsi. Nel Centro vengono sistematicamente raccolti materiali sia pubblicati dall'editoria specializzata sia materiali cosiddetti 'grigi' prodotti dalle scuole che possono riguardare le realtà culturali e scolastiche dei paesi di provenienza degli studenti stranieri; le comunicazioni plurilingue scuola-famiglia; la documentazione relativa a precedenti esperienze di accoglienza e integrazione, le disposizioni normative di riferimento; i percorsi per l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda e i progetti di educazione interculturale realizzati in precedenza dalla stessa scuola o da altre scuole; materiali didattici, materiali facilitati per lo studio disciplinare; giochi linguistici, attività ludiche.

b. Il Laboratorio di italiano L2: una definizione

Il Laboratorio di italiano L2¹⁰ può essere definito come lo spazio della scuola di cui gli allievi non italofoni di diverse età, lingue e culture, competenze nella L2 e differenti tempi di permanenza in Italia, possono usufruire per acquisire l'italiano all'interno di percorsi di apprendimento organizzati sia in orario scolastico che extrascolastico.

Esso è, pertanto, una struttura che integra l'attività di classe nel processo di inserimento e di apprendimento della lingua seconda.

Il laboratorio può essere inteso in modi diversi, assumere diverse modalità organizzative e variare la metodologia didattica a seconda delle specifiche

¹⁰ Cfr. FAVARO G.: 1999, 2000, 2002; BETTINELLO E.: 2000, CAON F., D'ANNUNZIO B.: 2003; CAON F.: 2005, 2008; D'ANNUNZIO B.: 2009

situazioni, ossia in relazione ai diversi contesti scolastici, alle risorse a disposizione, al numero di studenti ed ai loro bisogni linguistici e formativi.

Non esiste quindi un modello unico di laboratorio né tantomeno uno migliore in assoluto ma, come sottolinea D'Annunzio (2009: 44), “la qualità della struttura dipende da un'interazione di fattori che sono dettati da:

- a. qualità del progetto misurabile in termini di risorse (umane e materiali) coinvolte;
- b. capacità del progetto di essere sistemico (ad esempio capacità di coordinamento tra i percorsi d'apprendimento del laboratorio e quelli delle rispettive classi degli studenti);
- c. coerenza tra piano progettuale e capacità della scuola di attuare il progetto in termini organizzativi;
- d. coerenza tra i piani teorici e operativi (metodi e tecniche coerenti con gli approcci)”.

In sostanza, il laboratorio di italiano L2 è uno spazio caratterizzato da attenzione e cura alla:

- a. *persona nella sua globalità*, facendo attenzione sia alla sfera più privata dello studente - quella emotiva, affettiva e motivazionale - sia ai suoi bisogni prettamente linguistici - da rilevare in entrata ed ai quali dare una risposta tramite i percorsi e le attività proposte in laboratorio - sia, infine, alle sue competenze e conoscenze pregresse - da far emergere e valorizzare all'interno del laboratorio;
- b. *metodologia*. Una metodologia che permetta, seppur partendo da stimoli comuni per tutto il gruppo, di diversificare le attività linguistiche sulla base dell'iniziale ricognizione dei bisogni, delle competenze e del livello linguistico degli allievi; una metodologia funzionale a sviluppare le strategie cognitive e metacognitive degli allievi e che faccia emergere le competenze trasversali necessarie per l'apprendimento disciplinare; una metodologia basata sulla logica del fare, quell'imparare facendo che permette agli studenti di sperimentare sia quello che stanno imparando sia quanto già appreso;

- c. *dimensione costruttiva e sociale della conoscenza*, nella consapevolezza del valore e della importanza dell'interazione e della relazione per la co-costruzione del sapere. Il laboratorio ha lo scopo di garantire ai suoi partecipanti un percorso individualizzato attraverso il quale sviluppare non solo competenze linguistiche, cognitive, disciplinari ma anche sociali, culturali e interculturali che sono alla base della scoperta e della conoscenza dell'altro;
- d. *tutela e mantenimento della lingua e cultura d'origine*, in quanto, come dimostrato dagli importanti studi sul bilinguismo e biculturalismo, il recupero e la tutela degli aspetti della propria cultura di provenienza, della lingua materna e del proprio vissuto ha importanti ricadute sullo sviluppo linguistico-cognitivo, psicologico e di costruzione della propria identità.

c. *Gli obiettivi*

Tenuto conto di queste caratteristiche ed attenzioni, il laboratorio di italiano L2 si pone i seguenti obiettivi:

- a. permettere ai discenti di socializzare con il gruppo di pari in una situazione in cui la differenza linguistica e culturale non è così significativa come può essere in classe;
- b. dare agli studenti non ancora italofoeni la possibilità concreta di acquisire e approfondire lessico e strutture linguistiche necessarie per interagire in situazioni comunicative di vita quotidiana, rispondenti ai loro bisogni e interessi, legati o meno al curriculum della classe di appartenenza;
- c. tenere conto dei ritmi e degli stili di apprendimento dei discenti. Ciò risulta essere più fattibile nel piccolo gruppo rispetto alla complessità della classe plurilingue e multiculturale. È molto importante che i docenti e le figure coinvolte nel laboratorio valutino attentamente i livelli di competenza iniziali, le diverse esigenze degli allievi e, sulla

- base delle rilevazioni effettuate, elaborino delle attività sia comuni per tutto il gruppo sia differenziate per livello;
- d. far svolgere agli studenti delle attività diverse, manipolative, grafico-pittoriche, ludiche, logico-matematiche, creative ecc., in cui la competenza linguistica non sia determinante per la realizzazione e il successo delle stesse. In questo modo i discenti hanno la possibilità di far emergere le loro potenzialità espressive e particolari talenti che altrimenti rischiano di rimanere inespressi. Questa possibilità, indubbiamente, va a incidere molto sull'autostima degli studenti rendendoli più fiduciosi nelle proprie capacità e quindi anche più disponibili a mettersi in gioco nell'apprendimento;
 - e. offrire agli allievi l'opportunità di far emergere, ritrovare, vedere riconosciuti e valorizzati aspetti della loro cultura d'origine e del loro vissuto personale nonché di utilizzare le loro lingue d'origine attraverso l'interazione con compagni con cui condividono la stessa lingua;
 - f. acquisire competenze extralinguistiche e socio-pragmatiche utili per interagire nei nuovi contesti linguistici e culturali;
 - g. stabilire solide relazioni educative con persone adulte ed esperte che li possono accompagnare nel processo di apprendimento dell'italiano e fare anche da mediatori tra loro e il contesto-classe.

d. Lo spazio

Determinante per la sua efficacia risulta essere la scelta del luogo in cui implementare e organizzare il laboratorio. L'appropriazione dello spazio può innescare dei processi psicologici ed affettivi che vanno a incidere positivamente nei discenti, facilitando il loro inserimento a scuola e sostenendone la motivazione allo studio. L'appropriazione fisica ed affettiva del luogo si verifica solo se viene garantita la possibilità ai discenti di lasciare in laboratorio i materiali che testimoniano le diverse fasi del loro percorso di apprendimento della L2 e i segni delle loro lingue e culture di provenienza. Avere l'opportunità di partecipare attivamente alla costruzione progressiva del laboratorio, di 'sentire' il valore che viene attribuito alla diversità di cui loro

stessi sono portatori vuol dire rendere fattibile un'integrazione meno traumatica e gestibile in termini psico-affettivi.

Il laboratorio non deve essere considerato uno spazio chiuso, isolato e destinato solo agli allievi stranieri, ciò andrebbe contro l'obiettivo educativo fondamentale della scuola che è quello di favorire la socializzazione e l'integrazione fra tutti i suoi allievi indipendentemente dalla provenienza. Ecco quindi che è auspicabile che i segni della provenienza e delle storie personali degli allievi, nonché i lavori da loro prodotti, siano presenti non esclusivamente all'interno del laboratorio ma diffusi nei diversi luoghi della scuola affinché si crei continuità e collegamenti tra i vari spazi, tra le varie strutture: il laboratorio deve essere una struttura metaforicamente 'mobile', una struttura cioè che accoglie e si sposta nelle classi per portare la sua ricchezza di vissuti ed esperienze personali diverse e per arricchirsi a sua volta con quanto 'preso' dalle classi. In questo modo gli studenti, italiani e stranieri, si raccontano e viene promosso il dialogo interculturale.

È necessario allestire il laboratorio in modo da renderlo, oltre che accogliente e confortevole, un ambiente di apprendimento dotato degli strumenti adatti a favorire l'esposizione alla lingua ed a facilitarne l'acquisizione.

Nel laboratorio devono pertanto essere presenti:

- a. *i segni delle provenienze e delle identità culturali*: carte geografiche, mappamondo, fotografie di città e altri luoghi d'origine (reperiti in Internet o portati a scuola dagli stessi studenti), libri, racconti, scritte nelle lingue dei discenti che testimoniano le loro provenienze e identità culturali e linguistiche;
- b. *le tracce dei percorsi e delle storie personali*: fotografie, immagini, disegni, libri, testi scolastici, componimenti in lingua materna, letture, giochi, passatempi, CD, oggetti relativi alla vita degli allievi prima del loro arrivo in Italia. In questo modo la storia personale degli allievi viene raccontata, riconosciuta e valorizzata. Ciò è molto significativo e può contribuire senza dubbio a sostenere la motivazione anche nell'apprendimento dell'italiano;

- c. *i dispositivi di facilitazione linguistica*: cartelloni con contenuti linguistici, funzionali, lessicali e grammaticali, scritte in italiano relative alle strutture e agli oggetti presenti in laboratorio; alfabetieri, liste plurilingue di parole ed espressioni comunicative utili per le interazioni quotidiane; dizionari bilingui; vocabolari illustrati, giochi linguistici; giochi didattici;
- d. *i segni del passaggio*: liste bilingue di parole; scritte in italiano sugli oggetti, i lavori degli studenti: cartelloni, disegni e altre attività manipolative e creative;
- e. *“angoli” strutturati* (ad esempio la casa, il supermercato, i negozi...) in cui sia possibile svolgere giochi ed attività di simulazione e drammatizzazione.

e. *Le tipologie e i modelli*

Come detto sopra, non esiste un modello standard di laboratorio. La grande varietà delle situazioni di inserimento e di arrivo degli studenti migranti e la loro diversa distribuzione nelle varie zone e scuole del paese non consente di attuare rigidamente sempre uno stesso modello considerato migliore rispetto ad altri. Il laboratorio deve essere pertanto una struttura flessibile, modificabile e adattabile sia alle esigenze della scuola che ai bisogni specifici di apprendimento degli allievi di cittadinanza non italiana.

Nel corso degli anni, sia da esperti e studiosi, sia direttamente dalle scuole coinvolte, sono stata proposte e sperimentate diverse tipologie di laboratorio.

È possibile fare una distinzione tra i diversi tipi in base alla loro durata e alle loro finalità.

Come proposto da Caon e D’annunzio (2003: 149-151), sulla base della loro durata e frequenza, si può distinguere tra *laboratorio intensivo* e *laboratorio permanente*, crescente e decrescente.

Il *laboratorio intensivo* è un laboratorio che si svolge quotidianamente (o per almeno quattro giorni a settimana), di solito due ore al giorno, in orario scolastico (in alcuni casi può prevedere un ulteriore sviluppo extrascolastico) e che ha una durata limitata nel tempo. La durata è di solito decisa dal collegio

dei docenti o, se presente, dalla Commissione Intercultura, sulla base dei finanziamenti (sia interni che esterni alla scuola) e delle risorse umane (docenti, facilitatori linguistici, mediatori culturali) disponibili. Il laboratorio intensivo può risultare utile come momento di primo approccio con la L2 per i discenti neo-arrivati che necessitano dell'immediata acquisizione di lessico, strutture linguistiche e competenze per orientarsi nel nuovo ambiente, per soddisfare i bisogni di prima comunicazione, per socializzare con i compagni, per inserirsi nel gruppo-classe. In questo caso, il laboratorio viene attivato in orario scolastico, avendo cura di evitare che gli alunni si assentino dalla classe nelle lezioni che possono seguire con minore difficoltà perché non implicano esclusivamente l'uso linguistico verbale, le educazioni – fisica, artistica, musicale - o perché costituiscono delle materie in cui i discenti possono mettere in pratica le loro competenze, ad esempio le lingue straniere già studiate nel paese d'origine o la matematica.

Inoltre, un laboratorio di questo tipo può risultare utile in fase di preparazione agli esami di licenza media o come avvio ai linguaggi disciplinari (storia, geografia, scienze, fisica, chimica ecc.) nella scuola superiore, di I e II grado.

Il *laboratorio permanente* invece ha durata annuale e una frequenza settimanale di almeno due ore. I partecipanti possono essere gli allievi non italofoeni, in gruppi misti o divisi per livello o provenienza, con l'obiettivo di acquisire o approfondire le competenze linguistiche, oppure anche gli studenti italofoeni nel caso in cui si tratti di un laboratorio interculturale a carattere interdisciplinare. In questo caso si rafforza l'idea e l'intenzione di fare del laboratorio una struttura, un luogo della scuola in cui possono interagire, cooperare e confrontarsi *tutti* gli studenti indipendentemente da appartenenza linguistica, culturale ed anagrafica.

Il laboratorio può inoltre assumere, nel corso dell'anno, un carattere *crescente* o *decrescente* in funzione di particolari esigenze degli alunni. Ad esempio, il laboratorio decrescente può essere utile all'inizio dell'anno scolastico per alunni che sono arrivati negli ultimi mesi dell'anno precedente oppure per i neo-arrivati da altre scuole o città italiane. In questo caso, gli studenti hanno sviluppato delle competenze linguistiche e comunicative iniziali e necessitano di un rinforzo e approfondimento delle stesse, oppure può esserci il bisogno dei

docenti di poter osservare gli alunni per una prima valutazione delle loro iniziali competenze, anche extralinguistiche. In questi casi, si potrà iniziare con un numero di ore consistenti, e sulla base delle osservazioni fatte *in itinere* oppure dei progressi degli alunni, diminuire l'orario di frequenza settimanale per favorire un graduale e maggiore inserimento nella vita della classe di appartenenza.

Il laboratorio *crescente* può risultare utile invece in alcuni momenti cruciali dell'anno scolastico, come ad esempio in occasione degli esami. In questo caso è possibile iniziare con gli alunni la progettazione e la preparazione di uno specifico percorso interdisciplinare da discutere in sede di esame, e con l'avvicinarsi dell'esame, aumentare progressivamente l'impegno orario fino a giungere ad un laboratorio intensivo in cui memorizzare i contenuti e simulare le prove di esame, sia scritte che orali.

Infine, rispetto alle finalità, Caon (2008b: 156) propone un'ulteriore distinzione tra il laboratorio per la lingua della comunicazione o ItalBase e il laboratorio per la lingua dello studio o ItalStudio.

Il primo può essere molto utile per gli alunni NAI in quanto dà la possibilità di lavorare in modo specifico sulla prima comunicazione; di acquisire il lessico di base o detto anche il "lessico dell'emergenza" necessario per soddisfare i primi bisogni comunicativi; di interagire con compagni della stessa madrelingua che possono fungere da *tutor*, traduttori e mediatori e, infine, di rapportarsi con personale esperto adulto interno o esterno alla scuola, quali docenti specializzati, mediatori culturali, facilitatori linguistici, che possono fungere da ponte con la classe rendendo meno difficoltoso l'inserimento in un gruppo già organizzato, con un numero più consistente di alunni e con un diverso livello di conoscenza linguistica.

Affinché il laboratorio sia efficace è necessaria una preliminare ricognizione delle competenze linguistiche e cognitive degli alunni, delle loro storie scolastiche e, se le possibilità di contatto con le famiglie e la disponibilità degli studenti lo consentono, anche delle loro storie personali e di migrazione, dell'analisi iniziale dei loro bisogni, interessi ed aspettative.

Sulla base delle informazioni raccolte e degli obiettivi essenziali fissati di conseguenza, il gruppo di docenti preposto è in grado di elaborare un percorso

mirato per ogni studente. Tale percorso dovrà essere monitorato e valutato costantemente dai docenti e sottoposto alle necessarie modifiche e integrazioni *in itinere* in base ai progressi o alle difficoltà dimostrate dagli studenti.

Il laboratorio per l'ItalStudio si pone l'obiettivo di offrire agli studenti stranieri gli strumenti linguistici necessari per affrontare lo studio disciplinare.

Come abbiamo visto, studiare in lingua seconda implica dei processi linguistici e cognitivi complessi perché la lingua dello studio è una lingua astratta, decontestualizzata, ricca di implicite e connotazioni culturali, complessa dal punto di vista sia grammaticale e semantico che contenutistico. A differenza della lingua per la comunicazione, quella dello studio è una lingua nella quale non c'è esposizione extrascolastica o in contesti non controllati, ne consegue che la quantità di *input* alla quale gli studenti sono esposti è ridotta come le occasioni di ascolto, di produzione e di sistematizzazione del lessico specialistico e delle strutture specifiche.

Lo studio disciplinare richiede l'acquisizione di competenze complesse: comprendere lessico microlinguistico, spiegazioni verbali e astratte, comprendere e produrre diverse tipologie di testi, stabilire relazioni logiche, affrontare argomenti lontani culturalmente, nel tempo e nello spazio, e saperli rielaborare ed esporre, prendere appunti, sostenere interrogazioni e compiti scritti in cui esprimere i contenuti acquisiti facendo le scelte linguistiche più appropriate dal punto di vista grammaticale e lessicale. Tenuto conto dei ritmi di apprendimento prefissati dalla scuola, tali abilità e competenze necessarie per il successo scolastico devono essere apprese in tempi rapidi, tempi che prescindono dalla situazione linguistica specifica degli studenti e che quindi contribuiscono ad aumentare il divario tra questi ultimi e i tempi programmati dalla scuola, provocando, spesso, negli studenti un inevitabile stato di sconforto e frustrazione che riduce la motivazione allo studio ed aumenta il tasso di abbandono scolastico da parte degli studenti non italofoni.

A queste considerazioni si aggiunge la constatazione circa la complessità dei libri di testo che presentano difficoltà di tipo lessicale, semantico, grammaticale e culturale e rendono necessario un lavoro di semplificazione e di facilitazione del testo disciplinare da parte dei docenti-facilitatori affinché lo studente non sia lasciato solo davanti ad un testo senza quei dispositivi,

strumenti e risorse che possano aiutarlo e guidarlo nella comprensione e nello studio, anche autonomo.

2.2.2 Le figure professionali preposte

Rispetto alle figure preposte all'insegnamento dell'italiano lingua seconda, la normativa vigente stabilisce che “possono essere adottati specifici interventi individualizzati o per gruppi di alunni, per facilitare l'apprendimento della lingua italiana utilizzando, *ove possibile*, le risorse professionali delle scuole” (D.P.R. n.34 del 31 agosto 1999, art. 45: *Iscrizione scolastica*).

Nelle diverse realtà scolastiche italiane, l'insegnamento dell'italiano L2 è affidato principalmente:

- a. agli stessi insegnanti delle classi nelle quali gli alunni stranieri sono inseriti, compresi gli insegnanti di sostegno per gli allievi portatori di handicap o con difficoltà di apprendimento, insegnanti che fanno parte del *team* docente della classe e ai quali può essere richiesto, più o meno regolarmente, di lavorare individualmente anche con gli studenti stranieri;
- b. ad altri insegnanti della scuola, che riescono a “ritagliare” al loro orario scolastico qualche ora da dedicare a questa attività;
- c. a insegnanti che si rendono disponibili, in orario aggiuntivo, a realizzare moduli intensivi di rafforzamento linguistico attraverso interventi mirati ed individualizzati o organizzando e gestendo dei laboratori di italiano L2.

In tutti i casi citati però non è detto che questi docenti abbiano una formazione glottodidattica - può infatti accadere che spesso siano insegnanti non solo dell'area linguistica ma anche di matematica, scienze o altre discipline tecniche - né tanto meno una specializzazione in glottodidattica della lingua seconda, dal momento che tale formazione specifica, anche se suggerita dalla normativa e promossa da molti progetti nazionali che si occupano delle tematiche legate

alla didattica dell'italiano L2, non è richiesta ufficialmente e obbligatoriamente a nessuna figura del corpo docente della scuola.

Ciò significa, che in quei contesti plurilingui e multiculturali, dove la presenza di alunni immigrati è cospicua e dove non è possibile avvalersi delle risorse interne alla scuola poiché non sufficienti o adeguatamente preparate, la legge sull'autonomia e sull'arricchimento dell'offerta formativa prevede di avvalersi anche di figure esterne specializzate come i mediatori linguistici-culturali e i facilitatori linguistici.

a. Il mediatore linguistico-culturale

Il mediatore linguistico-culturale opera nelle scuole e in altri ambiti formativi, educativi e sociali e gioca un ruolo indispensabile in materia di mediazione fra persone con radici, esperienze e valori culturali diversi ma che condividono gli stessi luoghi di vita. Può essere un madrelingua straniero già inserito in Italia, portatore della lingua d'origine degli immigrati e quindi fungere da “ponte affettivo con la terra d'origine” (D'Annunzio 2009: 37) o un italiano con una adeguata conoscenza di una delle lingue e delle culture di migrazione. A differenza del facilitatore linguistico, il mediatore culturale non necessariamente dispone di una formazione glottodidattica e pedagogica ma dovrebbe aver ricevuto una formazione in tecniche di mediazione culturale dal momento che, come puntualizza D'Annunzio (2009: 38),

“lo straniero è sempre mediatore, in quanto rappresentante della propria comunità etnica, ma diventa mediatore culturale quando ha maturato una formazione specifica che, da un lato, gli permette di avere consapevolezza nella cultura di un popolo e di ‘distanziarsi’ da sé per relativizzare il proprio punto di vista e, dall'altro, di mettersi in relazione positiva con quella del gruppo ospitante”.

Le competenze del mediatore, in sinergia con quelle del facilitatore linguistico, possono essere determinanti per facilitare il percorso di inserimento, di apprendimento e di integrazione dei discenti non nativi. I mediatori linguistici-culturali possono sostenere gli insegnanti svolgendo importanti compiti:

- a. di accoglienza, tutoraggio e facilitazione nei confronti degli allievi NAI e delle loro famiglie. Il mediatore può facilitare i processi di comprensione e, se i discenti sono scolarizzati nel paese di origine, guidarli nelle operazioni di recupero di conoscenze e di strategie di apprendimento che hanno appreso nella loro L1. Molto spesso, infatti, i discenti stranieri neo-arrivati o quasi, non avendo ancora sviluppato una sufficiente competenza linguistica, non sono in grado di comprendere le richieste del nuovo contesto e di esprimere le competenze e conoscenze già acquisite, non riuscendo, di fatto, a dimostrare quanto già sanno o non sanno. Da qui l'utilità del mediatore che, utilizzando la L1, può attingere al bagaglio conoscitivo e cognitivo degli apprendenti stranieri;
- b. di mediazione nei confronti degli insegnanti fornendo loro informazioni sulla scuola nei paesi di origine, sulle competenze e sulla storia personale del singolo alunno e, conoscendone i riferimenti culturali, fornendo la giusta lettura di determinati atteggiamenti ed abitudini;
- c. di interpretariato e traduzione (avvisi, messaggi, documenti orali e scritti) nei confronti delle famiglie, di assistenza e mediazione negli incontri dei docenti con i genitori, soprattutto nei casi di particolari problematicità;
- d. di traduzione dei materiali disciplinari;
- e. relativi a proposte e a percorsi didattici di educazione interculturale, condotti nelle diverse classi, che prevedono momenti di conoscenza e valorizzazione dei paesi e delle lingue d'origine.

b. Il facilitatore linguistico

Il facilitatore linguistico è un professionista esperto nella didattica dell'italiano lingua seconda tanto che, se fosse ufficialmente prevista questa funzione nella scuola, potrebbe essere definito "insegnante di italiano L2" (Favaro, 2002: 63).

I facilitatori linguistici sono insegnanti, di madrelingua italiana, con una adeguata formazione didattica, glottodidattica e pedagogico-interculturale, che insegnano italiano L2 nei laboratori organizzati nelle scuole e che promuovono e costruiscono percorsi interculturali finalizzati alla conoscenza ed allo

scambio reciproci fra le persone portatrici di culture diverse presenti nelle scuole.

I compiti del facilitatore linguistico possono essere i seguenti:

- a. collaborare nella definizione di pratiche condivise all'interno della scuola in tema di accoglienza degli alunni stranieri;
- b. facilitare l'apprendimento della lingua all'interno i laboratori di italiano L2;
- c. ricostruire il profilo linguistico, cognitivo e culturale degli studenti NAI collaborando con insegnanti e mediatori culturali alla documentazione, alla rilevazione dei loro bisogni ed alla valutazione iniziale delle loro competenze;
- d. programmare un percorso didattico coerente con le competenze e i bisogni rilevati e con gli obiettivi comuni di apprendimento;
- e. relazionarsi e collaborare con gli insegnanti nella decisione degli obiettivi comuni da raggiungere per il pieno inserimento dell'allievo straniero e per l'apprendimento della lingua per comunicare e per studiare;
- f. essere di supporto didattico agli insegnanti fornendo materiali e strumenti utili e suggerendo metodologie per l'insegnamento dell'italiano L2 e per la gestione della classe plurilingue;
- g. monitorare l'apprendimento degli allievi e osservare l'evolversi della loro interlingua;
- h. valutare e documentare i risultati ottenuti e gli obiettivi raggiunti dagli allievi non nativi al termine del periodo di facilitazione linguistica;
- i. promuovere e facilitare il dialogo interculturale fra tutte le persone che vivono la scuola;
- j. favorire la negoziazione e la mediazione tra gli schemi culturali di riferimento e le regole della scuola italiana, facendoli emergere nell'azione didattica.

Per poter svolgere tali compiti sono richieste specifiche competenze ai facilitatori linguistici, nello specifico: avere conoscenze e competenze

metodologiche in particolare di didattica dell'italiano L2 e di gestione di gruppi plurilingue; saper applicare modelli operativi che prevedano la differenziazione e la stratificazione del compito; saper progettare percorsi didattici in coabitazione con la classe per cui rendere trasferibili gli apprendimenti maturati nei due contesti e favorire lo sviluppo di abilità strategiche e trasversali; conoscere i valori di fondo dell'educazione interculturale e saperli applicare; applicare le tecniche cooperative di gestione della classe e i metodi a mediazione sociale; saper gestire percorsi flessibili e rapidamente capitalizzabili, essendo la realtà del laboratorio, in costante divenire e in rapido cambiamento in conseguenza alla forte mobilità che caratterizza la condizione migrante.

Talvolta, nella prospettiva di una sinergia positiva tra figure professionali diverse, può accadere che i facilitatori esterni e i docenti disciplinari collaborino attivamente nell'implementazione del laboratorio, mettendo in atto un'importante connubio di competenze, conoscenze e strategie metodologiche che, indubbiamente, incidono positivamente nell'efficacia dei percorsi di facilitazione co-progettati.

Nella collaborazione, soprattutto per i discenti scolarizzati nella loro lingua materna, il docente può esercitare un ruolo di rilievo soprattutto nella facilitazione dei testi disciplinari¹¹, nella quale può portare la sua competenza nella materia mentre il facilitatore esterno, esperto nella glottodidattica della L2, può coadiuvare l'azione del docente fornendo un supporto sul piano metodologico.

Entrambe le figure sono impegnate a facilitare i processi di comprensione, fondamentali per lo sviluppo dell'interlingua degli apprendenti, e il recupero di strategie cognitive che questi ultimi hanno già appreso nello studio disciplinare nella L1. Nello specifico, docente e facilitatore dovranno:

- a. attivare e valorizzare i 'saperi naturali' degli studenti recuperando cosa conoscono già rispetto a un determinato argomento;

¹¹ Cfr. PALLOTTI G., 2000, LUISE M.C., 2006, GRASSI R., 2007, D'ANNUNZIO B., LUISE M.C., 2008

- b. socializzare quanto è emerso in modo che diventino patrimonio del gruppo in laboratorio e del contesto classe;
- c. creare dei collegamenti tra quanto il discente già conosce e i nuovi elementi presentati o emersi dal confronto di idee e saperi;
- d. presentare i testi per lo studio semplificati nella struttura e nella lingua e preceduti, accompagnati e seguiti da opportune tecniche di facilitazione;
- e. verificare, con opportune tecniche didattiche, l'acquisizione dei contenuti presentati.

2.3 La didattica dell'italiano L2: i fondamenti e gli approcci

Gli studi, le ricerche e l'analisi delle prassi didattiche all'interno dei contesti facilitanti per l'apprendimento dell'italiano L2 hanno portato a ritenere positiva una integrazione e una ricerca di complementarità tra approcci diversi. Di fatto, in questi contesti didattici, si fa riferimento ad approcci che tengano conto delle caratteristiche peculiari e dei bisogni specifici degli apprendenti stranieri, dell'obiettivo principale della comunicazione dando, allo stesso tempo, spazio e importanza a momenti di riflessione grammaticale, e dell'unità del gruppo. Tale impostazione glottodidattica integrata è una sintesi tra l'approccio umanistico-affettivo, comunicativo e costruttivista in cui le caratteristiche personali e la qualità della relazione sono poste al centro del processo didattico.

2.3.1 L'approccio umanistico-affettivo

L'approccio umanistico-affettivo¹² è caratterizzato dalla centralità che assumono, nel processo di acquisizione linguistica, le caratteristiche individuali della persona, l'affettività, la relazione, la fisicità e la tensione verso l'autopromozione, ossia verso la realizzazione del proprio progetto di vita all'interno di un gruppo, di una comunità di cui è parte integrante.

¹² Cfr. TITONE R., 1976; FREDDI G., 1987, COPPOLA, 1993, BALBONI, 1994, CARDONA 2001, CAON, 2006

Considerati i bisogni e le caratteristiche degli apprendenti non nativi, questo tipo di approccio didattico risulta fondamentale per l'insegnamento della lingua seconda in ambito scolastico.

La glottodidattica umanistica-affettiva integra il bisogno pragmatico dello studente legato alla comunicazione, elaborato nell'approccio comunicativo e in particolare nel metodo nozionale-funzionale, con bisogni più profondi, legati alla sua personalità, alle sue motivazioni, alla dimensione cognitiva della mente che apprende, alla dimensione emotiva, fisica e psicologica e alla dimensione relazionale e socio-culturale.

Come ricorda Luise (2006: 79), esso "deve molto ai principi della psicologia umanistica, sviluppatasi per merito di studiosi quali Maslow e Rogers, che si concentra sulle percezioni soggettive dell'individuo di fronte alla realtà e sulle reazioni che queste percezioni diverse e personali comportano". L'allievo non è solo un apprendente ma è prima di tutto una persona dotata di sentimenti e atteggiamenti che condizionano il suo rapporto con il mondo e con gli altri nonché le possibilità di sfruttare appieno le sue potenzialità.

Nel descrivere i metodi che si rifanno all'approccio umanistico-affettivo, Pichiassi (1999: 162-164) indica i seguenti elementi comuni:

- a. *discente come persona*;
- b. *infantilizzazione*, ossia il cercare di riprodurre le condizioni nelle quali l'individuo ha acquisito la sua lingua materna;
- c. *primato della pedagogia*, quindi del metodo sul contenuto linguistico;
- d. *multimodalità*, riferita al coinvolgimento globale e totale dello studente;
- e. *ruolo del docente* come guida, facilitatore e programmatore dell'attività didattica.

Nel declinare questi tratti comuni all'insegnamento dell'italiano lingua seconda, la glottodidattica umanistico affettiva:

- a. *pone l'attenzione allo studente come persona* in quanto uno studente che ha una lingua materna diversa e proviene da un'altra cultura

- necessita ancor di più di essere conosciuto e valorizzato nelle sue diversità e peculiarità cognitive, emotive, psicologiche ed esperienziali;
- b. *considera cruciale il rapporto tra lo studente migrante e i compagni, gli insegnanti e le altre figure educative con cui interagisce* in quanto l'allievo non nativo, inserito in un contesto scolastico, sconosciuto ha la necessità di entrare in relazione con persone in grado di guidarlo e accompagnarlo nel passaggio dal mondo d'origine che già conosce al mondo che lo accoglie e che è chiamato a conoscere;
 - c. *considera centrale il processo di autorealizzazione dell'individuo*, dal momento che la necessità di imparare l'italiano è fondamentale per l'allievo straniero per la realizzazione del suo progetto di vita in un nuovo contesto linguistico e culturale in cui, spesso non per scelta, si ritrova a vivere;
 - d. *mira al coinvolgimento di tutte le modalità di imparare a disposizione dell'allievo* tenendo conto che l'allievi migranti provenendo da contesti scolastici diversi, possono avere difficoltà ad accostarsi ad altre realtà scolastiche, tali difficoltà potrebbero essere superate se l'ambiente scolastico d'arrivo prevedesse possibilità di integrazione tra diverse tipologie metodologiche e educative.

2.3.2 L'approccio comunicativo

Secondo l'approccio comunicativo la lingua viene intesa come un sistema per entrare in relazione con l'altro e con il mondo.

Per favorire il diramarsi di queste relazioni, i vari aspetti della lingua vengono trattati dal punto di vista della comunicazione, con l'intento di mettere il parlante in condizione di saper affrontare diverse situazioni comunicative.

L'approccio comunicativo prevede che la lingua sia perseguita in maniera totale, trattando tutte le competenze e abilità che la compongono.

La finalità principale dell'insegnamento di qualsiasi lingua è il raggiungimento della *competenza linguistica e comunicativa*, intesa come "la capacità di esprimersi usando una lingua in modo *appropriato* al contesto di situazione, coerente con i significati culturali veicolati dalla lingua, *efficace* quindi in

grado di raggiungere gli scopi che il parlante si prefigge di raggiungere” (Luise, 2006: 111). Accanto a questa competenza comunicativa va raggiunta anche la *competenza metalinguistica, meta comunicativa e glottomatetica*, ossia la capacità di riflettere sulla lingua appresa e su come la si apprende.

Riprendendo il modello che Balboni ha proposto in numerose sue opere (Balboni, Luise, 1994, Balboni, 1994, Balboni 2002), essere competenti dal punto di vista linguistico e comunicativo significa:

- a. *sapere la lingua*, ossia la capacità di usare le grammatiche fonologica, grafemica, lessicale, morfosintattica, testuale;
- b. *sapere fare lingua*: saper padroneggiare le abilità linguistiche che si distinguono in abilità primarie (parlare, leggere, scrivere) e le abilità integrate (dialogo, riassunto, parafrasi, dettato, prendere appunti, traduzione);
- c. *saper fare con la lingua*: ossia la capacità di utilizzare la lingua come strumento di azione: si tratta delle *competenze funzionale e pragmatica* che per realizzarsi hanno bisogno anche di una *competenza socio-culturale*;
- d. *saper integrare la lingua con i linguaggi non verbali* gestuali, oggettuali, prossemici, vestemici ecc.

Nel caso però dell’insegnamento dell’italiano come lingua seconda in contesto scolastico, Luise ritiene sia necessario aggiungere un’altra articolazione al concetto di competenza linguistica e comunicativa. Afferma Luise:

“un allievo competente in lingua seconda deve essere in grado anche di *saper studiare in lingua* per apprendere contenuti non linguistici, saper usare l’italiano come veicolo per incrementare le proprie conoscenze e per proseguire nello sviluppo delle capacità cognitive” (2006: 112).

Questo, osserva Luise, è un aspetto fondamentale della didattica delle lingue seconde, sul quale si gioca la possibilità o meno non solo di permettere allo studente straniero di raggiungere il successo scolastico, ma anche di avere gli

strumenti culturali e concettuali dei suoi coetanei italiano per auto realizzarsi in modo autonomo e consapevole.

La competenza linguistico-comunicativa che riunisce al suo interno le competenze linguistica, sociolinguistica, pragmatica e metalinguistica.

Ognuna di queste competenze specifiche comprende a sua volta particolari abilità che la caratterizzano.

La competenza linguistica è un sistema complesso composto da:

- a. *la competenza fonologica* che permette di riconoscere e produrre i fonemi di una lingua nonché le sue curve intonative;
- b. *la competenza morfosintattica* che si esplicita nelle abilità legate all'uso della grammatica che permettono di legare le parole tra di loro in una frase o in un periodo;
- c. *la competenza lessicale* che permette di comprendere le parole, di memorizzarle, di organizzarle in campi lessicali, di reperirle e utilizzarle;
- d. *la competenza testuale* che consente di riconoscere e di produrre testi coerenti sul piano logico-semantico, coesi sul piano della relazione tra le frasi, congruenti con le caratteristiche dei vari generi comunicativi;
- e. *la competenza grafemica* legata all'uso della scrittura.

La competenza sociolinguistica riguarda invece i fattori socioculturali dell'uso linguistico (ad esempio le convenzioni sociali, gli usi, i costumi) e l'uso dei linguaggi non verbali. Le principali competenze extralinguistiche sono:

- a. *la competenza paralinguistica*, vale a dire l'uso che si può fare dell'intonazione, del tono di voce, della velocità con cui si parla, al fine di modificare o sottolineare il significato delle parole;
- b. *la competenza cinesica* che riguarda la capacità di comprendere e di utilizzare i gesti, le espressioni facciali, i movimenti di mani, braccia e gambe, integrandoli con la lingua;

- c. *la competenza prossemica*, relativa all'uso dello spazio interpersonale: distanza, vicinanza o contatto con l'interlocutore;
- d. *la competenza oggettuale o vestemica* che, secondo l'accezione di Roland Barthes, rimanda all'uso di oggetti come strumenti per comunicare uno *status* o una funzione sociale e alla capacità di padroneggiare il sistema della moda:(divise, uniformi, abiti più o meno formali, ecc). Tale competenza è spesso legata alla scelta di registro linguistico e rimanda dunque alla competenza sociolinguistica.

La competenza pragmatica è la competenza relativa agli usi ed alle funzioni all'interno dell'atto linguistico come la padronanza del discorso, la coerenza, l'identificazione delle forme testuali, l'ironia e la parodia.

La competenza pragmatica permette di agire socialmente attraverso la lingua. Si articola in varie funzioni che la lingua svolge nell'interazione sociale. Dal momento che a seconda delle situazioni si devono usare forme linguistiche differenti ('i registri'), la competenza pragmatica è necessariamente legata alla competenza sociolinguistica ed a quella culturale, cioè alla conoscenza dei modelli di comportamento sociale e culturali che governano la vita quotidiana. Nella glottodidattica degli ultimi quarant'anni si è parlato di metodo nozionale-funzionale, intendendo una realizzazione dell'approccio comunicativo basato sullo sviluppo della competenza pragmatica.

Integrando i modelli funzionali di Jakobson e Halliday si giunge a una griglia di sei funzioni, vale a dire di sei macroscopi che si perseguono quando si usa la lingua per agire sul contesto: la *funzione personale*, ossia presentarsi, rivelare la propria personalità, soggettività, manifestare sentimenti, emozioni, pensieri, sensazioni ecc.; la *funzione interpersonale*, quando la lingua è usata per stabilire, mantenere o chiudere una interazione; la *funzione regolativa-strumentale*, ossia l'uso della lingua per agire sugli altri, per regolare il loro comportamento o ottenere qualcosa al fine di soddisfare le proprie necessità; la *funzione referenziale* quando la lingua viene usata per descrivere o spiegare la realtà; la *funzione poetico-immaginativa* che si realizza quando la lingua è usata per produrre particolari effetti ritmici, suggestioni musicali, associazioni metaforiche o per creare situazioni e mondi immaginari; infine la *funzione*

metalinguistica, ossia l'uso della lingua per riflettere sulla lingua stessa (spiegarne i meccanismi, descriverne le caratteristiche, ecc.) o per risolvere problemi comunicativi tipici dell'interazione in lingua straniera.

Su queste basi Balboni (2008) definisce un modello di «competenza linguistica» cioè un “costrutto mentale che riunisce le regole che governano la lingua e altri codici” e di «padronanza» che “traduce la realtà mentale in azione sociale, trasforma il «sapere la lingua» nel «sapere fare lingua» e «saper fare con la lingua» . Il modello viene rappresentato graficamente nel seguente modo:

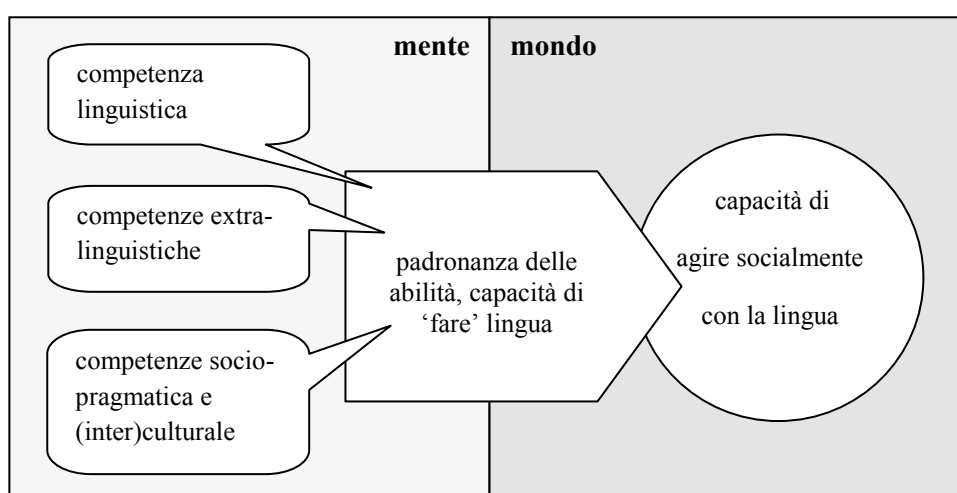


Fig. 2.1: *Modello della competenza comunicativa* (BALBONI P.E., 2008)

2.4 La didattica dell'italiano L2: la dimensione metodologica

Gli approcci umanistico-affettivo e comunicativo si realizzano attraverso metodi glottodidattici che si rifanno ai principi visti sopra. Nel presente lavoro verranno presi in considerazione, in particolare, i seguenti metodi che risultano essere efficacemente utilizzabili sia nella didattica dell'italiano lingua seconda che nella gestione della classe ad abilità differenziate (CAD) plurilingue e multiculturale: il *Natural Approach*, il *Total Physical Response* o T.P.R., la didattica interazionista, i metodi a mediazione sociale più recenti come il *Cooperative Learning*, il *peer tutoring* e la didattica ludica.

In questo paragrafo verranno trattati i primi due metodi, il *Natural Approach* e il T.P.R., mentre le altre metodologie didattiche saranno oggetto di approfondimento nel successivo capitolo dedicato all'educazione linguistica e alla gestione della classe CAD plurilingue e multiculturale.

2.4.1 Il *Natural Approach*

Il *Natural Approach*¹³ è stato elaborato da Tracy Terrell alla fine degli anni settanta e si basa principalmente sulle cinque ipotesi che caratterizzano la *Second Language Acquisition Theory*¹⁴ di Krashen:

- a. *la distinzione tra apprendimento e acquisizione.* Una lingua può essere imparata attraverso due processi: l'*acquisizione* spontanea, utilizzata nella prima infanzia per imparare la lingua materna, inconscia, naturale, automatica, veloce e l'*apprendimento* razionale, conscio, lento, tipico dello studio delle lingue straniere. Nei contesti strutturati di studio della lingua è necessario quindi riprodurre le condizioni dell'acquisizione, pur prevedendo dei momenti di apprendimento esplicito delle regole della lingua. Il rapporto tra apprendimento e acquisizione è secondo Krashen univoco nel senso che si può passare dall'acquisizione all'apprendimento ma non può avvenire il contrario. Questa convinzione vede alcuni studiosi contrari in quanto sostengono che non tutti gli individui che apprendono una lingua attraverso un percorso di studio formale non sono in grado di attivare, successivamente, un processo di acquisizione, inteso come interiorizzazione spontanea della lingua e uso inconsapevole delle regole grammaticali (Marra, 2001: 21). In sostanza, come osserva Luise (2006: 88) “questa versione ‘forte’ dell'ipotesi nega il ruolo importante, se non determinante, nello sviluppo della competenza linguistica degli aspetti metacognitivi e di riflessione metalinguistica, che vengono recuperati in parte solo nell'ipotesi di *monitor*;

¹³ Cfr. TERRELL T.D.. (1977); KRASHEN, S.D., TERRELL, T.D. (1983)

¹⁴ Cfr. KRASHEN S.D., 1981, 1985a, 1985b

- b. *la funzione di monitor* - ossia di meccanismo interno di controllo sulla lingua che si va a produrre - *esercitata dall'apprendimento*. Questo meccanismo, essendo razionale e lento, non può entrare in funzione in tempo reale, mentre si parla usando la lingua straniera, ma richiede di disporre del tempo necessario per attivarlo, di conoscere le regole che governano quelle strutture linguistiche che si vanno a produrre e di essere concentrati non solo sul significato ma anche sulla forma della lingua;
- c. *l'ipotesi dell'ordine naturale*: esiste un ordine naturale di acquisizione linguistica delle strutture grammaticali che funziona, sia nella lingua materna che nella lingua straniera, in bambini come in adulti: perché vi sia acquisizione tale ordine deve essere rispettato nella successione con la quale viene presentato il materiale linguistico;
- d. *l'allievo va esposto ad un input che rispetti l'ordine naturale e che contenga "i+1"*. Affinché vi sia acquisizione, la lingua presentata deve essere comprensibile dal punto di vista del significato e deve contenere strutture che si trovano sul gradino immediatamente successivo a quelle già acquisite. In questo modo, *l'input* contiene in parte lingua già acquisita dall'allievo e quindi facilmente comprensibile, e in parte lingua non ancora incontrata e appresa, ma che, se non troppo distante rispetto al livello di acquisizione fino a quel momento raggiunto dall'allievo, può essere da quest'ultimo compresa grazie a inferenze contestuali e cotestuali. In sostanza, secondo Krashen, non rispettare l'ordine naturale significa compromettere la competenza linguistica.
- In sintesi, *l'input*, inteso come messaggi, testi, dati, informazioni linguistiche, con il quale l'apprendente entra in contatto è comprensibile se è un po' più avanzato rispetto al livello posseduto, se è presente in quantità sufficiente, se è disponibile e ripetuto¹⁵ e, infine, se risulta rilevante, interessante, coinvolgente e significativo quanto a tema ed argomento.

¹⁵ Una didattica attenta alla facilitazione procede 'a spirale': presenta i concetti, li contestualizza, li collega all'esperienza e li riprende in situazioni e in momenti diversi. L'*input*, per gli allievi stranieri, deve quindi essere ripetuto e ripreso in più occasioni

Solo se l'*input* possiede queste caratteristiche, può essere compreso e la sua comprensione è condizione sufficiente e determinante per l'acquisizione linguistica: si impara a parlare comprendendo *input* e non nell'interazione, quindi l'*output* ha solo la funzione di fornire ulteriore *input* comprensibile.

Come vedremo nel capitolo 8, secondo il filone di studi interazionisti, ai fini dell'acquisizione linguistica, non è sufficiente somministrare dell'*input* controllato e graduato ma, come hanno dimostrato Long, Swain e White, pur riconoscendo e riconfermando l'importanza e la centralità dell'*input*, affinché gli studenti imparino le strutture in modo corretto, in molti casi, è necessario un insegnamento esplicito della grammatica e la correzione da parte del parlante nativo, sia questo l'insegnante o il compagno linguisticamente più esperto.

- e. *l'acquisizione della lingua dipende anche da fattori psicologici interni all'individuo*: determinate condizioni (paura, mancanza di motivazione e di autostima, stress, timore di sbagliare) fanno scattare il filtro affettivo ossia una barriera che si pone tra l'allievo e la mente che apprende e impedisce all'*input* di diventare *intake*, cioè di essere acquisito, interiorizzato e successivamente utilizzato in produzioni linguistiche autonome. Il filtro affettivo corrisponde a stimoli chimici ben precisi: in condizioni di serenità l'adrenalina si trasforma in noradrenalina, un neurotrasmettitore che facilita la memorizzazione, mentre in condizioni di paura e stress si produce uno steroide che blocca la produzione e l'azione della noradrenalina e fa andare in conflitto l'amigdala (ghiandola emotiva che vuole difendere la mente da eventi spiacevoli) e l'ippocampo, quella parte del cervello che attiva i lobi frontali deputati alla memorizzazione. Questo fenomeno viene descritto in maniera molto chiara da Cardona (2001, 39-40)

“quanto lo stress non è positivo, [...] si instaura un sentimento di ansia e disagio. In questo caso le ghiandole surrenali producono un ormone *steroide*, detto appunto *ormone dello stress*, che serve a predisporre il corpo a reagire alla situazione di difficoltà. A controllare la produzione di tale ormone c'è l'amigdala, che in condizione di pericolo e stress ne

richiede un'ulteriore produzione, che giunge al cervello interessando l'*ippocampo* e la *corteccia prefrontale*. A farla breve in situazione di stress prolungato [...] avviene una specie di braccio di ferro tra l'amigdala, che per far fronte alla situazione richiede ulteriore emissione nel sangue dell'ormone e l'ippocampo, che invece cerca di regolarne e limitarne la quantità. Se la situazione si protrae, tuttavia, quest'ultimo non è più in grado di svolgere le sue funzioni di controllo, né i suoi compiti normali (ricordiamo che l'ipocampo è l'area deputata alla memoria a lungo termine). Il risultato è dunque che il recupero dell'informazione può essere deficitario e la memoria esplicita e dichiarativa non funziona più come dovrebbe”.

Il filtro affettivo è quindi un preciso meccanismo di autodifesa dinanzi all'insuccesso, nel nostro caso, linguistico.

Dalle ipotesi della teoria di Krashen si possono trarre numerose implicazioni glottodidattiche anche per ciò che attiene alla didattica dell'italiano L2: l'allievo è al centro del processo di insegnamento e l'attenzione va posta sui processi di esposizione, ascolto e comprensione della lingua d'arrivo, che dovrebbe essere il più possibile autentica, significativa e ricca; è auspicabile che gli allievi costruiscano la loro interlingua in modo naturale acquisendo, negli stadi iniziali dello sviluppo linguistico e attraverso lo svolgimento di compiti comunicativi, scorrevolezza nell'eloquio piuttosto che correttezza formale, riservando quindi a fasi successive le spiegazioni grammaticali e le correzioni formali. Trattandosi di un contesto di apprendimento di lingua seconda, in cui gran parte della lingua viene acquisita spontaneamente all'esterno della scuola, è auspicabile prevedere una metodologia che integri i processi e gli aspetti positivi dell'acquisizione naturale che avviene all'esterno con i processi programmati all'interno della scuola quale ambiente strutturato.

2.4.2 Il *Total Physical Response* o T.P.R.

Il *Total Physical Response* o T.P.R.¹⁶ è un metodo elaborato negli anni '60 dallo psicologo americano James Asher. Attraverso il T.P.R. lo studio della lingua viene intrapreso a partire dall'esecuzione di istruzioni verbali: l'insegnante offre agli alunni *input* verbale, costituito da comandi, che possono variare da semplici ordini, inviti o indicazioni a istruzioni più lunghe e complesse, e gli studenti rispondono fisicamente, usando quindi il linguaggio non verbale (gesti, azioni, attività grafico-pittoriche).

Dal momento che questo metodo privilegia lo sviluppo delle abilità ricettive è efficace soprattutto nelle prime fasi dell'apprendimento linguistico in cui sono coinvolti gli allievi NAI.

L'allievo neo-arrivato è immerso da subito, e per lungo tempo, nella lingua parlata sia a scuola, in cui si trova, simultaneamente, ad apprendere la lingua e apprendere in quella lingua, sia all'esterno. Questa enorme disponibilità di *input* ('sovraabbondanza dell'*input*') non è tuttavia condizione sufficiente affinché l'apprendente si orienti con successo nel nuovo codice e non ne venga, invece, sommerso. Da qui, la necessità degli allievi NAI di essere guidati, fin dall'inizio, nella comprensione di ciò che ascoltano. A tal proposito, come sottolinea Mastromarco (2005: 141), "il T.P.R. costituisce una valida strategia che sostiene l'alunno neo-arrivato nel faticoso lavoro di decodifica e analisi dei dati in entrata. Il rapporto evidente di causa - la lingua - ed effetto - la risposta fisica (*Cause-Effect Theory*, Asher 1977) fa in modo che il significato delle parole del nuovo codice sia immediatamente trasparente, ciò rende "l'*input* comprensibile".

Questa relazione diretta tra significato e significante facilita quella che Asher chiama 'ipotesi di apprendimento al primo tentativo' (*First trial learning hypothesis*) formulata in seguito alle numerose ricerche che lo hanno portato alla definizione del T.P.R., in cui ha rilevato che apprendere al primo tentativo, senza sforzo, produce le condizioni ottimali per una memorizzazione a lungo termine.¹⁷

¹⁶ Cfr. ASHER J.J., 1969a; ASHER J.J., 1969b

¹⁷ Cfr. ASHER J.J., 1977

Gli studenti, all'inizio del processo di acquisizione linguistica, possono attraversare la fase del silenzio, un periodo di durata variabile, in cui possono comprendere, e in cui sono impegnati a decifrare e decodificare quanto ascoltato, ma non sono psicologicamente pronti a produrre lingua. Risulta cruciale rispettare i tempi e i processi di apprendimento degli allievi, poiché forzarli a parlare provocherebbe solo sentimenti di ansia, stress e paura con conseguente innalzamento del filtro affettivo e blocco della motivazione. In questa prima fase, il processo di acquisizione consiste in attività principalmente indirizzate verso la comprensione dell'*input* cui si è esposti. Il T.P.R svolge, in questa fase, un'efficace azione di supporto al processo di decodificazione della nuova lingua.

La fase silente è molto importante non solo dal punto di vista psicologico ma anche cognitivo perché, durante questo periodo, avviene quella che gli studiosi definiscono "attività di immagazzinamento" ossia l'allievo è impegnato a tentare di distinguere tra i suoni che recepisce, parole ed espressioni e a dare loro un significato.

Una volta che l'apprendente ritiene il proprio "magazzino" sufficientemente pieno di parole ed espressioni comprese e utilizzabili nel contesto e una volta che è avviata quella che Asher definisce "educazione alla comprensione" (*Comprehension literacy*), i dati decifrati si trasformeranno in comportamenti linguistici e si avvierà spontaneamente la produzione nella nuova lingua: l'allievo si "butterà" spontaneamente nella comunicazione attraverso produzioni linguistiche autonome, all'inizio semplici e poi progressivamente più ricche.

Nella pratica dei contesti di apprendimento formale della lingua seconda, il T.P.R.:

- a. non obbliga lo studente, se non pronto, a produrre lingua;
- b. sollecita lo studente a fare con la lingua, ad agire, ad esperire la L2 attraverso *input* che attivano più sensi contemporaneamente;
- c. permette all'insegnante di controllare, da subito, il livello di comprensione degli allievi NAI rispetto all'*input* linguistico;

- d. permette all'allievo di ottenere, attraverso il confronto con i pari e il *feedback* ricevuto dal docente, riscontro immediato rispetto alla sua *performance*;
- e. risulta particolarmente utile nel contesto scolastico in cui gran parte delle *routines* comunicative in classe si realizzano attraverso imperativi, rendendo il contesto in cui avviene la comunicazione ancora più autentico;
- f. consente di “simulare-accelerare” il “modello naturale” di acquisizione della L1. Scrive a tal proposito Mastromarco, rifacendosi agli studi di Asher,:

“una volta che il bambino raggiunge la padronanza della lingua madre il modello naturale per l’acquisizione del linguaggio non scompare, ma continua a operare quando un individuo, bambino o adulto, tenta di imparare una seconda lingua. Il T.P.R. quindi è efficace perché riproduce a passo accelerato la sequenza e il modo in cui viene acquisita la lingua madre”.

2.5 Il curriculum e il sillabo per gli studenti di italiano L2

Un curriculum di educazione linguistica include le mete educative; le mete glottodidattiche e gli obiettivi linguistici specifici; i contenuti, elencati in un sillabo; i modelli operativi; la metodologia e le tecniche didattiche e, infine, la valutazione.

Nello specifico, in accordo con Balboni, è opportuno fare una distinzione tra curriculum e sillabo.

“Con il termine *curricolo* si intende un modello operativo che definisce un profilo formativo e quindi indica le mete, gli obiettivi e i contenuti che costituiscono l'oggetto di un corso.

In prima approssimazione si può dire che un curriculum fonde le nozioni di programma e di *syllabus*, in realtà oggi i curriculum tendono a includere anche sezioni che offrono:

- parametri per variare il curriculum a seconda delle caratteristiche della situazione didattica, della natura degli allievi, del quartiere in cui si opera, delle dotazioni glottotecnologiche disponibili, ecc.;

- una guida metodologica relativa alle tecniche didattiche che si consiglia di utilizzare (o che vengono considerate incongrue con le premesse del curricolo) per raggiungere gli obiettivi;
- una serie di parametri per la verifica e la valutazione del raggiungimento degli obiettivi” (Balboni 1999: 25).

Il curricolo, dunque, guida il docente nel complesso compito di selezione e graduazione dei contenuti linguistici; nella scelta dei modelli operativi e delle metodologie didattiche più efficaci per presentare tali contenuti e, infine, nella decisione dei criteri e delle modalità da seguire per verificare l’effettiva acquisizione degli stessi.

Con il termine *sillabo* viene indicata invece una parte dell’attività curricolare e, nello specifico, “quella parte che si riferisce alla specificazione e alla graduazione dei contenuti d’insegnamento” (Balboni 1999: 99).

Nella situazione dell’insegnamento dell’italiano L2 a migranti in contesto plurilingue, il modello tradizionale del curricolo glottodidattico applicato alle lingue straniere è, secondo Balboni (2000: 58-60), di fatto inapplicabile poiché:

- a. in ogni classe sono presenti allievi di provenienza linguistica e culturale diversa;
- b. gli allievi hanno livelli di competenza diversificati;
- c. le motivazioni di cui sono consapevoli sono molto diversificate;
- d. le situazioni di insegnamento sono diversificate;
- e. spesso ci sono più insegnanti impegnati nell’azione di facilitazione e sostegno dell’apprendimento.

Come fa notare Balboni (2009: 48), se nell’insegnamento della lingua straniera il docente può controllare, decidere e governare l’*input* al quale gli studenti sono esposti, nell’insegnamento della lingua seconda, l’insegnante non ha questo potere e non può quindi seguire un curricolo programmato e rigidamente strutturato in sequenze.

Scrive Balboni:

“nella lingua seconda il curricolo non è una *road map* da seguire, per quanto flessibilmente, è un’idea di riferimento di che cosa lo studente deve giungere a

sapere, che si traduce operativamente in una scheda individuale su cui registrare quanto lo studente ha già acquisito, quasi sempre in maniera spontanea o comunque con attività che non miravano all'acquisizione, per poter orientare la sua riflessione a coprire lacune essenziali nell'ordine naturale d'acquisizione o per bisogni CALP contingenti.

Pertanto, considerata la situazione di estrema variabilità delle singole situazioni, Luise (2006: 98-104) propone la costruzione di un curriculum a «maglie larghe» che “possa aiutare il docente a far fronte alle emergenze, rispettoso delle tappe evidenziate dalla linguistica acquisizionale e fortemente orientato all'impostazione funzionale”.

Caon (2008: 150-152) afferma che un curriculum adatto al contesto scolastico plurilingue potrebbe essere definito *integrato* “perché, appunto, deve saper integrare più bisogni, diversi punti di partenza ed avere differenti punti d'arrivo”.

Il curriculum d'italiano L2 dovrà prendere in considerazione:

- a. l'analisi dei bisogni degli alunni (cfr. capitolo 1);
- b. la definizione degli obiettivi generali del curriculum linguistico;
- c. la selezione dei contenuti che saranno oggetto di insegnamento;
- d. le indicazioni utili a graduare nel tempo i contenuti individuati;
- e. le indicazioni per operare scelte precise sul piano della gestione della classe.

Per quanto riguarda la realizzazione di un syllabo che concili le esigenze della scuola e l'efficacia dell'apprendimento linguistico degli allievi stranieri che, come abbiamo visto, in una situazione di lingua seconda, non avviene e non è solo legato alla scuola, una scelta opportuna può essere quella di proporre “un syllabo misto (per task, nozioni, strutture grammaticali e funzioni) che non proceda per strutture definitive ma che tenga conto delle teorie dell'acquisizione linguistica” (Caon, 2008: 151).

Nel *continuum* interlinguistico, ovvero in quello spazio ideale che si situa tra la lingua materna e la lingua seconda, si situano le diverse tappe dell'interlingua, intesa non solo come sistema linguistico intermedio nel processo di

apprendimento della L2 ma come “un vero e proprio sistema linguistico, caratterizzato da regole che in parte coincidono con quelle della L2, in parte sono riconducibili alla L1 e in parte sono indipendenti da entrambe” (Pallotti, 1998).

Gli studi sull’acquisizione hanno infatti dimostrato che, non solo non è utile, ma può essere addirittura dannoso per uno sviluppo interlinguistico graduale e armonico degli apprendenti, esporli a strutture linguistiche di livello superiore a quello raggiunto dall’apprendente, nel momento in cui quest’ultimo non è ancora in grado di apprenderle.

Secondo Caon (2008: 151-152), un sillabo misto adatto per il nostro contesto dovrebbe avere le seguenti caratteristiche:

- a. rispettare le sequenze di apprendimento senza alterare l’ordine naturale;
- b. operare una distinzione tra *input* per la comprensione (che può contenere anche forme non direttamente processabili e quindi acquisibili dall’allievo ma che fanno parte di un contesto autentico di lingua) e *input* per la produzione (adeguato al livello linguistico degli studenti);
- c. fornire *input* più ricchi corrispondenti al potenziale di acquisizione dello studente;
- d. prevedere una ripresa ciclica delle stesse strutture poiché ognuna di esse può avere ruoli diversi a livelli diversi della scala di processabilità (Porcelli, 1994, Pallotti, 1998)
- e. evitare la focalizzazione degli studenti su forme non apprendibili.

2.6 I modelli operativi¹⁸

Tenuto conto dell'orientamento del curricolo di lingua seconda principalmente verso la sistematizzazione di quanto appreso spontaneamente dal discente all'esterno dell'aula e quindi del carattere di flessibilità che esso deve assumere, Balboni (2009: 55) sostiene che il modello operativo per l'insegnamento dell'italiano lingua seconda, nel contesto del laboratorio di italiano L2 "è l'unità di apprendimento, sebbene in un contesto implicito e di riferimento di unità didattica e in un contesto implicito e di riferimento di curricolo".

Tale modello è esemplificato graficamente da Balboni (2009: 54) nel seguente modo:

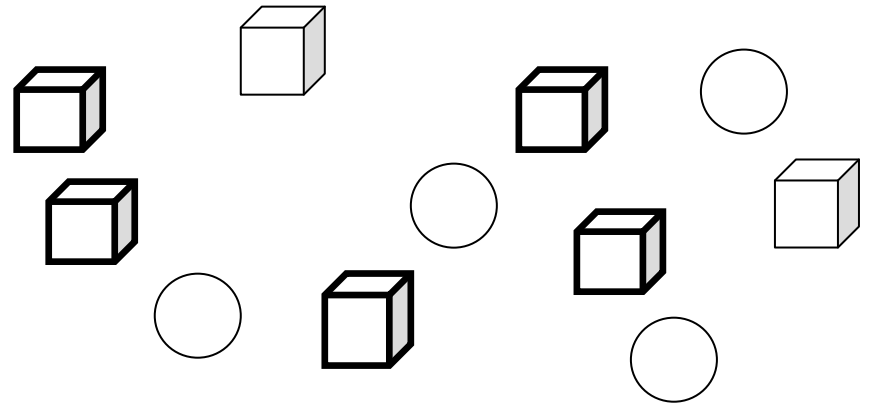
RETE DI UNITÀ D' APPRENDIMENTO	CONCLUSIONE
	<p>Riflessione sul percorso effettuato, su quanto acquisito e su quanto appreso, sistematizzato.</p> <p>Eventuale test, in modalità mista di correzione autonoma e collettiva</p>
<p>CONTEMPORANEAMENTE <i>Recupero degli studenti più lenti</i></p>	

Fig. 2.2: *Il modello di unità di apprendimento* (BALBONI P.E., 2009)

¹⁸ In questo paragrafo vedremo i modelli operativi applicabili nel laboratorio di italiano L2 mentre nel capitolo successivo verranno presentati e discussi i modelli operativi applicabili nella classe CAD plurilingue e multiculturale.

Come si evince dallo schema “non c’è una fase di introduzione, perché non c’è un percorso prefissato da introdurre “alla stazione”, “in fattoria”, ecc. L’insegnante ha uno schema, ma lo conosce solo lui o lo richiama agli studenti solo per cenni [...] in corso d’opera; c’è una rete e non una struttura sequenziale, per quanto flessibile e integrabile, come nell’insegnamento della LS. Nella rete ci sono tre tipi di unità di apprendimento, di sessioni:



è un’unità programmata dal docente, quindi in relazione preordinata con le altre simili



è un’unità non programmata ma portata dagli studenti sulla base dell’esperienza dell’italiano fuori del laboratorio. Sono elementi non previsti ma pertinenti con il tema dell’unità didattica



sono unità di apprendimento, sessioni, che non c’entrano con l’unità didattica che l’insegnante sta seguendo: può essere un dibattito che nasce spontaneamente nel gruppo e che costringe a deviare, può essere la richiesta di un elemento CALP da parte del docente di geometria, può essere un incidente comunicativo occorso a un membro del gruppo, ecc”.

In sostanza, nell’insegnamento della lingua seconda, il percorso didattico previsto dal docente (rappresentato dai cubi più scuri) può essere dirottato e, allo stesso tempo, arricchito, dai contributi degli studenti stessi (i cubi più chiari) o interrotto da altre unità di apprendimento ‘slegate’ ma complementari al tema della unità didattica programmata.

Alla fine della unità di apprendimento sono previste una serie di attività di recupero e rinforzo individualizzato che hanno lo scopo di colmare alcune lacune o rispondere ad alcune difficoltà specifiche degli studenti; una riflessione conclusiva su quanto fatto e acquisito durante il percorso e infine dei test per verificare il raggiungimento degli obiettivi dell’apprendimento, la cui correzione può avvenire in modo autonomo oppure, come sottolinea

Balboni, se svolta collettivamente può costituire “un’autovalutazione davvero molto formativa” (2009: 55).

2.7 La valutazione degli allievi stranieri

I riferimenti normativi che interessano, direttamente o indirettamente, la valutazione degli allievi stranieri sono i seguenti:

- D.P.R. 275/99 (art. 1, comma 2) – *“Regolamento sull’autonomia delle istituzioni scolastiche”*;
- D.P.R. 394/99 (art. 45) - *“Iscrizione scolastica. Iscrizione e assegnazione alla classi. Adattamento dei programmi di insegnamento. Rapporti scuola-famiglia”*;
- C.M. n. 24 del 1 marzo 2006 - Linee guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri, nello specifico *“Iscrizione alle scuole secondarie di 2° grado. Piani personali. Valutazione”*
- D.P.R. 122/09 – (art. 1, comma 9) *“Regolamento della valutazione degli alunni”*.

Nell’art. 1, comma 2 del D.P.R. 275/99 si legge che “l’autonomia delle istituzioni scolastiche è garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale e si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo, coerentemente con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione e con l’esigenza di migliorare l’efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento”. Ai fini del nostro discorso sulla valutazione degli alunni stranieri, risulta importante l’espressione “caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti” che ci porta a dedurre che le istituzioni scolastiche, in virtù dell’autonomia, siano legittimate, a progettare e realizzare interventi educativi e formativi che tengano conto delle caratteristiche e dei bisogni specifici degli allievi stranieri, prevedendo per gli stessi la possibilità di adattare i programmi

di insegnamento attraverso la realizzazione di percorsi personalizzati *ad hoc* e, di conseguenza, di prevedere una valutazione degli apprendimenti che tenga conto di tali adattamenti.

La possibilità di adattamento dei programmi è prevista chiaramente nell'art. 45 del D.P.R. 394/99 in cui si afferma, come visto nel primo capitolo, che è compito del collegio dei docenti definire, in relazione al livello di competenza dei singoli alunni stranieri, "il necessario adattamento dei programmi di insegnamento". Le Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri, trasmesse tramite la C.M. n. 24 del 1 marzo 2006, offrono importanti indicazioni per una valutazione flessibile e predittiva per gli alunni di altre lingue e culture di origine. Si legge infatti nel documento che "benché la norma non accenni alla valutazione, ne consegue che il possibile adattamento dei programmi per i singoli alunni comporti un adattamento della valutazione, anche in considerazione degli orientamenti generali su questo tema, espressi in circolari e direttive, che sottolineano fortemente l'attenzione ai percorsi personali degli alunni" e si sottolinea che, ai fini della valutazione degli alunni stranieri inseriti nel corso dell'anno scolastico, per il consiglio di classe "diventa fondamentale conoscere, per quanto possibile, la storia scolastica precedente, gli esiti raggiunti, le caratteristiche delle scuole frequentate, le abilità e le competenze acquisite. In questo contesto, che privilegia la valutazione formativa rispetto a quella "certificativa", si prendono in considerazione il percorso dell'alunno, i passi realizzati, gli obiettivi possibili, la motivazione e l'impegno e, soprattutto, le potenzialità di apprendimento dimostrate. In particolare, nel momento in cui si decide il passaggio o meno da una classe all'altra o da un grado scolastico al successivo, occorre far riferimento a una pluralità di elementi fra cui non può mancare una previsione di sviluppo dell'alunno."

In sostanza, la normativa emanata rispetto alla valutazione ribadisce due punti fondamentali:

- a. la possibilità per le scuole di predisporre, in autonomia, dei piani di studio personalizzati per i discendenti di cittadinanza non italiana che tengano conto dei loro specifici bisogni, del livello linguistico e delle competenze acquisite e di adattare la valutazione ai suddetti percorsi di studio personalizzati;
- b. la necessità di prediligere la valutazione formativa che tenga conto del percorso fatto e, soprattutto, di quanto potrebbero fare nel futuro, più o meno immediato, sulla base di quanto hanno già dimostrato.

Il 22 giugno 2009 viene emanato, attraverso il D.P.R. 122/09, il Regolamento della valutazione degli alunni. Interessante ai fini del nostro discorso risulta essere il comma 9 dell'art. 1 in cui si dice che “minori con cittadinanza non italiana [...] sono valutati nelle forme e nei modi previsti per i cittadini italiani”. Ciò costituisce un doveroso richiamo a un principio universalistico teso ad escludere qualsiasi forma di discriminazione ma, allo stesso tempo, tale orientamento può portare al rischio di non considerare le specificità degli alunni di origine straniera.

Il Regolamento ha portato, tra le altre cose, alla reintroduzione dei voti numerici e alla subordinazione della promozione al raggiungimento della sufficienza in tutte le discipline o gruppi di discipline¹⁹. Ciò, se da un lato, sembra definire con chiarezza il livello di prestazione dei singoli e stabilire dei traguardi precisi da raggiungere come demarcazione tra l'accettabilità e la non adeguatezza, dall'altro, ha portato gli insegnanti a doversi confrontare con situazioni, come quella degli apprendenti migranti, che non possono essere ‘ingabbiate’ dentro definizioni e parametri troppo rigidi. Per gli alunni non nativi, come ribadito più volte, c'è la possibilità di prevedere dei percorsi personali che si sviluppano secondo tempi diversi, necessitano di dispositivi

¹⁹ Nella scuola primaria e secondaria di primo grado la promozione può essere deliberata “in presenza di carenze relativamente al raggiungimento degli obiettivi di apprendimento”. Un possibile varco per piani personalizzati biennali. In questo caso “la scuola provvede ad inserire una specifica nota al riguardo nel documento individuale di valutazione e trasmettere quest'ultimo alla famiglia”.

Nella scuola superiore non è data questa possibilità e anzi, la norma che impone l'estinzione dei debiti prima dell'avvio dell'anno successivo, sembra andare in direzione diversa da quella delle scuole che progettano percorsi personalizzati su base biennale o addirittura pluriennale.

precisi, sono quindi variabili, imprevedibili e si scostano dagli *standard* di riferimento, pur essendo mirati a raggiungere esiti equivalenti e comunque accettabili. Gli insegnanti si trovano quindi ‘pressati’ tra la rigidità della normativa e le esigenze valutative, da una parte, e la realtà dei percorsi personali specifici degli alunni NAI, dall’altra. Ne consegue la richiesta di indicazioni precise e immediatamente spendibili sia da parte dei docenti che dalle altre figure, referenti, facilitatori, che chiedono sostegno alla loro azione nel portare avanti i percorsi personali degli alunni evitando successive valutazioni che non ne tengano conto con conseguenti rischi di bocciature, demotivazioni e abbandoni.

Bettinelli (2008: 53) rappresenta la valutazione secondo l’efficace metafora del salto in alto. Partendo dalla considerazione che tutti gli studenti sono chiamati a superare degli ostacoli (l’asticella da saltare), durante il loro percorso di apprendimento (durante l’anno, alla fine dello stesso o alla fine di un ciclo di studi), per poter superare l’ostacolo con successo, lo studente-atleta deve poter contare su un’adeguata rincorsa con cui caricarsi della giusta energia per effettuare il salto. Partire da una posizione troppo vicina all’ostacolo non permette di prendere lo slancio necessario a superarlo. Gli alunni di origine straniera NAI, in quanto arrivati da poco nel nuovo contesto scolastico, possono non aver avuto le possibilità di allenarsi in modo sufficiente e adeguato e pertanto non disporre dello spazio per prendere la giusta rincorsa. Da qui la necessità di abbassare *temporaneamente* l’asticella e di aumentare la distanza per la rincorsa.

I percorsi individuali contribuiscono a garantire queste eque distanze rispetto agli ostacoli da superare.

È necessario quindi, come sollecita Bettinelli (2010: 1) “rispondere alla domanda se e in quale modo sia possibile, didatticamente e normativamente, tener conto del *gap* scolastico tra gli alunni NAI sul piano della programmazione e, coerentemente, su quello della valutazione”.

Come affermava lo studioso Francesco Susi, la presenza degli allievi stranieri nella scuola non porta nuovi problemi ma fa emergere quelli già esistenti. Ciò è particolarmente veritiero rispetto alla questione della valutazione. Infatti, la presenza degli studenti NAI “fa emergere la rigidità del sistema scolastico e

dunque la sua difficoltà a trovare un punto d'incontro tra la necessità di stabilire dei criteri efficienti per definire meriti e demeriti da un lato e tener conto delle individualità, delle specificità dei processi cognitivi, emotivi e identitari, dall'altro" (Bettinelli, 2010: 2).

Dinanzi a questo scenario, cosa è possibile fare? Come possono agire le scuole?

La valutazione dei discenti NAI richiede una rivisitazione e una declinazione della normativa che consenta di tener conto delle loro specificità.

A tal proposito è utile ricordare le quattro funzioni della valutazione, di cui Bettinelli (2010: 2), riferendosi alla proposta di Rezzara (2000), ne fa una sintesi significativa.

La funzione didattica della valutazione si realizza nell'informazione che il docente comunica al discente rispetto al suo percorso di apprendimento, alle tappe e ai progressi fatti piuttosto che agli obiettivi ancora da raggiungere. Questi *feedback* comunicati ai discenti sono molto utili perché, da una parte, sono alla base del necessario coinvolgimento degli alunni nel proprio processo di apprendimento, alla conseguente assunzione di responsabilità e pratica nell'autovalutazione, dall'altra sono necessari per i discenti che, soprattutto se gli studenti migranti sono ragazzi ed adolescenti, hanno bisogno di afferrare il senso del loro processo di apprendimento, cogliendone i passi e i traguardi raggiunti ed ai quali tendere.

La funzione didattica della valutazione risulta essere strettamente legata a quella relazionale, in quanto, l'insegnante, comunicando risultati e aspettative agli alunni di cui valuta le *performance*, inevitabilmente, comunica tali esiti ed aspettative anche al resto della classe. Scrive, a questo proposito, Bettinelli:

“valutare in classe è sempre un atto pubblico seppur esso possa svolgersi con enfasi e modalità differenziate. È una funzione non sempre colta dagli insegnanti nella sua reale portata. L'espressione pubblica della valutazione costruisce gerarchie e livelli che influenzano in diversi modi le relazioni sociali fra i discenti ma anche tra loro e i docenti. Non dimentichiamo poi che essa, se indice confronti, attiva anche pensieri sui criteri della valutazione, sulla 'giustizia' e l'uguaglianza, temi ai quali adolescenti e ragazzi sono sensibili”.

La funzione burocratica è quella che viene esercitata dalla valutazione sommativa e certificativa, ossia la valutazione normativa con parametri standardizzati che gli studenti devono superare e alla quale sono chiamati gli insegnanti dalle norme che regolano il loro ruolo.

Infine, la funzione formativa e regolativa del percorso dell'alunno, che sollecita i docenti, come singoli e come *team*, a interrogarsi sull'adeguatezza della didattica e della metodologia adottate e del processo educativo in generale.

Come visto sopra, le indicazioni ministeriali, in modo esplicito nelle Linee Guida, orienta verso la valutazione formativa. Nella pratica, alcune proposte per poter seguire tale orientamento, potrebbero essere le seguenti:

- a. valorizzare lo studente straniero per quello che ha e non per quello che non ha ancora raggiunto. Gli allievi stranieri arrivano nel nuovo contesto scolastico ed educativo con un bagaglio di saperi, esperienze, competenze, sono depositari di talenti che spesso rimangono nascosti se non vi è la giusta attenzione e disponibilità a coglierli da parte della scuola. I discenti che non sanno l'italiano non sono bambini e ragazzi 'vuoti' di competenze, hanno solo bisogno del tempo necessario per poterle esprimere. Da queste considerazioni dovrebbe corrispondere un atteggiamento professionale di pazienza, di assunzione di una adeguata prospettiva temporale e fiducia da parte dei docenti e delle altre figure che entrano in relazione con questi discenti;

Rispetto agli apprendimenti, quelle degli studenti NAI non sono difficoltà ma normali stati di sviluppo di un processo di acquisizione. Le difficoltà degli alunni stranieri NAI non sono difficoltà in sé ma legate alla valutazione sociale. Le differenze infatti sono, anche rispetto alla valutazione, costruite socialmente. In altri termini, le difficoltà degli alunni NAI non sono le loro difficoltà ma quelle dell'istituzione che si interroga su come tener conto dei percorsi differenziati degli allievi NAI, e in generale, dei percorsi individualizzati degli altri alunni italiani;

- b. tener conto non solo degli esiti raggiunti ma delle potenzialità di sviluppo degli studenti deducibili dai risultati già raggiunti (valutazione predittiva);
- c. prevedere e sviluppare adeguati percorsi individuali che diano la possibilità ai discenti stranieri NAI di prendere le giuste rincorse per effettuare il salto dell'asticella;
- d. formalizzare i percorsi personali transitori e la valutazione ad essa congruente mediante delibere dei collegi dei docenti che indicano i riferimenti normativi, generali e specifici;
- e. sospendere, per gli allievi neo arrivati, la valutazione certificativa (di passaggio da una classe all'altra) per un biennio a determinate condizioni e sulla base di apposite delibere del collegio docenti²⁰.

²⁰ Ci sono dei paesi, Austria, Svezia, Finlandia ad esempio, in cui è stato deciso, nel caso della valutazione degli studenti stranieri NAI, di sospendere la valutazione certificativa nel primo anno di inserimento nel nuovo ambiente scolastico.

CAPITOLO 3

La classe CAD plurilingue e multiculturale in contesto scolastico

Introduzione

La classe CAD (Classe ad Abilità Differenziate) plurilingue e multiculturale in contesto scolastico è la classe ad abilità differenziate in cui sono presenti e convivono studenti italiani e stranieri.

In realtà, la situazione di dilalia (BERRUTO, 1995) presente in Italia imporrebbe di parlare di classi plurilingui anche nel riferirsi a classi con soli alunni italiani in quanto, nella generalità dei casi, è prevedibile ipotizzare la presenza, nel loro repertorio linguistico, di competenze in altre lingue e dialetti.

Inoltre, ogni classe è di per sé ad abilità miste, plurilingue e plurilivello perché gli stessi discenti italiani “presentano diversi livelli di motivazione, atteggiamento, attitudine, impegno, supporto domestico, background socio-culturale” (BALBONI, 2006: 261) e quindi “plurimi sono gli «alfabeti» degli studenti, i loro saperi personali, il loro bagaglio di esperienze, le loro motivazioni allo studio, i loro stili cognitivi e d’apprendimento, le loro competenze linguistiche e relazionali” (CAON, 2005: 46).

Le differenze individuali esistono a prescindere dalla lingua e dalla cultura di provenienza, pertanto, la classe plurilingue e multiculturale manifesta ed amplifica una complessità già presente, seppur con minore evidenza, in ogni classe.

La coniazione dell’acronimo CAD per definire le caratteristiche sempre più evidenti nelle classi dell’attuale panorama scolastico italiano è dovuta all’omonimo gruppo di lavoro, costituitosi nel 2004, all’interno del Laboratorio ITALS del Dipartimento di Scienze del Linguaggio²¹ dell’Università Ca’ Foscari di Venezia.

²¹ Nell’anno accademico 2010/2011 il Dipartimento di Scienze del Linguaggio e i laboratori che ad esso afferiscono, tra cui quindi anche il Laboratorio ITALS, sono confluiti nell’attuale Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati.

Tale gruppo, coordinato da Fabio Caon, ha raccolto al suo interno docenti universitari, dottorandi, docenti specializzati in italiano L2 e docenti di lettere della scuola primaria e superiore.

Partendo dalla constatazione circa i rapidi cambiamenti socio-culturali che hanno investito, negli ultimi anni, le classi di tutti gli ordini di scuola, trasformandole da monolingui e monoculturali a classi sempre più eterogenee dal punto di vista linguistico e culturale, lo scopo del gruppo è stato quello di definire le caratteristiche e di analizzare la complessità di questi ‘nuovi’ contesti didattici e di fornire spunti di riflessione metodologica e proposte operative per la loro gestione e per l’educazione linguistica degli apprendenti italiani e migranti che in essi convivono.

Scrive Caon (2006: 12): “con l’espressione «Classe ad Abilità Differenziate» si vuole focalizzare l’attenzione sulle *caratteristiche personali* (corsivo nostro) di cui ogni studente è portatore e che, in quanto soggetto unico e irripetibile, lo differenziano da ogni altra persona”.

Ogni discente, come detto, ha una propria identità che è il frutto di una diversa educazione familiare e formazione scolastica, di diverse motivazioni allo studio e intelligenze, di diversi stili cognitivi e di apprendimento, di specifiche attitudini e caratteristiche innate o maturate sulla base delle esperienze personali vissute.

Sono fattori soggettivi che, seppur in continua definizione ed evoluzione considerata l’età evolutiva degli studenti, formano le loro personalità e incidono sulle loro potenzialità e capacità di apprendimento e quindi, di conseguenza, sui risultati ottenuti a scuola.

Per gli allievi stranieri, oltre alle caratteristiche individuali comuni ad ogni discente, entrano in gioco anche altri fattori quali le differenze linguistiche, le diverse culture di appartenenza, le scolarità pregresse, le competenze linguistiche-comunicative già maturate in una o più lingue, l’età e il tempo di permanenza in Italia, le implicazioni psicologiche legate alla condizione di migrante.

Questi elementi incidono in modo determinante sul loro apprendimento linguistico e disciplinare e richiedono, come abbiamo visto nel capitolo

precedente, interventi didattici adeguati, calibrati sulla base della loro specifica situazione linguistica, familiare, sociale e psicologica.

L'obiettivo di questo capitolo è quello di fornire un quadro descrittivo della classe CAD plurilingue e multi-etnica in quanto ambiente didattico che costituisce lo sfondo nel quale si inserisce la nostra ricerca e le riflessioni e le implicazioni glottodidattiche che ne derivano.

Dapprima, seguendo la classificazione elaborata da Caon negli suoi studi sul tema²², proporrò una sintesi dei fattori personali e sociali comuni a ogni discente in quanto tale e che quindi appartengono a qualsiasi contesto scolastico-educativo, successivamente, ci concentreremo sui fattori di differenza che caratterizzano specificatamente una classe CAD plurilingue e multiculturale.

3.1 Le caratteristiche personali e sociali nella classe CAD

Le caratteristiche che attengono alla sfera personale e socio-culturale degli apprendenti possono condizionare e modificare il clima e i processi di apprendimento nonché le relazioni che si instaurano con gli altri soggetti che agiscono nell'ambiente di apprendimento. A loro volta, tali differenze personali possono essere determinate o modificate dallo stesso contesto e dalle stesse relazioni interpersonali che in esso si sviluppano.

I principali fattori di differenza che caratterizzano gli apprendenti della classe ad abilità differenziate, indipendentemente dalla presenza di discenti di origine straniera, sono:

- la personalità;
- i diversi tipi di intelligenza;
- la motivazione allo studio;
- gli stili cognitivi e di apprendimento;
- l'attitudine;
- il contesto familiare e socio-culturale di appartenenza.

²² Cfr. CAON F. 2005, 2006, 2008a, 2008b

3.1.1 La personalità

Citando De Mauro, la personalità, nell'accezione più ampia del termine, è definibile come "l'insieme delle caratteristiche psichiche e delle modalità di comportamento di una persona che, nella loro integrazione, ne costituisce l'essenza" (DE MAURO, 2000).

Come ricorda Caon (2005: 31, 2008b: 5), gli studenti possono essere introversi o estroversi, autonomi o inclini alla dipendenza nello svolgimento delle attività scolastiche, solitari o socievoli e quindi più o meno disponibili dinanzi a compiti che richiedono interazione e cooperazione con i compagni, infine, tendenzialmente impulsivi o riflessivi.

Tali caratteristiche personali, pur non essendo stabili e permanenti, sono ugualmente profonde e possono essere considerate delle tendenze generali che si manifestano in maniera diversa a seconda dei contesti e delle relazioni che i soggetti apprendenti instaurano con gli altri attori dell'interazione didattica e che, indubbiamente, incidono nella scelta delle strategie di gestione e di svolgimento del compito scolastico e nella preferenza di alcune modalità di lavoro rispetto ad altre.

3.1.2 I diversi tipi di intelligenza

Il concetto di intelligenza è stato, negli ultimi trent'anni, oggetto di un profondo dibattito.

Lo psicologo americano Howard Gardner è il principale rappresentante e sostenitore della teoria delle intelligenze multiple (MIT)²³.

Il punto di partenza della concezione di Gardner è la convinzione che la teoria classica dell'intelligenza, basata sul presupposto che esista un fattore unitario, misurabile tramite il quoziente intellettivo (QI), sia errata. Gardner ha spostato il *focus* da una misurazione unicamente psicometrica di un possibile quoziente

²³ Per approfondimenti cfr: opere originali GARDNER N., 1983, GARDNER H., 1999; opere tradotte in italiano GARDNER H., 1987, GARDNER H., 1994, GARDNER H., 2005.

intellettivo all'attenzione per i processi cognitivi e i meccanismi di percezione e di elaborazione dell'informazione.

Lo studioso, dopo aver svolto delle indagini sulle intelligenze dei bambini e su adulti colpiti da ictus, è giunto alla conclusione che gli esseri umani sono dotati di un numero variabile di facoltà.

Secondo Gardner, infatti, l'intelligenza non può essere concepita come un unico complesso ma ha una natura composita che può essere articolata in diverse intelligenze.

Per Gardner (1999, 2005), ciascuna di queste intelligenze è da intendersi come un potenziale biopsicologico atto ad elaborare informazioni al fine di risolvere problemi o realizzare prodotti che vengono valorizzati nel contesto sociale in cui il soggetto opera. L'attivazione di questi potenziali, che hanno un carattere neuronale, dipende dai valori e dalle opportunità offerte dalla cultura, trasmesse mediante i vari agenti educativi.

In altri termini, i diversi tipi di intelligenza sono presenti in tutti gli esseri umani con predominanze differenti e la differenza tra le relative caratteristiche intellettive va ricercata nelle loro rispettive combinazioni; inoltre tali predominanze e combinazioni sono il risultato sia del patrimonio biologico sia delle esperienze di formazione e di sviluppo vissute dal soggetto nel corso della sua esistenza.

Gardner è arrivato a identificare almeno otto tipi di intelligenze (logico-matematica, linguistica, spaziale, musicale, corporea o cinestetica, interpersonale, intrapersonale, naturalistica); attualmente è allo studio quella esistenziale che riguarderebbe la capacità dell'essere umano di riflettere sulle questioni esistenziali fondamentali.

Dal punto di vista glottodidattico, nella classe CAD, in cui il punto di partenza e il fine a cui tendere è il riconoscimento delle differenze e la valorizzazione della peculiarità di ogni studente, incluso il diverso profilo intellettivo sviluppato, come suggerisce Caon, diventa necessario elaborare:

- “modelli operativi specifici per l'insegnamento delle lingue in cui vi sia attenzione per tutte le diverse *formae mentis* degli studenti pur nella diversità delle discipline;

- una gamma ampia e integrata di attività che permettano non solo di valorizzare tutti gli studenti rispetto ai loro «relativi punti di forza» ma di potenziare le intelligenze di ognuno affinché si riducano progressivamente i «relativi punti di debolezza»” (CAON, 2008a: 12).

In sostanza, i materiali didattici e le attività proposte dagli insegnanti devono essere varie e diversificate per sostenere e potenziare i diversi profili intellettivi degli apprendenti, che vengono così tutti inclusi nell'azione didattica.

3.1.3 La motivazione allo studio

La motivazione è un sistema complesso, multidimensionale, non solo psicologico, nel senso che non riguarda solamente la personalità e le dinamiche individuali ma è anche determinata e condizionata da fattori socio-culturali.

In ambito glottodidattico, la motivazione ha un valore fondamentale per un apprendimento linguistico stabile e duraturo.

Il fattore motivazionale è stato oggetto di diversi studi glottodidattici in Italia, soprattutto in prospettiva umanistico-affettiva²⁴.

In questo studio, ci soffermeremo in particolare nei tre modelli, tra loro complementari, elaborati rispettivamente da Titone (1976, 1993), Balboni (1994, 2002, 2006) e Schumann (1977).

a. *Il modello egodinamico di Titone*

Negli anni Settanta, Titone presenta il suo modello egodinamico in cui la motivazione è definita e considerata come *elemento dinamogenetico dell'apprendimento*.

Balboni (2002, 2006) sintetizza il modello egodinamico di Titone nel seguente modo.

Secondo il modello egodinamico, scrive Balboni, ogni persona (il suo ego) ha un *progetto di sé*, che può essere più o meno consapevole ed esplicito.

²⁴ Cfr. TITONE R., 1976, 1987, 1993; FREDDI G., 1987, 1994; BALBONI, 1994, 2002, 2006, CILIBERTI, 1994, COPPOLA, 2000, CARDONA 2001, CAON 2005, 2006.

Per poter realizzare tale progetto, il soggetto individua una *strategia*: se, ad esempio, il progetto richiede la conoscenza di una lingua, la strategia per realizzarlo può essere costituita dalla decisione di iscriversi ad un corso o di soggiornare per un periodo nel paese in cui si parla la lingua da apprendere; il contatto reale con il corso o con il paese straniero costituisce il momento *tattico*: se la persona, attraverso la strategia scelta e la tattica messa in atto, ottiene dei risultati conformi alle aspettative senza eccessivi sforzi in termini fisici, economici e psicologici, strategia e tattica vengono rinforzate e mandano un *feedback* positivo all'ego, che, di conseguenza, continua a fornire energia al processo di apprendimento. In caso contrario, il *feedback* ricevuto dall'ego è negativo e ciò può provocare l'innalzamento del filtro affettivo e la caduta della motivazione, con conseguente sospensione della strategia di apprendere la lingua per la realizzazione del progetto.

Il modello di Titone dimostra la necessità di promuovere una motivazione intrinseca all'apprendimento della lingua straniera che possa sostenere eventuali cadute motivazionali determinate da fattori esterni.

Come puntualizza Caon (2006, 2008), possiamo parlare di motivazione *intrinseca* o *autodiretta* quando si crea una situazione per cui lo studente prova autonomamente interesse, bisogno, piacere, desiderio, curiosità per e nell'imparare. Quando invece lo stimolo ad apprendere non deriva da ragioni personali ma è determinato da fattori esterni quali ad esempio la gratificazione o la 'ricompensa', o al contrario, la 'punizione', da parte di insegnanti o genitori, si parla di motivazione *estrinseca* o *indotta*.

b. Il modello di Balboni

Il modello di Balboni (1994, 2002, 2006) che si basa sui tre possibili fattori principali che possono attivare la motivazione e che sono, sostanzialmente, le tre cause che determinano l'azione dell'uomo:

- *il (senso del) dovere;*
- *il bisogno;*
- *il piacere.*

Tale modello, riferendosi alla motivazione degli studenti anche in ambito scolastico, risulta interessante ai fini del nostro discorso sull'apprendimento linguistico in contesto CAD.

Secondo Balboni, in molte situazioni scolastiche, la motivazione allo studio non dipende né dall'interesse per i contenuti né da una metodologia capace di rendere interessante l'oggetto di studio, ma essa si basa sul *dovere*.

Balboni fa una distinzione tra il *dovere eterodiretto* e il *dovere autodiretto*.

Il primo si riferisce al dovere indotto da fattori esterni quali, ad esempio, i programmi scolastici, che possono prevedere lo studio di una disciplina, nel nostro caso di una lingua, non ritenuta interessante dall'apprendente²⁵ o l'azione dei docenti, i quali, al fine di mantenere l'ordine e la disciplina in classe, possono prediligere atteggiamenti autoritari con cui imporre metodi e contenuti agli studenti piuttosto che atteggiamenti di apertura e disponibilità all'ascolto, al dialogo e alla negoziazione ai fini di accogliere e soddisfare i bisogni e gli interessi dei discenti.

Il *dovere autodiretto*, invece, è interno al discente e può essere determinato dalla sua volontà (o timore) di evitare una brutta figura, un brutto voto o una punizione da parte dei genitori ma può essere anche ricondotto allo sviluppo nel discente del senso del dovere, ossia "l'accettazione da parte della persona di compiere atti, nel nostro caso di apprendere, che sente imposti, di cui non ne coglie la portata, ma che decide comunque di compiere perché comprende che quanto gli viene imposto è frutto dell'esperienza del *magister*, del maestro che è *magis*, ha più conoscenza del mondo" (BALBONI, 2006: 57).

Sviluppare questo senso del dovere, basato e legato al rapporto di fiducia con il maestro, porta, continua Balboni, a una motivazione sostanzialmente basata sul piacere di svolgere il proprio dovere.

Se sostenuta invece solo dal dovere inteso come imposizione, l'attività di studio non sarà determinata da una reale volontà dello studente di conoscere e

²⁵ Nel caso dell'insegnamento-apprendimento della L2, ad esempio, molto spesso gli studenti stranieri arrivano nel paese di migrazione non per loro scelta ma in seguito a decisioni prese dai loro genitori. In queste situazioni, può capitare, soprattutto se gli studenti sono ragazzi adolescenti che hanno già svolto un percorso di scolarizzazione e socializzazione nel paese d'origine, che non vi sia da parte loro la disponibilità né tantomeno il desiderio di apprendere una nuova lingua, che può essere considerata difficile, distante ed ostile.

di imparare e, la mancanza di un suo coinvolgimento affettivo e personale, non lo porterà ad intraprendere uno studio autonomo e indipendente per approfondire le sue conoscenze.

Una motivazione basata solo sul dovere, dunque, non produce acquisizione ma un apprendimento temporaneo, destinato a collocarsi nella memoria a breve termine.

Procedendo nell'analisi del modello di Balboni, come accennato, il secondo fattore in grado di generare motivazione è il *bisogno*.

Nel nostro caso specifico di acquisizione della seconda lingua in ambito scolastico, il bisogno può, certamente, rappresentare una motivazione forte, soprattutto nel caso di apprendenti NAI che hanno la reale e immediata necessità di usare, soprattutto all'inizio, la lingua per comunicare, per esprimere se stessi, per manifestare e soddisfare i loro bisogni primari e per relazionarsi con gli altri.

C'è il rischio però che la motivazione sostenuta dal bisogno, in quanto legata a una necessità immediata, possa essere temporanea e far sì che lo studente, una volta soddisfatti i suoi bisogni primari di acquisizione, non proceda nell'approfondimento dello studio della lingua necessario per accedere ai contenuti disciplinari, passo successivo fondamentale per raggiungere il successo scolastico.

Per questo motivo, Balboni sostiene che la motivazione basata sul *piacere intrinseco* sia, tra i tre fattori attivanti, la sola a determinare un'acquisizione significativa in termini di durata e di stabilità: il piacere è la molla che fa scattare nell'allievo la volontà e il desiderio di continuare a imparare rinnovando la sua motivazione e riducendo l'influenza dei fattori esterni.

Secondo Balboni, per 'piacere' di apprendere è da intendersi non solo la sensazione o l'emozione gradevole che può provocare ma anche:

- *l'appagamento di un'esigenza conoscitiva o di un desiderio di partecipazione;*
- *il piacere di fare nuove esperienze;*
- *il piacere di sfidare se stessi, le proprie capacità e superare i propri limiti;*

- il piacere di sistematizzare le proprie conoscenze trasformandole in competenze personali;
- *il piacere di stabilire relazioni tra le competenze già acquisite all'esterno e i nuovi saperi appresi in classe.*

c. *Il modello di Schumann*

La tesi di Balboni circa l'importanza fondamentale del piacere intrinseco nel processo di acquisizione linguistica si rifà al modello dello *stimulus appraisal* di Schumann, il quale afferma che, da un punto di vista neurobiologico, l'emozione piacevole svolge un ruolo fondamentale per l'attivazione dei processi cognitivi che sono alla base di un'acquisizione stabile e duratura delle informazioni recepite.

Il cervello, secondo Schumann, quando percepisce degli stimoli, degli *input*, procede ad un *appraisal* che “è insieme una valutazione e un apprezzamento” (Balboni, 2006: 54) e sulla base di questo apprezzamento-valutazione decide se accettare l'*input* e se fissare gli elementi linguistici nuovi che fanno parte dello stimolo ricevuto.

I criteri che il cervello segue per selezionare e interiorizzare lo stimolo ricevuto sono:

- *la novità*;
- *l'attrattiva* dovuta alla piacevolezza dello stimolo;
- *la funzionalità (need significance)* nel rispondere al bisogno percepito dallo studente;
- *la realizzabilità del compito* che se “possibile, abbordabile viene recepito come motivante, mentre se ritenuto troppo arduo chiude la mente, innalza la barriera del filtro affettivo” (Balboni, 2006: 55);
- *la sicurezza psicologica e sociale*, scrive su questo aspetto, Caon:

“questo criterio richiama il concetto di autoefficacia cioè la convinzione di possedere le capacità di progettare e realizzare l'azione necessaria al raggiungimento di determinati obiettivi, in parole più semplici e comuni, la convinzione di «potercela fare». Ora tale convinzione è generata anche dalle

esperienze di successo e di fallimento che gli studenti hanno incontrato nel loro percorso di apprendimento linguistico ed è quindi influenzabile dall'intervento del docente. Se lo studente è convinto di non essere in grado di svolgere bene un compito (scarsa autoefficacia), lo seguirà frettolosamente e senza rifletterci, si arrenderà al primo ostacolo, tenderà a evitarlo o opporrà resistenza” (CAON, 2008a: 17).

Pur nella consapevolezza che, considerata l'età degli studenti, vi sia per molti di loro, la necessità di forme estrinseche di motivazione sollecitate dal docente, è altrettanto vero che, se l'obiettivo educativo, specialmente in un contesto didattico fortemente eterogeneo come la classe CAD plurilingue e multietnica in cui la differenza tra i suoi protagonisti ne è la caratteristica saliente, è quello di far emergere e valorizzare tali diversità, il tipo di motivazione coerente con tale scopo risulta essere quella intrinseca “in cui sia il soggetto ad attivarsi perché [...] intraveda nel compito scolastico un mezzo per raggiungere una realizzazione personale”.

Concordiamo con Caon (2008: 18) nel ritenere che questo tipo di motivazione possa essere promossa attraverso:

- a. la presentazione e la proposta di *contenuti* e i *task* che dovrebbero rispondere maggiormente ai bisogni e agli interessi dei discenti;
- b. la scelta di *metodologie* capaci di attivare negli studenti processi cognitivi complessi e significativi;
- c. la persecuzione di una *comunicazione* efficace e la cura di una *relazione positiva* costruita sulla trasparenza, la fiducia, la chiarezza e la cooperazione tra gli attori dell'interazione didattica.

3.1.4 Gli stili cognitivi e di apprendimento

Lo stile di apprendimento può essere definito come “la tendenza di una persona a preferire un certo modo di apprendere-studiare” e riguarda “la sua modalità di percepire e reagire ai compiti legati all’apprendimento attraverso la quale mette in atto, o sceglie, i comportamenti e le strategie per apprendere” (CADAMURO, 2004: 71).

Tratto saliente dello stile di apprendimento è, come sottolinea Caon (2008: 25), il suo carattere sistematico: “il soggetto dimostra una tendenza costante a usare le medesime strategie per affrontare un compito, per percepire il mondo, per relazionarsi con gli altri e, appunto, per apprendere”.

Secondo quanto emerso dagli studi di Mariani e Pozzo (2002), lo stile di apprendimento non riguarda solo la dimensione *cognitiva* ma anche quella *affettiva e sociale* dell’apprendimento.

Mariani e Pozzo individuano quattro principali fattori che concorrono a determinare gli stili di apprendimento degli studenti:

- *le preferenze fisiche e ambientali*, ossia il momento preferito e più propizio in cui studiare (mattina, pomeriggio, giorno, notte ecc.) o la tipologia di luogo prediletta (aperto o chiuso, spazioso o ristretto, luminoso o poco illuminato ecc.);
- *le modalità sensoriali*, vale a dire i canali ricettivi preferiti dallo studente per accogliere le informazioni in ingresso. Le modalità sensoriali principali attraverso le quali l’individuo percepisce il mondo esterno sono tre: visiva, auditiva e cinestetica, quest’ultima, che si riferisce sia al movimento che alle sensazioni, include anche il gusto, il tatto, le sensazioni corporee ed emotive;
- *i tratti della personalità* visti sopra (Cfr. par. 3.1.1);
- *gli stili cognitivi*, ossia le modalità attraverso le quali gli studenti percepiscono ed elaborano le informazioni (globale vs analitico, intuitivo vs riflessivo ecc.).

Nello specifico, per stile cognitivo si intende un approccio generale preferito nell'esperienza, nell'elaborazione delle informazioni nella propria mente e nella rappresentazione della realtà.

Scrivono Mariani e Pozzo (2002: 25):

“nell'ambito di una prospettiva cognitivista, che vede la persona come soggetto attivo nell'elaborazione, attraverso la comprensione di nuove informazioni che funzionano da «catalizzatori», di nuove e continue ristrutturazioni della conoscenza, gli stili cognitivi sottolineano i *modi diversi* attraverso cui questa ristrutturazione può aver luogo nella mente”.

A partire dagli anni Settanta sono stati fatti numerosi tentativi di classificazione delle differenze rispetto agli stili cognitivi.

La maggior parte di questi modelli di classificazione si basa su “contrapposizioni bipolari dove due termini ai rispettivi estremi contengono una linea di *continuum* sulla quale si situa lo stile di una persona” (VETTOREL, 2006: 98).

Verranno, di seguito, ripresi tre tra i modelli più diffusi di categorizzazione degli stili cognitivi: il modello di Kolb (1974), quello di Gregorc (1982) e, infine, quello definito metacognitivo adottato da De Beni e Cornoldi (1993).

a. Il modello di Kolb

Nel 1974, Kolb introduce il concetto di *apprendimento esperienziale* e lo suddivide in quattro momenti ciclici che si completano a vicenda: “dall'*esperienza concreta* il soggetto passa a riflettere su quello che ha fatto attraverso l'*osservazione riflessiva*, per giungere poi alla *concettualizzazione astratta* e quindi alla *sperimentazione attiva* di quanto appreso” (VETTOREL, 2006: 98).

In sostanza, secondo l'idea di Kolb, il soggetto impegnato nel processo di apprendimento, fa, prima di tutto, un'esperienza concreta (a) e, attraverso l'osservazione (b), trae delle informazioni dalla stessa.

Successivamente, dopo aver interiorizzato l'evento, l'individuo cercherà di trarre delle conclusioni dallo stesso (c), definendo i concetti e le regole generali ritenute rilevanti rispetto a quanto osservato ed elaborato.

Queste regole generali potranno essere mantenute ed applicate in situazioni simili che si verranno a verificare in seguito. Così facendo, l'apprendente sperimenta attivamente (d) ciò che ha appreso.

L'applicazione di questi concetti ad altri eventi porteranno il soggetto a confrontarsi con esperienze che sono diverse dalle precedenti e che potranno offrire, quindi, nuove informazioni che verranno colte attraverso l'osservazione, andando ad innescare così un processo di apprendimento che si ripeterà ciclicamente.

Kolb sostiene, tuttavia, che, a seconda delle caratteristiche personali o del tipo di interazione stabilita con l'ambiente in cui agisce ed apprende, ciascun individuo può privilegiare una fase piuttosto che un'altra e, sulla base di tale preferenza, presentare caratteristiche di apprendimento diverse:

- il soggetto che preferisce il momento dell'esperienza concreta (a) avrà le caratteristiche di un apprendente concreto mostrando, da un punto di vista didattico, preferenze per le esemplificazioni rispetto ai contenuti teorici appresi e per situazioni sfidanti che richiedano la ricerca di soluzioni (*problem solving*; transcodificazioni, sperimentazioni attive);
- l'individuo che privilegia la fase dell'osservazione riflessiva (b) presenta, invece, il profilo di uno studente riflessivo e avrà perciò la necessità di disporre maggiormente di momenti per riflettere piuttosto che per agire; preferirà imparare attraverso attività di studio individuale legate all'ascolto e alla rielaborazione personale (costruire mappe concettuali, prendere appunti, riassumere) piuttosto che essere coinvolto direttamente in attività pratiche che prevedano la comunicazione e la negoziazione di significati con gli altri;
- il soggetto che preferisce il momento della concettualizzazione astratta (c) ha bisogno di sistematicità e di ordine;
- l'individuo, infine, che predilige la fase della sperimentazione attiva (d) presenterà un approccio attivo al sapere, sarà curioso e sempre alla

ricerca di qualcosa di nuovo e preferirà lavorare in gruppo e attraverso modalità alternative rispetto alla lezione frontale tradizionale, come ad esempio i *role-play*, le simulazioni, le attività cooperative.

Kolb combina queste caratteristiche e giunge alla definizione di quattro stili di apprendimento:

stile convergente = astratto e attivo
stile accomodatore = concreto e attivo
stile assimilatore = astratto e riflessivo
stile divergente = concreto e riflessivo

Questi stili di apprendimento vengono rappresentati graficamente da Kolb attraverso il seguente schema:

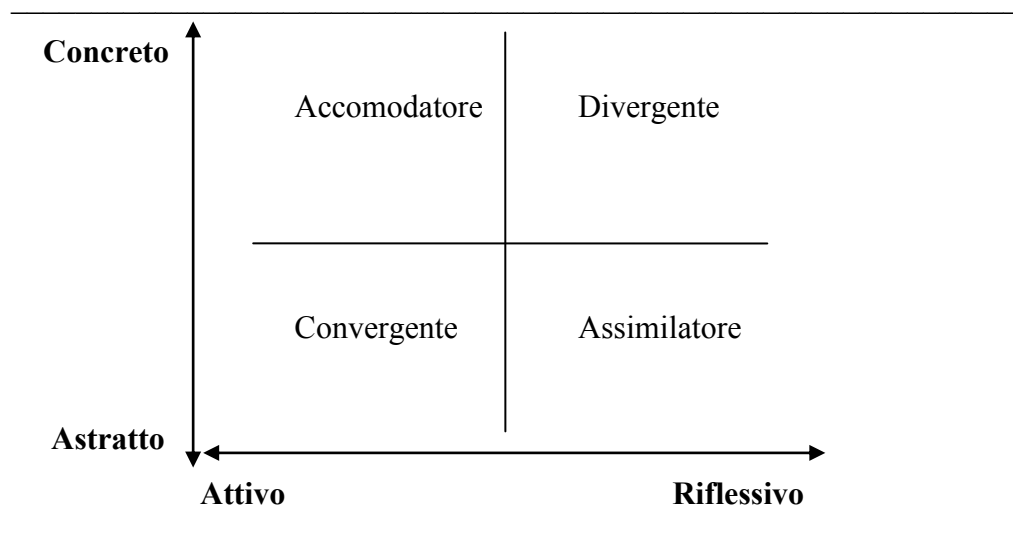


Fig. 3.1 *Modello di Kolb* (KOLB, 1974)

Di seguito, tenendo conto delle considerazioni di Vettorel (2006) e di Caon (2008), proponiamo una sintesi delle caratteristiche salienti dei quattro stili di apprendimento sulla base dello schema di Kolb e delle implicazioni glottodidattiche che ne derivano.

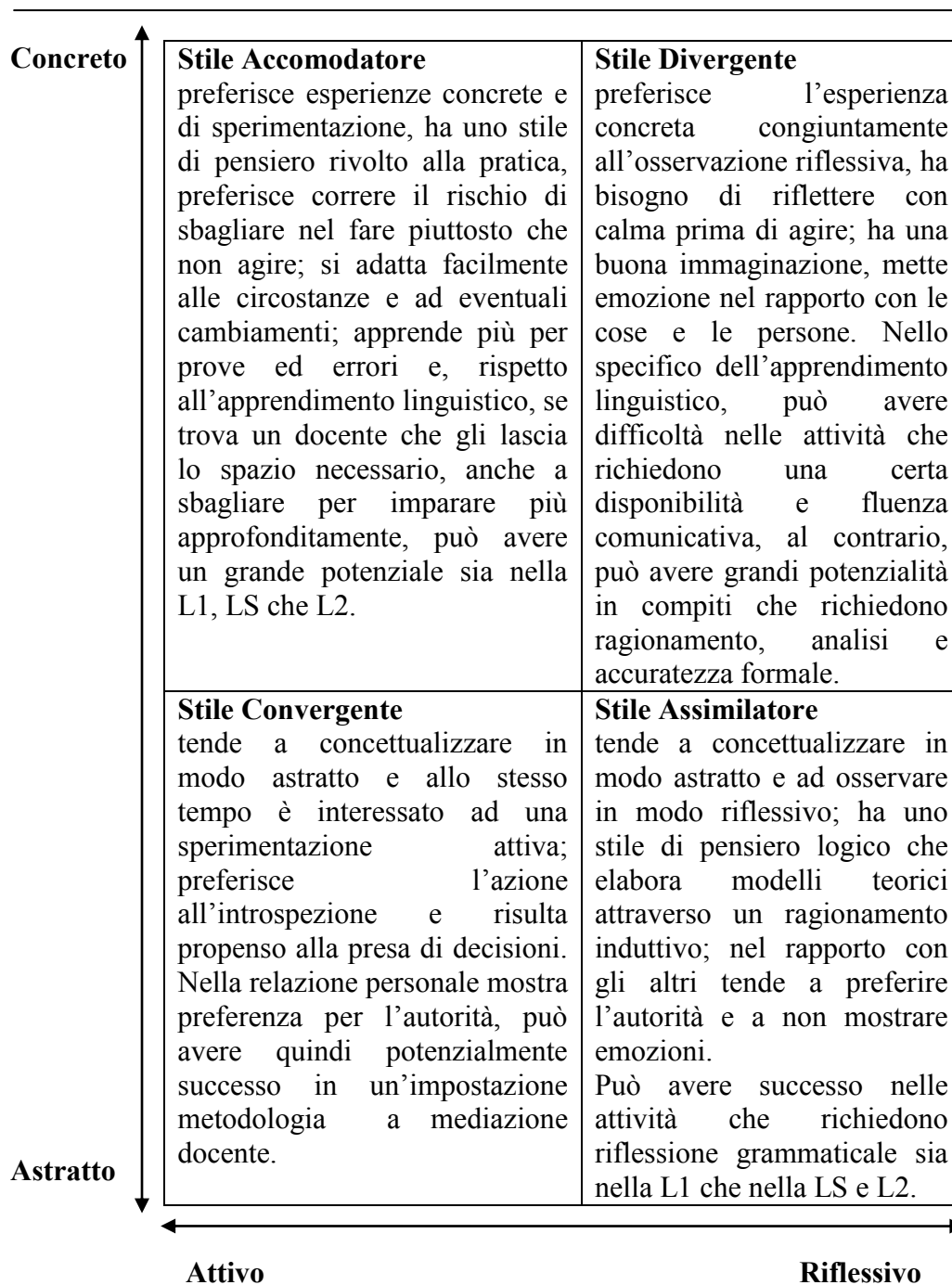


Fig. 3.2: *Caratteristiche degli stili di apprendimento definiti da Kolb e implicazioni glottodidattiche*

b. *Il modello di Gregorc*

Anche il modello elaborato da Gregorc, nel 1982, si basa sempre su un incrocio di tratti come quello di Kolb, questa volta, però, essi sono caratterizzati come *concreto/astratto* e *sequenziale/causale* e si riferiscono alla percezione che il soggetto ha delle informazioni e alle modalità di elaborazione delle stesse.

Riportiamo quanto scrive a proposito Vettorel (2006: 99):

“per quanto riguarda la percezione, i soggetti *concreti* sono focalizzati sulla realtà fisica delle informazioni attraverso i sensi, mentre quelli *astratti* percepiscono le informazioni attraverso il ragionamento e l'intuizione. Relativamente alle modalità di elaborazione, chi utilizza una strategia *sequenziale* preferisce immagazzinare le informazioni in modo lineare, logico e preciso; chi ne utilizza una *casuale*, invece, utilizza un'organizzazione dei dati che potremmo definire «ipertestuale»: apparentemente caotica, è in realtà un modo di collegarli molto personale, quasi «caleidoscopico».

Anche Gregorc, come Kolb, ha previsto una combinazione di queste quattro modalità per definire altrettanti stili di apprendimento:

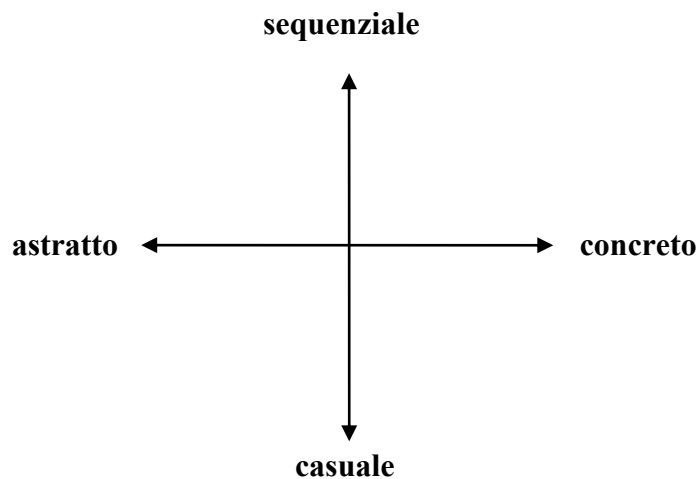


Fig. 3.3: *Modello di Gregorc* (GREGORC A.F., 1982)

Vediamo, riprendendo le riflessioni proposte da Vettorel (2006: 100), i profili delle diverse tipologie di studenti sulla base del modello di Gregorc:

- uno studente *concreto-sequenziale* necessita di una struttura organizzata, della possibilità di fare delle esperienze personali per poi poterle organizzare in modo logico e sequenziale; spesso, ha bisogno di guida ed autorità;
- un apprendente *concreto-casuale* ama l'esperienza diretta e un ambiente ricco di stimoli, e, a differenza del soggetto concreto-sequenziale, non ama l'autorità ma preferisce imparare organizzando in modo del tutto personale l'apprendimento; solitamente, procede in modo intuitivo;
- una persona caratterizzata dallo stile *astratto-sequenziale* ha l'esigenza di apprendere sulla base di teorie, principi e concettualizzazioni all'interno di una struttura ordinata e ben organizzata;
- uno studente con uno stile *astratto-casuale* ha bisogno di apprendere attraverso concetti e operando all'interno di una struttura ordinata ma personale; è riflessivo, apprende in maniera prevalentemente globale, dà grande importanza alle relazioni umane ed alle emozioni, preferisce la collaborazione nello svolgimento delle attività.

È possibile notare delle analogie tra questi stili presentati da Gregorc e gli stili definiti da Kolb come *convergente*, *divergente*, *accomodatore* e *assimilatore* visti sopra.

Ad esempio, uno studente divergente ha molti tratti in comune con un apprendente definito concreto-casuale, una persona convergente denoterà caratteristiche simili agli studenti concreti-sequenziali, uno studente con uno stile accomodatore avrà molti punti di contatto con chi presenta caratteristiche concrete ed entrambe le tipologie di studenti, preferiranno, quindi, compiti pratici, sperimentativi e la possibilità di imparare per errori e tentativi.

c. *Il modello di De Beni e Cornoldi*

Infine, ricordiamo il modello elaborato da De Beni e Cornoldi nel 1993 che si basa sulla loro concezione di stile cognitivo come “modalità prevalente di elaborazione delle informazioni, permanente nel tempo e generalizzato a compiti diversi, non solo di ordine cognitivo”.

Cornoldi e De Beni individuano cinque momenti nell'elaborazione delle informazioni, attraverso polarità definite sia in termini di percezione, di formulazione e di classificazione di ipotesi e sia in termini di processi decisionali.

Vediamo sinteticamente questi binomi:

- *globale-analitico*: per definire questa opposizione nello stile cognitivo facciamo riferimento a quanto scritto in merito da Pallotti e Vettorel. Secondo Pallotti (1998: 231) “gli individui analitici preferiscono scomporre il compito d'apprendimento in unità discrete e indipendenti, quelli globali hanno un approccio che privilegia l'insieme, la struttura generale”.

Vettorel (2006: 107), approfondisce i due profili stilistici in questo modo:

“l'apprendente globale preferirà avere inizialmente una visione d'insieme rispetto all'attività da svolgere mentre lo studente analitico procederà meglio nel lavoro se avrà la possibilità di conoscere, fin da subito, tutti gli aspetti del compito da svolgere, da cui poter, in un secondo momento, ricostruire il quadro generale, se il compito prevede un reperimento e un'analisi dei dettagli, come ad esempio l'utilizzo di figure o di compiti in cui trovare le differenze o le similitudini, gli studenti globali e analitici impiegheranno strategie differenziate per la risoluzione”

- *sistematico-intuitivo*: uno studente sistematico ama programmare le attività e procedere gradualmente sulla base dei dati a sua disposizione; al contrario, un soggetto intuitivo, non ama programmare ma, rispetto a un problema o a una situazione complessa, procederà a formulare, da subito, delle ipotesi e tenderà a saltare subito alle conclusioni.

Per Mariani (2000) un apprendente sistematico è “un pianificatore, orientato a organizzare le situazioni in anticipo e rimane entro il compito assegnato” mentre un soggetto intuitivo “è un correttore orientato a reagire agli eventi via via che si producono e può andare oltre al compito assegnato”.

- *impulsivo-riflessivo*: uno studente impulsivo affronta velocemente il problema e tende a prendere decisioni di getto, mentre un riflessivo pondera con estrema attenzione i diversi aspetti prima di agire e prendere delle decisioni. A volte, gli studenti impulsivi presentano caratteristiche cinestetiche per cui hanno bisogno di muoversi ripetutamente durante lo svolgimento delle attività e possono presentare difficoltà a mantenere a lungo la concentrazione sul *task*; gli apprendenti riflessivi, al contrario, richiedono più tempo per dare una risposta o per eseguire un compito. Anche rispetto a questa polarità, significativa risulta la distinzione elaborata da Mariani, secondo il quale lo studente impulsivo “preferisce fornire risposte più immediate, tende a decidere in base alle sensazioni e alle informazioni essenziali, dà giudizi di tipo più soggettivo, può essere più disponibile al rischio, meno ansioso, più tollerante all’ambiguità”.

Lo studente riflessivo, invece, “considera molte possibili opzioni, richiede tempi di elaborazione più lunghi, tende a prendere decisioni in base ai fatti; dà giudizi di tipo più oggettivo; può essere più cauto, più ansioso, meno tollerante dell’ambiguità e del rischio”.

- *convergente-divergente*: uno studente convergente, di solito, affronta il compito sulla base di procedure note e consolidate e di strategie già sperimentate; un soggetto divergente, invece, ama, nello svolgimento del compito, cercare soluzioni nuove che possono richiedere anche una ristrutturazione dei suoi schemi cognitivi;
- *verbale-visuale*: nel percepire, organizzare e ricordare le informazioni uno studente può prediligere una modalità verbale o visivo-spaziale. Un apprendente verbalizzatore preferirà parlare con le parole mentre uno visivo apprenderà e ricorderà meglio ciò che ha appreso facendo ricorso ad immagini, mappe concettuali, tabelle e grafici;

Infine, ai cinque binomi proposti da Cornoldi e De Beni, si va ad aggiungere un’ulteriore polarità definita da Willing (MARIANI, 1994: 28):

- *dipendente-indipendente dal campo*: gli studenti indipendenti sono maggiormente predisposti all'analisi, tendono ad apprendere i singoli concetti senza collegarli tra di loro e preferiscono lavorare individualmente, mentre coloro che risultano essere dipendenti dal campo tendono a legare gli apprendimenti al contesto nel quale sono inseriti, hanno spesso bisogno di utilizzare strategie di supporto per l'organizzazione dei concetti e per la memorizzazione e, infine, preferiscono lavorare in gruppo e interagire con i compagni nell'esecuzione delle attività.

Nel contesto didattico ad abilità multiple, in cui l'obiettivo educativo, come abbiamo visto, è quello di dare voce e spazio alla diversità attraverso la differenziazione e il sostegno dello sviluppo di strategie e di talenti diversi, è necessario tener conto, nella programmazione didattica, dei diversi approcci e delle diverse modalità di percezione ed organizzazione del sapere degli studenti.

È possibile perseguire questo obiettivo proponendo varie attività e modalità di lavoro in modo da rispettare tali preferenze cognitive ma anche creando occasioni in classe di collaborazione tra gli studenti: a partire dalla conoscenza dei profili cognitivi dei propri studenti, se si propone loro di lavorare assieme, combinandone i diversi stili cognitivi, nella collaborazione gli studenti potranno beneficiare reciprocamente delle loro diversità in quanto complementari.

3.1.5 L'attitudine all'apprendimento linguistico

L'attitudine all'apprendimento linguistico può essere intesa come “un talento specifico per l'apprendimento delle lingue, indipendentemente dalle capacità in altri campi, piuttosto stabile nel suo operare, cioè relativamente non insegnabile” (SKEHAN, 1994: 25-26).

Anche Carroll (1981: 86) pone l'accento sulla stabilità dell'attitudine per l'acquisizione linguistica nei soggetti apprendenti affermando che “le prove esistenti suggeriscono che l'attitudine per le lingue straniere è relativamente

fissa per lunghi periodi di vita di una persona e relativamente difficile da modificare in modo significativo”.

L’attitudine linguistica è, pertanto, una predisposizione naturale, sostanzialmente stabile, verso l’apprendimento delle lingue che, proprio perché talento naturale, ne facilita l’apprendimento.

La discussione sulla natura dell’attitudine si è focalizzata per lungo tempo, sulla contrapposizione tra una concezione *monolitica*, secondo cui un solo fattore generale spiegherebbe le differenze riscontrabili tra gli individui, e una concezione *fattoriale*, che presuppone invece una gamma di singoli aspetti distinti, anche se interconnessi tra di loro.

In questo senso, le concezioni dell’attitudine si sono sviluppate in parallelo con le concezioni dell’intelligenza, che hanno visto nel tempo l’alternarsi di teorie basate su un unico fattore e di teorie multifattoriali, come la MIT di Gardner.

In effetti, le ricerche sull’attitudine si sono focalizzate, fin dagli anni Cinquanta, sull’identificazione di un possibile modello fattoriale.

Carroll e Sapon (1959) identificano quattro fattori centrali:

- *l’abilità di codificazione fonemica*, ossia la capacità di identificare e, soprattutto, analizzare i suoni della nuova lingua in modo da poterli poi ricordare;
- *l’abilità di codificazione grammaticale*, ossia la capacità di riconoscere le diverse funzioni che le parole possono svolgere all’interno delle frasi;
- *l’abilità di apprendimento induttivo*, ossia la capacità di inferire una struttura a partire dagli esempi a cui si è esposti, cioè di operare generalizzazioni sulle regole, che possono poi essere utilizzate a livello di produzione linguistica;
- *l’abilità di memorizzazione* di parole, regole e altri elementi nella nuova lingua.

Successivamente, Skehan propone una tripartizione dell’attitudine, riducendo a tre i fattori proposti da Carroll.

Secondo Skehan, l’attitudine è costituita da “diverse componenti [...]: abilità di codificazione fonetica; abilità di analisi linguistica, memoria” (1994: 25-26).

Skehan include questa concezione dell'attitudine in una più ampia teoria dell'apprendimento linguistico, secondo cui i tre fattori citati sarebbero particolarmente rilevanti nelle tre fasi dell'elaborazione cognitiva: l'abilità di codificazione fonemica nella fase dell'identificazione (*noticing*) dell'*input*, l'abilità di analisi linguistica nella fase centrale dell'identificazione, generalizzazione e organizzazione di strutture, e la memoria nella fase del recupero delle informazioni per produrre nuova lingua (*output*).

Skehan, sulla base di queste considerazioni, rivede il concetto di attitudine definendolo "orientamento verso la lingua" e affermando che gli apprendenti possono essere suddivisi in tre gruppi e presentare una maggiore predisposizione per una di queste tre componenti:

"il primo gruppo sarebbe orientato verso gli aspetti formali della lingua, e più propenso ad essere accurato nell'esecuzione e più pronto a ristrutturare un sistema interlinguistico in evoluzione.

Il secondo gruppo sarebbe più orientato verso il lessico, e attribuirebbe un valore più alto alla scioltezza d'espressione che non all'accuratezza come obiettivo da raggiungere. Il terzo gruppo, quello orientato alla memoria, arriverebbe a risultati migliori con metodi orientati non alla forma ma alla comunicazione".

La convinzione che l'attitudine per le lingue sia costituita da diverse componenti e che soggetti diversi possano essere 'naturalmente' predisposti per una di queste componenti piuttosto che altre si ritrova anche nelle parole di Mariani e Pozzo (2002: 4) quando affermano che, dal momento che la competenza linguistica è costituita da diverse componenti, non si può parlare di una sola attitudine ma "di una serie di attitudini di cui ciascuno è portatore a livelli differenti".

Secondo gli studiosi, infatti, "non si è genericamente «bravi» nelle lingue: piuttosto ognuno possiede punti di relativa forza e punti di relativa debolezza". Infine, anche Balboni (2006) considera l'attitudine linguistica quale il risultato dell'interazione di una serie di fattori neurolinguistici (dominanza emisferica), personali (intelligenze multiple, stili cognitivi e tratti della personalità) e socio-culturali che favoriscono l'acquisizione in termini neurobiologici, acquisizione

che dipende e si concretizza attraverso la creazione di nuove sinapsi che rappresentano una nuova lingua, diversa rispetto a quella materna.

Una seconda questione su cui si sono confrontati gli studiosi rispetto all'attitudine, riguarda la sua *origine*, ossia se si tratta di un fattore geneticamente determinato, e come tale fisso e immutabile, oppure di un "talento" che deriva dall'interazione dell'individuo con l'ambiente, in particolare dalle relazioni sociali stabilite nella prima infanzia, e come tale, almeno parzialmente, controllabile e modificabile.

Secondo Skehan, l'attitudine linguistica è determinata da entrambe le tipologie di fattori, da quelli innati e dalle 'abitudini' educative maturate, fin da piccoli, nell'ambiente familiare che circonda il soggetto apprendente.

Ne deriva che un ambiente familiare orientato ad abituare il bambino, anche in tempi prescolastici, a pratiche comunicative ed al ragionamento astratto e decontestualizzato, potrebbe favorire lo sviluppo di questa attitudine.

3.1.6 Il contesto socio-culturale di appartenenza

“Il contesto socio-familiare di appartenenza dei discendenti (famiglia, amicizie, quartiere di residenza, comunità di appartenenza) determina in parte la situazione degli studenti in termini di saperi, abilità, competenze e influenza gli atteggiamenti e le loro prospettive future (motivazione allo studio e al successo scolastico, interesse verso alcune discipline piuttosto che verso altre)” (CAON, 2008a: 33).

I risultati scolastici degli studenti sarebbero quindi legati al loro profilo sociale perché l'ambiente socio-culturale, in particolare, inciderebbe sulle capacità dello studente di elaborazione e di astrazione del linguaggio.

Rifacendoci alla teoria sulla «deprivazione verbale» del sociologo inglese Basil Bernstein (1961, 1971), il linguaggio si presenterebbe secondo forme più o meno elaborate nei diversi contesti e la scuola, in particolare, sarebbe un ambito in cui è richiesto un «codice elaborato», ossia un codice con una grammatica accurata, sviluppata, complessa.

Da ciò ne conseguirebbe che, se gli studenti possedessero già in partenza un «codice elaborato» e se avessero significative possibilità di potenziarlo al di

fuori della scuola (attraverso l'interazione in famiglia, le relazioni sociali, la partecipazione alle attività ricreative nell'ambiente sociale di appartenenza) maggiori sarebbero le loro capacità di comprendere meglio il linguaggio delle lezioni e di sviluppare, con più facilità, le competenze linguistiche necessarie per ottenere buoni profitti nelle varie discipline.

Attraverso una serie di interviste, test e dati raccolti, Bernstein mirava a dimostrare che gli studenti provenienti da un contesto socio-culturale medio o alto, possedendo un linguaggio elaborato, avrebbero avuto buone probabilità di successo scolastico essendo quest'ultimo fortemente centrato sulla misurazione delle capacità verbali degli studenti.

Secondo Bernstein, la lingua parlata in famiglia era uno strumento sofisticato di dialettica intergenerazionale: i genitori «colti» di classe media, parlando in modo «colto» ai loro figli e stabilendo un'interazione vivace, ricca di negoziazioni e di confronti dialettici, contribuivano a formare delle personalità tese alla soggettività, centrate cioè, come affermava lo stesso Bernstein, sulla persona.

Al contrario, sempre secondo il pensiero di Bernstein, nelle classi sociali basse, l'educazione familiare era centrata maggiormente sui ruoli piuttosto che sullo sviluppo della persona, da qui la funzione del linguaggio (e della comunicazione) come strumento per ribadire i ruoli piuttosto che per promuovere la soggettività.

Di conseguenza, i figli-studenti delle famiglie 'socialmente' più basse erano esposti ad un linguaggio «più basso, meno elaborato», il cosiddetto «codice ristretto» che utilizzerebbe frasi brevi e semplici, con limitazioni nella gamma e nella frequenza di elementi quali le congiunzioni, gli avverbi e gli aggettivi.

Venivano così 'giustificati' i maggiori problemi e gli scarsi risultati degli studenti provenienti da famiglie di bassa estrazione sociale.

La teoria di Bernstein è stata, in seguito, anche duramente, criticata per l'eccessiva rigidità nel far corrispondere un codice con la classe sociale specifica dei soggetti che lo producevano.

In particolare, la critica più dura alla teoria della deprivazione verbale è stata maturata dai due sociolinguisti americani Labov e Waletzky (1967).

I loro studi si sono concentrati nell'analisi, attraverso le interviste, di una variante inglese parlata dalla popolazione nera di New York e hanno dimostrato che il linguaggio degli intervistati cambiava al variare del registro usato dagli intervistatori: se gli intervistatori usavano un linguaggio maggiormente elaborato, i bambini rispondevano con un linguaggio più ricco. Ciò significava che questi ragazzi non erano totalmente privi del codice elaborato ma solamente meno abituati e predisposti ad esso, il codice elaborato era, dunque, una sorta di lingua sotterranea, indotta dalla scuola, che, anche se non emergeva con spontaneità e naturalezza, rimaneva latente per riaffiorare quando sollecitata.

Gli studi laboviani hanno contribuito quindi a rigettare la tesi del *deficit* verbale in favore della tesi che, pur riconoscendo norme stilistiche e conversazionali diverse in gruppi sociali diversi, contribuisce pari dignità, complessità e capacità di espressione di concetti astratti ad ogni lingua.

Gli studi di Labov hanno dimostrato che è la scuola stessa il luogo deputato per garantire a tutti i suoi studenti il possesso di un codice elaborato, pur nella consapevolezza che, se la società offre differenze linguistiche, è compito della scuola saperle affrontare e gestire al meglio, valorizzandole e impedendo che diventino occasioni di discriminazione ed emarginazione.

3.2 Le caratteristiche specifiche della classe CAD plurilingue e multiculturale

Come abbiamo visto, le differenze personali e sociali in una comunità-classe possono essere di vario genere (personalità, motivazioni, intelligenze, stili cognitivi e di apprendimento, attitudini, ambienti socio-culturale di appartenenza).

Oltre a questi elementi di differenza, comuni a tutti i discendenti di qualsiasi classe, ai fini della gestione e dell'insegnamento linguistico nella classe CAD plurilingue e multiculturale, devono essere presi in considerazione anche altri fattori riconducibili alle caratteristiche specifiche dei discendenti migranti.

Nel discutere questi fattori facciamo riferimento alla modello proposto da Caon (2005, 2006, 2008) che prevede la distinzione tra fattori di ordine cognitivo, relazionale, psicologico e linguistico.

3.2.1 I fattori cognitivi e relazionali legati alle esperienze scolastiche pregresse

Gli *stili di apprendimento* degli studenti migranti sono influenzati dalle esperienze scolastiche maturate nel paese d'origine.

Le concezioni pedagogiche ed educative possono variare da paese a paese: ci possono essere sistemi scolastici in cui viene data una grande importanza all'autonomia degli allievi e altri invece in cui non si ritiene fondamentale promuoverla; realtà scolastiche in cui vengono impiegate modalità di insegnamento tradizionali ed altre in cui c'è maggiore innovazione e sperimentazione didattica; culture scolastiche, infine, in cui viene dato grande valore alla rielaborazione personale dei contenuti acquisiti ed altre in cui invece viene apprezzato e promosso l'apprendimento mnemonico.

Le metodologie didattiche che derivano da queste concezioni educative possono influenzare gli stili di apprendimento degli studenti, i quali tenderanno a mettere in pratica tali stili anche nell'acquisizione linguistica e disciplinare nella classe di arrivo.

Come detto, in molte culture scolastiche, l'apprendimento «a memoria» non è considerato negativamente, come indice di scarsa capacità di rielaborazione linguistica e di autonomia nell'acquisizione, ma, al contrario, ne è valorizzato²⁶.

Da un punto di vista linguistico, studenti abituati ad apprendere in modo mnemonico, tenderanno ad applicare questo specifico approccio strategico e metacognitivo anche ai compiti linguistici assegnati nella nuova classe.

Questo approccio al sapere porterà a una concezione diversa e peculiare della padronanza linguistica intesa più come riproduzione fedele ad un modello dato, con conseguente maggiore importanza data alla forma, piuttosto che come

²⁶ Si pensi ad esempio all'apprendimento della scrittura in Cina (cfr. D'ANNUNZIO, 2003, 2009)

rielaborazione personale, critica e creativa, che punta maggiormente alla fluenza rispetto alla correttezza formale.

Anche per quanto riguarda *la relazione educativa* possono emergere differenze significative tra i sistemi scolastici dei diversi paesi.

Ci possono essere realtà scolastiche in cui:

- *è importante la partecipazione attiva degli studenti e delle loro famiglie nel percorso educativo e formativo.* In questi casi, gli allievi e i genitori vengono ampiamente informati dell'offerta formativa e degli obiettivi didattici in modo che possano acquisirne consapevolezza e collaborare in modo attivo con il corpo docente per il loro raggiungimento; altre realtà in cui, al contrario,
- *l'istituzione scolastica e i docenti sono considerati gli unici responsabili della formazione dei discenti.* Qui, le famiglie demandano la responsabilità dell'educazione dei figli totalmente alla scuola e qualsiasi loro 'intromissione' è da considerarsi come un affronto, una palese mancanza di fiducia e di rispetto verso le modalità educative messe in atto;
- *in cui è prevista, come metodo educativo, la 'violenza fisica'* (la bacchettata sulle mani, ad esempio), altri in cui la violenza
- *è severamente vietata e prevede pesanti sanzioni penali;* infine, realtà scolastiche in cui
- *la figura del docente viene concepita in modo autoritario e considerato l'unico detentore del sapere,* realtà queste contrapposte a sistemi in cui
- *è l'allievo ad essere posto al centro del processo didattico* mentre il docente lo accompagna, in qualità di guida e di *tutor*, nelle diverse fasi dell'apprendimento.

Rispetto alla concezione del sistema scolastico italiano che possono avere i genitori di apprendenti stranieri e alle richieste che ad esso rivolgono, risultano molto interessanti i risultati emersi dalla ricerca «Le aspettative delle famiglie immigrate nei confronti del sistema scolastico italiano» condotta nel 2009 dall'ONC-CNEL ossia l'Organismo Nazionale di Coordinamento per le politiche

di integrazione sociale degli stranieri del Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro²⁷. Risultati che in alcuni casi possono capovolgere le aspettative.

La ricerca si concretizza attraverso la conduzione di sei studi di caso che coinvolgono scuole primarie secondarie di I e di II grado in sei città che attraversano l'Italia da nord a sud e che sono considerati casi esemplari e significativi relativamente all'elevata presenza di allievi stranieri: Milano, Torino, Treviso, Prato, Roma e Mazara del Vallo.

I sei studi di caso si sono avvalsi dei seguenti strumenti e tecniche di raccolta dei dati: interviste focalizzate a testimoni privilegiati; interviste biografiche a genitori, stranieri e italiani²⁸, e a studenti stranieri di scuola secondaria di II grado; osservazione diretta; osservazione partecipante; raccolta di materiali e documentazione anche fotografica e *focus group*.

Dalla ricerca sono emerse diverse criticità rispetto le aspettative e le domande delle famiglie di studenti immigrati nei confronti dell'istituzione scolastica.

In particolare:

- l'assenza di relazioni sistematiche fra famiglie e sistema scolastico in più di un terzo dei casi;
- un'alta percentuale di genitori che non sono stati in grado di esprimere delle valutazioni sugli interventi di inserimento previsti all'interno della scuola frequentata dai loro figli; ciò può essere imputato alla loro non conoscenza dichiarata sui criteri seguiti nelle scuole a proposito della formazione delle classi o sull'inserimento degli studenti secondo il criterio dell'età;
- la loro non conoscenza rispetto alla presenza nella scuola di mediatori culturali e di materiali redatti in altre lingue diverse dall'italiano.

²⁷La ricerca commissionata dall' ONC-CNEL è stata realizzata dall'Università degli Studi di Roma Tre-CIRES (Centro Interdipartimentale di ricerca). Per approfondimenti cfr. [http://www.portalecnel.it/PORTALE/documenti.nsf/0/C12575C30044C0B5C12576AA0031E6A5/\\$FILE/Le%20aspettative%20delle%20famiglie%20immigrate%20%28Documenti%20n.%2016%29.pdf](http://www.portalecnel.it/PORTALE/documenti.nsf/0/C12575C30044C0B5C12576AA0031E6A5/$FILE/Le%20aspettative%20delle%20famiglie%20immigrate%20%28Documenti%20n.%2016%29.pdf)

²⁸ Per valutare lo stato dell'integrazione scolastica degli studenti figli di immigrati è stato necessario estendere il campo di osservazione a tutti gli altri soggetti che gravitano attorno al sistema scolastico, e in primo luogo, agli studenti italiani e alle loro famiglie.

Tale natura occasionale della relazione tra le famiglie degli alunni stranieri e la scuola può essere imputata a fattori di ordine diverso.

Le ragioni per cui una buona parte dei genitori immigrati tendono a delegare interamente alla scuola il processo formativo dei propri figli, sono:

- di ordine culturale, essendo questo il modello del proprio paese d'origine,
- legate a difficoltà personali quali, ad esempio, specialmente nel primo periodo di soggiorno, la difficoltà a comunicare con gli insegnanti dovuta alla scarsa conoscenza della lingua italiana e alla mancanza di competenze socioculturali che limitano la loro partecipazione anche nei momenti meno istituzionali e più socializzanti; orari di lavoro lunghi che non consentono loro di accompagnare o andare a prendere i figli a scuola e/o di partecipare ai colloqui genitori-insegnanti programmati periodicamente.

In questi casi, le famiglie si affidano completamente all'istituzione scolastica, dando grande autorevolezza alla scuola e al ruolo dell'insegnante.

Sicuramente, la difficile comunicazione costituisce il principale problema ed ostacolo nelle relazioni tra le famiglie di immigrati e la scuola²⁹.

In assenza di una buona comunicazione si producono incomprensioni, pregiudizi e discriminazioni.

Spesso, per 'aprire il canale' relazionale è indispensabile l'intervento di un mediatore culturale che funga da traduttore e mediatore linguistico ma che soprattutto aiuti insegnanti e genitori ad acquisire una conoscenza di base della cultura scolastica italiana, da una parte, e della cultura di appartenenza dei genitori migranti, dall'altra. Il percorso successivo, come sostiene Paolicchi (2009: 62) "dipenderà [...] dalla disponibilità di insegnanti e genitori a individuare obiettivi condivisi, a partire dal comune interesse per il benessere e

²⁹ Alla comunicazione e cooperazione con i genitori di alunni immigrati, considerato un punto centrale e decisivo per l'integrazione, è dedicato specificatamente il progetto europeo GOOD-ID in School (*Good Intercultural Dialogue in School*), <http://www.good-id-in-schools.eu/>, al quale partecipano per l'Italia il CAFRE dell'Università di Pisa, L'Associazione Genitori (AGE) Toscana, l'Istituzione Centro Nord-Sud della Provincia di Pisa.

il successo scolastico dell'alunno/figlio, e lavorare di comune accordo per raggiungerli”.

In particolare, i genitori dovranno accettare il rischio di entrare in una relazione che può comportare accettazione ma anche rifiuto; gli insegnanti, soprattutto nei primi momenti dello scambio, dovranno ricordarsi che hanno molto da imparare da loro circa il loro mondo, e anche circa certi aspetti del nuovo mondo in cui si stanno inserendo e in cui percepiscono elementi che agli insegnanti potrebbero essere ignoti (SAMPSON, 1993).

Per tanto, uno dei compiti della scuola, è quello di favorire quella situazione ideale in cui i genitori in generale, e i genitori immigrati in particolare, sperimentino una condizione soggettiva caratterizzata dalle due dimensioni di *authorship* e *partnership*, che vengono così riassunte da Paolicchi (2009: 63):

“la prima implica che essi si sentano competente e legittimati a parlare su quello che gli viene richiesto; che cioè si ritengano sufficientemente informati, in grado di valutare, e in grado di esprimere il loro punto di vista. La seconda implica che essi si percepiscano coinvolti in uno scambio con cui condividono con il *partner* istituzionale almeno alcuni obiettivi, che intendono collaborare ad un compito di comune interesse, con un proprio ruolo diverso da quello del loro interlocutore ma non meno attivo e utile; che non si sentono nella necessità di celare o deformare il loro punto di vista”.

Ritornando alla ricerca condotta dal dall'ONC-CNEL, rispetto alle domande delle famiglie immigrate nei confronti del sistema scolastico italiano, in termini generali, la maggior parte delle richieste rilevate nei sei studi di caso è riassumibile con le seguenti parole-chiave: serietà, competenza, meritocrazia e apertura verso il mondo. Il tutto è finalizzato alla formazione di persone in grado di esprimersi degnamente nel futuro contesto sociale.

Richieste queste, ci sembrano, non così diverse da quelle che potrebbero essere avanzate da una qualsiasi famiglia italiana.

Il giudizio nei confronti de sistema scolastico italiano, che scaturisce per lo più dal confronto con quello del paese di origine, è generalmente positivo.

Un particolare apprezzamento viene espresso in merito al maggiore controllo che la scuola italiana esercita sui ragazzi più grandi.

Tuttavia, emergono anche alcune critiche, in particolare rispetto alla necessità di un maggior rigore da un punto di vista didattico.

In questo caso il confronto che viene fatto è tra la scuola pubblica italiana e quella privata nel paese di origine, dove i figli vengono seguiti con maggiore attenzione e dove si studia di più.

Genitori che evidentemente hanno aspettative elevate derivanti dal forte investimento nella scuola, lamentano arretratezza nella scuola italiana per quanto riguarda le strutture e le forniture presenti nelle classi e segnalano anche l'assenza di controlli sanitari che invece nel paese di origine venivano fatti regolarmente.

Tra i risultati che possono sorprendere, contrariamente a quanto forse pregiudizialmente si pensa, ritenendo a priori che i sistemi istruttivi di altri paesi siano più punitivi o comunque più rigidi di quello italiano in termini di disciplina, vi è la mancanza, da parte dei genitori immigrati coinvolti, di richieste di maggiore rigore educativo.

Concludendo, nella nuova realtà scolastica di arrivo, studenti con un *imprinting* educativo, culturale, di apprendimento diverso e, nel caso di studenti adolescenti ed ampiamente scolarizzati nel paese di origine, anche consolidato, “si trovano a dover ristrutturare modelli relazionali, modelli di costruzione del sapere, obiettivi di studio e modalità espositive” (CAON, 2005: 33, 2008a: 138). Questo necessario processo di adattamento al nuovo sistema scolastico va a incidere nel loro percorso di apprendimento e può, in alcuni casi, originare negli studenti un senso di inadeguatezza e di frustrazione dinanzi al cambiamento.

Infatti, come emerge dalla ricerca effettuata da Giovannini e Palmas nel 2002, gli studenti migranti tenderebbero a sottovalutare le loro capacità e possibilità di successo scolastico, sentendosi ‘non all'altezza’ nemmeno nelle discipline scolastiche in cui le competenze linguistiche non sono così determinanti, come ad esempio le aree logiche-matematiche, motorie, artistiche e musicali.

Da qui la necessità, da parte della scuola accogliente, di comunicare esplicitamente i riferimenti educativi e i valori culturali della scuola, di non dare nulla per scontato ma di chiarire sempre il perché di certe pratiche,

consuetudini e richieste, di offrire agli studenti occasioni e strumenti per far pratica con le nuove modalità cognitive e i diversi approcci al sapere.

Come afferma Caon (2008: 138), da un punto di vista operativo, in una prospettiva specifica per classi con competenze culturali multiple occorre

“porre molta attenzione nel riconoscere le differenze e nell’esplicitare – anche con la collaborazione dei mediatori culturali – i valori fondamentali della scuola italiana (autonomia, sviluppo del senso critico); le modalità utilizzate per veicolare concetti e contenuti (lezione frontale, lavori di gruppo, studio a casa) e le abilità sociali che si richiedono agli studenti (cooperare, tutorare, aiutare gli altri).

3.2.2 I fattori psicologici

L’esperienza della migrazione comporta, inevitabilmente, una messa in discussione della propria persona nei suoi diversi aspetti, emotivo, affettivo, linguistico, cognitivo, relazionale e culturale.

Questo stato psicologico di vulnerabilità va ad incidere nell’apprendimento e nei comportamenti scolastici degli allievi stranieri.

La *motivazione allo studio* e, di conseguenza, la frequenza della scuola nel paese ospitante, può assumere dimensioni e finalità diverse a seconda dei *diversi contesti familiari* dei discenti migranti e delle loro *aspettative legate al percorso migratorio*.

Alcune famiglie possono considerare la permanenza a scuola dei figli come una tappa inevitabile, un periodo limitato nel tempo necessario per acquisire delle competenze linguistiche di base per ‘sopravvivere’ nell’ambiente sociale soddisfacendo bisogni comunicativi primari³⁰ e per poter ottenere, in un futuro non troppo lontano, un rapido inserimento lavorativo.

In altri casi, invece, le famiglie immigrate possono avere un’alta concezione della scuola e dare un grande valore al successo scolastico dei figli,

³⁰ Spesso i figli scolarizzati nel paese di arrivo possono essere i soli in famiglia ad aver acquisito una certa competenza nella lingua seconda e quindi i soli a poter svolgere l’importante funzione di traduttori e interpreti all’interno dei diversi ambiti e delle diverse situazioni comunicative e sociali in cui è coinvolta la famiglia.

considerandolo un grande investimento per il futuro, non solo del figlio, ma dell'intera famiglia.

Queste famiglie responsabilizzano molto i figli rispetto allo studio e vedono il loro successo come una forma di riscatto personale, socio-economico e culturale, che può ripagarli dei sacrifici e delle sofferenze che la scelta di migrare può aver comportato.

Anche le *aspettative legate al percorso migratorio e il processo di inserimento sociale e economico della famiglia nel paese ospitante* incidono notevolmente nel processo di acquisizione linguistica e nell'agire scolastico del discente migrante.

In particolare, le aspettative a breve termine legate ad una migrazione temporanea in previsione del rientro in patria o, più frequentemente, del trasferimento in un'altra nazione o quelle a medio/lungo termine legate invece a possibilità concrete di stabilirsi in Italia, in modo permanente, vanno ad incidere in maniera anche molto differente nel percorso scolastico, definendo in maniera diversa le motivazioni allo studio, i bisogni linguistici, e non, e le modalità e le strategie messe in atto per soddisfarli.

Relativamente a queste tematiche, la ricerca promossa dall' ONC-CNEL evidenzia la necessità per le famiglie di immigrati affinché la scuola sia per i figli un effettivo agente di mobilità sociale.

Nelle parole degli intervistati, appare l'ansia rispetto alle condizioni che la società italiana sarà in grado di garantire per il futuro degli studenti stranieri e delle loro famiglie. Condizioni non solamente materiali ma anche simboliche. Tra i genitori intervistati, appare acquisita la speranza che, a fronte delle diverse condizioni di partenza, i ruoli dei figli possano godere di maggiore *status* rispetto a quelli svolti da loro stessi.

Una possibile ascesa sociale per i figli comporta, come abbiamo visto, una corrispondente richiesta di uno standard educativo elevato alla scuola italiana.

3.2.3 I fattori linguistici

L'identità linguistica della CAD non è data solamente dall'italiano e dalle lingue straniere parlate in classe ma è il risultato della commistione di più «repertori» linguistici e sociolinguistici (SANTIPOLO, 2006: 17).

Dal punto di vista glottodidattico, promuovere l'educazione linguistica di *tutti* e facilitare l'apprendimento dell'italiano, in un ambiente didattico caratterizzato per l'appunto da diverse lingue, dialetti e varietà, che interagiscono e si contaminano reciprocamente, significa:

- indagare le tipologie linguistiche delle L1 degli studenti;
- tener conto delle varietà socio-linguistiche delle lingue presenti in classe;
- ricostruire le biografie linguistiche degli apprendenti e raccogliere informazioni sull'atteggiamento degli studenti nei confronti delle lingue studiate in precedenza e dell'italiano;
- definire il profilo interlinguistico degli studenti migranti;
- tener conto dei tempi personali degli studenti necessari per l'apprendimento delle competenze linguistiche utili per la comunicazione e per lo studio nella L2; i tempi di apprendimento linguistico sono determinati, oltre che da fattori personali imputabili al soggetto apprendente, anche dalla minore o maggiore distanza tra la lingua materna e la lingua di arrivo: ci sono lingue che sono tipologicamente molto lontane (italiano-arabo; italiano-cinese, ad esempio) e altre che, al contrario, possono contare su «stretti rapporti di parentela» (le lingue romanze, ad esempio).

A questa «distanza oggettiva» può essere affiancata un altro tipo di distanza di natura psicologica ipotizzata da Kellerman (1979), secondo il quale l'apprendente avrebbe una percezione personale e soggettiva della vicinanza o lontananza della L2 dalla sua lingua materna indipendentemente dall'effettivo grado di parentela, e, sulla base di tale percezione, sarebbe più o meno disponibile a trasferire alcuni elementi dalla L1 alla L2.

Come afferma Caon (2008: 142), pur non potendo contare sulla scientificità di questi studi, in quanto si basano sui giudizi ipotetici degli studenti e non su dati empirici ricavati dall'osservazione delle loro produzioni linguistiche, è importante rilevare come elementi soggettivi quali intuizioni o ipotesi preliminari influiscano notevolmente sulle operazioni di *transfer* interlinguistico;

- prevedere, tenendo conto di questi fattori di variabilità, percorsi di apprendimento differenziati nei tempi, negli obiettivi e nei contenuti, per studenti provenienti da aree linguistiche diversamente distanti (o vicine) dall'italiano.

a. Il concetto di interlingua

Il concetto di interlingua si è sviluppato a partire dalla metà degli anni Settanta, quando l'interesse dei ricercatori che si occupavano di acquisizione linguistica, fino a quel momento rivolto principalmente ai sistemi linguistici della lingua di partenza o della lingua di arrivo, ha iniziato a focalizzarsi sull'apprendente e sui suoi tentativi di ricostruzione del codice della L2.

Come ricorda Pallotti (1998) in questi anni si è iniziato a parlare di "competenza transitoria" (CORDER, 1967), di "dialetto idiosincratico" (CORDER, 1971), di "sistema approssimativo" (NEMSER, 1971) e infine di "interlingua" (SELINKER 1969 e 1972), termine quest'ultimo che si è affermato ora nell'uso comune.

Tutte nozioni queste che miravano a sottolineare il carattere autonomo e indipendente delle produzioni degli apprendenti.

Negli anni Quaranta e Cinquanta, le teorie comportamentistiche dominavano le ricerche in ambito psicologico e linguistico.

Queste teorie attribuivano un'importanza centrale alla formazione di "abitudini" nel processo di apprendimento.

L'apprendimento linguistico, in particolare, era concepito come il risultato dell'abitudine a riprodurre, per imitazione, i modelli linguistici dati e a ripetere, in modo meccanico, le sequenze linguistiche che dovevano essere apprese fino a renderle automatiche ed a interiorizzarle.

I ricercatori aderenti al filone di studi comportamentista spiegavano, in questi termini, l'acquisizione della lingua materna e di tutte le abilità ad essa correlate.

Per quanto riguarda l'apprendimento linguistico delle lingue seconde, i comportamentisti consideravano le abitudini linguistiche precedentemente apprese come un ostacolo per l'apprendimento di nuove lingue, a causa delle possibilità di interferenza tra i diversi codici linguistici che ne potevano derivare.

Da qui, la necessità di mettere a confronto i due sistemi linguistici, di partenza e di arrivo, in modo da identificare gli aspetti linguistici sui quali gli apprendenti avrebbero potuto avere maggiori difficoltà e sui quali, pertanto, focalizzare l'azione didattica.

Si sviluppa così in quegli anni, il filone di ricerche denominato di *analisi contrastiva*, il quale concepiva l'apprendimento di una lingua come il risultato del confronto tra due serie di abitudini linguistiche, quelle già interiorizzate e quelle da acquisire.

Una svolta importante nelle teorie di acquisizione linguistica avviene negli anni Sessanta con la linguistica chomskiana e la psicologia cognitiva.

Secondo Chomsky, l'apprendente non acquisisce una lingua rendendo automatici i comportamenti linguistici osservati e, a lungo, praticati, ma l'acquisizione si concretizza attraverso la scoperta di regole.

Questa scoperta delle regole non avviene solo induttivamente, attraverso l'osservazione della lingua alla quale l'apprendente è esposto, ma richiede uno sforzo creativo dell'apprendente.

Chomsky ipotizza allora l'esistenza di una facoltà di linguaggio innata, il cui compito è quello di fornire all'apprendente solo un insieme molto ridotto di ipotesi possibili sulle regole grammaticali della lingua che deve acquisire.

Gli studi di Chomsky portano allo sviluppo della psicologia cognitiva che, studiando i fenomeni della memoria, dell'attenzione, della percezione e della capacità di risoluzione dei problemi, contribuisce a modificare in modo significativo la concezione di apprendente: se per i comportamentisti, l'apprendente era considerato come una tabula rasa, quasi completamente passivo e in balia di stimoli esterni, per la psicologia cognitiva lo studente è

ritenuto “un agente attivo, alla ricerca di dati per confermare ipotesi che formula autonomamente” (PALLOTTI, 1998: 19).

In quegli anni, si afferma un nuovo modo di concepire l'errore, che sarà poi alla base del concetto di interlingua; “commettere errori è un modo per l'apprendente di mettere alla prova le sue ipotesi sulla lingua che sta imparando” (CORDER, 1967).

Interessante ciò che scrive Pallotti (1998: 19) rispetto alla nuova concezione che emerge da quanto affermato da Corder:

“l'accento è ora tutto sull'apprendente, sulle sue nuove strategie di ricostruzione del nuovo codice che appaiono come una dotazione innata; gli errori devono essere spiegati e previsti a partire da queste strategie e non mettendo semplicemente a confronto i sistemi linguistici di partenza e di arrivo. Naturalmente, questo spostamento di enfasi non porta a negare del tutto che almeno alcuni errori siano riconducibili all'interferenza di un sistema linguistico con l'altro: l'influenza della madrelingua, però, viene fortemente ridimensionata e, soprattutto, riconcettualizzata come una strategia tra le tante che l'apprendente impiega per nel compito di ricostruire la L2”.

In quegli anni, Selinker (1972) elabora il concetto di interlingua come “un sistema linguistico separato [...] che risulta da tentativi, da parte di un apprendente, di produrre una norma della lingua d'arrivo” (SELINKER, 1972: 214).

Questa definizione proposta da Selinker riconosce a pieno titolo la creatività dell'apprendente che, per tentativi, si avvicina alla L2, costruendo un sistema linguistico vero e proprio, dotato di regole precise.

Secondo questa impostazione, riprendendo le parole di Pallotti (1998:47), la lingua dovrebbe essere considerata “una continua costruzione e ristrutturazione di un sistema con funzioni comunicative precise”.

Gli studi sull'acquisizione linguistica hanno dimostrato, che, all'interno di questo continuo processo di costruzione e di ristrutturazione:

- esistono delle sequenze di apprendimento naturali che possono essere considerate *universali* perché comuni a tutte le persone indipendentemente dalla lingua di origine, dall'età e dal contesto di apprendimento. Tali sequenze possono essere universali in quanto, come

ipotizzato da Chomsky, ciascun individuo è dotato di un dispositivo innato per l'acquisizione linguistica, definito LAD (*Language Acquisition Device*) che permette all'apprendente di acquisire la lingua materna e le altre lingue imparate successivamente.

- il tempo necessario per passare da una sequenza all'altra, ovvero da una fase dell'interlingua a quella successiva, dipende da fattori personali legati al soggetto apprendente e da fattori sociali relativi all'ambiente che lo circonda. Per questo motivo, l'acquisizione della L2 “non è mani uniforme né prevedibile perché non è mai allo stesso modo che si arriva ad acquisire una L2” (TOSI, 1995: 50).

b. *La Teoria della processabilità*

Nel *continuum* interlinguistico, ossia in quello spazio ideale contenuto tra la madrelingua e la L2, si possono collocare diverse tappe dell'interlingua ciascuna caratterizzata da *sistematicità*, *instabilità* e *varietà* (PALLOTTI, 1998).

Sintetizzando, l'interlingua di ciascun apprendente può essere concepita come un insieme di regole che costruisce per scoperte graduali e continue, regole che in parte coincidono con quelle della L2, in parte sono riconducibili alla L1 e in parte sono indipendenti da entrambe.

Secondo la *Teoria della processabilità* (Pienemann, 1998), che è stata formulata specificatamente per dare conto delle sequenze di sviluppo grammaticale dell'interlingua in diverse L2, questi insiemi di regole in costruzione, e che potremo definire «di passaggio», corrispondono a precise sequenze di apprendimento della seconda lingua che si evolvono in fasi che vengono comunemente definite *prebasica*, *basica* e *postbasica*.

Citando Lo Duca, la fase *prebasica*

“è caratterizzata dalla preferenza per mezzi pragmatici di comunicazione, il cosiddetto *pragmatic mode* che sfrutta e amplia le risorse linguistiche elementari possedute in L2 facendo ricorso a varie strategie: l'uso della gestualità [...] richiesta di cooperazione attiva e ricostruttiva [...] ripetizione di una o più parole dell'interlocutore come segnali di partecipazione o tentativi di memorizzazione “ (LO DUCA, 2003: 232)

La lingua appresa in questa prima fase è costituita da quelle espressioni che Pallotti definisce «moduli prefabbricati di linguaggio» (PALLOTTI, 1998: 25) ossia espressioni per richiamare l'attenzione, per regolare interazione, per indicare cose e persone, per descrivere.

A questo primo stadio linguistico segue la fase *basica* in cui il *pragmatic mode* non scompare totalmente anche se viene in parte sostituito da una modalità più grammaticale che Lo Duca nomina *syntactic mode* (2003: 232).

Questa fase è caratterizzata da alcune forme verbali che spesso però non vengono ancora flesse; da uno stile elementare privo di congiunzioni, di preposizioni, di declinazioni morfologiche che definiscono numero e genere.

Infine, succede la fase *postbasica*, in cui i verbi sono flessi, compaiono le desinenze, le concordanze, gli articoli e le preposizioni, i verbi ausiliari; la sintassi diventa più complessa poiché, oltre alle frasi coordinate, iniziano ad essere presenti le proposizioni subordinate, dapprima causali e temporali e solo successivamente quelle finali, relative, soggettive e oggettive.

Questi stadi di apprendimento sono tra loro interconnessi, ciò significa che, nella produzione interlinguistica dello studente, possono 'entrare' elementi linguistici propri della fase postbasica solo se sono già apparse le forme proprie delle fasi prebasica e basica.

Gli studi dimostrano che, per quanto riguarda la lingua italiana, la successione temporale di acquisizione degli elementi linguistici (*teoria della processabilità*) è la seguente:

Verbi

- a. Acquisizione della terza persona singolare dell'indicativo presente indipendentemente dal contesto di riferimento (persona, tempo), il riferimento temporale è spesso affidato a elementi lessicali (es. avverbi);
- b. acquisizione della forma del participio passato che viene utilizzato per indicare un tempo passato, in contrapposizione al presente. Solo in un secondo momento, compare l'uso dell'ausiliare accanto al participio passato per formare la forma del passato prossimo;

- c. acquisizione dell'imperfetto che viene usato in opposizione al passato prossimo per esprimere un aspetto non compiuto del verbo al passato;
- d. solo successivamente, vi è la comparsa del futuro, del congiuntivo e del condizionale.

Concordanze

- a. Nel primo stadio linguistico di apprendimento, il genere non viene preso in considerazione;
- b. nella fase basica l'apprendente inizia ad accordare l'articolo con il nome, mettendo in atto strategie legate alla rima e all'assonanza; appaiono in questa fase espressioni come *la matita, il banco* e anche errori di concordanza come ad esempio *la tema, la problema* poiché, facilmente, l'uso dell'articolo determinati 'la' viene esteso a tutti i nomi che terminano in 'a';
- c. successivamente, l'apprendente è 'pronto' per accordare l'aggettivo con valore di attributo al sostantivo, impiegando le stesse strategie attuate per accordare articolo-nome, per cui accanto a *libro nuovo* sarà possibile incontrare nelle produzioni degli apprendente anche *libro interessante*;
- d. l'apprendente riesce a fare l'accordo tra il sostantivo con il participio passato (es. *sono partiti/sono partite*).

Struttura dei testi

All'inizio l'organizzazione testuale sarà lineare o comunque poco complessa con propensione all'uso della paratassi in cui sono favoriti la successione cronologica degli eventi, l'uso dei sintagmi nominali pieni; il ricorso ai pronomi topici; successivamente la sintassi si fa più complessa con ricorso all'ipotassi.

Uso di connettivi

I connettivi vengono acquisiti in una fase molto avanzata secondo questa sequenza: *0, e, poi, perché* > *quando, se* (ipotetico) > *però, come* > *che* (relativo) > *allora, così, che* (completivo), *anche se, quindi* > *dove* (relativo) > *dove* (interrogativo), *chi* (interrogativo), *prima che (di), dopo (che)* > *appena, ogni volta che, quello che, comunque, invece, solo che* > *dato che, visto che* > *se* (interrogativo), *siccome, perciò, senza, cui* (CHINI, FERRARIS, VALENTINI, BUSINARO, 2003).

Da un punto di vista glottodidattico, in un contesto CAD plurilingue, i contributi e le riflessioni della linguistica acquisizionale sono importanti perché portano a concepire gli errori degli apprendenti quali strumenti diagnostici che consentono al docente di individuare lo stadio linguistico in cui si trova l'apprendente nel momento in cui viene osservato e, sulla base di tali rilevazioni, di progettare e proporre dei percorsi linguistici *ad hoc*, attenti alla successione delle fasi interlinguistiche.

Inoltre, le osservazioni sullo sviluppo interlinguistico dei discenti favorisce nell'insegnante lo sviluppo della consapevolezza della necessità di usare un linguaggio sorvegliato in classe e adeguati strumenti di facilitazione linguistica per permettere una maggiore comprensione e, una conseguente maggiore partecipazione in classe degli apprendenti migranti.

CAPITOLO 4

La glottodidattica nella classe CAD plurilingue e multiculturale: valori di fondo, metodologie didattiche e modelli operativi

Introduzione

Come abbiamo visto nel precedente capitolo, anche se la varietà e la differenziazione sono già insite in ogni gruppo classe, è innegabile che tale peculiarità emerga con maggiore forza nelle classi plurilingui e multiculturali degli odierni contesti scolastici.

Questa varietà e necessità di differenziazione, talvolta considerate un ostacolo per l'insegnamento, possono invece offrire l'occasione per attuare un rinnovamento didattico e metodologico, il cui valore prescinde dalla presenza o meno di discenti stranieri nella classe.

L'attenzione alle individualità e alla valorizzazione delle differenze in un'ottica di costruzione aperta e partecipata delle conoscenze, si impone con sempre maggiore evidenza in una scuola che è chiamata a rispondere alle esigenze di una società complessa nella quale gli studenti di oggi dovranno cercare, nel domani, una loro realizzazione nella vita formativa e professionale.

Affinché nella classe ad abilità differenziate si possa gradualmente costruire la conoscenza, è necessario passare da un insegnamento di tipo trasmissivo e standardizzato (a mediazione docente) a una didattica basata sullo scambio e sull'interazione (a mediazione sociale).

In questo capitolo vedremo quali sono le metodologie e i modelli operativi che possono rendere possibile questo necessario passaggio.

4.1 La glottodidattica nella CAD plurilingue e multiculturale: valori di fondo e necessità di rinnovamento

I nuovi contesti didattici multiculturali impongono una rilettura degli stili di insegnamento - intesi come proiezione operativa, metodologica e relazionale, di valori pedagogici e di convinzioni sull'apprendimento in generale e linguistico in particolare - e dell'agire glottodidattico al fine di definire gli approcci, le metodologie e le tecniche più efficaci e funzionali per questi specifici ambienti di apprendimento.

Ecco, dunque, che, pur nelle difficoltà che possono derivare dalle necessità di:

- garantire il diritto all'accesso al sapere e alla partecipazione al processo educativo e di apprendimento di *tutti* gli studenti;
- valorizzare e promuovere il concetto di differenza come ricchezza e risorsa potenziali per il gruppo-classe;

la classe plurilingue ad abilità non omogenee deve, è nostra convinzione, essere concepita come una sfida, un'irrinunciabile occasione di ripensamento e di cambiamento.

L'insegnamento linguistico all'interno della classe CAD plurilingue e multietnica e la gestione della sua insita complessità e peculiarità richiedono, infatti, un rinnovamento che investa più piani, soprattutto, quello organizzativo e metodologico-didattico.

a. Rinnovamento sul piano organizzativo

Come abbiamo visto nel corso del secondo capitolo, la scuola è chiamata a mettere in atto dei dispositivi specifici, quali ad esempio il laboratorio di italiano L2, per rispondere ai bisogni linguistici, socio-culturali e di apprendimento disciplinare degli apprendenti provenienti da altri paesi.

Sul piano *organizzativo*, nell'ottica di una gestione accurata ed efficace del contesto plurimo (relativamente a lingue, culture, livelli, competenze, abilità, talenti), è necessario instaurare dei collegamenti nei contenuti e nei processi tra

la classe e il laboratorio affinché lo studente migrante possa usufruire di momenti d'apprendimento tarati specificatamente sulla sua situazione e sui suoi bisogni e condotta da esperti ma, dai quali possa, anche, trarre beneficio per l'apprendimento in classe e per il successo scolastico in generale.

b. Rinnovamento sul piano metodologico-didattico

Il principio costituzionale alla base dell'istruzione scolastica nel nostro Paese è il riconoscimento per *tutti* gli allievi della scuola del pari diritto e delle stesse condizioni e garanzie di accesso al sapere.

Una «monodidattica» ossia “una didattica tradizionale, trasmissiva, il cui modello operativo sia la lezione frontale e la cui modalità espressiva sia quella verbale e monodirezionale” (CAON, 2006: 27), inevitabilmente, riduce, in modo drastico, le possibilità di comprensione e di partecipazione attiva degli apprendenti con difficoltà, sia esse linguistiche o logico-cognitive, escludendoli, completamente o quasi, dal processo non solo di apprendimento ma anche di “socializzazione, di crescita cognitiva, di integrazione, di potenziamento dell'autostima, di miglioramento delle competenze culturali, interculturali e relazionali” (CAON, 2005: 47).

Per lo studente migrante neo-arrivato o da poco arrivato in Italia, il primo periodo di frequenza nella nuova classe è caratterizzato dalla ‘costruzione’ di competenze linguistiche e socio-culturali.

Se il modello di lezione offerto è essenzialmente quello frontale, con una comunicazione prevalentemente verbale e monodiretta, priva di strategie di mediazione e facilitazione sia oggettiva - l'uso di immagini, oggetti, *realia*, grafici, video - sia soggettiva - l'azione di tutoraggio dell'insegnante e del gruppo di pari - le sue possibilità di comprensione e di partecipazione sono notevolmente ridotte e, di conseguenza, anche le risorse per il suo apprendimento linguistico e, successivamente, disciplinare.

In sostanza, in una lezione tradizionale, il discente migrante viene, inevitabilmente, relegato a un ruolo meramente passivo, isolato, poco motivato, quale ricettore di informazioni ed esecutore di funzioni in modo meccanico e ripetitivo.

Ne deriva il bisogno di un ripensamento della metodologia, dell'organizzazione della lezione e della classe.

Concordiamo con Caon (2005: 47) nel ritenere che

“la metodologia quindi contribuisce ad includere o ad escludere - di fatto- gli studenti migranti nella classe e pertanto l'insegnamento va riorganizzato con una logica aperta e flessibile, unitaria negli obiettivi e nel progetto ma differenziata sulla base dei livelli di competenza linguistica, di adattamento alla situazione e alle caratteristiche della classe (in sede di ricerca si parla di *situated learning*).

Sul piano metodologico-didattico, per *includere tutti gli studenti* nel processo di apprendimento, sarà, pertanto, necessario promuovere e realizzare:

- *una didattica attiva, operativa ed esperienziale* (imparare facendo): secondo l'approccio umanistico-affettivo, come abbiamo visto, l'intera persona dell'allievo, la mente (nelle sue diverse dimensioni affettiva, emotiva, interpersonale e cognitiva) e il corpo, deve essere coinvolta, attraverso simulazioni, giochi, esperimenti, nel processo didattico affinché l'apprendimento possa essere *realmente* significativo;
- *una didattica facilitante* in cui il docente provveda alla semplificazione dei testi, all'adozione da parte del docente di un 'linguaggio facilitato o sorvegliato', all'arricchimento dell'*input* attraverso l'uso di un linguaggio ripetuto e ridondante e l'integrazione del codice verbale con i linguaggi non verbali;
- *una didattica costruttivista, attenta, cioè, alla dimensione sociale dell'apprendimento* che si fonda sul presupposto che il docente non costituisce l'unica fonte di conoscenza ma riconosce invece le grandi potenzialità del gruppo per la costruzione del sapere e l'importanza pedagogica della relazione in “un contesto ricco e variegato dal punto di vista relazionale per lo sviluppo di competenze linguistiche, cognitive, sociali, culturali e interculturali” (CAON, 2005: 99). Il costruttivismo attribuisce valore alla dimensione intrapersonale e interpersonale.

Per quanto riguarda la dimensione intrapersonale, un soggetto apprende l'*input* che riceve ristrutturandolo sulla base delle conoscenze già acquisite; il suo bagaglio di esperienze, di credenze, di conoscenze

quindi condiziona e influisce sulla memorizzazione delle nuove informazioni. Il soggetto apprendente ha quindi un ruolo attivo nella costruzione del proprio sapere. Scrive, a tal proposito, Celentin (2007: 84):

“il modo in cui creiamo la nostra conoscenza dipende da ciò che conosciamo già, il quale a sua volta dipende dal tipo di esperienze che abbiamo fatto e dal modo in cui siamo giunti ad organizzarle nelle strutture cognitive di cui disponiamo. Ognuno di noi genera le proprie regole e i propri modelli mentali, che utilizza per dare senso alle proprie esperienze. L'apprendimento quindi non sarebbe altro che un processo di aggiustamento dei propri modelli mentali per accogliere nuove esperienze”

Per quanto attiene alla dimensione interpersonale, il dialogo e la condivisione sono essenziali per l'apprendimento, poiché consentono al soggetto di negoziare i significati, di ristrutturarli attivamente, di stabilire delle relazioni che, se positive, comportano l'aumento della partecipazione cognitiva e affettiva. Afferma Dolci (2006: 62):

“l'apprendimento è una pratica sociale. Si impara e si costruisce conoscenza attraverso il dialogo e la comunicazione e in base alla qualità delle relazioni con gli altri, attraverso la cooperazione e la collaborazione nella esecuzione di compiti autentici, situati e motivanti. Se da un lato, il costruttivismo punta particolarmente sull'aspetto sociale, dall'altro il paradigma costruttivista riconosce un valore fondamentale all'individuo, alle sue esigenze, ai suoi stili, strategie ed intelligenze, alle sue molteplici identità anche culturali”.

- *una didattica attenta alle conoscenze pregresse dei discenti*: le neuroscienze hanno permesso di definire anche dal punto di vista biologico cosa sia l'apprendimento e come esso si produce. Jensen (1994, in GINNIS 2002: 14) scrive che la “chiave per diventare più intelligenti è creare più connessioni sinaitiche tra le cellule cerebrali e non perdere le connessioni esistenti che ci permettono di risolvere i problemi e di capire” Damasio (1995) in accordo con l'idea della connessione, afferma che certe nuove informazioni vengono integrate nelle reti neuronali esistenti. Alcune reti vengono «rimodellate»

continuamente durante l'esistenza, mentre altre rimangono stabili e vanno a costituire l'architettura della conoscenza del mondo che l'individuo ha costruito.

Ne consegue che, dal punto di vista neuroscientifico, è quindi fondamentale valorizzare le conoscenze pregresse degli apprendenti affinché si possano attivare i circuiti neuronali «permanenti», facilitando così la successiva risistemazione delle nuove conoscenze alla luce dei nuovi apprendimenti. Scrive Vettorel (2006: 89):

“il potenziale biologico delle connessioni va supportato e sviluppato nel contatto con l'ambiente di apprendimento, al fine di consolidare le connessioni esistenti e crearne di nuove, sia in termini di nuovi apprendimenti che di risistemazione di connessioni esistenti conseguentemente a nuove informazioni in entrata. [...]. Nel caso di alunni non italo-foni questo momento appare ancora più importante, in quanto la loro enciclopedia potrebbe ben non coincidere con quella di base condivisa dagli altri allievi, e potrebbe quindi non costituire un punto di partenza comune e assodato”.

- *una didattica attenta non solo ai prodotti ma soprattutto ai processi* dal momento che le possibilità per gli studenti di riflettere sui processi cognitivi alla base del loro apprendimento linguistico, risultano fondamentali per lo sviluppo della loro autonomia nello studio intesa sia come consapevolezza dei propri punti di debolezza e di forza sia come capacità di *imparare a imparare* e di trasferire e sfruttare le strategie e le competenze cognitive acquisite in altri ambiti disciplinari;
- *una didattica unitaria ma differenziata* in cui lo stimolo iniziale (*input* testuale, visivo, auditivo ecc.) sia uguale per tutto il gruppo classe per poi differenziarlo e diversificarlo (*stratificazione del compito*) a seconda delle competenze linguistiche degli apprendenti e delle loro preferenze cognitive, intellettive e di apprendimento.

Tale ripensamento didattico-metodologico può essere utile non solo per sostenere gli studenti più deboli, con maggiori difficoltà, ma anche per valorizzare gli apprendenti che eccellono e che quindi necessitano di essere

continuamente stimolati con concrete possibilità di apprendimenti (di natura cognitiva, linguistica, sociale e culturale) più complessi.

In sintesi, per far sì che, nella CAD plurilingue e multiculturale, *la differenza da risorsa potenziale diventi una ricchezza concreta*, occorre adottare una didattica che agisca, da un lato, sulla padronanza metacognitiva dei discenti, (fondamentale, come abbiamo visto, per lo sviluppo della loro autonomia nell'apprendimento) e, dall'altro, sulle loro capacità di cooperare e di saper imparare dagli altri (didattica a mediazione sociale).

4.2 La didattica a mediazione sociale quale risorsa per l'«apprendimento linguistico significativo» nella classe CAD plurilingue e multiculturale

Affinché la classe diventi un ambiente di apprendimento caratterizzato dall'autonomia degli apprendenti e dalla collaborazione del gruppo, è necessario puntare su quei metodi che fanno dell'autonomia e dell'interdipendenza fra i discenti i loro punti di forza e di riferimento nella progettazione delle attività didattiche.

Questi sono *i metodi a mediazione sociale*, ossia quei metodi che considerano il gruppo e la capacità degli studenti di condividere conoscenze e competenze risorse fondamentali, in quanto permettono ai discenti di raggiungere migliori risultati nell'apprendimento.

Sul piano dell'acquisizione linguistica, i metodi a mediazione sociale “impegnando gli studenti sul piano linguistico-cognitivo e coinvolgendoli su quello relazionale ed emotivo, creano delle condizioni favorevoli per l'apprendimento significativo della lingua” (CAON, 2008a: 52).

Con l'espressione «apprendimento significativo» Caon si rifà a un concetto di matrice psicologico-umanista (ROGER, 1969) e cognitivista (AUSUBEL, 1978) che è alla base dei metodi glottodidattici di ispirazione umanistico-affettiva.

Secondo Roger (1973 in CAON, 2008a: 52-53), un apprendimento significativo deve:

- “essere basato sull’esperienza e capace di destare gli interessi vitali del soggetto che apprende;
- comportare una partecipazione globale della personalità del soggetto” che nel processo di apprendimento, “deve essere impegnato non solo sul piano conoscitivo ma anche su quello affettivo ed emozionale;
- “essere auto motivato, avere cioè un’incidenza tale da contribuire a modificare il comportamento, gli atteggiamenti e talvolta persino la personalità del soggetto interessato;
- essere valutato direttamente dal soggetto, il quale sa se ciò che sta apprendendo soddisfa le sue esigenze, se va nella direzione di quello che egli vuole conoscere, se serve veramente a colmare una lacuna da lui sentita come tale;
- integrarsi compiutamente nel quadro complessivo delle esperienze e degli interessi del discente”.

Questi principi cardini, della formazione in generale e della glottodidattica in particolare, sono stati al centro dell’interesse anche di altri studiosi, quali ad esempio, come accennato sopra, Ausubel e, successivamente, Novac.

Secondo Ausubel (1978), l’apprendimento significativo è un processo costruttivo, ossia si realizza quando le nuove informazioni recepite entrano in relazione con i concetti preesistenti nella struttura cognitiva della persona. Il soggetto che apprende decide, autonomamente, se e quando mettere in atto questo processo, ma può essere incoraggiato, stimolato, accompagnato e sostenuto dal docente.

Questa concezione viene ripresa, successivamente, da Novac (2001) che concorda nel ritenere l’apprendimento significativo una costruzione e un’integrazione di conoscenze, pensieri, emozioni e sentimenti nell’apprendente ma sottolinea anche l’importanza, ai fini di tale costruzione, della relazione tra discente e docente dal momento che, potenzialmente, tutti gli eventi educativi possono diventare “un’azione condivisa per cercare uno scambio di significati ed emozioni tra l’alunno e il docente” (CAON, 2008a: 53).

Le metodologie a mediazione sociale, basando l’apprendimento sulla co-costruzione del sapere, attraverso la relazione tra i discenti e tra questi ultimi e il docente, possono essere considerate delle concretizzazioni operative dell’apprendimento significativo.

4.2.1 I «metodi a mediazione sociale» vs i «metodi a mediazione docente»

I metodi a mediazione sociale superano una concezione trasmissiva della conoscenza, un modello di insegnamento questo non adeguato, nella realtà della classe ad abilità differenziate, caratterizzata da:

- differenze individuali degli apprendenti;
- relazioni interetniche che possono essere, a volte, fonte di possibili criticità e conflitto;
- una comunicazione inevitabilmente influenzata dai diversi livelli di competenza linguistica-comunicativa dei discenti.

Nel modello trasmissivo e ricettivo del sapere, l'obiettivo è quello di trasmettere agli allievi, che non sanno, un insieme di informazioni e di contenuti organizzati che vanno ad imprimersi nelle menti degli allievi.

Secondo Minello (2006: 158), la trasmissione del sapere si basa su tre ipotesi:

- a. che l'allievo sia un soggetto neutro dal punto di vista concettuale, secondo la metafora del *contenitore vuoto*, in cui è possibile immettere nuovi saperi;
- b. che esista una *comunicazione*, diciamo *ottimale*, tra chi detiene il sapere e chi lo deve acquisire; la quale si realizza quando l'insegnante padroneggia la disciplina, espone le nozioni in modo chiaro e rigoroso, usa un linguaggio appropriato, affronta le difficoltà in modo graduale, fornisce esemplificazioni, ecc.; da parte sua l'allievo presta attenzione, si applica con regolarità nello studio, ecc.
- c. che ogni soggetto sia in grado, autonomamente, *di strutturare un sapere complesso*, attraverso la somma di saperi parcellizzati, acquisiti indipendentemente l'uno dall'altro.

Questo modo di insegnare presenta indubbiamente un aspetto positivo in quanto può fornire, in un periodo limitato di tempo, numerose informazioni ad un numero elevato di persone, ma, affinché ciò avvenga, continua Minello, devono verificarsi le seguenti condizioni:

- a. che insegnante e allievo abbiano *strutture mentali analoghe*, in modo che le informazioni date da chi parla siano comprese da chi ascolta;

- b. che l'allievo *possieda* già informazioni nell'ambito di ciò che viene insegnato;
- c. che l'alunno sia [effettivamente] in grado autonomamente di *ristrutturare e organizzare un nuovo sapere*.

È evidente che tali condizioni non si possono verificare nel nostro contesto didattico di riferimento perché le informazioni trasmesse dal docente non trovano “terreno fertile o siti attivi nella struttura mentale reticolare degli allievi, dove queste informazioni non sono né attese né richieste” (MINELLO, 2006: 158).

Ne consegue che i metodi a mediazione docente non sono più adeguati ed efficaci dinanzi alla complessità e alle nuove esigenze educative e formative della CAD plurilingue e multietnica: se il docente intende continuare ad adottare modalità trasmissive del sapere può, nel tentativo di semplificare l'*input* per renderlo accessibile a tutti, rischiare di banalizzare i contenuti e i *task* richiesti agli studenti o, al contrario, per soddisfare le esigenze di apprendimenti complessi di una parte dei discenti, rischiare di innalzare, in modo eccessivo, i livelli minimi di accettabilità.

L'apprendimento a mediazione sociale, invece, non avviene per trasmissione e ricezione passiva di contenuti ma procede per *costruzione di conoscenze*. Scrive a tal proposito Rutka (2006: 172),

“i metodi a mediazione sociale spostano al centro del processo di apprendimento gli allievi, considerati risorse e origine dell'apprendimento, attivamente impegnati nella *costruzione della loro conoscenza* (corsivo nostro). L'interazione verticale docente-allievi [...] lascia spazio all'interazione orizzontale e multidirezionale studente-studente, recuperandone tutto il valore sociale, espressivo e cognitivo, quasi completamente trascurato negli approcci tradizionali”.

Se impegnato in attività che gli danno la possibilità di mettere in evidenza le proprie idee, di usare competenze e talenti personali per trovare la soluzione ai problemi, nel nostro caso linguistici, di condividere e confrontare le diverse soluzioni proposte, il soggetto apprendente è attivo e il suo apprendimento è, per l'appunto, il risultato di tale atteggiamento costruttivo.

In questa situazione, se il discente si rende conto dell'inadeguatezza delle proprie conoscenze ai fini della risoluzione del problema, si spingerà spontaneamente a chiedere aiuto al docente (o ai compagni), il quale gli fornirà l'informazione, il contenuto richiesto.

Questa volta, però, l'allievo sarà maggiormente predisposto a ricevere l'informazione di cui ha bisogno, l'informazione troverà, cioè, quel «sito attivo» nella mente dell'allievo, andrà a dialogare con le sue conoscenze già possedute, ristrutturando, almeno in parte, l'architettura del suo sapere e fissandosi nella sua mente, contribuirà, in questo modo, a definire la soluzione più adeguata al suo problema linguistico.

Questo processo di costruzione attiva della conoscenza si realizza perché, come afferma Minello (2006: 159):

- a. l'allievo costruisce conoscenze a partire dalle *conoscenze che già possiede* [non è quindi un sistema vuoto o una tabula rasa secondo quanto ipotizzato dal modello trasmissivo del sapere], con un processo dialettico tra vecchie e nuove conoscenze;
- b. le *interazioni sociali* (scambi tra allievi, scambi con l'insegnante) costituiscono una componente essenziale dell'apprendimento;
- c. l'apprendimento si sviluppa anche grazie agli *scambi del soggetto con l'ambiente*. Si devono quindi proporre agli allievi situazioni che offrano loro occasioni di verificare l'efficacia o l'inadeguatezza delle proprie concezioni. Diventa così forte l'esigenza degli allievi di impadronirsi dei saperi disciplinari che l'insegnante propone.

4.2.2 Il docente come facilitatore dell'apprendimento

Quale è il ruolo e quali sono i compiti del docente per promuovere e favorire nei discenti la costruzione attiva del loro sapere, nel nostro caso linguistico?

Il docente, nella metodologia a mediazione sociale, è chiamato ad integrare le sue conoscenze e competenze disciplinari con le sue capacità organizzative e gestionali del gruppo e ad agire come facilitatore dell'apprendimento.

Fungere da facilitatore dell'apprendimento significa:

- attivare l'interesse dei discenti rispetto ai temi proposti;
- elicitar e recuperare le conoscenze pregresse degli studenti, creando dei collegamenti tra queste ultime e i nuovi contenuti linguistici e culturali proposti;
- promuovere la condivisione delle informazioni;
- stimolare nei discenti la creazione di nuovi legami di senso tra quanto proposto e quanto emerso dalle interazioni e negoziazioni in classe;
- creare dei nuovi bisogni di apprendimento (linguistico e disciplinare) nei discenti, i quali andranno a interiorizzare le informazioni ricevute per soddisfare tali bisogni, integrando e modificando i loro schemi mentali alla luce delle nuove conoscenze interiorizzate;
- curare la relazione tra i discenti; fungere da mediatore di eventuali conflitti che possono ostacolare l'apprendimento.

4.3 La glottodidattica per la CAD plurilingue e multiculturale

Considerando che, nelle classi ad abilità differenziate, e, ancor di più, nei contesti di apprendimento multietnici e plurilingui:

- a. gli studenti hanno caratteristiche *uniche*, che dipendono sia da fattori innati che dalle esperienze e dalle storie personali vissute e che vanno ad incidere nei loro modi e tempi di apprendimento;
- b. le *relazioni* che si stabiliscono tra gli studenti e tra i discenti e i docenti incidono notevolmente nella qualità del clima della classe e, di conseguenza, anche nel profitto scolastico dei discenti;
- c. l'apprendimento linguistico è significativo, quindi profondo, stabile e duraturo nel tempo, se gli studenti:
 - riescono a far *dialogare le conoscenze* già possedute con le nuove informazioni che vengono proposte attraverso le attività in classe;
 - sono messi nelle condizioni di *pensare in modo complesso*, in modo cioè non mnemonico e ripetitivo ma utilizzando diverse modalità di interazione e di espressione nelle diverse situazioni;

- possono attribuire *interesse o utilità* per il loro futuro a ciò che stanno imparando;
- hanno la possibilità di imparare in un *ambiente* che sia contemporaneamente *rassicurante e sfidante*. Un atteggiamento positivo del docente dinanzi all'errore linguistico considerato come risorsa per il progresso interlinguistico del discente, aiuterà quest'ultimo a 'buttarsi' nella comunicazione senza la paura di sbagliare; proporre delle attività sfidanti (*problem solving*), significa stimolare l'allievo a mettere in campo tutte le sue risorse personali o a chiedere aiuto al docente e, soprattutto ai compagni per trovare delle soluzioni adeguate, e quindi, se vengono messi nelle condizioni di *sperimentare direttamente i vantaggi della cooperazione nella soluzione di problemi complessi*;
- hanno la possibilità di *parlare e di agire frequentemente* attraverso lo svolgimento di compiti autentici che li portino a sviluppare diverse strategie comunicative;
- vengono sempre *informati* degli obiettivi da raggiungere e delle caratteristiche dei *task* assegnati, nonché, oltre delle competenze linguistiche, delle abilità sociali necessarie per realizzare tali compiti; e se vengono allenati a sviluppare tali abilità;
- vengono stimolati e guidati nello *sviluppo di competenze strategiche diversificate* che permettano loro di utilizzarle in maniera flessibile a seconda della tipologia del compito;
- vengono aiutati a *riflettere e prendere consapevolezza del proprio stile cognitivo* in modo da poter controllare e potenziare il proprio modo di elaborare le informazioni e costruire le conoscenze,

le metodologie didattiche maggiormente adeguate per il nostro contesto didattico di riferimento sono:

- il *Cooperative Learning*;
- il *Peer tutoring*;
- la didattica meta cognitiva;
- la stratificazione e la differenziazione dei compiti;

- la didattica ludica.

Nei paragrafi successivi verranno trattate tali metodologie nella prospettiva dell'educazione linguistica nel contesto plurilingue e multiculturale.

4.4 L'apprendimento cooperativo

“Il *Cooperative Learning* è un metodo di insegnamento-apprendimento la cui variabile significativa è la cooperazione tra gli studenti” (COMOGLIO-CARDOSO, 1996: 14).

“L'apprendimento cooperativo è un metodo didattico che utilizza piccoli gruppi in cui gli studenti lavorano insieme per migliorare reciprocamente il loro apprendimento” (JOHNSON AND JOHNSON, 2004: 19).

Da queste definizioni di apprendimento cooperativo che ci vengono fornite da autorevoli studiosi di questa metodologia educativa e didattica, si evince che la caratteristica saliente del CL, ed anche quella maggiormente rilevante per il contesto didattico che stiamo indagando, risulta essere *l'importanza e la forza strategica del gruppo*.

Infatti, nel CL, dove per l'appunto gli studenti apprendono in piccoli gruppi, all'interno dei quali cooperano e, attraverso l'aiuto reciproco, raggiungono risultati condivisi, “il gruppo è da intendersi come struttura di relazione interdipendente che favorisce il potenziamento cognitivo, metacognitivo, emotivo e l'assunzione di responsabilità da parte dei singoli partecipanti” (CAON, 2006: 57).

Il modello di apprendimento proposto dal CL si distingue, dunque, sia dall'*apprendimento competitivo* in cui gli studenti lavorano l'uno contro l'altro per raggiungere un giudizio migliore di quello ottenuto dai compagni, sia dall'*apprendimento individualistico*, in cui i discenti lavorano da soli per raggiungere obiettivi di apprendimento indipendenti da quelli degli altri studenti (JOHNSON AND JOHNSON, 2004: 19)

Come ricorda Rutka (2006: 174), il CL è focalizzato:

- sulla centralità dello studente;
- sulla relazione interpersonale considerata come risorsa per apprendere;
- sul processo dinamico e intersoggettivo dell'apprendimento;
- sul valore del confronto e della negoziazione nella costruzione di significati;
- sul concetto di apprendimento significativo contrapposto alla riproduzione di conoscenza;
- sullo sviluppo del pensiero critico;
- sulla consapevolezza dei processi e sull'imparare a imparare.

Attraverso il *Cooperative Learning* è possibile proporre attività motivanti e sfidanti che richiedano l'uso di intelligenze diverse, fornire materiali che facilitano e favoriscano l'apprendimento significativo, educare a comportamenti sociali mirati alla cooperazione efficace, alla conoscenza e all'apprezzamento reciproci.

In questo modo, il plusvalore del gruppo cooperativo è costituito dal fatto che "l'efficacia complessiva del gruppo è superiore alla somma di quella delle sue parti e che tutti gli studenti forniscono prestazioni scolastiche migliori di quelle che avrebbero dato da soli" (JOHNSON, JOHNSON, HOLUBEC, 1994: 23).

In sostanza, il gruppo diviene il *mezzo* per raggiungere obiettivi sociali, cognitivi e disciplinari superiori a quelli che si potrebbero raggiungere in un contesto di apprendimento competitivo o individualistico.

Affinché ciò avvenga, è necessario che il docente svolga il ruolo di facilitatore e conduttore e sia in grado di progettare, strutturare e realizzare compiti che richiedono *interdipendenza positiva*.

"L'interdipendenza positiva è la struttura di *relazione* che vincola i membri di un gruppo nel raggiungimento di uno scopo" (RUTKA, 2006: 179).

È la condizione fondamentale per attivare la pratica cooperativa, una condizione per la quale il successo o il fallimento del gruppo dipende dal successo o dal fallimento di ciascuno dei suoi componenti (*swim or sink together*).

L'interdipendenza positiva può essere strutturata attraverso la condivisione di obiettivi comuni (*interdipendenza di obiettivo*); la divisione del compito

(*interdipendenza di compito*); la condivisione di materiali e di risorse umane (*interdipendenza di risorse*); la condivisione di informazioni (*interdipendenza di informazioni*); l'assegnazione di ruoli (*interdipendenza di ruoli*); il rinforzo del senso di appartenenza al gruppo (*interdipendenza di identità*); la generazione di idee (*interdipendenza di fantasia*); la motivazioni estrinseca (*interdipendenza di ricompensa*) e la valutazione (*interdipendenza di valutazione*).

L'interdipendenza positiva è da considerarsi raggiunta quando i membri del gruppo comprendono che il rapporto di collaborazione che li unisce è tale per cui non può esistere successo individuale senza successo collettivo: cioè lo sforzo di ciascuno non va solo a suo vantaggio ma a vantaggio di tutto il gruppo, mentre il fallimento del singolo è il fallimento del gruppo.

Un'altra caratteristica del gruppo cooperativo³¹ è l'*interazione promozionale faccia a faccia* che può essere definita come "il «clima» del gruppo cooperativo" (RUTKA, 2006: 185).

Essa si concretizza nell'insieme di comportamenti con cui i membri di un gruppo dimostrano interesse per il raggiungimento dell'obiettivo comune.

Tali comportamenti possono essere così sintetizzati: l'apertura e l'attenzione ai bisogni dell'altro; la capacità di offrire reciprocamente il proprio aiuto; la capacità e la disponibilità a condividere risorse e scambiarsi *feedback* reciproci sulle prestazioni; la capacità di dimostrare fiducia nell'altro, di accettare le idee altrui e di saper rinunciare a una propria idea in favore di una migliore; la capacità, infine, di stimolarsi reciprocamente per una più alta qualità del compito e per una maggiore motivazione per il bene comune.

³¹ Il CL si traduce in diverse modalità applicative o metodi (l'Organizzazione Complessa di Cohen; l'Approccio Strutturalista di Kagan e Kagan; l'Apprendimento per Squadre di Studenti di Slavin; il modello Jigsaw di Aronson; la Ricerca di Gruppo di Sharan e Sharan, il *Learning Together* dei fratelli Johnson), che, pur nelle loro diversità e specificità, si traducono in alcuni principi fondamentali di interazione. In particolare, nel nostro caso, faremo riferimento ai principi propri del *Learning Together* dei fratelli Johnson (interdipendenza positiva, interazione promozionale faccia a faccia, competenze sociali, responsabilità personali e revisione del gruppo).

Oltre a sostenersi reciprocamente, ogni componente del gruppo deve essere responsabile del raggiungimento dei suoi obiettivi contribuendovi con la sua parte di lavoro (*responsabilità individuale*).

Il partecipante al gruppo deve essere responsabile di fronte al gruppo, al compito, all'insegnante, al ruolo che assume nel gruppo.

Per stimolare tale responsabilità nei partecipanti, l'insegnante può far ricorso alla cosiddetta *leadership distribuita* ossia distribuire a rotazione gli incarichi di *leader* tra i vari componenti. In questo modo tutti i membri del gruppo possono imparare ruoli e funzioni che dovranno essere svolte a turno nel gruppo.

Alcuni dei ruoli che possono essere svolti nel gruppo sono: la veloce formazione del gruppo; il controllore del tempo; il controllore del tono della voce e dei rumori, il controllore di turni di parola; colui che spiega idee e procedure o che fornisce chiarimenti colui che incoraggia la partecipazione, colui che fornisce guida, strumenti e sostegno.

La collaborazione richiede competenze comunicative e *abilità sociali* che non sono innate ma che devono essere apprese.

Queste sono le abilità di conoscenza e di fiducia reciproche; le abilità che permettono una buona riuscita del compito e quindi facilitano l'apprendimento (ascolto attivo, comunicazione efficace, aiuto reciproco, controllo della comprensione, stimolo alla discussione, proposta di soluzioni creative a problemi); le abilità che contribuiscono al funzionamento del gruppo e alla sua efficacia (*leadership distribuita*, incoraggiamento e sostegno, facilitazione della comunicazione, osservazione dei processi, controllo e soluzione positiva dei conflitti).

Il CL non separa l'insegnamento/apprendimento delle competenze sociali da quello dei contenuti disciplinari ma propone che siano sviluppate e acquisite nel corso dell'apprendimento dei contenuti.

Nei gruppi, quindi, gli studenti sono chiamati a imparare sia i contenuti delle materie scolastiche sia le abilità interpersonali e quindi a lavorare sia per lo svolgimento del compito che per l'efficacia del gruppo.

Infine, la revisione di gruppo o *group processing* è la fase in cui gli studenti valutano l'efficacia del loro lavoro, guidati e sostenuti dall'insegnante, il quale,

in realtà, accompagna il lavoro dei discenti durante tutto il loro lavoro attraverso un'azione di monitoraggio continuo e mirato.

Questa fase, in cui l'insegnante chiede agli studenti di riflettere sulle dinamiche interpersonali e sui processi compiuti per il raggiungimento degli obiettivi, risulta essere determinante per sviluppare le capacità metacognitive dei discenti e quindi per innalzare la qualità della cooperazione.

4.4.1 Apprendimento cooperativo e insegnamento linguistico nella classe plurilingue ad abilità differenziate

Nell'ottica dell'insegnamento linguistico nella classe multi-etnica e ad abilità differenziate, i vantaggi più rilevanti apportati dall'apprendimento cooperativo possono essere così riassunti:

- *maggior accettazione e valorizzazione delle differenze*: come abbiamo accennato sopra, il CL offre la possibilità di valorizzare le differenze dal momento che “il «mettere in rete» le diverse intelligenze (cognizione situata e distribuita) su compiti che richiedono cooperazione e quindi l'uso di abilità diverse, sviluppa all'interno del gruppo lo scambio di conoscenze e competenze e favorisce il crearsi di quella complessità cognitiva che arricchisce ogni singolo individuo anche sul piano sociale, emozionale e comunicativo, creando le condizioni per cui ciascuno si senta apprezzato e rispettato” (RUTKA, 2006: 176).

Coinvolgendo gli allievi in attività di cooperazione con l'attenzione di variare i gruppi perché si sviluppino relazioni positive tra tutti i componenti della classe, l'insegnante crea l'ambiente privilegiato in cui i suoi allievi possono, innanzitutto, conoscersi meglio e scoprire, accanto alle somiglianze e alla possibilità di rispecchiarsi nell'altro, il valore delle differenze a tutti i livelli: di esperienze di vita, di scolarizzazione, di convinzioni soggettive e culturali, di conoscenze e competenze, imparando ad apprezzarle come ricchezza insita nella varietà;

- *promozione del riconoscimento e dell'inclusione di ciascun studente*: l'apprendimento cooperativo mira, sul piano educativo, a rispondere ai

bisogni di inclusione, riconoscimento ed accettazione di ciascun studente, facendolo sentire parte viva della classe e della comunità scolastica. Potersi confrontare e interagire all'interno di un piccolo gruppo, che grazie a una consistenza numerica inferiore risulta essere decisamente meno ansiogeno della classe intera, diventa essenziale per gli studenti stranieri o più deboli che, a causa delle difficoltà sul piano linguistico-comunicativo o cognitivo, nella complessità della classe possono «isolarsi» o «scompare». Specialmente nella classe CAD plurilingue, lavorare in piccoli gruppi può far emergere competenze e talenti degli allievi stranieri, che, altrimenti potrebbero rimanere nascosti. È chiaro infatti, come ricorda Rutka (2006: 177) che “la disuguaglianza sul piano della competenza linguistica e comunicativa non deve far mai dimenticare che ogni studente ha una storia pregressa, ha sviluppato conoscenze e competenze, ha capacità cognitive che non possono essere mortificate in attesa che la sua competenza linguistica progredisca”. Mettere tutti gli allievi nelle condizioni di sentirsi riconosciuti, valorizzati ed apprezzati per la loro unicità e specificità comporta, senza dubbio, un innalzamento della loro autostima e un miglioramento dei loro livelli di motivazione e di piacere di stare in classe;

- *miglioramento del clima di classe, della relazione e dei rapporti etnici, dello sviluppo sociale ed affettivo di tutti gli studenti*: il clima emotivo della classe ha una fragilità intrinseca e può essere facilmente compromesso da reazioni di chiusura, di pregiudizio verso persone e valori diversi. Sviluppare in classe un atteggiamento che, preso atto delle differenze, valorizzi la complementarità attraverso la conoscenza di esperienze e punti di vista diversi, incide notevolmente nella creazione di un clima di classe positivo e aperto, attraverso l'interazione promozionale faccia a faccia, allo sviluppo delle relazioni interpersonali e alla nascita e coltivazione di amicizie interetniche;
- *migliori risultati rispetto allo sviluppo cognitivo e all'apprendimento linguistico*, specialmente per studenti stranieri ma anche, indubbiamente, per i discendenti italiani. Il CL offre un contesto facilitante per l'apprendimento linguistico e favorevole alla comunicazione; aumenta la

quantità e la qualità della produzione orale in quanto “prevede alti ed equi livelli di partecipazione e di aumentare in modo sensibile il tempo-parola degli allievi” (KAGAN S., KAGAN M., 1994: 197); favorisce l’apprendimento della lingua anche al di fuori di percorsi formali di educazione linguistica perché “lavorando in gruppo cooperativo su compiti complessi e sfidanti, ma sempre sostenibili dal gruppo nel suo insieme, l’interazione significativa con i coetanei nativi può realizzarsi con maggiori probabilità e frequenza di quanto non avvenga in un contesto in cui prevalgono le spiegazioni dell’insegnante e le interazioni domanda-risposta tipiche dell’interrogazione e l’allievo può iniziare ad acquisire la lingua perché molto più concentrato sullo svolgimento del compito e sul bisogno di comunicare che sulla forma e sulla correttezza della sua produzione” (RUTKA, 2006: 178). Inoltre, mentre i discenti stranieri interagiscono con i compagni, l’insegnante può cogliere l’occasione per raccogliere dati sulla loro sviluppo interlinguistico, in modo da verificare le sue effettive capacità espressive mentre impegnato in attività di gruppo significative e impegnative e, sulla base dei dati raccolti, progettare e proporre attività che soddisfino i loro reali e concreti bisogni linguistici;

- *permette di calibrare i compiti sulla base delle diverse abilità e del diverso livello linguistico (stratificazione e diversificazione del task);*
- *favorisce il peer-tutoring o apprendimento tra i pari con risultati positivi per allievi stranieri e italiani. Su questo punto, centrale per la nostra ricerca, rifletteremo nel paragrafo successivo.*

4.5 *Peer tutoring e peer education per l’apprendimento linguistico nella classe plurilingue*

L’educazione tra pari si basa sulla convinzione che, nel contesto di apprendimento, il docente non sia l’unica fonte di conoscenza ma il sapere sia il frutto del lavoro collettivo del gruppo, di cui fa parte *anche* il docente.

Ogni studente è quindi portatore di risorse in termini di conoscenze, abilità, competenze ed esperienze, e, il compito dell’insegnante è quello di *attivare e mettere in relazione* tali risorse.

Il tutoraggio tra pari diventa cruciale per la glottodidattica nella classe CAD plurilingue e multiculturale.

Come sottolinea Caon (2006: 53), infatti, i contesti didattici multiculturali possono presentare potenziali rischi di contrasto sociale causati da possibili pregiudizi personali e/o familiari, differenze culturali evidenti o sotterranee che possono generare conflitti, differenze di competenze linguistiche che possono originare difficoltà relazionali, visioni stereotipate ed etnocentriche dell'alterità, diverse concezioni culturali nei ruoli di genere, diversi modi di relazionarsi tra pari e con gli adulti.

Il tutoraggio tra pari, in questi contesti, attraverso la partecipazione attiva degli studenti e la loro responsabilizzazione reciproca, permette di riconoscere le differenze e di rileggerle in un'ottica interculturale.

Inoltre, proprio nei contesti educativi caratterizzati da una forte eterogeneità “vi sono maggiori necessità di comprensione e di comunicazione e soprattutto migliori potenzialità di insegnamento reciproco perché vi sono più ambiti su cui far agire la relazione di tutoraggio” (CAON, 2006: 54).

Uno dei concetti di base del *tutoring* nella classe CAD è la *reciprocità*. Ogni studente, infatti, proprio in virtù del fatto che ogni talento è da valorizzare e ogni competenza da potenziare, può essere fonte di insegnamento per l'altro.

Lavorare in gruppo consente ai discenti migranti di “confrontarsi con i pari in un ambiente non ansiogeno, di massimizzare gli effetti del loro supporto, di venire a contatto con modelli verbali e non verbali mediati anche da materiali visivi e manipolativi o da azioni mimate” (RUTKA, 2006: 178).

Ma i vantaggi sono evidenti anche per gli allievi nativi che, nell'interazione con i compagni di altre lingue e culture, per essere compresi, sono chiamati a riformulare i messaggi ed a rinegoziare le informazioni sulla base dei *feedback* ricevuti, modificando e integrando le loro strategie comunicative.

Questo lavoro di ristrutturazione cognitiva e di negoziazione dei significati li educa infatti a un livello di riflessione e di consapevolezza che possono rivelarsi anche più profondi di quelli normalmente richiesti nelle interazioni con i pari madrelingua.

Sull'importanza del tutoraggio tra pari, ritorneremo nel capitolo successivo, in cui cercheremo di definire quando e perché gli apprendenti, italiani e stranieri, possono fungere da risorsa per i rispettivi apprendimenti linguistici e non.

4.6 La didattica metacognitiva

La caratteristica principale della didattica metacognitiva è l'attenzione e l'interesse verso gli aspetti strategici dell'apprendimento.

Realizzare una didattica metacognitiva in classe significa guidare lo studente nell'acquisire consapevolezza circa il proprio funzionamento cognitivo per regolare e controllare i processi che sottostanno all'elaborazione e all'acquisizione dell'*input* ricevuto.

In un contesto multiculturale, lo sviluppo delle competenze strategiche e della capacità di controllo dei propri processi cognitivi, risultano importanti perché:

- sviluppano capacità di regolare e riflettere sui propri comportamenti intra e interpersonali;
- promuovono autonomia nella gestione cognitiva ed emotiva dei compiti. L'autonomia è cruciale ai fini del successo scolastico ma anche, e soprattutto, per la crescita personale e la realizzazione del proprio progetto di vita;
- promuovono anche la riflessione metalinguistica, di grande importanza sia per gli apprendenti migranti che necessitano di acquisire consapevolezza rispetto ai meccanismi di funzionamento della L2; sia per i discendenti italofofoni che, nell'interazione con i compagni stranieri, in qualità di *tutor*, possono essere chiamati a fornire spiegazioni, riflettendo così sulla propria L1;
- sviluppano competenze personali complesse come “sapere”, “saper essere”, “saper fare” e “saper apprendere”;
- dato il loro carattere trasversale, tali competenze possono essere trasferite e applicate ad altri ambiti disciplinari;
- contribuiscono ad aumentare il senso di autoefficacia e di autostima dei discendenti;

- oltre a consentire il potenziamento della competenza strategica di imparare ad imparare, contribuiscono anche ad imparare a insegnare.

Queste competenze diventano fondamentali nello svolgimento di azioni di tutoraggio reciproco e per il potenziamento di competenze linguistiche, metalinguistiche, metacognitive e sociali.

Per far sì che gli studenti possano sviluppare tali competenze, il docente è chiamato a:

- a. creare le condizioni migliori perché lo studente possa imparare a riconoscere, controllare e modificare le proprie strategie cognitive, al fine di migliorare l'apprendimento linguistico;
- b. aiutare lo studente ad acquisire consapevolezza rispetto ai vissuti emotivi, agli stati d'animo che prova nella relazione con docenti e/o compagni e che incidono sull'attivazione di processi cognitivi, bloccandoli o favorendoli.

4.7 Glottodidattica ludica nel contesto CAD plurilingue e multiculturale

La glottodidattica ludica presenta straordinarie potenzialità applicative dei principi fondanti l'approccio umanistico-affettivo, l'approccio comunicativo e il costruttivismo socio-culturale.

Essa si basa su due concetti portanti: la ludicità e il gioco.

Scrive Caon (2006: 45):

- a. la ludicità, ossia “la carica vitale in cui si integrano forti spinte motivazionali intrinseche con aspetti affettivo-emotivi, cognitivi e sociali dell'apprendente” viene visto come il principio fondante per promuovere lo sviluppo globale dell'allievo;
- b. il gioco viene utilizzato come “modalità strategica” per il raggiungimento di mete educative e di abilità linguistiche proprie dell'educazione linguistica. Attraverso il gioco, infatti, si assumono e si

rielaborano i dati della realtà, si espandono e si organizzano le conoscenze in reti concettuali sempre più complesse, in un *continuum* dinamico che vede l'allievo intrinsecamente motivato, protagonista del suo percorso formativo.

Nel gioco, grazie alla sua natura *globale* (FREDDI, 1990), trova piena applicazione la dimensione olistica dell'apprendimento linguistico che vede il coinvolgimento multidimensionale del soggetto apprendente.

Il gioco, infatti, coinvolge l'allievo nella sua interezza e complessità.

Il discente viene stimolato dal punto di vista neurologico, cognitivo, psicologico, emotivo, affettivo e relazionale e, in questo modo, tutte le sue abilità e tutti i suoi linguaggi (verbali, visivi, audio-oral, manuali, cinesici, musicali, iconici) vengono attivati.

Questo coinvolgimento globale favorisce l'acquisizione naturale della lingua, "integrando le diverse componenti:

- a. *cognitive*: ad esempio, l'elaborazione di una strategia di gioco, l'apprendimento di regole;
- b. *linguistiche*: ad esempio, la lettura o la spiegazione di regole, le *routines* quali la conta o le frasi rituali che accompagnano alcuni giochi, le interazioni spontanee legate al gioco;
- c. *affettive*: ad esempio, il divertimento, il piacere, la motivazione al gioco;
- d. *sociali*: ad esempio, la squadra, il gruppo;
- e. *motorie e psicomotorie*: ad esempio, il movimento, la coordinazione, l'equilibrio;
- f. *emotive*: ad esempio, la paura, la tensione, il senso di liberazione;
- g. *culturali*: ad esempio, le regole specifiche, le modalità di relazione e le ritualità che precedono, accompagnano e chiudono il gioco;
- h. *transculturali*: ad esempio, la necessità delle regole e la necessità, affinché vi sia gioco, del rispetto delle stesse (CAON, 2006: 46; 2009: 66).

Il gioco, inoltre, mette la persona nelle condizioni di *imparare facendo*, ossia di apprendere attraverso la pratica, e di *imparare divertendosi*.

In questo modo, il connubio armonico tra azione, divertimento e impegno permette al soggetto apprendente di imparare coniugando il piacere intrinseco dell'attività con lo sforzo cognitivo e psicofisico, di stimolare la propria immaginazione e creatività e di accrescere costantemente le proprie conoscenze e competenze.

Dal punto di vista prettamente linguistico, l'attività ludica può assumere grande importanza poiché la maggior parte delle tipologie di giochi prevedono e richiedono l'uso della parola e la messa in pratica di strategie comunicative adeguate, sia prima del gioco, per la spiegazione e la negoziazione delle regole sia successivamente, per le comunicazioni tra i partecipanti durante e dopo lo svolgimento del gioco.

In un contesto CAD plurilingue e multietnico, la didattica ludica si può rilevare di grande valore per una serie di motivi di ordine educativo, linguistico e cognitivo.

Il gioco, infatti:

- a. contribuisce a creare un ambiente rilassato, sereno e piacevole;
- b. stimola e mantiene alta la motivazione intrinseca a imparare: una motivazione basata sulla curiosità, sull'interesse, sul piacere del fare e sul divertimento è il primo passo verso un'acquisizione stabile e duratura;
- c. stimola lo sviluppo di diverse intelligenze, non solo quella logica e linguistica ma anche, ad esempio, quelle spaziale, cinestetica, musicale;
- d. "è spesso esperienza multisensoriale e quindi migliora la fissazione delle informazioni grazie alla ridondanza e alla connessione di lingua e altri codici (iconico, musicale, cinestesico)" (CAON, 2006: 47);
- e. utilizza la lingua come veicolo di informazione e quindi permette ai discenti di "fare esperienze autentiche con la lingua" (CAON F., RUTKA S., 2004: 25): la lingua legata ai bisogni, alle motivazioni ed agli interessi degli allievi viene scoperta attraverso attività piacevoli e usata

in situazioni concrete per raggiungere scopi autentici quali giocare, interagire, socializzare e quindi inserirsi al meglio nel nuovo ambiente scolastico;

- f. “è co-costruttivo e permette di agire contemporaneamente su diverse zone di sviluppo prossimale per cui è proponibile anche a livelli differenziati” (CAON, 2006: 47). Gli studenti possono partecipare attivamente anche se hanno livelli diversi di competenza linguistica e comunicativa in L2: attraverso il gioco, infatti, il discente non solo mette in atto conoscenze e abilità pregresse che non sono legate solo alla competenza linguistica, ma può partecipare in modo attivo svolgendo compiti adeguati per il suo livello e, allo stesso tempo, imparando, per imitazione, strutture e espressioni più complesse dai compagni, italofoni e non, “più esperti” nella lingua e che fungono da modello.
- g. facilita l’acquisizione della lingua per comunicare: il discente ha la possibilità di ascoltare lingua, essere aiutato dal gruppo di pari nella comprensione della stessa (*peer tutoring*); ottenere un *feedback* immediato circa la comprensibilità e l’efficacia delle sue produzioni linguistiche;
- h. coinvolge completamente l’allievo che acquisisce la lingua senza accorgersene, come sostiene la “*rule of forgetting*” di Krashen, secondo la quale una persona acquisisce meglio una lingua quando si dimentica che la sta imparando, quando la sua attenzione si sposta sul significato veicolato dalla lingua e non sulla forma linguistica;
- i. educa a costruire le relazioni ed a cooperare con gli altri apprendendo importanti abilità sociali quali la capacità di collaborazione e di aiuto reciproco, l’accettazione e il rispetto di regole condivise;
- j. consente di far lavorare gli studenti attraverso diverse modalità organizzative: a coppie, in gruppi, a squadre;
- k. aiuta a veicolare i valori dell’educazione interculturale.

Il gioco, è allo stesso tempo, *transculturale* e *culturalmente determinato*. Transculturale perché, “tutte le persone, indipendentemente dalla loro provenienza geografica, giocano e hanno

giocato. Condividono perciò alcune regole implicite di quella che vorremo chiamare una “grammatica universale ludica”, come ad esempio, il rispetto delle regole o la ritualità della “conta” iniziale. Il gioco, quindi, è un’esperienza che accomuna, che mette in contatto e stabilisce una relazione tra culture anche distanti, tra diverse conoscenze e competenze” (CAON, 2006: 28).

Culturalmente determinato perché “è specchio/immagine della società nella quale si sviluppa ed ogni giocatore “gioca” [...] anche regole, simboli, aspirazioni, fantasie che sono proprie della cultura nella quale vive” (STACCIOLI, 1998: 151).

Molto significative, a tal proposito, le riflessioni proposte da Caon (2006: 48-49) che riporta quanto scritto da D’Andretta sull’utilità del gioco per favorire la relazione e lo scambio tra persone, contenuti e valori culturali ‘altri’ e per favorire nei discenti lo sviluppo di un atteggiamento di apertura e di empatia nei confronti della diversità e di relativismo rispetto ai propri linguaggi e ai propri percorsi cognitivi abituali. I giochi, scrive D’Andretta “consentono di vivere in prima persona [...] l’esperienza del «decentramento», la vertigine del spaesamento che scaturisce dal percepire come relativo ciò che si era abituati a considerare assoluto, o nel percepire come culturale ciò che si era abituati a considerare naturale” (D’ANDRETTA, 1999: 24).

Al termine dell’esperienza ludica, il docente, suggerisce Caon, può proporre agli studenti una riflessione sulle connotazioni culturali emerse dai giochi e sul valore di giocare. Obiettivi di tale riflessione comune sono: far mettere in discussione l’approccio etnocentrico alla cultura e le fuorvianti semplificazioni insite negli stereotipi; far riconoscere il valore del pluralismo culturale; stimolare l’interesse per l’alterità e l’identità transculturale attraverso un’interazione piacevole e motivante” (CAON, 2006: 49).

4.7.1 Dalla teoria alla pratica: i progetti “gioco anch’io” e “parlavolo”

I principi, le finalità e i metodi della glottodidattica ludica hanno trovato straordinaria applicazione nei due progetti “gioco anch’io: imparare la lingua italiana attraverso il gioco del calcio”³² e “parlavolo: imparare la lingua italiana attraverso la pallavolo”.

I progetti, coordinati da Caon, nascono dalla collaborazione interistituzionale tra comuni e province (Assessorati alle Politiche Educative, alle Politiche sociali e allo Sport), l’Università Ca’ Foscari di Venezia (in particolare il Laboratorio ITALS e il Laboratorio Teoria della Comunicazione), il Settore Giovanile Scolastico del Veneto, la Federazione Italiana Giuoco Calcio e alcuni istituti scolastici e diverse società sportive.

Essi sono nati dall’esigenza di progettare dei nuovi contesti di apprendimento che potessero, allo stesso tempo, conciliare esigenze di acquisizione linguistica e di sviluppo sportivo ed educativo con l’offerta di occasioni di socializzazione, di conoscenza e di scambio reciproci, di cooperazione.

Il tutto collegato dal filo conduttore dell’educazione interculturale.

Queste esperienze si sono originate e sviluppate sulla base delle seguenti intenzioni (CAON, 2008c: 91-92):

- a. rielaborare le metodologie glottodidattiche adattandole ad un contesto particolarmente complesso come il laboratorio multiculturale, plurilivello e plurietà;
- b. favorire l’apprendimento significativo della lingua italiana per studenti migranti attraverso contesti facilitanti e metodologie che valorizzino le differenze;
- c. permettere agli studenti in difficoltà scolastica di trovare spazi di “eccellenza” in cui tutorare studenti migranti;
- d. attivare delle tecniche per il tutoraggio tra pari tra studenti migranti e tra migranti e italiani;

³² Per approfondimenti cfr. CAON F, ONGINI V., 2008, *L’italiano nel pallone. Italiano L2 e integrazione attraverso il gioco del calcio*, Roma, Sinnos Editrice

- e. promuovere i valori dell'educazione interculturale attraverso modalità innovative e motivanti quali lo sport;
- f. utilizzare lo sport come strumento di promozione dell'individuo in un contesto di integrazione tra persone e culture, recuperandone così la piena dimensione valoriale (responsabilità individuale, senso del gruppo, condivisione delle responsabilità negli obiettivi);
- g. promuovere iniziative a carattere sportivo-educativo che permettano di costruire nuovi spazi di condivisione e di cooperazione tra minori italiani e non italiani;
- h. promuovere il benessere psicofisico attraverso contesti educativi e ricreativi;
- i. iniziare un percorso collaborativo "integrato" in cui Università e altre istituzioni - scuole ed enti pubblici - trovassero una condizione di valori e di strategie operative su progetti ampi e complessi".

Tali intenzioni si sono concretizzate attraverso la costituzione e la conduzione di laboratori pomeridiani della durata di quattro ore settimanali ciascuno che prevedevano, in modo integrato e continuo, l'alternarsi tra momenti sportivi in campo o in palestra e le fasi didattiche in aula.

I laboratori erano frequentati da studenti sia italiani che di origine culturale e linguistica diversa, di differenti età e di livelli diversi di conoscenza linguistica e disciplinare.

La gestione di questi contesti a forte eterogeneità è stata condotta attraverso l'applicazione della metodologia glottodidattica specifica per le Classi ad Abilità Differenziate (*Cooperative Learning*, tutoraggio tra pari, riflessioni metacognitive, attività ludiche, compiti diversificati e differenziati).

Considerati gli obiettivi orientati verso l'educazione linguistica, interculturale e psicomotoria e sportiva, il modello alla base dei progetti, si fonda sulla collaborazione, l'interdipendenza e il coordinamento tra i diversi ambiti e contesti educativi coinvolti. "Questo ha portato a una costante collaborazione tra i docenti di laboratorio e gli allenatori sportivi (o i docenti di educazione motoria) che permettesse di creare un modo di lavorare indipendente e

facilitante per far trasferire agli studenti abilità linguistiche e competenze da un contesto all'altro" (CAON, 2008c: 71).

L'interdipendenza, tra i soggetti coinvolti a diversi livelli (le istituzioni, i docenti, gli studenti, compagni in aula e nel campo da gioco) è la caratteristica principale che fornisce valore e ricchezza a questi progetti.

Tale interdipendenza connota, in maniera sistematica, il modello, promuovendo e facilitando:

- a. "dal punto di vista glottodidattico, una 'ridondanza' di lessico e strutture tra campo e aula, la comprensione dell'*input* linguistico attraverso la concretezza dell'esperienza sensorimotoria coordinata con l'*input* stesso, il trasferimento dell'*input* linguistico all'astrazione della lettura e della scrittura;
- b. dal punto di vista interculturale, la possibilità di far vivere un'esperienza coinvolgente e complessa, in quanto implica una partecipazione emotiva, cognitiva affettiva e motoria delle persone [...];
- c. dal punto di vista educativo [...], la possibilità di acquisire conoscenze e competenze su alcuni ambiti correlati al gioco sportivo in cui si coniugano lingua e attività sportiva. È il caso, ad esempio, di norme d'igiene personale, d'educazione alimentare e alla salute, di traumatologia e di primo soccorso, di scrittura giornalistica in ambito sportivo [...]" (CAON, 2008c: 72).

4.8 La differenziazione e la stratificazione del compito

Rose (1997:13) usa una bellissima metafora per rappresentare la classe ad abilità differenziate, la metafora dell'*ascensore*.

Occorre, per prima cosa, afferma Rose, che ciascuno entri nell'ascensore. Ci sarà chi ci entrerà rapidamente, chi dovrà invece essere spinto. Alcuni studenti raggiungeranno la sommità dell'edificio, altri dovranno fermarsi al terzo piano e altri ancora al primo, ma ciascuno avrà modo di raggiungere una certa altezza. A classe conclusa, ogni studente può lasciare l'aula con il sentimento

di aver fatto qualcosa che lo ha messo alla prova e di aver conseguito un certo risultato.

Il pensiero descritto potrebbe essere ben rappresentato dal detto *a ciascuno il suo*, ogni studente, cioè, va messo alla prova secondo il carico linguistico e cognitivo che può affrontare.

Dare la possibilità agli studenti, persone uniche nella loro diversità, di poter scegliere tra *attività glottodidattiche differenti*, vuol dire aiutarli ad ottenere migliori risultati nell'apprendimento linguistico, migliorando quelli che sono i loro punti deboli, rafforzando le loro capacità, consolidando i loro punti di forza, mettendo a disposizione della classe, in un'ottica di apprendimento tra pari, le loro specifiche competenze.

Ne consegue che la differenziazione e la stratificazione del compito rappresentano le modalità metodologiche più adeguate per gestire l'eterogeneità della classe ad abilità differenziate.

La differenziazione consente a tutti gli apprendenti di sviluppare diverse abilità; la stratificazione fa sì che “lo studente eccellente non sia demotivato da un compito poco sfidante [...] e lo studente in difficoltà non sia «schiacciato» da un compito troppo difficile per lui” (CAON, 2008a: 66).

La differenziazione e la stratificazione danno agli studenti la possibilità di svolgere attività aperte o flessibili, ossia “attività che hanno una vasta gamma di obiettivi che possono essere chiamati in causa a seconda delle esigenze” (CELENTIN, 2006: 202). Le attività flessibili permettono agli studenti di scegliere fra un certo numero di sotto-compiti che prevedono diversi livelli di padronanza linguistica o concettuale, di quantità di lingua da produrre, di ruoli con difficoltà differenziate.

Celentin (2006: 203) sintetizza i vantaggi dell'utilizzo di attività flessibili all'interno di classi plurilivello ad abilità differenziate, nel seguente modo:

- a. tutti gli studenti, a qualsiasi livello si trovino, sono in grado di svolgere con soddisfazione il compito o parte di esso;
- b. anche uno svolgimento parziale del compito permette di soddisfare la richiesta dell'attività;

- c. ognuno ha la possibilità di imparare qualcosa di utile per il proprio percorso di sviluppo personale;
- d. ciò che viene appreso può essere differente per ciascuno studente.

Un percorso che tenga conto di questi elementi e di queste necessità è orientato verso “l’inclusione di ogni singolo alunno, offrendo intenzionalmente e responsabilmente contesti di apprendimento che sappiano garantire, coniugandoli insieme, il diritto alla personalizzazione dell’apprendimento e alla co-costruzione delle conoscenze attraverso la relazione” (MINELLO, 2006: 128).

In sostanza, relativamente all’apprendimento linguistico, percorsi di questo tipo aiutano l’allievo a costruire, nei modi più consoni alle sue capacità, esigenze e preferenze, una propria identità linguistica attraverso la relazione con l’altro, un sapere linguistico che è, quindi, il frutto dell’incontro tra il sé e l’altro, diverso da sé.

a. La differenziazione

Differenziare il compito significa creare e offrire agli studenti degli *input* (contenuti, materiali ecc.) in parte comuni e in parte diversificati dal punto di vista linguistico, delle modalità in cui sono rappresentati e somministrati o dello sviluppo delle abilità e delle competenze specifiche che essi richiedono. In questo modo “ogni studente può interiorizzare lessico, strutture, concetti e procedure diverse partendo dalla sua reale competenza comunicativa e attraverso la strategia che più è consona al suo stile” (CAON, 2008a: 67).

Ci sono vari modi di differenziare il compito.

Ad esempio, possono essere proposte ai discenti delle attività diversificate sulla base a intelligenze e stili cognitivi diversi, in modo da andare incontro e soddisfare le esigenze e le preferenze di tutti gli studenti presenti in classe.

Un’altra possibilità di differenziazione è quella suggerita da Balboni (2006), il quale, riferendosi agli studenti migranti che imparano l’italiano o le lingue straniere nel contesto classe, propone di differenziare il *focus*, ossia l’obiettivo

dell'attività: in questo modo, l'*input* è comune a tutti, cambiano però le richieste fatte ai diversi gruppi di studenti.

Ad esempio, se si tratta di un'attività di approfondimento lessicale, si potrà chiedere agli studenti italofoni, di classificare i termini sulla base di criteri forniti dal docente o individuati dagli stessi discenti e di creare delle mappe semantiche, mentre, gli allievi migranti potranno essere impegnati nella scoperta del significato delle nuove parole presentate, attraverso, ad esempio, attività di associazione immagine-parola.

In questo modo, pur mantenendo un *input* comune, è possibile comunque agire sulla personalizzazione.

Gli elementi differenziabili possono essere:

- a. *le metodologie e le tecniche didattiche* (metodologia ludica, lavoro cooperativo, lavoro individuale, ecc.);
- b. *la tipologia dei task*, alternando attività orali, scritte, di manipolazione ecc.;
- c. *i ritmi di gestione della lezione*, consentendo agli studenti di scegliere schede di lavoro differenziate che richiedono tempi diversi per la loro esecuzione sulla base delle potenzialità e delle capacità dei singoli;
- d. *l'input fornito dal docente*, distinguendo tra *input* per la comprensione e *input* finalizzato alla produzione. Nel primo caso l'input può contenere anche forme non processabili per gli studenti mentre, nel secondo caso, le strutture linguistiche contenute devono essere ben calibrate sulla base dei diversi livelli di competenza degli studenti presenti in classe.

b. *La stratificazione*

Un'altra strategia che permette di agire sul piano dell'individualizzazione, rispondendo alle esigenze diversificate della CAD, è la stratificazione del compito sulla base della complessità linguistica, ossia "la possibilità di procedere in classe proponendo attività, compiti, esercizi organizzati a strati che vanno dal più semplice al più complesso ma che possono essere utilizzati simultaneamente in un'unica scheda di attività o compiti da svolgere. Gli strati

costruiti *ad hoc* dal docente possono corrispondere a diversi gradi di accessibilità ad un testo o ad un significato, ma possono anche costituire interessanti “aperture laterali” in direzione della personalizzazione” (D’ANNUNZIO, DELLA PUPPA, 2006: 147-148).

Gli elementi stratificabili possono essere:

- a. *il task*, Balboni (2006) descrive alcune possibilità di stratificazione individuando i compiti (*task*) che sono «a strati» di complessità linguistica. Ad esempio, per sviluppare l’abilità di comprensione, il docente può proporre agli studenti una scheda contenente delle domande in ordine progressivo di difficoltà: gli allievi migranti appena o da poco arrivati in Italia e i discenti italiani con difficoltà linguistiche o cognitive, possono rispondere alle prime domande che richiedono una comprensione globale del testo, mentre, gli allievi italiano o stranieri che hanno già sviluppato una competenza significativa nella lingua seconda, possono provare a rispondere a tutta la serie di domande contenute nella scheda;
- b. *le tecniche didattiche*;
- c. *i contenuti*.

4.9 I modelli operativi

Un modello operativo con cui condurre attività in «coabitazione» tra studenti italiani e stranieri nella classe CAD, ricavandone profitto per entrambi, o tra studenti migranti che frequentano i laboratori di italiano L2, è rappresentato dall’Unità Stratificata e Differenziata (USD).

Questo modello operativo è stato elaborato da D’Annunzio e Caon. A questa prima elaborazione sono seguiti gli apporti di Balboni e Della Puppa, grazie ai quali si è giunti al modello così definito.

D’Annunzio e Della Puppa (2006: 138), riferendosi alle ragioni che sottostanno all’elaborazione del modello, affermano che esso nasce dall’esigenza di fornire uno strumento operativo efficace ai docenti che operano in contesti educativi fortemente eterogenei e stabilmente multiculturali, e dall’orientamento

didattico e pedagogico che va nella direzione della personalizzazione, che abbiamo visto essere cruciale nell'apprendimento linguistico.

Gli elementi caratterizzanti e costitutivi della USD sono:

- a. elementi costitutivi *trasversali*: motivazione, comprensibilità e valutazione. Essi, cioè, non si collocano in un momento unico e in una fase precisa, ma fanno da sfondo all'unità, diventando elementi indispensabili per una efficace applicazione del modello;
- b. elementi costitutivi *ricorsivi*: differenziazione, stratificazione e valutazione. Essi, cioè, ricorrono in diversi momenti dell'unità coniugati ad approcci, tecniche, compiti (*task*), quindi caratterizzanti più livelli e modalità di lavoro.
- c. elementi costitutivi *variabili*: condivisione, analisi ed elaborazione, metacognizione, *transfer* o rielaborazione creativa. Sono elementi variabili nel senso che non sono tutti sempre presenti in ogni unità e possono occupare uno spazio e un ordine diverso;
- d. la *ricorsività*, nel senso che essa può essere applicata per un numero teoricamente infinito di volte sia nel micro (ad esempio la lezione) che nel macro contesto (ad esempio un intero corso).

La differenziazione e la stratificazione sono stati oggetto di riflessione nel precedente paragrafo, di seguito invece procederemo all'analisi degli elementi trasversali e variabili dell'USD,

a. *La motivazione*

Tra i processi psicologici che afferiscono all'emozione e all'affettività, la motivazione, come abbiamo visto, è un elemento cardine che condiziona l'apprendimento.

Per questo motivo, è importante che, durante l'USD, siano previsti momenti dedicati ad attività che favoriscano e stimolino la motivazione positiva.

Inoltre, se il livello di competenza linguistica raggiunto dagli allievi stranieri lo consente, è opportuno riservare uno spazio della riflessione metacognitiva per

promuovere la consapevolezza nello studente sul ruolo determinante della motivazione stessa in tutto il processo di apprendimento.

b. La comprensibilità

La comprensibilità di un *input* è strettamente legata alle conoscenze pregresse della persona apprendente.

La comprensibilità è dunque caratterizzata da tre fattori: l'enciclopedia (conoscenza personale del mondo), la cultura d'appartenenza e la competenza comunicativa.

L'interazione di questi tre fattori attiva la cosiddetta *Expectancy Grammar* (E.G.) o grammatica dell'anticipazione, ossia la capacità di prevedere che cosa può essere detto in un determinato contesto.

La comprensione non è un processo lineare ma simultaneo e globale, l' E.G. permette di creare un'ipotesi simultanea e globale rispetto a quanto viene letto o ascoltato o visto, ipotesi che può essere successivamente, attraverso il contatto con l'*input*, confermata, completata o modificata.

Nel modello operativo dell'USD si devono tenere presenti i processi che attivano la *Expectancy Grammar* e l'idea di apprendimento come processo costruttivo e graduale: “ogni *input*, che si tratti di *input* linguistico, di contenuto o di procedura, extralinguistico o paralinguistico, deve essere reso comprensibile, permettere anche una rinnegazione assieme agli studenti e niente deve essere dato per scontato, altrimenti può essere compromessa l'efficacia della creazione delle condizioni favorevoli all'acquisizione” (D'ANNUNZIO, DELLA PUPPA, 2006: 145).

c. La valutazione

Come specificato sopra, nel modello operativo dell'USD, la valutazione è un elemento che ricorre all'interno di tutte le sue fasi interagendo con obiettivi, metodi e tecniche didattiche. Questo perché, la valutazione, in coerenza con l'approccio didattico dell'USD, fondato sull'inclusione, la cooperazione, la co-costruzione della conoscenza e la personalizzazione dei compiti, non può essere considerata solamente come la conclusione di un percorso.

In un contesto fortemente differenziato quale quello della classe multietnica è necessario abbandonare un approccio valutativo che si limiti al conteggio degli errori.

L'asettico conteggio degli errori impedisce la comprensione di come lo studente straniero stia costruendo la propria interlingua.

Gli errori, nell'ottica di una valutazione formativa, devono essere analizzati e utilizzati come fonte di informazione circa i passaggi interlinguistici dell'allievo, uno strumento per capire come lo studente sta apprendendo e come sostenere tale apprendimento.

d. La condivisione

“Nella condivisione c'è modo di esprimere le proprie conoscenze pregresse, di negoziare concetti e formulazioni di enunciati, di sostenere o teorie, di confrontarsi su ipotesi” (D'ANNUNZIO, DELLA PUPPA, 2006: 149).

È fondamentale quindi che l'USD preveda momenti di condivisione, organizzati dall'insegnante, che possono essere ad ampio raggio e quindi coinvolgere tutta la classe, oppure avvenire in coppia o in piccoli gruppi.

La condivisione può essere gestita attraverso attività molto strutturate (il *Cooperative Learning*) oppure attraverso la costruzione di mappe concettuali, *spidergram*, *brainstorming*, dialoghi, raccolta di parole-chiave, raccogliere appunti, scrivere sintesi, scambiarsi opinioni. Con allievi stranieri neo-arrivati la condivisione dovrà, necessariamente, essere realizzata con il ricorso a mezzi comunicativi non verbali.

e. La metacognizione

In un contesto fortemente eterogeneo come quello della CAD, in cui, come abbiamo visto, ci possono essere significative differenze tra il modo di insegnare del docente e i modi di apprendere dei discenti, la metacognizione diventa un momento importante per consentire ai docenti di rendere esplicite le conoscenze, le abilità, le competenze che, a loro avviso, possono essere messe in atto per favorire il processo di apprendimento; di recuperare, esplicitandolo, il percorso didattico svolto, accompagnando i discenti nella valutazione dello

stesso, relativamente agli aspetti affettivo-motivazionali, relazionali, contenutistici e procedurali.

Anche semplici indagini sul piacere di quello che è stato fatto o su cosa si ritiene di aver imparato sono passi importanti per stimolare negli studenti l'abitudine ad una valutazione del percorso e ad un'autovalutazione.

f. L'analisi ed l'elaborazione

Durante questa fase vengono proposti degli esercizi scritti, solitamente, svolti individualmente (COONAN, 2004: 173) con l'obiettivo "di maturare consapevolezza riguardo alle abilità da mettere in atto e ai concetti da padroneggiare per risolvere un compito" (D'ANNUNZIO, DELLA PUPPA, 2006: 151).

Questi esercizi mirano ad evidenziare la correttezza della lingua o dei suoi contenuti ed offrire allo studente l'occasione per confrontarsi con una forma di lingua controllata, finalizzata all'esercizio di abilità e conoscenze specifiche e controllate. Esempi tipici di esercizi usati in questa fase possono essere abbinamenti parola-immagine, esercizi di inclusione/esclusione, cruciverba.

g. Le attività di Transfer

Le attività di *transfer* permettono agli studenti di riutilizzare, in contesti diversi, le conoscenze e le abilità precedentemente acquisite. In questo modo, gli studenti, nello svolgimento di attività progettate e proposte dai docenti, si confrontano con situazioni linguistiche diverse e svolgono compiti linguistici mettendo in campo competenze e procedure scoperte, precedentemente, in altri contesti.

h. La rielaborazione creativa

Le attività di rielaborazione creativa servono a guidare i discenti nel rielaborare quanto studiato ed esperito a scuola per applicarlo con successo in contesti extrascolastici.

Gli esercizi più usati in questa fase sono: mettere in ordine sequenziale, paragonare/comparare, risolvere problemi, condividere esperienze personali, inventare, immaginare, rielaborare i dati della realtà per esercitare la propria creatività. Le attività possono essere fortemente motivanti se costruite a partire dagli interessi e dai talenti “extrascolastici” degli studenti.

Riteniamo che il valore del modello operativo dell’USD risieda nel fatto che, oltre a costituire, come abbiamo visto, uno strumento e una soluzione per l’attuazione di attività tra alunni migranti ed italiani in classe, possa fungere anche da punto di incontro e strumento di collegamento tra le attività svolte in laboratorio dagli apprendenti stranieri e quelle svolte in classe dai compagni italiani.

I collegamenti tra classe e laboratorio risultano essenziali perché “l’efficacia e la riuscita delle attività laboratoriali, personalizzate o in autoapprendimento, rivolte esclusivamente ad alunni migranti dipende, in buona misura, anche dal legame che queste hanno con quanto si svolge e si propone in classe” (D’ANNUNZIO, DELLA PUPPA, 2006: 138).

Un esempio di applicazione del modello in situazione di coabitazione viene proposto da Balboni (2006: 272-274).

Ipotizzando, per gli allievi migranti, due ore alla settimana di insegnamento disciplinare e due ore di insegnamento in laboratorio di italiano L2, per un totale di quattro ore settimanali di lavoro su uno specifico tema, Balboni rappresenta graficamente il modello nel seguente modo:

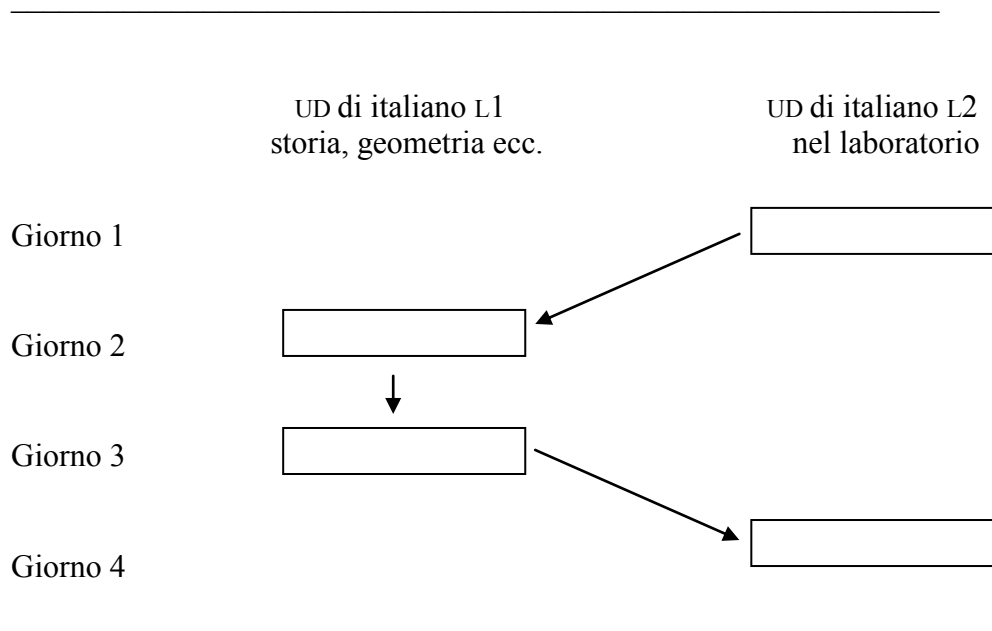


Fig. 4.1: *Applicazione del modello operativo per le attività in «coabitazione»* (BALBONI, 2006: 272)

Balboni spiega questo modello nel seguente modo.

a. Prima ora di laboratorio di italiano L2

Nella prima ora in laboratorio si svolgono attività che preparano alla prima lezione in comune, in classe, che si terrà uno o due giorni dopo. In questa ora, ad esempio, può essere presentato il lessico relativo al tema che verrà affrontato successivamente in classe

b. Due ore in «coabitazione»

Nelle due ore comuni in classe, il lavoro è focalizzato sull'argomento previsto e gestito dall'insegnante disciplinare; i discenti migranti possono lavorare su compiti differenziati e schede stratificate in relazione al livello di difficoltà linguistica o anche in base ai contenuti.

Durante questa lezione ci sono degli aspetti comuni, quali l'argomento, i processi cognitivi, il *focus*, l'obiettivo didattico e aspetti che possono essere diversi. Balboni, a questo proposito, fa un esempio concreto per illustrare

efficacemente i contenuti e le modalità diverse che possono differenziare il lavoro di discenti nativi e non in questa fase del percorso in coabitazione.

Se ad esempio, la lezione è focalizzata sui mezzi di trasporto:

- gli allievi italiani, lavorando alla costruzione della mappa semantica, accrescono la loro conoscenza sul tema sia in senso diacronico (lettighe, mongolfiere, dirigibile ecc..) sia in senso culturale (risciò, piroga, gondola, slitta ecc.) e consolidano i processi di categorizzazione individuando dei criteri specifici (mezzi mossi dall'uomo, da un motore o dalla forza della natura; mezzi individuali e collettivi ecc.);
- gli allievi migranti possono usufruire, come gli italiani, di una panoramica globale e successivamente, dare un proprio contributo sui mezzi di trasporto rispetto alla loro cultura di appartenenza, rafforzare la loro conoscenza lessicale (e morfologica, se viene dato l'articolo che indica il genere) sui mezzi di trasporto comuni nella vita quotidiana italiana e, eventualmente, avere anche informazioni sui luoghi in cui tali mezzi vengono usati (l'aeroporto, la stazione ferroviaria, metropolitana ecc). In questo caso, Balboni precisa che se ci dovessero essere delle espressioni o strutture usate dai compagni italiani che si collocano nella zona di sviluppo prossimale, cioè collocato nel gradino immediatamente successivo rispetto a quanto è già stato acquisito, gli apprendenti stranieri possono avere un apprendimento spontaneo o incidentale.

c. Seconda ora di laboratorio di italiano L2

La seconda ora settimanale di laboratorio serve a riprendere aspetti linguistici (pronuncia, morfologia, ecc.) incontrati in «coabitazione», a consolidare la lingua dello studio di quella disciplina e a preparare le successive ore di «coabitazione». Balboni precisa che se c'è stato un apprendimento incidentale, può essere individuato, eventualmente corretto, comunque consolidato.

Balboni puntualizza che questo modello consente di costruire delle unità didattiche stratificate e differenziate che, se non possono certo includere il totale del monte ore settimanale, possono sicuramente sostenere le lezioni in «coabitazione», facendone ore di crescita anche per gli studenti stranieri, realizzando una didattica realmente inclusiva, ed evitando che la loro presenza diventi un fattore di rallentamento per la normale attività scolastica degli allievi italofoni.

Questo modo di operare per l'inclusione di tutti i discenti richiede necessariamente una collaborazione tra i docenti disciplinari e i facilitatori linguistici. Spesso, almeno inizialmente, la progettazione e la realizzazione di unità diversificate e stratificate viene svolta dai facilitatori, i quali possono gradualmente mettere a disposizione dei docenti le loro competenze mostrando come preparare schede stratificate sulla base delle difficoltà linguistiche o attività differenziate per gli allievi stranieri, in questo modo, continua Balboni, tutti gli insegnanti diventano di fatto docenti *anche* di italiano L2.

SECONDA PARTE

La ricerca

CAPITOLO 5

Il *focus* e la pianificazione della ricerca

Introduzione

La diversità a scuola può essere vissuta come un ostacolo, un problema per il ‘normale e regolare’ svolgimento delle attività, oppure come una ricchezza da sfruttare e valorizzare.

La scelta dell’una o dell’altra prospettiva con cui considerare la diversità dipende da e, indubbiamente, orienta, le scelte metodologiche dei docenti, i quali sono, sempre di più, chiamati a confrontarsi con la complessità delle differenze (personali, linguistiche, culturali ecc.) presenti nelle loro classi.

Nella prospettiva dell’educazione interculturale, la diversità in ambito scolastico è considerata una risorsa potenziale che, se la scuola è in grado di coglierla nei modi più opportuni, può accrescere le opportunità formative degli studenti, portando, a *tutti*, maggiore benessere e crescita sul piano cognitivo e dell’acquisizione del sapere, emotivo, relazionale e sociale.

Lo scopo della nostra ricerca è quello di indagare *se* e *come* la diversità linguistica e culturale presente nelle classi ad abilità differenziate, sempre più plurilingue e multietniche per effetto della presenza ormai consolidata di allievi di origine straniera, sia considerata una risorsa da sfruttare per lo sviluppo delle competenze linguistiche e (inter)culturali di tutti gli allievi, italiani e stranieri, presenti nelle classi che saranno oggetto di indagine e di osservazione.

In questo capitolo, nella prima parte, illustreremo il *focus* della ricerca, indicandone le domande, gli obiettivi e la struttura e rifletteremo sulle possibilità dei discenti, nativi e non, di fungere da risorsa reciproca per i rispettivi apprendimenti, nella seconda parte, invece, verranno approfonditi gli obiettivi della ricerca sul macro-contesto e verrà illustrato lo strumento, il *questionario*, attraverso il quale la ricerca è stata realizzata.

5.1 Il *focus* e le domande della nostra ricerca

Secondo la glottodidattica d'ispirazione umanistico-affettiva e costruttivista, *la classe*, attraverso l'educazione e il tutoraggio tra pari, può costituire una *risorsa* per l'apprendimento linguistico, ma non solo, di *tutti* i suoi partecipanti. Se il contesto didattico è costituito da una classe plurilingue e multiculturale ad abilità differenziate, realtà didattica questa oramai consolidata nell'attuale panorama scolastico italiano, è probabile che le occasioni per gli studenti di essere risorsa reciproca per i loro apprendimenti si moltiplichino perché, proprio in virtù del fatto che in classe convivono allievi di lingue e culture diverse, *molteplici* sono le personalità, i vissuti, le intelligenze, gli stili cognitivi, i riferimenti culturali, le competenze, i talenti presenti in classe che possono essere sfruttati quale risorsa per tali apprendimenti.

In sostanza, la differenza moltiplica le occasioni di incontro e di confronto e manifesta su più piani il proprio valore.

Sulla base di queste considerazioni, attraverso la nostra ricerca, abbiamo voluto indagare se effettivamente, nelle classi plurilingui e multiethniche italiane prese in considerazione, i discenti costituiscono una concreta e reale risorsa reciproca per il loro apprendimento linguistico e culturale o perlomeno se esistono le condizioni potenziali affinché ciò avvenga.

Pertanto, le domande della nostra ricerca sono state le seguenti, nella classe CAD plurilingue e multiculturale:

- a. *gli allievi (italiani e stranieri) fungono da risorsa reciproca per la loro acquisizione linguistica?*
- b. *gli allievi stranieri costituiscono una risorsa per lo sviluppo della competenza interculturale in classe?*

5.2 La struttura della ricerca

Per poter soddisfare tali domande, dapprima abbiamo indagato, attraverso un *questionario*, l'opinione di alcuni docenti che agiscono in contesti scolastici a forte eterogeneità linguistica e culturale, con lo scopo di rilevare:

- d. se essi ritengono che i loro discenti, italiani e migranti, possano fungere da risorsa reciproca per i rispettivi apprendimenti linguistici e per lo sviluppo della loro competenza o sensibilizzazione interculturale; se sì
- e. quali *aspetti della competenza linguistica e comunicativa* possono esserne maggiormente interessati; e
- f. quali *metodologie e strategie didattiche* mettono in atto o potrebbero essere sviluppate in classe per far sì che i discenti diventino concretamente una risorsa reciproca per la costruzione della loro competenza linguistica e culturale.

Successivamente, dopo aver raccolto le opinioni dei docenti ed analizzato, pertanto, dei *dati dichiarativi*, abbiamo ritenuto opportuno indagare ciò che avviene realmente in una classe per raccogliere dati oggettivi e non mediati dall'opinione dei docenti.

A tale scopo, abbiamo condotto una sperimentazione in una classe CAD plurilingue e multiculturale della scuola secondaria superiore di I grado, con l'obiettivo di indagare se:

- d. gli studenti italiani svolgono la funzione di *tutor* con gli allievi migranti contribuendo così a costruire la loro competenza linguistica e comunicativa nella L2;
- e. gli apprendenti non nativi, sollecitando nei discenti italiani l'azione di tutoraggio e l'eventuale uso di altre lingue veicolari per la comunicazione, possono costituire una risorsa per l'educazione linguistica sia nella lingua materna che straniera dei compagni italofoni;

- f. la presenza in classe di allievi provenienti da contesti culturali diversi è sfruttata come occasione per il confronto, la riflessione e, se non l'arricchimento, quantomeno la sensibilizzazione interculturale.

I capitoli 6 e 7 saranno dedicati alla descrizione della ricerca condotta sui docenti e all'analisi dei dati raccolti tramite i questionari, mentre la sperimentazione svolta in classe (obiettivi, strumenti, fasi, analisi dei dati rilevati) sarà oggetto di trattazione nei capitoli 8, 9 e 10.

Prima di addentrarci nel vivo della descrizione della nostra ricerca, però, riteniamo opportuno chiarire in quali termini gli studenti italiani e migranti possono costituire una risorsa gli uni per gli altri, ossia quando e perché possono essere di supporto reciproco per lo sviluppo delle loro competenze linguistiche e culturali.

5.3 Perché gli allievi italiani e migranti della classe CAD possono essere risorsa reciproca per il loro apprendimento linguistico?

Il concetto basilare su cui si fonda la convinzione che i discenti possano fungere da risorsa e sostegno reciproci per il loro apprendimento, nel nostro caso linguistico, è quello di *Zona di Sviluppo Prossimale* (ZSP) sviluppato da Vygotskij.

Secondo lo studioso russo, la ZSP è definibile come “la distanza fra il livello di sviluppo attuale del bambino determinato dal modo in cui affronta da solo un *problem solving* e il suo livello di sviluppo potenziale determinato da come il *problem solving* viene affrontato sotto la guida un adulto o in collaborazione con compagni più capaci (VYGOTSKIJ, 1980: 127).

Ciò significa che le funzioni psicologiche e cognitive complesse hanno origine, dapprima, all'interno di un contesto di interazione sociale e, solo in un secondo momento, si manifestano come funzionamento mentale del soggetto.

Il concetto di ZSP ci dice quindi chiaramente che è l'interazione con gli altri, adulti o compagni più esperti, a rendere il soggetto apprendente capace di svolgere attività e compiti che, altrimenti, da solo, non sarebbe in grado di portare a termine o di compiere ottenendo lo stesso successo.

Nell'interazione, l'apprendente fa proprie le strategie suggerite dagli altri, strategie che non possedeva ancora ma che ora, grazie all'esperienza interattiva, vengono interiorizzate nella sua mente, entrando a far parte del suo patrimonio emotivo, psicologico e cognitivo.

Ecco quindi che il contesto sociale e le reti di scambi e di relazioni che da esso scaturiscono, diventano “strumento facilitante per lo sviluppo delle capacità cognitive” (RUTKA, 2006: 173) e, di conseguenza, *risorsa* per l'apprendimento. Nella pratica della classe plurilingue e multietnica, che non presenta un'unica ZSP ma che può essere definita come “contesto d'apprendimento a ZSP multiple” (CAON, 2008a: 53), il concetto di apprendimento intersoggettivo promosso dalla teoria vigotskijana, trova applicazione attraverso le funzioni di *scaffolding* (sostegno) e di *tutoring* (tutorato) che possono essere svolte dall'adulto, ma anche, ed è su questo aspetto che viene focalizzato l'interesse e lo scopo della nostra ricerca, dagli stessi compagni, impegnati a supportare l'apprendimento degli altri durante le attività didattiche svolte in coppie o in gruppi.

Riteniamo, pertanto che, all'interno della classe a forte processo migratorio, il sostegno reciproco tra i discenti possa favorire:

- lo sviluppo della loro competenza linguistica-comunicativa e (inter)culturale;
- lo sviluppo di quei processi cognitivi, metacognitivi, procedurali e strategici e di quegli atteggiamenti affettivi ed emotivi che incidono positivamente sull'apprendimento linguistico degli apprendenti.

Nei prossimi paragrafi analizzeremo ciascuno di questi aspetti, da entrambi i punti di vista, dello studente italiano e di quello migrante.

5.3.1 Risorsa per lo sviluppo della competenza linguistica e comunicativa

Durante le interazioni in classe, lo *studente italiano* può sostenere lo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa in italiano L2 del compagno migrante, in tutte le sue componenti, nello specifico, relativamente alle competenze:

- *fonologica*: aiutandoli a riconoscere e riprodurre i suoni della lingua italiana;
- *grafemica*: sostenendoli e correggendoli nella composizione grafica delle parole italiane. Questa azione tutoriale risulta essere particolarmente significativa con gli studenti stranieri che possiedono un sistema linguistico d'origine non alfabetico o comunque tipologicamente distante rispetto alla lingua *target* (pensiamo ad esempio, agli studenti sinofoni, arabofoni, ma anche macedoni e russi) che possono incontrare più difficoltà nell'attività di scrittura e quindi richiedere un maggiore supporto dal punto di vista ortografico;
- *morfosintattica*: fornendo spiegazioni sui meccanismi di funzionamento della lingua italiana; facendo notare gli errori commessi; fornendo correzioni e/o riproducendo la forma linguistica corretta, fungendo in questo modo da modello linguistico;
- *lessicale*: fornendo termini nuovi o sinonimi rispetto al lessico già conosciuto dai compagni non nativi, spiegando il significato di termini sconosciuti; stimolando un confronto tra le parole italiane e le corrispondenti traduzioni nella L1 degli studenti, ma anche, con gli studenti 'linguisticamente' più competenti, guidandoli nella combinazione e nella collocazione di *chunk* lessicali più complessi;
- *testuale*: aiutandoli a produrre testi chiari, coesi e coerenti.

Si pensi, ad esempio, ai lavori cooperativi in cui spesso viene richiesto, come compito finale, la produzione collettiva di un testo scritto o orale; in questo caso, la collaborazione con i compagni rappresenta un importante sostegno per lo studente migrante che potrà così relazionare la sua parte del lavoro in modo chiaro ed assumersi la sua responsabilità ai fini dello

svolgimento del compito e del raggiungimento dell'obiettivo finale del gruppo;

- *funzionale e pragmatica*: suggerendo o sistemando le espressioni linguistiche più adatte per raggiungere i propri scopi nel contesto, nei momenti più formali della vita scolastica, ma anche nei momenti di socializzazione informale, sia dentro che fuori la classe;
- *sociolinguistica*: le lingue mostrano forte instabilità e variabilità sia in senso diacronico che diatopico e tali variazioni, dal momento che le lingue sono organismi viventi, sono segnali di vitalità delle stesse (Santipolo, 2008).

Quale 'italiano' parlano gli studenti italiani in classe? Rifacendoci alla definizione di Santipolo (2008: 157) di repertorio linguistico quale "insieme degli strumenti verbali (lingue, dialetti e varietà)" e di "rapporti tra essi esistenti a disposizione di una comunità di parlanti (*speech community*)", qual è il repertorio linguistico dei discenti italiani in classe?

Pur premettendo che, data appunto la forte variabilità linguistica, sia molto difficile, se non impossibile, descrivere la competenza linguistica del parlante nativo, è presumibile che il repertorio linguistico degli allievi italiani in classe 'raccolga' diverse varietà: *italiano standard* riferito soprattutto alla lingua scritta prodotta in classe, *italiano semistandard* o *neostandard*, ossia "varietà i cui confini sono difficilmente delimitabili, ma che comprende aspetti dello standard assieme ad altri propri delle diverse varietà" (SANTIPOLO, 2008: 157); *varietà regionali e dialetti*.

Questo significa che, interagendo e collaborando con i compagni nativi, l'apprendente straniero potrà entrare in contatto con più lingua viva, con più varietà linguistiche, acquisendo, in modo spontaneo, parole ed espressioni linguistiche o riproducendo variazioni fonetiche tipiche del linguaggio, o meglio dei linguaggi, dei compagni, andando così ad arricchire il proprio repertorio linguistico in L2;

- *paralinguistica*: suggerendo l'intonazione, il tono e la velocità del parlato più adeguati per sostenere, integrare o modificare la lingua prodotta.

Nell'interazione tra discenti italiani e compagni non nativi, le reazioni (*feedback*) dello studente italiano, sottoforma di chiarimento o di correzione, dinanzi alle produzioni linguistiche del compagno migrante, consente a quest'ultimo di osservare (*noticing*) la lingua che ha prodotto, di ottenere informazioni sulla sua correttezza ed accettabilità, di cogliere il divario tra le sue produzioni e quelle del compagno italiano, che lo porterà a correggersi e, soprattutto, a interiorizzare nuove forme linguistiche, procedendo nel suo sviluppo interlinguistico.

Risulta evidente, dunque, che il confronto e il sostegno, nell'interazione, con il compagno italiano, costituisca una risorsa per l'acquisizione linguistica del discente non ancora pienamente italofono.

Anche lo *studente migrante*, dall'altra parte, può fungere da risorsa per l'educazione linguistica del compagno italiano, contribuendo alla costruzione della sua competenza linguistica sia nella lingua materna sia, potenzialmente, nelle lingue straniere studiate in classe.

È risaputo che si impara meglio insegnando agli altri.

Rispetto all'*acquisizione della L1*, tutorando e fornendo *feedback* ai pari non nativi, l'allievo italofono può sviluppare e potenziare le sue competenze:

- *metalinguistica*: ragionando sui meccanismi di funzionamento della L1, scoprendo le regolarità e le eccezioni della lingua (*grammatica*); riflettendo e cercando di risolvere problemi di lingua che l'apprendente straniero mette in evidenza ma che possono essere condivisi, in modo più o meno consapevole, dai compagni italiani; riflettendo sul significato, sull'origine, sulla collocazione e sull'uso delle parole (*lessico*); riflettendo sugli usi diversi della lingua per agire nel contesto sociale (*funzioni comunicative della lingua*);
- *ortografica*: la lingua italiana presenta delle particolarità ortografiche complesse (doppie, dittonghi, tritonghi, uso dell'*h*, uso degli accenti e degli apostrofi ecc.), che possono causare difficoltà nell'acquisizione anche agli stessi discenti nativi. Il fatto che gli studenti italiani siano chiamati, durante il tutoraggio, a focalizzare la loro attenzione su questi aspetti particolari della lingua, per fornire un valido aiuto ai compagni tutorati,

sicuramente contribuisce, di riflesso, a migliorare le loro *performance* nella lingua scritta;

- *testuale*: dare forma, soprattutto scritta, alle proprie idee e ai propri pensieri, producendo dei testi chiari, coesi e coerenti, costituisce uno dei compiti più complessi e impegnativi per i discenti, anche se lo strumento linguistico usato corrisponde alla propria lingua materna. Collaborare con i compagni stranieri nella produzione di testi, anche complessi, richiede ai discenti italiani una cura e un'attenzione particolare alla lingua usata e alla struttura del testo da realizzare affinché ciò che viene scritto possa essere compreso chiaramente e possa esprimere, altrettanto chiaramente, ciò che si vuole comunicare.

Un altro aspetto importante è quello rilevato da Balboni quando osserva che fungere da “insegnanti di lingua” contribuisce a sensibilizzare i ragazzi italiani ai problemi legati all'apprendimento della lingua. Scrive Balboni (2006: 262):

“[gli studenti italiani] imparano che *correggere* significa anzitutto ripetere correttamente una frase sbagliata dal compagno straniero; che la *comprensione* non funziona parola per parola, ma che devono assicurarsi che sia stato compreso il testo nella sua globalità; che eventuali *termini* non compresi nelle micro lingue disciplinari vanno assolutamente spiegati, altrimenti salta anche la comprensione globale; che di fronte ai *verbi irregolari* che si trovano al passato è utile dare l'infinito e poi, eventualmente, un sinonimo o una paragrafi del significato; che l'*ortografia* è un problema anche in una lingua che, secondo la percezione comune, «si legge come si scrive» e così via. Le parole che abbiamo evidenziato in corsivo sono alcuni degli elementi della competenza comunicativa su cui gli studenti italiani vengono chiamati a riflettere – ed è una riflessione che si ripercuote poi sul loro modo di imparare le lingue straniere, dove si trovano nella stessa posizione di incertezza in cui i loro compagni immigrati si trovano di fronte all'italiano”

Rispetto all'*apprendimento delle lingue straniere*, capita spesso che le lingue materne o seconde (in quanto lingua della scolarizzazione nel paese d'origine) dei compagni migranti, coincidano con le lingue straniere studiate in classe³³.

In questi casi, è lo studente straniero a fungere da *tutor* per i discenti italiani. Ciò, se da una parte contribuisce a valorizzare il discente migrante, accrescendo la sua considerazione di sé, dall'altra, permette agli apprendenti italiani di confrontarsi con un modello linguistico e culturale autentico e questo rappresenta, indubbiamente, una risorsa per la loro acquisizione della LS e per lo sviluppo della loro competenza (inter)culturale.

L'interazione in LS con il compagno non nativo consente all'apprendente italofono di:

- esercitare e migliorare le sue capacità espressive e comunicative orali;
- migliorare le capacità di scrittura, accrescendo le sue conoscenze rispetto all'ortografia e alla struttura dei diversi generi testuali;
- ricevere chiarimenti e spiegazioni rispetto agli aspetti morfosintattici della lingua;
- arricchire il suo bagaglio lessicale;
- migliorare la pronuncia e l'intonazione;
- fare dei confronti tra la lingua che sta apprendendo e la sua lingua materna o altre lingue conosciute.

Infine, riteniamo che la convivenza con compagni che hanno una lingua materna diversa dalla propria, possa rappresentare uno stimolo per l'assunzione da parte dei discenti italiani di un atteggiamento di apertura e di curiosità verso lingue differenti che può portarli ad acquisirne, spontaneamente, parole ed espressioni.

³³ Si pensi ad esempio agli studenti provenienti da alcuni paesi dell'Africa (Marocco, Tunisia, Senegal, Costa D'Avorio, Burkina Faso, ecc.) che parlano, oltre alla lingua etnica o locale, il francese perché comunemente studiato a scuola; ai discenti di origine indiana che hanno un buon livello di conoscenza della lingua inglese perché lingua ufficiale del paese e lingua di studio a scuola; agli studenti dell'America Meridionale di madrelingua spagnoli. Ma anche alla presenza di studenti russi in quelle scuole secondarie di II grado in cui il russo è materia curricolare.

Avere il mondo in classe aiuta gli studenti ad avvicinarsi al mondo, a diventarne futuri cittadini plurilingue e pluriculturali.

5.3.2 Risorsa per lo sviluppo cognitivo e metacognitivo

Lo studente italiano nel fornire *feedback* e spiegazioni al compagno straniero, è chiamato necessariamente a ristrutturare le proprie conoscenze in modo sequenziale, tenendo conto anche delle difficoltà di comprensione che l'interlocutore può incontrare.

Tale adattamento interattivo nei confronti del compagno migrante comporta l'attivazione di una serie complessa di operazione emotive e cognitive, quali la percezione empatica della comprensione attraverso il ricorso anche ai linguaggi non verbali (espressioni del viso e gesti dell'interlocutore possono facilmente fornire *feedback* rispetto sulla sua avvenuta o mancata comprensione); la valorizzazione delle conoscenze già possedute dal compagno al fine di rendere possibile la comprensione; l'attuazione di strategie di controllo dell'avvenuta comprensione che si possono manifestare attraverso domande di controllo o richieste esplicite; l'uso, infine, di strategie comunicative volte alla facilitazione linguistica, alla rinegoziazione dei significati attraverso la riformulazione del discorso.

Inoltre, 'insegnare' agli altri aiuta la memorizzazione delle informazioni, che avviene meglio se lo studente ha la possibilità di processarle più volte e secondo modalità diverse: studiare individualmente, organizzare le proprie conoscenze per un'esposizione «informale» ai compagni, negoziare le informazioni all'interno del gruppo e rinegoziarle a seconda dei *feedback* ricevuti, e, infine, riorganizzarle prima del momento di esposizione formale davanti al docente, tutti queste elaborazioni cognitive e metacognitive offrono condizioni migliori per fissare le informazioni, in quanto esse vengono più volte processate e vengono attivati processi cognitivi diversi e complessi.

Per lo studente migrante, apprendere e mettersi alla prova nel piccolo gruppo, oltre ad essere una situazione meno stressante dal punto di vista psicologico ed emotivo, favorisce, dal punto di vista neurobiologico, la fissazione delle informazioni (FABBRO 1996, CARDONA 2001, BALBONI 2002).

Tale convinzione è confermata da Pellai, Rinaldin e Tamborini (2002: 40-41), che scrivono quanto segue:

“i più adeguati ed efficaci promotori del benessere individuale sono proprio le persone, adeguatamente formate, *appartenenti al medesimo gruppo di riferimento* (corsivo nostro). Dunque, i pari educano i pari, migliorano l'efficacia del processo e degli esiti educativi perché in possesso dello stesso patrimonio linguistico, valoriale, rituale a livello micro culturale e microsociale. Di conseguenza, l'interazione faccia a faccia tra pari, essendo meno inibente e più mediata è avvertita come meno giudicante”.

Queste riflessioni, seppur non specificatamente riferite al tutoraggio tra pari con lingue e culture di provenienza diverse, possono ugualmente essere rilevanti ai fini del nostro discorso, dal momento che siamo convinti che la diversità di lingue, valori e riferimenti culturali non pregiudichi ma, al contrario, possa incentivare ed arricchire lo scambio di conoscenze e competenze tra i pari.

5.3.3 Risorsa per lo sviluppo affettivo ed emotivo

Aiutare i compagni nell'apprendimento è, sostiene Goodlad, “umanamente gratificante” perché nel rapporto di *tutoring*, i *tutor* imparano ad «essere formativi» nei confronti dei loro *tutee* “sviluppando un senso di orgoglio e di autorealizzazione ed acquisendo fiducia e senso di responsabilità” (TOPPING, 1997: 9).

Queste capacità di aiuto e sostegno dimostrate nell'azione di tutoraggio vengono molto apprezzate dagli insegnanti e ciò contribuisce ad accrescere ulteriormente nei *tutor* l'autostima e la fiducia nelle loro capacità.

Indubbiamente, questo stato di benessere psicologico ed emotivo esperito dai discenti contribuisce a migliorare i loro risultati nell'apprendimento.

Per quanto riguarda lo studente migrante, apprendere attraverso il confronto e la socializzazione nel gruppo di pari risulta essere meno ansiogeno e quindi meno inibente rispetto all'interazione diretta con il docente davanti all'intero gruppo classe. Questa condizione emotiva favorevole permetterà di abbassare

le resistenze psicologiche (il filtro affettivo) e di favorire lo sviluppo delle abilità linguistiche.

5.3.4 Risorsa per lo sviluppo delle strategie e delle procedure utili allo svolgimento dei *task* linguistici

Gli studenti possono trarre benefici dalla collaborazione con i compagni sia, come abbiamo visto, dal punto di vista dei contenuti ma anche rispetto alle procedure e alle strategie che possono essere impiegate nello svolgimento dei compiti assegnati ai fini dell'apprendimento linguistico.

Abbiamo già detto che ciascun studente ha un proprio stile di approccio al sapere che ne condiziona il modo con cui affronta i *task* assegnati e, di conseguenza, il modo in cui apprende.

Attraverso l'interazione o lo svolgimento di attività cooperative, gli studenti possono 'mettere in comune' tali strategie e procedure, traendo da questa condivisione nuove competenze.

Da una parte, l'allievo italiano può, nella spiegazione delle consegne, suggerire ai compagni migranti le strategie di apprendimento che sono soliti mettere in atto per svolgere un compito o per risolvere il problema linguistico.

Allo stesso modo, il discente straniero, se scolarizzato nel proprio paese d'origine, può mostrare una diversa modalità acquisita nell'esperienza scolastica pregressa, diversa ma ugualmente efficace ed utile per raggiungere gli obiettivi richiesti. Si pensi ad esempio allo svolgimento di operazioni matematiche o alla risoluzione di problemi che possono prevedere procedure e metodi diversi ma ugualmente validi.

5.3.5 Risorsa per lo sviluppo della competenza culturale e interculturale

Osservando la realtà oggettiva delle classi scolastiche ad abilità miste differenziate, possiamo dire che la «multiculturalità» è un dato di fatto: gli studenti sono diversi, hanno repertori linguistici e *background* culturali diversi che, come abbiamo visto, condizionano e orientano il rapporto con il sapere, le

preferenze intellettive, i tratti della personalità, gli stili cognitivi e relazionali, le competenze acquisite.

a. Il legame imprescindibile tra lingua e cultura

Gli studi hanno dimostrato che esiste uno stretto legame tra lingua e cultura.

La lingua, strumento di concettualizzazione e di conoscenza del mondo, è un precipitato della cultura della comunità nella quale essa è parlata e scritta.

La lingua, soprattutto nei primi periodi di vita, forma la persona, influenza i suoi schemi mentali e le sue associazioni emotive. Allo stesso tempo, anche la cultura agisce sui processi di apprendimento dell'individuo, tra i quali quelli che sottostanno all'apprendimento linguistico, modellandoli.

Secondo gli studi, nei primi cinque anni di vita, il bambino sviluppa la propria personalità, e quindi anche la propria «pelle linguistica», all'interno di un contesto culturale di cui assorbe implicitamente anche valori e comportamenti che lo condizioneranno nelle successive esperienze di apprendimento.

Risulta evidente, quindi, che lo studente migrante, quando entra per la prima volta nella scuola italiana, non è un sistema vuoto da riempire, né dal punto di vista linguistico, né, tantomeno, da quello culturale.

Al contrario, ha già un suo bagaglio personale di conoscenze e di competenze, un'enciclopedia personale costituita da lingue, abitudini scolastiche, schemi relazionali che condizioneranno il suo modo di pensare, di agire e di relazionarsi nel nuovo ambiente.

Dal punto di vista didattico risulta necessario allora, oltre che indagare quali siano le lingue comprese, parlate, lette e scritte dall'allievo migrante, ricostruire, facendo attenzione però a non cadere in facili e dannosi stereotipi, la cultura del soggetto apprendente, per capire quale possa essere stato il suo modo di comprendere e di elaborare la realtà prima del suo arrivo in Italia, quali siano i suoi stili e le sue abitudini relazionali in un contesto classe, poter progettare, sulla base di quanto rilevato, dei percorsi didattici su misura.

Fatte queste considerazioni, è chiaro che, dal punto di vista dell'apprendimento linguistico, imparare una lingua significa fare propria la cultura che essa veicola ed esprime.

Gli studenti immigrati, attraverso le esposizioni quotidiane al nuovo codice e le numerose interazioni con i parlanti nativi, interiorizzano, oltre alle strutture linguistiche, anche i linguaggi non verbali e le pragmatiche comunicative ed entrano in contatto con nuovi modelli e valori culturali.

Gli apprendenti stranieri possono sviluppare diverse modalità di avvicinamento e di appropriazione di lingua e cultura.

Secondo Favaro questi passaggi e modi differenti di avvicinamento alla lingua ed alla cultura possono essere rappresentati attraverso la metafora della casa.

Scrive Favaro (2008: 36):

“la lingua costituisce per ciascun parlante sempre la propria dimora [...] «Il nuovo spazio linguistico è un’architettura, una casa che non si finisce di costruire e che può prendere le forme del castello, della capanna, della reggia o della tenda del nomade» (CELLI). C’è dunque chi usa l’italiano come una tenda e un rifugio da montare e ripiegare in fretta, utile solo a garantire un riparo essenziale; chi ne fa una capanna meno precaria, ma pur sempre spoglia e disadorna; chi invece ne fa la propria abitazione stabile, più confortevole e “arredata” e infine chi riesce a fare della nuova lingua un castello e una reggia”.

Imparare una lingua in una situazione migratoria significa infatti imparare ad *abitare* la lingua, entrare a far parte di un gruppo linguistico.

Ma si può abitare una lingua solo se c’è una spinta affettiva a farlo e tale spinta è rappresentata dalle relazioni, dall’amicizia, dagli affetti che contribuiscono a radicare, giorno dopo giorno, la nuova lingua dentro di sé.

Da qui la necessità di un’educazione che punti allo sviluppo della relazione.

Da qui la necessità del passaggio dalla «multiculturalità» all’«interculturalità».

b. L’educazione interculturale: valori di fondo ed obiettivi

Se la «multiculturalità» è la constatazione della realtà, l’«interculturalità» è “un’istanza etico-pedagogica, un auspicio che implica responsabilità e disponibilità a cambiare. L’attenzione alla «multiculturalità» [...] costituisce il «momento diagnostico» del progetto educativo; l’«interculturalità» implica apertura al «momento prognostico», nel quale si fissano gli obiettivi che devono essere perseguiti nell’azione educativa” (MILAN, 2009: 95).

Se quindi il termine «multiculturale» descrive una situazione di fatto in cui sono presenti individui e gruppi di etnie e culture diverse, il termine «interculturale» ha invece carattere dinamico ed evidenzia *le relazioni* e i *processi* che si stabiliscono tra soggetti o gruppi appartenenti a culture ed etnie diverse (CONSIGLIO D'EUROPA, 1989).

Sono necessarie “scelte politiche, organizzative e gestionali, metodologiche” (CAON, 2008b: IX) affinché l'educazione interculturale diventi *normalità* e componente imprescindibile e trasversale dell'agire pedagogico-didattico. Imprescindibile in quanto elemento costitutivo dell'educazione in quanto tale, trasversale in quanto approccio interdisciplinare di base al quale le diverse materie scolastiche dovrebbero riferirsi.

È bene ricordare, infatti, che la scuola non è chiamata a ‘fare’ educazione interculturale solo in presenza di allievi stranieri nelle classi, “essa infatti non attiene soltanto ai problemi educativi legati ai fenomeni migratori, per facilitare l'integrazione degli alunni immigrati con interventi didattici mirati, ma si ritiene che ciascun essere umano, in ciascun contesto educativo, debba educarsi all'interazione con l'altro (MILAN, 2009: 95).

In sostanza, l'educazione interculturale non un mero elemento in più da tenere presente nelle programmazioni, ma lo sfondo educativo a cui dovrebbero riferirsi alle scelte contenutistiche e didattiche fatte dalla scuola.

Fare educazione interculturale non significa ridurre le altre culture ad oggetto di studio, ma è un progetto più ampio e complesso che va conosciuto in tutta la sua interezza perché possa realmente trovare applicazione seria nella scuola.

Questo progetto ampio e complesso richiede il raggiungimento di specifici traguardi per poter essere realizzato.

In particolare, gli obiettivi a cui tende l'educazione interculturale sono:

- *sviluppare l'intelligenza relazionale*. Il contatto fra culture diverse, può portare i soggetti coinvolti ad assumere atteggiamenti, altrettanto, diversi: di chiusura e di rifiuto dello scambio, di accoglienza e di ascolto dell'altro, di ricerca della relazione e di disponibilità a mettersi in gioco, rischiando di cambiare se stessi.

L'educazione interculturale, naturalmente, punta allo sviluppo di quest'ultimo atteggiamento: la capacità di sapersi relazionare con l'altro, di porre l'incontro sul piano dello scambio e della dinamicità, del cambiamento. La relazione può, però, provocare nei soggetti interagenti uno *straniamento cognitivo*, possono, cioè, non riconoscersi nell'altro, nei modi, nelle strategie di pensiero, di ragionamento e di apprendimento che mette in atto. Questo non riconoscersi reciprocamente nell'altro può portare ad una brusca interruzione della comunicazione e della relazione. Da qui la necessità, per superare l'impraticabilità dello scambio comunicativo, di

- *educare al decentramento cognitivo*, la capacità cioè di uscire dal proprio egocentrismo, dal proprio sistema consueto, per conoscere l'altro e il suo punto di vista.

Demetrio (1997) parla di «educazione alla transattività cognitiva» contro la fossilizzazione del pensiero.

Secondo Demetrio, quanto più evitiamo che le corrispondenze e le differenze cognitive si fossilizzino chiudendosi in se stesse (autisticamente ripetendosi), tanto più prepareremo il terreno (*le menti*) al metodo e ai valori dell'interculturalità, ossia alla permeabilità nei confronti dei punti di vista, alla sintonizzazione con il pensiero formatosi in altri contesti, all'interazione strategica, cioè un consociarsi per individuare forme superiori di comprensione del mondo; e

- *far emergere il conflitto per smontarlo e gestirlo in termini razionali e non emotivi e passionali*, facendo ricorso ad adeguate tecniche e metodologie. Educare alla gestione dei conflitti, delle situazioni difficili, delle tensioni dei rapporti, trasformare il conflitto da disturbo ad occasione per far pratica di importanti competenze sociali quali l'ascolto, il dialogo, l'aiuto reciproco e la collaborazione, sicuramente fa bene a tutti e non solo agli apprendenti delle classi multietniche.

Perseguire questi obiettivi nella classe multiculturale significa sostenere i discenti nella comunicazione interculturale e, di conseguenza, incentivare lo sviluppo della loro competenza comunicativa interculturale.

c. *Lo competenza comunicativa interculturale*

Si definisce *comunicazione interculturale* la comunicazione che avviene tra due o più parlanti le cui percezioni culturali e sistemi simbolici di riferimento sono diversi al punto da poter alterare lo scambio comunicativo.

La comunicazione tra parlanti che hanno valori, modelli culturali e, soprattutto, *forme mentis* diverse, può essere efficace se i partecipanti hanno maturato, o stanno maturando, una *competenza comunicativa interculturale*, ossia la capacità

- di sapersi comportare in maniera adeguata in uno scambio interculturale;
- di stabilire e di mantenere una relazione in un contesto interculturale;
- di conservare e riconoscere la propria identità durante gli scambi.

Tali capacità sono riconosciute in modo esplicito nel *Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue*, che inserisce la consapevolezza interculturale nelle competenze comunicative di chi apprende e usa una lingua e cita, tra le abilità del saper fare, le seguenti capacità interculturali:

- “la capacità di mettere in rapporto la cultura d’origine con quella straniera;
- la sensibilità culturale e la capacità di individuare e usare opportune strategie per entrare in contatto con persone di altre culture;
- la capacità di fungere da intermediario tra la propria cultura e quella straniera e risolvere efficacemente fraintendimenti interculturali e situazioni conflittuali;
- la capacità di superare modalità di relazioni stereotipate” (2002: 129).

La competenza comunicativa interculturale non può essere insegnata, ma si può imparare ad osservare la comunicazione in ambienti interculturali al fine di trarre informazioni utili per la costruzione, allo stesso tempo soggettiva e interattiva, della propria competenza comunicativa interculturale.

Per poter osservare e comprendere una cultura è importante dotarsi di alcuni strumenti ed elementi che consentano una riflessione metodica e mirata, in grado di creare consapevolezza nell'insegnante prima e nello studente poi.

La cultura, in senso antropologico, è "l'insieme dei «modelli culturali» messi in atto da un popolo per rispondere ai bisogni di «natura»: nutrirsi, procreare, proteggersi dal freddo, vivere in gruppo ecc" (BALBONI, 2007: 142).

Per osservare una cultura è importante, dunque, rifarsi alla definizione di «modello culturale» che diventa l'unità minima (significativa) dell'analisi culturale.

Sono modelli culturali, ad esempio, l'organizzazione dei pasti nella giornata, i rapporti genitori-figli, l'organizzazione scolastica e così via.

È molto difficile riflettere sui propri modelli culturali, in quanto ne siamo completamente immersi, metaforicamente si può dire che è come se un pesce cercasse di farsi un'idea dell'acqua che lo circonda (FENNES E HAPGOOD, 1997).

Gran parte della nostra cultura ci è del tutto sconosciuta. Ne percepiamo alcune manifestazioni, che potrebbero essere definite la punta di un *iceberg* enorme, ma, poiché siamo cresciuti nella nostra cultura, i modelli attraverso i quali essa si manifesta sono per noi naturali e spesso inconsapevoli. Non siamo completamente consapevoli, infatti, del ruolo preponderante che la cultura svolge in ogni momento della nostra vita e di come essa influenzi, in maniera inconscia, il nostro comportamento, le nostre reazioni, le nostre scelte.

Da qui la necessità, come detto, di analizzare in modo razionale e metodico i modelli culturali.

Per osservare i modelli culturali, Balboni suggerisce di fare riferimento alla nozione di «ambito o dominio situazionale», individuare, cioè, degli ambiti situazionali significativi (es. le relazioni sociali, l'organizzazione sociale, la casa e la famiglia, ecc.) e per ogni ambito indicare alcuni modelli culturali che si possono osservare per comprendere una cultura altra e, allo stesso tempo, riflettere sulla propria, osservandoci dall'esterno.

Prendendo come riferimento il modello proposto da Balboni (1996,1999, 2007), abbiamo provato ad adattarlo al nostro specifico contesto scolastico di classe multietnica ad abilità differenziate, individuando gli ambiti situazionali e

i relativi modelli ritenuti più adeguati a descrivere la cultura dei discendenti italiani e stranieri che imparano assieme in questo contesto. Di seguito la nostra proposta:

<p>LE RELAZIONI SOCIALI</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rapporto con coetanei - Amicizia - Mezzi di comunicazione e socializzazione tra i giovani, telefoni cellulari, SMS, Internet, social network - Rapporto con uno straniero - Rapporto giovani/adulti - Corteggiamento, relazione amorosa - Modo di riparare agli errori, di scusarsi - Modo di offrire qualcosa 	<p>ORGANIZZAZIONE SOCIALE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Associazioni sportive e culturali; - Sistema istituzionale - Sistema giudiziario - Sistema bancario e finanziario - L'industria, l'agricoltura, il terziario - Le telecomunicazioni - I mass media - I trasporti - La/le religione/i 	<p>CASA E FAMIGLIA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dimensioni della famiglia - Ruoli della famiglia - Rapporto genitori/figli - Autonomia dei figli, età dell'uscita da casa - Tipologia della casa - Arredamento - Pulizia della casa
<p>LA CITTÀ</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rapporto città/borgo/paese/campagna - Rapporto centro/periferia - Traffico privato e pubblico - Il governo della città - Luoghi di aggregazione - Fare acquisti - Eventi culturali - Divertimento - Sport 	<p>LA SCUOLA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Scuola privata e pubblica - Livelli scolastici - Prestigio sociale della scuola, degli insegnanti - Relazioni educative: allievi/insegnati (o con altre figure adulte della scuola); allievi/allievi - Modi di imparare - Regole (comportamento in classe, compiti a casa ecc.) - Tradizione ed innovazione nella scuola - Ruolo della famiglia nella scuola - Le lingue straniere - Scuola come formazione personale e/o professionale - Rapporto scuola/mondo del lavoro 	<p>IL TEMPO LIBERO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Attività sportive - Giochi e giocattoli - TV - PC e Internet - Cinema - Musica e radio - Viaggi - Mass Media - Libri, giornali, riviste

Tab. 5.1 *Gli ambiti situazionali per l'osservazione delle culture in classe*

L'osservazione quindi rappresenta il primo passo per lo sviluppo della competenza comunicativa interculturale.

Balboni (2007: 19-23) propone un modello per lo sviluppo della competenza comunicativa interculturale.

Questo modello include tre voci che vengono descritte da Balboni facendo ricorso alla metafora del software di Hofstede³⁴:

- a. *il software mentale*: tutti quei fattori culturali che influenzano la comunicazione (spazio e tempo; pubblico/privato; gerarchia, status, rispetto; famiglia; onestà, lealtà, *fair play*, mondo metaforico ecc.). Questo software, spiega Balboni, funziona come un «file di sistema» in un computer: “l'utente non è neppure informato della sua esistenza, se non quando compare una finestra che dice che c'è stato un problema: allo stesso modo, non siamo consapevoli dell'esistenza di molti di questi valori culturali, che il più delle volte ci sembrano naturali, e quindi condivisi da tutti i nostri possibili interlocutori (BALBONI, 2007: 20);
- b. *il software di comunicazione*: si tratta di tutti i codici, tutti i linguaggi che usiamo, sia verbali (la lingua e tutte le sue componenti: suono, scelta di parole, problemi grammaticali, struttura del testo, aspetti socio-pragmatici) sia non verbali (gesti, distanza interpersonale, vestiario, oggetti ecc.)
- c. *il software di contesto*, ossia “il software socio-pragmatico che nella comunicazione regola l'inizio, il percorso e la conclusione di un evento comunicativo” (BALBONI, 2007: 20).

³⁴ Secondo la metafora informatica di Hofstede (1991), ogni persona ha un suo *software of the mind*, un software mentale costituito da una serie di *file di sistema* ai quali ricorre per poter partecipare ad un evento comunicativo. Così come in un computer sono presenti e, più o meno visibili e, facilmente, accessibili, diversi tipi di file, anche nella mente dell'individuo sono presenti *file mentali* di superficie e *file mentali* più profondi che vengono attivati per produrre i linguaggi verbali e non verbali durante la comunicazione. Tali attivazioni sono più semplici ed immediate quando i soggetti interagenti condividono gli stessi riferimenti culturali, quando cioè condividono, usando le parole di Hofstede, la stessa programmazione mentale. Le cose si possono complicare quando ad interagire sono persone appartenenti a culture diverse e quindi con diverse programmazioni mentali. In questi casi possono sorgere dei problemi comunicativi dovuti all'utilizzo di file diversi e non sempre compatibili.

I primi due software, precisa Balboni, quello culturale e quello comunicativo, costituiscono la *competenza*, mentre il software contestuale interviene nel momento in cui la competenza si traduce in *performance*, in cui si comunica davvero:

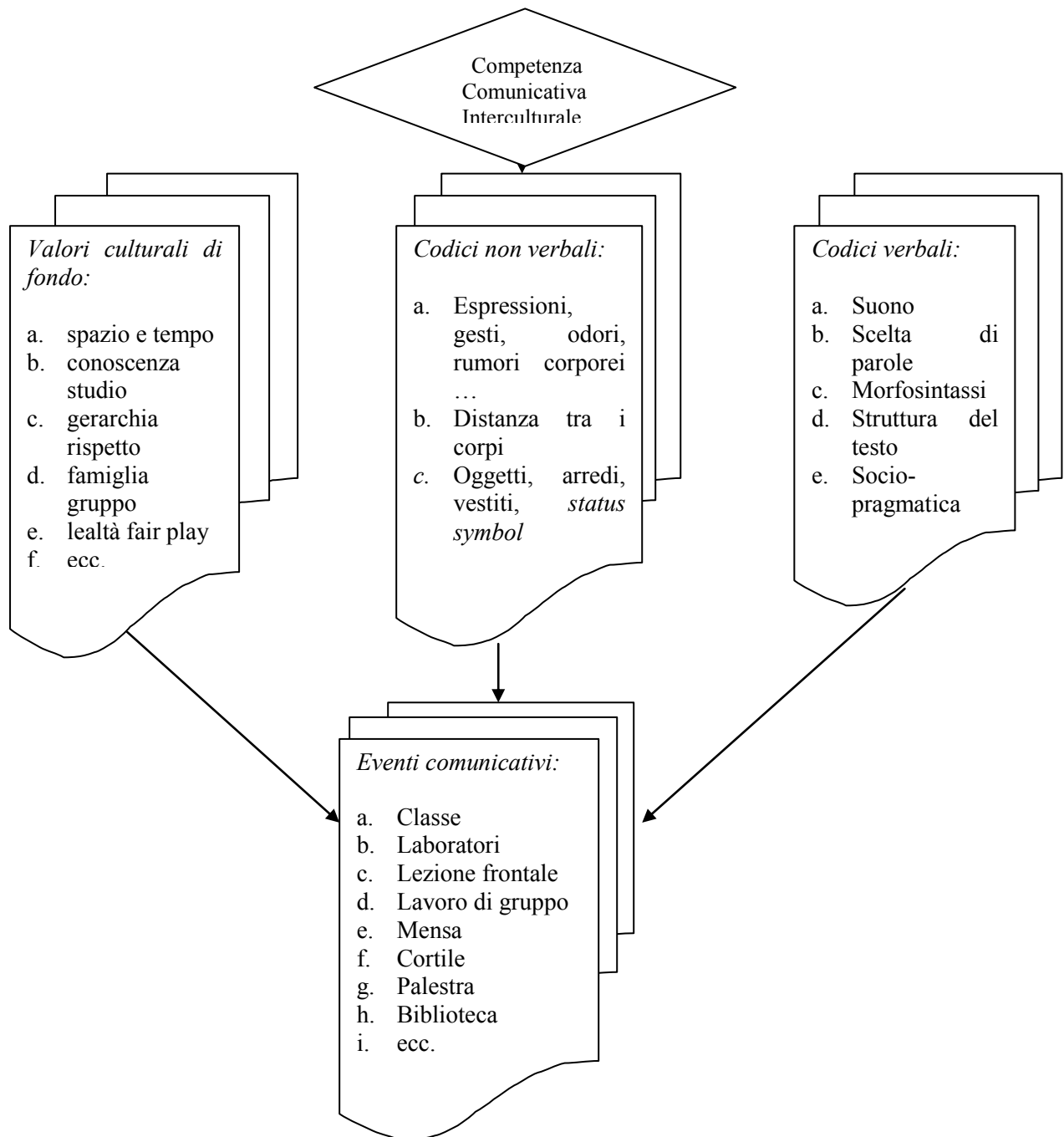


Fig. 5.1: Modello di competenza comunicativa interculturale (BALBONI, 2008: 126)

Il modello che si legge nel seguente modo:

“la comunicazione interculturale è regolata da dei valori culturali profondi, ha come strumenti due gruppi di grammatiche, rispettivamente nei linguaggi verbali e non verbali, e si realizza in eventi comunicativi; gli eventi sono governati da regole sia universali sia culturali, e queste ultime sono potenziali forme di attrito interculturale” (BALBONI, 2007: 22)

è costruito in profondità, in maniera ipertestuale, dal momento che, pur conservando una struttura semplice in superficie, all'interno dell'icona di ciascuna delle quattro componenti, è prevista una lista dei fattori: quella dei fattori verbali e non verbali hanno un numero limitato di voci, sono cioè *sistemi chiusi*, dal momento che “*tutte* le grammatiche di tutte le lingue e di *tutti* i linguaggi sono descritti da quelle voci”; mentre le icone dei valori culturali e degli eventi comunicativi sono *sistemi aperti* e quindi «continuamente aggiornabili e integrabili» a seconda della necessità della singola persona o del gruppo di persone.

Infine, il modello è *generativo* di comportamento, ossia si presta ad essere continuamente riempito e personalizzato da coloro che ne usufruiscono: nel nostro caso, di classe multietnica in contesto scolastico, gli studenti possono, sulla base delle loro osservazioni e degli scambi comunicativi interculturali quotidiani, in classe e fuori, costruire e modificare, giorno per giorno, il loro il loro schema.

Alla luce di queste considerazioni, i discenti, nativi e migranti attraverso le interazioni e le negoziazioni quotidiane in classe, hanno la possibilità di:

- osservare e acquisire una maggiore consapevolezza e conoscenza dei modelli e dei valori dell'altra cultura (*acculturazione*);
- osservare e acquisire, attraverso il confronto dinamico con modelli culturali altri, una maggiore consapevolezza e conoscenza della propria cultura (*inculturazione*);
- sviluppare strategie adeguate per entrare in contatto con persone di altre culture e comportarsi in maniera adeguata per mantenere la relazione;

- acquisire la capacità di fungere da intermediario tra la propria cultura e quella straniera e risolvere efficacemente fraintendimenti interculturali e situazioni conflittuali;
- riconoscersi simili e diversi agli altri, sentendo valorizzata da un lato la propria individualità e, dall'altro, la propria appartenenza a uno o più gruppi e a una collettività;
- sviluppare un atteggiamento interculturale, che si concretizza nella capacità di mettere in rapporto la cultura d'origine con quella straniera; nella disponibilità allo scambio reciproco, nel mettersi in discussione, nell'accettare le possibilità di trasformazione e di cambiamento che possono derivare dall'incontro con l'altro;
- sviluppare la capacità di pensare a loro stessi come *persone interculturali*, ossia “come il risultato originale dell'interazione tra culture differenti (storiche, familiari, socio-ambientali) e come esseri in continuo divenire, capaci di integrazioni ulteriori alla luce della relazione con le diverse alterità con cui si entra in contatto” (CAON, 2008b: XIV);

Ecco quindi che la presenza in classe di allievi di altre lingue e culture può divenire una reale occasione di sviluppo di una sensibilizzazione interculturale per *tutti* i discenti della classe.

Sul piano operativo, è necessario, da parte dei docenti, trovare il giusto modo per dar spazio in classe alla cultura dell'altro e per promuovere la relazione e la comunicazione interculturale.

Indubbiamente, un modo giusto non è quello di mettere l'allievo straniero sotto la luce dei riflettori, riducendolo a strumento di conoscenza di una cultura della quale lo si ritiene, erroneamente, rappresentante.

Al contrario, è necessario rispettare il pari diritto degli allievi, «ad esserci o a non esserci», tenendo conto delle diverse fasi che possono fisiologicamente attraversare:

- soprattutto all'inizio, possono dimostrare il bisogno e il desiderio di nascondersi, cercando di mimetizzarsi con il resto della classe (*mimitizzazione*);

- successivamente possono voler far emergere, a volte in modo esasperato, la propria peculiarità definendo in modo chiaro le differenze che lo separano dagli altri compagni (*esasperazione delle differenze*);
- infine, la terza fase, quella auspicabile, è rappresentata da un atteggiamento di apertura e di disponibilità a mettersi in gioco cercando il confronto e la relazione con l'altro (*atteggiamento interculturale*).

Si gettano così le basi per la costruzione di «persone biculturali dinamiche». «Biculturali» perché in esse convivono, in un ritrovato equilibrio, elementi recuperati dalla propria cultura di origine e nuove pratiche culturali scoperte nel contesto culturale di arrivo. «Dinamiche» perché capaci di percepirsi come esseri in continuo cambiamento per effetto degli incontri con l'altro, presenti e futuri.

Vedremo se queste nostre *ipotesi* sul perché gli apprendenti nativi e non possono fungere da risorsa reciproca per i rispettivi apprendimenti linguistici e culturali troveranno o meno riscontro nei dati emersi dai questionari compilati dai docenti e da quanto rilevato durante la sperimentazione in classe.

5.4 La ricerca nel macro-contesto

Nei paragrafi successivi saranno presentate le fasi in cui è stata sviluppata la ricerca nel macro-contesto.

Inizialmente verranno indicati gli obiettivi della ricerca e i soggetti coinvolti, vale a dire i docenti ai quali è stato somministrato il questionario.

Successivamente, verrà illustrato lo strumento di indagine, il questionario per l'appunto, illustrandone la struttura e i contenuti.

5.4.1 Gli obiettivi della ricerca nel macro-contesto

Come accennato, lo scopo della ricerca effettuata nel macro-contesto è stato quello di indagare l'opinione di docenti che insegnano in classi CAD plurilingui e multiculturali, in ambito scolastico, rispetto alle nostre due domande di ricerca, ossia, nella classe CAD plurilingue e multiculturale:

- a. *gli allievi (italiani e stranieri) fungono da risorsa reciproca per la loro acquisizione linguistica?*
- b. *la presenza di allievi di altre lingue e culture può costituire una risorsa per lo sviluppo della competenza interculturale in classe?*

Nello specifico, gli obiettivi perseguiti per rispondere alla prima domanda (a) sono stati i seguenti:

- a. definire *il repertorio linguistico*: dal momento che il *focus* principale della ricerca è quello di indagare se gli studenti delle classi plurilingui possono essere una risorsa reciproca per il loro apprendimento linguistico, abbiamo ritenuto necessario, prima di tutto, raccogliere dati circa le lingue (L1, L2, LS) utilizzate in classe per la comunicazione tra il docente e gli allievi stranieri e tra gli allievi stranieri e i compagni, nativi e migranti;
- b. indagare se gli insegnanti ritengono che *gli allievi possano essere risorsa reciproca per gli apprendimenti linguistici*, nello specifico, se ritengono che:

- gli allievi italiani possano essere una risorsa per l'apprendimento linguistico (italiano e lingue straniere studiate) dei compagni stranieri;
 - gli allievi stranieri in classe possono costituire una risorsa per l'apprendimento linguistico (italiano e lingue straniere studiate) degli studenti italiani; e, in caso di risposta positiva a questi quesiti,
- c. rilevare quali sono o potrebbero essere, secondo gli insegnanti, *gli aspetti della lingua* ad esserne interessati e favoriti dalla convivenza e interazione in classe di allievi con lingue materne diverse;
- d. raccogliere dati circa *la metodologia* usata in classe dai docenti per far sì che gli studenti fungano da risorsa per i loro reciproci apprendimenti linguistici.

Per rispondere alla seconda domanda (b), invece, si è ritenuto necessario:

- e. indagare se i docenti ritengono che la presenza degli *allievi stranieri costituisca uno stimolo per l'arricchimento*, o quantomeno, *la sensibilizzazione interculturale in classe*;
- f. rilevare quale potrebbe essere, secondo gli insegnanti, *le attività e i progetti* da realizzare, dentro e fuori la classe, per fare in modo che gli studenti, italiani e stranieri, siano una risorsa reciproca per il loro arricchimento culturale.

Nei due paragrafi successivi vedremo, dapprima, quali sono stati i destinatari dell'indagine, e, successivamente, verranno illustrati la struttura e i contenuti dello strumento di ricerca impiegato.

5.4.2 I destinatari della ricerca

Il questionario è stato rivolto a docenti che operano nella scuola italiana, in classi CAD plurilingui e multiculturali di ogni ordine e grado, insegnanti di discipline diverse, anche se, come vedremo nei capitoli 6 e 7, i questionari sono stati compilati principalmente da docenti che insegnano nell'area linguistico-letteraria.

I destinatari del questionario sono stati individuati tra:

- a. i docenti dell'Istituto Comprensivo all'interno del quale è stata poi svolta la sperimentazione e la ricerca in classe (cfr. capp. 8 e 9);
- b. i docenti che, nel corso degli anni, hanno aderito alle iniziative di formazione promosse dal Laboratorio ITALS (Laboratorio di Didattica dell'Italiano Lingua Straniera e Seconda) e dal Laboratorio LADiLS (Laboratorio di Didattica delle Lingue Straniere).

Entrambe le strutture sono presenti all'interno del Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati dell'Università Ca' Foscari di Venezia e svolgono attività di ricerca e di formazione nell'ambito della didattica, rispettivamente, dell'italiano L2 e LS e delle lingue straniere.

In particolare, i docenti dell'Istituto Comprensivo che si sono resi disponibili alla compilazione del questionario sono stati 4 insegnanti della scuola primaria e 6 docenti della scuola secondaria di I grado, nello specifico, 2 di italiano, storia, geografia e cittadinanza, 3 di lingue straniere (francese, spagnolo e tedesco) e 1 di matematica e scienze.

Gli altri docenti invece ai quali è stato inviato il questionario avevano preso parte, negli anni, alle seguenti iniziative formative promosse dal Laboratorio ITALS:

- i Master ITALS di I e di II livello; master universitario in didattica e promozione della lingua e della cultura italiane a stranieri che prepara personale con un profilo professionale specifico per la promozione e l'insegnamento della lingua e della cultura italiana a stranieri, sia in Italia

che all'estero. Nella nostra indagine, i destinatari del questionario sono stati i docenti che hanno frequentato il percorso L2 (riservato cioè ai docenti, in servizio o meno che intendono specializzarsi nell'insegnamento dell'italiano L2 in Italia, in particolare nella scuola pubblica o in altri contesti privati) del Master di I livello, nei cicli IX, X, XI e i corsisti del Master di II livello che hanno frequentato i cicli I, II, III;

- i corsi organizzati dal progetto ALIAS (Approccio Lingua Italiana a Stranieri) sulle tematiche legate all'insegnamento dell'italiano lingua seconda. Il questionario è stato inviato ai docenti che hanno svolto tali corsi negli anni 2007-2010;
- il Corso di Perfezionamento in Didattica delle Lingue Moderne, indirizzo "Insegnamento dell'italiano a stranieri"; che si propone di approfondire tematiche specifiche e innovative della moderna glottodidattica dell'italiano come L2/LS. In questo caso i corsisti coinvolti sono stati coloro che hanno frequentato il corso negli anni accademici 2008/2009 e 2009/2010;

e dal Laboratorio LADiLS:

- il Master maDiLS, Master di I Livello in Didattica della Lingue Straniere; master rivolto a docenti o futuri insegnanti di lingue straniere nella scuola in Italia. I soggetti ai quali è stato inviato il questionario sono stati i frequentanti dei I, II, III cicli.

Sono stati contattati, tramite posta elettronica, circa 200 docenti ai quali è stato inviato il questionario accompagnato da una lettera di presentazione in cui venivano illustrati lo scopo e gli obiettivi della ricerca (cfr. Appendice 1).

Hanno risposto al contatto e-mail 76 dei docenti interpellati, 35 di loro rispondendo che per ragioni diverse (ad es. non svolgevano più la professione di insegnanti; non insegnavano nella scuola pubblica, non avevano discenti stranieri nelle loro classi) non potevano compilare il questionario, gli altri rimandando il questionario compilato.

In totale sono stati raccolti 51 questionari utili per la nostra indagine.

5.4.3 Lo strumento di ricerca: il questionario

Come detto, lo strumento utilizzato per la nostra indagine è stato il questionario, in quanto, tra le diverse tipologie di strumenti disponibili nell'ambito della ricerca glottodidattica, è stato ritenuto il più adatto per la tipologia della nostra ricerca e gli obiettivi prefissati.

Il questionario è suddiviso in *due sezioni*, ognuna delle quali è dedicata a una diversa tipologia di docenti, nello specifico:

- la sezione A è riservata ai docenti di italiano e di altre discipline;
- la sezione B è destinata ai docenti di lingue straniere.

Ogni sezione è formata da una *parte introduttiva*, in cui viene richiesto ai docenti di inserire delle informazioni, di carattere generale, relative al proprio contesto di insegnamento e dalle *domande* che costituiscono la parte principale del questionario e che consentiranno di raccogliere i dati necessari a soddisfare la ricerca.

a. La parte introduttiva

Nella parte introduttiva, nelle *sezioni A e B*, viene richiesto ai docenti di inserire il *nome della scuola*, la *città* in cui si trova, l'*ordine*, la *disciplina insegnata* e, infine, la *provenienza degli allievi stranieri* presenti nelle proprie classi:

SEZIONE A (riservata ai docenti di <u>italiano e/o di altre discipline, escluse le lingue straniere</u>)
Scuola: primaria <input type="checkbox"/> secondaria di I grado <input type="checkbox"/> secondaria di II grado <input type="checkbox"/> Nome Istituto: _____ Città: _____ Disciplina/e insegnata/e: _____ Provenienza degli allievi stranieri: _____

SEZIONE B (sezione riservata ai docenti di lingue straniere)

Scuola: primaria secondaria di I grado secondaria di II grado

Nome Istituto: _____ Città: _____

Lingua straniera insegnata: _____

Provenienza degli allievi stranieri: _____

b. Le domande

Per quanto riguarda la tipologia di domande, si è scelto di porre ai docenti delle *domande aperte* in quanto si è ritenuto che il carattere discorsivo ed argomentativo delle risposte che ne potevano derivare, potesse offrire dati maggiormente significativi e funzionali a soddisfare gli obiettivi della nostra ricerca.

Di seguito, riprendiamo gli obiettivi, esplicitati all'inizio del capitolo e, per ciascuno di essi, riportiamo le domande, proposte in ciascuna delle due sezioni del questionario, per raggiungerli.

Dal momento che, come detto, il primo obiettivo da raggiungere è

- a. definire il *repertorio linguistico* utilizzato per comunicare nelle classi CAD plurilingui e multietniche

le prime domande di ogni sezione hanno lo scopo di raccogliere dati circa le lingue utilizzate in classe sia dal docente che dagli studenti italiani e migranti:

SEZIONE A (riservata ai docenti di italiano e/o di altre discipline, escluse le lingue straniere)

1. Durante le Sue lezioni, oltre all'italiano, usa **altre lingue** con gli studenti stranieri? Se sì, quali e per quali scopi?
2. Durante le Sue lezioni, gli **allievi italiani**, oltre all'italiano, usano **altre lingue** con gli studenti stranieri? Se sì, quali e per quali scopi?
3. Durante le Sue lezioni, **gli allievi stranieri**, oltre all'italiano, usano le loro **lingue materne**? Se sì, con chi e per quali scopi?
4. Durante le Sue lezioni, **gli allievi stranieri**, oltre all'italiano e alle lingue materne, usano **altre lingue**? Se sì, con chi e per quali scopi?

SEZIONE B (sezione riservata ai docenti di lingue straniere)

1. Durante le Sue lezioni, quando gli **allievi (italiani e stranieri)** usano la **lingua straniera insegnata** e quando usano invece l'**italiano**?
2. Durante le Sue lezioni, gli **allievi stranieri** usano la loro **lingua materna**? Se sì, per quali scopi?
3. La **lingua straniera insegnata** coincide con la lingua materna e/o seconda di allievi stranieri presenti nelle Sue classi? Se sì, quali lingue?

Rispetto alla lingua italiana, riteniamo importante fare una considerazione preliminare.

Come osservato precedentemente (cfr. par. 3.2.3 e 5.3.1), l'identità linguistica della CAD è determinata dall'insieme degli strumenti verbali (italiano, lingue straniere, dialetti e varietà) utilizzati in classe durante le interazioni e dai *rapporti* esistenti tra questi diversi strumenti linguistici e sociolinguistici.

Ciò significa che in classe, con ogni probabilità, i repertori linguistici dei parlanti nativi, docenti e studenti, comprenderanno diverse varietà riconducibili all'*italiano standard*, presumibilmente più nei momenti *formali* di lezione (ad

esempio negli eventi comunicativi della spiegazione e dell'interrogazione), e *all'italiano neostandard*, probabilmente sia nell'interazione *formale* che *informale* tra docente e discenti e tra gli apprendenti tra di loro, ma sarà con ogni probabilità presente e frequente anche il ricorso alle *varietà regionali* e ai *dialetti*, specialmente nell'interazione spontanea tra i discenti.

Riconoscendo, pertanto, questa complessità linguistica che potrebbe caratterizzare il parlato degli italofoeni presenti in classe, quando, nel corso delle nostre indagini, ci riferiremo alla lingua italiana, intenderemo includere tutte queste varietà che essa può comprendere.

Successivamente, per raggiungere gli obiettivi utili a rispondere alla prima domanda di ricerca (*a. gli allievi, italiani e stranieri, fungono da risorsa reciproca per la loro acquisizione linguistica?*), ossia:

b. indagare se gli insegnanti coinvolti ritengono che

- *gli allievi nativi* possano essere una *risorsa* per l'*apprendimento linguistico* (italiano e lingue straniere studiate) dei *compagni non nativi*;
- la *presenza degli allievi stranieri* in classe sia una *risorsa* per l'*apprendimento linguistico* (italiano e lingue straniere studiate) degli *apprendenti italiani*;

e, nel caso di risposta positiva, rilevare

- c. quali sono o potrebbero essere, secondo gli insegnanti, gli *aspetti della competenza linguistica e comunicativa* ad esserne interessati e favoriti dalla convivenza e interazione in classe di allievi con lingue materne diverse, le domande proposte sono state le seguenti;
- d. la *metodologia* che i docenti dichiarano di usare (o che potrebbero usare) per far sì che gli studenti fungano da risorsa reciproca per i loro rispettivi apprendimenti linguistici

sono state proposte le seguenti domande:

SEZIONE A (riservata ai docenti di italiano e/o di altre discipline, escluse le lingue straniere)

4. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire **una risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi italiani**? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti?

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi italiani**

5. Ritiene che **gli allievi italiani** possano costituire una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi stranieri**? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti?

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui **gli allievi italiani** si sono dimostrati una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi stranieri**

6. Quali **metodologie** usa o potrebbe usare per far sì che gli studenti fungano da risorsa per i loro reciproci apprendimenti linguistici?

SEZIONE B (sezione riservata ai docenti di lingue straniere)

4. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire **una risorsa** per l'apprendimento della **lingua straniera** da parte degli **allievi italiani**? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti?

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una **risorsa** per l'apprendimento, da parte degli **allievi italiani**, della **lingua straniera insegnata**.

5. Ritiene che **gli allievi italiani** possano costituire una **risorsa** per l'apprendimento della **lingua straniera** da parte degli **allievi stranieri**? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti?

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui **gli allievi italiani** si sono dimostrati una **risorsa** per l'apprendimento, da parte degli **allievi stranieri**, della **lingua straniera insegnata**

6. Quali **metodologie** usa o potrebbe usare per far sì che gli studenti fungano da risorsa per i loro reciproci apprendimenti linguistici?

Infine, per raggiungere gli obiettivi necessari per soddisfare la seconda domanda di ricerca (*b. la presenza di allievi di altre lingue e culture può costituire una risorsa per lo sviluppo della competenza interculturale in classe?*) vale a dire:

- e. indagare se i docenti ritengono che la presenza degli *allievi stranieri* costituisca uno stimolo per l'*arricchimento*, o quantomeno, la *sensibilizzazione interculturale* in classe; e, se sì
- f. quali potrebbero essere, secondo gli insegnanti, le attività e i progetti da realizzare, dentro e fuori la classe, per fare in modo che gli studenti, italiani e stranieri, siano una risorsa reciproca per il loro arricchimento culturale;

sono state inserite le seguenti domande, in entrambe le sezioni:

SEZIONI A e B
<p>7. Ritiene che la presenza di allievi stranieri in classe possa costituire una risorsa per lo sviluppo di una sensibilizzazione (inter)culturale degli studenti (italiani e stranieri)? Perché?</p> <p>Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di allievi stranieri si è dimostrata una risorsa per l'arricchimento culturale degli studenti (italiani e stranieri)</p> <p>8. Quali attività e/o progetti (sia in classe che fuori dalla classe) potrebbero far sì che gli studenti fungano da risorsa per lo sviluppo reciproco di una maggiore sensibilizzazione (inter)culturale?</p>

CAPITOLO 6

I dati emersi dai questionari compilati dai docenti di *scuola primaria*

Introduzione

Come detto (cfr. par. 5.4.2), sono stati ricevuti 51 questionari compilati da docenti che insegnano nella scuola pubblica, in classi CAD plurilingui e multiculturali.

In questo capitolo, dopo aver illustrato la *distribuzione geografica* sul territorio nazionale dei suddetti questionari, la *provenienza degli apprendenti migranti* presenti nelle classi indagate e la *suddivisione* dei questionari *per ordine di scuola*, vedremo, nei paragrafi successivi, i dati emersi, dai questionari compilati dai *docenti di scuola primaria*, relativamente a

- *distribuzione geografica* delle scuole sul territorio nazionale;
- *discipline insegnate*;
- *repertorio linguistico* usato da docenti e discenti nelle classi indagate;
- opinione dichiarata dai docenti rispetto al *considerare o meno gli allievi italiani e stranieri risorsa reciproca* per i loro rispettivi apprendimenti linguistici e per lo sviluppo della loro competenza interculturale.

6.1 Distribuzione geografica dei questionari

La maggior parte dei questionari ricevuti (Nr. 32, v.% 62%) proviene dal Nord Italia e nello specifico dalle seguenti regioni: Lombardia, Veneto, Friuli Venezia Giulia, Piemonte ed Emilia Romagna.

Segue il Centro Italia con il 22% dei questionari ricevuti suddiviso tra le regioni Toscana, Marche e Lazio, e, infine il Sud del paese e le isole con l'8% distribuito tra Calabria, Puglia e Sardegna.

In *quattro* questionari (Nr. 4, v.% 8%) non vi erano indicate né la provincia e la città in cui si trovano le scuole né il nome della scuola pertanto non è stato possibile risalire alla loro collocazione geografica.

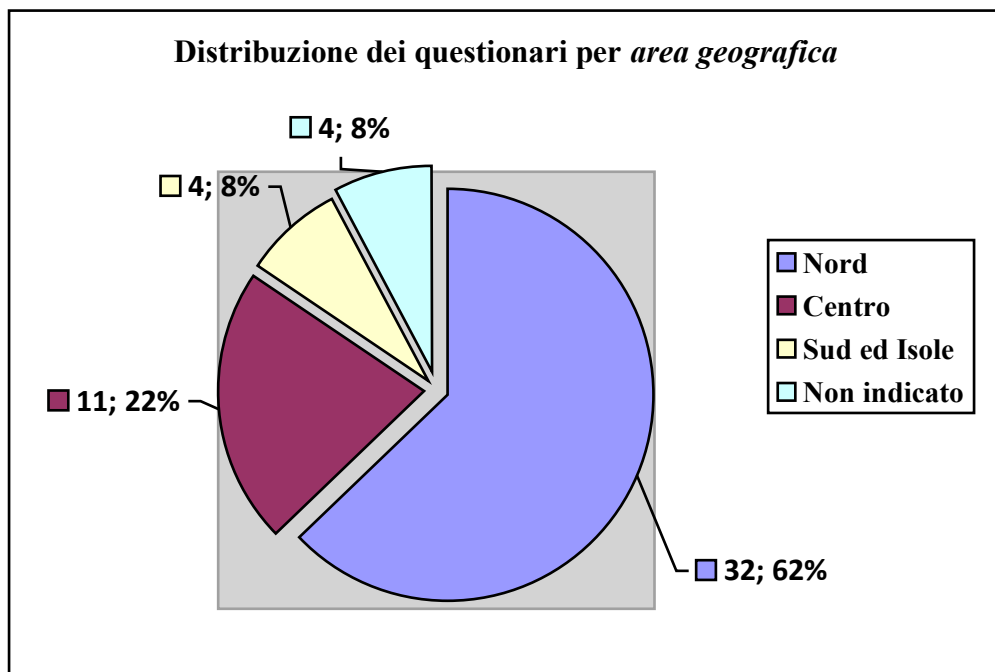


Fig. 6.1: Distribuzione dei questionari per *area geografica*

Distribuzione dei questionari per area geografica		
Area geografica	Nr.	v.%
Nord	32	62%
Centro	11	22%
Sud e isole	4	8%
Non indicato	4	8%
Totale	51	100%

Tab. 6.1: Distribuzione dei questionari per *area geografica*

Come accennato, le scuole in cui insegnano i docenti che hanno compilato il questionario si trovano nelle seguenti *regioni*:

- *Nord Italia*: Emilia Romagna, Friuli Venezia Giulia, Lombardia e Veneto;
- *Centro Italia*: Marche, Lazio e Toscana;
- *Sud Italia e isole*: Calabria, Puglia e Sardegna.

Come riportato nella Tab. 6.2., la maggior parte dei questionari è stata compilata da docenti che insegnano nelle scuole del Veneto (Nr. 25, v.% 49%). Questa maggiore incidenza sul totale è spiegata dal fatto che un numero significativo di questionari (Nr. 10, cfr. Tab. 6.4) è stata compilata da docenti che insegnano nell'IC di Vedelago (TV), nella cui scuola secondaria di I grado è stata svolta, successivamente, la sperimentazione in classe (cfr. capp. 8,9,10). Seguono le Marche e la Toscana (Nr. 5, v.% 9,8%), la Lombardia (Nr. 3, v.% 5,88%), l'Emilia Romagna e la Sardegna (Nr. 2, v.% 3,9%) e, infine, il Friuli Venezia Giulia, il Piemonte, il Lazio, la Calabria e la Puglia (Nr. 1, v.% 1,96%).

Distribuzione dei questionari per regioni		
<i>Nord</i>		
Regioni	Nr.	v.%
Emilia Romagna	2	3,9%
Friuli Venezia Giulia	1	1,96%
Lombardia	3	5,88%
Piemonte	1	1,96%
Veneto	25	49%
<i>Centro</i>		
Regioni	Nr.	v.%
Lazio	1	1,96%
Marche	5	9,8%
Toscana	5	9,8%
<i>Sud e isole</i>		
Regioni	Nr.	v.%
Calabria	1	1,96%
Puglia	1	1,96%
Sardegna	2	3,9%
<i>Non indicato</i>	4	7,8%
<i>Totale</i>		
11	51	100%

Tab. 6.2: Distribuzione dei questionari per regioni

Nella tabella che segue, invece, sono riportati i dati relativi alla distribuzione dei questionari rispetto alle *province* e alle *città*.

Anche in questo caso la regione più rappresentata è il *Veneto* con sei province (Belluno, Padova, Treviso, Verona, Venezia e Vicenza) e con dodici città interessate. Seguono la Lombardia con tre province (Brescia, Como, Como-Rebbio), l'Emilia Romagna, le Marche e la Sardegna con due province, rispettivamente Modena e Reggio Emilia, Ancona e Macerata e Olbia e Sassari, le altre regioni (Calabria, Friuli Venezia Giulia, Lazio, Piemonte, Puglia e Toscana) con una sola provincia rappresentata.

Distribuzione dei questionari per regioni, province e città				
<i>Nord</i>				
Regioni	Province	Città	Nr.	v. %
Emilia Romagna	Reggio Emilia, Modena	Casalgrande (RE), Volta di Bomporto (MO);	2	3,9%
Friuli Venezia Giulia	Trieste	Trieste	1	1,96%
Lombardia	Como, Brescia, Como –Rebbio	Como, Brescia, Como – Rebbio	3	5,88%
Piemonte	Alessandria	Alessandria	1	1,96%
Veneto	Belluno, Padova, Treviso, Venezia, Verona, Vicenza	Vittorio Veneto (TV) 2, Pescantina (VR) 1, Vedelago (TV) 10, Quero (BL) 2, Padova (PD) 1, Fossalta di Portogruaro (VE) 1, Marola (VI) 1, Schio (VI) 1, San Polo di Piave (TV) 1, Bassano del Grappa (VI) 2, Dolo (VE) 1, Castelfranco Veneto (TV) 1, Mirano – Dolo (VE) 1	25	49%
<i>Centro</i>				
Lazio	Viterbo	Barberano Romani	1	1,96%
Marche	Macerata, Ancona	Matelica (MC) 3, Fiuminata (MC) 1, Castelfidardo (AN)1	5	9,8%
Toscana	Prato	Prato	5	9,8%
<i>Sud e isole</i>				
Calabria	Catanzaro	Catanzaro – Lido (CZ)	1	1,96%
Puglia	Bari	Gioia del Colle (BA)	1	1,96%
Sardegna	Olbia-Tempio, Sassari	Arzachena (OT), Sassari	2	3,9%
<i>Non indicato</i>			4	7,8%
<i>Totale</i>				
11	21	29	51	100%

Tab. 6.3: Distribuzione dei questionari per regioni, province e città

6.2 La provenienza degli allievi stranieri presenti nelle classi indagate

Rispetto alla *provenienza* degli allievi migranti presenti nelle classi dei docenti che hanno compilato il questionario, sono stati rilevati 37 paesi di origine diversi.

Tra questi, il paese straniero più rappresentato è la *Romania*, la metà circa dei docenti intervistati (Nr. 25, v.% 49%) ha infatti dichiarato di avere in classe discenti migranti romeni.

Questo dato coincide con quanto rilevato dalle ricerche effettuate a livello nazionale (cfr. par. 1.2), secondo le quali, per l'appunto, all'interno della variegata pluralità dei paesi di provenienza degli alunni migranti (nelle scuole italiane sono presenti discenti di origine straniera di 192 nazionalità diverse), emerge la maggiore, e consolidata, presenza di discenti di origine romena.

Nelle classi dei docenti coinvolti, dopo la Romania, i paesi di provenienza degli apprendenti migranti più rappresentati sono la Cina (Nr. 17, v.% 33%) l'Albania (Nr. 16, v.% 31%) e il Marocco (Nr. 11, v.% 21,5%).

In questo caso, i dati che emergono dalla nostra indagine e i dati statistici nazionali *coincidono parzialmente*, nel senso che i paesi stranieri più rappresentati sono gli stessi ma l'ordine, rispetto alla loro incidenza, è diverso: infatti, secondo la ricerca nazionale, a differenza della nostra indagine, l'Albania è al secondo posto seguita dal Marocco e, solo successivamente, dalla Cina.

Paesi di provenienza degli allievi di origine straniera presenti nelle classi indagate			
N.	Paese	Nr.	v.%
1	Romania	25	49%
2	Cina	17	33%
3	Albania	16	31%
4	Marocco	11	21,5%
5	Senegal	7	13,7%
6	Kosovo	7	13,7%
7	Moldavia	6	11,76%
8	Macedonia	5	9,8%
9	Ghana	4	7,84%
10	Bangladesh	4	7,84%
11	Russia	4	7,84%
12	Brasile	3	5,88%
13	Colombia	3	5,88%
14	Costa d'Avorio	3	5,88%
15	India	3	5,88%
16	Bosnia-Erzegovina	2	3,9%
17	Burkina Faso	2	3,9%
18	Nigeria	2	3,9%
19	Pakistan	2	3,9%
20	Serbia	2	3,9%
21	Tunisia	2	3,9%
22	Turchia	2	3,9%
23	Ucraina	2	3,9%
24	Algeria	1	1,96%
25	Argentina	1	1,96%
26	Bielorussia	1	1,96%
27	Cile	1	1,96%
28	Ecuador	1	1,96%
29	Gambia	1	1,96%
30	Libano	1	1,96%
31	Montenegro	1	1,96%
32	Polonia	1	1,96%
33	Siberia	1	1,96%
34	Spagna	1	1,96%
35	Sri Lanka	1	1,96%
36	Thailandia	1	1,96%
37	Venezuela	1	1,96%
	<i>Non indicato</i>	4	7,84%
Totale		51	100

Tab. 6.4: Paesi di provenienza degli alunni di origine straniera presenti nelle classi indagate

6.3 Distribuzione dei questionari per *ordine di scuola*

Dopo analizzato i dati relativi alla distribuzione geografica delle scuole in cui operano i docenti che hanno compilato i questionari e quelli relativi ai paesi di provenienza degli alunni stranieri presenti nella rispettive classi, procediamo ad indagare la distribuzione dei questionari rispetto *all'ordine di scuola*.

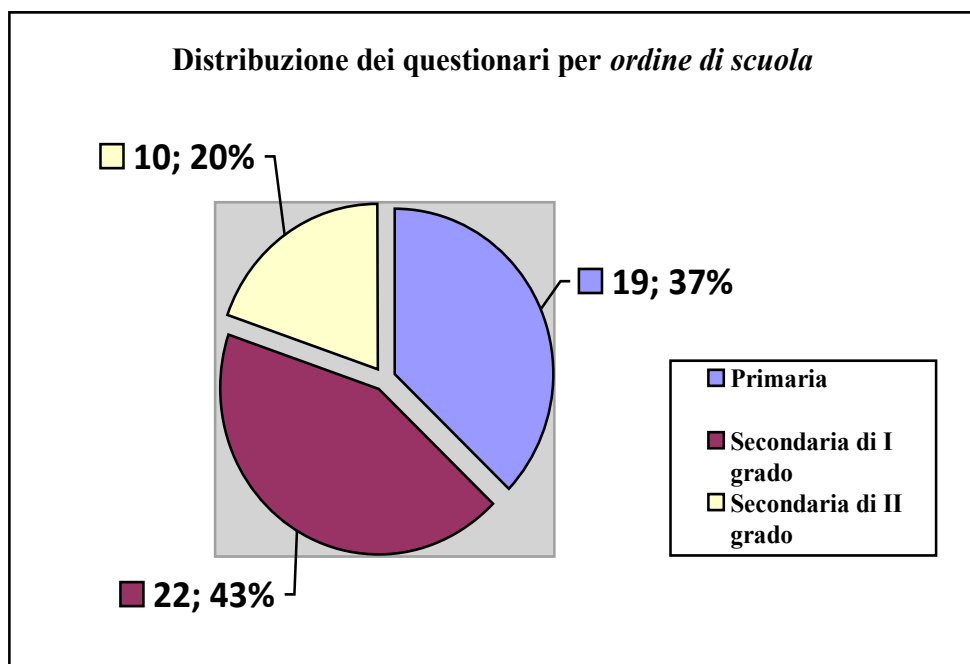


Fig. 6.2: Distribuzione dei questionari per *ordine di scuola*

Distribuzione dei questionari per <i>ordine di scuola</i>		
Ordine di scuola	Nr.	v. %
Primaria	19	37%
Secondaria di I grado	22	43%
Secondaria di II grado	10	20%
Totale	51	100%

Tab. 6.5: Distribuzione dei questionari per *ordine di scuola*

Come rilevato nella Fig. 6.2 e nella Tab. 6.5, la maggior parte dei docenti che hanno compilato il questionario insegna nella scuola secondaria di I grado (Nr. 22, v.% 43%), segue la scuola primaria (Nr. 19, v.% 37%) ed infine la scuola secondaria di II grado (Nr. 10, v.% 20%).

6.4 I dati emersi dai questionari compilati dai *docenti di scuola primaria*

Questo paragrafo è dedicato all'analisi dei dati raccolti attraverso i questionari compilati dai *docenti di scuola primaria*.

Vedremo, dapprima, i dati relativi alla loro *distribuzione sul territorio nazionale*, alle *discipline insegnate* ed ai *repertori linguistici* usati nelle loro classi e, successivamente, entreremo nel vivo della ricerca, analizzando i dati emersi dalle opinioni dichiarate dagli insegnanti rispetto al considerare o meno la compresenza in classe di discenti di diversa origine linguistica e culturale una risorsa per l'apprendimento linguistico e per lo sviluppo della sensibilizzazione culturale *di tutti* i partecipanti alla vita di classe.

6.4.1 La *distribuzione geografica* dei questionari

Per quanto concerne la *scuola primaria*, i docenti che hanno risposto al questionario insegnano in classi distribuite in *9 regioni* italiane (4 nel Nord, 3 nel Centro e 2 nel Sud e nelle isole), in *11 province* (7 nel Nord, 3 nel Centro e 2 nel Sud e nelle isole) e *12 città* (7 nel Nord, 3 nel Centro e 2 nel Sud e nelle isole):

Distribuzione geografica dei questionari ricevuti dai <i>docenti di scuola primaria</i>				
<i>Nord</i>				
Regioni	Province	Città	NR.	v.%
Emilia Romagna	Reggio Emilia, Modena	Casalgrande (RE)	1	5,26%
Friuli Venezia Giulia	Trieste	Trieste	1	5,26%
Lombardia	Como, Brescia	Como, Brescia	2	10,52%
Veneto	Treviso, Verona	Vittorio Veneto (TV) 2, Pescantina (VR) 1, Veduggio (TV) 4	7	36,84%
<i>Centro</i>				
Regioni	Province	Città	NR.	v.%
Lazio	Viterbo	Barberano Romano (VT)	1	5,26%
Marche	Macerata	Matelica (MC)	2	10,52%
Toscana	Prato	Prato	3	15,78%
<i>Sud e isole</i>				
Regioni	Province	Città	NR.	v.%
Puglia	Bari	Gioia del Colle (BA)	1	5,26%
Sardegna	Olbia-Tempio	Arzachena (OT)	1	5,26%
<i>Totale</i>				
9	11	12	19	100%

Tab. 6.6: Distribuzione geografica dei questionari compilati dai *docenti di scuola primaria*

6.4.2 Le discipline insegnate

Rispetto alle *discipline* insegnate dai docenti della *scuola primaria*, la casistica è, come si evince dalla tabella che segue, molto varia:

Discipline insegnate dai docenti di scuola primaria	
Disciplina/e	Nr.
italiano, inglese	1
italiano, storia, geografia, inglese, immagine, motoria	1
italiano, storia, geografia	1
inglese	2
italiano, storia, geografia, matematica, scienze, ed. immagine, ed. fisica	5
italiano, matematica	1
storia, geografia, costituzione e cittadinanza, movimento e sport	1
italiano, storia, informatica, religione	1
italiano, storia, matematica, spagnolo, inglese, religione	1
italiano, storia, geografia, inglese, arte e immagine	1
italiano, matematica, storia, geografia, ed. immagine, ed. musicale	1
matematica, scienze, musica, informatica	1
italiano, storia, geografia, ed. immagine, espressione corporea	1
italiano, storia, arte e immagine, inglese, ed. motoria	1
Totale	19

Tab. 6.7: Discipline insegnate dai *docenti di scuola primaria*

Tale varietà è sicuramente imputabile al fatto che la maggior parte dei docenti che hanno compilato il questionario svolgono la funzione di *insegnanti prevalenti* nelle loro classi, occupandosi dell'insegnamento di un numero consistente di discipline curriculari.

Ai fini della nostra indagine, faremo una distinzione tra *i docenti che insegnano più materie*, tra le quali anche le lingue straniere, e i docenti detti *specialisti* ossia coloro che insegnano solo la lingua straniera in tutte, o quasi, le classi della scuola o dell'istituto in cui svolgono la loro professione:

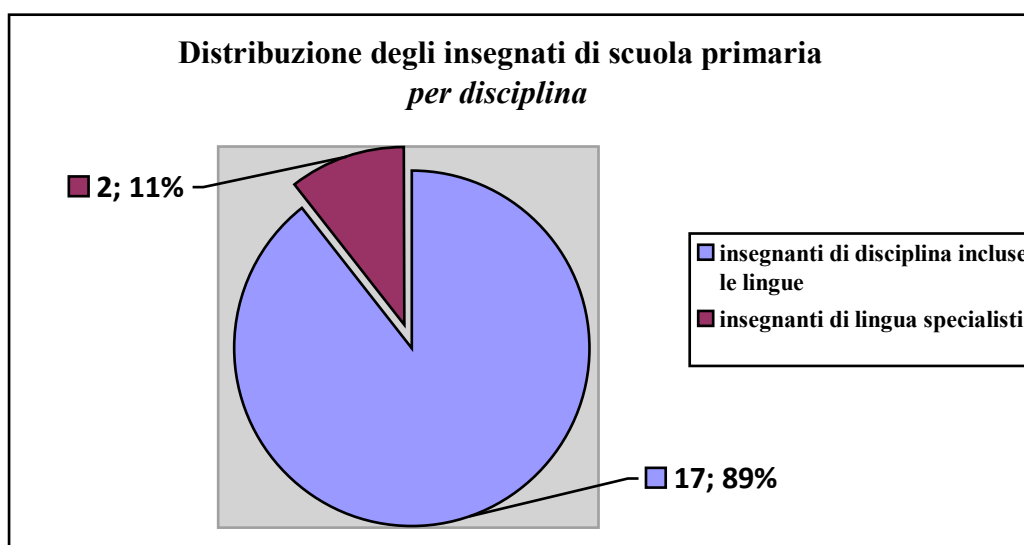


Fig. 6.3: Discipline insegnate dai *docenti di scuola primaria*

Distribuzione dei docenti di scuola primaria per disciplina		
Disciplina	Nr.	v. %
Italiano e altre discipline	17	89%
Lingue	2	11%
Totale	19	100%

Tab. 6.8: Distribuzione dei docenti di scuola primaria per *disciplina*

La suddivisione analitica delle discipline insegnate è la seguente:

Discipline insegnate dai docenti di scuola primaria, escluse le lingue	
Discipline	Nr.
italiano, storia, geografia	1
italiano, inglese	1
italiano, storia, geografia, matematica, scienze, ed. immagine, ed. fisica	5
italiano, matematica	1
storia, geografia, costituzione e cittadinanza, movimento e sport	1
italiano, storia, informatica, religione	1
italiano, matematica, storia, geografia, ed. immagine, ed. musicale	1
matematica, scienze, musica, informatica	1
italiano, storia, geografia, ed. immagine, espressione corporea	2
italiano, storia, matematica, spagnolo, inglese, religione	1
italiano, storia, geografia, inglese, arte e immagine	2
Totale	17

Tab. 6.9: Discipline insegnate nelle classi di scuola primaria, *escluse le lingue*

Insegnanti <i>specialistici</i> di lingue di scuola primaria	
Lingue	Nr.
inglese	2
<i>Totale</i>	2

Tab. 6.10: Insegnati specialistici nella *scuola primaria*

6.4.3 I repertori linguistici usati nelle classi

In questo paragrafo verranno riportati e analizzati i dati relativi alle *lingue* che i *docenti di scuola primaria* hanno dichiarato:

- di usare nelle loro classi per l'interazione con gli apprendenti, nativi e non;
- di essere usate dai discenti italofoeni nell'interazione con i compagni migranti;
- di essere usate dagli alunni migranti con il docente e con i compagni.

Come abbiamo visto (cfr. Fig. 6.3, Tab. 6.8), dei questionari compilati dai docenti che insegnano nella scuola primaria (Nr.: 19, v. %: 36%):

- 17 (v. % 89) sono stati compilati da *insegnanti prevalenti*, ossia docenti di diverse discipline curriculari, comprese, in alcuni casi, anche le lingue straniere, nello specifico l'inglese (Nr. 5) e lo spagnolo (v. 1);
- 2 (v. % 11) sono stati compilati da *insegnanti specialisti* di inglese.

Vedremo inizialmente i dati emersi dai questionari compilati dagli insegnanti prevalenti e, successivamente, quanto invece indicato dai docenti specialisti di lingue straniere.

a. *Le risposte degli insegnanti prevalenti*

Ricordiamo che le domande del questionario rivolte *agli insegnanti prevalenti* utili a raccogliere i dati relativi all'*uso delle lingue in classe*, sono le seguenti:

1. Durante le Sue lezioni, oltre all'italiano, usa **altre lingue** con gli **studenti stranieri**? Se sì, quali e per quali scopi?
2. Durante le Sue lezioni, **gli allievi italiani**, oltre all'italiano, usano **altre lingue** con **gli studenti stranieri**? Se sì, quali e per quali scopi?
3. Durante le Sue lezioni, **gli allievi stranieri**, oltre all'italiano, usano le loro **lingue materne**? Se sì, con chi e per quali scopi?
4. Durante le Sue lezioni, **gli allievi stranieri**, oltre all'italiano e alle lingue materne, usano **altre lingue**? Se sì, con chi e per quali scopi?

La prima domanda si propone l'obiettivo di rilevare se *i docenti* dichiarano di usare altre lingue, oltre all'italiano, nella comunicazione con gli apprendenti stranieri, e, in caso di risposta affermativa, di rilevarne i momenti in cui ciò avviene e gli scopi perseguiti.

I docenti *prevalenti di scuola primaria* hanno risposto nel seguente modo:

1. Durante le Sue lezioni, oltre all'italiano, usa altre lingue con gli studenti stranieri ? Se sì, quali e per quali scopi?		
Risposte	Nr.	V.%
<i>Sì</i>	2	12%
<i>No</i>	15	88%
Totale	17	100%

Tab. 6.11: *Usa di lingue diverse dall'italiano da parte dei docenti prevalenti di scuola primaria*

Nella quasi totalità dei casi (Nr. 15; v %: 88%), i docenti hanno dichiarato di «non usare altre lingue, oltre all'italiano quando interagiscono con gli apprendenti stranieri».

Tuttavia, tra questi docenti vi è un'insegnante che ha dichiarato di aver provato ad usare, qualche volta, la lingua inglese come lingua veicolare per facilitare la

comprensione, ma senza successo, a causa, secondo la docente, dell'età troppo giovane degli apprendenti. Spiega, infatti, l'insegnante: "ho provato a farmi capire con l'inglese, ma sono troppo piccoli; sono piccoli anche per farsi aiutare con la traduzione scritta di alcune espressioni nelle loro lingue d'origine".

Un'altra docente ha affermato di fare ricorso, per rendere possibile la comunicazione con gli allievi NAI nelle prime fasi di alfabetizzazione in italiano, ai *linguaggi non verbali* ed anche a termini tradotti nelle loro lingue d'origine e riportati in *flash cards* costruite grazie all'ausilio di compagni della stessa provenienza linguistica in Italia già da qualche tempo e quindi con una buona competenza nella lingua *target*.

Coinvolgere gli allievi di origine straniera linguisticamente più competenti nella traduzione di alcuni termini italiani nelle loro L1 può rivelarsi una scelta molto efficace per:

- facilitare la comprensione degli allievi neo-arrivati;
- riconoscere e valorizzare le diverse lingue presenti in classe;
- favorire il mantenimento della lingua d'origine da parte degli allievi migranti;
- far sentire i *tutor* valorizzati ed apprezzati per questo importante ruolo di supporto per i connazionali meno esperti nella L2;
- far sì che gli apprendenti stranieri siano una risorsa linguistica per i connazionali ma anche per i compagni italofoeni che potranno così conoscere e memorizzare parole e frasi in altre lingue.

Solo due docenti (v. 12%) hanno dichiarato di «fare ricorso ad altre lingue per facilitare la comunicazione con gli allievi stranieri».

Queste lingue veicolari sono l'inglese e lo spagnolo, materie curriculari da loro stesse insegnate.

La seconda domanda si propone, invece, di indagare se *gli studenti italiani* usano altre lingue, oltre all'italiano, quando interagiscono con i compagni stranieri, e di rilevare, in caso di risposta affermativa, quali sono tali lingue e gli scopi per cui vengono usate.

Ecco quanto emerso dai docenti:

2. Durante le Sue lezioni, gli allievi italiani , oltre all'italiano, usano altre lingue con gli studenti stranieri ? Se sì, quali e per quali scopi?		
Risposte	Nr.	v. %
<i>Sì</i>	2	12%
<i>No</i>	15	88%
<i>Totale</i>	<i>17</i>	<i>100%</i>

Tab. 6.12: *Lingue usate in classe dagli allievi italiani nell'interazione con i compagni stranieri*

Anche in questo caso, la maggioranza dei docenti (Nr. 15; v %: 88%) ha dichiarato che nelle loro classi, «gli apprendenti italiani non fanno ricorso ad altre lingue oltre all'italiano, quando comunicano con i compagni stranieri».

Tuttavia, una di queste insegnanti ha affermato che “talvolta durante il gioco [gli studenti italiani] possono pronunciare parole nella lingua d'origine dei compagni stranieri che sono state loro insegnate”.

Riteniamo questo dato significativo ai fini della nostra indagine.

Da quanto dichiarato dalla docente, non è chiaro se i bambini italiani fanno ricorso alle parole in lingua d'origine dei compagni migranti per facilitare la loro comprensione oppure per manifestare volontà di entrare in relazione con loro, dimostrando attenzione e simpatia e cercando a loro volta di suscitare la simpatia e l'affetto dei compagni stranieri.

In ogni caso, indipendentemente dallo scopo, riteniamo che questi aneddoti mettano in evidenza come l'*apprendente straniero, insegnando alcune parole nella sua madrelingua*, si possa rivelare una *risorsa* per lo sviluppo di quell'atteggiamento di apertura e curiosità verso le lingue (cfr. 5.3.1) che è alla base della formazione di futuri apprendenti plurilingue e multiculturali.

Allo stesso tempo, lo *studente italiano* può essere una risorsa per gli interlocutori stranieri sia dal punto di vista linguistico che emotivo ed affettivo. Infatti, nominando oggetti o luoghi nelle lingue d'origine dei compagni possono aiutarli nell'acquisizione del lessico, la cui fissazione può essere facilitata attraverso la comparazione tra le due versioni, in L1 e in italiano, dei termini.

Inoltre, il fatto che i compagni italiani pronunciano delle parole nelle loro L1³⁵ può essere vissuto dagli apprendenti non nativi come dimostrazione di

³⁵ A patto che, naturalmente, ciò non venga utilizzato dai compagni italiani come forma di scherzo e derisione nei confronti degli allievi stranieri

attenzione, curiosità ed apprezzamento verso la loro peculiarità linguistica. Sentirsi valorizzati incide, indubbiamente, in modo positivo sugli aspetti emotivi ed affettivi che, come abbiamo visto (cfr. par. 5.3.4), condizionano l'apprendimento.

Due docenti, le stesse che hanno risposto affermativamente alla prima domanda, hanno dichiarato che, durante le loro lezioni, gli allievi italiani «usano altre lingue», oltre all'italiano, per interagire con i compagni stranieri.

Queste lingue sono l'inglese, in entrambi i casi, e lo spagnolo, in un caso. Proprio rispetto all'uso dello spagnolo, l'insegnante sottolinea che “durante le ore di insegnamento [dello spagnolo] gli allievi, italiani e stranieri, lo usano anche in piccole attività di interazione”.

C'è da dire che queste due docenti insegnano, oltre alle altre discipline, anche le lingue straniere (inglese e spagnolo) nelle loro classi, quindi, quando si riferiscono all'uso della LS da parte degli allievi, si riferiscono, a quanto avviene nelle lezioni di lingua straniera.

Le altre tre docenti che tra le diverse discipline insegnano anche l'inglese invece, non hanno riportato l'uso di questa lingua da parte degli allievi italiani né durante le lezioni specifiche di lingua straniera né durante le lezioni riservate alle altre discipline insegnate.

Il *focus* delle successive due domande è posto sugli *allievi stranieri*. L'obiettivo è quello di rilevare se gli apprendenti non nativi, nella comunicazione in classe, usano, oltre all'italiano, le loro lingue materne e/o altre lingue e se sì, quando, con chi e per quali scopi.

Rispetto alla terza domanda, come riportato nella tabella che segue, c'è quasi una parità nelle risposte date dai docenti: 8 insegnanti (v.% 47%) dichiarano, infatti, che «gli allievi stranieri usano la loro lingua materna» mentre gli altri 9 (v.% 53%) affermano che «gli allievi stranieri *non* usano la loro lingua materna» durante le interazioni in classe.

3a. Durante le Sue lezioni, gli allievi stranieri , oltre all'italiano, usano le loro lingue materne ?		
Risposte	Nr.	v.%
<i>Sì</i>	8	47 %
<i>No</i>	9	53 %
Totale	17	100 %

Tab. 6.13: *Lingue usate in classe dagli allievi stranieri nell'interazione con docente e compagni*

I docenti che hanno risposto affermativamente, hanno indicato quali *interlocutori* dei discenti migranti sia l'*insegnante* e i *compagni italofoeni* (Nr. 3; v % 37,5%) sia i *compagni* con i quali condividono la stessa lingua (Nr.. 5; v % 62,5%):

3b. Se sì, con chi?		
Risposte	Nr.	v.%
<i>Con l'insegnante e con i compagni italiani</i>	3	37,5 %
<i>Con i connazionali</i>	5	62,5 %
Totale	8	100%

Tab. 6.14: *Interlocutori con cui gli apprendenti stranieri usano le loro L1 in classe*

Relativamente agli *scopi* per i quali gli studenti stranieri fanno ricorso alle loro L1, gli insegnanti hanno indicato, come prioritari, la necessità di tradurre alcuni termini italiani nella loro lingua d'origine, al fine di facilitare la comprensione dei compagni connazionali neo-arrivati o di soddisfare le richieste di insegnante e di compagni italofoeni; seguono il desiderio di conversare con i compagni connazionali in momenti di lezione informali su argomenti extrascolastici e la necessità di collaborare, sempre con i connazionali, per lo svolgimento di compiti collaborativi.

3c. Se sì, con quali scopi?		
Risposte	Nr.	v.%
<i>Per tradurre nella L1 termini significativi</i>	3	37,5%
<i>Per conversare con i connazionali nei momenti informali della lezione</i>	3	37,5%
<i>Per svolgere compiti collaborativi con i loro compagni connazionali</i>	1	12,5%
<i>Per comunicare qualcosa di importante all'insegnante</i>	1	12,5%
Totale	8	100%

Tab. 6.15: Scopii per i quali i discenti migranti fanno ricorso alle loro L1

Infine, attraverso la quarta domanda viene chiesto ai docenti se gli apprendenti stranieri, oltre all'italiano e alle L1, fanno ricorso ad altre lingue come strumenti di comunicazione ed interazione in classe.

La maggioranza dei docenti (Nr. 12; v.% 70,5%) ha dichiarato che gli allievi migranti «non fanno ricorso all'uso di altre lingue» oltre all'italiano e alle loro lingue materne.

Cinque docenti (v.% 29,5%) hanno, invece, affermato che, durante le loro lezioni, gli allievi stranieri «usano altre lingue» per la comunicazione in classe.

4. Durante le Sue lezioni, gli allievi stranieri , oltre all'italiano e alle lingue materne, usano altre lingue ? Se sì, con chi e per quali scopi?		
Risposte	Nr.	v.%
<i>Sì</i>	5	29,5%
<i>No</i>	12	70,5%
Totale	17	100%

Tab. 6.16: Altre lingue (oltre all'italiano e alle L1) usate dagli alunni migranti

Queste lingue sono l'*inglese*, il *francese* e lo *spagnolo*.

In due dei cinque casi indicati, le docenti, essendo anche insegnanti di inglese, affermano che gli apprendenti stranieri vi fanno, però, ricorso solo durante le lezioni di lingua straniera: “con difficoltà” puntualizza una delle due insegnanti, soprattutto riferendosi agli apprendenti cinesi, mentre l'altra afferma che “usano l'inglese e ancor di più (e meglio) lo spagnolo, lingua facoltativa di studio (progetto specifico), durante le ore di insegnamento di queste lingue, anche in piccole attività di interazione relazionale”.

Altre due docenti che non insegnano le lingue straniere riportano che gli studenti stranieri presenti in classe fanno ricorso all'inglese, che è la LS

curriculare, la quale non viene utilizzata solamente nelle lezioni di lingua ma anche, per l'appunto, come mezzo per rendere possibile o facilitare la comunicazione durante le lezioni che riguardano altre discipline.

In questi casi, l'inglese è per gli studenti migranti che ne fanno ricorso lingua seconda poiché lingua ufficiale nel loro paese (Ghana) e studiata a scuola.

Infine, un'insegnante racconta che gli studenti senegalesi presenti nella sua classe "a volte parlano usando termini della lingua francese, conosciuta dai genitori e mi chiedono di comunicare anche usando tale lingua, ma io non conosco il francese".

In questo caso, gli allievi mettono in atto una strategia per rendere più efficace l'interazione cercando di sfruttare la loro competenza in altri strumenti linguistici.

Rispetto agli *interlocutori* e agli *scopi*, secondo quanto dichiarato dai docenti, gli allievi stranieri fanno ricorso ad altre lingue *per rendere possibile o facilitare la comprensione e la comunicazione sia con gli insegnati che con i compagni*.

b. Le risposte dei docenti di lingue

Ricordiamo che i questionari ricevuti dagli insegnanti di lingua della scuola primaria sono solamente 2.

La lingua insegnata è l'inglese in entrambi i casi.

Le domande del questionario rivolte *ai docenti di lingue straniere* utili a raccogliere i dati relativi alle *lingue (italiano, lingue d'origine degli allievi migranti e inglese) usate in classe dagli allievi*, sono le seguenti:

1. Durante le Sue lezioni, quando gli **allievi (italiani e stranieri)** usano la **lingua straniera insegnata** e quando usano invece l'**italiano**?
2. Durante le Sue lezioni, **gli allievi stranieri** usano la loro **lingua materna**?
Se sì, per quali scopi?
3. La **lingua straniera insegnata** coincide con la **lingua materna e/o seconda di allievi stranieri** presenti nelle Sue classi? Se sì, quali lingue?

La prima domanda ha lo scopo di rilevare quando gli apprendenti (nativi e non) fanno ricorso, durante la lezione, alla lingua straniera insegnata e quando invece utilizzano l'italiano.

Come riportato nella tabella che segue, dalle risposte delle docenti emerge che gli allievi usano l'inglese nelle *routine* linguistiche, ad esempio per rispondere all'appello o chiedere dei permessi; nella correzione dei compiti; nella produzione linguistica guidata, nello specifico nello svolgimento di dialoghi; durante la lettura di testi; per chiedere il significato di parole che non conoscono e, infine, soprattutto i più grandi, per fare delle richieste semplici all'insegnante (ad es. chiedere di fare un gioco).

Gli studenti fanno, invece, ricorso all'italiano per chiedere chiarimenti e spiegazioni circa le consegne delle attività da svolgere.

1. Durante le Sue lezioni, quando gli allievi (italiani e stranieri) usano la lingua straniera insegnata e quando usano invece l' italiano ?	
Uso della LS	Nr.
<i>Chiedere il permesso (es. andare in bagno)</i>	1
<i>Rispondere all'appello</i>	1
<i>Fare richieste all'insegnante (es. per fare un gioco)</i>	2
<i>Chiedere il significato di una parola</i>	1
<i>Svolgere dei dialoghi</i>	1
<i>Correggere gli esercizi</i>	1
<i>Leggere dei testi</i>	1
Uso dell'italiano	Nr.
<i>Chiedere spiegazioni all'insegnante circa le consegne delle attività da svolgere.</i>	1

Tab. 6.17: Usi della LS vs usi dell'italiano nelle lezioni di lingua straniera

La seconda domanda si prefigge di indagare se gli apprendenti stranieri utilizzano le loro lingue materne durante le lezioni.

Una delle due docenti ha dichiarato che gli allievi migranti «non usano le loro L1» durante le lezioni; mentre l'altra ha riportato che gli studenti stranieri presenti nelle sue classi, a volte, fanno ricorso alle L1 con i connazionali per verificare la comprensione delle consegne o dei comandi ricevuti, scrive infatti la docente: “a volte sentono il bisogno di comunicare tra di loro per avere le conferme sullo svolgimento di alcuni esercizi oppure per capire meglio un comando”.

Infine, la terza domanda si propone di rilevare se la lingua straniera insegnata (l'inglese) coincide con le lingue d'origine o seconde degli allievi migranti presenti in classe.

Questa domanda risulta utile per verificare se nelle classi dei docenti in questione ci possono essere le condizioni affinché gli allievi stranieri possano fungere da *tutor* e quindi, potenzialmente, da risorsa per l'apprendimento della LS dei compagni italofofoni.

Entrambe le docenti rispondono affermativamente: una docente spiega che in una delle sue classi ci sono due fratelli che sono bilingui italiano-inglese in quanto il padre è australiano; l'altra insegnante riporta che la lingua inglese è L2 per gli studenti ghanesi.

In questo caso, gli studenti bilingui e ghanesi, in quanto modelli linguistici autentici, potrebbero costituire delle risorse per l'apprendimento dell'inglese da parte dei compagni italofofoni.

Vedremo nelle risposte alle successive domande quanto dichiarato in merito dalle due docenti.

6.4.4 Gli allievi (italiani e stranieri) sono una risorsa reciproca per i rispettivi apprendimenti linguistici?

Dopo aver definito *i repertori linguistici* presenti nelle classi coinvolte, per rispondere alla nostra prima domanda di ricerca (a. *gli allievi (italiani e stranieri) fungono da risorsa reciproca per la loro acquisizione linguistica?*) andremo ad indagare se i docenti ritengono che

- gli allievi italiani possono fungere da risorsa per l'apprendimento dell'italiano L2 da parte dei compagni stranieri;
- gli allievi stranieri in classe possono costituire una risorsa per l'apprendimento dell'italiano L1 degli studenti italofofoni.

Successivamente, focalizzeremo l'attenzione sui docenti che avranno risposto affermativamente ai precedenti quesiti e andremo a rilevare:

- quali sono o potrebbero essere, secondo gli insegnanti, *gli aspetti della competenza linguistica e comunicativa* in italiano (L1 e L2) ad essere interessati e favoriti dall'interazione in classe tra gli allievi italofoni e migranti;
- eventuali aneddoti avvenuti in classe in cui gli apprendenti, nativi e non, si sono dimostrati una risorsa reciproca per i loro rispettivi apprendimenti;
- quali *scelte metodologiche* possono o potrebbero, secondo i docenti, contribuire a creare le condizioni favorevoli affinché gli studenti fungano da risorsa per i loro reciproci apprendimenti linguistici.

Anche in questo caso, nell'analisi faremo una distinzione tra le risposte dei docenti prevalenti (Nr. 17, v.% 89%) e le maestre di inglese (Nr. 2, v.% 11).

a. Le risposte degli insegnanti prevalenti

La quinta domanda del questionario si prefigge di indagare se gli insegnanti in questione ritengano che la presenza degli allievi stranieri in classe possa costituire una risorsa per l'apprendimento dell'italiano L1 da parte degli compagni nativi e di riportare le motivazioni indicate.

Quasi tutti gli insegnanti (Nr. 16; v.% 94%) coinvolti hanno risposto che «la presenza degli allievi stranieri in classe può costituire una risorsa per l'apprendimento dell'italiano da parte dei nativi».

5a. Ritiene che la presenza di allievi stranieri in classe possa costituire una risorsa per l'apprendimento dell'italiano da parte degli allievi italiani?		
Risposte	Nr.	v.%
<i>Si</i>	16	94%
<i>No</i>	1	6%
<i>Totale</i>	17	100%

Tab. 6.18: *Allievi stranieri risorsa per l'apprendimento della L1 dei compagni italiani?*

Di seguito le *motivazioni* fornite:

5b. Se sì, perché? Quali aspetti della competenza linguistica e comunicativa possono essere favoriti?	
Risposte	Nr.
<i>Favoriscono la comprensione della lingua italiana</i>	6
<i>Favoriscono lo sviluppo degli aspetti morfosintattici della lingua</i>	3
<i>Favoriscono la riflessione metalinguistica</i>	2
<i>Arricchiscono la conoscenza della loro L1 attraverso i confronti tra la propria lingua e quella/e dei compagni stranieri</i>	2
<i>Favoriscono lo sviluppo delle abilità orali</i>	2
<i>Favoriscono lo sviluppo degli aspetti fonologici della lingua</i>	2
<i>Favoriscono la verifica della comprensione dei termini degli allievi italiani</i>	1
<i>Favoriscono lo sviluppo cognitivo</i>	1
<i>Favoriscono il rinforzo della terminologia</i>	1
<i>Fungono da esempio per i compagni</i>	1
<i>Non indicato</i>	2
Se no, perché?	Nr.
<i>Non indicato</i>	1

Tab. 6.19: *Aspetti della L1 dei discenti italiani che, secondo i docenti, possono essere favoriti dalla presenza degli apprendenti migranti*

Andiamo ora a vedere, in modo più approfondito, quanto sintetizzato nella tabella riportando anche alcuni aneddoti raccontati dai docenti.

Da quanto riportato dai docenti, la presenza degli allievi migranti sarebbe una risorsa per l'apprendimento della L1 da parte dei compagni nativi perché favorirebbe:

- *la comprensione*: secondo gli insegnanti, la presenza in classe degli alunni migranti porterebbe l'insegnante a porre una maggiore attenzione alla comprensione dei discenti, mettendo in atto strategie specifiche quali l'uso di immagini o di riferimenti concreti per la spiegazione del lessico e il ricorso ad un linguaggio più chiaro e semplificato; da queste attenzioni e strategie didattiche ne trarrebbe beneficio la comprensione di *tutti* gli studenti, compresa, quindi, quella dei nativi.

Inoltre, il fatto che ci siano allievi non italo-foni in classe, darebbe maggiori occasioni all'insegnante per verificare la comprensione anche degli studenti nativi, spiega, a questo proposito, una docente "se gli

allievi italiani spiegano il significato di alcuni termini ai compagni stranieri, ciò permette all'insegnante di verificare la comprensione dei termini anche da parte degli italofofoni".

Altre due docenti sono dello stesso parere, scrive la prima: "noto che quando mi soffermo sul significato di una frase o di una parola per accertarmi se tutti i bambini stranieri hanno compreso il significato, di solito, durante la spiegazione, trovo sempre un numero considerevole di italiani che sono attenti alla spiegazione come se volessero accertarsi che il significato da loro attribuito al termine sia quello esatto"; aggiunge l'altra "capita più di qualche volta che, verificando se un allievo straniero ha capito, si scopre che anche qualche allievo italiano aveva bisogno dello stesso intervento".

- *lo sviluppo degli aspetti morfosintattici della lingua;*
- *lo sviluppo delle abilità orali;*
- *la riflessione metalinguistica*, osserva un'insegnante: "nel tentativo di farsi comprendere dai compagni stranieri gli alunni italiani sono indotti ad una continua riflessione sulla loro lingua nella ricerca di termini e costruzioni sintattiche utili alla comunicazione, acquisendo così una maggiore consapevolezza circa alcuni suoi funzionamenti";
- *l'arricchimento della lingua attraverso il confronto tra l'italiano e le lingue di origine dei discenti migranti*: dal confronto, gli studenti possono cogliere analogie e differenze tra i diversi sistemi linguistici e queste scoperte possono portare ad una maggiore conoscenza della lingua. Un'insegnante racconta un interessante aneddoto in cui gli allievi stranieri in classe hanno reso possibile un confronto tra diverse lingue circa un aspetto ortografico rilevante della lingua italiana: il diverso significato e valore grammaticale di «e» ed «è». Racconta la docente: "reputo interessante l'aver potuto dimostrare insieme a loro [gli allievi migranti] che «e» ed «è» sono una difficoltà soprattutto per i bambini italiani poiché nelle altre lingue si distinguono in parole diverse";
- *lo sviluppo degli aspetti fonologici della lingua* perché, come osserva una maestra "l'alunno italiano, per farsi capire bene dal compagno straniero è stimolato a pronunciare correttamente le parole";
- *lo sviluppo cognitivo* potenziando la rielaborazione della conoscenze;

- *il rinforzo del lessico;*
- *l'impegno degli studenti nello studio*, secondo un'insegnante la presenza nella sua classe di un'alunna particolarmente volenterosa “funge da esempio per i compagni, soprattutto nello studio della grammatica (analisi logica e grammaticale, studio dei verbi ecc.)”.

La terza domanda permette di capire se gli insegnati considerano gli allievi italo-foni una risorsa per lo sviluppo della competenza linguistica e comunicativa in L2 dei compagni migranti.

La quasi totalità assoluta degli insegnati (Nr. 16; v.% 94%) hanno risposto che «gli allievi italiani possono costituire una risorsa per l'apprendimento dell'italiano da parte degli allievi stranieri».

Una sola docente³⁶ ha dichiarato che “potrebbe essere una risorsa se ci fosse una maggiore apertura all'integrazione”, riferendosi alla chiusura in questo senso, ad esempio, dei discendenti cinesi.

6a. Ritiene che allievi italiani possano costituire una risorsa per l'apprendimento dell' italiano da parte degli allievi stranieri ?		
Risposte	Nr.	v.%
<i>Si</i>	16	94%
<i>No</i>	1	6%
<i>Totale</i>	<i>17</i>	<i>100%</i>

Tab. 6.20: *Allievi italiani risorsa per l'apprendimento della L2 dei compagni stranieri?*

Tutti i docenti che hanno risposto affermativamente hanno fornito una o più *motivazioni* che vengono riassunte nella successiva tabella e, in seguito, commentate.

³⁶ La stessa docente che aveva risposto negativamente alla domanda n.5.

6b. Se sì, perché?	
Risposte	Nr.
<i>I bambini stranieri, attraverso l'interazione con i compagni, sia durante i momenti di cooperazione per lo svolgimento delle attività in classe, sia durante il gioco, possono imparare di più e meglio l'italiano</i>	8
<i>C'è cooperazione fra i bambini, sia nel tempo libero, durante i giochi, sia durante la lezione, nello svolgimento degli esercizi</i>	2
<i>I bambini stranieri apprendono la lingua in modo più naturale e più spontaneo con i compagni che con gli insegnanti</i>	2
<i>Sono un tramite fondamentale nella prima alfabetizzazione e un aiuto nell'esecuzione delle consegne</i>	1
<i>Soprattutto per gli alunni che in famiglia non parlano l'italiano, la scuola rappresenta l'unico ambiente dove possono imparare a comunicare in italiano, a contatto con i propri simili. Ci tengono ad impararlo per comprendere e per essere compresi, soprattutto in situazioni di gioco e nelle attività libere dove le regole da rispettare sono date dai compagni</i>	1
<i>L'apprendimento tra pari avviene senza innalzamenti del filtro affettivo che possono essere provocati dall'intervento del docente, che viene percepito comunque, anche nella migliore delle situazioni relazionali, come un adulto che riveste un ruolo "giudicante" rispetto al proprio apprendimento</i>	1
<i>I bambini sanno usare termini e modi per spiegare più semplici e vicini al linguaggio dei compagni rispetto a quello dell'insegnante</i>	1
<i>I bambini hanno "più pazienza" e rispetto dei tempi dell'altro rispetto al lavoro collettivo, se non percepiscono il lavoro come competitivo</i>	1
<i>Quando i bambini italiani che non capiscono qualcosa, chiedono spiegazioni ed esemplificazioni all'insegnante, ciò favorisce certamente il bambino straniero che a volte non osa dire che non ha capito) perché l'insegnante rispiega in modo più semplice e con esempi</i>	1
<i>Parlando e comunicando in lingua italiana anche gli alunni stranieri sono 'costretti' ad impararla</i>	1

Tab. 6.21: *Motivi dichiarati dai docenti per cui gli alunni italiani possono essere una risorsa per l'apprendimento dell'italiano da parte dei compagni stranieri*

Considerato che si tratta della *scuola primaria*, l'ambiente scolastico stesso offre ai discenti molte occasioni di interazione, socializzazione e cooperazione, che vanno al di là delle situazioni più formali di apprendimento in classe e si concretizzano soprattutto durante le attività ludiche.

La socializzazione con i pari è fondamentale perché, come osserva una docente "la crescita della capacità sociale [dei discenti] ricade positivamente anche sull'apprendimento linguistico".

I docenti concordano nel ritenere che l'*interazione con i pari*, sia durante la lezione strutturata, nei momenti di cooperazione per lo svolgimento delle attività, sia, e soprattutto, durante *il gioco*, sia più efficace ai fini dell'apprendimento della L2 di quanto possa essere l'interazione con il docente perché essa:

- “è più spontanea e motivante” e ciò consente ai discenti di apprendere “in modo più naturale, spontaneo e veloce”;
- “non provoca l'innalzamento del filtro affettivo”;
- i bambini quando spiegano ai compagni sanno usare “modi e termini più semplici”, “hanno più pazienza” e “sanno rispettare meglio i loro tempi di apprendimento”.

Per quanto riguarda l'apprendimento in classe, secondo gli insegnanti, gli allievi nativi:

- “sono un tramite fondamentale per la prima alfabetizzazione e un aiuto nell'esecuzione delle consegne”;
- possono essere, anche indirettamente, un sostegno per i compagni migranti perché, come spiega un'insegnante, se l'apprendente italofono che non ha capito chiede chiarimenti all'insegnante, la spiegazione (in modo più semplice e concreto) fornita si rivelerà utile anche per i discenti stranieri, i quali possono, talvolta, non avere i mezzi linguistici o ‘il coraggio’ per chiedere chiarimenti e sostegno al docente.

Se, come abbiamo visto (cfr. la presenza in classe di allievi stranieri può essere considerata una risorsa per i compagni italiani perché le strategie adottate dall'insegnante per facilitare la comprensione dei migranti, in realtà favoriscono la comprensione di *tutti* i discenti, inclusi gli italofoeni (cfr. 245), in questo caso, sono le richieste di aiuto fatte dai nativi a portare, indirettamente, vantaggi ai non nativi: questo è un chiaro esempio di *reciprocità* rispetto alle possibilità degli apprendenti di essere risorsa gli uni per gli altri.

Rispetto alle situazioni di socializzazione informale, molti docenti, come detto, mettono in evidenza l'importanza del *gioco* tra i pari, come occasione di interazione spontanea e di apprendimento più naturale e più veloce della lingua. A tal proposito, un'insegnante racconta che “diversi anni fa un bambino cinese inserito in quinta elementare ad aprile imparò a comprendere e ad esprimersi in italiano giocando a *ping pong* con i compagni”.

Relativamente agli aspetti della *competenza linguistica e comunicativa* che possono essere favoriti dall'interazione con i pari, c'è da rilevare che la maggior parte dei docenti non ha dato una risposta (Nr. 13; v.% 81,25%) in merito.

Dalle risposte fornite (Nr. 3; v.% 18,75%) emergono, tuttavia, i seguenti aspetti linguistici e comunicativi:

6c. Quali aspetti della competenza linguistica e comunicativa possono essere favoriti?	
Risposte	Nr.
<i>La competenza comunicativa orale</i>	2
<i>La competenza lessicale</i>	2
<i>La competenza morfosintattica</i>	2

Tab. 6.22: *Aspetti della L2 dei discenti migranti che, secondo i docenti, possono essere favoriti dall'interazione con i compagni italiani*

Infine, secondo la maggior parte degli insegnanti (Nr. 14; v.% 87,5%), le *metodologie* che usano o che potrebbero mettere in atto per creare le condizioni didattiche adeguate affinché gli studenti siano una risorsa reciproca per i loro rispettivi apprendimenti linguistici, sono le seguenti:

7. Quali metodologie usa o potrebbe usare per far sì che gli studenti fungano da risorsa per i loro reciproci apprendimenti linguistici?	
Risposte	Nr.
<i>Cooperative Learning</i>	6
<i>Lavoro di gruppo</i>	4
<i>Lavoro a coppie</i>	3
<i>Conversazione guidata</i>	2
<i>Peer Tutoring</i>	2
<i>Giochi</i>	2
<i>Esperienze laboratoriali, motorie, ludiche</i>	2
<i>Descrizione e interpretazione di immagini</i>	1
<i>Drammatizzazione di racconti</i>	1
<i>Scambio di modi di dire, di proverbi, fiabe, filastrocche, racconti, leggende</i>	1

Tab. 6.23 Metodologie, dichiarate dai docenti, per favorire l'apprendimento reciproco tra discenti italiani e stranieri

Come si nota dalla tabella, tutti i docenti hanno dichiarato di usare o che potrebbero usare metodologie che prevedono cooperazione in quanto condizione indispensabile affinché i discenti possano sostenersi a vicenda nei rispettivi apprendimenti linguistici.

Abbiamo intenzionalmente distinto il *lavoro in coppia* (Nr. 3), il *lavoro di gruppo* (Nr. 4) e il *CL* (Nr. 6) perché queste metodologie possono prevedere diverse modalità di applicazione, più o meno formali e più o meno strutturate.

Altri docenti (Nr. 3) hanno indicato di far ricorso alla *conversazione guidata*: queste insegnanti avevano infatti evidenziato, nella risposta alla domanda 6c (*Quali aspetti della lingua potrebbero essere interessati/favoriti?*), l'importanza della conversazione perché il dialogo “offre stimoli continuo favorendo sia l'arricchimento del vocabolario che la costruzione delle frasi”.

Solo due docenti hanno indicato in *modo esplicito* l'importanza del *peer tutoring* e del *gioco*, nonostante nelle risposte alla domanda 6b (*Se sì, perché?*) molti di loro avessero indicato come l'*apprendimento tra pari*, sia nei momenti strutturati di lezione, sia, soprattutto, durante le *attività ludiche*, fosse indispensabile per favorire un reciproco sostegno linguistico.

Due insegnanti hanno messo in luce l'importanza della *didattica esperienziale* che si basa sul coinvolgimento olistico dei discenti, che imparano con la mente e con il corpo mettendo in pratica diverse abilità, non solo linguistiche. Spiegano le docenti: “le attività laboratoriali si basano sulla esperienza concreta dove ciò che si dice si può realizzare con il corpo” e i bambini possono essere

“impegnati in gruppi di ricerca e di selezione di informazioni attraverso l’esplorazione di testi e immagini, introdotte e seguite da conversazioni e confronti guidati, attività di orientamento spazio-temporale attraverso l’utilizzo e la costruzione di mappe, attività pratiche e manipolative finalizzate alla riproduzione di manufatti o prodotti artistici”.

Infine una docente porta un esempio pratico di attività che usa e che ritiene utile per favorire l’apprendimento reciproco: “leggere, descrivere, interpretare un’immagine, sia a voce che per iscritto, rappresenta uno stimolo alla consapevolezza della necessità di imparare la lingua per esprimere pensieri, stati d’animo per comunicare. Collettivamente questa attività favorisce un più rapido apprendimento della lingua parlata, grazie alla varietà degli aiuti dei compagni, individualmente, specie nella produzione scritta, sollecita l’interesse e il piacere dell’apprendimento nella trasposizione del pensiero (cosa che una scheda tecnica non fa). Inoltre permette di diversificare gli *input*: ogni alunno ha una diversa immagine (da lui scelta tra le tante messe a disposizione, quindi è consapevole della scelta secondo le proprie competenze) con un unico comando per tutti”.

Le ultime due metodologie indicate, *drammatizzazioni di racconti* (Nr. 1) e *lo scambio di modi di dire, proverbi, fiabe, filastrocche, racconti, leggende* (Nr. 1) possono essere sicuramente delle attività che creano le condizioni per il confronto e l’apprendimento reciproco, linguistico e, soprattutto culturale.

Sostanzialmente, «le metodologie indicate dai docenti sono adeguate per far sì che gli studenti fungano da risorsa reciproca per i loro rispettivi apprendimenti».

b. Le risposte degli insegnanti specialisti di lingua straniera

Entrambe le docenti di inglese hanno risposto che «la presenza di *allievi stranieri* in classe può essere una *risorsa* per l’apprendimento della *lingua straniera* da parte degli *allievi italiani*».

4. Ritiene che la presenza di allievi stranieri in classe possa costituire una risorsa per l'apprendimento della lingua straniera da parte degli allievi italiani ?		
Risposte	Nr.	v.%
<i>Si</i>	2	100%
<i>No</i>	0	0%
Totale	2	100%

Tab. 6.24: *Allievi stranieri risorsa per l'apprendimento della LS da parte dei compagni italiani?*

Una delle due docenti ritiene che gli allievi stranieri possano essere una risorsa perché durante le lezioni di inglese gli studenti migranti hanno la possibilità di essere considerati e sentirsi *alla pari* dei compagni italofofoni, la lingua diventa quindi “un terreno comune di apprendimento per italiani e stranieri” o, nel caso in cui la lingua insegnata coincida con la L1 o L2 dei discenti stranieri, questi ultimi possono esserne avvantaggiati.

L'altra docente risponde in modo generico dichiarando che “la presenza di allievi stranieri è sempre una ricchezza perché possono essere fatti molti accostamenti, sia di carattere linguistico che culturale” a patto che il docente “abbia gli strumenti per poter aiutare questi alunni a curare la lingua e a seguire le lezioni” e che spesso, infatti “i bambini stranieri fanno collegamenti alla loro cultura soprattutto quando facciamo cultura”.

In particolare, l'insegnante racconta l'esperienza con i bambini cinesi che “frequentano una scuola cinese dove si insegna anche l'inglese e portano notizie, confronti e considerazioni”.

Non è chiaro però se la docente si riferisca a confronti che riguardano la lingua o gli aspetti culturali.

Nessuna delle due docenti indica quali aspetti della competenza linguistica potrebbero essere favoriti dal reciproco sostegno linguistico tra gli apprendenti. Le due maestre alla terza domanda (3. *La lingua straniera insegnata coincide con la lingua materna e/o seconda di allievi stranieri presenti nelle Sue classi? Se sì, quali lingue?*) avevano risposto che la lingua inglese coincideva con la L1 o L2 di alcuni studenti presenti nelle loro classi, in particolare, nel caso dei due fratelli bilingui italiano-inglese perché avevano il papà australiano e degli studenti ghanesi.

Questa presenza di modelli linguistici ‘autentici’ in classe però non viene messa in evidenza nelle risposte fornite dalle docenti alla quarta domanda, che abbiamo visto essere troppo generiche. Ci si aspettava che le docenti facessero riferimento alla presenza dei bilingui nelle loro classi e che spiegassero se e come potevano fungere da risorsa per l’acquisizione della LS da parte dei compagni.

Per quanto riguarda la quinta domanda, secondo le insegnanti «gli allievi italiani possono essere una risorsa per l’apprendimento della LS dei compagni stranieri» perché “possono coinvolgerli a volte meglio dell’insegnante” e perché “possono aiutarli nello svolgimento degli esercizi” durante il lavoro di gruppo.

5. Ritieni che gli allievi italiani possano costituire una risorsa per l’apprendimento della lingua straniera da parte degli allievi stranieri ?		
Risposte	Nr.	v.%
<i>Si</i>	2	100%
<i>No</i>	0	0%
<i>Totale</i>	2	100%

Tab. 6.25: *Allievi italiani risorsa per l’apprendimento della LS da parte dei compagni migranti?*

Anche in questo caso però le due docenti non indicano gli aspetti della lingua che potrebbero essere favoriti dalla collaborazione.

Infine, le docenti dichiarano di usare o che potrebbero usare per far sì che gli studenti siano una risorsa reciproca per l’acquisizione della LS, le seguenti metodologie:

- *attività di coppia*
- *lavoro di gruppo*
- *interviste*
- *ascolto attivo di canzoni*
- *fornire input orali*
- *sviluppare ed apprezzare le abilità orali*
- *sviluppare il lessico*
- *sviluppare le conoscenze fonetiche.*

Le attività in coppia e i lavori di gruppo sicuramente promuovono l'interazione tra i discenti e quindi potenzialmente possono creare le condizioni nella classe di lingua straniera affinché gli apprendenti siano un sostegno reciproco per il proprio apprendimento.

Lo sviluppo del lessico e delle competenze fonetiche non sono attività ma obiettivi linguistici e quindi queste risposte non possono essere considerate adeguate ai fini della ricerca.

L'ascolto attivo di canzoni è un'attività sicuramente efficace ai fini dell'acquisizione della LS ma non viene spiegato dalla docente come potrebbe essere organizzata e proposta agli studenti per favorire l'apprendimento linguistico reciproco.

6.4.5 La presenza di allievi di altre lingue e culture può costituire una risorsa per lo sviluppo della competenza interculturale in classe?

Anche in questo caso procederemo ad analizzare prima le risposte date dalle insegnanti prevalenti e, successivamente, quelle fornite dalle due maestre di inglese.

a. Le risposte dei docenti prevalenti

La maggior parte dei docenti prevalenti di scuola primaria ritiene che «la presenza di allievi stranieri in classe possa rappresentare uno stimolo per lo sviluppo di una sensibilizzazione (inter)culturale di *tutti* gli studenti della classe».

8a. Ritieni che la presenza di allievi stranieri in classe possa costituire una risorsa per lo sviluppo di una sensibilizzazione (inter)culturale degli studenti (italiani e stranieri) ?		
Risposte	Nr.	v. %
<i>Sì</i>	16	94%
<i>Risposta ambigua</i>	1	6%
Totale	17	100

Tab. 6.26: *La presenza dei discenti stranieri è una risorsa per lo sviluppo della competenza interculturale di tutti i discenti?*

La risposta “potrebbe essere ma non è sempre così” è stata classificata come *ambigua* perché non esprime in modo chiaro l’opinione della docente e quindi non può essere chiaramente classificata come affermativa o negativa.

Le *motivazioni* date dagli insegnanti sono sintetizzate nella tabella successiva:

8b. Se sì, perché?	
Risposte	Nr.
<i>Permette ai bambini di conoscere e di convivere con realtà diverse e favorisce, di conseguenza, i confronti interculturali</i>	8
<i>Stimola i discenti a sviluppare punti di vista diversi, ad allargare i propri orizzonti</i>	3
<i>Forma il pensiero critico, il superamento degli stereotipi, il confronto di opinioni</i>	2
<i>I discenti imparano a convivere senza aver paura dell’altro, del diverso</i>	1
<i>Aiuta i discenti a vedere e accogliere la diversità come valore</i>	1

Tab. 6.27: Motivazioni indicate dai docenti di scuola primaria

La presenza di allievi di altre culture, secondo i docenti prevalenti della scuola primaria, rappresenta una risorsa per lo sviluppo di una competenza interculturale in classe perché:

- *permette ai bambini di conoscere e di convivere con realtà diverse.*
Spiega un’insegnante “permette di conoscere usi e costumi di altre nazioni dai diretti interessati”. Realtà, commenta un’altra insegnante, “spesso ignorate dai compagni”. Questa opinione è condivisa da un’altra maestra che osserva come “anni fa (metà anni 80) dovevi spiegare ai bambini che nel mondo ci sono molti modi di vivere, abitudini diverse, molte lingue, molte religioni. Ricordo che i bambini imparavano questo

a livello teorico. Ora, sperimentano ogni giorno che la realtà è fatta da tante religioni, tante abitudini diverse ecc. Lo vivono in mensa, lo vivono quando i loro compagni raccontano che sono stati assenti per una festa importante (la festa del sacrificio), per fare l'esempio più recente. Lo vedono da come vestono le mamme". Conoscere e toccare con mano realtà diverse aiuta a "convivere senza aver paura dell'altro, del diverso";

- *favorisce i confronti interculturali*: secondo una maestra "le classi con presenza di alunni stranieri sono più «aperte»". In queste classi, continua l'insegnante, "si nota una maggiore disponibilità al confronto con altre culture (anche negli argomenti di studio)" infatti "ogni volta che i bambini stranieri festeggiano una ricorrenza legata alla loro religione, determina da parte degli altri curiosità e interesse a conoscere e a confrontarle con le loro tradizioni".

Molte sono le occasioni di confronto interculturale raccontate dai docenti, ne riportiamo alcune: "durante il normale svolgimento delle attività di storia e geografia, spesso, l'intervento spontaneo o stimolato dei bambini stranieri offre l'opportunità di avviare confronti interculturali", riferisce una docente; oppure "quando raccontano il modo di festeggiare ad esempio il matrimonio di qualche parente [...] come vengono preparati i loro cibi...", o ancora al rientro dal viaggio di ritorno al proprio paese di origine può capitare, come testimonia un'insegnante, che gli allievi abbiano il desiderio di condividere quanto visto e fatto "al rientro dalle vacanze di Natale abbiamo visto in classe le foto di un alunno che aveva trascorso un mese in Costa d'Avorio, suo paese d'origine, lui stesso ci ha illustrato le fotografie spiegando ai compagni abitudini e caratteristiche del suo paese stimolando così la loro curiosità e il loro interesse".

Ma, come precisa una maestra, l'occasione di confronto è arricchente non solo per i bambini nativi ma anche per i compagni migranti: "gli stessi alunni stranieri si trovano a vivere in una realtà culturale molto diversa da quella della loro famiglia: convivono con bambini con culture diverse, modelli familiari diversi, abitudini diverse". Il confronto

reciproco può riguardare tematiche più o meno complesse, dal confronto sugli usi e costumi, a quello su questioni più delicate. Racconta un'insegnante: “ricordo l'anno scorso come un lavoro sull'uguaglianza dei diritti tra bambine e bambini abbia portato ad un confronto sull'idea di diritti delle donne. Ci sono poi difficoltà che nascono quando certe abitudini si scontrano con l'idea di diritto: al ritorno dall'Egitto lo scorso anno Youssef raccontava le violenze subite a scuola. Abbiamo fatto di questo un'occasione per parlare delle regole nelle scuole, non tacendo il fatto che i bambini non devono essere picchiati”;

- *stimola i discenti a sviluppare punti di vista diversi, ad allargare i propri orizzonti* perché la presenza reale in classe di più culture “pone il bambino di fronte alla necessità di vedere le cose da più punti di vista, decentrando il proprio io in favore di un'idea più ampia dell'altro”. Significativo quanto raccontato da un'insegnante su come il confronto con un'esperienza diversa portata in classe da allievi con altre abitudini e valori possa indurre tutti gli studenti a riflettere sull'esistenza di modi diversi di vivere e di attribuire importanza alle cose: “è capitato spesso che alunni con difficoltà economiche abbiano dato dimostrazione di come l'essere contenti di ciò che si ha sia il miglior modo di vivere. Questo non ha a che fare con la diversità etnica, tuttavia ritengo che sia la più sublime lezione. Lo scorso Natale, un mio alunno albanese ha detto a tutti che era felice perché avrebbe ricevuto dei regali usati: i bambini sono rimasti in silenzio per un po' (emblematico) e poi, ognuno, ha detto la sua per compiacersi con lui, e insieme, tutti abbiamo fatto le dovute osservazioni”.
- *aiuta i discenti a vedere ed accogliere la diversità come valore* che arricchisce; come quella volta in cui, racconta una docente, “grazie alla presenza di un'alunna spagnola, abbiamo conosciuto le tradizioni natalizie della cultura spagnola ed abbiamo imparato diverse canzoncine natalizie spagnole. Tutti sono stati contentissimi”.

La *metodologia* (progetti ed attività) che potrebbe essere proposta sia in classe che fuori per fare in modo che gli studenti diventino una risorsa reciproca per

lo sviluppo di una maggiore sensibilizzazione (inter)culturale, dalle risposte dei docenti sono emersi i seguenti dati:

9. Quali attività e/o progetti (in classe e fuori dalla classe) ha realizzato o potrebbe realizzare per far sì che gli studenti fungano da risorsa per lo sviluppo reciproco di una maggiore sensibilizzazione (inter)culturale ?	
Risposte	Nr.
<i>Progetti finalizzati alla conoscenza e allo scambio tra culture</i>	8
<i>Laboratori</i>	4
<i>Coinvolgimento delle famiglie e degli enti locali</i>	4
<i>Rappresentazioni teatrali</i>	3
<i>Confronti e discussioni in classe</i>	1
<i>Trattare le discipline in un'ottica interculturale</i>	1
<i>Incontri al di fuori della scuola</i>	1

Tab. 6.28: Metodologia indicata dai docenti di scuola primaria

Molti insegnanti hanno sottolineato l'importanza di promuovere dei *progetti* volti alla conoscenza e allo scambio tra culture, progetti che hanno già realizzato e di cui ne hanno dato testimonianza o progetti per i quali hanno già sviluppato delle idee che intendono realizzare in futuro.

Racconta un'insegnante: "l'anno scorso nell'istituto in cui lavoro è stato attivato un progetto che aveva come tema conduttore il cibo, i genitori degli alunni stranieri erano invitati nelle classi per illustrare ricette tipiche del loro paese, alcuni piatti sono anche stati cucinati e assaggiati, una delle attività che più ha coinvolto gli alunni è stata la panificazione: con il supporto di una mediatrice culturale abbiamo spiegato ai bambini il processo di panificazione in Brasile e in Sardegna e successivamente abbiamo impastato seguendo i due procedimenti, i bambini a casa hanno cotto e mangiato il pane; un'altra attività ha riguardato la lettura di racconti diversi: con il supporto della mediatrice, l'alunna brasiliana ha letto ai compagni una favola tipica del Brasile, i compagni italiani, con il supporto delle immagini, dovevano ipotizzare il significato delle diverse fasi della storia, alla fine i bambini, lavorando in piccoli gruppi hanno ricostruito la storia con disegni e didascalie".

Un'altra insegnante vorrebbe proporre, nella sua scuola, varie settimane a tema nel corso dell'anno scolastico, spiega la maestra: "vorrei raccogliere materiale sulle varie nazionalità presenti nella mia scuola, poi, d'accordo con genitori ed

associazioni presenti sul territorio, desidererei proporre ad esempio la settimana del Marocco, la settimana del Pakistan, dell'Albania, ecc.

Durante queste settimane, verranno proposte alle varie classi diverse attività: assaggio di piatti tipici, balli, canti e musica tradizionali, lettura di fiabe e racconti, sfilate di abiti tradizionali, conoscenza base della lingua e giochi tipici, ecc.”.

Due insegnanti precisano che tali progetti sono importanti e necessari ma che “devono andare al di là degli aspetti più caratterizzanti, folcloristici [...] (cucina, abbigliamento, ecc.) e puntare sui valori culturali veri e propri e non cadere nell'errore di addossare il peso di una cultura sulle spalle di un allievo solo perché proveniente da quel paese: “è importante anche evidenziare il fatto che il bambino non porta la cultura dell'Egitto, per esempio, ma [...]della sua esperienza in Egitto”.

Altre maestre hanno riferito di aver organizzato e/o di voler organizzare dei *laboratori* di scrittura (bangla, araba, cinese), di lettura di storie e fiabe di diversi paesi, di cucina, di musica, di danza, di giochi e attività sportive e *rappresentazioni teatrali* interculturali.

Alcune docenti sottolineano l'importanza del *coinvolgimento dei genitori* nei progetti promossi a scuola. Racconta una maestra: “in genere, quando vengono coinvolti i genitori come “maestri”, accanto alle mamme italiane ci sono sempre anche le mamme dei bambini stranieri. Alludo ad esempio alle mamme che insegnano a cucire, insegnano i loro giochi da bambine, raccontano storie, raccontano la storia del quartiere o del Paese di provenienza, dicono come era la loro scuola ecc. In genere questa esperienza porta con sé una valorizzazione del bambino la cui mamma ha parlato e suscita nuove curiosità”.

La presenza di allievi migranti in classe può anche offrire l'occasione per l'applicazione di una *didattica dei punti di vista nella trattazione delle diverse discipline di studio*, ad esempio nei lavori di *geografia* dove si può far notare e riflettere sul fatto che “l'immagine della città, del villaggio, del quartiere non è univoca, dal momento che non esistono solo le città occidentali” oppure nell'educazione all'immagine, attraverso la visione di opere d'arte di più paesi, dal momento che, come osserva una maestra, “le opere d'arte possono dire della cultura di più delle parole”.

Infine, una docente riflette sull'importanza che hanno per i bambini le occasioni di incontrarsi al di fuori della scuola per lo svolgimento dei compiti ("per esempio io do spesso compiti da svolgere in coppia a casa uno dell'altro") ma soprattutto per lo svolgimento di attività ricreative, ludiche e sportive, che sono fondamentali per instaurare o rafforzare i legami di amicizia tra gli allievi, indice concreto di integrazione a scuola e fuori.

b. Le risposte delle docenti specialiste di lingua

Anche le due insegnanti di inglese ritengono che «la presenza di allievi stranieri in classe possa rappresentare uno stimolo per lo sviluppo di una sensibilizzazione (inter)culturale di *tutti* gli studenti della classe» perché "sono fonti di nuove culture, usi e tradizioni, trasversali a tutte le materie" e perché aiutano a sviluppare un atteggiamento di apertura verso l'altro.

Entrambe le maestre raccontano che spesso coinvolgono gli alunni stranieri invitandoli a raccontare, ad esempio, come erano le scuole, le feste e le abitudini nel paese di origine e 'sfruttano' l'occasione per parlare dei loro paesi di provenienza ("abbiamo presentato un paese africano a due classi in cui era presente un bambino ghanese ed è stato molto interessante per tutti").

Per quanto riguarda le *attività* e i *progetti* che potrebbero favorire lo sviluppo della competenza interculturale, le insegnanti hanno indicato i *laboratori interculturali a scuola*, le *lezioni di culture comparate*, la *sperimentazione attiva di altre culture* e le *occasioni di ritrovo fuori dalla scuola* (attività sportive e parrocchiali).

CAPITOLO 7

I dati emersi dai questionari compilati dai docenti di scuola secondaria di I grado e di II grado

Introduzione

Questo capitolo è dedicato all'analisi dei dati emersi dai questionari compilati dai *docenti di scuola secondaria di I e di II grado*.

Procederemo all'analisi prima delle risposte fornite dai docenti di scuola media inferiore e poi di quelle date dagli insegnanti di scuola media superiore.

Anche in questi casi, analizzeremo i dati raccolti relativamente

- alla *distribuzione geografica* delle scuole sul territorio nazionale;
- alle *discipline insegnate*;
- al *repertorio linguistico* usato da docenti e discenti nelle classi indagate;
- all'opinione dichiarata dai docenti rispetto al *considerare o meno gli allievi italiani e stranieri risorsa reciproca* per i loro rispettivi apprendimenti linguistici e lo sviluppo della loro competenza interculturale.

7.1 L'analisi dei dati emersi dalle risposte dei docenti di scuola secondaria di II grado

Le risposte fornite dai *docenti di scuola secondaria di I grado* che hanno compilato il questionario proposto (Nr. 22, v.% 43%) saranno oggetto di analisi nei successivi paragrafi.

7.1.1 La distribuzione geografica dei questionari

La distribuzione su base regionale dei questionari compilati dai docenti di scuola secondaria di I grado risulta essere più concentrata rispetto agli altri due ordini di scuola. Infatti gli insegnanti della scuola media inferiore insegnano in scuole situate in *5 regioni* (3 nel Nord e 2 nel Centro Italia), *9 province* (7 nel

Nord e 2 nel Centro Italia) e 12 città, anche in questo caso, con una netta prevalenza delle città del Nord (9) rispetto a quelle del Centro (3).

Tre docenti di *scuola secondaria di I grado* non hanno indicato i riferimenti geografici della scuola in cui insegnano né il nome dell'istituto quindi non è stato possibile risalire alla loro collocazione nel territorio nazionale.

<i>Scuola Secondaria di I grado: distribuzione geografica dei questionari</i>				
<i>Nord</i>				
Regioni	Province	Città	NR.	v.%
Emilia Romagna	Modena	Volta di Bonporto (MO)	1	4,5%
Lombardia	Como-Rebbio,	Como-Rebbio	1	4,5%
Veneto	Belluno, Padova, Treviso, Venezia, Vicenza	Quero (BL) 2, Vedelago (TV) 6, Padova 1, Fossalta di Portogruaro (VE) 1, Marola (VI) 1, Schio (VI) 1, San Polo di Piave (TV) 1	13	59%
<i>Centro</i>				
Regioni	Province	Città	NR.	v.%
Marche	Macerata	Matelica (MC) 1, Fiumiciata (MC) 1,	2	9%
Toscana	Prato	Prato	2	9%
Non Indicato			3	14%
<i>Totale</i>				
5	9	12	22	100%

Tab. 7.1: Distribuzione geografica dei questionari compilati dai *docenti di scuola secondaria di I grado*

7.1.2 Le discipline insegnate

I docenti di scuola secondaria di I grado che hanno compilato il questionario proposto insegnano materie letterarie (italiano, storia, geografia), lingue straniere, matematica e scienze secondo la seguente distribuzione:

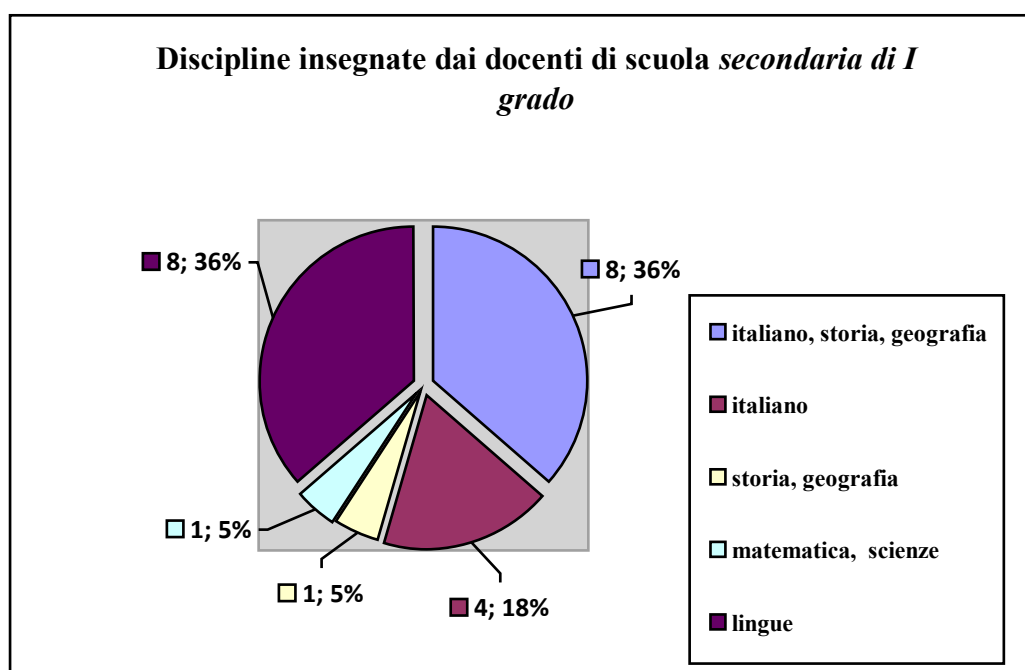


Fig. 7.1: Discipline insegnate dai docenti di scuola secondaria di I grado

Discipline insegnate dai docenti di scuola secondaria di I grado		
Disciplina/e	Nr.	v. %
italiano, storia, geografia	8	36%
lingue	8	36%
italiano	4	18%
storia e geografia	1	5%
matematica e scienze	1	5%
Totale	22	100%

Tab. 7.2: Discipline insegnate dai docenti di scuola secondaria di I grado

Anche in questo caso, ai fini delle successive indagini, abbiamo distinto i docenti di lingua straniera dagli altri insegnanti:

Discipline insegnate dai docenti di scuola <i>secondaria di I grado</i>		
Disciplina/e	Nr.	v.%
italiano, storia, geografia, matematica, scienze	14	64%
lingue straniere	8	36%
<i>Totale</i>	<i>22</i>	<i>100%</i>

Tab. 7.3: *Distinzione tra le lingue straniere e le altre discipline insegnate*

La suddivisione analitica delle discipline è la seguente:

Discipline insegnate dai docenti di scuola <i>secondaria di I grado</i>, <u>escluse le lingue</u>	
Disciplina/e	Nr.
italiano, storia, geografia	8
italiano	4
storia e geografia	1
matematica e scienze	1
<i>Totale</i>	<i>14</i>

Tab. 7.4: *Discipline insegnate dai docenti di scuola *secondaria di I grado**

Lingue insegnate dai docenti della scuola <i>secondaria di I grado</i>	
Lingue	Nr.
inglese	4
tedesco	2
spagnolo	1
francese	1
<i>Totale</i>	<i>8</i>

Tab. 7.5: *Lingue insegnate dai docenti di scuola *secondaria di I grado**

Come rilevato, tra le lingue straniere insegnate dai docenti di scuola media inferiore prevale l'inglese, seguito dal tedesco, dallo spagnolo e dal francese.

7.1.3 I repertori linguistici usati nelle classi dei docenti di scuola secondaria di I grado

Come abbiamo visto (cfr. Tab. 7.3), tra i questionari compilati dai docenti che insegnano nella scuola secondaria di I grado (Nr.: 22, v. %: 44%):

- 14 sono stati ricevuti da insegnanti di diverse discipline curriculari (italiano, storia, geografia, matematica e scienze), (cfr. Tab. 7.4);
- 8 dagli insegnanti di lingue straniere, (cfr. Tab. 7.5).

a. Le risposte dei docenti di italiano, storia, geografia, matematica e scienze

Ricordiamo che lo scopo della prima domanda è quello di indagare se *gli insegnanti* usano altre lingue, oltre all'italiano, nella comunicazione con gli apprendenti stranieri, e, in caso di risposta affermativa, di rilevarne i momenti in cui ciò avviene e gli scopi perseguiti.

La maggior parte degli insegnanti (Nr. 10, v. 74%) ha dichiarato di «non usare altre lingue, oltre all'italiano, con gli studenti stranieri»:

1. Durante le Sue lezioni, oltre all' italiano , usa altre lingue con gli studenti stranieri ? Se sì, quali e per quali scopi?		
Risposte	Nr.	v. %
<i>Sì</i>	4	26%
<i>No</i>	10	74%
Totale	14	100%

Tab. 7.6: *Uso di lingue diverse dall'italiano da parte dei docenti di italiano, storia, geografia, matematica e scienze*

I docenti che hanno risposto affermativamente (Nr. 4; v. %: 26%) riportano che, per comunicare con gli apprendenti migranti, usano, oltre all'italiano, lingue diverse quali l'inglese (Nr.: 4), il francese (Nr.: 3) e lo spagnolo (Nr.: 1).

Relativamente agli *scopi*, dalle risposte dei docenti emerge che fanno ricorso ad una lingua ponte soprattutto per farsi comprendere e riuscire a comunicare, nelle fasi di primo inserimento, con gli allievi NAI che non hanno ancora acquisito nessuna competenza in italiano.

Un docente, inoltre, dichiara che, alcune volte, invita gli studenti stranieri stessi a tradurre alcuni termini italiani nelle loro lingue e ciò “può assumere esiti piacevoli rispetto al confronto tra le lingue”.

Tra i docenti che hanno risposto negativamente, invece, un’insegnante puntualizza che non fa ricorso ad altre lingue ma sicuramente ad altri linguaggi, ossia “i linguaggi non verbali e le immagini”; un’altra, seppur dichiarando di non usare altre lingue per comunicare con gli apprendenti non nativi, afferma, tuttavia, che di solito, “per spiegare l’etimologia di una parola” ricorre “ad altre lingue (latino; greco; inglese nel caso si tratti di un anglicismo; francese per un francesismo; tedesco per spiegare eventualmente l’origine della parola, per esempio con il nome della città di Strasburgo)” e precisa di utilizzare questo metodo, in modo sistematico, “con tutta la classe” e non quindi come strategia specifica messa in atto per comunicare con gli studenti non italofofoni.

Il *focus* della seconda domanda è posto *sugli studenti italiani* e si prefigge pertanto di rilevare se gli apprendenti nativi usano altre lingue, oltre all’italiano, quando interagiscono con i compagni stranieri, indicando quali sono queste eventuali lingue e gli scopi per cui vengono usate.

Le risposte dei docenti sono le seguenti:

2. Durante le Sue lezioni, gli allievi italiani , oltre all’italiano, usano altre lingue con gli studenti stranieri ? Se sì, quali e per quali scopi?		
Risposte	Nr.	v.%
<i>Sì</i>	2	14%
<i>No</i>	12	86%
<i>Totale</i>	14	100%

Tab. 7.7: *Lingue usate in classe dagli allievi italiani nell’interazione con i compagni stranieri*

Anche in questo caso, la maggior parte dei docenti (Nr. 11; v.% 78,5%) afferma che, durante le loro lezioni, «i discenti nativi non fanno ricorso ad altre lingue, oltre all’italiano, per comunicare con i compagni di origine straniera».

I due insegnanti che hanno risposto affermativamente, dichiarano che può capitare che gli allievi italiani usino altre lingue per interagire con gli alunni migranti, in particolare l’*inglese* e il *francese*, soprattutto con gli allievi NAI

per farsi comprendere, per facilitare la comunicazione e per fornire spiegazioni circa “l’organizzazione scolastica”.

Interessante quanto riportato da un insegnante di lettere, il quale afferma che gli apprendenti italiani non fanno mai ricorso a lingue straniere ma sicuramente al dialetto che “è presente nel tessuto sociale” e, di conseguenza, anche nel repertorio linguistico utilizzato dagli studenti in classe. Il docente non parla di un solo dialetto ma di più dialetti poiché “accanto agli ‘autoctoni’ ci sono molti figli di immigrati dalle regioni meridionali (Puglia, Campania e Sicilia) ed è mia abitudine mostrare loro come anche i dialetti rappresentano una ricchezza linguistica non indifferente”.

Le due domande successive riguardano gli apprendenti non nativi e hanno lo scopo di stabilire se, nella comunicazione in classe, usano, oltre all’italiano, le loro lingue materne e/o altre lingue e, se ciò avviene, di rilevare i momenti, gli interlocutori e gli scopi perseguiti.

Alla terza domanda la maggior parte dei docenti (Nr. 9; v.% 64%) ha risposto che, nelle loro lezioni, «gli apprendenti stranieri usano le loro L1 con i compagni connazionali»:

3a. Durante le Sue lezioni, gli allievi stranieri , oltre all’italiano, usano le loro lingue materne ?		
Risposte	Nr.	v.%
<i>Si</i>	9	64%
<i>No</i>	5	36%
Totale	14	100%

Tab. 7.8: *Lingue usate in classe dagli allievi stranieri nell’interazione con docente e compagni*

Un docente, inoltre, dichiara che gli alunni cinesi presenti in classe, oltre a comunicare in cinese con i connazionali, qualche volta, traducono nella L1 i nuovi termini appresi in italiano, su richiesta del docente e dei compagni.

Interessante quanto riportato da una docente la quale afferma che gli apprendenti stranieri ricorrono “qualche volta” alla loro L1, ma solo su sollecitazione dell’insegnante e non spontaneamente.

Rispetto agli *scopi* dichiarati dai docenti, gli allievi stranieri fanno ricorso alla loro lingua d’origine per:

3b. Se sì, con quali scopi?	
Risposte	Nr.
<i>Per facilitare la comprensione e tutorare i connazionali NAI</i>	4
<i>Per interagire con i connazionali durante i momenti di socializzazione (ad es. durante l'intervallo) e per parlare di argomenti personali o extrascolastici</i>	4
<i>Per tradurre i termini nella loro L1 su richiesta di insegnanti e compagni</i>	2
<i>Per rendere possibile e/o facilitare la comprensione tra docenti, compagni e allievi NAI</i>	1
<i>Per interagire con i connazionali rispetto agli argomenti di studio</i>	1
<i>Durante i contrasti e litigi con i compagni connazionali</i>	1
Totale	9

Tab. 7.9: Scopi per i quali i discenti migranti fanno ricorso alle loro L1

In particolare, quindi, stando alle dichiarazioni dei docenti, gli apprendenti migranti fanno ricorso alle loro lingue d'origine soprattutto:

- per sostenere i connazionali neo-arrivati, facilitando la loro comprensione, tutorandoli ed anche, come spiega un'insegnante di italiano, storia e geografia fungendo da «mediatori linguistici» tra loro, i docenti e i compagni italiani o di altre lingue per rendere possibile o favorire la comunicazione;
- per interagire con i connazionali nei momenti di socializzazione (es. durante intervallo) e quindi per parlare di argomenti extrascolastici, in particolare ciò può riguardare, come raccontato da una docente, gli studenti cinesi, i quali in classe, durante le lezioni, parlano in italiano, ma alla ricreazione, si incontrano con connazionali di altre classi e parlano esclusivamente in cinese, isolandosi dal resto dei compagni; per interagire, seppur in misura minore, in classe relativamente agli argomenti di studio;
- per tradurre termini nella loro L1, su richiesta esplicita del docente e/o dei compagni;
- nei momenti di contrasto e litigio con i coetanei connazionali.

Infine, attraverso la quarta domanda viene chiesto ai docenti se gli apprendenti stranieri, oltre all'italiano e alle L1, fanno ricorso ad altre lingue come strumenti di comunicazione ed interazione in classe.

La maggior parte dei docenti (Nr. 12, v.% 86%) ha risposto che gli studenti stranieri, oltre all'italiano e alle lingue d'origine, «non usano altre lingue per la comunicazione e l'interazione in classe»:

4. Durante le Sue lezioni, gli allievi stranieri , oltre all'italiano e alle lingue materne, usano altre lingue ? Se sì, con chi e per quali scopi?		
Risposte	Nr.	v.%
<i>Sì</i>	2	14%
<i>No</i>	12	86%
Totale	14	100%

Tab. 7.10: Altre lingue (oltre all'italiano e alle L1) usate dagli alunni migranti

Una delle due insegnanti che hanno risposto affermativamente (v.% 14) ha dichiarato che un'apprendente ucraina fa spesso ricorso all'inglese per comunicare con i compagni al fine di capire e farsi capire, mentre l'altra ha spiegato che due alunni di origine straniera presenti in classe, uno rumeno e uno ucraino “quando si trovano insieme sono soliti parlare in russo, lingua conosciuta da entrambi” che diventa così lingua veicolare per l'interazione.

b. Le risposte dei docenti di lingua

Gli insegnanti di lingua della *scuola secondaria di I grado* che hanno risposto al questionario sono 8 (v.% 36%).

Come abbiamo visto, l'obiettivo della prima domanda rivolta ai docenti di lingue è quello di distinguere gli scopi per cui in classe gli studenti usano la LS da quelli per i quali fanno ricorso, invece, all'italiano.

I docenti di lingue della *scuola secondaria di I grado* hanno risposto nel seguente modo:

1. Durante le Sue lezioni, quando gli allievi (italiani e stranieri) usano la lingua straniera insegnata e quando usano invece l' italiano ?	
Uso della LS	Nr.
<i>Attività di interazione orale (es. role-play, dialoghi a coppie ecc.)</i>	5
<i>Per fare semplici richieste (es. chiedere di ripetere qualcosa)</i>	3
<i>Per chiedere permessi (es. chiedere di andare al bagno, di aprire/chiedere la porta/finestra)</i>	1
<i>Per la correzione degli esercizi</i>	1
<i>Nella lettura di testi</i>	1
<i>Nell'ascolto di dialoghi e canzoni</i>	1
<i>Per fare confronti con l'italiano</i>	1
Uso dell'italiano	Nr.
<i>Durante le spiegazioni grammaticali</i>	3
<i>Durante la riflessione culturale</i>	1
<i>Per la comunicare tra di loro durante i momenti informali della lezione</i>	1
<i>Durante tutta la lezione</i>	1
Totale	8

Tab. 7.11: Usi della LS vs usi dell'italiano nelle lezioni di lingua straniera

Come emerge dalla tabella, i docenti hanno dichiarato che, di solito, gli apprendenti (nativi e non) presenti nelle loro classi *usano la LS*:

- *per soddisfare bisogni concreti*: ad esempio chiedere il permesso di andare in bagno o di aprire e chiudere la porta/la finestra o fare semplici richieste all'insegnante (ad es. chiedere di ripetere);
- *per comunicare in situazioni simulate*: svolgere attività di *roleplay* e dialoghi in coppie per esercitarsi nelle diverse situazioni comunicative (es. al ristorante, in un negozio ecc.).

Un'insegnante, inoltre, ha fatto una distinzione tra le occasioni in cui gli allievi producono lingua (per simulare dialoghi o per correggere gli esercizi) e le attività invece in cui sviluppano le abilità ricettive rispetto alla LS, ossia l'ascolto di dialoghi e canzoni e la lettura e comprensione di testi in lingua straniera.

Una docente, infine, ha affermato che la LS viene utilizzata in classe *solo* per fare dei confronti con l'italiano che rimane la lingua usata per la comunicazione "per tutto il tempo della lezione".

I discenti usano solitamente l'italiano in fase di riflessione linguistica, per chiedere spiegazioni circa le regole grammaticali, che, da quanto si evince dalle risposte dei docenti, vengono date in italiano; per riflettere non solo su questioni grammaticali ma anche sugli aspetti culturali che emergono durante le lezioni e per comunicare tra di loro durante i momenti informali della lezione.

Va segnalato, infine, che alcune insegnanti (Nr. 3; v. %: 37,5%) hanno affermato che gli allievi “raramente usano la LS in classe, solo se sollecitati o ‘obbligati’ dall’insegnante”.

La metà degli insegnanti ha dichiarato che gli alunni stranieri presenti nelle loro classi usano la loro L1 durante la lezione di lingua:

2a. Durante le Sue lezioni, gli allievi stranieri usano la loro lingua materna?		
Risposte	Nr.	v. %
<i>Sì</i>	4	50%
<i>No</i>	4	50%
<i>Totale</i>	8	100%

Tab. 7.12: *Uso della L1 da parte dei discenti migranti durante le lezioni di LS*

per raggiungere i seguenti obiettivi:

2b. Se sì, per quali scopi ?	
Risposte	Nr.
<i>Per fare un confronto con la propria lingua</i>	2
<i>Per parlare tra di loro, per fare un commento o una battuta</i>	1
<i>Per tradurre le consegne dell’insegnante ai compagni connazionali NAI;</i>	1
<i>Totale</i>	4

Tab. 7.13: *Scopi per i quali i discenti migranti fanno ricorso alle loro L1 nelle lezioni di LS*

Gli apprendenti non nativi quindi ricorrono alla lingua materna per metterla a confronto con la lingua che stanno imparando.

Attraverso l’analisi contrastiva, gli studenti, affermano i docenti, possono scoprire e mettere in evidenza somiglianze e differenze tra la L1 e la LS, soprattutto a livello *lessicale*.

Una docente precisa che, a volte, è lei stessa a chiedere “come si dice una certa parola nella loro lingua madre e se ci sono similitudini con il tedesco le faccio notare ai ragazzi”.

La riflessione metalinguistica che deriva dal confronto tra le lingue può portare dei vantaggi nella fissazione ed elaborazione della LS non solo sul piano lessicale, ma anche morfosintattico, fonologico, grafemico e testuale.

Alcuni insegnanti affermano che spesso gli allievi stranieri presenti in classe usano la loro lingua per commentare quanto svolto in classe, per fare delle battute e per scherzare. In questo caso la lingua materna, quale lingua degli affetti, emerge spontaneamente per esprimere le emozioni ed anche per creare legami di appartenenza tra i compagni connazionali.

Infine, gli apprendenti migranti possono far ricorso alla loro L1 per svolgere azione di tutoraggio con i compagni stranieri neo-arrivati con cui condividono la provenienza linguistica.

Rispetto alla terza domanda, dalle risposte dei docenti, emerge che la lingua straniera insegnata, nella maggioranza dei casi, coincide con le L1 degli apprendenti stranieri presenti in classe:

3. La lingua straniera insegnata in classe coincide con la lingua materna e/o seconda di allievi stranieri presenti nelle Sue classi?		
Risposte	Nr.	v. %
<i>Si</i>	6	75%
<i>No</i>	2	25%
Totale	8	100%

Tab. 7.14: *La LS coincide con la L1 dei discenti migranti?*

L'inglese ad esempio è la lingua seconda di un'allieva proveniente dallo Sri Lanka, di studenti provenienti dalla Nigeria, dall'India e dal Bangladesh; il francese è L2 per gli allievi di origine marocchina e senegalese, lo spagnolo imparato in classe è L1 per una ragazza di origine spagnole; il tedesco invece non risulta essere lingua materna o seconda di nessun allievo migrante presente nelle classi in questione.

Tuttavia, è interessante quanto riportato da una delle insegnanti di tedesco la quale racconta che un allievo di origine italo-rumena presente in una delle sue

classi, ha frequentato la scuola tedesca in Romania e quindi ha una competenza linguistica in tedesco molto buona.

In questo caso, racconta la docente, il discente mette a disposizione dei compagni la sua maggiore conoscenza in LS, fungendo per loro da risorsa linguistica, ma non solo: *“porta spesso esempi di quotidianità scolastica del suo periodo in Romania”* diventando così anche promotore di confronti e riflessioni culturali.

Questo esempio conferma il fatto che, spesso, gli allievi di origine straniera arrivano in Italia con un ricco bagaglio di esperienze e di conoscenze linguistiche (e non solo) già consolidate, che se valorizzate, potrebbero sviluppare confronti arricchenti per tutti i protagonisti della classe, inclusi gli insegnanti.

7.1.4 Gli allievi (italiani e stranieri) sono una risorsa reciproca per i rispettivi apprendimenti linguistici?

Ricordiamo che le risposte alla quinta ed alla sesta domanda ci permettono di soddisfare la prima parte della nostra ricerca (*a. gli allievi (italiani e stranieri) fungono da risorsa reciproca per la loro acquisizione linguistica?*) indagando se i docenti ritengono che gli apprendenti nativi e non possano essere un supporto reciproco per l'acquisizione dell'italiano e delle lingue straniere studiate in classe, e, nel caso di risposta affermativa, rilevando quali possono essere *gli aspetti linguistici* ad essere maggiormente interessati e le *metodologie* che potrebbero incentivare l'apprendimento tra i pari.

a. Le risposte dei docenti di italiano, storia, geografia, matematica e scienze

La maggioranza dei docenti (Nr. 13; v.% 93%) ha risposto affermativamente alla quinta domanda dichiarando che «la presenza degli allievi stranieri in classe può costituire una risorsa per l'apprendimento dell'italiano da parte dei compagni nativi».

5a. Ritiene che la presenza di allievi stranieri in classe possa costituire una risorsa per l'apprendimento dell' italiano da parte degli allievi italiani ?		
Risposte	Nr.	v.%
<i>Si</i>	13	93%
<i>No</i>	1	7%
<i>Totale</i>	<i>14</i>	<i>100</i>

Tab. 7.15: *Allievi stranieri risorsa per l'apprendimento della L1 dei compagni italiani?*

È necessario rilevare le precisazioni, in un certo senso simili, fatte da due docenti che hanno comunque risposto affermativamente alla domanda.

Una di loro ha, infatti, precisato che gli studenti stranieri possono essere una risorsa *“solo nel caso in cui [lo studente straniero] abbia una buona competenza (anche grammaticale) nella lingua materna e una buona comprensione dell'italiano”*.

Ipotizzando che l'insegnante ritenga che l'apprendente straniero possa favorire lo sviluppo della L1 del compagno nativo attraverso il confronto tra la sua lingua d'origine e l'italiano, allora, in questo caso, una adeguata comprensione dell'italiano e una buona competenza nella propria lingua, sono indubbiamente necessarie.

Anche l'altra docente ha fatto una distinzione in funzione al livello linguistico in L2 posseduto dagli apprendenti migranti. Scrive la docente: *“gli alunni in fase di alfabetizzazione, a mio avviso, non costituiscono una risorsa per l'apprendimento dell'italiano da parte degli allievi nativi. Gli alunni di lingua materna diversa dall'italiano ma scolarizzati in Italia, invece, possono essere una risorsa: per gli alunni italiani lo studio grammaticale è riflessione sul sistema linguistico dato per acquisito naturalmente nella sua interezza. Per gli alunni stranieri, seppure scolarizzati in Italia e con un buon, e talvolta ottimo, livello di conoscenza della lingua italiana, ci sono aspetti, soprattutto della morfosintassi e del lessico, che devono essere consolidati. Aspetti cruciali che emergono da questo *gap* sono anche punti critici dell'acquisizione e servono spesso di rinforzo agli alunni di madrelingua italiana”*.

In sostanza, la docente ritiene che solo gli studenti stranieri scolarizzati in Italia e con un livello di conoscenza linguistica alto o comunque non troppo distante da quello dei pari madrelingua, possano essere per questi ultimi una

risorsa perché possono incontrare le stesse difficoltà linguistiche dei compagni italofoeni su aspetti (morfosintattici e lessicali) più complessi della lingua e, di conseguenza, il lavoro di rinforzo loro proposto, indirettamente, aiuterà anche i compagni italiani a superare tali difficoltà.

Ma, se nati e scolarizzati in Italia, è molto probabile che gli allievi di seconda generazione, dal punto di vista linguistico, siano alla pari dei compagni di scuola nati in Italia da genitori italiani, quindi, a questo punto, sulla base di quale certezza possiamo ipotizzare che l'allievo di origine straniera, nato e/o scolarizzato in Italia, con un buono, se non ottimo livello di competenza in italiano (come precisato dalla docente) possa avere più difficoltà nell'apprendimento dell'italiano rispetto al compagno italofono con cui ha condiviso, fin dall'inizio, l'esperienza di scolarizzazione e di socializzazione?

Rispetto ai *motivi* per cui gli studenti migranti potrebbero essere o meno una risorsa per l'apprendimento della L1 dei compagni italiani, alcuni docenti hanno motivato la risposta data in modo generico; altri hanno indicato solo gli aspetti della competenza linguistica e comunicativa che potrebbero esserne favoriti, altri, infine, hanno indicato entrambi:

5b. Se sì, perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti?	
Risposte	Nr.
<i>Le domande, i dubbi, le incertezze sollevate dagli allievi stranieri possono aiutare anche gli allievi italiani a riflettere su alcuni aspetti linguistici che danno per scontati</i>	4
<i>Favoriscono la riflessione metalinguistica</i>	3
<i>Favoriscono la competenza morfo-sintattica</i>	3
<i>Favoriscono l'arricchimento lessicale</i>	2
<i>Favoriscono la competenza fonetica e fonologica</i>	1
<i>Tutte le volte che l'attenzione viene posta sulla diversità linguistica da analizzare come ricchezza, gli allievi italiani sono stimolati a capire che la lingua è una convenzione e che nessuno può dirsi depositario dei segreti della comunicazione</i>	1
<i>Aumenta l'autostima degli allievi italiani impegnati ad aiutare i compagni stranieri</i>	1
<i>Favorisce l'acquisizione dei contenuti da parte degli allievi italiani perché insegnare agli altri richiede una buona padronanza dell'argomento</i>	1
<i>Risposta non pertinente</i>	1
<i>Non indicato</i>	1
Se no, perché?	
<i>Non indicato</i>	1

Tab. 7.16: *Aspetti della L1 dei discenti italiani che, secondo i docenti, possono essere favoriti dalla presenza degli apprendenti migranti*

Alcuni insegnanti considerano la presenza in classe di allievi stranieri una risorsa per l'apprendimento dell'italiano L1 dei compagni italofoni perché “gli allievi migranti non danno per scontati alcuni usi linguistici, regole o applicazioni su cui i compagni di lingua madre non riflettono”.

Altri mettono in evidenza lo stimolo che gli apprendenti stranieri possono offrire ai discenti italiani per la *riflessione metalinguistica*, per lo sviluppo della *competenza morfo-sintattica, fonologica e fonetica*, per l'*approfondimento lessicale*.

Interessanti gli aneddoti raccontati a tal proposito dai docenti.

Riferisce un'insegnante: “spesso, quando abbiamo studiato le preposizioni italiane, particolarmente difficili da apprendere sistematicamente per gli alunni stranieri, gli alunni italiani hanno scoperto, con loro grande meraviglia, che anche loro hanno delle incertezze che riguardano le reggenze preposizionali. Lo stesso è accaduto per le coniugazioni verbali irregolari e per il lessico specifico delle discipline” e aggiunge “lo studio della fonetica e della

fonologia, in associazione alla grafematica della lingua italiana, previsto dalle indicazioni programmatiche nazionali per la I classe della secondaria di primo grado, diventa particolarmente proficuo, vera riflessione sulla lingua, se confrontato con sistemi di scrittura non alfabetici: in questo caso la presenza di alunni cinesi si è rivelata una vera risorsa”.

Relativamente al *lessico*, un'altra docente racconta: “un ragazzo brasiliano non soddisfatto del significato di «potere assoluto» ha stimolato la classe ad un approfondimento dell'aggettivo «assoluto» e del suo significato”.

Un insegnante pone l'accento sull'importanza della presenza in classe di allievi con altri sistemi linguistici di riferimento per stimolare nei compagni italiani la consapevolezza che la loro lingua è solamente uno dei codici linguistici che possono essere usati nella comunicazione, in realtà, esistono tante lingue (italiano, dialetti, lingue d'origine degli allievi stranieri) che possono avere scopi comunicativi diversi ma pari dignità e valore. In questo modo gli apprendenti possono relativizzare il loro punto di vista ed assumere un atteggiamento di apertura e curiosità verso le altre lingue presenti in classe.

Infine, interessante quanto testimoniato da un'insegnante di italiano circa i vantaggi, sul piano dell'acquisizione dei contenuti ma anche su quello emotivo ed affettivo (cfr. 5.3.4), che l'azione di tutoraggio può portare soprattutto agli studenti italiani in difficoltà, racconta la docente: “ogni giorno faccio scrivere alla lavagna l'ordine del giorno della lezione, spesso lo fanno gli alunni stranieri supportati da un italiano «debole». Poter aiutare aumenta l'autostima degli allievi italiani. Inoltre, insegnare agli altri richiede, decisamente, una buona padronanza dell'argomento”.

L'insegnante che ha fornito una risposta negativa dichiarando che «gli studenti stranieri *non* sono una risorsa per l'apprendimento in L1 degli studenti italiani», è una docente di matematica e scienze la quale osserva che proprio perché non docente di italiano “non sono qualificata a rispondere ma ritengo che la loro presenza non sia una risorsa per l'apprendimento degli altri”, senza, tuttavia, motivare la sua opinione.

L'insegnante di scuola primaria di matematica, scienze, musica ed informatica, pur fornendo una risposta generale (“possono favorire confronti costruttivi”) e

non indicando *gli aspetti della competenza linguistica e comunicativa che potrebbero esserne interessati*, ha, invece, risposto positivamente.

Relativamente alla sesta domanda, anche in questo caso quasi tutti i docenti (Nr. 13, v.% 93%) concordano nel ritenere che «gli allievi italiani possono essere una risorsa per l'apprendimento dell'italiano dei compagni stranieri»:

6a. Ritiene che gli allievi italiani possano costituire una risorsa per l'apprendimento dell' italiano da parte degli allievi stranieri ?		
Risposte	Nr.	v.%
<i>Sì</i>	13	93%
<i>No</i>	1	7%
Totale	14	100

Tab. 7.17 *Allievi italiani risorsa per l'apprendimento della L2 dei compagni stranieri?*

I *motivi*³⁷ indicati dai docenti a sostegno di quanto dichiarato sono i seguenti:

6b. Se sì, perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti?	
Risposte	Nr.
<i>Favoriscono l'acquisizione della lingua per la comunicazione dei compagni migranti</i>	7
<i>Favoriscono la comprensione orale</i>	2
<i>Favoriscono l'apprendimento lessicale</i>	2
<i>Favoriscono l'acquisizione della grammatica</i>	1
<i>Gli allievi italiani possono costituire un aiuto importante per i compagni stranieri come modelli linguistici e per l'insegnante che può assegnare loro la funzione di tutor dei compagni non italofoeni (a turno, cambiando di settimana in settimana)</i>	1
<i>Quando l'attenzione viene posta sulla diversità linguistica (compresi i dialetti) da analizzare come ricchezza, gli stranieri (che in quel caso parlano una lingua altra come i loro compagni dialettalofoni rispetto all'italiano) si sentono meno esclusi</i>	1
<i>Favoriscono l'apprendimento delle espressioni locali o dialettali che aiutano l'inserimento</i>	1
<i>Risposta non pertinente</i>	
Se no, perché?	Nr.
<i>Gli alunni italiani spesso parlano in dialetto tra di loro, quindi a volte portano fuori strada lo studente straniero che ripete in classe modi di dire sbagliati (le mano, troncamento infiniti...)</i>	1

Tab. 7.18: *Motivi dichiarati dai docenti per cui gli alunni italiani possono essere una risorsa per l'apprendimento dell'italiano da parte dei compagni stranieri*

³⁷ Anche in questo caso alcuni docenti hanno indicato il motivo in generale, altri solo gli aspetti della lingua che potrebbero essere interessati; altri, infine, li hanno indicati entrambi.

Come possiamo vedere, alcuni docenti (Nr. 9) ritengono che gli apprendenti italiani siano una risorsa per i compagni migranti perché possono favorire la loro *comprensione* (“spesso la comprensione tra coetanei è più immediata”) e la *comunicazione orale* (“stimolandoli al dialogo e al confronto”).

Altri, invece, li ritengono una risorsa perché possono fungere da *modelli linguistici* in generale (Nr. 1), favorire l’*acquisizione lessicale* (Nr. 2) o quella *grammaticale* (Nr. 1), offrire ai docenti la possibilità di assegnare loro il ruolo di *tutor* dei compagni non italofoeni, e spesso, come racconta un’insegnante, ciò può portare ad un arricchimento reciproco: “ogni tanto chiedo agli studenti italiani di procurare delle immagini sugli argomenti che stiamo studiando per darle agli studenti stranieri NAI con cui facciamo un lavoro sul lessico e sulla scrittura di brevi didascalie; qualche mese fa una compagna italiana ha aiutato la compagna filippina a imparare i nomi e la localizzazione delle regioni italiane mentre alla ragazza filippina avevo chiesto di insegnare alla compagna italiana i nomi delle isole delle Filippine”.

Rispetto agli aspetti sociolinguistici, dalle risposte degli insegnanti emergono pareri discordanti.

Secondo una docente, gli allievi stranieri possono, nell’interazione spontanea con i compagni italofoeni, imparare espressioni locali o dialettali utili soprattutto per sentirsi parte del gruppo.

Anche un altro insegnante sottolinea l’importanza del confronto tra diversi codici di comunicazione come momento di inclusione in classe: gli apprendenti stranieri infatti, parlando altre lingue, possono sentirsi alla pari, nelle stesse condizioni dei compagni italiani che, oltre all’italiano, conoscono e usano in classe anche il loro dialetto, che, spesso può essere la loro L1, la lingua parlata in famiglia e quindi la lingua degli affetti.

Lo stesso insegnante suggerisce anche delle attività didattiche da svolgersi durante le lezioni di italiano che potrebbero essere utili a raggiungere questo scopo: “a livello di attività una in particolare può essere la traduzione di brani di epica (I media) o letteratura (II e III) nei vari dialetti e lingue presenti in classe”.

L’insegnante che ha risposto negativamente, invece, considera proprio il ricorso, nella comunicazione in classe, al dialetto da parte degli studenti nativi,

il motivo per cui questi ultimi non possono fungere da risorsa per l'apprendimento dell'italiano per i compagni migranti perché li possono indurre a produrre un italiano non corretto.

Infine, gli insegnanti dichiarano che, per incentivare il sostegno linguistico tra pari, fanno o potrebbero far ricorso alle seguenti scelte *metodologiche*:

7. Quali metodologie usa o potrebbe usare per far sì che gli studenti fungano da risorsa reciproca per i loro rispettivi apprendimenti linguistici?	
Risposte	Nr.
<i>Lavoro di gruppo</i>	6
<i>Cooperative Learning</i>	5
<i>Peer Tutoring</i>	5
<i>Discussioni partecipate</i>	2
<i>Didattica ludica</i>	1
<i>Attività di problem solving</i>	1
<i>Scambio di quaderni, correzione reciproca</i>	1
<i>Creazione di glossari plurilingui</i>	1
<i>Differenziazione e stratificazione di attività e di compiti</i>	1
<i>Scrittura di testi ad altra comprensibilità</i>	1
<i>Attività extracurricolari, soprattutto laboratoriali (teatro, attività sportive, laboratori di arte)</i>	1
<i>Utilizzo di immagini, disegni, rappresentazioni grafiche o visive fatti dagli studenti</i>	1
<i>Ascolto canzoni</i>	1
<i>Visione dei film</i>	1

Tab. 7.19: Metodologie, dichiarate dai docenti, per favorire l'apprendimento reciproco tra discenti italiani e stranieri

La maggior parte (Nr. 17) ritiene, giustamente, che i *lavori di gruppo*, più o meno strutturati, il *CL*, il *peer tutoring* e le *discussioni partecipate* siano le metodologie più adeguate per fare in modo che gli apprendenti, italiani e stranieri, siano una risorsa per i rispettivi apprendimenti linguistici.

Anche le altre attività indicate dai docenti richiedono, indubbiamente, interazione e collaborazione tra gli studenti e quindi contribuiscono a far sì che essi siano un sostegno reciproco per lo sviluppo della loro competenza linguistica.

Nello specifico, le attività di *problem solving*, se svolte collettivamente, rappresentano uno stimolo per gli studenti a mettere in atto abilità e competenze per risolvere il problema linguistico e, pertanto, un'occasione per insegnare e imparare dagli altri tali abilità, conoscenze, competenze e

procedure diverse. Questo reciproco supporto va ad incidere nell'acquisizione della lingua.

Fondamentale la *correzione reciproca* in cui gli apprendenti stranieri possono beneficiare dei *feedback* ricevuti dai compagni linguisticamente più esperti mentre gli allievi italofofoni, o più competenti nella lingua, attraverso la correzione sono stimolati, come abbiamo visto, a riflettere maggiormente sui meccanismi di funzionamento dell'italiano.

Per stimolare l'*arricchimento lessicale* i docenti fanno alcune proposte interessanti, tra queste, ad esempio, la *creazione di glossari plurilingui*, uno strumento molto utile in classe e che può coinvolgere gli apprendenti, stranieri ed italiani, di diverse competenze linguistiche ed anche docenti di discipline diverse. Si possono infatti creare glossari plurilingui su diverse tematiche e con diversi livelli di complessità linguistica: dalle funzioni e gli atti linguistici per la prima comunicazione al linguaggio microlinguistico utile per lo studio disciplinare.

Un docente suggerisce un'attività nella quale gli studenti potrebbero collaborare durante le lezioni di poetica è "la cosiddetta «parafrasi al contrario» ovvero fornire ai discenti una frase in italiano *semistandard* di registro quotidiano chiedendo loro di trasformarla in italiano aulico, poetico, attraverso il ricorso (mediato dal dizionario) a termini desueti e costruzioni tipiche del linguaggio poetico".

Per quanto riguarda la *stratificazione* e la *differenziazione del compito*, abbiamo visto (cfr. par. 4.8), che mettere gli allievi nelle condizioni di poter scegliere quali compiti linguistici svolgere significa dare loro la possibilità di ottenere migliori risultati nell'apprendimento linguistico e allo stesso tempo, in un'ottica di apprendimento tra pari, condividere e confrontare specifiche competenze.

I *testi ad alta comprensibilità* sono uno strumento necessario per consentire agli apprendenti migranti, che non hanno ancora raggiunto dei livelli di competenza linguistica e cognitiva tali da seguire quanto spiegato nei manuali usati in classe, di avvicinarsi e comprendere gradualmente i contenuti disciplinari.

L'elaborazione di testi a scrittura controllata o facilitata può essere complessa e richiedere parecchio tempo soprattutto se ad opera di un solo docente e non di un *team* di insegnanti.

Se alla loro stesura e costruzione partecipassero anche gli allievi, nativi e non, potrebbe essere un'occasione di scambio di conoscenze circa i contenuti che potrebbero, così, essere riorganizzati in chiave interculturale.

Una docente mette in evidenza, oltre alle 'normali' attività quotidiane svolte in classe, l'importanza anche di momenti di condivisione extrascolastica (laboratori teatrali o artistici, attività sportive) che possono creare o rafforzare le relazioni amicali tra i discenti e, di conseguenza, la disponibilità ad aiutarsi ed imparare gli uni dagli altri.

Anche le ultime tre tipologie di attività (*utilizzo di immagini, disegni, rappresentazioni grafiche o visive fatti dagli studenti, ascolto di canzoni e visioni si film*) messe in evidenza dalle risposte dei discenti possono *potenzialmente* diventare, se svolti in modo cooperativo, importanti occasioni di apprendimento reciproco per gli studenti.

b. Le risposte dei docenti di lingua straniera

La maggior parte dei docenti di lingua straniera (Nr. 7, v.% 87,5) concordano nel ritenere «gli allievi stranieri una risorsa per l'apprendimento della LS da parte degli studenti italiani» a patto che, come precisano alcuni (Nr. 3), «la lingua straniera insegnata sia la lingua materna degli allievi stranieri o che il livello di competenza che essi possiedono sia tale da permettere loro di usarla come lingua veicolare» perché, nel caso in cui la LS non sia la loro lingua materna o seconda, spesso avviene che gli alunni migranti presenti in classe abbiano «competenze della stessa troppo limitate per fare confronti e inferenze».

4a. Ritiene che la presenza di allievi stranieri in classe possa costituire una risorsa per l'apprendimento della lingua straniera da parte degli allievi italiani ?		
Risposte	Nr.	v. %
<i>Sì</i>	7	87,5%
<i>No</i>	1	12,5%
Totale	8	100%

Tab. 7.20: *Allievi stranieri risorsa per l'apprendimento della LS da parte dei compagni italiani?*

Nella successiva tabella vengono riportate le *motivazioni* emerse dall'analisi delle risposte fornita dagli insegnanti di lingua:

4b. Se sì , perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti?	
Risposte	Nr.
<i>Favoriscono lo sviluppo del lessico</i>	3
<i>Favoriscono la competenza nella lingua orale</i>	2
<i>Favoriscono lo sviluppo della grammatica</i>	2
<i>Favoriscono i confronti tra la lingua straniera e altre lingue diverse da quella italiana</i>	2
<i>Contribuiscono a capire ai discenti italiani l'importanza di imparare una nuova lingua</i>	1
Se no , perché?	
Risposte	Nr.
<i>I ragazzi stranieri non la usano spontaneamente perché si sentono ancora più diversi e, alla loro età, non sono in grado di analizzare i meccanismi della lingua e confrontare le similitudini e le differenze tra le lingue</i>	1

Tab. 7.21: *Aspetti linguistici della LS dei discenti italiani che, secondo i docenti, potrebbero essere favoriti dall'interazione con i compagni migranti*

Alcuni dei docenti in questione ritengono che la presenza in classe di allievi stranieri madrelingua nella LS insegnata possa favorire lo sviluppo delle competenze *lessicale* e *grammaticale* e delle *abilità comunicative orali* in LS dei compagni italiani.

A differenza delle colleghe che, come precisato sopra, ritengono fondamentale che la lingua materna o seconda dell'apprendente straniero coincida con la lingua straniera insegnata in classe, una docente di inglese ritiene che gli apprendenti stranieri possono essere comunque una risorsa anche se la loro L1 non corrisponde alla lingua insegnata, perché possono stimolare i coetanei

italiani ad “effettuare paragoni tra la lingua straniera ed una lingua diversa da quella italiana”.

Un'altra docente di inglese che insegna in una classe in cui sono presenti studenti di origine peruviana, cinese, cingalese e marocchina, afferma che “è sicuramente un incentivo in più per i ragazzi italiani confrontarsi con altri provenienti da paesi diversi e poter toccare con mano quanto sia importante parlare una nuova lingua, e poter verificare che lo studio di una LS non è una perdita di tempo ma l'acquisizione di uno strumento importante per approcciarsi agli altri”.

La docente che ha risposto negativamente sottolinea, riferendosi agli allievi di origine marocchina e senegalese in classe (che parlano quindi francese come L2), che “potrebbero potenzialmente costituire una risorsa ma in realtà non lo sono perché non la usano spontaneamente per non sentirsi ancora più diversi. Inoltre a questa età non sono in grado di analizzare i meccanismi della lingua e confrontare le similitudini e le differenze tra le lingue, non riescono a fare un'analisi critica che aiuti i compagni ad apprendere ed assimilare le strutture delle lingue per applicarle in modo ragionato”.

Tuttavia aggiunge che fa spesso riferimento a loro elogiandoli per “le loro capacità di passare da un codice linguistico all'altro” per spronare ed incentivare gli altri apprendenti nello studio del francese.

La quinta domanda, come sappiamo, si propone di indagare se gli studenti italiani sono considerati dai docenti una risorsa per l'apprendimento linguistico della LS dei compagni migranti.

Anche in questo caso, la maggioranza dei docenti ha risposto in modo affermativo:

5a. Ritiene che gli allievi italiani possano costituire una risorsa per l'apprendimento della lingua straniera da parte degli allievi stranieri ?		
Risposte	Nr.	v.%
<i>Sì</i>	7	87,5%
<i>No</i>	1	12,5%
<i>Totale</i>	8	100%

Tab. 7.22: *Allievi italiani risorsa per l'acquisizione della LS dei compagni stranieri?*

Le *motivazioni* indicate sono le seguenti:

5b. Se sì, perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti?	
Risposte	Nr.
<i>Aiutano i compagni stranieri nella comprensione delle spiegazioni grammaticale e delle consegne fornite in italiano dall'insegnante e/o dai libri di testo</i>	5
<i>Favorisce l'acquisizione della competenza lessicale e grammaticale della LS</i>	2
<i>Aiutano i compagni nel comprendere il significato dei termini specifici italiani che vengono messi a confronto con la LS</i>	1
Se no, perché?	
Risposte	Nr.
<i>No perché gli allievi italiani generalmente hanno difficoltà nella LS</i>	1

Tab. 7.23: *Aspetti linguistici favoriti dichiarati dai docenti*

È interessante notare che la maggioranza dei docenti (Nr. 5) ritiene che gli allievi italiani possano essere una risorsa per i compagni stranieri non per lo sviluppo della LS ma, soprattutto, nella comprensione dell'italiano che, come abbiamo visto (cfr. par. 7.1.3, pag 273), alcuni docenti hanno dichiarato di utilizzare solitamente nelle spiegazioni grammaticali, per fornire le consegne, che sono date in italiano anche nei libri di testo, o, infine, per fare dei confronti lessicali tra l'italiano e la lingua straniera imparata.

Coloro invece che ritengono l'allievo italiano una risorsa per l'apprendimento della LS dei discenti migranti, soprattutto nei momenti di *peer teaching*, hanno indicato che gli aspetti linguistici ad esserne favoriti potrebbero essere la *grammatica* e il *lessico*, a patto che, come sottolinea una delle due docenti, "*l'allievo straniero abbia un livello di competenza linguistica nella LS di poco inferiore a quello del compagno italiano*".

La docente di francese invece ritiene che gli allievi italiani, non avendo una buona competenza nella LS, non possano essere di aiuto ai compagni migranti nell'apprendimento del francese.

In sostanza, secondo le opinioni dei docenti, l'allievo italiano può essere di aiuto all'apprendente straniero nell'acquisizione della LS solo se quest'ultimo non è madrelingua ma ha ugualmente una certa competenza nella LS in

questione, oppure può essere una risorsa per la comprensione, come abbiamo visto, delle consegne e delle spiegazioni date in italiano.

Infine, gli insegnanti di lingua hanno dichiarato di utilizzare la seguente *metodologia* per creare le condizioni didattiche necessarie affinché gli apprendenti diventino sostegno reciproco nell'acquisizione linguistica:

7. Quali metodologie usa o potrebbe usare per far sì che gli studenti fungano da risorsa reciproca per i loro apprendimenti linguistici?	
Risposte	Nr.
<i>Dialoghi in coppia o nei piccoli gruppi</i>	4
<i>Lavori in gruppo</i>	2
<i>Brainstorming per il lessico</i>	1
<i>Cartelloni plurilingui</i>	1
<i>Mimo di azioni</i>	1
<i>Esercizi strutturali</i>	1
<i>Analisi contrastiva</i>	1

Tab. 7.24: Metodologia indicata dagli insegnanti di LS

Queste attività, richiedendo l'interazione tra i discenti, indubbiamente possono essere utili per stimolarli al sostegno reciproco: gli allievi più competenti linguisticamente (in italiano e/o nella LS) possono *fornire correzioni e spiegazioni* circa le consegne, i meccanismi di funzionamento della lingua e il lessico.

Anche gli esercizi strutturali, se svolti in coppia diventano un'occasione proficua per il confronto linguistico.

7.1.5 La presenza di allievi di altre lingue e culture può costituire una risorsa per lo sviluppo della competenza interculturale in classe?

In questo paragrafo analizzeremo i dati emersi dalle risposte fornite dai *docenti di scuola secondaria di I grado* alle ultime domande del questionario (cfr. Appendice 1) utili a soddisfare la seconda parte della nostra indagine (*b. la presenza di allievi di altre lingue e culture può costituire una risorsa per lo sviluppo della competenza interculturale in classe*).

a. Le risposte dei docenti di italiano, storia, geografia e matematica

Tutti i docenti concordano nel ritenere che «la presenza di allievi stranieri in classe possa rappresentare uno stimolo per lo sviluppo di una sensibilizzazione (inter)culturale di *tutti* gli studenti della classe».

8a. Ritiene che la presenza di allievi stranieri in classe possa costituire una risorsa per lo sviluppo di una sensibilizzazione (inter)culturale degli studenti (italiani e stranieri) ?		
Risposte	Nr.	v.%
<i>Sì</i>	14	100%
<i>No</i>	0	0%
<i>Totale</i>	<i>14</i>	<i>100%</i>

Tab. 7.25: *Allievi stranieri risorsa per lo sviluppo della competenza interculturale in classe?*

Di seguito le *motivazioni* rilevate dalle loro risposte:

8b. Se sì , perché?	
Risposte	Nr.
<i>Favorisce la conoscenza di altre culture e i confronti interculturali</i>	10
<i>Permette a tutti i discenti di operare continuamente un esercizio di decentramento culturale</i>	3
<i>Promuove il rispetto reciproco e la tolleranza e abbatte i pregiudizi</i>	3

Tab. 7.26: *Motivazioni indicate dai docenti sull'importanza degli allievi stranieri per lo sviluppo della sensibilizzazione interculturale in classe*

Secondo gli insegnanti, la presenza in classe di studenti stranieri è importante dal punto di vista culturale, perché:

- *favorisce la conoscenza di altre culture* (usanze e tradizioni) e *permette continui confronti culturali* su più piani ed argomenti.

Numerosi sono gli episodi di confronto culturale in classe raccontati dai docenti. Aneddoti che possono riguardare, ad esempio, la trattazione di specifici argomenti, ad esempio, di *geografia*: “la scorsa settimana in una prima media (ora di geografia) stavamo studiando i vulcani. Sapendo che le Filippine sono una zona ricca di vulcani, ho coinvolto la studentessa filippina, la quale, la lezione seguente, ha portato delle immagini di imponenti vulcani filippini. La classe è rimasta sorpresa e le ha fatto delle domande”; o ancora: “quando si parlava dei paesi dell’est e del socialismo, il contributo degli studenti stranieri è stato notevole, grazie alle informazioni avute dai genitori che hanno vissuto quelle realtà e le trasformazioni successive”; di *educazione civica*, di *cittadinanza e storia* dove “argomenti come l’islamismo, lo scisma d’oriente con la creazione della Chiesa greco-ortodossa coinvolge più da vicino gli allievi stranieri. È successo proprio tre mesi fa quando in classe abbiamo parlato dello scisma d’oriente e il ragazzo rumeno, che pratica la religione greco-ortodossa, è intervenuto ed ha catalizzato l’attenzione degli altri studenti”; un’altra docente aggiunge, sempre relativamente alla *storia*, che “parlando di sviluppo dell’islam di Maometto abbiamo fatto una ricognizione sulle religioni presenti nella classe e abbiamo scoperto di avere: la religione cattolica (allievi italiani), la religione ortodossa (allievi albanese e kosovara), la religione musulmana (allievo marocchino), la religione buddista (allievi cinesi) e abbiamo deciso di costruire un’edicola con i simboli delle quattro religioni in oggetto”.

Ma al di là degli confronti sui temi disciplinari, la presenza di studenti con background culturali diversi può anche rendere viva, concreta e vivace la discussione su questioni che incuriosiscono i ragazzi, ad esempio, afferma un’insegnante, “tutti i tabù culturali e religiosi relativi

all'alimentazione (“i cinesi che mangiano i cani”, “gli arabi che non mangiano la carne di maiale”, “gli italiani che mangiano cibi crudi”), e alla sessualità e ai sentimenti (concezione del corpo, poligamia/monogamia), quando sono stati “parlanti”, attraverso i ragazzi provenienti da diverse culture, sono stati occasione di vero arricchimento e di “ridimensionamento” di pregiudizi reciproci”.

Non bisogna dimenticare però che i confronti sono possibili solo se vi è la disponibilità dei discendenti stranieri a parlare di sé e della propria cultura, a volte ciò non avviene, come riportato in un questionario: “peccato che gli stessi allievi stranieri spesso non si riconoscano come risorsa, anzi si vergognino della loro diversità e facciano di tutto per omologarsi”;

- *permette a tutti i discendenti di operare continuamente un esercizio di decentramento culturale*, di relativizzazione e, a volte, di cambiamento, del punto di vista.

I discendenti, come riportato, “si abituano ad osservare il mondo con una maggiore apertura mentale e con punti di vista differenti da quello abituale; inoltre hanno la possibilità di venire a conoscenza di problematiche che coinvolgono loro coetanei e delle quali gli studenti italiani non potrebbero mai immaginare l’esistenza”; “allargare i propri orizzonti ad altre realtà di vita è fonte di crescita personale e fa in modo che si sviluppi una mentalità più aperta ai bisogni, alle necessità degli altri e dei loro diversi punti di vista per diventare, forse (magari) più tolleranti” conclude un’altra insegnante;

- *promuove il rispetto reciproco e la tolleranza ed abbatte i pregiudizi* perché, grazie alla presenza di compagni di altre culture “gli studenti si rendono conto di come il mondo stia cambiando e di come si possa parlare di società multietnica, capiscono le differenze che intercorrono tra loro e imparano il rispetto reciproco e la tolleranza (dovrebbero, con la guida degli insegnanti)”.

Aggiunge un’altra docente: “conoscere e fare amicizia con persone provenienti da altri paesi favorisce sicuramente la curiosità e la voglia di sapere di più e quindi sensibilizza verso il diverso impedendo che i

preconcetti abbiano la meglio”. La stessa insegnante, tuttavia, riconosce che “non mi è ancora capitato (ho sempre lavorato in piccole scuole di provincia) di vedere vere amicizie che continuano anche dopo gli anni della scuola”.

Infine, nella successiva tabella vengono riportate le *metodologie* utilizzate o che si potrebbero usare per promuovere una maggiore sensibilizzazione interculturale in classe:

9. Quali attività e/o progetti (in classe e fuori dalla classe) ha realizzato o potrebbe realizzare per far sì che gli studenti fungano da risorsa per lo sviluppo reciproco di una maggiore sensibilizzazione (inter)culturale ?	
Risposte	Nr.
<i>Progetti o attività finalizzati alla conoscenza e allo scambio tra culture</i>	7
<i>Coinvolgimento delle famiglie</i>	3
<i>Rappresentazioni teatrali</i>	1
<i>Trattare le discipline in un'ottica interculturale</i>	1
<i>Non indicato</i>	3

Tab. 7.27: Metodologie indicate dai docenti per favorire lo sviluppo della sensibilizzazione interculturale in classe

Rispetto ai *progetti* e alle *attività*, alcuni docenti riferiscono le proprie esperienze in merito a “cene (o merende in base agli orari) internazionali in cui ognuno porta un piatto tipico del proprio paese, accompagnato magari da oggetti, vestiti e immagini, raccontando episodi di vita (soprattutto quando tornano a casa l'estate)”; a “progetti riguardanti i diritti dell'uomo (bambini lavoratori e bambini soldato, dichiarazione dei diritti umani ecc.)”, a un progetto specifico realizzato in orario extrascolastico con un piccolo gruppo di allievi italiani e stranieri che “prevedeva la discussione/la stesura scritta di appunti, la realizzazione di disegni sul tema della cultura giovanile (musica, moda, rapporto con la famiglia e la scuola) in Italia e nel paese di origine”.

Altri fanno riferimento alla necessità di proporre “lavori che prevedano la collaborazione di tutti e l'apporto personale di ciascun alunno per il raggiungimento di un obiettivo comune, come [...] la realizzazione di un giornale scolastico, l'assegnazione di ricerche da effettuare in luoghi pubblici

(es. biblioteche) che consentano un incontro in campo neutrale, che offrano le medesime opportunità ai diversi componenti del gruppo di studio”.

Un docente sottolinea la necessità, pena l’efficacia e il successo di qualsiasi progetto, “della collaborazione dei colleghi e della disponibilità dell’istituzione scolastica e delle istituzioni locali, cosa, purtroppo – evidenzia l’insegnante – tutt’altro che scontata”.

Alcuni insegnanti mettono in evidenza l’importanza del *coinvolgimento delle famiglie* e in *primis* la conoscenza tra i genitori perché “spesso sono loro ad essere diffidenti e a trasmettere la loro diffidenza ai figli ostacolando lo sviluppo di rapporti tra alunni di diverse culture”.

Nonostante nelle risposte alla domanda precedente, più di un insegnante abbia fatto riferimento ad episodi di confronto interculturale che avvengono durante la trattazione delle discipline scolastiche, solo uno di loro ha indicato *didattica dei punti di vista* quale scelta metodologica necessaria per stimolare ed accrescere la consapevolezza interculturale dei discenti.

b. Le risposte dei docenti di lingue straniere

Anche i docenti di lingua sono tutti d’accordo nel ritenere che «la presenza di allievi stranieri in classe possa rappresentare uno stimolo per lo sviluppo di una sensibilizzazione (inter)culturale di *tutti* gli studenti della classe».

7. Ritiene che la presenza di allievi stranieri in classe possa costituire una risorsa per lo sviluppo di una sensibilizzazione (inter)culturale degli studenti (italiani e stranieri) ?		
Risposte	Nr.	v.%
<i>Si</i>	8	100%
<i>No</i>	0	0%
<i>Totale</i>	8	100%

Tab. 7.28: *Allievi stranieri risorsa per lo sviluppo della competenza interculturale in classe?*

Le *motivazioni* fornite possono essere sintetizzate nel seguente modo:

7b. Se sì, perché?	
Risposte	Nr.
<i>Favorisce la conoscenza di altre culture e i confronti interculturali</i>	8
<i>Aiuta gli studenti a superare i pregiudizi</i>	2

Tab. 7.29: Motivazioni indicate dai docenti sull'importanza degli allievi stranieri per lo sviluppo della sensibilizzazione interculturale in classe

Tutti i docenti sottolineano l'importanza della presenza in classe di allievi provenienti da paesi diversi perché consentono la conoscenza di altre culture e la realizzazione di confronti interculturali arricchenti per tutti.

Alcuni di loro raccontano episodi di confronto avvenuti durante le lezioni, nella trattazione di argomenti culturali, in cui anche gli allievi stranieri mettono a confronto aspetti della propria cultura con quella del paese di cui stanno imparando la lingua.

Tali confronti possono riguardare diverse tematiche, quali ad esempio il *cibo*:

- “vengono organizzate le serate culinarie a tema caratterizzate dallo scambio di ricette tra i ragazzi stranieri e le famiglie” racconta una docente di tedesco;
- “un paio di anni fa, una studentessa ha portato a scuola un dolce natalizio tipico del suo paese d'origine: ai compagni italiani non è molto piaciuto, poiché conteneva ingredienti usati poco comunemente in Italia, ma è stata l'occasione per ricordare che ciò che appartiene ad altre culture non va etichettato come “brutto” o “cattivo”, ma semplicemente come “differente”, aggiunge l'insegnante di inglese;
- “si è scoperto ad esempio i ragazzi del Perù non conoscevano la pizza, o in Cina non mangiano il formaggio o che in in Moldavia non conoscevano i fichi” commenta un'altra docente di inglese;

le *festività*:

- “di solito in prossimità delle festività natalizie e/o pasquali si fanno i confronti tra le tradizioni e le varie culture dei ragazzi stranieri presenti in

classe e li si paragonano alle tradizioni, usi e costumi del paese di cui si sta studiando la lingua”;

i *sistemi scolastici* (durata, materie di studio, organizzazione del tempo scuola ecc.):

- significativo quanto raccontato in merito da una delle due docenti di tedesco “stavamo leggendo un testo sul sistema scolastico tedesco e un ragazzino rumeno ha portato l’esempio della scuola nel suo paese, è stato interessante ascoltare e confrontare i due sistemi scolastici con quello italiano”;

i *linguaggi non verbali* che possono essere anche fortemente determinati dalla cultura di appartenenza, spiega infatti un’insegnante di inglese che “ogni singola situazione comunicativa può essere occasione di confronto nei suoi aspetti linguistici ma soprattutto extralinguistici”.

Infine, due docenti sottolineano l’importanza di incentivare le occasioni di confronto in maniera sistematica nella trattazione di tutte le discipline perché la conoscenza più approfondita aiuta i discenti “ad allargare gli orizzonti” e “a mettere da parte determinati pregiudizi che, purtroppo, rappresentano ancora un ostacolo difficile da superare”.

Rispetto alle *metodologie* usate o che si potrebbero usare, sia in classe che in momenti di socializzazione extrascolastici, per incentivare la sensibilizzazione interculturale, le risposte date vengono sintetizzate nella tabella che segue:

8. Quali attività e/o progetti (in classe e fuori dalla classe) ha realizzato o potrebbe realizzare per far sì che gli studenti (italiani e stranieri) fungano da risorsa per lo sviluppo reciproco di una maggiore sensibilizzazione (inter)culturale ?	
Risposte	Nr.
<i>Progetti o attività finalizzati alla conoscenza e allo scambio tra culture</i>	4
<i>Rappresentazioni teatrali</i>	1
<i>Non sono necessari progetti specifici</i>	1
<i>Coinvolgimento delle famiglie</i>	1
<i>Non indicato</i>	1

Tab. 7.30: Metodologie indicate dai docenti per favorire lo sviluppo della sensibilizzazione interculturale in classe

Una buona parte dei docenti (Nr. 4, v.% 50%) ha indicato la realizzazione di *progetti e/o attività volti alla conoscenza e allo scambio tra culture*.

I confronti possono riguardare tematiche ricorrenti nella vita quotidiana degli studenti, in Italia o in altri paesi (“le abitudini culinarie, l’organizzazione scolastica, la casa, l’abbigliamento”) e tali confronti possono avvenire “in forma di semplice discussione o di realizzazione di cartelloni o di prodotti multimediali” oppure diventare progetti interdisciplinari, coinvolgendo ad esempio “la musica e l’arte”.

Una delle docenti di tedesco suggerisce “le presentazioni in lingua straniera dei propri paesi, compresi quelli di origine dei ragazzi migranti” e la realizzazione, sempre in LS “di cartelloni su tradizioni del proprio paese e del paese studiato”.

L’altra docente di tedesco invece sottolinea l’efficacia delle attività teatrali poiché, ritiene che il teatro sia “una delle migliori forme artistiche che consente di trasmettere grandi temi e che coinvolge totalmente lo spettatore; con il teatro vengono coinvolti tutti i sensi, visivo, spaziale, uditivo ecc. Rendere protagonisti gli alunni della loro alterità, mostrare i pregiudizi e i conflitti può rappresentare per i ragazzi e le famiglie tutte, italiane e non, una grande forma di crescita nella nostra società sempre più multietnica”.

Un’insegnante di inglese sottolinea l’importanza degli *incontri tra i genitori* perché la loro maggiore reciproca conoscenza può sicuramente contribuire all’integrazione dei figli a scuola.

Infine, una docente di tedesco ritiene che non siano necessari particolari e specifici progetti ma che si possa sviluppare un atteggiamento di apertura nei discenti “ogni giorno, in classe, in ogni momento, avviando gli studenti ad operare un percorso basato sull’aiuto reciproco e sull’uso di un linguaggio e di azioni volti a non offendere la sensibilità altrui”.

7.2 L’analisi dei dati emersi dalle risposte dei *docenti di scuola secondaria di II grado*

Le risposte fornite dai *docenti di scuola secondaria di II grado* (Nr. 10, v.% 20%) saranno oggetto di analisi nei successivi paragrafi.

7.2.1 La *distribuzione geografica* dei questionari

Anche se vi è una maggiore incidenza dei questionari compilati da docenti che insegnano in *scuole secondarie di II grado* dell’Italia settentrionale (6 questionari sui 10 totali), la distribuzione geografica risulta più equa rispetto a quanto registrato per i due precedenti ordini di scuola: *2 regioni* al Nord, *1 al centro* e *2 al Sud e nelle isole*; rispetto alle *province*: *4 al Nord*, *1 al Centro* e *2 al Sud* e, infine, per quanto riguarda le *città*: *5 al Nord*, *1 al Centro* e *2 al Sud*.

Un docente non ha indicato né la città né il nome della scuola, pertanto non è stato possibile ‘collocarlo’ geograficamente.

Tab. 7.31: Distribuzione geografica dei questionari ricevuti da *docenti di scuole secondarie di II grado*

<i>Scuola Secondaria di II grado: distribuzione geografica dei questionari</i>				
<i>Nord</i>				
Regioni	Province	Città	Nr.	v.%
Piemonte	Alessandria	Alessandria	1	10%
Veneto	Treviso, Venezia, Vicenza	Bassano del Grappa (VI) 2, Dolo (VE) 1, Castelfranco Veneto (TV) 1, Mirano-Dolo (VE) 1	5	50%
<i>Centro</i>				
Regioni	Province	Città	Nr.	v.%
Marche	Ancona	Castelfidardo (AN)	1	10%
<i>Sud e isole</i>				
Regioni	Province	Città	Nr.	v.%
Calabria	Catanzaro	Catanzaro Lido (CZ)	1	10%
Sardegna	Sassari	Sassari	1	10%
<i>Non indicato</i>			1	10%
<i>Totale</i>				
5	7	8	10	100%

7.2.2 Le discipline insegnate

Come riportato nella Tab. 7.32 e nella Fig. 7.2 che seguono, diverse sono le *tipologie* di scuole secondarie di II grado (Licei, Istituti Tecnici e Commerciali, Istituti Professionali) in cui insegnano gli insegnanti che si sono resi disponibili a compilare il questionario.

Le *discipline* insegnate sono *letterarie* (italiano, storia e latino), *tecniche* (una docente di economia aziendale) e *linguistiche* (tedesco, inglese e francese).

Discipline insegnate dai docenti di scuola secondaria di II grado		
<i>Disciplina</i>	<i>Tipologia di scuola</i>	<i>Nr.</i>
Italiano	Liceo Classico, Istituto Professionale, ITIS	3
Economia Aziendale	ITCG	1
Italiano, storia	<i>Non indicato</i>	1
Italiano, latino	Liceo Scientifico	1
<i>Totale</i>	<i>6</i>	<i>6</i>
<i>Lingue</i>	<i>Tipologia di scuola</i>	<i>Nr.</i>
Tedesco	ITCG, ITC, IPC, Liceo Linguistico	2
Francese	ITCG	1
Inglese	IPEA	1
<i>Totale</i>	<i>4</i>	<i>4</i>

Tab. 7.32: *Discipline insegnate dai docenti di scuola secondaria di II grado*

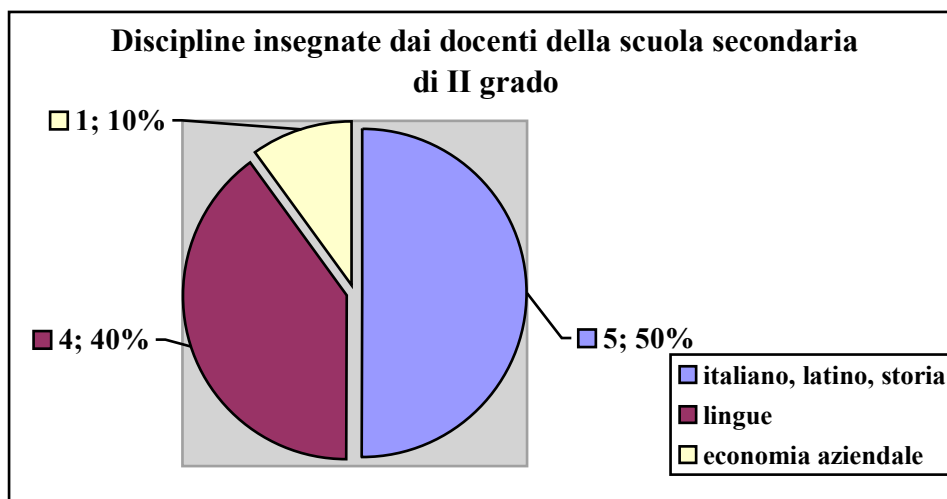


Fig. 7.2: Discipline insegnate dai *docenti di scuola secondaria di II grado*

7.2.3 I repertori linguistici

Come abbiamo visto (cfr. Fig. 6.2; Tab. 6.5), i questionari ricevuti da docenti di scuola secondaria di II grado sono 10 (v.% 20%).

Di questi, 6 sono stati compilati dai docenti di *lingua straniera* in particolare: tedesco (Nr. 2), inglese (Nr. 1) e francese (Nr. 1), mentre 4 sono stati compilati da docenti che insegnano altre discipline quali italiano, latino, storia ed economia aziendale (cfr. Tab. 7.32; Fig. 7.2).

Per definire i *repertori linguistici* delle classi indagate della scuola superiore, vedremo inizialmente i dati raccolti dalle risposte dei docenti di discipline letterarie e tecniche e, successivamente, quelli emersi dalle risposte degli insegnanti di lingua straniera.

a. Le risposte dei docenti di italiano, latino, storia ed economia aziendale

Come sappiamo, lo scopo della prima domanda è quello di stabilire se *gli insegnanti* usano altre lingue, oltre all'italiano, nell'interazione con gli apprendenti stranieri, e, in caso di risposta affermativa, di rilevarne i momenti in cui ciò avviene e gli scopi perseguiti.

Dalle risposte dei docenti è emerso che:

1. Durante le Sue lezioni, oltre all'italiano, usa altre lingue con gli studenti stranieri ? Se sì, quali e per quali scopi?		
Risposte	Nr.	v. %
<i>Sì</i>	2	33%
<i>No</i>	4	67%
Totale	6	100%

Tab. 7.33: *Usa di lingue diverse dall'italiano da parte dei docenti di italiano, storia, geografia, matematica e scienze*

Solo due docenti (v.% 33%) dichiarano di usare *altre lingue*, oltre all'italiano, quali mezzi di comunicazione con gli allievi stranieri presenti nelle loro classi. Un'insegnante afferma di usare l'inglese durante le lezioni nelle quali viene applicata la metodologia CLIL.

In questo caso si presuppone che l'uso della lingua straniera, in quanto parte integrante della metodologia, sia ampiamente previsto, pianificato e attuato non solo con i discenti stranieri ma con tutti gli studenti della classe, indipendentemente dalla provenienza linguistica.

L'altra insegnante invece spiega di far ricorso alla traduzione di "termini in inglese e in francese per spiegare la consegna o la lezione".

La seconda domanda si prefigge invece di indagare se *gli apprendenti nativi* usano altre lingue, oltre all'italiano, quando interagiscono con i compagni stranieri, rilevandone le lingue usate e gli scopi da raggiungere.

Come rilevato nella tabella, la totalità dei docenti di disciplina ha affermato che, durante le loro lezioni, «gli studenti italiani non fanno ricorso ad altre lingue, oltre all'italiano» per interagire con i compagni di origine straniera.

2. Durante le Sue lezioni, gli allievi italiani , oltre all'italiano, usano altre lingue con gli studenti stranieri ? Se sì, quali e per quali scopi?		
Risposte	Nr.	v. %
<i>Sì</i>	0	100%
<i>No</i>	6	0 %
Totale	6	100%

Tab. 7.34: *Lingue usate in classe dagli allievi italiani nell'interazione con i compagni stranieri*

La terza domanda mira a comprendere se *gli apprendenti migranti* usano le loro *lingue materne* durante le lezioni.

I dati raccolti dalle risposte dei docenti sono i seguenti:

3. Durante le Sue lezioni, gli allievi stranieri , oltre all'italiano, usano le loro lingue materne ? Se sì, con chi e per quali scopi ?		
Risposte	Nr.	v.%
<i>Sì</i>	1	17%
<i>No</i>	5	83%
Totale	6	100%

Tab. 7.35: *Lingue usate in classe dagli allievi stranieri nell'interazione con docente e compagni*

Solo una docente ha affermato, che, alcune volte, gli allievi stranieri scelgono di utilizzare la loro lingua materna con i compagni connazionali per interagire su argomenti extrascolastici legati alla loro relazione amicale.

È da segnalare però che una professoressa, seppur dichiarando che “abituamente gli allievi stranieri nella mia classe non usano la L1”, a volte, è lei stessa a chiedere loro di tradurre alcune espressioni dall'italiano nella loro lingua per “invitarli a confrontare le diverse strutture morfosintattiche”.

Infine, attraverso la quarta domanda viene chiesto ai docenti se gli *apprendenti stranieri*, oltre all'italiano e alle L1, fanno ricorso ad altre lingue per l'interazione in classe.

Tutti i docenti coinvolti hanno dichiarato che, durante le loro lezioni, gli studenti stranieri, oltre all'italiano, ed eventualmente alle lingue materne (Nr. 1; v.% 17%) «non usano altre lingue».

4. Durante le Sue lezioni, gli allievi stranieri , oltre all'italiano e alle lingue materne, usano altre lingue ? Se sì, con chi e per quali scopi ?		
Risposte	Nr.	v.%
<i>Sì</i>	0	0%
<i>No</i>	6	6%
Totale	6	100%

Tab. 7.36: *Altre lingue (oltre all'italiano e alle L1) usate dagli alunni migranti*

b. Le risposte dei docenti di lingua

Ricordiamo che l'obiettivo della domanda n. 1 rivolta ai docenti di lingue è quello di fare una distinzione tra i momenti della lezione e gli scopi per i quali i discenti usano la LS e quelli, invece, in cui ricorrono all'italiano.

Le risposte dei docenti di lingua hanno spesso in evidenza che:

1. Durante le Sue lezioni, quando gli allievi (italiani e stranieri) usano la lingua straniera insegnata e quando usano invece l' italiano ?	
Uso della LS	Nr.
<i>Durante le attività di simulazione orale (roleplay, dialoghi a coppie)</i>	3
<i>Per eseguire gli esercizi scritti</i>	3
<i>Per rispondere alle domande che l'insegnante rivolge loro in ls</i>	1
<i>Per copiare frasi scritte alla lavagna dall'insegnante</i>	1
<i>Per lo svolgimento delle verifiche</i>	1
<i>Durante tutta la lezione di lingua</i>	1
Uso dell'italiano	Nr.
<i>Per comunicare ed interagire spontaneamente tra di loro</i>	3
<i>Durante le riflessioni metalinguistiche</i>	1
<i>Per interrompere la lezione con battute o riflessioni non pertinenti</i>	1
<i>Per porre domande all'insegnante</i>	1
<i>Per chiedere chiarimenti rispetto ai contenuti della lezione</i>	1
<i>Per rispondere alle domande che l'insegnante porge loro in italiano</i>	1
Totale	4

Tab. 7.37: Usi della LS vs usi dell'italiano nelle lezioni di lingua straniera

Come riportato, i docenti di lingua straniera hanno dichiarato che i propri studenti (nativi e non), solitamente, per quanto riguarda la ricezione e la produzione orale, usano la LS durante le simulazioni strutturate e per rispondere alle domande dell'insegnante se poste in LS; mentre, rispetto alla ricezione e produzione scritta, fanno ricorso alla LS per svolgere le esercitazioni scritte, per copiare le frasi scritte dal docente alla lavagna e per svolgere le verifiche.

Una docente puntualizza che i suoi studenti utilizzano la LS, nello specifico il tedesco, durante tutto l'arco della lezione, per lo svolgimento di tutte le attività, orali e scritte.

Rispetto all'uso dell'italiano, gli insegnanti hanno specificato che gli alunni ricorrono alla lingua materna (o lingua seconda per gli apprendenti non nativi) per interagire spontaneamente tra di loro; quando si rivolgono all'insegnante per porre domande o fare richieste di chiarimento; per rispondere alle domande del docente poste in italiano; durante le riflessioni metalinguistiche e, infine, per interrompere la lezione con battute o considerazioni divertenti che esulano dai contenuti della lezione.

Per quanto concerne l'uso, da parte dei *discenti di origine straniera*, della loro *lingua materna*, nelle lezioni di LS, è emerso quanto segue:

2a. Durante le Sue lezioni, gli allievi stranieri usano la loro lingua materna ?		
Risposte	Nr.	v.%
<i>Sì</i>	3	75%
<i>No</i>	1	25%
Totale	4	100%

Tab. 7.38: *Uso della L1 da parte dei discenti migranti durante le lezioni di LS*

Tre docenti (v.% 75%) rilevano l'uso della L1 da parte dei discenti migranti presenti in classe.

Secondo quanto risposto, gli apprendenti stranieri farebbero ricorso alla lingua d'origine per perseguire i seguenti scopi:

2b. Se sì, per quali scopi ?	
Risposte	Nr.
<i>Per fare un confronto con la propria lingua</i>	1
<i>Per interagire con i connazionali durante i momenti informali della lezione</i>	1
<i>Per tradurre le consegne dell'insegnante ai compagni connazionali meno competenti nella L1</i>	1
<i>Nei momenti di 'scontro'</i>	1
Totale	4

Tab. 7.39: *Scopi per i quali i discenti migranti fanno ricorso alle loro L1 nelle lezioni di LS*

I docenti affermano che gli allievi di origine straniera possono ricorrere alle loro L1 per interagire spontaneamente con i connazionali durante i momenti meno formali di lezione; per tradurre le consegne delle attività fornite in LS dal docente in modo da renderle comprensibili agli studenti (in questo caso cinesi) meno competenti nella lingua straniera; per fare dei confronti con la propria lingua; nei momenti di 'scontro'.

In questo caso la docente non specifica se si tratta di scontri verbali con l'insegnante o con i compagni connazionali. Scrive l'insegnante: "l'uso della lingua madre, che non sia l'italiano, è vietato, però, capita, soprattutto nei momenti di scontro che venga utilizzata la prima lingua".

La docente quindi puntualizza che, durante le sue lezioni, non è consentito l'uso di altre lingue, ad eccezione dell'italiano, senza però spiegarne le ragioni. Si potrebbe ipotizzare che questo divieto imposto dall'insegnante possa

derivare dalla sua volontà e tentativo di incentivare e stimolare il maggiore uso possibile della LS da parte degli apprendenti. Questo però non spiegherebbe la ragione per cui l'insegnante consenta agli allievi di far ricorso all'italiano. Probabilmente non vi è nella docente la convinzione che la classe di lingua possa essere il luogo ideale per dare spazio e voce alle diverse identità linguistiche degli studenti e per favorire, quindi, il confronto tra le stesse.

7.2.4 *Gli allievi (italiani e stranieri) sono una risorsa reciproca per i rispettivi apprendimenti linguistici?*

Questo paragrafo è dedicato all'analisi delle risposte fornite dagli *insegnanti di scuola secondaria di II grado* alle domande n.5 e n.6 utili per stabilire se i suddetti docenti ritengono che gli apprendenti di L1 diverse fungano da risorsa reciproca per l'apprendimento linguistico.

a. *Le risposte dei docenti di italiano, latino, storia ed economia aziendale*

Rispetto alla quinta domanda gli insegnanti hanno risposto quanto segue:

5a. Ritiene che la presenza di allievi stranieri in classe possa costituire una risorsa per l'apprendimento dell' italiano da parte degli allievi italiani ?		
Risposte	Nr.	v. %
<i>Si</i>	5	83%
<i>No</i>	0	0%
<i>r.d.</i> ³⁸	1	17%
Totale	6	100%

Tab. 7.40: *Allievi stranieri risorsa per l'apprendimento della L1 dei compagni italiani?*

C'è da precisare che una delle docenti coinvolte ha risposto, fornendo due diverse motivazioni, sia in modo affermativo che negativo alla domanda.

Vediamo quali sono state le *motivazioni* a sostegno delle loro risposte indicate dai docenti:

³⁸ *Risposta duplice*

5b. Se sì, perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti?	
Risposte	Nr.
<i>Il confronto con la morfologia e la sintassi delle altre lingue invita gli allievi italiani a riflettere maggiormente sulla propria</i>	2
<i>Perché fanno domande sul lessico e l'ortografia</i>	1
<i>Perché utilizzano strategie che servono anche agli alunni italiani</i>	1
<i>Le correzioni fatte agli allievi stranieri possono essere utili anche per i compagni italiani</i>	1
<i>Perché nelle prime classi si ripetono argomenti che dovrebbero essere acquisiti</i>	1
<i>Non indicato</i>	1
Se no, perché?	
Risposte	Nr.
<i>Perché rallentano il ritmo della lezione</i>	1

Tab. 7.41: *Aspetti della L1 dei discenti italiani che, secondo i docenti, possono essere favoriti dalla presenza degli apprendenti migranti*

Alcuni insegnanti ritengono che gli allievi migranti possono essere di sostegno all'acquisizione dell'italiano per gli alunni italofoeni perché il confronto con le altre lingue presenti in classe li stimola a *riflettere sulla propria*, in particolare, secondo i docenti, sugli *aspetti morfologici e sintattici*.

Altre insegnanti, invece, sostengono, rispettivamente, che il fatto che gli allievi stranieri siano non solo apprendenti di contenuti ma anche di lingua, li porta a fare *domande* sul significato di alcuni *termini* e sull'*ortografia* e a *mettere in atto strategie specifiche* per l'acquisizione linguistica: le risposte fornite dal docente a queste domande nonché le strategie utilizzate sono, riflettono gli insegnanti, utili anche per gli studenti nativi.

Infine, la docente di economia aziendale pone l'accento sui *contenuti*, dichiarando che, soprattutto nelle prime classi, la presenza di alunni stranieri può portare a ripetere alcuni argomenti già svolti e questo può costituire un utile ripasso per i discenti italiani.

Rispetto agli aneddoti, la stessa insegnante racconta che "spesso le capita di correggere le doppie", si presuppone che l'insegnante intenda dire che, oltre alle spiegazioni anche le correzioni linguistiche fornite agli allievi stranieri si possono rivelare utili per i discenti nativi.

Una docente di lettere dell'ITIS, come accennato, ha dato due risposte alla domanda: ha risposto affermativamente riferendosi all'utilità che le domande

poste dagli allievi stranieri possono avere indirettamente anche per i compagni italiani, allo stesso tempo però, ha dichiarato che i discenti stranieri non sono una risorsa perché “rallentano il ritmo della lezione”.

Di seguito le risposte fornite alla sesta domanda:

6a. Ritieni che gli allievi italiani possano costituire una risorsa per l'apprendimento dell' italiano da parte degli allievi stranieri ?		
Risposte	Nr.	v.%
<i>Sì</i>	4	67%
<i>No</i>	0	0%
<i>Non indicato</i>	2	33%
Totale	6	100

Tab. 7.42: *Allievi italiani risorsa per l'apprendimento della L2 dei compagni stranieri?*

Due docenti di lettere non hanno risposto alla domanda, gli altri invece hanno risposto affermativamente indicando le seguenti *motivazioni*:

6b. Se sì, perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti?	
Risposte	Nr.
<i>Il mezzo più veloce per imparare una lingua è quello di parlare tra ragazzi in lingua italiana</i>	3
<i>Si sviluppa la cooperazione</i>	1

Tab. 7.43: *Motivi dichiarati dai docenti per cui gli alunni italiani possono essere una risorsa per l'apprendimento dell'italiano da parte dei compagni stranieri*

Quasi tutti gli insegnanti hanno dichiarato che gli allievi nativi costituiscono una risorsa per l'apprendimento dell'italiano da parte dei compagni stranieri perché l'interazione tra pari permette loro «di imparare prima e meglio» la lingua ma anche i contenuti.

Spiega, infatti, una delle docenti: “l'alunno straniero inserito in una classe di alunni italiani è stimolato ad acquisire le competenze linguistiche sia per relazionarsi e interagire con i compagni sia per intraprendere con loro un graduale processo di apprendimento didattico (che mira al successo scolastico)”.

Una docente di lettere e latino ha dichiarato che sono una risorsa perché si sviluppa la cooperazione ma non ha esplicitato quali possono essere i vantaggi che ne derivano.

In sintesi, i docenti hanno motivato la scelta ma non hanno indicato gli aspetti della lingua che possono esserne favoriti.

Infine, le *metodologie* indicate dai docenti come adatte a far sì che gli apprendenti siano uno stimolo e un aiuto per i loro apprendimenti linguistici sono:

7. Quali metodologie usa o potrebbe usare per far sì che gli studenti fungano da risorsa reciproca per i loro rispettivi apprendimenti linguistici?	
Risposte	Nr.
<i>Cooperative Learning</i>	2
<i>Lavori di gruppo</i>	1
<i>Peer tutoring</i>	1
<i>Attività di problem solving</i>	1
<i>Simulazioni</i>	1
<i>Giochi</i>	1
<i>Giochi di ruolo</i>	1
<i>Teatro</i>	1
<i>Canzoni</i>	1

Tab. 7.44: *Metodologie, dichiarate dai docenti, per favorire l'apprendimento reciproco tra discenti italiani e stranieri*

Anche in questo caso le scelte metodologiche indicate dai docenti sono adeguate poiché implicano, come già osservato precedentemente, cooperazione e quindi, potenzialmente, possono creare occasioni di apprendimento tra pari.

b. Le risposte dei docenti di lingua straniera

Il 50% degli insegnanti di lingua ritengono gli apprendenti migranti una risorsa per l'apprendimento della LS dei compagni italiani, una docente non ha fornito nessuna risposta e, infine, la risposta data da un'insegnante "non portano nessun vantaggio o svantaggio" è stata giudicata ambigua perché non esprime in modo inequivocabile la sua opinione in merito

4a. Ritiene che la presenza di allievi stranieri in classe possa costituire una risorsa per l'apprendimento della lingua straniera da parte degli allievi italiani ?		
Risposte	Nr.	v. %
<i>Sì</i>	2	50%
<i>Risposta ambigua</i>	1	25%
<i>Non risposto</i>	1	25%
Totale	4	100%

Tab. 7.45: *Allievi stranieri risorsa per l'apprendimento della LS da parte dei compagni italiani?*

Vediamo le ragioni per cui di docenti hanno fornito queste risposte:

4b. Se sì, perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti?	
Risposte	Nr.
<i>Favoriscono lo sviluppo del lessico</i>	3
<i>Favoriscono la competenza nella lingua orale</i>	2
<i>Favoriscono lo sviluppo della grammatica</i>	2

Tab. 7.46: *Aspetti linguistici della LS dei discenti italiani che, secondo i docenti, potrebbero essere favoriti dall'interazione con i compagni migranti*

L'insegnante di francese afferma, come rilevato nella tabella, che nelle classi in cui è maggiore la presenza di allievi migranti “vi è una maggiore richiesta di chiarimenti, di cui possono beneficiare tutti gli studenti e un maggiore interesse culturale per la civiltà della lingua insegnata in rapporto alle proprie diversità o similitudini culturali (usanze, cibo, musica, film, sport)”.

Anche le relazioni interpersonali beneficiano, a detta della docente, di questa presenza: “vi è un continuo desiderio di comunicazione e di ricerca di relazioni positive, desiderio di tolleranza e di condivisione della propria cultura aedi mediazione degli attriti”.

La stessa insegnante ritiene, inoltre, che gli allievi stranieri possano fungere da esempio nell'atteggiamento di apertura verso la nuova lingua da apprendere. Racconta la docente: “un allievo rumeno principiane in L2 (aveva studiato spagnolo alle medie) ha dimostrato di possedere molta disinvoltura nella comunicazione immediata, pur commettendo errori o improvvisando, in questo modo ha ‘liberato’ i compagni italiani dal timore del giudizio degli altri e dalla paura di sbagliare”.

Anche la docente di tedesco sostiene che gli studenti, nel suo caso cinesi, possono costituire un esempio per l'impegno con cui affrontano lo studio della lingua. Racconta la docente che nonostante "i tre alunni cinesi siano quasi ignorati o sopportati dalla classe perché alcuni alunni italiani sembrano comprendere che gli alunni stranieri stanno facendo un loro percorso personalizzato di apprendimento, altri invece sono quasi infastiditi dalle facilitazioni proposte dall'insegnante in questo percorso" capita spesso che gli allievi cinesi dimostrino maggiore competenza nel tedesco rispetto ai compagni italiani, spiega l'insegnante: "quando l'alunna cinese A esegue, ad esempio, due compiti (uno facilitato e lo stesso assegnato alla classe in una stessa unità oraria), prendendo 9 nel facilitato e 6,8 nel compito comune, nello stesso tempo in cui 9 alunni italiani su 19 eseguono un compito insufficiente, si crea un'atmosfera in classe di silenzio, di rispetto ed ammirazione che può indurre gli alunni italiani a riconsiderare lo scarso impegno con cui essi affrontano lo studio della materia" o ancora "posso dire che la forma di cortesia tipica del tedesco (col pronome "Sie" e il verbo coniugato alla terza persona plurale) viene recepita bene dagli alunni cinesi. Dopo sette/otto tentativi di risposta falliti da parte di alunni italiani di fronte alla domanda dell'insegnante "chiedimi da dove vengo" o "chiedi a un adulto che incontri in Germania come si chiama" o "che lavoro fa", gli studenti cinesi forniscono la risposta giusta che viene riconosciuta come corretta dagli alunni italiani."

Infine, come accennato, la docente di inglese ha risposto, a nostro parere in modo ambiguo, affermando che, secondo la sua opinione, "gli allievi stranieri non portino nessun vantaggio o svantaggio, nel senso che alcuni sono particolarmente bravi, soprattutto quelli provenienti dall'est Europa, e altri, invece, per questioni legate alla scarsa conoscenza dell'italiano, non ottengano buoni risultati, ma nel complesso, l'andamento degli studenti stranieri è lo stesso di quelli italiani".

La quinta domanda, come sappiamo, si propone di indagare se gli studenti italiani sono considerati dai docenti una risorsa per l'apprendimento linguistico della LS dei compagni migranti.

La maggioranza dei docenti ha risposto in modo affermativo:

5a. Ritiene che gli allievi italiani possano costituire una risorsa per l'apprendimento della lingua straniera da parte degli allievi stranieri ?		
Risposte	Nr.	v.%
<i>Si</i>	3	75%
<i>Non risposto</i>	1	25%
<i>Totale</i>	4	100%

Tab. 7.47: *Allievi italiani risorsa per l'acquisizione della LS dei compagni stranieri?*

Una delle docenti non ha risposto alla domanda, le altre tre invece hanno dichiarato che «gli allievi italiani possono costituire una risorsa per l'apprendimento della LS da parte dei compagni stranieri».

La docente di francese spiega che gli allievi italiani quando non assumono un atteggiamento competitivo e “accettano di andare oltre il semplice desiderio di ottenere il voto migliore, si prestano ad aiutare i compagni in maggiore difficoltà” inoltre, aggiunge l'insegnante “gli studenti nativi propongono un modello di lingua italiana colloquiale, non formale, con battute e modi di dire che facilita la relazione amicale”.

Ricordiamo che la docente aveva indicato, nel definire gli usi linguistici durante le sue lezioni. che una delle occasioni in cui i nativi facevano ricorso all'italiano era proprio per fare delle battute interrompendo, talvolta, la lezione. La docente di tedesco dichiara che “gli allievi italiani costituiscono una risorsa per l'apprendimento della LS da parte degli allievi stranieri a *livello fonetico*, di *acquisizione del lessico*, di *strutture* e di *stile di comunicazione occidentale*”. L'insegnante fa l'esempio degli alunni cinesi, che vengono ascoltati oralmente dopo essere stati esposti per molte volte alle *performance* orali degli alunni italiani. In questo modo gli apprendenti migranti “hanno modo di verificare ripetutamente le loro ipotesi sul funzionamento della LS, di risentire gli stimoli e le correzioni dell'insegnante; possono così migliorare le loro prestazioni orali”.

Infine, l'insegnante di inglese afferma che “è naturale che costituiscono una risorsa perché imparano la lingua secondo l'approccio comunicativo” e quindi, si presume, siano stimolati all'interazione.

Relativamente alle *metodologie* messe in atto, i docenti elencano le seguenti:

6. Quali metodologie usa o potrebbe usare per far sì che gli studenti fungano da risorsa reciproca per i loro apprendimenti linguistici?	
Risposte	Nr.
<i>Cooperative Learning</i>	2
<i>Role-playing</i>	1
<i>Preparazione di cartelloni</i>	1
<i>Dialoghi</i>	1
<i>Non indicato</i>	1

Tab. 7.48: Metodologia indicata dagli insegnanti di LS

La docente di tedesco afferma di usare i dialoghi in cui invita i discenti italiani e cinesi ad interagire assieme ma vi è sempre un rifiuto poiché “nessun alunno italiano vuole spontaneamente lavorare con un cinese, né un cinese con un alunno italiano” e la docente non se la sente di imporlo ma si propone di studiare qualche nuova tecnica efficace per la formazione delle coppie.

7.2.5 La presenza di allievi di altre lingue e culture può costituire una risorsa per lo sviluppo della competenza interculturale in classe?

Oggetto di questo ultimo paragrafo è l’analisi dei dati utili a rispondere alla nostra seconda domanda di ricerca (*b. la presenza di allievi di altre lingue e culture può costituire una risorsa per lo sviluppo della competenza interculturale in classe*).

a. Le risposte dei docenti di italiano, latino, storia ed economia aziendale

Tutti i docenti concordano nel ritenere che «la presenza di allievi stranieri in classe possa rappresentare uno stimolo per lo sviluppo di una sensibilizzazione (inter)culturale di *tutti* gli studenti della classe».

8a. Ritiene che la presenza di allievi stranieri in classe possa costituire una risorsa per lo sviluppo di una sensibilizzazione (inter)culturale degli studenti (italiani e stranieri) ?		
Risposte	Nr.	v.%
<i>Sì</i>	6	100%
<i>No</i>	0	0%
Totale	6	100%

Tab. 7.49: *Allievi stranieri risorsa per lo sviluppo della competenza interculturale in classe?*

Le *motivazioni* fornite sono le seguenti:

8b. Se sì, perché?	
Risposte	Nr.
<i>Favorisce la conoscenza di altre culture e i confronti interculturali</i>	6
<i>Il confronto con l'altro permette il riconoscimento di sé e del diverso da sé</i>	1
<i>Favorisce l'acquisizione di nuovi modi di vedere e affrontare la realtà</i>	1
<i>Rende gli studenti più curiosi</i>	1

Tab. 7.50: *Motivazioni indicate dai docenti sull'importanza degli allievi stranieri per lo sviluppo della sensibilizzazione interculturale in classe*

Tutti i docenti considerano la presenza degli studenti in classe *occasione per conoscere altre realtà e culture* o per approfondire conoscenze già maturate, sviluppando nei discenti un atteggiamento di apertura e curiosità (“gli allievi stranieri sono una risorsa perché gli allievi italiani diventano più curiosi”).

Dall'incontro e dalla maggiore conoscenza delle culture nascono *interscambi e dibattiti*, ad esempio su “temi di attualità, quali il ruolo della donna, la questione del velo, la religione” o rispetto ad alcuni argomenti di studio, “ad esempio le Crociate”.

Un'insegnante ritiene che “gli alunni stranieri siano fonte di ricchezza perché il confronto con l'altro permette il riconoscimento di sé e del diverso da sé e quindi favorisce l'acquisizione di nuovi modi di vedere ed affrontare la realtà”, gli allievi migranti quindi sono una risorsa perché stimolano i compagni nativi ad interrogarsi e ad approfondire la conoscenza soprattutto di se stessi.

“Il compito di noi insegnanti – continua la docente – è quello di valorizzare le diversità degli studenti per stimolare la conoscenza reciproca”.

I docenti hanno dichiarato di usare, o che potrebbero utilizzare, le seguenti *metodologie* per sviluppare una maggiore sensibilizzazione interculturale in classe:

9. Quali attività e/o progetti (in classe e fuori dalla classe) ha realizzato o potrebbe realizzare per far sì che gli studenti fungano da risorsa per lo sviluppo reciproco di una maggiore sensibilizzazione (inter)culturale ?	
Risposte	Nr.
<i>Progetti o attività finalizzati alla conoscenza e allo scambio tra culture</i>	4
<i>Percorsi interdisciplinari</i>	1
<i>La costruzione collettiva di storie</i>	1
<i>Non indicato</i>	1

Tab. 7.51: Metodologie indicate dai docenti per favorire lo sviluppo della sensibilizzazione interculturale in classe

Rispetto ai *progetti* finalizzati alla conoscenza e al confronto tra culture diverse, la docente di economia aziendale racconta di aver presentato un lavoro per un concorso intitolato “Storie d’impresa” in cui “il pensiero introduttivo è stato tradotto in tutte le lingue parlate da almeno un ragazzo in Istituto Anche dal punto di vista informatico abbiamo dovuto conoscere altre tastiere (albanese) altri caratteri (cinese, arabo e russo)”, la docente conclude dicendo che “è stato un successo e una bella esperienza per tutti”.

Un insegnante di italiano riferisce di aver attuato dei “progetti di integrazione che prevedevano la presenza di alunni stranieri e italiani, utilizzando la musica, i giochi di ruolo e lo sport”.

Una docente, sempre di italiano e di latino, sottolinea l’importanza della partecipazione a progetti europei, come ad esempio il progetto *Comenius*.

Infine, l’altra insegnante di italiano, suggerisce quali metodologie per sviluppare la competenza interculturale in classe “un confronto dei diversi strumenti della comunicazione non verbale”, lo studio disciplinare in prospettiva interculturale “ad esempio Le migrazioni: incontri e/o scontri tra popoli e culture” e la costruzione collettiva di storie.

b. Le risposte dei docenti di lingue straniere

Anche le docenti di lingua straniera sono tutti concordi nel ritenere la compresenza di studenti di culture diverse una risorsa per la sensibilizzazione interculturale di tutti gli studenti della classe:

7. Ritiene che la presenza di allievi stranieri in classe possa costituire una risorsa per lo sviluppo di una sensibilizzazione (inter)culturale degli studenti (italiani e stranieri) ?		
Risposte	Nr.	v.%
<i>Si</i>	4	100%
<i>No</i>	0	0%
<i>Totale</i>	4	100%

Tab. 7.52: *Allievi stranieri risorsa per lo sviluppo della competenza interculturale in classe?*

Rispetto alle *motivazioni* concordano nel ritenere che la presenza di allievi migranti accresca la sensibilizzazione interculturale perché *favorisce la conoscenza di altre culture e i confronti interculturali*.

Secondo la docente di francese “indubbiamente ci sono innumerevoli momenti di stimolo al confronto interculturale positivo che il docente può far emergere o consolidare soprattutto nella narrazione del proprio vissuto quotidiano (abitazione, famiglia, abitudini, cibo ecc.), nella narrazione dei viaggi compiuti”. Racconta poi alcuni episodi significativi di condivisione “le allieve marocchine in contatto con le coetanee nel loro paese propongono e sollecitano la classe ad ascoltare le ultime novità della musica araba francofona. Inoltre, durante la preparazione di un cartellone riguardante le tradizioni delle feste le studentesse rumene hanno stimolato la curiosità proponendo ricette di dolci e cibi particolari, coinvolgendo così un’allieva cinese di solito restia alla conversazione”. Il compito del docente è anche quello di mediare ad eventuali conflitti che possono emergere dal confronto “è utile far emergere i sentimenti positivi e negativi conseguenti alle azioni individuali non sempre felici: i differenti punti di vista che emergono vengono analizzati per rivelare l’universalità del concetto di dignità e di rispetto”.

Il ruolo importante del docente nel sollecitare il confronto viene evidenziato anche dalla professoressa di inglese che racconta “ogni tanto mi capita di fare

domande riguardanti le tradizioni, festività, modi di dire, ecc. ai ragazzi stranieri per farli sentire più coinvolti e anche per permettere ai loro compagni di conoscere e comprendere meglio la loro cultura. La conoscenza degli altri è il miglior modo per abbattere le barriere” e aggiunge “una settimana fa molti alunni musulmani sono usciti prima da scuola perché si dovevano preparare per una loro festività. Ho chiesto informazioni ai ragazzi e loro si sono subito adoperati per far comprendere a me e ai loro compagni l’importanza dell’evento spiegando le varie motivazioni e tradizioni”.

Un altro esempio importante di collaborazione viene testimoniato da una delle due insegnanti di tedesco che racconta: “l’anno scorso avevo in classe 2^a ITER un’alunna moldava, molto motivata allo studio, ma poco integrata nella classe. All’interno della nuova materia istituita l’anno scorso (“Cittadinanza e Costituzione”) in un modulo di classe di 33 ore annuali, pensai di inserirmi (secondo la direttiva – credo N. 4 – attuativa della disciplina) con un percorso di conoscenza della Moldavia, a partire dall’aspetto fisico-geografico a quello politico. Il lavoro fu seguito e realizzato da tutti gli alunni della classe con un’attenzione e un entusiasmo particolari. La verifica fu positiva per tutti. Ritengo che la presenza dell’alunna moldava si sia dimostrata in questo caso un’opportunità di arricchimento culturale per tutti”.

Rispetto ai *progetti* e alle *attività*, vengono indicati i momenti conviviali che possono essere organizzati a scuola, come ad esempio “la festa scolastica con musica e preparazione di piatti tipici, la festa delle famiglie e degli amici” o un’attività originale come “la preparazione di un viaggio in uno dei paesi d’origine degli allievi”.

Una delle due insegnanti di tedesco racconta che ha organizzato, con le sue classi, un progetto a livello d’istituto, “il Laboratorio di Letture Interculturali, accolto con favore da circa 40 alunni dell’istituto e da molti docenti e che è sfociato in un evento di lettura pubblica nell’auditorio dell’istituto (con la collaborazione della libreria Mondadori di Mirano e la presenza di Vauro Senesi)”.

Infine, l’insegnante di inglese ritiene che qualsiasi attività possa essere adeguata “anche gli ultimi minuti della lezione, secondo me, possono favorire una sensibilizzazione interculturale. Io faccio spesso paragoni tra le varie

culture, prima parlando di quella inglese, poi di quella italiana e poi, via via, di tutte quelle presenti nella classe. Alla fine chiedo a tutti gli studenti cosa ne pensano”.

CAPITOLO 8

La sperimentazione in classe: obiettivi e strumenti

Introduzione

In questo capitolo verranno illustrati gli *obiettivi* e gli *strumenti* di indagine relativi alla *sperimentazione* effettuata in una classe CAD plurilingue e multiculturale della scuola secondaria di I grado.

Come abbiamo visto (cfr. par. 5.1, 5.2), la nostra ricerca si propone di indagare se nella classe CAD plurilingue e multiculturale:

- c. *gli allievi (italiani e stranieri) fungono da risorsa reciproca per la loro acquisizione linguistica?*
- d. *gli allievi stranieri costituiscono una risorsa per lo sviluppo della competenza interculturale in classe?*

Nello specifico, attraverso la sperimentazione in classe, si è voluto rilevare se:

- a. gli apprendenti italiani svolgono la funzione di *tutor* per gli allievi non nativi, e se, aiutandoli, fornendo spiegazioni e *feedback* correttivi, possono essere una risorsa per l'acquisizione della L2 dei compagni stranieri;
- b. gli apprendenti non nativi, sollecitando nei discenti italiani l'azione di tutoraggio, la fornitura di *feedback* e, eventualmente, l'uso di altre lingue rispetto all'italiano³⁹, possono costituire una risorsa per la loro educazione linguistica sia nella lingua materna che straniera;

³⁹ Si ritiene interessante indagare se durante l'interazione, gli studenti, per capire e farsi capire, facciano ricorso ad esempio all'inglese, lingua straniera studiata nella classe oggetto della sperimentazione e che potrebbe fungere da lingua veicolare nella comunicazione, oppure il francese, anch'essa studiata in classe e seconda lingua di uno dei tre studenti non nativi osservati. In questo caso, il discente potrebbe essere più competente nella LS e fungere da risorsa per l'educazione linguistica propria e dei suoi interlocutori.

- c. la presenza in classe di allievi provenienti da contesti culturali diversi sia sfruttata come occasione per il confronto, la riflessione e, se non l'arricchimento, quantomeno la sensibilizzazione interculturale di *tutti* gli studenti.

Inizialmente si descriveranno il contesto oggetto di indagine e i soggetti osservati, successivamente verranno illustrati gli obiettivi perseguiti e gli strumenti elaborati per la raccolta e l'analisi dei dati.

8.1 Il contesto di indagine

La sperimentazione è stata condotta in una classe seconda della scuola secondaria di I grado dell'IC di Vedelago (TV), durante le lezioni di grammatica, antologia e geografia, nei mesi di marzo ed aprile 2011.

L'Istituto Comprensivo di Vedelago comprende una scuola per l'infanzia, sette scuole primarie e la scuola secondaria di I grado in è avvenuta la sperimentazione.

Gli studenti iscritti nell'a.s. 2010/2011 sono 1.439 di cui 284 stranieri con un'incidenza pari al 19,73% sul totale degli iscritti.

Gli allievi migranti provengono da 21 paesi diversi.

La maggioranza è di cittadinanza *rumena* (Nr. 55, v.% 36%), seguono gli studenti *cinesi* (Nr. 38, v.% 38%), gli alunni *kosovari* (Nr. 37, v.% 13%), *marocchini* (Nr. 31, v.% 11%) e *macedoni* (Nr. 29, v.% 10,21%).

Altre nazionalità sono presenti nell'IC in misura minore.

La maggiore presenza nell' IC di studenti provenienti dalla Romania conferma quanto avviene a livello nazionale (cfr. par. 1.2), mentre, se nel nostro paese, attualmente, dopo la Romania, l'Albania e il Marocco sono i paesi più rappresentati dagli studenti migranti iscritti a scuola, nell'IC la maggior presenza, dopo la Romania, spetta, rispettivamente, alla Cina e al Kosovo.

Nella tabella successiva viene riportata la distribuzione, rispetto all'ordine di scuola frequentato, degli allievi stranieri presenti nell'Istituto Comprensivo.

Alunni stranieri nell'IC di Vedelago (TV) nell'a.s. 2010/2011					
Paese	Infanzia	Primaria	Sec. I gr.	Nr.	v.%
Romania	8	31	16	55	19,36%
Cina	5	17	16	38	13,38%
Kosovo	1	23	13	37	13%
Marocco	9	14	8	31	11%
Macedonia	4	16	9	29	10,21%
Albania	4	10	5	19	6,6%
Burkina Faso	1	7	8	16	5,63%
Senegal	4	6	2	12	4,22%
Ghana	1	7	0	8	2,81%
Costa d'Avorio	1	2	3	6	2,11%
India	2	2	2	6	2,11%
Bosnia	0	6	0	6	2,11%
Croazia	0	2	3	5	1,76%
Nigeria	0	3	2	5	1,76%
Brasile	0	1	2	3	1,05%
Algeria	2	0	0	2	0,70%
Serbia	0	2	0	2	0,70%
Moldavia	0	0	1	1	0,35%
Slovacchia	0	0	1	1	0,35%
Argentina	0	1	0	1	0,35%
Vietnam	0	1	0	1	0,35%
<i>Totale alunni stranieri</i>	42	151	91	284	19,73%
<i>Totale alunni</i>	151	853	435	1439	100%

Tab. 8.1 *Alunni stranieri presenti nell'IC di Vedelago nell' a.s. 2010/2011*

La classe in cui è stata realizzata la sperimentazione è composta da diciotto studenti (undici alunni e sette alunne) di cui sei (v. %: 33%) sono di origine straniera, tre dei quali sono stati oggetto delle osservazioni effettuate ai fini della nostra indagine.

8.2 I soggetti osservati

Per poter rispondere alla prima delle nostre domande di ricerca (*a. Nella classe CAD plurilingue e multiculturale gli allievi (italiani e stranieri) fungono da risorsa reciproca per il loro apprendimento linguistico?*) i soggetti osservati sono stati tre degli studenti non nativi presenti in classe, gli studenti italiani che con loro hanno interagito e la docente.

Si è ritenuto opportuno indagare l'interazione in classe su un duplice piano:

- a. l'interazione tra i discenti stranieri oggetto di indagine e i loro compagni italiani e l'interazione tra i discenti stranieri e la docente durante le transazioni didattiche (intese come momenti della lezione) che potremo definire 'frontali', ad esempio la conversazione *in plenum*, la spiegazione, la correzione di esercizi ecc. Pur ribadendo che il *focus* della nostra ricerca è l'interazione tra i discenti, si è ritenuto opportuno e funzionale ai nostri obiettivi registrare anche l'interazione tra docente e parlante non nativo per delineare un quadro il più possibile completo rispetto ai comportamenti interattivi dei soggetti osservati;
- b. l'interazione tra discenti stranieri e italiani impegnati, in coppia o nel piccolo gruppo, nello svolgimento di *task* cooperativi.

Gli apprendenti stranieri *focus* dell'osservazione sono due studenti provenienti dalla Cina e uno studente proveniente dal Burkina Faso.

Per poter soddisfare la seconda domanda di ricerca (*b. gli allievi stranieri costituiscono una risorsa per lo sviluppo della competenza, o quantomeno della sensibilizzazione interculturale in classe?*) il *focus* di osservazione è stato posto sull'intera classe.

8.3 Gli obiettivi della sperimentazione

È necessario fare una distinzione tra gli obiettivi perseguiti per rispondere alla prima e quelli stabiliti per soddisfare la seconda domanda di ricerca.

Prima di indicare gli obiettivi da raggiungere per rispondere alla prima domanda, riteniamo opportuno riassumere i principi che stanno alla base del filone di studi interazionisti e che costituiscono i presupposti teorici di riferimento nella definizione degli obiettivi e nell'elaborazione degli strumenti per l'analisi delle interazioni orali registrate.

8.3.1 L'interazione in classe

“L'essere umano è per sua natura un essere in “relazione”. La comunicazione costituisce una delle condizioni indispensabili dell'esistenza umana in quanto è alla base di ogni rapporto interpersonale” (CARONI, IORI, 1989: 27).

Quando la comunicazione coinvolge due o più persone che in modo voluto, consapevole ed attivo, partecipano allo scambio comunicativo, si parla propriamente di *interazione*.

Si distingue tra *interazione simmetrica* ed *interazione asimmetrica*.

L'*interazione simmetrica* è quella in cui lo scambio comunicativo è basato sull'uguaglianza dei soggetti, che si percepiscono come pari; nell'interazione simmetrica, come, ad esempio, può essere quella tra due amici, due vicini di casa, due compagni di classe, il comportamento di ognuno degli interlocutori rispecchia quello dell'altro: entrambi, cioè, si sentono autorizzati a fare domande ed a dare risposte, entrambi possono parlare degli stessi contenuti.

L'*interazione asimmetrica* si ha, invece, quando i due soggetti si percepiscono come diversi: l'uno in posizione superiore (*one-up*), l'altro in posizione inferiore (*one-down*), in cui esiste cioè “una netta asimmetria di diritti, doveri e ruoli tra gli interagenti” (BERRUTO, FINELLI, MILETTO, 1983: 178).

L'interazione in classe appartiene alle interazioni in contesto *istituzionale* e, come tendenzialmente ogni interazione in contesto istituzionale, si configura come *interazione asimmetrica*.

In quanto *istituzionale*, l'interazione in classe segue regole esplicite e/o implicite di ordine sociale, individuale e interazionale.

Si tratta di una comunicazione tra persone che agiscono in base al loro ruolo e che, quindi, non danno luogo ad un'interazione spontanea bensì ritualizzata.

È un'interazione *asimmetrica* poiché presenta una figura, l'insegnante, che, per ragioni legate all'età, al potere sociale, al grado d'istruzione e di competenze linguistiche e disciplinari, detiene maggiore potere.

In classe, infatti, si ha “l'accettazione, da parte di entrambi i soggetti in relazione, di fondamentali differenze di *contenuti* (l'insegnante possiede più informazioni dell'allievo), di *relazione* (l'insegnante si trova in posizione di potere – o anche di prestigio – rispetto all'allievo) e di *interazione*” (CARONI, IORI, 1989: 29).

In riferimento alla situazione specifica qui indagata, è necessario precisare che la classe plurilingue è un luogo di «asimmetria plurima» (GRASSI, 2007: 49), un'asimmetria cioè di età, di competenze, soprattutto disciplinari, tra docente e discenti, un'asimmetria linguistico-comunicativa tra insegnante e alunni non nativi ma anche tra questi ultimi e i compagni italofoeni.

Per sintetizzare le caratteristiche tipiche dell'interazione in classe facciamo riferimento alla proposta fatta da Grassi (2007: 48-50) secondo la quale nell'interazione in classe:

- è presente una *netta separazione e fissità dei ruoli partecipativi*, dove gli interventi degli allievi sono, sotto certi punti di vista, limitati, ad esempio nella possibilità di scelta degli argomenti e degli atti linguistici attraverso i quali esprimersi o nei tempi in cui prendere la parola (SINCLAIR, COULTHARD 1975, BERRUTO 1979, ALLWRIGHT 1980, BERRUTO, FINELLI, MILETTO 1983, LONG, PORTER 1985);
- è l'insegnante a stabilire le regole peculiari nella gestione dei turni di parola (MC HOUL 1978, MEHAN 1979, ANDERSON 1995);
- l'insegnante fa un uso frequente e peculiare di domande (LONG 1981, PILENGA 2000);
- vi è un'*agenda nascosta* (ad esempio i tempi e gli scopi delle attività) nota solo all'insegnante (ORLETTI 2000);

- spesso vi è il ricorso ad una microlingua o lingua specialistica (ORLETTI 2000);
- vi è una situazione comunicativa tendenzialmente formale, più o meno marcata a seconda, soprattutto, dell'età dei discenti;
- vi è una forte incidenza di *caratteri di artificiosità*, da cui spiccano soprattutto le *correzioni*, generalmente esplicite ed accettate dall'interlocutore (condizione questa che non si verifica sempre nella comunicazione quotidiana) e lo *statuto del silenzio*, che in alcune situazioni, ad esempio durante le spiegazioni, è prescritto, e in altre, come nelle interrogazioni, viene considerato negativamente;
- è presente una *specifica struttura interazionale*, detta «formato triadico»; «terzo turno» o «terza mossa» in quanto costituita da tre mosse peculiari quali:
 - a. la domanda dell'insegnante
 - b. la risposta dell'allievo
 - c. il *feedback* (o *follow up*) dell'insegnante.

Infatti, se la conversazione informale si avvale di molte 'coppie adiacenti' (ad es. domanda-risposta, saluto-replica, invito-accettazione/rifiuto) lo scambio nell'interazione didattica si struttura essenzialmente su tre e non due mosse.

Queste mosse possono essere denominate Inizio-Risposta-Feedback/Follow up (COULTHARD, SINCLAIR, 1975), Avvio-Risposta-Commento (PALLOTTI 1998) o Domanda-Risposta-Valutazione (FELE, PAOLETTI 2003).

Alla strutturazione in "triplette" si ricollega anche la nota «regola del 70%» (STUBBS 1990) in base alla quale l'insegnante parla per il 70% del tempo in cui in classe si parla, che a sua volta ammonta a circa il 70% del tempo totale in cui si sta in classe. È altrettanto vero, però, che studi sulle diverse strutture di partecipazione in classe, su insegnanti meno 'dominanti' e sul lavoro di gruppo hanno evidenziato sia come queste percentuali possano essere inferiori, sia come questa struttura possa risultare meno pervasiva o risultare priva della sua terza parte caratterizzante.

La terza mossa è importante perché da essa dipende la prosecuzione ai livelli superiori, lo scambio e la sequenza: in generale “una valutazione positiva chiude la sequenza, una valutazione negativa o l’assenza di valutazione lascia aperto l’interscambio” (GRASSI, 2007: 50).

8.3.2 La glottodidattica interazionista

Come è noto, secondo la *Second Language Acquisition Theory* (SLAT) di Krashen, presupposto indispensabile e necessario per l’acquisizione linguistica è la presenza di *input* comprensibile, che rispetti cioè l’ordine naturale di acquisizione delle strutture linguistiche e che contenga sia lingua che lo studente già conosce sia strutture che si collocano sul gradino immediatamente successivo a quelle già acquisite (*i+1*).

Secondo il filone di studi interazionisti, un *input* comprensibile non rappresenta l’unica necessità per l’apprendente: l’accesso a un *input* comprensibile, ricco e ridondante costituisce un presupposto necessario ma non sufficiente per l’acquisizione della L2.

Gli studi interazionisti, infatti, oltre alla necessità dell’*input* comprensibile, mettono in evidenza l’importanza cruciale dell’interazione per lo sviluppo linguistico.

Secondo le ipotesi dell’*output* (SWAIN 1985, 1995, 2005) e dell’interazione (SWAIN 1985, LONG 1996, LAPKIN e SWAIN 1995), funzionali allo sviluppo della competenza in L2 sarebbero soprattutto le opportunità date all’apprendente di produrre lingua durante l’interazione con parlanti nativi e non, e l’occorrenza, nell’interazione, di momenti o sequenze dette di negoziazione, nelle quali l’attenzione dell’apprendente si focalizzi sulla forma (*focus-on-form* o FonF).

Nell’interazione, le reazioni dell’interlocutore (*feedback*), sottoforma di chiarimento o correzione, permetterebbero all’apprendente di trarre informazioni sulla correttezza delle proprie produzioni, osservando (*noticing* SCHMIDT, 1994) sia le forme sia lo scarto esistente tra le sue produzioni, e quindi tra la sua interlingua, e le produzioni dell’interlocutore, che, soprattutto se nativo, costituiscono le realizzazioni *target* a cui tendere.

L'ipotesi interazionista, pertanto, suggerisce che l'*output* del non nativo è determinante per lo sviluppo della sua competenza comunicativa in L2 in quanto, stimolando la sua attenzione selettiva sui meccanismi formali della lingua, aiuta l'apprendente ad avanzare ipotesi di funzionamento della stessa, a interiorizzare nuove forme linguistiche (che vengono immagazzinate nella memoria a lungo termine) ed a riflettere su forme precedentemente interiorizzate. Così facendo, l'apprendente innesca un processo di monitoraggio sulla propria produzione linguistica che è determinante per la progressione nel suo sviluppo interlinguistico e, quindi, per la sua acquisizione della L2.

In sintesi, secondo l'ipotesi interazionista, il *feedback* correttivo fornito in contesti comunicativi velocizzerebbe l'apprendimento linguistico.

In quest'ottica, rientrano in gioco le attività grammaticali seppur, come sottolinea Grassi (2010: 10) “con significative differenze rispetto al passato sintetizzabili nel concetto di *focus-on-form* o FonF (DOUGHTY/WILLIAMS 1998), il quale, a differenza del *focus-on-formS* o FonFs basato su un sillabo esplicitamente grammaticale, si svolge ora all'interno di attività fondamentalmente comunicative”.

a. Il FonF vs il FonFs

Prima di procedere, riteniamo utile al nostro discorso soffermarci brevemente sui concetti di FonF e FonFs.

Camilla Bettoni (2010: 164-165) illustra in modo efficace i due approcci *focus-on-formS* (FonFs) e *focus-on-form* (FonF) e in particolare il modo in cui essi suggeriscono di gestire gli errori rispetto all'ordine con cui vengono insegnate le strutture grammaticali.

Il FonFs afferma Bettoni è “erede del metodo grammaticale-traduttivo, prevede un sillabo grammaticale “esterno”, nel senso che le strutture grammaticali esterne si insegnano una dopo l'altra in precise sequenze prestabilite dall'insegnante o da chi progetta il sillabo, e insegnarle vuol dire prima presentarle, poi esercitarle, infine valutarle e sempre correggerle”. Il FonF è invece, continua Bettoni, “erede del metodo comunicativo [...] e propone che

la scelta degli errori da trattare non sia motivata dalla grammatica, bensì dalla comunicazione. La raccomandazione è quindi che gli errori vengano corretti solo quando inficiano la comunicazione durante *task* cooperativi; non in base ad un sillabo grammaticale”.

Long (1991, LONG e ROBINSON 1998) pone fortemente l'accento sulla incidentalità della correzione durante lo scambio comunicativo, egli propone infatti che l'approccio FonF attiri l'attenzione dei discenti sugli elementi linguistici solo ed esclusivamente quando emergono incidentalmente durante le lezioni, in cui, comunque, la focalizzazione primaria rimane puntata sul significato e sulla comunicazione.

La differenza sostanziale, sintetizza Bettoni, tra il FonF di Long e il FonFs è quindi che, in quest'ultimo, l'attenzione primaria dell'insegnamento è posta sulle forme che vengono prima presentate in sequenza secondo il sillabo e sono successivamente oggetto del *feedback* correttivo, mentre il FonF originato da problemi comunicativi dipende dai bisogni comunicativi degli interlocutori, che, in quanto tali, presentano un elevato grado di imprevedibilità e dunque non possono essere previsti o orientati da un sillabo. Ne consegue che il FonF di Long costituisce solamente un modo di fornire *feedback*.

Altri ricercatori, tra cui Catherine Doughty (DOUGHTY e WILLIAMS 1998, DOUGHTY 2003) interpretano il FonF in modo più ampio rispetto a Long, considerandolo non solo come *feedback* correttivo rispetto ad errori che impediscono il buon esito della comunicazione ma anche come approccio che segue in un certo senso una programmazione.

Bettoni cerca di trovare un compromesso tra FonF e FonFs suggerendo la necessità, per velocizzare l'apprendimento linguistico, di fornire, in contesto comunicativo, un *feedback* correttivo mirato, in cui “come nel FonF venga seguito un approccio essenzialmente comunicativo [...] e come nel FonFs venga seguito un sillabo grammaticale, con l'accorgimento però che, durante la comunicazione, il *feedback* correttivo investa solo alcune strutture: quelle imparabili, oggetto della sequenza programmata”.

b. *Il task*

Diversi studi hanno dimostrato che gli apprendenti ‘notano’ il *feedback* interazionale dei compagni nelle attività in classe.

La capacità degli studenti di notare le differenze tra le proprie e le altrui *performance* linguistiche e di recepire le correzioni ricevute dipende sicuramente da processi cognitivi specifici, come ad esempio quelli che sottostanno al funzionamento della memoria a breve termine, ma è anche determinata dalle condizioni di apprendimento e in particolare dal tipo di attività proposte dal docente, che, per il loro svolgimento, possono richiedere un diverso grado di negoziazione e essere più o meno focalizzate su aspetti linguistici specifici.

A questo proposito gli studi hanno dimostrato che la capacità di *noticing* si attiva più facilmente in situazioni in cui emergono dei problemi comunicativi che spingono i partecipanti all’interazione a negoziare il significato e a mettere in campo le strategie più adatte per capire e farsi capire meglio.

Durante l’interazione, quando i parlanti si rendono conto di non aver compreso o di non essere stati compresi si spingono al massimo delle proprie abilità linguistiche e mettono in atto tutte le loro competenze per migliorare l’esito della comunicazione.

Facendo più attenzione alle caratteristiche formali della lingua che stanno elaborando, i parlanti possono raggiungere un maggiore controllo delle strutture linguistiche già interiorizzate e una maggiore competenza rispetto a quelle non ancora completamente acquisite. Attraverso queste strategie, i partecipanti all’interazione, nelle vesti di parlanti, intraprendono un processo di ristrutturazione progressiva della propria interlingua mentre, come ascoltatori, hanno accesso ad un *input* semplificato e quindi più comprensibile, in quanto modificato sia dal punto di vista linguistico che interazionale.

Pertanto, questi contesti interattivi possono essere definiti come “doppiamente focalizzati” (GHEZZI, 2010: 188): l’obiettivo primario ed esplicito per lo studente è infatti sul significato, sul fatto che deve farsi capire dall’interlocutore per portare a termine l’attività, ma parallelamente, perché il significato venga compreso, il parlante deve attivare processi di attenzione

selettiva a livello formale garantendo quindi le condizioni per negoziare su aspetti formali a diversi livelli (lessicale, fonologico, morfosintattico, semantico) a seconda dei problemi linguistici che di volta in volta si verificano. La modalità di preparazione dei *task* e la loro struttura possono avere un ruolo rilevante sul tipo e sulle caratteristiche dell'interazione che vanno ad attivare.

In generale, la letteratura interazionista distingue tra *task* non focalizzati (*unfocussed task*) “[...] that were designed to elicit general samples of learner language” (ELLIS, 2003: 141) e *task* focalizzati (*focussed task*) “[...] that can be employed to elicit use of specific linguistic features” (ELLIS, 2003:141)

In particolare, come riportato in Ghezzi (2010: 197), gli studiosi Pica, Kang e Sauro (2006) ritengono che perché un *task* possa riuscire a focalizzare l'attenzione degli studenti sulla forma deve avere alcuni requisiti precisi, quali:

- a. deve essere pianificato in modo tale da richiedere che l'utilizzo di una forma specifica sia essenziale per il suo completamento;
- b. le forme grammaticali devono essere scelte in base all'interlingua dello studente e tra quelle (nell'*input*) meno salienti a livello percettivo o che mancano di trasparenza nel rapporto tra funzione e significato.

Ghezzi (2010: 188) sottolinea che “i tipi di *task* comunicativi che maggiormente favoriscono la negoziazione (di significato e di forma) sono gli *information gap task* cioè *task* convergenti che prevedono un unico obiettivo o prodotto condiviso per raggiungere il quale è richiesto uno scambio verbale di informazioni”. Tra gli *information gap task*, i tipi di attività che favoriscono maggiormente la negoziazione di significato sembrano essere le attività di riordino (*Jigsaw*), ad esempio attività di in cui gli studenti in coppia devono trovare differenze tra due immagini, avendo però a disposizione solo un'immagine a testa oppure riordinare sequenze di una storia, avendo però a disposizione ciascuno solo una parte di sequenze.

Questi tipi di *task* hanno infatti la caratteristica della doppia focalizzazione di cui detto sopra: mentre gli studenti ripetono e riformulano quanto detto per assicurarsi che l'informazione sia accurata e compresa (*focus* sul significato),

pongono attenzione alla forma con cui veicolano quel significato, e hanno quindi la possibilità di accedere a un *input* adatto al loro livello di interlingua.

c. *Il feedback*

Dal momento che, come abbiamo visto, secondo l'ipotesi interazionista, nelle attività comunicative focalizzate sulla forma risulta cruciale la correzione o *feedback*⁴⁰, numerosi studi hanno classificato e misurato l'efficacia relativa alle diverse realizzazioni di questa mossa comunicativa complessa.

Uno di questi tentativi di categorizzazione è quello proposto da Grassi (2010: 107 - 119). Tale classificazione verrà presa in considerazione nell'elaborazione degli strumenti per l'analisi delle interazioni orali tra gli studenti in quanto ritenuta funzionale e soddisfacente per il *focus* della nostra ricerca.

La base della proposta di Grassi consiste in un'analisi degli atti che possono comporre la mossa di *feedback* che, in quanto mossa complessa, può essere composta da più atti, come ad esempio “la segnalazione di un problema e la possibile classificazione dello stesso; l'eventuale richiamo al coinvolgimento, più o meno fortemente sollecitato, dell'interlocutore o dell'uditorio (la classe) nella sua soluzione, e, infine, la fornitura o meno di indizi [...] per la soluzione del problema”.

Secondo Grassi, i tratti costitutivi della mossa comunicativa del *feedback* sono l'esplicitezza, la precisione, la forza, la ricchezza e il tecnicismo dell'offerta d'indizi risolutivi.

⁴⁰ È opportuno ricordare che, per motivi diversi, sia teorici che pratici, il *feedback* potrebbe anche non esserci. Ad esempio, rispetto alle ragioni pratiche, la tipologia stessa dell'attività in cui gli apprendenti sono impegnati, il tempo a disposizione e il livello di competenza linguistica del parlante che compie l'errore possono influire sulla scelta di correggere o dedicare del tempo alla riflessione sul problema linguistico. Dal punto di vista teorico, si può ritenere che la fornitura di *feedback* possa essere non solo inutile ma anche dannosa per l'acquisizione linguistica: la correzione può inibire e 'bloccare' il parlante anziché migliorarne la sua *performance* linguistica. Tale rischio viene chiaramente evidenziato da Krashen quando afferma che “improvement comes from supplying communicative and comprehensive input, and not from forcing and correcting production” (1981:7).

Riportiamo di seguito la tabella contenuta in Grassi (2010: 108) in cui la studiosa riassume i tratti costitutivi degli atti della mossa di *feedback* sopra elencati:

Esplicitezza della SEGNALAZIONE della presenza di elementi problematici	
<i>Come scusa?</i>	<i>È corretta questa frase?</i>
_____→	
minore	maggiore
Precisione dell' IDENTIFICAZIONE dell'elemento errato	
<i>C'è qualcosa che non va in questa frase.</i>	<i>“Aprito” non va bene.</i>
_____→	
minore	maggiore
Forza della SOLLECITAZIONE a condividere il lavoro di riparazione:	
<i>No. GLI ho parlato.</i>	<i>Sei sicuro che occorra LO?</i>
_____→	
minore	maggiore
Ricchezza (a) e tecnicismo (b) dell' OFFERTA D'INDIZI risolutivi:	
<i>Devi cambiare qualcosa.</i>	<i>Devi usare l'ausiliare “essere”.</i>
<i>Guarda che Ciro è un uomo.</i>	<i>Devi usare la forma maschile.</i>
_____→	
minore	maggiore

Tab. 8.2 *Tratti costitutivi degli atti della mossa di feedback (GRASSI R., PIANTONI M., GHEZZI C., 2010: 108)*

Il primo parametro si riferisce alla segnalazione con cui si informa che l'intervento in atto è di tipo correttivo. Quando il destinatario recepisce tale segnalazione, pone particolare attenzione a quanto seguirà e, di conseguenza, noterà il divario esistente tra la sua produzione e la versione corretta.

La segnalazione può avere un minore o maggiore grado di esplicitezza: segnalazioni del tipo “*No, non va bene, c'è un problema*” è inequivocabile dal momento che, anche se non fornisce indicazioni precise sull'errore commesso,

fa intendere chiaramente la presenza di problemi legati alla accettabilità linguistica e comunicativa della lingua prodotta.

Se invece la segnalazione si attua attraverso un atto meno esplicito come ad esempio “*Come scusa?*” la segnalazione può non essere recepita come tale e in questo caso potrebbe non essere attivata la maggiore attenzione (*noticing*) sull’elemento problematico all’interno della produzione linguistica.

Il secondo parametro riportato nella tabella è la precisione, da intendere come il grado di precisione nell’identificazione della forma scorretta all’interno della lingua prodotta. C’è una maggiore precisione se l’elemento linguistico scorretto viene ripetuto in modo isolato oppure enfaticizzato attraverso il tono della voce; al contrario è minima o nulla se l’elemento errato, non essendo ripetuto o enfaticizzato, è da ricavare attraverso una segnalazione generica o il confronto con la versione corretta.

Il successivo tratto distintivo della tipologia di *feedback* è relativo al grado di sollecitazione alla condivisione della risoluzione del problema.

La condivisione può non essere presente se l’insegnante o i compagni linguisticamente più esperti correggono l’errore prima che l’apprendente possa rendersi conto di averlo commesso o se è lo stesso apprendente ad autocorreggersi prima di segnalazioni o interventi del docente o di altri.

Infine, oltre alle sollecitazioni, l’apprendente può essere guidato nella riparazione del problema linguistico attraverso la fornitura di indizi più o meno espliciti.

Rispetto a quest’ultimo parametro, Grassi isola un ulteriore tratto relativo al modo in cui è fornito l’indizio, riferendosi all’uso maggiore o minore della terminologia metalinguistica (cfr. *Questo sostantivo è maschile vs* *Ciro è un uomo*).

Pur sottolineando come “un modello di categorizzazione in tratti ed atti possa rivelarsi strumento utile ai ricercatori per un’agevole categorizzazione dei dati autentici, dalla quale far scaturire riflessioni proficue sulle diverse manifestazioni del *feedback* e attraverso cui promuovere negli insegnanti la consapevolezza delle molteplici componenti intrecciate nelle realizzazioni da questi concretamente utilizzate per gli obiettivi didattici del loro lavoro” (2010: 112), Grassi precisa che “nella realtà interazionale didattica, spesso le

realizzazioni del *feedback* incorporano e unificano i tratti selezionati” (2010: 11).

d. I principali tipi di feedback

Verranno di seguito illustrate tre specifiche modalità di *feedback* - la sollecitazione, la riformulazione e l’informazione metalinguistica - che risultano essere i più investigati dagli studiosi e nei quali si ritrovano i principali atti visti nel paragrafo precedente. Faremo riferimento a questi specifici tipi di *feedback* nella nostra ricerca.

Riteniamo efficace illustrare questi ‘approcci correttivi’ selezionati dagli studiosi attraverso la tabella proposta in Grassi (2010: 113).

La studiosa, riferendosi all’ipotetica produzione errata **Ieri ho arrivato tardi*, riporta nella tabella la denominazione, una esemplificazione e la teoria di riferimento per ciascuno dei *feedback* selezionati.

I principali tipi di feedback
Reazioni alla produzione <i>*Ieri ho arrivato tardi</i>
La sollecitazione o <i>prompt</i> (Lyster 2004), più o meno focalizzata e/o enfatizzata rispetto all’elemento errato: <i>Come scusa?</i> (vago) // <i>Hai detto HO</i> (focalizzato ed enfatizzato) (<i>Ipotesi dell’output</i> , Swain 1985)
La riformulazione o <i>recast</i> (Long 2007), più o meno focalizzata e/o enfatizzata <i>Ieri sei arrivato tardi</i> (non identificativo e non enfatizzato) // <i>SONO</i> (identificativo e enfatizzato) (<i>Teoria del contrasto</i> , Saxton 1997; <i>Ipotesi dell’interazione</i> , Long 1996)
L’informazione metalinguistica (Ellis, Loewen, Erlam 2006) più o meno precisa e più o meno tecnica <i>Devi cambiare qualcosa in questa frase</i> (generale) // <i>“Ho” non va bene</i> (focalizzata ma non tecnica) // <i>L’ausiliare non è avere</i> (focalizzata e tecnica)

Tab. 8.3: *I principali tipi di feedback* (GRASSI R., PIANTONI M., GHEZZI C., 2010: 113)

Commentiamo ora queste tipologie di *feedback*, rilevandone per ciascuna i punti di forza e gli svantaggi applicativi.

La sollecitazione o *prompt* consiste nell'esortare l'apprendente ad autocorreggersi. Tale esortazione può venire dal docente, da un pari dell'apprendente o dal gruppo intero (*self* o *peer-repair*).

La sollecitazione può essere attuata verbalmente o attraverso il ricorso al linguaggio non verbale, la gestualità e le espressioni facciali.

Gli studiosi ritengono rilevante questa tipologia di *feedback* perché coinvolge gli apprendenti nella correzione e ciò creerebbe ulteriori opportunità di acquisizione delle strutture della L2.

Il riferimento teorico è all'ipotesi dell'*output* di Swain secondo la quale, come abbiamo visto sopra, l'*input* comprensibile non è sufficiente per l'acquisizione della L2 perché spesso gli apprendenti comprendono il significato di un *input* anche senza la necessità di riflettere sulla morfosintassi che lo costituisce. Al contrario, sarebbero le opportunità offerte all'apprendente di produrre lingua a svolgere un ruolo determinante nello sviluppo della sintassi e della morfologia. Di conseguenza, la modalità di correzione migliore sarebbe quella di sollecitare l'autocorrezione dell'apprendente che così facendo andrebbe a produrre altro *output* con grande probabilità di essere corretto.

Ma la sollecitazione può presentare anche degli svantaggi di ordine pratico, ad esempio legati alla lunghezza delle sequenze negoziali che possono essere innescate dal *prompt*. Se, infatti, la produzione dell'apprendente che segue la correzione risulta nuovamente scorretta o sollecita nuove domande, ciò può rendere necessari ulteriori spiegazioni ed approfondimenti che possono richiedere più tempo rispetto a quello a disposizione.

Per questo motivo, gli studi hanno evidenziato che il ricorso alla sollecitazione avverrebbe maggiormente quando l'errore riguarda aspetti linguistici che costituiscono l'oggetto specifico della attività o della lezione mentre non risulterebbe efficace nei casi in cui l'errore non fosse oggetto dell'attività, la correzione dello stesso richiedesse delle abilità linguistiche che l'apprendente non ha ancora maturato o, infine, fosse necessario procedere in modo più rapido per lo svolgimento dell'attività stessa.

In questi casi viene preferita una altra modalità di correzione considerata maggiormente implicita e risolutiva, la riformulazione o *recast*.

Un punto di forza della riformulazione è legato al fatto che essa non interrompe il flusso comunicativo quindi non distrae né inibisce l'apprendente con le spiegazioni metalinguistiche; al contrario, essa fornisce le informazioni di cui l'apprendente ha bisogno per procedere, in modo immediato e quando l'attenzione dello studente è viva e quindi ben predisposta al *noticing*.

Tra i punti deboli invece va ricordato che una correzione di questo tipo non sollecita lo studente a produrre lingua ed a riflettere sul come porre rimedio al suo errore. Inoltre, c'è la possibilità che il *recast* sia interpretato in modo ambiguo, a metà strada tra un commento contenutistico e una reazione correttiva metalinguistica. A causa di tale ambiguità interpretativa, la valenza correttiva del *recast* può sfuggire all'apprendente, in particolare su errori di tipo morfosintattico.

Infine, la spiegazione metalinguistica costituisce il tipo di *feedback* più esplicito in quanto è costituito da un'informazione che indica all'apprendente la natura dell'errore commesso. Questa informazione può essere usata come *prompt* esplicito, in grado di sollecitare un'autocorrezione dello studente (per esempio "*Devi usare l'ausiliare essere qui*") oppure essere accompagnata da una riformulazione ("*Arrivare è verbo di movimento quindi si dice sono arrivato*"). In entrambe le possibilità, questa modalità di *feedback* richiama esplicitamente conoscenze metalinguistiche dichiarative, ciò da una parte la rende meno ambigua rispetto alle sue finalità correttive, dall'altro "costituisce un 'ponte' tra le conoscenze in possesso dell'apprendente [...] e la loro automatizzazione in un uso rapido e inconscio" (Grassi 2010: 117).

Il fatto che questo tipo di *feedback* possa bloccare il flusso comunicativo non viene considerato solamente un difetto, infatti per i suoi sostenitori proprio questo blocco può favorire l'attività di *noticing* dell'apprendente.

D'altra parte, l'applicabilità di questo metodo di correzione risulta essere limitato a quei casi in cui gli apprendenti possiedono un livello di competenza linguistica tale da poter comprendere i riferimenti grammaticali.

Riassumendo, per la ricerca interazionista, per velocizzare l'acquisizione linguistica, risulta perciò fondamentale che l'attività didattica sia improntata

sul *focus-on-form* a sfondo comunicativo, che includa un sapiente utilizzo del *feedback* e che sia strettamente legata al modello operativo del *task*.

Dopo queste necessarie premesse, illustriamo come accennato sopra, dapprima gli obiettivi da raggiungere tramite l'analisi delle interazioni orali in classe per poter rispondere alla prima delle due domande e di seguito l'obiettivo da perseguire per soddisfare la seconda domanda di ricerca.

Durante i momenti di lezione frontale, gli obiettivi della nostra indagine sono:

- a. osservare e registrare il comportamento verbale e le strategie comunicative del docente quando impegnato nella conversazione con i discenti oggetto di osservazione; ad esempio indagare se il docente utilizza altre lingue veicolari rispetto all'italiano, se apporta delle modifiche morfosintattiche o interazionali al suo parlato al fine di garantire *input* comprensibile, se corregge gli studenti e quali tipi di *feedback* fornisce;
- b. osservare e registrare il comportamento verbale e le strategie comunicative degli studenti stranieri impegnati negli scambi comunicativi con il docente e con i compagni italiani;
- c. osservare e registrare il comportamento verbale e le strategie comunicative degli studenti italiani impegnati negli scambi comunicativi con i compagni stranieri oggetto dell'osservazione.

Graficamente, tali obiettivi possono essere illustrati attraverso il diagramma riportato nella figura 8.1:

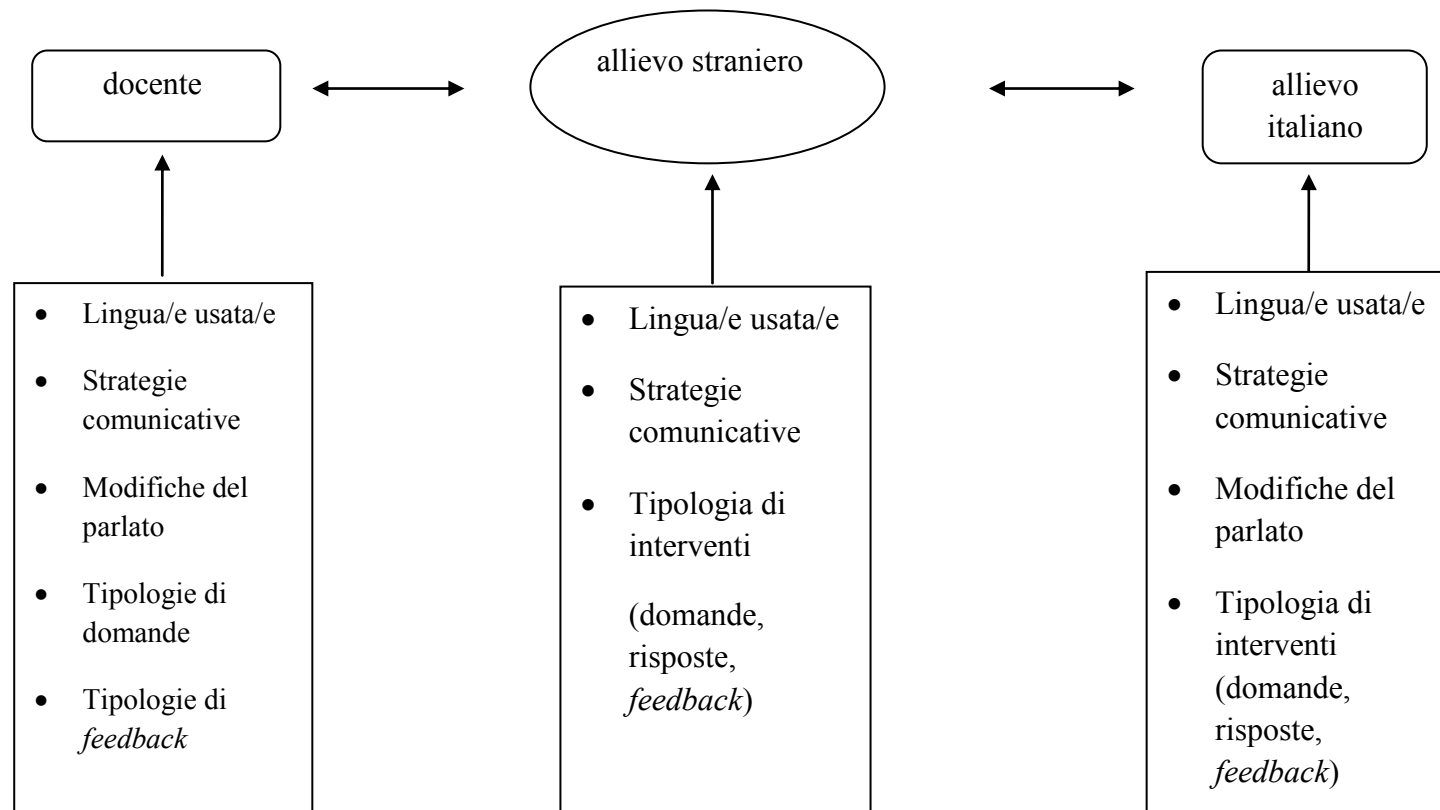


Fig. 8.1: *Obiettivi perseguiti nell'analisi dell'interazione tra la docente e gli allievi stranieri e tra gli allievi italiani e i compagni migranti durante le lezioni frontali*

Quando invece gli apprendenti stranieri e italiani sono impegnati, a coppie o nel piccolo gruppo, nello svolgimento di *task* cooperativi gli obiettivi dell'osservazione sono i seguenti:

- a. registrare se emergono dei problemi linguistici, indagare se tali errori sono legati all'oggetto di acquisizione dell'attività o sono invece incidentali e quale piano della competenza linguistica e comunicativa (morfologico, sintattico, fonetico, lessicale ecc...) sia interessato dall'errore;
- b. rilevare se lo studente italiano offre del *feedback* correttivo e quale tipo di correzione mette in atto, sulla base della classificazione illustrata precedentemente;
- c. verificare se l'apprendente straniero, in seguito alle correzioni (*feedback*) ricevute dell'interlocutore più esperto linguisticamente, osserva (*noticing*) il divario tra la sua produzione linguistica e quella del compagno e focalizza la sua attenzione sugli aspetti formali della lingua (FonF), arrivando ad una soluzione del problema linguistico che possa, da un lato, far sì che la comunicazione abbia un esito positivo e, dall'altro, favorire la sua progressione interlinguistica.

Tali obiettivi sono rappresentati graficamente attraverso la figura che segue:

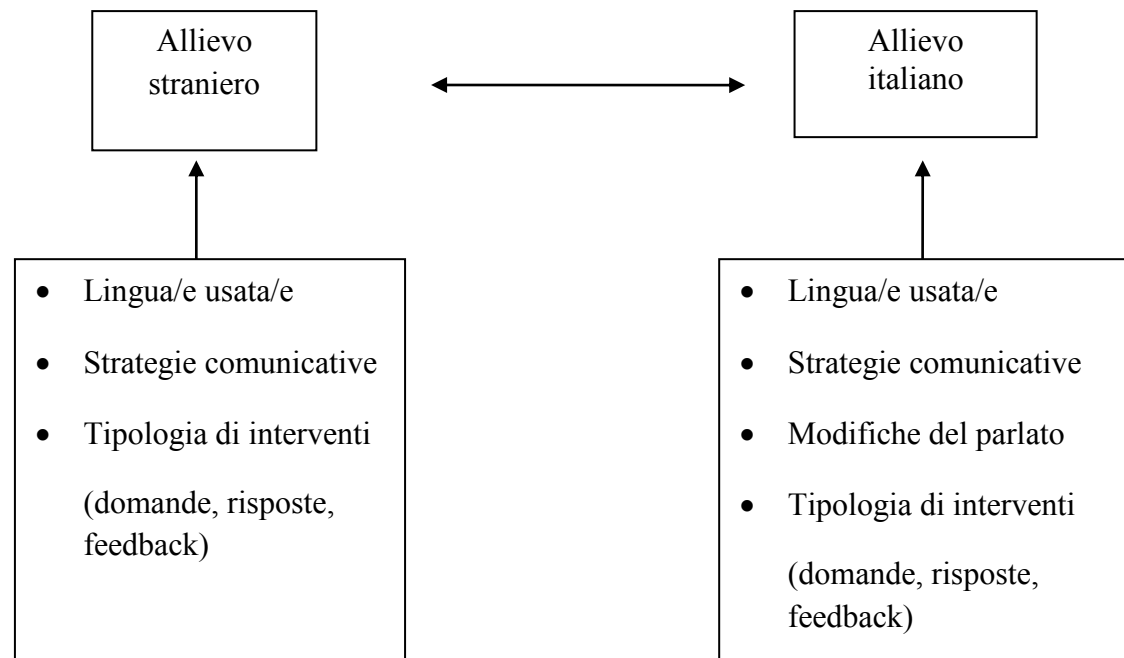


Fig. 8.2: *Obiettivi perseguiti nell'osservazione dell'interazione nei gruppi sperimentali durante i task cooperativi*

Per quanto riguarda la seconda domanda di ricerca (*b. Gli allievi stranieri possono costituire una risorsa per lo sviluppo della competenza o quantomeno della sensibilizzazione interculturale in classe?*) l'obiettivo, come accennato, è indagare se la presenza di allievi provenienti da altri contesti culturali possa costituire un'occasione di confronto (inter)culturale e favorire lo sviluppo, in classe, di una competenza o quantomeno sensibilizzazione interculturale. Questo obiettivo può essere rappresentato attraverso il seguente grafico:

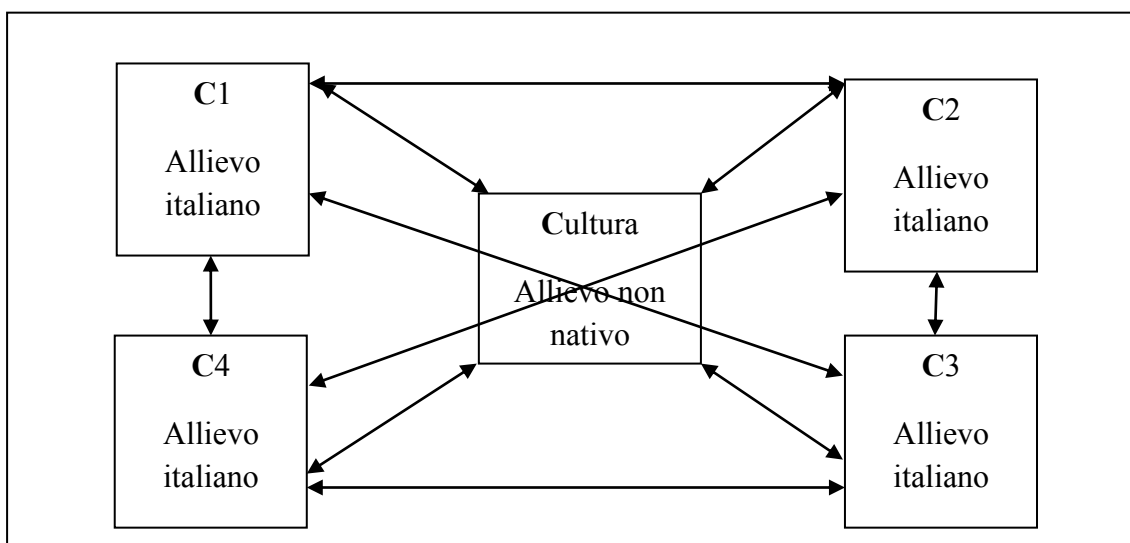


Fig. 8.4: *Il confronto interculturale in classe*

Come si evince dal grafico, durante le osservazioni, si indagherà se la presenza di culture altre in classe possa favorire non solo il confronto e lo scambio culturale tra alunni stranieri e alunni italiani ma se tale presenza possa essere un'occasione anche per un confronto trasversale tra le micro culture proprie di ciascun allievo.

8.4 Fasi della sperimentazione

La sperimentazione in classe ha seguito le seguenti fasi:

- a. la pianificazione;
- b. l'osservazione in classe, la raccolta dei dati attraverso le registrazioni audio e la trascrizione delle registrazioni effettuate;
- c. l'analisi e la discussione dei dati raccolti attraverso gli strumenti di analisi elaborati;
- d. le conclusioni e le riflessioni su questioni aperte e possibili sviluppi futuri.

In questo capitolo verranno illustrati gli strumenti elaborati, nei due capitoli successivi verranno analizzati i dati relativi, rispettivamente, alle interazioni orali tra la docente e gli alunni migranti e tra gli apprendenti nativi e non durante i momenti frontali di lezione (cap. 9) ed alle interazioni orali tra gli studenti migranti e i compagni italiani durante lo svolgimento di *task* cooperativi (cap. 10).

Le principali azioni svolte durante la pianificazione della sperimentazione in classe sono state le seguenti:

- a. la definizione del *focus* e degli obiettivi di ricerca;
- b. l'individuazione del contesto in cui svolgere la sperimentazione;
- c. la programmazione e lo svolgimento degli incontri prima con la dirigente scolastica della scuola per illustrare le motivazioni e i contenuti della sperimentazione e chiedere l'autorizzazione a svolgerla, successivamente con l'insegnante accogliente per illustrare e organizzare la sperimentazione;
- d. la definizione della metodologia e l'elaborazione degli strumenti di ricerca.

8.5 Gli strumenti di ricerca

Gli strumenti elaborati per la sperimentazione riguardano sia la docente che gli apprendenti nativi e migranti e sono riportati nell'Appendice 3.

Essi si distinguono in strumenti impiegati precedentemente e successivamente alle osservazioni ed alle rilevazioni effettuate in classe.

8.5.1 Gli strumenti di ricerca utilizzati prima delle osservazioni in classe

Gli strumenti predisposti prima delle osservazioni sono focalizzati sia sulla docente che sugli allievi non nativi oggetto dell'indagine.

Relativamente agli studenti, sono stati utilizzati tre strumenti:

- la griglia per la definizione del livello di competenza linguistica e comunicativa in italiano L2 degli allievi stranieri *focus* delle osservazioni (Scheda A);
- la scheda per la rilevazione delle intelligenze attivate dagli studenti osservati (Scheda B);
- i modelli di Kolb, di Gregorc e di Comoldi e De Beni per la definizione degli stili cognitivi degli studenti stranieri osservati (cfr. par. 3.1.4).

Questi strumenti hanno lo scopo di delineare i profili dei discenti non nativi osservati, rispetto alla loro competenza linguistico-comunicativa in L2, alla tipologia di intelligenza attivata e allo stile cognitivo, elementi quest'ultimi che, considerata anche la provenienza culturale degli allievi osservati, possono, a nostro avviso, incidere in modo significativo sul comportamento verbale e interazionale degli studenti.

Per quanto riguarda la docente:

- l'intervista (Scheda C).

Di seguito vengono illustrate e commentate le schede A e B mentre per i modelli utilizzati per ipotizzare gli stili cognitivi dei discenti rimandiamo al par. 3.1.4 nel quale sono stati presentati.

SCHEDA A: I LIVELLI DI COMPETENZA LINGUISTICA E COMUNICATIVA DEGLI ALUNNI STRANIERI OSSERVATI

Allievo	Età	Paese di origine	L1	Periodo in Italia	Fase Interlingua in L2	Livello di competenza linguistica in L2 relativa a						
						Correttezza grammaticale	Ampiezza del lessico	Comprensione orale	Interazione orale	Comprensione scritta	Produzione scritta	Cooperare

Questa griglia ha lo scopo di definire il livello di competenza in L2 degli allievi stranieri *focus* dell'osservazione in base a specifici descrittori, adattati al contesto scolastico, sulla base di quelli proposti dal QCE. La scelta è ricaduta su questi descrittori perché ritenuti più adeguati ai fini dell'indagine svolta.

Per ogni alunno vengono indicati il nome, l'età, il paese di provenienza, il periodo di permanenza in Italia, la sua fase di sviluppo interlinguistico (*prebasica, basica o postbasica*) ed infine il suo livello linguistico in italiano L2 rispetto ai seguenti descrittori del QCE: correttezza grammaticale della lingua prodotta, ampiezza del lessico posseduto, abilità di comprensione orale generale ed interazione orale generale, comprensione generale di un testo scritto, produzione scritta generale e competenza nella cooperazione.

Tali descrittori sono illustrati nelle tavole che seguono.

È possibile che gli alunni presentino livelli di competenza diversi per i diversi usi della lingua indicati. È molto improbabile infatti che un individuo che apprende una lingua seconda possa essere definito con un unico livello di competenza in tutti gli usi della lingua.

L'esperienza consolidata del *testing* ha evidenziato che, nella maggior parte dei casi, le prestazioni degli apprendenti non risultano omogenee per livello rispetto alle attività proposte.

Questa osservazione conferma sia l'esistenza di variabili individuali che influenzano il processo di apprendimento sia i risultati delle ricerche acquisizionali che mostrano come alcune abilità si raggiungano prima di altre (es. la comprensione in genere prima della produzione; la lettura prima della scrittura ecc.). Un apprendente, per esempio, può raggiungere il livello A2 nella comprensione orale e fermarsi invece al livello A1 nell'interazione orale.

La Scheda A compilata per ciascun apprendente non nativo osservato è contenuta nell'Appendice 4.

SCHEDA B: LE INTELLIGENZE ATTIVATE

Nome allievo:

Intelligenza linguistica

- Gli piacciono molto i giochi di parole, le barzellette, i racconti
- Impara meglio ascoltando e leggendo
- Trova più facili le materie linguistiche (lingue straniere, italiano) che quelle scientifiche
- Gli piace molto imparare parole nuove e il loro significato

Intelligenza logico-matematica

- Risolve molto volentieri i problemi e le operazioni matematiche
- Si chiede spesso come funzionano le cose o in concetti
- Gli piace misurare e categorizzare

Intelligenza visivo-spaziale

- Ha un buon senso dell'orientamento e gli piacciono le attività collegate allo spazio (mappe, cartine, grafici,...)
- Gli piace molto risolvere labirinti o altri giochi visivi
- Gli piace più la geometria dell'algebra

Intelligenza cinestesico-corporea

- E' molto bravo negli sport
- Ha bisogno di muoversi spesso, non riesce a stare fermo a lungo
- Usa molto la gestualità quando parla

Intelligenza musicale

- A volte canta, fischieta o canticchia tra sé e sé
- Se sente una melodia, la sa subito riprodurre
- A volte tamburella con le dita il ritmo di una melodia

Intelligenza interpersonale

- Preferisce i momenti di lavoro in gruppo e confrontarsi con i compagni
- Preferisce i giochi e gli sport di gruppo
- Gli piace insegnare agli altri quello che sa

Intelligenza intrapersonale

- Preferisce lavorare da solo
- Ama rimanere un po' da solo a riflettere
- Ha un hobby personale che lo prende molto

Intelligenza naturalistica

- Gli piacciono molto le scienze, la biologia e tutto ciò che ha a che fare con la natura
- Sa molte cose che riguardano la natura, le piante, gli animali
- Gli piace stare all'aperto e soffre in uno spazio chiuso

Fonte: MARIANI L., POZZO G., 2002, *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia

Le Schede B compilate in base ai soggetti osservati sono contenute nell'Appendice 5.

Prima di iniziare le osservazioni in classe abbiamo intervistato la docente accogliente (Scheda C).

Le domande oggetto dell'intervista sono riportate di seguito mentre il testo dell'intervista completo delle risposte fornite dall'insegnante è contenuto nell'Appendice 6 (Scheda C: *Intervista alla docente*).

SCHEDA C: INTERVISTA ALLA DOCENTE

1. Durante le Sue lezioni, oltre all'italiano, usa altre lingue con gli studenti stranieri? Se sì, quali e per quali scopi?
2. Mette in atto delle strategie comunicative (es. modifiche al suo parlato) per facilitare la comprensione degli allievi stranieri? Quali e in quali occasioni?
3. Durante l'interazione orale, in quali occasioni ritiene opportuno correggere le produzioni linguistiche degli studenti stranieri?
4. Rispetto ai *feedback* correttivi che possono essere forniti alle produzioni linguistiche degli allievi, gli studi li suddividono principalmente in tre tipi: la *sollecitazione* (es. "Scusa?" "Come hai detto?"), la *riformulazione* (cioè quando si ripete, in modo corretto, l'elemento scorretto) e l'*informazione metalinguistica* (es. "Devi cambiare qualche cosa in questa frase" o "X non va bene perché..."). Lei, a quali di questi tipi di *feedback* correttivi fa ricorso? In quali occasioni e perché?
5. Ritiene che la presenza di allievi stranieri in classe possa costituire una risorsa per l'apprendimento dell'italiano da parte degli allievi italiani? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti?

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di allievi stranieri si è dimostrata una risorsa per l'apprendimento dell'italiano da parte degli allievi italiani
6. Ritiene che gli allievi italiani possano costituire una risorsa per l'apprendimento dell'italiano da parte degli allievi stranieri? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti?

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui gli allievi italiani si sono dimostrati una risorsa per l'apprendimento dell'italiano da parte degli allievi stranieri
7. Quali metodologie e attività didattiche usa o potrebbe usare per far sì che gli studenti fungano da risorsa reciproca per i loro rispettivi apprendimenti linguistici?

8. Ritiene che la presenza di allievi stranieri in classe possa costituire una risorsa per lo sviluppo di una sensibilizzazione (inter)culturale degli studenti (italiani e stranieri)? Perché?

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di allievi stranieri si è dimostrata una risorsa per l'arricchimento culturale degli studenti (italiani e stranieri)

9. Quali attività e/o progetti (sia in classe che fuori dalla classe) potrebbero far sì che gli studenti fungano da risorsa per lo sviluppo reciproco di una maggiore sensibilizzazione (inter)culturale?

Lo scopo dell'intervista è quello di raccogliere dati circa l'interazione in classe a partire dal punto di vista della docente, ossia dalle sue opinioni e percezioni rispetto alle strategie comunicative adottate durante l'interazione con gli allievi di origine non italiana ed ai *feedback* correttivi forniti.

Tali dati saranno successivamente messi a confronto con quanto rilevato direttamente attraverso la trascrizione delle interazioni orali.

8.5.2 Gli strumenti di ricerca utilizzati durante le osservazioni

Durante le osservazioni sono state registrate:

- a. le interazioni orali tra la docente e gli studenti stranieri e tra questi ultimi e i loro interlocutori italiani nei momenti di lezione frontale;
- b. le interazioni orali tra gli apprendenti stranieri e i compagni italiani impegnati, in coppia e/o nel piccolo gruppo, nello svolgimento dei *task* cooperativi.

I criteri di trascrizione adottati sono riportati nelle Appendici 7 e 8 mentre le trascrizioni oggetto di analisi sono raccolte nell'Appendice 9.

8.5.3 Gli strumenti di ricerca utilizzati dopo le osservazioni

Al termine di ogni lezione osservata si è provveduto a:

- a. delle registrazioni effettuate e all'analisi delle stesse attraverso i seguenti strumenti:
 - *Scheda D*: scheda per l'analisi dell'interazione tra la docente e gli alunni stranieri nei momenti di lezione frontale;
 - *Scheda E*: scheda per l'analisi dell'interazione tra gli allievi migranti e i compagni italiani nei momenti frontali di lezione e durante le attività in coppia o in gruppo;
 - *Scheda F*: scheda per l'analisi di eventuali confronti interculturali effettuati durante le lezioni;
- b. fotocopiare ed inserire i materiali didattici utilizzati nelle lezioni osservate all'interno del Portfolio (cfr. Appendice 15).

Per chiarezza e praticità le Schede D ed E sono state denominate in modo diverso, anche se la struttura e i contenuti sono sostanzialmente gli stessi, la Sezione 1, infatti, può essere riservata alla docente o all'apprendente italiano a seconda che la scheda sia utilizzata per analizzare le interazioni tra docente/allievo straniero o tra allievo italiano/allievo straniero.

La sola differenza significativa tra le due schede è presente nella Sezione 2 (riservata al discente straniero) in cui, nella Scheda E a differenza di quella D, c'è, come vedremo, anche una parte utile a registrare la reazione del discente ai *feedback* correttivi eventualmente ricevuti dal/dai parlante/i italofono/i con cui interagisce, dal momento che questo dato risulta essere determinante considerando lo scopo della nostra ricerca.

Di seguito vengono illustrate la Scheda D/E e la Scheda F.

- a. La *Scheda D/E*: scheda per l'analisi dell'interazione docente e alunno straniero o tra alunno italiano ed alunno straniero

L'obiettivo della scheda è quello di osservare e registrare il comportamento verbale e le strategie comunicative messe in atto dalla docente e dell'apprendente straniero quando interagiscono durante i momenti frontali di lezione e/o tra gli apprendenti nativi e i compagni migranti quando interagiscono sia nella lezione frontale che nello svolgimento di attività cooperative.

La scheda è divisa in due sezioni, la prima riservata alla docente e/o agli apprendenti nativi (Sezione 1) mentre la seconda è dedicata agli apprendenti non nativi osservati (Sezione 2).

La Sezione 1 (docente/alunno nativo) è suddivisa in cinque parti.

Lo scopo della *prima parte* è quello di registrare eventuali altre lingue, oltre all'italiano, utilizzate dalla docente e/o dal discente nativo quando interagiscono con gli allievi stranieri.

PRIMA PARTE: LINGUE USATE oltre l'italiano

Lingua	Scopo	Esempio

La *seconda parte* vuole indagare se e quali *modifiche, linguistiche e conversazionali*, vengono apportate al proprio parlato dalla docente e/o dagli alunni italiani durante le interazioni con gli studenti stranieri.

Relativamente alle modifiche linguistiche il *focus* è posto sulla fonologia, sulla morfologia e sintassi e sulla semantica mentre, per quanto riguarda la conversazione, la scheda vuole rilevare se i parlanti nativi apportano delle modifiche relative al contenuto e alla struttura interazionale.

**SECONDA PARTE: MODIFICHE NEL PARLATO DELLA
DOCENTE E/O DELL'APPRENDENTE NATIVO⁴¹**

Modifiche linguistiche

Fonologia		Esempi
Utilizzo di enfasi e pause		
Ritmo rallentato dell'eloquio		
Articolazione attenta		
Riutilizzo di forme estese/evitamento di forme contratte		
Morfologia e sintassi		
Enunciati composti accuratamente		
Enunciati brevi (minor numero di parole per enunciato)		
Regolarità/utilizzo canonico dell'ordine delle parole		
Ritenzione di costituenti opzionali (es. ripetizione del pronome soggetto)		
Verbi con marca di presente/meno riferimenti temporali non al presente		
Uso di domande		
Più domande chiuse (si/no), meno domande aperte		
Semantica		
Minor varietà lessicale		
Meno espressioni idiomatiche		
Maggior frequenza di nomi e verbi sul totale lessicale		
Alta percentuale di copule rispetto ad altri verbi		
Meno forme opache (preferenza per nomi completi rispetto ai nomi, per verbi concreti rispetto a verbi vuoti come "fare")		

⁴¹ Per questa parte della scheda la fonte è la traduzione e l'adattamento da Larsen-Freeman, Long 1991: 125 proposti in Grassi 2008: 127-128

Modifiche conversazionali

Contenuto		Esempi
Gamma di <i>topic</i> (tematiche, argomenti) ristretta/maggiormente prevedibile		
Orientamento verso il «qui-ed-ora»		
Struttura interazionale		
Meno lotta per il mantenimento del <i>topic</i>		
Maggior accettazione di cambiamenti non intenzionali di <i>topic</i>		
Uso di ripetizioni (di sé o di quanto detto dall'interlocutore, ripetizioni identiche o perifrasi, ripetizioni complete o parziali)		
Uso di <i>comprehension checks</i> ovvero atti di controllo della comprensione dell'interlocutore (es. avete capito?)		
Uso di <i>confirmation checks</i> o atti per ottenere conferme della propria comprensione (tu vuoi dire X?)		
Uso di <i>clarification requests</i> o atti di richiesta di chiarimento (cosa intendi?)		
Uso di sequenze composte da domanda-risposta		

L'obiettivo della *terza parte* è osservare le tipologie delle domande poste da docente e alunni italiani agli studenti migranti.

Ciò permetterà di rilevare quali tipi di *input* per la produzione e l'interazione orale vengono dati agli studenti stranieri durante la lezione e come questi ultimi reagiscono a tali stimoli.

TERZA PARTE: TIPOLOGIA DELLE DOMANDE

Destinatario della domanda	Tipologia della domanda	Esempi

Nella *quarta parte* viene analizzato il tipo di *feedback*, inteso come reazione rispetto all'accettabilità delle produzioni linguistiche orali degli apprendenti (*output*), fornito da docente e discenti italofoni.

È importante individuare la tipologia di *feedback* fornito dal docente perché, come abbiamo visto (cfr. par. 8.3.2), esso va incidere e influenzare le successive produzioni linguistiche degli studenti.

Il *feedback* viene indicato scegliendo tra i tre tipi di feedback più investigati dagli studiosi (sollecitazione, riformulazione e informazione metalinguistica).

QUARTA PARTE: TIPI DI FEEDBACK CORRETTIVI FORNITI DALLA DOCENTE

Tipi di feedback	Esempi

Infine, lo scopo della *quinta parte* è quello di raccogliere dati circa il ricorso al linguaggio non verbale da parte dei nativi, indicando la situazione in cui ciò avviene e gli scopi per cui viene messa in atto tale strategia.

QUINTA PARTE: USO DEL LINGUAGGIO NON VERBALE

Situazione didattica	Esempi	Scopi

La Sezione 2 (allievo straniero) della Scheda D/E è suddivisa in tre parti.

Nella *prima parte* vengono raccolti dati circa il repertorio linguistico usato in classe dallo studente straniero osservato, in particolare si vuole indagare se, oltre all'italiano, l'apprendente straniero utilizza altre lingue e per quali scopi.

PRIMA PARTE: LINGUA/E USATA/E

Lingua	Scopo	Esempio

L'obiettivo della *seconda parte* è quello di indagare quali sono le strategie comunicative messe in atto dal discente migrante per comprendere e farsi comprendere durante l'interazione con la docente.

SECONDA PARTE: STRATEGIE COMUNICATIVE ADOTTATE

Evitamento	
Evitamento del <i>topic</i>	
Abbandono del messaggio	
Parafrasi	
Approssimazione	
Coniazione di parole	
Circonlocuzioni	
Appoggio dell'interlocutore	
Mimica	

La *terza parte*, infine, vuole fornire un quadro circa la partecipazione nell'interazione orale dello studente straniero osservato.

Nello specifico si mira a registrare il numero totale degli interventi dello studente osservato e la loro tipologia (prendere la parola, rispondere, fare domande).

TERZA PARTE: PARTECIPAZIONE E INTERAZIONE

Tipologia di interventi

Prendere la parola per:	Esempi
Esprimere un'opinione	
Raccontare un evento	
Fare una domanda	
Rispondere	
.....	

Tipologia di domande

Tipologia di domande	Esempi
Chiedere aiuto	
Chiedere una spiegazione o un chiarimento	
Chiedere un permesso	
.....	

Tipologia di risposte

Tipologia di risposte	Esempi
Risposta si/no	
Risposta breve ⁴²	
Risposta aperta ⁴³	
Risposta con riferimento a supporti iconici e/o testuali a disposizione	
Risposta personale ⁴⁴	
Risposta ipotetica ⁴⁵	

Frequenza degli interventi

Tipo di intervento	Frequenza
Prendere la parola	
Fare domande	
Rispondere	
Totale interventi	

⁴² Lo studente deve fornire informazioni specifiche

⁴³ Lo studente deve pervenire ad una conclusione mediante ragionamento oppure deve fornire una spiegazione

⁴⁴ Risposta a una domanda che sollecita l'opinione dello studente

⁴⁵ Risposta ipotetica, in cui lo studente elabora ipotesi specifiche

Nella Sezione 2 (Allievo straniero) della Scheda E, la terza parte (*Partecipazione e Interazione*), come accennato, prevede anche la seguente tabella per registrare le reazioni degli apprendenti migranti ai *feedback* correttivi eventualmente forniti dai compagni italofofoni:

Reazione al *feedback* correttivo ricevuto

Feedback correttivo	Reazione

- b. La *Scheda F*: scheda per l'analisi di eventuali confronti interculturali effettuati durante le lezioni;

SCHEDA F: ANALISI CONFRONTI INTERCULTURALI
<p>a. Quali tematiche culturali (le relazioni sociali, l'organizzazione sociale, la casa e la famiglia, la città, la scuola, il mondo del lavoro, i mass media, il tempo libero) vengono affrontate in classe?</p> <p>b. La docente favorisce il confronto interculturale in classe?</p> <p>c. Emergono delle differenze culturali rispetto ad linguaggio non verbale degli studenti e dell'insegnante?</p> <p>d. Si verificano dei fraintendimenti o conflitti interculturali in classe? Se sì, come vengono affrontati?</p>

La Scheda F contiene una serie di domande-stimolo che possono guidare l'analisi degli eventuali confronti interculturali che si presenteranno durante le lezioni osservate.

CAPITOLO 9

La sperimentazione in classe: l'analisi dei dati raccolti durante i momenti di lezione frontale

Introduzione

In questo capitolo, dopo aver descritto i profili linguistici, intellettivi e cognitivi dei tre apprendenti migranti, attraverso gli strumenti elaborati e i modelli presentati (cfr. par. 8.5.1), vengono analizzati i dati relativi al comportamento verbale e conversazionale della docente e degli alunni stranieri raccolti durante le interazioni orali nei momenti di lezione frontale.

9.1 Il profilo degli allievi stranieri osservati

In questo paragrafo verranno delineati i profili *linguistici, intellettivi e cognitivi* dei tre discenti stranieri osservati.

I profili linguistici e intellettivi sono stati ricostruiti attraverso gli strumenti di ricerca elaborati (cfr. Appendice 3: Scheda, Scheda B) mentre quelli cognitivi sono stati tracciati sulla base delle classificazioni proposte dai modelli di *Kolb*, di *Gregorc* e di *De Beni e Cornoldi* (cfr. par. 3.1.4).

9.1.1 Il profilo dell'alunno Wei⁴⁶

Wei è un alunno di origine cinese di quindici anni e in Italia, in modo continuo, da sei.

Il discente aveva infatti frequentato alcuni mesi di scuola durante il primo anno della primaria, un percorso di scolarizzazione che era stato interrotto prima della fine dell'anno scolastico per rientrare nel paese di origine e fare ritorno in Italia soltanto due anni dopo, alla fine del terzo anno.

⁴⁶ Per rispetto della loro *privacy* i nomi dei soggetti (stranieri e italiani) della ricerca riportati sia nel corpo della tesi che nelle Appendici non corrispondono ai nomi reali ma sono nomi di fantasia.

Successivamente l'allievo ha portato a termine il ciclo di studi della scuola primaria ed è stato iscritto alla scuola secondaria di I grado, dove ha frequentato e ripetuto il primo anno e attualmente sta frequentando il secondo.

Durante questi anni di scuola in Italia, l'allievo è stato inserito nel progetto di facilitazione linguistica in italiano L2 previsto ed organizzato dall'IC sia prima, nella scuola primaria, sia attualmente nella scuola secondaria di I grado.

Fino allo scorso anno scolastico (2009/2010) ha partecipato al laboratorio finalizzato allo sviluppo della lingua per la comunicazione, da quest'anno, invece, è stato inserito nel laboratorio per lo studio dei contenuti disciplinari.

L'inserimento 'spezzato' a scuola ha portato, comprensibilmente, delle difficoltà di ordine psicologico ed emotivo per l'alunno, soprattutto nei primi anni della scuola primaria, difficoltà che si sono manifestate in una prolungata fase silente e in un atteggiamento di chiusura e di scarso impegno e partecipazione sia nelle attività proposte in classe e in laboratorio che nei momenti di socializzazione con i pari.

Successivamente, sempre negli anni della primaria, grazie alla costruzione di un rapporto di amicizia con i compagni e di fiducia con gli insegnanti di classe e con la facilitatrice linguistica, l'allievo si è dimostrato decisamente più aperto e disponibile nell'interazione con i compagni di classe, o perlomeno con alcuni di loro, ma sempre incline ad un atteggiamento poco motivato e passivo nello svolgimento delle attività scolastiche, che, pur trattandosi di compiti fattibili poiché personalizzati e calibrati sulla base delle sue effettive capacità linguistiche, venivano svolte solo se stimolato e spronato da continue sollecitazioni ed aiuti, soprattutto da parte della facilitatrice in laboratorio.

Con il passaggio alla scuola secondaria di I grado, è avvenuto un profondo e positivo cambiamento nel comportamento a scuola dell'allievo, è avvenuta una maturazione a livello personale che lo ha portato ad assumere un atteggiamento di maggiore motivazione ed impegno nello studio sia della lingua che delle discipline.

Lo studente è generalmente introverso e dimostra una certa timidezza ed imbarazzo soprattutto in classe dove generalmente non interviene spontaneamente per chiedere chiarimenti, fare delle domande o esprimere la sua opinione se non invitato esplicitamente a farlo; di conseguenza il suo

carattere introverso, l'insicurezza nella lingua e il timore di sbagliare fa sì che le sue competenze e capacità, soprattutto a livello orale, emerse in classe siano inferiori rispetto a ciò che l'allievo, in realtà, sa fare.

Diverso è il suo atteggiamento nel piccolo gruppo di pari in laboratorio dove lo studente si sente più a suo agio e comunica, anche spontaneamente, con l'insegnante e i compagni sia nella collaborazione per lo svolgimento dei *task* proposti sia nell'interazione informale, dove emerge la sua simpatia e giovialità.

a. Il profilo linguistico

Durante gli anni di facilitazione linguistica in laboratorio, è stato effettuato con il discente un percorso di acquisizione della L2 che ha puntato al raggiungimento di un livello B1 di competenza linguistica.

Considerato l'inserimento discontinuo e il percorso scolastico dell'allievo, le difficoltà di acquisizione derivanti dal fatto che la sua lingua di partenza è una lingua tipologicamente distante dall'italiano e le caratteristiche personali dell'allievo, il tempo di due anni di studio ed esposizione alla lingua mediamente previsto, secondo gli studi, per lo sviluppo della lingua per la comunicazione si è notevolmente dilatato nel caso specifico di questo studente. Attualmente è possibile ipotizzare che il discente, rispetto allo sviluppo interlinguistico, stia affrontando il passaggio dalla fase *basica* a quella *postbasica*.

Relativamente agli aspetti morfologici della lingua, *generalmente*, nelle sue produzioni linguistiche i verbi sono flessi e ci sono le concordanze tra articoli e sostantivi e tra sostantivi ed aggettivi; la sintassi invece non è ancora complessa, si basa principalmente sulla coordinazione, iniziano ad essere presenti le prime preposizioni subordinate, quelle temporali e causali.

Come evidenziato nella Scheda A (cfr. Appendice 4, Scheda A: *I livelli di competenza linguistica e comunicativa degli alunni stranieri osservati*), la competenza linguistica e comunicativa del discente ha raggiunto i seguenti

livelli rispetto ad alcuni descrittori stabiliti dal QCE e considerati rilevanti ai fini della nostra indagine:

- *correttezza grammaticale*, livello B1: “usa in modo ragionevolmente corretto un repertorio di formule di routine e strutture d’uso frequente, relative alle situazioni più prevedibili”, ci possono essere comunque degli errori circa gli accordi e le desinenze verbali o le concordanze, errori che vengono autocorretti dallo studente o corretti in seguito a *feedback* e sollecitazioni ottenuti dai suoi interlocutori;
- *competenza lessicale*, livello B1: “dispone di lessico sufficiente per esprimersi con qualche circonlocuzione su quasi tutti gli argomenti che si riferiscono alla vita di tutti i giorni, quali la famiglia, gli hobby e gli interessi, i viaggi e l’attualità”;
- *comprensione orale*, livello B2: “è in grado di comprendere i concetti fondamentali di discorsi formulati in lingua standard su argomenti concreti e astratti, anche quando si tratta di discorsi concettualmente e linguisticamente complessi; è in grado di seguire un discorso lungo e argomentazioni complesse purché l’argomento gli sia relativamente familiare e la struttura del discorso sia indicata con segnali espliciti”;
- *interazione orale*, livello B1: “interviene in una conversazione su questioni familiari, esprime opinioni personali e scambia informazioni su argomenti che tratta abitualmente, di suo interesse personale o riferiti alla vita di tutti i giorni (ad es. famiglia, hobby, lavoro, viaggi e fatti d’attualità)”;
- *comprensione generale di un testo scritto*, livello B2: “ha un patrimonio lessicale abbastanza ampio che attiva nella lettura e nella comprensione, ma può incontrare difficoltà con espressioni idiomatiche poco frequenti e lessico microlinguistico”;
- *produzione scritta generale*, livello B1: “è in grado di scrivere testi lineari e coesi su una gamma di argomenti familiari, unendo in una sequenza lineare una serie di brevi espressioni distinte”;
- *cooperare*, livello B1: “è in grado di ripetere parte di ciò che un interlocutore ha detto per confermare che ha capito”.

b. Il profilo intellettivo

Come riportato nella Scheda B (cfr. Appendice 5, Scheda B: *I profili intellettivi degli alunni stranieri osservati*), l'allievo presenta una predominanza intellettiva *logico-matematica e intrapersonale*.

In ambito linguistico, l'allievo infatti tende a focalizzare l'attenzione sulla «grammatica», sugli aspetti classificatori, sull'analisi, preferisce la denotazione alla connotazione, la precisione all'ambiguità.

Durante la lettura tende a fermarsi quando incontra una parola ignota ed a chiedere il suo significato al docente o a cercarlo subito nel dizionario, non si accontenta quindi di intuirne il significato globale del testo ma vorrebbe conoscere i singoli termini per sentirsi più sicuro di aver compreso bene il testo.

Inoltre, il discente, tra le intelligenze personali predilige quella intrapersonale, dal momento che ama riflettere e lavorare da solo e, pur non rifiutandosi di collaborare con i compagni, spesso capita che quando vengono proposte delle attività cooperative in laboratorio, l'allievo, anche se in tono scherzoso, chieda di poter lavorare da solo.

c. Il profilo cognitivo

Abbiamo selezionato alcune caratteristiche degli stili cognitivi secondo la classificazione proposta dai modelli di Kolb, di Gregorc e di De Beni e Cornoldi, e, seppur non senza difficoltà poiché non è facile definire il modo di imparare di una persona senza cadere in banali semplificazioni, ipotizziamo che lo stile con cui il discente si avvicina al sapere possa essere la combinazione delle seguenti caratteristiche:

- *assimilatore* perché “tende a concettualizzare in modo astratto e ad osservare in modo riflessivo; ha uno stile di pensiero logico che elabora modelli teorici attraverso un ragionamento induttivo; nel rapporto con gli altri tende a preferire l'autorità”;

- *astratto-sequenziale* perché “ha l’esigenza di apprendere sulla base di teorie, principi e concettualizzazioni all’interno di una struttura ordinata e ben organizzata”;
- *sistematico* perché “ama programmare le attività e procedere gradualmente sulla base dei dati a sua disposizione”;
- *riflessivo* perché “richiede più tempo per dare una risposta o per eseguire un compito”;
- *convergente* perché “solitamente, affronta il compito sulla base di procedure note e consolidate e di strategie già sperimentate”;
- *indipendente dal campo* perché “è maggiormente predisposto all’analisi, tende ad apprendere i singoli concetti senza collegarli tra di loro e preferisce lavorare individualmente”.

9.1.2 Il profilo dell’alunno Ming

Ming è un allievo di origine cinese che quest’anno compirà sedici anni, arrivato in Italia tre anni fa.

Al suo arrivo è stato iscritto al primo anno della scuola secondaria di I grado, successivamente ha ripetuto l’anno e attualmente sta frequentando il secondo anno.

L’allievo frequenta, sin dalla sua iscrizione a scuola, il laboratorio di facilitazione linguistica finalizzato allo sviluppo della lingua per la comunicazione.

Come Wei, anche Ming può dimostrare atteggiamenti diversi a seconda del contesto di apprendimento in cui si trova: all’interno del piccolo gruppo di pari, in laboratorio, dimostra impegno e disponibilità all’interazione sia su sollecitazione della facilitatrice linguistica sia di sua iniziativa per chiedere chiarimenti e spiegazioni o per raccontare eventi personali; in classe, invece, in base a quanto riportato dagli insegnanti, ha un atteggiamento più passivo e meno motivato e, soprattutto nei momenti di lezione frontale, tende ad isolarsi. Rispetto all’interazione in classe, anche Ming tende ad intervenire solo se esplicitamente invitato.

a. *Il profilo linguistico*

La fase di sviluppo interlinguistico attraversata dall'allievo è quella *basica* dal momento che pur avendo affrontato, soprattutto in laboratorio, in modo progressivo, lo studio delle diverse strutture linguistiche e comunicative fino ad un livello di competenza linguistica B1, tali strutture non sono state ancora completamente interiorizzate dall'allievo che nella produzione linguistica spontanea presenta spesso forme verbali non ancora flesse; declinazioni morfologiche che definiscono numero e genere non sempre corrette e una struttura testuale lineare o comunque poco complessa con propensione all'uso della paratassi.

Come evidenziato nella Scheda A (cfr. Appendice 4), la competenza linguistica e comunicativa del discente ha raggiunto i seguenti livelli:

- *correttezza grammaticale*, livello A2: “usa correttamente alcune strutture semplici, ma continua sistematicamente a fare errori di base - per esempio tende a confondere i tempi verbali e a dimenticare di segnalare gli accordi; ciononostante ciò che cerca di dire è solitamente chiaro”;
- *competenza lessicale*, livello A2: “dispone di lessico sufficiente per esprimere bisogni comunicativi di base e per esprimersi su argomenti concreti e quotidiani”;
- *comprensione orale*, livello B1: “è in grado di comprendere i punti salienti di un discorso chiaro in lingua standard che tratti argomenti familiari affrontati abitualmente a scuola, nel tempo libero ecc., compresi dei brevi racconti”;
- *interazione orale*, livello A2: “è in grado di comunicare in attività semplici e compiti di routine, basati su uno scambio di informazioni semplice e diretto su questioni correnti e usuali che abbiano a che fare con la scuola e il tempo libero. Gestisce scambi comunicativi molto brevi, ma raramente riesce a capire abbastanza per contribuire a sostenere con una certa autonomia la conversazione”;
- *comprensione generale di un testo scritto*, livello B1: “è in grado di comprendere testi fattuali e semplici su argomenti che si riferiscono al

suo campo di interesse raggiungendo un sufficiente grado di comprensione”;

- *produzione scritta generale*, livello A2: “è in grado di scrivere una serie di semplici espressioni e frasi legati da semplici connettivi quali «e», «ma» e «perché»”
- *cooperare*, livello A2: “è in grado di indicare se sta seguendo il discorso”.

b. Il profilo intellettuale

Come evidenziato nella Scheda B (cfr. Appendice 5), anche Ming presenta una combinazione delle due preferenze intellettive *logico-matematica* e *intrapersonale*.

Durante le attività, infatti, se l'apprendente non comprende la maggior parte di quello che ascolta o legge, non ritiene di avere in suo possesso tutti gli strumenti linguistici per poter eseguire il compito al meglio. Per questo motivo, fin dal suo arrivo a scuola, in classe ed anche in laboratorio, utilizza spesso il dizionario, suo inseparabile compagno di avventura, una sorta di punto di riferimento e ‘rifugio linguistico’.

Inoltre, anche lui come Wei, focalizza spesso l'attenzione sugli aspetti grammaticali della lingua a cui cerca di dare una sistematizzazione e una classificazione analitica.

Infine, per quanto riguarda il laboratorio linguistico, pur essendo disponibile ai lavori in coppie o in gruppo, preferirebbe svolgere le attività da solo e avere tutto il tempo a sua disposizione per riflettere con calma nella ricerca della soluzione del problema linguistico assegnato o, comunque, per svolgere l'attività proposta.

c. Il profilo cognitivo

Analizzando lo stile cognitivo sulla base delle classificazioni proposte dai modelli individuati, riteniamo che lo stile cognitivo di Ming possa essere così definito:

- *assimilatore* perché “tende a concettualizzare in modo astratto e ad osservare in modo riflessivo; ha uno stile di pensiero logico che elabora modelli teorici attraverso un ragionamento induttivo; nel rapporto con gli altri tende a preferire l’ autorità;”
- *analitico* perché “lavora meglio se gli vengono presentati tutti gli aspetti dell’ attività da cui poter ricostruire il quadro generale”;
- *sistematico* perché “ama programmare le attività e procedere gradualmente sulla base dei dati a sua disposizione”;
- *riflessivo* perché “richiede più tempo per dare una risposta o per eseguire un compito”;
- *convergente* perché “solitamente, affronta il compito sulla base di procedure note e consolidate e di strategie già sperimentate”;
- *visuale* perché “apprende e ricorda meglio ciò che ha appreso facendo ricorso ad immagini, mappe concettuali, tabelle e grafici” ed alla scrittura delle informazioni che è chiamato a memorizzare;
- *indipendente dal campo* perché “è maggiormente predisposto all’ analisi, tende ad apprendere i singoli concetti senza collegarli tra di loro e preferisce lavorare individualmente”.

9.1.3 Il profilo dell’ alunno Thomas

Thomas è un ragazzo di 15 anni che proviene dal Burkina Faso, arrivato in Italia due anni fa.

La lingua materna di Thomas è il Bissa, che, sulla base di quanto ha riferito il discente, parla abitualmente in famiglia, con i parenti o con altre persone che provengono dalla sua stessa zona e/o città; la sua seconda lingua è il francese che usava nella scuola frequentata prima del suo arrivo in Italia e che ora parla talvolta in famiglia, alternandolo al Bissa, a scuola con l’ insegnante di francese o con altri ragazzi che incontra e che provengono dal suo paese ma da una zona e città diversa oppure da altri paesi (Senegal, Costa d’ Avorio, ad esempio) in cui il francese è lingua ufficiale.

Anche Thomas frequenta il laboratorio di facilitazione linguistica finalizzato allo sviluppo della lingua per la comunicazione.

Il discente ha una personalità abbastanza estroversa e si è ben integrato sia nella sua classe di appartenenza dove ha stretto dei rapporti di amicizia con alcuni dei suoi compagni, sia in laboratorio dove dimostra motivazione ed impegno costanti e disponibilità all'interazione con i compagni sia nei momenti più strutturati delle lezioni sia nelle fasi più libere di socializzazione.

a. Il profilo linguistico

La fase di sviluppo interlinguistico attraversata dall'alunno è quella *basica* in quanto il discente, nella produzione linguistica spontanea, presenta spesso forme verbali non ancora flesse; declinazioni morfologiche che definiscono numero e genere non sempre corrette e una struttura testuale lineare o comunque poco complessa con propensione all'uso della paratassi.

Come evidenziato nella Scheda A (cfr. Appendice 4), la competenza linguistica e comunicativa del discente ha raggiunto i seguenti livelli:

- *correttezza grammaticale*, livello A2: “usa correttamente alcune strutture semplici, ma continua sistematicamente a fare errori di base - per esempio tende a confondere i tempi verbali e a dimenticare di segnalare gli accordi; ciononostante ciò che cerca di dire è solitamente chiaro”;
- *competenza lessicale*, livello A2: “dispone di lessico sufficiente per esprimere bisogni comunicativi di base e per esprimersi su argomenti concreti e quotidiani”;
- *comprensione orale*, livello B1: “è in grado di comprendere i punti salienti di un discorso chiaro in lingua standard che tratti argomenti familiari affrontati abitualmente a scuola, nel tempo libero ecc., compresi dei brevi racconti”;
- *interazione orale*, livello B1: “interviene in una conversazione su questioni familiari, esprime opinioni personali e scambia informazioni su argomenti che tratta abitualmente, di suo interesse personale o riferiti

alla vita di tutti i giorni (ad es. famiglia, hobby, lavoro, viaggi e fatti d'attualità)";

- *comprensione generale di un testo scritto*, livello B1: "è in grado di comprendere testi fattuali e semplici su argomenti che si riferiscono al suo campo di interesse raggiungendo un sufficiente grado di comprensione";
- *produzione scritta generale*, livello A2: "è in grado di scrivere una serie di semplici espressioni e frasi legati da semplici connettivi quali «e», «ma» e «perché»"
- *cooperare*, livello A2: "è in grado di indicare se sta seguendo il discorso".

b. Il profilo intellettuale

Come indicato nella Scheda B (Appendice 5), le preferenze intellettive del discente sono quella *linguistica* e quella *interpersonale*.

L'intelligenza linguistica consiste nell'abilità di usare il linguaggio per esprimere cosa c'è all'interno della mente e per capire le altre persone.

In particolare, l'allievo ha una certa facilità ad apprendere tramite l'ascolto, trova più facili le materiale linguistiche (l'italiano e le lingue straniere) rispetto a quelle matematiche e scientifiche ed è particolarmente predisposto ad acquisire nuove parole e il loro significato.

Inoltre, possiamo ipotizzare che il discente abbia in un'intelligenza personale particolarmente sviluppata perché socializza con facilità, preferisce i momenti di lavoro e di confronto in gruppo, è portato a sviluppare empatia verso i compagni, generalmente mette emozione nella relazione con le persone e, come vedremo in un episodio capitato in classe durante la sperimentazione, esterna tali emozioni anche per manifestare disappunto o dispiacere.

c. Il profilo cognitivo

Sulla base delle classificazioni prese come riferimento, possiamo ipotizzare che lo stile cognitivo di Thomas sia il seguente:

- *astratto-sequenziale* perché “ha l’esigenza di apprendere sulla base di teorie, principi e concettualizzazioni all’interno di una struttura ordinata e ben organizzata”;
- *analitico* perché “lavora meglio se gli vengono presentati tutti gli aspetti dell’attività da cui poter ricostruire il quadro generale”;
- *sistematico* perché “ama programmare le attività e procedere gradualmente sulla base dei dati a sua disposizione”;
- *riflessivo* perché “richiede più tempo per dare una risposta o per eseguire un compito”;
- *divergente* perché “ama, nello svolgimento del compito, cercare soluzioni nuove che possono richiedere anche una ristrutturazione dei suoi schemi cognitivi”;
- *verbalizzatore* perché preferisce parlare con le parole e ripetere per memorizzare le informazioni;
- *dipendente dal campo* perché “tende a legare gli apprendimenti al contesto nel quale è inserito, ha spesso bisogno di utilizzare strategie di supporto per l’organizzazione dei concetti e per la memorizzazione e, infine, preferisce lavorare in gruppo e interagire con i compagni nell’esecuzione delle attività”.

9.2 Il ruolo del docente nell’interazione in classe

Nell’interazione in classe, che abbiamo visto essere asimmetrica e istituzionale (cfr. par. 8.3.1), l’insegnante svolge generalmente la funzione di «regista» o di «figura-guida» (FELE, PAOLETTI, 2003) o di «orchestratore» (PALLOTTI, 1998). Come tale, osserva Grassi (2007: 62), può

- avere un maggiore potere sullo svolgimento dell’interazione.
- Più specificatamente, l’insegnante pianifica e controlla sia gli aspetti propriamente didattici della comunicazione sia quelli interpersonali e relazionali; dunque, controlla la comunicazione come insieme di atti verbali, ma anche non verbali finalizzati ad uno scopo (ad esempio nel momento in cui dà informazioni utilizza enunciati verbali, ma anche

gesti ed azioni), e, contemporaneamente, controlla anche l'interazione comunicativa stessa, definendo i tempi e le modalità d'intervento degli allievi, accogliendo e rifiutando il loro *feedback*, scegliendo il codice della comunicazione, individuando i tempi complessivi della situazione comunicativa.

- detenere alcune *dominanze* (SINCLAIR, BRAZIL, 1982, BAKER, FREEBODY 1989, ORLETTI 2000):

Le dominanze dell'insegnante
<ul style="list-style-type: none"> • Dominanza <i>quantitativa</i>: la durata del turno di parola è spesso sbilanciata in favore dell'insegnante; • Dominanza <i>interazionale</i>: (LINELL 1990, McHOUL 1978): attraverso mosse interazionali 'forti' l'insegnante controlla l'organizzazione delle sequenze (stabilisce il turno di parola, attribuisce il diritto a parlare, ha il potere di ristabilire l'ordine, ecc.) • Dominanza <i>semantica</i>: l'insegnante esercita il controllo sui temi dell'interazione ed ha il maggior potere nell'imporre il proprio punto di vista; • Dominanza <i>strategica</i>: l'insegnante pianifica l'andamento della lezione secondo una «agenda nascosta» di cui gli studenti possono non essere (del tutto) informati/consapevoli; • Dominanza <i>conoscitiva</i>: attraverso le pratiche discorsive e la strutturazione interazionale didattica l'identità conversazionale dello studente che viene ad essere continuamente ribadita è quella di «incompetente» (BAKER, FREEBODY, 1989: 271)

Tab. 9.1 *Le dominanze dell'insegnante (GRASSI, 2007: 62)*

Tutte queste dominanze, spiega Grassi, sono innegabili e, in misura diversa, presenti nella generalità delle classi e delle attività didattiche.

Tuttavia, puntualizza, “non va trascurato il fatto che l'allievo, in tutto ciò, non è una figura meramente passiva, ma contribuisce a creare (o a distruggere) l'ordine 'imposto' dall'insegnante. La stessa conoscenza disciplinare, ad

esempio, è costruita e negoziata tramite l'interazione in classe e il *corpus* di conoscenze [...] basato sui libri di testo, è in realtà un dominio aperto, da intessere liberamente (*open-texture domain*, MCHOUL, WATSON 1984: 297) attraverso l'interscambio tra alunno, insegnante e materiali didattici" (GRASSI, 2007: 63).

Questo maggiore potere nell'interazione e queste dominanze del docente si riflettono, inevitabilmente, sul suo parlato, sul suo registro adottato in classe.

9.3 Il parlato del docente nella classe CAD plurilingue e multiculturale

Ora, rispetto al nostro *focus* di indagine, è opportuno vedere se e come il parlato dell'insegnante si modifichi nelle classi CAD plurilingui per andare incontro alle limitate competenze linguistiche dell'interlocutore non nativo.

Secondo Ferguson (1981), il parlato dell'insegnante che è chiamato ad interagire con soggetti linguisticamente meno competenti, costituisce uno dei registri «semplificati» attraverso il quale il docente fornisce *input* comprensibile agli allievi non nativi.

L'insegnante, però, non è l'unico soggetto a modificare il proprio parlato al fine di essere compreso dall'interlocutore meno esperto con cui interagisce, sembra, infatti, che "la capacità di adeguare il proprio parlato per interagire con meno competenti faccia parte della facoltà del linguaggio, che rende tutti noi intuitivamente capaci di semplificare, quando necessario, le nostre produzioni linguistiche" (GRASSI, 2008: 113).

Esistono, tuttavia, delle significative differenze tra il *foreigner talk* o xenoletto e il *teacher talk*.

I due registri non condividono, infatti, le stesse caratteristiche.

La differenza più visibile, ai fini dell'apprendimento, è che il *foreigner talk* presenta spesso delle forme e delle strutture agrammaticali, mentre ciò viene accuratamente evitato dall'insegnante.

Di conseguenza, l'allievo che interagisce con l'insegnante dovrebbe poter usufruire di un *input* costituito interamente da quelle che Long (1996: 413)

definisce «*positive evidence*», ossia esempi di lingua ben formata, grammaticale o accettabile.

Ma, soprattutto, la differenza principale tra lo xenoletto e il parlato dell'insegnante risiede negli *scopi della comunicazione*: chi fa ricorso al *foreigner talk* ha lo scopo, principalmente, di farsi comprendere e di rendere possibile o di 'sbloccare' la comunicazione, l'insegnante ha, invece, uno scopo didattico e quindi, di apprendimento, ha la necessità di semplificare il suo parlato affinché l'*input* sia comprensibile e quindi, potenzialmente, acquisibile dall'apprendente con cui interagisce.

Lo scopo didattico dell'interazione in classe si concretizza nella presenza, all'interno della sua struttura dialogica, di una caratteristica peculiare, il cosiddetto «terzo turno» o turno di *feedback* o di *follow up* (cfr. par. 8.3.1), presente e necessario in seguito alle produzioni da parte dell'apprendente.

La presenza di questo «terzo turno» deriva dagli scopi interazionali.

Scrivono Grassi (2008: 115): “se il *foreigner talk* si propone di promuovere la comunicazione attraverso l'aumento dell'intelligibilità, con il risvolto secondario e solo implicito di fornire *input* favorevole all'apprendimento, il *teacher talk*, e solo il *teacher talk*, ha come obiettivo primario l'apprendimento linguistico. Per questo motivo inserisce dei riscontri continui, dei *follow up*, delle correzioni, delle segnalazioni, delle valutazioni a seguito delle produzioni dell'apprendente”.

Nella classe plurilingue ad abilità differenziate l'insegnante è, da una parte, chiamato a calibrare e semplificare l'*input* per favorire la comprensione e l'interazione e per veicolare contenuti anche complessi, dall'altra, deve fare attenzione a non semplificare troppo il proprio parlato con il rischio di offrire un *input* troppo semplice e snaturato agli apprendenti nativi compresenti in classe.

Tenendo conto di questa duplice esigenza, il parlato del docente nella classe ad abilità miste può presentare delle modifiche sia a livello linguistico che conversazionale, nella tipologia delle domande poste e dei *feedback* forniti agli studenti migranti.

9.4 I momenti di *lezione frontale* oggetto di indagine

Il materiale oggetto di analisi è costituito dalle trascrizioni (cfr. Appendice 9, Trascrizioni A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, B1, C1, D1, D2, E2, E3) delle interazioni orali avvenute tra la docente e i tre soggetti non nativi osservati durante i momenti frontali (domande di esibizione o di verifica rivolte alla classe, spiegazione, correzione dei compiti, ripasso prima della verifica, rinforzo ecc.) di alcune lezioni di *grammatica*, in particolare di *analisi logica*:

- 02/03/2011: ripasso «attributo» e «apposizione» in previsione della verifica; correzione di esercizi grammaticali su «attributo», «apposizione» e «soggetto», conversazione;
- 23/03/2011: «complemento specificazione», richiesta di chiarimento sul «complemento oggetto»;
- 30/03/2011: ripasso dopo la verifica di *grammatica* e introduzione «complemento di luogo»;
- 06/04/2011: introduzione «complemento di termine»;

e una lezione di *antologia*:

- 23/03/2011: introduzione (*brainstorming*) alla comprensione del testo *Una parola gentile* e conversazione dopo la lettura.

Per quanto riguarda le lezioni di *analisi logica*, solitamente i tre soggetti osservati seguono dei percorsi, in parte, differenziati, negli argomenti e/o nei materiali somministrati.

Nello specifico, Wei segue gli stessi argomenti della classe, talvolta, attraverso degli *input* semplificati, mentre Ming e Thomas seguono dei percorsi personalizzati che, alcune volte, riguardano argomenti sempre di *analisi logica* ma diversi rispetto a quelli seguiti dai compagni nativi, altre volte gli stessi argomenti, presentati, però, attraverso il materiale semplificato.

Il libro di grammatica adottato dalla classe è *Detto & fatto. Grammatica per la scuola secondaria di primo grado*, di Rosetta Zorda, casa editrice Fabbri Editori.

Questa grammatica è affiancata da *Detto & fatto per alunni stranieri*, una versione semplificata appositamente pensata e adattata per gli alunni stranieri. *Detto & fatto per alunni stranieri* propone un percorso di riflessione linguistica per l'appunto per studenti stranieri che frequentano la scuola secondaria di I grado e che hanno superato la fase della prima alfabetizzazione nella L2.

Si legge nella presentazione del testo:

“il curricolo dell'italiano come L2 non si basa solo sulle capacità di uso della lingua, ma si pone anche come obiettivo l'acquisizione delle capacità di riflessione sull'uso della lingua stessa.

Detto & fatto per alunni stranieri nasce proprio con questo intento e si propone come un manuale di riflessione linguistica semplificato [...]. Esso affianca la grammatica *Detto & fatto* e ne segue l'articolazione dei contenuti permettendo all'insegnante di lavorare in parallelo con tutta la classe e integrando pienamente l'alunno straniero nel percorso didattico”.

L'insegnante utilizza questa versione semplificata della grammatica in classe con i tre apprendenti stranieri sia per fornire degli *input* semplificati sugli argomenti che si stanno affrontando in classe, sia, in alcuni casi, soprattutto con Ming e Thomas, per somministrare dei materiali semplificati che riguardano altri argomenti, ritenuti meno complessi e quindi più alla loro portata.

9.5 L'analisi delle strategie comunicative e interattive della docente

L'analisi del parlato della docente è avvenuta attraverso la Scheda D (cfr. Appendice 3, Strumenti di ricerca per la sperimentazione in classe, Scheda D: *Analisi delle interazioni orali tra la docente e gli alunni stranieri osservati durante i momenti frontali di lezione*, Sezione 1).

La scheda compilata è contenuta nell'Appendice 10, mentre qui analizzeremo e commenteremo i dati raccolti.

9.5.1 Le lingue usate

Durante le interazioni didattiche osservate, in una sola occasione, nella lezione di geografia del 30/03/2011 (cfr. Appendice 9, Trascrizione E3) la docente ha fatto ricorso ad una lingua diversa rispetto all'italiano.

In questo caso, non direttamente, ma coinvolgendo l'apprendente non nativo Thomas, che abbiamo visto essere di L2 francese, l'insegnante ha usato come lingua veicolare il *francese* per spiegare il significato di una parola italiana a Reine, studentessa NAI arrivata in Italia e in classe da pochi giorni.

Durante un lavoro cooperativo di geografia (cfr. par.10.6), Reine⁴⁷ sta svolgendo degli esercizi di italiano. La docente la sta aiutando e per spiegare il significato della parola italiana «rana» chiede la traduzione in *francese* a Thomas.

L'allievo in questa occasione funge da risorsa sia per l'allieva neo-arrivata che ha potuto quindi comprendere il termine e continuare l'attività assegnata, sia per la stessa docente, che è stata facilitata nel suo scopo didattico, ossia rendere l'*input* comprensibile affinché la studentessa potesse procedere nello svolgimento del compito.

⁴⁷ L'alunna è arrivata da pochi giorni in classe e sta frequentando il laboratorio di italiano L2 per l'acquisizione della lingua della prima comunicazione, quando è in classe segue un percorso di prima alfabetizzazione in italiano L2 svolgendo delle attività presenti nel quaderno operativo (Con-tatto, Oltre Pagina, Alfabetizzazione, Lattes). Nel caso specifico della lezione, mentre la classe è impegnata nello svolgimento di un lavoro cooperativo, l'insegnante oltre a supervisionare i gruppi, ha la possibilità anche di seguire Reine nello svolgimento delle attività assegnate.

9.5.2 Le modifiche linguistiche nel parlato della docente

In questo paragrafo vengono illustrate le *modifiche linguistiche* che la docente ha apportato al suo parlato durante le interazioni orali osservate.

a. *Fonologia*

Rispetto alla *fonologia*, come riportato nella Scheda D (cfr. Appendice 10, Scheda D, Sezione 1), la docente fa un *uso frequente di pause* mentre interagisce con gli apprendenti non nativi, pertanto il suo *eloquio*, in molti casi, *presenta un ritmo rallentato*.

Inoltre, l'insegnante pone spesso l'*enfasi* sui termini sui quali vuole che lo studente-interlocutore ponga l'attenzione, sia quando *rivolge loro delle domande* sia quando *fornisce un feedback correttivo*.

Vediamo alcuni degli esempi riportati nella scheda.

L'obiettivo della lezione di grammatica del 02/03/2011 è quello di fare un ripasso rispetto ad alcuni argomenti di analisi logica («attributo» ed «apposizione») che saranno oggetto della verifica nella lezione successiva.

Come abbiamo visto nel paragrafo precedente, gli apprendenti stranieri hanno seguito dei percorsi, totalmente o parzialmente, differenziati, quindi, anche la verifica somministrata sarà diversa rispetto a quella dei compagni italofofoni.

Nello specifico, Wei ha seguito gli stessi argomenti dei compagni, l'«attributo» e l'«apposizione», studiandoli anche grazie all'ausilio di *input* semplificati tratti dalla grammatica *Detto & fatto per alunni stranieri* (cfr. Appendice 15: *Portfolio*, Grammatica, Materiale D) mentre Ming e Thomas hanno affrontato gli argomenti «soggetto» e «predicato verbale e nominale», attraverso il materiale semplificato tratto sempre dal manuale di riflessione linguistica per apprendenti stranieri (cfr. Appendice 15: *Portfolio*, Grammatica, Materiale E). Di conseguenza la loro verifica verterà su questi argomenti.

All'inizio della lezione, durante il ripasso, la docente chiede a Wei di dire che cos'è un «attributo» e che cos'è un'«apposizione»:

*INS: Wei # l'attributo # che cos'è?
 *WEI: 0.
 *INS: che cos'è un attributo [!]?
 *WEI: &he # è 0word a(g)ge(t)tivo che accompa^gna
 un nome [=! sussurra].
 *INS: &mh sì giusto! e l'apposizione?
 *WEI: 0word nome.
 *INS: &mh # che cos'è un nome [!]?
 *INS: fa' un esempio!
 *WEI: 0.
 *INS: che cos'è +"astuccio"+ [!]? [= mostra un astuccio]
 *WEI: nome.

La docente pone l'*enfasi*, prima, sul termine «attributo» soprattutto nella ripetizione, poi, sul termine «nome» per verificare se l'allievo ha capito il termine microlinguistico di «apposizione», ed infine sulla parola «astuccio» che viene usata dall'insegnante come esempio concreto, in quanto oggetto di uso comune in classe, per aiutare l'allievo a comprendere il concetto astratto di «nome».

Successivamente, nel corso della stessa lezione, mentre gli altri studenti stanno svolgendo degli esercizi scritti per il ripasso prima della verifica, la docente ripassa con gli apprendenti Ming e Thomas il «soggetto» (cfr. Appendice 15: Portfolio, Grammatica, Materiale E) e chiede ad Thomas:

*INS: qual è il soggetto [!] di questa frase?
 *THO: +"nonno"+.

Anche in questo caso, l'insegnante enfatizza il termine «soggetto», termine sul quale vuole far riflettere l'apprendente.

Poi, la docente vuole assicurarsi che Thomas abbia capito cosa si intende per «soggetto» e chiede al discente:

*INS: Thomas # hai capito cosa si intende per soggetto?
 *THO: 0 [= annuisce].
 *INS: è chi ## [=! tono richiede completamento da parte dello studente].

*THO: compie 0word azione.
*INS: sì compie l' [!] azione.
*INS: ok [= sorride].

Alla domanda della docente, lo studente risponde omettendo l'«articolo determinativo» prima della parola «azione», la docente nel fornire il *feedback*⁴⁸ correttivo enfatizza l'articolo «l'» con lo scopo di farlo 'notare' al discente.

Durante la lezione del 30.03.2011, sempre di grammatica, la docente fa delle domande ai discenti per il rinforzo dopo la verifica svolta nella lezione precedente, allo stesso tempo lo scopo è quello di introdurre un nuovo argomento, ossia il «complemento di luogo», l'insegnante chiede a Ming:

*INS: Ming # come faccio ad individuare il soggetto?
*MIN: 0.
*INS: a quale domanda risponde il soggetto?
*MIN: 0.
*INS: ad esempio Ming nella frase +“Elvira cammina sulle scale”+.
*INS: che cosa devi individuare per primo Ming?
*MIN: 0.
*INS: prima si vede l'azione +... che cos'è l'azione?
*INS: [/] che cos'è l'azione [!] # Ming?
*MIN: 0.
*INS: ad esempio +“Ming legge”+ # qual è l'azione [!] che stai compiendo # /// facendo?
*MIN: +“legge”+.
*INS: quindi # cos'è +“legge”+?
*MIN: verbo.

Anche in questo caso la docente enfatizza il termine «azione» nella ripetizione della domanda.

Infine, nella lezione di antologia del 23/03/2011, prima di iniziare la lettura del testo *Una parola gentile* (cfr. Appendice 9, Trascrizione C1) la docente vuole assicurarsi che Ming sappia chi sono «gli impiegati delle poste»:

⁴⁸ Per la tipologia di feedback fornita dalla docente cfr. par. 9.5.7

*INS: Ming chi sono +“gli impiegati delle poste”+?
 *MIN: &mh # non lo so.
 *INS: sei mai andato in posta [!]?
 *MIN: sì.
 *INS: cos'è la posta [//] cosa è la posta [!]?
 *INS: a XXX [= paese in cui abita Ming]c'è la posta?
 *MIN: sì.

La docente attira l'attenzione dell'allievo attraverso una duplice strategia: sia enfatizzando con il tono della voce il termine «posta», sia ripetendo la stessa domanda *INS: Cos'è la posta?, evitando nel secondo caso la forma contratta del verbo essere.

b. *Morfologia e sintassi*

Rispetto alla *morfologia* e alla *sintassi*, la docente, quando interagisce con gli alunni stranieri, utilizza solitamente:

- *frasi brevi*;
- *verbi con marca di presente*;
- *molte domande*.

Nella Scheda D (cfr. Appendice 10, Scheda D, Sezione 1) sono riportati alcuni esempi di *frasi brevi*, si tratta, per l'appunto, solamente di alcuni esempi rappresentativi perché, come si può notare dalle trascrizioni delle interazioni orali (cfr. Appendice 9, Trascrizioni A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, B1, C1, D1, D2, E2, E3), la grande maggioranza delle frasi usate dalla docente sono *brevi*.

Ad esempio, la docente utilizza delle *frasi brevi* per fornire le consegne per lo svolgimento di un esercizio:

*INS: qui [= nel libro] [%indica con il dito] devi
 sottolineare il soggetto.

per fornire un *feedback* correttivo:

*INS: sì compie l' [!] azione.

per incoraggiare il discente nello svolgimento del compito:

*INS: dai # finisci # ti aspettiamo.

per dare delle indicazioni:

*INS: Ming # Thomas # correggiamo l'esercizio.

Rispetto alle modifiche che riguardano la sintassi, c'è dunque corrispondenza tra quanto la docente aveva risposto nell'intervista ("Uso frasi brevi" cfr. Appendice 6, Scheda C: *Intervista alla docente*) e ciò che è *effettivamente* emerso nelle interazioni in classe osservate.

Inoltre, come accennato, l'insegnante:

- utilizza *solo verbi con marca di presente* e sono, in molti casi, verbi all'imperativo:

*INS: guarda nel libro # leggiamo queste frasi.

*INS: non va bene # pensa.

- fa molte *domande* ai discenti. Rispetto alla tipologia di domande, rimandiamo all'analisi dettagliata delle stesse al par. 9.5.6.

c. *Semantica*

Rispetto alla *semantica*, l'insegnante non utilizza un lessico molto vario, complesso ed astratto, non fa mai ricorso ad espressioni idiomatiche, anzi il maggior orientamento verso il «qui-ed-ora» (cfr. *modifiche conversazionali*) la porta a fare, spesso, ricorso ad un lessico molto concreto e riferito al contesto quotidiano degli apprendenti.

9.5.3 Le modifiche conversazionali nel parlato della docente

In questo paragrafo vengono illustrate le *modifiche conversazionali* che la docente ha apportato al suo parlato durante le interazioni orali osservate.

a. *Contenuto*

Come anticipato, per aiutare gli apprendenti nella comprensione dei termini microlinguistici («soggetto», «predicato», «complemento» ecc.) usati in *analisi logica*, e, soprattutto, per aiutarli nella comprensione dei concetti astratti ai quali tali termini specifici rimandano, la docente utilizza spesso degli esempi tratti dal contesto concreto degli apprendenti, orientandosi, in questo modo, verso il «qui-ed-ora»:

*INS: che cos'è +“astuccio”+ [!]? [= mostra un astuccio]
*WEI: nome.
*INS: se invece dico +“l'astuccio è rosso, bianco,
 grande, bello”+ # che cos'è?
*WEI: aggettivo.

oppure:

*INS: se io dico +“Thomas studia a scuola”+ # qual è il
 verbo [/] qual è l'azione?
*THO: +“studia”+.

b. *La struttura interazionale*

Rispetto alla *struttura interazionale*, quando è capitato, la docente si è dimostrata disponibile ad accettare un cambiamento di *topic* proposto da uno degli apprendenti stranieri: durante la correzione dei compiti per casa sul «complemento di specificazione», all'inizio della lezione del 23/03/2011 (cfr. Appendici 9, Trascrizione B), Ming ha fatto una domanda alla docente rispetto ad un argomento diverso, ossia il «complemento oggetto», un argomento

precedentemente affrontato ma che probabilmente non era stato pienamente compreso e, di conseguenza, interiorizzato dal discente:

*MIN: cosa vuol dire oggetto?

Inizialmente la docente non comprende la domanda dell'alunno, dal momento che, come detto, la domanda non ha attinenza con l'argomento della lezione:

*INS: come? [!= tono interrogativo].

*INS: oggetto?

Successivamente, però, l'insegnante comprende la richiesta dello studente e rifacendosi a degli esempi contenuti nel libro di testo (cfr. Appendice 15, *Portfolio*, Grammatica: Materiale F) fornisce la spiegazione al discente:

*INS: &ah complemento oggetto.

*MIN: sì.

*INS: guarda nel libro # leggiamo queste frasi +“Stefano ama Camilla”+ # +“Paolo ha fotografato un leone”+ # +“la mamma mangia la pizza”+.

*INS: allora chi [/] chi è il soggetto? [= indica con il dito la prima frase letta].

*MIN: Stefano.

*INS: sì # cosa fa? # Ama # vuole bene # chi? Camilla ## Camilla è il complemento oggetto.

Oltre ad accogliere divagazioni di *topic*, a livello interazionale, la docente fa un ampio uso di *ripetizioni*, in particolare se pone una domanda ai discenti e questi ultimi non rispondono subito, l'insegnante ripete sempre la domanda:

*INS: Wei # l'attributo # che cos'è?

*WEI: 0.

*INS: che cos'è un attributo [!]?

Di solito le domande ripetute sono pressoché identiche a quelle poste precedentemente, in alcune occasioni, come riportato nell'esempio che segue,

però, l'insegnante apporta delle modifiche alle sue domande, ad esempio ricorrendo all'uso di sinonimi (es. «facendo» al posto di «compiendo») per facilitare la comprensione dei discenti non nativi con cui sta interagendo:

```
*INS:      prima si vede l'azione +... che cos'è l'azione?
*INS:      [/] che cos'è l'azione [!] Ming?
*INS:      ad esempio +"Ming legge"+ # qual è l'azione
           [!]che stai compiendo # /// facendo?
*MIN:      +"legge"+.
```

Infine, la docente, sempre per accertarsi se i discenti non nativi abbiano compreso quanto si sta affrontando in classe, utilizza spesso delle *comprehension checks* ovvero degli atti di controllo della comprensione degli interlocutori. Rimandiamo al paragrafo successivo per un'analisi circa l'incidenza e le motivazioni relative all'uso di questa tipologia di domande.

9.5.4 La tipologia delle domande della docente

Long e Soto (1983) distinguono tra due principali categorie di domande che possono essere poste dall'insegnante nel contesto didattico, ciascuna di esse contiene diverse sottocategorie:

a. *echoic questions* o «domande eco», comprendenti:

- *comprehension checks* (domande di controllo della comprensione, di solito chiuse);
- *clarification requests* (domande di chiarimento, più aperte);
- *confirmation checks* (domande di conferma);

b. *epistemic questions* o «domande epistemiche», comprendenti:

- *referential questions* (domande referenziali, poste per colmare una reale mancanza di informazione);
- *displays questions* (domande di esibizione o verifica);

- expressive questions (che esprimono stati d'animo, ad esempio: "Non vi piace questo argomento?");
- *rhetorical questions* (che, tipicamente, non richiedono risposta).

Secondo gli studi interazionisti, le domande referenziali produrrebbero una maggiore negoziazione dell'input, e quindi, maggiore output da parte degli apprendenti non nativi, offrendo loro la possibilità di esercitarsi e di migliorare la propria competenza comunicativa e interattiva.

Allo stesso tempo, la negoziazione, permetterebbe all'insegnante di avere un quadro più chiaro delle reali difficoltà dei propri apprendenti non italofoni e ciò gli permetterebbe di calibrare al meglio la comprensibilità degli *input* offerti.

In generale, però, nel contesto didattico, proprio perché tale, sono maggiormente presenti domande di esibizione o verifica rispetto ad altri contesti.

Ciò è stato dimostrato da una ricerca effettuata da Long e Soto (1983), la quale ha rilevato che il 64% delle domande fatte in classe erano domande epistemiche, di cui il 79% era formato da domande atte a verificare il possesso di contenuti o *display questions*, mentre nell'interazione tra nativo e non nativo al di fuori del contesto scolastico, a parità di condizioni (come ad esempio il livello dei parlanti) sono apparse quasi esclusivamente domande referenziali.

Altre distinzioni significative ai fini della nostra indagine sono quelle tra:

- domande *fattuali* vs domande *di ragionamento*;
- domande *aperte* vs domande *chiuse*;

Le domande *aperte* si distinguono, a loro volta, in domande *general*i (es. "Che cos'è successo?") e domande *puntuali* (es. "A quale domanda risponde il complemento oggetto?") mentre le domande *chiuse* sono distinguibili in domande *polari*, ossia che richiedono di scegliere tra due o più alternative date (es. "«È partito» è complemento verbale o complemento nominale?") e domande *si/no* (es. "Divertente è un attributo?");

- *domande modificate per aiutare la comprensione*, attraverso le quali si attuano delle strategie sintattiche o semantiche per rendere più comprensibile il lessico usato vs *domande modificate per suggerire la risposta*, in cui, come spiega Grassi (2007: 78), “vi è l’impiego di indizi di superficie per indirizzare lo studente verso la risposta attesa, anche se paradossalmente lo studente che arriva a produrla potrebbe non capire ciò che egli stesso sta dicendo” (es. “Il soggetto è sott +...?”).

Le domande poste dalla docente durante le interazioni orali con gli apprendenti non nativi nei momenti di lezione frontale (cfr. Appendice 9, Trascrizioni A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, B1, C1, D1, D2, E2, E3) possono essere classificate come segue:

Tipologia delle domande della docente	Nr.	V.%
«Domanda epistemica» o <i>epistemic question</i>	52	84%
«Domanda eco» o <i>echoic question</i>	10	16%
Totale	62	100%

Tab. 9.2: *Tipologia delle domande della docente*

Come riportato nella tabella, la maggior parte delle domande poste dalla docente ai tre apprendenti stranieri sono di tipo «epistemico» o di contenuto. Vediamo ora, le diverse tipologie di domande presenti all’interno di ciascuna categoria («domande epistemiche» e «domande eco») rilevata.

«Domande epistemiche» o <i>epistemic questions</i>	Nr	v.%
Domanda di esibizione o di verifica (<i>display question</i>)/aperta (<i>puntuale</i>)/di ragionamento	36	68%
Domanda di esibizione o di verifica (<i>display question</i>)/aperta (<i>puntuale</i>)/domanda modificata per suggerire la risposta/di ragionamento	3	6%
Domanda di esibizione o verifica (<i>display question</i>)/ aperta (<i>puntuali</i>)/fattuale	3	6%
Domanda referenziale/chiusa (<i>sì/no</i>)/fattuale	4	8%
Domanda referenziale/fattuale/aperta (<i>generale</i>)	3	6%
Domande retoriche o <i>rhetorical questions</i> /chiusa (<i>sì/no</i>)	2	4%
Domande espressive o <i>expressive questions</i> /chiusa (<i>sì/no</i>)	1	2%
<i>Totale</i>	52	100%

Tab. 9.3: «Domande epistemiche» o *epistemic questions* poste dalla docente

Tra le «domande epistemiche» poste dalla docente, la maggior parte (Nr. 39, v.% 75%) sono domande di *esibizione* o *verifica* (*display questions*), *aperte* (*puntuali*) e di *ragionamento*.

L'insegnante usa questa tipologia di domande con gli apprendenti non nativi:

- per chiedere un contenuto specifico soprattutto in relazione allo svolgimento di esercizi di grammatica, nei quali la consegna, in molti casi, è quella di individuare negli *input* dati (frasi o brevi testi) l'elemento (*topic*) *focus* della lezione; oppure
- soprattutto nelle fasi iniziali della lezione, nei momenti di ripasso rispetto agli argomenti precedentemente affrontati, per verificare la comprensione e la fissazione dei contenuti di analisi logica visti in precedenza.

In tre occasioni, la docente *modifica la domanda per suggerire la risposta* agli apprendenti (es. *INS: quindi il sogge:tto [!] è sott ...+?)

In tre casi, la docente pone agli studenti delle domande *di esibizione o verifica* (*display questions*), *aperte* (*puntuali*) e *fattuali*, nello specifico quando si rivolge a Ming per chiedergli se conosce il significato di alcuni termini italiani (es. *INS: che cos'è la posta? (2); *INS: chi sono gli impiegati delle poste?).

Come riportato nella Scheda D (cfr. Appendice 10, Scheda D, Sezione 1, Terza parte: *Tipologia delle domande della docente*), l'insegnante fa ricorso a *domande referenziali, fattuali, chiuse (si/no)*, (Nr. 4, v.% 8%) e *aperte (generali)* quando, ad esempio, deve chiedere ai discenti informazioni rispetto all'esecuzione dei *task* assegnati (es. *INS: Hai finito?) oppure informazioni personali (es. *INS: sei mai andato in posta [!]?; *INS: cosa è successo?), durante ad un confronto tra gli studenti in classe dopo un episodio successo durante la lezione di Educazione Fisica (cfr. Appendice 9, Trascrizione A9).

In due casi la docente si rivolge a Wei con domande che potrebbero essere definite *retoriche* per invitarlo a leggere alcune frasi degli esercizi che stanno

svolgendo in classe (*INS: . Wei correggi tu la terza?/*INS: . Wei correggi tu la sesta?).

Una volta, infine, l'insegnante pone una domanda *espressiva* attraverso la quale esprime, per l'appunto, il suo stato d'animo di compiacimento per la correttezza della risposta fornita dal discente e, allo stesso tempo, per fornire sostegno e incoraggiamento all'alunno (*INS: Bravo! Hai visto?).

Di seguito invece la classificazione delle «domande eco»:

«Domande eco» o <i>echoic questions</i>	Nr	v.%
Domanda <i>comprehension check</i> /chiusa (sì/no)	7	60%
Domanda <i>clarification request</i> /aperta (generale)/di ragionamento	2	20%
Domanda <i>echoic question: confirmation check</i> / chiusa (sì/no)	1	20%
Totale	10	100%

Tab. 9.4: «Domande eco» poste dalla docente

La docente utilizza le «domande eco» per verificare la comprensione degli apprendenti rispetto alla consegna data (*INS: devi sottolineare il soggetto „capito?) o all'argomento trattato (*INS: hai capito cosa si intende per soggetto?); per fornire un *feedback correttivo*, nello specifico una sollecitazione (*INS: come?); per chiedere la conferma rispetto alle intenzioni dell'apprendente (*INS: domani giochi „vero?).

9.5.5 Tipologia di *feedback* fornito dalla docente

Rispetto alle modalità di correzione messe in atto con gli alunni non nativi, nell'intervista (cfr. Appendice 6, Scheda C: *Intervista alla docente*), l'insegnante ha affermato di “usare strategie diverse in base all'alunno, alla sua personalità e al suo livello linguistico” e di avere “una maggiore accettabilità dell'errore con allievi neo-arrivati o arrivati da poco in Italia” mentre con gli altri di “correggere sempre”.

Relativamente al *feedback* fornito, l'insegnante ha detto "lascio parlare l'alunno e quando ha finito riformulo, oppure lo aiuto a riformulare assieme, e poi do la spiegazione linguistica".

La docente ha dunque affermato di fare, solitamente, ricorso alla *riformulazione* e alla *spiegazione linguistica* quali strategie di correzione usate con gli apprendenti stranieri in classe.

Dall'analisi delle trascrizioni delle interazioni orali tra l'insegnante e i tre apprendenti non nativi durante i momenti frontali di lezione (cfr. Appendice 9, Trascrizioni A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, B1, C1, D1, D2, E2, E3) è emerso che la docente ha fatto ricorso a tutte le modalità di *feedback* – la sollecitazione, la riformulazione e l'informazione linguistica – più comuni e investigate che abbiamo visto precedentemente (cfr. par. 8.3.2) e secondo la seguente frequenza:

Tipi di <i>feedback</i> correttivi	Nr.	v.%
La riformulazione o <i>recast</i> (Long 2007), più o meno focalizzata e/o enfatizzata	4	45%
La sollecitazione o <i>prompt</i> (Lyster 2004), più o meno focalizzata e/o enfatizzata rispetto all'elemento errato	3	33%
L'informazione metalinguistica (Ellis, Loewen, Erlam 2006) più o meno precisa e più o meno tecnica	2	22%
<i>Totale</i>	9	100%

Tab. 9.5: *I feedback correttivi forniti dalla docente*

Come riportato nella scheda (cfr. Appendice 10, Scheda D, Sezione 1, Quarta Parte: *Tipi di feedback correttivi forniti*), la docente utilizza maggiormente, quale strategia correttiva, le *riformulazioni* o *recast*, nello specifico quando corregge Thomas pronunciando l'articolo determinativo «l'» omesso; quando ripete il sostantivo «aggettivi» corretto nel numero rispetto alla precedente produzione linguistica non corretta («aggettivo») di Wei; quando fornisce a Ming ed a Thomas il termine microlinguistico corretto («predicato verbale»)

rispetto a quello generico («verbo») utilizzato in entrambe le risposte date dai discenti.

Rispetto ai tratti distintivi che caratterizzano la mossa comunicativa di feedback (cfr. par. 8.3.2) tutte le riformulazioni presentano:

- un alto grado di *esplicitezza della segnalazione* della presenza di elementi problematici che facilita la ricezione da parte dei destinatari di tali segnalazioni e li porta, di conseguenza, a notare il divario esistente tra la loro produzione e la versione corretta;
- un alto grado di *precisione dell'identificazione* dell'elemento errato dal poiché esso viene ripetuto in modo isolato ed anche enfatizzato dall'insegnante tramite il tono della voce.

Dal momento che la docente corregge subito l'errore, non sono presenti gli altri due tratti distintivi del *feedback*, ossia il grado di *forza della sollecitazione* a condividere il lavoro di riparazione e quello della *ricchezza e il tecnicismo dell'offerta degli indizi* risolutivi.

La *sollecitazione* o *prompt* usata in tutti i tre casi dalla docente è la seguente:

``*INS: Come?``.

Si tratta di una sollecitazione vaga, cioè non enfatizzata e focalizzata rispetto all'elemento scorretto.

In generale, se attuata attraverso un atto non o poco esplicito, la segnalazione può non essere recepita come tale e, di conseguenza, potrebbe non essere attivata la maggiore attenzione (*noticing*) sull'elemento errato o problematico.

In realtà, in tutti i tre casi di sollecitazione emersi, la maggiore attenzione degli apprendenti viene invece attivata, ciò, si può ipotizzare, sia dovuto al tono della voce utilizzato dalla docente e al linguaggio non verbale che manifesta, ossia un'espressione del viso inequivocabile che fa intendere chiaramente ai discenti la presenza di problemi legati al contenuto che determinano la non accettabilità della risposta data.

Per quanto riguarda la valutazione dei tratti distintivi, nelle sollecitazioni proposte dall'insegnante:

- il grado di *esplicitezza* rispetto alla presenza di elementi problematici è basso perché, come detto, si tratta di una segnalazione generica;
- la *precisione dell'identificazione* dell'elemento errato è pressoché nulla dal momento che l'elemento errato, non essendo né isolato né enfatizzato, deve essere ricavato dall'apprendente;
- la forza della *sollecitazione alla condivisione* per la risoluzione del problema è maggiore poiché c'è invito esplicito, pur non fornendo nessun tipo di indizio, a 'riparare' il problema di *contenuto*, c'è cioè un'esortazione esplicita agli apprendenti ad autocorreggersi.

Infine, in due casi, l'insegnante fornisce l'*informazione metalinguistica*.

Nel primo, quando invita Ming a notare che c'è una «a» prima del «nome Francesco» e quindi lo induce a riflettere sul fatto che in analisi logica «a Francesco» non può essere un «soggetto», riflessione che lo porterà a formulare la risposta corretta.

Tale spiegazione metalinguistica:

- ha un alto grado di *esplicitezza della segnalazione* di elementi problematici perché l'espressione *INS: non va bene usata dall'insegnante è anche in questo caso inequivocabile e fa capire chiaramente allo studente che la risposta data non è corretta;
- ha un alto grado di *precisione nell'identificazione* dell'elemento sbagliato poiché la docente pur non ripetendolo, enfatizza con il tono della voce la non correttezza della risposta data;
- offre la possibilità al discente di partecipare al lavoro di riparazione attraverso l'invito esplicito a riflettere (*INS: pensa);
- fornisce un indizio risolutivo (*INS: c'è la @a) che però non ha un altro grado di ricchezza in quanto non viene proposto attraverso l'utilizzo di un'espressione tecnica.

Nel secondo caso, sempre nel corso della stessa lezione, la docente sta verificando con Wei se ha capito il «complemento di termine» e chiede allo studente di fare l'analisi logica della frase «Ho prestato dei libri alla zia».

Wei, inizialmente, identifica il soggetto con l'espressione «dei libri», allora la docente gli fa notare che «io» è il soggetto sottinteso, lo rassicura (*INS: dai # tranquillo # non ti preoccupare #) e poi lo aiuta a riparare l'errore attraverso una domanda/indizio (*INS: io ho prestato cosa?). Anche in questo caso l'informazione metalinguistica:

- ha un alto grado di *esplicitezza della segnalazione* del problema perché l'espressione *INS: no della docente fa capire chiaramente allo studente che la risposta data non è corretta;
- ha un alto grado di *precisione nell'identificazione* dell'elemento sbagliato (come detto, il «no» della docente è eloquente);
- coinvolge l'allievo nella correzione;
- fornisce un indizio risolutivo (*INS: io ho prestato cosa?) non esplicito e costituito da una domanda-stimolo che lo induce a riflettere e, alla fine, a rispondere in modo corretto.

Rispetto, quindi, a quanto aveva dichiarato nell'intervista, dall'analisi delle interazioni, emerge che l'insegnante fa ricorso, oltre alla riformulazione ed alla spiegazione metalinguistica, anche alla sollecitazione.

9.5.6 Uso del *linguaggio non verbale* da parte della docente

Nell'intervista la docente ha dichiarato di far ricorso spesso al *linguaggio non verbale* ("uso i gesti, mimo le azioni o uso degli oggetti per rendere più chiare le consegne") quale strategia per facilitare la comprensione degli apprendenti non nativi circa gli *input* presentati.

In effetti, come si evince dalla tabella riportata nella Scheda D (cfr. Appendice 10, Scheda D, Sezione 1, Quinta parte: *Uso del linguaggio non verbale*), l'insegnante fa ricorso al *linguaggio non verbale* in più occasioni nell'arco delle lezioni osservate.

In particolare, utilizza:

- *i gesti*: indica con un dito le frasi o gli *input* testuali sui quali desidera che i discenti focalizzino l'attenzione per invitarli a riflettere o per comprendere meglio le consegne dell'esercizio da svolgere; mostra degli oggetti (uso di *realia*) per facilitare la comprensione degli apprendenti su determinati concetti astratti; mima il movimento della rana per far comprendere alla discente il significato del termine italiano;
- *le espressioni dello sguardo e del viso*: in alcuni casi specifici, guarda i discenti con uno sguardo che esprime sorpresa o disappunto per fornire loro *feedback*, nello specifico, far loro capire che la frase prodotta non è corretta e, di conseguenza, sollecitare l'autocorrezione; sorride per fornire *feedback* positivo agli allievi, per incoraggiarli, per creare empatia;
- in alcune occasioni *una distanza prossemica ridotta* per cercare un contatto con i discenti in difficoltà, per rassicurarli o per aiutarli a comprendere il compito che stanno svolgendo o a riparare all'errore di contenuto commesso.

9.6 L'analisi delle strategie comunicative e interattive dei discenti stranieri osservati

Dopo aver analizzato il parlato e le strategie comunicative e interattive dell'insegnante, in questo paragrafo vengono processati i dati raccolti rispetto al comportamento comunicativo e conversazionale di parlanti non nativi osservati durante gli scambi interattivi con la docente, sempre nei momenti di lezione frontale.

Lo strumento di analisi utilizzato è la Sezione 2 della Scheda D (cfr. Appendice 10, Scheda D: *Interazione orale docente/allievi stranieri durante i momenti di lezione frontale*, Sezione 2).

I dati raccolti sono contenuti nell'Appendice 10 (Scheda D, Sezione 2a, 2b, 2c).

9.6.1 Il comportamento verbale e conversazionale dell'alunno Wei nell'interazione con la docente

Questo paragrafo è dedicato all'analisi dei dati raccolti rispetto al comportamento verbale e comunicativo dell'apprendente Wei durante le interazioni con la docente nelle lezioni frontali.

a. *Le lingue usate*

Il discente non fa ricorso all'uso di nessuna altra lingua, oltre all'italiano, nella comunicazione con la docente.

b. *Le strategie comunicative adottate*

Come riportato nella Scheda D (Appendice 10, Scheda D, Sezione 2a) rispetto alle strategie comunicative messe in atto, l'allievo:

- *si appoggia sempre alla docente*, nel senso che non prende mai l'iniziativa nell'interazione ma si limita a rispondere alle domande che gli vengono, di volta in volta, rivolte dall'insegnante;
- *fa ricorso al linguaggio non verbale*, in particolare alle espressioni del viso e ai movimenti del capo, infatti, *sorride* per fornire *feedback* positivo alla docente

*INS: Wei # hai finito?

*WEI: [= sorride]## sì.

*INS: Bravo! Hai visto?

*WEI: 0[= sorride].

e *annuisce* per rispondere in modo affermativo ad una sua richiesta:

*INS: Wei # leggi tu la sesta?

*WEI: [= annuisce].

c. Partecipazione e interazione

L'alunno, durante le interazioni osservate, prende la parola solo per *rispondere* alle domande della docente.

L'insegnante rivolge 22 domande a Wei durante le interazioni orali osservate:

Tipologia di domande	Esempi	Nr.	v.%
Domanda epistemica: di esibizione o di verifica (<i>display question</i>)/aperta (<i>puntuale</i>)/di ragionamento	<ul style="list-style-type: none"> - che cos'è +“astuccio”+ [!]? - se invece dico +“l'astuccio è rosso, bianco, grande, bello”+ # che cos'è? - qual è il nome che accompagna Pinocchio/turchina? - qual è l'apposizione?/il predicato verbale?/il soggetto? - +“dei libri”+ cos'è? - io ho prestato cosa? - +“alla zia”+? - che cos'è un attributo? (3) - e l'apposizione? (2) - che cos'è un nome [!]? 	16	73%
Domanda epistemica: di esibizione o di verifica (<i>display question</i>)/aperta (<i>puntuale</i>)/modificata per suggerire la risposta	<ul style="list-style-type: none"> - quindi è il soggetto [!] sott +...? 	1	4,5%
Domanda epistemica: retorica o <i>rhetorical question</i> /chiusa (<i>sì/no</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - Wei correggi tu la terza?/la sesta? 	2	9%
Domanda epistemica: <i>expressive question</i> /chiusa (<i>sì/no</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - bravo! Hai visto? 	1	4,5%
Domanda epistemica: <i>referenziale</i> /chiusa (<i>sì/no</i>)/fattuale	<ul style="list-style-type: none"> - hai finito? 	1	4,5%
Domanda <i>eco</i> o <i>echoic question</i> : <i>clarification request</i> /aperta (<i>puntuale</i>)/di ragionamento	<ul style="list-style-type: none"> - come? 	1	4,5%
Totale		22	100%

Tab. 9.6: Tipologia di domande rivolte dalla docente all'apprendente non nativo Wei

Le domande poste al discente sono, in maggioranza, «epistemiche» (Nr. 21, v. 95%) e nello specifico:

- *di esibizione o di verifica, aperte (puntuali) e di ragionamento* (Nr. 17, v.% 81%) che richiedono al discente una *risposta specifica e breve*
- *retoriche* (Nr. 2, v.% 10%), con cui la docente invita l'alunno a leggere delle frasi di un esercizio di grammatica, sono quindi domande che non richiedono una risposta da parte del discente;
- *espressiva chiusa (sì/no)* (Nr. 1, v.% 5%) con la quale l'insegnante esprime uno stato d'animo di compiacimento per la correttezza della risposta ricevuta;
- *referenziale, fattuale e chiusa* (Nr. 1, v. 5%) con cui l'insegnante chiede a Wei se ha terminato l'esercizio.

Le domande «eco», invece, vengono rivolte al discente con minor incidenza, solo in un caso (Nr. 1, v.% 4,5%), infatti, la docente chiede chiarimenti (*INS: come?) rispetto a quanto prodotto e, come abbiamo visto nel precedente paragrafo (cfr. 9.5.5), la domanda proposta costituisce un *feedback* correttivo (sollecitazione generica non focalizzata ed enfatizzata rispetto all'elemento errato).

Di conseguenza, le domande poste al discente (escludendo le due domande *retoriche* che non prevedono una risposta) richiederebbero le seguenti tipologie di risposte:

- *specifiche e brevi* (Nr.18);
- *chiuse (sì/no)* (Nr. 2).

Vediamo come ha effettivamente risposto il discente:

Tipologia di risposte	Nr.	v.%
Risposta breve/ con riferimento a supporti testuali a disposizione	15	75%
Risposta si/no	1	5%
Risposta aperta		
Risposta personale		
Risposta ipotetica		
Risposta non verbale	1	5%
Risposta assente	3	15%
Totale	20	100%

Tab. 9.7: *Tipologia e frequenza delle risposte fornite dall'apprendente non nativo Wei*

Il discente ha risposto con «risposte brevi e con riferimento a supporti testuali» nella maggior parte dei casi (Nr. 15, v.% 75%).

Alla domanda «epistemica» *espressiva, referenziale, chiusa*:

*INS: bravo! Hai visto?
 *WEI: 0 [= sorride].

l'allievo sorride, fornendo così una risposta non verbale.

Infine, il discente non risponde a tre domande poste dalla docente, a due domande «epistemiche», *di verifica, aperte (puntuali) e di ragionamento*:

*INS: &mh # che cos'è un nome [!]?
 *INS: fa' un esempio!
 *WEI: 0.

 *INS: Wei # l'attributo [!] # che cos'è?
 *WEI: 0.

e alla domanda «eco», *di chiarimento, aperta (puntuale) e di ragionamento*:

*INS: come? [=!tono sorpreso].
 *WEI: 0.

In sintesi, la tipologia e la frequenza degli interventi di Wei, nelle interazioni con la docente, è stata la seguente:

Tipo di intervento	Frequenza
Prendere la parola	
Fare domande	
Rispondere	17 (16 verbali + 1 non verbale)
Totale interventi	17

Tab. 9.8: *Tipologia e frequenza degli interventi dell'apprendente non nativo Wei*

9.6.2 Il comportamento verbale e conversazionale dell'alunno Ming nell'interazione con la docente

Questo paragrafo è dedicato all'analisi dei dati raccolti rispetto al comportamento verbale e comunicativo dell'apprendente Ming durante le interazioni con la docente nelle lezioni frontali.

a. Le lingue usate

Il discente non fa ricorso all'uso di nessuna altra lingua, oltre all'italiano, nella comunicazione con la docente.

b. Le strategie comunicative adottate

Dai dati raccolti (cfr. Appendice 10, Scheda D, Sezione 2b) è emerso che il discente:

- *si appoggia spesso alla docente*, infatti, in un solo caso prende l'iniziativa nell'interazione e fa una domanda all'insegnante per chiedere una spiegazione, altrimenti, in tutte le altre occasioni si limita a rispondere alle domande che gli vengono rivolte;
- *fa ricorso al linguaggio non verbale*, in particolare ai movimenti del capo e alle espressioni del viso, per fornire *feedback* alle domande che l'insegnante pone per verificare la sua comprensione:

*INS: sì # hai capito Ming?
***MIN:** 0 [annuisce].

*INS: risponde alla domanda dove?
 *INS: ok? [guardando Ming].
***MIN:** 0 [= annuisce].

*INS: il complemento oggetto è la persona o l'animale o la cosa su cui cade l'azione cioè amare che fa il soggetto „capito?”
***MIN:** mh [= scuote la testa e sorride].

c. Partecipazione e interazione

Come accennato, il discente, durante le interazioni osservate, prende la parola nella quasi totalità dei casi per *rispondere* alle domande della docente, solo una volta (nella lezione di grammatica del 23/03/2011, cfr. Appendice 9, Trascrizione B), infatti, si rivolge *spontaneamente* alla docente per chiedere una spiegazione, un chiarimento circa un concetto grammaticale:

***MIN:** cosa vuol dire oggetto?
 *INS: come? [!= tono interrogativo].
 *INS: oggetto? [= la docente non capisce subito la domanda perché stanno parlando di un altro argomento, il complemento di specificazione].
 *INS: ah complemento oggetto.
 *MIN: sì.

In questo caso (cfr. par. 9.5.3. Le modifiche conversazionali nel parlato della docente, *b. La struttura interazionale*), la docente non capisce subito la richiesta dell'apprendente perché in quel momento la classe sta affrontando un altro argomento («il complemento di specificazione»), poi però, quando comprende la richiesta specifica dello studente, mette in atto le opportune strategie per fornire la spiegazione.

Per il resto, come detto, le produzioni orali dell'apprendente durante le interazioni con la docente sono finalizzate solamente a rispondere alle domande che gli vengono rivolte.

L'insegnante rivolge 27 domande a Ming durante le interazioni orali osservate:

Tipologia di domande	Esempi	Nr.	v. %
Domanda epistemica: di esibizione o di verifica (display question)/aperta (puntuale)/di ragionamento	<ul style="list-style-type: none"> - qual è il soggetto [!]? (3) - quindi Ming + "a Francesco" + "allo studio" + cosa sono? - a quali domande risponde il complemento di termine? (2) - a quale domanda risponde il soggetto? - che cosa devi individuare per primo Ming? - ad esempio + "Ming legge" + # qual è l'azione [!] che stai compiendo # facendo? - quindi # cos'è + "legge" + ? - che cos'è l'azione (2) - quindi nella frase iniziale + "Elvira cammina sulle scale" + qual è il soggetto? - cosa è + "cammina" + ? - come faccio ad individuare il soggetto? 	15	56%
Domanda eco o echoic questions: comprehension checks/chiusa (si/no)	<ul style="list-style-type: none"> - devi sottolineare il soggetto „capito“ - il complemento oggetto è la persona o l'animale o la cosa su cui cade l'azione cioè amare che fa il soggetto „capito“ - hai capito? (2) - ok? 	5	19%
Domanda epistemica: di esibizione o di verifica (display question)/aperta (puntuale)/fattuale	<ul style="list-style-type: none"> - che cos'è la posta? (2) - chi sono + "gli impiegati della posta" + ? 	3	11%
Domanda epistemica: referenziale/chiusa (si/no)/fattuale	<ul style="list-style-type: none"> - sei mai andato in posta [!]? - c'è la posta? 	2	7%

Domanda epistemica: di esibizione o di verifica (display question)/aperte (puntuale)/modificata per suggerire la risposta	- se il soggetto è femminile l'aggettivo è # +...?	1	3.5%
Domanda eco o echoic question: clarification request/ aperta (puntuale)/di ragionamento	- come?	1	3,5%
Totale		27	100%

Tab.9.9: Tipologia di domande rivolte dalla docente all'apprendente non nativo Ming

Le domande poste al discente sono, in maggioranza, «epistemiche» (Nr. 21, v. 78%) e nello specifico:

- *di esibizione o verifica, aperte (puntuali) e di ragionamento* (Nr. 16, v.% 76%) che richiedono al discente una *risposta specifica e breve*;
- *referenziali, chiuse (sì/no) e fattuali* (Nr. 2, v. 10%) con cui l'insegnante chiede a Ming alcune informazioni legate al suo vissuto (*INS: sei mai andato in posta [!]?; *INS: c'è la posta?);
- *di esibizione o verifica, aperte (puntuali) e fattuali* (Nr. 3, v.% 14%) con cui la docente vuole verificare se l'apprendente conosce il significato di alcuni termini italiani (la posta (2), gli impiegati postali).

Le domande «eco», invece, vengono rivolte al discente con minor incidenza (Nr. 6, v.% 22%):

- in un caso (v.% 17%), la docente chiede chiarimenti (*INS: come?) rispetto a quanto prodotto e, abbiamo visto precedentemente (cfr. 9.5.5) che la domanda proposta costituisce un *feedback* correttivo (sollecitazione generica non focalizzata ed enfatizzata rispetto all'elemento errato);
- negli altri casi (Nr. 5, v.% 83%) l'insegnante verifica la comprensione del discente.

Le domande poste al discente richiederebbero le seguenti tipologie di risposte:

- *specifiche e brevi* (Nr. 20);
- *chiuse (sì/no)* (Nr. 7).

Vediamo come ha effettivamente risposto il discente:

Tipologia di risposte	Nr.	v.%
Risposta breve/ con riferimento a supporti testuali a disposizione	13	48%
Risposta si/no	4	15%
Risposta aperta	0	
Risposta personale	2 ⁴⁹	
Risposta ipotetica	0	
Risposta non verbale	3	11%
Risposta assente	7	26%
Totale	27	100%

Tab.9.10: *Tipologia e frequenza delle risposte fornite dall'apprendente non nativo Ming*

L'apprendente ha risposto con «risposte brevi e con riferimento a supporti testuali» nella maggior parte dei casi (Nr.13, v.% 48%).

Il discente non ha risposto a *quattro di esibizione o verifica, aperte (puntuali) e di ragionamento* che avrebbero richiesto una «risposta breve e specifica»,

*INS: ad esempio Ming nella frase +“Elvira cammina sulle scale”+.

*INS: che cosa devi individuare per primo Ming?

***MIN:** 0.

*INS: [/] che cos'è l'azione [!] Ming? (2)

***MIN:** 0.

*INS: a quale domanda risponde il soggetto?

***MIN:** 0.

*INS: cos'è la posta [//] cosa è la posta? (2)

***MIN:** 0.

*INS: Ming # come faccio ad individuare il soggetto?

***MIN:** 0.

⁴⁹ Alle *risposte personali* l'allievo ha dato una risposta di tipo *si/no*

Per quanto riguarda le domande *chiuse (sì/no)*, l'apprendente ha risposto a *quattro* di esse verbalmente:

*INS: qui [= nel libro] [%indica con il dito] devi sottolineare il soggetto „ capito?

*MIN: **si**

*INS: sei mai andato in posta [!]?

*MIN: **si.**

*INS: c'è la posta?

*MIN: **si.**

*INS: hai capito?

*MIN: **si.**

mentre negli altri *tre* casi ha fatto ricorso al linguaggio non verbale:

*INS: il complemento oggetto è la persona o l'animale o la cosa su cui cade l'azione cioè amare che fa il soggetto „capito?

*MIN: **mh [= scuote la testa e sorride].**

*INS: sì # hai capito Ming?

*MIN: **0 [annuisce].**

*INS: ok? [guardando Ming].

*MIN: **0 [= annuisce].**

Due delle risposte *chiuse (sì/no)* sono state classificate anche come *personali*.

In sintesi, la frequenza degli interventi di Ming è stata la seguente:

Tipo di intervento	Frequenza
Prendere la parola	
Fare domande	1
Rispondere	20 (17 verbali + 3 non verbali)
Totale interventi	21

Tab. 9.11: Tipologia e frequenza degli interventi dell'apprendente non nativo Ming

9.6.3 Il comportamento verbale e conversazionale dell'alunno Thomas nell'interazione con la docente

Questo paragrafo è dedicato all'analisi dei dati raccolti rispetto al comportamento verbale e comunicativo dell'apprendente Thomas durante le interazioni con la docente nelle lezioni frontali.

a. *Le lingue usate*

Come abbiamo già rilevato, in un'occasione, durante la lezione di geografia del 30/03/2011 (cfr. Appendice 9: Trascrizione E), su richiesta della docente, l'allievo utilizza la sua lingua, il *francese*, per tradurre il termine italiano «rana» in modo da agevolare la comprensione della compagna neo-arrivata Reine, che proviene, anche lei come Thomas, dal Burkina Faso. (cfr. par. 9.5.1 Le lingue usate dalla docente).

b. *Le strategie comunicative adottate*

Come evidenziato nella Scheda D (cfr. Appendice 10, Scheda D, Sezione 2c), anche Thomas come gli altri due apprendenti non nativi osservati:

- *si appoggia spesso alla docente*: non prende mai la parola di sua iniziativa ma si limita a rispondere alle domande che gli vengono rivolte;
- *fa ricorso al linguaggio non verbale*, in particolare ai movimenti del capo per fornire *feedback* alla docente che vuole verificare la sua comprensione, come ad esempio nell'interazione che segue:

c. *Partecipazione e interazione*

Il discente, durante le interazioni osservate, prende la parola per *rispondere* alle domande della docente.

Complessivamente l'insegnante rivolge 13 domande a Thomas:

Tipologia di domande	Esempi	Nr.	v. %
Domanda <i>epistemica</i> : di esibizione o di verifica (<i>display question</i>)/aperta (<i>puntuale</i>)/ di ragionamento	<ul style="list-style-type: none"> - qual è il soggetto [!] di questa frase? - se io dico +“Thomas studia a scuola”+ # qual è il verbo? - che cos'è +“studia”+? - qual è il soggetto? - dove studia? 	5	38%
Domanda <i>epistemica</i> : referenziale/aperta (<i>generale</i>)/ fattuale	<ul style="list-style-type: none"> - perché? [!= tono sorpreso][= guardando Thomas]. - cosa è successo? - quando? 	3	23%
Domanda eco o <i>echoic question</i> : <i>comprehension check</i> /chiusa (<i>sì/no</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - hai capito cosa si intende per soggetto? - Thomas # hai capito cos'è il complemento di termine? 	2	15%
Domanda eco o <i>echoic question</i> : <i>confirmation check</i> /chiusa (<i>sì/no</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - domani giochi „ vero? 	1	8%
Domanda <i>epistemica</i> : di esibizione o di verifica (<i>display question</i>)/aperte (<i>puntuale</i>)/ modificata per suggerire la risposta	<ul style="list-style-type: none"> - è chi ## +...? 	1	8%
Domanda <i>epistemica</i> : referenziale/chiusa (<i>sì/no</i>)/fattuale	<ul style="list-style-type: none"> - Thomas # e te? ti è capitato di non essere gentile con i tuoi compagni? 	1	8%
Totale		13	100%

Tab. 9.12: Tipologia di domande rivolte alla docente all'apprendente non nativo Thomas

Le domande poste al discente sono, in maggioranza, «epistemiche» (Nr. 10, v. 77%) e nello specifico:

- *di esibizione o di verifica, aperte (puntuali) e di ragionamento* (Nr. 6, v.% 60%). Si tratta di domande su contenuti di analisi logica e che richiedono al discente una *risposta specifica e breve*;
- *referenziali, fattuali e aperte (generali)* (Nr. 3, v. 30%) con cui l'insegnante chiede a Thomas informazioni personali: il motivo perchè è arrabbiato, al rientro dalla lezione di *Educazione Fisica* (cfr. Appendice 9, Trascrizione A9); e le occasioni in cui gli capitato di non essere gentile con i compagni, in un momento di condivisione successivo alla lettura del testo *Una parola gentile* (cfr. Appendice 9, Trascrizione C2);
- una domanda *referenziale, fattuale e chiusa (sì/no)* (v.% 10%) con cui l'insegnante ha chiesto a Thomas di raccontare la sua esperienza personale relativa al tema della lettura intitolata *Una parola gentile* appena svolta in classe.

Le domande «eco», invece, vengono rivolte al discente con minor incidenza (Nr. 3, v.% 25%):

- in un caso (v.% 33%), la docente chiede conferma all'apprendente rispetto alla sua decisione di partecipare, il giorno seguente, alla partita di pallacanestro con i suoi compagni⁵⁰;
- negli altri casi (Nr. 2, v.% 67%) l'insegnante verifica la comprensione del discente.

⁵⁰ Nei primi giorni in cui è stata svolta la sperimentazione, tutta la classe partecipava al torneo di pallacanestro organizzato dalla scuola. Tradizionalmente, ogni anno, vengono organizzati dei tornei di pallamano per gli alunni delle classi prime, di pallacanestro per le classi seconde e, infine, di pallavolo per gli studenti delle terze. Tutti gli alunni partecipano con grande entusiasmo e sana competizione a questi eventi sportivi.

Le domande poste al discente richiederebbero, quindi, le seguenti tipologie di risposte:

- *specifiche e brevi* (Nr. 6);
- *aperte* (Nr. 3);
- *chiuse (sì/no)* (Nr. 4).

Vediamo come ha effettivamente risposto il discente:

Tipologia di risposte	Nr.	v.%
Risposta breve/ con riferimento a supporti testuali a disposizione	8	63%
Risposta sì/no	1	7%
Risposta aperta	2	15%
Risposta personale	2 ⁵¹	
Risposta ipotetica	0	
Risposta non verbale	2	15%
Risposta assente	0	
Totale	13	100

Tab.9.13: Tipologia e frequenza delle risposte fornite dall'apprendente non nativo Thomas

L'apprendente ha risposto con «risposte brevi» (incluse anche quelle «con riferimento a supporti testuali») nella maggior parte dei casi (Nr. 8, v.% 63%). Anche a due domande *chiuse* che presupponevano delle risposte *sì/no*, l'alunno ha risposto invece con «risposte brevi»:

*INS: Thomas # hai capito cos'è il complemento di temine?

*THO: **sì # se c'è un verbo +...**

*INS: Thomas # e te? ti è capitato di non essere gentile con i tuoi compagni?

*THO: **sì # con Davide.**

⁵¹ In quanto vertevano su esperienze personali dell'alunno, le due risposte aperte sono state classificate anche come risposte *personali*.

Alle tre domande *referenziali aperte (generali)* e *fattuali*, il discente ha risposto, in due casi, con risposte aperte:

*INS: cosa è successo?
 *THO: **perché Angelo mi prende in giro [!= tono arrabbiato].**

*INS: quando?
 *THO: **quando mi chiama Toti.**

mentre in un'occasione ha risposto facendo ricorso al linguaggio non verbale:

*PIE: Thomas è arrabbiato ## domani non gioca.
 *INS: perché? [!= tono sorpreso][= guardando Thomas].
 *THO: **0 [= abbassa la testa].**

Infine, Thomas ha risposto attraverso il linguaggio non verbale anche a questa domanda di verifica della comprensione:

*INS: Thomas # hai capito cosa si intende per soggetto?
 *THO: **0 [= annuisce].**

In sintesi, la frequenza e la tipologia degli interventi di Thomas è stata la seguente:

Tipo di intervento	Frequenza
Prendere la parola	
Fare domande	
Rispondere	13 (11 verbali + 2 non verbali)
Totale interventi	13

Tab. 9.14: *Tipologia e frequenza degli interventi dell'apprendente non nativo Thomas*

Come si nota, Thomas ha risposto, verbalmente e non, a tutti gli *input* di interazione forniti dalla docente.

9.7 Le interazione orali tra gli apprendenti italofofoni e i compagni migranti durante i momenti di lezione frontale

Durante i momenti di lezione frontale *non c'è, sostanzialmente, interazione né spontanea né guidata tra gli apprendenti italofofoni e i compagni migranti*, i quali, come abbiamo visto, interagiscono se stimolati e *solo* con l'insegnante.

Solo in un caso, durante la lezione di antologia del 23/03/2011 (cfr. Appendice 9, Trascrizione C1), quando la docente fa delle domande (*brainstorming*) prima dell'inizio di una lettura accertarsi della comprensione dei termini, chiede a Ming

*INS: Ming chi sono +“gli impiegati delle poste”+?

nella spiegazione che segue interviene Giovanni, un compagno, che contribuisce a far capire a Ming cosa è la posta:

*GIO: dove si spediscono le lettere.

aiutandolo, in questo modo nella comprensione.

Oppure nella conversazione con l'insegnante, al rientro in classe dopo la partita di pallacanestro, (cfr. Appendice 9, Trascrizione A9), quando i compagni accennano al fatto che Thomas è arrabbiato, la docente, per capire cosa è successo, chiede spiegazioni a Thomas. Chiamato in causa, interviene il compagno Angelo per giustificarsi e dare la sua versione dei fatti.

Si può dire che ci sia interazione tra i due, anche se in questo caso Thomas non risponde alla domanda del compagno e il loro confronto è, in realtà, mediato dalla docente.

CAPITOLO 10

La sperimentazione in classe: l'analisi dei dati raccolti durante lo svolgimento di *task* cooperativi

Introduzione

In questo capitolo vengono analizzate le interazioni orali tra gli apprendenti migranti oggetto di indagine e i compagni nativi impegnati nello svolgimento di *task* cooperativi, sia in coppia che in gruppo.

Nel corso della sperimentazione, in alcune occasioni, la docente ha proposto ai discenti di lavorare in coppia, in particolare, durante le lezioni di:

- Grammatica del 30/3/2011 per la costruzione di frasi ed analisi logica delle stesse;
- Grammatica del 06/04/2011 per lo svolgimento di due esercizi testuali di *analisi logica* sul «complemento di termine» (cfr. Portfolio 15, Grammatica, Materiale B)
- Antologia del 06/04/2011 per la comprensione di un testo *fantasy* (cfr. Portfolio 15, Antologia, Materiale A).

Come abbiamo visto (cfr. par. 8.3.2), gli studi hanno dimostrato che la capacità di *noticing* degli studenti

- si attiva più facilmente in situazioni interazionali in cui emergono dei problemi comunicativi che spingono i partecipanti a negoziare il significato di quanto prodotto o recepito;
- è determinata dal tipo di attività in cui i discenti sono impegnati, alcune delle quali possono richiedere una maggiore negoziazione e quindi una maggiore opportunità di *output*.

Abbiamo visto che i *task* comunicativi che favoriscono maggiormente la negoziazione sono *information gap task*, ossia compiti che prevedono un unico

obiettivo per il raggiungimento del quale è necessario uno scambio verbale di informazioni, come ad esempio i *Jigsaw* e le attività di riordino.

Sulla base di queste considerazioni, abbiamo ritenuto interessante ai fini della nostra ricerca, proporre in alcune lezioni, delle attività di *Jigsaw* e di riordino, per verificare se tali attività potessero, nel contesto peculiare della classe CAD plurilingue e multiculturale, favorire maggiormente la negoziazione di forma e significato tra i discenti nativi e migranti ed aumentare (rispetto alle attività in coppia precedentemente osservate) le occasioni per i partecipanti di fungere da risorsa reciproca per i loro rispettivi apprendimenti linguistici.

Sono state proposte due *Jigsaw*, uno per lo studio della Finlandia (geografia) e un altro per la comprensione di un testo (antologia) e un'attività di riordino per la comprensione di una lettera (antologia).

Nella prima parte del capitolo ci occuperemo dell'analisi delle interazioni orali tra gli apprendenti impegnati nelle attività in coppia, la seconda parte invece sarà dedicata all'analisi dei dati relativi alle interazioni orali, sempre tra parlanti nativi e non, avvenute durante lo svolgimento dei *Jigsaw* e dell'attività di riordino.

Lo strumento utilizzato per l'analisi dei comportamenti verbali e interattivi dei discenti, nativi e non, sia nelle coppie che nei gruppi, è costituito dalla Scheda E (cfr. Appendice 3, Scheda E: *Analisi delle interazioni orali tra gli alunni stranieri osservati e i compagni italiani durante lo svolgimento di task cooperativi, Sezione 1 e 2*).

10.1 La costruzione di frasi

In questa attività, gli alunni, lavorando in coppia, devono costruire delle frasi minime e, successivamente, espanderle.

La coppia osservata è formata dall'apprendente non nativo Wei e dall'apprendente nativa Sara.

Le interazioni orali intercorse tra i due studenti sono contenute nell'Appendice 9, Trascrizione D.

10.1.1 Analisi del comportamento verbale e interattivo dell'alunna nativa

In questo paragrafo analizziamo e commentiamo il comportamento verbale ed interattivo dell'alunna italoфона, focalizzando l'attenzione soprattutto sulle eventuali *modifiche* apportate al suo *parlato*, sulla *tipologia di domande* poste al compagno; sui *feedback correttivi* forniti; sull'eventuale ricorso al *linguaggio non verbale*.

I dati raccolti oggetto di analisi sono contenuti nella Scheda E/1 (cfr. Appendice 11, Scheda E/1, Sezione 1).

a. *Le lingue usate*

L'alunna non usa altre lingue, oltre all'italiano, nella comunicazione con il compagno migrante, durante lo svolgimento dell'attività.

b. *Le modifiche del parlato: modifiche linguistiche e conversazionali*

Rispetto alle *modifiche linguistiche*, la discente:

- usa un ritmo di eloquio lento (*fonologia*);
- produce enunciati brevi e fa domande-stimolo (*morfologia e sintassi*); come riportato nella Scheda E/1, Sezione 1, l'alunna interagisce con il compagno, producendo enunciati brevi, soprattutto per dare istruzioni per l'esecuzione dell'attività, fornire *feedback correttivi*, spiegare il significato di un termine («pista»); fare domande (cfr. c. *La tipologia di domande*).
- utilizza una minore varietà lessicale (*semantica*).

Rispetto alle *modifiche conversazionali*, l'alunna:

- fa riferimento ad una gamma ristretta di *topic* e orienta la conversazione al «qui-ed-ora» producendo frasi contestualizzate e, di conseguenza, facilmente comprensibili dal compagno (*contenuto*);

- per quanto riguarda la struttura interazionale, in tre occasioni *ripete* quanto detto precedentemente, riformulandolo con lo scopo di facilitare la comprensione, e struttura la conversazione in *sequenze di domande e risposte*.

c. *La tipologia di domande*

La quasi totalità delle domande poste dall'alunna italoфона sono «domande epistemiche»:

Tipologia delle domande dell'alunna italoфона	Nr.	v.%
«Domanda epistemica» o <i>epistemic question</i>	18	95%
«Domanda eco» o <i>echoic question</i>	1	5%
Totale	19	100%

Tab. 10.1: *Tipologia delle domande poste dall'alunna italoфона*

Di queste, come riportato nella tabella che segue, la maggioranza (Nr. 17, v.% 94%) sono *di esibizione* o *di verifica, aperte (puntuali)* e *di ragionamento*, attraverso le quali l'allieva guida il compagno nell'analisi logica delle frasi che hanno costruito assieme.

L'altra domanda epistemica è sempre *di verifica, di esibizione* e *di ragionamento* ma *chiusa* e *polare* e viene usata dalla studentessa per chiedere al compagno se il termine «mangia» è un predicato verbale o nominale.

La domanda «eco» invece è una *comprehension check/chiusa (sì/no)* con cui la studentessa verifica la comprensione, da parte del compagno, rispetto alla procedura da seguire per svolgere l'esercizio.

Tipologia della domanda	Esempi
Domanda epistemica: di esibizione o di verifica (<i>display question</i>)/aperta (<i>puntuale</i>)/ di ragionamento	*SAR: +"Giulia"+ che cos'è? (2) *SAR: +"mangia"+ cos'è? (2) *SAR: +"la banana"+ a quale domanda risponde? *SAR: no ## a quale domanda risponde? *SAR: +"Giulia mangia"+ ## cosa ti chiedi per dire +"la banana"+? *SAR: cos'è +"io"+? *SAR: qual è il verbo Wei? (3) *SAR: +"sulla pista"+? *SAR: a quale domanda risponde? (2) *SAR: quale domanda ti fa rispondere +"sulla pista"+? *SAR: sogg<etto>? *SAR: +"con la bicicletta"+?
Domanda epistemica: di esibizione o di verifica (<i>display question</i>)/chiusa/polare	*SAR: predicato come? verbale o nominale?
Domanda eco o <i>echoic question</i> : <i>comprehension check</i> /chiusa (sì/no)	*SAR: ah adesso solo +"Luca va"+ # dopo +"Luca va a scuola"+ do[po] dopo la espandiamo „ok?

Tab. 10.2: Tipologia delle domande poste dall'alunna italiana

d. La tipologia dei feedback correttivi forniti

Solo in un'occasione l'alunna fornisce *feedback correttivo* al suo interlocutore. Si tratta della riformulazione o *recast* con la quale la discente corregge il verbo sbagliato dal compagno:

*WEI: <co>rre.
 *SAR: io corro.

Rispetto ai tratti distintivi che caratterizzano la mossa comunicativa di *feedback* (cfr. par. 8.3.2), questa riformulazione presenta un alto grado di *esplicitzza della segnalazione* e di *precisione nell'identificazione* dell'elemento errato, dal momento che esso viene ripetuto in modo isolato ed enfatizzato dal tono della voce; ciò porta il compagno a recepire la segnalazione e, di conseguenza, a 'notare' lo scarto esistente tra la sua produzione e la versione corretta.

Non sono, invece, presenti i tratti di *forza della sollecitazione* e di *ricchezza e tecnicismo dell'offerta d'indizi risolutivi* dal momento che la discente non sollecita l'autocorrezione ma fornisce direttamente la struttura linguistica corretta.

e. L'uso del linguaggio non verbale

In questa occasione, l'alunna italiana *non* fa ricorso al *linguaggio non verbale*.

f. La frequenza degli interventi

L'alunna complessivamente prende la parola 36 volte nel corso dello svolgimento del *task* grammaticale, nello specifico per fornire *feedback* correttivi, dare istruzioni circa lo svolgimento del compito (es. *SAR: Wei facciamo una frase!, *SAR: facciamo l'analisi logica); svolgere l'attività, fare domande (cfr. c. *La tipologia di domande*), rispondere, sia con risposte *brevi* («sì/no/ok»), sia, in un'occasione, con una risposta *aperta e specifica* per fornire la spiegazione del termine «pista».

Tipo di intervento	Frequenza
Prendere la parola	5 dare istruzioni, 1 fornire <i>feedback</i> correttivo; 3 svolgere l'attività
Fare domande	19
Rispondere	7 risposte chiuse (sì/no/ok), 1 risposta aperta puntuali (fornire spiegazione lessicale)
Totale interventi	36

Tab. 10.3: *La frequenza e la tipologia degli interventi dell'alunna italoфона*

10.1.2 Analisi del comportamento verbale e interattivo di Wei

Oggetto del paragrafo è l'analisi del comportamento verbale ed interattivo dell'apprendente non nativo, nello specifico verranno illustrate *le strategie comunicative* messe in atto, la sua *partecipazione ed interazione* all'attività, le eventuali reazioni al *feedback ricevuto* e la *frequenza complessiva degli interventi fatti*.

I dati raccolti oggetto di analisi sono contenuti nella Scheda E/1 (cfr. Appendice 11, Scheda E/1, Sezione 2).

a. *Le lingue usate*

Il discente non ha usato altre lingue, oltre all'italiano, nella comunicazione con la compagna durante lo svolgimento degli esercizi grammaticali.

b. *Le strategie comunicative adottate*

Rispetto alle *strategie comunicative adottate*, l'alunno si appoggia all'interlocutrice, seguendo le sue istruzioni per l'esecuzione dell'attività e rispondendo alle sue sollecitazioni quando impegnato nell'analisi logica delle frasi.

c. *La partecipazione e l'interazione*

Come detto, l'apprendente, principalmente, prende la parola per rispondere alle domande della compagna, in quattro occasioni però si rivolge spontaneamente alla sua interlocutrice per chiedere spiegazioni circa il significato del termine «pista»:

*SAR: io corro [!].

*SAR: sulla pista.

*WEI: su [u] cosa?

Per fare delle proposte circa le frasi da inventare:

*WEI: Giulia mangia ## la banana.

*WEI: &mh Luca # va a scuola.

Per fare una precisazione rispetto ad una proposta fatta precedentemente:

*SAR: la espandiamo # Luca va al mare [Sara ha dimenticato la proposta fatta prima da Wei].

*WEI: no! +"a scuola"+.

Le risposte date sono quasi esclusivamente risposte *brevi e specifiche*:

Tipologia di risposte	Nr.	v.%
Risposta breve/ con riferimento a supporti testuali a disposizione	16	94%
Risposta si/no		
Risposta aperta		
Risposta personale		
Risposta ipotetica		
Risposta non verbale	1	6%
Risposta assente		
Totale	17	100%

Tab. 10.4: *Tipologia e frequenza delle risposte fornite dall'apprendente non nativo Wei*

d. La tipologia di feedback correttivi ricevuti

Per la tipologia di *feedback* ricevuto rimandiamo al paragrafo precedente (cfr. par. 10.1.1 *d. La tipologia dei feedback forniti*).

e. Le reazioni ai feedback correttivi ricevuti

Come riportato nella Scheda E/1 (cfr. Appendice 11, Scheda E, Sezione 2: *Reazione ai feedback correttivi ricevuti*), in un'occasione il discente, che precedentemente era corretto dalla compagna rispetto ad una concordanza soggetto/verbo errata:

*SAR: soggetto
 *WEI: io.
 *SAR: ok.
 *SAR: ver<bo>.
 *WEI: <co>rre.
 *SAR: **io corro [!]**.

nella produzione linguistica successiva utilizza la struttura linguistica oggetto di correzione in modo adeguato:

*SAR: facciamo l'analisi logica.
 *SAR: cos'è + "io" + ?
 *WEI: soggetto.
 *SAR: qual è il verbo Wei?
 *WEI: + "corro" + .

f. La frequenza degli interventi

Complessivamente, durante la costruzione e l'analisi delle frasi, Wei prende la parola 21 volte, la maggior parte delle quali per rispondere alle domande ricevute e, principalmente, con risposte *brevi e specifiche*.

In quattro occasioni prende la parola *spontaneamente* per proporre delle frasi, per chiedere la spiegazione di un termine non noto e per fare una precisazione circa una proposta fatte precedentemente (cfr. *c. La partecipazione e l'interazione*).

Tipo di intervento	Frequenza
Prendere la parola	3 proporre una frase; 1 fare una precisazione
Fare domande	1
Rispondere	17
Totale interventi	21

Tab. 10.5: *Frequenza degli interventi dell'apprendente migrante*

10.2 Gli esercizi di *analisi logica* sul «complemento di termine»

Gli esercizi di *analisi logica* sul «complemento di termine» sono due esercizi presenti nel libro di grammatica adottato *Detto & fatto. Grammatica per la scuola secondaria di primo grado*, di Rosetta Zorda, casa editrice Fabbri Editori (cfr. Portfolio 15, Grammatica, Materiale B).

Il primo esercizio richiede agli studenti di «individuare e sottolineare il complemento di termine» in una serie di proposizioni date, mentre la richiesta del secondo esercizio è di «sottolineare una volta il complemento di termine, due volte gli attributi ad esso riferiti» sempre all'interno di una serie di frasi date.

La coppia osservata è formata dall'apprendente cinese Ming e dall'apprendente italiana Valentina.

Le interazioni orali intercorse tra i due studenti sono contenute nell'Appendice 9, Trascrizione F4.

10.2.1 Analisi del comportamento verbale e interattivo dell'alunna italiana

In questo paragrafo verrà indagato il comportamento verbale e interattivo dell'alunna italoфона, focalizzando l'attenzione, anche in questo caso, sulle eventuali *modifiche* apportate al suo *parlato*, sulla *tipologia di domande* poste all'interlocutore; sui *feedback correttivi* forniti; sull'eventuale ricorso al *linguaggio non verbale*.

I dati raccolti oggetto di analisi sono contenuti nella Scheda E/2 (cfr. Appendice 11, Scheda E/2, Sezione 1).

a. *Le lingue usate*

Durante lo svolgimento del *task* grammaticale, l'alunna non fa ricorso ad altre lingue, oltre all'italiano, nella comunicazione con il compagno non nativo.

b. *Le modifiche del parlato: modifiche linguistiche e conversazionali*

Rispetto alle *modifiche linguistiche*, la discente:

- usa un ritmo di eloquio più lento (*fonologia*);
- produce enunciati più brevi e fa molte domande (*morfologia e sintassi*); come rilevato nella Scheda E/2 (cfr. Appendice 11, Scheda E/2, Sezione 1), gli enunciati prodotti dall'alunna, escluse le molte domande (cfr. c. *la tipologia di domande*), hanno principalmente lo scopo di dare istruzioni al compagno circa l'esecuzione degli esercizi o di fornire il significato di alcuni termini su richiesta dell'interlocutore;
- utilizza una minore varietà lessicale (*semantica*).

Le principali *modifiche conversazionali* messe in atto dall'alunna sono le seguenti:

- riferimento ad una gamma ristretta di *topic*, la studentessa si focalizza, infatti, solo sull'argomento *focus* dell'esercizio (l'individuazione del «complemento di termine» all'interno di una serie di proposizioni date;
- ricorso ad un ampio uso di *ripetizioni* soprattutto rispetto alle domande che, complessivamente, sono le stesse (cfr. c. *la tipologia di domande*);
- struttura la conversazione in *sequenze di domande e risposte*.

c. *La tipologia di domande*

La quasi totalità delle domande poste dall'alunna italoфона sono «domande epistemiche»:

Tipologia delle domande dell'alunna italoфона	Nr.	V.%
«Domanda epistemica» o <i>epistemic question</i>	20	95%
«Domanda eco» o <i>echoic question</i>	1	5%
Totale	21	100%

Tab. 10.6: *Tipologia delle domande poste dall'alunna italiana*

Di queste, come riportato nella tabella che segue, la maggioranza (Nr. 18, v.% 90%) sono domande *di esibizione* o *verifica, aperte (puntuali)* e *di ragionamento* attraverso le quali la discente sollecita il compagno ad individuare, nelle frasi degli esercizi, gli elementi *topic*, ossia il «complemento di termine» e gli «attributi».

Come accennato, molte di queste domande sono ripetute (es. *VAL: Qual è il complemento di termine?), 2 (v.% 10%) sono domande sempre di verifica ma modificate per suggerire la risposta (*VAL: Maria è il so: ...+?; *VAL: +“vostro”+ e +“stupendo”+ sono att +...?).

La domanda «eco» invece è una domanda *comprehension check/chiusa (si/no)* con cui la parlante nativa verifica la comprensione del compagno rispetto alla spiegazione del termine «invalide» fornita (*VAL: ok?).

Tipologia delle domande	Esempi
Domanda <i>epistemica</i> : di esibizione o di verifica (<i>display question</i>)/ <i>aperta (puntuale)</i> / di ragionamento	*VAL: qual è il complemento di termine? (9) *VAL: +“a Giuseppe”+ a quale domanda risponde? *VAL: sì ma a quale domanda risponde? (3) *VAL: +“ai genitori”+ a quale Domanda risponde? *VAL: quali parole rispondono alla domanda che cosa? *VAL: cosa sono +“tutti”+ e +“suoi”+? *VAL: +“tua”+ e +“carissima”+? *VAL: attribu<ti>?
Domanda <i>epistemica</i> : di esibizione o di verifica (<i>display question</i>)/ <i>modificata per suggerire la risposta</i>	*VAL: Maria è il so: +...? *VAL:+“vostro”+ e +“stupendo”+ sono att +...?
Domanda <i>eco</i> o <i>echoic question</i> : <i>comprehension check/chiusa (si/no)</i>	*VAL: ok?

Tab. 10.7: Tipologia delle domande poste dall'alunna italiana

d. *La tipologia dei feedback forniti*

L'alunna fornisce i seguenti *feedback* a Ming:

Tipi di <i>feedback</i> correttivi	Nr.	v. %
La riformulazione o <i>recast</i> (Long 2007), più o meno focalizzata e/o enfatizzata	8	100%
La sollecitazione o <i>prompt</i> (Lyster 2004), più o meno focalizzata e/o enfatizzata rispetto all'elemento errato	0	0%
L'informazione metalinguistica (Ellis, Loewen, Erlam 2006) più o meno precisa e più o meno tecnica	0	0%
Totale	8	100%

Tab. 10.8: *I feedback forniti dall'alunna italiana*

Come riportato nella Scheda E/2, Sezione 1, l'alunna italiana utilizza esclusivamente, quale strategia correttiva, le *riformulazioni* o *recast*, nello specifico quando corregge Ming producendo alcuni termini omessi (es. «che», «alle» «al»); quando riformula al plurale il termine «attributo» prodotto, in modo errato, precedentemente dal compagno; quando riformula i termini «enorme», «gratitudine» «ufficio» e «numerosi» fornendo al compagno la pronuncia corretta.

Rispetto ai tratti distintivi che caratterizzano la mossa comunicativa di *feedback*, tutte le riformulazioni presentano:

- un alto grado di *esplicitezza* che porta l'interlocutore a recepire le segnalazioni e, di conseguenza, a 'notare' il divario esistente tra la sua produzione e la versione corretta;
- un alto grado di *precisione* dal momento che l'elemento scorretto viene ripetuto in modo isolato.

Dal momento che la discente corregge subito l'errore, non è possibile valutare gli altri due tratti distintivi del *feedback*, ossia il grado di *forza della sollecitazione a condividere* il lavoro di riparazione e quello della *ricchezza e il tecnicismo dell'offerta degli indizi* risolutivi.

e. *L'uso del linguaggio non verbale*

In questa occasione, l'alunna italiana *non* fa ricorso al *linguaggio non verbale*.

f. *La frequenza degli interventi*

Tipo di intervento	Frequenza
Prendere la parola	8 fornire <i>feedback</i> ; 4 dare istruzioni; 3 fornire spiegazioni; 17 svolgere gli esercizi
Fare domande	21
Rispondere	6 (risposte brevi)
Totale interventi	59

Tab. 10.9: *La frequenza e la tipologia degli interventi dell'alunna italiana*

L'alunna, complessivamente, prende la parola 59 volte nel corso dello svolgimento del *task* grammaticale, nello specifico per fornire *feedback*, dare istruzioni circa lo svolgimento del compito (es. *VAL: leggi tu la prossima, *VAL: facciamo il secondo esercizio, *VAL: devi sottolineare); svolgere l'esercizio; fare domande (cfr. c. *La tipologia di domande*); rispondere, sia con risposte *brevi* («sì/ok»), sia con risposte *aperte e specifiche* per fornire spiegazioni circa il lessico (es. *VAL: molto bello # bellissimo) o informazioni relative ai contenuti degli esercizi.

10.2.2 Analisi del comportamento verbale e interattivo di Ming

Questo paragrafo è dedicato all'analisi del comportamento verbale ed interattivo dell'apprendente non nativo, relativamente *alle strategie comunicative* messe in atto, alla sua *partecipazione e interazione* all'attività, alle eventuali reazioni al *feedback ricevuto* e alla *frequenza complessiva degli interventi* fatti.

I dati raccolti oggetto di analisi sono contenuti nella Scheda E/2 (cfr. Appendice 11, Scheda E/2, Sezione 2).

a. *Le lingue usate*

Il discente non ha usato altre lingue, oltre all'italiano, nella comunicazione con la compagna durante lo svolgimento degli esercizi grammaticali.

b. *Le strategie comunicative adottate*

Rispetto alle *strategie comunicative adottate* l'alunno, inizialmente è *passivo* e si appoggia all'interlocutrice: non prende l'iniziativa né nella comunicazione né nelle decisioni da prendere per lo svolgimento dell'esercizio, si limita a rispondere alle domande ed alle sollecitazioni della compagna, ad esempio:

*VAL: qual è il complemento di termine?
*MIN: &mh # atteggiamento? [=! tono interrogativo]

*VAL: Maria è il so: +...? [=! tono interrogativo che
 presuppone l'invito al compagno a fornire la
 risposta].
*MIN: soggetto.

e ad eseguire i suoi comandi:

*VAL: leggi tu la prossima.

*VAL: facciamo l'esercizio 2 adesso.

*VAL: devi sottolineare una volta il complemento di
 termine e due volte gli attributi.

Successivamente però, soprattutto nello svolgimento del secondo esercizio, il discente *spontaneamente* rivolge alcune domande alla compagna.

c. *La partecipazione e l'interazione*

Come abbiamo visto, il parlante non nativo prende la parola principalmente per rispondere alla compagna però, come accennato, in due occasioni, *di sua iniziativa*, pone due domande alla compagna.

Si tratta in entrambi i casi di due domande di chiarimento o *clarification requests*, con cui l'apprendente chiede il significato di due termini che non conosce o che non ricorda:

*MIN: cosa vuol dire +“stupendo”+?

*MIN: cosa vuol dire +“invalide”+?

Per quanto riguarda, invece, le risposte date, esse sono principalmente risposte *brevi con riferimenti a supporti testuali a disposizione* (gli esercizi nel libro di testo).

Tipologia di risposte	Nr.	v.%
Risposta breve/ con riferimento a supporti testuali a disposizione	21	95%
Risposta si/no	1	5%
Risposta aperta		
Risposta personale		
Risposta ipotetica		
Risposta non verbale		
Risposta assente		
Totale	22	100%

Tab. 10.10: *Tipologia e frequenza delle risposte fornite dall'apprendente non nativo Ming*

In un'occasione, infine, il discente prende la parola di sua iniziativa per esprimere la sua volontà di analizzare la frase successiva dell'esercizio:

*MIN: leggo io.

d. *La tipologia di feedback correttivi ricevuti*

Per la tipologia di feedback ricevuto rimandiamo al paragrafo precedente (cfr. par. 10.2.1 d. *La tipologia dei feedback correttivi forniti*).

e. *Le reazioni ai feedback correttivi ricevuti*

Come riportato nella scheda E/2, Sezione 2, in due occasioni il discente, che precedentemente era stato corretto dalla compagna rispetto a due errori commessi (mancanza di accordo nel *numero* del sostantivo «attributo»):

*VAL: +“vostro”+ e +“stupendo”+
 sono att +...?
*MIN: attributo.
*VAL: attributi.

e omissione della preposizione articolata:

*VAL: +“quel cagnolino è molto affezionato al suo
 padrone”+ [= legge la frase].
*VAL: qual è il complemento di termine?
*MIN: +“padrone”+.
*VAL: +“al padrone”+ complemento di termine

nelle produzioni linguistiche successive si autocorregge:

*VAL: +“tua”+ e +“carissima”+?
*MIN: attributo /// **attributi**.

*MIN: +“consegna questa lettera alla tua carissima zia [=
 legge la frase]”+.
*VAL: qual è il complemento di termine?
*MIN: +“**alla zia**”+.

In questi casi il discente riutilizza in modo produttivo ed efficace strutture linguistiche che precedentemente erano state oggetto di correzione.

f. *La frequenza degli interventi*

Tipo di intervento	Frequenza
Prendere la parola	1
Fare domande	2
Rispondere	22
Totale interventi	25

Tab. 10.11: *Frequenza degli interventi dell'apprendente migrante*

Complessivamente, durante lo svolgimento degli esercizi grammaticali, l'alunno migrante prende la parola 25 volte, la maggior parte delle quali per rispondere alle domande ricevute, attraverso risposte *brevi, specifiche* e con *riferimenti a supporti testuali*.

In alcune occasioni prende la parola *spontaneamente* per esprimere la sua volontà di analizzare la frase successiva dell'esercizio e per alla compagna chiedere la spiegazione di due termini non noti (cfr. *c. La partecipazione e l'interazione*).

10.3 L'attività di comprensione del testo *fantasy*: *Le gelatine di frutta*

L'attività di comprensione riguarda il testo *fantasy Le Gelatine di frutta* contenuto nella Antologia *Oltre pagina 2*, di Emilia Asnagli e Pietro Nicolaci, Edizioni Lattes (cfr. Appendice 15, *Portfolio*, Antologia, Materiale A).

Il racconto è tratto da *Il leone, la strega e l'armadio* di Clive Staples Lewis, noto come autore del ciclo di Narnia.

Il testo parla dell'incontro di Edmund, il protagonista, con una strega bianca che lo lega a sé, affinché il ragazzo, consegnandogli i suoi fratelli, le consenta di compiere la profezia che le permetterà di dominare per sempre il regno.

L'attività sul testo è costituita da un esercizio iniziale proposto dall'insegnante che chiede agli studenti di «sottolineare nel testo i protagonisti e gli elementi magici» e, successivamente, dalla scheda che è suddivisa in tre parti: domande per la comprensione; domande per l'analisi e riflessione lessicale.

La coppia osservata è formata dall'apprendente non nativo Thomas e dalla compagna italiana Elisa.

Le interazioni orali intercorse tra i due studenti sono contenute nell'Appendice 9, Trascrizione G1.

10.3.1 Analisi del comportamento verbale e interattivo dell'alunna italiana

Questo paragrafo è dedicato all'analisi del comportamento verbale e interattivo dell'alunna italoфона, focalizzando l'attenzione, anche in questo caso, sulle eventuali *modifiche* apportate al suo *parlato*, sulla *tipologia di domande* poste all'interlocutore; sui *feedback correttivi* forniti; sull'eventuale ricorso al *linguaggio non verbale*.

I dati raccolti oggetto di analisi sono contenuti nella Scheda E/3 (cfr. Appendice 11, Scheda E/3, Sezione 1).

a. Le lingue usate

L'alunna non usa altre lingue, oltre all'italiano, nella comunicazione con il compagno migrante, durante lo svolgimento dell'attività.

b. Le modifiche del parlato: modifiche linguistiche e conversazionali

Rispetto alle *modifiche linguistiche*, l'apprendente nativa:

- usa un ritmo di eloquio più lento (*fonologia*);
- produce enunciati più brevi; fa molte domande (cfr. *La tipologia di domande*); utilizza verbi con marca di presente (*morfologia e sintassi*).
Come riportato nella Scheda E/3, Sezione 1, escluse le domande, l'alunna produce enunciati brevi e chiari per fornire istruzioni al compagno, per dare spiegazioni circa il significato di alcuni termini, sia su richiesta dell'interlocutore sia di sua iniziativa, per rispondere alle domande presenti nella scheda di comprensione.
- utilizza una minore varietà lessicale (*semantica*).

Rispetto alla *modifiche conversazionali*, la discente:

- orienta la comunicazione al «qui-ed-ora» (*contenuto*).
Ad esempio quando si accorge che il compagno non ha compreso il termine «gelatine» ma confonde il suo significato con quello della parola italiana «gelati», per facilitare la sua comprensione porta un esempio legato ad un fatto concreto che avviene in classe: spesso l'apprendente cinese Wei porta a scuola e regala ai compagni delle caramelle morbide di gelatina; oppure, in un'altra occasione, per far capire il significato del termine «incerto» ricorre ad un esempio concreto riferendosi ad oggetti della scuola (*ELI: ad esempio qui c'è una gomma e una matita e non sai quale scegliere # allora se incerto).
- fa ricorso a *ripetizioni* di quanto ha detto, soprattutto per facilitare la comprensione del compagno, comprensione che controlla attraverso *comprehension e confirmation checks* (*struttura interazionale*).

c. *La tipologia di domande*

C'è un sostanziale equilibrio tra le «domande epistemiche» e le «domande eco» poste dall'alunna :

Tipologia delle domande dell'alunna italoфона	Nr.	v.%
«Domanda epistemica» o <i>epistemic question</i>	8	57%
«Domanda eco» o <i>echoic question</i>	6	43%
Totale	14	100%

Tab. 10.12: *Tipologia delle domande poste dall'alunna italoфона*

Le «domande epistemiche» sono alcune domande *di esibizione* o *verifica*, *aperte* (*puntuali*) e *fattuali* (Nr. 3, v% 37,5%) con cui la discente chiede al compagno se ricorda alcune informazioni contenute nel testo; una domanda che abbiamo ritenuto opportuno classificare come *retorica* perché presuppone una risposta scontata (*ELI: tu entri in un armadio # entri in un

mondo ## è una cosa che succede tutti i giorni?); tre «domande epistemiche» (v.% 37,5%) *modificate per suggerire la risposta* e, infine, attraverso una domanda *referenziale, chiusa (sì/no) e fattuale* con la quale l'alunna si assicura che il compagno sia pronto per iniziare l'attività. Le «domande eco», invece, sono atti di controllo dell'avvenuta comprensione del compagno.

Tipologia delle domande	Esempi
Domanda <i>epistemica</i> : di esibizione o di verifica (<i>display question</i>)/ <i>aperta (puntuale)/fattuale</i>	*ELI: lui si chiama? *ELI: ti ricordi dov'era? *ELI: cosa deve fare?
Domanda <i>epistemica</i> : retorica o <i>rhetorical question</i> /chiusa (sì/no)	*ELI: cioè tu entri in un armadio e ## entri in un mondo magico +... è una cosa che succede tutti i giorni?
Domanda <i>epistemica</i> : di esibizione o di verifica (<i>display question</i>)/ <i>modificata per suggerire la risposta</i>	*ELI: no perché è una cosa ma: +...? *ELI: serve per fare le magie ## quindi è un elemento: +...? *ELI: mangia con la bocca +...?
Domanda <i>epistemica</i> : <i>referenziale/chiusa (sì/no)/fattuale</i>	*ELI: pronto? Vado?
Domanda <i>eco</i> o <i>echoic question</i> : <i>comprehension check/chiusa (sì/no)</i>	*ELI: hai capito? *ELI: capito? *ELI: ok? *ELI: poi qui dice che +“la regina versa un liquido in terra e appare”+ +... questa è una cosa magica „giusto?”. *ELI: +“slitta”+? *ELI: giusto?

Tab. 10.13: *Tipologia delle domande poste dall'alunna italiana*

d. *La tipologia dei feedback correttivi forniti*

I feedback correttivi forniti dalla discente a Thomas sono i seguenti:

Tipi di <i>feedback</i> correttivi	Nr.	v. %
La riformulazione o <i>recast</i> (Long 2007), più o meno focalizzata e/o enfaticizzata	5	100%
La sollecitazione o <i>prompt</i> (Lyster 2004), più o meno focalizzata e/o enfaticizzata rispetto all'elemento errato	0	0%
L'informazione metalinguistica (Ellis, Loewen, Erlam 2006) più o meno precisa e più o meno tecnica	0	0%
<i>Totale</i>	5	100%

Tab. 10.14: *I feedback correttivi forniti dall'alunna italiana*

Come riportato anche nella Scheda E/3 (cfr. Appendice 11, Scheda E/3, Sezione 1: *Tipologia di feedback correttivi forniti*), l'alunna italiana, durante questa attività, utilizza solamente, quale strategia correttiva, la *riformulazione* o *recast*.

Nello specifico quando fornisce indicazioni o correzioni *ortografiche* (es. «più» e «perché» con l'accento, «stregati» con la «t»), *morfologiche* quando fa notare al compagno che il termine «bocca» è di genere femminile e quindi anche l'aggettivo «piena» che lo segue deve essere concordato al femminile; Rispetto ai tratti distintivi che caratterizzano la mossa comunicativa di *feedback*, le riformulazioni messe in atto dall'apprendente nativa:

- hanno un alto grado di *esplicitezza della segnalazione* degli elementi sbagliati poiché i «no» pronunciati dalla discente fanno capire chiaramente al compagno che quanto scritto non è corretto; hanno un elevato grado di *precisione nell'identificazione* degli errori dal momento che la discente, nella correzione, fornisce chiare indicazioni in merito alla collocazione dell'errore (*ELI: qua c'è una @t; *ELI: perché accento sulla @e; *ELI: più accento sulla @u).
- non coinvolgono l'allievo migrante nella correzione;
- in un caso (*ELI: piena ## bocca è femminile # piena) l'indizio risolutivo offerto è tecnico poiché l'allieva usa una terminologia metalinguistica («bocca è femminile»).

e. *L'uso del linguaggio non verbale*

La discente ricorre al *linguaggio non verbale* per dare indicazioni circa l'esecuzione del compito, per fornire *feedback* positivo e per creare empatia con il compagno (cfr. Appendice 11, Scheda E/3, Sezione 2: *Uso del linguaggio non verbale*).

f. *La tipologia e la frequenza degli interventi*

L'alunna complessivamente prende la parola 51 volte nel corso dello svolgimento dell'attività di comprensione:

Nello specifico per fornire *feedback* correttivi; dare istruzioni circa lo svolgimento del compito; svolgere l'attività leggendo e rispondendo alle domande contenute nella scheda; fare domande (cfr. c. *La tipologia di domande*); rispondere con risposte *brevi* («sì/no») o non verbali (*ELI: &mh [= assenso]); fornire *feedback* positivo (*ELI: bravo!, *ELI: sì giusto!); fornire spiegazioni sul lessico (ad esempio i termini «stregati», «gelatine» e «incerto») e su quando letto nel testo; guidare nella scrittura (ad esempio dei termini «bacchetta» e «corona»); sollecitare il compagno nella produzione linguistica (*ELI: Ripeti!).

Tipo di intervento	Frequenza
Prendere la parola	5 fornire <i>feedback</i> correttivi, 13 rispondere alle domande dell'attività, 9 dare istruzioni sullo svolgimento del compito, 7 fornire spiegazioni, 3 fornire <i>feedback</i> positivo, 2 aiutare il compagno nella scrittura, 1 sollecitare l'interlocutore alla produzione
Fare domande	14
Rispondere	5 risposte chiuse (sì/no); 1 risposta non verbale
Totale interventi	60

Tab. 10.15: *La frequenza e la tipologia degli interventi dell'alunna italiana*

10.3.2 Analisi del comportamento verbale e interattivo di Thomas

Di seguito l'analisi del comportamento verbale ed interattivo dell'apprendente non nativo.

I dati raccolti oggetto di analisi sono contenuti nella Scheda E/3 (cfr. Appendice 11, Scheda E/3, Sezione 2).

a. *Le lingue usate*

Il discente non ha usato altre lingue, oltre all'italiano, nella comunicazione con la compagna durante lo svolgimento dell'attività di comprensione del testo.

b. *Le strategie comunicative adottate*

Rispetto alle *strategie comunicative adottate* l'alunno, tendenzialmente, *si appoggia all'interlocutrice*: risponde alle domande che gli vengono poste dalla compagna:

*ELI: lui si chiama?

*THO: Edmund.

*ELI: no perché è una cosa ma: +...? [=! tono interrogativo che presuppone la risposta del compagno].

*THO: magica.

*ELI: poi qui dice che +“la regina versa un liquido in terra e appare”+ +... questa è una cosa magica „giusto?.

*THO: sì.

ed esegue le sue istruzioni che lo guidano nell'esecuzione del compito.

Il discente, inoltre, fa ricorso al *linguaggio non verbale* per fornire *feedback* negativo ad esempio per esprimere le difficoltà di comprensione:

*ELI: hai capito?
*THO: no [= scuote la testa in segno di diniego].

o *feedback* positivo per esprimere la disponibilità nello svolgere l'attività:

*ELI: pronto? Vado?
*THO: sì [= sorride].

c. La partecipazione e l'interazione

L'alunno prende la parola principalmente per rispondere all'interlocutrice. però, come riportato nella scheda E/3, Sezione 2, in alcune occasioni, *di sua iniziativa*, pone delle domande alla compagna. In particolare per chiedere aiuto nella scrittura di alcuni termini:

*ELI: ah quando la regina +... devi scrivere qua [= indica
 la riga in cui scrivere nel foglio del compagno]
 + "alza la bacchetta".
*THO: **ba?** [=! tono interrogativo].

*THO: **due @c?**

*THO: **due @r?**

o per chiedere il significato di un termine italiano sconosciuto:

*THO: **cosa vuol dire stregati?**

Le risposte date sono principalmente risposte chiuse (*sì/no*) e *brevi con riferimenti a supporti testuali a disposizione* (gli esercizi nel libro di testo).

Tipologia di risposte	Nr.	v.%
Risposta breve/ con riferimento a supporti testuali a disposizione	6	37,5%
Risposta si/no	10	62,5%
Risposta aperta		
Risposta personale		
Risposta ipotetica		
Risposta non verbale		
Risposta assente		
Totale	16	100%

Tab. 10.16: *Tipologia e frequenza delle risposte fornite dall'apprendente non nativo Thomas*

d. La tipologia di feedback correttivi ricevuti

Per la tipologia di feedback ricevuto rimandiamo al paragrafo precedente (cfr. par. 9.10.1 *d. La tipologia dei feedback forniti*).

e. Le reazioni ai feedback correttivi ricevuti

Come rilevato nella scheda E/3, Sezione 2 e riportato nel paragrafo precedente (cfr. par. 10.3.2 *La tipologia dei feedback correttivi forniti*) l'alunna italiana fornisce la spiegazione del termine «gelatine» il cui significato era stato confuso, precedentemente, dal compagno con quello della parola «gelati».

Dopo aver ricevuto il *feedback* correttivo, in una successiva produzione linguistica, l'apprendente migrante utilizza il termine pronunciandolo correttamente e dimostrando, quindi, di averne compreso il significato:

*THO: mangiare gela [=! sorride] gela:tine.

f. La frequenza degli interventi

Tipo di intervento	Frequenza
Prendere la parola	
Fare domande	5
Rispondere	16
Totale interventi	21

Tab. 10.17: *Frequenza degli interventi dell'apprendente migrante*

Complessivamente, durante lo svolgimento dell'attività, l'alunno migrante prende la parola 21 volte, la maggior parte delle quali per rispondere alle domande ricevute, principalmente con risposte *chiuse (sì/no)* e *brevi, specifiche* e con *riferimenti a supporti testuali*.

In cinque occasioni rivolge delle domande alla compagna per chiedere la spiegazione di un termine sconosciuto e aiuto nella scrittura di alcune parole (cfr. c. *La partecipazione e l'interazione*).

10.4 La metodologia *Jigsaw* (o *Puzzle*) di Aronsons

Nella nostra sperimentazione, è stato proposto per le attività cooperative il modello *Jigsaw* di Aronsons (1978).

Il *Jigsaw* utilizza la *specializzazione del compito*, ogni studente, infatti, ha una conoscenza, di cui ne è responsabile, con la quale contribuisce a raggiungere l'obiettivo complessivo del gruppo.

Proprio come in un puzzle, ogni pezzo (parte/conoscenza) attribuito ad uno studente è essenziale per la piena comprensione e il completamento del prodotto finale.

Il gruppo, pertanto, avrà successo se tutti faranno la loro parte.

Nel gruppo si innesca una *interdipendenza positiva* per il fatto che ad ogni membro vengono affidati un ruolo e un compito che risultano essere imprescindibili per la realizzazione dell'obiettivo: ognuno, in pratica, sa chi fa che cosa (*principio della trasparenza*) e ognuno contribuisce con la propria parte all'esito del lavoro di gruppo (*principio della responsabilità*).

Se ogni parte di lavoro è essenziale allora anche lo studente che lo possiede è essenziale. Ogni partecipante è incentivato a dare il meglio di sé, ciò incide sull'autostima e sul senso di autorealizzazione.

Le diverse fasi in cui si sviluppa il modello *Jigsaw* sono le seguenti:

- a. formazione dei «gruppi casa»: vengono formati dei gruppi eterogenei di 4/5 studenti, al cui interno, ogni allievo viene contraddistinto da una lettera (es. **A-B-C- D- E**). L'insegnante distribuisce testi/compiti diversi all'interno di ogni gruppo e si assicura che ogni studente abbia accesso solo alle sue informazioni. L'insegnante può affidare ad un membro di ogni gruppo il compito di *responsabile*, *di controllore* (tempo, tono di voce), *notaio* (prendere appunti...);
- b. formazione dei «gruppi di esperti» (es. **AAAA**; **BBBB**; **CCCC**; **DDDD**; **EEEE**): gli allievi **A-B-C-D-E** si riuniscono in un gruppo di esperti con lo stesso compito. «L'obiettivo è apprendere per insegnare»;
- c. ritorno ai «gruppi casa»: ogni allievo divenuto esperto nella parte di compito assegnato torna al gruppo casa e insegna agli altri ciò che ha imparato. Alla fine dell'attività «tutti devono sapere tutto».

Nei paragrafi successivi verranno illustrati i *Jigsaw* di geografia e di antologia proposti.

10.5 Il *Jigsaw* di Antologia: *Gli amici di Valentina*

Nella lezione di Antologia del 20/04/2011 è stata proposta un'attività di comprensione del testo secondo il modello cooperativo *Jigsaw*.

Il testo proposto è *Gli amici di Valentina* tratto dall'Antologia *E via leggendo* 2. Antologia italiana per la scuola secondaria di I grado, Gruppo Editoriale Raffaello (cfr. Appendice 15, Portfolio, Antologia, Materiale B).

L'attività cooperativa si è sviluppata attraverso le fasi descritte nella Scheda G (cfr. Appendice 12, Scheda G: *Jigsaw: Gli amici di Valentina*).

Oggetto di osservazione sono state le interazioni orali tra l'apprendente non nativo Wei e i compagni italofofoni con i quali ha interagito prima nel «gruppo di esperti» e, successivamente, nel «gruppo casa» (cfr. Appendice 9, Trascrizione H1, H2).

Wei faceva parte del «gruppo di esperti» A e ha lavorato con Cristina, Angelo e Luca. Dovevano leggere il *materiale 3* assegnato al loro gruppo, rispondere alle domande e fare il riassunto. L'obiettivo era che «tutti dovevano imparare

tutto» perché poi, una volta ritornati nel «gruppo casa», ognuno doveva essere in grado di spiegare ai compagni ciò che aveva letto e compreso nel «gruppo di esperti».

Successivamente, sono ritornati, infatti, nel loro «gruppo casa», ogni componente ha spiegato la parte di materiale che aveva compreso grazie al lavoro condiviso nel «gruppo di esperti» e hanno riordinato la storia.

Il «gruppo casa» era invece composto da Wei, Jacopo, Lorenzo e Giovanni.

10.5.1 Analisi del comportamento verbale e interattivo degli alunni nativi

In questo paragrafo vengono analizzati i dati relativi al comportamento verbale e interattivo dei discenti nativi che hanno interagito con l'apprendente Wei sia all'interno del «gruppo di esperti» che nel «gruppo casa».

I dati raccolti oggetto di analisi sono contenuti nella Scheda E/4 (cfr. Appendice 11, Scheda E/4, Sezione 1).

a. Le lingue usate

Gli alunni italiani non usano altre lingue, oltre all'italiano, nella comunicazione con il compagno migrante, durante lo svolgimento del *task* cooperativo.

b. Le modifiche del parlato: modifiche linguistiche e conversazionali

Rispetto alle *modifiche linguistiche*, gli apprendenti nativi:

- usano un ritmo di eloquio più lento e un'articolazione più attenta (*fonologia*).

È necessario precisare però che gli apprendenti nativi modificano il ritmo e l'articolazione del loro eloquio solo quando si rivolgono al compagno migrante, negli altri momenti, quando cioè interagiscono tra tutti e non specificatamente con Wei, non apportano tali modifiche al loro parlato;

- producono enunciati più brevi e fanno un ampio uso di domande-stimolo (*morfologia e sintassi*).

Come dimostrano alcuni esempi riportati nella Scheda E/4, Sezione 1, gli alunni nativi si rivolgono a Wei con enunciati brevi soprattutto per dare istruzioni, per fornire *feedback*, per spiegare il significato di un termine («ripiano»), per dettare quanto stanno scrivendo in risposta alle domande di comprensione previste dal *task*, per incoraggiare il compagno (*JAC: sì dai ce la fai [!] # prova) o per fornire *feedback* positivo (*GIO: bravo Wei!).

- utilizzano una minore varietà lessicale (*semantica*).

Relativamente, invece, alle *modifiche conversazionali*, i discenti:

- limitano l'interazione all'argomento *focus* della comprensione (*contenuto*);
- fanno ricorso ad un ampio uso di *ripetizioni* soprattutto quando dettano le frasi da scrivere al compagno;
- fanno ricorso a *comprehension checks* per verificare la comprensione del compagno.

c. La tipologia di domande

Le domande poste dagli alunni nativi al compagno sono in maggioranza di tipo «epistemico»:

Tipologia delle domande	Nr.	v.%
«Domanda epistemica» o <i>epistemic question</i>	12	59%
«Domanda eco» o <i>echoic question</i>	4	41%
Totale	16	100%

Tab. 10.18: *Tipologia delle domande poste dagli alunni italiani*

Come riportato nella tabella che segue, attraverso le domande *referenziali*, *aperte (generali)* e *fattuali*, gli alunni stimolano e guidano il compagno nella

fase in cui, al ritorno al «gruppo casa» deve riferire ai compagni quanto contenuto nel materiale che ha letto e compreso, precedentemente, nel «gruppo di esperti». Le domande sono classificate come referenziali poiché ‘servono’ ai discenti per colmare un effettivo ‘buco’ di informazione.

Le domande *referenziali, aperte (puntuali) e fattuali*, invece, sono frequenti nel «gruppo di esperti» quando gli alunni italiani, mentre dettano a turno le risposte alle domande di comprensione, chiedono al compagno a che punto è arrivato nella scrittura per, eventualmente, ripetere quanto detto e sostenerlo così nell’esecuzione del compito. La domanda *referenziale chiusa (sì/no)* è posta dalla compagna Cristina per assicurarsi che Wei abbia terminato la lettura.

La domanda «eco» invece sono, in entrambi i gruppi, la maggior parte, *comprehension checks chiuse (sì/no)* con cui i discenti nativi controllano la comprensione di Wei, tranne due *clarification request* con cui, nel «gruppo casa», Giovanni e Jacopo chiedono chiarimenti al compagno perché non hanno compreso la frase che ha prodotto.

Tipologia delle domande	Esempi
Domanda <i>epistemica: referenziale/aperta (generale)/fattuale</i>	*GIO: cosa ha detto? *JAC: poi? *JAC: perché? *GIO: a un certo punto? *JAC: ok poi?
Domanda <i>epistemica: referenziale/aperta (puntuale)/fattuale</i>	1) *CRI: dove sei arrivato? *WEI: +“attaccò”+. 2) *CRI: dove sei arrivato? *WEI: +“perché”+. 3) *CRI: dove sei arrivato? *WEI: a +“disegnare”+. 4) *LUC: dove sei arrivato? *WEI: maestro.
Domanda <i>epistemica: referenziale/chiusa (sì/no)/fattuale</i>	1) *CRI: hai finito di leggere? 2) *CRI: ci sei? *WEI: sì. 3) *LUC: ci sei? *WEI: sì.
Domanda <i>eco o echoic question: comprehension check/chiusa (sì/no)</i>	1) *LUC: Wei ## Valentina non una maestra? *LUC: giusto? 2) *GIO: hai capito Wei? *WEI: sì. 3) *LUC: ok Wei? *LUC: giusto?
Domanda <i>eco o echoic question: clarification requests /aperta (puntuale)</i>	*GIO: come?

Tab. 10.19: *Tipologia delle domande poste dagli alunni italofofoni*

d. *La tipologia dei feedback correttivi forniti*

Gli alunni italofoeni forniscono i seguenti *feedback correttivi* al compagno:

Tipi di <i>feedback</i>	Nr.	v. %
La riformulazione o <i>recast</i> (Long 2007), più o meno focalizzata e/o enfatizzata	12	92%
La sollecitazione o <i>prompt</i> (Lyster 2004), più o meno focalizzata e/o enfatizzata rispetto all'elemento errato	1	8%
L'informazione metalinguistica (Ellis, Loewen, Erlam 2006) più o meno precisa e più o meno tecnica	0	0%
Totale	13	100%

Tab. 10.20: *I feedback forniti dagli apprendenti italiani*

Come riportato nella scheda (cfr. Appendice 11, Scheda E/4, Sezione 1, Quarta Parte: *La tipologia di feedback correttivi forniti*), gli apprendenti italiani utilizzano quasi esclusivamente, quale strategia correttiva, le *riformulazioni* o *recast*, nello specifico quando correggono Wei integrando le sue produzioni precedenti con i termini omessi, nello specifico gli articoli determinativi (es. *GIO: il [!] maestro, *GIO: i [!] suoi amici) o correggendo i verbi che aveva sbagliato (es. *GIO: aveva [!] problemi alle dita al posto di *WEI: erano problemi alle dita); quando lo guidano nella scrittura facendogli 'notare' alcune peculiarità ortografiche.

In un'occasione, un compagno del «gruppo di esperti» non avendo compreso ciò che Wei ha detto, si rivolge a quest'ultimo con una sollecitazione vaga (*GIO: come?), invitandolo a spiegarsi meglio, fornendo così l'occasione al compagno di produrre ulteriore *output*.

Rispetto ai tratti distintivi che caratterizzano la mossa comunicativa di *feedback*, tutte le riformulazioni presentano:

- un alto grado di *esplicitezza* della segnalazione che porta l'interlocutore a recepire tali segnalazioni e, di conseguenza, a 'notare' il divario esistente tra la sua produzione e la versione corretta;

- un alto grado di *precisione* dell'identificazione dell'elemento errato dal momento che la versione corretta corrispondente viene ripetuta in modo isolato ed enfaticizzato con il tono della voce;
- non coinvolgono l'apprendente nel lavoro di riparazione;
- non forniscono indizi tecnici per la correzione.

La sollecitazione (*GIO: come?) è una sollecitazione vaga che innesca una negoziazione di significato e coinvolge l'apprendente nella correzione, creando un'ulteriore opportunità di produzione linguistica e, quindi, potenzialmente di sviluppo interlinguistico. Vedremo, nel successivo paragrafo, la reazione dell'apprendente a questa mossa correttiva e se essa è stata, effettivamente, uno stimolo per la produzione linguistica.

e. L'uso del linguaggio non verbale

Come rilevato nella Scheda E/4, Sezione 1, in una sola occasione un'allieva italiana fa ricorso al *linguaggio non verbale*, in particolare alla *gestualità* per facilitare la comprensione del *chunk* lessicale «artigli contratti» da parte del compagno non nativo.

f. La frequenza degli interventi

Durante lo svolgimento del *Jigsaw*, complessivamente, in entrambi i gruppi, «di esperti» e «casa», i discenti italiani prendono la parola con l'apprendente migrante per 53 volte per fornire *feedback correttivi*, dare spiegazione di due termini sia in modo spontaneo che su richiesta dell'interlocutore («ripiano», «istituto»), ripetere la dettatura di ciò che hanno scritto per eseguire il compito, fare domande, rispondere e, infine, incoraggiarlo.

Tipo di intervento	Frequenza
Prendere la parola	13 fornire <i>feedback correttivo</i> ; 5 dare istruzioni; 2 fornire spiegazioni lessicali; 10 ripetere dettatura; 5 incoraggiare; 1 fornire <i>feedback positivo</i>
Fare domande	17
Rispondere	4 risposte brevi, dare spiegazioni lessicali, ripetere dettatura
Totale interventi	53

Tab. 10.21: *La frequenza e la tipologia degli interventi degli alunni italiani*

10.5.2 Analisi del comportamento verbale e interattivo di Wei

In questo paragrafo vengono analizzati i dati relativi al comportamento verbale e interattivo dell'apprendente migrante Wei sia all'interno del «gruppo di esperti» che nel «gruppo casa».

I dati raccolti oggetto di analisi sono contenuti nella Scheda E/4 (cfr. Appendice 11, Scheda E/4, Sezione 2).

a. Le lingue usate

Il discente non ha usato altre lingue, oltre all'italiano, nella comunicazione con i compagni durante lo svolgimento del *Jigsaw*.

b. Le strategie comunicative adottate

Rispetto alle *strategie comunicative adottate*, anche nello svolgimento del *Jigsaw* l'alunno, tendenzialmente, *si appoggia ai suoi interlocutori*, soprattutto nel «gruppo di esperti».

c. La partecipazione e l'interazione

Per quanto riguarda la partecipazione e l'interazione, è necessario fare una distinzione tra quanto avviene nel «gruppo di esperti» e ciò che si verifica invece nel «gruppo casa».

Nel «gruppo di esperti», l'alunno prende la parola principalmente per rispondere alle domande ricevute dai suoi interlocutori (con le quali verificano se il compagno ha compreso e se riesce a seguire il lavoro che sta svolgendo il gruppo) attraverso risposte *brevi, precise e/o chiuse*.

Come riportato anche nella Scheda E/4 (cfr. Appendice 11, Scheda E/4, Sezione 2: *Tipologia di domande*), in *quattro* occasioni, *di sua iniziativa*, pone delle domande ai compagni. In particolare, per chiedere aiuto quando sta scrivendo ciò che un membro del gruppo, a turno, detta agli altri partecipanti:

*LUC: Valentina inizia a leggere una storia.

*WEI: **inizia?**

*LUC: a leggere una storia.

Nel «gruppo casa», il discente prende la parola di sua iniziativa per chiedere la spiegazione del termine «istituto» a un compagno che sta riferendo al gruppo cosa ha ‘imparato’ precedentemente nel «gruppo di esperti»

*WEI: istitu(to)?

*LOR: <scuola>.

Poi, quando è il suo turno, riassume ai compagni quanto ha letto precedentemente nel «gruppo di esperti».

Inizialmente, legge il riassunto, poi, però, spronato e incoraggiato (*JAC: sì #dai ce la fai # prova!) prova, sostenuto e guidato dai compagni, a raccontare oralmente quanto imparato (cfr. Appendice 11, Scheda E/4, Sezione 2: *Tipologia di interventi*).

In questa occasione, per la prima volta durante le lezioni osservate, l'apprendente non nativo Wei racconta dei fatti e *produce delle frasi più articolate* rispetto alle produzioni linguistiche, generalmente, brevi rilevate in precedenza.

Per quanto riguarda le risposte date, come accennato, si tratta principalmente di *risposte chiuse (sì/no) e brevi con riferimenti a supporti testuali a disposizione* (gli esercizi nel libro di testo):

Tipologia di risposte	Nr.	v.%
Risposta breve/ con riferimento a supporti testuali a disposizione	7	58%
Risposta si/no	5	42%
Risposta aperta		
Risposta personale		
Risposta ipotetica		
Risposta non verbale		
Risposta assente		
Totale	12	100%

Tab. 10.22: *Tipologia e frequenza delle risposte fornite dall'apprendente non nativo Wei*

d. La tipologia di feedback correttivi ricevuti

Per la tipologia dei *feedback* ricevuti rimandiamo al paragrafo precedente (cfr. par. 10.5.1 *d. La tipologia dei feedback correttivi forniti*).

e. Le reazioni ai feedback correttivi ricevuti

Come rilevato nella scheda E/4 (cfr. Appendice 11, Scheda E/4, Sezione 2: *Reazione ai feedback correttivi ricevuti*) in *tre* l'apprendente non nativo riutilizza in modo produttivo di strutture linguistiche che precedentemente sono state oggetto di correzione.

Interessante la reazione del discente alla sollecitazione (*GIO: come?) fornita dal compagno .

L'alunno sta raccontando il suo 'pezzo' di storia quando pronuncia scorrettamente l'espressione «ad un certo punto» (contenuta nel riassunto preparato nel «gruppo di esperti»), i compagni non comprendono e Giovanni in particolare chiede un chiarimento:

*WEI: aducerto Valentina si misi disegnare con Samuel.

*GIO: come?

Questa sollecitazione innesca una negoziazione tra gli studenti: Wei si rende conto della presenza di un problema linguistico e mette in atto delle strategie per risolverlo e per essere compreso, in particolare cerca di sostituire la parola con cui ha difficoltà nella lettura (nel riassunto non è scritta correttamente) e

nella pronuncia con un'altra di sua conoscenza che presumere avere un significato simile («dopo»):

*WEI: &mh ## [= pensa] certo pun +... dop<o>.
*JAC: ah un certo punto!

A questo punto viene compreso dai compagni che riformulano l'espressione precedentemente scorretta fornendo così *input* comprensibile.

Questo *input* ora compreso viene utilizzato in maniera efficace nella successiva produzione linguistica:

*GIO: a un certo punto?
*WEI: &eh a un cer ///certo punto Valentina si misi a disegnare.

f. La frequenza degli interventi

Complessivamente, durante lo svolgimento delle attività in entrambi i gruppi, il discente prende la parola 28 volte per fare domande, per rispondere e poi, ciò che riteniamo più significativo, per raccontare la sua parte di storia e mettere le sue conoscenze a disposizione dei compagni, contribuendo in questo modo al raggiungimento dell'obiettivo del gruppo ossia il riordino della storia.

Tipo di intervento	Frequenza
Prendere la parola per raccontare	12
Fare domande	4
Rispondere	12
Totale interventi	28

Tab. 10.23: *Frequenza degli interventi dell'apprendente migrante*

10.6 Il Jigsaw di geografia sulla Finlandia

Nella lezione di geografia del 30/03/2011 è stato proposto agli studenti di studiare lo stato della Finlandia, in programma per quella lezione, attraverso un *Jigsaw*.

Il materiale di studio è quello contenuto nel libro di testo di geografia adottato dalla classe ossia *Mappamondo 2. Corso di geografia per la Scuola Secondaria di Primo Grado. Gli Stati dell'Europa e dell'Unione Europea* (cfr. Appendice 15, Geografia, Materiale A).

Le fasi seguite nell'attività cooperativa sono descritte nella Scheda H (cfr. Appendice 13, Scheda H: *Jigsaw: La Finlandia*).

Oggetto di osservazione e di analisi sono state le interazioni orali dell'apprendente non nativo Ming e dei compagni italofofoni con i quali ha interagito durante lo svolgimento del *Jigsaw*, prima nel «gruppo di esperti» e, successivamente, nel «gruppo casa» (cfr. Appendice 9, Trascrizione E1, E2).

Ming faceva parte del «gruppo di esperti C» e ha lavorato con Valentina, Lorenzo e Stefania. Dovevano leggere il *materiale 3 (L'economia della Finlandia)* assegnato al loro gruppo e svolgere l'esercizio 15 di pag. 235 del testo.

L'obiettivo era che «tutti devono imparare tutto» perché poi, una volta ritornati nel «gruppo casa», ognuno doveva essere in grado di spiegare ai compagni ciò che aveva appreso nel «gruppo di esperti».

Al ritorno nel «gruppo casa», ogni componente ha spiegato la parte di materiale che ha imparato grazie al lavoro condiviso nel «gruppo di esperti» e, assieme, hanno svolto il questionario finale.

Il «gruppo casa» oltre che da Ming era formato da Luca, Sara e Elisa.

10.6.1 Analisi del comportamento verbale e interattivo degli alunni nativi

In questo paragrafo vengono analizzati i dati relativi al comportamento verbale e interattivo dei discenti nativi che hanno interagito con l'apprendente Ming sia all'interno del «gruppo di esperti» che nel «gruppo casa».

I dati raccolti oggetto di analisi sono contenuti nella Scheda E/5 (cfr. Appendice 11, Scheda E/5, Sezione 1).

a. Le lingue usate

Gli alunni italiani non usano altre lingue, oltre all'italiano, nella comunicazione con il compagno migrante durante lo svolgimento del *task* cooperativo.

b. Le modifiche del parlato: modifiche linguistiche e conversazionali

Rispetto alle *modifiche linguistiche*, gli apprendenti nativi:

- usano un ritmo di eloquio più lento e un'articolazione più attenta (*fonologia*).

Soprattutto quando devono spiegare o dettare, gli alunni ripetono quanto detto più volte e lentamente, scandendo bene le singole parole.

- producono enunciati più brevi, soprattutto quando si rendono conto che il compagno ha difficoltà di comprensione.

In particolare, nel «gruppo di esperti», gli apprendenti nativi, soprattutto le due studentesse, cercano di spiegare nella maniera più chiara possibile i termini microlinguistici (ad es. «agricoltura», «allevamento», «industrie navali»). Dimostrano di rendersi perfettamente conto delle difficoltà del compagno dinanzi ad un argomento complesso e a termini specialistici e cercano di mettere in atto le strategie più opportune, facendo più tentativi, per guidarlo nella comprensione e nella fissazione delle informazioni comprese che dovrà poi riferire al suo ritorno nel «gruppo casa».

All'inizio provano a riassumere in modo semplice quanto hanno letto, spiegando, con esempi concreti, alcuni termini microlinguistici (ad esempio «settore primario», «allevamento bovino» e «allevamento suino») ed esplicitando i riferimenti storico-temporali, ad esempio l'anno in cui è terminata la Seconda Guerra Mondiale.

Si rendono conto però che, nonostante lo sforzo fatto, quanto riferito non è abbastanza chiaro e quindi comprensibile per il compagno.

Di conseguenza, cercano di spiegare nuovamente in modo più semplice e con enunciati più brevi, accertandosi, ad esempio, che anche il termine «svilupato», la cui conoscenza era data, inizialmente, per scontata, sia effettivamente compreso dal compagno.

Relativamente, alle *modifiche conversazionali*, i discenti:

- in entrambi i gruppi, per fare in modo che il lessico microlinguistico sia compreso, forniscono molti esempi, riferendosi anche al vissuto concreto del compagno, contestualizzandoli e orientando così la conversazione verso il «qui-ed-ora»
- fanno ricorso alle *ripetizioni*, in particolare, nel «gruppo di esperti» quando cercano di far comprendere all'interlocutore quanto letto e, nel «gruppo casa» quando dettano al compagno le risposte al questionario;
- fanno ricorso a *comprehension checks* per verificare l'avvenuta comprensione dell'apprendente.

c. *La tipologia di domande*

Le domande poste dagli alunni nativi al compagno sono in maggioranza di tipo «epistemico»:

Tipologia delle domande	Nr.	V.%
«Domanda epistemica» o <i>epistemic question</i>	21	84%
«Domanda eco» o <i>echoic question</i>	4	16%
Totale	25	100%

Tab. 10.23: *Tipologia delle domande poste dagli alunni italiani*

Delle «domande epistemiche» (Nr. 21, v.% 84%), c'è una prevalenza di domande *referenziali, chiuse (sì/no) e fattuali* (Nr. 12, v.% 57%) attraverso le quali gli alunni verificano che il compagno conosca alcuni termini, per poi eventualmente fornire le spiegazioni necessarie.

Le domande di *verifica o esibizione, aperte (puntuali) e fattuali* (Nr. 9, v.% 43%) invece vengono poste dai discenti per verificare se il compagno ha fissato le informazioni e le spiegazioni prima fornite in modo che possa essere, successivamente, in grado di riferirle ai compagni del «gruppo casa».

Infine, le domande «eco» sono *comprehension checks chiuse (sì/no)* con cui i ragazzi controllano la comprensione di Ming.

Tipologia delle domande	Esempi
Domanda epistemica: di esibizione o di verifica (<i>display question</i>)/aperta (<i>puntuale</i>)/fattuale	*STE: aspetta # agricoltura e allevamento di quale settore fanno parte? *VAL: cosa è il primario? *VAL: cosa scriviamo? *VAL: allevamento cosa scriviamo? *VAL: agricoltura ## cosa c'è? *STE: allevamento? *STE: secondario? [///] industrie? *LUC: cosa si coltiva? (2)
Domanda epistemica: referenziale/chiusa (<i>si/no</i>)/fattuale	*STE: sai cosa sono i maiali? *VAL: devi dire che fino alla seconda guerra mondiale l'economia si è basata sulle foreste +... sai quando c'è stata la Seconda Guerra Mondiale? *STE: sai cosa vuol dire + "sviluppato" +? *STE: i prodotti agricoli principali sono le patate # sai cosa sono? *STE: e i cereali ## sai cosa sono? *STE: tu hai il cellulare Ming? *LOR: che marca è? Nokia? *VAL: sai cosa sono le navi? *LOR: terziario è il turismo. *LOR: sai cosa vuol dire? *VAL: tu in estate vai in vacanza? *LUC: sai cosa è il clima? *ELI: sai cosa vuol dire temperato?
Domanda eco o <i>echoic question</i> : <i>comprehension check</i> /chiusa (<i>si/no</i>)	*VAL: bovino vuol dire di mucche „ok“? *VAL: allora fino al 1945 era sviluppato il settore primario poi l'industria del legno e altre industrie # ok? *STE: capito? *VAL: va bene # hai capito?

Tab. 10.24: Tipologia delle domande poste dagli alunni italofoeni

d. La tipologia dei feedback forniti

Gli alunni italofoeni forniscono i seguenti *feedback correttivi* al compagno:

Tipi di <i>feedback correttivi</i>	Nr.	v. %
La riformulazione o <i>recast</i> (Long 2007), più o meno focalizzata e/o enfatizzata	9	90%
La sollecitazione o <i>prompt</i> (Lyster 2004), più o meno focalizzata e/o enfatizzata rispetto all'elemento errato	1	10%
L'informazione metalinguistica (Ellis, Loewen, Erlam 2006) più o meno precisa e più o meno tecnica	0	0
Totale	10	100%

Tab. 10.25: I feedback forniti dagli apprendenti italiani

Come riportato nella scheda E/5 (cfr. Appendice 11, Scheda E/5, Sezione 1: *Tipologia di feedback forniti*), gli apprendenti italiani utilizzano quasi esclusivamente, quale strategia correttiva, le *riformulazioni* o *recast*, soprattutto per ripetere alcuni termini non pronunciati correttamente dal compagno o per aiutarlo nella pronuncia di suoni più complessi («agricoltura», «allevamento», «cereali», «meccaniche», «terziario») e per correggere o far notare alcune peculiarità ortografiche («bassopiano», «subpolare»).

Le riformulazioni hanno un alto grado di *esplicitzza della segnalazione* e di *precisione dell'identificazione* dell'elemento errato, ma dal momento che forniscono subito la correzione non coinvolgono il compagno nella ricerca della soluzione al problema linguistico e non vengono offerti indizi risolutivi.

Nel «gruppo casa», infine, una alunna, non comprendendo la frase prodotta dal compagno (*MIN: *secondario meccaniche*), lo invita, con una sollecitazione vaga (*ELI: *come?*) a riformulare la frase, stimolandolo all'autocorrezione: l'apprendente infatti, per effetto del *prompt* della compagna, si rende conto dell'inefficacia della sua produzione linguistica e cerca, con successo, una soluzione, producendo la frase *MIN: *industrie meccaniche*.

e. L'uso del linguaggio non verbale

Gli apprendenti nativi, in questa occasione non hanno fatto ricorso al *linguaggio non verbale*.

f. La frequenza degli interventi

Durante lo svolgimento del *Jigsaw*, complessivamente, in entrambi i gruppi, «di esperti» e «casa», i discenti italiani prendono la parola con l'apprendente migrante per 75 volte per fornire *feedback correttivi*, dare spiegazioni dei contenuti e del lessico microlinguistico («agricoltura», «allevamento», «suino» «bovino», «terziario», «turismo», «sviluppatore», «meccaniche», «temperato», «bassopiano», «clima», «subpolare») dettare e/o ripetere quanto dettato precedentemente, fare domande, dare indicazioni e consigli (*STE: *prova a*

ripeterlo tu # anche leggendo # con le tue parole; *STE: sì certo! Se vai meglio a ricordare scrivilo!, *STE: prova a scrivere cosa hai capito con le tue parole); rispondere e, infine, incoraggiare (*STE: bravo!; *STE: prova a ripetere!).

Tipo di intervento	Frequenza
Prendere la parola	10 fornire <i>feedback</i> ; 21 fornire spiegazioni; 8 dare indicazioni e consigli; 3 dare <i>feedback</i> positivo; 6 dettare
Fare domande	25
Rispondere	2
Totale interventi	75

Tab. 10.26: *La frequenza e la tipologia degli interventi degli alunni italiani*

10.6.2 Analisi del comportamento verbale e interattivo di Ming

In questo paragrafo vengono analizzati i dati relativi al comportamento verbale e interattivo dell'apprendente non nativo Ming sia all'interno del «gruppo di esperti» che nel «gruppo casa».

I dati raccolti oggetto di analisi sono contenuti nella Scheda E/5 (cfr. Appendice 11, Scheda E/5, Sezione 2).

a. Le lingue usate

Il discente non ha usato altre lingue, oltre all'italiano, nella comunicazione con i compagni durante lo svolgimento del *Jigsaw*.

b. Le strategie comunicative adottate

Anche durante questa attività cooperativa, il discente tende ad *appoggiarsi agli interlocutori* per capire e per farsi capire.

c. *La partecipazione e l'interazione*

Inizialmente, nel «gruppo di esperti» Ming è impegnato, giustamente, più a cercare di comprendere e memorizzare quanto gli viene spiegato dai compagni che a produrre lingua.

Trattandosi di contenuti disciplinari non semplificati (anche se comunque mediati dalla facilitazione dei compagni), lo sforzo cognitivo richiesto per comprendere termini microlinguistici, contenuti e costruzioni sintattiche più complesse è notevole.

Di conseguenza, le sue produzioni linguistiche si manifestano principalmente in risposte chiuse (*sì/no*) e brevi, con le quali fornisce *feedback* in merito alla sua comprensione e riferisce quanto sta imparando.

In alcuni casi prende la parola di sua iniziativa, in particolare per chiedere ai compagni di ripetere quanto stanno dettando o per chiedere informazioni ortografiche:

*LUC: ok a Nord con la Norvegia # a o no est con la
 Federazione Russa +/. [= detta ai compagni e scrive
 contemporaneamente].

*MIN: con due @s?

*LUC: sì.

*LUC: al confine con la Norvegia.

*MIN: al confine con +...? [!= tono interrogativo chiede al
 compagno di ripetere].

*ELI: la popolazione è di origine asiatica +/.

*MIN: a?

*LUC: asiatica [= ridetta a Ming].

In un'occasione il discente mette in atto una sua strategia di apprendimento e chiede ai compagni se può scrivere quanto sta ascoltando:

*MIN: posso scrivere?

*STE: sì certo! Se vai meglio a ricordare scrivilo!

e. *Le reazioni ai feedback correttivi ricevuti*

In tre occasioni il discente riutilizza in modo efficace strutture linguistiche che precedentemente erano state oggetto di correzione (cfr. Appendice 11, Scheda E/5, Sezione 2: *Tipologia di reazione al feedback correttivi ricevuti*).

f. *La frequenza degli interventi*

Complessivamente, durante lo svolgimento delle attività in entrambe i gruppi, il discente prende la parola 51 volte per fare domande, per rispondere (soprattutto *risposte sì/no e brevi*).

Le sue risposte, nel «gruppo casa», gli permettono di contribuire al raggiungimento dell'obiettivo finale del suo gruppo.

Tipo di intervento	Frequenza
Prendere la parola per raccontare	
Fare domande	9
Rispondere	42
Totale interventi	51

Tab. 10.28: *Frequenza degli interventi dell'apprendente migrante*

10.7 Attività di riordino delle sequenze di una lettera

Considerando che l'attività di riordino in coppia può essere considerata un esempio efficace di *information gap task*, ossia di attività che, secondo gli studi interazionisti, favorirebbero maggiormente la negoziazione di significato e di forma (cfr. par. 8.3.2), nell'ultima lezione della nostra sperimentazione in classe è stato proposto agli studenti di lavorare in coppia per riordinare delle sequenze di una lettera, avendo però a disposizione ciascuno solo una parte delle sequenze.

In collaborazione con la docente, è stato scelto il genere testuale della *lettera* perché argomento curricolare affrontato precedentemente in classe.

La lettera proposta è tratta dal libro *Ascolta il mio cuore* di Bianca Pitzorno ed è intitolata *Capitolo quinto. Dove Prisca scrive una lettera al Direttore* (cfr. Appendice 15, Antologia: Materiale C).

Le fasi dell'attività sono illustrate nell'Appendice 14 (cfr. Scheda I: *Riordino lettera: Capitolo quinto. Dove Prisca scrive una lettera al Direttore*, tratta dal libro *Ascolta il mio cuore* di Bianca Pitzorno).

Oggetto di osservazione e di analisi sono state le interazioni orali tra l'apprendente non nativo Thomas e il compagno nativo Pietro (cfr. Appendice 9, Trascrizione I) nello svolgimento della prima parte dell'attività, ossia la condivisione delle sequenze lette⁵².

Come riportato nella scheda I, le sequenze della lettera erano state distribuite tra gli studenti A e B nel seguente modo:

A: sequenze 1, 4, 6

B: sequenze 2, 3, 5

In realtà, per facilitare il compito del discente non nativo (*semplificazione del task*, cfr. par. 4.8), sono state assegnate a quest'ultimo solo due sequenze, nello specifico le sequenze 1 e 4.

10.7.1 Analisi del comportamento verbale e interattivo dell'alunno nativo

In questo paragrafo vengono analizzati i dati relativi al comportamento verbale e interattivo del discente nativo.

I dati raccolti oggetto di analisi sono contenuti nella Scheda E/6 (cfr. Appendice 11, Scheda E/6, Sezione 1).

⁵² Come precisato sopra, le interazioni orali analizzate tra gli apprendenti si riferiscono solamente alla prima parte del *task* cooperativo, ossia la fase in cui i due alunni devono raccontare l'uno all'altro quanto hanno letto nelle sequenze della lettera assegnate. Si è ritenuto opportuno focalizzare l'attenzione soprattutto in questa parte dell'attività per indagare se e come la tipologia di interventi e le produzioni linguistiche del discente migrante potessero modificarsi se impegnato in un'attività che, in teoria, dovrebbe incentivare le occasioni di negoziazione di significato e di forma tra gli interlocutori e, quindi, potenzialmente, le produzioni linguistiche degli stessi.

a. *Le lingue usate*

L'apprendente nativo non usa altre lingue, oltre all'italiano, nella comunicazione con il compagno migrante, durante lo svolgimento del *riordino*.

b. *Le modifiche del parlato: modifiche linguistiche e conversazionali*

Rispetto alle *modifiche linguistiche*, il discente italiano:

- usa un ritmo di eloquio più lento (*fonologia*);
- produce enunciati più brevi soprattutto per dare istruzioni e per fornire *feedback* correttivi. Quando invece racconta ciò che ha letto produce degli enunciati più lunghi anche se, in realtà sono più estesi perché contengono molte ripetizioni (cfr. *modifiche conversazionali*).

Rispetto alle *modifiche conversazionali*, l'apprendente nativo:

- come accennato, quando deve raccontare (e spiegare) al compagno quanto ha letto, fa un ampio uso di ripetizioni (*struttura interazionale*) riformulando, spesso, in modo più semplice ciò che ha detto, con l'obiettivo di agevolare la comprensione dell'interlocutore;
- ricorre all'uso di *comprehension checks*, sempre per verificare l'avvenuta comprensione del compagno.

c. *La tipologia di domande*

In questo caso, le domande poste dal discente italiano sono in maggioranza «domande eco»:

Tipologia delle domande	Nr.	V.%
«Domanda epistemica» o <i>epistemic question</i>	4	31%
«Domanda eco» o <i>echoic question</i>	9	69%
<i>Totale</i>	<i>13</i>	<i>100%</i>

Tab. 10.29: *Tipologia delle domande poste dall'alunno italiano*

Come riportato nella tabella che segue, la maggior parte delle «domande eco» sono atti con i quali l'alunno verifica la comprensione del compagno (Nr. 6, v.% 67%), negli altri casi si tratta, invece, di sollecitazioni con cui il discente chiede chiarimenti all'interlocutore (cfr. *d. La tipologia dei feedback correttivi forniti*).

Le altre domande sono classificate come *referenziali e fattuali, aperte (generali) e chiuse (sì/no)* perché 'servono' al discente per colmare un effettivo 'buco' di informazione rispetto alle sequenze delle lettere e rispetto alle conoscenze del compagno.

Tipologie delle domande	Esempi
Domanda <i>epistemica: referenziale/aperta (generale)/fattuale</i>	*PIE: poi? (2)
Domanda <i>epistemica: referenziale/chiusa (sì/no)/fattuale</i>	<p>1) *PIE: sai cosa vuol dire sputare?</p> <p>2) *PIE: un'altra bamb [ina] +... sì le trecce ## sai cosa sono?</p>
Domanda eco o <i>echoic question: comprehension check/chiusa (sì/no)</i>	<p>1) *PIE: scrive una lettera al Direttore /// al Preside ## della sua scuola, ok?</p> <p>2) *PIE: capito? (3)</p> <p>3) *PIE: &mh # po:i che era un po' sporca perché non aveva il bagno in casa „ok?</p> <p>4) *PIE: e poi ## un giorno Jolanda ha provato a lavarsi nella fontana della scuola ## ma la maestra Sforza +... la maestra era cattiva „giusto?</p>
Domanda eco o <i>echoic question: clarification requests /aperta (puntuale)</i>	*PIE: come? (3)

Tab. 10.30: Tipologia delle domande poste dall'alunno italiano

d. La tipologia dei feedback correttivi forniti

L'alunno italiano fornisce i seguenti *feedback correttivi* al suo interlocutore:

Tipi di feedback	Nr.	v. %
La riformulazione o <i>recast</i> (Long 2007), più o meno focalizzata e/o enfatizzata	6	67%
La sollecitazione o <i>prompt</i> (Lyster 2004), più o meno focalizzata e/o enfatizzata rispetto all'elemento errato	3	33%
L'informazione metalinguistica (Ellis, Loewen, Erlam 2006) più o meno precisa e più o meno tecnica	0	0
Totale	9	100%

Tab. 10.31: I feedback correttivi forniti dal discente italiano

L'apprendente nativo utilizza maggiormente, quale modalità di correzione, la *riformulazione o recast*, in particolare, come annotato nella Scheda E/6 (cfr. Appendice 11, Scheda E/6, Sezione 1: *Tipologia di feedback forniti*), per far notare all'apprendente migrante alcuni elementi morfologici mancanti:

*THO: &mh [= guarda il testo] Prisca Puntoni scrive 0word
lettera a Direttore.

*PIE: **una [!] lettera.**

o per correggere degli accordi sostantivo/aggettivo sbagliati:

*THO: ha capelli nero.

*PIE: **i capelli neri.**

*THO: e non era bravo.

*PIE: **brava.**

o, infine, per aiutarlo con la pronuncia:

*THO: &mh lei /// Prisca non sa cosa Jo[landa].

*PIE: **Jolanda # sì.**

Questi *recast* si distinguono per l'elevato grado di *esplicitezza della segnalazione* e di *precisione dell'identificazione* dell'elemento errato, dal momento gli elementi linguistici omessi o errati vengono ripetuti in modo isolato e, spesso, enfatizzato dal tono della voce.

In tre occasioni l'apprendente nativo offre al compagno delle sollecitazioni (es. *PIE: come? o *PIE: quando?) perché, non comprendendo quanto ha detto il suo interlocutore, lo sollecita a ripetere e a riformulare in modo più chiaro. In questo modo, pur trattandosi di sollecitazioni vaghe e prive di indizi risolutivi, il discente nativo coinvolge il compagno nella correzione, innescando, in questo modo, una negoziazione di significato che porta l'apprendente migrante a produrre nuova lingua, con la possibilità quindi, potenzialmente, di essere nuovamente corretto e di poter, così, procedere nel suo apprendimento linguistico.

e. *L'uso del linguaggio non verbale*

L'alunno nativo ricorre al linguaggio iconografico (cfr. Appendice 11, Scheda E/6, Sezione 1: *Uso del linguaggio non verbale*) per facilitare la comprensione del termine «trecce» da parte del suo interlocutore.

f. *La frequenza e la tipologia degli interventi*

Durante lo svolgimento della prima parte del *task* l'apprendente nativo prende la parola, complessivamente, 45 volte per fornire *feedback correttivi*, dare istruzioni, raccontare, fare domande e rispondere:

Tipo di intervento	Frequenza
Prendere la parola	9 fornire <i>feedback</i> correttivi; 12 raccontare; 1 fornire spiegazioni, 5 dare istruzioni
Fare domande	13
Rispondere	2 risposta non verbale; 2 risposte chiuse (<i>sì/no</i>); 1 risposta aperta breve
Totale interventi	45

Tab. 10.32: *La frequenza e la tipologia degli interventi dell'apprendente nativo*

10.7.2 Analisi del comportamento verbale e interattivo di Thomas

Infine, in questo paragrafo, vengono analizzate le produzioni verbali ed interattive del discente migrante relativamente alle *strategie comunicative adottate*, alla sua *partecipazione ed interazione* durante la collaborazione con il compagno, alla *tipologia delle risposte* fornite ed a eventuali reazioni al *feedback* correttivo ricevuto (cfr. Appendice 11: Scheda E/6, Sezione 2).

a. *Le lingue usate*

Il discente non ha usato altre lingue, oltre all'italiano, nella comunicazione con i compagni durante lo svolgimento del *task*.

b. *Le strategie comunicative adottate*

Anche durante questa attività cooperativa, il discente tende ad *appoggiarsi al suo interlocutore* soprattutto per riferire quanto ha letto e per comprendere quanto gli viene raccontato.

c. *La partecipazione e l'interazione*

Durante l'esecuzione del compito, l'apprendente non nativo prende la parola sia per rispondere alle domande del compagno, principalmente attraverso risposte *chiuse* (v.% 82%) o *brevi*:

Tipologia di risposte	Nr.	v.%
Risposta breve	2	18%
Risposta si/no	9	82%
Risposta aperta		
Risposta personale		
Risposta ipotetica		
Risposta non verbale	1 ⁵³	
Risposta assente		
Totale	11	100%

Tab. 10.33: *Tipologia e frequenza delle risposte fornite dall'apprendente non nativo Thomas*

sia per raccontare, con ben 14 interventi e relative produzioni linguistiche (cfr. Appendice 11, Scheda E/6, Sezione 2: *Tipologia di interventi*) quanto ha letto nelle due sequenze che gli erano state assegnate.

In questo modo l'apprendente *fa la sua parte* e potrà, così, contribuire alla realizzazione del compito, ossia il riordino, successivamente, della lettera.

d. *La tipologia dei feedback correttivi ricevuti*

Per la tipologia di *feedback* ricevuto rimandiamo al paragrafo precedente (cfr. par. 10.7.2 d. *La tipologia dei feedback forniti*).

⁵³ La risposta *non verbale* è inclusa nella risposta *breve*.

e. Le reazioni ai feedback correttivi ricevuti

In *tre* occasioni il discente riutilizza, in modo efficace, strutture linguistiche che erano state in precedenza segnalate e corrette dal compagno (cfr. Appendice 11, Scheda E/6, Sezione 2: *Tipologia di reazione ai feedback correttivi ricevuti*).

f. La frequenza degli interventi

Durante l'attività, il discente prende la parola 26 volte per rispondere (soprattutto *risposte sì/no* e *brevi*), per *raccontare* e per *esprimere un'opinione personale*.

Tipo di intervento	Frequenza
Prendere la parola per raccontare	14 raccontare; 1 esprimere un'opinione
Fare domande	
Rispondere	11
Totale interventi	26

Tab. 10.34: *Frequenza e tipologia degli interventi dell'apprendente migrante*

CAPITOLO 11

Conclusioni

In questo ultimo capitolo del lavoro, nella prima parte verranno tratte le conclusioni a cui si è giunti rispetto alla ricerca nel macro-contesto ed alla sperimentazione svolta in classe, mentre, nella seconda, verranno illustrate le implicazioni glottodidattiche che possono essere tratte dai risultati ottenuti.

Infine verranno indicate alcune domande aperte e proposti eventuali ulteriori sviluppi che la ricerca potrebbe soddisfare e intraprendere in futuro.

11.1 Le conclusioni relative alla ricerca nel macro-contesto

Come abbiamo visto (cfr. cap. 5), le domande di ricerca alle quali si è cercato di rispondere, indagando, attraverso il questionario, l'opinione di docenti che insegnano in classi CAD plurilingui e multiculturali della scuola pubblica, sono state le seguenti:

- e. gli allievi (italiani e stranieri) fungono da risorsa reciproca per la loro acquisizione linguistica?*
- f. la presenza degli allievi stranieri costituisce una risorsa per lo sviluppo della competenza interculturale in classe?*

In questo paragrafo tratteremo una sintesi delle risposte date ad entrambe le domande dai docenti appartenenti a tutti e tre gli ordini di scuola, mantenendo la distinzione, adottata durante l'analisi dei dati, tra i docenti di discipline diverse, escluse le lingue straniere, e gli insegnanti di LS.

11.1.1 Le conclusioni relative alla prima domanda di ricerca

Per poter soddisfare la nostra prima domanda di ricerca (*a. nelle classi CAD plurilingui e multiculturali, gli allievi, italiani e stranieri, fungono da risorsa reciproca per la loro acquisizione linguistica?*), dopo aver definito i *repertori linguistici* ossia le lingue (L1, L2 e LS) utilizzate in classe per la comunicazione tra il docente e gli allievi stranieri e tra gli allievi stranieri e i compagni nativi e migranti (cfr. domande n. 1, 2, 3, 4 del questionario, Sezione A e domande n. 1, 2, 3 del questionario sezione B), si è ritenuto opportuno:

a. indagare se gli insegnanti ritenessero che

- gli *allievi italiani* potessero fungere da risorsa per l'apprendimento linguistico (italiano e lingue straniere studiate) dei *compagni stranieri* (domanda n. 5 del questionario, Sezione A, domanda n. 4 del questionario, Sezione B);

e se

- gli *allievi stranieri* in classe potessero costituire una risorsa per l'apprendimento linguistico (italiano e lingue straniere studiate) dei compagni italiani (domanda n. 6 del questionario, Sezione A, domanda n. 5 del questionario, Sezione B);

e, in caso di risposta positiva a questi quesiti,

- b. rilevare quali sono o potrebbero essere, secondo gli insegnanti, *gli aspetti della lingua* ad esserne interessati e favoriti dalla convivenza e interazione in classe di allievi con lingue materne diverse (domande n. 5 e 6 del questionario, Sezione A, domande n. 4 e 5 del questionario, Sezione B);
- c. raccogliere dati circa *la metodologia* usata in classe dai docenti per far sì che gli studenti fungano da risorsa per i loro reciproci apprendimenti linguistici (domanda n. 7 del questionario, Sezione A, domanda n. 6 del questionario, Sezione B).

c. *Le risposte dei docenti di discipline diverse, escluse le lingue*

Come abbiamo visto (cfr. par. 6.4.4, par. 7.1.4, par. 7.2.4), alla quinta domanda (5. *Ritiene che la presenza di allievi stranieri in classe possa costituire una risorsa per l'apprendimento dell'italiano da parte degli allievi italiani?*) i docenti di discipline diverse escluse le lingue straniere, hanno risposto nel seguente modo:

5a. Ritiene che la presenza di allievi stranieri in classe possa costituire una risorsa per l'apprendimento dell' italiano da parte degli allievi italiani ?								
<i>Primaria</i>			<i>Secondaria di I grado</i>			<i>Secondaria di II grado</i>		
<i>Si</i>	16	94%	<i>Si</i>	13	93%	<i>Si</i>	5	83%
<i>No</i>	1	6%	<i>No</i>	1	7%	<i>No</i>	0	0%
<i>r.d.⁵⁴</i>	0	0%	<i>r.d.</i>	0	0	<i>r.d.</i>	1	17%
<i>Tot.</i>	17	100%	<i>Tot.</i>	14	100%	<i>Tot.</i>	6	100%

Tab. 11.1: *Allievi stranieri risorsa per l'apprendimento della L1 dei compagni italiani?*

Complessivamente i docenti di discipline diverse, escluse le lingue, di tutti gli ordini di scuola che hanno compilato il questionario sono 37 (17 di scuola primaria, 14 di scuola secondaria di I grado, 6 di scuola secondaria di II grado). Come riportato nella tabella che segue, la maggior parte di essi (Nr. 34, v.% 92%) ritengono che «la presenza di allievi stranieri in classe possa costituire una risorsa per l'apprendimento dell'italiano da parte dei compagni nativi»:

⁵⁴ *Risposta duplice*: una docente di lettere di una scuola superiore ha dato una duplice risposta alla domanda: ha risposto affermativamente riferendosi all'utilità che le domande poste dagli allievi stranieri possono avere, indirettamente, anche per i compagni italiani, allo stesso tempo però, ha dichiarato che i discenti stranieri non sono una risorsa perché "rallentano il ritmo della lezione".

5a. Ritiene che la presenza di allievi stranieri in classe possa costituire una risorsa per l'apprendimento dell' italiano da parte degli allievi italiani ?		
Risposte	Nr.	v. %
<i>Sì</i>	34	92%
<i>No</i>	2	5%
<i>r.d</i>	1	3%
Totale	37	100%

Tab. 11.2: *Allievi stranieri risorsa per l'apprendimento della L1 dei compagni italiani?*

Coloro che hanno risposto affermativamente hanno espresso le seguenti motivazioni:

5b. Sì, perché? Quali aspetti della competenza linguistica e comunicativa possono essere favoriti ?				
Risposte	Primaria Nr.	Sec. I gr. Nr.	Sec. II gr. Nr.	Tot.
<i>Favoriscono la riflessione metalinguistica</i>	4	7	2	13
<i>Favoriscono lo sviluppo della competenza morfosintattica</i>	6	3	2	11
<i>Favoriscono lo sviluppo della competenza lessicale</i>	1	2	1	4
<i>Favoriscono la comprensione</i>	7	0	0	7
<i>Favoriscono la competenza fonetica e fonologica</i>	2	1	0	3
<i>Favoriscono lo sviluppo cognitivo</i>	1	0	1	2
<i>Favoriscono lo sviluppo delle abilità orali</i>	2	0	0	2
<i>Favorisce l'acquisizione dei contenuti (tutoring o ripasso)</i>	0	1	1	2
<i>Fungono da esempio nello studio per i compagni</i>	1	0	0	1
<i>Aumenta l'autostima degli allievi italiani impegnati ad aiutare i compagni stranieri</i>	0	1	0	1
<i>Le correzioni fatte agli allievi stranieri possono essere utili anche per i compagni italiani</i>	0	0	1	1

Tab. 11.3: *Motivazioni a favore del «sì» espresse dagli insegnanti di tutti gli ordini di scuola*

Come rilevato nella tabella, alcune *motivazioni* sono presenti in tutti gli ordini di scuola, possiamo quindi affermare che alcuni docenti, appartenenti a tutti e tre gli ordini di scuola, concordano nel ritenere che «la presenza di allievi stranieri in classe possa costituire una risorsa per l'apprendimento dell'italiano da parte dei compagni nativi» perché favoriscono:

- *la riflessione metalinguistica;*
- *lo sviluppo della competenza morfosintattica;*
- *lo sviluppo della competenza lessicale;*
- *la competenza fonologica e fonetica*

dei compagni italiani.

Negli altri casi, come riportato nella tabella, le motivazioni espresse differiscono in base all'ordine di scuola.

I docenti che hanno risposto negativamente sono complessivamente 3 (Nr. 1 della scuola primaria, Nr. 1 della scuola secondaria di I grado, Nr. 1 della scuola secondaria di II grado⁵⁵), due insegnanti non hanno motivato la risposta, una docente ha invece espresso la seguente motivazione:

5c. No, perché:				
Risposte	Primaria Nr.	Sec. I gr. Nr.	Sec. II gr. Nr.	Tot.
<i>n.r.⁵⁶</i>	1	1	0	2
<i>Perché rallentano il ritmo della lezione</i>	0	0	1	1

Tab. 11.4: Motivazioni a favore del «no» espresse dagli insegnanti di tutti gli ordini di scuola

⁵⁵ Si tratta della docente che ha dato una *duplice risposta*, sia affermativa che negativa esprimendo due motivazioni per ciascuna risposta data.

⁵⁶ *Non risposto*

Alla sesta domanda (6. *Ritiene che allievi italiani possano costituire una risorsa per l'apprendimento dell'italiano da parte degli allievi stranieri?*) gli insegnanti di discipline diverse escluse le lingue straniere, hanno risposto nel seguente modo (cfr. par. 6.4.4, par. 7.1.4, par. 7.2.4):

6a. Ritiene che gli allievi italiani possano costituire una risorsa per l'apprendimento dell' italiano da parte degli allievi stranieri ?								
<i>Primaria</i>			<i>Secondaria di I grado</i>			<i>Secondaria di II grado</i>		
<i>Si</i>	16	94%	<i>Si</i>	13	93%	<i>Si</i>	4	67%
<i>No</i>	1	6%	<i>No</i>	1	7%	<i>No</i>	0	0%
<i>n.r.</i> ⁵⁷	0	0%	<i>n.r.</i>	0	0%	<i>n.r.</i>	2	33%
Tot.	17	100%	Tot.	14	100%	Tot.	6	100%

Tab. 11.5: *Allievi italiani risorsa per l'apprendimento della L2 dei compagni stranieri?*

Ciò significa che la maggior parte di questi docenti (Nr. 33, v.% 90%) ritengono che «gli allievi italiani possano costituire una risorsa per l'apprendimento dell'italiano da parte dei compagni non nativi»:

6a. Ritiene che gli allievi italiani possano costituire una risorsa per l'apprendimento dell' italiano da parte degli allievi stranieri ?		
Risposte	Nr.	v.%
<i>Si</i>	33	90%
<i>No</i>	2	5%
<i>n.r.</i>	2	5%
Totale	37	100%

Tab. 11.6: *Allievi italiani risorsa per l'apprendimento della L2 dei compagni stranieri?*

Coloro che hanno risposto affermativamente hanno espresso le seguenti *motivazioni*:

⁵⁷ *Non risposto*

6b. Sì, perché? Quali aspetti della competenza linguistica e comunicativa possono essere favoriti?				
Risposte	Primaria Nr.	Sec. I gr. Nr.	Sec. II gr. Nr.	Tot.
<i>Favoriscono lo sviluppo della competenza comunicativa orale</i>	3	7	3	12
<i>Favoriscono lo sviluppo della competenza lessicale</i>	2	2	0	4
<i>Favoriscono lo sviluppo della competenza morfosintattica</i>	2	1	0	3
<i>Favoriscono la cooperazione</i>	2	0	1	3
<i>Gli alunni stranieri apprendono la lingua in modo più naturale e più spontaneo con i compagni che con gli insegnanti perché:</i> <i>a. l'apprendimento tra pari avviene senza innalzamento del filtro affettivo;</i> <i>b. i bambini usano termini e modi per spiegare più semplici e vicini al linguaggio dei compagni</i> <i>c. i bambini hanno più pazienza e rispettano i tempi dell'altro</i> <i>d. il gioco favorisce l'acquisizione spontanea</i> <i>e. fungono da tutor</i>	1a;1b;1c;9d;	1e	0	13
<i>Aiutano i compagni migranti nell'esecuzione delle consegne</i>	1	0	0	1
<i>Le domande di chiarimento poste dai discenti italiani possono aiutare la comprensione anche dei compagni migranti che a volte non osano chiedere</i>	1	0	0	1
<i>Fungono da modelli linguistici per i compagni stranieri</i>	0	1	0	1
<i>Favoriscono l'acquisizione di espressioni locali o dialettali che aiutano l'inserimento e dinanzi alle varietà linguistiche dei compagni italofofoni, i non nativi non si sentono esclusi per la loro peculiarità linguistica</i>	0	2	0	2

Tab. 11.7: Motivazioni a favore del «sì» espresse dagli insegnanti di tutti gli ordini di scuola

Come rilevato nella tabella, parte dei docenti di ogni ordine di scuola concordano nel ritenere che «gli allievi italiani possono essere una risorsa per l'acquisizione linguistica dell'italiano da parte dei compagni migranti» perché, grazie all'interazione quotidiana, i discenti italiani *favoriscono l'acquisizione della lingua per la comunicazione orale*, da parte dei compagni stranieri.

Negli altri casi, come riportato nella tabella, le motivazioni espresse differiscono.

Due docenti (Nr. 1 della scuola primaria, Nr. 1 della scuola secondaria di I grado) hanno risposto negativamente in base alle seguenti motivazioni:

6c. No, perché:				
Risposte	Primaria Nr.	Sec. I gr. Nr.	Sec. II gr. Nr.	Tot.
<i>Potrebbero essere una risorsa se vi fosse una maggiore apertura all'integrazione da parte degli apprendenti stranieri</i> ⁵⁸	1		0	1
<i>Gli alunni italiani spesso parlano in dialetto tra di loro, quindi a volte portano fuori strada lo studente straniero che ripete in classe modi di dire sbagliati (le mano, troncamento infiniti...)</i>	0	1	0	1

Tab. 11.8: Motivazioni a favore del «no» espresse dagli insegnanti di tutti gli ordini di scuola

Le metodologie (7. Quali metodologie usa o potrebbe usare per far sì che gli studenti fungano da risorsa per i loro reciproci apprendimenti linguistici?) che i docenti in questione hanno dichiarato di usare o che potrebbero mettere in atto per creare le condizioni didattiche adeguate affinché vi sia apprendimento tra pari, sono riportate nella tabella che segue:

⁵⁸ La docente in questione si riferisce alla chiusura in questo senso, ad esempio, dei discenti di origine cinese.

8. Quali metodologie usa o potrebbe usare per far sì che gli studenti fungano da risorsa per i loro reciproci apprendimenti linguistici?				
Risposte	Primaria Nr.	Sec. I gr. Nr.	Sec. II gr. Nr.	Tot.
<i>Cooperative Learning</i>	6	5	2	13
<i>Lavori di gruppo</i> ⁵⁹	4	6	1	11
<i>Peer tutoring</i>	2	5	1	8
<i>Attività laboratoriali (motorie, ludiche, teatrali)</i>	2	1	1	4
<i>Didattica ludica</i>	2	1	1	2
<i>Lavoro a coppie</i>	3	0	0	3
<i>Canzoni</i>	0	1	1	2
<i>Problem solving</i>	0	1	1	2
<i>Giochi di ruolo</i>	0	0	1	1
<i>Conversazioni guidate</i>	2	2	0	2
<i>Simulazioni</i>	0	0	1	1
<i>Descrizione e interpretazioni di immagini</i>	1	0	0	1
<i>Drammatizzazione di racconti</i>	1	0	0	1
<i>Scambio di modi di dire, di proverbi, fiabe, filastrocche, racconti, leggende</i>	1	0	0	1
<i>Scambio di quaderni, correzione reciproca</i>	0	1	0	1
<i>Creazione di glossari plurilingui</i>	0	1	0	1
<i>Differenziazione e stratificazione di attività e di compiti</i>	0	1	0	1
<i>Scrittura di testi ad altra comprensibilità</i>	0	1	0	1
<i>Utilizzo di immagini, disegni, rappresentazioni grafiche o visive fatti dagli studenti</i>	0	1	0	1
<i>Visione di film</i>	0	1	0	1

Tab. 11.9: Metodologie indicate dagli insegnanti

Parte degli insegnanti di tutti gli ordini di scuola sono concordi nel ritenere che

- il *Cooperative Learning*;
- i lavori di gruppo;
- il *peer tutoring*;

⁵⁹ Si è ritenuto opportuno fare una distinzione tra le attività di CL e i lavori di gruppo perché vi possono essere tra le due modalità di lavoro differenze significative a livello di strutturazione e di obiettivi.

- le attività laboratoriali (motorie, ludiche, teatrali);
- la didattica ludica

siano metodologie utili a far sì che gli studenti (nativi e non) possano fungere da risorsa reciproca per i rispettivi apprendimenti linguistici.

Le altre metodologie dichiarate invece differiscono in base alla tipologia di scuola.

Le metodologie dichiarate dai suddetti docenti prevedono cooperazione tra gli studenti (CL, lavori di gruppo, peer tutoring, didattica ludica le attività laboratoriali) o possono essere strutturate e proposte in modo tale da precederla (la creazione di glossari plurilingui, la differenziazione e la stratificazione di attività e di compiti, la scrittura di testi ad alta comprensibilità, l'utilizzo di immagini o altre rappresentazioni grafiche prodotte dagli studenti, la visione di film), di conseguenza, possiamo affermare che gli apprendenti delle classi indagate potrebbero, stando ai *dati dichiarativi* raccolti, *potenzialmente* fungere da risorsa reciproca per le rispettive acquisizioni linguistiche.

d. Le risposte degli insegnanti specialisti di lingua straniera

In base ai dati raccolti, alla quarta domanda del questionario (*4. Ritiene che la presenza di allievi stranieri in classe possa costituire una risorsa per l'apprendimento dell'italiano da parte degli allievi italiani?*) i docenti di lingue straniere hanno risposto nel seguente modo (cfr. par: 6.4.4, par. 7.1.4, 7.2.4):

4a. Ritiene che la presenza di allievi stranieri in classe possa costituire una risorsa per l'apprendimento della lingua straniera da parte degli allievi italiani ?								
Primaria			Secondaria di I grado			Secondaria di II grado		
<i>Si</i>	2	100%	<i>Si</i>	7	87,5%	<i>Si</i>	2	50%
<i>No</i>	0	0%	<i>No</i>	1	12,5%	<i>No</i>	0	0%
<i>n.r.⁶⁰</i>	0	0%	<i>n.r.</i>	0	0%	<i>n.r.</i>	1	25%
<i>r.a.⁶¹</i>	0	0%	<i>r.a.</i>	0	0%	<i>r.a.</i>	1	25%
Tot.	2	100%	Tot.	8	100%	Tot.	4	100%

Tab. 11.10: *Allievi stranieri risorsa per l'apprendimento della LS dei compagni italiani?*

Complessivamente gli insegnanti di lingua straniera, di tutti gli ordini di scuola, che hanno compilato il questionario sono 14 (2 di scuola primaria, 8 di scuola secondaria di I grado, 4 di scuola secondaria di II grado).

Come riportato nella tabella che segue, la maggior parte di essi (Nr. 11, v.% 79%) ritengono che «la presenza di allievi stranieri in classe possa costituire una risorsa per l'apprendimento dell'italiano da parte dei compagni nativi»:

4a. Ritiene che la presenza di allievi stranieri in classe possa costituire una risorsa per l'apprendimento dell' italiano da parte degli allievi italiani ?		
Risposte	Nr.	v.%
<i>Si</i>	11	79%
<i>No</i>	1	7%
<i>n.r.</i>	1	7%
<i>r.a.</i>	1	7%
Totale	14	100%

Tab. 11.11: *Allievi stranieri risorsa per l'apprendimento della LS dei compagni italiani?*

Gli insegnanti di lingue straniere che hanno risposto affermativamente, hanno espresso le seguenti *motivazioni*:

⁶⁰ *Non risposto*

⁶¹ *Risposta ambigua (cfr. par. 7.2.4)*

4b. Sì, perché? Quali aspetti della competenza linguistica e comunicativa possono essere favoriti?				
Risposte	Primaria Nr.	Sec. I gr. Nr.	Sec. II gr. Nr.	Tot.
<i>Favoriscono lo sviluppo della competenza lessicale</i>	0	3	3	6
<i>Favoriscono lo sviluppo della competenza comunicativa orale</i>	0	2	2	4
<i>Favoriscono lo sviluppo della competenza grammaticale</i>	0	2	2	4
<i>Favoriscono i confronti tra la lingua straniera e altre lingue diverse da quella italiana</i>	0	2	0	2
<i>Contribuiscono a capire ai discenti italiani l'importanza di imparare una nuova lingua</i>	0	1	0	1
<i>I discenti stranieri possono aiutare i compagni italiani nell'apprendimento della LS, nel caso in cui quest'ultima coincida con la L1 o L2 del discente migrante</i>	1	0	0	1

Tab. 11.12: Motivazioni a favore del «sì» espresse dagli insegnanti di lingue straniere di tutti gli ordini di scuola

Una docente della scuola secondaria di I grado ha risposto negativamente, apportando la seguente motivazione:

4c. No, perché:				
Risposte	Primaria Nr.	Sec. I gr. Nr.	Sec. II gr. Nr.	Tot.
<i>I ragazzi stranieri non la usano spontaneamente perché si sentono ancora più diversi e, alla loro età, non sono in grado di analizzare i meccanismi della lingua e confrontare le similitudini e le differenze tra le lingue</i>	1	0	0	1

Tab. 11.13: Motivazioni a favore del «no» espresse dagli insegnanti di tutti gli ordini di scuola

In base ai dati raccolti, alla quinta domanda del questionario (*4. Ritiene che gli allievi italiani possa costituire una risorsa per l'apprendimento dell'italiano da parte degli allievi stranieri?*) i docenti di lingue straniere hanno risposto nel seguente modo (cfr. par: 6.4.4, par. 7.1.4, 7.2.4):

5a. Ritiene che gli allievi italiani possano costituire una risorsa per l'apprendimento della lingua straniera da parte degli allievi stranieri ?								
Primaria			Secondaria di I grado			Secondaria di II grado		
<i>Si</i>	2	100%	<i>Si</i>	7	87,5%	<i>Si</i>	3	75%
<i>No</i>	0	0%	<i>No</i>	1	12,5%	<i>No</i>	0	0%
<i>n.r.</i>	0	0%	<i>n.r.</i>	0	0%	<i>n.r.</i>	1	25%
Tot.	2	100%	Tot.	8	100	Tot.	4	100%

Tab. 11.14: *Allievi italiani risorsa per l'apprendimento della L2 dei compagni stranieri*

Come riportato nella tabella che segue, la maggior parte di essi (Nr. 12, v.% 86%) ritengono che «gli allievi italiani possono costituire una risorsa per l'apprendimento della LS da parte dei compagni stranieri»:

5a. Ritiene che gli allievi italiani possano costituire una risorsa per l'apprendimento della lingua straniera da parte degli allievi stranieri ?		
Risposte	Nr.	v.%
<i>Si</i>	12	86%
<i>No</i>	1	7%
<i>n.r.</i>	1	7%
Totale	14	100%

Tab. 11.15: *Allievi stranieri risorsa per l'apprendimento della LS dei compagni italiani?*

Gli insegnanti di lingue straniere che hanno risposto affermativamente, hanno espresso le seguenti *motivazioni*:

5b. Sì, perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati e/o favoriti?				
Risposte	Primaria Nr.	Sec. I gr. Nr.	Sec. II gr. Nr.	Tot.
<i>Favoriscono la comprensione delle spiegazioni grammaticali e delle consegne fornite in italiano dall'insegnante</i>	0	5	1	6
<i>Favoriscono l'acquisizione della competenza lessicale</i>	0	3	2	5
<i>Favoriscono la competenza morfosintattica</i>	0	0	2	2
<i>Favoriscono le produzioni orali perché in classe viene adottato un approccio comunicativo</i>	0	0	2	2
<i>Favoriscono lo sviluppo delle abilità orali</i>	0	0	2	2
<i>Favoriscono la competenza fonetica e fonologica</i>	0	0	1	1

Tab. 11.16: Motivazioni a favore del «sì» espresse dagli insegnanti di lingue straniere di tutti gli ordini di scuola

Una docente della scuola secondaria di I grado ha risposto negativamente esprimendo la seguente motivazione:

5b. No, perché:				
Risposte	Primaria Nr.	Sec. I gr. Nr.	Sec. II gr. Nr.	Tot.
<i>Gli allievi italiani generalmente hanno difficoltà nella LS</i>	0	1	0	1

Tab. 11.17: Motivazioni a favore del «no» espresse dagli insegnanti di tutti gli ordini di scuola

Le metodologie (6. Quali metodologie usa o potrebbe usare per far sì che gli studenti fungano da risorsa per i loro reciproci apprendimenti linguistici?) che i docenti in questione hanno dichiarato di usare o che potrebbero mettere in atto per creare le condizioni didattiche adeguate affinché vi sia apprendimento tra pari, sono riportate nella tabella che segue:

6. Quali metodologie usa o potrebbe usare per far sì che gli studenti fungano da risorsa reciproca per i loro apprendimenti linguistici?				
Risposte	Primaria Nr.	Sec. I gr. Nr.	Sec. II gr. Nr.	Tot.
<i>Dialoghi in coppia o nei piccoli gruppi</i>	1	4	1	6
<i>Lavori in gruppo</i>	1	2	1	4
<i>Cooperative Learning</i>	0	0	2	2
<i>Cartelloni plurilingui</i>	0	1	1	2
<i>Fornire input orali</i>	2	0	0	2
<i>Sviluppare il lessico</i>	1	1	0	2
<i>Role-playing</i>	0	0	1	1
<i>Mimo di azioni</i>	0	1	0	1
<i>Esercizi strutturali</i>	0	1	0	1
<i>Analisi contrastiva</i>	0	1	0	1
<i>Interviste</i>	1	0	0	1
<i>Ascolto attivo di canzoni</i>	1	0	0	1
<i>Sviluppare le conoscenze fonetiche</i>	1	0	0	1

Tab. 11.18: Metodologie indicate dagli insegnanti

Parte degli insegnanti di tutti gli ordini di scuola sono concordi nel ritenere che:

- *i dialoghi in coppia o nei piccoli gruppi*
- *i lavori di gruppo*

siano metodologie utili a far sì che gli studenti (nativi e non) possano fungere da risorsa reciproca per i rispettivi apprendimenti linguistici.

Le altre metodologie dichiarate invece differiscono in base alla tipologia di scuola.

La maggior parte delle metodologie indicate dai suddetti docenti prevedono o possono essere strutturate e proposte in modo tale da richiedere cooperazione

tra gli apprendenti, condizione indispensabile affinché vi possa essere apprendimento linguistico reciproco tra gli studenti italiani e i compagni migranti.

Lo sviluppo del lessico e delle competenze fonetiche non sono attività ma obiettivi linguistici e quindi queste risposte non possono essere considerate adeguate ai fini della ricerca.

L'ascolto attivo di canzoni è un'attività sicuramente efficace ai fini dell'acquisizione della LS ma non viene spiegato dalla docente come potrebbe essere organizzata e proposta agli studenti per favorire l'apprendimento linguistico reciproco.

Di conseguenza, possiamo affermare che, *generalmente*, gli apprendenti delle classi indagate potrebbero, stando ai *dati dichiarativi* raccolti, fungere, *potenzialmente*, da risorsa reciproca per le rispettive acquisizioni linguistiche.

11.1.2 Le conclusioni relative alla seconda domanda di ricerca

Per rispondere alla seconda domanda di ricerca (*b. la presenza di allievi di altre lingue e culture può costituire una risorsa per lo sviluppo della competenza interculturale in classe?*) invece, si è ritenuto necessario:

- indagare se i docenti ritengono che la presenza degli *allievi stranieri costituisca uno stimolo per l'arricchimento*, o quantomeno, *la sensibilizzazione interculturale in classe*;
- rilevare quale potrebbe essere, secondo gli insegnanti, *le attività e i progetti* da realizzare, dentro e fuori la classe, per fare in modo che gli studenti, italiani e stranieri, siano una risorsa reciproca per il loro arricchimento culturale.

a. Le risposte dei docenti di discipline diverse, escluse le lingue

Come abbiamo visto (cfr. par. 6.4.5, par. 7.1.5, par. 7.2.5), alla ottava domanda (8. *Ritiene che la presenza di allievi stranieri in classe possa costituire una risorsa per lo sviluppo di una sensibilizzazione (inter)culturale degli studenti*

(italiani e stranieri?) i docenti di discipline diverse escluse le lingue straniere, hanno risposto nel seguente modo:

8a. Ritiene che la presenza di allievi stranieri in classe possa costituire una risorsa per lo sviluppo di una sensibilizzazione (inter)culturale degli studenti (italiani e stranieri)?								
<i>Primaria</i>			<i>Secondaria di I grado</i>			<i>Secondaria di II grado</i>		
<i>Si</i>	16	94%	<i>Si</i>	14	100%	<i>Si</i>	6	100%
<i>No</i>	0	0%	<i>No</i>	0	0%	<i>No</i>	0	0%
<i>r.a.</i> ⁶²	1	6%	<i>r.a.</i>	0	0%	<i>r.a.</i>	0	0%
Tot.	17	100%	Tot.	14	100	Tot.	6	100%

Tab. 11.19: *Allievi stranieri risorsa per l'apprendimento della L1 dei compagni italiani?*

Come riportato nella successiva tabella, la maggior parte di essi (Nr. 36, v.% 97%) ritengono che «la presenza di allievi stranieri in classe possa rappresentare uno stimolo per lo sviluppo di una sensibilizzazione (inter)culturale di *tutti* gli studenti della classe:.

8a. Ritiene che la presenza di allievi stranieri in classe possa costituire una risorsa per lo sviluppo di una sensibilizzazione (inter)culturale degli studenti (italiani e stranieri)?		
Risposte	Nr.	v.%
<i>Si</i>	36	97%
<i>No</i>	0	0%
<i>r.a.</i>	1	3%
Totale	37	100%

Tab. 11.20: *Allievi stranieri risorsa per l'apprendimento della L1 dei compagni italiani?*

Coloro che hanno risposto affermativamente hanno espresso le seguenti *motivazioni*:

⁶² *Risposta ambigua*: la risposta “potrebbe essere ma non è sempre così” è stata classificata come *ambigua* perché non esprime in modo chiaro l'opinione della docente e quindi non può essere chiaramente considerata né affermativa né negativa.

8b. Se si , perché?				
Risposte	Primaria Nr.	Sec. I gr. Nr.	Sec. II gr. Nr.	Tot.
<i>Favorisce i confronti interculturali</i>	8	10	6	24
<i>Favorisce lo sviluppo di punti di vista diversi (decentramento)</i>	5	3	1	8
<i>Favorisce il superamento degli stereotipi</i>	2	3	0	5
<i>Aiuta i discenti a vedere e accogliere la diversità come valore</i>	2	0	1	3
<i>Rende gli studenti più curiosi</i>	1	0	0	1

Tab. 11.21: Motivazioni a favore del «sì» espresse dagli insegnanti di tutti gli ordini di scuola

Come rilevato nella tabella, parte dei docenti di ogni ordine di scuola concordano nel ritenere che «la presenza di allievi stranieri in classe possa costituire una risorsa per lo sviluppo della competenza interculturale» in particolare perché *favorisce gli incontri interculturali e lo sviluppo di punti di vista diversi*.

Negli altri casi le motivazioni espresse differiscono.

Le metodologie (9. *Quali attività e/o progetti (in classe e fuori dalla classe) ha realizzato o potrebbe realizzare per far sì che gli studenti fungano da risorsa per lo sviluppo reciproco di una maggiore sensibilizzazione (inter)culturale?*) che i docenti in questione hanno dichiarato di usare o che potrebbero mettere in atto per far sì che gli studenti fungano da risorsa per lo sviluppo reciproco di una maggiore sensibilizzazione (inter)culturale sono riportate nella tabella che segue:

9. Quali attività e/o progetti (in classe e fuori dalla classe) ha realizzato o potrebbe realizzare per far sì che gli studenti fungano da risorsa per lo sviluppo reciproco di una maggiore sensibilizzazione (inter)culturale ?				
Risposte	Primaria Nr.	Sec. I gr. Nr.	Sec. II gr. Nr.	Tot.
<i>Progetti finalizzati alla conoscenza e allo scambio tra culture</i>	8	7	4	19
<i>Coinvolgimento delle famiglie e degli enti locali</i>	4	3	0	7
<i>Rappresentazioni teatrali</i>	3	1	0	4
<i>Laboratori</i>	4	0	0	4
<i>Trattare le discipline in un'ottica interculturale</i>	1	1	0	2
<i>Confronti e discussioni in classe</i>	1	0	0	1
<i>Incontri al di fuori della scuola</i>	1	0	0	1
<i>Percorsi interdisciplinari</i>	0	0	1	1
<i>La costruzione collettiva di storie</i>	0	0	1	1

Tab. 11.22: Metodologie indicate dagli insegnanti

Come rilevato nella tabella, parte dei docenti di ogni ordine di scuola concordano nel ritenere che la realizzazione di *Progetti finalizzati alla conoscenza e allo scambio tra culture* possano sviluppare una maggiore sensibilizzazione in classe.

Tutte le metodologie indicate sono efficaci per lo sviluppo della competenza interculturale.

c. Le risposte delle docenti specialiste di lingua

Come abbiamo visto (cfr. par. 6.4.5, par. 7.1.5, par. 7.2.5), alla settima domanda (7. *Ritiene che la presenza di allievi stranieri in classe possa costituire una risorsa per lo sviluppo di una sensibilizzazione (inter)culturale degli studenti (italiani e stranieri?)*) i docenti di lingue straniere, hanno risposto nel seguente modo:

7. Ritiene che la presenza di allievi stranieri in classe possa costituire una risorsa per lo sviluppo di una sensibilizzazione (inter)culturale degli studenti (italiani e stranieri) ?								
Primaria			Secondaria di I grado			Secondaria di II grado		
<i>Si</i>	2	100%	<i>Si</i>	8	100%	<i>Si</i>	4	100%
<i>No</i>	0	0%	<i>No</i>	0	0%	<i>No</i>	0	0%
Tot.	2	100%	Tot.	8	100	Tot.	4	100

Tab. 11.23: *Allievi stranieri risorsa per l'apprendimento della L1 dei compagni italiani?*

7. Ritiene che la presenza di allievi stranieri in classe possa costituire una risorsa per lo sviluppo di una sensibilizzazione (inter)culturale degli studenti (italiani e stranieri) ?		
Risposte	Nr.	v. %
<i>Si</i>	14	100%
<i>No</i>	0	0%
Totale	14	100%

Tab. 11.24: *Allievi stranieri risorsa per l'apprendimento della L1 dei compagni italiani?*

Le motivazioni date dai docenti differiscono in base all'ordine di scuola:

7b. Se si , perché?				
Risposte	Primaria Nr.	Sec. I gr. Nr.	Sec. II gr. Nr.	Tot.
<i>Favorisce i confronti interculturali</i>	0	8	4	12
<i>Favorisce il superamento degli stereotipi</i>	0	2	0	2
<i>Aiutano a sviluppare un atteggiamento di apertura verso l'altro</i>	2	0	0	2

Tab. 11.25: *Allievi stranieri risorsa per l'apprendimento della L1 dei compagni italiani?*

Le metodologie (8. *Quali attività e/o progetti (in classe e fuori dalla classe) ha realizzato o potrebbe realizzare per far sì che gli studenti fungano da risorsa per lo sviluppo reciproco di una maggiore sensibilizzazione (inter)culturale?*) che i docenti in questione hanno dichiarato di usare o che potrebbero mettere in atto per far sì che gli studenti fungano da risorsa per lo sviluppo reciproco di una maggiore sensibilizzazione (inter)culturale sono riportate nella tabella che segue:

9. Quali attività e/o progetti (in classe e fuori dalla classe) ha realizzato o potrebbe realizzare per far sì che gli studenti (italiani e stranieri) fungano da risorsa per lo sviluppo reciproco di una maggiore sensibilizzazione (inter)culturale ?				
Risposte	Primaria Nr.	Sec. I gr. Nr.	Sec. II gr. Nr.	Tot.
<i>Progetti finalizzati alla conoscenza e allo scambio tra culture</i>	0	4	4	8
<i>Laboratori interculturali</i>	2	0	0	2
<i>Confronti e discussioni in classe</i>	2	0	0	2
<i>Incontri al di fuori della scuola</i>	2	0	0	2
<i>Coinvolgimento delle famiglie e degli enti locali</i>	0	1	0	1
<i>Rappresentazioni teatrali</i>	0	1	0	1
<i>Non sono necessari progetti specifici</i>	0	1	0	1

Tab. 11.26: Motivazioni a favore del «sì» espresse dagli insegnanti di lingue straniere di tutti gli ordini di scuola

Le metodologie dichiarate dai suddetti docenti sono coerenti con l'educazione interculturale.

Di conseguenza, possiamo affermare che la presenza degli allievi stranieri nelle classi indagate potrebbero, stando ai *dati dichiarativi* raccolti, potrebbero essere, *potenzialmente*, una risorsa reciproca per le rispettive acquisizioni linguistiche.

11.2 Le conclusioni relative alla sperimentazione in classe

Dopo aver raccolto le opinioni dei docenti ed analizzato dei *dati dichiarativi*, abbiamo ritenuto opportuno, per rispondere alle nostre due domande di ricerca (*a. gli allievi (italiani e stranieri) fungono da risorsa reciproca per la loro acquisizione linguistica?*; *b. gli allievi stranieri costituiscono una risorsa per lo sviluppo della competenza interculturale in classe?*), condurre una sperimentazione in classe con lo scopo di indagare se, nello specifico contesto didattico osservato, ossia una classe seconda plurilingue e multiculturale ad abilità differenziate di una scuola secondaria di I grado, gli apprendenti nativi e

migranti potessero essere *realmente* una risorsa, gli uni per gli altri, per lo sviluppo della loro competenza linguistica e interculturale.

Nello specifico, si è voluto indagare se:

- g. gli studenti italiani svolgono la funzione di *tutor* con gli allievi migranti contribuendo così a costruire la loro competenza linguistica e comunicativa nella L2;
- h. gli apprendenti non nativi, sollecitando nei discenti italiani l'azione di tutoraggio e l'eventuale uso di altre lingue veicolari per la comunicazione, possono costituire una risorsa per l'educazione linguistica sia nella lingua materna che straniera dei compagni italofoni;
- i. la presenza in classe di allievi provenienti da contesti culturali diversi è sfruttata come occasione per il confronto, la riflessione e, se non l'arricchimento, quantomeno la sensibilizzazione interculturale.

Nella sperimentazione abbiamo potuto rilevare ed analizzare le interazioni orali tra i tre apprendenti non nativi oggetto di indagine (cfr. 9.1) e i parlanti nativi (la docente e i compagni) durante lezioni disciplinari diverse (grammatica, antologia e geografia), sia nei momenti di lezione frontale sia nello svolgimento di *task* cooperativi, facendo una distinzione, rispetto a questi ultimi, tra le attività in coppia proposte dalla docente (costruzione ed analisi logica di alcune frasi; esercizi strutturali di analisi logica, comprensione di un testo di genere *fantasy*) e gli *information gap task* svolti in coppia e nel piccolo gruppo, proposti, per le ragioni spiegate nell'introduzione al cap. 10 (cfr. pag. 413).

Nei successivi paragrafi, tratteremo una sintesi dei comportamenti verbali ed interattivi degli apprendenti italiani e migranti durante lo svolgimento delle attività in coppia (in cui gli studenti condividevano lo stesso materiale) e degli *information gap task* (nei quali i partecipanti del gruppo o della coppia aveva a disposizione materiale diverso e complementare per lo svolgimento del compito) e nei momenti di lezione frontale, per poter così rispondere, al termine della suddetta sintesi, alle nostre domande di ricerca.

11.3 Le attività in coppia

Come abbiamo visto, le attività *in coppia* proposte dalla docente prevedevano la costruzione (e successiva analisi) di frasi e lo svolgimento di esercizi strutturali di analisi logica focalizzati sull'individualizzazione del «complemento di termine» (*focussed task*, cfr. 8.3.2), nelle lezioni di *grammatica*, la comprensione del testo *fantasy: Le gelatine di frutta*, nella lezione di *antologia*.

Come accennato, procediamo ora a delineare una sintesi dei comportamenti verbali e conversazionali, prima degli alunni italofoeni e poi dei compagni migranti, che formavano le *coppie miste* osservate.

11.3.1 Una sintesi dei comportamenti verbali e interattivi degli apprendenti nativi

Gli studenti nativi che hanno interagito con i compagni migranti durante lo svolgimento delle *attività in coppia*:

- a. non hanno usato altre lingue, oltre all'italiano, durante le interazioni;
- b. hanno apportato le seguenti *modifiche linguistiche e conversazionali* al loro parlato:
 - uso di un ritmo di eloquio più lento (*fonologia*);
 - produzione di enunciati brevi e ampio uso di domande (*morfologia e sintassi*);
 - utilizzo di una minore varietà lessicale (*semantica*);
 - riferimento ad una gamma ristretta di *topic* e orientamento della conversazione al «qui-ed-ora» producendo frasi contestualizzate e, di conseguenza, facilmente comprensibili dai loro interlocutori (*contenuto*);
 - ampio uso di *ripetizioni* di quanto detto e, soprattutto sull'attività sul «complemento di termine», delle domande poste; strutturazione della

conversazione in *sequenze di domande e risposte (struttura interazionale)* in particolare durante lo svolgimento dell'analisi logica;

c. hanno rivolto ai compagni *prevalentemente* domande:

- «epistemiche», *di esibizione o verifica, aperte (puntuali) e di ragionamento*, nelle attività grammaticali, attraverso le quali sollecitano gli interlocutori ad individuare, nelle frasi, gli elementi *topic*;
- «epistemiche», *di esibizione o verifica, aperte (puntuali) e fattuali* per chiedere al compagno le informazioni contenute nel testo, nell'attività di comprensione;
- «eco», atti di controllo della comprensione dei compagni o *comprehension check/chiusa (sì/no)*; in tutte e tre le attività osservate;

d. hanno fornito la seguente tipologia di *feedback* correttivo:

- *riformulazioni o recast* che presentano gradi elevati di *esplicitezza della segnalazione* degli elementi sbagliati e di *precisione nell'identificazione* degli errori dal momento che essi vengono ripetuti in modo isolato e/o enfatizzato dal tono della voce (attività grammaticali) o indicati esplicitamente nella comprensione del testo (es. *ELI: qua c'è una @t); non coinvolgono i compagni nella riparazione dell'errore; in un solo caso, nell'attività di comprensione del testo, forniscono indizi risolutivi (*ELI: piena ## bocca è femminile # piena) l'indizio risolutivo offerto è tecnico poiché l'allieva usa una terminologia metalinguistica («bocca è femminile»).

Le correzioni riguardano sia le forme oggetto di studio, precedentemente presentate in classe dalla docente, in sequenza secondo il sillabo seguito (FonFs), soprattutto negli esercizi di grammatica, sia elementi linguistici emersi incidentalmente nella conversazione (FonF): omissioni di pronomi relativo e preposizioni articolate (es. «che», «alle» «al»); mancanza di accordo nel numero dei sostantivi (*VAL: + "vostro" + e + "stupendo" + sono? *MIN: attributo); mancanza di accordo

tra il sostantivo e l'aggettivo con valore di attributo (*THO: bocca pieno); mancanza di accordo tra soggetto e verbo (*WEI: io corre); pronuncia scorretta di alcuni termini («enorme», «gratitudine», «ufficio» e «numerosi»).

- e. solo un'allieva nativa ha fatto ricorso al linguaggio non verbale (gesti ed espressioni del viso) per dare indicazioni circa l'esecuzione del compito (*ELI: devi scrivere qua [= indica la riga in cui scrivere nel foglio del compagno]); o per fornire *feedback* positivo (*ELI: sì giusto [= sorride]).
- f. si sono rivolti al compagno per fornire *feedback* correttivi; dare istruzioni circa lo svolgimento del compito (es. *SAR: Wei facciamo una frase!, *SAR: facciamo l'analisi logica; es. *VAL: leggi tu la prossima, *VAL: facciamo il secondo esercizio, *VAL: devi sottolineare); fare domande; rispondere (con risposte brevi, chiuse, aperte e specifiche o non verbali); fornire spiegazioni lessicali (ad es. dei termini «pista», «stupendo», «gelatine» e «incerto»); dare spiegazioni circa i contenuti degli esercizi di grammatica o del testo da comprendere; fornire *feedback* positivo (*ELI: bravo!, *ELI: sì giusto!); guidare nella scrittura (ad esempio dei termini «bacchetta» e «corona»); sollecitare il compagno nella produzione linguistica (*ELI: Ripeti!).

Tipologia di intervento	Sara (costruzione frasi)	Valentina («complemento termine»)	Elisa (comprensione del testo)
<i>Prendere la parola</i>	5 dare istruzioni, 1 fornire <i>feedback</i> correttivo; 3 svolgere l'attività	8 fornire <i>feedback</i> ; 4 dare istruzioni; 3 fornire spiegazioni; 17 svolgere gli esercizi	5 fornire <i>feedback</i> correttivi, 13 rispondere alle domande dell'attività, 9 dare istruzioni, 7 fornire spiegazioni, 3 fornire <i>feedback</i> positivo, 2 aiutare il compagno nella scrittura, 1 sollecitare
<i>Fare domande</i>	19	21	14
<i>Rispondere</i>	2 risposte chiuse (sì/no), 5 risposte breve (fornire <i>feedback</i> positivo); 1 risposta aperta puntuale (fornire spiegazione lessicale)	6 risposte brevi	5 risposte chiuse (sì/no); 1 risposta non verbale
Totale	36	59	60

Tab. 11.27 : *Tipologia e frequenza degli interventi dei discenti nativi*

11.3.2 Una sintesi dei comportamenti verbali e interattivi degli apprendenti non nativi

Gli studenti non nativi che hanno interagito con i compagni italofoni durante lo svolgimento delle *attività in coppia*:

- a. non hanno usato altre lingue, oltre all'italiano, durante le interazioni;
- b. hanno messo in atto le seguenti strategie comunicative:

- ricerca dell'appoggio e sostegno dell'interlocutrice, seguendo le sue istruzioni per lo svolgimento dell'attività, rispondendo alle loro domande e sollecitazioni;

- ricorso al *linguaggio non verbale* per fornire *feedback* negativo (difficoltà nella comprensione: *ELI: hai capito? *THO: no [= scuote la testa in segno di diniego]) o *feedback* positivo (es. *ELI: pronto? Vado? *THO: sì [= sorride]).

c. hanno preso la parola per:

- *principalmente*, rispondere alle domande delle compagne, soprattutto con *risposte brevi e specifiche* e con *riferimento a supporti testuali* (tutti i tre soggetti osservati); con risposte *chiuse (sì/no)* (Ming e Thomas); con risposte non verbali (es. *SAR: ah adesso solo +“Luca va”+ # dopo +“Luca va a scuola”+ do[po] dopo la espandiamo „ok? *WEI: 0. [!= annuisce]).
- in alcune occasioni per chiedere il significato di termini non conosciuti (domande di chiarimento o *clarification requests*, ad es. *MIN: cosa vuol dire +“invalide”+?); per chiedere aiuto nella scrittura (*ELI: ah quando la regina +... +“alza la bacchetta”+ *THO: ba? [!= tono interrogativo] due @c?); per esprimere la volontà di svolgere l’esercizio (*MING: leggo io.); per fare una proposta relativa all’esecuzione del compito (*Wei: Giulia mangia la banana).

d. in alcuni casi, hanno utilizzato correttamente, in produzioni linguistiche successive, strutture linguistiche oggetto, in precedenza, di correzione da parte delle alunne native:

Feedback correttivi ricevuti	Reazioni
*SAR: ver<bo>. *WEI: <co>rre. *SAR: io corro [!].	*SAR: facciamo l'analisi logica. *SAR: cos'è + "io" + ? *WEI: soggetto. *SAR: qual è il verbo Wei? *WEI: + "corro" + .
*VAL: + "vostro" + e + "stupendo" + sono att + ... ? *MIN: attributo. *VAL: attributi.	*VAL: + "tua" + e + "carissima" + ? *MIN: attributo /// attributi.
*THO: portare corona e mangiare gelati. *ELI: no [x2] gelati ## gelatine che sono caramelle molto morbide ## come quelle di Wei.	*ELI: e? *THO: mangiare gela [=! sorride] gela:tine.

Tab. 11.28. : Reazioni dei discendenti migranti ai feedback correttivi ricevuti

- e. in sintesi, hanno prodotto lingua per rispondere alle domande, fare domande: chiedere spiegazioni (soprattutto lessicali); fare delle proposte (circa l'esecuzione dell'esercizio di costruzione delle frasi); esprimere la propria volontà (nello svolgimento dell'esercizio):

Tipologia intervento	di	Wei	Ming	Thomas
<i>Prendere la parola</i>		3 fare una proposta di frase	1 esprimere volontà	0
<i>Fare domande</i>		1 chiedere spiegazioni lessicali	2 chiedere spiegazioni lessicali	5 chiedere spiegazioni lessicali, chiedere aiuto nella scrittura
<i>Rispondere</i>		17	22	16
Totale		21	25	21

Tab. 11.29 : Tipologia e frequenza degli interventi dei discendenti migranti

11.4 Gli *information gap task*

Come visto, gli *information gap task* proposti sono stati due *Jigsaw*, uno per la comprensione del testo *Gli amici di Valentina* (antologia) e l'altro per lo studio della Finlandia (geografia), svolti nel piccolo gruppo, e un'attività di riordino di una lettera tratta dal libro *Ascolta il mio cuore* di Bianca Pitzorno svolta in coppie.

Si tratta di *task* convergenti che prevedono un unico obiettivo o prodotto condiviso per raggiungere il quale è previsto uno scambio verbale di informazioni in quanto i partecipanti (i componenti dei gruppi originari o «gruppi casa» nei *Jigsaw* e i componenti delle coppie nel riordino) hanno a disposizione solo una parte del materiale necessario per svolgere il compito.

Anche in questo caso procediamo a fare una sintesi dei comportamenti verbali e conversazionali, prima degli alunni italofoeni e poi dei compagni migranti che hanno collaborato per lo svolgimento di questi *task* cooperativi.

11.4.1 Una sintesi dei comportamenti verbali e interattivi degli apprendenti nativi

Gli studenti nativi che hanno interagito con i compagni migranti durante lo svolgimento degli *information gap task*:

- a. non hanno usato altre lingue, oltre all'italiano, durante le interazioni;
- b. hanno apportato le seguenti *modifiche linguistiche e conversazionali* al loro parlato:
 - uso di un ritmo di eloquio più lento e di un'articolazione più attenta (*fonologia*). Soprattutto nei «gruppi di esperti» quando devono spiegare o dettare, gli alunni ripetono quanto detto più volte e lentamente, scandendo bene le singole parole;
 - produzione di enunciati più brevi e ampio uso di domande-stimolo (*morfologia e sintassi*). Utilizzano enunciati brevi soprattutto per dare istruzioni, fornire *feedback*; dare spiegazioni lessicali ad es.

«agricoltura», «allevamento», «industrie navali», «settore primario», «allevamento bovino» e «allevamento suino»), dettare le risposte del *task* (nei «gruppi di esperti»); incoraggiare (*JAC: sì dai ce la fai [!] # prova), fornire *feedback* positivo (*GIO: bravo Wei!); per riassumere i contenuti (soprattutto nel «gruppo di esperti» del *Jigsaw* sulla Finlandia)

- utilizzo di una minore varietà lessicale (*semantica*).
- rispetto al *contenuto*: *focus* sull'argomento della comprensione («gruppo di esperti» *Jigsaw*: *Gli amici di Valentina*); orientamento verso il «qui-ed-ora» attraverso il ricorso ad esempi concreti per spiegare il lessico microlinguistico («gruppo di esperti» *Jigsaw*: *La Finlandia*);
- rispetto alla struttura interazionale: ampio uso di *ripetizioni* per dettare quanto deve essere scritto («gruppi di esperti» *Jigsaw*); per riformulare in modo più semplice quanto detto («gruppo di esperti» *Jigsaw*: *La Finlandia*; riordino della lettera); ampio uso di *comprehension checks* per verificare la comprensione degli interlocutori;

c. hanno rivolto ai compagni domande:

- «epistemiche», *referenziali aperte (general)* e *fattuali* per guidare il compagno durante l'esposizione di quanto ha appreso nel «gruppo di esperti» («gruppo casa» *Jigsaw*: *Gli amici di Valentina*) e per colmare un effettivo 'buco' di informazione rispetto alle sequenze delle lettere (*riordino lettera*);
- «epistemiche», *referenziali e fattuali, aperte (puntuali)* per chiedere al compagno se riesce a seguire il lavoro del gruppo (nel «gruppo di esperti» *Jigsaw*: *Gli amici di Valentina* durante la dettatura delle risposte di comprensione e nella produzione scritta del riassunto, es. *CRI: dove sei arrivato? *Wei: +“attaccò”+);
- domande *referenziali, chiuse (sì/no) e fattuali* per verificare la conoscenza da parte dell'interlocutore di alcuni termini specifici («gruppo di esperti» *Jigsaw*: *La Finlandia* e *riordino della lettera*); per verificare se il compagno riesce a seguire l'attività (nel «gruppo di

esperti» *Jigsaw: Gli amici di Valentina* durante la dettatura delle risposte di comprensione e nella produzione scritta del riassunto, es. *CRI: ci sei? *Wei: sì);

- «epistemiche», di *verifica o esibizione, aperte (puntuali) e fattuali* per verificare se il compagno ha fissato le informazioni che dovrà poi riferire ai compagni del «gruppo casa» («gruppo di esperti» *Jigsaw: La Finlandia*);
- «eco», atti di controllo della comprensione dei compagni o *comprehension check/chiusure (sì/no)*, in tutti gli *information gap task* osservati; *clarification requests* nell'attività di riordino della lettera;

Nella Tab. 11.30 e Tab. 11.31 vengono riportate tutte le domande poste dagli allievi italiani ai compagni stranieri nel corso degli *information gap task*, mentre nelle Tab. 11.32 e Tab. 11.33 la suddivisione analitica delle domande nei *tre information gap task* proposti

Tipologia domande	<i>Jigsaw</i> Geografia		<i>Jigsaw</i> Antologia		Riordino lettera	
	Nr.	V.%	Nr.	V.%	Nr.	V.%
«Domanda epistemica»	21	84%	12	59%	4	31%
«Domanda eco»	4	16%	4	41%	9	69%
Totale	25	100%	16	100%	13	100%

Tab. 11.30: *Distinzione tra domande «epistemiche» e «eco» poste dagli alunni italiani*

Tipologia delle domande	Nr.	v.%
Domanda epistemica: referenziale/chiusa (sì/no)/fattuale	17	31%
Domanda epistemica: referenziale/aperta (generale)/fattuale	7	13%
Domanda epistemica: referenziale/aperta (puntuale)/fattuale	4	7.5%
Domanda epistemica: di esibizione o di verifica (display question)/aperta (puntuale)/fattuale	9	17%
Domanda eco o echoic question: comprehension check/chiusa (sì/no)	13	24%
Domanda eco o echoic question: clarification requests/aperta (puntuale)	4	7.5%
Totale	54	100%

Tab. 11.31: Tipologia delle domande poste dagli alunni italofoni

Domande «epistemiche»	Jigsaw Geografia		Jigsaw Antologia		Riordino lettera	
	Nr.	V.%	Nr.	V.%	Nr.	V.%
Referenziale /chiusa (sì/no)/fattuale	12	57%	3	25%	2	50%
Referenziale/aperta (generale)/fattuale	0	0%	5	42%	2	50%
Referenziale/aperta (puntuale)/fattuale	0	0%	4	33%	0	0%
Di esibizione o verifica/aperta (puntuale)/fattuale	9	43%	0	0%	0	0%
Totale	21	100%	12	100%	4	100%

Tab. 11.32: Tipologia delle domande «epistemiche» poste dagli alunni italiani

Domande «eco»	Jigsaw Geografia		Jigsaw Antologia		Riordino lettera	
	Nr.	V.%	Nr.	V.%	Nr.	V.%
Comprehension check/chiusa (sì/no)	4	100%	3	75%	6	67%
Clarification requests/aperta (puntuale)	0	0%	1	25%	3	33%
Totale	4	100%	4	100%	9	100%

Tab. 11.33: Tipologia delle domande «eco» poste dagli alunni italiani

d. hanno fornito le seguenti tipologie di *feedback* correttivi:

- *riformulazioni o recast* che presentano grado elevato di *esplicitezza della segnalazione* degli elementi sbagliati che porta il parlante non nativo a ‘notare’ le forme e lo scarto esistente tra la sua produzione errata e la versione corretta del compagno nativo; e un alto grado di *precisione nell’identificazione* degli errori dal momento che essi vengono ripetuti in modo isolato e/o enfatizzato dal tono della voce; non coinvolgono i compagni nella riparazione dell’errore poiché forniscono subito la correzione; non forniscono indizi risolutivi.

Le correzioni riguardano sia elementi linguistici oggetto di studio, ad esempio la pronuncia dei termini microlinguistici nel *Jigsaw* di geografia («agricoltura», «allevamento», «cereali», «meccaniche», «terziario»); sia elementi linguistici emersi incidentalmente nella conversazione (FonF), ad esempio: omissioni di articoli determinativi (es. *GIO: il [!] maestro, *GIO: i [!] suoi amici) o indeterminativi (*THO: &mh [= guarda il testo] Prisca Puntoni scrive 0word lettera a Direttore *PIE: una [!] lettera); errati accordi tra sostantivo e aggettivo (*THO: ha capelli nero *PIE: i capelli neri; *THO: e non era bravo *PIE: brava); errori ortografici («bassopiano», «subpolare»); scelta sbagliata dell’ausiliare (es. *GIO: aveva [!] problemi alle dita al posto di *WEI: erano problemi alle dita);

- *sollecitazioni o prompt* (es. *PIE: come?; *PIE: quando? *GIO: come? *CRI: come?) nei «gruppi casa» durante i *Jigsaw* e nell’attività di riordino, alcuni alunni italiani non comprendendo quanto detto dai compagni migranti li invitano a riformulare in modo più chiaro; in questo modo pur trattandosi di sollecitazioni vaghe e prive di indizi risolutivi, i compagni migranti vengono coinvolti nel lavoro di riparazione innescando, in questo modo, delle negoziazioni di significato che portano gli apprendenti migranti a produrre nuovo *output*, con la possibilità quindi, potenzialmente, di essere nuovamente corretto e di poter procedere nel loro apprendimento linguistico.

Di seguito l'incidenza dei *feedback* forniti nei singoli *task*:

Feedback correttivi	Jigsaw Geografia		Jigsaw Antologia		Riordino lettera	
	Nr.	V.%	Nr.	V.%	Nr.	V.%
<i>La riformulazione o recast</i>	9	90%	12	92%	6	67%
<i>La sollecitazione o prompt</i>	1	10%	1	8%	3	33%
<i>L'informazione metalinguistica</i>	0	0%	0	0%	0	0%
Totale	10	100%	13	100%	9	100%

Tab. 11.35: Tipologia di *feedback* correttivi forniti dagli alunni italiani

- e. hanno fatto ricorso al *linguaggio non verbale*, in un'occasione, in particolare alla *gestualità* per facilitare la comprensione del lessico («artigli contratti» nel «gruppo di esperti» nel Jigsaw di antologia);
- f. si rivolgono ai compagni per fornire *feedback correttivi*; dare spiegazioni lessicali («ripiano», «istituto»); dare spiegazioni dei contenuti e del lessico microlinguistico («agricoltura», «allevamento», «suino» «bovino», «terziario», «turismo», «sviluppatore», «meccaniche», «temperato», «bassopiano», «clima»); dettare e/o ripetere quanto dettato precedentemente, fare domande; rispondere; incoraggiare il compagno (*STE: bravo!; *STE: prova a ripetere!) dare indicazioni e consigli (*STE: prova a ripeterlo tu # anche leggendo # con le tue parole):

Tipologia di intervento	Jigsaw Geografia	Jigsaw Antologia	Riordino lettera
<i>Prendere la parola</i>	10 fornire <i>feedback</i> ; 21 fornire spiegazioni; 8 dare indicazioni e consigli; 3 dare <i>feedback</i> positivo; 6 dettare	13 fornire <i>feedback</i> correttivo; 5 dare istruzioni; 2 fornire spiegazioni lessicali; 10 ripetere dettatura; 5 incoraggiare; 1 fornire <i>feedback</i> positivo	9 fornire <i>feedback</i> correttivi; 12 raccontare; 1 fornire spiegazioni, 5 dare istruzioni
<i>Fare domande</i>	25	17	13
<i>Rispondere</i>	2	4 risposte brevi, dare spiegazioni lessicali, ripetere dettatura	2 risposta non verbale; 2 risposte chiuse (<i>si/no</i>); 1 risposta aperta breve
Totale	75	53	45

Tab. 11.36: *Tipologia e frequenza degli interventi dei discenti nativi*

11.4.2 Una sintesi dei comportamenti verbali e interattivi degli apprendenti non nativi

Gli studenti non nativi che hanno interagito con i compagni italofoni durante lo svolgimento degli *information gap task*:

- a. non hanno usato altre lingue, oltre all'italiano, durante le interazioni;
 - b. generalmente, *si sono appoggiati ai loro interlocutori*, nei «gruppi di esperti» nella comprensione i testi letti e nella stesura delle risposte alle domande previste dalle attività; nel riordino della lettera nella comprensione di quanto ascoltato e nel racconto delle sequenze lette (*strategie comunicative adottate*);
 - c. rispetto alla *partecipazione e interazione*, per quanto riguarda le attività di *Jigsaw*, è necessario fare una distinzione tra quanto è avvenuto nel «gruppo di esperti» e ciò che si è verificato invece nel «gruppo casa».
- Nel «gruppo di esperti» gli apprendenti non nativi erano impegnati nella comprensione di quanto letto e studiato assieme ai compagni e, soprattutto

nello studio dei contenuti disciplinari, ciò richiedeva loro notevoli sforzi cognitivi, pertanto, le loro produzioni linguistiche si sono limitate alle risposte chiuse (*si/no*), brevi e precise, con le quali hanno fornito *feedback* in merito alla loro comprensione e/o hanno riferito quanto stavano imparando. In alcuni casi hanno preso la parola spontaneamente per chiedere ai compagni informazioni ortografiche (*MIN: con due @s?); per chiedere di ripetere quanto stavano dettando (es. *LUC: Valentina inizia a leggere una storia *WEI: inizia?) oppure, nel caso di Ming, per chiedere il permesso di mettere in atto una strategia che lo potesse agevolare nella memorizzazione delle informazioni che gli venivano fornite (*MING: posso scrivere?).

Al ritorno ai «gruppi casa», invece, i discenti hanno preso la parola per chiedere spiegazioni lessicali (es. «istituto») e per riferire, guidati e incoraggiati dai compagni, quanto avevano imparato precedentemente nel lavoro condiviso nei rispettivi «gruppi di esperti». In questa fase dell'attività, soprattutto Wei ha prodotto delle frasi più articolate rispetto a quanto prodotto precedentemente, non solo nell'attività specifica ma nell'insieme delle lezioni osservate.

Durante, invece, il racconto delle sequenze di lettera assegnate, il discente migrante ha preso la parola sia per rispondere alle domande del compagno, principalmente attraverso risposte *chiuse* o *brevi* sia per raccontare, con ben 14 interventi e relative produzioni linguistiche, quanto aveva letto;

- d. in alcuni casi, hanno riutilizzato correttamente strutture linguistiche che avevano sbagliato in precedenza e che erano state corrette dai compagni:

Feedback correttivi ricevuti	Reazioni
<p>1) *WEI: &mh all'inizio maestro aiuta +... *GIO: il [!] maestro.</p> <p>2) *WEI: aducerto Valentina si misi disegnare con Samuel. *GIO: come?</p> <p>3) *GIO: si mise.</p>	<p>1) *WEI: il maestro aiuta Samuel disegnare.</p> <p>2) *WEI: &mh ## [= pensa] certo pun +... dop<o>. *JAC: ah un certo punto! *GIO: a un certo punto? *WEI: &eh a un cer ///certo punto Valentina si misi a disegnare</p> <p>3) *WEI: si mise a disegnare con Samuel.</p>
<p>1) *MIN: &mh agri[0] *VAL: agricoltura.</p> <p>2) *MIN: alle[0]. *STE: allevamento.</p> <p>3) *MIN: poi # secondario meccaniche. *ELI: come?</p>	<p>1) *MIN: agricoltura.</p> <p>2) *MIN: allevamento.</p> <p>3) *MIN: &eh ## industrie meccaniche *MIN: industrie navali</p>
<p>1) *THO: &mh Prisca seduta +/. *PIE: è seduta [!].</p> <p>2) *THO: e non era bravo. *PIE: brava.</p> <p>3) *THO: cosa vuole fare. *PIE: come? ## quando?</p>	<p>1) *THO: sì # è seduta terzo banco ## in mezzo.</p> <p>2) *THO: sì ## non era brava [= sorride] a scuola perché aveva tre quattro.</p> <p>3) *THO: &mh [= rilegge il testo]. *THO: sì ## cosa vuole fare ## da grande.</p>

Tab. 11. 37: Reazioni dei discenti migranti ai feedback correttivi ricevuti

- f. in sintesi, hanno prodotto lingua per rispondere alle domande; fare domande per chiedere aiuto e sostegno (chiedere di ripetere, chiedere spiegazioni lessicali, ortografiche, chiedere il permesso); rispondere alle domande del questionario (Ming) e raccontare quanto hanno imparato (Wei e Thomas) contribuendo, in questo modo, al raggiungimento dell'obiettivo del gruppo; esprimere un'opinione/impressione personale:

Tipologia intervento	di	Wei	Ming	Thomas
<i>Prendere la parola</i>		13 raccontare		14 raccontare; 1 esprimere un'opinione
<i>Fare domande</i>		4	9	
<i>Rispondere</i>		12	42	11
Totale		29	51	26

Tab. 11.38: *Tipologia e frequenza degli interventi dei discenti migranti*

11.5 Nelle lezioni osservate, gli alunni nativi e migranti sono stati una risorsa reciproca per le rispettive acquisizioni linguistiche?

Durante le *lezioni frontali* osservate (grammatica, *analisi logica*) *non c'è stata, sostanzialmente, interazione né spontanea né guidata tra gli apprendenti italofofoni e i compagni migranti*, i quali, come abbiamo visto, hanno interagito *solo* con l'insegnante e, generalmente, se stimolati.

Come abbiamo visto (cfr. 9.7), solo in un caso, durante la lezione di antologia del 23/03/2011 (cfr. Appendice 9, Trascrizione C1), mentre la docente stava facendo delle domande (*brainstorming*) prima dell'inizio della lettura di un testo, ha verificato la conoscenza di alcuni termini da parte degli apprendenti non nativi. In particolare, quando ha chiesto allo studente Ming se sapeva chi fossero «gli impiegati delle poste», nell'interazione che ne è seguita, il compagno Giovanni ha contribuito a far capire a Ming cosa fossero le poste dicendo cosa si poteva fare in quel luogo pubblico (*GIO: dove si spediscono le lettere). In questo modo Giovanni ha aiutato il compagno a comprendere il significato del termine e possiamo quindi affermare che, in questa occasione, «il discente nativo è stato una risorsa linguistica, nello specifico per l'acquisizione lessicale, per il compagno migrante».

Per quanto riguarda invece lo svolgimento delle attività in coppia e nel piccolo gruppo, nel rispondere alla nostra prima domanda di ricerca (*a. gli allievi (italiani e stranieri) fungono da risorsa reciproca per la loro acquisizione*

linguistica?) possiamo, certamente, affermare che nelle lezioni ‘cooperative’ osservate «gli alunni (italiani e migranti) sono stati una risorsa reciproca per il loro apprendimento linguistico».

Nello specifico, gli *studenti nativi* sono stati una risorsa per l’apprendimento linguistico dei compagni non nativi perché, nelle lezioni osservate, hanno favorito:

- a. lo sviluppo della loro competenza linguistico-comunicativa in italiano L2, relativamente alle *competenze (sapere la lingua e saper fare con la lingua)*:
 - *fonologica*: aiutandoli, ad esempio, nella pronuncia dei termini «enorme», «gratitudine», «ufficio», «numerosi», «agricoltura», «allevamento», «cereali», «meccaniche» e «terziario»;
 - *grafemica*: sostenendoli e correggendoli nella composizione grafica dei termini «bacchetta», «corona», «russa», «bassopiano», «subpolare»;
 - *morfosintattica*: facendo notare gli errori commessi, fornendo correzioni e/o riproducendo la forma linguistica corretta. In particolare i *feedback* correttivi forniti riguardavano l’omissione del pronome relativo «che» e delle preposizioni articolate «al» e «alle», la mancanza di accordo, nel numero dei sostantivi, la mancanza di l’accordo nel genere tra sostantivo ed aggettivo qualificativo (es. *THO: bocca pieno; *THO: capelli nero), la mancanza di accordo tra soggetto e verbo (*WEI: io corre); omissioni di articoli determinativi e indeterminativi, scelta sbagliata dell’ausiliare (es. *GIO: aveva problemi alle dita al posto di *WEI: era problemi alle dita);
 - *lessicale*: spiegando il significato di termini sconosciuti, come ad esempio le parole «invalide», «stupendo», «pista», «stregati», «trece», «istituto», «ripiano» o il lessico relativo alla microlingua della geografia («agricoltura», «allevamento», «suino» «bovino», «terziario», «turismo», «svilupato», «meccaniche», «temperato», «bassopiano», «clima»);

- *testuale*: aiutandoli a produrre testi chiari, coesi e coerenti, soprattutto nelle due attività di *Jigsaw* che prevedevano delle produzioni scritte (rispondere alle domande e riassumere) nei «gruppi di esperti», l'aiuto e la collaborazione con i compagni italiani hanno consentito agli alunni stranieri di poter relazionare la parte di storia (*Jigsaw: Gli amici di Valentina*) e rispondere alle domande del questionario relative all'Economia (*Jigsaw: La Finlandia*), assumendosi, in questo modo, la loro responsabilità ai fini dello svolgimento del compito e del raggiungimento dell'obiettivo finale dei rispettivi «gruppi casa»;
 - *funzionale e pragmatica*: nell'interazione orale con i compagni, i discenti migranti hanno potuto esercitare le loro capacità di usare la lingua come strumento di azione, in particolare hanno agito nel contesto, esercitando, sia a livello ricettivo che produttivo, le funzioni *regolativo-strumentale* (es. chiedere aiuto, ricevere consigli e indicazioni, fare una proposta); *interpersonale* (es. rispondere, fare domande); *referenziale* (es. raccontare una storia); *personale* (es. esprimere un'opinione, un'impressione); *metalinguistica*, nelle interazioni, i discenti non nativi, in seguito ai *feedback* ricevuti ai compagni, 'notano' gli errori nelle loro produzioni linguistiche c'è quindi *attenzione selettiva alla forma* che aiuta l'apprendente ad avanzare ipotesi di funzionamento della stessa, ad interiorizzare nuove forme e/o a riflettere su forme precedentemente interiorizzate, così facendo, l'apprendente innesca un processo di monitoraggio sulla propria produzione linguistica che è determinante per la progressione della sua interlingua e quindi per l'efficacia della sua acquisizione della L2;
- b. lo sviluppo della loro competenza linguistico-comunicativa in italiano L2, relativamente alle *abilità (saper fare lingua)*:
- *ricettive*: comprensione orale e scritta. Come abbiamo visto, gli studenti nativi durante le interazioni con i compagni migranti, sia nelle attività in coppia che nei *information gap task*, hanno apportato specifiche *modifiche linguistiche e conversazionali* al loro parlato (ritmo di eloquio

più lento, articolazione delle frasi più attenta, produzione di enunciati brevi, ampio uso di ripetizioni e di domande; riferimento ad una gamma più ristretta di *topic* e orientamento della conversazione al «qui-ed-ora»), hanno fornito spiegazioni lessicali e dei contenuti letti; in questo modo hanno facilitato (e verificato, attraverso gli atti di controllo della comprensione o *comprehension checks*) la comprensione, sia scritta che orale, dei loro compagni migranti;

- produttive: gli allievi nativi hanno sostenuto e guidato, in più occasioni, i compagni nella scrittura e hanno stimolato la loro *produzione linguistica orale*, attraverso un ampio uso di domande-stimolo, sia nelle attività in coppia che negli *information gap task*. Gli studenti migranti hanno risposto con una maggiore frequenza di interventi e con produzioni linguistiche orali più lunghe ed articolate nei «gruppi casa» durante i *Jigsaw* e nel riordino della lettera (Tab.11.38).

Questa maggiore produzione linguistica è legata alla tipologia di *task* che vedevano impegnati i discenti: negli esercizi di grammatica, lo scopo era quello di individuare, nello stesso materiale a disposizione e, quindi, condiviso, degli elementi grammaticali specifici («complemento di termine» e «attributo»), pertanto, le domande poste dalle alunne erano necessariamente «domande epistemiche» di *esibizione o verifica, aperte (puntuali) o chiuse*, che richiedevano, di conseguenza, risposte *brevi e precise o chiuse*, circoscrivendo e limitando in questo senso, le produzioni linguistiche degli apprendenti stranieri.

Gli *information gap task* proposti, invece, prevedevano un obiettivo condiviso (i questionari e il riordino della lettera) per raggiungere il quale era necessario uno scambio verbale di informazioni, richiedendo, in questo modo, nell'interazione tra gli studenti, maggiori momenti o sequenze dette di negoziazione.

Durante lo scambio verbale delle informazioni (ritorno ai «gruppi casa» nei *Jigsaw* e riordino della lettera), da una parte, gli apprendenti stranieri sono stati invitati e stimolati a *raccontare* quanto avevano letto, compreso e memorizzato precedentemente, ciò li ha portati a produrre lingua e, in alcuni casi, frasi più lunghe ed articolate rispetto alle

produzioni precedenti; dall'altra gli apprendenti italiani si sono rivolti ai compagni prevalentemente con domande «epistemiche» *referenziali* sia *aperte (puntuali e generali)* che *chiuse* (cfr. Tab. 11.32, 11.33, 11.34).

Le domande referenziali, soprattutto quelle aperte e generali (es. *GIO/PIE: poi?, *JAC: perché?), hanno prodotto una maggiore negoziazione dell'*input*, e quindi, maggiore *output* da parte degli apprendenti non nativi.

Per quanto riguarda i *feedback* correttivi, come riportato nel par. 11.3.1 (pag. 492), nelle attività in coppia, le alunne hanno fornito ai compagni, come modalità di correzione dell'errore, esclusivamente, la *riformulazione* che ha il 'pregio' di non interrompere il flusso comunicativo e, quindi, di non distrarre o inibire l'interlocutore ma, al contrario, di fornire immediatamente le informazioni di cui l'apprendente ha bisogno per procedere, ma, allo stesso tempo, ha anche il 'difetto' di non sollecitare lo studente a riflettere sul come porre rimedio al suo errore e quindi a produrre nuova lingua in tal senso.

Negli *information gap task*, seppur le modalità di correzione messe in atto più frequentemente risultano essere anche in questo caso i *recast* (cfr. Tab. 11.35), nei momenti di scambio verbale, in *quattro* occasioni, gli studenti italiani, non comprendendo quanto detto dai compagni nei loro racconti, li hanno sollecitati, con *prompt* vaghi, ad es. *GIO: come?, a riformulare quanto detto, stimolando nuove produzioni linguistiche: i parlanti non nativi, sollecitati dai compagni, hanno riflettuto su quanto prodotto (*noticing*) e hanno cercato di essere compresi producendo nuova lingua. (cfr. Tab 11. 37).

- c. lo sviluppo cognitivo del loro *tutee*, dal momento che, per lo studente migrante, apprendere e mettersi alla prova nel piccolo gruppo, oltre ad essere una situazione meno stressante dal punto di vista psicologico ed emotivo, favorisce, dal punto di vista neurobiologico, la fissazione delle informazioni ricevute;

- d. lo svolgimento delle attività da parte dei compagni, sostenendoli con consigli ed indicazioni strategiche e procedurali che li hanno guidati nell'esecuzione dei compiti;
- e. il crearsi di un clima positivo che ha contribuito a rilassare gli apprendenti non nativi portandoli ad un atteggiamento interazionale più partecipativo. Il confronto con i pari, nella coppia o nel piccolo gruppo, può essere meno inibente ed ansiogeno rispetto al gruppo-classe, ciò può incidere, come già detto, positivamente su quei fattori emotivi ed affettivi che incidono profondamente nell'acquisizione, in generale, e linguistica, nel nostro caso;
- f. la fissazione dei contenuti di studio che, la cui acquisizione è determinante per il raggiungimento del successo scolastico.

Gli *studenti migranti* sono stati una risorsa per l'apprendimento linguistico dei compagni italiani perché l'azione di tutoraggio svolta da questi ultimi nei loro confronti, ha favorito:

- a. lo sviluppo della loro competenza linguistico-comunicativa nella L1, relativamente alle *competenze (sapere la lingua e saper fare con la lingua)*:
 - *fonologica, grafemica, morfosintattica, lessicale* relativamente agli elementi linguistici visti sopra;
 - *testuale*, durante i lavori di gruppo e nell'attività in coppia per la comprensione del testo *Fantasy*, gli allievi italiani hanno guidato i compagni tutorati nella produzioni di testi, più o meno complessi (domande per la comprensione, generali ed analitiche, riassunto scritto). Collaborare con i compagni stranieri nella produzione di testi, richiede, generalmente, ai discenti nativi una cura e un'attenzione particolare alla lingua usata affinché ciò che viene scritto possa esprimere chiaramente ciò che si vuole comunicare ma, allo stesso tempo, essere, altrettanto chiaramente, compreso dal compagno di lavoro, dovrà, pertanto, avere un linguaggio semplice (ma non semplicistico) ma allo stesso tempo corretto ed adeguato alla tipologia ed allo scopo del testo;

- *funzionale*, in qualità di tutor, i discenti nativi hanno potuto esercitare le funzioni linguistiche *interpersonale* (es. stabilire e mantenere il contatto, stimolare, incitare, incoraggiare il compagno); *regolativo-strumentale* (es. fornire indicazioni, dare istruzioni e consigli); *referenziale* (es. raccontare, fornire spiegazioni); *metalinguistica*, utilizzando la propria lingua per riflettere sulla stessa, che le alunne hanno messo esercitato soprattutto nello svolgimento dell'analisi logica delle proposizioni costruite o assegnate tramite gli esercizi; l'esercizio di questa funzione porta allo sviluppo della competenza metalinguistica indicata di seguito;
 - *metalinguistica*, fornendo le spiegazioni di analisi logica, lessicali e i *feedback* correttivi, gli apprendenti italofofoni hanno ragionato e riflettuto, in modo esplicito, sulla loro lingua che, proprio perché L1, viene solitamente interiorizzata automaticamente. Queste occasioni di riflessione sulla propria lingua possono portare gli apprendenti ad acquisire maggiore consapevolezza circa alcuni specifici meccanismi di funzionamento della stessa;
- b. il loro sviluppo cognitivo perché l'adattamento interattivo nei confronti dei compagni migranti ha comportato l'attivazione di operazioni emotive e cognitive complesse, quali, ad esempio, la percezione empatica della avvenuta, o meno, comprensione, la fornitura di *feedback*, l'uso di strategie comunicative volte alla facilitazione linguistica (es. le ripetizioni, le domande, una articolazione e strutturazione delle frasi più attenta); inoltre, è risaputo che insegnare agli altri aiuta ad imparare meglio perché favorisce la comprensione e la memorizzazione delle informazioni selezionate e spiegate;
- c. lo sviluppo di uno stato di benessere emotivo e psicologico che può incidere positivamente nell'apprendimento: constatare di essere in grado di aiutare gli altri può essere gratificante e accrescere la propria autostima e fiducia in sé stessi; durante le osservazioni in classe ci sono state in più occasioni manifestazioni di compiacimento e soddisfazione da parte dei nativi per il lavoro e i risultati ottenuti, grazie al loro aiuto, dai loro *tutee*.

11.6 Nelle lezioni osservate, la presenza di alunni stranieri in classe ha favorito lo sviluppo della competenza interculturale?

Nel corso delle lezioni osservate non sono stati promossi dalla docente né sono emersi spontaneamente tra i discenti dei confronti interculturali, di conseguenza, dobbiamo rilevare che, nel seppur limitato periodo di osservazione in classe, «la presenza di alunni stranieri in classe non ha favorito lo sviluppo della competenza interculturale» né la loro presenza ha stimolato dei confronti trasversali tra le micro culture personali presenti in classe.

1.7 Le implicazioni glottodidattiche

Dalla sperimentazione svolta in classe viene confermata la necessità di adottare una didattica che agisca sulle capacità dei discenti di cooperare e di saper imparare dagli altri, «la didattica a mediazione sociale», affinché le differenze (di personalità, intelligenze, motivazioni allo studio, attitudini, talenti, lingue e contesti familiari e socio-culturali) proprie dei contesti didattici a forte eterogeneità, quale la classe CAD plurilingue e multiculturale, possano essere gestite in modo produttivo e trasformate *da risorse potenziali ad occasioni concrete* per l'apprendimento significativo (cfr. par.4.2), nel nostro caso linguistico.

In questo modo le peculiarità di ciascun studente entrano in (rel)azione diventando fonte di apprendimento (e quindi di crescita e di arricchimento) per *tutti*.

Pertanto, rispetto al nostro *focus* di indagine, gli apprendenti autoctoni e migranti possono diventare *occasioni concrete* per le rispettive acquisizioni linguistiche solo se nella classe viene promossa una *didattica socio-costruttivista*, attenta cioè alla dimensione sociale dell'apprendimento e che riconosce, pertanto, le potenzialità del gruppo per la costruzione interattiva del sapere.

Come abbiamo visto nella prima parte di questo lavoro, *i metodi a mediazione sociale*, ossia quei metodi che considerano il gruppo una risorsa fondamentale

perché permettono ai discenti di raggiungere migliori risultati nell'apprendimento, sono il *Cooperative Learning* e il *Peer tutoring*.

La forza del *tutoring* nella classe CAD è la *reciprocità* di sostegno che esso offre sia ai tutor che ai soggetti tutorati in quanto ogni studente, con la sua unicità, le sue competenze e i suoi talenti, può essere fonte di insegnamento per l'altro.

Come è emerso, infatti, anche nella nostra ricerca, lavorare in gruppo consente ai discenti migranti di confrontarsi con i pari in un ambiente non ansiogeno, di ricevere *input* comprensibile, di ottenere sostegno nello svolgimento del compito, ricevendo spiegazioni e istruzioni relative sia ai contenuti che alle strategie procedurali, di ricevere *feedback* correttivi rispetto alle loro produzioni linguistiche.

Ma, come rilevato, i vantaggi sono evidenti anche per gli allievi nativi che, nell'interazione con i compagni migranti, sono chiamati, per favorire la comprensione, a riformulare i messaggi ed a rinegoziare le informazioni sulla base dei *feedback* ricevuti, modificando e integrando, di volta in volta, le loro strategie comunicative.

Questo lavoro di ristrutturazione cognitiva e di negoziazione dei significati li educa a un livello di riflessione e di consapevolezza che possono, potenzialmente rivelarsi anche più profondi di quelli normalmente richiesti nelle interazioni con i compagni madrelingua.

Come abbiamo visto dai risultati ottenuti nella ricerca, l'*apprendimento tra pari* diventa più efficace ai fini dell'acquisizione linguistica (e offre, pertanto, maggiori possibilità agli studenti di essere, gli uni per gli altri, una *risorsa* o *occasione concreta* per l'apprendimento linguistico), se i compiti cooperativi in cui sono impegnati vengono strutturati e somministrati in maniera tale da offrire maggiori opportunità all'apprendente non nativo di produrre lingua durante l'interazione con i compagni nativi, all'interno di sequenze dette di negoziazione, nelle quali l'attenzione dell'apprendente si focalizza sia nel significato che nella forma.

Ciò che è emerso dalla nostra ricerca quindi conferma l'ipotesi dell'*output* (SWAIN 1985, 1995, 2005) e dell'interazione (SWAIN 1985, LONG 1996, LAPKIN e SWAIN 1995), secondo le quali, come abbiamo visto (cfr. par. 8.3.2),

l'accesso ad un *input* comprensibile, ricco e ridondante rappresenta una condizione necessaria ma non sufficiente per l'acquisizione della lingua seconda, poiché, sempre secondo le ipotesi interazioniste, ciò che risulta determinante per lo sviluppo della competenza linguistica e comunicativa in L2, è l'*output* del non nativo.

Nell'interazione con i compagni italiani, più il parlante straniero è stimolato a produrre lingua, maggiori saranno le possibilità che tali produzioni siano 'supervisionate' (o 'revisionate') dall'interlocutore nativo, la cui reazione, sottoforma di chiarimento o di correzione, in caso di presenza di un problema linguistico, porterebbe l'apprendente straniero a

- a. ottenere informazioni circa la correttezza o meno della sua produzione;
- b. 'notare' il divario tra la sua produzione e la versione corretta del compagno, se quest'ultimo riformula gli elementi sbagliati, correggendoli (*recast*) o a recepire l'eventuale informazione metalinguistica fornita;
- c. focalizzare la sua attenzione sui meccanismi formali della lingua;
- d. avanzare ipotesi di funzionamento della stessa, interiorizzando nuove forme linguistiche ed, eventualmente riflettendo o collegandole a quanto appreso in precedenza; procedendo in questo modo nell'acquisizione della L2;

Dall'altra parte, lo studente nativo, fornendo i *feedback* correttivi che velocizzano le produzioni linguistiche del compagno, può, per effetto di quel lavoro di ristrutturazione cognitiva e di negoziazione dei significati di cui dicevamo prima, riflettere sulla propria lingua e potenziarne l'acquisizione.

Pertanto, il maggiore sostegno linguistico tra gli studenti dipende dal tipo di attività che viene proposta, che può richiedere un diverso grado di negoziazione ed essere più o meno focalizzata su aspetti linguistici specifici.

Gli studi hanno dimostrato, ed abbiamo avuto modo di sperimentarlo in classe, che i tipi di compiti comunicativi che favoriscono maggiormente la negoziazione di significato e di forma sono gli *information gap task* che prevedono che i partecipanti dispongano di una sola parte del materiale

necessario per il loro svolgimento e che quindi richiedono necessariamente uno scambio comunicativo verbale tra i partecipanti per il raggiungimento dell'obiettivo o del prodotto condiviso.

In questa tipologia di compiti, gli studenti devono colmare un 'buco' effettivo di informazione e ciò, come è accaduto anche negli *Jigsaw* e nel riordino proposti in classe, spinge i discenti nativi a fare domande, anche referenziali, ossia le domande che richiedono una maggiore produzione linguistica nella risposta, a sollecitare i compagni alla ripetizione nel caso in cui il messaggio dato non sia comprensibile (es. *GIO: Cosa?), esortandoli, in questo modo ad autocorreggersi, producendo nuova lingua.

La sollecitazione o *prompt*, secondo gli studiosi, è, infatti, la tipologia di *feedback* che, dal momento che coinvolge gli apprendenti nel lavoro di riparazione dell'elemento sbagliato, creerebbe più opportunità di acquisizione delle strutture linguistiche.

In questo modo, i parlanti stranieri coinvolti nell'interazione, rendendosi conto di non aver capito o di non essere stati capiti, cercano di trovare una soluzione per cambiare l'esito della comunicazione, giocando le loro 'carte linguistiche' migliori, usando cioè il massimo delle loro capacità e competenze linguistiche per comprendere o essere compresi (*WEI: &mh ## [= pensa] +... dop<o>). Ciò li porta, come abbiamo detto, a fare più attenzione alle caratteristiche formali della lingua che stanno producendo o tentando di produrre.

Così facendo, gli apprendenti, come produttori di lingua possono raggiungere un maggiore controllo delle strutture interiorizzate e una maggiore competenza in visione delle future acquisizioni linguistiche, come ricettori di lingua hanno la possibilità di essere esposti ad un *input* semplificato dai compagni, dal punto di vista linguistico ed interazionale (cfr. le modifiche linguistiche e conversazionali del parlato apportate dagli italofoeni quanto impegnati nella conversazione con i compagni migranti) e quindi più comprensibile.

Il punto di forza di questa tipologia di *task* è la doppia focalizzazione che essi consentono ai soggetti partecipanti i quali, per poter svolgere con successo l'attività raggiungendo l'obiettivo che essa prevede, sono principalmente concentrati sul significato di quanto prodotto o recepito ma, allo stesso tempo,

perché il significato sia compreso devono necessariamente prestare attenzione anche alla forma, negoziando aspetti linguistici diversi (lessicali, morfosintattici, fonologici ecc.) in base ai problemi comunicativi che possono sorgere durante l'interazione.

Da queste considerazioni emerge l'importanza cruciale della preparazione e della modalità di somministrazione del compito, dal momento che esso, come detto, influisce fortemente sul tipo di interazione che attiva e quindi sulle possibilità degli studenti di essere risorsa reciproca per l'acquisizione linguistica.

Nella sperimentazione in classe i *task* comunicativi sono stati proposti durante le lezioni di antologia (lettura e comprensione di testi e riordino) e di geografia (studio della Finlandia).

Non sono stati proposti invece, per una questione di tempistica, nelle lezioni di grammatica.

In queste lezioni di analisi logica, i dati raccolti evidenziano che la docente mette in atto specifiche strategie comunicative e interattive al fine di fornire *input*, il più possibile, comprensibile agli apprendenti non nativi.

In particolare, l'insegnante, per facilitare la comprensione degli studenti-interlocutori migranti, apporta le seguenti modifiche al suo parlato:

- modifiche linguistiche: ampio uso di enfasi e di pause e ricorso ad un ritmo di eloquio rallentato (*fonologia*); produzione di enunciati brevi; prevalenza di verbi con marca di presente, ampio uso di domande (*morfologia e sintassi*); limitata varietà lessicale ed evitamento di espressioni idiomatiche (*semantica*);
- modifiche conversazionali: per quanto riguarda il contenuto, è evidente l'orientamento al «qui-ed-ora»; rispetto alla struttura interazionale, invece, c'è accettazione da parte della docente verso i cambiamenti di *topic* messi in atto, intenzionalmente o meno dai discenti; ripetizioni di quanto detto; ampio uso di *comprehension checks* ossia di atti di controllo circa la comprensione degli studenti; ricorso al *linguaggio non verbale* per guidare la comprensione delle consegne dei *task* grammaticali assegnati, per focalizzare l'attenzione dei discenti su *input*

specifici, per cercare un contatto con gli allievi, per incoraggiarli e rassicurarli, per creare empatia e, infine, per fornire *feedback* alle risposte degli alunni.

Sulla base di queste considerazioni possiamo affermare che la docente è attenta alla comprensione dei discenti rispetto agli *input* linguistici e, soprattutto di contenuto, forniti ai discenti.

Come emerge dai dati raccolti relativi alla tipologia ed alla frequenza dei loro interventi (cfr. par. 9.6), nei momenti di lezione definiti frontali, gli apprendenti non nativi:

- a. nella quasi totalità dei casi, non intervengono di loro iniziativa ma producono lingua quasi esclusivamente per rispondere alle domande ed alle sollecitazioni della docente;
- b. le loro produzioni linguistiche sono, solitamente, brevi e poco articolate;
- c. interagiscono se stimolati, come abbiamo visto, e *solo* con l'insegnante, non c'è, infatti, sostanzialmente, interazione né spontanea né guidata con i compagni.

Quali sono le ragioni per cui gli apprendenti stranieri *interagiscono e producono poco*?

Le ragioni possono essere attribuibili a quattro ordini di fattori:

- alla tipologia della lezione;
- all'argomento e ai contenuti della lezione;
- al livello linguistico ed alle caratteristiche personali dei discenti;
- agli *input* interazionali offerti dalla docente.

Vediamo ciascuno di essi.

È risaputo che nella lezione frontale è insito un modello di insegnamento trasmissivo e ricettivo del sapere (cfr. par. 4.2.1), a «mediazione docente» che, generalmente, non favorisce la produzione linguistica (soprattutto di coloro che possono trovarsi in una situazione di *deficit* linguistico) e l'interazione tra i discenti.

Gli *input* contenutistici inerenti all'analisi logica forniti durante le lezioni di grammatica, sono particolarmente complessi perché vertono sulla riflessione linguistica e si basano quindi su concetti astratti e cognitivamente impegnativi. Tale complessità richiede, ai discenti, lo sviluppo di competenze linguistiche e cognitive superiori e, all'insegnante, attenzione e controllo continui sulla effettiva comprensione degli studenti rispetto agli *input* forniti.

Ma, come abbiamo visto, i livelli di competenza linguistica e comunicativa in lingua seconda raggiunti dagli apprendenti migranti, A2-B1, non sono ancora tali da permettere loro di avventurarsi con successo in produzioni linguistiche autonome ed articolate su argomenti astratti ed impegnativi dal punto di vista cognitivo.

Inoltre, ad incidere sulle produzioni ed interazioni linguistiche degli allievi, sono, soprattutto nel caso dei discenti di origine cinese, le loro caratteristiche personali (cfr. par. 9.1) di soggetti introversi e poco inclini alla comunicazione, soprattutto nel gruppo-classe.

Gli *input* interazionali offerti dalla docente, come abbiamo visto, nelle interazioni orali osservate, sono più frequenti le domande *di verifica o di esibizione*, (la maggior parte *aperte, puntuali e di ragionamento*) rispetto alle domande *referenziali*.

La maggiore frequenza di questa tipologia di domande è elemento caratterizzante del contesto didattico, in cui le domande di verifica sono nettamente più frequenti rispetto ad altre tipologie di contesti dove la comunicazione e l'interazione tra i partecipanti sono determinate e regolate da scopi non didattici; inoltre è la stessa tipologia di *task* proposti, gli esercizi strutturali basati su *input* testuali (gli esercizi presenti nei libri di testo di grammatica) a richiedere e determinare la tipologia di domande poste dalla docente.

Nelle situazioni didattiche osservate, la bassa incidenza di domande referenziali ha determinato una bassa frequenza di occasioni di negoziazione dell'*input* e quindi di *output* per gli allievi.

Dai dati raccolti ed analizzati, è emerso che il comportamento verbale e interattivo dello studente non nativo Thomas, al quale, in seguito ad eventi non programmati avvenuti nel gruppo-classe (la discussione con il compagno rispetto alla partita di pallacanestro), la docente ha posto più domande referenziali, ha presentato una maggiore frequenza (ha risposto sempre alla docente) di produzioni linguistiche e una maggiore lunghezza ed articolazione delle stesse.

Ciò, a nostro avviso, non è imputabile al suo livello di competenza linguistica ma probabilmente al suo carattere più estroverso e ad un atteggiamento più propenso all'interazione e, allo stesso tempo, alla tipologia delle domande poste dalla docente e agli argomenti (concreti e quindi vicini al discente) su cui verte la comunicazione.

In sostanza viene riconfermato che la tipologia di *task* e di stimoli interazionali possono influenzare, incentivandole o penalizzandole, la partecipazione, le produzioni e le interazioni linguistiche e comunicative degli apprendenti, e di conseguenza, le loro possibilità di apprendere gli uni dagli altri e di progredire o meno nel loro sviluppo interlinguistico e cognitivo.

Le attività grammaticali vengono proposte in classe secondo l'approccio *focus-on-forms* o FonFs, ossia le strutture grammaticali vengono insegnate una dopo l'altra in precise sequenze stabilite, nel nostro caso, dal libro di testo (cfr. Appendice 15, Portfolio, Grammatica, Materiale A) e vengono prima presentate, poi esercitate, infine valutate e sempre corrette.

Questo approccio, come abbiamo visto, non risulta essere il più efficace per gli apprendenti linguisticamente più deboli.

Sulla base delle considerazioni finora fatte e dai risultati emersi rispetto alle attività cooperative proposte, riteniamo, pertanto, che per facilitare la riflessione (e quindi l'acquisizione) linguistica di *tutti* gli apprendenti, sia necessario *collocare le attività grammaticali all'interno di task comunicativi*.

Per velocizzare l'apprendimento linguistico sarebbe necessario, cioè, nel caso specifico dell'analisi logica-riflessione linguistica, far esercitare gli apprendenti

sulle strutture del sillabo grammaticale attraverso delle *attività cooperative fortemente comunicative* in cui, durante la comunicazione, gli interagenti possono ricevere/fornire *feedback* sia mirati, cioè che investono le strutture imparabili, oggetto della specifica sequenza del sillabo, sia problemi linguistici che possono emergere incidentalmente nella conversazione.

In questo modo, le acquisizioni linguistiche di *tutti* gli apprendenti, italiani e stranieri, ne sarebbero, come già sottolineato, avvantaggiate.

1.8 Domande aperte e possibili sviluppi futuri della ricerca

Per concludere, indichiamo alcune questioni aperte e i relativi possibili sviluppi futuri che, a nostro avviso, la ricerca potrebbe intraprendere.

Prima di tutto, ricollegandoci a quanto detto nel paragrafo precedente, si potrebbe verificare se la riflessione linguistica collocata e proposta attraverso *task* cooperativi comunicativi, sia, effettivamente, più efficace rispetto alle attività grammaticali tradizionali, e che possa portare, dunque, degli esiti migliori, in termini di acquisizione linguistica, per tutti gli apprendenti.

Ad esempio, si potrebbe suddividere la classe in

- *coppie (o piccoli gruppi) sperimentali* formati da studenti italofofoni che migranti, in cui le attività che riguardano un determinato argomento di analisi logica siano collocate all'interno di *task* comunicativi (ad esempio attività di *problem solving* o attività ludiche) e prevedano che gli apprendenti abbiano a disposizione solo una parte del materiale necessario e, di conseguenza, debbano necessariamente intraprendere uno scambio verbale con i compagni per colmare le rispettive mancanze di informazione e poter svolgere con successo il compito;
- *coppie (o piccoli gruppi) di controllo* in cui le attività di analisi logica siano svolte in modo tradizionale;
- rilevare in quale delle due coppie (o gruppi) vi sia una maggiore presenza di sequenze di negoziazione e quindi maggiori occasioni di *tutoring linguistico* e, pertanto, maggiori possibilità per gli studenti di essere risorsa reciproca per i rispettivi apprendimenti linguistici;

- somministrare dei *test* di verifica e confrontare i risultati raggiunti nelle due coppie (o gruppi).

Un'altra domanda aperta sulla quale ci si potrebbe interrogare riguarda gli esiti che il *tutoring linguistico* può avere per gli apprendenti nativi.

Sarebbe interessante, infatti, indagare se le occasioni di essere risorsa reciproca per il rispettivi apprendimenti linguistici sono maggiori nell'interazione tra le 'coppie miste' formate da studenti nativi e stranieri (le coppie oggetto di indagine nella nostra sperimentazione) o nell'interazione tra parlanti che condividono la stessa lingua.

In questo modo si potrebbe verificare se il *tutoring linguistico* offre maggiori possibilità di riflessione e di acquisizione linguistica ai nativi nelle interazioni con i compagni stranieri o con i connazionali.

Anche in questo caso verrebbero osservate delle coppie (o gruppi) miste (coppie sperimentali) e delle coppie (o gruppi) formate da soli apprendenti italiani (coppie di controllo) e, dall'analisi delle interazioni intercorse in entrambi i gruppi, si potrebbe arrivare a stabilire se, nelle situazioni osservate, la presenza degli allievi stranieri in classe possa essere per i compagni nativi occasione per mettere in atto processi di acquisizione linguistica più profondi di quanto potrebbe avvenire in loro assenza.

In realtà, questo era uno degli obiettivi stabiliti all'inizio, in fase di progettazione della sperimentazione, ma una volta in classe, però, non è stato possibile perseguirlo perché ci si è resi subito conto che un solo osservatore non avrebbe potuto condurre la ricerca in modo efficace e scientificamente corretto.

Infatti, nonostante le interazioni fossero audio-registrate, la presenza dell'osservatore vicino alla coppia o piccolo gruppo di studenti impegnati nell'interazione si è dimostrata assolutamente necessaria per poter cogliere dei dati (es. linguaggio non verbale, riferimenti ai materiali testuali) che la sola registrazione audio non avrebbe permesso di rilevare.

Pertanto, riteniamo che per poter condurre un'indagine di questo tipo sia necessario poter contare sulla collaborazione con un altro osservatore-

ricercatore o, in alternativa, di poter effettuare delle registrazioni video delle interazioni oggetto di analisi.

Infine, sarebbe utile per avere un confronto con quanto rilevato nelle lezioni di italiano in una classe della scuola secondaria di I grado, osservare lezioni che riguardano altre discipline, ad esempio le lingue straniere o le discipline matematiche e scientifiche e/o altri ordini scolastici, ad esempio classi di scuola primaria o di scuola secondaria di II grado.

BIBLIOGRAFIA

- AUSUBEL D.P., 1978, *Educazione e processi cognitivi*, Milano, Franco Angeli.
- BALBONI P.E., 2009, *Fare educazione linguistica. Attività didattiche per italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*, Torino, UTET Libreria.
- BALBONI P.E., 2007, *La Comunicazione Interculturale*, Venezia, Marsilio.
- BALBONI P.E., 2006, *Italiano lingua materna. Fondamenti di didattica*, Torino, UTET Università.
- BALBONI P.E., 2002, *Le sfide di Babele. Insegnare nelle società complesse*, Torino, UTET Libreria.
- BALBONI P.E., 1999, *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Torino, UTET Libreria.
- BALBONI P.E., 1999, *Dizionario di glottodidattica*, Perugia, Guerra Edizioni SOLEIL.
- BALBONI P.E., 1994, *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci.
- BALBONI P.E., (a cura di), 2000, *ALIAS Approccio alla Lingua Italiana per Allievi Stranieri*, Torino, Theorema.
- BENNET M.J., 2002, *Principi di comunicazione interculturale*, Milano, FrancoAngeli.
- BERNSTEIN B., 1961, "Aspects of Language and Learning in the Genesis of the Social Process", in *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, n. 1.
- BERNSTEIN B., 1971, "Social Class, Language and Socialization", in BERNSTEIN B., *Class, Code and Control*, Londra, Routledge.
- BERRUTO G., 1995, *Fondamenti di sociolinguistica*, Bari, Editori Laterza.
- BERRUTO G., FINELLI T., MILETTO A.M., 1983, pp. 175-204, "Aspetti dell'interazione verbale in classe", in ORLETTI F. (a cura di), *Comunicare nella vita quotidiana*, Bologna, Il Mulino.
- BETTINELLI G., 2008, pp. 51-62, "Temi e criticità del fare scuola con gli alunni stranieri" in CAON F. (a cura di), *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*, Milano, Bruno Mondadori.
- BETTINELLO E., 2000, pp. 32-42, "L'organizzazione della scuola", in BALBONI P.E. (a cura di), *ALIAS, Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri*, Torino, Theorema Libri.

- BETTONI C., 2010, pp. 163-182, "Come gestire l'errore grammaticale", in GRASSI R., PIANTONI M., GHEZZI C. (a cura di), *Interazione didattica e apprendimento linguistico*, Perugia, Guerra Edizioni.
- BORTOLINI U., PIZZUTO E., (a cura di), 1997, *Il Progetto CHILDES. Strumenti per l'analisi del linguaggio parlato*, Pisa, Edizioni Del Cerro.
- CADAMURO A., 2004, *Stili cognitivi e stili di apprendimento*, Roma, Carocci.
- CAON F., 2008a, *Educazione linguistica e differenziazione. Gestire eccellenza e difficoltà*, Torino, UTET Università.
- CAON F. (a cura di), 2008b, *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*, Milano, Bruno Mondadori.
- CAON F., ONGINI V., 2008c, *L'intercultura nel pallone. Italiano L2 e integrazione attraverso il gioco del calcio*, Roma, Sinnos.
- CAON F. (a cura di), 2006, *Insegnare italiano nelle classi ad abilità differenziate*, Perugia, Guerra.
- CAON F., 2005, *Un approccio umanistico-affettivo all'insegnamento dell'italiano a non nativi*, Venezia, Libreria Editrice Ca' Foscarina.
- CAON F., RUTKA S., 2004, *La lingua in gioco*, Perugia, Guerra Edizioni.
- CAON F., D'ANNUNZIO B., 2002, "Il laboratorio di italiano L2" in LUISE M.C. (a cura di), *Italiano lingua seconda. Fondamenti e metodi*, 3 voll., Perugia, Guerra Edizioni.
- CARDONA M., 2001, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*, Torino, UTET Libreria.
- CARONI V., IORI V., 1989, *Asimmetria nel rapporto educativo*, Roma, Armando.
- CARROLL J., "Twenty-five Years of Research on Foreign Language Aptitude", in DILLER K.C., *Individual Differences and Universals In Language Aptitude*, Rowley, Newbury House.
- CASTIGLIONI I., 2005, *La comunicazione interculturale: competenze pratiche*, Roma, Carocci.
- CELENTIN P., 2007, *Comunicare e far comunicare in Internet*, Venezia, Cafoscarina.

- CELENTIN P., 2006, “Dalla classe plurilivello alla classe inclusiva: l’uso delle attività flessibili”, in CAON F., *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Perugia, Guerra Edizioni.
- CHINI M., 2009, “Educazione linguistica e bisogni degli alunni (stranieri)”, in *Italiano LinguaDue*, n.1.
- CHINI M., FERRARIS S., VALENTINI A., BUSINARO B., 2003, “Aspetti della testualità”, in GIACALONE RAMAT A. (a cura di), *Verso l’italiano*, Roma, Carocci.
- CHOMSKY N., 1965, *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge, Mass: MIT Press.
- CHOMSKY N., 1970, “Aspetti della teoria della sintassi”, in CHOMSKY N., *Saggi linguistici*, vol. II, Torino, Boringhieri.
- CONSIGLIO D’EUROPA, 2001, *Quadro Comune Europeo di Riferimento: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- COPPOLA D. (a cura di), 2009, *Parlare, comprendere, interagire. Glottodidattica e formazione interculturale*, Pisa, Felici Editore.
- CORDER S., 1967, “The significance of learners’ errors”, in *International Review of Applied Linguistics*, n. 5.
- CORDER S., 1971, “Idiosyncratic dialects and error analysis”, in *International Review of Applied Linguistics*, n. 9.
- CUMMINS J., SWAIN M., 1986, *Bilingualism in Education*, Addison Wesley Longman, New York.
- D’ANDRETTA P., 1999, *Il gioco nella didattica interculturale*, Bologna, EMI.
- D’ANNUNZIO B., 2009, *L’allievo di origine cinese*, Perugia, Guerra.
- D’ANNUNZIO B., DELLA PUPPA F., 2006, “L’Unità Differenziata e Stratificata: un modello operativo per la CAD”, in CAON F. (a cura di), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Perugia, Guerra Edizioni.
- D’ANNUNZIO B., LUISE C.M., 2008, *Studiare in lingua seconda. Costruire l’accessibilità ai testi disciplinari*, Perugia, Guerra Edizioni.
- D’IGNAZI P., 2005, *Educazione e comunicazione interculturale*, Roma, Carocci.
- DOLCI R., 2006, “La partecipazione nella classe di lingua”, in CAON F., *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Perugia, Guerra Edizioni.

- FABBRO F., 1996, *Il cervello bilingue*, Roma, Astrolabio.
- FAVARO G., 2011, *A scuola nessuno è straniero*, Firenze, Giunti.
- FAVARO G., (a cura di), 1999, *Imparare l'italiano imparare in italiano. Alunni stranieri e apprendimento della seconda lingua*, Milano, Guerini.
- FAVARO G., 2002, *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, Firenze, La Nuova Italia.
- FAVARO G., 2007, pp. 111-123, "Italiano L2 "su misura". Le biografie degli apprendenti e le scelte didattiche" in PISTOLESI E. (a cura di), *Lingua, scuola e società. I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali*, Friuli Venezia Giulia, Istituto Gramsci del Friuli Venezia Giulia.
- FAVARO G., 2009, "L'italiano L2 in azione: proposte per l'insegnamento agli alunni non italofoni a scuola" in *In.it* n. 24.
- FREDDI G., 1994, *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, Torino, UTET.
- GARDNER H., 1983, *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*, New York, Basic Books.
- GARDNER H., 1987, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli.
- GARDNER H., 1994, *L'educazione delle intelligenze multiple*, Milano, Anabasi.
- GARDNER H., 1999, *The Disciplined Mind: Beyond Facts And Standardized Tests, The K-12 Education That Every Child Deserves*, New York, Simon and Schuster, New York, Penguin Putnam.
- GARDNER H., 2005, *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, Trento, Edizioni Erickson.
- GASS S.M., (1997), *Input, interaction and the Second Language Learning, Mahwah*, Er Ibaum.
- GHEZZI C., 2010, pp.185-213, "Interagire online tra lessico e grammatica", in GRASSI R., PIANTONI M., GHEZZI C. (a cura di), *Interazione didattica e apprendimento linguistico*, Perugia, Guerra Edizioni.
- GIOVANNINI G., PALMAS L.Q., 2002, *Una scuola in comune*, Torino, Fondazione Giovanni Agnelli.
- GRASSI R., 2007, *Parlare all'allievo straniero. Strategie di adattamento linguistico nella classe plurilingue*, Perugia, Guerra Edizioni.

- GRASSI R., 2008, “Badi a come parli? Il teacher talk nella classe «ad abilità differenziate»”, in JAFRANCESCO E. (a cura di), *Processi di apprendimento linguistico e gestione della classe ad abilità differenziate*. Atti del XVI Convegno nazionale ILSA Firenze, 27 ottobre 2007, Firenze, Le Monnier Italiano per stranieri.
- GRASSI R., 2010, pp. 103-127, “Come correggere l’errore nell’interazione? Tipi di *feedback* a confronto”, in GRASSI R., PIANTONI M., GHEZZI C. (a cura di), *Interazione didattica e apprendimento linguistico*, Perugia, Guerra Edizioni.
- GRASSI R., PIANTONI M., GHEZZI C. (a cura di), 2010, *Interazione didattica e apprendimento linguistico*, Perugia, Guerra Edizioni.
- GREGORC, A.F., 1982, *An Adult’s Guide to Style*, Maynard, Massachusetts, Gabriel Systems, Inc.
- JAFRANCESCO E. (a cura di) 2008, *Processi di apprendimento linguistico e gestione della classe ad abilità differenziate*. Atti del XVI Convegno nazionale ILSA Firenze, 27 ottobre 2007, Firenze, Le Monnier Italiano per stranieri.
- JOHNSON D.W., JOHNSON R.T, 1989, *Cooperation and Competition: Theory and Research*, Edina, MN, Interaction Books.
- JOHNSON D.W., JOHNSON R.T, HOLUBEC E.L., 1996, *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Trento, Erickson.
- KAGAN S., 1994, *Cooperative Learning*, San Juan Capistrano CA, Kagan Cooperative Learning.
- KAGAN S., 1998a, *Multiple Intelligences: Structures and Activities*, San Clemente, Kagan Cooperative Learning.
- KAGAN S., 1998b, “New Cooperative Learning, Multiple Intelligences and Inclusion”, in PUTNAM J.W. (a cura di), *Cooperative Learning and Strategies for Inclusion*, Baltimore, Brookes.
- KAGAN S., 2000, *L’apprendimento cooperativo: l’approccio strutturale*, Roma, Edizioni Lavoro.

- KAGAN S., KAGAN M., 1994, "The Structural Approach: Six Keys to cooperate" in SHARAN S. (a cura di), *Handbook of Cooperative Learning Methods*, Westport, CT, Greenwood.
- KELLERMAN E., 1979, "Transfer and non-transfer: Where are we now?", in *Studies in Second Language Acquisition*, n. 2.
- KOLB D., 1974, *Organizational Psychology: An Experiential Approach*, Englewood, Prentice-Hall.
- KRASHEN S.D., 1981, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon.
- KRASHEN S.D., 1985, *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, New York, Longman.
- KRASHEN, S.D., TERRELL, T.D., 1983, *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. London, Prentice Hall Europe.
- LO DUCA M.G., 2003, *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Roma, Carocci.
- LO DUCA M.G., 2006, *Sillabo di italiano L2*, Roma, Carocci.
- LONG M.H., 1981, 135-157, "Questions in foreigner talk discourse", in *Language Learning*, n.31/1.
- LONG M.H., 1983a, 126-141, "Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of the comprehensive input" in *Applied Linguistics*, n. 4.
- LONG M.H., 1983b, pp. 207-225, "Native speaker /non – native speaker conversation in the second language classroom" in CLARKE M.A., HANDSCOMBE J., in *Pacific perspectives on language learning and teaching*, Washington DC, TESOL.
- LONG M.H., SATO C., 1983, 207-228, "Classroom foreigner talk discourse: Forms and Functions of teachers' questions", in SELIGER H., LONG M. (eds).
- LUISE M.C., 2006, *Italiano come lingua seconda*, Torino, UTET.
- LUISE M.C., 2008, pp. 99-107, "Una "via italiana" all'insegnamento dell'italiano L2" in CAON F. (a cura di), *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*, Milano, Bruno Mondadori.

- MACWHINNEY B., 1995, *The CHILDES Project. Tools for Analyzing Talk*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.
- MARIANI L., 2000, *Portfolio*, Bologna, Zanichelli.
- MARIANI L., POZZO G., 2002, *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia.
- MASTROMARCO A., 2005, *Imparare l'italiano con il metodo TPR*, Firenze, Giunti.
- MASTROMARCO A., 1999, *Se faccio capisco...indicazioni e suggerimenti a partire da un'esperienza didattica*, in GAVARO G., *Imparare l'italiano imparare in italiano*, Guerini e Associati, Milano.
- MAZZOTTA P., 1996, *Strategie di apprendimento linguistico e autonomia dello studente*, Adriatica Bari.
- MEZZADRI M., 2003, *I ferri del mestiere. (Auto)Formazione per l'insegnante di lingue*, Guerra Edizioni, SOLEIL.
- MINELLO R., 2006, "Dalla mediazione insegnante alla mediazione sociale in ambito L1, L2", in CAON F. (a cura di), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Perugia, Guerra Edizioni.
- NEMSER W., 1971, "Approximative systems of foreign language learners", in *International Review of Applied Linguistics*, n. 9.
- NOVAK J., 2001, *L'apprendimento significativo*, Trento, Erickson.
- ONGINI V., 2009, pp. 14-17, "La Normativa sugli alunni stranieri. Venti anni dopo: un bilancio", in *In.it*, n.24.
- PALLOTTI G., 1998, *La seconda lingua*, Milano, Bompiani.
- PALLOTTI G., 2000, "Favorire la comprensione dei testi scritti", in BALBONI P.E. (a cura di), *Alias Approccio alla Lingua Italiana per Allievi Stranieri*, Torino, Theorema.
- PAOLICCHI P., 2009, "Comunicare e cooperare in contesti scolastici multietnici", in COPPOLA D. (a cura di), *Parlare, comprendere, interagire. Glottodidattica e formazione interculturale*, Pisa, Felici Editore.
- PELLAI A., RINALDIN V., TAMBORINI B., 2002, *Educazione tra pari. Manuale teorico pratico di Empowered Peer Education*, Trento, Erickson.

- PICA T., DOUGHTY C., 1985, pp. 115-132, “Input and Interaction in the comunicativa language classroom: a comparison of teacher –fronted and group activities” in GASS S., MADDEN C. G., *Input and Second Language Acquisition*, Roeley (MA), Newbyry House.
- PICA T., KANG, H, SAURO S., 2006, pp. 301 – 338, “Information Gap Tasks. Their Multiple Roles and Contribution to Interaction Research Methodology”, in *Studies in Second Language Acquisition*, n. 28/2.
- PISTOLESI E. (a cura di), 2007, *Lingua, scuola e società. I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali*, Friuli Venezia Giulia, Istituto Gramsci del Friuli Venezia Giulia.
- ROSE, P.,1997, “Mixed Ability: An ‘Inclusive’ Classroom”, in *English Teaching Professional*, 3, 3.
- RUTKA S., 2006 “Un approccio cooperativo nella CAD” in CAON F. (a cura di), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Perugia, Guerra Edizioni.
- SANTIPOLO M. (a cura di), 2009, *Italiano L2: dal curriculum alla classe*, Perugia, Guerra.
- SANTIPOLO M., 2006, “Aspetti sociolinguistici dell’immigrazione in Italia e alcune considerazioni glottodidattiche”, in SANTIPOLO M. (a cura di), *L’italiano, contesti di insegnamento in Italia e all’estero*, Torino, UTET Università.
- SANTIPOLO M., 2008, “L’“usabilità” sociolinguistica come obiettivo nell’insegnamento dell’italiano L2”, in CAON F. (a cura di), *Tra lingue e culture. Per un’educazione linguistica interculturale*, Milano, Bruno Mondadori.
- SANTIPOLO M., DI SIERVI C. (a cura di), *La socializzazione oltre la scuola. Percorsi di italiano L2 per la socializzazione*, Perugia, Guerra Edizioni.
- SCHUMANN J., 1977, *The Neurobiology of Affect in Language*, Oxford, Blackwell.
- SELINKER L., 1972, “Interlanguage”, in *International Reviews of Applied Linguistics*, n. 10.
- SELINKER L., 1992, *Rediscovering Interlanguage*, Londra, Longman.
- SELINKER L.,1969, “Language Transfer”, in *General Linguistics*, n. 9.

- SERRAGIOTTO G. (a cura di), 2009, *La facilitazione e la mediazione linguistica nell'italiano L2*, I quaderni del CEG 2/2009, CEG – Centro Interdipartimentale su Cultura ed Economia della Globalizzazione, Università Ca' Foscari Venezia.
- SINCLAIR J. MCH, BRAZIL D., 1982, *Teacher Talk*, Oxford, Oxford University Press.
- SKEHAN P., 1994, “Differenze individuali e autonomia di apprendimento”, in MARIANI L. (a cura di), *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia.
- STACCIOLI G., 1998, *Il gioco e il giocare*, Roma, Carocci.
- STUBBS M., 1979, *Linguaggio a scuola*, Bologna Zanichelli.
- SWAIN M., 1985, pp.235-253 “Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible input and comprehensible output in its development”, in GASS, S., MADDEN C. (eds), *Input and Second Language Acquisition*, Rowley (MA), Newbury House.
- SWAIN M., 1993, “The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough”, *The Canadian Modern Language Review*, n. 50.
- SWAIN M., LAPKIN S., 1995, “Problems in output and cognitive processes they generate: A step towards Second Language Learning”, in *Applied Linguistics*, n. 16.
- TERRELL, T.D., 1977, pp. 325-336, "A natural approach to the acquisition and learning of a language" in *Modern Language Journal*, n. 61.
- TORRESAN P., 2006, “Le intelligenze multiple applicate alla CAD” in CAON F., (a cura di), *Insegnare l'italiano nelle classi ad abilità differenziate*, Perugia, Guerra.
- TOSI A., 1995, *Dalla madrelingua all'italiano*, Firenze, La Nuova Italia.
- VEDOVELLI M., 2002, *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Roma, Carocci.
- VETTOREL P., 2006, “Uno, nessuno, centomila: riconoscere e valorizzare le differenze individuali in classe”, CAON F. (a cura di), 2006, *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Perugia, Guerra Edizioni.



Università
Ca'Foscari
Venezia

**SCUOLA DI DOTTORATO IN SCIENZE DEL LINGUAGGIO,
DELLA COGNIZIONE, DELLA FORMAZIONE**

**DOTTORATO DI RICERCA IN SCIENZE DEL LINGUAGGIO
L-LIN/02, 23° Ciclo**

(A.A. 2007-2008 - A.A. 2010-2011)

**L'educazione linguistica nella classe CAD plurilingue
e multiculturale: gli allievi (italiani e migranti)
fungono da risorsa reciproca per l'apprendimento?**

Una ricerca in alcune classi della scuola pubblica italiana

APPENDICI

Dottorando

Greta Mazzocato

matr. 955488

Direttore della Scuola di dottorato

Prof. Guglielmo Cinque

Direttore della tesi

Prof. Paolo E. Balboni

INDICE

APPENDICE 1: <i>Il questionario somministrato ai docenti</i>	1
APPENDICE 2: <i>I questionari compilati</i>	6
APPENDICE 3: <i>Gli strumenti di ricerca elaborati per la sperimentazione in classe</i>	84
APPENDICE 4: <i>Scheda A: I livelli di competenza linguistica e comunicativa degli alunni stranieri osservati</i>	107
APPENDICE 5: <i>Scheda B: I profili intellettivi degli alunni stranieri osservati</i>	117
APPENDICE 6: <i>Scheda C: L' Intervista alla docente</i>	120
APPENDICE 7: <i>Il Sistema di trascrizione utilizzato</i>	123
APPENDICE 8: <i>Il Sistema di trascrizione utilizzato: Linee di inizio testo o Headers</i>	129
APPENDICE 9: <i>Le Trascrizioni delle Interazioni Orali</i>	132
APPENDICE 10: <i>Scheda D: Analisi delle interazioni orali tra la docente e gli alunni stranieri osservati durante le lezioni frontali</i>	187
APPENDICE 11: <i>Scheda E: Analisi delle interazioni orali tra gli alunni italiani e gli alunni stranieri durante lo svolgimento di task cooperativi</i>	209
APPENDICE 12: <i>Scheda G: Jigsaw: gli amici di Valentina</i>	262
APPENDICE 13: <i>Scheda F: Jigsaw: La Finlandia</i>	266
APPENDICE 14: <i>Scheda I: Riordino sequenze della lettera</i>	272
APPENDICE 15: <i>Portfolio</i>	275

APPENDICE 1

IL QUESTIONARIO SOMMINISTRATO AI DOCENTI

Gentile collega,

sono Greta Mazzocato, insegnante di italiano L2 e dottoranda presso la “Scuola di Dottorato di Ricerca in Scienze del Linguaggio, della cognizione e della formazione” – Università Ca’ Foscari di Venezia.

Negli ultimi anni, in seguito ai consistenti flussi migratori verso il nostro Paese, le classi, di ogni ordine e grado, stanno diventando sempre più plurilingui e multiculturali.

La presenza di allievi stranieri in classe può far emergere vecchi e nuovi problemi o può costituire una risorsa; certamente è occasione di nuove sfide ed inevitabili cambiamenti.

Stiamo conducendo una ricerca su questa tematica e, in particolare, il focus della ricerca è il seguente: “la presenza di allievi stranieri in classe può costituire una risorsa per l’apprendimento linguistico (L1, L2, LS) e culturale degli allievi (italiani e stranieri)?”. Lei cosa ne pensa?

Chiediamo gentilmente la Sua disponibilità a compilare il seguente questionario (che sarà utilizzato in forma anonima e solo ed esclusivamente all’interno della ricerca) e spedirlo a questo indirizzo.

Se può, Le chiediamo inoltre di girare la mail ai colleghi.

La ringraziamo per la collaborazione e le informazioni che vorrà darci, il Suo sarà certamente un contributo significativo alla nostra ricerca.

Il questionario è diviso in tre sezioni, Le chiediamo di compilare solo la sezione relativa al suo contesto di insegnamento.

RinraziandoLa per la cortese attenzione, porgo cordiali saluti

Greta Mazzocato

SEZIONE A (riservata ai docenti di italiano e/o di altre discipline, escluse le lingue straniere)

Scuola: primaria secondaria di I grado secondaria di II grado

Nome Istituto: _____ Città: _____

Disciplina/e insegnata/e: _____

Provenienza degli allievi stranieri: _____

1. Durante le Sue lezioni, oltre all'italiano, usa **altre lingue** con gli studenti stranieri? Se sì, quali e per quali scopi?
2. Durante le Sue lezioni, gli **allievi italiani**, oltre all'italiano, usano **altre lingue** con gli studenti stranieri? Se sì, quali e per quali scopi?
3. Durante le Sue lezioni, **gli allievi stranieri**, oltre all'italiano, usano le loro **lingue materne**? Se sì, con chi e per quali scopi?
4. Durante le Sue lezioni, **gli allievi stranieri**, oltre all'italiano e alle lingue materne, usano **altre lingue**? Se sì, con chi e per quali scopi?
5. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi italiani**? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti?

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi italiani**
6. Ritiene che **gli allievi italiani** possano costituire una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi stranieri**? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti?

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui **gli allievi italiani** si sono dimostrati una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi stranieri**
7. Quali **metodologie e attività didattiche** usa o potrebbe usare per far sì che gli studenti fungano da risorsa per i loro reciproci apprendimenti linguistici?
8. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire una **risorsa** per lo sviluppo di una **sensibilizzazione (inter)culturale degli studenti (italiani e stranieri)**? Perché?

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una **risorsa** per l'**arricchimento culturale** degli studenti (italiani e stranieri)

9. Quali **attività e/o progetti** (sia in classe che fuori dalla classe) potrebbero far sì che gli studenti fungano da risorsa per lo sviluppo reciproco di una maggiore **sensibilizzazione (inter)culturale**?

SEZIONE B (sezione riservata ai docenti di lingue straniere)

Scuola: primaria secondaria di I grado secondaria di II grado

Nome _____ Istituto: _____ Città: _____

Lingua _____ straniera _____ insegnata: _____

Provenienza _____ degli _____ allievi stranieri: _____

1. Durante le Sue lezioni, quando gli **allievi (italiani e stranieri)** usano la **lingua straniera insegnata** e quando usano invece l'**italiano**?
2. Durante le Sue lezioni, gli **allievi stranieri** usano la loro **lingua materna**? Se sì, per quali scopi?
3. La **lingua straniera insegnata coincide** con la **lingua materna e/o seconda** di **allievi stranieri** presenti nelle Sue classi? Se sì, quali lingue?
4. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire **una risorsa** per l'apprendimento della **lingua straniera** da parte degli **allievi italiani**? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti?

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una **risorsa** per l'apprendimento, da parte degli **allievi italiani**, della **lingua straniera insegnata**
5. Ritiene che **gli allievi italiani** possano costituire una **risorsa** per l'apprendimento della **lingua straniera** da parte degli **allievi stranieri**? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti?

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui **gli allievi italiani** si sono dimostrati una **risorsa** per l'apprendimento, da parte degli **allievi stranieri**, della **lingua straniera insegnata**
6. Quali **metodologie e attività didattiche** usa o potrebbe usare per far sì che gli studenti fungano da risorsa per i loro reciproci apprendimenti linguistici?ù
7. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire una **risorsa** per lo sviluppo di una **sensibilizzazione interculturale degli studenti (italiani e stranieri)**? Perché?

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una risorsa per l'**arricchimento culturale** degli studenti (italiani e stranieri)

8. Quali **attività** e/o **progetti** (sia in classe che fuori dalla classe) potrebbero far sì che gli studenti fungano da risorsa per lo sviluppo reciproco di una maggiore **sensibilizzazione (inter)culturale**?

APPENDICE 2

I QUESTIONARI COMPILATI DAI DOCENTI

SCUOLA PRIMARIA

a. Questionari dei docenti di discipline diverse incluse le lingue straniere

SEZIONE A (riservata ai docenti di italiano e/o di altre discipline, escluse le lingue straniere)

Scuola: primaria secondaria di I grado secondaria di II grado

Nome Istituto I.C. VITTORIO VENETO

Città: VITTORIO VENETO

Disciplina/e insegnata/e: ITALIANO STORIA GEOGRAFIA INGLESE
IMMAGINE MOTORIA

Provenienza degli alunni stranieri: SENEGAL CILE

1. Durante le Sue lezioni, oltre all'italiano, usa **altre lingue** con gli studenti stranieri? Se sì, quali e per quali scopi? No.
2. Durante le Sue lezioni, gli **allievi italiani**, oltre all'italiano, usano **altre lingue** con gli studenti stranieri? Se sì, quali e per quali scopi? No
3. Durante le Sue lezioni, **gli alunni stranieri**, oltre all'italiano, usano le loro **lingue materne**? Se sì, con chi e per quali scopi? A volte tra loro usano la lingua materna, parlata in famiglia, per scambiarsi informazioni riguardanti argomenti extra scolastici
4. Durante le Sue lezioni, gli **allievi stranieri**, oltre all'italiano e alle lingue materne, usano **altre lingue**? Se sì, con chi e per quali scopi? A volte parlano usando termini della lingua francese, conosciuta dai genitori e mi chiedono di comunicare anche usando tale lingua, ma io non conosco il francese.
5. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire **una risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **alumni italiani**? Perché? A volte sì, soprattutto nella lingua orale. E' sempre più difficile per i bambini (italiani) parlare correttamente la lingua italiana, è successo che di fronte ai compagni stranieri che si sforzavano di parlare correttamente, i bambini italiani abbiano interpretato come errore ciò che non lo era, ma erano invece frasi costruite correttamente da chi sta imparando bene una lingua straniera

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi italiani**.

Uno degli alunni stranieri (Senegal) fino alla classe quarta non riusciva a scrivere in italiano se non traducendo dalla propria lingua materna. Non sono mai riuscita a capire quali meccanismi mettesse in atto, ma certamente le parole udite in italiano le traduceva nella propria lingua e al momento di scriverle le ri-traduceva in

italiano con uno sforzo immane. Successivamente ha iniziato a non tradurre più, ma scriveva direttamente in italiano, sbagliando tante parole simili nel suono che lui confondeva (per assonanza). Ho introdotto in quel periodo un lavoro (riguardante filastrocche e poesie) sulla rima, sulle assonanze, sui non-sense. Si sono divertiti tutti perchè questo compagna creava, inconsapevolmente, le rime più strampalate, anche perchè accoppiava le parole senza comprenderne pienamente il significato o confondendo il significato di due parole simili. Ora, a fine quinta, parla, legge e scrive bene l'italiano; si è dimostrato di grande aiuto per lui lo studio e l'applicazione della grammatica e della sintassi (non so spiegarmi il motivo).

6. Ritieni che **gli allievi italiani** possano costituire una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi stranieri**? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti? Sì, soprattutto per quegli alunni che in famiglia non parlano l'italiano. Per loro l'unico ambiente dove possono imparare a comunicare in italiano è la scuola, a contatto con i propri simili. Ci tengono ad impararlo per comprendere e per essere compresi, soprattutto in situazioni di gioco e nelle attività libere dove le regole da rispettare sono date dai compagni.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui gli **allievi italiani** si sono dimostrati una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** degli **allievi stranieri**

7. Quali **metodologie** usa o potrebbe usare per far sì che gli studenti fungano da risorsa per i loro reciproci apprendimenti linguistici?
8. Ritieni che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire una **risorsa** per lo sviluppo di una **sensibilizzazione (inter)culturale degli studenti (italiani e stranieri)**? Perché? Sì, le classi con presenza di alunni stranieri sono più "aperte", in esse si nota una maggiore disponibilità al confronto con altre culture (anche negli argomenti di studio).

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una **risorsa** per l'**arricchimento culturale** degli studenti (italiani e stranieri).

9. Quali **attività e/o progetti** (sia in classe che fuori dalla classe) potrebbero far sì che gli studenti fungano da risorsa per lo sviluppo reciproco di una maggiore **sensibilizzazione (inter)culturale**?

SEZIONE A (riservata ai docenti di italiano e/o di altre discipline, escluse le lingue straniere)

Scuola: primaria secondaria di I grado secondaria di II grado
Nome Istituto: "SPONTINI" CIRCOLO DIDATTICO
Città: MATELICA
Disciplina/e insegnata/e: ITALIANO_ STORIA GEOGRAFIA
Provenienza degli allievi stranieri: ALGERIA ROMANIA MACEDONIA

1. Durante le Sue lezioni, oltre all'italiano, usa **altre lingue** con gli studenti stranieri? Se sì, quali e per quali scopi? No
2. Durante le Sue lezioni, gli **allievi italiani**, oltre all'italiano, usano **altre lingue** con gli studenti stranieri? Se sì, quali e per quali scopi? No
3. Durante le Sue lezioni, **gli allievi stranieri**, oltre all'italiano, usano le loro **lingue materne**? Se sì, con chi e per quali scopi? No
4. Durante le Sue lezioni, gli **allievi stranieri**, oltre all'italiano e alle lingue materne, usano **altre lingue**? Se sì, con chi e per quali scopi? No
5. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire **una risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi italiani**? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti?

Si, in quanto in presenza di bambini stranieri pongo una maggiore attenzione nel favorire la comprensione della lingua italiana attraverso la spiegazione del lessico con immagini o riferimenti concreti, cosa che invece sembra più scontata se ci fossero solo italiani.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi italiani**

Non mi sovengono dei fatti specifici ma noto che di solito quando mi soffermo sul significato di una frase o di una parola per accertarmi se tutti i bambini stranieri hanno compreso il significato, di solito durante la spiegazione trovo sempre un numero considerevole di italiani che sono attenti alla spiegazione come se volessero accertarsi se il significato che loro hanno attribuito è quello esatto.

6. Ritiene che **gli allievi italiani** possano costituire una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi stranieri**? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti? Si ritengo che un ambiente di coetanei sia comunque il migliore per l'apprendimento di una lingua.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui gli **allievi italiani** si sono dimostrati una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi stranieri**

Ogni volta che liberamente interagiscono tra loro è un momento importante, oppure nei momenti di attività didattica a coppia italiano- straniero o a piccoli gruppi.

7. Quali **metodologie e attività didattiche** usa o potrebbe usare per far sì che gli studenti fungano da risorsa per i loro reciproci apprendimenti linguistici? Io privilegio le attività che si basano sulla esperienza concreta dove ciò che si dice si può realizzare con il corpo, attraverso esperienze laboratoriali, motorie e ludiche.
8. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire una **risorsa** per lo sviluppo di una **sensibilizzazione (inter)culturale degli studenti (italiani e stranieri)**? Perché? Si, perché la presenza reale di più culture con usi, religioni, tradizioni diverse pone il bambino di fronte alla necessità di vedere le cose da più punti di vista, decentrando il proprio io in favore di un'idea più ampia dell'altro..

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una **risorsa** per l'**arricchimento culturale** degli studenti (italiani e stranieri)

Ogni volta che i bambini stranieri festeggiano una ricorrenza legata alla loro religione, determina da parte degli altri curiosità e interesse a conoscere e a confrontarle con le loro tradizioni .

9. Quali **attività e/o progetti** (sia in classe che fuori dalla classe) potrebbero far sì che gli studenti fungano da risorsa per lo sviluppo reciproco di una maggiore **sensibilizzazione (inter)culturale**?

Tutte le attività che analizzano le diverse provenienze e al contrario tutte quelle che superano la diversità di culture per fare qualcosa insieme attraverso il gioco, il teatro, la musica o l'attività psicomotoria.

SEZIONE A (riservata ai docenti di italiano e/o di altre discipline, escluse le lingue straniere)

Scuola: primaria secondaria di I grado secondaria di II grado

Nome Istituto: ISTITUTO COMPRENSIVO ARZACHENA 2

Città: ARZACHENA (OT)

Disciplina/e insegnata/e: STORIA/GEOGRAFIA/COSTITUZIONE E CITTADINANZA/MOVIMENTO E SPORT

Provenienza degli alunni stranieri: BRASILE, MAROCCO, COSTA D'AVORIO

1. Durante le Sue lezioni, oltre all'italiano, usa **altre lingue** con gli studenti stranieri? Se sì, quali e per quali scopi? NO
2. Durante le Sue lezioni, gli **allievi italiani**, oltre all'italiano, usano **altre lingue** con gli studenti stranieri? Se sì, quali e per quali scopi? NO
3. Durante le Sue lezioni, **gli alunni stranieri**, oltre all'italiano, usano le loro **lingue materne**? Se sì, con chi e per quali scopi? NO
4. Durante le Sue lezioni, gli **allievi stranieri**, oltre all'italiano e alle lingue materne, usano **altre lingue**? Se sì, con chi e per quali scopi? NO
5. Ritieni che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire **una risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **alunni italiani**? Perché? SI, le strategie adottate per gli alunni stranieri hanno una ricaduta positiva sull'apprendimento della lingua anche per gli alunni italiani; nel tentativo di farsi comprendere dai compagni stranieri gli alunni italiani sono indotti ad una continua riflessione sulla loro lingua nella ricerca di termini e costruzioni sintattiche utili alla comunicazione, le attività di tutoring mettono gli allievi italiani nelle condizioni di utilizzare la loro lingua come veicolo di trasmissione di contenuti e di potenziare la rielaborazione delle conoscenze e la produzione orale.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi italiani**. Si verifica abitualmente nello svolgimento di attività svolte in piccoli gruppi o in coppia.

6. Ritiene che **gli allievi italiani** possano costituire una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi stranieri**? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti? Sì, la semplice interazione con i compagni italiani nelle attività quotidiane e ludiche accelera il processo di apprendimento della lingua, inoltre i bambini stranieri sperimentano la lingua più spontaneamente con i compagni che con gli insegnanti.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui gli **allievi italiani** si sono dimostrati una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** degli **allievi stranieri**. Si verifica soprattutto durante attività ludiche o legate all'ed.motoria.

7. Quali **metodologie e attività didattiche** usa o potrebbe usare per far sì che gli studenti fungano da risorsa per i loro reciproci apprendimenti linguistici? Metodologia: apprendimento cooperativo. Attività: attività di laboratorio che vedono i bambini impegnati in gruppi di ricerca e selezione di informazioni attraverso l'esplorazione di testi e immagini, introdotte e seguite da conversazioni e confronti guidati, attività di orientamento spazio-temporale attraverso l'utilizzo e la costruzione di mappe, attività pratiche e manipolative finalizzate alla riproduzione di manufatti o prodotti artistici.
8. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire una **risorsa** per lo sviluppo di una **sensibilizzazione (inter)culturale degli studenti (italiani e stranieri)**? Perché? Avviene normalmente che i bambini stranieri riportino ai compagni esperienze vissute nel paese d'origine, inoltre durante il normale svolgimento delle attività di storia e geografia l'intervento spontaneo o stimolato dei bambini stranieri offre l'opportunità di avviare confronti interculturali.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una **risorsa** per l'**arricchimento culturale** degli studenti (italiani e stranieri).

Al rientro dalle vacanze di Natale abbiamo visto in classe le foto di un alunno che aveva trascorso un mese in Costa d'Avorio, suo paese d'origine, lui stesso ci ha illustrato le fotografie spiegando ai compagni abitudini e caratteristiche del suo paese stimolando così la loro curiosità e il loro interesse.

9. Quali **attività e/o progetti** (sia in classe che fuori dalla classe) potrebbero far sì che gli studenti fungano da risorsa per lo sviluppo reciproco di una maggiore **sensibilizzazione (inter)culturale**? L'anno scorso nell'istituto in cui lavoro è stato attivato un progetto che aveva come tema conduttore il cibo, i genitori degli alunni stranieri erano invitati nelle classi per illustrare ricette tipiche del loro paese, alcuni piatti sono anche stati cucinati e assaggiati, una delle attività che più ha coinvolto gli alunni è stata la panificazione: con il supporto di una mediatrice culturale abbiamo spiegato ai bambini il processo di panificazione in Brasile e in Sardegna e successivamente abbiamo impastato seguendo i due procedimenti, i bambini a casa hanno cotto e mangiato il pane; un'altra attività: con il supporto della mediatrice, l'alunna brasiliana ha letto ai compagni una favola tipica del Brasile, i compagni italiani con il supporto delle immagini dovevano ipotizzare il significato delle diverse fasi della storia, alla fine i bambini lavorando in piccoli gruppi hanno ricostruito la storia con disegni e didascalie.

SEZIONE A (riservata ai docenti di italiano e/o di altre discipline, escluse le lingue straniere)

Scuola: primaria secondaria di I grado secondaria di II grado Nome Istituto: ISTITUTO COMPRENSIVO DI CASALGRANDE - REGGIO EMILIA

Città: CASALGRANDE - REGGIO EMILIA

Disciplina/e insegnata/e: ITALIANO, STORIA, INFORMATICA, RELIGIONE

Provenienza degli alunni stranieri: Marocco, Gambia, Albania

1. Durante le Sue lezioni, oltre all'italiano, usa **altre lingue** con gli studenti stranieri? Se sì, quali e per quali scopi? Non utilizzo altre lingue.
2. Durante le Sue lezioni, gli **allievi italiani**, oltre all'italiano, usano **altre lingue** con gli studenti stranieri? Se sì, quali e per quali scopi? Non utilizzano altre lingue, talvolta durante il gioco possono pronunciare parole insegnate loro dai compagni stranieri.
3. Durante le Sue lezioni, **gli alunni stranieri**, oltre all'italiano, usano le loro **lingue materne**? Se sì, con chi e per quali scopi? Durante le lezioni non utilizzano le lingue materne.
4. Durante le Sue lezioni, gli **allievi stranieri**, oltre all'italiano e alle lingue materne, usano **altre lingue**? Se sì, con chi e per quali scopi? Utilizzano l'inglese, che è la lingua straniera insegnata.
5. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire **una risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **alunni italiani**? Perché? Sì, perché la semplificazione del linguaggio da parte dell'insegnante è un'opportunità per tutti gli alunni, soprattutto per quelli in difficoltà (italiani e non).

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi italiani**.

6. Ritiene che **gli allievi italiani** possano costituire una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi stranieri**? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti? Perché?

E' fondamentale il rapporto coi pari per imparare una nuova lingua: è proprio questo che assicura il successo dell'apprendimento dell'italiano come L2. Fondamentale è anche il rapporto di tutoring tra allievi italiani e stranieri: questa è la molla che fa scattare il desiderio di apprendere una nuova lingua. La crescita della capacità sociale ricade positivamente anche sull'apprendimento linguistico. Io ho avuto la fortuna di vedere questo processo con i miei occhi come insegnante, ma soprattutto come mamma, in quanto ho adottato due bimbi brasiliani di 8 e 10 anni e ho potuto "toccare con mano" i miglioramenti quotidiani.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui gli **allievi italiani** si sono dimostrati una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** degli **allievi stranieri**.

Questo accade soprattutto nel gioco e nei momenti meno strutturati. Purtroppo si arriva sempre ad un punto dove è necessario fare un salto di qualità nell'apprendimento di una lingua e non sempre l'apprendente straniero vuole farlo: capisce abbastanza e si fa capire abbastanza e non sempre desidera migliorare sulla strada della qualità della lingua parlata.

7. Quali **metodologie e attività didattiche** usa o potrebbe usare per far sì che gli studenti fungano da risorsa per i loro reciproci apprendimenti linguistici?

Sicuramente il lavoro di gruppo e l'affiancamento mirato e strutturato (tutoring).

8. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire una **risorsa** per lo sviluppo di una **sensibilizzazione (inter)culturale degli studenti (italiani e stranieri)**? Perché?

E' fondamentale garantire agli apprendenti stranieri il successo scolastico per assicurargli anche un successo sociale. Purtroppo spesso ciò non accade e agli occhi degli studenti italiani, quelli stranieri risultano essere sempre bisognosi di aiuto e sostegno scolastico. Tutta la programmazione scolastica è costruita sulla classe reale: le feste religiose, le letture, le uscite, la storia sono occasioni per conoscersi meglio. Ormai le nostre classi sono troppo eterogenee ed è fondamentale tenere conto di tutte le differenze-ricchezze per proporre le attività.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una **risorsa** per l'**arricchimento culturale** degli studenti (italiani e stranieri).

Mi ricordo di un'attività (le fonti storiche) costruita tutta sul presunto arrivo di una bambina marocchina nella nostra classe. Ho raccontato la storia di una bambina che sarebbe arrivata dopo un mese, attraverso gli oggetti (le varie fonti) che lei ci aveva spedito per farsi conoscere. Ho utilizzato oggetti provenienti dal Marocco, poiché nella mia scuola è presente una forte immigrazione nordafricana. L'attività è piaciuta molto e i miei alunni si sono mostrati estremamente delusi nello scoprire che non ci sarebbe stato alcun arrivo!

9. Quali **attività e/o progetti** (sia in classe che fuori dalla classe) potrebbero far sì che gli studenti fungano da risorsa per lo sviluppo reciproco di una maggiore **sensibilizzazione (inter)culturale**?

Ho il sogno (non ancora realizzato...) di poter proporre nella mia scuola varie settimane a tema nel corso dell'anno scolastico. Vorrei raccogliere materiale sulle varie nazionalità presenti nella mia scuola, poi, d'accordo con genitori ed associazioni presenti sul territorio, desidererei proporre ad es.: la settimana del Marocco, la settimana del Pakistan, dell'Albania, ecc. Durante queste settimane, verranno proposte alle varie classi diverse attività: assaggio di piatti tipici, balli, canti e musica tradizionali, lettura di fiabe e racconti, sfilate di abiti tradizionali, conoscenza base della lingua e giochi tipici, ecc.

SEZIONE A (riservata ai docenti di italiano e/o di altre discipline, escluse le lingue straniere)

Scuola: primaria **X** secondaria di I grado secondaria di II grado

Nome Istituto: ISTITUTO COMPRENSIVO “A.SCRIATTOLI” VETRALLA-SCUOLA
PRIMARIA DI BARBARANO ROMANO

Città: BARBARANO ROMANO (VT)

Disciplina/e insegnata/e: ITALIANO, STORIA, MATEMATICA, SPAGNOLO, INGLESE, RELIGIONE

Provenienza degli allievi stranieri: ROMANIA, POLONIA

1. Durante le Sue lezioni, oltre all'italiano, usa **altre lingue** con gli studenti stranieri? Se sì, quali e per quali scopi? Uso solamente l'italiano. In fase di primissima alfabetizzazione ricorro quasi esclusivamente ai codici non verbali, alla costruzione di flash cards bilingui (italiano/L1, che realizzo anche chiedendo aiuto a connazionali degli alunni viventi nel paese da più tempo, quindi in grado di supportarmi in questa attività). Non appena il bambino è in grado di leggere un minimo in italiano, metto a sua disposizione un vocabolario tascabile bilingue che diventa uno strumento condiviso, comune tra me e lui, che usiamo per ovviare in qualche modo ai nostri problemi di comunicazione, affiancandolo ad altre modalità comunicative che usiamo.)
2. Durante le Sue lezioni, gli **allievi italiani**, oltre all'italiano, usano **altre lingue** con gli studenti stranieri? Se sì, quali e per quali scopi? L'italiano è la lingua della comunicazione in classe per tutti. Tuttavia stranieri ed italiani usano l'inglese e ancor di più (e meglio) lo spagnolo, lingua facoltativa di studio (progetto specifico), durante le ore di insegnamento di queste lingue, anche in piccole attività di interazione relazionale.
3. Durante le Sue lezioni, **gli allievi stranieri**, oltre all'italiano, usano le loro **lingue materne**? Se sì, con chi e per quali scopi? No
4. Durante le Sue lezioni, **gli allievi stranieri**, oltre all'italiano e alle lingue materne, usano **altre lingue**? Se sì, con chi e per quali scopi? Vedi n°2
5. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire **una risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi italiani**? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti? Sì. Se coinvolti nell'insegnamento dell'italiano ai coetanei gli stessi bambini italiani sviluppano consciamente una maggiore capacità d'uso della loro L1 e prendono coscienza di alcuni suoi funzionamenti: per aiutare gli altri ad imparare ad usare l'italiano hanno bisogno loro stessi di capire per primi come esso funziona!

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi italiani**

6. Ritiene che **gli allievi italiani** possano costituire una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi stranieri**? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti? Sì, l'apprendimento tra pari avviene senza innalzamenti del filtro affettivo, in maniera più spontanea e naturale che non

tramite l'intervento del docente, che viene percepito comunque, anche nella migliore delle situazioni relazionali, come un adulto che riveste un ruolo "giudicante" rispetto al proprio apprendimento. Ne risulta maggiormente favorita la competenza comunicativa orale, per quella scritta, a mio avviso, c'è bisogno di una maggiore sistematizzazione nella quale l'alunno italiano non riesce a sostituirsi del tutto al docente, incidendo così sulla qualità del prodotto

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui gli **allievi italiani** si sono dimostrati una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi stranieri**

7. Quali **metodologie e attività didattiche** usa o potrebbe usare per far sì che gli studenti fungano da risorsa per i loro reciproci apprendimenti linguistici? Attività in coppia (peer tutoring) e di cooperative learning
8. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire una **risorsa** per lo sviluppo di una **sensibilizzazione (inter)culturale degli studenti (italiani e stranieri)**? Perché? Sì. Ci si conosce reciprocamente e si impara convivere senza avere paura del diverso, dell'altro.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una **risorsa** per l'**arricchimento culturale** degli studenti (italiani e stranieri)

9. Quali **attività e/o progetti** (sia in classe che fuori dalla classe) potrebbero far sì che gli studenti fungano da risorsa per lo sviluppo reciproco di una maggiore **sensibilizzazione (inter)culturale**? Progetti volti alla conoscenza ed allo scambio tra le culture, andando al di là degli aspetti più caratterizzanti, folclorici se si vuole (cucina, abbigliamento, ecc.) ed andando a puntare sui valori culturali veri e propri, sempre sospendendo su di essi il giudizio ma riflettendo su di essi per imparare dal confronto

SEZIONE A (riservata ai docenti di italiano e/o di altre discipline, escluse le lingue straniere)

Scuola: primaria secondaria di I grado secondaria di II grado

Nome Istituto: COMPRESIVO1 DI VITTORIO VENETO

Città: VITTORIO VENETO

Disciplina/e insegnata/e: ITALIANO, STORIA, GEOGRAFIA, INGLESE, ARTE E IMMAGINE

Provenienza degli alunni stranieri:

10. Durante le Sue lezioni, oltre all'italiano, usa **altre lingue** con gli studenti stranieri? Se sì, quali e per quali scopi? No.
11. Durante le Sue lezioni, gli **allievi italiani**, oltre all'italiano, usano **altre lingue** con gli studenti stranieri? Se sì, quali e per quali scopi? No.

12. Durante le Sue lezioni, **gli allievi stranieri**, oltre all'italiano, usano le loro **lingue materne**? Se sì, con chi e per quali scopi? No
13. Durante le Sue lezioni, gli **allievi stranieri**, oltre all'italiano e alle lingue materne, usano **altre lingue**? Se sì, con chi e per quali scopi? All'inizio l'alunna di 3° usava l'inglese per poterci reciprocamente capire. No.
14. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire **una risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi italiani**? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti?
Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi italiani**
15. Ritiene che **gli allievi italiani** possano costituire una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi stranieri**? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti? sì perché penso che attraverso il gioco e il rapporto con i coetanei possano apprendere di più e meglio l'italiano
Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui gli **allievi italiani** si sono dimostrati una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi stranieri**
16. Quali **metodologie e attività didattiche** usa o potrebbe usare per far sì che gli studenti fungano da risorsa per i loro reciproci apprendimenti linguistici? ///
17. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire una **risorsa** per lo sviluppo di una **sensibilizzazione (inter)culturale degli studenti (italiani e stranieri)**? Perché? Sì.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una **risorsa** per l'**arricchimento culturale** degli studenti (italiani e stranieri)
18. Quali **attività e/o progetti** (sia in classe che fuori dalla classe) potrebbero far sì che gli studenti fungano da risorsa per lo sviluppo reciproco di una maggiore **sensibilizzazione (inter)culturale**? quando raccontano il modo di festeggiare ad esempio il matrimonio di qualche parente oppure quando raccontano come vengono preparati i loro cibi...

SEZIONE A (riservata ai docenti di italiano e/o di altre discipline, escluse le lingue straniere)

Scuola: primaria secondaria di I grado secondaria di II grado

Nome Istituto: CUORE IMMACOLATO DI MARIA

Città: PRATO (PO)

Disciplina/e insegnata/e: INSEGNANTE PREVALENTE

Provenienza degli allievi stranieri: CINESE (5), ALBANESE (2)

1. Durante le Sue lezioni, oltre all'italiano, usa **altre lingue** con gli studenti stranieri? Se sì, quali e per quali scopi? **NO**
2. Durante le Sue lezioni, gli **allievi italiani**, oltre all'italiano, usano **altre lingue** con gli studenti stranieri? Se sì, quali e per quali scopi? **NO**
3. Durante le Sue lezioni, **gli allievi stranieri**, oltre all'italiano, usano le loro **lingue materne**? Se sì, con chi e per quali scopi? **SI, MOLTO SPESSO, SOPRATTUTTO PER CONVERSARE FRA DI LORO.**
4. Durante le Sue lezioni, gli **allievi stranieri**, oltre all'italiano e alle lingue materne, usano **altre lingue**? Se sì, con chi e per quali scopi? **NO**
5. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi italiani**? Perché? Se sì, quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti? **NO**

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi italiani**

6. Ritiene che **gli allievi italiani** possano costituire una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi stranieri**? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti? **POTREBBE ESSERE UNA RISORSA SE CI FOSSE UNA MAGGIORE APERTURA ALL'INTEGRAZIONE (la cultura cinese, ad esempio, è molto chiusa in questo senso)**

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui gli **allievi italiani** si sono dimostrati una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi stranieri**

7. Quali **metodologie e attività didattiche** usa o potrebbe usare per far sì che gli studenti fungano da risorsa per i loro reciproci apprendimenti linguistici? **LA DIFFICOLTA' STA PROPRIO NEL TROVARE METODOLOGIE E ATTIVITA' DIDATTICHE ADATTE IN QUANTO ABBIAMO A CHE FARE CON BAMBINI DI CULTURA E BAGAGLIO LESSICALE TROPPO DIVERSI.**
8. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire una **risorsa** per lo sviluppo di una **sensibilizzazione (inter)culturale degli studenti (italiani e stranieri)**? Perché? **POTREBBE ESSERE MA NON SEMPRE E' COSI' (vedi risposta n. 6)**

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una **risorsa** per l'**arricchimento culturale** degli studenti (italiani e stranieri)

9. Quali **attività e/o progetti** (sia in classe che fuori dalla classe) potrebbero far sì che gli studenti fungano da risorsa per lo sviluppo reciproco di una maggiore

sensibilizzazione (inter)culturale? SCAMBI CULTURALI, CONFRONTI E DISCUSSIONI IN CLASSE.

SEZIONE A (riservata ai docenti di italiano e/o di altre discipline, escluse le lingue straniere)

Scuola: primaria

Nome Istituto: ISTITUTO COMPRENSIVO "MARCO POLO"

Città: TRIESTE

Disciplina/e insegnata/e: ITALIANO, MATEMATICA, STORIA, GEOGRAFIA, ED. IMMAGINE, ED. MUSICALE

Provenienza degli allievi stranieri: KOSOVO, SERBIA, CINA

1. Durante le Sue lezioni, oltre all'italiano, usa **altre lingue** con gli studenti stranieri? Se sì, quali e per quali scopi?
No, ho provato a farmi capire con l'inglese, ma sono troppo piccoli; sono piccoli anche per farsi aiutare con la traduzione scritta di alcune espressioni nelle loro lingue d'origine.
2. Durante le Sue lezioni, gli **allievi italiani**, oltre all'italiano, usano **altre lingue** con gli studenti stranieri? Se sì, quali e per quali scopi? No
3. Durante le Sue lezioni, **gli allievi stranieri**, oltre all'italiano, usano le loro **lingue materne**? Se sì, con chi e per quali scopi? Gli alunni stranieri hanno iniziato l'anno scolastico senza conoscere l'italiano (eccetto il cinese che è di seconda generazione, ma parla e capisce ancora poco); il kossovano usa la sua lingua quando vuole dirmi qualcosa d'importante; in generale, anche con i compagni non parlano, ma si fanno capire.
4. Durante le Sue lezioni, gli **allievi stranieri**, oltre all'italiano e alle lingue materne, usano **altre lingue**? Se sì, con chi e per quali scopi? No
5. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire **una risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi italiani**? Perché? Sì Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti? Non ho esperienza in proposito; credo comunque che la presenza in classe di alunni stranieri induca l'insegnante ad una maggiore semplicità e chiarezza nell'esposizione dei concetti e da questo traggono giovamento certamente anche gli alunni in difficoltà
Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi italiani**.
6. Ritiene che **gli allievi italiani** possano costituire una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi stranieri**? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti? Sono certamente una risorsa perché essi sono un tramite fondamentale nella prima alfabetizzazione, e poi un aiuto nell'esecuzione delle consegne.
Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui gli **allievi italiani** si sono dimostrati una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi stranieri**.

5. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire **una risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi italiani**? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti?

La presenza degli alunni stranieri in classe risulta essere un'utile risorsa perché l'insegnante, per facilitarne l'apprendimento, adotta strategie e metodologie che favoriscono l'apprendimento anche da parte degli alunni italiani, soprattutto di quelli in difficoltà, nell'area della comprensione.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi italiani**

6. Ritiene che **gli allievi italiani** possano costituire una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi stranieri**? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti?

Gli alunni sono tutti una risorsa l'uno per l'altro, sempre. Se si adottano metodologie quali il tutoraggio fra allievi, si nota come il reciproco aiuto favorisca l'apprendimento.

I bambini sanno usare termini e modi per spiegare più semplici e vicini al linguaggio dei compagni rispetto a quello dell'insegnante.

Nello specifico, ho notato che i bambini sanno aiutare i compagni stranieri nel lavoro sulle difficoltà ortografiche, sulla struttura della frase, ma anche nel lavoro testuale.

Credo, poi, che abbiano "più pazienza" e rispetto dei tempi dell'altro rispetto al lavoro collettivo, se non percepiscono il lavoro come competitivo.

Ho notato poi che un aiuto consiste anche, nella normale attività quotidiana, nel fatto che i bambini italiani che non capiscono qualcosa, chiedono spiegazioni ed esemplificazioni all'insegnante.

Ciò favorisce certamente il bambino straniero (che a volte non osa dire che non ha capito) perché l'insegnante rispiega in modo più semplice e con esempi.

Anche nelle conversazioni l'aiuto è notevole sia per l'arricchimento lessicale sia per la comprensione delle strutture morfosintattiche.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui **gli allievi italiani** si sono dimostrati una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi stranieri**

7. Quali **metodologie e attività didattiche** usa o potrebbe usare per far sì che gli studenti fungano da risorsa per i loro reciproci apprendimenti linguistici?

Il lavoro a coppie

il lavoro a gruppi .

La conversazione

Fondamentale è il clima che si respira in classe: non giudicante, dove l'errore è colto come occasione per tutti e dove ogni conquista viene valorizzata.

8. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire una **risorsa** per lo sviluppo di una **sensibilizzazione (inter)culturale degli studenti (italiani e stranieri)**? Perché? Certamente. Credo che la classe sia in sé un mondo multiculturale, (sempre, anche se non vede la presenza di alunni stranieri) e che il nostro lavoro consista nel passare dalla realtà multiculturale alla sensibilizzazione interculturale.

Anni fa/(metà anni 80)dovevi spiegare ai bambini che nel mondo ci sono molti modi di vivere abitudini diverse, molte lingue, molte religioni. Ricordo che i bambini imparavano questo a livello teorico.

Ora, sperimentano ogni giorno che la realtà è fatta da tante religioni, tante abitudini diverse ecc.

Lo vivono in mensa, lo vivono quando i loro compagni raccontano che sono stati assenti per una festa importante (la festa del sacrificio), per fare l'esempio più recente.Lo vedono da come vestono le mamme.

Ciò è fondamentale per superare la generalizzazione “gli stranieri” e riconoscere nell'altro, anche straniero, la persona.

La realtà multiculturale diviene risorsa in una scuola che forma il pensiero critico, che lavora per il superamento degli stereotipi, che favorisce il confronto di opinioni.

Gli stessi alunni stranieri si trovano a vivere in una realtà culturale molto diversa da quella della loro famiglia: convivono con bambini con culture diverse, modelli familiari diversi, abitudini diverse.

Ricordo l'anno scorso come un lavoro sull'uguaglianza dei diritti tra bambine e bambini abbia portato ad un confronto sull'idea di diritti delle donne.

Ci sono pi difficoltà che nascono quando certe abitudini si scontrano con l'idea di diritto: al ritorno dall'Egitto lo scorso anno Youssef raccontava le violenze subite a scuola. Abbiamo fatto di questo un'occasione per parlare delle regole nelle scuole,non tacendo il fatto che i bambini non devono essere picchiati.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una **risorsa** per l'**arricchimento culturale** degli studenti (italiani e stranieri)

9. Quali **attività e/o progetti** (sia in classe che fuori dalla classe) potrebbero far sì che gli studenti fungano da risorsa per lo sviluppo reciproco di una maggiore **sensibilizzazione (inter)culturale**? In classe favorisce la sensibilizzazione interculturale un approccio non dogmatico al sapere.(cfr. risposta 8). Ho notato che risulta importante far conoscere ai bambini elementi di culture diverse evidenziandone la dignità culturale. Non cadendo cioè nel folklore, sottolineando il fatto che, anche se i genitori dei compagni sono in Italia per motivi di lavoro, il Paese da cui provengono non è povero di cultura. E' importante anche evidenziare il fatto che il bambino non porta la cultura dell'Egitto, per esempio, ma della sua famiglia che viene dall'Egitto e della sua esperienza in Egitto. L'occasione della presenza degli alunni stranieri in classe può portare a vivere esperienze particolari; io ho provato laboratori di scrittura bangla, araba, cinese, ma anche la lettura di storie/fiabe di diversi Paesi. Anche in lavori di geografia l'immagine della città, del villaggio, del quartiere non è univoca (non solo le città occidentali). In ed. all' immagine le opere d'arte (anche di arte infantil – noi abbiamo a Rezzo la Pinacoteca dell'età evolutiva che raccoglie opere d'arte infantile) sono varie e dicono della cultura del Paese più delle parole. Nel lavoro di ricostruzione della storia personale è risultato importante notare e confrontare gli eventi personali (per alcuni il battesimo lo era, per altri no, ad esempio... la scelta del nome). In genere, quando vengono coinvolti i genitori come “maestri”, accanto alle mamme italiane ci sono sempre anche le mamme dei bambini stranieri. Alludo ad esempio alle mamme che insegnano a cucire, insegnano i loro giochi da bambine, raccontano storie, raccontano la storia del quartiere o del Paese di provenienza, dicono come era la loro scuola.... In genere questa esperienza porta con sé una valorizzazione del bambino la cui mamma ha parlato e suscita nuove curiosità. Appartiene a queste esperienze anche la valorizzazione delle culture locali, anche se purtroppo in questi anni la biodiversità anche linguistica è divenuta patrimonio

della Lega Nord che non la usa certo per valorizzare le diversità. Altrettanto importante è il dare occasioni per incontrarsi fuori dalla scuola. Per esempio io do spesso compiti da svolgere in coppia a casa uno dell'altro.

SEZIONE A (riservata ai docenti di italiano e/o di altre discipline, escluse le lingue straniere)

Scuola: primaria secondaria di I grado
secondaria di II grado

Nome Istituto: I.C. MARCO POLO

Città: PRATO

Disciplina/e insegnata/e: ITALIANO-STORIA-ARTE E IMMAGINE-INGLESE-ED.MOTORIA.

Provenienza degli alunni stranieri: CINA - ALBANIA

1. Durante le Sue lezioni, oltre all'italiano, usa **altre lingue** con gli studenti stranieri? Se sì, quali e per quali scopi? LA LINGUA INGLESE PERCHE' CURRICULARE
2. Durante le Sue lezioni, gli **allievi italiani**, oltre all'italiano, usano **altre lingue** con gli studenti stranieri? Se sì, quali e per quali scopi? VEDI SOPRA
3. Durante le Sue lezioni, **gli allievi stranieri**, oltre all'italiano, usano le loro **lingue materne**? Se sì, con chi e per quali scopi? SI',SPECIALMENTE GLI ALUNNI CINESI, PER MAGGIORE IMMEDIATEZZA DI COMUNICAZIONE TRA LORO, E PERCHE' IN NELLA LORO COMUNITA' E' PRIORITARIA LA LINGUA MADRE
4. Durante le Sue lezioni, gli **allievi stranieri**, oltre all'italiano e alle lingue materne, usano **altre lingue**? Se sì, con chi e per quali scopi? NO, SALVO DURANTE LE LEZIONI DI INGLESE,IN CUI,COMUNQUE,MANIFESTANO DIFFICOLTA'
5. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi italiani**? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti? RILEVARE DIFFERENZE ED ANALOGIE NEL CONFRONTO,DA',ANCHE A LIVELLO LINGUISTICO,ARRICCHIMENTO E NUOVE CHIAVI DI SVILUPPO PER OGNI POTENZIALITA'

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi italiani**

REPUTO INTERESSANTE L' AVER POTUTO DIMOSTRARE INSIEME A LORO CHE "E" ED "E" SONO UNA DIFFICOLTA' SOPRATTUTTO PER I BAMBINI ITALIANI,POICHE' NELLE ALTRE LINGUE SI DISTINGUONO IN PAROLE DIVERSE. QUESTO FAVORISCE GLI ALUNNI STRANIERI NELLA CORRETTEZZA ORTOGRAFICA

6. Ritiene che **gli allievi italiani** possano costituire una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi stranieri**? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti?

SICURAMENTE. L'APPRENDIMENTO DI UNA SECONDA LINGUA PASSA ATTRAVERSO UNA METODOLOGIA "NATURALE" (COME LA LINGUA MADRE),PERCIO' GLI ALUNNI STRANIERI IMPARANO VELOCEMENTE E SENZA IMBARAZZO E/O DIFFICOLTA'(POSSIBILE NELLE LEZIONI STRUTTURATE) GIOCANDO,STANDO A CONTATTO CONTINUO CON I COMPAGNI ITALIANI. LA TECNICA DELLA LETTURA E DELLA SCRITTURA NON RAPPRESENTANO UN PROBLEMA

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui gli **allievi italiani** si sono dimostrati una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi stranieri**

7. Quali **metodologie e attività didattiche** usa o potrebbe usare per far sì che gli studenti fungano da risorsa per i loro reciproci apprendimenti linguistici? LEGGERE-DESCRIVERE-INTERPRETARE UN'IMMAGINE,SIA A VOCE CHE PER SCRITTO,RAPPRESENTA UNO STIMOLO ALLA CONSAPEVOLEZZA DELLA NECESSITA' DI IMPARARE LA LINGUA PER ESPRIMERE PENSIERI,STATI D'ANIMO....PER COMUNICARE. COLLETTIVAMENTE,QUESTA ATTIVITA'FAVORISCE UN PIU' RAPIDO APPRENDIMENTO DELLA LINGUA PARLATA GRAZIE ALLA VARIETA' DI AIUTI DEI COMPAGNI. INDIVIDUALMENTE,SPECIE NELLA PRODUZIONE SCRITTA,SOLLECITA L'INTERESSE E IL PIACERE DELL'APPRENDIMENTO NELLA TRASPOSIZIONE DEL PENSIERO(COSA CHE UNA SCHEDA TECNICA NON FA).INOLTRE,PERMETTE DI ABBATTERE LA DIVERSIFICAZIONE DELLE ATTIVITA'.OGNI ALUNNO HA UNA DIVERSA IMMAGINE(DA LUI SCELTA TRA TANTE A DISPOSIZIONE,QUINDI E' CONSAPEVOLE DELLA SCELTA SECONDO LE PROPRIE COMPETENZE) CON UN UNICO COMANDO PER TUTTI. IL LIVELLO DEI Più SVANTAGGIATI NELLA CONOSCENZA DELLA LINGUA SI ALZA CON NOTEVOLE FACILITA'.
8. Ritieni che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire una **risorsa** per lo sviluppo di una **sensibilizzazione (inter)culturale degli studenti (italiani e stranieri)**? Perché? IL CONFRONTO CON GLI ALTRI,SEMPRE COSTITUISCE MAGGIORE RICCHEZZA INTERIORE,APRE LA MENTE E ALLARGA GLI ORIZZONTI IN TUTTI I FRONTI,SOPRATTUTTO QUELLO CIVILE E DEMOCRATICO. PERCHE' NON NEI BAMBINI? A MAGGIOR RAGIONE SI',SCEVRI COME SONO DA PREGIUDIZI.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una **risorsa** per l'**arricchimento culturale** degli studenti (italiani e stranieri) E' CAPITATO SPESSO CHE ALUNNI CON DIFFICOLTA' ECONOMICHE ABBIANO DATO DIMOSTRAZIONE DI COME L'ESSERE CONTENTI DI CIO' CHE SI HA E' IL MIGLIOR MODO DI VIVERE. QUESTO NON HA A CHE FARE CON LA DIVERSITA' ETNICA,TUTTAVIA RITENGO CHE SIA LA PIU' SUBLIME LEZIONE . IN PROSSIMITA'SCORSO NATALE UN MIO ALUNNO ALBANESE HA DETTO A TUTTI,UNA MATTINA,CHE ERA FELICE PERCHE' AVREBBE RICEVUTO DEI REGALI USATI: I BAMBINI SONO RIMASTI IN SILENZIO PER UN PO'(EMBLEMATICO...) E POI,OGNUNO HA DETTO LA SUA PER COMPIACERSI CON LUI,ED INSIEME,TUTTI ABBIAMO FATTO LE DOVUTE OSSERVAZIONI . OGNI GIORNO,INSIEME,CI SI ARRICCHISCE DI QUALCOSA,RECIPROCAMENTE.

9. Quali **attività e/o progetti** (sia in classe che fuori dalla classe) potrebbero far sì che gli studenti fungano da risorsa per lo sviluppo reciproco di una maggiore **sensibilizzazione (inter)culturale**? LABORATORI DI TEATRO-MUSICA-CUCINA

SEZIONE A (riservata ai docenti di italiano e/o di altre discipline, escluse le lingue straniere)

Scuola: primaria x secondaria di I grado secondaria di II grado

Nome Istituto: “SCUOLA PRIMARIA MAZZINI”

Città: GIOIA DEL COLLE (BA)

Disciplina/e insegnata/e: ITALIANO A STRANIERI

Provenienza degli allievi stranieri: CINA, MAROCCO, BRASILE, ROMANIA, ALBANIA

1. Durante le Sue lezioni, oltre all'italiano, usa **altre lingue** con gli studenti stranieri? Se sì, quali e per quali scopi? no
2. Durante le Sue lezioni, gli **allievi italiani**, oltre all'italiano, usano **altre lingue** con gli studenti stranieri? Se sì, quali e per quali scopi?no
3. Durante le Sue lezioni, **gli allievi stranieri**, oltre all'italiano, usano le loro **lingue materne**? Se sì, con chi e per quali scopi? sì, usano la loro lingua madre per scopi collaborativi con i loro compagni connazionali
4. Durante le Sue lezioni, gli **allievi stranieri**, oltre all'italiano e alle lingue materne, usano **altre lingue**? Se sì, con chi e per quali scopi?no
5. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire **una risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi italiani**? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti? focalizzarsi più tempo sugli elementi fonologici o grammaticali della lingua italiana aiuta anche gli studenti italiani con alcune difficoltà o che hanno ritmi di apprendimento lenti ad adeguarsi al livello della classe.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi italiani**.

6. Ritiene che **gli allievi italiani** possano costituire una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi stranieri**? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti? Certo, si crea uno spirito di collaborazione,, di aiuto ecco perché io personalmente affianco gli studenti italiani agli studenti stranieri durante le lezioni. (in questo modo si creano anche delle belle amicizie e si eliminano gli scontri dovuti alle barriere razziali e/o culturali)

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui gli **allievi italiani** si sono dimostrati una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi stranieri**

7. Quali **metodologie e attività didattiche** usa o potrebbe usare per far sì che gli studenti fungano da risorsa per i loro reciproci apprendimenti linguistici? Cooperative Learning.
8. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire una **risorsa** per lo sviluppo di una **sensibilizzazione (inter)culturale degli studenti (italiani e stranieri)**? Perché? Certo, io amo la mia classe proprio perché ci sono molto studenti stranieri. La loro presenza è un'ottima risorsa per creare i presupposti per un dialogo interculturale. E' bello confrontare i costumi, le culture, le lingue delle varie nazionalità presenti nel contesto classe. Lo studente sviluppa un bagaglio conoscitivo ampio divenendo un cittadino più responsabile.

Certo, in questo modo oltre alla lingua italiana si può puntare sulla conoscenza della cultura, dei costumi, delle tradizioni che molto spesso gli stessi studenti italiani ignorano, quindi in questo modo si impara crescendo insieme.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una **risorsa** per l'**arricchimento culturale** degli studenti (italiani e stranieri)

9. Quali **attività e/o progetti** (sia in classe che fuori dalla classe) potrebbero far sì che gli studenti fungano da risorsa per lo sviluppo reciproco di una maggiore **sensibilizzazione (inter)culturale**? Io amo creare dei laboratori interculturali pomeridiani per conoscersi meglio e per creare la vera integrazione.

SEZIONE A (riservata ai docenti di italiano e/o di altre discipline, escluse le lingue straniere)

Scuola: primaria secondaria di I grado secondaria di II grado

Nome CIRCOLO DIDATTICO V.SPONTINI4

Città: MATELICA

Disciplina/e insegnata/e: MATEMATICA /SCIENZE/MUSICA/INFORMATICA

Provenienza degli allievi stranieri: MACEDONIA/ALBANIA/ROMANIA/TUNISIA

1. Durante le Sue lezioni, oltre all'italiano, usa **altre lingue** con gli studenti stranieri? Se sì, quali e per quali scopi?No.
2. Durante le Sue lezioni, gli **allievi italiani**, oltre all'italiano, usano **altre lingue** con gli studenti stranieri? No. Se sì, quali e per quali scopi?
3. Durante le Sue lezioni, **gli allievi stranieri**, oltre all'italiano, usano le loro **lingue materne**? No. Se sì, con chi e per quali scopi?
4. Durante le Sue lezioni, gli **allievi stranieri**, oltre all'italiano e alle lingue materne, usano **altre lingue**?No. Se sì, con chi e per quali scopi?
5. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire **una risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi italiani**? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti? Sono una risorsa per la possibilità di un confronto con altre culture da molti punti di vista, per l'apprendimento della lingua italiana possono essere fonte di costruttivi confronti.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi italiani**

6. Ritieni che **gli allievi italiani** possano costituire una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi stranieri**? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti?

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui gli **allievi italiani** si sono dimostrati una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi stranieri**

Moltissimi, gli alunni italiani per l'apprendimento della lingua sono una ottima risorsa e riescono ad essere i migliori maestri per i loro compagni.

7. Quali **metodologie e attività didattiche** usa o potrebbe usare per far sì che gli studenti fungano da risorsa per i loro reciproci apprendimenti linguistici? Sicuramente molte: lo scambio di modi di dire, di proverbi, fiabe, filastrocche, racconti, leggende possono arricchire lingue e culture presenti in un gruppo classe.

8. Ritieni che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire una **risorsa** per lo sviluppo di una **sensibilizzazione (inter)culturale degli studenti (italiani e stranieri)**? Perché? Perché qualsiasi scambio e contaminazione culturale nel corso della storia ha prodotto un arricchimento delle culture in gioco; penso alla musica, all'arte figurativa, all'architettura, molti dei prodotti migliori sono frutto di uno scambio culturale.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una **risorsa** per l'**arricchimento culturale** degli studenti (italiani e stranieri)

9. Quali **attività e/o progetti** (sia in classe che fuori dalla classe) potrebbero far sì che gli studenti fungano da risorsa per lo sviluppo reciproco di una maggiore **sensibilizzazione (inter)culturale**?

SEZIONE A (riservata ai docenti di italiano e/o di altre discipline, escluse le lingue straniere)

Scuola: primaria secondaria di I grado secondaria di II grado

Nome Istituto: ISTITUTO COMPRENSIVO "G. BOSCO"

Città: VEDELAGO

Disciplina/e insegnata/e: ITALIANO - AMBITO ANTROPOLOGICO - MATEMATICA - SCIENZE - EDUCAZIONI (Compilato dalle due insegnanti delle suddette discipline)

Provenienza degli allievi stranieri: KOSOVO - ROMANIA

1. Durante le Sue lezioni, oltre all'italiano, usa **altre lingue** con gli studenti stranieri? No
2. Durante le Sue lezioni, gli **allievi italiani**, oltre all'italiano, usano **altre lingue** con gli studenti stranieri? Se sì, quali e per quali scopi? No
3. Durante le Sue lezioni, gli **allievi stranieri**, oltre all'italiano, usano le loro **lingue materne**? Se sì, con chi e per quali scopi? Sì, con i compagni della stessa nazionalità per tradurre qualche termine.
4. Durante le Sue lezioni, gli **allievi stranieri**, oltre all'italiano e alle lingue materne, usano **altre lingue**? Se sì, con chi e per quali scopi? No
5. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli allievi italiani? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti? Gli alunni italiani potrebbero usufruire di maggiori rinforzi sulla terminologia, sulla costruzione della frase e nella comprensione

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi italiani**. No, non ci sono aneddoti particolari

6. Ritiene che gli **allievi italiani** possano costituire una risorsa per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi stranieri**? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti? Certamente la condivisione della vita scolastica favorisce l'apprendimento della lingua italiana negli aspetti formali e non formali.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui gli **allievi italiani** si sono dimostrati una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi stranieri**.

7. Quali **metodologie e attività didattiche** usa o potrebbe usare per far sì che gli studenti fungano da risorsa per i loro reciproci apprendimenti linguistici? L'apprendimento cooperativo.
8. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire una risorsa per lo sviluppo di una **sensibilizzazione (inter)culturale degli studenti (italiani e stranieri)**? Perché? Sì, per gli aspetti di condivisione e relazione che caratterizzano la vita scolastica

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di allievi stranieri si è dimostrata una risorsa per l'arricchimento culturale degli studenti (italiani e stranieri).

9. Quali **attività e/o progetti** (sia in classe che fuori dalla classe) potrebbero far sì che gli studenti fungano da risorsa per lo sviluppo reciproco di una maggiore **sensibilizzazione (inter)culturale**? Tutte le attività che favoriscono la conoscenza, lo scambio, la valorizzazione delle diversità.

SEZIONE A (riservata ai docenti di italiano e/o di altre discipline, escluse le lingue straniere)

Scuola: primaria secondaria di I grado secondaria di II grado

Nome Istituto: ISTITUTO COMPRENSIVO “G. BOSCO”

Città: VEDELAGO

Disciplina/e insegnata/e: ITALIANO - MATEMATICA

Provenienza degli allievi stranieri: CINA – ROMANIA – MAROCCO - SENEGAL

1. Durante le Sue lezioni, oltre all’italiano, usa **altre lingue** con gli studenti stranieri? Non mi è capitato finora di usare altre lingue
2. Durante le Sue lezioni, gli **allievi italiani**, oltre all’italiano, usano **altre lingue** con gli studenti stranieri? Se sì, quali e per quali scopi? No
3. Durante le Sue lezioni, gli **allievi stranieri**, oltre all’italiano, usano le loro **lingue materne**? Se sì, con chi e per quali scopi? No
4. Durante le Sue lezioni, gli **allievi stranieri**, oltre all’italiano e alle lingue materne, usano **altre lingue**? Se sì, con chi e per quali scopi? No
5. Ritene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire una **risorsa** per l’apprendimento dell’**italiano** da parte degli **allievi italiani**? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti? Sì, perché si è più puntuali nel verificare la comprensione e questo aiuta anche gli allievi italiani.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una **risorsa** per l’apprendimento dell’**italiano** da parte degli **allievi italiani**. Non ho un aneddoto da raccontare, ma capita più di qualche volta che, verificando se un allievo straniero ha capito si scopre che anche qualche allievo italiano aveva bisogno dello stesso intervento.

6. Ritene che **gli allievi italiani** possano costituire una **risorsa** per l’apprendimento dell’italiano da parte degli **allievi stranieri**? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti? Sì, perché hanno continue opportunità sia in un ambito di socializzazione che di apprendimento di fare esperienza della lingua che non conoscono. Soprattutto si tratta di un’interazione spontanea e motivante.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui **gli allievi italiani** si sono dimostrati una **risorsa** per l’apprendimento dell’**italiano** da parte degli **allievi stranieri**. Nessun aneddoto, ma è l’intenzione continua la risorsa principale.

7. Quali **metodologie e attività didattiche** usa o potrebbe usare per far sì che gli studenti fungano da risorsa per i loro reciproci apprendimenti linguistici? Il lavoro in coppia o a piccoli gruppi e l'apprendimento cooperativo.
8. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire una **risorsa** per lo sviluppo di una **sensibilizzazione (inter)culturale degli studenti (italiani e stranieri)**? Perché? Sì, perché la conoscenza reciproca favorisce l'accettazione e l'integrazione.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una risorsa per **l'arricchimento culturale** degli studenti (italiani e stranieri). Si presentano spesso occasioni in cui i racconti che i bambini fanno delle loro esperienze aprono nuovi orizzonti, agli uni e agli altri.

9. Quali **attività e/o progetti** (sia in classe che fuori dalla classe) potrebbero far sì che gli studenti fungano da risorsa per lo sviluppo reciproco di una maggiore **sensibilizzazione (inter)culturale**? Attività di scambio delle tradizioni culturali e delle abitudini di vita, anche attraverso attività concrete (cibi, balli, canzoni, immagini). Sarebbe interessante e importante che potessero intervenire anche i genitori.

<p>SEZIONE A (riservata ai docenti di <u>italiano e/o di altre discipline, escluse le lingue straniere</u>)</p>
--

Scuola: primaria secondaria di I grado secondaria di II grado

Nome Istituto: ISTITUTO COMPRENSIVO "G. BOSCO"

Città: VEDELAGO

Disciplina/e insegnata/e: ITALIANO - AMBITO ANTROPOLOGICO - MATEMATICA - SCIENZE - EDUCAZIONI (Compilato dalle due insegnanti delle suddette discipline)

Provenienza degli allievi stranieri: KOSOVO - ROMANIA

1. Durante le Sue lezioni, oltre all'italiano, usa **altre lingue** con gli studenti stranieri? No
2. Durante le Sue lezioni, gli **allievi italiani**, oltre all'italiano, usano **altre lingue** con gli studenti stranieri? Se sì, quali e per quali scopi? No
3. Durante le Sue lezioni, gli **allievi stranieri**, oltre all'italiano, usano le loro **lingue materne**? Se sì, con chi e per quali scopi? Sì, con i compagni della stessa nazionalità per tradurre qualche termine.
4. Durante le Sue lezioni, gli **allievi stranieri**, oltre all'italiano e alle lingue materne, usano **altre lingue**? Se sì, con chi e per quali scopi? No
5. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi italiani**? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti? Gli

alunni italiani potrebbero usufruire di maggiori rinforzi sulla terminologia, sulla costruzione della frase e nella comprensione.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi italiani**. No, non ci sono aneddoti particolari.

6. Ritiene che **gli allievi italiani** possano costituire una **risorsa** per l'apprendimento dell'italiano da parte degli **allievi stranieri**? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti? Certamente la condivisione della vita scolastica favorisce l'apprendimento della lingua italiana negli aspetti formali e non formali

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui gli **allievi italiani** si sono dimostrati una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi stranieri**.

7. Quali **metodologie e attività didattiche** usa o potrebbe usare per far sì che gli studenti fungano da risorsa per i loro reciproci apprendimenti linguistici? L'apprendimento cooperativo
8. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire una **risorsa** per lo sviluppo di una **sensibilizzazione (inter)culturale degli studenti (italiani e stranieri)**? Perché? Sì, per gli aspetti di condivisione e relazione che caratterizzano la vita scolastica

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una risorsa per l'**arricchimento culturale** degli studenti (italiani e stranieri). Si presentano spesso occasioni in cui i racconti che i bambini fanno delle loro esperienze aprono nuovi orizzonti, agli uni e agli altri.

9. Quali **attività e/o progetti** (sia in classe che fuori dalla classe) potrebbero far sì che gli studenti fungano da risorsa per lo sviluppo reciproco di una maggiore **sensibilizzazione (inter)culturale**? Tutte le attività che favoriscono la conoscenza, lo scambio, la valorizzazione delle diversità.

SEZIONE A (riservata ai docenti di italiano e/o di altre discipline, escluse le lingue straniere)

Scuola: primaria secondaria di I grado secondaria di II grado

Nome Istituto: ISTITUTO COMPRENSIVO DI VEDELAGO

Città: VEDELAGO

Disciplina/e insegnata/e: TUTTE TRANNE INGLESE E RELIGIONE

Provenienza degli allievi stranieri: NIGERIA- SENEGAL- KOSOVO –

1. Durante le Sue lezioni, oltre all'italiano, usa **altre lingue** con gli studenti stranieri? No
2. Durante le Sue lezioni, gli **allievi italiani**, oltre all'italiano, usano **altre lingue** con gli studenti stranieri? Se sì, quali e per quali scopi? No
3. Durante le Sue lezioni, gli **allievi stranieri**, oltre all'italiano, usano le loro **lingue materne**? Se sì, con chi e per quali scopi? No
4. Durante le Sue lezioni, gli **allievi stranieri**, oltre all'italiano e alle lingue materne, usano **altre lingue**? Se sì, con chi e per quali scopi? No
5. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi italiani**? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti? Sì, perché l'alunno italiani per farsi capire bene dal compagno straniero è stimolato a pronunciare correttamente le parole o formulare le frasi.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi italiani**.

6. Ritiene che **gli allievi italiani** possano costituire una **risorsa** per l'apprendimento dell'italiano da parte degli **allievi stranieri**? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti? Sì, perché parlando in lingua italiana anche gli alunni stranieri sono "costretti" ad imparare

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui gli **allievi italiani** si sono dimostrati una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi stranieri**.

7. Quali **metodologie e attività didattiche** usa o potrebbe usare per far sì che gli studenti fungano da risorsa per i loro reciproci apprendimenti linguistici? Nella drammatizzazione di alcuni racconti.
8. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire una **risorsa** per lo sviluppo di una **sensibilizzazione (inter)culturale degli studenti (italiani e stranieri)**? Perché? Sicuramente perché avviene uno scambio di idee.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una risorsa per **l'arricchimento culturale** degli studenti (italiani e stranieri). Durante una lettura sulle abitudini dei bambini in Nigeria, il bambino straniero (Niger) ci ha aiutato a pronunciare correttamente alcuni nomi e cibi.

9. Quali **attività e/o progetti** (sia in classe che fuori dalla classe) potrebbero far sì che gli studenti fungano da risorsa per lo sviluppo reciproco di una maggiore **sensibilizzazione (inter)culturale**?

SEZIONE A (riservata ai docenti di italiano e/o di altre discipline, escluse le lingue straniere)

Scuola: primaria secondaria di I grado secondaria di II grado

Nome Istituto: ISTITUTO COMPRENSIVO DI VEDELAGO

Città: VEDELAGO

Disciplina/e insegnata/e: TUTTE TRANNE INGLESE E RELIGIONE (Il presente questionario è compilato da due insegnanti)

Provenienza degli allievi stranieri: ROMANIA- SENEGAL- GHANA

1. Durante le Sue lezioni, oltre all'italiano, usa **altre lingue** con gli studenti stranieri? No
2. Durante le Sue lezioni, gli **allievi italiani**, oltre all'italiano, usano **altre lingue** con gli studenti stranieri? Se sì, quali e per quali scopi? No
3. Durante le Sue lezioni, gli **allievi stranieri**, oltre all'italiano, usano le loro **lingue materne**? Se sì, con chi e per quali scopi? No, al massimo dicono come si dice un nome nella loro lingua o se nella loro lingua una parola italiana ha un altro significato (solo il bambino della Romania)
4. Durante le Sue lezioni, gli **allievi stranieri**, oltre all'italiano e alle lingue materne, usano **altre lingue**? Se sì, con chi e per quali scopi? No. E' capitato che solo la bambina del Ghana dimostri di parlare anche inglese.
5. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi italiani**? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti? Sì, perché la presenza di alunni stranieri "costringe" l'insegnante a verificare maggiormente la comprensione del proprio linguaggio da parte degli alunni. Tale comprensione può passare attraverso gli alunni italiani che spiegano agli alunni stranieri il significato di alcuni termini. Ciò consente di verificare se anche gli italiani lo conoscono. (Mai dare niente per scontato).

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi italiani**.

6. Ritiene che **gli allievi italiani** possano costituire una **risorsa** per l'apprendimento dell'italiano da parte degli **allievi stranieri**? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti? Sì, perché parlando in lingua italiana anche gli alunni stranieri sono "costretti" ad imparare

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui gli **allievi italiani** si sono dimostrati una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi stranieri**.

7. Quali **metodologie e attività didattiche** usa o potrebbe usare per far sì che gli studenti fungano da risorsa per i loro reciproci apprendimenti linguistici? La conversazione guidata, il lavoro a coppie o in piccoli gruppi.

8. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire una **risorsa** per lo sviluppo di una **sensibilizzazione (inter)culturale degli studenti (italiani e stranieri)**? Perché? Sì, perché permette di conoscere usi e costumi di altre nazioni dai diretti interessati.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una risorsa per **l'arricchimento culturale** degli studenti (italiani e stranieri). Raccontare come sono trascorse le feste natalizie ha permesso di ascoltare modi diversi di festeggiare ricorrenze comuni.

9. Quali **attività e/o progetti** (sia in classe che fuori dalla classe) potrebbero far sì che gli studenti fungano da risorsa per lo sviluppo reciproco di una maggiore **sensibilizzazione (inter)culturale**?

Attività teatrali ed espressive in genere riferite alle varie culture;

confronti di abitudini e tradizioni

b. Questionari dei docenti specialisti di lingua straniera

SEZIONE B (sezione riservata ai docenti di lingue straniere)

Scuola: primaria secondaria di I grado secondaria di II grado

Nome Istituto:

Città:

Lingua straniera insegnata: INGLESE

Provenienza degli allievi stranieri: CINA (in prevalenza), FILIPPINE, ALBANIA, RUSSIA, AFRICA, COLOMBIA.

1. Durante le Sue lezioni, quando gli **allievi (italiani e stranieri)** usano la **lingua straniera insegnata** e quando usano invece l'**italiano**? GLI ALUNNI USANO LA LINGUA INGLESE PER SVOLGERE DIALOGHI, CORREZIONE DI ESERCIZI, LETTURE DI BRANI O PER CHIEDERE QUALCOSA SEMPLICE ALL'INSEGNANTE (soprattutto i più grandi)
2. Durante le Sue lezioni, gli **allievi stranieri** usano la loro **lingua materna**? Se sì, per quali scopi? ALCUNE VOLTE SÌ PERCHÉ SENTONO IL BISOGNO DI COMUNICARE FRA LORO PER AVERE DELLE CONFERME SULLO SVOLGIMENTO DI ALCUNI ESERCIZI O PER CAPIRE MEGLIO UN COMANDO.
3. La **lingua straniera insegnata** coincide con la lingua materna e/o seconda di allievi stranieri presenti nelle Sue classi? Se sì, quali lingue? NELLE CLASSI I E V HO DUE ALUNNI LA CUI SECONDA LINGUA È L'INGLESE, PERCHÉ HANNO IL PADRE AUSTRALIANO.
4. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire **una risorsa** per l'apprendimento della **lingua straniera** da parte degli **allievi italiani**? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti? LA PRESENZA DI ALLIEVI STRANIERI È SEMPRE UNA RICCHEZZA, BASTEREBBE

AVERE GLI STRUMENTI PER POTER AIUTARE QUESTI ALUNNI A CURARE LA LINGUA E A SEGUIRE LE LEZIONI. POSSONO ESSERE FATTI MOLTI ACCOSTAMENTI, SIA DI CARATTERE LINGUISTICO CHE CULTURALE.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una **risorsa** per l'apprendimento, da parte degli **allievi italiani**, della **lingua straniera insegnata**. SPESSO I BAMBINI STRANIERI FANNO COLLEGAMENTI ALLA LORO CULTURA SOPRATTUTTO QUANDO FACCIAMO CULTURA. INOLTRE MOLTI BAMBINI CINESI FREQUENTANO UNA SCUOLA CINESE DOVE SI INSEGNA ANCHE INGLESE. ALCUNE VOLTE PORTANO NOTIZIE, CONFRONTI, CONSIDERAZIONI.

5. Ritiene che **gli allievi italiani** possano costituire una **risorsa** per l'apprendimento della **lingua straniera** da parte degli **allievi stranieri**? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti? GLI ALUNNI ITALIANI POSSONO AIUTARE I COMPAGNI NELLO SVOLGIMENTO DEGLI ESERCIZI LAVORANDO IN GRUPPO.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui gli **allievi italiani** si sono dimostrati una **risorsa** per l'apprendimento, da parte degli **allievi stranieri**, della **lingua straniera insegnata**. SPESSO GLI ALUNNI ITALIANI AIUTANO GLI ALLIEVI STRANIERI, FACENDO LORO VEDERE COME SI SVOLGONO GLI ESERCIZI.

6. Quali **metodologie e attività didattiche** usa o potrebbe usare per far sì che gli studenti fungano da risorsa per i loro reciproci apprendimenti linguistici? **PRIVILEGIARE GLI INPUT ORALI, SVILUPPARE E APPREZZARE ABILITA' ORALI, SVILUPPARE LESSICO E CONOSCENZE FONETICHE.**
7. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire una **risorsa** per lo sviluppo di una **sensibilizzazione interculturale degli studenti (italiani e stranieri)**? Perché? SICURAMENTE SÌ. E' UNA RICCHEZZA SIA CULTURALE CHE UMANA, PERCHE' DEVE AIUTARE AD "ANDARE VERSO L'ALTRO"

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una risorsa per l'**arricchimento culturale** degli studenti (italiani e stranieri) QUANDO PARLANO DEI LORO USI E COSTUMI, DELLE LORO FESTE E ABITUDINI.

8. Quali **attività e/o progetti** (sia in classe che fuori dalla classe) potrebbero far sì che gli studenti fungano da risorsa per lo sviluppo reciproco di una maggiore **sensibilizzazione (inter)culturale**? ORGANIZZARE DELLE LEZIONI DI CULTURE COMPARATE, SPERIMENTANDO ANCHE "ATTIVAMENTE" LE DIVERSE CULTURE

SEZIONE B (sezione riservata ai docenti di lingue straniere)

Scuola: primaria **X** secondaria di I grado secondaria di II grado

Nome Istituto: I.C. PINDEMONTE

Città: PESCANTINA (VR)

Lingua straniera insegnata: INGLESE

Provenienza degli allievi stranieri: ROMANIA, ALBANIA, GHANA, THAILANDIA, COSTA D'AVORIO, COLOMBIA

1. Durante le Sue lezioni, quando gli **allievi (italiani e stranieri)** usano la **lingua straniera insegnata** e quando usano invece l'**italiano**? Usano sempre l'inglese per andare in bagno, rispondere all'appello, chiedere di fare un gioco, chiedere il significato di una parola. Usano l'italiano (troppo a dire il vero, nonostante le raccomandazioni) per avere spiegazioni sulle consegne.
2. Durante le Sue lezioni, gli **allievi stranieri** usano la loro **lingua materna**? Se sì, per quali scopi? No.
3. La **lingua straniera insegnata** coincide con la lingua materna e/o seconda di allievi stranieri presenti nelle Sue classi? Se sì, quali lingue. Sì, l'inglese per i ghanesi.
4. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire una **risorsa** per l'apprendimento della **lingua straniera** da parte degli **allievi italiani**? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti? Sì, perché la lingua diventa un terreno comune di apprendimento per italiani e stranieri, anzi spesso durante le ore di inglese o sono avvantaggiati (se è la loro seconda lingua nel loro Paese di origine) o si sentono alla pari con gli alunni italiani.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una **risorsa** per l'apprendimento, da parte degli **allievi italiani**, della **lingua straniera insegnata**.

5. Ritiene che **gli allievi italiani** possano costituire una **risorsa** per l'apprendimento della **lingua straniera** da parte degli **allievi stranieri**? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti? Sì, perché possono coinvolgerli a volte meglio dell'insegnante.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui gli **allievi italiani** si sono dimostrati una **risorsa** per l'apprendimento, da parte degli **allievi stranieri**, della **lingua straniera insegnata**. Attività di coppia o in piccolo gruppo, interviste, ascolto attivo di canzoni.

6. Quali **metodologie e attività didattiche** usa o potrebbe usare per far sì che gli studenti fungano da risorsa per i loro reciproci apprendimenti linguistici? Sì certamente perché è una fonte di nuove culture, usi e costumi, trasversale a tutte le materie
7. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire una **risorsa** per lo sviluppo di una **sensibilizzazione interculturale degli studenti (italiani e stranieri)**? Perché? Spesso ai nostri bambini stranieri chiediamo com'era la scuola nel loro Paese d'origine ed è sta l'occasione per la pubblicazione di un articolo sul giornalino della scuola. Abbiamo anche presentato un Paese Africano a due classi in cui era presente un bambino ghanese ed è stato molto interessante per tutti.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una risorsa per l'**arricchimento culturale** degli studenti (italiani e stranieri) QUANDO PARLANO DEI LORO USI E COSTUMI, DELLE LORO FESTE E ABITUDINI.

8. Quali **attività** e/o **progetti** (sia in classe che fuori dalla classe) potrebbero far sì che gli studenti fungano da risorsa per lo sviluppo reciproco di una maggiore **sensibilizzazione (inter)culturale**? Laboratori interculturali a scuola, occasioni di ritrovo fuori dalla scuola (attività sportive, attività parrocchiali).

SCUOLA SECONDARIA DI I GRADO

a. *Questionari dei docenti di italiano, storia, geografia e matematica.*

SEZIONE A (riservata ai docenti di <u>italiano e/o di altre discipline</u>, <u>escluse le lingue straniere</u>)
--

Scuola: primaria secondaria di I grado secondaria di II grado

Nome Istituto: I.C. "E.MATTEI"

Città: Matelica (MC)

Disciplina/e insegnata/e: ITALIANO, STORIA, GEOGRAFIA

Provenienza degli allievi stranieri: SOPRATTUTTO ALBANESE E MACEDONE, CON ALCUNI RUMENI E ALCUNI MAGHREBINI

1. Durante le Sue lezioni, oltre all'italiano, usa **altre lingue** con gli studenti stranieri? Se sì, quali e per quali scopi? L'italiano è la lingua "assoluta", ma saltuariamente – per lo più a livello lessicale – il ricorso a parole inglesi, francesi, spagnole, ovvero la richiesta fatta direttamente a loro di tradurre una parola, può assumere piacevoli esiti nel confronto tra le lingue. Discorso a parte merita l'uso del dialetto per cui cfr. *infra*
2. Durante le Sue lezioni, gli **allievi italiani**, oltre all'italiano, usano **altre lingue** con gli studenti stranieri? Se sì, quali e per quali scopi? Altre lingue mai... il dialetto è sicuramente presente nel tessuto sociale, o meglio, i dialetti, perché – accanto agli 'autoctoni' – ci sono molti figli di immigrati dalle regioni meridionali (Puglia, Campania e Sicilia) ed è mia abitudine mostrar loro come anche i dialetti rappresentano una ricchezza linguistica non indifferente. Spesso è utile per far comprendere anche la differenza tra Albanese e Macedone che – a quanto mi raccontano i mediatori linguistici – sono in un rapporto simile a quello che c'è da noi tra lingua italiana e alcuni dialetti.
3. Durante le Sue lezioni, **gli allievi stranieri**, oltre all'italiano, usano le loro **lingue materne**? Se sì, con chi e per quali scopi? Raramente... se lo fanno, avviene in contrasti con loro coetanei e connazionali e per fini – generalmente – offensivi. Discorso a parte le situazioni di peer tutoring create anche e soprattutto sotto la spinta dell'insegnante quando c'è un alunno NAI.

4. Durante le Sue lezioni, gli **allievi stranieri**, oltre all'italiano e alle lingue materne, usano **altre lingue**? Se sì, con chi e per quali scopi? No. Praticamente mai.
5. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi italiani**? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti? È forse banale, ma dipende molto da come viene impostata la lezione. Tutte le volte che l'attenzione viene posta sulla diversità linguistica (compresi i dialetti) da analizzare come ricchezza, gli stranieri (che in quel caso parlano una lingua altra come i loro compagni dialettofoni rispetto all'italiano) si sentono meno esclusi e gli italiani motivati a capire che la lingua è una convenzione e che nessuno può dirsi depositario dei segreti della comunicazione. Questa nasce da uno sforzo comune e il paragone – lessicale in primis (poiché alle scuole medie non è facile proporre altro) e poi morfo-sintattico – risulta altamente motivante per l'apprendimento.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi italiani**

6. Ritiene che **gli allievi italiani** possano costituire una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi stranieri**? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti? *Cfr. supra*

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui gli **allievi italiani** si sono dimostrati una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi stranieri**

7. Quali **metodologie e attività didattiche** usa o potrebbe usare per far sì che gli studenti fungano da risorsa per i loro reciproci apprendimenti linguistici? Lavorare per gruppi aiuta sicuramente. A livello di attività una in particolare che è la traduzione di brani di epica (I media) o letteratura (II e III) nei vari dialetti e lingue presenti; per l'arricchimento lessicale (anche se gli stranieri trovano più difficoltà non avendo una famiglia alle spalle in grado di aiutarli) la cosiddetta "parafrasi al contrario", ovvero si fornisce loro una frase in italiano semistandard di registro quotidiano chiedendo loro di trasformarla in italiano aulico, poetico, attraverso il ricorso (mediato dal dizionario) a termini desueti e costruzioni tipiche del linguaggio poetico.

8. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire una **risorsa** per lo sviluppo di una **sensibilizzazione (inter)culturale degli studenti (italiani e stranieri)**? Perché? Assolutamente sì, se dal piano meramente linguistico il lavoro su descritto viene allargato a fattori della vita di famiglia, delle usanze e delle tradizioni.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una **risorsa** per l'**arricchimento culturale** degli studenti (italiani e stranieri)

La cena (o merenda in base agli orari) internazionale in cui ognuno porta un piatto tipico del proprio paese, accompagnato magari da oggetti, vestiti e immagini, raccontando episodi di vita (soprattutto quando tornano a casa l'estate).

9. Quali **attività e/o progetti** (sia in classe che fuori dalla classe) potrebbero far sì che gli studenti fungano da risorsa per lo sviluppo reciproco di una maggiore **sensibilizzazione (inter)culturale**? Ne esistono molti e ben fatti da tante scuole e

istituzioni... l'importante è avere prima la collaborazione dei colleghi e la disponibilità dell'Istituzione scuola e delle Istituzioni locali... cosa – purtroppo – tutt'altro che scontata.

SEZIONE A (riservata ai docenti di italiano e/o di altre discipline, escluse le lingue straniere)

Scuola: primaria secondaria di I grado X secondaria di II grado
Nome Istituto: SCUOLA SEC. I GRADO "A.FOGAZZARO"

Città: COMO (COMO-REBBIO)

Disciplina/e insegnata/e: ITALIANO

Provenienza degli alunni stranieri: (1), FILIPPINE (1) ROMANIA (1), RUSSIA (1), MOLDAVIA (1), FILIPPINE (1); NATI A COMO DA FAMIGLIE NON ITALOFONE: TURCHIA (2), ECUADOR

1. Durante le Sue lezioni, oltre all'italiano, usa **altre lingue** con gli studenti stranieri? Se sì, quali e per quali scopi? No
2. Durante le Sue lezioni, gli **allievi italiani**, oltre all'italiano, usano **altre lingue** con gli studenti stranieri? Se sì, quali e per quali scopi? No
3. Durante le Sue lezioni, **gli alunni stranieri**, oltre all'italiano, usano le loro **lingue materne**? Se sì, con chi e per quali scopi? No, perché erano diverse tra loro e perché i ragazzi non erano ancora amici al di fuori dell'ambiente scolastico. Un alunno madrelingua turca, però, era ripetente. Le colleghe mi hanno detto che tra i motivi della sua bocciatura c'è stato anche il seguente: con gli altri due alunni turchi della precedente classe parlava in turco per fare commenti volgari nei confronti delle insegnanti, delle compagne e, in generale, per commentare quanto accadeva in classe. Il contenuto delle conversazioni veniva riferito alle colleghe da uno dei restanti due.
4. Durante le Sue lezioni, gli **allievi stranieri**, oltre all'italiano e alle lingue materne, usano **altre lingue**? Se sì, con chi e per quali scopi? No
5. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire **una risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **alunni italiani**? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti? Sì, perché le domande, i dubbi, le incertezze rilevate dagli alunni stranieri possono aiutare anche gli alunni italiani a riflettere sulla lingua.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi italiani**.

6. Ritiene che **gli allievi italiani** possano costituire una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi stranieri**? Perché? Sì, perché lo scambio tra pari in un contesto comunicativo è sempre arricchente. Gli allievi italiani possono contribuire quasi spontaneamente all'acquisizione della competenza comunicativa in Italiano degli alunni stranieri.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui gli **allievi italiani** si sono dimostrati una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** degli **allievi stranieri**.

7. Quali **metodologie e attività didattiche** usa o potrebbe usare per far sì che gli studenti fungano da risorsa per i loro reciproci apprendimenti linguistici? Due anni fa non avevo frequentato il corso base Alias e non stavo frequentando il master Itals, quindi mi sono limitata a proporre attività didattiche dietro il suggerimento del buon senso. Es.: lavori di gruppo, attività ludiche (zeppe, anagrammi, cruciverba, completamenti, ecc...).
8. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire una **risorsa** per lo sviluppo di una **sensibilizzazione (inter)culturale degli studenti (italiani e stranieri)**? Perché? Sì, perché permette a tutti gli studenti di operare continuamente un esercizio di decentramento culturale, relativizzazione culturale, cambiamento del punto di vista.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una **risorsa** per l'**arricchimento culturale** degli studenti (italiani e stranieri).

9. Quali **attività e/o progetti** (sia in classe che fuori dalla classe) potrebbero far sì che gli studenti fungano da risorsa per lo sviluppo reciproco di una maggiore **sensibilizzazione (inter)culturale**? La partecipazione ai vari progetti sull'intercultura organizzati dai Consigli di classe; la realizzazione di spettacoli teatrali sul tema; UD impostate in modo interculturale; attività/progetti in cui vengono coinvolti i mediatori culturali e le famiglie.

SEZIONE A (riservata ai docenti di <u>italiano e/o di altre discipline, escluse le lingue straniere</u>)

Scuola: primaria secondaria di I grado secondaria di II grado
Nome Istituto:
Città:

Disciplina/e insegnata/e: LETTERE

Provenienza degli allievi stranieri: ALBANIA- MACEDONIA

1. Durante le Sue lezioni, oltre all'italiano, usa **altre lingue** con gli studenti stranieri? Se sì, quali e per quali scopi? No
2. Durante le Sue lezioni, gli **allievi italiani**, oltre all'italiano, usano **altre lingue** con gli studenti stranieri? Se sì, quali e per quali scopi? No

3. Durante le Sue lezioni, **gli allievi stranieri**, oltre all'italiano, usano le loro **lingue materne**? Se sì, con chi e per quali scopi? No
4. Durante le Sue lezioni, gli **allievi stranieri**, oltre all'italiano e alle lingue materne, usano **altre lingue**? Se sì, con chi e per quali scopi? No
5. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi italiani**? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti? Riflessioni sull'aspetto grammaticale delle singole parole, delle locuzioni più comunemente usate, dell'uso in generale di formule acquisite.
Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi italiani**
6. Ritiene che **gli allievi italiani** possano costituire una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi stranieri**? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti? Stimolati al dialogo e al confronto.
Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui gli **allievi italiani** si sono dimostrati una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi stranieri**
7. Quali **metodologie e attività didattiche** usa o potrebbe usare per far sì che gli studenti fungano da risorsa per i loro reciproci apprendimenti linguistici?
Per es. ascolto di una canzone, visione di un film, discussione in classe...
8. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire una **risorsa** per lo sviluppo di una **sensibilizzazione (inter)culturale degli studenti (italiani e stranieri)**? Perché? Confronto tra culture diverse, abitudini...
Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una **risorsa** per l'**arricchimento culturale** degli studenti (italiani e stranieri)
9. Quali **attività e/o progetti** (sia in classe che fuori dalla classe) potrebbero far sì che gli studenti fungano da risorsa per lo sviluppo reciproco di una maggiore **sensibilizzazione (inter)culturale**? Gite e uscite didattiche

SEZIONE A (riservata ai docenti di <u>italiano e/o di altre discipline, escluse le lingue straniere</u>)

Scuola: primaria secondaria di I grado secondaria di II grado

Nome Istituto: XIII I.C. PADOVA – TARTINI

Città: Padova

Disciplina/e insegnata/e: STORIA E GEOGRAFIA

Provenienza degli allievi stranieri: BANGLADESH, MOLDAVIA E FILIPPINE (NEOARRIVATI A SETTEMBRE); MOLDAVIA, ROMANIA, SENEGAL, ALBANIA, NIGERIA (IN ITALIA DA ALMENO 4 ANNI O NATI IN ITALIA)

1. Durante le Sue lezioni, oltre all'italiano, usa **altre lingue** con gli studenti stranieri? Se sì, quali e per quali scopi? No, solo l'italiano. A volte chiedo agli studenti stranieri di usare la loro linguamadre tra loro
2. Durante le Sue lezioni, gli **allievi italiani**, oltre all'italiano, usano **altre lingue** con gli studenti stranieri? Se sì, quali e per quali scopi? No
3. Durante le Sue lezioni, **gli allievi stranieri**, oltre all'italiano, usano le loro **lingue materne**? Se sì, con chi e per quali scopi? Qualche volta, ma non spontaneamente, solo su mia stimolazione
4. Durante le Sue lezioni, gli **allievi stranieri**, oltre all'italiano e alle lingue materne, usano **altre lingue**? Se sì, con chi e per quali scopi? No
5. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire **una risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi italiani**? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti? Di sicuro una risorsa, anche se non è semplice lavorare in classi multietniche se non si mettono in atto strategie didattiche specifiche e compiti differenziati. Riuscire a trasformare la classe da multiculturale a interculturale è una grossa sfida per il docente ma porta a una maggiore apertura alle culture altre e linguisticamente offre vantaggi.
Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi italiani**. La scorsa settimana in una prima media (ora di geografia) stavamo studiando i vulcani. Sapendo che le Filippine sono una zona ricca di vulcani, ho coinvolto la studentessa filippina che la lezione seguente ha portato delle immagini di imponenti vulcani filippini. La classe è rimasta sorpresa e le ha fatto delle domande. Nell'altra prima con il ragazzo bangalese abbiamo ricostruito il significato dei colori della bandiera del suo paese
6. Ritiene che **gli allievi italiani** possano costituire una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi stranieri**? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti? Sì, possono fornire un aiuto importante per i compagni stranieri come modelli linguistici e per l'insegnante che può assegnare loro la funzione di tutor dei compagni non italofoeni (a turno, cambiando di settimana in settimana).
Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui gli **allievi italiani** si sono dimostrati una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi stranieri**. Ogni tanto chiedo agli studenti italiani di procurare delle immagini sugli argomenti che stiamo studiando per darle agli studenti stranieri (neoarrivati) con cui facciamo un lavoro sui quaderni sul lessico e sulla scrittura di brevi didascalie; qualche mese fa una compagna italiana ha aiutato la compagna filippina a imparare i nomi e la localizzazione delle regioni italiane alla compagna filippina avevo chiesto di insegnare alla compagna italiana i nomi delle isole delle Filippine
7. Quali **metodologie e attività didattiche** usa o potrebbe usare per far sì che gli studenti fungano da risorsa per i loro reciproci apprendimenti linguistici? Peer tutoring, cooperative learning, utilizzo di immagini, disegni, rappresentazioni

grafiche o visive fatti dagli studenti, Scambio di quaderni, correzione reciproca di attività e prove di verifica, Scrittura di testi ad alta comprensibilità, Creazione di glossari plurilingui

8. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire una **risorsa** per lo sviluppo di una **sensibilizzazione (inter)culturale degli studenti (italiani e stranieri)**? Perché? Confronto tra culture diverse, abitudini...
Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una **risorsa** per l'**arricchimento culturale** degli studenti (italiani e stranieri)
9. Quali **attività e/o progetti** (sia in classe che fuori dalla classe) potrebbero far sì che gli studenti fungano da risorsa per lo sviluppo reciproco di una maggiore **sensibilizzazione (inter)culturale**? Gite e uscite didattiche

SEZIONE A (riservata ai docenti di italiano e/o di altre discipline, escluse le lingue straniere)

Scuola: primaria secondaria di I grado secondaria di II grado

Nome Istituto: VARIE SCUOLE MEDIE DELLA PROVINCIA DI MODENA (SONO PRECARIA ANNUALE). L'ANNO SCORSO SCUOLA MEDIA VOLTA DI BOMPORTO

Città: PROVINCIA DI MODENA

Disciplina/e insegnate: ITALIANO STORIA E GEOGRAFIA

Provenienza degli alunni stranieri: VARIA (PAKISTAN, MAROCCO, INDIA, BIELORUSSIA)

1. Durante le Sue lezioni, oltre all'italiano, usa **altre lingue** con gli studenti stranieri? Se sì, quali e per quali scopi? Raramente uso inglese e francese con studenti indiani o nordafricani per tradurre qualche parola che non capiscono neppure dopo diversi tentativi di parafrasi. Spesso non la capiscono neanche nella lingua ponte (e quindi l'utilizzo di altre lingue risulta poco utile).
2. Durante le Sue lezioni, gli **allievi italiani**, oltre all'italiano, usano **altre lingue** con gli studenti stranieri? Se sì, quali e per quali scopi? No
3. Durante le Sue lezioni, **gli alunni stranieri**, oltre all'italiano, usano le loro **lingue materne**? Se sì, con chi e per quali scopi? Raramente visto che di solito non vengono inseriti nelle classi studenti provenienti dallo stesso paese. Capita a volte nelle ore di laboratorio che uno studente che ha capito una parola la traduca ad un altro nella comune lingua materna
4. Durante le Sue lezioni, gli **allievi stranieri**, oltre all'italiano e alle lingue materne, usano **altre lingue**? Se sì, con chi e per quali scopi? no
5. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire **una risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **alumni italiani**? Perché? Quali aspetti

della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti? Spesso gli allievi stranieri fanno più domande, soprattutto sul significato delle parole e fanno sì che gli italiani diano meno per scontato di conoscerlo

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi italiani**.

6. Ritieni che **gli allievi italiani** possano costituire una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi stranieri**? Perché? sì, soprattutto per l'apprendimento della lingua della comunicazione e delle espressioni locali o dialettali che aiutano anche per l'inserimento.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui gli **allievi italiani** si sono dimostrati una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** degli **allievi stranieri**.

7. Quali **metodologie e attività didattiche** usa o potrebbe usare per far sì che gli studenti fungano da risorsa per i loro reciproci apprendimenti linguistici? Personalmente utilizzo il lavoro di gruppo formando gruppi misti

8. Ritieni che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire una **risorsa** per lo sviluppo di una **sensibilizzazione (inter)culturale degli studenti (italiani e stranieri)**? Perché? Conoscere e fare amicizia con persone provenienti da altri paesi favorisce sicuramente la curiosità e la voglia di sapere di più e quindi sensibilizza verso il diverso impedendo che i pregiudizi abbiano la meglio. Devo però dire che non mi è ancora capitato (ho sempre lavorato in piccole scuole di provincia) di vedere vere amicizie che continuano anche dopo gli anni della scuola. Decisamente sì, visto che confrontarsi con culture diverse è sempre motivo di arricchimento. Avere in classe testimonianze di alunni che hanno vissuto in altri paesi significa per esempio rendere più reali i contenuti che si studiano in geografia oppure venire a sapere che esistono altre scuole con usanze e tradizioni diverse. Insomma è un'occasione di confronto. Peccato che gli stessi stranieri spesso non si riconoscano come risorsa, anzi si vergognino della loro diversità e facciano di tutto per omologarsi.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una **risorsa** per l'**arricchimento culturale** degli studenti (italiani e stranieri). Chiedo agli alunni stranieri di raccontare alcune loro esperienze (magari riferite a un testo che parla del loro paese di origine)

9. Quali **attività e/o progetti** (sia in classe che fuori dalla classe) potrebbero far sì che gli studenti fungano da risorsa per lo sviluppo reciproco di una maggiore **sensibilizzazione (inter)culturale**? Ad esempio la conoscenza anche tra i genitori. Spesso sono loro ad essere diffidenti e a trasmettere la loro diffidenza ai figli ostacolando lo sviluppo di rapporti tra alunni di diverse culture.

SEZIONE A (riservata ai docenti di italiano e/o di altre discipline, escluse le lingue straniere)

Scuola: primaria secondaria di I grado X secondaria di II grado

Nome Istituto: CONVITTO NAZIONALE CICOGNINI

Città: PRATO

Disciplina/e insegnata/e: ITALIANO – STORIA – GEOGRAFIA (IN UNA CLASSE SECONDA); ITALIANO – STORIA (IN UNA CLASSE PRIMA)

Provenienza degli allievi stranieri: CINA, ROMANIA

1. Durante le Sue lezioni, oltre all'italiano, usa **altre lingue** con gli studenti stranieri? Se sì, quali e per quali scopi? No; di solito per spiegare l'etimologia di una parola posso ricorrere ad altre lingue (latino; greco; inglese nel caso si tratti di un anglismo; francese per un francesismo; tedesco per spiegare eventualmente l'origine della parola, per esempio con il nome della città di Strasburgo) ma utilizzo questo metodo con tutta la classe.

2. Durante le Sue lezioni, gli **allievi italiani**, oltre all'italiano, usano **altre lingue** con gli studenti stranieri? Se sì, quali e per quali scopi? No

3. Durante le Sue lezioni, **gli alunni stranieri**, oltre all'italiano, usano le loro **lingue materne**? Se sì, con chi e per quali scopi? Durante le lezioni in generale i ragazzi cinesi possono talvolta usare la lingua materna per spiegare al compagno cinese meno esperto in italiano una parola che non ha compreso, ma di solito non usano la loro lingua materna durante le lezioni; invece a ricreazione si uniscono con i ragazzi cinesi delle altre classi e a quel punto tra loro parlano esclusivamente in cinese.

4. Durante le Sue lezioni, gli **allievi stranieri**, oltre all'italiano e alle lingue materne, usano **altre lingue**? Se sì, con chi e per quali scopi? Abbiamo un rumeno e un ucraino come convittori, di 12 e 13 anni e loro quando si trovano insieme sono soliti parlare in russo, lingua che conoscono entrambi, cioè usano una loro seconda lingua comune.

5. Ritieni che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire **una risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **alumni italiani**? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti? La presenza di allievi stranieri in classe può costituire una risorsa per l'apprendimento dell'italiano da parte degli allievi italiani per approfondire le strutture della grammatica.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi italiani**.

6. Ritieni che **gli allievi italiani** possano costituire una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi stranieri**? Perché? Ritengo che gli allievi italiani possano costituire una risorsa per l'apprendimento dell'italiano da parte degli allievi stranieri nell'aspetto preminente della lingua per la comunicazione.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui gli **allievi italiani** si sono dimostrati una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** degli **allievi stranieri**.

7. Quali **metodologie e attività didattiche** usa o potrebbe usare per far sì che gli studenti fungano da risorsa per i loro reciproci apprendimenti linguistici? Le unità didattiche stratificate e differenziate; l'apprendimento tramite cooperative learning; l'aiuto del compagno "più forte" verso quello "più debole" nell'esecuzione di compiti assegnati per casa (che nel convitto si svolgono durante lo studio pomeridiano).

8. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire una **risorsa** per lo sviluppo di una **sensibilizzazione (inter)culturale degli studenti (italiani e stranieri)**? Perché? Ritengo che la presenza di allievi stranieri in classe possa costituire una risorsa per lo sviluppo di una sensibilizzazione (inter)culturale degli studenti (italiani e stranieri) perché si abituano ad osservare il mondo con una maggiore apertura mentale e con punti di vista differenti da quello abituale; inoltre hanno la possibilità di venire a conoscenza di problematiche che coinvolgono loro coetanei e delle quali gli studenti italiani non potrebbero mai immaginare l'esistenza.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una **risorsa** per l'**arricchimento culturale** degli studenti (italiani e stranieri).

9. Quali **attività e/o progetti** (sia in classe che fuori dalla classe) potrebbero far sì che gli studenti fungano da risorsa per lo sviluppo reciproco di una maggiore **sensibilizzazione (inter)culturale**?

SEZIONE A (riservata ai docenti di italiano e/o di altre discipline, escluse le lingue straniere)

Scuola: primaria secondaria di I grado secondaria di II grado

Nome Istituto: SER LAPO MAZZEI (I. C.) MARCO POLO

Città: PRATO

Disciplina/e insegnata/e: ITALIANO, STORIA E GEOGRAFIA

Provenienza degli allievi stranieri: ALBANIA, BANGLADESH, CINA, MAROCCO, PAKISTAN, ROMANIA, TUNISIA, TURCHIA.

1. Durante le Sue lezioni, oltre all'italiano, usa **altre lingue** con gli studenti stranieri? Se sì, quali e per quali scopi? No.

2. Durante le Sue lezioni, gli **allievi italiani**, oltre all'italiano, usano **altre lingue** con gli studenti stranieri? Se sì, quali e per quali scopi? No

3. Durante le Sue lezioni, **gli alunni stranieri**, oltre all'italiano, usano le loro **lingue materne**? Se sì, con chi e per quali scopi? Sì, per comunicare tra di loro, sia relativamente ad aspetti della loro vita personale che per questioni di studio. Gli alunni stranieri che conoscono bene l'italiano svolgono anche, nella loro lingua materna, un ruolo di "mediazione" tra docenti, alunni italiani o di altra lingua, e i loro connazionali in fase di alfabetizzazione.

4. Durante le Sue lezioni, gli **allievi stranieri**, oltre all'italiano e alle lingue materne, usano **altre lingue**? Se sì, con chi e per quali scopi? No

5. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **alunni italiani**? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti? Gli alunni in fase di alfabetizzazione, a mio avviso, non costituiscono una risorsa per l'apprendimento dell'italiano da parte degli allievi italiani. Gli alunni di lingua materna diversa dall'italiano ma scolarizzati in Italia, invece, possono essere una risorsa: per gli alunni italiani lo studio grammaticale è riflessione sul sistema linguistico dato per

naturalmente acquisito nella sua interezza. Per gli alunni stranieri, seppure scolarizzati in italiana e con un buon, e talvolta ottimo, livello di conoscenza della lingua italiana, ci sono aspetti, soprattutto della morfosintassi e del lessico, che devono essere consolidati. Aspetti cruciali che emergono da questo gap sono anche punti critici dell'acquisizione e servono spesso di rinforzo agli alunni di madrelingua italiana.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi italiani**. Spesso, quando si studiavano le preposizioni italiane, particolarmente difficili da apprendere sistematicamente per gli alunni stranieri, gli alunni italiani hanno scoperto, con loro grande meraviglia, che anche loro hanno delle incertezze che riguardano le reggenze preposizionali. Lo stesso è accaduto per le coniugazioni verbali irregolari e per il lessico specifico delle discipline. Lo studio della fonetica e della fonologia, in associazione alla grafematica della lingua italiana, previsto dalle indicazioni programmatiche nazionali per la I classe della secondaria di primo grado, diventa particolarmente proficuo, vera riflessione sulla lingua, se confrontato con sistemi di scrittura non alfabetici: in questo caso la presenza di alunni cinesi si è rivelata una vera risorsa.

6. Ritiene che **gli allievi italiani** possano costituire una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi stranieri**? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti? Sì, ho potuto sperimentare che talvolta l'apprendimento procede più regolarmente se risultato di una collaborazione tra alunni, soprattutto per ciò che concerne la lingua della comunicazione e dunque l'oralità.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui gli **allievi italiani** si sono dimostrati una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** degli **allievi stranieri**.

7. Quali **metodologie e attività didattiche** usa o potrebbe usare per far sì che gli studenti fungano da risorsa per i loro reciproci apprendimenti linguistici? È difficile nella scuola secondaria predisporre attività e adottare metodologie che mirino specificamente a tale obiettivo, soprattutto per insufficiente disponibilità di tempo e scarsa flessibilità degli orari. Penso che siano importanti attività extracurricolari, soprattutto laboratoriali (teatro, attività sportive, laboratori di arte).

8. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire una **risorsa** per lo sviluppo di una **sensibilizzazione (inter)culturale degli studenti (italiani e stranieri)**? Perché? Sì. Gli alunni stranieri sono il mondo in classe: dopo i libri, la tv e internet, che hanno reso e rendono possibile vedere il mondo "attraverso", oggi, loro sono il mondo nel mondo di ognuno.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una **risorsa** per l'**arricchimento culturale** degli studenti (italiani e stranieri). La presenza di tanti alunni stranieri in classe e di diversa provenienza ha reso spesso viva, concreta, anche vivace la discussione su questioni che incuriosiscono i ragazzi. Ad esempio, tutti i tabù culturali e religiosi relativi all'alimentazione ("i cinesi che mangiano i cani", "gli arabi che non mangiano la carne di maiale", "gli italiani che mangiano cibi crudi"), e alla sessualità e ai sentimenti (concezione del corpo, poligamia/monogamia), quando sono stati "parlanti", attraverso i ragazzi provenienti da diverse culture, sono stati occasione di vero arricchimento e di "ridimensionamento" di pregiudizi reciproci.

9. Quali **attività e/o progetti** (sia in classe che fuori dalla classe) potrebbero far sì che gli studenti fungano da risorsa per lo sviluppo reciproco di una maggiore **sensibilizzazione (inter)culturale**? Tra i ragazzi, la conoscenza facilita sempre la sensibilizzazione interculturale e indebolisce il pregiudizio. Qualsiasi attività o progetto che asseconi le curiosità e gli interessi dei preadolescenti e li aiuti a conoscersi più profondamente, fa della loro “coesistenza” una risorsa.

SEZIONE A (riservata ai docenti di italiano e/o di altre discipline, escluse le lingue straniere)

Scuola: primaria secondaria di I grado secondaria di II grado

Nome Istituto:

Città:

Disciplina/e insegnata/e: LETTERE, ITALIANO PER STRANIERI

Provenienza degli alunni stranieri: MAROCCO, ALBANIA NIGERIA, SENEGAL, ROMANIA, UCRAINA, RUSSIA, BIELORUSSIA, SUDAN, POLONIA, SPAGNA; PERÙ; ECUADOR, CUBA, REP. CEKA, SLOVACCHIA, SCOZIA

1. Durante le Sue lezioni, oltre all'italiano, usa **altre lingue** con gli studenti stranieri? Se sì, quali e per quali scopi? Francese e inglese, con gli studenti che non sono assolutamente in grado di capire l'italiano
2. Durante le Sue lezioni, gli **allievi italiani**, oltre all'italiano, usano **altre lingue** con gli studenti stranieri? Se sì, quali e per quali scopi? Inglese e francese, per facilitare la comunicazione
3. Durante le Sue lezioni, **gli alunni stranieri**, oltre all'italiano, usano le loro **lingue materne**? Se sì, con chi e per quali scopi? Romeno e arabo, con i coetanei, per il dialogo tra conterranei
4. Durante le Sue lezioni, gli **allievi stranieri**, oltre all'italiano e alle lingue materne, usano **altre lingue**? Se sì, con chi e per quali scopi? No
5. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire **una risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **alunni italiani**? Perché? È una risorsa perché consente un approccio non mediato alle lingue e culture di altri mondi

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi italiani**.

6. Ritiene che **gli allievi italiani** possano costituire una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi stranieri**? Perché? Perché il contatto con i pari facilita l'apprendimento della lingua orale

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui gli **allievi italiani** si sono dimostrati una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** degli **allievi stranieri**.

7. Quali **metodologie e attività didattiche** usa o potrebbe usare per far sì che gli studenti fungano da risorsa per i loro reciproci apprendimenti linguistici? Lavori di gruppo, affiancamento con i pari

8. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire una **risorsa** per lo sviluppo di una **sensibilizzazione (inter)culturale degli studenti (italiani e stranieri)**? Perché? Perché consente il contatto, la conoscenza, il confronto

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una **risorsa** per l'**arricchimento culturale** degli studenti (italiani e stranieri).

9. Quali **attività e/o progetti** (sia in classe che fuori dalla classe) potrebbero far sì che gli studenti fungano da risorsa per lo sviluppo reciproco di una maggiore **sensibilizzazione (inter)culturale**? Qualsiasi attività sia espressione delle culture altre: spettacoli, foto, piatti tipici, film ecc

SEZIONE A (riservata ai docenti di italiano e/o di altre discipline, escluse le lingue straniere)

Scuola: primaria secondaria di I grado secondaria di II grado
Nome Istituto: ISTITUTO COMPRESIVO N. STRAMPELLI,
CASTELRAIMONDO
Città: SEZIONE ASSOCIATA DI FIUMINATA(MC)
Disciplina/e insegnata/e: LETTERE IN 2^A, STORIA IN 1^A
Provenienza degli allievi stranieri: ROMANIA

1. Durante le Sue lezioni, oltre all'italiano, usa **altre lingue** con gli studenti stranieri? Se sì, quali e per quali scopi? NO
2. Durante le Sue lezioni, gli **allievi italiani**, oltre all'italiano, usano **altre lingue** con gli studenti stranieri? Se sì, quali e per quali scopi? NO
3. Durante le Sue lezioni, **gli alunni stranieri**, oltre all'italiano, usano le loro **lingue materne**? Se sì, con chi e per quali scopi? RARAMENTE, PER TRADURRE UNA PAROLA O UN CONCETTO DALL'ITALIANO AL RUMENO PER CHI È ARRIVATO DA POCO IN ITALIA.
4. Durante le Sue lezioni, gli **allievi stranieri**, oltre all'italiano e alle lingue materne, usano **altre lingue**? Se sì, con chi e per quali scopi? No
5. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire **una risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **alumni italiani**? Perché?

RITENGO SIA UNA RISORSA INNANZITUTTO CULTURALE; IN PARTICOLARE, MI È STATO UTILE PER LA SPIEGAZIONE DELLA NASCITA DELLE LINGUE NEOLATINE: LE PAROLE RUMENE COME ULTERIORE ESEMPIO DEL PASSAGGIO DAL LATINO ALLE LINGUE ROMANZE.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi italiani**.

6. Ritiene che **gli allievi italiani** possano costituire una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi stranieri**? Perché? NO, GLI ALUNNI ITALIANI SPESSO PARLANO IN DIALETTO TRA DI LORO, QUINDI A VOLTE PORTANO FUORI STRADA LO STRANIERO CHE RIPETE IN CLASSE MODI DI DIRE SBAGLIATI (LE MANO, TRONCAMENTO INFINITI...).

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui gli **allievi italiani** si sono dimostrati una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** degli **allievi stranieri**.

7. Quali **metodologie e attività didattiche** usa o potrebbe usare per far sì che gli studenti fungano da risorsa per i loro reciproci apprendimenti linguistici? Lavori di gruppo, affiancamento con i pari. UN COINVOLGIMENTO DI TUTTI ALLE DISCUSSIONI, FACENDO PARTECIPARE CIASCUNO CON LA PROPRIA ESPERIENZA DI VITA. NEL NOSTRO GIORNALE SCOLASTICO È STATA INSERITA UNA RUBRICA DI RICETTE "LA GHIOTTONA IN VIAGGIO" IN CUI VENGONO RIPORTATE LE TRADIZIONI CULINARIE DEI PAESI DI PROVENIENZA DEI RAGAZZI STRANIERI, CON L'AIUTO DELLE FAMIGLIE, INSIEME ALLE RICETTE TIPICHE DELLE DIVERSE ZONE D'ITALIA DA CUI PROVENGONO I GENITORI DEI RAGAZZI ITALIANI.
8. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire una **risorsa** per lo sviluppo di una **sensibilizzazione (inter)culturale degli studenti (italiani e stranieri)**? Perché? OGGI GLI STUDENTI SI RENDONO CONTO IN CLASSE DI COME IL MONDO STIA CAMBIANDO E DI COME SI POSSA PARLARE DI SOCIETÀ MULTICULTURALE. CAPISCONO LE DIFFERENZE CHE INTERCORRONO TRA LORO E IMPARANO IL RISPETTO RECIPROCO E LA TOLLERANZA (DOVREBBERO, CON LA GUIDA DEGLI INSEGNANTI)

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una **risorsa** per l'**arricchimento culturale** degli studenti (italiani e stranieri). QUANDO IN GEOGRAFIA SI PARLAVA DEI PAESI DELL'EST E DEL SOCIALISMO IL CONTRIBUTO DEGLI STUDENTI STRANIERI È STATO NOTEVOLE, GRAZIE ALLE INFORMAZIONI AVUTE DAI GENITORI CHE HANNO VISSUTO QUELLE REALTÀ E LE TRASFORMAZIONI SUCCESSIVE.

9. Quali **attività e/o progetti** (sia in classe che fuori dalla classe) potrebbero far sì che gli studenti fungano da risorsa per lo sviluppo reciproco di una maggiore **sensibilizzazione (inter)culturale**? PROGETTI RIGUARDANTI I DIRITTI DELL'UOMO (BAMBINI LAVORATORI E BAMBINI SOLDATO, DICHIARAZIONE DEI DIRITTI UMANI,...); LAVORI CHE PREVEDANO LA COLLABORAZIONE DI TUTTI E L'APPORTO PERSONALE DI CIASCUN ALUNNO PER IL RAGGIUNGIMENTO DI UN OBIETTIVO COMUNE, COME APPUNTO LA REALIZZAZIONE DI UN GIORNALE SCOLASTICO. ASSEGNAZIONE DI RICERCHE DA EFFETTUARE IN LUOGHI PUBBLICI, COME BIBLIOTECHE, CHE CONSENTONO UN INCONTRO IN CAMPO NEUTRALE, CHE OFFRA LE MEDESIME OPPORTUNITÀ AI DIVERSI COMPONENTI DEL GRUPPO DI STUDIO.

SEZIONE A (riservata ai docenti di italiano e/o di altre discipline, escluse le lingue straniere)

Scuola: primaria secondaria di I grado X secondaria di II grado

Nome Istituto: I.C. D. "ORIONE" Città: QUERO

Disciplina/e insegnata/e: LETTERE / SOSTEGNO

Provenienza degli allievi stranieri: CINA - BRASILE - MAROCCO - MOLDAVIA

1. Durante le Sue lezioni, oltre all'italiano, usa **altre lingue** con gli studenti stranieri? Se sì, quali e per quali scopi? Inglese per approfondire lo studio della lingua straniera.
2. Durante le Sue lezioni, gli **allievi italiani**, oltre all'italiano, usano **altre lingue** con gli studenti stranieri? Se sì, quali e per quali scopi? No
3. Durante le Sue lezioni, **gli alunni stranieri**, oltre all'italiano, usano le loro **lingue materne**? Se sì, con chi e per quali scopi? Sì, con i compagni di stessa lingua madre per aiutare nella comprensione.
4. Durante le Sue lezioni, gli **allievi stranieri**, oltre all'italiano e alle lingue materne, usano **altre lingue**? Se sì, con chi e per quali scopi? No
5. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire **una risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **alumni italiani**? Perché? Sì, perchè permettono di soffermarsi di più sulla riflessione della lingua e di arricchire il lessico.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi italiani**. Un ragazzo brasiliano non soddisfatto del significato di "potere assoluto" ha stimolato la classe ad un approfondimento dell'aggettivo "assoluto" e del suo significato in determinati contesti.

6. Ritiene che **gli allievi italiani** possano costituire una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi stranieri**? Perché? Sì, perchè spesso la comprensione tra coetanei è più immediata. Sono favoriti il lessico, la comprensione orale e la sintassi della frase.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui gli **allievi italiani** si sono dimostrati una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** degli **allievi stranieri**.

7. Quali **metodologie e attività didattiche** usa o potrebbe usare per far sì che gli studenti fungano da risorsa per i loro reciproci apprendimenti linguistici? Lavori di gruppo, affiancamento con i pari. Attività a gruppi, Cooperative Learning Solving.
8. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire una **risorsa** per lo sviluppo di una **sensibilizzazione (inter)culturale degli studenti (italiani e stranieri)**? Perché? Sì, perchè permettono di conoscere culture diverse e di confrontarle con la nostra.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una **risorsa** per l'**arricchimento culturale** degli studenti (italiani e stranieri).

9. Quali **attività e/o progetti** (sia in classe che fuori dalla classe) potrebbero far sì che gli studenti fungano da risorsa per lo sviluppo reciproco di una maggiore **sensibilizzazione (inter)culturale**? Lavori di gruppo, progetti di drammatizzazione.

SEZIONE A (riservata ai docenti di italiano e/o di altre discipline, escluse le lingue straniere)

Scuola: primaria secondaria di I grado secondaria di II grado

Nome Istituto: ISTITUTO COMPRENSIVO "DON L. ORIONE"

Città: QUERO

Disciplina/e insegnata/e: ITALIANO – STORIA E GEOGRAFIA

Provenienza degli allievi stranieri:

1. Durante le Sue lezioni, oltre all'italiano, usa **altre lingue** con gli studenti stranieri? No.
2. Durante le Sue lezioni, gli **allievi italiani**, oltre all'italiano, usano **altre lingue** con gli studenti stranieri? Se sì, quali e per quali scopi? No

3. Durante le Sue lezioni, **gli alunni stranieri**, oltre all'italiano, usano le loro **lingue materne**? Se sì, con chi e per quali scopi? No
4. Durante le Sue lezioni, gli **allievi stranieri**, oltre all'italiano e alle lingue materne, usano **altre lingue**? Se sì, con chi e per quali scopi? No
5. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire **una risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **alunni italiani**? Perché? Sì, sono una risorsa perché non danno per scontati alcuni usi linguistici, regole o applicazioni su cui i compagni di lingua madre italiana non riflettono

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi italiani**.

6. Ritiene che **gli allievi italiani** possano costituire una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi stranieri**? Perché? Sì, perché comunicando con i pari sono stimolati ad apprendere nuovi vocaboli e costruzioni sintattiche.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui gli **allievi italiani** si sono dimostrati una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** degli **allievi stranieri**.

7. Quali **metodologie e attività didattiche** usa o potrebbe usare per far sì che gli studenti fungano da risorsa per i loro reciproci apprendimenti linguistici? Studio assistito a piccoli gruppi, gruppi di alfabetizzazione, tutoraggio alunni italiani per alunni stranieri
8. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire una **risorsa** per lo sviluppo di una **sensibilizzazione (inter)culturale degli studenti (italiani e stranieri)**? Sì, perché creano più occasioni per mettersi in relazione con il mondo culturale diverso dal proprio su cui interrogarsi in modo critico.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una **risorsa** per l'**arricchimento culturale** degli studenti (italiani e stranieri).

9. Quali **attività e/o progetti** (sia in classe che fuori dalla classe) potrebbero far sì che gli studenti fungano da risorsa per lo sviluppo reciproco di una maggiore **sensibilizzazione (inter)culturale**? Lavori di gruppo, progetti di drammatizzazione.

<p>SEZIONE A (riservata ai docenti di <u>italiano e/o di altre discipline, escluse le lingue straniere</u>)</p>
--

Scuola: primaria secondaria di I grado X secondaria di II grado

Nome Istituto: ISTITUTO COMPRENSIVO "G. BOSCO"

Città: VEDELAGO

Disciplina/e insegnata/e: ITALIANO – STORIA E GEOGRAFIA

Provenienza degli allievi stranieri: CINA – MAROCCO – ALBANIA –KOSOVO

1. Durante le Sue lezioni, oltre all'italiano, usa **altre lingue** con gli studenti stranieri? Se possiamo considerare lingua: i gesti e le immagini.
2. Durante le Sue lezioni, gli **allievi italiani**, oltre all'italiano, usano **altre lingue** con gli studenti stranieri? Se sì, quali e per quali scopi? No, ad eccezione di gesti, immagini e disegni.
3. Durante le Sue lezioni, **gli alunni stranieri**, oltre all'italiano, usano le loro **lingue materne**? Se sì, con chi e per quali scopi? Sì, tra loro (cinesi 3) e con noi per tradurre in cinese i termini appena conosciuti
4. Durante le Sue lezioni, gli **allievi stranieri**, oltre all'italiano e alle lingue materne, usano **altre lingue**? Se sì, con chi e per quali scopi? No

5. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **alunni italiani**? Perché? ? Sì, per gli aspetti di riflessione metalinguistica.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi italiani**.

6. Ritiene che **gli allievi italiani** possano costituire una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi stranieri**? Perché Sì, gli alunni italiani possono essere risorsa quando uso l'apprendimento cooperativo. Inoltre insegnare ad altri qualcosa richiede una padronanza dell'argomento decisamente maggiore rispetto al semplice apprendimento.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui gli **allievi italiani** si sono dimostrati una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** degli **allievi stranieri**.

Ogni giorno faccio scrivere alla lavagna l'O.d.g. della lezione. Spesso lo fanno gli alunni stranieri supportati da un italiano "debole". Poter aiutare aumenta l'autostima degli alunni italiani

7. Quali **metodologie e attività didattiche** usa o potrebbe usare per far sì che gli studenti fungano da risorsa per i loro reciproci apprendimenti linguistici?

Cooperative learning e peer tutoring

8. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire una **risorsa** per lo sviluppo di una **sensibilizzazione (inter)culturale degli studenti (italiani e stranieri)**? Certamente perché avere in classe alunni provenienti da altre religioni, tradizioni culturali e linguistiche permette di "avere il mondo classe"

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una **risorsa** per l'**arricchimento culturale** degli studenti (italiani e stranieri).

Parlando di sviluppo dell'Islam di Maometto abbiamo fatto una ricognizione sulle religioni presenti nella classe e abbiamo scoperto di avere:

1. Religione CATTOLICA: alunni italiani;
2. Religione ORTODOSSA: alunni albanesi e kosovari;
3. Religione MUSULMANA: alunno marocchino;
4. Religione BUDDISTA: alunni cinesi

Abbiamo deciso di costruire un'edicola con i simboli delle 4 religioni in oggetto

9. Quali **attività e/o progetti** (sia in classe che fuori dalla classe) potrebbero far sì che gli studenti fungano da risorsa per lo sviluppo reciproco di una maggiore **sensibilizzazione (inter)culturale**? Penso ad attività che coinvolgano le famiglie in una conoscenza reciproca.

<p>SEZIONE A (riservata ai docenti di <u>italiano e/o di altre discipline, escluse le lingue straniere</u>)</p>
--

Scuola: primaria secondaria di I grado X secondaria di II grado

Nome Istituto: I.C. DI VEDELAGO Città: VEDELAGO

Disciplina/e insegnata/e: LETTERE

Provenienza degli allievi stranieri: CINA - ROMANIA- ALBANIA

1. Durante le Sue lezioni, oltre all'italiano, usa **altre lingue** con gli studenti stranieri? Se sì, quali e per quali scopi? No, soltanto italiano.
2. Durante le Sue lezioni, gli **allievi italiani**, oltre all'italiano, usano **altre lingue** con gli studenti stranieri? Se sì, quali e per quali scopi? No, solo italiano
3. Durante le Sue lezioni, **gli alunni stranieri**, oltre all'italiano, usano le loro **lingue materne** No, solo italiano. Gli alunni nella prima fase di alfabetizzazione di solito usano il dizionario italiano - cinese per la traduzione di testi italiani.
4. Durante le Sue lezioni, gli **allievi stranieri**, oltre all'italiano e alle lingue materne, usano **altre lingue**? Se sì, con chi e per quali scopi? No
5. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire **una risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **alunni italiani**? Perché? Potrebbe essere una risorsa, ma solo nel caso in cui la studente abbia una buona competenza (anche grammaticale) nella propria lingua materna e una buona comprensione dell'italiano. Aspetti interessanti: strutture grammaticali - lessico.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi italiani**.

6. Ritiene che **gli allievi italiani** possano costituire una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi stranieri**? Perché? Gli allievi italiani sono una continua risorsa perché, per comunicare con loro (anche in momenti "extra-scolastici" es. intervallo). gli allievi stranieri devono usare l'italiano! Lessico e strutture grammaticali.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui gli **allievi italiani** si sono dimostrati una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** degli **allievi stranieri**.

7. Quali **metodologie e attività didattiche** usa o potrebbe usare per far sì che gli studenti fungano da risorsa per i loro reciproci apprendimenti linguistici? Lavori di gruppo secondo la tecnica del Cooperative Learning.
8. Ritieni che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire una **risorsa** per lo sviluppo di una **sensibilizzazione (inter)culturale degli studenti (italiani e stranieri)**? Perché? Certo perché il confronto con una realtà viva e presente (l'esperienza dell'allievo straniero nel proprio Paese d'origine) aiuta a far riflettere e a comprendere "ciò che è diverso" da noi.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una **risorsa** per l'**arricchimento culturale** degli studenti (italiani e stranieri). Secondo me con adolescenti o più adolescenti si può lavorare bene su aspetti interculturali, storici o geografici ma è molto più difficile lavorare su aspetti puramente linguistici.

9. Quali **attività e/o progetti** (sia in classe che fuori dalla classe) potrebbero far sì che gli studenti fungano da risorsa per lo sviluppo reciproco di una maggiore **sensibilizzazione (inter)culturale**? Progetto specifico realizzato con un piccolo gruppo di allievi italiani e stranieri: il progetto prevedeva la discussione / la stessa scritta di appunti / la realizzazione di disegni nel tema della cultura giovanile (musica, moda, rapp. con famiglia e la scuola) in Italia e nel Paese di origine.

SEZIONE A (riservata ai docenti di italiano e/o di altre discipline, escluse le lingue straniere)

Scuola: primaria secondaria di I grado secondaria di II grado

Nome Istituto: ISTITUTO COMPRENSIVO DI VEDELAGO

Città: VEDELAGO

Disciplina/e insegnata/e: SCIENZE MATEMATICHE FISICHE CHIMICHE E NATURALI

Provenienza degli allievi stranieri: UCRAINA- MACEDONIA- KOSSOVO – MONTENEGRO

1. Durante le Sue lezioni, oltre all'italiano, usa **altre lingue** con gli studenti stranieri? Se sì, quali e per quali scopi? Finora no. Solo quest'anno in inglese con alunne appena arrivate.
2. Durante le Sue lezioni, gli **allievi italiani**, oltre all'italiano, usano **altre lingue** con gli studenti stranieri? Se sì, quali e per quali scopi? Quest'anno in 3° un'alunna si rivolgeva in inglese ad un'altra appena arrivata dall'Ucraina per farle conoscere l'organizzazione della scuola, vista la non conoscenza dell'italiano. Anch'io qualche volta.

3. Durante le Sue lezioni, **gli alunni stranieri**, oltre all'italiano, usano le loro **lingue materne** No.
4. Durante le Sue lezioni, gli **allievi stranieri**, oltre all'italiano e alle lingue materne, usano **altre lingue**? Se sì, con chi e per quali scopi? Se sì, con chi e per quali scopi? All'inizio l'alunna di 3° usava l'inglese per poterci reciprocamente capire. Di solito no.

5. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire **una risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **alunni italiani**? Perché? Non insegnando italiano non sono qualificata a rispondere ma ritengo che la loro presenza non sia una risorsa riguardo all'apprendimento dell'italiano per gli altri.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi italiani**.

6. Ritiene che **gli allievi italiani** possano costituire una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi stranieri**? Perché? Penso di sì, se i nostri alunni italiani sono motivati e disponibili certamente favoriscono l'apprendimento della lingua italiana da parte dei loro compagni stranieri, proprio grazie ai comuni interessi, non solo scolastici, aiutano gli amici a comprendere e farsi comprendere più di noi insegnanti.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui gli **allievi italiani** si sono dimostrati una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** degli **allievi stranieri**.

7. Quali **metodologie e attività didattiche** usa o potrebbe usare per far sì che gli studenti fungano da risorsa per i loro reciproci apprendimenti linguistici?
8. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire una **risorsa** per lo sviluppo di una **sensibilizzazione (inter)culturale degli studenti (italiani e stranieri)**? Perché? Certamente sì, allargare i propri orizzonti ad altre realtà di vita è fonte di crescita personale e fa in modo che si sviluppi una mentalità più aperta ai bisogni, alle necessità degli altri e dei loro diversi punti di vista per diventare, forse (magari) più tolleranti.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una **risorsa** per l'**arricchimento culturale** degli studenti (italiani e stranieri).

9. Quali **attività e/o progetti** (sia in classe che fuori dalla classe) potrebbero far sì che gli studenti fungano da risorsa per lo sviluppo reciproco di una maggiore **sensibilizzazione (inter)culturale**? Se l'alunno è in grado di esprimersi, raccontare la vita scolastica nel proprio Paese di origine, confrontandola con quella locale permette a noi di renderci conto di ambienti diversi (dove la scuola è più considerata rispetto a qui e più severa, sempre).

b. Questionari dei docenti specialisti di lingua straniera

SEZIONE B (sezione riservata ai docenti di lingue straniere)

Scuola: primaria secondaria di I grado secondaria di II grado

Nome Istituto: ISTITUTO COMPRENSIVO TORRI 2

Città: MAROLA (VICENZA)

Lingua straniera insegnata: INGLESE

Provenienza degli allievi stranieri: NIGERIA, KOSOVO, ALBANIA, ROMANIA

1. Durante le Sue lezioni, quando gli **allievi (italiani e stranieri)** usano la **lingua straniera insegnata** e quando usano invece l'**italiano**? La lingua straniera viene usata per comunicare in situazioni reali (es. chiedere di andare al bagno, aprire/chiedere la porta/finestra, chiedere di ripetere qualcosa) o simulate (es. dialogo al ristorante, in un negozio...); la lingua italiana viene usata per spiegare le regole grammaticali.
2. Durante le Sue lezioni, gli **allievi stranieri** usano la loro **lingua materna**? Se sì, per quali scopi? La maggior parte no, poiché si trova in Italia già da diversi anni e parla l'italiano abbastanza correttamente; soltanto un allievo usa la lingua madre per tradurre le consegne dell'insegnante ad un compagno della stessa nazionalità che si trova in Italia da pochissimo tempo.
3. La **lingua straniera insegnata** coincide con la lingua materna e/o seconda di allievi stranieri presenti nelle Sue classi? Se sì, quali lingue? Solo la lingua straniera inglese coincide con la seconda lingua di alcuni allievi.
4. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire **una risorsa** per l'apprendimento della **lingua straniera** da parte degli **allievi italiani**? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti? Potrebbe essere utile per effettuare paragoni tra la lingua straniera ed una lingua diversa da quella italiana. Inoltre, la necessità di fare affiancare gli alunni stranieri dai compagni italiani per lo svolgimento delle attività più impegnative favorisce il cooperative learning.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una **risorsa** per l'apprendimento, da parte degli **allievi italiani**, della **lingua straniera insegnata**.

Trattando argomenti di civiltà, spesso gli allievi stranieri operano confronti con le tradizioni del proprio paese d'origine; più raramente hanno operato confronti nell'ambito lessicale o grammaticale .

5. Ritiene che **gli allievi italiani** possano costituire una **risorsa** per l'apprendimento della **lingua straniera** da parte degli **allievi stranieri**? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti? Gli allievi stranieri, trovandosi in continuo contatto con i compagni italiani, apprendono abbastanza facilmente e rapidamente la lingua italiana, e ciò li facilita nel capire l'insegnante quando spiega la grammatica : come detto prima, infatti, in questo contesto si preferisce

usare la lingua italiana, anche per operare dei confronti o similitudini con la lingua straniera.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui gli **allievi italiani** si sono dimostrati una **risorsa** per l'apprendimento, da parte degli **allievi stranieri**, della **lingua straniera insegnata**. Non vi sono aneddoti riguardanti in particolare gli aspetti culturali e linguistici; in generale, comunque, gli allievi italiani si dimostrano finora ben disposti ad aiutare i compagni stranieri ad affrontare lo studio della lingua straniera.

6. Quali **metodologie e attività didattiche** usa o potrebbe usare per far sì che gli studenti fungano da risorsa per i loro reciproci apprendimenti linguistici? attività basate sul lessico (es. cartelloni con la traduzione di una parola in più lingue), attività di dialogo in coppie o piccoli gruppi .
7. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire una **risorsa** per lo sviluppo di una **sensibilizzazione interculturale degli studenti (italiani e stranieri)**? Perché? Ritengo di sì per le ragioni spiegate sopra (confronti fra diverse tradizioni), ma penso che occorra favorire questo sviluppo nell'ambito di tutte le discipline, per aiutare gli studenti a metter da parte determinati pregiudizi che, purtroppo, rappresentano ancora un ostacolo difficile da superare.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una risorsa per l'**arricchimento culturale** degli studenti (italiani e stranieri). Come detto sopra, spesso gli studenti stranieri riferiscono le tradizioni dei propri paesi d'origine: in particolare, ciò avviene parlando del Natale, oppure del funzionamento della scuola (materie obbligatorie, numero di anni ecc.). Un paio di anni fa, una studentessa ha portato a scuola un dolce natalizio tipico del suo paese d'origine: ai compagni italiani non è molto piaciuto, poiché conteneva ingredienti usati poco comunemente in Italia, ma è stata l'occasione per ricordare che ciò che appartiene ad altre culture non va etichettato come "brutto" o "cattivo", ma semplicemente come "diversa".

8. Quali **attività e/o progetti** (sia in classe che fuori dalla classe) potrebbero far sì che gli studenti fungano da risorsa per lo sviluppo reciproco di una maggiore **sensibilizzazione (inter)culturale**? A parte le attività prettamente didattiche menzionate sopra, penso che non siano necessari progetti particolari, quanto piuttosto promuovere la sensibilizzazione interculturale ogni giorno, in classe, in ogni momento, avviando gli studenti ad operare un percorso basato sull'aiuto reciproco e sull'uso di un linguaggio e di azioni volti a non offendere la sensibilità altrui. Sulla cultura e civiltà (confronti fra le tradizioni del proprio paese e quelle del paese dove si parla la lingua straniera).

SEZIONE B (sezione riservata ai docenti di lingue straniere)

Scuola: primaria secondaria di I grado secondaria di II grado

Nome Istituto: IC SAN POLO DI PIAVE

Città: SAN POLO DI PIAVE (TV)

Lingua straniera insegnata: INGLESE

Provenienza degli allievi stranieri: ROMANIA ♦ CINA ♦ ALBANIA - SENEGAL

1. Durante le Sue lezioni, quando gli **allievi (italiani e stranieri)** usano la **lingua straniera insegnata** e quando usano invece l'**italiano**? Sempre nella comunicazione di classe e nell'esecuzione delle attività: usano l'italiano nei momenti di riflessione linguistica e culturale
2. Durante le Sue lezioni, gli **allievi stranieri** usano la loro **lingua materna**? Se sì, per quali scopi? NO
3. La **lingua straniera insegnata** coincide con la lingua materna e/o seconda di allievi stranieri presenti nelle Sue classi? Se sì, quali lingue? NO
4. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire una **risorsa** per l'apprendimento della **lingua straniera** da parte degli **allievi italiani**? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti? POTREBBE SE LA LINGUA STRANIERA FOSSE LA LINGUA MATERNA DEGLI ALUNNI STRANIERI O SE IL LIVELLO NELLA LINGUA STRANIERA DEGLI STESSI PERMETTESSE IL SUO UTILIZZO COME LINGUA VEICOLARE. SICURAMENTE SAREBBERO FAVORITE LA COMPETENZA NELLA LINGUA ORALE E LA CONOSCENZA LESSICALE

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una **risorsa** per l'apprendimento, da parte degli **allievi italiani**, della **lingua straniera insegnata**

5. Ritiene che **gli allievi italiani** possano costituire una **risorsa** per l'apprendimento della **lingua straniera** da parte degli **allievi stranieri**? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti? NEI MOMENTI DI PEER TEACHING E QUALORA L'ALUNNO STRANIERO ABBIA UN LIVELLO DI POCO INFERIORE A QUELLO DEGLI STUDENTI ITALIANI. NE RISULTEREBBE FACILITATA LA COMPETENZA GRAMMATICALE E LESSICALE

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui gli **allievi italiani** si sono dimostrati una **risorsa** per l'apprendimento, da parte degli **allievi stranieri**, della **lingua straniera insegnata**

6. Quali **metodologie e attività didattiche** usa o potrebbe usare per far sì che gli studenti fungano da risorsa per i loro reciproci apprendimenti linguistici? BRAINSTORMING PER IL LESSICO, MIMO DI AZIONI, ROLE-TAKING E ROLE-PLAY, SVOLGIMENTO DI ALCUNI ESERCIZI STRUTTURALI
7. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire una **risorsa** per lo sviluppo di una **sensibilizzazione interculturale degli studenti (italiani e stranieri)**? Perché? CERTAMENTE, PERCHE' OGNI SINGOLA SITUAZIONE COMUNICATIVA PUO' ESSERE OCCASIONE DI CONFRONTO NEI SUOI ASPETTI LINGUISTICI MA SOPRATTUTTO EXTRA-LINGUISTICI

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una risorsa per l'**arricchimento culturale** degli studenti (italiani e stranieri)

8. Quali **attività e/o progetti** (sia in classe che fuori dalla classe) potrebbero far sì che gli studenti fungano da risorsa per lo sviluppo reciproco di una maggiore **sensibilizzazione (inter)culturale**? DIPENDE DAL LIVELLO LINGUISTICO E DI MATURAZIONE DEGLI ALUNNI: DAL TRADIZIONALE CONFRONTO TRA LE ABITUDINI ALIMENTARI ALL'ANALISI DEI SISTEMI SCOLASTICI, DALLA DESCRIZIONE DELLA BANDIERA NAZIONALE A QUELLA DELLA CITTA' DI ORIGINE, DELLA CASA NEL PROPRIO PAESE, DELL'ABBIGLIAMENTO TIPICO O CONSUETO, IN FORMA DI SEMPLICE DISCUSSIONE O DI REALIZZAZIONE DI CARTELLONI O PRESENTAZIONI MULTIMEDIALI; PROGETTI INTERDISCIPLINARI SULLA MUSICA E L'ARTE

SEZIONE B (sezione riservata ai docenti di lingue straniere)

Scuola: primaria secondaria di I grado X secondaria di II grado

Nome Istituto:

Città:)

Lingua straniera insegnata: INGLESE

Provenienza degli allievi stranieri: PERU' – MAROCCO – CINA - SRILANKA

1. Durante le Sue lezioni, quando gli **allievi (italiani e stranieri)** usano la **lingua straniera insegnata** e quando usano invece l'**italiano**? L'italiano viene usato per tutto il tempo della lezione , la lingua straniera solo per metterla a confronto con la lingua italiana. .
2. Durante le Sue lezioni, gli **allievi stranieri** usano la loro **lingua materna**? Se sì, per quali scopi? A volte , e solo per fare un confronto con la propria lingua.
3. La **lingua straniera insegnata** coincide con la lingua materna e/o seconda di allievi stranieri presenti nelle Sue classi? Se sì, quali lingue? solo quest'anno ho trovato una ragazzina che in Prima media parlava come lingua seconda , l'inglese. Proviene dallo Sri Lanka.
4. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire **una risorsa** per l'apprendimento della **lingua straniera** da parte degli **allievi italiani**? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti? E' sicuramente un incentivo in più per i ragazzi italiani confrontarsi con altri , provenienti da altri Paesi , e poter toccare con mano quanto sia importante parlare una nuova lingua, e poter verificare che , una lingua non è una perdita di tempo, ma è importante per avvicinarsi agli altri.L'aspetto favorito dagli alunni è proprio quello parlato , in cui , anche con poche parole , li sprono a parlare tra loro .E' un modo semplice, divertente e utile.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una **risorsa** per l'apprendimento, da parte degli **allievi italiani**, della **lingua straniera insegnata**.

5. Ritiene che **gli allievi italiani** possano costituire una **risorsa** per l'apprendimento della **lingua straniera** da parte degli **allievi stranieri**? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti? In prima media quest'anno è arrivata

dalla Cina una ragazzina di 14 anni che praticamente non parlando in nessun modo la nostra lingua, non partecipava per niente alle lezioni. La cosa che invece, mi faceva sorridere , era che l'unica persona che riusciva a farle fare qual cosa era la sua compagna di banco, che a parer mio non non si esprime nemmeno lei molto bene in italiano, riusciva ,però, in qualche modo a comunicare con l'ultima arrivata, mimando , aiutandosi con i fumetti. Insomma, prima di Natale era riuscita a farle dire le prime paroline in italiano. L'inglese può aspettare!!

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui gli **allievi italiani** si sono dimostrati una **risorsa** per l'apprendimento, da parte degli **allievi stranieri**, della **lingua straniera insegnata**.

6. Quali **metodologie e attività didattiche** usa o potrebbe usare per far sì che gli studenti fungano da risorsa per i loro reciproci apprendimenti linguistici? Purtroppo, come precaria, molto spesso non riesco a seguire gli alunni per tutto il loro percorso didattico, ma per incentivare i loro approcci linguistici , ho trovato utile far scrivere allo studente, su di un quaderno, il cui foglio era stato suddiviso in tre parti, la parola prima nella sua lingua, poi in italiano ed infine, in inglese. E' stato l' unico modo per farli lavorare, in quanto in alcuni, ho riscontrato molta chiusura e poca voglia di mettersi in 'gioco'.
7. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire una **risorsa** per lo sviluppo di una **sensibilizzazione interculturale degli studenti (italiani e stranieri)**? Perché? Sicuramente sì . Il confronto tra alunni di diversa provenienza e cultura, è sempre motivo di ricchezza per tutti. E' molto bello confrontarsi con il prossimo e capire di far parte di un unico cesto, in cui tutti siamo fiori di bellezza e profumi diversi. Basta , a volte parlare di un semplice argomento, come il cibo, da far nascere subito, una bella discussione. Ad esempio i ragazzi del Perù non conoscevano la pizza, o in Cina non mangiano il formaggio o che in in Moldavia non conoscevano i fichi. si tratta di argomenti semplici , ma veramente molto interessanti.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una risorsa per l'**arricchimento culturale** degli studenti (italiani e stranieri . Ad esempio i ragazzi del Perù non conoscevano la pizza, o in Cina non mangiano il formaggio o che in in Moldavia non conoscevano i fichi. si tratta di argomenti semplici , ma veramente molto interessanti.

8. Quali **attività e/o progetti** (sia in classe che fuori dalla classe) potrebbero far sì che gli studenti fungano da risorsa per lo sviluppo reciproco di una maggiore **sensibilizzazione (inter)culturale**?

SEZIONE B (sezione riservata ai docenti di <u>lingue straniere</u>)
--

Scuola: primaria secondaria di I grado secondaria di II grado

Nome Istituto: I. C. "I. NIEVO" E ISTITUTO COMPRENSIVO "DON TONIATTI" DI FOSSALTA DI PORTOGRUARO.

Città: CINTO CAOMAGGIORE E FOSSALTA DI PORTOGRUARO

Lingua straniera insegnata: *TEDESCO*

Provenienza degli allievi stranieri: ALBANIA, ROMANIA, ARGENTINA, COLOMBIA, MAROCCO, BOSNIA - ERZEGOVINA E INDIA.

1. Durante le Sue lezioni, quando gli **allievi (italiani e stranieri)** usano la **lingua straniera insegnata** e quando usano invece l'**italiano**? Quando si svolgono le attività orali della lingua insegnata e si svolgono roleplays, dialoghi a coppie ecc. si usa il tedesco; per le spiegazioni grammaticali si usa l'italiano.
2. Durante le Sue lezioni, gli **allievi stranieri** usano la loro **lingua materna**? Se sì, per quali scopi? Qualche volta, se parlano tra loro, per fare un commento o una battuta (lo fanno soprattutto gli alunni argentini e non quelli di altre nazionalità). A volte io stessa chiedo come si dice una certa parola nella loro lingua madre e se ci sono similitudini con il tedesco le faccio notare ai ragazzi.
3. La **lingua straniera insegnata** coincide con la lingua materna e/o seconda di allievi stranieri presenti nelle Sue classi? Se sì, quali lingue? No.
4. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire una **risorsa** per l'apprendimento della **lingua straniera** da parte degli **allievi italiani**? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti? Rappresenta una risorsa per tutti, allievi stranieri, italiani e docenti. Penso che ci possa essere uno scambio di esperienze e che si possano fare dei paragoni tra le lingue insieme agli alunni per crescere linguisticamente insieme, in modo democratico e corretto, rispettoso delle diversità.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una **risorsa** per l'apprendimento, da parte degli **allievi italiani**, della **lingua straniera insegnata**.

5. Ritiene che **gli allievi italiani** possano costituire una **risorsa** per l'apprendimento della **lingua straniera** da parte degli **allievi stranieri**? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti? Il motivo è sempre l'occasione del confronto e della scoperta di modo diversi, ma a volte simili di vedere le cose.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui gli **allievi italiani** si sono dimostrati una **risorsa** per l'apprendimento, da parte degli **allievi stranieri**, della **lingua straniera insegnata**. Penso di aver già risposto sopra.

6. Quali **metodologie e attività didattiche** usa o potrebbe usare per far sì che gli studenti fungano da risorsa per i loro reciproci apprendimenti linguistici? Presentazione per immagini, navigazione in Internet, uso della LIM per far descrivere ai ragazzi ciò che vedono, chiedendo loro un commento.
7. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire una **risorsa** per lo sviluppo di una **sensibilizzazione interculturale degli studenti (italiani e stranieri)**? Perché? Certamente, soprattutto per scoprire le diversità , riconoscerle e apprezzarle.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una risorsa per l'**arricchimento culturale** degli studenti (italiani e stranieri) . Serate culinarie a tema. Scambio di ricette tra i ragazzi stranieri e le famiglie. Di solito in prossimità delle festività natalizie e/o

pasquali si fanno i confronti tra le tradizioni e le varie culture dei ragazzi stranieri presenti in classe e li si paragonano alle tradizioni, usi e costumi del paese di cui si sta studiando la lingua.

8. Quali **attività** e/o **progetti** (sia in classe che fuori dalla classe) potrebbero far sì che gli studenti fungano da risorsa per lo sviluppo reciproco di una maggiore **sensibilizzazione (inter)culturale**? Le attività teatrali, poiché secondo me il teatro è una delle migliori forme artistiche che consente di trasmettere grandi temi e che coinvolge totalmente lo spettatore; con il teatro vengono coinvolti tutti i sensi, visivo, spaziale, uditivo ecc.

SEZIONE B (sezione riservata ai docenti di <u>lingue straniere</u>)
--

Nome Istituto: IST. COMPR. FUSINATO / IST. COMPR. IL TESSITORE

Città: SCHIO

Lingua straniera insegnata: INGLESE

Provenienza degli allievi stranieri: ROMANIA, MOLDAVIA. SERBIA, BOSNIA, INDIA, SRI LANKA, BANGLADESH, SENEGAL, GHANA.

1. Durante le Sue lezioni, quando gli **allievi (italiani e stranieri)** usano la **lingua straniera insegnata** e quando usano invece l'**italiano**? Usano la lingua straniera quando devono chiedere delle semplici informazioni o eseguire facili istruzioni o su mia richiesta. Fosse per loro, parlerebbero sempre e solo in italiano per non fare troppa fatica.
2. Durante le Sue lezioni, gli **allievi stranieri** usano la loro **lingua materna**? Se sì, per quali scopi? No.
3. La **lingua straniera insegnata** coincide con la lingua materna e/o seconda di allievi stranieri presenti nelle Sue classi? Se sì, quali lingue? La lingua straniera coincide con la lingua seconda solo nei casi di alunni provenienti da ex colonie britanniche.
4. Ritene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire **una risorsa** per l'apprendimento della **lingua straniera** da parte degli **allievi italiani**? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti? Sì, se gli alunni vengono da ex colonie britanniche. La loro esperienza è utile soprattutto per sviluppare il lessico. Per quanto riguarda le altre lingue, l'apporto degli stranieri è scarso. Questi alunni hanno conoscenze troppo limitate per fare confronti o inferenze. Spesso non sono neppure interessati a riferire del loro paese di origine

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una **risorsa** per l'apprendimento, da parte degli **allievi italiani**, della **lingua straniera insegnata**. Non è accaduto nessun episodio particolare.

5. Ritene che **gli allievi italiani** possano costituire una **risorsa** per l'apprendimento della **lingua straniera** da parte degli **allievi stranieri**? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti? Il motivo è sempre l'occasione del confronto e della scoperta di modo diversi, ma a volte simili di vedere le cose.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui gli **allievi italiani** si sono dimostrati una **risorsa** per l'apprendimento, da parte degli **allievi stranieri**, della **lingua straniera insegnata**. Penso di aver già risposto sopra.

6. Quali **metodologie e attività didattiche** usa o potrebbe usare per far sì che gli studenti fungano da risorsa per i loro reciproci apprendimenti linguistici? Lavori di gruppo.
7. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire una **risorsa** per lo sviluppo di una **sensibilizzazione interculturale degli studenti (italiani e stranieri)**? Perché? Sì, perché mette a confronto ragazzi provenienti da realtà diverse.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una risorsa per l'**arricchimento culturale** degli studenti (italiani e stranieri). Non è accaduto nessun episodio particolare.

8. Quali **attività e/o progetti** (sia in classe che fuori dalla classe) potrebbero far sì che gli studenti fungano da risorsa per lo sviluppo reciproco di una maggiore **sensibilizzazione (inter)culturale**? Incontri tra i genitori, cene multietniche, lavori di gruppo sui Paesi di origine, usi e tradizioni.

SEZIONE B (sezione riservata ai docenti di <u>lingue straniere</u>)
--

Scuola: primaria secondaria di I grado secondaria di II grado

Nome Istituto: ISTITUTO COMPRENSIVO D.G. BOSCO

Città: VEDELAGO

Lingua straniera insegnata: FRANCESE

Provenienza degli allievi stranieri: CINA – COSTA D'AVORIO – KOSOVO – MAROCCO – ROMANIA – ALBANIA – BURKINA FASO – GHANA

1. Durante le Sue lezioni, quando gli **allievi (italiani e stranieri)** usano la **lingua straniera insegnata** e quando usano invece l'**italiano**? Purtroppo solo raramente quando sono obbligati dall'insegnante nelle attività di interazione – comunicazione. Durante le spiegazioni grammaticali.
2. Durante le Sue lezioni, gli **allievi stranieri** usano la loro **lingua materna**? Se sì, per quali scopi? Sì, con gli allievi la cui seconda lingua è il francese, parliamo sempre in francese e rispondo nella loro lingua
3. La **lingua straniera insegnata** coincide con la lingua materna e/o seconda di allievi stranieri presenti nelle Sue classi? Se sì, quali lingue? Qualche volta coincide con la lingua francese, in particolare per gli alunni originari dal Burkina Faso o dal Marocco perché l'hanno studiata a scuola.
4. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire **una risorsa** per l'apprendimento della **lingua straniera** da parte degli **allievi italiani**? Perché?

Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti? Potrebbe essere una risorsa ma i ragazzi stranieri non la usano spontaneamente perché si sentono ancora più diversi. A quest'età, non sono in grado di analizzare i meccanismi della lingua e confrontare le similitudini e differenze tra le lingue. Non riescono a fare un'analisi critica che aiuti i compagni ad apprendere ed assimilare le strutture delle lingue per applicarle in modo ragionato.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una **risorsa** per l'apprendimento, da parte degli **allievi italiani**, della **lingua straniera insegnata**. Spesso faccio riferimento a loro elogiandoli per le loro capacità di passare da un codice linguistico all'altro.

5. Ritiene che **gli allievi italiani** possano costituire una **risorsa** per l'apprendimento della **lingua straniera** da parte degli **allievi stranieri**? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti? Generalmente no poiché solitamente gli alunni delle mie classi presentano anche una certa difficoltà nell'apprendimento della L2

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui gli **allievi italiani** si sono dimostrati una **risorsa** per l'apprendimento, da parte degli **allievi stranieri**, della **lingua straniera insegnata**.

6. Quali **metodologie e attività didattiche** usa o potrebbe usare per far sì che gli studenti fungano da risorsa per i loro reciproci apprendimenti linguistici? Ricorro all'analisi contrastiva oppure approfondiamo le strutture per poter riflettere sul funzionamento della propria lingua ed applicarle nella comunicazione, nell'apprendimento del lessico.
7. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire una **risorsa** per lo sviluppo di una **sensibilizzazione interculturale degli studenti (italiani e stranieri)**? Perché? Certamente, poiché si confrontano usi e costumi. Lo studio delle lingue serve ad allargare gli orizzonti.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una risorsa per l'**arricchimento culturale** degli studenti (italiani e stranieri). Quando della civiltà, gli stranieri raccontano della loro vita, famiglia, abitudini, ad esempio scuola, vacanze, orario del cibo, cibo, musica e sport.

8. Quali **attività e/o progetti** (sia in classe che fuori dalla classe) potrebbero far sì che gli studenti fungano da risorsa per lo sviluppo reciproco di una maggiore **sensibilizzazione (inter)culturale**? In classe svolgendo attività diverse come visione di video, documentari, ascolto di canzoni.

SEZIONE B (sezione riservata ai docenti di <u>lingue straniere</u>)
--

Scuola: primaria secondaria di I grado X secondaria di II grado

Nome Istituto: ISTITUTO COMPRENSIVO D.G. BOSCO

Città: VEDELAGO

Lingua straniera insegnata: SPAGNOLO

Provenienza degli allievi stranieri: CINA – AFRICA - ROMANIA – ALBANIA – INDIA

1. Durante le Sue lezioni, quando gli **allievi (italiani e stranieri)** usano la **lingua straniera insegnata** e quando usano invece l'**italiano**? La lingua straniera viene usata solo se l'insegnante sollecita i ragazzi a parlare in lingua, altrimenti per ogni altro genere di cose parlano in italiano.
2. Durante le Sue lezioni, gli **allievi stranieri** usano la loro **lingua materna**? Se sì, per quali scopi? No, mai.
3. La **lingua straniera insegnata** coincide con la lingua materna e/o seconda di allievi stranieri presenti nelle Sue classi? Se sì, quali lingue? Sì, c'è una ragazza di origini spagnole.
4. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire una **risorsa** per l'apprendimento della **lingua straniera** da parte degli **allievi italiani**? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti? Certo che è una risorsa perché gli allievi stranieri possono aiutare gli allievi italiani a comprendere di più gli aspetti grammaticali della lingua. Sempre però che l'allievo di lingua straniera sia madrelingua della lingua da me insegnata

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una **risorsa** per l'apprendimento, da parte degli **allievi italiani**, della **lingua straniera insegnata**. Spesso faccio riferimento a loro elogiandoli per le loro capacità di passare da un codice linguistico all'altro.

5. Ritiene che **gli allievi italiani** possano costituire una **risorsa** per l'apprendimento della **lingua straniera** da parte degli **allievi stranieri**? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti? Se gli allievi stranieri non sono di madrelingua spagnola (nel mio caso) avere un aiuto da parte di un allievo italiano è utile perché l'italiano lo può aiutare a far capire meglio la lingua straniera che si sta apprendendo.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui gli **allievi italiani** si sono dimostrati una **risorsa** per l'apprendimento, da parte degli **allievi stranieri**, della **lingua straniera insegnata**. Capita ogni volta che spiego la grammatica spagnola.

6. Quali **metodologie e attività didattiche** usa o potrebbe usare per far sì che gli studenti fungano da risorsa per i loro reciproci apprendimenti linguistici? Fare dialoghi inerenti l'attività studiata.
7. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire una **risorsa** per lo sviluppo di una **sensibilizzazione interculturale degli studenti (italiani e stranieri)**? Perché? Sì, perché in questo modo si viene a contatto con le nuove culture e ci si abitua a convivere.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una risorsa per l'**arricchimento culturale** degli studenti (italiani e stranieri). Quando si spiegano argomenti di cultura spagnola i ragazzi stranieri mettono a confronto della Spagna la loro cultura.

8. Quali **attività** e/o **progetti** (sia in classe che fuori dalla classe) potrebbero far sì che gli studenti fungano da risorsa per lo sviluppo reciproco di una maggiore **sensibilizzazione (inter)culturale**? Organizzare incontri dove si parla di tutte le culture diverse da quelle italiana.

SEZIONE B (sezione riservata ai docenti di lingue straniere)

Scuola: primaria secondaria di I grado X secondaria di II grado

Nome Istituto: ISTITUTO COMPRENSIVO D.G. BOSCO

Città: VEDELAGO

Lingua straniera insegnata: TEDESCO

Provenienza degli allievi stranieri: MACEDONIA - CINA – KOSOVO - ROMANIA – BURKINA FASO – UCRAINA

1. Durante le Sue lezioni, quando gli **allievi (italiani e stranieri)** usano la **lingua straniera insegnata** e quando usano invece l'**italiano**? La lingua straniera viene usata solo per simulare dialoghi, nella correzione degli esercizi di grammatica, nella lettura di brani, nell'ascolto di dialoghi e canzoni. L'italiano lo usano gli studenti per comunicare tra loro e io lo uso per le spiegazioni grammaticali.
2. Durante le Sue lezioni, gli **allievi stranieri** usano la loro **lingua materna**? Se sì, per quali scopi? Quasi mai. E' capitato qualche volta che qualcuno trovasse delle somiglianze tra i vocaboli della loro lingua madre e il tedesco.
3. La **lingua straniera insegnata** coincide con la lingua materna e/o seconda di allievi stranieri presenti nelle Sue classi? Se sì, quali lingue? No. Solo quest'anno ho in classe un ragazzo di origine italo-rumena che ha frequentato la scuola tedesca in Romania. La sua conoscenza del tedesco è molto buona e spesso porta esempi di quotidianità scolastica del suo periodo in Romania. Lo racconta però in italiano.
4. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire **una risorsa** per l'apprendimento della **lingua straniera** da parte degli **allievi italiani**? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti? Alcuni termini comuni, soprattutto quelli di origine latina.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una **risorsa** per l'apprendimento, da parte degli **allievi italiani**, della **lingua straniera insegnata**.

5. Ritiene che **gli allievi italiani** possano costituire una **risorsa** per l'apprendimento della **lingua straniera** da parte degli **allievi stranieri**? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti? Mi viene in mente che gli allievi italiani potrebbero essere d'aiuto in alcuni aspetti inerenti alla grammatica, con degli esempi tratti dalla vita quotidiana e delle frasi in italiano.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui gli **allievi italiani** si sono dimostrati una **risorsa** per l'apprendimento, da parte degli **allievi stranieri**, della **lingua straniera insegnata**.

6. Quali **metodologie e attività didattiche** usa o potrebbe usare per far sì che gli studenti fungano da risorsa per i loro reciproci apprendimenti linguistici?
7. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire una **risorsa** per lo sviluppo di una **sensibilizzazione interculturale degli studenti (italiani e stranieri)**? Perché? Gli allievi stranieri che hanno una discreta conoscenza della lingua italiana sono per la maggior parte ben integrati in classe. Spesso si trattano argomenti di civiltà, la loro presenza arricchisce la lezione per la possibilità di confronto con il loro Paese di origine.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una risorsa per l'**arricchimento culturale** degli studenti (italiani e stranieri). Non è capitato relativamente alla lingua, ma bensì ad aspetti della civiltà. Stavamo leggendo un testo sul sistema scolastico tedesco e un ragazzino rumeno ha portato l'esempio della scuola nel suo Paese. E' stato interessante ascoltare e confrontare i due sistemi scolastici con quello italiano

8. Quali **attività e/o progetti** (sia in classe che fuori dalla classe) potrebbero far sì che gli studenti fungano da risorsa per lo sviluppo reciproco di una maggiore **sensibilizzazione (inter)culturale**? Scambi interculturali.
Corrispondenza epistolare o per e-mail con scuole estere.
Realizzazione di video e scambio con partner stranieri.
Presentazione in lingua straniera del proprio Paese d'origine.
Cartelloni su tradizioni del proprio Paese e del Paese studiato.
Dialoghi in coppia.

SCUOLA SECONDARIA DI II GRADO

a. *Questionari dei docenti di italiano, latino ed economia aziendale.*

SEZIONE A (riservata ai docenti di italiano e/o di altre discipline, escluse le lingue straniere)

Scuola: primaria secondaria di I grado secondaria di II grado

Nome Istituto: ISTITUTO PROFESSIONALE

Città: DOLO -VE-

Disciplina/e: insegnata/e: ITALIANO

Provenienza degli allievi stranieri: MAROCCO, BANGLADESH, CINA, ROMANIA, MOLDAVIA

1. Durante le Sue lezioni, oltre all'italiano, usa **altre lingue** con gli studenti stranieri? Se sì, quali e per quali scopi? Qualche parola di inglese e francese per spiegare la consegna o la lezione.
2. Durante le Sue lezioni, gli **allievi italiani**, oltre all'italiano, usano **altre lingue** con gli studenti stranieri? Se sì, quali e per quali scopi? No.
3. Durante le Sue lezioni, **gli allievi stranieri**, oltre all'italiano, usano le loro **lingue materne**? Se sì, con chi e per quali scopi? Sì, con chi è del suo stesso paese d'origine. Scopii spesso amichevoli, personali.

4. Durante le Sue lezioni, gli **allievi stranieri**, oltre all'italiano e alle lingue materne, usano **altre lingue**? Se sì, con chi e per quali scopi? No.
5. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire **una risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi italiani**? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti? Ritengo possa essere una risorsa perché si analizzano meglio le strutture grammaticali.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi italiani**

6. Ritiene che **gli allievi italiani** possano costituire una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi stranieri**? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti?
Sì, gli allievi stranieri imparano L2 prima e meglio dai loro compagni italiani.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui gli **allievi italiani** si sono dimostrati una **risorsa** per l'apprendimento dell'**italiano** da parte degli **allievi stranieri**

7. Quali **metodologie e attività didattiche** usa o potrebbe usare per far sì che gli studenti fungano da risorsa per i loro reciproci apprendimenti linguistici? Attività ludiche, cooperazione.
8. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire una **risorsa** per lo sviluppo di una **sensibilizzazione (inter)culturale degli studenti (italiani e stranieri)**? Perché? Sì, perché il mescolarsi di culture diventa un mescolarsi di conoscenze.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una **risorsa** per l'**arricchimento culturale** degli studenti (italiani e stranieri)

9. Quali **attività e/o progetti** (sia in classe che fuori dalla classe) potrebbero far sì che gli studenti fungano da risorsa per lo sviluppo reciproco di una maggiore **sensibilizzazione (inter)culturale**?

SEZIONE A (riservata ai docenti di italiano e/o di altre discipline, escluse le lingue straniere)

Scuola: primaria secondaria di I grado secondaria di II grado

Nome Istituto: EINAUDI

Città: BASSANO DEL GRAPPA

Disciplina/e insegnata/e: ECONOMIA AZIENDALE

Provenienza degli allievi stranieri: RUSSIA MOLDAVIA ROMANIA IUGOSLAVIA SIBERIA

1. Durante le Sue lezioni, oltre all'italiano, usa altre lingue con gli studenti stranieri? Se sì, quali e per quali scopi? no
2. Durante le Sue lezioni, gli allievi italiani, oltre all'italiano, usano altre lingue con gli studenti stranieri? Se sì, quali e per quali scopi? no
3. Durante le Sue lezioni, gli allievi stranieri, oltre all'italiano, usano le loro lingue materne? Se sì, con chi e per quali scopi? no
4. Durante le Sue lezioni, gli allievi stranieri, oltre all'italiano e alle lingue materne, usano altre lingue? Se sì, con chi e per quali scopi? no

5. Ritieni che la presenza di allievi stranieri in classe possa costituire una risorsa per l'apprendimento dell'italiano da parte degli allievi italiani? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti? Nelle prime classi potrebbe essere una risorsa perché si ripetono argomenti che dovrebbero essere già acquisiti.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di allievi stranieri si è dimostrata una risorsa per l'apprendimento dell'italiano da parte degli allievi italiani. Correzioni, ad esempio delle doppie

6. Ritieni che gli allievi italiani possano costituire una risorsa per l'apprendimento dell'italiano da parte degli allievi stranieri? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti? Certamente sì. E' il mezzo più veloce per imparare una lingua quello di parlare tra ragazzi in lingua italiana.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui gli allievi italiani si sono dimostrati una risorsa per l'apprendimento dell'italiano da parte degli allievi stranieri. Ogniqualvolta si parla in lingua italiana

7. Quali metodologie e attività didattiche usa o potrebbe usare per far sì che gli studenti fungano da risorsa per i loro reciproci apprendimenti linguistici? Utilizzando tecniche di problem solving, lavori di gruppo, simulazioni
8. Ritieni che la presenza di allievi stranieri in classe possa costituire una risorsa per lo sviluppo di una sensibilizzazione (inter)culturale degli studenti (italiani e stranieri)? Perché? Sì, si conoscono realtà e tradizioni diverse da quelle tradizionali

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di allievi stranieri si è dimostrata una risorsa per l'arricchimento culturale degli studenti (italiani e stranieri)

9. Quali attività e/o progetti (sia in classe che fuori dalla classe) potrebbero far sì che gli studenti fungano da risorsa per lo sviluppo reciproco di una maggiore sensibilizzazione (inter)culturale? Ho presentato un lavoro per il concorso Ass. Industriali di Vicenza "Storie d'impresa". Il pensiero introduttivo è stato tradotto in tutte le lingue parlate da almeno un ragazzo in Istituto. E' stato un successo!! Anche dal punto di vista informatico abbiamo dovuto conoscere altre tastiere (albanese) altri caratteri (cinese, arabo e russo). Una bella esperienza

SEZIONE A (riservata ai docenti di italiano e/o di altre discipline, escluse le lingue straniere)

Scuola: primaria secondaria di I grado secondaria di II grado

Nome Istituto: ITIS "A. MEUCCI"

Città: CASTELFIDARDO

Disciplina/e insegnata/e: LETTERE

Provenienza degli alunni stranieri: MAROCCO, TUNISIA, ROMANIA, ARGENTINA, PAESI SLAVI

1. Durante le Sue lezioni, oltre all'italiano, usa altre lingue con gli studenti stranieri? Se sì, quali e per quali scopi? no
2. Durante le Sue lezioni, gli allievi italiani, oltre all'italiano, usano altre lingue con gli studenti stranieri? Se sì, quali e per quali scopi? no
3. Durante le Sue lezioni, gli allievi stranieri, oltre all'italiano, usano le loro lingue materne? Se sì, con chi e per quali scopi? no
4. Durante le Sue lezioni, gli allievi stranieri, oltre all'italiano e alle lingue materne, usano altre lingue? Se sì, con chi e per quali scopi? no
5. Ritiene che la presenza di allievi stranieri in classe possa costituire una risorsa per l'apprendimento dell'italiano da parte degli allievi italiani? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti? Sì perché fanno domande sul lessico e l'ortografia che servono anche agli italiani; no perché rallentano il ritmo della lezione.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di allievi stranieri si è dimostrata una risorsa per l'apprendimento dell'italiano da parte degli allievi italiani. Quando fanno domande sul significato di alcune parole.

6. Ritiene che gli allievi italiani possano costituire una risorsa per l'apprendimento dell'italiano da parte degli allievi stranieri? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti?

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui gli allievi italiani si sono dimostrati una risorsa per l'apprendimento dell'italiano da parte degli allievi stranieri.

7. Quali metodologie e attività didattiche usa o potrebbe usare per far sì che gli studenti fungano da risorsa per i loro reciproci apprendimenti linguistici? Il dialogo.

8. Ritiene che la presenza di allievi stranieri in classe possa costituire una risorsa per lo sviluppo di una sensibilizzazione (inter)culturale degli studenti (italiani e stranieri)? Perché? Sì perché c'è interscambio, ci sono dibattiti sugli usi e i costumi dei vari popoli.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di allievi stranieri si è dimostrata una risorsa per l'arricchimento culturale degli studenti (italiani e stranieri). Per i temi di attualità o, in alcuni casi, quando si studia l'italiano o la storia (origini di alcuni problemi, come, ad esempio, le Crociate...). Il ruolo della donna in Occidente, il velo, la religione.

9. Quali attività e/o progetti (sia in classe che fuori dalla classe) potrebbero far sì che gli studenti fungano da risorsa per lo sviluppo reciproco di una maggiore sensibilizzazione (inter)culturale? Progetti di intercultura o di approfondimento linguistico.

SEZIONE A (riservata ai docenti di italiano e/o di altre discipline, escluse le lingue straniere)

Scuola: primaria secondaria di I grado secondaria di II grado
x

Nome Istituto: LICEO STATALE

Città : ALESSANDRIA

Disciplina/e insegnata/e: ITALIANO

Provenienza degli allievi stranieri: ROMANIA – RUSSIA- CINA

1. Durante le Sue lezioni, oltre all'italiano, usa altre lingue con gli studenti stranieri? Se sì, quali e per quali scopi? no
2. Durante le Sue lezioni, gli allievi italiani, oltre all'italiano, usano altre lingue con gli studenti stranieri? Se sì, quali e per quali scopi? no
3. Durante le Sue lezioni, gli allievi stranieri, oltre all'italiano, usano le loro lingue materne? Se sì, con chi e per quali scopi? Abitualmente no. A volte faccio tradurre dai miei alunni alcune espressioni italiane per invitarli a confrontare le diverse strutture morfosintattiche.
4. Durante le Sue lezioni, gli allievi stranieri, oltre all'italiano e alle lingue materne, usano altre lingue? Se sì, con chi e per quali scopi? no
5. Ritiene che la presenza di allievi stranieri in classe possa costituire una risorsa per l'apprendimento dell'italiano da parte degli allievi italiani? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti? Senza dubbio! Il confronto con la morfologia e la sintassi delle altre lingue invita gli allievi italiani a riflettere maggiormente sulla propria!

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di allievi stranieri si è dimostrata una risorsa per l'apprendimento dell'italiano da parte degli allievi italiani.

6. Ritiene che gli allievi italiani possano costituire una risorsa per l'apprendimento dell'italiano da parte degli allievi stranieri? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti? L'alunno straniero inserito in una classe di

alunni italiani è stimolato ad acquisire le competenze linguistiche sia per relazionarsi e interagire con i compagni sia per intraprendere con loro un graduale processo di apprendimento didattico (che mira al successo scolastico) .

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui gli allievi italiani si sono dimostrati una risorsa per l'apprendimento dell'italiano da parte degli allievi stranieri.

7. Quali metodologie e attività didattiche usa o potrebbe usare per far sì che gli studenti fungano da risorsa per i loro reciproci apprendimenti linguistici? Attività didattiche : giochi – canzoni – teatro.
8. Ritieni che la presenza di allievi stranieri in classe possa costituire una risorsa per lo sviluppo di una sensibilizzazione (inter)culturale degli studenti (italiani e stranieri)? Perché? Secondo me la presenza degli alunni stranieri è fonte di ricchezza: il confronto con l'altro permette il riconoscimento di sé e del diverso da sé e quindi favorisce l'acquisizione di nuovi modi di vedere e affrontare la realtà. Compito di noi docenti è quello di valorizzare le loro diversità per stimolare la conoscenza reciproca.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di allievi stranieri si è dimostrata una risorsa per l'arricchimento culturale degli studenti (italiani e stranieri).

9. Quali attività e/o progetti (sia in classe che fuori dalla classe) potrebbero far sì che gli studenti fungano da risorsa per lo sviluppo reciproco di una maggiore sensibilizzazione (inter)culturale? Approfondimenti monografici su alcuni aspetti delle diverse culture (soprattutto un confronto dei diversi strumenti della comunicazione non verbale) per la conoscenza dei contesti di provenienza degli alunni immigrati; percorsi interdisciplinari : ad esempio ' Le migrazioni : incontri e/o scontri tra popoli e culture' ; Costruire insieme delle storie.

SEZIONE A (riservata ai docenti di italiano e/o di altre discipline, escluse le lingue straniere)

Scuola: primaria secondaria di I grado secondaria di II grado X

Nome Istituto: LICEO SCIENTIFICO XXX

Città: SASSARI

Disciplina/e insegnata/e: LETTERE E LATINO

Provenienza degli alunni stranieri:

1. Durante le Sue lezioni, oltre all'italiano, usa altre lingue con gli studenti stranieri? Se sì, quali e per quali scopi? no
2. Durante le Sue lezioni, gli allievi italiani, oltre all'italiano, usano altre lingue con gli studenti stranieri? Se sì, quali e per quali scopi? no
3. Durante le Sue lezioni, gli allievi stranieri, oltre all'italiano, usano le loro lingue materne? Se sì, con chi e per quali scopi? Abitualmente no. A volte faccio

tradurre dai miei alunni alcune espressioni italiane per invitarli a confrontare le diverse strutture morfosintattiche.

4. Durante le Sue lezioni, gli allievi stranieri, oltre all'italiano e alle lingue materne, usano altre lingue? Se sì, con chi e per quali scopi? no
5. Ritieni che la presenza di allievi stranieri in classe possa costituire una risorsa per l'apprendimento dell'italiano da parte degli allievi italiani? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti? sì, perché ne beneficia il gruppo classe
Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di allievi stranieri si è dimostrata una risorsa per l'apprendimento dell'italiano da parte degli allievi italiani.
6. Ritieni che gli allievi italiani possano costituire una risorsa per l'apprendimento dell'italiano da parte degli allievi stranieri? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti? Sì, perché si sviluppa la cooperazione.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui gli allievi italiani si sono dimostrati una risorsa per l'apprendimento dell'italiano da parte degli allievi stranieri.
7. Quali metodologie e attività didattiche usa o potrebbe usare per far sì che gli studenti fungano da risorsa per i loro reciproci apprendimenti linguistici? Cooperative learning, giochi di ruolo, peer tutoring.
8. Ritieni che la presenza di allievi stranieri in classe possa costituire una risorsa per lo sviluppo di una sensibilizzazione (inter)culturale degli studenti (italiani e stranieri)? Perché? Sì, perché sono più curiosi
Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di allievi stranieri si è dimostrata una risorsa per l'arricchimento culturale degli studenti (italiani e stranieri). Hanno potuto conoscere aspetti nuovi di un'altra cultura.
9. Quali attività e/o progetti (sia in classe che fuori dalla classe) potrebbero far sì che gli studenti fungano da risorsa per lo sviluppo reciproco di una maggiore sensibilizzazione (inter)culturale? attività di Intercultura.

SEZIONE A (riservata ai docenti di italiano e/o di altre discipline, escluse le lingue straniere)

Scuola: primaria secondaria di I grado secondaria di II grado

Nome Istituto:

Città:

Disciplina/e insegnata/te: ITALIANO E STORIA

Provenienza degli alunni stranieri: PREVALENTEMENTE ROMANIA,
QUALCUNO SUD AMERICA

1. Durante le Sue lezioni, oltre all'italiano, usa altre lingue con gli studenti stranieri? Se sì, quali e per quali scopi? No, sono tutti in Italia da tempo

2. Durante le Sue lezioni, gli allievi italiani, oltre all'italiano, usano altre lingue con gli studenti stranieri? Se sì, quali e per quali scopi? no
3. Durante le Sue lezioni, gli allievi stranieri, oltre all'italiano, usano le loro lingue materne? Se sì, con chi e per quali scopi? No.
4. Durante le Sue lezioni, gli allievi stranieri, oltre all'italiano e alle lingue materne, usano altre lingue? Se sì, con chi e per quali scopi? no
5. Ritieni che la presenza di allievi stranieri in classe possa costituire una risorsa per l'apprendimento dell'italiano da parte degli allievi italiani? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti? A volte, perché si utilizzano strategie che servono anche agli alunni italiani i quali ormai arrivano alle superiori con competenze scarse nella lingua madre
6. Ritieni che gli allievi italiani possano costituire una risorsa per l'apprendimento dell'italiano da parte degli allievi stranieri? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti?

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui gli allievi italiani si sono dimostrati una risorsa per l'apprendimento dell'italiano da parte degli allievi stranieri.

7. Quali metodologie e attività didattiche usa o potrebbe usare per far sì che gli studenti fungano da risorsa per i loro reciproci apprendimenti linguistici? Abbiamo usato diverse modalità di cooperative learning
8. Ritieni che la presenza di allievi stranieri in classe possa costituire una risorsa per lo sviluppo di una sensibilizzazione (inter)culturale degli studenti (italiani e stranieri)? Perché? Certamente perché favorisce il dialogo interculturale
Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di allievi stranieri si è dimostrata una risorsa per l'arricchimento culturale degli studenti (italiani e stranieri).
9. Quali attività e/o progetti (sia in classe che fuori dalla classe) potrebbero far sì che gli studenti fungano da risorsa per lo sviluppo reciproco di una maggiore sensibilizzazione (inter)culturale? Abbiamo attuato dei progetti di integrazione che prevedevano la presenza di alunni sia stranieri che italiani, utilizzando anche la musica e la canzone per l'apprendimento della lingua, i giochi di ruolo e lo sport.

b. Questionari dei docenti specialisti di lingua straniera

SEZIONE B (sezione riservata ai docenti di lingue straniere)

Scuola: primaria secondaria di I grado secondaria di II grado X
 Nome Istituto: ITCG "MARTINI"
 Città: CASTELFRANCO VENETO
 Lingua straniera insegnata: FRANCESE

Provenienza degli alunni stranieri: ALBANIA BRASILE CINA MAROCCO
MOLDAVIA ROMANIA UCRAINA

1. Durante le Sue lezioni, quando gli allievi (italiani e stranieri) usano la lingua straniera insegnata e quando usano invece l'italiano? LS INSEGNATA PER LE ATTIVITA' DIDATTICHE PROPOSTE DAL DOCENTE. ITALIANO PER LA COMUNICAZIONE SPONTANEA TRA GLI ALLIEVI, PER LE RIFLESSIONI METALINGUISTICHE, PER LE RICHIESTE DI SPIEGAZIONI AI COMPAGNI, SPESsO PER INTERRUPTO PER INTERRUPTO CON BATTUTE RIFLESSIONI NON PERTINENTI ECC.
2. Durante le Sue lezioni, gli allievi stranieri usano la loro lingua materna? Se sì, per quali scopi? SI' PER LA COMUNICAZIONE IMMEDIATA TRA I GRUPPI DELLA STESSA LINGUA, CHE COMPERNDONO I CONFRONTI CON LA LINGUA ITALIANA O CON LA LS INSEGNATA
3. La lingua straniera insegnata coincide con la lingua materna e/o seconda di allievi stranieri presenti nelle Sue classi? Se sì, quali lingue? SI' PER UN'ALLIEVA MAROCCHINA
4. Ritiene che la presenza di allievi stranieri in classe possa costituire una risorsa per l'apprendimento della lingua straniera da parte degli alunni italiani? Perché? NELLA CLASSE CON MAGGIOR NUMERO DI PRESENZE DI ALLIEVI NON ITALIANI CI SONO STIMOLI EVIDENTI CHE INDUCONO ALLA RICHIESTA DI CHIARIMENTI, INTERESSE CULTURALE PER LA CIVILTA' DELLA LINGUA INSEGNATA IN RAPPORTO ALLE PROPRIE DIVERSITA' O SIMILITUDINI CULTURALI(USANZE, CIBO CULTURA MUSICA, FILM, SPORT)

NELLE RELAZIONI INTERPERSONALI: CONTINUO DESIDERIO DI COMUNICAZIONE E DI RICERCA DI RELAZIONI POSITIVE, DESIDERIO DI TOLLERANZA DESIDERIO DI CONDIVISIONE DELLA PROPRIA CULTURA MEDIAZIONE DEGLI ATTRITI

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di allievi stranieri si è dimostrata una risorsa per l'apprendimento, da parte degli allievi italiani, della lingua straniera insegnata UN ALLIEVO RUMENO PRINCIPIANTE IN L2 (AVEVA STUDIATO SPAGNOLO ALLE MEDIE) HA DIMOSTRATO DI POSSEDERE MOLTA DISINVOLTURA NELLA COMUNICAZIONE IMMEDIATA, PUR COMMITTENDO ERRORI O IMPROVVISANDO, IN QUESTO MODO HA COMUNQUE LIBERATO I COMPAGNI ITALIANI DAL TIMORE DEL GIUDIZIO DEGLI ALTRI E DALLA PAURA DI SBAGLIARE

5. Ritiene che gli allievi italiani possano costituire una risorsa per l'apprendimento della lingua straniera da parte degli allievi stranieri? Perché? NEGLI ALLIEVI ITALIANI GIOCA PARTICOLARMENTE LO SPIRITO DI COMPETIZIONE

CHE DEVE ESSERE SOPRATTUTTO GUIDATO. QUANDO ACCETTANO DI ANDARE OLTRE IL SEMPLICE DESIDERIO DI OTTENERE IL VOTO MIGLIORE, SI PRESTANO AD AIUTARE I COMPAGNI CON MAGGIORI DIFFICOLTA' LINGUISTICHE PROPONGONO INOLTRE UN MODELLO DI LINGUA ITALIANA COLLOQUIALE E NON FORMALE CON BATTUTE E MODI DI DIRE, CHE FACILITA LA RELAZIONE AMICHEVOLE.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui gli allievi italiani si sono dimostrati una risorsa per l'apprendimento, da parte degli allievi stranieri, della lingua straniera insegnata

6. Quali metodologie e attività didattiche usa o potrebbe usare per far sì che gli studenti fungano da risorsa per i loro reciproci apprendimenti linguistici? COOPERATIVE LEARNING - ROLE PLAYING - PREPARAZIONE DI CARTELLONI-

7. Ritiene che la presenza di allievi stranieri in classe possa costituire una risorsa per lo sviluppo di una sensibilizzazione interculturale degli studenti (italiani e stranieri)? Perché? INDUBBIAMENTE. VI SONO INNUMEREBILI MOMENTI DI STIMOLO AL CONFRONTO INTERCULTURALE POSITIVO CHE IL DOCENTE PUO' FARE EMERGERE O CONSOLIDARE SOPRATTUTTO NELLA NARRAZIONE DEL PROPRIO VISSUTO QUOTIDIANO (ABITAZIONE, FAMIGLIA, ABITUDINI CIBO) NELLA NARRAZIONE DEI VIAGGI COMPIUTI... TALVOLTA C'E' BISOGNO DI MEDIAZIONE DEI CONFLITTI INEVITABILI IN CLASSE, ED E' UTILE FAR EMERGERE I SENTIMENTI POSITIVI E NEGATIVI CONSEGUENTI ALLE AZIONI INDIVIDUALI NON SEMPRE FELICI. I DIFFERENTI PUNTI DI VISTA CHE EMERGONO VENGONO ANALIZZATI PER RIVELARE L'UNIVERSALITA' DEL CONCETTO DI DIGNITA' E DI RISPETTO.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di allievi stranieri si è dimostrata una risorsa per l'arricchimento culturale degli studenti (italiani e stranieri). LE ALLIEVE MAROCCHINE IN CONTATTO CON LE COETANEE E FAMILIARI NEL LORO PAESE PROPONGONO E SOLLECITANO LA CLASSE AD ASCOLTARE LE ULTIME NOVITA' DELLA MUSICA ARABA FRANCOFONA. DURANTE LA PREPARAZIONE DI UN CARTELLONE RIGUARDANTE LE TRADIZIONI DELLE FESTE LE STUDENTESSE RUMENE HANNO STIMOLATO LA CURIOSITA' PROPONENDO RICETTE DI DOLCI E CIBI PARTICOLARI, COINVOLGENDO COSI' UN'ALLIEVA CINESE DI SOLITO RESTIA ALLA CONVERSAZIONE.

8. Quali attività e/o progetti (sia in classe che fuori dalla classe) potrebbero far sì che gli studenti fungano da risorsa per lo sviluppo reciproco di una maggiore

sensibilizzazione (inter)culturale? FESTA SCOLASTICA CON CIBO E MUSICHE CON PREPARAZIONE DI PIATTI; FESTA DELLE FAMIGLIE E DEGLI AMICI ; PREPARAZIONE DI UN VIAGGIO IN UNO DEI PAESI D'ORIGINE DEGLI ALLIEVI.

SEZIONE B (sezione riservata ai docenti di lingue straniere)

Scuola: primaria secondaria di I grado secondaria di II grado X

Nome Istituto: ITCG "8 Marzo", ITC "M. Lazzari" IPC "C. Musatti

Città: MIRANO -DOLO

Lingua straniera insegnata: TEDESCO

Provenienza degli allievi stranieri: MOLDAVIA, CINA

1. Durante le Sue lezioni, quando gli allievi (italiani e stranieri) usano la lingua straniera insegnata e quando usano invece l'italiano? Gli allievi italiani e stranieri usano la lingua insegnata in ogni attività orale richiesta, quando mi rivolgo a loro in lingua straniera, quando lavorano in coppia per realizzare qualche funzione comunicativa. Usano invece tutti l'italiano quando desiderano pormi domande, richiedere chiarimenti nella lezione dialogata o quando io stessa uso l'italiano per rivolgermi a loro. Tutti gli alunni, italiani e stranieri, usano il tedesco anche per eseguire gli esercizi scritti del testo, quando copiano "frasi" alla lavagna nate dall'interazione con loro o proposte da me, quando eseguono le verifiche (facilitate per gli alunni stranieri).
2. Durante le Sue lezioni, gli allievi stranieri usano la loro lingua materna? Se sì, per quali scopi? L'alunna moldava (classe prima TUR), che padroneggia molte funzioni della lingua della comunicazione, è sola in classe e usa nelle sue interazioni orali con i compagni di classe solo l'italiano. I tre cinesi (di una prima classe alberghiero) costituiscono purtroppo quasi un'isola linguistica all'interno della classe, piuttosto vivace e rumorosa, fatto- questo- che sembra ulteriormente intimidirli. Un'alunna cinese, particolarmente dotata, usa la lingua materna non solo per comunicazioni –che io percepisco come- informali con gli altri due alunni cinesi della classe, ma fa anche da tramite con loro per le spiegazioni, traduce loro ciò che io chiedo di svolgere come attività: insomma "fa passare" il tedesco che le arriva in lingua cinese per gli altri due compagni più in difficoltà.
3. La lingua straniera insegnata coincide con la lingua materna e/o seconda di allievi stranieri presenti nelle Sue classi? Se sì, quali lingue? No.
4. Ritiene che la presenza di allievi stranieri in classe possa costituire una risorsa per l'apprendimento della lingua straniera da parte degli allievi italiani? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti? Purtroppo, per la situazione che io vivo, i tre alunni cinesi sono quasi ignorati o sopportati dalla classe. Alcuni alunni italiani sembrano comprendere che gli alunni stranieri stanno "facendo" un loro percorso personalizzato di apprendimento, altri sono quasi infastiditi dalle "facilitazioni" proposte dall'insegnante in questo percorso. Io non conosco il cinese e non so offrire alcuna attività eventuale di comparazione tra le due lingue (cinese e tedesco). La presenza di questi allievi stranieri in classe non mi offre purtroppo spunti per favorire l'apprendimento della lingua straniera; questa presenza offre tuttavia spunti riguardo l'atteggiamento e l'impegno che i cinesi dimostrano nell'affrontare lo studio della

LS. Quando l'alunna cinese A esegue, ad esempio, due compiti (uno facilitato e lo stesso assegnato alla classe in una stessa unità oraria), prendendo 9 nel facilitato e 6,8 nel compito comune, nello stesso tempo in cui 9 alunni italiani su 19 eseguono un compito insufficiente, si crea un'atmosfera di classe di silenzio, di rispetto e ammirazione che può indurre gli alunni italiani a riconsiderare lo scarso impegno con cui essi affrontano lo studio della materia.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di allievi stranieri si è dimostrata una risorsa per l'apprendimento, da parte degli allievi italiani, della lingua straniera insegnata. Non è un aneddoto; posso dire che la forma di cortesia tipica del tedesco (col pronome "Sie" e il verbo coniugato alla terza persona plurale) viene recepita bene dagli alunni cinesi. Dopo sette/otto tentativi di risposta falliti da parte di alunni italiani di fronte alla domanda dell'insegnante "chiedimi da dove vengo" o "chiedi a un adulto che incontri in Germania come si chiama" o "che lavoro fa", i cinesi forniscono la risposta giusta che viene riconosciuta come corretta dagli alunni italiani. (Forse ciò ha a che fare con la sociolinguistica; ipotizzo la progressiva perdita della forma di cortesia in italiano a favore dell'imperante "tu", o la presenza di certe caratteristiche autoritarie nel sistema di istruzione cinese che rendono questi alunni ricettivi alla comprensione di questa forma.)

5. Ritiene che gli allievi italiani possano costituire una risorsa per l'apprendimento della lingua straniera da parte degli allievi stranieri? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti?
Gli allievi italiani costituiscono una risorsa per l'apprendimento della LS da parte degli allievi stranieri a livello fonetico, di acquisizione del lessico, di strutture e di stile di comunicazione "occidentale". Gli alunni cinesi, per esempio, vengono ascoltati oralmente dopo essere stati esposti per molte volte alle "prestazioni" orali degli alunni italiani. Gli stranieri hanno modo di verificare ripetutamente le loro ipotesi sul funzionamento della LS, di risentire gli stimoli e le correzioni dell'insegnante; possono così migliorare le loro prestazioni orali.
Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui gli allievi italiani si sono dimostrati una risorsa per l'apprendimento, da parte degli allievi stranieri, della lingua straniera insegnata
6. Quali metodologie e attività didattiche usa o potrebbe usare per far sì che gli studenti fungano da risorsa per i loro reciproci apprendimenti linguistici? Nelle attività di coppia chiedo spesso, ad esempio, di cambiare partner per l'esecuzione del "compito", ma nessun alunno italiano vuole spontaneamente lavorare con un cinese, né un cinese con un alunno italiano (e io non mi sento ancora di imporlo. Forse studierò qualche tecnica nuova per l'abbinamento delle coppie). La metodologia e le attività didattiche sono fortemente impostate dal libro di testo e sono di solito abbastanza varie e complete, sia nell'orale che nello scritto. Io aggiungo alle situazioni presentate dal testo qualche rilievo volto a sottolineare il rapporto con la realtà che le attività presentate sottintendono.
7. Ritiene che la presenza di allievi stranieri in classe possa costituire una risorsa per lo sviluppo di una sensibilizzazione interculturale degli studenti (italiani e stranieri)? Perché? Sì, la presenza di allievi stranieri in classe può costituire una risorsa per lo sviluppo di una sensibilizzazione interculturale degli studenti italiani e stranieri. Gli allievi sperimentano atteggiamenti, comportamenti, risposte fisiche, corporee, emotive e cognitive "altre", cioè tipiche di altre culture

e quindi di altri modelli interpretativi della realtà. Ciò non può che costituire spunto di confronto e di riflessione ai fini della sensibilizzazione interculturale.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di allievi stranieri si è dimostrata una risorsa per l'arricchimento culturale degli studenti (italiani e stranieri) Non è un aneddoto, ma l'anno scorso avevo in classe 2^a ITER un'alunna moldava, molto motivata allo studio, ma poco integrata nella classe. All'interno della nuova materia istituita l'anno scorso ("Cittadinanza e Costituzione") in un modulo di classe di 33 ore annuali, pensai di inserirmi (secondo la direttiva –credo N. 4 – attuativa della disciplina) con un percorso di conoscenza della Moldavia, a partire dall'aspetto fisico-geografico a quello politico. Il lavoro fu seguito e realizzato da tutti gli alunni della classe con un'attenzione e un entusiasmo particolari. La verifica fu positiva per tutti. Ritengo che la presenza dell'alunna moldava si sia dimostrata in questo caso un'opportunità di arricchimento culturale per tutti.

8. Quali attività e/o progetti (sia in classe che fuori dalla classe) potrebbero far sì che gli studenti fungano da risorsa per lo sviluppo reciproco di una maggiore sensibilizzazione (inter)culturale? Quanto raccontato al punto 7 ha rappresentato un'attività di classe che si è potuta realizzare in un contesto particolare. Non saprei proporre, al momento, altre attività di classe perché mi sento incerta sui contenuti e sulla metodologia da seguire (per es.: anche in questo caso nessuno voleva in genere lavorare con l'alunna moldava, che viveva quindi nella classe un'ulteriore situazione di disagio psicologico, oltre che linguistico). Le dinamiche di classe sono delicate e io non mi sento ancora capace di gestirle in tutti i loro risvolti.

Un progetto che ho realizzato invece fuori della classe, a livello d'istituto, è stato il "Laboratorio di Letture Interculturali", accolto con favore da circa 40 alunni dell'istituto e da molti docenti e che è sfociato in un evento di lettura pubblica nell'auditorio dell'istituto (con la collaborazione della libreria Mondadori di Milano e la presenza di Vauro Senesi).

SEZIONE B (sezione riservata ai docenti di lingue straniere)

Scuola: primaria secondaria di I grado secondaria di II grado

Nome Istituto: ISTITUTO SUPERIORE E. FERMI

Città: CATANZARO LIDO

Lingua straniera insegnata: TEDESCO

Provenienza degli allievi stranieri: EUROPA DELL'EST E MAROCCO

1. Durante le Sue lezioni, quando gli **allievi (italiani e stranieri)** usano la **lingua straniera insegnata** e quando usano invece l'**italiano**? Durante le lezioni di lingua usano il tedesco, usano l'italiano per comunicare nelle altre situazioni.

2. Durante le Sue lezioni, gli **allievi stranieri** usano la loro **lingua materna**? Se sì, per quali scopi? In genere parlano sempre in italiano
3. La **lingua straniera insegnata** coincide con la lingua materna e/o seconda di allievi stranieri presenti nelle Sue classi? Se sì, quali lingue?
4. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire **una risorsa** per l'apprendimento della **lingua straniera** da parte degli **allievi italiani**? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti?

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una **risorsa** per l'apprendimento, da parte degli **allievi italiani**, della **lingua straniera insegnata**

5. Ritiene che **gli allievi italiani** possano costituire una **risorsa** per l'apprendimento della **lingua straniera** da parte degli **allievi stranieri**? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti? Sì, penso che sia naturale che costituiscano una risorsa perché è nella necessità dell'approccio comunicativo che imparano la lingua

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui gli **allievi italiani** si sono dimostrati una **risorsa** per l'apprendimento, da parte degli **allievi stranieri**, della **lingua straniera insegnata**

6. Quali **metodologie e attività didattiche** usa o potrebbe usare per far sì che gli studenti fungano da risorsa per i loro reciproci apprendimenti linguistici?
7. Ritiene che la presenza di **allievi stranieri** in classe possa costituire una **risorsa** per lo sviluppo di una **sensibilizzazione interculturale degli studenti (italiani e stranieri)**? Perché? Sicuramente sì e la risorsa consiste proprio nel fatto di appartenere a mondi diversi, stare insieme significa gioia dell'apprendere l'uno dell'altro, scoprire differenze e identità simili nel modo di essere, nel modo di pensare.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di **allievi stranieri** si è dimostrata una risorsa per l'**arricchimento culturale** degli studenti (italiani e stranieri)

8. Quali **attività e/o progetti** (sia in classe che fuori dalla classe) potrebbero far sì che gli studenti fungano da risorsa per lo sviluppo reciproco di una maggiore **sensibilizzazione (inter)culturale**? Nella nostra scuola si organizza ogni anno il Progetto Mediterraneo che vuole sensibilizzare i ragazzi a queste problematiche. Quest'anno riguarda: integrazione e ambiente.

SEZIONE B (sezione riservata ai docenti di lingue straniere)

Scuola: primaria secondaria di I grado secondaria di II grado

Nome Istituto: I.P.E.A.

Città: BASSANO DEL GRAPPA

Lingua straniera insegnata: INGLESE

Provenienza degli allievi stranieri: ALBANIA, CILE, CINA, KOSOVO, GHANA, MAROCCO, ROMANIA, RUSSIA E VENEZUELA.

1. Durante le Sue lezioni, quando gli allievi (italiani e stranieri) usano la lingua straniera insegnata e quando usano invece l'italiano? La lingua italiana serve per interagire e comunicare, quella straniera è usata nelle esercitazioni o simulazioni (circa il 50% della lezione).
2. Durante le Sue lezioni, gli allievi stranieri usano la loro lingua materna? Se sì, per quali scopi? L'uso della lingua madre, che non sia l'italiano, è vietato, però, capita, soprattutto nei momenti di scontro che venga utilizzata la prima lingua.
3. La lingua straniera insegnata coincide con la lingua materna e/o seconda di allievi stranieri presenti nelle Sue classi? Se sì, quali lingue? No
4. Ritiene che la presenza di allievi stranieri in classe possa costituire una risorsa per l'apprendimento della lingua straniera da parte degli allievi italiani? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti? Credo che gli allievi stranieri non portino nessun vantaggio o svantaggio, nel senso che alcuni sono particolarmente bravi, soprattutto quelli provenienti dall'est Europa, e altri, invece, per questioni legate alla scarsa conoscenza dell'italiano, non ottengano buoni risultati, ma nel complesso, l'andamento degli studenti stranieri è lo stesso di quelli italiani.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di allievi stranieri si è dimostrata una risorsa per l'apprendimento, da parte degli allievi italiani, della lingua straniera insegnata.

5. Ritiene che gli allievi italiani possano costituire una risorsa per l'apprendimento della lingua straniera da parte degli allievi stranieri? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti?

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui gli allievi italiani si sono dimostrati una risorsa per l'apprendimento, da parte degli allievi stranieri, della lingua straniera insegnata

6. Quali metodologie e attività didattiche usa o potrebbe usare per far sì che gli studenti fungano da risorsa per i loro reciproci apprendimenti linguistici? Uso il CL, indipendentemente dalla provenienza dei ragazzi, perché vedo che gli studenti imparano meglio e con più entusiasmo.
7. Ritiene che la presenza di allievi stranieri in classe possa costituire una risorsa per lo sviluppo di una sensibilizzazione interculturale degli studenti (italiani e stranieri)? Perché? Certamente sì, ogni tanto mi capita di fare domande riguardanti le tradizioni, festività, modi di dire, ecc. ai ragazzi stranieri per farli sentire più coinvolti e anche per permettere ai loro compagni di conoscere e comprendere meglio la loro cultura. La conoscenza degli altri è il miglior modo per abbattere le barriere.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di allievi stranieri si è dimostrata una risorsa per l'arricchimento culturale degli studenti (italiani e stranieri). Una settimana fa molti alunni musulmani sono usciti prima da scuola perché si dovevano preparare per una loro festività. Ho chiesto informazioni ai ragazzi e loro si sono subito adoperati per far comprendere a me e ai loro compagni l'importanza dell'evento spiegando le varie motivazioni e tradizioni.

8. Quali attività e/o progetti (sia in classe che fuori dalla classe) potrebbero far sì che gli studenti fungano da risorsa per lo sviluppo reciproco di una maggiore sensibilizzazione (inter)culturale? Qualsiasi attività, anche gli ultimi minuti della lezione, secondo me, possono favorire una sensibilizzazione interculturale. Io faccio spesso paragoni tra le varie culture, prima parlando di quella inglese, poi di quella italiana e poi, via via, di tutte quelle presenti nella classe. Alla fine chiedo a tutti gli studenti cosa ne pensano.

APPENDICE 3

STRUMENTI DI RICERCA ELABORATI PER LA SPERIMENTAZIONE IN CLASSE

SCHEDA A: I LIVELLI DI COMPETENZA LINGUISTICA E COMUNICATIVA DEGLI ALUNNI STRANIERI OSSERVATI

Allievo	Età	Paese di origine	L1	Periodo in Italia	Fase Interlingua in L2	Livello di competenza linguistica in L2 relativa a						
						Correttezza grammaticale	Ampiezza del lessico	Comprensione orale	Interazione orale	Comprensione scritta	Produzione scritta	Cooperare

Questa griglia ha lo scopo di definire il livello di competenza in L2 degli allievi stranieri *focus* dell'osservazione in base a specifici descrittori, adattati al contesto scolastico, sulla base di quelli proposti dal QCE. La scelta è ricaduta su questi descrittori perché ritenuti più adeguati ai fini dell'indagine svolta.

Per ogni alunno vengono indicati il nome, l'età, il paese di provenienza, il periodo di permanenza in Italia, la sua fase di sviluppo interlinguistico (*prebasica, basica o postbasica*) ed infine il suo livello linguistico in italiano L2 rispetto ai seguenti descrittori del QCE: correttezza grammaticale della lingua prodotta, ampiezza del lessico posseduto, abilità di comprensione orale generale ed interazione orale generale, comprensione generale di un testo scritto, produzione scritta generale e competenza nella cooperazione.

Tali descrittori sono illustrati nelle tavole che seguono.

È possibile che gli alunni presentino livelli di competenza diversi per i diversi usi della lingua indicati. È molto improbabile infatti che un individuo che apprende una lingua seconda possa essere definito con un unico livello di competenza in tutti gli usi della lingua.

L'esperienza consolidata del *testing* ha evidenziato che, nella maggior parte dei casi, le prestazioni degli apprendenti non risultano omogenee per livello rispetto alle attività proposte.

Questa osservazione conferma sia l'esistenza di variabili individuali che influenzano il processo di apprendimento sia i risultati delle ricerche acquisizionali che mostrano come alcune abilità si raggiungano prima di altre (es. la comprensione in genere prima della produzione; la lettura prima della scrittura ecc.). Un apprendente, per esempio, può raggiungere il livello A2 nella comprensione orale e fermarsi invece al livello A1 nell'interazione orale.

Correttezza Grammaticale

C2	Mantiene costantemente il controllo grammaticale di forme linguistiche complesse, anche quando la sua attenzione é rivolta altrove (ad es. nella pianificazione di quanto intende dire e nell'osservazione delle reazioni altrui).
C1	Mantiene costantemente un livello elevato di correttezza grammaticale; gli errori sono rari e poco evidenti.
B2	Mostra una padronanza grammaticale piuttosto buona. Non fa errori che possano provocare fraintendimenti.
B1	Usa in modo ragionevolmente corretto un repertorio di formule di routine e strutture d'uso frequente, relative alle situazioni più prevedibili.
A2	Usa correttamente alcune strutture semplici, ma continua sistematicamente a fare errori di base - per esempio tende a confondere i tempi verbali e a dimenticare di segnalare gli accordi; ciononostante ciò che cerca di dire è solitamente chiaro.
A1	Ha solo una padronanza limitata di qualche semplice struttura grammaticale e di semplici modelli sintattici, in un repertorio memorizzato.

Ampiezza Lessico

C2	Ha buona padronanza di un repertorio lessicale vastissimo che comprende espressioni idiomatiche e colloquiali; dà prova di essere consapevole dei livelli di connotazione semantica.
C1	Ha buona padronanza di un vasto repertorio lessicale che permette di superare prontamente le lacune usando circonlocuzioni; la ricerca di espressioni e le strategie di evitamento sono poco evidenti. Buona padronanza di espressioni idiomatiche e colloquiali.
B2	Dispone di un buon repertorio lessicale relativo al suo settore e a molti argomenti generali. È in grado di variare le formulazioni per evitare un eccesso di ripetizioni; lacune lessicali possono ancora provocare esitazioni e richiedere circonlocuzioni.
B1	Dispone di lessico sufficiente per esprimersi con qualche circonlocuzione su quasi tutti gli argomenti che si riferiscono alla vita di tutti i giorni, quali la famiglia, gli hobby e gli interessi, i viaggi e l'attualità.
A2	Dispone di lessico sufficiente per esprimere bisogni comunicativi di base e per esprimersi su argomenti concreti e quotidiani
A1	Dispone di un repertorio lessicale di base fatto di singole parole ed espressioni riferibili a un certo numero di situazioni concrete

Comprensione Orale Generale

C2	Non ha difficoltà a comprendere qualsiasi tipo di lingua parlata da un nativo a velocità naturale, sia dal vivo sia registrata.
C1	È in grado di comprendere quanto basta per riuscire a seguire un ampio discorso su argomenti astratti e complessi estranei al suo settore, anche se può aver bisogno di farsi confermare qualche particolare, soprattutto se non ha familiarità con la varietà linguistica. È in grado di riconoscere molte espressioni idiomatiche e colloquiali e di cogliere i cambiamenti di registro. È in grado di seguire un discorso lungo anche se non è chiaramente strutturato e se le relazioni restano implicite e non vengono segnalate esplicitamente.
B2	È in grado di comprendere i concetti fondamentali di discorsi formulati in lingua standard su argomenti concreti e astratti, anche quando si tratta di discorsi concettualmente e linguisticamente complessi; è in grado di seguire un discorso lungo e argomentazioni complesse purché l'argomento gli sia relativamente familiare e la struttura del discorso sia indicata con segnali espliciti.
B1	È in grado di comprendere i punti salienti di un discorso chiaro in lingua standard che tratti argomenti familiari affrontati abitualmente a scuola, nel tempo libero ecc., compresi dei brevi racconti.
A2	È in grado di comprendere espressioni riferite ad aree di priorità immediata (ad es. informazioni veramente basilari sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale e lavoro), purché si parli lentamente e chiaramente.
A1	È in grado di comprendere un discorso pronunciato molto lentamente e articolato con grande precisione, che contenga lunghe pause per permettergli di assimilarne il senso.

Interazione Orale Generale

C2	<p>Ha una buona padronanza di espressioni idiomatiche e colloquiali ed è consapevole delle relative connotazioni. Esprime con precisione sottili sfumature di significato, usando con ragionevole correttezza diversi modificatori del discorso. Aggira le difficoltà ristrutturando il discorso con disinvoltura tale che l'interlocutore quasi non se ne accorge.</p>
C1	<p>È in grado di esprimersi con scioltezza e spontaneità, quasi senza sforzo. Ha buona padronanza di un vasto repertorio lessicale che gli/le consente di superare con prontezza i vuoti mediante circonlocuzioni. I piccoli sforzi fatti alla ricerca di espressioni e le strategie di evitamento si notano poco; solo un argomento concettualmente difficile può inibire la naturale scioltezza del discorso.</p>
B2	<p>È in grado di interagire con spontaneità e scioltezza tali da consentire una normale interazione e rapporti agevoli con parlanti nativi, senza sforzi per nessuna delle due parti. Mette in evidenza il significato che attribuisce ad avvenimenti ed esperienze, espone con chiarezza punti di vista sostenendoli con opportune spiegazioni e argomentazioni.</p>
B1	<p>Interviene in una conversazione su questioni familiari, esprime opinioni personali e scambia informazioni su argomenti che tratta abitualmente, di suo interesse personale o riferiti alla vita di tutti i giorni (ad es. famiglia, hobby, lavoro, viaggi e fatti d'attualità).</p>
A2	<p>È in grado di comunicare in attività semplici e compiti di routine, basati su uno scambio di informazioni semplice e diretto su questioni correnti e usuali che abbiano a che fare con la scuola e il tempo libero. Gestisce scambi comunicativi molto brevi, ma raramente riesce a capire abbastanza per contribuire a sostenere con una certa autonomia la conversazione.</p>
A1	<p>È in grado di interagire in modo semplice, ma la comunicazione dipende completamente da ripetizioni a velocità ridotta, da riformulazioni e riparazioni. Risponde a domande semplici e ne pone di analoghe, prende l'iniziativa e risponde a semplici enunciati relativi a bisogni immediati o ad argomenti molto familiari.</p>

Comprensione generale di un testo scritto	
C2	È in grado di comprendere un'ampia gamma di testi lunghi e complessi, cogliendone fini differenze stilistiche e comprendendo i significati sia espliciti che impliciti.
C1	È in grado di comprendere nel dettaglio testi piuttosto lunghi e complessi a condizione di poter rileggere i passaggi difficili.
B2	Ha un patrimonio lessicale abbastanza ampio che attiva nella lettura e nella comprensione, ma può incontrare difficoltà con espressioni idiomatiche poco frequenti e lessico microlinguistico.
B1	È in grado di comprendere testi fattuali e semplici su argomenti che si riferiscono al suo campo di interesse raggiungendo un sufficiente grado di comprensione.
A2	È in grado di comprendere testi brevi e semplici di contenuto familiare e di tipo concreto, formulati nel linguaggio che ricorre frequentemente nella vita di tutti i giorni.
A1	È in grado di comprendere testi molto brevi e semplici, leggendo un'espressione per volta, cogliendo nomi conosciuti, parole ed espressioni elementari ed eventualmente rileggendo.

Produzione scritta generale

C2	È in grado di scrivere testi chiari, fluenti e complessi in uno stile appropriato ed efficace e con una struttura logica che aiuti il lettore ad individuare i punti salienti.
C1	È in grado di scrivere testi chiari e articolati su argomenti complessi, sottolineando le questioni salienti, sviluppando punti di vista in modo abbastanza esteso, sostenendoli con dati supplementari, con motivazioni ed esempi pertinenti e concludendo il tutto in modo appropriato.
B2	È in grado di scrivere testi chiari e articolati su diversi argomenti che si riferiscono al suo campo d'interesse, valutando informazioni e argomentazioni tratte da diverse fonti e sintetizzandole.
B1	È in grado di scrivere testi lineari e coesi su una gamma di argomenti familiari, unendo in una sequenza lineare una serie di brevi espressioni distinte.
A2	È in grado di scrivere una serie di semplici espressioni e frasi legati da semplici connettivi quali «e», «ma» e «perché».
A1	È in grado di scrivere semplici espressioni e frasi isolate.

Cooperare	
C2	Come per C1
C1	È in grado di collegare con abilità il proprio intervento a quello degli altri interlocutori.
B2	È in grado di contribuire a sostenere una conversazione su un terreno familiare, mostrando comprensione, sollecitando gli altri ad intervenire ecc.
B1	È in grado di ripetere parte di ciò che un interlocutore ha detto per confermare che ha capito.
A2	È in grado di indicare se sta seguendo il discorso.
A1	Nessun descrittore.

SCHEDA B: LE INTELLIGENZE ATTIVATE

Nome allievo:

Intelligenza linguistica

- Gli piacciono molto i giochi di parole, le barzellette, i racconti
- Impara meglio ascoltando e leggendo
- Trova più facili le materie linguistiche (lingue straniere, italiano) che quelle scientifiche
- Gli piace molto imparare parole nuove e il loro significato

Intelligenza logico-matematica

- Risolve molto volentieri i problemi e le operazioni matematiche
- Si chiede spesso come funzionano le cose o in concetti
- Gli piace misurare e categorizzare

Intelligenza visivo-spaziale

- Ha un buon senso dell'orientamento e gli piacciono le attività collegate allo spazio (mappe, cartine, grafici,...)
- Gli piace molto risolvere labirinti o altri giochi visivi
- Gli piace più la geometria dell'algebra

Intelligenza cinestesico-corporea

- E' molto bravo negli sport
- Ha bisogno di muoversi spesso, non riesce a stare fermo a lungo
- Usa molto la gestualità quando parla

Intelligenza musicale

- A volte canta, fischietta o canticchia tra sé e sé
- Se sente una melodia, la sa subito riprodurre
- A volte tamburella con le dita il ritmo di una melodia

Intelligenza interpersonale

- Preferisce i momenti di lavoro in gruppo e confrontarsi con i compagni
- Preferisce i giochi e gli sport di gruppo
- Gli piace insegnare agli altri quello che sa

Intelligenza intrapersonale

- Preferisce lavorare da solo
- Ama rimanere un po' da solo a riflettere
- Ha un hobby personale che lo prende molto

Intelligenza naturalistica

- Gli piacciono molto le scienze, la biologia e tutto ciò che ha a che fare con la natura
- Sa molte cose che riguardano la natura, le piante, gli animali
- Gli piace stare all'aperto e soffre in uno spazio chiuso

Fonte: MARIANI L., POZZO G., 2002, *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia

SCHEDA C: INTERVISTA ALLA DOCENTE

1. Durante le Sue lezioni, oltre all'italiano, usa altre lingue con gli studenti stranieri? Se sì, quali e per quali scopi?
 2. Mette in atto delle strategie comunicative (es. modifiche al suo parlato) per facilitare la comprensione degli allievi stranieri? Quali e in quali occasioni?
 3. Durante l'interazione orale, in quali occasioni ritiene opportuno correggere le produzioni linguistiche degli studenti stranieri?
 4. Rispetto ai *feedback* correttivi che possono essere forniti alle produzioni linguistiche degli allievi, gli studi li suddividono principalmente in tre tipi: la sollecitazione (es. "Scusa?" "Come hai detto?"), la riformulazione (cioè quando si ripete, in modo corretto, l'elemento scorretto) e l'informazione metalinguistica (es. "Devi cambiare qualche cosa in questa frase" o "X non va bene perché..."). Lei, a quali di questi tipi di *feedback* correttivi fa ricorso? In quali occasioni e perché?
 5. Ritiene che la presenza di allievi stranieri in classe possa costituire una risorsa per l'apprendimento dell'italiano da parte degli allievi italiani? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti?
Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di allievi stranieri si è dimostrata una risorsa per l'apprendimento dell'italiano da parte degli allievi italiani
 6. Ritiene che gli allievi italiani possano costituire una risorsa per l'apprendimento dell'italiano da parte degli allievi stranieri? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti?
Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui gli allievi italiani si sono dimostrati una risorsa per l'apprendimento dell'italiano da parte degli allievi stranieri
 7. Quali metodologie e attività didattiche usa o potrebbe usare per far sì che gli studenti fungano da risorsa per i loro reciproci apprendimenti linguistici?
 8. Ritiene che la presenza di allievi stranieri in classe possa costituire una risorsa per lo sviluppo di una sensibilizzazione (inter)culturale degli studenti (italiani e stranieri)? Perché?
Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di allievi stranieri si è dimostrata una risorsa per l'arricchimento culturale degli studenti (italiani e stranieri)
- Quali attività e/o progetti (sia in classe che fuori dalla classe) potrebbero far sì che gli studenti fungano da risorsa per lo sviluppo reciproco di una maggiore sensibilizzazione (inter)culturale?

SCHEDA D: ANALISI DELLE INTERAZIONI ORALI TRA LA DOCENTE E GLI ALUNNI STRANIERI E TRA GLI ALUNNI ITALIANI E I COMPAGNI STRANIERI NEI MOMENTI DI LEZIONE FRONTALE

SEZIONE 1: DOCENTE

PRIMA PARTE: LINGUE USATE oltre l'italiano

Lingua	Scopo	Esempio

SECONDA PARTE: MODIFICHE NEL PARLATO¹

Modifiche linguistiche

Fonologia		Esempi
Utilizzo di enfasi e pause		
Ritmo rallentato dell'eloquio		
Articolazione attenta		
Riutilizzo di forme estese/evitamento di forme contratte		
Morfologia e sintassi		Esempi
Enunciati composti accuratamente		
Enunciati brevi (minor numero di parole per enunciato)		
Regolarità/utilizzo canonico dell'ordine delle parole		
Ritenzione di costituenti opzionali (es. ripetizione del pronome soggetto)		
Verbi con marca di presente/meno riferimenti temporali non al presente		
Uso di domande		
Più domande chiuse (si/no), meno domande aperte		

¹ Per questa parte della scheda la fonte è la traduzione e l'adattamento da Larsen-Freeman, Long 1991: 125 proposti in Grassi 2008: 127-128

Semantica		Esempi
Minor varietà lessicale		
Meno espressioni idiomatiche		
Maggior frequenza di nomi e verbi sul totale lessicale		
Alta percentuale di copule rispetto ad altri verbi		
Meno forme opache (preferenza per nomi completi rispetto ai nomi, per verbi concreti rispetto a verbi vuoti come “fare”)		

Modifiche conversazionali

Contenuto		Esempi
Gamma di <i>topic</i> (tematiche, argomenti) ristretta/maggiormente prevedibile		
Orientamento verso il «qui-ed-ora»		
Struttura interazionale		Esempi
Meno lotta per il mantenimento del <i>topic</i>		
Maggior accettazione di cambiamenti non intenzionali di <i>topic</i>		
Uso di ripetizioni (di sé o di quanto detto dall'interlocutore, ripetizioni identiche o perifrasi, ripetizioni complete o parziali)		
Uso di <i>comprehension checks</i> ovvero atti di controllo della comprensione dell'interlocutore (es. avete capito?)		
Uso di <i>confirmation checks</i> o atti per ottenere conferme della propria comprensione (tu vuoi dire X?)		
Uso di <i>clarification requests</i> o atti di richiesta di chiarimento (cosa intendi?)		
Uso di sequenze composte da domanda-risposta		

TERZA PARTE: TIPOLOGIA DELLE DOMANDE

Destinatario della domanda	Tipologia della domanda	Esempi

QUARTA PARTE: TIPI DI *FEEDBACK* CORRETTIVI FORNITI

Tipi di feedback	Esempi

QUINTA PARTE: USO DEL LINGUAGGIO NON VERBALE

Situazione didattica	Esempi	Scopi

SEZIONE 2: ALUNNO STRANIERO

PRIMA PARTE: LINGUA/E USATA/E

Lingua	Scopo	Esempio

SECONDA PARTE: STRATEGIE COMUNICATIVE ADOTTATE

Evitamento	
Evitamento del <i>topic</i>	
Abbandono del messaggio	
Parafrasi	
Approssimazione	
Coniazione di parole	
Circonlocuzioni	
Appoggio dell'interlocutore	
Mimica	

TERZA PARTE: PARTECIPAZIONE E INTERAZIONE

Tipologia di interventi

Prendere la parola per:	Esempi
Esprimere un'opinione	
Raccontare un evento	
Fare una domanda	
Rispondere	
.....	

Tipologia di domande

Tipologia di domande	Esempi
Chiedere aiuto	
Chiedere una spiegazione o un chiarimento	
Chiedere un permesso	
.....	

Tipologia di risposte

Tipologia di risposte	Esempi
Risposta si/no	
Risposta breve ²	
Risposta aperta ³	
Risposta con riferimento a supporti iconici e/o testuali a disposizione	
Risposta personale ⁴	
Risposta ipotetica ⁵	

Frequenza degli interventi

Tipo di intervento	Frequenza
Prendere la parola	
Fare domande	
Rispondere	
Totale interventi	

² Lo studente deve fornire informazioni specifiche

³ Lo studente deve pervenire ad una conclusione mediante ragionamento oppure deve fornire una spiegazione

⁴ Risposta a una domanda che sollecita l'opinione dello studente

⁵ Risposta ipotetica, in cui lo studente elabora ipotesi specifiche

**SCHEDA E: ANALISI DELLE INTERAZIONI ORALI TRA GLI ALUNNI
STRANIERI OSSERVATI E I COMPAGNI ITALIANI DURANTE LO
SVOLGIMENTO DI TASK COOPERATIVI**

SEZIONE 1: ALLIEVO ITALIANO

PRIMA PARTE: LINGUE USATE oltre l'italiano

Lingua	Scopo	Esempio

SECONDA PARTE: MODIFICHE NEL PARLATO⁶

Modifiche linguistiche

Fonologia		Esempi
Utilizzo di enfasi e pause		
Ritmo rallentato dell'eloquio		
Articolazione attenta		
Riutilizzo di forme estese/evitamento di forme contratte		
Morfologia e sintassi		Esempi
Enunciati composti accuratamente		
Enunciati brevi (minor numero di parole per enunciato)		
Regolarità/utilizzo canonico dell'ordine delle parole		
Ritenzione di costituenti opzionali (es. ripetizione del pronome soggetto)		
Verbi con marca di presente/meno riferimenti temporali non al presente		
Uso di domande		
Più domande chiuse (si/no), meno domande aperte		

⁶ Per questa parte della scheda la fonte è la traduzione e l'adattamento da Larsen-Freeman, Long 1991: 125 proposti in Grassi 2008: 127-128

Semantica		Esempi
Minor varietà lessicale		
Meno espressioni idiomatiche		
Maggior frequenza di nomi e verbi sul totale lessicale		
Alta percentuale di copule rispetto ad altri verbi		
Meno forme opache (preferenza per nomi completi rispetto ai nomi, per verbi concreti rispetto a verbi vuoti come “fare”)		

Modifiche conversazionali

Contenuto		Esempi
Gamma di <i>topic</i> (tematiche, argomenti) ristretta/maggiormente prevedibile		
Orientamento verso il «qui-ed-ora»		
Struttura interazionale		Esempi
Meno lotta per il mantenimento del <i>topic</i>		
Maggior accettazione di cambiamenti non intenzionali di <i>topic</i>		
Uso di ripetizioni (di sé o di quanto detto dall'interlocutore, ripetizioni identiche o perifrasi, ripetizioni complete o parziali)		
Uso di <i>comprehension checks</i> ovvero atti di controllo della comprensione dell'interlocutore (es. avete capito?)		
Uso di <i>confirmation checks</i> o atti per ottenere conferme della propria comprensione (tu vuoi dire X?)		
Uso di <i>clarification requests</i> o atti di richiesta di chiarimento (cosa intendi?)		
Uso di sequenze composte da domanda-risposta		

TERZA PARTE: TIPOLOGIA DELLE DOMANDE

Destinatario della domanda	Tipologia della domanda	Esempi

QUARTA PARTE: TIPI DI *FEEDBACK* CORRETTIVI FORNITI

Tipi di feedback	Esempi

QUINTA PARTE: USO DEL LINGUAGGIO NON VERBALE

Situazione didattica	Esempi	Scopi

SEZIONE 2: ALUNNO STRANIERO

PRIMA PARTE: LINGUA/E USATA/E

Lingua	Scopo	Esempio

SECONDA PARTE: STRATEGIE COMUNICATIVE ADOTTATE

Evitamento	
Evitamento del <i>topic</i>	
Abbandono del messaggio	
Parafrasi	
Approssimazione	
Coniazione di parole	
Circonlocuzioni	
Appoggio dell'interlocutore	
Mimica	

TERZA PARTE: PARTECIPAZIONE E INTERAZIONE

Tipologia di interventi

Prendere la parola per:	Esempi
Esprimere un'opinione	
Raccontare un evento	
Fare una domanda	
Rispondere	
.....	

Tipologia di domande

Tipologia di domande	Esempi
Chiedere aiuto	
Chiedere una spiegazione o un chiarimento	
Chiedere un permesso	
.....	

Tipologia di risposte

Tipologia di risposte	Esempi
Risposta si/no	
Risposta breve ⁷	
Risposta aperta ⁸	
Risposta con riferimento a supporti iconici e/o testuali a disposizione	
Risposta personale ⁹	
Risposta ipotetica ¹⁰	

Reazione al feedback correttivo ricevuto

Feedback correttivo	Reazione

Frequenza degli interventi

Tipo di intervento	Frequenza
Prendere la parola	
Fare domande	
Rispondere	
Totale interventi	

⁷ Lo studente deve fornire informazioni specifiche

⁸ Lo studente deve pervenire ad una conclusione mediante ragionamento oppure deve fornire una spiegazione

⁹ Risposta a una domanda che sollecita l'opinione dello studente

¹⁰ Risposta ipotetica, in cui lo studente elabora ipotesi specifiche

SCHEDA F: ANALISI CONFRONTI INTERCULTURALI

- a. Quali tematiche culturali (le relazioni sociali, l'organizzazione sociale, la casa e la famiglia, la città, la scuola, il mondo del lavoro, i mass media, il tempo libero) vengono affrontate in classe?
- b. La docente favorisce il confronto interculturale in classe?
- c. Emergono delle differenze culturali rispetto ad linguaggio non verbale degli studenti e dell'insegnante?
- d. Si verificano dei fraintendimenti o conflitti interculturali in classe? Se sì, come vengono affrontati?

APPENDICE 4

SCHEDA A:

I LIVELLI DI COMPETENZA LINGUISTICA E COMUNICATIVA DEGLI ALUNNI STRANIERI OSSERVATI

SCHEDA A: I LIVELLI DI COMPETENZA LINGUISTICA E COMUNICATI VA DEGLI ALUNNI STRANIERI OSSERVATI

Allievo	Età	Paese di origine	L1	Periodo in Italia	Fase Interlingua in L2	Livello di competenza linguistica in L2 relativa a						
						Correttezza grammaticale	Ampiezza del lessico	Comprensione orale	Interazione orale	Comprensione scritta	Produzione scritta	Cooperare
Wei	15 anni	Cina	Cinese	6 anni	Basica → Postbasica	B1	B1	B2	B1	B1	B1	B1
Ming	15 anni	Cina	Cinese	3 anni	Basica	A2	A2	B1	A2	B1	A2	A2
Doudu	15 anni	Burkin a Faso	Bissa Francese	2 anni	Basica	A2	A2	B1	B1	B1	A2	A2

Questa griglia ha lo scopo di definire il livello di competenza in L2 degli allievi stranieri *focus* dell'osservazione in base a specifici descrittori adattati al contesto scolastico sulla base di quelli proposti dal QCE, la scelta è ricaduta su questi descrittori perché ritenuti più adeguati ai fini dell'indagine svolta.

Per ogni alunno vengono indicati il nome, l'età, il paese di provenienza, il periodo di permanenza in Italia, la sua fase di sviluppo interlinguistico (*prebasica, basica* o *postbasica*) ed infine il suo livello linguistico in italiano L2 rispetto ai seguenti descrittori del QCE: correttezza grammaticale della lingua prodotta, ampiezza del lessico posseduto, abilità di comprensione orale generale e interazione orale generale, comprensione generale di un testo scritto; produzione scritta generale e competenza nella cooperazione.

Tali descrittori sono illustrati nelle tavole che seguono.

È possibile che gli alunni presentino livelli di competenza diversi per i tre diversi usi della lingua indicati. È molto improbabile infatti che un individuo che apprende una lingua seconda possa essere definito con un unico livello di competenza in tutti gli usi della lingua.

L'esperienza consolidata del *testing* ha evidenziato che, nella maggior parte dei casi, le prestazioni degli apprendenti non risultano omogenee per livello rispetto alle attività proposte.

Questa osservazione conferma sia l'esistenza di variabili individuali che influenzano il processo di apprendimento sia i risultati delle ricerche acquisizionali che mostrano come alcune abilità si raggiungano prima di altre (es. la comprensione in genere prima della produzione; la lettura prima della scrittura ecc.). Un apprendente, per esempio, può raggiungere il livello A2 nella comprensione orale e fermarsi invece al livello A1 nell'interazione orale.

Correttezza Grammaticale

C2	Mantiene costantemente il controllo grammaticale di forme linguistiche complesse, anche quando la sua attenzione é rivolta altrove (ad es. nella pianificazione di quanto intende dire e nell'osservazione delle reazioni altrui).
C1	Mantiene costantemente un livello elevato di correttezza grammaticale; gli errori sono rari e poco evidenti.
B2	Mostra una padronanza grammaticale piuttosto buona. Non fa errori che possano provocare fraintendimenti.
B1	Usa in modo ragionevolmente corretto un repertorio di formule di routine e strutture d'uso frequente, relative alle situazioni più prevedibili.
A2	Usa correttamente alcune strutture semplici, ma continua sistematicamente a fare errori di base - per esempio tende a confondere i tempi verbali e a dimenticare di segnalare gli accordi; ciononostante ciò che cerca di dire è solitamente chiaro.
A1	Ha solo una padronanza limitata di qualche semplice struttura grammaticale e di semplici modelli sintattici, in un repertorio memorizzato.

Ampiezza Lessico

C2	Ha buona padronanza di un repertorio lessicale vastissimo che comprende espressioni idiomatiche e colloquiali; dà prova di essere consapevole dei livelli di connotazione semantica.
C1	Ha buona padronanza di un vasto repertorio lessicale che permette di superare prontamente le lacune usando circonlocuzioni; la ricerca di espressioni e le strategie di evitamento sono poco evidenti. Buona padronanza di espressioni idiomatiche e colloquiali.
B2	Dispone di un buon repertorio lessicale relativo al suo settore e a molti argomenti generali. È in grado di variare le formulazioni per evitare un eccesso di ripetizioni; lacune lessicali possono ancora provocare esitazioni e richiedere circonlocuzioni.
B1	Dispone di lessico sufficiente per esprimersi con qualche circonlocuzione su quasi tutti gli argomenti che si riferiscono alla vita di tutti i giorni, quali la famiglia, gli hobby e gli interessi, i viaggi e l'attualità.
A2	Dispone di lessico sufficiente per esprimere bisogni comunicativi di base e per esprimersi su argomenti concreti e quotidiani
A1	Dispone di un repertorio lessicale di base fatto di singole parole ed espressioni riferibili a un certo numero di situazioni concrete

Comprensione Orale Generale

C2	Non ha difficoltà a comprendere qualsiasi tipo di lingua parlata da un nativo a velocità naturale, sia dal vivo sia registrata.
C1	<p>È in grado di comprendere quanto basta per riuscire a seguire un ampio discorso su argomenti astratti e complessi estranei al suo settore, anche se può aver bisogno di farsi confermare qualche particolare, soprattutto se non ha familiarità con la varietà linguistica.</p> <p>È in grado di riconoscere molte espressioni idiomatiche e colloquiali e di cogliere i cambiamenti di registro.</p> <p>È in grado di seguire un discorso lungo anche se non è chiaramente strutturato e se le relazioni restano implicite e non vengono segnalate esplicitamente.</p>
B2	È in grado di comprendere i concetti fondamentali di discorsi formulati in lingua standard su argomenti concreti e astratti, anche quando si tratta di discorsi concettualmente e linguisticamente complessi; è in grado di seguire un discorso lungo e argomentazioni complesse purché l'argomento gli sia relativamente familiare e la struttura del discorso sia indicata con segnali espliciti.
B1	È in grado di comprendere i punti salienti di un discorso chiaro in lingua standard che tratti argomenti familiari affrontati abitualmente a scuola, nel tempo libero ecc., compresi dei brevi racconti.
A2	È in grado di comprendere espressioni riferite ad aree di priorità immediata (ad es. informazioni veramente basilari sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale e lavoro), purché si parli lentamente e chiaramente.
A1	È in grado di comprendere un discorso pronunciato molto lentamente e articolato con grande precisione, che contenga lunghe pause per permettergli di assimilarne il senso.

Interazione Orale Generale

C2	<p>Ha una buona padronanza di espressioni idiomatiche e colloquiali ed è consapevole delle relative connotazioni. Esprime con precisione sottili sfumature di significato, usando con ragionevole correttezza diversi modificatori del discorso. Aggira le difficoltà ristrutturando il discorso con disinvoltura tale che l'interlocutore quasi non se ne accorge.</p>
C1	<p>È in grado di esprimersi con scioltezza e spontaneità, quasi senza sforzo. Ha buona padronanza di un vasto repertorio lessicale che gli/le consente di superare con prontezza i vuoti mediante circonlocuzioni. I piccoli sforzi fatti alla ricerca di espressioni e le strategie di evitamento si notano poco; solo un argomento concettualmente difficile può inibire la naturale scioltezza del discorso.</p>
B2	<p>È in grado di interagire con spontaneità e scioltezza tali da consentire una normale interazione e rapporti agevoli con parlanti nativi, senza sforzi per nessuna delle due parti. Mette in evidenza il significato che attribuisce ad avvenimenti ed esperienze, espone con chiarezza punti di vista sostenendoli con opportune spiegazioni e argomentazioni.</p>
B1	<p>Interviene in una conversazione su questioni familiari, esprime opinioni personali e scambia informazioni su argomenti che tratta abitualmente, di suo interesse personale o riferiti alla vita di tutti i giorni (ad es. famiglia, hobby, lavoro, viaggi e fatti d'attualità).</p>
A2	<p>È in grado di comunicare in attività semplici e compiti di routine, basati su uno scambio di informazioni semplice e diretto su questioni correnti e usuali che abbiano a che fare con la scuola e il tempo libero. Gestisce scambi comunicativi molto brevi, ma raramente riesce a capire abbastanza per contribuire a sostenere con una certa autonomia la conversazione.</p>
A1	<p>È in grado di interagire in modo semplice, ma la comunicazione dipende completamente da ripetizioni a velocità ridotta, da riformulazioni e riparazioni. Risponde a domande semplici e ne pone di analoghe, prende l'iniziativa e risponde a semplici enunciati relativi a bisogni immediati o ad argomenti molto familiari.</p>

Comprensione generale di un testo scritto

C2	È in grado di comprendere un'ampia gamma di testi lunghi e complessi, cogliendone fini differenze stilistiche e comprendendo i significati sia espliciti che impliciti.
C1	È in grado di comprendere nel dettaglio testi piuttosto lunghi e complessi a condizione di poter rileggere i passaggi difficili.
B2	Ha un patrimonio lessicale abbastanza ampio che attiva nella lettura e nella comprensione, ma può incontrare difficoltà con espressioni idiomatiche poco frequenti e lessico microlinguistico.
B1	È in grado di comprendere testi fattuali e semplici su argomenti che si riferiscono al suo campo di interesse raggiungendo un sufficiente grado di comprensione.
A2	È in grado di comprendere testi brevi e semplici di contenuto familiare e di tipo concreto, formulati nel linguaggio che ricorre frequentemente nella vita di tutti i giorni.
A1	È in grado di comprendere testi molto brevi e semplici, leggendo un'espressione per volta, cogliendo nomi conosciuti, parole ed espressioni elementari ed eventualmente rileggendo.

Produzione scritta generale

C2	È in grado di scrivere testi chiari, fluenti e complessi in uno stile appropriato ed efficace e con una struttura logica che aiuti il lettore ad individuare i punti salienti.
C1	È in grado di scrivere testi chiari e articolati su argomenti complessi, sottolineando le questioni salienti, sviluppando punti di vista in modo abbastanza esteso, sostenendoli con dati supplementari, con motivazioni ed esempi pertinenti e concludendo il tutto in modo appropriato.
B2	È in grado di scrivere testi chiari e articolati su diversi argomenti che si riferiscono al suo campo d'interesse, valutando informazioni e argomentazioni tratte da diverse fonti e sintetizzandole.
B1	È in grado di scrivere testi lineari e coesi su una gamma di argomenti familiari, unendo in una sequenza lineare una serie di brevi espressioni distinte.
A2	È in grado di scrivere una serie di semplici espressioni e frasi legati da semplici connettivi quali «e», «ma» e «perché».
A1	È in grado di scrivere semplici espressioni e frasi isolate.

Cooperare	
C2	Come per C1
C1	È in grado di collegare con abilità il proprio intervento a quello degli altri interlocutori.
B2	È in grado di contribuire a sostenere una conversazione su un terreno familiare, mostrando comprensione, sollecitando gli altri ad intervenire ecc.
B1	È in grado di ripetere parte di ciò che un interlocutore ha detto per confermare che ha capito.
A2	È in grado di indicare se sta seguendo il discorso.
A1	Nessun descrittore.

APPENDICE 5

SCHEDA B:

I PROFILI INTELLETTIVI DEGLI ALUNNI STRANIERI OSSERVATI

SCHEDA B: LE INTELLIGENZE ATTIVATE
Nome allievo: <i>WEI</i>
Intelligenza logico-matematica <ul style="list-style-type: none"> ➤ Risolve molto volentieri i problemi e le operazioni matematiche ➤ Si chiede spesso come funzionano le cose o in concetti ➤ Gli piace misurare e categorizzare
Intelligenza intrapersonale <ul style="list-style-type: none"> ➤ Preferisce lavorare da solo ➤ Ama rimanere un po' da solo a riflettere ➤ Ha un hobby personale che lo prende molto

Fonte: MARIANI L., POZZO G., 2002, *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia

SCHEDA B: LE INTELLIGENZE ATTIVATE
Nome allievo: <i>MING</i>
Intelligenza logico-matematica <ul style="list-style-type: none"> ➤ Risolve molto volentieri i problemi e le operazioni matematiche ➤ Si chiede spesso come funzionano le cose o in concetti ➤ Gli piace misurare e categorizzare
Intelligenza intrapersonale <ul style="list-style-type: none"> ➤ Preferisce lavorare da solo ➤ Ama rimanere un po' da solo a riflettere ➤ Ha un hobby personale che lo prende molto

Fonte: MARIANI L., POZZO G., 2002, *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia

SCHEDA B: LE INTELLIGENZE ATTIVATE

Nome allievo: *THOMAS*

Intelligenza linguistica

- Gli piacciono molto i giochi di parole, le barzellette, i racconti
- Impara meglio ascoltando e leggendo
- Trova più facili le materie linguistiche (lingue straniere, italiano) che quelle scientifiche
- Gli piace molto imparare parole nuove e il loro significato

Intelligenza interpersonale

- Preferisce i momenti di lavoro in gruppo e confrontarsi con i compagni
- Preferisce i giochi e gli sport di gruppo
- Gli piace insegnare agli altri quello che sa

Fonte: MARIANI L., POZZO G., 2002, *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia

APPENDICE 6

SCHEDA C:

L'INTERVISTA ALLA DOCENTE

SCHEDA C: INTERVISTA ALLA DOCENTE

1. Durante le Sue lezioni, oltre all'italiano, usa altre lingue con gli studenti stranieri? Se sì, quali e per quali scopi?

**Qualche volta faccio ricorso al francese, ma solo a livello di termini, di singole parole con gli studenti che conoscono il francese, mentre con gli allievi cinesi uso un piccolo vocabolario.
Per facilitare la comprensione.**

2. Mette in atto delle strategie comunicative (es. modifiche al suo parlato) per facilitare la comprensione degli allievi stranieri? Quali e in quali occasioni?

**Uso i gesti, mimo le azioni o uso degli oggetti per rendere più chiare le consegne.
Uso frasi brevi (S + V+ O)**

3. Durante l'interazione orale, in quali occasioni ritiene opportuno correggere le produzioni linguistiche degli studenti stranieri?

Per quanto riguarda gli allievi neo-arrivati preferisco non correggere, quando invece gli studenti stanno procedendo nell'acquisizione ritengo opportuno correggerli. Ad es. i ragazzi cinesi li correggo nell'uso degli articoli.

4. Rispetto ai *feedback* correttivi che possono essere forniti alle produzioni linguistiche degli allievi, gli studi li suddividono principalmente in tre tipi: la *sollecitazione* (es. "Scusa?" "Come hai detto?"), la *reformulazione* (cioè quando si ripete, in modo corretto, l'elemento scorretto) e l'*informazione metalinguistica* (es. "Devi cambiare qualche cosa in questa frase" o "X non va bene perché..."). Lei, a quali di questi tipi di *feedback* correttivi fa ricorso? In quali occasioni e perché?

Lascio parlare l'alunno poi quando ha finito riformulo, o lo aiuto a riformulare assieme, e do la spiegazione linguistica. Di solito uso strategie diverse in base all'alunno, alla sua personalità e al livello linguistico. Come detto prima, ho una maggiore accettabilità dell'errore con allievi neo-arrivati o arrivati da poco in Italia. Mentre con gli altri correggo sempre.

5. Ritiene che la presenza di allievi stranieri in classe possa costituire una risorsa per l'apprendimento dell'italiano da parte degli allievi italiani? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti?

**Sì, perché mi dà la possibilità di puntualizzare delle cose che a volte gli stessi alunni italiani non hanno chiaro.
Credo che gli aspetti della lingua che potrebbero essere favoriti siano il lessico e la sintassi, la struttura della frase.**

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di

allievi stranieri si è dimostrata una risorsa per l'apprendimento dell'italiano da parte degli allievi italiani

6. Ritiene che gli allievi italiani possano costituire una risorsa per l'apprendimento dell'italiano da parte degli allievi stranieri? Perché? Quali aspetti della lingua potrebbero esserne interessati/favoriti?

Sì, perché a volte i ragazzi riescono a trovare strategie che sono di più facile acquisizione per gli alunni stranieri, usano più esempi, un linguaggio più semplice.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui gli allievi italiani si sono dimostrati una risorsa per l'apprendimento dell'italiano da parte degli allievi stranieri

Ad esempio durante una lezione di geografia, quando dovevo spiegare in che cosa consisteva la produzione di latte, hanno fatto un percorso a ritroso, a partire dalla mucca, facendo degli esempi concreti.

7. Quali metodologie e attività didattiche usa o potrebbe usare per far sì che gli studenti fungano da risorsa reciproca per i loro rispettivi apprendimenti linguistici?

Lavoro a coppie o di gruppo; assegnare agli allievi stranieri un tutor che lo aiuti, lo segui soprattutto nel primo periodo di inserimento, nelle varie routines scolastiche.

8. Ritiene che la presenza di allievi stranieri in classe possa costituire una risorsa per lo sviluppo di una sensibilizzazione (inter)culturale degli studenti (italiani e stranieri)? Perché?

Sì, perché gli studenti si confrontano con nuovi modi di vivere, di comportarsi, diversi usi, tradizioni.

Se capitato, racconti qualche aneddoto avvenuto in classe in cui la presenza di allievi stranieri si è dimostrata una risorsa per l'arricchimento culturale degli studenti (italiani e stranieri)

Ad esempio in geografia prima di iniziare l'argomento (lo studio di uno stato) chiedo agli allievi cosa conoscono del paese, iniziamo la lezione con un *brainstorming* sulle loro conoscenze e qualche volta faccio delle domande anche agli allievi stranieri per fare dei confronti con i loro paesi.

9. Quali attività e/o progetti (sia in classe che fuori dalla classe) potrebbero far sì che gli studenti fungano da risorsa per lo sviluppo reciproco di una maggiore sensibilizzazione (inter)culturale?

Progetti interculturali per approfondire la conoscenza delle culture e fare dei confronti.

APPENDICE 7

SISTEMA DI TRASCRIZIONE UTILIZZATO

Il formato di trascrizione utilizzato è il formato CHAT (*Codes Human Analysis of Transcripts*) di Brian MacWhinney (1995).

Il formato CHAT è il sistema standard di trascrizione del progetto CHILDES (*Child Language Data Exchange System*)¹¹.

Il progetto CHILDES fu concepito nell'estate del 1981 da un gruppo di ricercatori americani, Dan Slobin, William Levelt, Susan Ervin Tripp e Brian MacWhinney, le cui intenzioni erano quelle di creare un database che potesse raccogliere trascrizioni di produzioni linguistiche e costituire un sistema computerizzato di scambio di dati linguistici.

Nel gennaio del 1984 la Fondazione MacArthur fornì una borsa di studio di due anni agli studiosi Brian MacWhinney e Catherine Snow per costruire il *Child Language Data Exchange System*.

Nello stesso anno venti ricercatori sul linguaggio dei bambini si riunirono a Concord nel Massachusetts e giunsero ad un accordo circa il modello che doveva essere alla base del sistema CHILDES.

Nel corso degli anni il sistema CHILDES, grazie al contributo di numerosi ricercatori e studiosi, è stato perfezionato e aggiornato, fino ad essere, attualmente, il sistema di trascrizione maggiormente conosciuto e usato in diversi paesi¹².

Il progetto CHILDES si sviluppa attraverso tre strumenti:

- il formato di trascrizione e codifica CHAT, illustrato nell'omonimo manuale, che descrive i principi e le convenzioni del sistema di trascrizioni. Esso fornisce un format standard per produrre trascrizioni computerizzate di interazioni conversazionali faccia a faccia. Queste interazioni possono coinvolgere bambini e genitori, medici e pazienti o, come nel nostro caso, insegnanti e apprendenti della seconda lingua;

¹¹ Cfr. il sito <http://childes.psy.cmu.edu> dove è contenuto il manuale *CHAT Transcription* che contiene i principi e i simboli di trascrizione qui utilizzati

¹² Per quanto riguarda l'Italia la ricercatrice Elena Pizzuto ha coordinato il progetto *CHILDES-Italia* e supervisionato la traduzione in italiano del manuale CHILDES: PIZZUTO, E., BORTOLINI, U. (a cura di), 1997, *Il Progetto CHILDES - Strumenti per l'analisi del linguaggio parlato*, Pisa, Edizioni Del Cerro

- il programma CLAN per l'analisi dei dati raccolti, scaricabile dal sito <http://childes.psy.cmu.edu>, e accompagnato da un suo specifico manuale;
- ed infine il database che raccoglie le trascrizioni fino ad ora inserite.

Ogni file di testo contiene delle linee di natura differente:

- le *linee in inizio di testo* (Headers o Mascherina) contengono i **metadati**; si tratta di informazioni relative principalmente alla classificazione del testo secondo i criteri del *corpus design*, ai parlanti, alle condizioni di registrazione¹³.
- le *linee del testo* (dette anche *linee principali*) contengono la **trascrizione ortografica** dell'audio. Ogni linea principale del testo inizia con un asterisco, seguito dalla sigla di identificazione del locutore.
- le *linee dipendenti* forniscono **informazioni supplementari** sul testo o sul contesto. Esse sono precedute dal simbolo %.

Nel formato CHAT i turni dialogici sono disposti sull'asse verticale, secondo l'ordine cronologico e sono introdotti dalla sigla relativa al locutore indicata nei metadati e preceduta da un asterisco.

Di seguito vengono riportati i criteri di trascrizione utilizzati suddivisi per argomento.

¹³ Cfr. Appendice 8

Frase principale

Parole

xxx	discorso incomprensibile, non trattato come una parola
xx	discorso incomprensibile, trattato come una parola
0	azioni senza discorso
text(text)text	parola incompleta
0word	parola omessa
@l	precede la trascrizione di lettere

Terminatori di frase

.	fine di una frase
?	domanda
!	esclamazione
+?!)	domanda con esclamazione (quando una domanda è prodotta con grande sorpresa, sintatticamente e pragmaticamente è una domanda ma l'intonazione è quella di un'esclamazione)

Frase

Fenomeni di break prosodico

[/]	reduplicazione senza correzione
[//]	reduplicazione con autocorrezione
[///]	reduplicazione con riformulazione
word [x N]	reduplicazione della parola <i>n</i> volte
„	introduce una domanda alla fine della frase affermativa (es. *INS: hai letto il testo „ giusto?)
+ ...	autointerruzione del parlante (il parlante passa ad un altro argomento o “dimentica” di terminare la frase, non perché interrotto da altri)
+...?	autointerruzione del parlante in una domanda
+/.	interruzione dovuta all'intervento dell'interlocutore (il parlante viene interrotto, non per suo invito, da altri. Non riprende più l'enunciato, che resta interrotto)

- +/? interruzione di una domanda
- +//. autointerruzione del parlante (lo stesso parlante prosegue con un altro enunciato, diverso per forma e argomento. A differenza di +..., non ha intenzione sospensiva)
- +//? autointerruzione di una domanda (come sopra ma in una domanda)

Discorso diretto

- +”/. indica una citazione nella riga successiva
 - +” precede una citazione
 - ”+. segue una citazione
- es. *INS: l’uomo disse +”/.
- *INS: +”Uscite da questa stanza!”+.

Fenomeni paralinguistici e prosodici

[=!text] materiale paralinguistico e prosodico

es. *MIN: cane è 0word soggetto [=! sussurra].

[!] accento (se l’accento cade sull’intera riga, essa deve essere racchiusa tra <>)

es. *INS: prendi [!] l’astuccio!

es. *INS: <prendi l’astuccio> [!].

Fenomeni di frammenti di parola, prese di tempo, e le sovrapposizioni

- :
- lunghezza della sillaba (es. *MIN: mi dai la pe:enna?)
- ^ pausa all’interno della sillaba (es. *MIN: parla^mo)
- & precede la parola frammentata e le prese di tempo &he, &hm;
- < overlap follows
- > overlap precedes
- <> racchiudono le parole sovrapposte

Pause

- # pausa tra parole (300-400 ms);
- ## pausa lunga tra parole (400-600 ms);
- ### pausa extra lunga tra parole (oltre i 600 ms).

Frase dipendente sulla riga principale

- [% text] commento alla riga principale
- [“] segue una citazione, che va inserita tra < >
- [= text] breve spiegazione
es. *INS: controlla lì [= nel libro].

APPENDICE 8

SISTEMA DI TRASCRIZIONE UTILIZZATO

LINEE DI INIZIO TESTO o *HEADERS*

Di seguito i metadati presenti nelle trascrizioni, selezionati tra quelli proposti nel formato CHAT:

- @Begin:** Indica l'inizio del file di testo.
- @Languages:** Indica la lingua principale utilizzata nella trascrizione; ogni lingua deve essere indicata attraverso un codice (*ISO Language Code*)¹⁴, per l'italiano il codice è "ita". Il formato CHAT prevede la possibilità, nel caso di corpora multilinguistici, di indicare in questa sezione più codici linguistici relativi alle lingue più frequentemente utilizzate nelle trascrizioni. Inoltre, se in una trascrizione dove, come nel nostro caso, la lingua principale, è l'italiano, vengono introdotte delle parole in altre lingue, tali parole sono seguite dal simbolo @s.
- Es. *INS: Qual è il tavolo?#table@s?
- Invece, se tutta la frase è pronunciata in una lingua diversa dalla lingua principale della trascrizione, la riga è preceduta dal simbolo [- codice ISO]
- Es. *INS: [-ita]This is a table# tavolo@s.
- In questo caso, la lingua principale della trascrizione è l'italiano ma la riga è scritta in un'altra lingua e quindi deve essere preceduta dal simbolo [-ita] e la parola 'tavolo' in quanto in lingua diversa dalla lingua della riga deve essere seguita dal simbolo @s.
- @Title:** Il titolo assegnato al testo.
- @File:** Il nome del file per l'archiviazione del testo.
- @Participants:** I parlanti, che sono indicati con tre lettere maiuscole, seguite dal corrispondente nome proprio e da un sotto-dominio con informazioni sul parlante (*sesso, fascia d'età, grado di scolarizzazione, professione, ruolo nell'evento comunicativo, origine geografica*).

¹⁴ Nel manuale CHAT a pagg 25-26 è riportata una tabella in cui sono inclusi i codici di tutte le lingue che possono essere trascritte nel sistema CHILDES

M ed F indicano rispettivamente il sesso maschile o femminile; A la fascia d'età compresa tra i 18 e i 24 anni, B tra i 25 e i 40, C tra i 40 e i 60 anni e D sopra i 60 anni; il grado di scolarizzazione è indicato con: 1 (scuola dell'obbligo), 2 (diploma), 3 (studi universitari e laurea).

- @Date:** Giorno/mese/ anno in cui è avvenuta la registrazione.
- @Place:** Luogo in cui è avvenuta la registrazione.
- @Situation:** Un insieme di informazioni relative al genere del testo parlato, al rapporto che lega i parlanti, al luogo privato o pubblico della registrazione, alle condizioni di registrazione (ricercatore assente o presente, e, se presente, partecipante o osservatore; registratore visibile o non visibile, ecc).
- @Topic:** Il tema principale della conversazione.
- @Activities:** Le attività svolte durante la situazione descritta.
- @Source:** Il nome del Corpus di cui il testo e la registrazione fanno parte.
- @Class:** La tipologia dell'evento comunicativo (familiare/privato/pubblico; con presa di parola libera o regolata; monologo, dialogo o conversazione).
- @Lenght:** La lunghezza del testo trascritto, espressa in ore, minuti e secondi.
- @Words:** Il numero di parole del testo.
- @Acoustic_quality:** La qualità acustica del suono (A=ottimo, B=buono, C=disturbato).
- @Comments:** Eventuali commenti di vario genere sulla sessione di registrazione: ad esempio l'autore della registrazione se diverso dal trascrittore; condizioni di registrazione particolari, ecc.
- @End:** indica la fine del file di testo.

APPENDICE 9

LE TRASCRIZIONI DELLE INTERAZIONI ORALI

TRASCRIZIONE A
Grammatica_02.03.2011

1. Interazione orale: review on apposizione/attributo_INS/WEI

@Begin
@Languages: "ita"
@Title: Review on
apposizione/attributo_INS/WEI
@File: Grammatica_02.03.2011
@Participants: WEI Wei (M, 15 **anni**, 1, student, Cina)
INS Insegnante (F, C, 3, teacher,
Italia) GMZ Mazzocato (F, B, 3,
Observer/Transcriber)

@Date: 02/03/2011
@Place: Vedelago (TV)
@Situation: Teacher/student interaction
@Topic: Grammar task on "attributo" e
"apposizione"
@Activities: Review on "attributo" and "apposizione"

@Source: Grammatica_02.03.2011.
@Class: public, regulated, dialogue
@Lenght: 43''
@Words: 51
@Acoustic_quality: B
@Comments: /

*INS: Wei # l'attributo # che cos'è?
*WEI: 0.
*INS: che cos'è un attributo[!]?
*WEI: &he # è 0word a(g)ge(t)tivo che accompa^gna un nome
[=! sussurra].
*INS: &mh sì giusto! e l'apposizione?
*WEI: 0word nome.

*INS: &mh # che cos'è un nome [!]?
 *INS: fa' un esempio!
 *WEI: 0.
 *INS: che cos'è +“astuccio”+ [!]? [= mostra un astuccio]
 *WEI: nome.
 *INS: se invece dico +“l'astuccio è rosso, bianco, grande,
 bello”+ # che cos'è?
 *WEI: 0word aggettivo.
 @End

2. Interazione orale: Giving instructions about grammar task_INS/MIN

@Begin
 @Languages: “ita”
 @Title: Giving instructions about grammar task
 _INS/MIN
 @File: Grammatica_02.03.2011
 @Participants: MIN Ming (M, 15 **anni**, **1**, student, Cina)
 INS Insegnante (F, C, 3, teacher,
 Italia) GMZ Mazzocato (F, B, 3,
 Observer/Transcriber)
 @Date: 02/03/2011
 @Place: Vedelago (TV)
 @Situation: Teacher/student interaction
 @Topic: Grammar task on “attributo” e
 “apposizione”
 @Activities: Giving instructions about grammar task
 @Source: Grammatica_02.03.2011
 @Class: public, regulated, dialogue
 @Lenght: 40
 @Words: 26''
 @Acoustic_quality: B
 @Comments: /
 *INS: qui [= nel libro] [%indica con il dito] devi
 sottolineare il soggetto „capito?”
 *MIN: sì.

*INS: devi concordare # cioè se il soggetto è maschile
 anche l'aggettivo è maschile # se il soggetto è
 femminile l'aggettivo è # +...?[=! tono interrogativo
 che richiede completamento da parte dello studente].

*MIN: femminile.

*INS: sì # femminile.

@End

3. Interazione orale: Correcting grammar task_INS/THO

@Begin

@Languages: "ita"

@Title: Correcting grammar task_INS/THO

@File: Grammatica_02.03.2011

@Participants: THO THO (M, 15 anni 1, student, Burkina
 Faso INS Insegnante (F, C, 3, teacher,
 Italia) GMZ Mazzocato (F, B, 3,
 Observer/Transcriber)

@Date: 02/03/2011

@Place: Vedelago (TV)

@Situation: Teacher/student interaction

@Topic: Grammar test on "attributo" and
 "apposizione"

@Activities: Correcting grammar task

@Source: Grammatica_02.03.2011

@Class: public, regulated, dialogue

@Lenght: 19''

@Words: 17

@Acoustic_quality: B

@Comments: /

*INS: Thomas # hai capito cosa si intende per soggetto?

*THO: 0 [= annuisce].

*INS: è chi ## +...? [=! tono richiede completamento da
 parte dello studente].

*THO: compie 0word azione.

*INS: sì compie l' [!] azione.

*INS: ok [= sorride].

@End

4. Interazione orale: Correcting grammar task_INS/WEI

@Begin

@Languages: "ita"
@Title: Correcting grammar task_INS/WEI
@File: Grammatica_02.03.2011
@Participants: WEI Wei (M, 15 anni, 1, student, Cina) INS Insegnante (F, C, 3, teacher, Italia) GMZ Mazzocato (F, B, 3, Observer/Transcriber)

@Date: 02/03/2011
@Place: Vedelago (TV)
@Situation: Teacher/student interaction
@Topic: Grammar task on "attributo" and "apposizione"
@Activities: Correcting grammar task
@Source: Grammatica_02.03.2011
@Class: public, regulated, dialogue
@Lenght: 14''
@Words: 13
@Acoustic_quality: B
@Comments: /

*INS: Wei # hai finito?
*WEI: [= sorride]## sì.
*INS: sicuro? [=! tono dubbioso].
*WEI: manca una <frase>.
*INS: <frase>?
*INS: dai # finisci # ti aspettiamo.
@End

5. Interazione orale: Correcting grammar task_INS/WEI

@Begin

@Languages: "ita"
@Title: Correcting grammar task_INS/WEI

@File: Grammatica_02.03.2011
@Participants: WEI Wei (M, 15 anni, 1, student, Cina) INS Insegnante (F, C, 3, teacher, Italia) GMZ Mazzocato (F, B, 3, Observer/Transcriber)
@Date: 02/03/2011
@Place: Vedelago (TV)
@Situation: Teacher/student interaction
@Topic: Grammar task on "attributo" and "apposizione"
@Activities: Correcting grammar task
@Source: Grammatica_02.03.2011
@Class: public, regulated, dialogue
@Lenght: 9''
@Words: 8
@Acoustic_quality: B
@Comments: /

*INS: che cosa sono Wei gli attributi?
 *WEI: aggettivo.
 *INS: aggettivi.
 @End

6. Interazione orale: Correcting grammar task_INS/WEI

@Begin
@Languages: "ita"
@Title: Correcting grammar task_INS/WEI
@File: Grammatica_02.03.2011
@Participants: WEI Wei (M, 15 anni, 1, student, Cina) INS Insegnante (F, C, 3, teacher, Italia) GMZ Mazzocato (F, B, 3, Observer/Transcriber)
@Date: 02/03/2011
@Place: Vedelago (TV)

@Situation: Teacher/student interaction
@Topic: Grammar task on "attributo" and "apposizione"
@Activities: Correcting grammar test
@Source: Grammatica_02.03.2011
@Class: public, regulated, dialogue
@Lenght: 9''
@Words: 10
@Acoustic_quality: B
@Comments: /

*INS: che cosa è l'apposizione?
 *WEI: un nome.
 *INS: un nome [!] [=! tono entusiasta] benissimo!
 @End

7. Interazione orale: Correcting grammar task_INS/WEI

@Begin
@Languages: "ita"
@Title: Correcting grammar task_INS/WEI
@File: Grammatica_02.03.2011
@Participants: WEI Wei (M, 15 anni, 1, student, Cina) INS Insegnante (F, C, 3, teacher, Italia) GMZ Mazzocato (F, B, 3, Observer/Transcriber)
@Date: 02/03/2011
@Place: Vedelago (TV)
@Situation: Teacher/student interaction
@Topic: Grammar task on "attributo" and "apposizione"
@Activities: Correcting grammar test
@Source: Grammatica_02.03.2011
@Class: public, regulated, dialogue
@Lenght: 42''
@Words: 24
@Acoustic_quality: B
@Comments: /

*INS: Wei # correggi tu la terza?
 *WEI: [= annuisce].
 *WEI: +“i bambini # sono da Ada # la zia di Giacomo”+.
 *INS: &mh # qual è l'apposizione?
 *WEI: zia.
 *INS: bravo! Hai visto?
 *WEI: 0[= sorride].
 @End

8. Interazione orale: Correcting grammar task_INS/WEI

@Begin
@Languages: “ita”
@Title: Correcting grammar task_INS/WEI
@File: Grammatica_02.03.2011
@Participants: WEI Wei (M, 15 anni, 1, student, Cina)
 INS Insegnante (F, C, 3, teacher, Italia) GMZ Mazzocato (F, B, 3, Observer/Transcriber)

@Date: 02/03/2011
@Place: Vedelago (TV)
@Situation: Teacher/student interaction
@Topic: Grammar task on “attributo” and “apposizione”
@Activities: Correcting grammar task
@Source: Grammatica_02.03.2011
@Class: public, regulated, dialogue
@Lenght: 35
@Words: 53''
@Acoustic_quality: B
 @Comments: /

 *INS: Wei # leggi tu la sesta?
 *WEI: [= annuisce]

*WEI: +“Pinoc[ch]io ## Pinoc[c]hio il bura[t]tino incontrò
la fata turchina”+.

*INS: qual è il nome che accompagna +“Pinocchio”+?

*WEI: +“bura[t]tino”+.

*INS: bene! Qual è il nome che accompagna +“turchina”+?

*WEI: +“incontrò”+.

*INS: come? [=!tono sorpreso].

*WEI: 0.

*INS: qual è l'apposizione?

*WEI: +“fata”+.

*INS: ok.

@End

9. Interazione orale: Conversation_INS/THO/PIETRO/ANGELO/VALENTINA

@Begin

@Languages: “ita”

@Title: Conversation_INS/THO/PIE/ANG/VAL

@File: Grammatica_02.03.2011.

@Participants: THO Thomas (M, 15 anni, 1, student, Burkina Faso) PIE Pietro (M, 13 anni, 1, student, Italia) ANG Angelo (M, 13 anni, 1, student, Italia) VAL Valentina (F, 13 anni, 1, student, Italia) INS Insegnante (F, C, 3, teacher, Italia) GMZ Mazzocato (F, B, 3, Observer/Transcriber)

@Date: 02/03/2011

@Place: Vedelago (TV)

@Situation: Teacher/students interaction

@Topic: Conversation

@Activities: Conversation: students enter in the classroom and talk with the teacher about the basket match they have just played

@Source: Grammatica_02.03.2011
@Class: public, regulated, dialogue
@Lenght: 2' 38''
@Words: 84
@Acoustic_quality: B
@Comments: /

*PIE: THO è arrabbiato ## domani non gioca.
 *INS: perché? [!= tono sorpreso][= guardando THO].
 *THO: 0 [= abbassa la testa].
 *INS: cosa è successo?
 *THO: perché Angelo mi prende in giro [!= tono arrabbiato].
 *ANG: cosa? [!= tono stupito].
 *ANG: ma cosa stai dicendo?
 *THO: 0 [= abbassa la testa].
 *PIE: sì # perché tu gli dici che non passa mai la palla +/.
 *VAL: sì perché lui corre tanto con la palla # palleggia # poi arriva uno e gliela prende.
 *PIE: sì ma lui è molto bravo # gioca molto bene.
 *ANG: ma io non lo prendo in giro ## non l'ho mai preso giro.
 *INS: [= si avvicina a THO] THO giochi molto bene # sei alto # difendi bene # non ti devi dispiacere.
 *INS: domani giochi „vero?
 *THO: sì.
 @End

10. Interazione orale: Correcting grammar task_INS/THO/MIN

@Begin
@Languages: "ita"
@Title: Correcting grammar task_INS/THO/MIN
@File: Grammatica_02.03.2011
@Participants: THO Thomas (M, 15 **anni**, **1**, student, Burkina Faso) MIN Ming (M, 15 **anni**, **1**,

student, Cina) INS Insegnante (F, C, 3,
teacher, Italia) GMZ Mazzocato (F, B, 3,
Observer/Transcriber)

@Date: 02/03/2011
@Place: Vedelago (TV)
@Situation: Teacher/students interaction
@Topic: Grammar test on "soggetto"
@Activities: Correcting grammar task
@Source: Grammatica_02.03.2011
@Class: public, regulated, dialogue
@Lenght: 1'04''
@Words: 54
@Acoustic_quality: B
@Comments: /

*INS: Ming # Thomas # correggiamo l'esercizio.
*INS: correggiamo il primo esercizio &mmh la prima frase #
Thomas leggi tu!
*THO: +"il nonno legge una fiaba alla sua nipotina"+.
*INS: qual è il soggetto [!] di questa frase?
*THO: +"nonno"+.
*INS: sì # vai Ming!
*MIN: +"il postino porta le lettere in tutte le case del
quartiere"+.
*INS: qual è il soggetto [!]?
*MIN: +"il postino"+.
*INS: sì bravissimo!
@End

1. Interazione orale: Correcting homework_INS/MIN

@Begin
 @Languages: "ita"
 @Title: Giving instructions about grammar
 task_INS/MIN
 @File: Grammatica_23.03.2011.
 @Participants: MIN Ming (M, 15 anni, 1, student,
 Cina)INS Insegnante (F, C, 3, teacher,
 Italia) GMZ Mazzocato (F, B, 3,
 Observer/Transcriber)

 @Date: 23/03/2011
 @Place: Vedelago (TV)
 @Situation: Teacher/student interaction
 @Topic: "Complemento di specificazione".
 @Activities: Correcting homework.
 @Source: Grammatica_23/03/2011
 @Class: public, regulated, dialogue
 @Lenght: 1'18''
 @Words: 95
 @Acoustic_quality: B
 @Comments:

*MIN: cosa vuol dire oggetto?
 *INS: come? [!= tono interrogativo].
 *INS: oggetto? [= la docente non capisce subito la domanda
 perché stanno parlando di un altro argomento, il
 complemento di specificazione].
 *INS: &ah complemento oggetto.
 *MIN: sì.
 *INS: guarda nel libro # leggiamo queste frasi +"Stefano
 ama Camilla"+ # +"Paolo ha fotografato un leone"+ #
 +"la mamma mangia la pizza"+.
 *INS: allora chi [/] chi è il soggetto? [= indica con il
 dito la prima frase letta].
 *MIN: +"Stefano"+.
 *INS: sì # cosa fa? # +"ama"+ # vuole bene # chi?
 +"Camilla"+ ## +"Camilla"+ è il complemento oggetto.

*INS: il complemento oggetto è # la persona o l'animale o
la cosa su cui cade l'azione # cioè # +“amare”+ che
fa il soggetto „capito?”

*MIN: &mh [= scuote la testa e sorride].

*INS: devi farti la domanda chi? Che cosa? # la parola che
risponde a questa domanda è il complemento oggetto.

*INS: hai capito?

*MIN: sì.

@End

TRASCRIZIONI C

Antologia_23.03.2011

1. Interazione didattica: introducing reading comprehension “Una parola gentile”_I2E/MIN

@Begin
@Languages: "ita"
@Title: Reading Comprehension "Una parola gentile"
@File: Antologia_23.03.2011
@Participants: MIN Ming (M, 15 **anni, 1**, student, Cina)
GIO Giovanni (M, 13 **anni, 1**, student, Italia)
INS Insegnante (F, C, 3, teacher, Italia) GMZ Mazzocato (F, B, 3, Observer/Transcriber)
@Date: 23/03/2011
@Place: Vedelago (TV)
@Situation: Teacher/student interaction
@Topic: Reading Comprehension "Una parola gentile"
@Activities: Brainstorming before Reading Comprehension
@Source: Antologia_23.03.2011
@Class: public, regulated, dialogue
@Lenght: 78"
@Words: 52
@Acoustic_quality: B.
@Comments: /

*INS: Ming chi sono +"gli impiegati delle poste"+?

*MIN: &mh # non lo so.

*INS: sei mai andato in posta [!]?
 *MIN: sì.
 *INS: cos'è la posta [//] cosa # è la posta [!]?
 *MIN: 0.
 *INS: a XXX [= paese in cui abita Ming]c'è la posta?
 *MIN: sì.
 *INS: la posta è dove si va a spedire un pacco # a pagare
 # le bollette +/.
 *GIO: dove si spediscono le lettere.
 *INS: sì # hai capito Ming?
 *MIN: 0 [annuisce].
 @End

2. Reading Comprehension: “Una parola gentile” INS/THO/DAV

@Begin
 @Languages: "ita"
 @Title: Reading Comprehension "Una parola
 gentile"
 @File: Antologia_23.03.2011
 @Participants: THO Thomas (M, 15
 anni, 1, student, Burkina Faso) INS
 Insegnante (F, C, 3, teacher, Italia)
 DAV Davide (M, 13 anni, 1, student,
 Italia) GMZ Mazzocato (F, B, 3,
 Observer/Transcriber)
 @Date: 23/03/2011
 @Place: Vedelago (TV)
 @Situation: Interaction teacher/studente
 @Topic: oral production about „When you have
 been unkind with your mates? Why?“
 @Activities: reading comprehension
 @Source: Antologia_23.03.2011
 @Class: public, regulated, dialogue
 @Lenght: 3'04''
 @Words: 66
 @Acoustic_quality: B.

*Ins: Thomas # e te? ti è capitato di non essere gentile con i tuoi compagni?
 *THO: sì # con Davide.
 *INS: quando?
 *THO: quando mi chiama Toti.
 *INS: ho capito # non ti <piace>.
 *THO: <no> # mi dà fastidio # mi offende.
 *INS: sì è vero Davide [= guarda Davide che è seduto vicino a Thomas] può non essere piacevole essere chiamati con altri nomi.
 *INS: a lui non piace.
 *DAV: 0 [annuisce].
 @End

TRASCRIZIONE D

Grammatica_30.03.2011

1. Interazione didattica: introducing "Complemento di luogo" INS/MIN

@Begin
 @Languages: "ita"
 @Title: Introducing "Complemento di luogo"
 @File: Grammatica_30.03.2011.
 @Participants: MIN (M, 15 **anni**, **1**, student, Cina)INS
 Insegnante (F, C, 3, teacher, Italia)
 GMZ Mazzocato (F, B, 3,
 Observer/Transcriber)
 @Date: 30/03/2011
 @Place: Vedelago (TV)
 @Situation: Teacher/student interaction
 @Topic: Introducing "Complemento di luogo"
 @Activities: Conversation in plenum
 @Source: Grammatica_30.03.2011.
 @Class: public, regulated, dialogue
 @Lenght: 1'74''
 @Words: 101
 @Acoustic_quality: B

@Comments: /

*INS: Ming # come faccio ad individuare il soggetto?
*MIN: 0.
*INS: a quale domanda risponde il soggetto?
*MIN: 0.
*INS: ad esempio Ming nella frase +“Elvira cammina sulle scale”+. [= scrive la frase alla lavagna e contemporaneamente la legge]
*INS: che cosa devi individuare per primo Ming?
*MIN: 0.
*INS: prima si vede l'azione +... che cos'è l'azione?
*INS: [/] che cos'è l'azione [!] Ming?
*MIN: 0.
*INS: ad esempio +“Ming legge”+ # qual è l'azione [!]che stai compiendo # /// facendo?
*MIN: +“legge”+.
*INS: quindi # cos'è +“legge”+?
*MIN: verbo.
*INS: sì # il predicato verbale.
*INS: qual è il soggetto?
*MIN: +“Ming”+.
*INS: sì # quindi nella frase iniziale +“Elvira cammina sulle scale”+ qual è il soggetto?
*MIN: &mh +“Elvira”+.
*INS: cosa è +“cammina”+?
*MIN: verbo.
*INS: come?
*MIN: ver[bo]
*INS: 0. [= guarda Ming con sguardo interrogativo]
*MIN: &ah predicato verbale [!= sorride].
*INS: +“sulle scale”+ è il complemento di luogo [= rivolta a tutti, non solo a Ming].
*INS: risponde alla domanda dove?
*INS: ok? [guardando Ming]
*MIN: 0 [= annuisce].
@End

2. Interazione didattica: introducing "Complemento di luogo" INS/THO

@Begin
@Languages: "ita"
@Title: Introducing "Complemento di luogo"
@File: Grammatica_30.03.2011
@Participants: THO Thomas (M, 15 anni, 1, student, Burkina Faso) INS Insegnante (F, C, 3, teacher, Italia) GMZ Mazzocato (F, B, 3, Observer/Transcriber)

@Date: 30/03/2011
@Place: Vedelago (TV)

@Situation: Teacher/student interaction
@Topic: Introducing "Complemento di luogo"
@Activities: Conversation in plenum
@Source: Grammatica_30.03.2011
@Class: public, regulated, dialogue
@Lenght: 47''
@Words: 43
@Acoustic_quality: B
@Comments:

*INS: allora se io dico +"Thomas studia a scuola"+ # qual è il verbo?
*THO: +"studia"+.
*INS: sì # che cos'è +"studia"+?
*THO: il verbo.
*INS: sì # il predicato verbale.
*INS: qual è il soggetto?
*THO: +"Thomas"+.
*INS: dove +"studia"+?
*THO: +"a scuola"+.
*INS: sì +"a scuola"+ è il complemento di luogo.
*INS: risponde alla <domand[a]>
*THO: <dove>.
@End

3. Interazione didattica: writing sentences in pairs SAR/WEI

@Begin
@Languages: "ita"
@Title: writing sentences in pairs SAR/WEI
@File: Grammatica_30.03.2011
@Participants: WEI Wei (M, 15 anni, 1, student, Cina) SAR Sara (F, 13 anni, 1, student, Italia) INS Insegnante (F, C, 3, teacher, Italia) GMZ Mazzocato (F, B, 3, Observer/Transcriber)

@Date: 30/03/2011
@Place: Vedelago (TV)
@Situation: Interaction Student/Student
@Topic: analisi logica
@Activities: writing sentences in pairs.
@Source: Grammatica_30.03.2011
@Class: public, regulated, dialogue
@Lenght: 26'53''
@Words: 278
@Acoustic_quality: B
@Comments: /

*SAR: Wei facciamo una frase!
*SAR: &mh Giulia [= scrive sul quaderno].
*SAR: verbo [////] dobbiamo scrivere un verbo.
*WEI: mangia.
*SAR: +"mangia"+ [!= ripete la parola lentamente mentre la scrive sul quaderno].
*INS: attenzione ragazzi! Prima dovete scrivere una frase minima e poi espanderla.
*INS: quindi dovete in totale scrivere sei frasi inserire simbolo „ok?
*INS: una frase minima e una frase espansa poi un'altra frase minima e un'altra espansa e così via ## sono stata chiara? [////]„avete capito?
*SAR: <si>.
*WEI: <si>.

*SAR: +“Giulia”+ che cos’è?
 *WEI: soggetto.
 *SAR: +“mangia”+ cos’è?
 *WEI: predicato.
 *SAR: predicato come? verbale o nominale?
 *WEI: verbale.
 *SAR: adesso dobbiamo espanderla.
 *WEI: Giulia mangia ## la banana.
 *SAR: ok.
 *SAR: cos’è +“Giulia”+?
 *WEI: soggetto.
 *SAR: +“mangia”+?
 *WEI: predicato verbale.
 *SAR: +“la banana”+ a quale domanda risponde?
 *WEI: complemento oggetto.
 *SAR: sì ## a quale domanda risponde?
 *SAR: +“Giulia mangia”+ ## cosa ti chiedi per dire +“la banana”+?
 *WEI: che cosa?
 *SAR: sì.
 *SAR: facciamo un’altra frase.
 *SAR: soggetto +...
 *WEI: io.
 *SAR: ok.
 *SAR: ver<bo>.
 *WEI: <co>rre.
 *SAR: io corro [!].
 *SAR: sulla pista.
 *WEI: su[u]cosa?
 *SAR: la pista # è la strada per correre a piedi # o anche in bici.
 *SAR: facciamo l’analisi logica.
 *SAR: cos’è +“io”+?
 *WEI: soggetto.
 *SAR: qual è il verbo WEI?
 *WEI: +“corro”+.
 *SAR: +“sulla pista”+?
 *SAR: a quale domanda risponde?
 *WEI: 0.

*SAR: quale domanda ti fa rispondere +“sulla pista”+?

*WEI: 0.

*SAR: dove.

*SAR: ora ne facciamo un'altra ## l'ultima [!= sorride].

*WEI: &mh Luca # va a scuola.

*SAR: ok.

*SAR: ah adesso solo +“Luca va”+ # dopo +“Luca va a scuola”+ do[po] dopo la espandiamo „ok?

*WEI: 0. [!= annuisce].

*SAR: qual è il verbo?

*WEI: +“va”+.

*SAR: sogg<etto>?

*WEI: +“<Lu>ca”+.

*SAR: la espandiamo # Luca va al mare [SARtrice ha dimenticato la proposta fatta prima da WEI].

*WEI: no! +“a scuola”+.

*SAR: ok # Luca va a scuola ## in bicicletta.

*SAR: qual è il verbo?

*WEI: +“va”+.

*WEI: 0word soggetto +“Luca”+.

*SAR: sì.

*SAR: +“a scuola”+ a quale dom<anda> +...?

*WEI: dove.

*SAR: ok.

*SAR: +“con la bicicletta”+?

*WEI: mh ## non so.

@End

APPENDICE E
TRASCRIZIONI DELLE INTERAZIONI ORALI IN CLASSE
Geografia_ 30.03.2011

1. Interazione orale: Jigsaw sulla Finlandia GRP
ESPERTI_MIN/STE/VAL/LOR

@Begin
@Languages: "ita"
@Title: Jigsaw sulla Finlandia GRP ESPERTI
_MIN/GIU/FRA/AND
@File: Geografia_30.03.2011
@Participants: MIN Ming (M, 15 **anni, 1**, student, Cina)
STE Stefania (F, 13 anni, 1, student,
Italia) VAL Valentina (F, 13 anni,
student, Italia), LOR Lorenzo (M, 13
anni, 1, student, Italia) GMZ Mazzocato
(F, B, 3, Observer/Transcriber)

@Date: 30/03/2011
@Place: Vedelago (TV)

@Situation: Interaction Student/Student
Nei propri gruppi di esperti, gli
studenti devono leggere studiare il
materiale, svolgere l'esercizio.

@Topic: Finland: Economy
@Activities: Jigsaw
@Source: Geografia_30.03.2011
@Class: public, regulated, dialogue
@Lenght: **42' 9"**
@Words: 639
@Acoustic_quality: B
@Comments: /

*STE: allora # Ming fino alla seconda guerra mondiale
l'economia della Finlandia era la produzione di
legno ## agricoltura e allevamento di bov[0] +/.

*VAL: bovino vuol dire di mucche „ok?

*MIN: sì.

*STE: sì # e allevamento suino cioè dei maiali.

*STE: sai cosa sono i maiali?

*MIN: sì.

*STE: prova a ripeterlo tu! Anche leggendo # con le tue parole.

*VAL: devi dire che fino alla seconda guerra mondiale l'economia si è basata sulle foreste +... sai quando c'è stata la Seconda Guerra Mondiale?

*MIN: no.

*VAL: fino al <1945> [= guarda Stefania].

*STE: <1945>.

*VAL: allora fino al 1945 era sviluppato il settore primario poi l'industria del legno e altre industrie # ok?

*MIN: 0 [= sorride e scuote la testa].

*STE: aspetta # agricoltura e allevamento di quale settore fanno parte?

*MIN: primario.

*STE: bravo!

*VAL: quindi fino al 1945 si è sviluppato il settore primario ## poi ## altre industrie # in particolare del legno e poi altre industrie.

*VAL: prova a ripetere!

*MIN: 0 [= sorride e scuote la testa].

*STE: no # [= pensierosa] dobbiamo spiegarlo in modo più semplice.

*VAL: sì.

*STE: allora Ming all'inizio il settore più sviluppato era quello primario

*STE: cioè agricoltura e allevamento +/.

*VAL: noi lo diciamo e poi lui lo ripete [= rivolgendosi a Stefania].

*STE: ok.

*VAL: allora all'inizio il settore primario era più sviluppato +/.

*STE: sai cosa vuol dire +“sviluppato”+? [= rivolgendosi a Ming].

*MIN: no.

*STE: più importante per il paese.

*VAL: dove lavora più gente.

*STE: capito?

*MIN: sì.

*MIN: posso scrivere?

*STE: sì certo! Se vai meglio a ricordare scrivilo! [= con entusiasmo e con approvazione].

*MIN: ok [= prende un foglio].

*STE: non però copiare ma prova a scrivere cosa hai capito „ok?

*STE: così quando sei nel tuo gruppo riuscirai a spiegare bene.

*MIN: sì.

*STE: all'inizio il settore più sviluppato era quello primario # cioè? [= detta e Ming scrive].

*MIN: &mh agri[0]

*VAL: agricoltura.

*MIN: agricoltura.

*STE: e?

*MIN: alle[0].

*STE: allevamento.

*MIN: allevamento.

*STE: i prodotti agricoli principali sono le patate # sai cosa sono?

*MIN: sì.

*STE: e i cereali ## sai cosa sono?

*MIN: [= cerca il significa nel suo dizionario] ho capito!

*VAL: +“ci sono industrie navali”+. [= sta leggendo]

*VAL: accanto all'industria del legno si sono sviluppate anche industrie meccaniche &eh che producono macchine agricole ## e poi ## cantieri navali dove vengono costruite le navi rompighiaccio.

*STE: poi industria dell'alta tecnologia e settore informatico Nokia # è una marca di cellulari +... tu hai il cellulare Ming?

*MIN: sì.

*LOR: che marca è? Nokia?

*MIN: sì.

*LOR: ah [= sorride].

*STE: è lo sviluppo della tecnologia c'è stato grazie ai finanziamenti dello Stato per la ricerca.

*STE: ok Valentina spiega vai!

*VAL: Ming # guardami # allora oltre all'industria del legno ci sono le industrie navali +... sai cosa sono le navi?

*MIN: sì.

*VAL: le industrie navali costruiscono le navi ok?

*MIN: sì.

*VAL: poi c'è il settore di alta tecnologia.

*VAL: sì # e lo Stato ha dato dei finanziamenti # cioè tanti soldi per fare delle ricerche scientifiche per fare nuove tecnologie [////] nuovi cellulari.

*VAL: va bene # hai capito?

*MIN: sì.

*STE: adesso facciamo l'esercizio.

*VAL: allora # iniziamo # settore primario.

*VAL: cosa è il primario?

*MIN: mm agricor[tura].

*LOR: <agricoltura>.

*STE: <agricoltura>.

*VAL: cosa scriviamo?

*MIN: patate e ##

*STE: ce[0reali] [= inizia la parola con tono di invito a Ming a completarla].

*MIN: celeali.

*STE: cerea - li. Con r

*VAL: pa-ta-te # ce-rea-li [= detta e Ming scrive].

*VAL: allevamento cosa scriviamo?

*MIN: non mi ricordo

*STE: bovini e suini.

*STE: bovini sono le mucche e suini sono i maiali ## quelli rosa +/.

*LOR: [= fa il verso dei maiali].

*STE: mucche maiali e pesca [= detta a Ming].

*VAL: ora prova a ripetere [= copre con la mano lo schema nel libro in modo che Ming non possa vedere].

*MIN: agricol[0word].

*VAL: agricoltura ## cosa c'è?

*MIN: patate cereali.
 *STE: allevamento?
 *MIN: mucche maiali pesca.
 *VAL: ripeti agricoltura [= molto lentamente].
 *MIN: agri:coltura.
 *VAL: bravo!
 *STE: secondario? [////] industrie?
 *MIN: legno mec[0word] +...
 *STE: meccaniche.
 *MIN: cantieri navali.
 *STE: ok # ti ricordi?
 *MIN: sì.
 *LOR: terziario è il turismo.
 *LOR: sai cosa vuol dire?
 *MIN: no.
 *LOR: andare a visitare un paese.
 *VAL: tu in estate vai in vacanza?
 *MIN: sì.
 *VAL: ecco turismo è andare in vacanza.
 *LOR: turismo e telefonini.
 *LOR: prova a ripetere!
 *MIN: tel[0word] +...
 *LOR: terziario.
 *MIN: tu:rismo ## telefonini.
 @End

2. Interazione orale: Jigsaw sulla Finlandia GRP CASA_questionario_MIN/ELI/LUC/SAR

@Begin
@Languages: "ita"
@Title: Jigsaw sulla Finlandia GRP CASA
@File: Geografia_30.03.2011
@Participants: MIN Ming (M, 15 **anni, 1**, student, Cina)
 STE Stefania C. (F, 15 anni, 1, student,
 Italia) SAR Sara(F, 13 anni, student,
 Italia), LUC Luca (M, 13 anni, 1,

student, Italia) GMZ Mazzocato (F, B, 3,
Observer/Transcriber)

@Date: 30/03/2011
@Place: Vedelago (TV)
@Situation: Interaction Student/Student
Nei gruppi casa gli studenti svolgono il
questionario
@Topic: Finland: Economy
@Activities: Jigsaw
@Source: Geografia_30.03.2011
@Class: public, regulated, dialogue
@Lenght: 37' 10"
@Words: 479
@Acoustic_quality: B
@Comments: /

*LUC: numero 1 # quali sono i confini della Finlandia? [=
legge nella fotocopia del questionario].
*LUC: ok a Nord con la Norvegia # a o no est con la
federazione Russa +/. [= detta ai compagni e scrive
contemporaneamente].
*MIN: con due @s?
*LUC: sì.
*LUC: a ovest con la Svezia.
*LUC: a sud con il Mar Baltico e il Golfo della Finlandia.
[= detta molto lentamente].
*LUC: numero 2 # come è il territorio nel centro sud della
Finlandia? E in Lapponia?
*LUC: nel centro sud?
*LUC: ok lo so # c'è un vasto bassopiano circondato da
tanti laghi glaciali.
*ELI: ok # scriviamo!
% Elisa, Luca e Sara scrivono sotto la dettatura di
Luca, anche Ming scrive ma non riesce a tenere il
ritmo della dettatura. Luca ridetta a Ming:
*LUC: bassopiano +.. no tutta una parola # no con due s.
*LUC: circondato da laghi di origine glaciale.
*LUC: in Lapponia.

*LUC: c'è un altopiano.

*MIN: cosa?

*LUC: altopiano [= ripete lentamente scandendo bene la parola]

*LUC: al confine con la Norvegia.

*MIN: al confine con +...? [!= tono interrogativo chiede al compagno di ripetere]

*LUC: con la Norvegia.

*LUC: l'altopiano si chiama ## aspetta Haltiatunturi [= legge con difficoltà].

*SAR: eh?

*LUC: così! [= mostra la parola che si trova nel libro].

*LUC: numero 3 # qual è il clima della Finlandia? [= legge nella fotocopia del questionario].

*LUC: sai cosa è il clima?

*MIN: no.

*LUC: è che tempo che # [///] che tempo che fa # tipo oggi è <bello>.

*ELI: <bello> # c'è il sole piove ## nevicata #

*LUC: è subpolare.

*LUC: con la b [= rivolto a Ming].

*MIN: poi?

*LUC: subpolare a nord invece a sud è temperato.

*ELI: sai cosa vuol dire temperato? [= rivolta a Ming].

*MIN: &mh +/.

*LUC: lo so ma non glielo so spiegare.

*ELI: né troppo caldo né troppo freddo +/.

*SAR: come oggi.

*LUC: numero 4 # tocca a te [= si rivolge a Elisa].

*ELI: dove vive la maggior parte della popolazione e perché?

*ELI: in città.

*ELI: la maggior parte della popolazione vive in città [= detta a tutti e contemporaneamente scrive].

*ELI: perché le altre parti sono inospitali.

*MIN: eh? [= non sa cosa deve scrivere e si avvicina al quaderno di Luca per cercare di capire].

*LUC: perché le altre parti sono inospitali. [= ridetta a Ming].

*LUC: non si può vivere bene lì.

*ELI: ok # prossima [= prende in mano il foglio] qual è l'origine della popolazione finlandese?

*ELI: non è indoeuropea come le altre ma asiatica # [guarda nel libro] ## finnico.

*LUC: ok # scriviamo.

*ELI: la popolazione è di origine asiatica +/.

*MIN: a?

*LUC: asiatica [= ridetta a Ming].

*ELI: del ceppo finnico.

*LUC: ceppo # due p # finnico # due n.

*ELI: quali lingue si parlano +... [= legge la domanda sul questionario].

*ELI: finnico e svedese.

*ELI: la popolazione par[la].

*MIN: popol[azione] 2 1?

*ELI: popolazione no # una.

*ELI: una minoranza parla lo svedese.

*MIN: una min? [= rivolto a Luca]

*LUC: minoranza.

*LUC: tocca a te Ming.

*MIN: sì # quali sono le principali produzioni nel settore primario, secondario e terziario?

*MIN: primario ## agricoltura ### patate cereali pesca.

*LUC: sì # possiamo scrivere si coltiva +...

*LUC: scriviamo si coltiva [= detta per tutti].

*LUC: cosa si coltiva?

*LUC: &eh sì patate poi?

*MIN: cereali.

*MIN: pesca.

*MIN: poi # secondario meccaniche.

*ELI: come?

*MIN: &eh ## industrie meccaniche

*MIN: industrie navali

*MIN: terziario telefonini.

&End

3. Interazione orale: rana_INS/REI/THO

@Begin

@Languages: "ita"

@Title: rana_INS/REI/THO

@File: Geografia_30.03.2011

@Participants: REI Reine (F, 13 anni, 1, student, Burkina Faso) THO Thomas (M, 15 anni, 1, student, Burkina Faso) INS Insegnante (F, C, 3, teacher, Italia) GMZ Mazzocato (F, B, 3, Observer/Transcriber)

@Date: 06/04/2011

@Place: Vedelago (TV)

@Situation: Interaction Teacher/Students
Durante il lavoro in gruppi di geografia Regina, studentessa NAI arrivata in classe da pochi giorni sta svolgendo degli esercizi di italiano. La docente la sta aiutando e per spiegare il significato della parola italiana 'rana' chiede la traduzione in francese a Thomas.

@Topic: italiano.

@Activities: forma le parole. Esercizio 1: forma le parole come nell'esempio.

@Source: Geografia_30.03.2011

@Lenght: 1' 50"

@Words: 46

@Acoustic_quality: B

@Comments: /

*INS: rana.

*INS: sai cosa vuol dire rana?

*REI: 0.

*INS: è un animale verde che salta [= fa il gesto con la mano].

*INS: Thomas come si dice rana in francese?

*THO: mh [= sorride] rana ## non so ##.
 *THO: ah sì grenouille.
 *INS: grazie THOou.
 *INS: capito? [= rivolta a Regina].
 *REI: sì.
 @End

TRASCRIZIONI F

Grammatica_06.04.2011

1. Interazione orale: Introducing «Complemento di termine» all class

@Begin

@Languages: "ita"

@Title: **Introducing** "Complemento di termine" all class

@File: Grammatica_06.04.2011

@Participants: GIO Giovanni (M, 13 **anni**, **1**, student, Italia) VAL Valentina (F, 13 anni, 1, student, Italia)

INS Insegnante (F, C, 3, teacher, Italia) GMZ Mazzocato (F, B, 3, Observer/Transcriber)

@Date: 06/04/2011

@Place: Vedelago (TV)

@Situation: Interaction teacher/students

@Topic: Introducing "Complemento di termine"

@Activities: Explanation

@Source: Grammatica_06.04.2011

@Class: public, regulated, dialogue

@Lenght: 1'48''

@Words: 73

@Acoustic_quality: B

@Comments:

*INS: ai fiori serve l'acqua per crescere
[% l'insegnante legge la VALse che ha scritto alla
lavagna per spiegare il complemento di termine].

*INS: GIOmpietro # fai l'analisi logica.

*GIO: ai fiori # sogget<to>.

*INS: <co>me?

*GIO: &mh # no # serve predicato verbale.

*INS: &mh.

*GIO: soggetto ## non so.

*INS: Valentina prova tu.

*VAL: allora # serve predicato verbale.

*INS: sì.

*VAL: l'acqua complemento oggetto.

*INS: sì # va bene # e ai fiori cos'è?

*VAL: 0.

*INS: a quale domanda risponde?

*VAL: &mh # a chi? [=! con tono interrogativo che chiede
la conferma].

*INS: sì esatto.

*INS: quindi # se risponde alla domanda +"a chi?" è un
complemento di +...?

*VAL: termine?

*INS: sì giusto ## stamattina iniziamo il complemento di
termine.

@End

2. Interazione orale: Introducing «Complemento di termine» INS/MIN

@Begin

@Languages: "ita"

@Title: Introducing "Complemento di termine"

@File: Grammatica_06.04.2011

@Participants: MIN Ming (M, 15 anni, 1, student, Cina)
INS Insegnante (F, C, 3, teacher,
Italia) GMZ Mazzocato (F, B, 3,
Observer/Transcriber)

@Date: 06/04/2011

@Place: Vedelago (TV)

@Situation: Interaction teacher/student
@Topic: Introducing "Complemento di termine"
@Activities: Explanation.
@Source: Grammatica_06.04.2011
@Class: Public, regulated, dialogue
@Lenght: 1' 10"
@Words: 47
@Acoustic_quality: B
@Comments:

***INS:** quindi Ming +"a Francesco"+ +"allo studio"+ cosa sono?
***MIN:** &mh Francesco # soggetto.
***INS:** no Ming [= si avvicina a Ming].
***INS:** non va bene # pensa ## c'è la @a.
***MIN:** ah complemento di termine.
***INS:** ok # a quali domande risponde?
***MIN:** &eh # non ho capito.
***INS:** [///]a quali domande risponde il complemento di temine?
***MIN:** a chi ## a che cosa.
***INS:** sì.
@End

3. Interazione orale: Introducing "Complemento di termine" INS/THO/WEI

@Begin
@Languages: "ita"
@Title: Introducing "Complemento di termine"
@File: Grammatica_06.04.2011
@Participants: THO Tho (M, 15 anni, 1, student, Burkina Faso) WEI Wei (M, 15 anni, 1, student, Cina) INS Insegnante (F, C, 3, teacher, Italia) GMZ Mazzocato (F, B, 3, Observer/Transcriber)
@Date: 06/04/2011
@Place: Vedelago (TV)

@Situation: Interaction teacher/student
@Topic: Introducing «Complemento di termine»
@Activities: Explanation.
@Source: Grammatica_06.04.2011
@Class: Public, regulated, dialogue
@Lenght: 2'12"
@Words: 114
@Acoustic_quality: B
@Comments: /

*INS: Thomas # hai capito cos'è il complemento di termine?
 *THO: sì # se c'è un verbo +...
 *INS: come se c'è un verbo?
 *INS: &ah no +“Clarissa”+ è un nome.
 *INS: non è un verbo è # un ## complemento di termine.
 *INS: vediamo.
 *INS: +“ho prestato dei libri alla zia”+ [= scrive la frase alla lavagna e legge le parole man mano che le scrive].
 *INS: Wei # fai l'analisi logica.
 *INS: qual è il predicato verbale?
 *WEI: +“ho prestato”+ predicato nom(inale) no verbale.
 *INS: sì # +“dei libri”+ cos'è?
 *WEI: soggetto.
 *INS: no ## qual è il soggetto?
 *WEI: +“io”+.
 *INS: sì ## quindi è il soggetto [!] sott +...?[=! tono interrogativo che richiede completamente da parte dello studente].
 *WEI: sottointeso.
 *INS: &mh +“dei libri”+?
 *WEI: soggetto [=! sussurra].
 *INS: no # è +“io”+ [!] il soggetto sottointeso.
 *INS: dai Wei # tranquillo # non ti preoccupare # non ti emozionare eh? Lo so che tu ti emozioni # ma rifletti # io ho prestato cosa?
 *WEI: +“libri”+ ## complemento oggetto [=! sussurra].
 *INS: +“alla zia”+?
 *WEI: complemento 0word termine.

*INS: ok.

4. Interazione orale: Exercises in pairs on «Complemento di termine» VAL/MIN

@Begin
@Languages: "ita"
@Title: Exercises in pairs on «Complemento di termine» VAL/MIN
@File: Grammatica_06.04.2011
@Participants: MIN Mingming (M, 15 anni, 1, student, Cina) VAL Valentina (F, 13 anni, 1, student, Italia) GMZ Mazzocato (F, B, 3, Observer/Transcriber)

@Date: 06/04/2011
@Place: Vedelago (TV)

@Situation: interaction student/student
@Topic: «Complemento di termine»
@Activities: exercises in pairs on «Complemento di termine»

@Source: Grammatica_06.04.2011
@Class: public, regulated, dialogue
@Lenght: 28'32"
@Words: 325
@Acoustic_quality: B
@Comments: /

*VAL: + "non giova a nessuno di voi un atteggiamento così ribelle e ostinato" [= legge la frase dell'esercizio].

*VAL: qual è il complemento di termine?

*MIN: &mh atteggiamento? [=! tono interrogativo]

*VAL: no # a nessuno ## a chi? A nessuno.

*VAL: + "Maria nonostante tutto sarà sempre fedele a Giuseppe" [= legge la frase dell'esercizio].

*VAL: Maria è il so: +...? [=! tono interrogativo che presuppone l'invito al compagno a fornire la risposta].

*MIN: soggetto.

*VAL: sì.

*VAL: +“a Giuseppe”+ a quale domanda risponde?

*MIN: complemento 0word termine.

*VAL: sì ma a quale domanda risponde?

*MIN: a chi.

*VAL: ok.

*VAL: +“Bere in modo eccessivo non fa bene alla salute”+ [= legge la frase dell'esercizio].

*VAL: qual è il complemento di termine?

*MIN: &mh.

*VAL: corrisponde alla domanda a che cosa?

*MIN: alla salute.

*VAL: sì.

*VAL: leggi tu la prossima.

*MIN: +“in quella circostanza i figli hanno manifestano un enor +...”+.

*VAL: +“enorme”+.

*MIN: +“grati +...”+.

*VAL: +“gratitudine”+.

*MIN: +“ai genitori”+.

*VAL: +“ai genitori”+ a quale domanda risponde?

*MIN: termine.

*VAL: sì a quale domanda?

*MIN: a 0word cosa.

*VAL: a che cosa.

*VAL: +“dobbiamo dare alle persone anziane molta comprensione”+ [= legge la frase dell'esercizio].

*VAL: qual è il complemento di termine?

*MIN: 0 word +“persone anziane”+.

*VAL: +“alle persone”+.

*VAL: a quale domanda risponde?

*MIN: a chi.

*VAL: facciamo l'esercizio 2 adesso.

*VAL: + "nelle seguenti proposizioni sottolinea una volta il complemento di termine # due volte gli attributi" + [= legge la consegna].

*VAL: devi sottolineare una volta il complemento di termine e due volte gli attributi.

*VAL: + "quel cagnolino è molto affezionato al suo padrone" + [= legge la frase].

*VAL: qual è il complemento di termine?

*MIN: + "padrone" +.

*VAL: + "al padrone" + complemento di termine ## + "suo" + è attributo.

*VAL: + "ci riferiamo al vostro stupendo progetto" + [= legge la frase].

*VAL: qual è il complemento di termine?

*MIN: cosa vuol dire + "stupendo" +?

*VAL: molto bello ## bellissimo.

*VAL: quali parole rispondono alla domanda che cosa?

*MIN: + "al vostro <st>" +.

*VAL: <st>upendo progetto.

*VAL: + "al progetto" + complemento di termine sottolineiamo una volta.

*VAL: + "vostro" + e + "stupendo" + sono att +...?

*MIN: attributo.

*VAL: attributi.

*VAL: leggi tu.

*MIN: + "consegna questa lettera alla tua carissima zia [= legge la frase]" +.

*VAL: qual è il complemento di termine?

*MIN: + "alla zia" +.

*VAL: sì ## una volta.

*VAL: + "tua" + e + "carissima" +?

*MIN: attributo // attributi.

*VAL: + "sugli autobus alcuni posti sono riservati alle persone invalide" + [= legge la frase].

*MIN: cosa vuol dire + "invalide" +?

*VAL: mh sono le persone che non stanno +... che ad esempio non camminano.

*VAL: ok?

*MIN: sì.

*VAL: + "alle persone" + complemento di termine ##
+ "invalide" + attributo.

*MIN: leggo io.

*MIN: + "Stefania è molto simpatica a tutti i suoi
col(l)eghi di uff(icio)" +.

*VAL: + "ufficio" +.

*VAL: qual è il complemento di termine?

*MIN: mh ### [= rilegge la frase da solo].

*MIN: + "colleghi" + ?

*VAL: + "ai colleghi" + a chi? Ai colleghi.

*VAL: cosa sono + "tutti" + e + "suoi" + ?

*MIN: attributi.

*VAL: sì.

*VAL: + "l'insegnante ha assegnato più compiti agli alunni
disattenti" + [= legge la frase].

*VAL: + "agli alunni" + complemento di termine ##
sottolineamo una volta.

*VAL: + "disattenti" + attributo due volte.

*MIN: + "questa villa appartiene a una ricca signora
inglese" + [= legge la frase].

*VAL: qual è il complemento di termine?

*MIN: a signora ## inglese.

*MIN: sì # no # + "a signora" + sì + "inglese" + ## attributo.

*VAL: sì ## anche + "ricca" + è attributo.

*VAL: + "restituisce alla tua gentile amica questa
sciarpa" +.

*VAL: + "alla amica" + complemento di termine [= sottolinea
nel testo].

*VAL: + "tua" + e + "gentile" + attribu<ti>.

*MIN: <att>ributi.

*VAL: fai tu.

*MIN: + "possiamo dare gli a +/.

*VAL: + "avanzi" +.

*VAL: quello che non si mangia più.

*MIN: + "della cena ai numerosi gatti della nostra vicina
di casa?" +.

*VAL: complemento di termine?

*MIN: + "ai gatti" +.

*VAL: sì.

*VAL: attribu<ti>?
*MIN: numelosi.
*VAL: numerosi.
@End

APPENDICE G
TRASCRIZIONI DELLE INTERAZIONI ORALI IN CLASSE
Antologia_06.04.2011

1.Interazione orale: Reading Comphrension_Fantasy_«Le gelatine di frutta»_ELI/THO

@Begin
@Languages: "ita"
@Title: Reading Comphrension_Fantasy_«Le gelatine di frutta»_ELI/THO
@File: Antologia_06.04.2011
@Participants: ELI Elisa (F, 13 **anni, 1**, student, Italia) THO Thomas (M, 15 anni, 1, student, Burkina Faso) GMZ Mazzocato (F, B, 3, Observer/Transcriber)

@Date: 06/04/2011
@Place: Vedelago (TV)
@Situation: Studentes interaction
@Topic: Fantasy Literature.
@Activities: Reading Comphrension
@Source: Antologia_06.04.2011
@Class: public, regulated, dialogue
@Lenght: **36' 45''**
@Words: **169**
@Acoustic_quality: B
@Comments: /

*ELI: quindi i protagonisti sono la regina e lui.
*ELI: lui si chiama?
*THO: Edmund.
*ELI: sì.

*ELI: quindi sottolineiamo la regina e Edmund.

*ELI: adesso cerchiamo gli elementi magici.

*ELI: cioè ## dobbiamo cercare quelle frasi che esprimono
/// dicono elementi &mh /// cose di magia.

*ELI: hai capito?

*THO: no [= scuote la testa in segno di diniego].

*ELI: cioè tu entri in un armadio e ## entri in un mondo
magico e +... è una cosa che succede tutti i giorni?

*THO: no.

*ELI: no perché è una cosa ma: +...? [=! tono interrogativo
che presuppone la risposta del compagno].

*THO: magica.

*ELI: bravo.

*ELI: e allora bisogna sottolinearla.

*ELI: po:i [= legge da sola nel libro in modo silenzioso].

*ELI: la bacchetta.

*ELI: serve per fare le magie ## quindi è un elemento: +...?
[=! tono interrogativo che presuppone la risposta
del compagno].

*THO: magico.

*ELI: sì.

*ELI: poi qui dice che +“la regina versa un liquido in
terra e appare”+ +... questa è una cosa magica
„giusto?.

*THO: sì.

*ELI: allora lo sottolineiamo.

*ELI: poi ## qui dice che +“la regina versa un liquido in
terra e compare /// compaiono delle caramelle.

*ELI: quindi anche qua si racconta una <magia>.

*THO: <magia>.

*ELI: sottolinea qui # guarda [= mostra la parte da
sottolineare sul libro].

*ELI: va bene adesso facciamo questa [= la scheda].

*ELI: aspetta vado a prendere la penna [= si alza e va al
suo banco a prendere la penna].

*ELI: pronto? Vado?

*THO: sì [= sorride].

*ELI: +“ad un preciso gesto della regina Edmund teme che
gli stia succedendo qualcosa di terribile indica di

quale gesto si tratta"+ [= legge la consegna nella scheda].

*ELI: ah quando la regina +... devi scrivere qua [= indica la riga in cui scrivere nel foglio del compagno] + "alza la bacchetta"+.

*THO: ba? [=! tono interrogativo].

*ELI: @c @c due @c

*THO: due @c?

*ELI: &mh [=! assenso con la testa].

*ELI: numero 2 + "improvvisamente la regina invita Edmund a salire # su un albero su una slitta o su una torre"+.

*THO: sulla ## questo [= indica con il dito la parola slitta].

*ELI: + "slitta"+?

*THO: sì.

*ELI: giusto.

*ELI: ripeti.

*THO: + "slitta"+.

*ELI: sì giusto!

*ELI: 3 + "i dolci creati magicamente dalla regina contengono un grave pericolo # quale?" +.

*ELI: sono stregati.

*ELI: stregati.

*ELI: qua c'è una @t.

*THO: cosa vuol dire str<gati>?.

*ELI: <str>egati quando [x2] +... no [x2] inizia a +... uno inizia a mangiarli non vuole più smettere.

*ELI: non vuole più # accento sulla @u ## smettere.

*ELI: 4 + "indica la posizione precisa della casa della regina"+.

*ELI: ti ricordi dov'era?

*THO: no.

*ELI: in mezzo alle colline.

*ELI: @i @n mezzo no al alle due @l # sì poi e.

*ELI: 5 + "mentre parla con la regina Edmund si dimentica di una elementare regola di buona educazione # quale?" +

*ELI: quando mangia le caramelle però +... dato che si
abbuffa /// mangia tante caramelle.

*THO: sì.

*ELI: mangia con la bocca +...? [=! tono interrogativo che
presuppone la continuazione da parte del compagno].

*THO: pieno.

*ELI: piena sì bocca è femminile ## piena.

*ELI: bocca piena [= detta]

*THO: bocca?

*ELI: sì.

*ELI: 6 +“la regina dice a Edmund che quando sarà
diventato principe di Narnia avrà due precisi doveri
quali?”+.

*ELI: deve portare una corona in testa e mangiare gelatine
/// caramelle.

*ELI: capito?

*THO: sì.

*ELI: cosa deve fare?

*THO: portare corona e mangiare gelati.

*ELI: no [x2] gelati ## gelatine che sono caramelle molto
morbide ## come quelle di Wei.

*ELI: scriviamo ## portare una corona / portare una
corona.

*THO: due @r?

*ELI: no una.

*ELI: d'oro.

*ELI: e?

*THO: mangiare gela [=! sorride] gela:tine.

*ELI: sì giusto [=! sorride].

*ELI: 7 +“la regina vuole che Edmund torni subito a
prendere suo fratello e le sue sorelle # con quale
pretesto vuol dire scusa con quale scusa?”+.

*ELI: perché altrimenti non vuole più andare via.

*ELI: perché con accento sulla @e altrimenti non vuole
andare via [= detta].

*ELI: +“sottolinea i sinonimi di confuso”+.

*ELI: cioè le parole che vuole dire confuso.

*ELI: ci sono delle parole ## mm degli aggettivi e dobbiamo sottolineare quelli che vogliono dire confuso „ok?

*THO: sì.

*ELI: allora +“irritato disorientato incerto silenzioso perplesso”+.

*ELI: incerto perché ## ad esempio qui c'è una matita e una gomma e non sai quale scegliere quindi sei incerto ## non sai e sei confuso.

*ELI: giusto?

*THO: sì.

@End

APPENDICE H
TRASCRIZIONI DELLE INTERAZIONI ORALI IN CLASSE
Antologia_20.04.2011

1.Interazione orale: Jigsaw *Gli amici di Valentina* GRP ESPERTI ANG/LUC/THO/CRI

@Begin

@Languages: "ita"

@Title: Jigsaw Gli amici di Valentina GRP ESPERTI ANG/LUC/THO/CRI

@File: Antologia_20.04.2011

@Participants: CRI Cristina (F, 13 **anni, 1**, student, Italia) ANG Angelo(M, 13 anni, 1, student, Italia) WEI Wei (M, 15 anni, 1, student, Cina)LUC Luca (M, 13 anni,1, student, Italia) GMZ Mazzocato (F, B, 3, Observer/Transcriber)

@Date: 20/04/2011

@Place: Vedelago (TV)

@Situation: Interaction Student/Student
 Nei propri gruppi di esperti, gli studenti devono leggere e comprendere il

materiale, rispondere alle domande e fare il riassunto.

@Topic: Reading Comprehension
@Activities: Jigsaw
@Source: Antologia_20.04.2011
@Class: public, regulated, dialogue
@Lenght: 48'16"
@Words: 814
@Acoustic_quality: B
@Comments: /

*ANG: è sulla carrozzina?
*LUC: chi è sulla carrozzina?
*ANG: nessuno.
*ANG: hai finito [= a Cristina].
*CRI: sì.
*CRI: prendo un foglio.
*CRI: prendi un foglio [= a Wei].
*CRI: hai finito di leggere?
*WEI: no.
*CRI: finisci di leggere [= a Wei].
*ANG: Wei # devi prendere un foglio.
*CRI: deve finire di leggere ## aspettiamo.
*CRI: allora gli amici di Valentina [= scrive il titolo del testo nel foglio dove risponderà alle domande].
*ANG: il maestro aiuta Samuel a disegnare ## raccontate la scena [= legge la prima domanda del task].
*ANG: ma come raccontate la scena?
*LUC: eh dobbiamo raccontare come il maestro aiuta Samuel a disegnare # no?
*CRI: cosa fa Valentina con Samuel [= legge la seconda domanda].
*CRI: è questa parte qua [= indica nel testo la parte in cui c'è la risposta alla prima domanda].
*LUC: sì alle dita e alle gambe allora.
*ANG: allora gli ha dato un foglio e lo ha attaccato sulla carrozzina.
*LUC: sì poi gli ha messo un pennarello tra le dita ma non riuscì a tenerlo.

*CRI: scrivi comprensione e poi gli amici di Valentina.

*CRI: scrivi 1 [= a Wei].

*ANG: ho già in mente la prima parte.

*ANG: il maestro diede un foglio +/.

*CRI: va beh ma intanto scriviamo la prima parte.

*ANG: va beh.

*ANG: il maestro diede un foglio a Samuel e glielo attaccò con il nastro adesivo alla carrozzina +/.

*LUC: sul ripiano della carrozzella.

*CRI: dove sei arrivato? [= rivolta a Wei].

*WEI: +"attaccò"+.

*CRI: +"attaccò"+ # con accento ## poi scrivi con il nastro adesivo +/.

*LUC: la @e su maestro [a Wei].

*LUC: nastro no nistro.

*CRI: sul ripiano ## è come un tavolo +...

*CRI: ci sei?

*WEI: sì.

*CRI: della carrozzina.

*CRI: ma Samuel non riuscì a disegnare.

*LUC: ma non abbiamo detto del pennarello.

*CRI: giusto.

*CRI: allora aggiungiamo che cercò di infilare il pennarello tra le dita ma +/.

*ANG: ma dobbiamo spiegare perché dice che &mh dov'è? [= cerca nel testo]

*ANG: ecco # dice che fu fatica sprecata.

*LUC: sì perché ha le dita come artigli contratti.

*CRI: artigli contratti vuol dire così [= rivolta a WEI] [= fa il gesto con le dita].

*LUC: allora provò a infilare un pennarello tra le dita ma +/.

*ANG: no pennarello e basta.

*LUC: ma non riuscì.

*ANG: ma fu fatica sprecata perché le sue mani erano paralizzate.

*CRI: no ma non riusciva a muovere le dita.

*CRI: non sappiamo se erano paralizzate ## dobbiamo # avere gli altri pezzi.

*CRI: dove sei arrivato?

*WEI: +“perché”+.

*CRI: perché non riusciva / riusciva a muovere muo # vere
le # dita.

*ANG: a muoverle non puoi ripetere le dita.

*CRI: potevi dirlo prima # no?

*ANG: 0 [= ride].

*CRI: poi aveva provato a fare dei disegni.

*LUC: sì è vero.

*CRI: poi cosa fa Valentina?

*ANG: no aspetta # dobbiamo anche dire che hanno provato a
disegnare.

*CRI: sì.

*ANG: possiamo dire che provarono a disegnare una rondine
assieme +/.

*CRI: ma non riuscirono e +/.

*ANG: il maestro era imbranato [= ridono].

*ANG: non ci riuscirono ## punto.

*LUC: e si mettevano.

*ANG: e si misero.

*CRI: sì ## dobbiamo dire cosa faceva Valentina con
Samuel.

*CRI: racconta una storia.

*LUC: no prima volevano disegnare ma non riuscivano e ##
allora Valentina inizia a raccontare una storia.

*CRI: dove sei arrivato?

*WEI: a disegnare.

*CRI: ma non riuscirono e si misero [/] si misero a
ridere [/] a ridere.

*ANG: allora all'inizio.

*ANG: all apostrofo inizio [= a WEI].

*ANG: allora Valentina a Samuel si misero a disegnare ma
siccome +/.

*WEI: disegnare?

*ANG: ma siccome.

*ANG: non erano bravi.

*LUC: bravi non blavi [= a Wei].

*LUC: Valentina cominciò a raccontare una storia a Samuel
e da quel giorno non la smise più.

*CRI: adesso dobbiamo fare il riassunto.

*CRI: allora dobbiamo scrivere.

*LUC: siccome Samuel non riusciva a disegnare.

*ANG: ma va!

*CRI: sì ma dobbiamo mettere questo.

*LUC: riferito alla prima parte.

*CRI: sì perché quando gli dà il bacio lui non si sente più solo.

*CRI: poi il maestro lo aiuta a disegnare e ## poi arriva Valentina.

*ANG: ok detta tu.

*CRI: &eh provate anche voi no?

*CRI: scriviamo Samuel non si era mai sentito solo nella classe di Valentina e poi si inizia a raccontare.

*CRI: è Samuel che sta raccontando.

*CRI: Valentina è una maestra?

*ANG: ma va! È una compagna.

*ANG: è come se io sono Samuel e tu sei Valentina e mi aiuti.

*LUC: WEI ## Valentina è una maestra?

*WEI: no ## è una compagna.

*CRI: infatti all'inizio +/.

*ANG: punto dopo Valentina?.

*CRI: sì.

*CRI: il maestro aiutava Samuel a disegnare perché aveva dei problemi +/.

*ANG: perché?

*CRI: perché aveva problemi alla dita.

*ANG: poi a un certo punto.

*CRI: Valentina diede il cambio.

*ANG: diede il cambio?

*CRI: sì c'è scritto qua [= indica il punto nel testo].

*CRI: alla fine # eh dopo.

*CRI: a un certo punto.

*CRI: Valentina si mise a disegnare con Samuel.

*LUC: ma visto che non erano bravi si mise a leggere <una storia a Samuel>.

*CRI: <una storia a Samuel>.

*ANG: ok detta.

*CRI: a un certo punto Valentina si mise a disegnare +/.

*ANG: ma vedendo che non erano bravi virgola.

*ANG: Valentina si mise a leggere una storia a Samuel e da qual giorno non la smise più.

*LUC: Dove sei arrivato? [= a Wei]

*WEI: maestro.

*LUC: ma vedendo che non erano capaci virgola [/] che non erano capaci ## virgola.

*WEI: capaci?

*LUC: virgola.

*LUC: Valentina inizia a leggere una storia.

*WEI: inizia?

*LUC: a leggere una storia.

*LUC: ci sei?

*WEI: sì.

*LUC: a Samuel.

*LUC: e da quel giorno.

*LUC: non la smise più.

*LUC: con accento sulla @u.

@End

2.Interazione orale: Jigsaw Gli amici di Valentina GRP CASA WE/JAC/LOR/GIO

@Begin

@Languages: "ita"

@Title: Jigsaw Gli amici di Valentina GRP ESPERTI WE/JAC/LOR/GIO

@File: Antologia_20.04.2011

@Participants: WEI Wei (M, 15 anni, 1, student, Cina) JAC Jacopo (M, 13 **anni, 1**, student, Italia) LOR Lorenzo (M, 13 anni, 1, student, Italia) GIO Giovanni (M, 13 anni, 1, student, Italia) GMZ Mazzocato (F, B, 3, Observer/Transcriber)

@Date: 20/04/2011

@Place: Vedelago (TV)

@Situation: Interaction Student/Student
 Gli studenti ritornano ai propri GRUPPI
 CASA e devono:

- a. Raccontare ai compagni ciò che hanno letto e compreso nei gruppi di esperti;
- b. Riordinare la storia;
- c. Svolgere l'attività finale in cui devono rispondere ad alcune domande per verificare la comprensione del testo.

@Topic: Reading Comphrension
@Activities: Jigsaw
@Source: Antologia_20.04.2011
@Class: public, regulated, dialogue
@Lenght: 36'25"
@Words: 550
@Acoustic_quality: B
@Comments: /

*GIO: allora # chi inizia a raccontare?
 *LOR: inizio io?
 *GIO: va bene.
 *LOR: allora ## Samuel # un bambi:no disabile scrive una lettera al maestro +/.

*JAC: a chi?
 *LOR: al maestro.
 *LOR: eh e nella lettera ## ringrazia il maestro per averlo portato [x2] via dalla scuola eh speciale.
 *LOR: poi però dice che è preoccupato perché ## non sa in quale istituto +/.

*WEI: istitu(to)?
 *LOR: <scuola>.
 *GIO: <scuola>.
 *LOR: in quale scuola andrà.
 *GIO: finito?
 *LOR: no ## poi Samuel è anche triste perché non vedrà più tutti i giorni i suoi amici ## sì soprattutto Tazio e Valentina.

*JAC: ok.

*LOR: sì e # che Valentina e Tazio sono i suoi angeli custodi.

*LOR: poi # infine # dice che lui è &mh ## sì che si trova bene nella scuola perché vede gli altri bambini che giocano e non si sente escluso.

*GIO: basta?

*GIO: hai capito Wei?

*WEI: sì.

*GIO: cosa ha detto?

*WEI: che ha scritto una lettera maestro.

*GIO: al [!] maestro.

*JAC: poi?

*WEI: &eh ## è triste # perché non vede più 0word suoi amici

*GIO: sì # i [!]suoi amici # Valentina e Tazio.

*JAC: racconto io adesso.

*JAC: eh Valentina è una ragazza che aiuta un suo coetaneo +/.

*GIO: Samuel.

*JAC: sì.

*JAC: Samuel non riesce a parlare e si esprime co(n) [//] con gli occhi.

*GIO: finito?

*JAC: no ## poi un giorno il maestro fa scrivere agli alunni una [x2] lettera e Valentina si offre di scriverla per lui ## come se ## fossero una persona sola.

*GIO: cosa vuol dire?

*JAC: eh Valentina scrive come se ## eh fa finta di essere Samuel <a scrivere>.

*LOR: <scrivere>.

*GIO: posso dire io adesso?

*GIO: allora Samuel è un ragazzo disabile che ha come migliore amico un ragazzo che si chiama Tazio.

*GIO: poi &mh è +... Tazio passa il tempo a raccontare barzellette e a divertire Samuel.

*JAC: poi?

*GIO: eh sì ## scrive la lettera al ma(estro) +... sì come hai detto te Lorenzo ## +... credo che tu hai il primo pezzo [= a Lorenzo].

*JAC: mh.

*GIO: poi nella lettera scrive al maestro quello che è successo e racconta il posto dove andrà in vacanza # in ## montagna.

*JAC: finito?

*GIO: sì # ah no # mi sono dimenticato # sì alla fine ringrazia il maestro.

*JAC: ok # ora tocca a te Wei.

*WEI: &mh Samuel [=! sussurra].

*GIO: non si sente [x2].

*JAC: sì parla più forte [!].

*WEI: Samuel non si era mai sentito solo nella classe di Valentina [= legge nel testo].

*GIO: eh ## non leggere [!] prova a dire.

*WEI: non ricordo.

*JAC: sì dai ce la fai [!]

*JAC: prova!

*WEI: &mh all'inizio maestro aiuta +...

*GIO: il [!] maestro.

*WEI: il maestro aiuta Samuel disegnare.

*JAC: perché?

*WEI: perché [x2] erano problemi alle dita.

*GIO: aveva [!] problemi alle dita.

*WEI: aducerto Valentina si misi disegnare con Samuel.

*GIO: come?

*WEI: &mh ## [= pensa] dop<o>.

*JAC: ah un certo punto!

*GIO: a un certo punto?

*WEI: &eh a un cer ///certo punto Valentina si misi a disegnare +/.

*JAC: ok poi?

*WEI: eh non era capace.

*WEI: e allora si mis /// mise a leggere una storia.

*WEI: una storia a Samuel.

*GIO: ok bravo WEI!

*JAC: adesso dobbiamo riordinare la storia.

*GIO: sì ## allora Lorenzo numero 1.
 *LOR: sì.
 *JAC: no aspettate # io penso la mia numero 1 perché dice
 che Valentina scrive la lettera e poi ## in +/.
 *GIO: sì e in quella di Lorenzo inizia la lettera.
 *LOR: è infatti.
 *GIO: ok allora Jacopo numero 1 +/.
 *LOR: mia numero 2.
 *GIO: sì ## Wei 3 e mia 4.
 *LOR: sì giusto.
 *JAC: ok Wei?
 *JAC: giusto?
 *WEI: sì.
 @End

APPENDICE I
TRASCRIZIONI DELLE INTERAZIONI ORALI IN CLASSE
Antologia_27.04.2011

4. Interazione orale: Riordino_Lettera_THO/PIE

@Begin
@Languages: "ita"
@Title: Riordino_Lettera_OUD/MAR
@File: Antologia_27.04.2011
@Participants: PIE Pietro (M, 13 **anni, 1**, student,
 Italia) THO Thomas (M, 15 anni, 1,
 student, Burkina Faso) GMZ Mazzocato (F,
 B, 3, Observer/Transcriber)

@Date: 27/04/2011
@Place: Vedelago (TV)

@Situation: Interaction Student/Student
@Topic: Reading Comprehension
@Activities: Riordino

@Source: Antologia_27.04.2011
@Class: public, regulated, dialogue
@Lenght: 18'3"
@Words: 442
@Acoustic_quality: B
@Comments: /

*PIE: comincio io!
*THO: [= sorride].
*PIE: una bambina che si chiama Prisca.
*PIE: scrive una lettera al Direttore /// al Preside ##
della sua scuola ,, ok?
*THO: sì.
*PIE: perché hanno espulso /// mandato via dalla scuola
una bambina che si chiama Jolanda.
*PIE: capito?
*THO: sì.
*PIE: dice /// Prisca dice che il bidello ha detto che
hanno espulso /// mandato via Jolanda perché ha
sputato alla maestra.
*PIE: sai cosa vuol dire sputare?
*THO: sì [= ride].
*PIE: &eh # e che si comportava male /// Jolanda si
comportava male.
*PIE: e: insegnava le parolacce # e le mamme volevano
allontanarla /// mandarla via.
*PIE: ma non era vero niente.
*PIE: hai capito?
*THO: sì.
*PIE: prova tu # adesso.
*THO: &eh ## Prisca &mh non mi ricordo cognome.
*PIE: puoi guardare.
*THO: &mh [= guarda il testo] Prisca Puntoni scrive 0word
lettera a Direttore.
*PIE: una [!] lettera.
*THO: sì ## Prisca fa quarta D.
*PIE: &mh [= assenso con il capo].
*THO: ha capelli nero.
*PIE: i capelli neri.

*THO: seduta terza banco 0word mez[o] [= non è sicuro e riguarda nel testo].

*PIE: come?

*THO: &mh Prisca seduta +/.

*PIE: è seduta [!].

*THO: sì # è seduta terzo banco ## in mezzo.

*PIE: poi?

*THO: &mh [= sorride] ## basta.

*PIE: ok ## faccio io.

*PIE: Prisca dice che non è vero che Jolanda insegnava le parolacce.

*PIE: non le diceva mai.

*PIE: &mh # po:i che era un po' sporca perché non aveva il bagno in casa „ok?

*THO: sì.

*PIE: ah e neanche la corrente.

*PIE: non c'era la luce e l'acqua nella sua casa.

*PIE: e poi ## un giorno Jolanda ha provato a lavarsi nella fontana della scuola ## ma la maestra Sforza +... la maestra era cattiva „giusto?

*THO: sì.

*PIE: sì e si è arrabbiata /// la maestra si è arrabbiata e ha tagliato le trecce ad Adelaide.

*PIE: un'altra bamb [ina] +... sì le trecce ## sai cosa sono?

*THO: no.

*PIE: &eh è una: / una pettinatura per i capelli così [= fa un disegno di una treccia sul foglio].

*PIE: sì e poi dice che lei /// la maestra non poteva però tagliare i capelli perché solo le mamme possono tagliare i capelli alle bambine.

*PIE: capito?

*THO: sì.

*PIE: ok # basta # ho finito.

*PIE: fai tu.

*THO: &mh # è difficile [= sorride].

*PIE: prova dai!

*PIE: ti aiuto io.

*THO: &mh lei /// Prisca non sa cosa Jo[landa].

*PIE: Jolanda # sì.
*THO: cosa vuole fare.
*PIE: come? ## quando?
*THO: &mh [= rilegge il testo].
*THO: sì ## cosa vuole fare da grande.
*PIE: ah ok.
*THO: e non era bravo.
*PIE: brava.
*THO: sì ## non era brava [= sorride] a scuola perché
aveva tre quattro.
*PIE: poi?
*THO: basta.
*PIE: ok.
*THO: ah no # Prisca dice anche che maestra /// la maestra
non è buona ## non è # [= guarda nel testo] non è
pasiente.
*PIE: paziente.
*THO: &ah sì &eh no sputato ma era acqua [= guarda nel
testo] acqua insap +...
*PIE: come?
*THO: acqua insaponata [= legge nel testo].
*PIE: sì acqua col sapone.
@End

APPENDICE 10

SCHEDA D:

***ANALISI DELLE INTERAZIONI ORALI TRA LA DOCENTE E GLI
ALUNNI STRANIERI OSSERVATI
DURANTE LE LEZIONI FRONTALI***

SCHEDA D: ANALISI DELLE INTERAZIONI ORALI TRA LA DOCENTE E GLI ALUNNI STRANIERI NEI MOMENTI DI LEZIONE FRONTALE

SEZIONE 1: DOCENTE

PRIMA PARTE: LINGUE USATE oltre l'italiano

Lingua	Scopo	Esempio
Francese	Facilitare la comprensione	*INS: rana. *INS: sai cosa vuol dire rana? *REI: 0. *INS: è un animale verde che salta [= fa il gesto con la mano]. *INS: Oudou come si dice rana in francese? *THO: mh [= sorride] rana ## non so ##. *THO: ah sì grenouille. *INS: grazie Oudou. *INS: capito? [= rivolta Regina]. *REI: sì.

SECONDA PARTE: MODIFICHE NEL PARLATO DELLA DOCENTE¹⁵

Modifiche linguistiche

Fonologia		Esempi
Utilizzo di enfasi e pause	X	Grammatica 02/03/2011 1) *INS: Wei # l'attributo che cos'è? *WEI: 0. *INS: che cos'è un attributo[!]? *WEI: &he # è 0worda(g)ge(t)tivo che accompa^gna un nome [=! sussurra]. *INS: &mh sì giusto! e l'apposizione? *WEI: 0word nome. *INS: &mh # che cos'è un nome [!]? *INS: fa' un esempio. *WEI: 0. *INS: che cos'è un +“astuccio”[!]? [= mostra un astuccio] *WEI: nome.

¹⁵ Per questa parte della scheda la fonte è la traduzione e l'adattamento da Larsen-Freeman, Long 1991: 125 proposti in Grassi 2008: 127-128

	<p>*INS: se invece dico +“l’astuccio è rosso, bianco, grande, bello”+ # che cos’è?</p> <p>*WEI: 0word aggettivo.</p> <p>2)</p> <p>*THO: compie 0word azione.</p> <p>*INS: sì compie l’ [!] azione.</p> <p>3)</p> <p>*INS: qual è il soggetto [!]di questa frase?</p> <p>*THO: +“nonno”+.</p> <p>Antologia 23.03.2011</p> <p>*INS: chi sono +“gli impiegati delle poste”+?</p> <p>*MIN: &mh # non lo so.</p> <p>*INS: sei mai andato in posta [!]?</p> <p>*MIN: sì.</p> <p>*INS: cos’è la posta [//]cosa è la posta?</p> <p>*INS: a XXX [= paese in cui abita Ming]c’è la posta?</p> <p>*MIN: sì.</p> <p>Grammatica 30.03.2011</p> <p>*INS: prima si vede l’azione +... che cos’è l’azione?</p> <p>*INS: [/] che cos’è l’azione[!]Ming?</p> <p>*INS: ad esempio +“Ming legge”+ # qual è l’azione [!]che stai compiendo # /// facendo?</p> <p>*MIN: +“legge”+.</p> <p>*INS: quindi # cos’è +“legge”+?</p> <p>*MIN: verbo.</p> <p>Grammatica 06.04.2011</p> <p>*INS: no ## qual è il soggetto?</p> <p>*WEI: +“io”+.</p> <p>*INS: sì ## quindi è il soggetto [!] [=! tono interrogativo che richiede completamento da parte dello studente].</p> <p>*WEI: sottointeso.</p> <p>*INS: +“dei libri”+?</p> <p>*WEI: soggetto [=! sussurra].</p> <p>*INS: no # è +“io”+ [!] il soggetto sottointeso.</p> <p>*INS: dai Wei # tranquillo # non ti preoccupare # non ti emozionare eh? Lo so che tu ti emozioni # ma rifletti # io ho prestato cosa?</p> <p>*WEI: +“libri”+ complemento oggetto [=! sussurra].</p> <p>*INS: +“alla zia”+?</p> <p>*WEI: complemento 0word termine.</p>
--	--

		*INS: ok.
Ritmo rallentato dell'eloquio	X	
Articolazione attenta		
Riutilizzo di forme estese/evitamento di forme contratte		
Morfologia e sintassi		Esempi
Enunciati composti accuratamente		
Enunciati brevi (minor numero di parole per enunciato)	X	Grammatica 02/03/2011 1) *INS: qui [= nel libro] [%indica con il dito] devi sottolineare il soggetto. 2) *INS: si compie l' [!] azione. 3) *INS: dai # finisci # ti aspettiamo. 4) *INS: Ming # Thomas # correggiamo l'esercizio.
Regolarità/utilizzo canonico dell'ordine delle parole		
Ritenzione di costituenti opzionali (es. ripetizione del pronome soggetto)		
Verbi con marca di presente/meno riferimenti temporali non al presente	X	Grammatica 02/03/2011 *INS: [= si avvicina a Thomas] Thomas giochi molto bene # sei alto # difendi bene. Grammatica 23/03/2011 *INS: guarda nel libro # leggiamo queste frasi. Grammatica 06/04/2011 *INS: non va bene # pensa
Uso di domande	X	<i>Cfr. Terza parte: tipologia delle domande della docente</i>
Più domande chiuse (si/no), meno domande aperte		
Semantica		Esempi
Minor varietà lessicale	X	
Meno espressioni idiomatiche	X	
Maggior frequenza di nomi e verbi sul totale		

lessicale		
Alta percentuale di copule rispetto ad altri verbi		
Meno forme opache (preferenza per nomi completi rispetto ai nomi, per verbi concreti rispetto a verbi vuoti come "fare")		

Modifiche conversazionali

Contenuto		Esempi
Gamma di <i>topic</i> (tematiche, argomenti) ristretta/maggiormente prevedibile		
Orientamento verso il «qui-ed-ora»	X	<p>Grammatica 02/03/2011</p> <p>*INS: che cos'è + "astuccio" + [!]? [= mostra un astuccio]</p> <p>*WEI: nome.</p> <p>*INS: se invece dico + "l'astuccio è rosso, bianco, grande, bello" + # che cos'è?</p> <p>*WEI: aggettivo.</p> <p>Grammatica 30/03/2011</p> <p>1)</p> <p>*INS: se io dico + "Thomas studia a scuola" + # qual è il verbo [/] qual è l'azione?</p> <p>*THO: + "studia" +.</p> <p>2)</p> <p>*INS: ad esempio + "Ming legge" + # qual è l'azione [!] che stai compiendo # /// facendo?</p> <p>*MIN: + "legge" +.</p> <p>Grammatica 06/04/2011</p> <p>*INS: + "ho prestato dei libri alla zia" + [= scrive la frase alla lavagna e contemporaneamente la legge].</p> <p>*INS: Wei # fai l'analisi logica.</p>
Struttura interazionale		Esempi
Meno lotta per il mantenimento del <i>topic</i>		
Maggior accettazione di cambiamenti non intenzionali di <i>topic</i>	X	<p>Grammatica 23/03/2011</p> <p>*MIN: cosa vuol dire oggetto?</p> <p>*INS: come? [!= tono interrogativo].</p>

		<p>*INS: oggetto? [= la docente non capisce subito la domanda perché stanno parlando di un altro argomento, il complemento di specificazione].</p> <p>*INS: %ah complemento oggetto.</p> <p>*MIN: sì.</p> <p>*INS: guarda nel libro # leggiamo queste frasi +"Stefano ama Camilla"+ # +"Paolo ha fotografato un leone"+ # +"la mamma mangia la pizza"+.</p> <p>*INS: allora chi [/] chi è il soggetto? [= indica con il dito la prima frase letta].</p> <p>*MIN: +"Stefano"+.</p> <p>*INS: sì # cosa fa? # +"ama"+ # vuole bene # chi? +"Camilla"+ ## +"Camilla"+ è il complemento oggetto.</p>
<p>Uso di ripetizioni (di sé o di quanto detto dall'interlocutore, ripetizioni identiche o perifrasi, ripetizioni complete o parziali)</p>	X	<p>Grammatica 02/03/2011</p> <p>*INS: Wei # l'attributo [!] # che cos'è?</p> <p>*WEI: 0.</p> <p>*INS: che cos'è un attributo?</p> <p>Grammatica 30/03/2011</p> <p>*INS: prima si vede l'azione +... che cos'è l'azione?</p> <p>*INS: [/] che cos'è l'azione [!] Ming?</p> <p>*INS: ad esempio +"Ming legge" # qual è l'azione [!]che stai compiendo # ///facendo?</p> <p>*MIN: +"legge"+.</p>
<p>Uso di <i>comprehension checks</i> ovvero atti di controllo della comprensione dell'interlocutore (es. avete capito?)</p>	X	<p><i>Cfr. Terza parte tipologie delle domande della docente</i></p>
<p>Uso di <i>confirmation checks</i> o atti per ottenere conferme della propria comprensione (tu vuoi dire X?)</p>		
<p>Uso di <i>clarification requests</i> o atti di richiesta di chiarimento (cosa intendi?)</p>		
<p>Uso di sequenze composte da domanda-risposta</p>		

TERZA PARTE: TIPOLOGIA DELLE DOMANDE DELLA DOCENTE

Destinatario della domanda	Tipologia della domanda	Esempi
Wei Ming Thomas	Domanda <i>epistemica</i> : di esibizione o di verifica (<i>display question</i>)/ <i>aperta (puntuale)/ di ragionamento</i>	<ul style="list-style-type: none"> - che cos'è un attributo? (3) - e l'apposizione? (2) - che cos'è un nome [!]? - come faccio ad individuare il soggetto? - che cos'è +“astuccio”+ [!]? - se invece dico +“l'astuccio è rosso, bianco, grande, bello”+ # che cos'è? - qual è il nome che accompagna Pinocchio/turchina? - qual è l'apposizione?/il predicato verbale?/il soggetto?/l'azione(2)? - +“dei libri”+ cos'è? - io ho prestato cosa? - “alla zia”? - qual è il soggetto [!] di questa frase? (5) - quindi Ming +“a Francesco”+ +“allo studio”+ cosa sono? - che cos'è +“studia”+?/+“cammina”+? - a quali domanda risponde il soggetto?/ il complemento di termine? (2) - che cosa devi individuare per primo Ming? - ad esempio +“Ming legge”+ # qual è l'azione [!]che stai compiendo # facendo? - quindi # cos'è +“legge”+? - quindi nella frase iniziale +“Elvira cammina sulle scale”+ qual è il soggetto? - se io dico +“Thomas studia a scuola”+ #

		<ul style="list-style-type: none"> qual è il verbo? - dove + "studia" + ?
Wei Ming Thomas	Domanda <i>epistemica: di esibizione o di verifica (display question)/modificata per suggerire la risposta</i>	<ul style="list-style-type: none"> - quindi è il soggetto [!] sott +...? - se il soggetto è femminile l'aggettivo è # +...? - è chi ## +...?
Ming	Domanda <i>epistemica: di esibizione o di verifica (display question)/aperta (puntuale)/fattuale</i>	<ul style="list-style-type: none"> - che cos'è la posta? (2) - chi sono + "gli impiegati della posta"?
Wei Ming Thomas	Domanda <i>epistemica: referenziale/chiusa (si/no)/fattuale</i>	<ul style="list-style-type: none"> - hai finito? - sei mai andato in posta [!]? - c'è la posta? - Thomas # e te? ti è capitato di non essere gentile con i tuoi compagni?
Thomas	Domanda <i>epistemica: referenziale/aperta (generale)/fattuale</i>	<ul style="list-style-type: none"> - perché? [!= tono sorpreso][= guardando Thomas]. - cosa è successo? - quando?
Wei	Domanda <i>epistemica: retorica o rhetorical question/chiusa (si/no)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Wei correggi tu la terza?/la sesta?
Wei	Domanda <i>epistemica: expressive question/chiusa (si/no)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - bravo! Hai visto?
Ming Thomas	Domanda <i>eco o echoic question: comprehension check/chiusa (si/no)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - devi sottolineare il soggetto „capito“? - il complemento oggetto è la persona o l'animale o la cosa in cui cade l'azione cioè amare che fa il soggetto „capito“? - devi farti la domanda chi? Che cosa? Hai capito? - hai capito Mingming? - ok? - hai capito cosa si intende per soggetto?/per complemento di termine?
Wei Ming	Domanda <i>eco o echoic question: clarification request/aperta (puntuale)/di ragionamento</i>	<ul style="list-style-type: none"> - come? (2)
Thomas	Domanda <i>eco o echoic question: confirmation check /chiusa (si/no)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - domani giochi „vero“?

QUARTA PARTE: TIPI DI FEEDBACK CORRETTIVI FORNITI DALLA DOCENTE

Tipi di <i>feedback</i> correttivi	Esempi
<p>La sollecitazione o <i>prompt</i> (Lyster 2004), più o meno focalizzata e/o enfatizzata rispetto all'elemento errato</p>	<p>Grammatica 02/03/2011 *INS: bene! Qual è il nome che accompagna +“turchina”+? *WEI: +“incontrò”+. *INS: come? [=!tono sorpreso e sguardo interrogativo]. *INS: qual è l'apposizione? *WEI: +“fata”+. *INS: ok.</p> <p>Grammatica 30/03/2011 *INS: cosa è +“cammina”+? *MIN: verbo. *INS: come? *MIN: ver[bo] *INS: [= guarda Ming con sguardo interrogativo] *MIN: ah predicato verbale [= sorride].</p> <p>Grammatica 06/04/2011 *INS: Thomas # hai capito cos'è il complemento di temine? *THO: sì # se c'è un verbo +... *INS: come?</p>
<p>La riformulazione o <i>recast</i> (Long 2007), più o meno focalizzata e/o enfatizzata</p>	<p>Grammatica 02/03/2011 1) *THO: compie 0word azione. *INS: sì compie 1' [!] azione. *INS: ok [= sorride]</p> <p>2) *INS: che cosa sono Rui gli attributi? *WEI: aggettivo. *INS: aggettivi.</p> <p>Grammatica 30/03/2011 1) *INS: quindi # cos'è +“legge”+? *MIN: verbo. *INS: sì # il predicato verbale.</p> <p>2) *INS: che cos'è +“studia”+? *THO: il verbo. *INS: sì # il predicato verbale.</p>

<p>L'informazione metalinguistica (Ellis, Loewen, Erlam 2006) più o meno precisa e più o meno tecnica</p>	<p>Grammatica 06/04/2011</p> <p>1)</p> <p>*INS: quindi Ming +“a Francesco”+ +“allo studio+” cosa sono?</p> <p>*MIN: &mh Francesco # soggetto.</p> <p>*INS: no Ming [= si avvicina a Ming].</p> <p>*INS: non va bene # pensa ## c'è la @a.</p> <p>*MIN: ah complemento di termine.</p> <p>2)</p> <p>*INS: +“dei libri”+?</p> <p>*WEI: soggetto [=! sussurra].</p> <p>*INS: no # è +“io”+ [!] il soggetto sottointeso.</p> <p>*INS: dai Wei # tranquillo # non ti preoccupare # non ti emozionare eh? Lo so che tu ti emozioni # io ho prestato cosa?</p> <p>*WEI: +“dei libri”+ complemento oggetto [=! sussurra].</p> <p>*INS: +“alla zia”+?</p> <p>*WEI: complemento 0word termine.</p> <p>*INS: ok.</p>
---	--

QUINTA PARTE: USO DEL LINGUAGGIO NON VERBALE

Situazione didattica	Esempi	Scopi
<p>Grammatica 02/03/2011 La docente sta facendo delle domande a Wei per ripassare i concetti di «attributo» e «apposizione»</p>	<p>*INS: che cos'è +“astuccio”. [!]? [= mostra un astuccio]</p> <p>*WEI: nome.</p>	<p>Facilitare la comprensione circa il concetto astratto di «nome»</p>
<p>Grammatica 02/03/2011 La docente sta spiegando le consegne a Ming</p>	<p>*INS: Qui [= nel libro] [%indica con il dito] devi sottolineare il soggetto „ capito?”</p> <p>*MIN: sì.</p>	<p>Facilitare la comprensione delle consegne per svolgere l'esercizio</p>
<p>Grammatica 02/03/2011 La docente pone una</p>	<p>*INS: è chi ## +...? [=! tono richiede</p>	<p>Fornire <i>feedback</i> positivo all'allievo, incoraggiarlo,</p>

domanda a Thomas per verificare la comprensione del concetto di «soggetto»	completamento da parte dello studente]. *THO: compie 0word azione. *INS: sì compie l' [!] azione. *INS: ok [= sorride]	creare empatia
Grammatica 02/03/2011 Conversazione	*INS: [= si avvicina a Thomas] Thomas hai giocato molto bene # sei alto # difendi bene # non ti devi dispiacere. *INS: domani giochi „vero? *THO: sì.	Cercare un contatto con l'allievo, rassicurarlo
Grammatica 23/03/2011 La docente spiega il concetto di «complemento oggetto» Ming in seguito a una richiesta di chiarimento del discente	*INS: allora chi [/ chi è il soggetto? [= indica con il dito la prima frase letta]. *MIN: Stefano.	Focalizzare l'attenzione del discente sulla frase da analizzare
Grammatica 30/03/2011 La docente pone alcune domande in plenum agli allievi come rinforzo dopo lo svolgimento della verifica di grammatica	*INS: come? *MIN: ver[bo] *INS: [= guarda Ming con sguardo interrogativo] *MIN: ah predicato verbale [!= sorride].	Fornire <i>feedback</i> alla risposta data dall'allievo e sollecitare la sua autocorrezione
Grammatica 06/04/2011 Introduzione al complemento di termine	*INS: quindi Ming +“a Francesco”+ +“allo studio”+ cosa sono? *MIN: &mh Francesco # soggetto. *INS: no Ming [= si avvicina a Ming]. [% la compagna con il dito indica le parole +“a Francesco”+].	Aiutare il discente nella comprensione circa il concetto astratto di «complemento di termine»
Geografia 06/04/2011 Mentre i compagni stanno svolgendo un	*INS: rana. *INS: sai cosa vuol dire rana?	Favorire la comprensione dell'alunna circa il significato del termine

<p>lavoro cooperativo di geografia, l'insegnante svolge un'attività di facilitazione linguistica con Reine, una studentessa neo-arrivata.</p>	<p>*REI: 0. *INS: è un animale verde che salta [= fa il gesto con la mano].</p>	<p>italiano di «rana»</p>
---	---	---------------------------

SEZIONE 2a: ALUNNO STRANIERO WEI

PRIMA PARTE: LINGUA/E USATA/E

Lingua	Scopo	Esempio

SECONDA PARTE: STRATEGIE COMUNICATIVE ADOTTATE

Evitamento	
Evitamento del <i>topic</i>	
Abbandono del messaggio	
Parafrasi	
Approssimazione	
Coniazione di parole	
Circonlocuzioni	
Appoggio dell'interlocutore	X
Linguaggio non verbale	X

TERZA PARTE: PARTECIPAZIONE E INTERAZIONE

Tipologia di interventi

Prendere la parola per:		Esempi
Esprimere un'opinione		
Raccontare un evento		
Fare una domanda		
Rispondere	X	<i>Cfr. Tipologia di risposte</i>

Tipologia di domande

Tipologia di domande	Esempi
Chiedere aiuto	
Chiedere una spiegazione o un chiarimento	
Chiedere un permesso	
.....	

Tipologia di risposte

Tipologia di risposte	Esempi
Risposta si/no	<p>Grammatica 02/03/2011</p> <p>1) *INS: Wei # hai finito? *WEI: [= sorride]## sì.</p>
Risposta breve ¹⁶ / con riferimento a supporti iconici e/o testuali a disposizione	<p>Grammatica 02/03/2011</p> <p>1) *INS: &mh sì giusto! e l'apposizione? *WEI: 0word nome.</p> <p>2) *INS: che cos'è + "astuccio" + [!]? [= mostra un astuccio] *WEI: nome.</p> <p>3) *INS: se invece dico l'astuccio è rosso, bianco, grande, bello # che cos'è? *WEI: 0word aggettivo.</p> <p>4) *INS: che cosa sono Rui gli attributi? *WEI: aggettivo.</p> <p>5) *INS: &mh # qual è l'apposizione? *WEI: + "zia" +.</p> <p>6) *INS: qual è il nome che accompagna + "Pinocchio" +? *WEI: + "bura[t]tino" +.</p> <p>7) *INS: bene! Qual è il nome che accompagna + "turchina" +? *WEI: + "incontrò" +.</p> <p>8) *INS: qual è l'apposizione? *WEI: + "fata" +.</p> <p>9) *INS: che cosa è l'apposizione? *WEI: un nome.</p> <p>10) *INS: che cos'è un attributo? *WEI: &he # è 0word a(g)ge(t)tivo che accompa^gna un nome [=! sussurra].</p> <p>Grammatica 06/04/2011</p> <p>1) *INS: qual è il predicato verbale?</p>

¹⁶ Lo studente deve fornire informazioni specifiche

	<p>*WEI: +“ho prestato predicato”+ nom(inale) no verbale.</p> <p>2)</p> <p>*INS: sì # +“dei libri”+ cos’è?</p> <p>*WEI: soggetto.</p> <p>*INS: no ## qual è il soggetto?</p> <p>*WEI: io.</p> <p>3)</p> <p>*INS: sì ## quindi è il sogge:tto [!] sott +...?[=! tono interrogativo che richiede completamento da parte dello studente].</p> <p>*WEI: sottointeso.</p> <p>4)</p> <p>*INS: # ma rifletti # io ho prestato cosa?</p> <p>*WEI: libi ## complemento oggetto [=! sussurra].</p> <p>5)</p> <p>*INS: +“alla zia”+?</p> <p>*WEI: complemento 0word termine.</p>
Risposta aperta ¹⁷	
Risposta non verbale	<p>Grammatica 02/03/2011</p> <p>*INS: bravo! Hai visto?</p> <p>*WEI: 0[= sorride].</p>
Risposta personale ¹⁸	
Risposta ipotetica ¹⁹	

Frequenza degli interventi

Tipo di intervento	Frequenza
Prendere la parola	
Fare domande	
Rispondere	17 (16 verbali + 1 non verbale)
Totale interventi	17

¹⁷ Lo studente deve pervenire ad una conclusione mediante ragionamento oppure deve fornire una spiegazione

¹⁸ Risposta a una domanda che sollecita l’opinione dello studente

¹⁹ Risposta ipotetica, in cui lo studente elabora ipotesi specifiche

SEZIONE 2b: ALUNNO STRANIERO MING

PRIMA PARTE: LINGUA/E USATA/E

Lingua	Scopo	Esempio

SECONDA PARTE: STRATEGIE COMUNICATIVE ADOTTATE

Evitamento	
Evitamento del <i>topic</i>	
Abbandono del messaggio	
Parafrasi	
Approssimazione	
Coniazione di parole	
Circonlocuzioni	
Appoggio dell'interlocutore	X
Linguaggio non verbale	X

TERZA PARTE: PARTECIPAZIONE E INTERAZIONE

Tipologia di interventi

Prendere la parola per:		Esempi
Esprimere un'opinione		
Raccontare un evento		
Fare una domanda	X	<i>Cfr. Tipologia di domande</i>
Rispondere	X	<i>Cfr. Tipologia di risposte</i>

Tipologia di domande

Tipologia di domande	Esempi
Chiedere aiuto	
Chiedere una spiegazione o un chiarimento	<p>Grammatica 23/03/2011</p> <p>*MIN: cosa vuol dire oggetto? *INS: come? [!= tono interrogativo]. *INS: oggetto? [= la docente non capisce subito la domanda perché stanno parlando di un altro argomento, il complemento di specificazione]. *INS: ah complemento oggetto. *MIN: sì.</p>
Chiedere un permesso	

Tipologia di risposte

Tipologia di risposte	Esempi
Risposta si/no	<p>Grammatica 02/03/2011</p> <p>1) *INS: qui [= nel libro] [%indica con il dito] devi sottolineare il soggetto „ capito? *MIN: sì.</p> <p>Antologia 23/03/2011</p> <p>1) *INS: sei mai andato in posta [!]? *MIN: sì.</p> <p>2) *INS: c'è la posta? *MIN: sì.</p> <p>3) *INS: hai capito? *MIN: sì.</p>
Risposta breve ²⁰ / con riferimento a supporti iconici e/o testuali a disposizione	<p>Grammatica 02/03/2011</p> <p>1) *INS: se il soggetto è femminile l'aggettivo è # +...? *MIN: femminile.</p> <p>2) *INS: qual è il soggetto [!]? *MIN: +“il postino”+.</p> <p>Grammatica 06/04/2011</p> <p>1) *INS: quindi Ming +“a Francesco”+</p>

²⁰ Lo studente deve fornire informazioni specifiche

	<p>+“allo studio”+ cosa sono? *MIN: &mh Francesco # soggetto. 2) *INS: ok # a quali domande risponde? *MIN: &eh # non ho capito. 3) *INS: [///]a quali domande corrisponde il complemento di termine? *MIN: a chi ## a che cosa. Grammatica 23/03/2011 1) *INS: allora chi [/] chi è il soggetto? [= indica con il dito la prima frase letta]. *MIN: Stefano. Antologia 23/03/2011 1) *INS: chi sono gli impiegati delle poste? *MIN: &mh # non lo so. Grammatica 30/03/2011 1) *INS: ad esempio +“Ming legge”+ # qual è l’azione [!]che stai compiendo # facendo? *MIN: +“legge”+. 2) *INS: quindi # cos’è +“legge”+? *MIN: verbo. 3) *INS: qual è il soggetto? *MIN: +“Ming”+. 4) *INS: sì # quindi nella frase iniziale +“Elvira cammina sulle scale”+ qual è il soggetto? *MIN: &mh +“Elvira”+. 5) *INS: cosa è +“cammina”+? *MIN: verbo. 6) *INS: come? *MIN: ver [bo]</p>
Risposta aperta ²¹	
Risposta non verbale	<p>Grammatica 23/03/2011 *INS: il complemento oggetto è la persona o l’animale o la cosa su</p>

²¹ Lo studente deve pervenire ad una conclusione mediante ragionamento oppure deve fornire una spiegazione

	<p>cui cade l'azione cioè amare che fa il soggetto „capito?</p> <p>*MIN: mh [= scuote la testa e sorride].</p> <p>Antologia 23/03/2011</p> <p>*INS: sì # hai capito Ming?</p> <p>*MIN: 0 [annuisce].</p> <p>Grammatica 30/03/2011</p> <p>*INS: ok? [guardando Ming].</p> <p>*MIN: 0 [= annuisce].</p>
Risposta personale ²²	<p>Antologia 23/03/2011</p> <p>1)</p> <p>*INS: sei mai andato in posta [!]?</p> <p>*MIN: sì.</p> <p>2)</p> <p>*INS: c'è la posta?</p> <p>*MIN: sì.</p>
Risposta ipotetica ²³	

Freuenza degli interventi

Tipo di intervento	Freuenza
Prendere la parola	
Fare domande	1
Rispondere	20 (17 verbali + 3 non verbali)
Totale interventi	21

²² Risposta a una domanda che sollecita l'opinione dello studente

²³ Risposta ipotetica, in cui lo studente elabora ipotesi specifiche

SEZIONE 2C: ALUNNO STRANIERO THOMAS

PRIMA PARTE: LINGUA/E USATA/E

Lingua	Scopo	Esempio
Francese	Tradurre il termine «rana»	*INS: Thomas come si dice rana in francese? *THO: mh [= sorride] rana ## non so ##. *THO: ah si grenouille. *INS: grazie Thomas.

SECONDA PARTE: STRATEGIE COMUNICATIVE ADOTTATE

Evitamento	
Evitamento del <i>topic</i>	
Abbandono del messaggio	
Parafrasi	
Approssimazione	
Coniazione di parole	
Circonlocuzioni	
Appoggio dell'interlocutore	X
Linguaggio non verbale	X

TERZA PARTE: PARTECIPAZIONE E INTERAZIONE

Tipologia di interventi

Prendere la parola per:	Esempi
Esprimere un'opinione	
Raccontare un evento	
Fare una domanda	
Rispondere	X <i>Cfr. Tipologia di risposte</i>

Tipologia di domande

Tipologia di domande	Esempi
Chiedere aiuto	
Chiedere una spiegazione o un chiarimento	
Chiedere un permesso	

Tipologia di risposte

Tipologia di risposte	Esempi
Risposta si/no	<p>Grammatica 02/03/2011</p> <p>1)</p> <p>*INS: domani giochi ,, vero?</p> <p>*THO: sì.</p>
Risposta breve ²⁴ / con riferimento a supporti iconici e/o testuali a disposizione	<p>Grammatica 02/03/2011</p> <p>1)</p> <p>*INS: è chi ## +...? [=! tono richiede completamento da parte dello studente].</p> <p>*THO: compie 0word azione.</p> <p>2)</p> <p>*INS: qual è il soggetto [!] di questa frase?</p> <p>*THO: +“nonno”+.</p> <p>Grammatica 06/04/2011</p> <p>1)</p> <p>*INS: Thomas # hai capito cos'è il complemento di termine?</p> <p>*THO: sì # se c'è un verbo +...</p> <p>Grammatica 23/03/2011</p> <p>1)</p> <p>*INS: Thomas # e te? ti è capitato di non essere gentile con i tuoi compagni?</p> <p>*THO: sì # con Davide</p> <p>Grammatica 30/03/2011</p> <p>1)</p> <p>*INS: se io dico +“Thomas studia a scuola”+ # qual è il verbo?</p> <p>*THO: studia.</p> <p>2)</p> <p>*INS: che cos'è +“studia”+?</p> <p>*THO: il verbo.</p> <p>3)</p> <p>*INS: qual è il soggetto?</p> <p>*THO: +“Thomas”+.</p>

²⁴ Lo studente deve fornire informazioni specifiche

	<p>4)</p> <p>*INS: dove studia?</p> <p>*THO: a scuola.</p>
Risposta aperta ²⁵	<p>Grammatica 02/03/2011</p> <p>*INS: cosa è successo?</p> <p>*THO: perché Alessandro mi prende in giro [!= tono arrabbiato].</p> <p>Grammatica 23/03/2011</p> <p>*INS: quando?</p> <p>*THO: quando mi chiama Toti.</p>
Risposta non verbale	<p>Grammatica 02/03/2011</p> <p>1)</p> <p>*INS: Thomas # hai capito cosa si intende per soggetto?</p> <p>*THO: 0 [= annuisce].</p> <p>2)</p> <p>*INS: perché? [!= tono sorpreso] [= guardando Thomas].</p> <p>*THO: 0 [= abbassa la testa].</p>
Risposta personale ²⁶	<p>Grammatica 02/03/2011</p> <p>*INS: cosa è successo?</p> <p>*THO: perché Angelo mi prende in giro [!= tono arrabbiato].</p> <p>Grammatica 23/03/2011</p> <p>*INS: quando?</p> <p>*THO: quando mi chiama Toti.</p>
Risposta ipotetica ²⁷	

Frequenza degli interventi

Tipo di intervento	Frequenza
Prendere la parola	
Fare domande	
Rispondere	13 (11 verbali e 2 non verbali)
Totale interventi	13

²⁵ Lo studente deve pervenire ad una conclusione mediante ragionamento oppure deve fornire una spiegazione

²⁶ Risposta a una domanda che sollecita l'opinione dello studente

²⁷ Risposta ipotetica, in cui lo studente elabora ipotesi specifiche

APPENDICE 11

SCHEDA E:

***ANALISI DELLE INTERAZIONI ORALI TRA GLI ALUNNI ITALIANI E
GLI ALUNNI STRANIERI DURANTE LO SVOLGIMENTO DI TASK
COOPERATIVI***

SCHEDA E/1: ANALISI DELLE INTERAZIONI ORALI TRA GLI ALUNNI STRANIERI OSSERVATI E I COMPAGNI ITALIANI DURANTE LO SVOLGIMENTO DI TASK COOPERATIVI

Data: 30/03/2011

Materia: Grammatica

Argomento: costruzione di frasi ed analisi logica

Task cooperativo: esercizio strutturale *in coppia*

Alunni: Wei/Sara

Trascrizione: Appendice 9, Trascrizione D3

SEZIONE 1: ALLIEVA ITALIANA

PRIMA PARTE: LINGUA/E USATA/E

Lingua	Scopo	Esempio

SECONDA PARTE: MODIFICHE NEL PARLATO

Modifiche linguistiche

Fonologia	Esempi	
Utilizzo di enfasi e pause		
Ritmo rallentato dell'eloquio	X	
Articolazione attenta		
Riutilizzo di forme estese/evitamento di forme contratte		
Morfologia e sintassi		
Enunciati composti accuratamente		
Enunciati brevi (minor numero di parole per enunciato)	X	*SAR: adesso dobbiamo espanderla Wei. *SAR: facciamo un'altra frase. *SAR: sulla pista. *SAR: la pista # è la strada per correre a piedi. *SAR: facciamo l'analisi logica. *SAR: ok. *SAR: io corro.

		*SAR: dove.
Regolarità/utilizzo canonico dell'ordine delle parole		
Ritenzione di costituenti opzionali (es. ripetizione del pronome soggetto)		
Verbi con marca di presente/meno riferimenti temporali non al presente		
Uso di domande	X	<i>Cfr. tipologia di domande</i>
Più domande chiuse (si/no), meno domande aperte		
Semantica		
Minor varietà lessicale	X	
Meno espressioni idiomatiche		
Maggior frequenza di nomi e verbi sul totale lessicale		
Alta percentuale di copule rispetto ad altri verbi		
Meno forme opache (preferenza per nomi completi rispetto ai nomi, per verbi concreti rispetto a verbi vuoti come "fare")		

Modifiche conversazionali

Contenuto		Esempi
Gamma di <i>topic</i> (tematiche, argomenti) ristretta/maggiormente prevedibile	X	
Orientamento verso il «qui-ed-ora»	X	
Struttura interazionale		
Meno lotta per il mantenimento del <i>topic</i>		
Maggior accettazione di cambiamenti non intenzionali di <i>topic</i>		
Uso di ripetizioni (di sé o di quanto detto dall'interlocutore, ripetizioni identiche o perifrasi, ripetizioni complete o parziali)	X	*SAR: Wei facciamo una frase! *SAR: verbo [///] dobbiamo scrivere un verbo *SAR: +“la banana”+ a quale domanda risponde? *WEI: complemento oggetto.

		<p>*SAR: no ## a quale domanda risponde?</p> <p>*SAR: Giulia mangia ## cosa ti chiedi per dire +“la banana”+?</p> <p>*SAR: a quale domanda risponde?</p> <p>*WEI: 0.</p> <p>*SAR: quale domanda ti fa rispondere +“sulla pista”+?</p>
Uso di <i>comprehension checks</i> ovvero atti di controllo della comprensione dell'interlocutore (es. avete capito?)		
Uso di <i>confirmation checks</i> o atti per ottenere conferme della propria comprensione (tu vuoi dire X?)		
Uso di <i>clarification requests</i> o atti di richiesta di chiarimento (cosa intendi?)		
Uso di sequenze composte da domanda-risposta	X	<i>Cfr. tipologie di domande</i>

TERZA PARTE: TIPOLOGIA DELLE DOMANDE

Tipologia della domanda	Esempi
Domanda <i>epistemica</i> : di esibizione o di verifica (<i>display question</i>)/ <i>aperta (puntuale)</i> / di ragionamento	<p>*SAR: +“Giulia”+ che cos'è? (2)</p> <p>*SAR: +“mangia”+ cos'è? (2)</p> <p>*SAR: +“la banana”+ a quale domanda risponde?</p> <p>*SAR: no ## a quale domanda risponde?</p> <p>*SAR: +“Giulia mangia”+ ## cosa ti chiedi per dire +“la banana”+?</p> <p>*SAR: cos'è +“io”+?</p> <p>*SAR: qual è il verbo WEI? (3)</p> <p>*SAR: +“sulla pista”+?</p> <p>*SAR: a quale domanda risponde? (2)</p> <p>*SAR: quale domanda ti fa rispondere +“sulla pista”+?</p> <p>*SAR: sogg<etto>?</p> <p>*SAR: +“con la bicicletta”+?</p>
Domanda <i>epistemica</i> : di esibizione o di verifica (<i>display question</i>)/ <i>chiusa/polare</i>	*SAR: predicato come? verbale o nominale?
Domanda eco o <i>echoic question</i> : <i>comprehension check</i> /chiusa (sì/no)	*SAR: ah adesso solo +“Luca va”+ # dopo +“Luca va a scuola”+ do[po] dopo la espandiamo „ok“?

QUARTA PARTE: TIPOLOGIA DI FEEDBACK CORRETTIVI FORNITI

Tipi di feedback	Esempi
La riformulazione o <i>recast</i> (Long 2007), più o meno focalizzata e/o enfatizzata	*WEI: <co>rre. *SAR: io corro.

QUARTA PARTE: USO DEL LINGUAGGIO NON VERBALE

Interazione didattica	Esempi	Scopi

Frequenza e tipologia degli interventi

Tipo di intervento	Frequenza
Prendere la parola	5 dare istruzioni, 1 fornire <i>feedback correttivo</i> ; 3 svolgere l'attività
Fare domande	19
Rispondere	2 risposte chiuse (sì/no), 5 risposta breve (fornire feedback positivo); 1 risposta aperta puntuali (fornire spiegazione lessicale)
Totale interventi	36

SEZIONE 2: ALUNNO STRANIERO

PRIMA PARTE: LINGUA/E USATA/E

Lingua	Scopo	Esempio

SECONDA PARTE: STRATEGIE COMUNICATIVE ADOTTATE

Evitamento	
Evitamento del <i>topic</i>	
Abbandono del messaggio	
Parafrasi	
Approssimazione	
Coniazione di parole	
Circonlocuzioni	
Appoggio dell'interlocutore	X
Mimica	

TERZA PARTE: PARTECIPAZIONE E INTERAZIONE

Tipologia di interventi

Prendere la parola per:	Esempi
Esprimere un'opinione	
Raccontare un evento	
Fare una domanda	<i>Cfr. Tipologia di domande</i>
Rispondere	<i>Cfr. Tipologia di risposte</i>
Fornire <i>feedback</i>	
Proporre una frase (l'esercizio prevede la costruzione di frasi)	*WEI: Giulia mangia ## la banana. *WEI: &mh Luca # va a scuola.
Fare una precisazione	*WEI: no! +"a scuola"+.

Tipologia di domande

Tipologia di domande	Esempi
Chiedere aiuto	
Chiedere una spiegazione o un chiarimento	*SAR: io corro [!]. *SAR: sulla pista. *WEI: su [u] cosa?
Chiedere un permesso	

Tipologia di risposte

Tipologia di risposte	Esempi
Risposta si/no	
Risposta breve ²⁸	*WEI: mangia. *WEI: soggetto. *WEI: predicato. *WEI: verbale. *WEI: soggetto. *WEI: predicato verbale. *WEI: complemento oggetto. *WEI: che cosa? *WEI: io. *WEI: <co>rre. *WEI: soggetto. *WEI: +“corro”+. *WEI: +“va”+. *WEI: +“va”+. *WEI: dove. *WEI: mh ## non so.
Risposta aperta ²⁹	
Risposta non verbale	*WEI:0. [!= annuisce].
Risposta con riferimento a supporti iconici e/o testuali a disposizione	
Risposta personale ³⁰	
Risposta ipotetica ³¹	

Tipologia di *feedback* correttivi ricevuti

Cfr. Sezione 1: Tipologia di feedback forniti

²⁸ Lo studente deve fornire informazioni specifiche

²⁹ Lo studente deve pervenire ad una conclusione mediante ragionamento oppure deve fornire una spiegazione

³⁰ Risposta a una domanda che sollecita l'opinione dello studente

³¹ Risposta ipotetica, in cui lo studente elabora ipotesi specifiche

Reazione ai feedback correttivi ricevuto

Feedback	Reazione
*SAR: soggetto *WEI: io. *SAR: ok. *SAR: ver<bo>. *WEI: <co>rre. *SAR: io corro [!].	*SAR: facciamo l'analisi logica. *SAR: cos'è +"io"+? *WEI: soggetto. *SAR: qual è il verbo WEI? *WEI: +"corro"+.

Frequenza e tipologia degli interventi

Tipo di intervento	Frequenza
Prendere la parola	3 proporre una frase; 1 fare una precisazione
Fare domande	1
Rispondere	17
Totale interventi	21

**SCHEDE E/2: ANALISI DELLE INTERAZIONI ORALI TRA GLI ALUNNI
STRANIERI OSSERVATI E I COMPAGNI ITALIANI DURANTE LO
SVOLGIMENTO DI TASK COOPERATIVI**

Data: 06/04/2011

Materia: Grammatica

Argomento: il «complemento di termine»

Task cooperativo: esercizio strutturale *in coppia*

Alunni: Ming/Valentina

Trascrizione: Appendice 9, Trascrizione F4

SEZIONE 1: ALLIEVA ITALIANA

PRIMA PARTE: LINGUA/E USATA/E

Lingua	Scopo	Esempio

SECONDA PARTE: MODIFICHE NEL PARLATO

Modifiche linguistiche

Fonologia	Esempi	
Utilizzo di enfasi e pause		
Ritmo rallentato dell'eloquio	X	
Articolazione attenta		
Riutilizzo di forme estese/evitamento di forme contratte		
Morfologia e sintassi		
Enunciati composti accuratamente		
Enunciati brevi (minor numero di parole per enunciato)	X	*VAL: leggi tu la prossima. *VAL: facciamo l'esercizio 2 adesso. *VAL: devi sottolineare una volta il complemento di termine e due volte gli attributi.

		<p>*VAL: molto bello ## bellissimo.</p> <p>*VAL: +“al progetto”+ complemento di termine sottolineamo una volta.</p> <p>*VAL: leggi tu.</p> <p>*VAL: fai tu.</p> <p>*VAL: mh sono le persone che non stanno +... che ad esempio non camminano.</p> <p>*VAL: +“avanzi”+.</p> <p>*VAL: quello che non si mangia più.</p>
Regolarità/utilizzo canonico dell'ordine delle parole		
Ritenzione di costituenti opzionali (es. ripetizione del pronome soggetto)		
Verbi con marca di presente/meno riferimenti temporali non al presente		
Uso di domande	X	<i>Cfr. tipologia di domande</i>
Più domande chiuse (si/no), meno domande aperte		
Semantica		
Minor varietà lessicale	X	
Meno espressioni idiomatiche		
Maggior frequenza di nomi e verbi sul totale lessicale		
Alta percentuale di copule rispetto ad altri verbi		
Meno forme opache (preferenza per nomi completi rispetto ai nomi, per verbi concreti rispetto a verbi vuoti come “fare”)		

Modifiche conversazionali

Contenuto		Esempi
Gamma di <i>topic</i> (tematiche, argomenti) ristretta/maggiormente prevedibile	X	<i>Focus</i> solo sull'argomento (individuazione del «complemento di termine») oggetto degli esercizi
Orientamento verso il «qui-ed-ora»		

Struttura interazionale		
Meno lotta per il mantenimento del <i>topic</i>		
Maggior accettazione di cambiamenti non intenzionali di <i>topic</i>		
Uso di ripetizioni (di sé o di quanto detto dall'interlocutore, ripetizioni identiche o perifrasi, ripetizioni complete o parziali)	X	<i>Cfr. tipologie di domande</i>
Uso di <i>comprehension checks</i> ovvero atti di controllo della comprensione dell'interlocutore (es. avete capito?)		
Uso di <i>confirmation checks</i> o atti per ottenere conferme della propria comprensione (tu vuoi dire X?)		
Uso di <i>clarification requests</i> o atti di richiesta di chiarimento (cosa intendi?)		
Uso di sequenze composte da domanda-risposta	X	<i>Cfr. tipologie di domande</i>

TERZA PARTE: TIPOLOGIA DELLE DOMANDE

Tipologia della domanda	Esempi
Domanda <i>epistemica</i> : di esibizione o di verifica (<i>display question</i>)/aperta (<i>puntuale</i>)/ <i>di ragionamento</i>	<p>*VAL: qual è il complemento di termine? (9)</p> <p>*VAL: +"a Giuseppe"+ a quale domanda risponde?</p> <p>*VAL: sì ma a quale domanda risponde? (3)</p> <p>*VAL: +"ai genitori"+ a quale domanda risponde?</p> <p>*VAL: quali parole rispondono alla domanda che cosa?</p> <p>*VAL: cosa sono +"tutti"+ e +"suoi"+?</p> <p>*VAL: +"tua"+ e +"carissima"+?</p> <p>*VAL: attribu<ti>?</p>
Domanda <i>epistemica</i> : di esibizione o di verifica (<i>display question</i>)/ <i>modificata per suggerire la risposta</i>	<p>*VAL: Maria è il so: +...?</p> <p>*VAL: +"vostro"+ e +"stupendo"+ sono att +...?</p>

Domanda eco o <i>echoic question</i> : <i>comprehension check/chiusa (sì/no)</i>	*VAL: ok?
---	-----------

QUARTA PARTE: TIPOLOGIA DI *FEEDBACK* CORRETTIVI FORNITI

Tipi di <i>feedback</i>	Esempi
La riformulazione o <i>recast</i> (Long 2007), più o meno focalizzata e/o enfatizzata	<p>1) *VAL: sì a quale domanda? *MIN: a 0word cosa. *VAL: a che cosa.</p> <p>2) *VAL: qual è il complemento di termine? *MIN: 0 word + "persone anziane"+. *VAL: + "alle persone"+.</p> <p>3) *VAL: qual è il complemento di termine? *MIN: + "padrone"+. *VAL: + "al padrone".</p> <p>4) *VAL: + "vostro"+ e + "stupendo"+ sono *MIN: attributo. *VAL: attributi.</p> <p>5) *MIN: + "numerosi"+. *VAL: + "numerosi"+.</p> <p>6) *MIN: uff(icio)"+. *VAL: + "ufficio"+.</p> <p>7) *MIN: + "in quella circostanza i figli hanno manifestano un enor +..."+. *VAL: + "enorme"+.</p> <p>8) *MIN: + "grati +..."+. *VAL: + "gratitudine"+</p>

QUARTA PARTE: USO DEL LINGUAGGIO NON VERBALE

Interazione didattica	Esempi	Scopi

Frequenza e tipologia degli interventi

Tipo di intervento	Frequenza
Prendere la parola	8 fornire <i>feedback</i> ; 4 dare istruzioni; 3 fornire spiegazioni; 17 svolgere gli esercizi
Fare domande	21
Rispondere	6 (risposte brevi)
Totale interventi	59

SEZIONE 2: ALUNNO STRANIERO

PRIMA PARTE: LINGUA/E USATA/E

Lingua	Scopo	Esempio

SECONDA PARTE: STRATEGIE COMUNICATIVE ADOTTATE

Evitamento	
Evitamento del <i>topic</i>	
Abbandono del messaggio	
Parafrasi	
Approssimazione	
Coniazione di parole	
Circonlocuzioni	
Appoggio dell'interlocutore	X
Mimica	

TERZA PARTE: PARTECIPAZIONE E INTERAZIONE

Tipologia di interventi

Prendere la parola per:	Esempi
Esprimere un'opinione	
Raccontare un evento	
Fare una domanda	<i>Cfr. Tipologia di domande</i>
Rispondere	<i>Cfr. Tipologia di risposte</i>
Fornire <i>feedback</i>	
Esprimere la volontà di analizzare la frase successiva dell'esercizio	*MIN: leggo io.

Tipologia di domande

Tipologia di domande	Esempi
Chiedere aiuto	
Chiedere una spiegazione o un chiarimento	*MIN: cosa vuol dire + "stupendo" + ? *MIN: cosa vuol dire + "invalide" + ?
Chiedere un permesso	

Tipologia di risposte

Tipologia di risposte	Esempi
Risposta si/no	*MIN: sì.
Risposta breve ³²	*MIN: &mh # atteggiamento? [=! tono interrogativo] *MIN: soggetto. *MIN: complemento 0word termine. *MIN: a chi. *MIN: +"alla salute"+. *MIN: termine. *MIN: a 0word cosa. *MIN: 0 word +"persone anziane". *MIN: a chi. *MIN: +"suo padrone"+. *MIN: +"al vostro <st>"+. *MIN: attributo. *MIN: +"zia"+. *MIN: attributo // attributi. *MIN: +"colleghi"+? *MIN: attributi. *MIN: +"a signora"+ ## +"inglese"+. *MIN: sì # no # +"a signora"+ sì +"inglese"+ ##attributo. *MIN: <att>ributi. *MIN: +"ai gatti"+. *MIN: numerosi.
Risposta aperta ³³	
Risposta con riferimento a supporti iconici e/o testuali a disposizione	<i>Cfr. risposta breve</i>
Risposta personale ³⁴	
Risposta ipotetica ³⁵	

³² Lo studente deve fornire informazioni specifiche

³³ Lo studente deve pervenire ad una conclusione mediante ragionamento oppure deve fornire una spiegazione

³⁴ Risposta a una domanda che sollecita l'opinione dello studente

³⁵ Risposta ipotetica, in cui lo studente elabora ipotesi specifiche

Tipologia di *feedback* correttivi ricevuti

Cfr. Sezione 1: Tipologia di *feedback* forniti

Tipologia di *reazione* ai *feedback* correttivi ricevuti

Feedback	Reazione
*VAL: + "vostro" + e + "stupendo" + sono att +...? *MIN: attributo. *VAL: attributi. *VAL: + "tua" + e + "carissima" +?	*MIN: attributo // attributi.
*VAL: + "quel cagnolino è molto affezionato al suo padrone" + [= legge la frase]. *VAL: qual è il complemento di termine? *MIN: + "padrone" +. *VAL: + "al padrone" + complemento di termine	*MIN: + "consegna questa lettera alla tua carissima zia [= legge la frase]" +. *VAL: qual è il complemento di termine? *MIN: + "alla zia" +.

Frequenza e tipologia degli interventi

Tipo di intervento	Frequenza
Prendere la parola	1
Fare domande	2
Rispondere	22
Totale interventi	25

SCHEDA E/3: ANALISI DELLE INTERAZIONI ORALI TRA GLI ALUNNI STRANIERI OSSERVATI E I COMPAGNI ITALIANI DURANTE LO SVOLGIMENTO DI TASK COOPERATIVI

Data: 06/04/2011

Materia: Antologia

Argomento: testo *fantasy*: *Le gelatine di frutta* tratto da *Il leone, la strega e l'armadio* di Clive Staples Lewis

Task cooperativo: attività per la comprensione del testo in coppia

Alunni: Thomas/Elisa

Trascrizione: Appendice 9, Trascrizione G1

SEZIONE 1: ALLIEVA ITALIANA

PRIMA PARTE: LINGUA/E USATA/E

Lingua	Scopo	Esempio

SECONDA PARTE: MODIFICHE NEL PARLATO

Modifiche linguistiche

Fonologia	Esempi	
Utilizzo di enfasi e pause		
Ritmo rallentato dell'eloquio	X	
Articolazione attenta		
Riutilizzo di forme estese/evitamento di forme contratte		
Morfologia e sintassi		
Enunciati composti accuratamente		
Enunciati brevi (minor numero di parole per enunciato)	X	*ELI: quindi i protagonisti sono la regina e lui. *ELI: quindi sottolineamo la regina e Edmund. *ELI: adesso cerchiamo gli elementi magici.

		<p>*ELI: e allora bisogna sottolinearla.</p> <p>*ELI: allora lo sottolineamo.</p> <p>*ELI: sottolinea qui # guarda.</p> <p>*ELI: va bene adesso facciamo questa [= la scheda].</p> <p>*ELI: ah quando la regina +... devi scrivere qua.</p> <p>*ELI: prova a dire.</p> <p>*ELI: sono stregati.</p> <p>*ELI: qua c'è una @t.</p> <p>*ELI: non vuole più # accento sulla @u.</p> <p>*ELI: + "in mezzo alle colline" +.</p>
Regolarità/utilizzo canonico dell'ordine delle parole		
Ritenzione di costituenti opzionali (es. ripetizione del pronome soggetto)		
Verbi con marca di presente/meno riferimenti temporali non al presente	X	
Uso di domande	X	<i>Cfr. tipologia di domande</i>
Più domande chiuse (si/no), meno domande aperte		
Semantica		
Minor varietà lessicale	X	
Meno espressioni idiomatiche		
Maggior frequenza di nomi e verbi sul totale lessicale		
Alta percentuale di copule rispetto ad altri verbi		
Meno forme opache (preferenza per nomi completi rispetto ai nomi, per verbi concreti rispetto a verbi vuoti come "fare")		

Modifiche conversazionali

Contenuto		Esempi
Gamma di <i>topic</i> (tematiche, argomenti) ristretta/maggiormente prevedibile		
Orientamento verso il «qui-ed-ora»	X	<p>1) *ELI: incerto perché ## ad esempio qui c'è una matita e una gomma e non sai quale scegliere quindi sei incerto ## non sai e sei confuso.</p> <p>2) *ELI: no [x2] gelati ## gelatine che sono caramelle molto morbide ## come quelle di WEI.</p>
Struttura interazionale		
Meno lotta per il mantenimento del <i>topic</i>		
Maggior accettazione di cambiamenti non intenzionali di <i>topic</i>		
Uso di ripetizioni (di sé o di quanto detto dall'interlocutore, ripetizioni identiche o perifrasi, ripetizioni complete o parziali)	X	<p>1) *ELI: cioè ## dobbiamo cercare quelle frasi che esprimono /// dicono elementi &mh /// cose di magia.</p> <p>2) *ELI: quando mangia le caramelle però +... dato che si abbuffa /// mangia tante caramelle.</p> <p>3) *ELI: deve portare una corona in testa e mangiare gelatine /// caramelle.</p> <p>4) *ELI: scriviamo ## portare una corona / portare una corona.</p>
Uso di <i>comprehension checks</i> ovvero atti di controllo della comprensione dell'interlocutore (es. avete capito?)	X	<i>Cfr. La tipologia di domande</i>
Uso di <i>confirmation checks</i> o atti per ottenere conferme della propria comprensione (tu vuoi	X	<i>Cfr. La tipologia di domande</i>

dire X?)		
Uso di <i>clarification requests</i> o atti di richiesta di chiarimento (cosa intendi?)		
Uso di sequenze composte da domanda-risposta		

TERZA PARTE: TIPOLOGIA DELLE DOMANDE

Tipologia della domanda	Esempi
Domanda <i>epistemica</i> : di esibizione o di verifica (<i>display question</i>)/ <i>aperta (puntuale)/fattuale</i>	*ELI: lui si chiama? *ELI: ti ricordi dov'era? *ELI: cosa deve fare?
Domanda <i>epistemica</i> : retorica o <i>rhetorical question</i> /chiusa (<i>sì/no</i>)	*ELI: cioè tu entri in un armadio e ## entri in un regno e +... è una cosa che succede tutti i giorni?
Domanda <i>epistemica</i> : di esibizione o di verifica (<i>display question</i>)/ <i>modificata per suggerire la risposta</i>	*ELI: no perché è una cosa ma: +...? *ELI: serve per fare le magie ## quindi è un elemento: +...? *ELI: mangia con la bocca +...?
Domanda <i>epistemica</i> : <i>referenziale</i> /chiusa (<i>sì/no</i>)/ <i>fattuale</i>	*ELI: pronto? Vado?
Domanda eco o <i>echoic question</i> : <i>comprehension check</i> /chiusa (<i>sì/no</i>)	*ELI: hai capito? *ELI: capito? *ELI: ok? *ELI: poi qui dice che +“la regina versa un liquido in terra e appare”+ +... questa è una cosa magica „giusto?.. *ELI: +“slitta”+? *ELI: giusto?

QUARTA PARTE: TIPOLOGIA DI *FEEDBACK* CORRETTIVI FORNITI

Tipi di <i>feedback</i>	Esempi
La riformulazione o <i>recast</i> (Long 2007), più o meno focalizzata e/o enfatizzata	<p>1) *ELI: qua c'è una @t.</p> <p>2) *ELI: non vuole più # accento sulla @u</p> <p>3) *ELI: @i @n mezzo no al alle due @l # sì poi e.</p> <p>4) *THO: pieno. *ELI: piena ## bocca è femminile piena.</p> <p>5) *ELI: perché con accento sulla @è.</p>

QUARTA PARTE: USO DEL LINGUAGGIO NON VERBALE

Interazione didattica	Esempi	Scopi
Interazione durante lo svolgimento di attività di comprensione del testo	*ELI: devi scrivere qua [= indica la riga in cui scrivere nel foglio del compagno].	Dare istruzioni e facilitare l'esecuzione del compito
Vedi sopra	*ELI: &mh [=! assenso con la testa].	Fornire <i>feedback</i> positivo
Vedi sopra	*ELI: sì giusto [=! sorride].	Fornire <i>feedback</i> positivo e creare empatia

Frequenza e tipologia degli interventi

Tipo di intervento	Frequenza
Prendere la parola	5 fornire <i>feedback</i> correttivi, 13 rispondere alle domande dell'attività, 9 dare istruzioni sullo svolgimento del compito, 7 fornire spiegazioni, 3 fornire <i>feedback</i> positivo, 2 aiutare il compagno nella scrittura, 1 sollecitare l'interlocutore alla produzione
Fare domande	14
Rispondere	5 risposte chiuse (sì/no); 1 risposta non verbale
Totale interventi	60

SEZIONE 2: ALUNNO STRANIERO

PRIMA PARTE: LINGUA/E USATA/E

Lingua	Scopo	Esempio

SECONDA PARTE: STRATEGIE COMUNICATIVE ADOTTATE

Evitamento	
Evitamento del <i>topic</i>	
Abbandono del messaggio	
Parafrasi	
Approssimazione	
Coniazione di parole	
Circonlocuzioni	
Appoggio dell'interlocutore	X
Mimica	X

TERZA PARTE: PARTECIPAZIONE E INTERAZIONE

Tipologia di interventi

Prendere la parola per:	Esempi
Esprimere un'opinione	
Raccontare un evento	
Fare una domanda	<i>Cfr. Tipologia di domande</i>
Rispondere	<i>Cfr. Tipologia di risposte</i>
Fornire <i>feedback</i>	
.....	

Tipologia di domande

Tipologia di domande	Esempi
Chiedere aiuto	<p>1) *ELI: ah quando la regina +... devi scrivere qua [= indica la riga in cui scrivere nel foglio del compagno] +“alza la bacchetta”+.</p> <p>*THO: ba? [=! tono interrogativo].</p> <p>2) *THO: due @c?</p> <p>*ELI: &mh [=! assenso con la testa].</p> <p>3) *THO: bocca?</p> <p>4) *THO: due @r?</p>
Chiedere una spiegazione o un chiarimento	*THO: cosa vuol dire str<gati>?.
Chiedere un permesso	

Tipologia di risposte

Tipologia di risposte	Esempi
Risposta si/no	<p>*THO: no [= scuote la testa in segno di diniego].</p> <p>*THO: no. (2)</p> <p>*THO: sì. (6)</p> <p>*THO: sì [= sorride].</p>
Risposta breve ³⁶	<p>*THO: Edmund.</p> <p>*THO: magica.</p> <p>*THO: magico.</p> <p>*THO: <magia>.</p> <p>*THO: pieno.</p> <p>*THO: portare corona e mangiare gelati.</p>
Risposta aperta ³⁷	
Risposta con riferimento a supporti iconici e/o testuali a disposizione	<i>Cfr. risposta breve</i>
Risposta personale ³⁸	
Risposta ipotetica ³⁹	

³⁶ Lo studente deve fornire informazioni specifiche

³⁷ Lo studente deve pervenire ad una conclusione mediante ragionamento oppure deve fornire una spiegazione

³⁸ Risposta a una domanda che sollecita l'opinione dello studente

³⁹ Risposta ipotetica, in cui lo studente elabora ipotesi specifiche

Tipologia di *feedback* correttivi ricevuti

Cfr. Sezione 1: Tipologia di *feedback* correttivi forniti

Tipologia di *reazione* ai *feedback* correttivi ricevuti

Feedback	Reazione
*ELI: deve portare una corona in testa e mangiare gelatine /// caramelle. *ELI: capito? *THO: sì. *ELI: cosa deve fare? *THO: portare corona e mangiare gelati. *ELI: no [x2] gelati ## gelatine che sono caramelle molto morbide ## come quelle di Wei.	*ELI: e? *THO: mangiare gela [=! sorride] gela:tine.

Frequenza e tipologia degli interventi

Tipo di intervento	Frequenza
Prendere la parola	
Fare domande	5
Rispondere	16
Totale interventi	21

SCHEDA E/4: ANALISI DELLE INTERAZIONI ORALI TRA GLI ALUNNI STRANIERI OSSERVATI E I COMPAGNI ITALIANI DURANTE LO SVOLGIMENTO DI TASK COOPERATIVI

Data: 20/04/2011

Materia: Antologia

Argomento: Testo *Gli Amici di Valentina* di Angelo Petrosino tratto dall'Antologia *E via leggendo*

Task cooperativo: Jigsaw

Alunni: Gruppo di esperti: Wei/Cristina/Angelo/Luca

Gruppo casa: Wei/Jacopo/Lorenzo/Giovanni

Trascrizione: Appendice 9, Trascrizione H

SEZIONE 1: ALLIEVI ITALIANI

PRIMA PARTE: LINGUA/E USATA/E

Lingua	Scopo	Esempio

SECONDA PARTE: MODIFICHE NEL PARLATO

Modifiche linguistiche

Fonologia	Esempi	
Utilizzo di enfasi e pause		
Ritmo rallentato dell'eloquio	X	
Articolazione attenta	X	
Riutilizzo di forme estese/evitamento di forme contratte		
Morfologia e sintassi		
Enunciati composti accuratamente		
Enunciati brevi (minor numero di parole per enunciato)	X	*CRI: prendi un foglio. *CRI: finisci di leggere. *ANG: WEI # devi prendere un

		<p>foglio.</p> <p>*CRI: scrivi 1 [= a WEI].</p> <p>*CRI: attaccò # con accento ## poi scrivi con il nastro adesivo +/.</p> <p>*LUC: la @e su maestro.</p> <p>*LUC: nastro no nistro.</p> <p>*CRI: sul ripiano ## è come un tavolo +...</p> <p>*CRI: della carrozzina.</p> <p>*ANG: all apostrofo inizio.</p> <p>*ANG: non erano bravi.</p> <p>*LUC: bravi non blavi.</p> <p>*LUC: e da quel giorno.</p> <p>*LUC: non la smise più.</p> <p>*LUC: con accento nella @u.</p> <p>*GIO: al maestro.</p> <p>*GIO: sì # i suoi amici # VANGtina e Tazio.</p> <p>*LUC: ok # ora tocca a te WEI.</p> <p>*LUC: sì dai ce la fai [!]</p> <p>*LUC: prova.</p> <p>*GIO: ok bravo WEI!</p>
Regolarità/utilizzo canonico dell'ordine delle parole		
Ritenzione di costituenti opzionali (es. ripetizione del pronome soggetto)		
Verbi con marca di presente/meno riferimenti temporali non al presente		
Uso di domande	X	<i>Cfr. Tipologie di domande</i>
Più domande chiuse (sì/no), meno domande aperte		
Semantica		
Minor varietà lessicale	X	
Meno espressioni idiomatiche		
Maggior frequenza di nomi e verbi sul totale lessicale		
Alta percentuale di copule rispetto ad altri verbi		
Meno forme opache (preferenza per nomi completi rispetto ai nomi, per verbi concreti rispetto a verbi vuoti come "fare")		

Modifiche conversazionali

Contenuto		Esempi
Gamma di <i>topic</i> (tematiche, argomenti) ristretta/maggiormente prevedibile	X	
Orientamento verso il «qui-ed-ora»		
Struttura interazionale		
Meno lotta per il mantenimento del <i>topic</i>		
Maggior accettazione di cambiamenti non intenzionali di <i>topic</i>		
Uso di ripetizioni (di sé o di quanto detto dall'interlocutore, ripetizioni identiche o perifrasi, ripetizioni complete o parziali)	X	<p>1) *CRI: perché non riusciva / riusciva a muovere muo # vere le # dita.</p> <p>2) *CRI: ma non riuscirono e si misero [/] si misero a ridere [/] a ridere.</p> <p>3) *LUC: ma vedendo che non erano capaci virgola [/] che non erano capaci ## virgola.</p>
Uso di <i>comprehension checks</i> ovvero atti di controllo della comprensione dell'interlocutore (es. avete capito?)	X	<p>1) *LUC: Wei ## Valentina non è una maestra? *LUC: giusto? *WEI: no ## è una compagna.</p> <p>2) *LUC: ci sei? *WEI: sì.</p> <p>3) *GIO: hai capito Wei? *WEI: sì.</p> <p>4) *LUC: ok Wei? *LUC: giusto? *WEI: sì.</p>
Uso di <i>confirmation checks</i> o atti per ottenere conferme della propria comprensione (tu vuoi dire X?)		
Uso di <i>clarification requests</i> o atti di richiesta di chiarimento		

(cosa intendi?)		
Uso di sequenze composte da domanda-risposta		

TERZA PARTE: TIPOLOGIA DELLE DOMANDE

Tipologia della domanda	Esempi
Domanda <i>epistemica: referenziale/aperta (generale)/fattuale</i>	*GIO: cosa ha detto? *JAC: poi? *JAC: perché? *GIO: a un certo punto? *JAC: ok poi?
Domanda <i>epistemica: referenziale/aperta (puntuale)/fattuale</i>	1) *CRI: dove sei arrivato? *WEI: +"attaccò"+. 2) *CRI: dove sei arrivato? *WEI: +"perché"+. 3) *CRI: dove sei arrivato? *WEI: a +"disegnare"+. 4) *LUC: Dove sei arrivato? *WEI: maestro.
Domanda <i>epistemica: referenziale/chiusa (sì/no)/fattuale</i>	1) *CRI: hai finito di leggere? 2) *CRI: ci sei? *WEI: sì. 3) *LUC: ci sei? *WEI: sì.
Domanda eco o <i>echoic question: comprehension check/chiusa (sì/no)</i>	1) *LUC: Wei ## Valentina non una maestra? *LUC: giusto? 2) *GIO: hai capito Wei? *WEI: sì. 3) *LUC: ok Wei? *LUC: giusto?
Domanda eco o <i>echoic question: clarification requests/aperta (puntuale)</i>	*GIO: come?

QUARTA PARTE: TIPOLOGIA DI FEEDBACK CORRETTIVI FORNITI

Tipi di <i>feedback</i>	Esempi
La riformulazione o <i>recast</i> (Long 2007), più o meno focalizzata e/o enfatizzata	<p>*CRI: attaccò # con accento *LUC: la @e su maestro *LUC: nastro no nistro. *ANG: all apostrofo inizio. *LUC: bravi non blavi. *LUC: con accento sulla @u. *JAC: ad un certo punto.</p> <p>*WEI: che ha scritto una lettera maestro. *GIO: al [!] maestro.</p> <p>*WEI: &eh è triste perché non vede più 0word suoi amici. *GIO: sì # i [!]suoi amici.</p> <p>*WEI: &mh all'inizio maestro aiuta. *GIO: il [!] maestro.</p> <p>*WEI: perché [x2] erano problemi alle dita. *GIO: aveva [!] problemi alle dita.</p> <p>*WEI: a un cer ///certo punto Valentina si misi a disegnare +/. *GIO: si mise.</p>
La sollecitazione o <i>prompt</i> (Lyster 2004), più o meno focalizzata e/o enfatizzata rispetto all'elemento errato	<p>*WEI: aducerto Valentina si misi disegnare con Samuel. *GIO: come?</p>

QUARTA PARTE: USO DEL LINGUAGGIO NON VERBALE

Interazione didattica	Esempi	Scopi
«Gruppo di esperti»: comprensione del testo	*CRI: artigli contratti vuol dire così [= rivolta a WEI] [= fa il gesto con le dita].	Facilitare la comprensione

Frequenza degli interventi con il compagno non nativo

Tipo di intervento	Frequenza
Prendere la parola	13 fornire <i>feedback correttivo</i> ; 5 dare istruzioni; 2 fornire spiegazioni lessicali; 10 ripetere dettatura; 5 incoraggiare; 1 fornire feedback positivo
Fare domande	17
Rispondere	4 risposte brevi incluse dare spiegazioni lessicali e ripetere dettatura
Totale interventi	53

SEZIONE 2: ALUNNO STRANIERO

PRIMA PARTE: LINGUA/E USATA/E

Lingua	Scopo	Esempio

SECONDA PARTE: STRATEGIE COMUNICATIVE ADOTTATE

Evitamento	
Evitamento del <i>topic</i>	
Abbandono del messaggio	
Parafrasi	
Approssimazione	
Coniazione di parole	
Circonlocuzioni	
Appoggio dell'interlocutore	X
Mimica	

TERZA PARTE: PARTECIPAZIONE E INTERAZIONE

Tipologia di interventi

Prendere la parola per:	Esempi
Esprimere un'opinione	
Raccontare	<p>*WEI: &mh Samuel [=! sussurra].</p> <p>*WEI: Samuel non si era mai sentito solo nella classe di Valentina [= legge nel testo].</p> <p>*WEI: non ricordo.</p> <p>*WEI: &mh all'inizio maestro aiuta.</p> <p>*WEI: il maestro aiuta Samuel disegnare.</p> <p>*WEI: perché [x2] erano problemi alle dita.</p> <p>*WEI: aducerto Valentina si misi disegnare con Samuel.</p> <p>*WEI: a un cer ///certo punto Valentina si misi a disegnare +/.</p> <p>*WEI: si mise a disegnare con Samuel.</p> <p>*WEI: eh non era capace.</p> <p>*WEI: e allora si mis /// mise a leggere una storia.</p>

	*WEI: una storia a Samuel. *WEI: &eh ## è triste # perché non vede più 0word suoi amici.
Fare una domanda	<i>Cfr. Tipologia di domande</i>
Rispondere	<i>Cfr. Tipologia di risposte</i>
Fornire <i>feedback</i>	

Tipologia di domande

Tipologia di domande	Esempi
Chiedere aiuto	1) *WEI: disegnare? *ANG: ma siccome. 2) *WEI: capaci? *LUC: virgola. 3) *LUC: Valentina inizia a leggere una storia. *WEI: inizia? *LUC: a leggere una storia.
Chiedere una spiegazione o un chiarimento	*WEI: istitu(to)? *LOR: <scuola>.
Chiedere un permesso	

Tipologia di risposte

Tipologia di risposte	Esempi
Risposta si/no	<p>1) *CRI: hai finito di leggere? *WEI: no.</p> <p>2) *CRI: ci sei? *WEI: sì.</p> <p>3) *LUC: ci sei? *WEI: sì.</p> <p>4) *GIO: hai capito Wei? *WEI: sì.</p> <p>5) *LUC: ok Wei? *LUC: giusto? *WEI: sì.</p>
Risposta breve ⁴⁰	<p>1) *CRI: dove sei arrivato? *WEI: +“attaccò”+.</p> <p>2) *CRI: dove sei arrivato? *WEI: +“perché”+.</p> <p>3) *CRI: dove sei arrivato? *WEI: a disegnare.</p> <p>4) *LUC: Wei ## Valentina è una maestra? *WEI: no ## è una compagna.</p> <p>5) *LUC: dove sei arrivato? *WEI: maestro.</p> <p>6) *GIO: cosa ha detto? *WEI: che ha scritto una lettera maestro.</p>
Risposta aperta ⁴¹	
Risposta con riferimento a supporti iconici e/o testuali a disposizione	<i>Cfr. risposta breve</i>
Risposta personale ⁴²	
Risposta ipotetica ⁴³	

⁴⁰ Lo studente deve fornire informazioni specifiche

⁴¹ Lo studente deve pervenire ad una conclusione mediante ragionamento oppure deve fornire una spiegazione

⁴² Risposta a una domanda che sollecita l'opinione dello studente

⁴³ Risposta ipotetica, in cui lo studente elabora ipotesi specifiche

Tipologia di *feedback* correttivi ricevuti

Cfr. Sezione 1: Tipologia di *feedback* correttivi forniti

Tipologia di *reazione* ai *feedback* correttivi ricevuti

Feedback	Reazione
1) *WEI: &mh all'inizio maestro aiuta +... *GIO: il [!] maestro.	1) *WEI: il maestro aiuta Samuel disegnare.
2) *WEI: aducerto Valentina si misi disegnare con Samuel. *GIO: come?	2) *WEI: &mh ## [= pensa] dop<o>. *JAC: ah un certo punto! *GIO: a un certo punto? *WEI: &eh a un cer ///certo punto Valentina si misi a disegnare
3) *GIO: si mise.	3) *WEI: si mise a disegnare con Samuel.

Frequenza e tipologia degli interventi

Tipo di intervento	Frequenza
Prendere la parola	13 raccontare
Fare domande	4
Rispondere	11
Totale interventi	28

SCHEDA E/5: ANALISI DELLE INTERAZIONI ORALI TRA GLI ALUNNI STRANIERI OSSERVATI E I COMPAGNI ITALIANI DURANTE LO SVOLGIMENTO DI TASK COOPERATIVI

Data: 30/03/2011

Materia: Geografia

Argomento: La Finlandia

Task cooperativo: Jigsaw

Alunni: Gruppo di esperti: Ming, Valentina, Stefania, Lorenzo

Gruppo casa: Ming, Luca, Sara, Elisa

Trascrizione: Appendice 9, Trascrizione E1, E2

SEZIONE 1: ALLIEVI ITALIANI

PRIMA PARTE: LINGUA/E USATA/E

Lingua	Scopo	Esempio

SECONDA PARTE: MODIFICHE NEL PARLATO

Modifiche linguistiche

Fonologia	Esempi	
Maggior utilizzo di enfasi e pause		
Ritmo rallentato dell'eloquio	X	
Articolazione più attenta	X	
Riutilizzo di forme estese/evitamento di forme contratte		
Morfologia e sintassi		
Enunciati composti accuratamente		
Enunciati più brevi (minor numero di parole per enunciato)	X	*STE: allora Ming all'inizio il settore più sviluppato era quello primario. *STE: cioè agricoltura e allevamento +/.

		<p>*STE: più importante per il paese. *VAL: dove lavora più gente. *VAL: agricoltura. *STE: allevamento. *LUC: è che tempo che # [///] che tempo che fa # tipo oggi è <bello>. *STE: <bello> # c'è il sole piove ## nevicata # „ok?</p>
Maggiore regolarità/utilizzo canonico dell'ordine delle parole		
Maggiore ritenzione di costituenti opzionali (es. ripetizione del pronome soggetto)		
Più verbi con marca di presente/meno riferimenti temporali non al presente		
Più domande		
Più domande chiuse (si/no), meno domande aperte		
Semantica		
Minor varietà lessicale		
Meno espressioni idiomatiche		
Maggior frequenza di nomi e verbi sul totale lessicale		
Alta percentuale di copule rispetto ad altri verbi		
Meno forme opache (preferenza per nomi completi rispetto ai nomi astratti, per verbi concreti rispetto a verbi vuoti come “fare”)		

Modifiche conversazionali

Contenuto		Esempi
Gamma di <i>topic</i> (tematiche, argomenti) ristretta/maggiormente prevedibile		
Orientamento verso il «qui-ed-ora»	X	<p>1) *STE: poi industria dell'alta tecnologia e settore informatico Nokia # è una</p>

		<p>marca di cellulari +... tu hai il cellulare Ming?</p> <p>*MIN: sì.</p> <p>*LOR: che marca è? Nokia?</p> <p>*MIN: sì.</p> <p>2)</p> <p>*LOR: terziario è il turismo.</p> <p>*LOR: sai cosa vuol dire?</p> <p>*MIN: no.</p> <p>*LOR: andare a visitare un paese.</p> <p>*VAL: tu in estate vai in vacanza?</p> <p>*MIN: sì.</p> <p>*VAL: ecco turismo è andare in vacanza.</p> <p>3)</p> <p>*LUC: sai cosa è il clima?</p> <p>*MIN: no.</p> <p>*LUC: è che tempo che # [///] che tempo che fa # tipo oggi è <bello>.</p> <p>*ELI: <bello> # c'è il sole piove ## nevicata # „ok?</p> <p>*MIN: sì.</p> <p>4)</p> <p>*LUC: subpolare a nord invece a sud è temperato.</p> <p>*ELI: sai cosa vuol dire temperato?</p> <p>*MIN: mh +/.</p> <p>*LUC: lo so ma non glielo so spiegare.</p> <p>*ELI: né troppo caldo né troppo freddo +/.</p> <p>*SAR: come oggi.</p>
Struttura interazionale		
Meno lotta per il mantenimento del <i>topic</i>		
Maggior accettazione di cambiamenti non intenzionali di <i>topic</i>		
Più ripetizioni (di sé o di quanto detto dall'interlocutore, ripetizioni identiche o perifrasi, ripetizioni complete o parziali)	X	<p>1)</p> <p>*STE: allora # Ming fino alla seconda guerra mondiale l'economia della Finlandia era la produzione di legno ## agricoltura e allevamento di bov[0] +/.</p> <p>*VAL: devi dire che fino alla seconda guerra mondiale</p>

		<p>l'economia si è basata sulle foreste +...</p> <p>*VAL: allora fino al 1945 era sviluppato il settore primario poi l'industria del legno e altre industrie # ok?</p> <p>*VAL: quindi fino al 1945 si è sviluppato il settore primario ## poi ## altre industrie # in particolare del legno e poi altre industrie.</p> <p>*STE: allora Ming all'inizio il settore più sviluppato era quello primario</p> <p>*STE: cioè agricoltura e allevamento +/.</p> <p>2)</p> <p>*LUC: al confine con la Norvegia.</p> <p>*MIN: al confine con +... [!= tono interrogativo chiede al compagno di ripetere +.</p> <p>*LUC: con la Norvegia.</p> <p>3)</p> <p>*ELI: la popolazione è di origine asiatica +/.</p> <p>*MIN: a?</p> <p>*LUC: asiatica [= ridetta a Ming].</p>
Più <i>comprehension checks</i> ovvero atti di controllo della comprensione dell'interlocutore (es. avete capito?)	X	<i>Cfr. Tipologia di domande</i>
Più <i>confirmation checks</i> o atti per ottenere conferme della propria comprensione (tu vuoi dire X?)		
Più <i>clarification requests</i> o atti di richiesta di chiarimento (cosa intendi?)		
Più sequenze composte da domanda-risposta		

TERZA PARTE: TIPOLOGIA DELLE DOMANDE

Tipologia della domanda	Esempi
<p>Domanda <i>epistemica</i>: di esibizione o di verifica (<i>display question</i>)/<i>aperta (puntuale)/fattuale</i></p>	<p>*STE: aspetta # agricoltura e allevamento di quale settore fanno parte? *VAL: cosa è il primario? *VAL: cosa scriviamo? *VAL: allevamento cosa scriviamo? *VAL: agricoltura ## cosa c'è? *STE: allevamento? *VAL: secondario? [///] industrie? *LUC: cosa si coltiva? (2)</p>
<p>Domanda <i>epistemica</i>: <i>referenziale/chiusa (sì/no)/fattuale</i></p>	<p>*STE: sai cosa sono i maiali? *VAL: devi dire che fino alla seconda guerra mondiale l'economia si è basata sulle foreste +... sai quando c'è stata la Seconda Guerra Mondiale? *STE: sai cosa vuol dire + "sviluppato" +? *STE: i prodotti agricoli principali sono le patate # sai cosa sono? *STE: e i cereali ## sai cosa sono? *STE: tu hai il cellulare Ming? *LOR: che marca è? Nokia? *VAL: sai cosa sono le navi? *LOR: terziario è il turismo. *LOR: sai cosa vuol dire? *VAL: tu in estate vai in vacanza? *LUC: sai cosa è il clima? *ELI: sai cosa vuol dire temperato?</p>
<p>Domanda <i>eco</i> o <i>echoic question</i>: <i>comprehension check/chiusa (sì/no)</i></p>	<p>*VAL: bovino vuol dire di mucche „ok“? *VAL: allora fino al 1945 era sviluppato il settore primario poi l'industria del legno e altre industrie # ok? *STE: capito? *VAL: va bene # hai capito?</p>

QUARTA PARTE: TIPOLOGIA DI FEEDBACK CORRETTIVI FORNITI

Tipi di <i>feedback</i>	Esempi
<p>La riformulazione o <i>recast</i> (Long 2007), più o meno focalizzata e/o enfatizzata</p>	<p>1) *MIN: &mh agri[0] *VAL: agricoltura.</p> <p>2) *MIN: alle[0]. *STE: allevamento.</p> <p>3) *MIN: celeali. *STE: cerea - li. Con r</p> <p>4) *MIN: agricol[0word]. *VAL: agricoltura</p> <p>5) *MIN: legno mec[0word] +... *STE: meccaniche.</p> <p>6) *MIN: tel[0word] +... *LOR: terziario.</p> <p>7) *LUC: bassopiano +... no tutta una parola # no con due s.</p> <p>8) *LUC: è subpolare. *LUC: con la b.</p> <p>9) *MIN: primario ## agricoltura ### patate cereali pesca. *LUC: sì # possiamo scrivere si coltiva +... *LUC: scriviamo si coltiva [= detta per tutti]. *MIN: si coltiva? *LUC: cosa si coltiva? *MIN: patate.</p>
<p>La sollecitazione o <i>prompt</i> (Lyster 2004), più o meno focalizzata e/o enfatizzata rispetto all'elemento errato</p>	<p>*MIN: poi # secondario meccaniche. *ELI: come?</p>

QUARTA PARTE: USO DEL LINGUAGGIO NON VERBALE

Interazione didattica	Esempi	Scopi

Frequenza degli interventi

Tipo di intervento	Frequenza
Prendere la parola	10 fornire <i>feedback</i> ; 21 fornire spiegazioni; 8 dare indicazioni e consigli; 3 dare <i>feedback</i> positivo; 6 dettare
Fare domande	25
Rispondere	2
Totale interventi	75

SEZIONE 2: ALUNNO STRANIERO

PRIMA PARTE: LINGUA/E USATA/E

Indicare se il discente, oltre all'italiano, usa altre lingue e a quale scopo durante l'interazione con l'insegnante

Lingua	Scopo	Esempio

SECONDA PARTE: STRATEGIE COMUNICATIVE ADOTTATE

Evitamento	
Evitamento del <i>topic</i>	
Abbandono del messaggio	
Parafrasi	
Approssimazione	
Coniazione di parole	
Circonlocuzioni	
Appoggio dell'interlocutore	X
Mimica	

TERZA PARTE: PARTECIPAZIONE E INTERAZIONE

Tipologia di interventi

Prendere la parola per:	Esempi
Esprimere un'opinione	
Raccontare	
Fare una domanda	<i>Cfr. Tipologia di domande</i>
Rispondere	<i>Cfr. Tipologia di risposte</i>
Fornire <i>feedback</i>	

Tipologia di domande

Tipologia di domande	Esempi
Chiedere aiuto	*MIN: con due @s? *MIN: al confine con +...? *MIN: poi? *MIN: eh? *ELI: la popolazione è di origine asiatica +/. *MIN: a? *MIN: popol[azione] 2 l? *MIN: una min +...?
Chiedere una spiegazione o un chiarimento	*MIN: si coltiva?
Chiedere un permesso	*MIN: posso scrivere?

Tipologia di risposte

Tipologia di risposte	Esempi
Risposta si/no	17
Risposta breve ⁴⁴	23
Risposta aperta ⁴⁵	
Risposta con riferimento a supporti iconici e/o testuali a disposizione	<i>Cfr. risposta breve</i>
Risposta non verbale	2
Risposta personale ⁴⁶	
Risposta ipotetica ⁴⁷	

Tipologia di *feedback* correttivo ricevuto

Cfr. Sezione 1 Tipologia di feedback correttivi forniti

⁴⁴ Lo studente deve fornire informazioni specifiche

⁴⁵ Lo studente deve pervenire ad una conclusione mediante ragionamento oppure deve fornire una spiegazione

⁴⁶ Risposta a una domanda che sollecita l'opinione dello studente

⁴⁷ Risposta ipotetica, in cui lo studente elabora ipotesi specifiche

Tipologia di *reazione* ai *feedback* correttivi ricevuti

Feedback	Reazione
1) *MIN: &mh agri[0] *VAL: agricoltura.	1) *MIN: agricoltura.
2) *MIN: alle[0]. *STE: allevamento.	2) *MIN: allevamento.
3) *MIN: poi # secondario meccaniche. *ELI: come?	3) *MIN: &eh ## industrie meccaniche *MIN: industrie navali

Frequenza e tipologia degli interventi

Tipo di intervento	Frequenza
Prendere la parola	
Fare domande	9
Rispondere	42
Totale interventi	51

SCHEDA E/6: ANALISI DELLE INTERAZIONI ORALI TRA GLI ALUNNI STRANIERI OSSERVATI E I COMPAGNI ITALIANI DURANTE LO SVOLGIMENTO DI TASK COOPERATIVI

Data: 27/04/2011
 Materia: Antologia
 Argomento:
 Task cooperativo: Riordino
 Alunni: Thomas/Pietro
 Trascrizione: Appendice 9, Trascrizione I

SEZIONE 1: ALLIEVI ITALIANI

PRIMA PARTE: LINGUA/E USATA/E

Lingua	Scopo	Esempio

SECONDA PARTE: MODIFICHE NEL PARLATO

Modifiche linguistiche

Fonologia		Esempi
Utilizzo di enfasi e pause		
Ritmo rallentato dell'eloquio	X	
Articolazione attenta		
Riutilizzo di forme estese/evitamento di forme contratte		
Morfologia e sintassi		
Enunciati composti accuratamente		
Enunciati brevi (minor numero di parole per enunciato)	X	*PIE: una bambina che si chiama Prisca. *PIE: ma non era vero niente. *PIE: prova tu # adesso. *PIE: puoi guardare. *PIE: una [!] lettera.

		*PIE: i capelli neri. *PIE: è seduta [!]. *PIE: ok ## faccio io. *PIE: fai tu. *PIE: prova dai! *PIE: ti aiuto io.
Regolarità/utilizzo canonico dell'ordine delle parole		
Ritenzione di costituenti opzionali (es. ripetizione del pronome soggetto)		
Verbi con marca di presente/meno riferimenti temporali non al presente		
Uso di domande		
Più domande chiuse (si/no), meno domande aperte		
Semantica		
Minor varietà lessicale		
Meno espressioni idiomatiche		
Maggior frequenza di nomi e verbi sul totale lessicale		
Alta percentuale di copule rispetto ad altri verbi		
Meno forme opache (preferenza per nomi completi rispetto ai nomi, per verbi concreti rispetto a verbi vuoti come “fare”)		

Modifiche conversazionali

Contenuto		Esempi
Gamma di <i>topic</i> (tematiche, argomenti) ristretta/maggiormente prevedibile		
Orientamento verso il «qui-ed-ora»		
Struttura interazionale		
Meno lotta per il mantenimento del <i>topic</i>		
Maggior accettazione di cambiamenti non intenzionali di <i>topic</i>		

<p>Uso di ripetizioni (di sé o di quanto detto dall'interlocutore, ripetizioni identiche o perifrasi, ripetizioni complete o parziali)</p>	<p>X</p>	<p>1) *PIE: scrive una lettera al Direttore /// al Preside ## della sua scuola.</p> <p>2) *PIE: perché hanno espulso /// mandato via dalla scuola una bambina che si chiama Jolanda.</p> <p>3) *PIE: dice /// Prisca dice che il bidello ha detto che hanno espulso /// mandato via Jolanda perché ha sputato alla maestra.</p> <p>4) *PIE: &eh # e che si comportava male /// Jolanda si comportava male.</p> <p>5) *PIE: e: insegnava le parolacce # e le mamme volevano allontanarla /// mandarla via.</p> <p>6) *PIE: sì e si è arrabbiata /// la maestra si è arrabbiata e ha tagliato le trecce ad Adelaide.</p>
<p>Uso di <i>comprehension checks</i> ovvero atti di controllo della comprensione dell'interlocutore (es. avete capito?)</p>	<p>X</p>	<p><i>Cfr. Tipologia di domande</i></p>
<p>Uso di <i>confirmation checks</i> o atti per ottenere conferme della propria comprensione (tu vuoi dire X?)</p>		
<p>Uso di <i>clarification requests</i> o atti di richiesta di chiarimento (cosa intendi?)</p>		
<p>Uso di sequenze composte da domanda-risposta</p>		

TERZA PARTE: TIPOLOGIA DELLE DOMANDE

Tipologia delle domande	Esempi
Domanda <i>epistemica</i> : di esibizione o di verifica (<i>display question</i>)/ <i>aperta (generale)/fattuale</i>	*PIE: poi? (2)
Domanda <i>epistemica</i> : <i>referenziale/chiusa (sì/no)/fattuale</i>	1) *PIE: sai cosa vuol dire sputare? 2) *PIE: un'altra bamb [ina] +... sì le trecce ## sai cosa sono?
Domanda eco o <i>echoic question</i> : <i>comprehension check/chiusa (sì/no)</i>	1) *PIE: scrive una lettera al Direttore /// al Preside ## della sua scuola, ok? 2) *PIE: capito? (3) 3) *PIE: &mh # po:i che era un po' sporca perché non aveva il bagno in casa „ok? 4) *PIE: e poi ## un giorno Jolanda ha provato a lavarsi nella fontana della scuola ## ma la maestra Sforza +... la maestra era cattiva „giusto?
Domanda eco o <i>echoic question</i> : <i>clarification requests /aperta (puntuale)</i>	*PIE: come? (3)

QUARTA PARTE: TIPOLOGIA DI *FEEDBACK CORRETTIVI* FORNITI

Tipi di <i>feedback</i> correttivi	Esempi
La riformulazione o <i>recast</i> (Long 2007), più o meno focalizzata e/o enfatizzata	1) *THO: &mh [= guarda il testo] Prisca Puntoni scrive 0word lettera a Direttore. *PIE: una [!] lettera. 2) *THO: ha capelli nero. *PIE: i capelli neri. 3) *THO: &mh lei /// Prisca non sa cosa Jo[landa]. *PIE: Jolanda # sì. 4)

	<p>*THO: e non era bravo. *PIE: brava. 5) *THO: ah no # Prisca dice anche che maestra /// la maestra non è buona ## non è # [= guarda nel testo] non è pasiente. *PIE: paziente. 6) *THO: &mh Prisca seduta +/-. *PIE: è seduta [!].</p>
La sollecitazione o <i>prompt</i> (Lyster 2004), più o meno focalizzata e/o enfaticizzata rispetto all'elemento errato	<p>1) *THO: seduta terza banco 0word mez[o] [= non è sicuro e riguarda nel testo]. *PIE: come? 2) *THO: cosa vuole fare. *PIE: come? ## quando? 3) *THO: &ah sì &eh no sputato ma era acqua [= guarda nel testo] acqua insap +... *PIE: come?</p>

QUARTA PARTE: USO DEL LINGUAGGIO NON VERBALE

Interazione didattica	Esempi	Scopi
Racconto e spiegazione delle sequenze lette	*PIE: &eh è una: / una pettinatura per i capelli così [= fa un disegno di una treccia sul foglio].	Facilitare la comprensione del termine «treccie»

Frequenza e tipologia degli interventi

Tipo di intervento	Frequenza
Prendere la parola	9 fornire <i>feedback</i> correttivi; 12 raccontare; 5 dare istruzioni
Fare domande	13
Rispondere	2 risposta non verbale; 2 risposte chiuse (<i>si/no</i>); 1 risposta aperta breve
Totale interventi	44

SEZIONE 2: ALUNNO STRANIERO

PRIMA PARTE: LINGUA/E USATA/E

Indicare se il discente, oltre all'italiano, usa altre lingue e a quale scopo durante l'interazione con l'insegnante

Lingua	Scopo	Esempio

SECONDA PARTE: STRATEGIE COMUNICATIVE ADOTTATE

Evitamento	
Evitamento del <i>topic</i>	
Abbandono del messaggio	
Parafrasi	
Approssimazione	
Coniazione di parole	
Circonlocuzioni	
Appoggio dell'interlocutore	X
Mimica	

TERZA PARTE: PARTECIPAZIONE E INTERAZIONE

Tipologia di interventi

Prendere la parola per:	Esempi
Esprimere opinione, impressione	*THO: &mh # è difficile [= sorride].
Raccontare	<p>1) *THO: &eh ## Prisca &mh non mi ricordo cognome.</p> <p>2) *THO: &mh [= guarda il testo] Prisca Puntoni scrive 0word lettera a Direttore.</p> <p>3) *THO: sì ## Prisca fa quarta D.</p> <p>4) *THO: ha capelli nero.</p> <p>5) *THO: seduta terza banco 0word mez[o]</p>

	<p>[= non è sicuro e riguarda nel testo].</p> <p>6) *THO: &mh Prisca seduta +/-.</p> <p>7) *THO: sì # è seduta terzo banco ## in mezzo.</p> <p>8) *THO: &mh lei /// Prisca non sa cosa Jo[landa].</p> <p>9) *THO: cosa vuole fare.</p> <p>10) *THO: sì ## cosa vuole fare da grande.</p> <p>11) *THO: e non era bravo.</p> <p>12) *THO: sì ## non era brava [= sorride] a scuola perché aveva tre quattro.</p> <p>13) *THO: ah no # Prisca dice anche che maestra /// la maestra non è buona ## non è # [= guarda nel testo] non è pasiente.</p> <p>14) *THO: &ah sì &eh no sputato ma era acqua [= guarda nel testo] acqua insap +...</p>
Fare una domanda	
Rispondere	<i>Cfr. Tipologia di risposte</i>
Fornire <i>feedback</i>	

Tipologia di domande

Tipologia di domande	Esempi
Chiedere aiuto	
Chiedere una spiegazione o un chiarimento	
Chiedere un permesso	

Tipologia di risposte

Tipologia di risposte	Esempi
Risposta sì/no	*THO: sì. (8) *THO: no. (1)
Risposta breve ⁴⁸	*THO: &mh [= sorride] ## basta. *THO: basta.
Risposta aperta ⁴⁹	
Risposta con riferimento a supporti iconici e/o testuali a disposizione	
Risposta non verbale	*THO: &mh [= sorride] ## basta.
Risposta personale ⁵⁰	
Risposta ipotetica ⁵¹	

Tipologia di *feedback* ricevuto

Cfr. Sezione 1: Tipologia di Feedback forniti

Tipologia di *reazione* al *feedback* ricevuto

<i>Feedback</i>	<i>Reazione</i>
1) *THO: &mh Prisca seduta +/. *PIE: è seduta [!].	1) *THO: sì # è seduta terzo banco ## in mezzo.
2) *THO: e non era bravo . *PIE: brava .	2) *THO: sì ## non era brava [= sorride] a scuola perché aveva tre quattro.
3) *THO: cosa vuole fare. *PIE: come? ## quando?	3) *THO: &mh [= rilegge il testo]. *THO: sì ## cosa vuole fare ## da grande.

⁴⁸ Lo studente deve fornire informazioni specifiche

⁴⁹ Lo studente deve pervenire ad una conclusione mediante ragionamento oppure deve fornire una spiegazione

⁵⁰ Risposta a una domanda che sollecita l'opinione dello studente

⁵¹ Risposta ipotetica, in cui lo studente elabora ipotesi specifiche

Frequenza degli interventi

Tipo di intervento	Frequenza
Prendere la parola	14 raccontare; 1 esprimere un'opinione
Fare domande	
Rispondere	11
Totale interventi	26

APPENDICE 12

SCHEDA G:

Jigsaw: Gli amici di Valentina

Jigsaw: Gli amici di Valentina

Fasi:

a. *Predisposizione dei materiali:* il testo è stato suddiviso in quattro parti:

Materiale 1: da “Ormai posso dire di conoscere bene Samuel” a “e ho scritto”

Materiale 2: da “Caro maestro” a “Ma io che ci posso fare?”

Materiale 3: da “Eppure una volta” a “a seguire la storia di Valentina”

Materiale 4: da “Tazio è diventato mio amico” a “grazie, maestro. Samuel”

b. *Formazione di quattro GRUPPI CASA*, ciascuno formato da quattro studenti;

c. All'interno di ciascun *GRUPPO CASA*, ogni alunno è stato contraddistinto da una lettera (**A-B-C-D**);

d. *Formazione dei gruppi di esperti (AAAA - BBBB - CCCC - DDDD)*

e. *Assegnazione dei materiali ad ogni gruppo di esperti:*

Grp **A**: Materiale 3

Grp **B**: Materiale 1

Grp **C**: Materiale 2

Grp **D**: Materiale 4

f. Assegnazione dei compiti:

Grp **A**: Leggete il materiale (materiale 3) ricevuto e svolgete i seguenti compiti:

1. Rispondete alle seguenti domande:
 - Il maestro aiuta Samuel a disegnare. Raccontate la scena.
 - Cosa fa Valentina con Samuel?
2. Fate il riassunto di quello che avete letto

Grp **B**: Leggete il materiale (materiale 1) ricevuto e svolgete i seguenti compiti:

1. Rispondete alle seguenti domande:
 - Com'è Samuel?
 - Come si comporta Valentina con Samuel?
2. Fate il riassunto di quello che avete letto

Grp **C**: Leggete il materiale (materiale 2) ricevuto e svolgete i seguenti compiti:

1. Rispondete alle seguenti domande:
 - Chi scrive la lettera?
 - Perché il bambino è contento di andare a scuola?
 - Chi è Guglielmo?
 - Cosa ha fatto il maestro quando Samuel ha compiuto sette anni?
2. Fate il riassunto di quello che avete letto

Grp **D**: Leggete il materiale ricevuto (materiale 4) e svolgete i seguenti compiti:

1. Rispondete alle seguenti domande:

- Cosa fa Tazio per Samuel?
- Dove andrà Samuel in vacanza?
- Quali sentimenti prova, secondo voi, Samuel?

2. Fate il riassunto di quello che avete letto

g. Assegnazione dei ruoli:

Controllore del tempo: Luca (A); Thomas (B); Lorenzo (C); Sara (D)

Notaio: Matteo (A); Pietro (B); Valentina (C); Elisa (D)

h. Svolgimento del compito all'interno dei GRUPPI DI ESPERTI

i. Ritorno ai GRUPPI CASA

- a. Ogni membro torna nel proprio gruppo casa e racconta (esposizione orale) ai compagni ciò che ha letto nel gruppo di esperti
- b. Il gruppo riordina la storia

j. Correzione collettiva

APPENDICE 13

SCHEDA H:

Jigsaw: La Finlandia

Jigsaw: La Finlandia

Fasi:

a. *Predisposizione dei materiali:* il testo è stato suddiviso in quattro parti:

Materiale 1: Territorio e clima pp. 218-219 – Esercizio 13 pag. 235
(Lezione 12 – Il territorio)

Materiale 2: La popolazione e le città e un po' di storia pp. 220-221 –
Esercizio 14 pag. 235 (Lezione 13 – La popolazione e le
città)

Materiale 3: L'economia pp. 222 – 223 – Esercizio 15 pag. 235 (Lezione
14 – L'economia)

Materiale 4: Laghi, foreste e telefonini pp. 224 -225 – Esercizio: rispondi
alle domande)

b. *Formazione di quattro GRUPPI CASA*, ciascuno formato da quattro studenti;

c. All'interno di ciascun *GRUPPO CASA*, ogni alunno è stato contraddistinto da
una lettera (A-B-C- D);

d. *Formazione dei gruppi di esperti (AAAA - BBBB – CCCC – DDDD)*

e. *Assegnazione dei materiali ad ogni gruppo di esperti:*

Grp A: Materiale 1

Grp B: Materiale 2

Grp C: Materiale 3

Grp **D**: Materiale 4

f. *Assegnazione dei compiti:*

GRP A

Studiate assieme *Il territorio e Il clima della Finlandia* a pp. 218-219 del libro di geografia, poi fate la cartina e svolgete l'esercizio 13 a pag. 235 (Lezione 12 – Il territorio).

ATTENZIONE: Dovete assicurarvi che tutti i partecipanti del gruppo abbiano imparato tutto perché poi ognuno di voi ritornerà al proprio gruppo casa e dovrà spiegare ai compagni cosa ha imparato nel gruppo di esperti.

GRP B

Studiate assieme *La popolazione e le città e Un po' di storia della Finlandia* a pp. 220-221 del libro di geografia poi svolgete l'esercizio 14 a pag. 235 (Lezione 13 – Il territorio).

ATTENZIONE: Dovete assicurarvi che tutti i partecipanti del gruppo abbiano imparato tutto perché poi ognuno di voi ritornerà al proprio gruppo casa e dovrà spiegare ai compagni cosa ha imparato nel gruppo di esperti.

GRP C

Studiate assieme *L'economia della Finlandia* a pp. 222-223 del libro di geografia poi svolgete l'esercizio 15 a pag. 235 (Lezione 14 – Il territorio).

ATTENZIONE: Dovete assicurarvi che tutti i partecipanti del gruppo abbiano imparato tutto perché poi ognuno di voi ritornerà al proprio gruppo casa e dovrà spiegare ai compagni cosa ha imparato nel gruppo di esperti.

GRP D

Studiate assieme *Laghi, foreste e telefonini della Finlandia* a pp. 224-225 del libro di geografia poi svolgete il seguente esercizio.

ATTENZIONE: Dovete assicurarvi che tutti i partecipanti del gruppo abbiano imparato tutto perché poi ognuno di voi ritornerà al proprio gruppo casa e dovrà spiegare ai compagni cosa ha imparato nel gruppo di esperti.

In Finlandia, lo _____ delle _____, in particolare dei _____ e del _____ ha permesso di superare condizioni geografiche svantaggiose, ossia le difficoltà di _____ e le grandi _____.

La Finlandia ha un territorio di _____ kmq e ha la _____ di popolazione _____ tra i paesi dell' _____.

Nelle regioni del Nord, oltre il _____, fa molto _____; sono ricoperte dalla _____ e abitate dai _____.

Nelle regioni del Sud, il territorio è ricoperto da _____ e da _____.

Dalla fine del Novecento, i governi finlandesi hanno deciso di puntare sull' _____ destinando grandi finanziamenti statali alla _____ e allo _____. Ciò ha portato a una grande diffusione di _____ delle telecomunicazioni _____. In particolare, la diffusione di _____ e dei collegamenti a _____ ha trasformato velocemente le abitudini dei cittadini finlandesi.

Sono stati sviluppati importanti progetti, ad esempio l'e-government o amministrazione telematica che consente di comunicare a _____ con la _____ ; il metodo di controllo a distanza per i _____ che hanno il _____ di _____ .

g. *Assegnazione dei ruoli:*

Controllore del tempo: Wei(A); Pietro (B); Ming (C); Elisa (D)

Notaio: Angelo (A); Jacopo (B); Cristina (C); Giovanni (D)

h. *Svolgimento del compito all'interno dei GRUPPI DI ESPERTI*

i. *Ritorno ai GRUPPI CASA*

- Ogni membro torna nel proprio gruppo casa e spiega (esposizione orale) ai compagni ciò che ha imparato nel gruppo di esperti
- Ogni gruppo svolge il seguente questionario finale sulla Finlandia.

1. Quali sono i confini della Finlandia?
2. Come è il territorio nel centro-sud della Finlandia? E in Lapponia?
3. Qual è il clima della Finlandia?
4. Dove abita la maggior parte della popolazione finlandese? Perché?
5. Qual è l'origine della popolazione finlandese?
6. Quali lingue si parlano in Finlandia?
7. Qual è la capitale della Finlandia? Quali sono le altre città?

8. Quali sono le principali produzioni nel settore primario, secondario e terziario?
9. Cos'è il Santa Park?
10. Cosa ha permesso lo sviluppo della tecnologia in Finlandia?
11. Perché si dice che in Finlandia c'è una cultura digitale?
12. Cos'è l'-e-government?

l. Correzione collettiva

Verifica in itinere: l'insegnante gira per i gruppi e può fare delle domande ad alcuni studenti sull'argomento che stanno studiando

Verifica Sommativa: Questionario finale

APPENDICE 14

SCHEDA I:

Riordino lettera: Capitolo quinto. Dove Prisca scrive una lettera al Direttore,
tratta dal libro *Ascolta il mio cuore* di Bianca Pizzorno

Fasi dell'attività:

1. Divisione in coppie
2. Assegnazione ruoli A e B all'interno di ogni coppia
3. Materiale:
 - sequenza 1: da "Egregio Signor Direttore" a "...i capelli rossi"
 - sequenza 2: da "Bene, adesso..." a "...le lettere anonime"
 - sequenza 3: da "E non è vero che..." a "...delle bambine"
 - sequenza 4: da "Io non lo so..." a "... con Adelaide"
 - sequenza 5: da "Quella a cui..." a "...errore giudiziario"
 - sequenza 6: da "Lei forse non ..." a "...Prisca Puntoni, IV D"
4. Assegnazione materiale:
 - A: sequenze 1, 4, 6
 - B: sequenze 2, 3, 5
5. All'interno di ogni coppia, ciascun studente deve leggere le sue parti con lo scopo di raccontarle poi al compagno
6. Quando gli studenti sono pronti, si raccontano le proprie sequenze
7. Gli studenti, sempre in coppia, riordinano la lettera
8. Poi associano ogni titolo alla sequenza corrispondente
9. Leggono la parte finale del testo e rispondono alle domande.

Titoli per le sequenze:

- a. Tutti hanno diritto a una difesa
- b. Studiare è indispensabile
- c. Ci ripensi e la richiami

- d. Mi presento
- e. Una gravissima ingiustizia
- f. Nessuna parolaccia

Domande di comprensione:

1. Quali sono le paure e le speranze di Prisca dopo aver consegnato la lettera in segreteria?
2. Perché il Direttore dice che Prisca “diventerà un’avvocata con i fiocchi”?
3. Perché il Direttore non ha risposto alla lettera di Prisca?

APPENDICE 15

PORTFOLIO

GRAMMATICA

MATERIALE A



GRAMMATICA

MATERIALE B

438

4 La sintassi della proposizione

4 Il complemento di termine



Ho spedito una cartolina a Francesco.

Claudio dovrebbe dedicarsi di più allo studio.

a Francesco e *allo studio* sono complementi di termine.

Il complemento di termine, infatti, indica la persona, l'animale o la cosa su cui "termina" l'azione espressa dal predicato.

Il complemento di termine:

• risponde alle domande	a chi? a che cosa?
• è introdotto	dalla preposizione a , semplice o articolata: <i>Abbiamo regalato una sciarpa a Clarissa.</i> <i>Ho prestato dei libri alla zia.</i>
	Attenzione! • La preposizione a manca se il complemento di termine è costituito dai pronomi personali atoni mi (= a me), ti (= a te), gli (= a lui), le (= a lei), si (= a sé), ci (= a noi), vi (= a voi), loro (= a loro). Gli (= a lui) <i>hai risposto?</i> Vi (= a voi) <i>ho chiesto una penna.</i> • La preposizione a è facoltativa davanti al pronome relativo cui . <i>Il bambino cui (oppure a cui) hai offerto un gelato è mio figlio.</i>

- può dipendere
- da un **verbo transitivo attivo**: *Hai chiesto al professore il permesso di uscire?*
 - da un **verbo transitivo passivo**: *La lettera è stata consegnata al direttore;*
 - da un **verbo intransitivo attivo**: *Ha sorriso a Maria; La decisione finale spetterà alla mamma;*
 - da un **aggettivo** indicante utilità o svantaggio (*utile, inutile, giovevole, nocivo, dannoso...*), somiglianza o diversità (*uguale, simile, conforme, contrario...*), vicinanza (*vicino, prossimo...*), amicizia o ostilità (*caro, grato, fedele, ostile...*), attitudine o disposizione (*adatto, pronto, idoneo, inadatto, propenso...*): *Siamo molto grati al nonno; Ha un fisico adatto al salto in lungo; Siete pronti a tutto;*
 - da un **nome** derivato da uno degli aggettivi sopra elencati: *Abbiamo manifestato tutta la nostra gratitudine al nonno.*

Attenzione!

Mi, ti, si, ci, vi, le: complementi di termine o complementi oggetto?

Luigi **mi** ha chiesto un favore.

= a me = complemento di termine

Luigi **mi** ascolta.

= me = complemento oggetto

Ti regalerò una videocassetta.

= a te = complemento di termine

Ti amo.

= te = complemento oggetto

Mario **si** procurerà dei guai.

= a sé = complemento di termine

Mario **si** considera bello.

= sé = complemento oggetto

La vostra amicizia **ci** è cara.

= a noi = complemento di termine

Quando **ci** hai visto?

= noi = complemento oggetto

Vi dirò la verità.

= a voi = complemento di termine

Chi vi ha rimproverato?

= voi = complemento oggetto

Non **le** piacciono i romanzi gialli.

= a lei = complemento di termine

Le ho incontrate stamattina.

= loro = complemento oggetto

Verifica formativa

Rispondi oralmente.

- Che cosa indica il complemento di termine?
- A quali domande risponde?
- Da quale preposizione è introdotto?
- Da quali parti del discorso può dipendere?

1 Nelle seguenti proposizioni individua e sottolinea il **complemento di termine**.

1. Perché non affidi a Pietro questo incarico? 2. Hai fatto gli auguri alla segretaria del dottor Prandi? 3. Il pacco, secondo gli accordi, è stato spedito al ragioniere Finco. 4. Non sveleremo a nessuno il vostro segreto. 5. Siamo molto grati al professore di latino per l'insegnamento ricevuto. 6. Non giova a nessuno di voi un atteggiamento così ribelle e ostinato. 7. Maria, nonostante tutto, sarà sempre fedele a Giuseppe. 8. Bere in modo eccessivo non fa bene alla salute. 9. In quella circostanza i figli hanno manifestato un'enorme gratitudine ai genitori. 10. Dobbiamo dare alle persone anziane molto affetto e comprensione.

2 Nelle seguenti proposizioni sottolinea una volta il **complemento di termine**, due volte gli **attributi** ad esso riferiti. Segui l'esempio.

1. Al grave danno si aggiunsero le beffe. 2. Quel cagnolino è molto affezionato al suo padrone. 3. Ci riferiamo al vostro stupendo progetto. 4. Consegna questa lettera alla tua carissima zia. 5. Sugli autobus alcuni posti sono riservati alle persone invalide. 6. Stefania è molto simpatica a tutti i suoi colleghi d'ufficio. 7. L'insegnante ha assegnato più compiti agli alunni disattenti. 8. Questa villa appartiene a una ricchissima signora inglese. 9. Restituisci alla tua gentile amica questa sciarpa. 10. Possiamo dare gli avanzi della cena ai numerosi gatti della nostra vicina di casa?

3 Per ciascuna delle seguenti proposizioni indica con una crocetta se il **complemento di termine** evidenziato **dipende da un verbo transitivo attivo, transitivo passivo o intransitivo attivo**.

	complemento di termine dipende da un verbo		
	transitivo attivo	transitivo passivo	intransitivo attivo
1. Abbiamo consegnato <i>alla professoressa</i> i compiti delle vacanze.			
2. Il bambino sorrideva <i>alla mamma</i> .			
3. Hai pensato <i>ai regali</i> di Natale?			
4. Sei stato ammesso <i>al concorso</i> ?			
5. Avete parlato <i>agli organizzatori</i> della gita?			
6. A <i>chi</i> hai consegnato le chiavi di casa?			
7. Perché non ubbidisci <i>alla mamma</i> ?			
8. A <i>Corrado</i> non è ancora stato dato lo stipendio del mese di aprile.			
9. Quell'avarò di Andrea ha donato <i>a Sara</i> , per il suo compleanno, tre caramelle.			
10. Quello scherzo non è piaciuto <i>al cugino</i> di Marcella.			

4. Scrivi 5 proposizioni in cui il **complemento di termine dipenda** dai seguenti **aggettivi**. Segui l'esempio.

1. dannoso: *Il fumo è dannoso alla salute.*
 2. vicino:
 3. simile:
 4. ostile:
 5. adatto:
 6. caro:

5. Scrivi 6 proposizioni in cui il **complemento di termine dipenda** dai seguenti **nomi**.

1. fedeltà:
 2. utilità:
 3. idoneità:
 4. ingratitudine:
 5. propensione:
 6. uguaglianza:

6. Nelle seguenti proposizioni indica in parentesi se i **pronomi** evidenziati svolgono la **funzione di complemento di termine (CT)** o di **complemento oggetto (CO)**.

1. Perché *lo* (.....) avete rimproverato così duramente? 2. Per il suo compleanno *gli* (.....) abbiamo regalato una cravatta e una sciarpa. 3. Questo cornetto di corallo *le* (.....) porterà fortuna. 4. *Le* (.....) ho incontrate casualmente dal parrucchiere. 5. *Mi* (.....) piacciono tutti gli animali. 6. *Mi* (.....) vuoi ascoltare, per favore? 7. *Ti* (.....) è stata comunicata l'ora della partenza? 8. *Ti* (.....) abbiamo aiutato molto nella gestione della tua attività. 9. Quella ragazza *si* (.....) vede brutta. 10. Per il freddo eccessivo *si* (.....) è messo due maglioni. 11. *Ci* (.....) hanno considerato due bravi ragazzi. 12. I suoi saluti *ci* (.....) hanno fatto piacere. 13. *Vi* (.....) salderò il conto al più presto. 14. *Vi* (.....) vedrò la prossima estate a Praga?

7. Fai l'**analisi logica** delle seguenti frasi. Se il soggetto è sottinteso, ricordati sempre di esplicitarlo.

1. Devo restituire il libro di greco a Marco. 2. La zia Carlotta aderirà alla vostra iniziativa. 3. Dei ragazzini mi hanno portato questa pianta di gerani. 4. Abbiamo riferito loro tutte le nostre perplessità. 5. Vittoria ha telefonato a suo fratello Giorgio? 6. Vi hanno raccontato delle frottole gigantesche. 7. La bambina, cui hai offerto un gelato, è la figlia di Clara, amica di mia madre. 8. Il dentista gli ha otturato due denti molari.

8. Fai l'**analisi logica** delle seguenti proposizioni contenenti due pronomi. Esplicita il soggetto sottinteso.

1. Devi dirglielo. 2. Portameli. 3. Offritelo loro. 4. Prestategliela. 5. Te li raccomando. 6. Regalatela loro. 7. Spiegacelo. 8. Ve lo proporremo. 9. Cambiateglieli. 10. Fateceli conoscere.

GRAMMATICA

MATERIALE C



GRAMMATICA

MATERIALE D

3 Gli elementi di espansione della proposizione

1 L'attributo



Il **forte** vento piega i rami del **grande** albero.



Il **mio** cane è un animale **bellissimo**.



Vorrei **quelle due** penne.

Le parole scritte in **rosso** sono **aggettivi**; nella sintassi della frase semplice si chiamano **attributi**.

L'attributo è un aggettivo che accompagna un nome per «attribuire», per dare a quel nome una qualità o una caratteristica.

L'attributo ha lo stesso genere e lo stesso numero del nome cui si riferisce.

Mio padre è un uomo **gentile**; I tuoi fratelli hanno degli amici **pericolosi**.

L'attributo può essere un qualsiasi aggettivo: **qualificativo** (un bambino **bravo**); **possessivo** (tuo zio); **dimostrativo** (quella casa); **indefinito** (poche monete); **numera-rale** (nove settimane); **interrogativo** (quale ragazza?); **esclamativo** (che meraviglia!).

Attenzione!

- Ogni nome può avere più di un attributo: *Abito in una casa **grande e luminosa***;
- Non devi confondere un **aggettivo** usato con **funzione di attributo** con un **aggettivo** che fa parte del **predicato nominale**:

*Ho letto un libro **interessante**.*

attributo: l'aggettivo *interessante* si lega al nome *libro* senza un verbo

*Il libro è **interessante**.*

fa parte del predicato nominale: l'aggettivo *interessante* si riferisce al soggetto, *il libro*, ed è unito a *è*, con cui forma il predicato nominale.

2 L'apposizione



Il **poeta** Dante Alighieri ha scritto la «Divina Commedia».



L'**ingegner** Galli ha disegnato un nuovo progetto.

Le parole scritte in **rosso** sono **nomi**; nella sintassi della frase semplice si chiamano **apposizioni**.

L'apposizione è un nome che accompagna un altro nome per precisarlo meglio.

L'apposizione ha un suo genere e un suo numero e non sempre concorda con il nome cui si riferisce.

Ad esempio:

I Greci, **popolazione antica**, erano grandi navigatori.

Attenzione!

- Ogni **nome** può avere **più di un'apposizione**: Ha telefonato il **professor Guidi**, un **medico molto bravo**.
- Non devi confondere un **nome** usato con **funzione di apposizione** con un **nome** che fa parte del **predicato nominale**:

L'**avvocato Marchi** è arrivato.

apposizione: il nome *avvocato* accompagna il nome *Marchi* per precisare meglio informazioni su quel nome

Marchi è **avvocato**.

fa parte del **predicato nominale**: il nome *avvocato* si riferisce al soggetto *Marchi* ed è unito a *è*, con cui forma il **predicato nominale**

dal **sapere**
al **saper fare**

verifica formativa

1 Nelle frasi che trovi sotto sottolinea gli **attributi**. Osserva l'esempio.

1. Stefania è una buona amica.
2. Gli antichi Romani amavano la danza.
3. Il mio maglione è sul banco.
4. Hai conosciuto il nuovo professore di italiano?
5. Fido è un cane coraggioso.

2 Completa le frasi con l'**attributo** giusto. Trovi gli attributi sotto le frasi. Osserva l'esempio.

1. Nella notte buia..... i ladri sono entrati in un appartamento.
2. Resta ancora..... giorno con noi!
3. Alcune settimane fa ho visto un documentario.....
4. Oggi c'è un sole.....
5. Carla saluta sempre con un..... sorriso.

buia - qualche - interessante - bellissimo - caldo

3 Nelle frasi che trovi sotto sottolinea le **apposizioni**. Osserva l'esempio.

1. Il poeta Virgilio scrisse l'«Eneide».
2. Oggi il professor Bianchi ha interrogato Roberto.
3. I bambini sono da Ada, la zia di Giacomo.
4. Tuo cugino Andrea è molto simpatico.
5. Roma, capitale d'Italia, è ricca di monumenti.

4 Completa le frasi con l'**apposizione** giusta. Trovi le apposizioni sotto le frasi. Osserva l'esempio.

1. La professoressa... Nuvoli mi ha interrogato in storia.
2. Lo..... Giovanni Verga ha scritto molte novelle.
3. Il..... Tevere bagna Roma.
4. Lo..... Mario è appena arrivato.
5. Venezia,..... del Veneto, è ricca di monumenti.

scrittore - fiume - professoressa - zio - capoluogo

5 Scrivi tre frasi che contengano un **apposizione**. Osserva l'esempio.

1. Mia zia Giovanni ha comprato una macchina nuova.....
2.
3.



GRAMMATICA

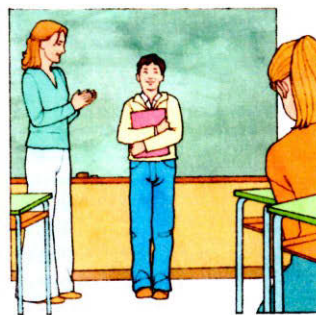
MATERIALE E

2 Gli elementi fondamentali della proposizione

1 Il soggetto



Il nonno legge il giornale.
Il cane sta male.



L'alunno è interrogato.
La casa è grande.

Le parole scritte in **rosso** sono **soggetti**.

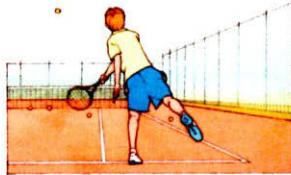
Il soggetto è l'elemento di cui si parla e a cui si riferisce il **predicato**, cioè il verbo della frase.

Osserva:

- nel primo esempio, il soggetto *il nonno* compie un'azione (*legge*);
- nel secondo esempio, il soggetto *l'alunno* subisce un'azione (*è interrogato*);
- nel terzo esempio, il soggetto *il cane* si trova in una particolare condizione (*sta male*);
- nel quarto esempio, il soggetto *la casa* ha una particolare qualità (*è grande*).

Il soggetto è l'elemento di cui si parla e a cui si riferisce il predicato. Il soggetto può essere una persona, un animale o una cosa e può compiere o subire l'azione espressa dal predicato, oppure trovarsi in una particolare condizione o avere una particolare qualità.

2 Il predicato

Stefano **gioca** a tennis.Francesca **è stata sgridata** dalla mamma.Il nonno **è malato**.Il leone **è pigro**.

Le parole scritte in **rosso** sono **predicati**. Queste parole «predicano», dicono qualcosa del soggetto.

Osserva:

- nel primo esempio, il predicato *gioca* dice qualcosa del soggetto *Stefano*, indica un'azione che il soggetto *Stefano* compie;
- nel secondo esempio, il predicato *è stata sgridata* dice qualcosa del soggetto *Francesca*, indica un'azione che il soggetto *Francesca* subisce;
- nel terzo esempio, il predicato *è malato* dice qualcosa del soggetto *il nonno*, indica una condizione in cui il soggetto *il nonno* si trova;
- nel quarto esempio, il predicato *è pigro* dice qualcosa del soggetto *il leone*, indica una qualità del soggetto *il leone*.

Il predicato è l'elemento della proposizione che «predica», dice qualcosa del soggetto: indica un'azione che il soggetto compie o subisce, oppure una condizione o una qualità del soggetto.

Il predicato è sempre formato da un verbo. A seconda del tipo di verbo e del modo in cui è usato, il predicato può essere **predicato verbale** o **predicato nominale**.

dal **sapere**
al **saper fare****verifica formativa****1**Nelle frasi che trovi sotto sottolinea il **predicato**. Osserva l'esempio.

1. La mamma di Claudio è gentile.
2. Vanessa scrive delle lettere bellissime.
3. Marco andrà al cinema con Rossella.
4. La zia ha dimenticato la borsetta.
5. Stefano ha conosciuto Cinzia alla festa di Giacomo.
6. Stamattina abbiamo incontrato Tiziana.
7. Vincenza telefona ogni giorno a Giorgio.
8. Il cugino di Mirko è simpatico a tutti.
9. Il negozio chiude per ferie tutto il mese di agosto.
10. Cristina conosce molte persone simpatiche.

2Completa le frasi che trovi sotto con il **predicato** giusto. Trovi i predicati sotto le proposizioni. Osserva l'esempio.

1. Nel mio giardino le rose *fioriscono*
2. Gli studenti in gita con i loro insegnanti.
3. Mio padre una macchina fotografica.
4. Questa mattina la mamma al medico.
5. L'ape sui fiori.
6. Questa notte Luisella un brutto sogno.
7. Luca il tema sul foglio a quadretti.
8. Martina con sua sorella in cortile.
9. Marco barzellette molto divertenti.
10. Il gatto di Patrizia in continuazione.

si posa - fioriscono - ha scritto - ha fatto - gioca - miagola - sono stati - racconta - ha telefonato - ha comprato

3Completa le frasi che trovi sotto con un **predicato**. Osserva l'esempio.

1. A Francesca *piace* moltissimo il gelato.
2. Claudia due quaderni a righe.
3. Gisella una ragazza chiacchierona.
4. Domenica un bel film.
5. Le mie piante in giardino.
6. Giovanna proprio una bella ragazza.
7. Filippo Lucia al supermercato.
8. Luca questi problemi di matematica.

GRAMMATICA

MATERIALE F

4 Il complemento oggetto o complemento diretto

1 Il complemento oggetto



Stefano ama **Camilla**.



Paolo ha fotografato **un leone**.



La mamma mangia **una pizza**.

Le parole scritte in **rosso** indicano l'«oggetto» su cui ricade direttamente l'azione compiuta dal soggetto. Sono **complementi oggetto**.

Il complemento oggetto indica la persona, l'animale o la cosa su cui ricade direttamente l'azione compiuta dal soggetto ed espressa da un verbo transitivo.

Il complemento oggetto:

- si chiama anche **complemento diretto** perché si unisce direttamente al verbo senza l'aiuto di preposizioni;
- risponde alle domande: **chi? che cosa?**

Osserva:

Stefano ama (chi?) **Camilla**.

Paolo ha fotografato (chi?) **un leone**.

La mamma mangia (che cosa?) **una pizza**.

ANTOLOGIA
MATERIALE A




Lattes

CAMPIONE GRATUITO
RISERVATO AGLI INSEGNANTI



Le gelatine di frutta

CHI L'HA SCRITTO?

● **Clive Staples Lewis** (1898-1963), nato a Belfast, ha insegnato letteratura medievale all'università di Oxford. Amico di Tolkien, è noto come romanziere per adulti e come autore del ciclo di Narnia.

DA DOVE È TRATTO?

● Da *Il leone, la strega e l'armadio*.

DI CHE COSA PARLA?

● Edmund incontra la strega bianca che lo lega a sé, affinché il ragazzo, consegnandole i suoi fratelli, le consenta di compiere la profezia che le permetterà di dominare per sempre il regno.

COME NE PARLA?

● L'autore usa un linguaggio semplice ma ricercato, facendo intuire senza mai spiegare esplicitamente quanto di strano avverrà poi.

Quattro fratelli sono ospiti di un vecchio zio. Un giorno, giocando a nascondino, la sorella più piccola, Lucy, si rifugia in un armadio e si ritrova in un mondo straordinario. Raccontato il fatto ai fratelli maggiori, viene canzonata, ma successivamente anche Edmund vive la medesima esperienza, che risulta però assai pericolosa.

– Cosa sei? – ripeté la regina. – Un nano più alto degli altri a cui hanno tagliato la barba?

– No, maestà – rispose Edmund. – Non ho mai avuto la barba. Sono ancora un ragazzo.

– Un ragazzo! – esclamò la signora. – Vuoi dire che sei un figlio di Adamo?

Edmund rimase fermo e zitto. Era troppo confuso per capire il senso della domanda.

– Chiunque tu sia, sei un idiota e lo vedo – scattò la regina. – Rispondimi, una volta per tutta, o perderò la pazienza. Sei un essere umano?

– Sì, Maestà – rispose subito Edmund.

– E come hai fatto a entrare nei miei domini¹, se è lecito?

– Maestà, sono entrato dal guardaroba.

– Guardaroba? Che vuol dire?

– Io... io ho aperto una porta e mi sono trovato qui.

– Ah – esclamò la regina, come parlando a se stessa.

– Una porta. Una porta sul mondo degli uomini. Ho già sentito parlare di queste cose, possono rovinare tutto. Ma è uno solo, facile da trattare.²

Così dicendo si era alzata in piedi, fissando bene in faccia Edmund. I suoi occhi fiammeggiavano. Alzò la bacchetta dorata che teneva sempre in mano ed Edmund fu certo che stesse per capitargli qualcosa di terribile, ma sembrava che non riuscisse più a muoversi. Si dava già per perso, quando la regina tutt'a un tratto cambiò idea.

– Mio povero ragazzo – disse con voce completamente diversa. – Mi sembri impietrito dal freddo. Vieni a sederti vicino a me sulla slitta. Ti coprirò con il mantello e faremo due chiacchiere.

La proposta non gli piaceva affatto, ma Edmund non osò disobbedire. Salì sulla slitta e sedette ai piedi della regina, che gli buttò addosso

1. domini: possedimenti, proprietà.

2. Ho già sentito... da trattare: la strega teme che un umano possa compromettere i suoi piani di dominio sul mondo bianco.



so un lembo³ del suo mantello di pelliccia e glielo rimboccò ben bene da tutte le parti.

– Vuoi bere qualcosa di caldo? – chiese lei.

– Grazie, Maestà – rispose Edmund che batteva i denti dal freddo.

La regina tirò fuori una fiaschetta che pareva fatta di rame, allungò il braccio e lasciò cadere vicino alla slitta una goccia del suo contenuto. Edmund vide la goccia brillare a mezz'aria, fulgida⁴ come un diamante, ma quando toccò il suolo coperto di neve ci fu un sibilo⁵ e un attimo dopo, al suo posto, c'era una coppa tempestata⁶ di gemme preziose e piena di un liquido fumante. Il nano la prese immediatamente e la porse al ragazzo facendo un bell'inchino, ma con un sorriso tutt'altro che simpatico.

Appena sorseggiata la bevanda calda, Edmund si sentì meglio: non aveva mai assaggiato niente di simile. Era dolce, cremosa e con tanta schiuma in superficie. Ebbe l'effetto di riscaldarlo bene, dalla testa alla punta dei piedi.

– Figlio di Adamo, non è bello bere senza mangiare nulla – disse allora la regina. – Cosa ti piacerebbe?

– Mangerei volentieri delle gelatine di frutta, Maestà – rispose lui.

La regina allungò di nuovo il braccio e lasciò cadere un'altra goccia di liquido. Subito, sulla neve apparve una grande scatola rotonda, legata con un nastro di seta verde. Era piena dei più bei dolci che Edmund avesse mai visto: saranno stati almeno due chili. Ognuno era semplicemente perfetto: chiaro e trasparente sotto il velo di zucchero, leggero, gommoso al punto giusto e squisito. Edmund non ne aveva mai mangiati di così buoni. Quel che si dice una delizia⁷, come ne sanno preparare solo in Turchia.

Mentre Edmund mangiava le gelatine di frutta una dopo l'altra, la regina cominciò a fargli domande una dopo l'altra. All'inizio Edmund cercò di non parlare con la bocca piena, ma presto dimenticò questa regola fondamentale della buona creanza⁸ e badò a ingozzarsi più che poteva. Intanto rispondeva alle domande, senza chiedersi perché la regina fosse tanto curiosa. Raccontò di avere una sorella e un fratello maggiori e una sorellina minore che era stata a Narnia per puro caso, incontrandovi un fauno⁹ gentile.

La regina sembrò colpita soprattutto dal fatto che Edmund avesse tre fratelli e chiese ancora: – Siete proprio in quattro? Ne sei certo?

– Sì, Maestà.



3. lembo: angolo, bordo.
4. fulgida: splendente.
5. sibilo: suono acuto.

6. tempestata: decorata, abbellita.
7. delizia: bontà.

8. creanza: educazione.
9. fauno: essere immaginario che vive nei boschi.



10. seccatura: un fastidio.

68

– Due figli di Adamo e due figlie di Eva? Non uno di più o uno di meno?

– Gliel'ho già detto – esclamò Edmund, dimenticando di parlare con il dovuto rispetto a “Sua Maestà”.

Quando le gelatine di frutta furono finite Edmund fissò la scatola vuota, sperando che lei chiedesse se ne voleva ancora. La regina conosceva benissimo il desiderio del ragazzo, perché i dolci erano stregati e chiunque ne mangiasse una volta continuava a volerne fino a scoppiare. Ma questa volta era diverso: la regina voleva delle risposte.

Quando ebbe finito di interrogarlo bene e fu sicura che solo Edmund e Lucy fossero entrati nel suo regno, mentre Peter e Susan ne conosceva l'esistenza per sentito dire, cominciò a fargli certe proposte.

– Mi piacerebbe conoscere tuo fratello e le tue sorelline. Perché non li porti da me?

– Ci proverò – disse Edmund, sempre fissando la scatola vuota.

– Se tornerai, con gli altri naturalmente, ti preparerò tante belle gelatine di frutta. Ora non mi è possibile, perché la magia funziona una volta soltanto. A casa mia, invece, è tutta un'altra cosa.

– Perché non ci andiamo subito? – chiese Edmund.

– È un posto incantevole, quello dove abito – disse la regina. – Ti piacerà. E poi, ci sono sale intere piene di gelatine di frutta e non ho figli miei. Vorrei averne uno come te, per educarlo come un principe e farlo diventare re, quando io non ci sarò più. Re di Narnia. Ma come principe dovrebbe portare una corona d'oro in testa e mangiare gelatine da mattina a sera. Ti farò diventare principe quando mi avrai portato gli altri.

– Perché non subito? – chiese ancora Edmund.

– Come faresti a guidarli da me? Io voglio conoscerli bene. Tu sarai principe e prima o poi re; tuo fratello diventerà duca e le tue sorelle duchesse.

– Oh, non c'è niente d'interessante in quei tre – esclamò Edmund. – E in ogni modo, potrei andarli a prendere in qualsiasi momento.

– No, no. – La regina scosse la testa. – Staresti così bene a casa mia, ti divertiresti tanto da dimenticare tutto. Tornare indietro a prendere tuo fratello e le tue sorelle ti sembrerebbe una seccatura¹⁰: non lo faresti più. Perciò è meglio che torni indietro subito, verrai qui insieme a loro. Ma se torni da solo è inutile, capito?

– Io non conosco la strada – si lamentò Edmund.

– Presto fatto – rispose la regina. Poi, indicando il lampione sotto il quale si erano incontrati il fauno e Lucy, aggiunse: – Dritto, per di là vedi?, c'è il mondo degli uomini. Adesso voltati nella direzione opposta e dimmi se riesci a vedere le due collinette che spuntano tra gli alberi.

– Sì – rispose Edmund. – Le vedo.

– Ebbene la mia casa è proprio là, tra le due colline.

da C.S. Lewis, *Il leone, la strega e l'armadio*, Mondadori, Milano 2005

I GENERI U2 - Il fantasy

testo di riferimento: Clive Staples Lewis, *Le gelatine di frutta*, p. 66

COMPRESIONE

- 1 Ad un preciso gesto, della regina, Edmund teme che gli stia succedendo qualcosa di terribile; indica di quale gesto si tratta.
.....
- 2 Improvvisamente, la regina invita Edmund a salire:
 su un albero.
 su una slitta.
 su una torre.
- 3 I dolci creati magicamente dalla regina contengono un grave pericolo; quale?
.....
- 4 Indica la posizione precisa della casa della regina.
.....

ANALISI

- 5 Mentre parla con la regina, Edmund si dimentica di un'elementare regola di buona educazione; quale?
.....
- 6 La regina dice ad Edmund che, quando sarà diventato principe di Narnia, avrà due precisi doveri; quali?
.....
- 7 La regina vuole che Edmund torni subito a prendere suo fratello e le sorelle; con quale pretesto sostiene che tale azione vada compiuta immediatamente?
.....

LESSICO

- 8 Fra i seguenti aggettivi qualificativi, sottolinea i sinonimi di *confuso*.
Irritato - disorientato - incerto - silenzioso - perplesso
- 9 L'aggettivo indefinito *qualsiasi* potrebbe essere sostituito con:
 ogni.
 ciascuno.
 qualunque.
- 10 Talora la costruzione del passato remoto di un verbo può provocare qualche incertezza, come nel caso di *scosse*, che proviene dal verbo *scuotere*; coniuga il passato remoto dei seguenti verbi:
a. potere:
b. nascere:
c. giacere:
d. porgere:
e. dare:

ANTOLOGIA

MATERIALE B



da **Gli amici di Valentina**

Angelo Petrosino

Samuel, imprigionato nella sua carrozzella, anche se non può parlare è riuscito con il "linguaggio" dei suoi occhi a conquistarsi un posto nella sua classe nel corso dei cinque anni, coinvolgendo così i compagni nel suo mondo. In particolare è nata una grande amicizia con Tazio e Valentina, la quale prova a diventare la "sua penna" per dar voce ai suoi sentimenti.

Ormai posso dire di conoscere bene Samuel. Siamo in classe da cinque anni, e spesso vado a trovarlo a casa sua insieme a Tazio.

Samuel se ne sta rannicchiato su una carrozzella, non può muovere le gambe e le braccia, e non può neanche parlare. È nato così e non c'è niente da fare.

– Non si può metterlo nemmeno davanti al computer? – chiesi un giorno al maestro. – È vero che certi tipi di computer si comandano anche soltanto con gli occhi?

– Non mi risulta, Valentina – mi rispose.

La domanda gliela feci perché Samuel, in pratica, parla con gli occhi. Ed è guardandolo negli occhi che io capisco tutto quello che ha da dirmi.

Perciò, insieme, ci facciamo delle lunghe conversazioni.

– Stai bene? Hai sonno? Ti fanno male i denti? Vuoi fare una passeggiata nel corridoio? Vuoi che ti legga una storia?

Gli occhi di Samuel si illuminano, oppure si fanno piccoli e cupi.

E io rispondo:

– Ho capito. Preferisci andare in cortile. Ma devi aspettare ancora una mezz'oretta. Il maestro deve finire la sua lezione di geografia.

Lo so che non potrò mai capire tutto di Samuel. Io corro, lui sta immobile, io racconto, lui ascolta, io grido, lui sta zitto. Eppure mi sforzo spesso di entrare nella sua testa, per pensare e vedere ciò che pensa e vede lui.

Certe volte mi siedo su una poltrona, incrocio le gambe e provo a restare ferma per un po', per capire come si sente Samuel sulla sua carrozzella.

Finisce sempre che o mi sento sciocca, o mi sento male.

Una volta l'ho detto a Samuel. E lui mi ha sorriso come se volesse dirmi:

– Valentina, non hai di meglio da fare?

– Io volevo spiegarti, Samuel...

– Ho capito, ho capito. Non sono mica sciocco.

Samuel certe cose le capisce meglio di come le capisca io.

Ma non può dirle né scriverle. E così, quando il maestro ci ha chiesto di scrivergli una lettera, ho detto a Samuel:

“ A volte basta uno sguardo per dire tutto ciò che serve. ”



5.6 - Vivere e convivere

– E se la scrivessi io al posto tuo? Poi te la leggo e, se sei d'accordo, gliela diamo. Altrimenti la strappo e finisce lì.

Samuel mi ha fatto cenno di sì con la testa e io, tremando un po', ho preso la penna e ho scritto.

«Caro maestro,

è davvero un bel guaio. Che cosa farò adesso che finisce la scuola? In quale istituto mi posteggeranno? Se ci penso, mi viene da piangere.

Lo so che tu, Tazio e Valentina, verrete a trovarmi ogni tanto. Ma solo ogni tanto. Finora, invece, vi vedevo tutti i giorni.

Io faccio quasi sempre il cocciuto con mia madre. Ma quando mi veste la mattina, non faccio mai i capricci. Ho troppa voglia di venire in classe. Perciò mi lascio imboccare, e cerco di non sbrodolarmi troppo con il latte e i biscotti.

Poi mi faccio portare vicino alla finestra, e mi metto a guardare in strada. Osservo sempre l'incrocio con i semafori. È da lì che arriva il pulmino che mi carica con la carrozzella e mi porta a scuola.

Guglielmo, l'autista, è un bel tipo e ha dei muscoli d'acciaio. Se un giorno non funzionasse quella specie di montacarichi, sarebbe capace di sollevarmi insieme alla carrozzella e di posarmi come un filo di paglia nel pulmino.

– Samuel, sei sempre allegro quando vengo a prenderti – mi dice – mio figlio, invece, mi fa disperare. Cosa ci trovi di tanto interessante nella tua classe?

Purtroppo non posso parlare. Altrimenti gli direi: – Ci trovo il maestro e i miei compagni. Soprattutto Valentina e Tazio, i miei due angeli custodi.

E te, maestro, come dovrei chiamarti? Mah, non lo so proprio. Come si chiama uno che viene a toglierti da una scuola dove tutti sono seduti per terra o in una carrozzella, e non possono parlarsi tra loro? È questo che tu hai fatto proprio il giorno in cui ho compiuto sette anni.

Sei venuto in quella scuola che chiamavano speciale e mi hai detto: – Da domani tu diventi un alunno della mia classe.

– Un alunno della tua classe? E che significa? – avrei voluto chiederti.

Lo capii quando entrai nella tua aula, e venticinque facce si voltarono a guardarmi come se venissi da un altro pianeta.

All'inizio ho avuto paura che la mia vita sarebbe stata come nell'altra scuola: messo in un angolo e pulito ogni tanto. Comunque, se non altro, qui potevo vedere bambini che si rincorrevano, che si tiravano i capelli, che si prendevano per mano e che qualche volta si abbracciavano.

Avrei voluto essere abbracciato anch'io. Ma potevo sognarmelo. Quando non mi controllo, sbavo un po', e bisogna che qualcuno prenda un tovagliolo di carta e venga a pulirmi. Ma io che ci posso fare?



Eppure una volta, quando ci mettesti in cerchio per raccontarci una storia, mi misi a ridere con tanto gusto, che Valentina esclamò:

– Guardate come ride Samuel!

Poi si alzò e venne a darmi un bacio. Io diventai rosso e smisi di ridere. Non mi sono mai sentito solo nella tua classe.

All'inizio eri tu che mi parlavi sempre.

– Vediamo se riesco a farti disegnare – mi dicevi. Mi mettevi un foglio davanti, lo bloccavi sul ripiano della carrozzella con alcune strisce di nastro adesivo, e cercavi di inserire tra le mie dita un grosso pennarello. Fatica sprecata. Le mie dita erano come artigli contratti e non riuscivo ad afferrare proprio niente. Ma tu non ti lasciavi smontare e dicevi:

– Vabbè, ho capito, bisogna che disegniamo insieme. Ma ti avverto, io non sono bravo. Che cosa vogliamo disegnare?

Io guardavo fuori dalla finestra, tu seguivi la direzione del mio sguardo, e quando incrociavamo il volo di un uccello, mi chiedevi:

– Disegniamo quella rondine che sta facendo la matta nell'aria?

Poi afferravi il pennarello e la mia mano, e sul foglio prendeva forma una specie di scarabocchio che mi faceva scoppiare dalle risate.

– È inutile che sghignazzi – dicevi – te l'ho detto che sono una frana. E poi tu non ci stai mettendo nessun impegno. Dai, Samuel, datti una mossa.

Avrei dovuto offendermi, per quelle parole. Ma io capivo perfettamente con quale sentimento me le dicevi. E guardavo Valentina, che ci fissava meravigliata e non capiva bene che cosa stava succedendo tra noi due. Mi ricordo che un giorno le dicesti:

– Valentina, e se ci dessimo il cambio con Samuel? Hai voglia di disegnare con lui?

– Io disegno così così – ti rispose.

– Che cosa sai fare bene, Valentina?

– So leggere.

– Allora potresti leggere una storia a Samuel.

– D'accordo.

E da quella parola, "d'accordo", si può dire che cominciò la nostra amicizia.

Da quel giorno Valentina cominciò a leggermi delle storie e non la smise più.

A volte ci permettevi di andare nel corridoio, o nella stanza dove per terra c'era un quadrato di moquette. Allungavi un tappetino, mi stendevo sopra e dicevi a Valentina:

– Quando avete voglia di tornare in classe, venite a chiamarmi.

Io su quel tappetino ci sarei rimasto delle ore. Non mi sembrava vero di potermene stare sdraiato, le braccia allargate, gli occhi al soffitto e le orecchie aperte a seguire la storia di Valentina.

Tazio è diventato mio amico negli ultimi anni. E adesso è uno dei mi-



S.6 - Vivere e convivere

giori che ho.

Come si fa a diventare mio amico? All'inizio non lo avrei creduto possibile. Io sono un albero che non riesce a crescere perché sta sempre piegato su se stesso. Eppure Tazio ha sempre passato un sacco di tempo con me. E nessuno gli ha mai chiesto di farlo. Un giorno Tazio mi disse:

– La sai una cosa, Samuel? Sei un tipo simpatico. Scommetto che se potessi parlare, saresti capace di inventare un sacco di barzellette. Ma dato che non puoi, te le racconto io.

Tazio è davvero un esperto in barzellette e potrebbe scrivere un libro, se volesse. Lo rimpiangerei. Ha promesso che verrà a trovarmi nel posto dove andrò, e credo che manterrà la promessa. Anzi, ne sono certo. Lui non è il tipo da tradire gli amici. Sugli altri compagni non voglio dire niente. Tutti, più o meno, mi hanno trattato bene.

In questi giorni li sento parlare della nuova scuola che frequenteranno e dei loro progetti per le vacanze. Anch'io andrò in vacanza. In un posto in montagna dove ospitano i tipi come me: quelli che hanno bisogno delle gambe degli altri per spostarsi. Mi hanno detto che ci porteranno tra i prati e in mezzo ai boschi. Spero che a qualcuno venga l'idea di mettermi giù dalla carrozzella e di coricarmi sull'erba. Voglio guardare il cielo con la testa posata per terra. Faccio sempre una fatica tremenda per tenerla dritta!

Ma chissà se gli adulti ai quali sarò affidato riusciranno a indovinare questo mio desiderio. Ci vorrebbe un Tazio o una Valentina per spiegare a quella gente di che cosa ho veramente bisogno. Oppure ci vorresti tu, maestro.

Invece non ci sarà nessuno di voi e dovrò arrangiarmi da solo.

Valentina un giorno ti disse:

– Nessuno sa parlare bene con gli occhi come Samuel.

Si sbagliava. Anche tu sei bravo a dire tante cose con gli occhi. Come hai fatto a imparare? Forse, prima di me, hai conosciuto altri bambini che mi somigliavano?

Per me, invece, è stata la prima volta che ho conosciuto uno come te.

Ah, volevo dirti: grazie, maestro.

Samuel»

da A. Petrosino, *Gli amici di Valentina*, Piemme

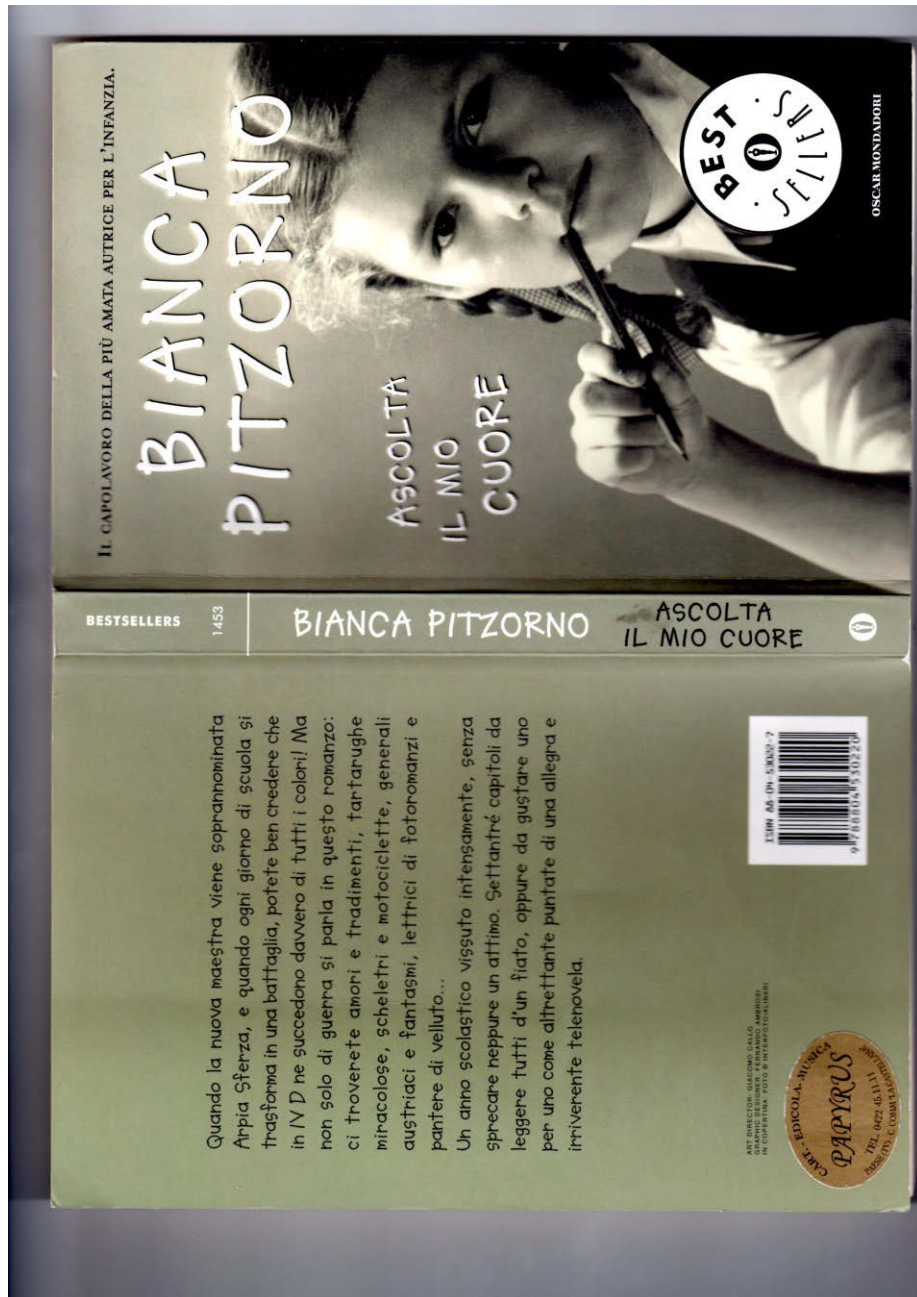


Rifletto sul testo

1. Chi sono gli amici di Samuel e in che modo lo sono diventati? Quali aspetti li contraddistinguono?
2. Leggendo la lettera di Valentina, che idea ti sei fatto del maestro di Samuel? Spiegalo in un breve testo.
3. Nell'ultima parte della lettera si comprende che Valentina è una ragazzina sensibile e matura; infatti, non solo sa rapportarsi con pazienza e disponibilità con il compagno disabile, ma anche capire l'umanità e la professionalità del maestro. Sottolinea le parole che lo dimostrano.

ANTOLOGIA

MATERIALE C



rischio di confrontarsi. Ci conosciamo da tre anni e mezzo e ci siamo visti l'ultima volta in gennaio, quando lei è venuta in classe per consegnarci le pagelle. Io sono quella che con la signorina Sole aveva nove in italiano. Invece la maestra Sforza mi ha dato solo sette, perché dice che sono troppo fantasiosa.

Oppure forse lei si ricorda meglio la fila dell'uscita, quando facciamo la marcia e cantiamo quella ridicola canzone. Io sono al settimo posto, e non può sbagliare perché vicino a me c'è Laura Bonavente, che è l'unica della classe ad avere i capelli rossi.

Bene, adesso che mi sono presentata, le dirò il motivo di questa mia lettera.

Nella nostra classe è stata commessa una gravissima ingiustizia, e io sono sicura che le hanno raccontato delle bugie per farle firmare l'espulsione, e che lei non sa come sono andate esattamente le cose.

Perché avete mandato via dalla scuola l'alunna Repovik Iolanda? Il bidello ci ha detto che l'avete accusata di insubordinazione gravissima perché ha sputato addosso alla maestra. E che questa era l'ultima goccia che ha fatto traboccare il vaso, perché Iolanda ne aveva già combinato tante ed è sempre stata perdonata, ma adesso non si poteva più sopportare un comportamento così ribelle e irriverente.

E avete anche scritto che la sua presenza era pericolosa per noi compagne, e che ci insegnava le parolacce ed era un pessimo esempio per tutte. E che le nostre mamme avevano chiesto di allontanarla. E non è vero niente, perché nessuna mamma ha chiesto una cosa del genere (a meno che non l'abbia fatta in segreto, ma bisogna avere il coraggio delle proprie azioni, non come quelli che scrivono le lettere anonime).

E non è vero che ci insegnava le parolacce. Ne sapevamo già abbastanza per conto nostro, e lei non ne ha mai detto neppure una. Non ha mai fatto niente di male, e dunque non c'era bisogno di perdonarle, quindi ecco un'altra bugia. Perché avete scritto così? Se era un po' sporca non era colpa sua, perché non aveva il bagno in casa come noi, e neppure

la luce elettrica. Però ha cercato di lavarsi nella fontana, e la maestra Sforza ha fatto finta di non accorgersi della buona volontà, anzi ha tagliato le trecce di Adelaide, e non ne aveva il diritto, perché solo le mamme possono tagliare i capelli delle bambine.

Io non lo so cosa volesse fare Iolanda da grande, perché non me lo ha mai detto. Ma so che una bambina per prepararsi al futuro deve studiare e prendere almeno un diploma. Me lo dice sempre la nonna Teresa, che la laurea non è indispensabile, ma coi tempi che corrono un diploma sì. Invece voi non le lasciate prendere nemmeno la licenza elementare. Vi sembra giusto? Solo perché ha sputato alla maestra? Che poi non era sputo, ma acqua insaponata, ed è stata proprio lei a fargliela bere. E magari le è scappata dalla bocca senza intenzione. Lei non lo sa, Signor Direttore, che c'è l'omicidio volontario e l'omicidio colposo, che vuol dire che uno non ne ha colpa perché non l'ha fatto apposta? Al massimo era uno sputo colposo, e dovevate tenerne conto prima di condannare la povera Iolanda.

Lo so che non andava tanto bene, che era ripetente e che aveva tre e quattro in tutte le materie. Però, se restava a scuola, magari poteva migliorare. E poi con lei la signora Sforza non aveva nessuna pazienza, e neppure con Adelaide.

Quella a cui si dovrebbe fare il processo, Signor Direttore, è la maestra Sforza, che è una grande bugiarda e fa i favoritismi alle sue Leccapièdi. Lei non dovrebbe stare a sentire solo la maestra, ma chiedere anche a noi, che abbiamo visto tutto, e possiamo testimoniare che Iolanda è stata provocata. In un processo c'è l'accusa, ma c'è anche la difesa, che ha diritto di portare i suoi testimoni. Io queste cose le so perché mio papà è avvocato e anche mio nonno, e qualche volta mi fanno tenere il foglio quando imparano a memoria le aringhe.

Persino gli assassini hanno l'avvocato difensore, e Iolanda niente. Io le dico che avete fatto un gravissimo errore giudiziario.

Lei forse non ne ha colpa perché non l'hanno informata

bene. Però, adesso che conosce la verità, ha il dovere di rimediare e di richiamare a scuola Iolanda. I suoi genitori avranno creduto anche loro all'accusa e certamente l'avranno picchiata. E adesso la manderanno a lavorare, anche se la legge dice che prima di quattordici anni non si può. E tutto per colpa di quella strega della maestra Sforza. Le sembra giusto?

Lei che è la persona più importante di questa scuola, e tutti le devono obbedire, ci ripensi e richiamate Iolanda. Magari la può mettere in un'altra classe.

Grazie e distinti saluti

Prisca Puntoni, IV D

Questa lettera Prisca non si limitò a scriverla su una delle sue agende. Dopo molte esitazioni, la ricopiò su un foglio protocollo, la mise in una busta e la portò in segreteria. Era spaventata per le possibili conseguenze e visse per due settimane in grande apprensione. Si aspettava che il Direttore la mandasse a chiamare e le chiedesse spiegazioni. Oppure che desse la sua lettera alla maestra e che questa si vendicasse. Quello su cui non sperava molto, sebbene lo desiderasse intensamente, era che la sua richiesta venisse accolta e che Iolanda tornasse a scuola.

Iolanda infatti non tornò, e Adelaide riferì che l'avevano mandata a fare la servetta al paese di sua nonna. Ma Prisca non ricevette alcuna risposta alla sua lettera, né fu convocata in Direzione.

— Secondo me la segretaria ha gettato via la tua busta senza consegnarla al destinatario — diceva Rosalba.

Ma una sera di carnevale il nonno portò con sé Prisca al Teatro Civico per vedere la *Butterfly* di Puccini, un'opera lirica tristissima che parla di una ragazza giapponese che un militare americano, Pinkerton, sposa per scherzo e poi abbandona con un bambino piccolo. E lei, disperata, si fa hakiri, ossia si squarcia la pancia con un pugnale. Ma prima benda il bambino perché non si impressioni a vedere il sangue.

Durante l'intervallo Prisca e il nonno incontrarono il Di-

rettore, vestito tutto elegante, che accompagnava la moglie al bar.

— Buonasera, avvocato Puntoni! — disse il Direttore. — Come sta? Le è piaciuto il baritono? Non le sembra che Suzuki abbia fatto un po' troppe sicche? (Suzuki era la fedele cameriera di Butterfly.)

Il nonno bofonchiò qualche cosa, perché non gli piaceva fare commenti su un'opera che non era ancora finita, e il Direttore: — E questa sarebbe dunque la sua famosa nipotina?

— Perché famosa? — chiese il nonno meravigliato.

— Ah, una bella test! E una bella penna! — disse il Direttore scompigliando i capelli di Prisca in modo fastidioso. — Continuerà la tradizione familiare, eh? Un'avvocata coi fiocchi!

— Veramente per lei abbiamo altri programmi — disse il nonno sostenuto.

— Ma l'ha ricevuta o no, la mia lettera? — non poté trattenerci dal chiedere Prisca.

Il Direttore le strizzò un occhio con aria di complicità. — Sta' tranquilla — le disse tirandola da parte. — Non l'ho fatta vedere a nessuno, e specialmente alla tua insegnante. Non sei stata generosa con lei, eh? Io ti capisco, sai. Alla tua età si è troppo idealisti e non si riesce a capire quello che è veramente giusto. I grandi ci sono appunto per questo. Per guidarvi, per decidere quello che è meglio per voi. Quando sarai grande anche tu, ti renderai conto che certi elementi non sono in grado di profittare dei vantaggi dell'istruzione, e in una classe portano soltanto disordine, per cui è meglio allontanarli. Lo sai, no, cosa c'è scritto nel Vangelo? Se la tua mano destra ti scandalizza, tagliatela e gettala lontano...

Prisca era sicura che Gesù non intendeva parlare di Iolanda. Sentì che gli occhi le si riempivano di lacrime. Lacrime di amarezza e di rabbia impotente.

— Là, là — disse bonario il Direttore dandole un buffetto sulle guance. E per fare lo spiritoso si chinò verso di lei e le cantò sottovoce un'aria dell'opera che era stata appena eseguita dal tenore:

*Bimba, bimba non piangere
per gracchiar di ranocchi!
Tutta la tua tribù
e i Bonzi tutti del Giappone
non valgono il pianto
di questi occhi cari e belli!*

— Dio santo, come sei stomato! Non fare il buffone! — lo sgridò sua moglie. — E lascia in pace questa bambina! Non ne hai abbastanza a scuola, che le devi tormentare anche a teatro?

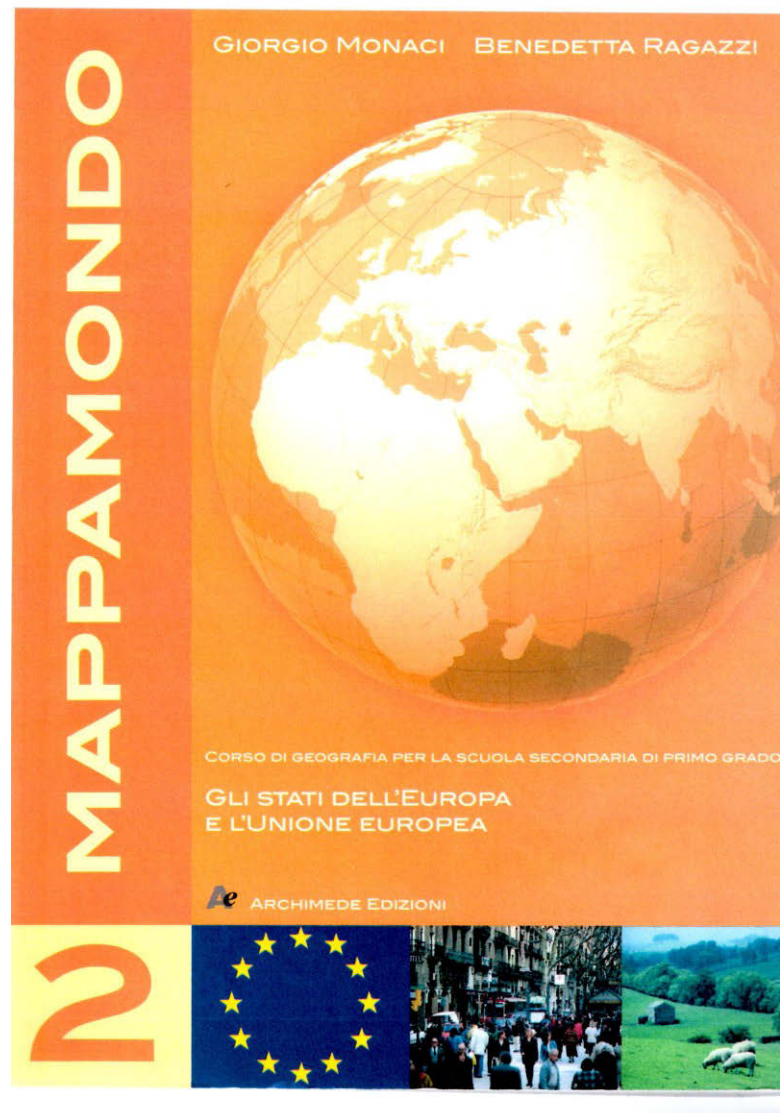
— Ho sentito che parlavate di una lettera. Sei in corrispondenza con quel signore? — chiese il nonno quando i due si furono allontanati.

— No — rispose Prisca.

Per tutto il secondo tempo dell'opera, seduta rigida sul panchetto di velluto del palco, pianse a calde lacrime, inzupandosi il colletto di pizzo bianco. Ma nessuno se ne meravigliò. Molte signore e signorine nel teatro piangevano, commosse dal crudele destino di Butterfly.

MARZO

GEOGRAFIA
MATERIALE A



FINLANDIA

L'economia

Un'economia in evoluzione Fino alla Seconda guerra mondiale, l'economia finlandese si è basata essenzialmente sulle tradizionali risorse della **foresta**, dell'**agricoltura** e dell'**allevamento bovino e suino**.

A partire da quel periodo, il paese ha avviato un processo di industrializzazione, sfruttando:

- il potenziamento dell'**industria del legno**;
- la creazione di **altri tipi di industrie** che consentono oggi alla popolazione di godere di un buon livello di benessere.

Il cooperativismo agricolo Il settore agricolo presenta una buona produttività e occupa più lavoratori rispetto agli altri paesi scandinavi. Gli agricoltori sono spesso associati in cooperative e vengono aiutati dallo stato, che resta proprietario di quasi un terzo del suolo. I prodotti principali sono la patata, l'orzo, la segale, la barbabietola da zucchero e i foraggi, che permettono un **allevamento** piuttosto sviluppato.

Vengono allevati per l'esportazione anche numerosi animali da pelliccia, come le volpi e i visoni.

La **pesca** è praticata sia nelle acque del mar Baltico (aringhe) sia nelle acque interne (salmoni, trote).

Le **foreste** coprono quasi il 70% della superficie nazionale, e il loro sfruttamento è rigorosamente con-

trollato dalle autorità, che hanno promosso un preciso piano di sostituzione degli alberi abbattuti. Più di un terzo dell'intera produzione di **legname** (oltre 50 milioni di metri cubi di legno all'anno) è destinato alle esportazioni.

L'industria e l'avanguardia tecnologica Accanto all'**industria del legno** si sono sviluppate anche industrie **meccaniche** (che producono macchine agricole e materiale ferroviario) e **cantieri navali**, dove vengono costruite navi rompighiaccio. Negli ultimi due decenni la Finlandia ha avviato un processo di straordinaria trasformazione della propria struttura produttiva, attraverso lo sviluppo dell'industria ad **alta tecnologia**, soprattutto nel settore informatico e delle telecomunicazioni: **Nokia**, uno dei gruppi industriali più importanti al mondo in questo campo, è finlandese.

Tale sviluppo è stato reso possibile da forti investimenti nella **ricerca scientifica**: la Finlandia, infatti, è il paese europeo che presenta la percentuale più elevata di spese per la ricerca in rapporto al proprio prodotto interno lordo. A Oulu, nel Nord del paese, e a Espoo, nei dintorni di Helsinki, sono cresciuti importanti parchi scientifici dove viene promossa la ricerca di base per ottenere tecnologie all'avanguardia.

Il turismo negli ambienti protetti...

Uno dei vanti della Finlandia è senza dubbio la politica di **protezione ambientale**. Le autorità finlandesi sono attivamente impegnate per tutelare lo straordinario patrimonio naturale rappresentato dalle immense foreste e dalle migliaia di laghi, che costituiscono una forte attrazione per un turismo in netta crescita. In particolare, è sempre più ricer-

cata, come meta di viaggi, la regione della **Laponnia**, ricca di opportunità per gli sport invernali. Lo stesso vale per la regione dei laghi.

In prevalenza i flussi turistici provengono dalla Germania, dalla Svezia, dalla Russia, dal Regno Unito e dagli Stati Uniti.



222

A sinistra, una canoa avanza nelle acque del parco nazionale di Oulanka. Qui sopra, un lago in Lapponia.

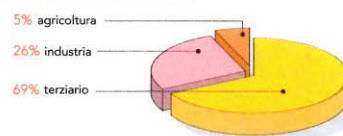
Un forte settore primario

Nonostante le difficoltà climatiche e la scarsità di superfici utilizzabili per l'agricoltura (come risulta dalla carta tematica qui sotto), la Finlandia presenta una percentuale di addetti al primario superiore a quella degli altri paesi scandinavi. Esistono oltre 90000 aziende agricole sparse in tutto il paese: un numero notevole in rapporto alla scarsa popolazione.

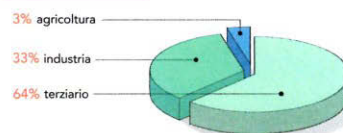
I finlandesi sono molto attratti dal fascino della vita rurale: molti abitanti delle città possiedono anche una residenza in campagna, dove passano alcuni periodi dell'anno, contribuendo in vario modo all'economia del settore primario.



Occupati nei tre settori %



Pil nei tre settori %

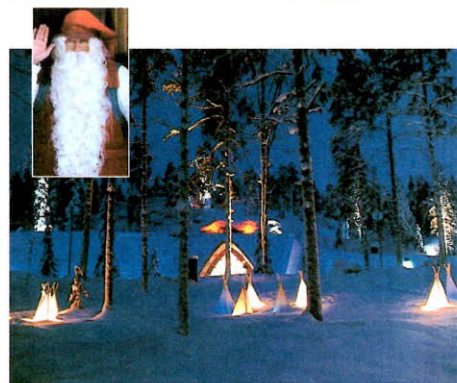


La produzione di formaggi tipici è una delle attività più significative nel settore primario dell'economia finlandese.

...e quello in casa di Babbo Natale

A Rovaniemi, nel Nord della Finlandia, è stato creato il **Santa Park**: un parco divertimenti a tema che riproduce "fedelmente" la leggendaria grotta di Babbo Natale, scavata nella lontana montagna di Korvaruturi all'estremità nord-est della Lapponia finlandese, non lontana dal confine con la Russia: da lì il simpatico vecchio, secondo la tradizione, partirebbe ogni 24 dicembre per portare i regali ai bambini di tutto il mondo. All'interno, aiutanti di Babbo Natale, laboratori degli elfi, giostre, giocattoli, angoli ristoro creano per i turisti l'atmosfera del Natale "originale".

Nel riquadro, un classico Babbo Natale saluta i turisti. A fianco, questi cartelli indicano per Babbo Natale le direzioni delle principali città del mondo.



Il paesaggio del Santa Park di Rovaniemi, punteggiato dalle "casette degli elfi".

LEZIONE 11 L'economia

12. Metti in relazione le caratteristiche dell'economia svedese con i fattori che le determinano.

- a. industria della carta e mobilifici
- b. produzione agricola limitata
- c. industria siderurgica e meccanica molto sviluppata
- d. fiumi numerosi e ricchi di acque
- e. servizi sociali molto efficienti

1. abbondanti miniere di ferro
2. abbondante patrimonio forestale
3. forti prelievi fiscali
4. clima rigido e suoli poco fertili
5. produzione di energia idroelettrica

a. _____ b. _____ c. _____
d. _____ e. _____



LEZIONE 12 Il territorio

13. Completa il testo che descrive l'ambiente fisico della Finlandia.

- a. La Finlandia confina con _____ ed è bagnata dal mar _____ e dai golfi di _____ e di _____.
- b. Il territorio del paese è prevalentemente _____ e costellato da una miriade di _____. I fiumi sono _____, ma presentano un corso _____.
- c. Le coste sono _____ e, soprattutto a sud, fronteggiate da moltissime _____.
- d. A causa della latitudine, il clima è _____ nelle regioni a nord, mentre nelle regioni sud-occidentali è _____ per l'influsso del _____ e della _____.

LEZIONE 13 La popolazione e le città

14. Completa le frasi seguenti.

- a. La popolazione della Finlandia è di origine _____.

- b. Nel Nord del paese vive una comunità di _____.
- c. La lingua più diffusa è il _____.
- d. La Finlandia è una _____.
- e. La sua capitale è _____.
- f. La moneta usata in Finlandia è _____.

LEZIONE 14 L'economia

15. Elenca le principali produzioni della Finlandia nei diversi settori lavorativi.

settore	principali produzioni
primario	_____
secondario	_____
terziario	_____



LEZIONI 15,16,17

16. Indica se le seguenti affermazioni sono vere o false, poi correggi quelle false.

- a. L'Estonia è lo stato baltico più meridionale. V F
- b. La Lettonia confina con la Polonia. V F
- c. Le coste baltiche sono basse e acquitrinose. V F
- d. Il fiume Dvina attraversa la Lituania. V F
- e. Il clima delle repubbliche baltiche è continentale. V F
- f. Le foreste più estese della regione si trovano in Lituania. V F

