



ISTITUTO PROVINCIALE PER LA RICERCA, L'AGGIORNAMENTO E LA SPERIMENTAZIONE EDUCATIVI



Centro interculturale MilleVoci

italiano come lingua seconda Metodi 1

Apprendere e insegnare la lingua per comunicare

Maria Arici
Serena Cristofori
Paola Maniotti



PROVINCIA AUTONOMA
DI TRENTO

Italiano come lingua seconda

Apprendere e insegnare la lingua per comunicare

Maria Arici
Serena Cristofori
Paola Maniotti

© Editore Provincia Autonoma di Trento - IPRASE del Trentino
Tutti i diritti riservati

Prima pubblicazione novembre 2006

Stampa: Tipografia Alcione, Trento

Apprendere e insegnare la lingua per comunicare
Maria Arici, Serena Cristofori, Paola Maniotti

p. 64; cm 29,7

Introduzione

Le pagine che seguono rappresentano la raccolta ragionata delle molteplici riflessioni, osservazioni e sollecitazioni scaturite dai corsi di formazione sull'insegnamento dell'italiano come lingua seconda, promossi dal Centro Interculturale Millevoci di Trento.

I destinatari di tali corsi sono stati numerosi docenti di scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado e diversi facilitatori di italiano L2 della Provincia Autonoma di Trento.

A tutti loro, e a chiunque si occupi del processo di insegnamento/apprendimento dell'italiano da parte degli allievi stranieri, abbiamo voluto offrire questo materiale, arricchito da vari approfondimenti e indicazioni bibliografiche, nella convinzione che possa costituire un utile contributo al cammino formativo di ognuno.

Maria Arici
Serena Cristofori
Paola Maniotti

La situazione degli allievi stranieri neo-arrivati Alcune considerazioni di fondo

OLTRE LA LINGUA

Gli allievi stranieri neo-arrivati:

- presentano l'urgenza linguistica di imparare in fretta la lingua italiana
- sono sradicati dalla loro realtà culturale d'origine



questi due presupposti evidenziano la necessità di essere costantemente consapevoli che imparare una lingua non significa solo apprendere parole, ma implica un **più profondo discorso culturale** ⇨ risulta di conseguenza fondamentale avere presente quello che è il vissuto dell'allievo straniero, altrimenti si rischia di impostare un intervento meramente tecnico, che ignora problemi ben più profondi, quali:

- l'adattamento alla nuova realtà culturale
- l'integrazione nell'ambiente scolastico e sociale
- la conseguente ridefinizione della propria identità



si tratta di tutta una serie di elementi che devono essere tenuti presenti perché **il problema linguistico non è l'unico a dover essere affrontato.**

OLTRE L'URGENZA

- Spesso si compie un grosso errore procedurale nei percorsi di accoglienza: all'iscrizione in segreteria dell'allievo straniero neo-arrivato segue immedia-

tamente il suo inserimento in classe → vale invece la pena di aspettare alcuni giorni per **preparare bene l'accoglienza**



è molto più produttivo un primo impatto positivo, sotto il profilo comunicativo e relazionale, che non arrivare prima a scuola.

- L'allievo straniero neo-arrivato si ritrova quasi sempre in un ambiente scolastico molto diverso rispetto a quello eventualmente conosciuto nel Paese d'origine e completamente estraneo, non solo perché non capisce ciò che gli viene detto



è un **discorso molto più profondo e delicato, relativo alla sfera emozionale e a quella relazionale**



questo è un aspetto da tenere costantemente presente → se la nostra principale finalità è il rendere meno dolorosa possibile una situazione che di per sé è già difficile, dobbiamo prima di tutto aiutare l'allievo a orientarsi e inserirsi nella nuova realtà scolastica → a cominciare dalle cose più quotidiane e “banali” (come ci si muove nell'edificio scolastico, quali sono le abitudini della classe, come si può chiedere aiuto in caso di bisogno,...), ma con attenzione speciale a tutto ciò che può favorire relazioni positive con compagni e insegnanti.

OLTRE IL GIUDIZIO

Gli allievi stranieri si trovano spesso in condizione di non capire, anche in quelle situazioni in cui noi insegnanti diamo per scontato che riescano a comprendere senza

difficoltà → in alcuni casi la nostra perplessità di fronte alle difficoltà di comprensione diventa giudizio di valore sulle competenze cognitive



senza esserne del tutto consapevoli, compiamo una sommaria valutazione non solo delle competenze linguistiche, ma anche di quelle cognitive



è invece necessario, per lavorare efficacemente con questi allievi, **capire a fondo qual è la reale situazione di partenza**, evitando giudizi frettolosi e sommari



assume dunque fondamentale importanza il problema del **bilancio efficace delle effettive competenze** → tutto ciò che è tecnico, metodologico, didattico è una conseguenza di questa operazione, da cui non si può prescindere.

OLTRE UN MODO SUPERATO DI FARE SCUOLA

Anni di esperienza e sperimentazione hanno dimostrato che non si può più pensare ad un intervento iniziale di insegnamento linguistico che sia solo un discorso di laboratorio al di fuori della classe, per poi passare ad un inserimento “automatico” nelle attività di classe



la presenza degli allievi stranieri e dei nuovi bisogni di cui sono portatori, **chiama in causa e in qualche modo mette in crisi il nostro stesso modo di fare scuola:**

- dal punto di vista dei contenuti → salta infatti completamente l’ormai consolidata impostazione di partire dal “vicino” concettuale per andare al “lontano” → perché le concezioni di “vicino” e di “lontano” possono essere molto differenti per i diversi allievi

- dal punto di vista metodologico → dobbiamo infatti pensare di fare lezione in classi, anche di 20-25 allievi, con situazioni diversissime tra loro (peraltro non dovute solamente alla presenza di allievi migranti)



tenendo presente che gli allievi stranieri non vanno isolati dalla classe (né fisicamente, portandoli sempre fuori, né continuando a proporre loro attività completamente scollegate dal lavoro di classe), poiché è molto più produttivo e significativo tenerli “agganciati” il più possibile al contesto classe ⇨ risulta fondamentale diversificare consegne ed elementi, utilizzando anche lo stesso materiale che proponiamo per i compagni, in modo da organizzare attività e fornire input:

- coerenti con il livello linguistico degli allievi stranieri
- coerenti con ciò che si sta facendo in classe e quindi molto più significativi



si tratta di **organizzare una nuova metodologia** in grado di attivare le risorse di tutti



è chiaro che non possiamo continuare a fare lezione frontale ⇨ è importante utilizzare in classe nuove e varie tecniche, per consentire ad allievi con competenze linguistiche diverse di lavorare insieme su contenuti che devono essere più o meno analoghi.

La situazione degli allievi stranieri neo-arrivati Cos'è fondamentale conoscere

PROGETTO MIGRATORIO DELLA FAMIGLIA

La maggior parte degli stranieri immigrati vive la situazione di migrazione come un progetto transitorio → spesso poi questa situazione apparentemente transitoria diventa di fatto definitiva



frequentemente accade inoltre che i minori stranieri si ritrovino a subire le scelte migratorie delle proprie famiglie senza condividerle e senza poterle mettere in discussione



va tenuto presente che la tipologia di progetto migratorio della famiglia, e la percezione dello stesso, incidono fortemente sull'esito dell'inserimento degli allievi e sul loro modo di imparare la lingua:

- nel caso di progetto migratorio vissuto come definitivo e accettato dall'allievo ⇨ c'è un'attenzione all'acquisizione corretta della lingua
- nel caso di progetto migratorio transitorio o rifiutato dall'allievo ⇨ c'è un'acquisizione meramente funzionale della lingua: quel tanto che consente di sopravvivere in ambito sociale e scolastico.

ESPERIENZA MIGRATORIA DELLA FAMIGLIA

È fondamentale conoscere la storia di migrazione degli allievi e delle loro famiglie
→ possono aver vissuto esperienze pesanti e dolorose ⇨ tutto ciò va considerato

con delicatezza e attenzione al momento dell'inserimento a scuola e della costruzione di nuove relazioni.

INFORMAZIONI SULLA FAMIGLIA

- Composizione del nucleo familiare
- Scolarità dei genitori
- Condizioni di inserimento (lavoro, alloggio, scambi con autoctoni, situazione giuridica, ...)
- ...

RELIGIONE

Ci sono aspetti legati alla moralità, al concetto di giusto/sbagliato, alla prossemica, che sono diversi a seconda della religione, oltre che della cultura di appartenenza → questi aspetti possono incidere anche sul vissuto scolastico



richiedono la nostra attenzione e il nostro rispetto, anche se possiamo non condividerli.

SITUAZIONE SANITARIA

C'è una normativa precisa che regola tutti gli aspetti legati alle vaccinazioni e ai controlli sanitari ⇒ questi sono aspetti che dovrebbero quindi essere già risolti in segreteria.¹

¹ Cfr.: L. Barberi (a cura di), *L'inserimento scolastico dei minori stranieri. Normativa essenziale di riferimento*, Centro Interculturale Millevoci, Trento 2005.

SCOLARIZZAZIONE PRECEDENTE

È fondamentale capire cosa hanno fatto gli allievi stranieri nel loro precedente percorso scolastico



spesso supponiamo ingenuamente che il percorso pregresso dell'allievo neo-arrivato non sia significativo e dunque non vada considerato, oppure ipotizziamo una realtà scolastica analoga alla nostra, per cui diamo per scontato che, se l'allievo ha frequentato determinate classi, abbia già affrontato i principali argomenti previsti dai nostri programmi per quelle classi ↔ i vari Paesi del mondo hanno invece i propri programmi scolastici che non prevedono gli stessi argomenti di quelli italiani, né li affrontano alla stessa maniera e con la stessa metodologia



diventa quindi fondamentale chiedersi cosa l'allievo sa e sa fare al momento dell'arrivo in Italia

- recuperando le informazioni esistenti relative ai percorsi scolastici dei Paesi stranieri, quindi alle materie e ai programmi previsti nelle varie classi²

² Cfr. ad esempio: A. Venturini (a cura di), *La scuola nei paesi d'origine dei bambini e dei ragazzi immigrati in Italia*, CESPI e Provveditorato agli Studi di Milano, Mursia, Milano 2003; *Un mondo di scuole. Strumenti per la comprensione dei sistemi scolastici stranieri*, RUE e Regione Autonoma Friuli-Venezia Giulia, Udine 2004; *Viaggio nelle scuole. I sistemi scolastici nei Paesi di provenienza dei bambini adottati*, Presidenza del Consiglio dei Ministri, Ministro per le Pari Opportunità, Commissione per le Adozioni Internazionali, Istituto degli Innocenti, Firenze 2005; M. Traversi, G. Ventura, *Il salvagente. Kit di sussidi per l'accoglienza. Bangladesh. Maghreb. Pakistan, Cina*, EMI, Bologna 2004; N. Ilic (a cura di), *Ex-Jugoslavia Serbia*, Centro Interculturale Millevoci, Trento 2001; M.E. Christiansen, I. Suarez (a cura di), *Argentina*, Centro Interculturale Millevoci, Trento 2001; V. Jakova, R. Parenzan (a cura di), *Ti racconto il mio paese. Albania*, Centro Come e COSV, Collana Amaranto Vannini editrice, Brescia 2002; N. Strugar, R. Parenzan (a cura di), *Ti racconto il mio paese. Serbia e Montenegro*, Centro Come e COSV, Collana Amaranto Vannini editrice, Brescia 2005; G. Favaro, M. Cadei (a cura di), *Ti racconto il mio paese. Cina*, Centro Come e COSV, Collana Amaranto Vannini editrice, Brescia 2002; P. Celentin, E. Cognigni, *Lo studente di origine slava*, Guerra edizioni, Perugia 2005; G. Favaro, *A... come Alif. Informazioni e notizie sulle lingue e sui sistemi scolastici dei bambini immigrati*, COSV e

- valutando e testando le competenze pregresse dell'allievo → operazione delicata e difficoltosa, ma imprescindibile per una progettazione educativa ad hoc per ogni singolo allievo



in alcune realtà italiane è stato fatto il tentativo di ideare possibili strumenti in grado di effettuare il bilancio delle competenze iniziali degli allievi stranieri prescindendo dalla competenza linguistica (con indicazioni non verbali delle attività da compiere e consegne nelle varie lingue d'origine)³ → anche strumenti pensati così attentamente cadono però spesso in una non distinzione tra competenze cognitive ed elementi culturali



è necessario essere costantemente consapevoli dei possibili rischi:

- pensare di rilevare un aspetto, ma in realtà testarne altri, anche di diversa natura
- concludere che l'allievo non sa, quando invece le sue difficoltà sono generate dall'utilizzo di materiale non decodificabile da chi appartiene ad una cultura altra



una possibile, prima soluzione consiste nel provare a sospendere il giudizio, avendo però un pregiudizio positivo, che si rifà alla distribuzione della curva di Gauss →

Centro Come, Milano; ...

Oppure i siti internet: www.cestim.org alla voce "Scuole"; www.istruzione.it/argomenti/mediterraneo/default.htm; www.ibe.unesco.org/countries/WDE/WorldDataE.htm; venus.unive.it/aliasve/index.php nella sezione "Materiali"; www.scuolenuoveculture.org/materiali/materiali_lingue.html, ...

³ Cfr. ad esempio: AAVV, *Parole non dette*. (Funzioni di base. Memoria. Logica. Guida per l'insegnante), COSPE, Collana Hibiscus Vannini editrice, Brescia 2002; AAVV, *Prove d'ingresso per alunni stranieri (area motoria, area logico-matematica, area cognitiva e della comunicazione) CD rom*, MIUR, CSA - Cuneo Gruppo Intercultura 1° Circolo Mondovì, Cuneo 2003; *Tutti uguali, tutti diversi. CD rom*, Regione Lombardia e Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Milano 2004; ...

Oppure anche: www.scuolenuoveculture.org/pubblicazioni/pubblicazioni_analisi.html, ...

immaginare cioè che, così come in qualsiasi classe esiste una distribuzione normale delle competenze, con gli allievi stranieri non sia diverso



la maggior parte di essi possiede competenze nella norma



di conseguenza, quando l'allievo non capisce e non progredisce nelle acquisizioni, diventa necessario chiedersi se le metodologie utilizzate sono veramente funzionali a rilevarne e valorizzarne le competenze, al fine di sostenere e promuovere il suo percorso di apprendimento.

Rimane evidente che la non conoscenza della lingua italiana ostacola fortemente la nostra reale possibilità di capire cosa gli allievi neo-arrivati effettivamente sanno e conoscono → spesso la formulazione di concetti anche apparentemente universali non viene riconosciuta ⇨ l'allievo sa, ma noi non riusciamo a capire che sa



in questo senso diviene importante sfatare una serie di pregiudizi negativi che circolano nei confronti delle scuole di altri Paesi → l'impressione diffusa che gli allievi provenienti dall'est Europa o dall'Asia siano in possesso di conoscenze molto scarse, risulta completamente sbagliata → nelle scuole cinesi, ad esempio, vengono usati per la matematica dei testi con contenuti molto alti



il **mediatore interculturale** può essere una risorsa preziosa per orientarsi correttamente rispetto alle competenze pregresse dell'allievo → questa figura professionale va però impiegata correttamente



il mediatore interculturale viene spesso ritenuto uno strumento efficace soltanto nel rapporto insegnante/allievo (soprattutto per consentire la comunicazione nelle

prime interazioni) e non vengono sufficientemente considerate altre funzioni strategiche che potrebbe svolgere:

- facilitare la comunicazione tra famiglia e scuola, al fine di acquisire le informazioni fondamentali sull'allievo
- tradurre documenti e materiali
- incontrare gli insegnanti per fornire informazioni generali sul Paese d'origine, sul sistema scolastico di provenienza e sulla L1 dell'allievo
- analizzare, assieme al corpo docente, la documentazione scolastica che le famiglie migranti forniscono alla scuola
- fare con l'allievo dei colloqui in L1 (preventivamente concordati con gli insegnanti), al fine di rilevarne le competenze e le conoscenze pregresse.

A volte pensiamo di proporre all'allievo straniero che vive già in Italia da alcuni anni, di fungere da mediatore linguistico del connazionale neo-arrivato → teniamo presente che questa è un'operazione che può rivelarsi pericolosa e comportare dei rischi:

- un'impossibilità di comunicazione tra i due allievi → specialmente se provengono da zone diverse dello stesso Paese, non è detto che sappiano parlare la stessa lingua, con conseguente imbarazzo per entrambi
- un forte disagio nei destinatari della proposta → spesso gli allievi in Italia da tempo hanno provato la fatica di imparare la L2 e l'ansia di "mimetizzarsi" per non essere considerati diversi ma parte del gruppo (aspetto questo di particolare rilevanza in età adolescenziale) ⇨ per loro diventa di conseguenza angosciante vivere una situazione in cui tornano in evidenza un'origine e una diversità che tentavano di celare



i minori immigrati, contrariamente agli adulti che arrivano con un'identità già formata e strutturata e con dei punti di riferimento stabili che consentono loro di rappor-

tarsi con la realtà italiana, rischiano spesso di avere forti crisi d'identità, specialmente se provengono da realtà culturali molto lontane ⇨ diventa dunque importante dare a questi allievi la possibilità di confrontarsi sia con la cultura italiana sia con la loro cultura → anche per evitare che compiano scelte identitarie pericolose.

SITUAZIONE LINGUISTICA

Un altro aspetto fondamentale, legato in parte al discorso della scolarizzazione precedente, consiste nel verificare quali lingue e quali alfabeti l'allievo neo-arrivato effettivamente conosce, e quindi:

- che lingue si parlano in famiglia → tenendo presente che in molti Paesi esistono una lingua ufficiale e altre lingue o dialetti che possono essere anche molto diversi tra loro
- se l'allievo possiede solo una padronanza orale della lingua d'origine oppure ha anche competenza nella lingua scritta:
 - con alfabeto neolatino (spagnolo, albanese, rumeno, filippino/tagalog,...)
 - con altro alfabeto e scrittura (caratteri cinesi, alfabeto cirillico, arabo,...)
- se l'allievo ha cominciato un percorso di apprendimento scolastico di una lingua straniera solo a livello orale o anche a livello scritto



essere al corrente di quali alfabeti l'allievo conosce risulta importante per:

- sapere se e come egli ha già avuto contatti con l'alfabeto neolatino
- prevenire possibili rischi di errore nel percorso di apprendimento dell'alfabeto neolatino (a seconda della lingua e dell'alfabeto d'origine, esistono difficoltà e possibilità d'errore ricorrenti e tipiche da parte dell'allievo).

CONOSCENZA PREGRESSA DELLA LINGUA ITALIANA

Al momento del suo ingresso a scuola l'allievo può risultare già in possesso di un certo patrimonio di conoscenza dell'italiano:

- perché lo ha appreso nel suo Paese
- perché lo ha imparato spontaneamente da quando è arrivato in Italia, grazie al contatto con persone native, ai programmi televisivi,...



una delle differenze più significative fra apprendimento di una lingua straniera e apprendimento di una lingua seconda (cioè lingua che si impara nel contesto in cui essa è lingua d'uso e di scolarità) è l'esposizione all'input → l'allievo apprende lingua non solo grazie agli interventi mirati degli insegnanti, ma anche in virtù dell'immersione quotidiana nel contesto sociale in cui vive e al "bagno linguistico" che ne deriva



questo mette in crisi la nostra programmazione ⇔ diventa necessario avere una costante consapevolezza di quella che è la progressione linguistica autonoma da parte dell'allievo straniero → ciò che l'allievo già sa in lingua italiana è un elemento importante da considerare, che non deve però essere assunto come dato di fatto immutabile, ma come elemento che va progressivamente aggiornato per:

- adattare la nostra programmazione ai percorsi autonomi di lingua
- agganciare le nuove conoscenze su queste basi
- lavorare sulle eventuali fossilizzazioni linguistiche che l'allievo corre il rischio di formarsi nel corso delle sue acquisizioni spontanee



dobbiamo dunque avere in mente un ordine di acquisizione ideale della lingua, legato a ciò che è prioritario per la comunicazione → all'interno però di queste priorità che abbiamo in testa, dobbiamo di volta in volta analizzare ciò che l'allievo ha già acquisito e ciò su cui è importante e urgente lavorare.

Universo lingua

Attenzioni necessarie

1. Accettare che l'allievo abbia anche lunghi periodi di distrazione ⇔ **rispettare il ritmo di affaticamento**, che è naturale nel primo periodo di esposizione ad una lingua sconosciuta.
2. **Diluire l'input linguistico** → alternandolo (soprattutto in fase iniziale) con attività più leggere e poco impegnative.
3. Considerare che normalmente esiste un periodo, più o meno lungo, in cui l'allievo capisce e acquisisce lingua, ma non è in grado di produrla → **fase del silenzio**
 ↓
 è importante **lavorare all'inizio soprattutto sulle abilità ricettive**, senza pretendere a tutti i costi di far parlare l'allievo → sapendo che normalmente le capacità ricettive che sviluppiamo apprendendo una lingua sono sempre nettamente più alte di quelle produttive.

TOTAL PHYSICAL RESPONSE (TPR)

Il TPR consiste nell'apprendimento della L2 attraverso l'esecuzione di consegne che richiedono una risposta fisica, eseguendo l'azione richiesta o semplicemente mimandola (*learning by doing*).

L'insegnante impartisce delle consegne, che all'inizio sono costituite da semplici comandi e in seguito diventano via via sempre più complesse e articolate: si passa progressivamente da un "Alzati!" ad un "Alzati e vai da un compagno!" per arrivare ad un "Alzati, vai da un compagno, fatti prestare una matita, portala ad un altro compagno e digli che deve fare un disegno!". Gli allievi parlano solo quando sono pronti a farlo e prendono a turno il posto dell'insegnante proponendo a loro volta ai compagni comandi semplici da eseguire, pensati autonomamente, o concordati in sequenze con l'insegnante. ▶

Questa tecnica si basa su tre principi:

- a) il rispetto della “fase di silenzio” degli allievi, a cui si chiede di prendere la parola soltanto nel momento in cui si sentiranno pronti a farlo;
- b) lo stimolo e il rinforzo della comprensione della lingua orale attraverso i comandi e la loro esecuzione concreta (dare consegne brevi e dirette dà la possibilità di essere capiti anche dall’allievo che padroneggia poca lingua);
- c) la rotazione di ruoli nella classe, poiché gli allievi, a turno, prendono il posto dell’insegnante.

La tecnica può essere utilizzata anche in forme ludiche, ad esempio con:

- cacce al tesoro in palestra (le consegne riguardano le azioni da fare per ritrovare gli oggetti nascosti);
- canzoncine con abbinare azioni;
- giochi in cerchio;
- utilizzo dell’aula di informatica per dare una serie di consegne in sequenza che consentono di acquisire molto lessico (per esempio “Accendi il computer, prendi il mouse, schiaccia il tasto sinistro, ...”); serie di consegne a cui deve corrispondere una risposta del computer che, se viene a mancare, fa capire all’allievo di non aver compreso ed eseguito correttamente il comando.

4. **Tenere presente l’età e il livello cognitivo degli allievi** ⇔ proporre quindi materiali e attività che siano al giusto livello dal punto di vista linguistico, ma adeguati all’età e al livello cognitivo degli allievi, per non rischiare di provocare disagio, disinteresse, demotivazione → a titolo esemplificativo: anche se un allievo di dieci anni non conosce l’alfabeto latino, è inopportuno utilizzare con lui testi di classe prima, in quanto sono cognitivamente e graficamente pensati per bambini di sei anni.

5. **Tenere presente la lingua uno** (lingua d’origine) dell’allievo



un esempio: le lingue neo-latine (soprattutto lo spagnolo e, anche se con maggiore distanza, altre lingue quali ad esempio il rumeno e il francese) comportano maggior facilità di comprensione a livello iniziale, ma grossi problemi a livello di produzione orale corretta:

- a causa delle continue **interferenze tra L1 e L2** → tanto più ampie quanto più il livello di padronanza della lingua è basso (poi calano progressivamente)
- a causa del **mancato feedback** da parte degli interlocutori italofofoni che, comprendendo il senso della comunicazione, non segnalano la scorrettezza della formulazione.



Le somiglianze tra alcune lingue:

- da una parte sono positive, perché ci permettono di lavorare in maniera contrastiva in modo efficace (per esempio non comporta particolari difficoltà insegnare l'uso del passato prossimo ad un francofono, perché, per quanto riguarda i tempi al passato, francese e italiano funzionano in modo simile, mentre spiegare la differenza d'uso dei tempi del passato ad un russo, la cui lingua ha un'unica forma di passato, richiede un lavoro abissale)
- dall'altra pongono il problema di superare l'interferenza tra una lingua e l'altra, per arrivare ad un livello di **interlingua** alto

Il termine **INTERLINGUA** fa riferimento al fatto che il processo di acquisizione di una seconda lingua dura anni o, meglio, tutta la vita. L'apprendente, durante questo processo, attraversa stadi di competenza linguistica diversa, che via via si avvicinano alla lingua d'arrivo (cioè la lingua che deve essere appresa); queste diverse fasi che segnano il percorso di apprendimento danno origine a sistemi dinamici, definiti **interlingua**, caratterizzati da regole che in parte combaciano con quelle della L2, in parte sono riconducibili alla L1 e in parte sono indipendenti da entrambe.

Con l'idea di **interlingua** si ribalta la prospettiva precedente, che considerava soprattutto le carenze e le incertezze dell'apprendente, segnalando che cosa non sapeva ancora dire/fare e che cosa non aveva ancora interiorizzato. L'apprendente viene ora visto come soggetto attivo, che formula ipotesi sulla lingua d'arrivo e costruisce un sistema provvisorio e fluido con i mezzi che ha a disposizione.

L'**interlingua** non è dunque una lingua sbagliata, un fastidioso inciampo di cui liberarsi il più presto possibile, ma la "spia" di momenti di elaborazione, attraverso cui l'apprendente cerca di soddisfare le proprie necessità comunicative.⁴

⁴ Su questo tema consigliamo fra gli altri la lettura del testo di G. Pallotti, *La seconda lingua*,

6. **Non cadere nell'errore di consigliare ai genitori di parlare l'italiano in famiglia**, limitando il più possibile l'uso della lingua madre → questo “suggerimento didattico di buona volontà” è profondamente errato e rischioso a vari livelli:

- a livello linguistico → molti stranieri adulti parlano un italiano con grosse fossilizzazioni, con un livello di interlingua iniziale, acquisito in un ambiente di lavoro frequentemente caratterizzato da semplificazioni linguistiche fatte dagli italiani stessi nei loro confronti ⇨ i figli di genitori che parlano tale italiano in famiglia rischiano di conseguenza di acquisire modalità errate e fossilizzazioni linguistiche che non fanno più parte di un discorso di interlingua e che diventano difficilissime da superare
- a livello linguistico-cognitivo → è scientificamente provato che dimenticare la L1 non facilita l'apprendimento della L2, reprimere l'uso della lingua madre non giova affatto ai tempi di apprendimento della seconda lingua → al contrario, indagini condotte su bambini e ragazzi dell'immigrazione in Paesi diversi rivelano che chi mantiene e sviluppa una buona conoscenza della lingua d'origine, sia come lingua affettiva-familiare, sia come lingua di scolarità, ottiene risultati migliori anche nella seconda lingua
- a livello relazionale → la perdita della lingua madre, che è la lingua affettiva-familiare, può inibire i processi più profondi e intimi della comunicazione nella vita quotidiana → nelle situazioni in cui genitori e figli si sforzano di esprimersi solo in italiano compaiono spesso difficoltà di comunicazione che possono arrivare a provocare una barriera affettiva e, in alcuni casi, un sentimento di svalutazione dei genitori, visti come parlanti incompetenti dell'italiano, invece che come parlanti competenti di un'altra lingua
- a livello culturale → il mantenimento della L1:
 - favorisce la possibilità di interiorizzare i valori della cultura d'origine

Bompiani, Milano, 1998.

- consente di mantenere attivi la comunicazione ed i rapporti con la comunità d'appartenenza e il mondo parentale del luogo d'origine
- facilita lo sviluppo di un'identità in equilibrio tra le due culture.

LA LINGUA MADRE: UN BENE PREZIOSO

La lingua d'origine porta con sé un patrimonio cognitivo a cui va ad ancorarsi la L2, costituisce un involucro protettivo e di continuità con la propria storia, è il mezzo privilegiato per mantenere i legami affettivi e comunicare con il mondo parentale, rappresenta un elemento di autovalorizzazione e sicurezza in se stessi.

Il problema relativo alla perdita o, viceversa, al mantenimento della L1, risulta tuttavia quasi sempre ignorato dalla scuola o considerato esclusivamente in termini di ostacolo all'apprendimento della L2. Gli errori di italiano, in quest'ottica, sarebbero da attribuire all'interferenza della lingua d'origine, che dovrebbe quindi essere estirpata nel minor tempo possibile. Tale concezione si basa su un modello "idraulico" dell'apprendimento linguistico. Il cervello sarebbe come un vaso e le lingue sarebbero i liquidi in esso contenuti; se deve entrare una nuova lingua, un'altra deve per forza uscirne. Si tratta di un'idea profondamente errata. Il cervello pare avere una capacità quasi illimitata, sicuramente molto alta, per le lingue: non è raro trovare persone che conoscono a fondo sei o sette lingue diverse, senza che nessuna di esse sia disturbata dalle altre. È inoltre ormai dimostrato che mantenere e sviluppare una buona conoscenza della prima lingua, facilita l'apprendimento della seconda. Cummins, psicologo americano, insigne studioso di fenomeni di bilinguismo, spiega tutto ciò affermando che le competenze nella prima lingua interagiscono con quelle della seconda: si parla di *competenza linguistica globale* come grande vaso comune che viene riempito sia dalla L1 sia dalla L2 (e L3, L4,...). In particolare, le abilità avanzate sono trasferibili dalla prima alla seconda lingua: se si impara a sottolineare un testo, a riassumerlo, a ragionare astrattamente con il linguaggio, a formulare ipotesi controfattuali e così via, non si deve re-imparare tutto ciò nella seconda lingua. Quindi, se l'allievo prosegue nella L1 il proprio sviluppo linguistico-cognitivo, in seguito potrà far uso di tali risorse nella seconda lingua. Se invece questo sviluppo viene arrestato, perché la L1 viene svalutata e quindi persa o sottoutilizzata, la conseguenza sarà davvero un rallentamento, un ostacolo allo sviluppo generale, che si ripercuoterà anche sulla L2. È in questi casi che si può parlare di *bilinguismo sottrattivo*. Ma, si noti bene, non è vero che, come nel modello "idraulico", la L1 sottrae qualcosa allo sviluppo della L2, anzi è l'esatto contrario: è la L2 che, se spodesta completamente la L1,



causa il rallentamento. Quando, al contrario, accanto all'apprendimento della L2, vi è il mantenimento e lo sviluppo della L1, sia come lingua affettiva-familiare, sia come lingua di scolarità, si ha una situazione di *bilinguismo aggiuntivo progressivo* (se accanto alla L2 viene mantenuta e sviluppata la L1, ma solo come lingua affettiva-familiare, si parla invece di *bilinguismo asimmetrico*).

LA LINGUA MADRE: COME VALORIZZARLA?

L'agente principale di mantenimento della lingua materna è la famiglia: è molto più naturale parlare la L1 con i propri genitori che seguire appositi corsi. È quindi opportuno stimolare e sostenere il mantenimento della lingua madre nel contesto familiare. A scuola si possono poi concretizzare diverse attenzioni per contribuire a creare un ambiente multiculturale in grado di comunicare certi atteggiamenti e valori in maniera implicita ma con forza, forse più di tante lezioni teoriche sull'uguaglianza tra culture: usare avvisi, cartelli e strumenti plurilingue, elaborare unità didattiche che si propongono di sottolineare la ricchezza e la varietà delle lingue e degli alfabeti, evidenziare gli scambi e i "prestiti" tra sistemi linguistici diversi, studiare la letteratura di altri Paesi, creare in biblioteca uno "scaffale multiculturale" con testi in lingue diverse, far intervenire in classe narratori e animatori stranieri,...

La famiglia si sentirà così ulteriormente incoraggiata dalla scuola a fare ciò che normalmente desidera: insegnare la propria lingua ai figli sentendola come una risorsa, una competenza e non come un fardello negativo di cui sbarazzarsi.

7. Essere consapevoli che per l'allievo migrante il **parlante nativo è il modello di lingua** → dunque tenere sempre presente che:

- se l'allievo parla un italiano parziale o scorretto, non vuole assolutamente dire che non sia in grado di capire l'italiano corretto
- se utilizziamo nel parlare modalità simili a quelle dell'allievo straniero, queste verranno da lui considerate come corrette e dunque acquisite



il modello che diamo noi insegnanti diventa per l'allievo straniero il riferimento per costruirsi la propria grammatica interna ⇨ è di conseguenza fondamentale

l'attenzione a qual è la lingua con cui ci rapportiamo con l'allievo → è determinante dare modelli di lingua realmente corretti



a maggior ragione se consideriamo che la produzione orale degli insegnanti è, in termini quantitativi, elevatissima (rappresenta una percentuale molto alta del totale delle produzioni linguistiche in classe)



assume perciò valenza fondamentale anche l'attenzione alla comprensibilità della nostra produzione orale ⇨ il linguaggio dell'insegnante può e deve diventare uno strumento per facilitare la comprensione e promuovere l'apprendimento della L2 da parte dell'allievo, quindi va attentamente controllato e modificato:

dal punto di vista formale

- non usare il “foreign talk”: varietà di lingua semplificata e con una certa dose di “sgrammaticatura”, parlata da alcune persone quando si rivolgono agli stranieri (per esempio “io essere tuo amico”);
- parlare un po' più lentamente, senza però rallentare in maniera esagerata o distorcere il ritmo del discorso;
- aumentare leggermente il tono di voce nella pronuncia delle parole chiave;
- sottolineare l'intonazione;
- articolare chiaramente le parole, eliminando le contrazioni;
- usare un lessico di base e di alta frequenza;⁵
- ridurre l'uso dei sinonimi e dei pronomi;
- semplificare la sintassi (frasi brevi, semplici, dirette e preferenza per la coordinazione rispetto alla subordinazione).

dal punto di vista funzionale

- verbalizzare il più possibile i comportamenti di routine (per esempio “scrivo la data alla lavagna”, “chiudo la finestra”,...);
- utilizzare supporti extralinguistici (immagini, foto, oggetti, animazione,...);
- prestare attenzione alla gestualità, tenendo sempre presente che la sua interpretazione non è universale → il rischio di possibili “incidenti interculturali” è alto;
- non trascurare la prossemica, cioè porre attenzione alla comunicazione non verbale che passa attraverso la distanza/vicinanza fisica;
- ridurre e controllare le nuove informazioni contenute in ciascuna frase;
- ripetere e presentare più volte, con spiegazioni esaurienti, gli argomenti chiave;
- usare costantemente incoraggiamenti e conferme e prestare attenzione alle modalità di correzione.

⁵ Cfr. p. 30.

8. Essere consapevoli che nel descrivere e monitorare il percorso di apprendimento dell'italiano L2 degli allievi migranti **possiamo cadere in alcuni errori tipici:**

- valutare le capacità linguistiche degli allievi stranieri secondo un parametro di misura dato dalle attività proposte in classe per l'italiano come lingua materna, dunque riferirsi alle competenze grammaticali, ortografiche e alle abilità di lettura/scrittura tipiche degli allievi italiani ⇨ evidenziando perciò molto di più le carenze e le distanze dell'apprendente da un modello, piuttosto che esplicitare e valorizzare le tappe del cammino percorso
- descrivere il profilo linguistico degli allievi stranieri sottolineando presunti “dati predisposizionali”, che vanno talvolta a collocarsi entro etichette stereotipate



una ricerca condotta presso un campione di insegnanti⁶ ha ad esempio evidenziato la tendenza a considerare:

- gli allievi cinesi, seppure più lenti nell'acquisizione della L2 e a lungo silenziosi, tuttavia più corrispondenti al modello di alunno diligente, impegnato, concentrato sul compito
- gli allievi che provengono da Paesi latino-americani generalmente più aperti e comunicativi, ma pigri e, per il fatto di essere più facilmente compresi, poco inclini a sforzarsi e a superare forme di fossilizzazione scorrette che permangono nel tempo
- gli allievi arabofoni come meno motivati, con difficoltà di relazione in classe e con scarso interesse verso la scuola in generale



in realtà, se si cerca di spostare il discorso dalla “categoria” ai singoli allievi, andando al di là delle generalizzazioni ⇨ risulta evidente che la storia di appren-

⁶ E. Nigris, *I risultati dell'indagine e dell'osservazione*, in C. Bettoni, *Bambini migranti e apprendimento dell'italiano L2*, COSV-CEE, 1993-1995.

dimento di ciascun allievo è singolare e mal si adatta a stereotipi che sembrano agire sullo sfondo, a prescindere dai dati e dalle esperienze reali.

9. **Porre particolare attenzione agli interventi di correzione dell'errore** → per evitare il pericolo di generare frustrazione nel parlante e inibire di conseguenza il flusso comunicativo



una valida tecnica, che deriva dalla psicologia rogersiana, è quella della riformulazione corretta → quando è possibile, si dà un rimando linguistico all'allievo, riformulando correttamente la sua stessa frase, con il duplice obiettivo di:

- segnalargli che è stato compreso
- fornirgli un modello corretto per la frase da lui stesso pronunciata



altra tecnica efficace è quella della correzione reciproca tra allievi, che ha spesso un impatto meno duro rispetto alla correzione da parte dell'insegnante → per diversi allievi stranieri la figura dell'insegnante come correttore esterno risulta molto più pesante di quanto non lo sia per gli allievi italiani



infatti, più la distanza vissuta tra allievo straniero e insegnante è ampia ⇨ più si alza il **filtro affettivo**.

Il concetto di **FILTRO AFFETTIVO** fa riferimento al fatto che fattori di tipo emotivo influiscono sul processo di apprendimento di una lingua. In particolare le situazioni d'ansia, quali ad esempio le richieste dirette di prestazioni linguistiche orali rivolte dall'insegnante al singolo allievo, creano barriere e chiusure e riducono le capacità di ricezione e produzione. I fattori "affettivi" collegati all'acquisizione della L2 sono soprattutto tre: la motivazione, l'autostima, l'ansia. Tanto più sono elevati i primi due e ridotto il terzo, tanto maggiori saranno le possibilità che avvenga un'acquisizione rapida e approfondita della L2. In classe e in laboratorio diviene di conseguenza necessario, per favorire l'apprendimento della seconda lingua, sia creare situazioni piacevoli, distese e rassicuranti, sia moltiplicare le occasioni di scambio e interazione fra pari.

Conoscere una lingua

Le componenti della competenza linguistica⁷ sono:

1. Sapere la lingua → le **grammatiche**:

- fonologica
- grafemica
- lessicale
- morfosintattica
- testuale

2. Saper fare con la lingua → le **funzioni**:

- funzione personale (presentarsi, parlare di sé, esprimere i propri gusti,...)
- funzione interpersonale (salutare, congedarsi, offrire, accettare, rifiutare, ringraziare, scusarsi,...)
- funzione regolativo-strumentale (dare e ricevere istruzioni, consigli, ordini, disposizioni, chiedere, obbligare o impedire di fare qualcosa,...)
- funzione referenziale (descrivere, chiedere e dare informazioni, spiegazioni,...)
- funzione metalinguistica (chiedere come si dice, creare perifrasi per sostituire parole ignote, comprendere e fornire spiegazioni sulla lingua e sulla comunicazione,...)
- funzione poetico-immaginativa (usare metafore, creare con la lingua particolari effetti ritmici, situazioni e mondi immaginari,...)

3. Saper fare lingua → le **quattro abilità**:

- ascoltare (comprensione orale)

⁷ Adattato da P.E.Balboni, *Le sfide di Babele*, UTET, Torino, 2002.

- parlare (produzione orale)
 - leggere (comprensione scritta)
 - scrivere (produzione scritta)
4. Saper integrare la lingua con altri codici → le **competenze extra-linguistiche**:
- cinesica (gestualità)
 - prossemica (vicinanza/distanza fisica)
 - vestemica (codici d'abbigliamento)
 - oggettuale

CONSIDERAZIONI E APPROFONDIMENTI

Le grammatiche: la fonologia

La pronuncia non è marginale → il non riuscire a percepire, discriminare o produrre certi suoni, provoca grosse difficoltà nella comunicazione



sviluppare la componente fonetica diventa fondamentale per favorire una produzione linguistica comprensibile



lavorare sulla componente fonetica permette inoltre di arrivare ad una produzione scritta corretta → frequentemente una percezione e pronuncia sbagliata dei suoni causa errori nella produzione scritta



in questi casi proporre agli allievi miriadi di esercizi scritti non produce alcun risultato, perché il problema da risolvere non è di natura ortografica → corriamo spesso il rischio di curare l'aspetto grafemico in blocco, dando un'attenzione molto forte

all'ortografia, senza chiederci da dove realmente vengano le difficoltà → è invece importante capire quali siano le origini degli errori, altrimenti si rischia di lavorare in maniera correttiva con strumenti inadeguati e inefficaci



è necessario imparare a distinguere tra:

- ortografia corretta di una parola
- capacità di percepirla ⇔ è importantissimo esercitare l'orecchio → tenendo presente che bisogna abituare ad un parlare naturale e non “enfaticizzato”, che accentua di volta in volta determinati aspetti (per esempio il raddoppiamento della consonante).

Possiamo incontrare casi diversi:

- a. Suoni identici nella lingua italiana e nella L1, che vengono resi graficamente in maniera diversa



ad esempio, il suono italiano della *gn*, che in spagnolo viene reso con la *ñ*



basta esserne consapevoli e spiegare bene le convenzioni ortografiche italiane per i vari suoni → è semplicemente un problema ortografico.

- b. Suoni diversi nella lingua italiana e nella L1, che vengono resi graficamente in modo uguale



ad esempio *ch* in italiano è *c dura*, in spagnolo è *c dolce*



anche qui basta essere consapevoli delle convenzioni ortografiche italiane per i vari suoni → è semplicemente un problema ortografico.

c. Suoni diversi che in L1 vengono resi con due grafemi diversi e che in italiano non si differenziano graficamente



ad esempio la *s* o la *z* nel russo che, contrariamente all'italiano, possiedono un grafema per il suono sonoro e un grafema diverso per il suono sordo



anche qui si tratta semplicemente di convenzioni ortografiche da conoscere.

d. Suoni della lingua italiana che non hanno corrispettivo nella L1



ad esempio i suoni sonori per il cinese



il problema qui è più complesso → più gli allievi sono grandi, più le loro orecchie sono sorde a questi suoni ⇔ se non li sentono, non li possono scrivere né pronunciare correttamente



è inutile fare solo esercizi scritti su questi suoni → bisogna associarli all'esercizio dell'orecchio.

La geminazione consonantica, cioè il raddoppiamento delle consonanti, è uno scoglio per tutte le lingue → lo straniero spesso non percepisce le doppie e dunque non le considera



come possiamo superare questa difficoltà? → si tratta innanzitutto di fare un duplice lavoro:

- esercitare l'orecchio a percepire (ricezione fonetica)
- esercitare la bocca a produrre (produzione fonetica)



a tal fine si possono mettere in atto diverse strategie, tenendo presente che questo è un problema non tanto per i bambini della scuola primaria quanto per i ragazzi della

secondaria → perché più si va avanti con l'età, più c'è rigidità rispetto agli aspetti fonetici



RICEZIONE FONETICA

Per facilitarla è importante sommare i canali e gli strumenti* attraverso cui si veicolano le cose:

- sfruttare memoria visiva;
- aiutare l'orecchio;
- dare regolarità ortografiche italiane;
- ...

* Nell'insegnamento linguistico in generale, non solo rispetto alla fonetica, è importante associare modi di imparare diversi → associare aspetti visivi, uditivi, corporei, manipolativi, ...



ognuno ha intelligenze diverse → più utilizziamo canali diversi, più abbiamo possibilità di andare incontro a forme di pensiero diverse



si tratta di creare opportunità di apprendimento per tutti ↔ spesso invece c'è una forte tendenza a privilegiare gli allievi che hanno un pensiero di tipo astratto rispetto a chi invece apprende più efficacemente vedendo, manipolando,...



apprendere attraverso più canali e modalità permette inoltre di comprendere e memorizzare meglio.

PRODUZIONE FONETICA

È importante portare gli allievi a sviluppare una pronuncia e un'intonazione che si avvicinino il più possibile alla lingua standard (tenendo sempre presente che nessuno di noi possiede un italiano standard poiché la lingua italiana è molto condizionata regionalmente)



esiste un grosso rischio di stigmatizzazione a livello sociale causato da una pronuncia errata, legata alla propria L1 ⇨ è fondamentale spendere del tempo all'inizio per i vari aspetti fonetici, altrimenti l'allievo impara la lingua con un'impostazione fonetica legata alla sua L1 e consolida determinate abitudini che diventa poi difficile sradicare



risulta utile possedere alcune nozioni sull'apparato fonatorio e sull'articolazione dei suoni, per poterle spiegare e far sperimentare agli allievi → individuare dove si posiziona la lingua a seconda dei diversi suoni, sentire le vibrazioni diverse a seconda delle sonorità, usare una candela per far vedere gli effetti diversi nella pronuncia di alcuni suoni,... ⇨ utilizzare quindi tutta una serie di strategie per permettere agli allievi di correggere la propria pronuncia dei suoni.

Le grammatiche: il lessico

Esistono approcci linguistici che considerano prioritario fornire inizialmente un grosso bagaglio di lessico, ritenendo che ciò faciliti poi tutto il resto (approccio lessicale)



è importante però riflettere su quali parole insegnare, scegliere un lessico che sia funzionale → per l'italiano, come per altre lingue, è stata fatta un'analisi e una raccolta di quello che è il lessico più utilizzato



nel DIB *Dizionario di base della lingua italiana*, di T. De Mauro e G.G. Moroni, è stato raccolto il **vocabolario di base** della nostra lingua, suddividendolo in tre gruppi:

- lessico fondamentale → circa 2000 parole senza cui è impossibile fare lingua (ad esempio "casa") → fanno parte di questo insieme le parole "grammaticali" e tutte le quelle che hanno:

- un uso comune
- una frequenza alta
- contesti d'uso molto diversi
- lessico di alta frequenza → circa 3000 parole che non hanno un contesto d'uso così allargato come le parole del lessico fondamentale ma che però sono frequentemente utilizzate (ad esempio “aereo”) → andrebbero insegnate in seconda tappa rispetto al lessico fondamentale
- lessico strategico → circa 2000 parole di cui non facciamo un alto uso, che però sono strategiche per vivere in situazione comunicativa (per esempio “aceto”).

Esiste un'altra importante distinzione tra:

<u>lessico ricettivo</u> ↓ le parole che si riescono a comprendere	<u>lessico produttivo</u> ↓ le parole che si usano per parlare
--	--



il divario tra questi due livelli è sempre molto grande → risulta infatti difficile riutilizzare e produrre lessico, anche se a livello ricettivo lo si comprende esattamente ⇨ è importante, quando proponiamo degli esercizi, sapere se stiamo lavorando a livello ricettivo o a livello produttivo → è fondamentale sapere se stiamo aiutando l'allievo a migliorare la sua competenza in produzione oppure in ricezione → esistono tipologie di esercizi finalizzate a:

- comprendere e riconoscere le parole
- produrre le parole



l'alternanza di esercizi che sviluppano l'una o l'altra competenza è strategica per aiutare l'allievo a capire le parole, ma anche a riutilizzarle → una delle tipologie di esercizio maggiormente diffuse è il **cloze**, che può essere:

- classico → “testo buco” in cui è stata tolta una parola ogni cinque/dieci (tenendo sotto controllo la casualità per evitare che gli elementi tolti impediscano all’allievo di cogliere il contenuto del testo) ⇨ si tratta per l’allievo di inserire le parole tolte
- mirato → si tolgono parole in maniera logica:
 - per campi semantici
 - per elementi morfosintattici (verbi, articoli, preposizioni, pronomi, congiunzioni subordinanti,...)



che sia classico o mirato, il cloze può essere:

PRODUTTIVO	RICETTIVO
quando togliamo le parole e non le forniamo in fondo al testo	quando forniamo in fondo al testo le parole tolte
↓	↓
gli allievi devono pensarle autonomamente	gli allievi devono solo riconoscerle



ci sono poi tante sfumature di attività (fornendo immagini, alternative,...) per creare diversi cloze sia a livello ricettivo che produttivo.

È infine importante considerare il lessico potenziale → parole che non sono note ma di cui è possibile cogliere il significato perché:

- desumibile per somiglianza fra la parola in L1 e quella in italiano → quanto più le lingue sono vicine, tanto più grande è il numero di queste parole (per esempio, l’ispanofono ha un patrimonio lessicale nella sua lingua che gli rende possibile capire facilmente tutta una serie di parole italiane mai incontrate)

prima ⇨ per lui esiste un settore di parole che non ha realmente bisogno di imparare, poiché le riconosce, essendo molto vicine alla sua lingua)

- desumibile facendo riferimento alla struttura della parola stessa (per esempio le parole con prefisso *in-*, con significato di negazione → se l'allievo ha già analizzato questo aspetto, possiede il riferimento per capire e imparare diverse parole)



su questo secondo aspetto del lessico potenziale non sempre si fa adeguata attenzione → quando introduciamo nuove parole, è importante utilizzare bene la morfologia delle stesse



stimolando questo tipo di analisi, diamo i riferimenti per imparare, invece che una sola parola, molte di più ⇨ analizzare le parole e ragionare con gli allievi sulla loro forma, permette di ampliare grandemente il lessico.

COME VEICOLARE IL SIGNIFICATO DI UNA PAROLA IGNOTA

- associare la parola ad un'immagine, ad un'azione o ad un oggetto (ma questo non è possibile per tutto il lessico)
- far desumere il significato della parola dal contesto → spesso capiamo il significato di parole ignote, in una lingua in cui sopravviviamo, se sono inserite in frasi semplici e significative
- trovare il significato della parola in un vocabolario bilingue → in questo caso è necessario che l'allievo conosca il significato della parola in L1 e dunque possieda già il termine, che va solo tradotto
- spiegare, definire, descrivere l'oggetto, l'uso, la funzione collegata a quella parola.



quest'ultima strategia è molto importante perché rientra nella competenza metalinguistica → serve per abituare l'apprendente a cavarsela comunque, anche quando si trova di fronte a parole ignote.

Nelle prime fasi d'apprendimento in particolare, è importante lavorare sul lessico, anche utilizzando strumenti ludici a disposizione dell'intera classe, per consentire all'allievo di:

- imparare lingua in maniera non angosciante, giocando con i compagni italiani (anche in momenti non strutturati, per esempio durante l'intervallo, in caso di maltempo)
- avere la possibilità di svolgere in alcuni momenti attività più leggere, che è in grado di autogestirsi e che gli permettono allo stesso tempo di rinforzare in maniera autonoma il proprio bagaglio lessicale



l'allievo, specialmente se neo-arrivato, ha difficoltà a mantenere troppo a lungo l'attenzione in classe ⇨ alternare attività dense ed impegnative con momenti più ludici e rilassati, permette di rispettare il naturale ritmo di affaticamento dell'apprendente.

ALCUNE ATTIVITÀ LUDICHE PER CONSOLIDARE IL LESSICO

Tabù → si utilizza un mazzo di carte predisposte ad hoc, ognuna delle quali contiene una parola che deve essere spiegata ai compagni e delle parole vietate, cioè dei termini che non possono essere utilizzati nella perifrasi esplicativa.

È un gioco molto utile per sviluppare la funzione metalinguistica di elaborare perifrasi in assenza del possesso di un vocabolo.

Paroliamo → vince chi riesce a formare il maggior numero possibile di parole, utilizzando solo alcune lettere date (con la possibilità di riutilizzare più volte la stessa lettera).

Category → dato un ambito lessicale e alcune lettere estratte a sorte, gli allievi devono trovare delle parole che rientrino nell'ambito prescelto e che comincino con ognuna delle lettere estratte (esempio: cibi/C-F-P-U → Carne-Fagioli-Pesce-Uova).

Memory → si gioca utilizzando carte illustrate e carte con le parole corrispondenti alle illustrazioni; vince chi, a carte coperte, girandone due per volta, riesce a trovare il maggior numero di coppie (cioè carta con illustrazione e carta con parola corrispondente).

Nella variante per il lessico produttivo, si utilizzano solo carte illustrate: quando un allievo gira due illustrazioni uguali, per vincere la coppia deve pronunciare la parola corrispondente. ▶

Domino → per l'uso linguistico, i tradizionali puntini delle tessere sono sostituiti da disegni e parole (o da pezzi di parole); a turno gli allievi devono collocare la tessera che ha il disegno corrispondente alla parola della precedente (o il pezzo che, attaccato al pezzo della precedente, completa la parola). Vince chi per primo termina tutte le tessere in suo possesso.

Giro dell'oca → adattamento del tradizionale gioco dell'oca: per poter procedere è necessario saper nominare il soggetto (o il colore o l'azione,...) rappresentato sulla casella d'arrivo.

Tautogramma → gli allievi, a coppie o in gruppo, compongono un testo le cui parole devono cominciare tutte con una determinata lettera data (con la possibilità però di usare liberamente articoli e preposizioni).

Lipogramma → gli allievi, a coppie o in gruppo, riscrivono un breve testo dato, senza mai usare un suono, modificando nel minor modo possibile e mantenendo inalterato il significato (per esempio: *Diede alla mamma una mela*. Lipogramma in M: *Le diede un frutto*).

Chiedere la riscrittura di un testo inserendo un elemento ludico che costringe ad usare giri di parole, pronomi, sinonimi,... è un ottimo modo per stimolare la capacità di compiere parafrasi.

Le grammatiche: la morfosintassi

Lavorare sulla morfosintassi significa:

- portare gli allievi a saper utilizzare le strutture della lingua per comunicare correttamente il proprio pensiero → questo va ben oltre un'astratta analisi classificatoria
- far riflettere sulla lingua per rendere consapevoli di come funziona → non facendo applicare regole e schemi dati, ma stimolando processi induttivi che partono dal testo e arrivano alla regola, attraverso le seguenti fasi:
 - osservazione approfondita di campioni significativi di lingua
 - formulazione di ipotesi sul meccanismo (la regola) sottostante
 - verifica delle ipotesi

- valutazione della regola ipotizzata e verificata, per decidere se va fissata, cioè trasformata in processo automatico



all'interno di questa impostazione è di fondamentale importanza la guida dell'insegnante che fa inferire le regole attraverso domande guida sugli aspetti morfologici e sintattici, riprende, sistematizza, corregge il tiro,...

Conoscere la morfosintassi di una lingua non vuol dire automaticamente saper produrre tale lingua → ci sono linguisti che conoscono perfettamente le strutture di varie lingue, ma non le sanno assolutamente parlare.

Giocare con la morfosintassi, riflettere sulla lingua lavorando e divertendosi in gruppo è molto efficace e produttivo → esistono in commercio diversi materiali che propongono attività ludiche per lavorare sulla morfosintassi⁸



è possibile però creare facilmente da sé tale tipo di materiale. Qualche esempio:

- per lavorare sui funzionali di spazio → carte con disegni di persone che svolgono varie professioni con dietro scritto “Chi è?”, “Dove lavora?” e le risposte corrispondenti → esercizio a coppie in cui uno dei due allievi mostra i disegni all'altro e gli pone le domande, verificando anche la correttezza delle risposte
- per lavorare sulla coniugazione dei verbi → giro dell'oca con indicati, in ogni casella, pronomi e verbo all'infinito (voi chiudere, noi studiare,...) → chi

⁸ Cfr. ad esempio i sussidi didattici: *Il grande gioco dei verbi*, ELI; *Il domino della giornata*, ELI; *Superbis*, ELI; ... Oppure le attività ludiche proposte in testi quali ad esempio: E. Delle donne, *L'italiano praticamente. Attività e giochi per l'insegnamento della lingua*, Guerra edizioni, Perugia 2002; S. Bailini, S. Consonno, *Ricette per parlare. Attività e giochi per la produzione orale*, Alma edizioni, Firenze 2002; *Istruzioni per l'uso dell'italiano in classe 1. 88 suggerimenti didattici per attività comunicative*, Bonacci editore, Roma 1994; *Istruzioni per l'uso dell'italiano in classe 2. 111 suggerimenti didattici per attività comunicative*, Bonacci editore, Roma 1995; *Istruzioni per l'uso dell'italiano in classe 3. 22 giochi da tavolo*, Bonacci editore, Roma 1996; ...

arriva in una determinata casella deve costruire una frase corretta con gli elementi presenti (per esempio “Noi studiamo italiano.”) → la correzione viene dai compagni, chi sbaglia torna alla casella precedente

- per lavorare sulla costruzione ‘stare + gerundio’ → attività a coppie con immagini ambigue e stimolanti → un allievo chiede al compagno “Cosa sta/stanno facendo?” → non esiste una risposta chiusa, per rendere più accattivante il gioco e stimolare la creatività dei partecipanti



una volta proposte attività di questo tipo, si può passare ad esercizi grammaticali più classici, per sistematizzare le conoscenze acquisite → è fondamentale però che preliminarmente vengano concretizzate:

- attività motivanti dal punto di vista linguistico
- occasioni di feedback che gli allievi si offrono reciprocamente.

Arrivare a padroneggiare la morfosintassi di una lingua seconda prevede un percorso lungo e faticoso → il parlante inizialmente prenderà come riferimento morfosintattico la propria lingua, per cui all’inizio si avrà un uso di parole italiane applicate ad una struttura che è propria della L1 e solo progressivamente si arriverà ad una padronanza dei diversi aspetti morfosintattici della L2



la nostra conoscenza degli elementi di base delle lingue d’origine degli allievi stranieri sarebbe fondamentale per:

- rilevare le somiglianze e sapere a cosa agganciarsi (laddove le due lingue abbiano la stessa struttura)
- aiutare a riflettere sulle differenze
- capire la natura di certi errori





possibili strade per avere questi rudimenti sono la consultazione di alcuni testi⁹ e materiali presenti in internet¹⁰ e l'utilizzo della figura del mediatore linguistico.

Le grammatiche: la testualità

È necessario costruire competenza comunicativa, ma anche competenza testuale perché:

- la conoscenza della tipologia testuale orienta l'allievo straniero anche se non padroneggia completamente la lingua
- presentare una pluralità di testi avvicina molto alla naturalità della varietà di testi esistente nell'esperienza quotidiana dell'apprendente
- lavorare sulla testualità è motivante e produttivo.

⁹ Cfr. ad esempio: *Viaggio nelle scuole. I sistemi scolastici nei Paesi di provenienza dei bambini adottati*, Presidenza del Consiglio dei Ministri, Ministro per le Pari Opportunità, Commissione per le Adozioni Internazionali, Istituto degli Innocenti, Firenze 2005; N. Ilic (a cura di), *Ex-Jugoslavia Serbia*, Centro Interculturale Mille voci, Trento 2001; M.E. Christiansen, I. Suarez (a cura di), *Argentina*, Centro Interculturale Mille voci, Trento 2001; V. Jakova, R. Parenzan (a cura di), *Ti racconto il mio paese. Albania*, Centro Come e COSV, Collana Amaranto Vannini editrice, Brescia 2002; N. Strugar, R. Parenzan (a cura di), *Ti racconto il mio paese. Serbia e Montenegro*, Centro Come e COSV, Collana Amaranto Vannini editrice, Brescia 2005; G. Favaro, M. Cadei (a cura di), *Ti racconto il mio paese. Cina*, Centro Come e COSV, Collana Amaranto Vannini editrice, Brescia 2002; P. Celentin, E. Cognigni, *Lo studente di origine slava*, Guerra edizioni, Perugia 2005; M.C. Luise, *Italiano lingua seconda: lingua e culture d'origine*, Guerra edizioni, Perugia 2003; G. Favaro, *Gli alunni cinese, arabofoni, albanesi e ispanofoni*, in G. Favaro, *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, La nuova Italia, Milano 2002; A. Kopecka, *Lingua e culture a scuola. Lingue slave. Il polacco*, Assessorato alla famiglia ed Attività Socio-Assistenziali Provincia di Brescia; *Babele, gli alfabeti e le lingue del mondo. Arabo*, Città di Torino e Centro Interculturale di Torino, 1995; *Babele, gli alfabeti e le lingue del mondo. Cinese*, Città di Torino e Centro Interculturale di Torino, 1995; G. Favaro, *A... come Alif. Informazioni e notizie sulle lingue e sui sistemi scolastici dei bambini immigrati*, COSV e Centro Come, Milano; ...

¹⁰ Cfr. ad esempio: venus.unive.it/aliasve/index.php nella sezione "Materiali"; www.scuolenuoveculture.org/materiali/materiali_lingue.html, ...

Le funzioni

Va tenuto presente che:

- non si deve lavorare subito e contemporaneamente su tutte le funzioni → alcune funzioni si affrontano prima, altre dopo
- ogni funzione può e deve essere affrontata ricorsivamente a livelli diversi



un esempio: in fase iniziale si lavora molto sulle funzioni personale e interpersonale (presentarsi, salutare,...) che però vengono ben presto abbandonate ↔ tutto quel sistema di comunicazione che passa attraverso fraseologie, frasi fatte, modi per stabilire e rompere il contatto,... tipici di ogni lingua, andrebbe invece sviluppato anche a livelli superiori, che non siano solo quelli iniziali → altrimenti si arriva ad un punto in cui l'allievo sa la lingua, sa comunicare, ma non usa i sistemi culturalmente accettati per interagire con l'altro, per fare richieste, ordinare (ad esempio non sa usare il condizionale, che ha una valenza diversa rispetto all'imperativo, per fare delle richieste, oppure non sa produrre una presentazione di sé più articolata che richiede determinate caratteristiche)



questo risulta più che mai evidente negli allievi in età adolescenziale, che possiedono un gergo e una fraseologia acquisiti anche dagli ambienti in cui vivono: è fondamentale lavorare su quelli che sono i contesti d'uso della lingua → lavorare sul fatto che esistono usi diversi della lingua a seconda dei vari contesti (ad esempio, l'uso accettato o meno del turpiloquio, a seconda del contesto, oppure l'uso del *tu*, che peraltro noi utilizziamo abbondantemente con gli stranieri, che in determinati contesti può risultare spiacevole e non accettabile) ⇨ questo aspetto non sempre viene curato e invece è strategico dal punto di vista della vita sociale degli allievi.

Le quattro abilità

- Spesso durante le lezioni di italiano L2 si fa un po' di tutto, ma non c'è un'armonica presenza delle quattro abilità ↔ dobbiamo invece dare spazio a tutte quante → non lavorare, ad esempio, solo sulla comprensione e produzione scritta, come spesso facciamo (perché è la parte più gestibile e più caratteristica del nostro modo di fare scuola).
- Nelle prime fasi di inserimento è necessario lavorare soprattutto sulle abilità ricettive (ascolto e successivamente lettura) → senza pretendere a tutti i costi la produzione orale e scritta da parte dell'allievo.
- Rispetto alle abilità produttive, è importante lavorare non solo sulla produzione dello scritto, ma anche del parlato corretto → allenare in maniera mirata gli allievi al parlare corretto, avere dei momenti di correzione mirata dell'orale



non sempre c'è adeguata attenzione nei confronti di questo aspetto, perché tendiamo erroneamente a dare per scontato che la produzione orale corretta sia un'acquisizione che il ragazzo prima o poi avrà naturalmente ⇨ così non ci lavoriamo in maniera specifica e invece insistiamo molto sulle esercitazioni scritte.

Strutturare la lezione di lingua

Bimodalità - Direzionalità - Modal focusing



questi sono i meccanismi neurologici che stanno alla base dell'acquisizione di una lingua



essi offrono delle indicazioni fondamentali per scegliere l'impostazione della lezione più efficace, in quanto maggiormente conforme al funzionamento naturale del cervello.

Bimodalità → il cervello è diviso in due emisferi:

- l'emisfero sinistro presiede ai processi analitici, sequenziali, logici
- l'emisfero destro presiede ai processi globali, simultanei, analogici



il concetto di bimodalità si basa sull'idea che nell'apprendimento linguistico intervengono tutti e due gli emisferi → l'apprendimento linguistico non è una questione solo di logica (emisfero sinistro) né solo di acquisizione globale (emisfero destro) → tutte due le parti del cervello concorrono nel farci imparare una lingua.

Direzionalità → nel funzionamento dei due emisferi c'è però una direzione ben precisa:

- in primo luogo le acquisizioni linguistiche riguardano la parte destra del cervello, sono cioè di tipo globale, non analizzato (questo si sperimenta pensando alle prime fasi di apprendimento di una lingua, in cui ci sono strutture che apprendiamo subito, senza analizzarle e senza ragionare sul perché funzionano in quel modo)

- successivamente interviene la parte sinistra del cervello → che analizza la struttura e si crea una grammatica interna.

Modal focusing → questa direzionalità permette di focalizzare di volta in volta determinati aspetti della lingua che possono essere riutilizzati per altre situazioni nuove → perché questo avvenga è necessario che quanto appreso globalmente e poi analizzato diventi regola implicita nella testa dell'apprendente ⇨ regola grammaticale d'uso.



Cosa implica questo a livello didattico?



anzitutto che il primo approccio alla lingua dovrebbe essere di tipo **globale**, quindi essere rappresentato da un input completo (una canzone, un dialogo, un video, ma anche una frase che l'allievo padroneggia in maniera non riflessa)



su questo input portiamo poi gli allievi a compiere l'**analisi** di un determinato aspetto della competenza linguistica (può trattarsi della struttura di un atto comunicativo, di un aspetto fonetico, morfologico, lessicale,...)



quanto riflesso e analizzato diventa poi parte della competenza linguistica, attraverso attività di **sintesi** che consentono di riutilizzare e consolidare l'apprendimento



sullo stesso input si possono costruire cicli successivi di analisi e sintesi, puntando di volta in volta l'attenzione su aspetti diversi contenuti in esso ⇨ la struttura della lezione dovrebbe quindi avere una ricorsività del tipo:

input globale → analisi → sintesi



in questo modo aiutiamo gli allievi a riflettere e ragionare → a costruire una riflessione linguistica che permetta di interiorizzare delle regole, lavorando però su un materiale che è significativo



frequentemente si ha un'idea di insegnamento della lingua come introduzione di un concetto grammaticale, spiegazione della regola e proposta di una serie di esercizi che permettano di esercitare la regola spiegata ↔ è importante uscire da quest'idea, riflettere con gli allievi sulla lingua che conoscono o su campioni di lingua significativi che noi proponiamo, aiutarli quindi a trovare le regolarità e i meccanismi sottostanti e poi a riutilizzarli in altri contesti



questo sicuramente è più faticoso → è molto più facile ad esempio dire “Questa è la coniugazione del presente indicativo dei verbi in -are, eseguite l'esercizio relativo!”, che non individuare strategie che consentano di:

- riflettere con gli allievi
- avere modalità non solo di esercizio scritto ma di esercizi più dinamici (che movimentano la classe o il laboratorio, creano più confusione e richiedono una preparazione di lavoro a monte molto più complessa)



per essere dunque più corretto ed efficace, il nostro modo di organizzare la lezione dovrebbe tener conto di quello che è il funzionamento del cervello nell'apprendimento di una lingua → questo è un concetto molto importante su cui riflettere



è un modo diverso di intendere ed organizzare l'insegnamento di una lingua.

Programmare gli interventi

I nostri interventi didattici di insegnamento della L2 dovrebbero fondarsi sulla **programmazione** e non sull'improvvisazione → è infatti fondamentale, quando lavoriamo con gli allievi stranieri, avere le idee chiare su quali obiettivi stiamo perseguendo



una **programmazione**:

- **organica** → che punta allo sviluppo di tutte le componenti della competenza linguistica
- **consapevole** → rispettosa dei tempi e delle fasi di apprendimento di ognuno
- **flessibile** → perché deve tener conto dei progressivi apprendimenti determinati non solo dal nostro intervento didattico, ma anche dal fatto che l'allievo vive in un ambiente italofono



programmare ci consente di crearci un percorso logico all'interno del quale sviluppare i diversi aspetti della lingua → con la libertà di "saltare", ma avendo un quadro che deve essere diverso dal quadro di procedura di riflessione grammaticale che noi utilizziamo con gli allievi italofofoni



fondamentale è avere consapevolezza di cosa andiamo a sviluppare quando proponiamo un'attività → non procedere per tentativi ed errori ⇔ è necessario avere chiara la visione d'insieme di tutto quello che vogliamo fare, altrimenti possiamo, ad esempio, rischiare di lavorare soprattutto sulla grammatica intesa come morfologia e sintassi, dimenticando tutto il resto → questo è un errore frequente ⇔ quando parliamo di grammatica, non dobbiamo intendere solo la morfologia e la sintassi → gli aspetti fonologici, grafemici, lessicali, testuali, costituiscono delle grammatiche altrettanto importanti dal punto di vista linguistico.

Quest'idea di programmazione trova riscontro anche nelle Indicazioni Nazionali della Riforma della Scuola, dove il concetto su cui si fa leva è quello di piano di studio personalizzato → sia nella scuola primaria che nella scuola secondaria di primo grado si ha l'obbligo di creare dei piani di studio personalizzati per i singoli allievi → l'idea di fondo delle Indicazioni Nazionali è che ogni allievo deve avere un percorso che rispetti le sue competenze → i piani personalizzati hanno come obiettivo la centralità dell'allievo e prevedono una scuola a misura di ognuno



questi piani di studio personalizzati sono costituiti da unità di apprendimento che possono variare da allievo ad allievo



in particolare, nel processo di insegnamento/apprendimento della L2, ogni unità di apprendimento favorisce il raggiungimento di un quadro di obiettivi relativi a:

- funzioni, articolate in compiti comunicativi
- contenuti da acquisire (a livello fonologico, grafemico, morfosintattico, lessicale)
- testualità



il tutto declinato in attività di comprensione e produzione orale e scritta e in elementi di tipo culturale connessi



la programmazione di ogni unità è caratterizzata da un'area tematica, articolata in sottounità, e deve dettagliarsi nei seguenti altri elementi:

- attività
- modalità organizzative (lavoro in laboratorio, in classe, individualmente,...)
- tempi
- metodi
- modi sia per verificare le competenze acquisite, sia per certificarle.

L'organizzazione dei contenuti nelle singole unità basata su una programmazione per aree tematiche, ci consente di:

- sviluppare un lessico legato ad argomenti significativi
- attivare la motivazione, affrontando argomenti che possono interessare gli allievi, quindi essere più importanti e prioritari rispetto ad altri da affrontare
- agganciare fonologia, ortografia, e morfosintassi a qualcosa che è significativo.

ESEMPIO DI GRIGLIA DI PROGRAMMAZIONE COMPILATA¹¹

AREA TEMATICA: in aula

COMPITI COMUNICATIVI	TESTI E SITUAZIONI	INDICI LINGUISTICI	LESSICO
5. Indicare e denominare oggetti dell'aula	Attività di TPR1	Fonologia - Suoni della lingua: le consonanti - Alternanza di suoni critici (t/d)	<i>Oggetti dell'aula:</i> armadio banco cattedra cestino classe finestra gesso lavagna luce porta sedia
6. Comprendere semplici consegne	Dialoghi situazionali	Morfologia Verbi - Presente indicativo dell'ausiliare <i>essere</i> (1 [^] , 2 [^] , 3 [^] pers. plur.) - Imperativo (2 [^] pers. sing.)	
7. Indicare e chiedere la posizione di oggetti e di persone nell'aula	Fumetti	Nomi - Genere dei nomi: maschile in -o femminile in -a femminile in -e	posto
8. Usare frasi per favorire gli scambi comunicativi (esercitare la metacomunicazione): - dire di non sapere come si dice - dire di non aver capito - chiedere come si dice in italiano - ...		Articoli - Articoli determinativi sing. <i>il, la, l'</i> Aggettivi/pronomi - Aggettivo/pronome dimostrativo sing. <i>questo/a</i> Pronomi - Pronomi personali soggetto <i>noi, voi, loro</i> - Pronome interrogativo <i>cosa</i> Avverbi - Avverbio interrogativo <i>dove</i> Preposizioni - Preposizione semplice <i>in</i>	accendere/ spegnere alzarsi/ sedersi andare/ venire aprire/ chiudere chiedere/ rispondere entrare/ uscire

¹¹ Tratto da M. Arici e S. Cristofori, supervisione scientifica di G. Debetto, *Tracce per la programmazione di moduli per l'insegnamento dell'italiano L2 ad alunni stranieri della scuola primaria*, IPRASE del Trentino, Centro Interculturale Millevoci, Trento 2006.

La tabella costituisce parte di un percorso proposto, per cui ciò che non vi compare è già stato introdotto nelle tabelle precedenti o previsto nelle seguenti.

COMPITI COMUNICATIVI	TESTI E SITUAZIONI	INDICI LINGUISTICI	LESSICO
		Funzionali di spazio <ul style="list-style-type: none"> - <i>qui/qua</i> - <i>lì/là</i> - <i>dentro/fuori</i> - <i>sopra/sotto</i> - <i>davanti/dietro</i> Congiunzioni <ul style="list-style-type: none"> - Congiunzione copulativa <i>e</i> Sintassi <ul style="list-style-type: none"> - Espansione diretta della frase minima: complemento oggetto - Coordinate copulative con <i>e</i>: <i>Alzati e accendi la luce!</i> 	

MODELLO PER COMPILARE LE GRIGLIE DI PROGRAMMAZIONE

Proposta 2

AREA TEMATICA:

SAPER FARE CON LA LINGUA	
Funzioni	Atti linguistici
Funzione personale	
Funzione interpersonale	
Funzione regolativo-strumentale	
Funzione referenziale	
Funzione poetico-immaginativa	
Funzione metalinguistica	

SAPER LA LINGUA			
Fonologia/ortografia	Morfo-sintassi	Lessico	Testualità

ESEMPIO DI GRIGLIA DI PROGRAMMAZIONE COMPILATA¹²

AREA TEMATICA: acquisti

SAPER FARE CON LA LINGUA	
Funzioni	Atti linguistici
Funzione personale	Esprimere gusti e opinioni su un capo d'abbigliamento
Funzione interpersonale	Proporre di fare qualcosa insieme
Funzione regolativo-strumentale	Dare consigli su un capo d'abbigliamento
Funzione referenziale	Scegliere un indumento e indicarlo con precisione Richiedere e comprendere il prezzo di un capo d'abbigliamento
Funzione poetico-immaginativa	
Funzione metalinguistica	

SAPERE LA LINGUA			
Fonologia/ortografia	Morfo-sintassi	Lessico	Testualità
<ul style="list-style-type: none"> /tc/ /dj/ ortografia: CI-CE-CIA-CIO-CIU/GI-GE-GIA-GIO-GIU 	<ul style="list-style-type: none"> Indicativo presente del verbo servile <i>volere</i> Aggettivi dimostrativi singolari e plurali in funzione pronominale (<i>questo/quello, questa/quella, questi/quelli, queste/quelle</i>) Forme interrogative e affermative: "Quale maglia vuoi?" "Quella rossa." "Quanto costa/costano?" "Costa/costano venticinque euro." 	Numeri cardinali da 20 a 100 preferire, volere	Dialogo Testo regolativo

¹² Tratto da M. Arici e P. Maniotti, *La scuola dei colori*, in corso di stampa.

La tabella costituisce parte di un percorso proposto, per cui ciò che non vi compare è già stato introdotto nelle tabelle precedenti o previsto nelle seguenti.

Realizzare gli interventi

Quanto affermato a proposito dell'importanza di un'attenta e flessibile programmazione, può essere ottenuto puntando sul **laboratorio** come modalità da sfruttare per dare uno spazio strutturato alle nostre attività con gli allievi stranieri → il laboratorio è un luogo che può essere molto strategico, anche per istituzionalizzare il nostro intervento con tali allievi



normalmente pensiamo il laboratorio come momento in cui l'insegnante che ha ore aggiuntive o è in compresenza, estrapola un gruppetto di allievi dalla classe e svolge con loro attività di recupero → riflettendo però a fondo su come favorire un effettivo recupero e sviluppo delle potenzialità degli allievi, ci si rende conto che interventi estemporanei e saltuari non costituiscono una modalità efficace



risulta al contrario molto produttivo ed efficace predisporre momenti e spazi permanenti e strutturati nei quali si lavora per gruppi:

- all'interno della classe
- a classi aperte, costituendo gruppi formati da allievi di diverse classi



il tutto deve essere però realizzato in forma strutturata e progettato a monte con cura, per arrivare ad un'organizzazione efficace della struttura scolastica in cui:

- si realizzano i laboratori in modo che siano permanenti o di durata determinata, in base agli obiettivi stabiliti
- si stabiliscono tempi e modalità per mantenere saldo il rapporto tra laboratorio e vita di classe → tra insegnanti di laboratorio e insegnanti di classe
- ci si può avvalere, qualora lo si ritenga utile, di risorse aggiuntive, specialistiche, opportunamente scelte.

Il laboratorio come modalità di lavoro istituzionalizzata è un elemento sostanziale che può rappresentare un'occasione per uscire finalmente dall'ottica di interventi in emergenza e giungere ad una modalità di accoglienza programmata



l'idea è quella di avere un Progetto d'Istituto, all'interno del quale l'ipotetico nuovo arrivo abbia già una collocazione ↔ spesso, invece, non esiste, oppure non è condiviso o applicato, un vero e proprio progetto d'accoglienza → l'allievo straniero arriva e, a seconda dei fondi e delle risorse disponibili, gli si fa fare qualcosa, in maniera spesso piuttosto casuale e improvvisata.

Nei documenti della Riforma della Scuola si afferma che i laboratori possono essere intesi come:

1. un luogo fisico (il laboratorio di informatica, quello di pittura,...)
2. una modalità organizzativa del sistema → la classe che in determinati momenti si smembra e si organizza per laboratori
3. una modalità di conduzione della classe → vuol dire che lavoriamo con la classe come laboratorio, utilizzando tecniche come il **cooperative learning** ⇒ tali indicazioni metodologiche implicano il lasciar perdere la lezione frontale e l'affrontare le diverse competenze presenti nella classe attraverso strategie di lavoro che consentano ad ognuno di:
 - lavorare al proprio livello
 - usufruire delle competenze dei compagni.

Lavorare in gruppo

Lo spazio normale di acquisizione della lingua per gli allievi stranieri deve rimanere comunque **la classe** → è in essa che l'allievo trascorre la maggior parte del suo tempo scuola, anche in una fase in cui la sua competenza linguistica è bassa ⇨ è importante quindi che anche in questo luogo ci sia l'occasione di esercitare e sviluppare conoscenze linguistiche



a tal fine si possono usare diversi strumenti, ma se tutto questo non si inserisce in una diversa organizzazione del lavoro di classe, non è possibile reggere → non possiamo pensare, in situazione di lezione frontale, di dare input linguistici significativi e diversificati per sei-sette livelli diversi di lingua



la metodologia della lezione frontale è destinata a fallire perché:

- l'insegnante, che spesso è solo in classe, ha di fronte una pluralità di allievi con bisogni specifici che richiedono interventi diversificati → la frontalità non consente di attuarli ⇨ pone gli allievi e l'insegnante stesso in situazione di disagio e frustrazione
- l'insegnante che, nonostante tutto, la mette in atto ⇨ fa lezione senza tenere conto dei problemi di comprensione e dei bisogni linguistici dei vari allievi (non soltanto di quelli stranieri)



sia per motivi di sopravvivenza degli insegnanti, sia per il diritto a capire e a imparare degli allievi, la soluzione non può essere solo utilizzare materiale ad hoc o mettere in atto interventi mirati



è necessario attuare una metodologia che consenta di dare degli input diversificati e di lavorare ognuno secondo le proprie possibilità.

Organizzazione cooperativa della classe → richiede a monte una preparazione molto consistente:

- la lezione cooperativa deve essere strutturata nella testa dell'insegnante nei minimi particolari
- è necessario produrre o reperire materiali organizzati e diversificati che consentano di lavorare in gruppo



uno dei principi di fondo dell'apprendimento cooperativo è che si devono creare all'interno del gruppo le condizioni per cui si mettono in comune le diverse competenze e acquisizioni e in questo processo ognuno è attivato in prima persona → se un solo allievo si tira indietro, la consegna non può essere eseguita ⇨ si crea così l'interdipendenza positiva



l'interdipendenza positiva dà la possibilità a tutti gli allievi di essere protagonisti nella costruzione del sapere del gruppo → ci sono diverse strategie utili per realizzare tutto questo:

- lavoro a coppie → nell'ambito della coppia però un allievo fa un lavoro e uno ne fa un altro, poi c'è uno scambio di informazioni sui due materiali diversamente elaborati e la creazione di un prodotto finale
- attribuzione di ruoli → fare in modo che ognuno diventi almeno una volta segretario oppure portavoce del lavoro di gruppo → l'allievo è costretto, in una prima fase, a prestare un'attenzione almeno di tipo ricettivo e, in una seconda fase, ad essere attivo, ma in modo adeguato al suo livello



il lavoro cooperativo, correttamente inteso e impostato, è **funzionale a tutti gli allievi**: a chi presenta particolari bisogni, a chi non ha particolari difficoltà, e pure a chi durante le lezioni frontali eccelle → quanto meno perché insegna a lavorare e colla-

borare con gli altri, a considerare e comprendere il punto di vista altrui e a costruire relazioni positive all'interno della classe.

Dal punto di vista più strettamente linguistico inoltre:

- passa molta più lingua facendo lavorare/giocare in gruppo che non attraverso una nostra formalizzazione di frasi che vogliamo far ripetere e imparare → lavorare in gruppo moltiplica le occasioni per ricevere e produrre lingua ↔ se invece è l'insegnante che chiede uno a uno, le occasioni si riducono
- è importante offrire occasioni di produzione e ricezione moltiplicata (anche se a volte in situazione non controllata) cercando, in presenza di allievi di lingue diverse, di mescolare le lingue → perché le difficoltà che può avere un allievo non sono normalmente le difficoltà che può avere il compagno di lingua diversa ⇨ diamo una possibilità maggiore di correzione reciproca
- quando gli allievi lavorano a coppie o in gruppetti, si crea una situazione di brusio molto importante per consentire ad ognuno di parlare tranquillamente senza paura di essere giudicato dall'intera classe o dall'insegnante ⇨ si abbassa il filtro affettivo, contrariamente a quando ci si trova soli di fronte a tutti
- le occasioni che i ragazzi hanno per lavorare insieme in gruppo sono occasioni per chiarire concetti che non sono stati veicolati in modo sufficientemente chiaro per tutti dall'insegnante



dobbiamo liberarci dall'idea che solo noi insegnanti possiamo spiegare le cose → l'allievo che ha capito può essere in grado di riformulare in maniera efficace al compagno ciò che questi non ha compreso.

Teniamo infine presente che se ci mettiamo a fare lavoro cooperativo solo quando e perché arriva l'allievo straniero, tutto questo non può funzionare → per attuare l'apprendimento cooperativo è imprescindibile lo sviluppo delle competenze sociali:

- ascoltare e farsi ascoltare
- spostarsi senza fare eccessivo rumore
- chiedere e dare informazioni
- mediare i conflitti
- trovare una soluzione
- ...



il metodo dell'apprendimento cooperativo si basa prima di tutto sulla progettazione di una serie di attività e di giochi che, introdotti progressivamente nel percorso di classe e utilizzati costantemente, formano negli allievi le abilità indispensabili per lavorare in gruppo in modo cooperativo.



In conclusione,
la complessità delle problematiche legate all'insegnamento dell'italiano L2
è enorme → come si è visto, si aprono diverse questioni a vari livelli



la soluzione chiave sembra davvero essere il
cambiare modo di fare scuola

Cenni sui materiali

Non ci sono in circolazione molti materiali per insegnare l'italiano ai bambini e ai ragazzi stranieri:

- esistono molti testi per l'insegnamento dell'italiano all'estero, pensati dunque per altri contesti e per veicolare una LS (lingua straniera) → presentano contenuti e modalità che sono, ovviamente, diversi da quelli necessari nell'insegnamento dell'italiano L2
- ci sono materiali creati per l'insegnamento ad adulti → spesso questi testi vengono riciclati per gli allievi delle scuole secondarie (specialmente per allievi quindicenni o sedicenni che sono ormai adulti) poiché non c'è niente di specifico nell'editoria per allievi di età superiore ai tredici, quattordici anni ⇒ si verifica dunque un uso verso il basso di materiale pensato originariamente per adulti



gli insegnanti si trovano di conseguenza costretti a proporre agli allievi fotocopie ricavate da testi diversi, per poter fornire materiale scritto realmente rispondente ai bisogni dell'apprendente → la creatività e il lavoro di ricerca degli insegnanti sopprimono quindi alla carenza dell'editoria specialistica



teniamo presente però che un testo vero, con immagini e colori, è di gran lunga più stimolante e gratificante di fotocopie di vario genere in bianco e nero ⇒ ogni discorso sui possibili materiali va fatto tenendo presente che offrire agli allievi stranieri un testo di italiano L2 che sia per loro accessibile (spesso, al contrario, sono alle prese con testi assolutamente incomprensibili) e piacevole, è un modo per **dare il senso della dignità del loro lavoro.**

BIBLIOGRAFIA

- Balboni P.E.** (1994), *Didattica dell'italiano a stranieri*, I Libri dell'Arco, Bonacci editore, Roma
- Balboni P.E.** (2002), *Le sfide di Babele*, UTET, Torino
- Balboni P.E.** (a cura di) (2000), *ALLAS. Approccio alla Lingua Italiana per Allievi Stranieri*, Theorema Libri, Torino
- Bettoni C.** (1993-1995), *Bambini migranti e apprendimento dell'italiano L2*, COSV-CEE
- Ciliberti A.** (1994), *Manuale di glottodidattica*, La Nuova Italia, Firenze
- Ellero P., Favaro G., Mastromarco A., Pallotti G. e Russomando P.** (1999), *Imparare l'italiano, imparare in italiano*, Centro Come, Guerrini e associati, Milano
- Favaro G.** (2002), *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, La nuova Italia, Milano
- Pallotti G.** (1998), *La seconda lingua*, Bompiani, Milano

Indice

Introduzione	3
La situazione degli allievi stranieri neo-arrivati	
Alcune considerazioni di fondo	4
La situazione degli allievi stranieri neo-arrivati	
Cos'è fondamentale conoscere	8
Universo lingua. Attenzioni necessarie	16
Conoscere una lingua	25
Strutturare la lezione di lingua	41
Programmare gli interventi	44
Realizzare gli interventi	52
Lavorare in gruppo	54
Cenni sui materiali	58

