Collana: "Fare sistema in Regione Emilia-Romagna" - n. 4

La pubblicazione propone contributi di carattere scientifico e didattico relativi al Progetto regionale "Lingue e Culture", promosso da Ufficio Scolastico Regionale per l'E-R, ANSAS ex IRRE E-R e Regione Emilia-Romagna.

Ne risulta un quadro articolato, aggiornato e vivace che, a partire dalla realizzazione di corsi di formazione per docenti di scuola primaria e secondaria di I e II grado, incentrati sull'interlingua, propone modelli innovativi di approccio alla didattica dell'Italiano Lingua due.

Il volume si rivolge agli insegnanti delle scuole di ogni ordine e grado, che operano ormai in classi plurilingue. Costituisce inoltre uno strumento di studio nei percorsi di formazione iniziale dei docenti nelle facoltà universitarie.

Il quaderno documenta buone pratiche emerse nell'ambito di un progetto unitario e originale, che può essere considerato 'pilota', in relazione all'apprendimento delle lingue nel nostro Paese.

Progetto regionale "Lingue e Culture"

Comitato tecnico scientifico: Giulia Antonelli, Cristina Bertelli, Marialuce Bongiovanni, Giancarlo Cerini, Mauro Cervellati, Laura Gianferrari, Nicoletta Molinaro, Benedetta Toni, Stefano Versari.
Coordinamento scientifico: Benedetta Toni

Coordinamento redazionale, editing: Maria Teresa Bertani

Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca
Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna

Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica
nucleo ex IRRE Emilia-Romagna

Assessorato Scuola,
Formazione Professionale, Università e Ricerca, Lavoro

ISBN: 978-88-86100-74-8

4

a cura di BENEDETTA TONI

Emilia-Romagna - Italiano Lingua Due

USR E-R • ANSAS EX IRRE E-R • REGIONE EMILIA-ROMAGNA

ITALIANO LINGUA DUE

Riflessioni ed esperienze sulla glottodidattica e l'interlingua nelle scuole dell'Emilia-Romagna

a cura di
BENEDETTA TONI

tecnodid EDITRICE

USR E-R • ANSAS EX IRRE E-R • REGIONE EMILIA-ROMAGNA

ITALIANO LINGUA DUE

Riflessioni ed esperienze sulla glottodidattica e l'interlingua nelle scuole dell'Emilia-Romagna

a cura di
BENEDETTA TONI

tecnodid EDITRICE

Collana "Fare sistema in Regione Emilia-Romagna" • 4

Quaderno n. 4, novembre 2010

Il volume è stato realizzato nell'ambito del partenariato tra Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, Agenzia per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica - nucleo regionale ex-IRRE Emilia-Romagna e Assessorato Scuola, Formazione professionale, Università e Ricerca, Lavoro della Regione Emilia-Romagna.

Progetto regionale "Lingue e Culture"
Comitato tecnico scientifico: Giulia Antonelli, Cristina Bertelli, Marialuce Bongiovanni, Giancarlo Cerini, Mauro Cervellati, Laura Gianferrari, Nicoletta Molinaro, Benedetta Toni, Stefano Versari.
Coordinamento scientifico di Benedetta Toni

Volume a cura di Benedetta Toni
Coordinamento redazionale, editing di Maria Teresa Bertani

Intesa tra l'Assessorato Scuola, Formazione professionale, Università, Lavoro, Pari opportunità - Regione Emilia-Romagna, la Direzione generale dell'Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna, l'Agenzia per lo sviluppo dell'autonomia scolastica - nucleo regionale ex-IRRE E-R, sottoscritta il 30 ottobre 2008.
Delibere Giunta regionale n. 158 - 16 febbraio 2009 e n. 328 - 8 febbraio 2010

Per informazioni:
ANSAS ex-IRRE E-R - Maria Teresa Bertani - *tuttilibri.bertani@gmail.com*

Un ringraziamento speciale allo staff amministrativo degli enti promotori, in particolare a Daniela Nasci (ANSAS nucleo ex IRRE E-R).

Codice ISBN: 978-88-86100-74-8

© TECNODID Editrice S.r.l. - Piazza Carlo III, 42 - 80137 Napoli – tel. 081.441922 fax 081.210893

Indice

Presentazione 5
Patrizio Bianchi, Stefania Fuscagni, Marcello Limina

Introduzione..... 7
Giulia Antonelli, Giancarlo Cerini, Mauro Cervellati, Benedetta Toni

Parte I - Formazione sull'interlingua in Italiano lingua due

Formazione e ricerca-azione sull'interlingua in Italiano L2 11
Benedetta Toni

Intercultura: Italiano L2 o interlingua? 23
Giancarlo Cerini

Apprendere e insegnare Italiano lingua 2 29
Paolo E. Balboni, Barbara D'Annunzio

Lingua adottiva, lingua seconda. Italiano L2 nella classe multiculturale..... 38
Graziella Favaro

Ricerche sull'interlingua 53
Cecilia Andorno

Parte II - Sperimentazione e ricaduta didattica dell'interlingua

Far emergere le competenze attraverso l'analisi dell'interlingua 67
Raffaella Valgimigli, Lorena Pirani

La didattica per compiti 72
Chiara Curci, Antonella Ferrari, Tiziana Munari

Task narrativi per sviluppare interlingua 80
Michela Minelli

Interlingua in classe 88
Antonella Munetti, Monica Righini

Gli strumenti per il docente 100
Roberta Gulieri, Rita Parenti

Analisi di un'esperienza di sperimentazione sull'interlingua e implicazioni glottodidattiche 109
Viviana Romanori

Il dossier dell'apprendente di Italiano L2 115
Maria Di Ciaula, Irene Basile

Ricerca-azione: dall'analisi dell'interlingua alla didattica in classe 134
Raffaella Valgimigli, Valeria Arfelli, Barbara Bagattini, Graziella Costa, Beatrice Lassi, Flavia Trasente, Ivan Tuzzolino, Rossella Villa

Presentazione

Patrizio Bianchi, Stefania Fuscagni**, Marcello Limina****

**Assessore Scuola, Formazione professionale, Università e Ricerca, Lavoro - Regione Emilia-Romagna*
***Commissario straordinario ANSAS - Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica*
****Direttore Generale Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna*

In questi ultimi anni la Regione Emilia-Romagna, l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna e l'Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica - nucleo ex IRRE E-R hanno promosso una stagione di partenariato istituzionale, finalizzato ad attivare una regia condivisa per la realizzazione di molteplici attività formative e di ricerca a partire dalle lingue, dalla musica, dalle scienze e dalla tecnologia.

La collaborazione è tesa a favorire la valorizzazione delle migliori pratiche esistenti in un territorio già ricco di esperienze positive e a ottimizzare le risorse messe a disposizione dalle diverse istituzioni.

La strategia è quella di non duplicare singoli interventi, ma di condividere e sperimentare modelli didattici innovativi per migliorare i livelli di apprendimento degli allievi, valorizzare discipline e linguaggi spesso sottovalutati, curare la formazione di docenti, anche tramite lo strumento della ricerca-azione. Una particolare attenzione è stata destinata al tema delle competenze linguistiche con il progetto "Lingue e Culture".

La partecipazione, assai diffusa, al progetto sperimentale ha stimolato le autonomie scolastiche a trovare soluzioni diverse dalla tradizionale metodologia frontale, favorendo una diversa organizzazione del lavoro e strategie didattiche che restituissero *alle lingue comunitarie* il significato di veicolo comunicativo e culturale, la valenza espressiva nelle relazioni fra giovani e adulti, il valore sociale nelle attività all'interno e all'esterno della scuola.

L'elemento unificante e originale del progetto, al di là delle diverse azioni realizzate, è costituito dalla riconoscibilità – da parte di tutti i soggetti del territorio interessati ai vari ambiti – di una *governance* unitaria che favorisce la nascita di esperienze e iniziative che valorizzano l'apporto di ciascuno collocandolo in uno scenario comune e catalizza ulteriori risorse finanziarie per la crescita di nuove iniziative.

Si è in tal modo realizzato un laboratorio diffuso di esperienze e relazioni tra soggetti diversi che si riconoscono in una comune finalità: avvicinare i giovani ad aree di sapere che sono spesso avvertite distanti e astratte (come le scienze e le tecnologie), appartenenti alla sfera delle emozioni e pratiche individuali e private (come la musica), banali o difficili strumenti di mera comunicazione (come le lingue).

A questo ultimo tema è dedicato in modo specifico il presente testo che documenta azioni di ricerca formative legate al progetto "Lingue e Culture".

Introduzione

IL PROGETTO REGIONALE LINGUE E CULTURE

Giulia Antonelli, Giancarlo Cerini*, Mauro Cervellati*, Benedetta Toni**

** Componenti del Comitato Tecnico Scientifico del Progetto regionale "Lingue e Culture"*

Questa pubblicazione monografica presenta una significativa documentazione del Progetto "Lingue e Culture" (2008-2010) che, a partire dal partenariato fra Regione Emilia-Romagna, Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna e Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica - nucleo ex IRRE E-R, ha visto un'efficace diffusione di attività di ricerca e formazione su un tema di rilevante interesse, quale è la padronanza di competenze linguistiche e comunicative negli studenti della nostra regione. Il miglioramento della formazione linguistica rappresenta uno dei cinque obiettivi strategici che l'Europa si pone, in vista di ET 2020 (*Education and Training 2020*), in uno scenario sempre più caratterizzato dal confronto tra culture, dagli scambi economici, dall'innovazione tecnologica. L'investimento a favore della conoscenza delle lingue (la lingua materna, le lingue 'comunitarie') è un sicuro indicatore di qualità per la formazione dei nostri ragazzi, per confermare in loro senso di appartenenza e identità culturale, da proiettare però in una dimensione più ampia.

Inoltre, il progetto si è snodato verso alcune direzioni di lavoro (l'Italiano lingua 2, le competenze linguistiche trasversali, il curricolo verticale di inglese, la certificazione e la valutazione) che hanno cercato di coniugare l'attenzione verso alcune emergenze di questi ultimi anni (come la presenza di allievi non italofoni) con l'esigenza di perseguire l'eccellenza nella formazione linguistica, anche attraverso l'attivazione di gruppi di ricerca.

Ne è uscita confermata la vocazione tipica della nostra regione, con la sua grande capacità di curare l'inclusione anche dei più deboli, attraverso risposte di qualità a beneficio di tutti gli allievi. Questo è il caso anche del progetto "Lingue e Culture", in cui l'uso del plurale vuole segnalare il carattere plurilingue degli ambienti di apprendimento oggi presente nelle nostre scuole.

Dal monitoraggio sulle diverse iniziative risulta che hanno partecipato al progetto 180 scuole in cui sono state individuate buone pratiche, mentre 1100 docenti hanno preso parte alla formazione, oltre ai dirigenti scolastici e al personale amministrativo delle istituzioni interessate.

L'ampia partecipazione alla ricerca e la massiccia adesione alle attività formative testimoniano il bisogno dei docenti di incrementare sia le proprie competenze linguistiche, sia l'utilizzo delle nuove tecnologie, anche per la realizzazione di materiali spendibili nella didattica quotidiana.

La supervisione scientifica, attraverso gli incontri e i seminari istituzionali, i questionari, i report, la stessa documentazione dei corsi e degli elaborati dei corsisti integra l'osservazione esterna con quella interna, favorendo l'autoanalisi e diventando strumento di crescita personale e di sviluppo professionale per tutti i soggetti coinvolti, in particolare per i docenti formati.

Il Progetto "Lingue e Culture" vede dunque la regione Emilia-Romagna riproporre la sua capacità consolidata di *fare sistema* intorno alle scuole e sviluppare una nuova proposta aperta a sviluppi futuri. Anche il coinvolgimento di enti e istituzioni presenti e operanti sul territorio è stato proficuo, in quanto ha permesso di usufruire di supporti logistici e di servizi comuni. L'azione è stata basata sulla condivisione delle scelte e sulla collaborazione di tutti, per cui le attività pianificate sono state portate a termine rispettando i tempi.

Appare conseguito l'obiettivo di un programma centrato sulla trasversalità delle nuove tecnologie, considerate non solo come oggetto di apprendimento, bensì come strumento di diffusione del progetto stesso e di elaborazione dei prodotti didattici. Altro fattore di innovazione apprezzato è quello della focalizzazione sulle lingue come strumento trasversale al fine della costruzione delle competenze e non solo come oggetto disciplinare.

Il panorama dei contributi presentati illustra l'idea delle lingue come veicolo di apprendimento di culture diverse, evidenziato da percorsi didattici volti all'educazione linguistica in senso olistico, anche in linea con il "Piano nazionale Poseidon" del MIUR, di cui si presentano testimonianze ed esiti in Emilia-Romagna.

Questa pubblicazione propone una riflessione concreta e comune centrata sugli insegnanti, coinvolti anche nella realizzazione di strumenti di valutazione e autovalutazione, con riferimento a una dimensione europea e interculturale dell'educazione. In definitiva presenta e conferma l'immagine professionale dei docenti *riflessivi,* che sanno sperimentare e crescere culturalmente a partire dalle proprie pratiche professionali quotidiane.

A loro va il sentito ringraziamento dei membri del Comitato tecnico scientifico del progetto.

Parte I

Formazione sull'interlingua in Italiano lingua due

FORMAZIONE E RICERCA-AZIONE SULL'INTERLINGUA IN ITALIANO L2

Benedetta Toni

Ricercatrice ANSAS ex-IRRE Emilia-Romagna, coordinatrice scientifica del progetto

Il progetto di formazione e ricerca

Il progetto regionale "Lingue e Culture", avviato con la stipula dell'intesa interistituzionale del 30 ottobre 2008 fra Assessorato Istruzione e Formazione della Regione Emilia-Romagna, Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica e Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, aveva fra gli obiettivi primari la formazione, la ricerca e la sperimentazione di modelli 'innovativi' e 'sperimentali' di alfabetizzazione sull'Italiano lingua due nelle scuole di ogni ordine e grado.

Nelle riunioni del Comitato tecnico scientifico, a seguito della costituzione di un gruppo di ricerca regionale sull'Italiano lingua due[1], operante presso ANSAS ex-IRRE E-R, si decise di tematizzare la formazione e la ricerca azione su temi specifici: interlingua, connessioni fra interlingua e glottodidattica, osservazione e valutazione di processi di acquisizione della lingua in alunni non italofoni, costruzione di percorsi in verticale sull'italiano lingua due. L'intento era quello di sostenere la pratica didattica quotidiana dei docenti della nostra regione nell'integrazione culturale e linguistica dei nostri alunni, fornendo loro strumenti scientifici da testare, rielaborare, sperimentare, verificare.

Per poter realizzare il progetto si sono messe in campo risorse finanziarie, ma anche umane con profili variegati e si è ritenuto opportuno confrontarsi con diverse istituzioni: gli enti promotori, la scuola, l'università, i centri interculturali con competenze di formazione e ricerca sull'Italiano lingua due (sia *ItalBase* sia *ItalStudio*).

In particolare, oltre alla costituzione del *gruppo di ricerca regionale* composto da docenti che avevano già partecipato a progetti di formazione ministeriale sull'italiano lingua due, sono stati costituiti presso ANSAS ex-IRRE E-R un *nucleo tecnico scientifico*[2] formato da formatori specializzati su questi temi che facevano capo a università della

[1] I componenti del gruppo di ricerca di Italiano lingua due sono: Valentina Asioli, Simonetta Baffoni, Maria Giuseppina Bo, Loredana Cardillo, Giuliana Casacci, Chiara Curci, Antonella Ferrari, Antonella Gaudenzi, Maria Chiara Giovannini, Roberta Gulieri, Rita Lugaresi, Michela Minelli, Tiziana Munari, Antonella Munetti, Anna Pallanca, Rita Parenti, Lorena Pirani, Monica Righini, Viviana Romanori, Daniela Salami, Nadia Valentini, Raffaella Valgimigli, Donatella Vignola.

[2] I componenti del nucleo tecnico scientifico sono: Sabrina Ardizzoni, Giovanna Brondino, Barbara D'Annunzio, Lucia Di Lucca, Stefania Ferrari, Giovanna Gaiani, Rita Lugaresi, Marco Mezzadri, Fernanda Minuz, Antonella Munetti, Gabriele Pallotti, Rosa Pugliese, Daniela Salami.

regione (Bologna, Reggio Emilia e Parma) o che avevano esperienze attinenti in enti di alta formazione, e *gruppi di lavoro provinciali*[3], operanti presso i Centri risorse territoriali per le lingue comunitarie, costituiti per analizzare e riflettere su buone pratiche di italiano lingua due e sulla didattica plurilingue.

Il sillabo comune e il metodo di lavoro

Riguardo alla formazione di Italiano lingua due, si è cercato di intercettare un bisogno dei docenti di italiano lingua due di approfondire l'*interlingua* intesa come "*sistema linguistico vero e proprio, con le sue regole e la sua logica, parlato da chi sta apprendendo una seconda lingua*"[4]. Questa concezione avvalora l'ipotesi che la *didattica acquisizionale,* che studia la relazione tra ciò che viene insegnato e ciò che viene appreso, attraverso il metodo sperimentale, è una disciplina di studio utile anche per i docenti di italiano lingua due, che acquisiscono competenze professionali specialistiche per insegnare meglio l'italiano come lingua straniera: *competenza sulla lingua* che si insegna, *competenza metacognitiva e metalinguistica sui processi di apprendimento*, *competenza diagnostica sull'interlingua, competenza linguistica* per ri-programmare con interventi individualizzati a seconda del discente. La didattica acquisizionale si riferisce alla *glottodidattica* e alla *linguistica acquisizionale.*

---

[3] I componenti dei gruppi di lavoro provinciali sono:

- *Gruppo di Bologna:* Maria Amigoni, Valentina Asioli, Luigi Bosi, Patrizia Calanchini Monti, Chiara Ferdori, Rosa Mongelli, Paola Nannetti, Elena Pezzi, Ivana Prete, Cinzia Quirini, Miriam Traversi, Leandro Venturi;
- *Gruppo di Ferrara:* Gianni Corazza, Paola De Matteis, Antonella Di Pascale, Giacinta Fogli, Francesco Genovesi, Rita Montanari, Lorena Pirani, Licia Piva;
- *Gruppo di Forlì-Cesena:* Jaime Amaducci, Raffaella Benini, Susana Crisostomo Gaspar, Anna Fabbri, Maria Chiara Giovannini, Viviana Neri, Marco Ruscelli, Silva Severi, Pier Vincenzo Zoli;
- *Gruppo di Modena:* Chiara Brescianini, Giuliana Casacci, Christine Cavallari, Beatrice Iori, Attilia Lavagno, Monica Lavini, Maria Cristina Mignatti, Tiziana Munari, Beatrice Pellati, Maria Cristina Rizzo, Mariacristina Sandonà, Francesco Totaro;
- *Gruppo di Parma:* Lucia Araldi, Donatella Bergamaschi, Paola Bernazzoli, Camilla Carra, Maurizio Dossena, Antonella Munetti, Stefano Pantaleoni, Federica Piedimonte, Daniela Salami;
- *Gruppo di Piacenza:* Adele Anselmi, Fabrizio Buzzetti, Maria Angela Ceruti, Rino Curtoni, Patrizia Datilini, Anna Pallanca, Rita Parenti, Giancarlo Sacchi, Vittoria Volterrani, Mariuccia Zavattoni;
- *Gruppo di Ravenna:* Elena Assirelli, Ilena Drei, Chiara Ferronato, Daniela Geminiani, Carmelina Giannotti, Paola Liverani, Rita Lugaresi, Nadia Valgimigli, Raffaella Valgimigli;
- *Gruppo di Reggio Emilia:* Silvia Algeri, Maria Giuseppina Bo, Maurizio Bocedi, Giovanni Battista Diciocia, Alma Fantuzzi, Roberto Ferrari, Ave Margini, Paola Nizzoli, Elena Pratissoli, Monica Righini, Daniela Salati;
- *Gruppo di Rimini:* Valentina Biguzzi, Carla Alberta Corzani, Francesca Diambrini, Enrica Morolli, Alice Ortolani, Graziella Pagliarini, Maria Iole Pelliccioni, Maria Silvia Spighi, Nadia Valentini.

[4] Citazione in G. Pallotti, *Interlingua e analisi degli errori*, MIUR-ANSAS: Piattaforma di formazione Poseidon, 2005.

La linguistica acquisizionale si basa sull'analisi dell'interlingua.[5] Si rivaluta così il concetto di errore: "Alcuni errori segnalano che l'apprendente sta formulando ipotesi interessanti ed evolutivamente efficaci sulla L2"[6]. Di conseguenza la competenza del docente di osservare e analizzare l'interlingua diviene fondamentale per cercare di capire, anche attraverso gli errori, "i processi cognitivi di produzione di una seconda lingua"[7]. Per procedere dunque all'elaborazione di un *sillabo* comune si è pensato di seguire alcune fasi di un processo:

1) capire lo sviluppo dell'interlingua: teorie funzionaliste in linguistica, teorie psicolinguistiche su apprendimento L2, sequenze di apprendimento;
2) analizzare l'interlingua: utilizzare uno schema con le aree di descrizione, fornire esempi di varietà iniziali, intermedie e avanzate, di valutazione diagnostica e/o formativa;
3) prendere in considerazione il concetto di errore: inizialmente poco produttivo, in seguito, serve a identificare le strategie degli apprendenti e le aree su cui può essere utile un intervento didattico;
4) adottare una didattica basata sull'interlingua: rispettare processi naturali di apprendimento, didattica basata su una continua valutazione formativa (analisi IL), poca metalinguistica, funzionale, orientata all'uso delle strutture linguistiche[8].

I contenuti riguardanti il sillabo sono stati successivamente riadattati anche a seguito del Convegno regionale "Italiano lingua 2: lingua e cultura fra formazione, ricerca e documentazione" svoltosi a Bologna (Teatro Auditorium Manzoni) il 22 aprile 2008, con interventi sulla didattica interculturale, la linguistica acquisizionale e la glottodidattica e testimonianze dei Centri interculturali della regione (Memo di Modena, CD-Lei di Bologna, Comune di Reggio Emilia e Centro Pedagogico di Rimini).

Infine i formatori dei corsi di formazione hanno elaborato dettagliati *programmi* per l'attuazione degli scopi prefissi. Sono stati realizzati *19 corsi-laboratorio* collocati nei centri di didattica L2, nei centri per l'integrazione culturale (enti locali), nelle scuole polo sull'intercultura e nei CRT con moduli formativi di 20 ore (15 di lezione e 5 di studio) di approfondimento su interlingua, analisi dell'errore, metodologie di correzione, metodologie di insegnamento nel curricolo verticale di L2.

---

[5] Riguardo alle definizioni e agli approfondimenti sulla didattica acquisizionale si consiglia di riferirsi a E. Nuzzo, S. Rastelli, *Didattica acquisizionale e cortesia linguistica in italiano L2*, in *Cuadernos de Filología Italiana*, n. 16, 2009.

[6] Citazione in G. Pallotti, *Interlingua e analisi degli errori*, MIUR-ANSAS: Piattaforma di formazione Poseidon, 2005.

[7] Citazione in G. Pallotti, *Interlingua e analisi degli errori,* MIUR-ANSAS: Piattaforma di formazione Poseidon, 2005.

[8] Sillabo a cura di G. Pallotti (aprile 2009).

Si è deciso di operare seguendo un *format comune*:

a) osservare i percorsi di apprendimento linguistico (diversi livelli di sviluppo e diverse modalità);

b) produzione guidata di materiali per la didattica.

Si sono ipotizzate le seguenti *esercitazioni* da sperimentare a seconda del livello dei discenti: analisi dell'interlingua - task narrativo; analisi di campioni di interlingua in attività disciplinari; laboratorio sulle varietà elementare, intermedia e avanzata di interlingua (supporto DVD); laboratorio sul task comunicativo 'Scopri le differenze'; esercitazione sui task comunicativi per l'elicitazione dell'interlingua: raccolta di campioni e condivisione; laboratorio di progettazione di un intervento didattico; creazione di percorsi didattici a partire da errori analizzati nelle produzioni scritte e orali visionate nei precedenti incontri[9].

Tabella 1 - Prospetto dei corsi: sede e numero partecipanti

Provincia	*Sede amministrativa*	*Sede didattica*	*N. corsisti*	*N. iscritti*
Bologna	ANSAS ex-IRRE E-R	ANSAS ex-IRRE E-R	26	116
Bologna	ANSAS ex-IRRE E-R	CD-Lei	16	
Bologna	D.D. XIII Circolo	D.D. XIII Circolo	19	
Bologna	I.C. 11	I.C. 11	21	
Ferrara	IX Circolo "Don Milani"	IX Circolo "Don Milani"	30	38
Forlì-Cesena	CRT - S.M. "A. Frank" - Cesena	CRT - S.M. "A. Frank" - Cesena	21	52
Forlì-Cesena	Liceo classico "Morgagni" - Forlì	Liceo classico "Morgagni" - Forlì	29	
Modena	D.D. IX Circolo.	D.D. IX Circolo	27	68
Modena	D.D. IX Circolo	MEMO Modena	31	
Parma	I.T.C. "Bodoni"	I.T.C. "Bodoni"	51	67
Parma	I.T.C. "Bodoni"	I.T.C. "Bodoni"		
Piacenza	CTP-CRT - D.D. III Circolo	CTP-CRT - D.D. III Circolo	38	97
Piacenza	I.C. Castel San Giovanni	I.C. Castel San Giovanni	7	
Piacenza	CTP - S.M. "Calvino"	CTP - S.M. "Calvino"	40	
Ravenna	I.C. "Europa" - Faenza	I.C. "Europa" - Faenza	31	27
Reggio Emilia	CRT- I.T.C. "Scaruffi Levi Città del Tricolore"	CRT - I.T.C. "Scaruffi Levi Città del Tricolore"	30	102
Reggio Emilia	CRT - I.C. "Galilei"	CRT - I.C. "Galilei"	30	
Reggio Emilia	I.C. di Luzzara	I.C. di Luzzara	39	
Rimini	S.M. "Panzini-Borgese"	Centro Pedagogico Rimini	21	35
		Totale	*507*	*602*

[9] In tutti i corsi si è fatto riferimento al materiale: G. Pallotti e AIPI, *Imparare e insegnare l'italiano come seconda lingua,* Bonacci, Roma, 2005 (DVD + libro).

Buone pratiche di Italiano lingua due

Come azione di accompagnamento e parallela alla formazione si è sviluppata un'area di ricerca su *buone pratiche* di italiano lingua due. In tutto sono state analizzate circa 60 buone pratiche solo per italiano lingua due. La modalità di analisi ha previsto la somministrazione di questionari che indagavano le esperienze pregresse di rilevazione sui livelli linguistici in italiano lingua due, le attività di formazione, le forme di collaborazione con figure professionali esterne specializzate su questi temi, gli strumenti di osservazione e valutazione dell'interlingua, le competenze glottodidattiche dei docenti, le modalità di correzione dell'errore, le opportunità di sperimentare certificazioni interne ed esterne sull'italiano lingua due. In secondo luogo, si è adottata la tecnica dei focus group per poter meglio riflettere sull'esperienza, affinché i docenti potessero "*costruire sapere a partire dall'esperienza. Una buona pratica implica ideazione e progettazione a partire dall'esperienza vissuta e quindi un contributo soggettivo che consenta la costruzione di un sapere esperienziale*"[10]. Dai focus group è emerso che i docenti si formano con il contatto diretto con esperti del settore e sperimentano le nozioni acquisite sul campo, rilevano le competenze in ingresso, in itinere e alla fine e utilizzano il portfolio come strumento di valutazione-autovalutazione, considerano e approfondiscono i concetti di errore e di interlingua solo se possiedono una formazione specifica, altrimenti tendono a delegare a docenti esterni[11]. Da queste attività è anche emersa una forte disponibilità a formarsi sull'interlingua e a intraprendere sperimentazioni nelle proprie classi.

Raccontare e riflettere sulla formazione attraverso i diari di ricerca

Le lezioni dei corsi di formazione si sono svolte attraverso un *approccio laboratoriale* e valorizzando un *apprendimento significativo* affinché i docenti potessero interagire immediatamente su concetti teorici che potevano avere un immediato riscontro pratico.

Dai diari di bordo-ricerca dei tutor emergono considerazioni sulla *struttura delle lezioni: presentazione* del concetto di interlingua; *condivisione degli obiettivi* attraverso la metodologia dell'intervista a tre passi per costruire una mappa orientativa sulla nozione di interlingua; *rilancio* verso la classe attraverso la ricognizione di esperienze di insegnamento di italiano L2 nella regione Emilia Romagna; *presentazione* della nozione di errore con una scheda discussa collettivamente in forma di focus group; *rilancio* verso la classe attraverso le modalità di correzione dell'errore.

Oltre all'approccio laboratoriale emergono *contenuti* che dalle *teorie sulla linguistica acquisizionale* fanno sempre riferimento alla *pratica didattica*. Ad esempio il concetto di *interlingua* è autonomo, ha un suo funzionamento interno, dipende da vari fattori, non è un sistema casuale; è legato al concetto di errore o 'varietà di lingua' con caratteristiche

[10] Citazione in L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma, 2003.
[11] La sintesi delle considerazioni è stata tratta dalle riflessioni sul focus group a cura di R. Valgimigli.

anche lontane dalla lingua d'arrivo (l'italiano standard): ciò significa mettersi dalla parte dell'apprendente valorizzando quello che c'è (non sottolineando quello che manca) e quindi l'errore è auspicabile! Gli studi hanno evidenziato che le sequenze dell'interlingua sono universali a prescindere da età e provenienza degli allievi: tutti fanno gli stessi passi, seguono gli stessi passaggi. Sul ritardo influiscono input (ad es. nel caso dei bambini cinesi l'italiano si parla solo a scuola, manca un input esterno, un input significativo) e risorse per il mantenimento della L1 (ci sono casi di deprivazione cognitiva in L1 e L2). Importanza della fase del silenzio che ad es. nei bambini cinesi dura anche per due anni: occorre rispettare questa fase, senza forzature, è una fase attiva che può mettere a disagio; l'allievo ascolta e osserva e l'insegnante può utilizzare il TPR (es. "Chiudi la porta!") per vedere se capisce.

Per quanto riguarda l'*errore,* i corsisti, in parte docenti di scuola secondaria di primo grado e in parte docenti di scuola primaria, hanno atteggiamenti diversi di fronte all'errore: c'è chi è molto interessato alla correttezza formale, chi alla fluenza. La formatrice sottolinea l'importanza della *flessibilità* che comporta attenzione alla comunicazione e rispetto; raccogliere campioni di interlingua riguarda l'orale (la scrittura è più lenta) e la competenza comunicativa, pur interdipendente con la competenza linguistica, è diversa dalla competenza linguistica in senso stretto, riguarda la comprensibilità. Fluenza e correttezza sono due macro-obiettivi.

La correzione è utile per essere efficaci. "Quando correggere": l'elemento è comprensibile per lo studente, con gradualità per cui occorre operare una selezione, e passando dal globale al particolare (si ricordi l'insegnamento di Krashen: offrire allo studente un *input* vicino alla sua area di sviluppo). "Come correggere": esistono varie tecniche. La risolutiva (correzione e riformulazione corretta) e la rilevativa (rilevare la presenza di errori) non sono efficaci (la seconda serve solo per l'autocorrezione).

Valide invece sono due tecniche di mediazione fra le precedenti: la *correzione mista* per individuare i bisogni emergenti dello studente e individuare un focus, dando un modello e la proposta di autocorrezione; la *correzione classificatoria,* con una legenda degli errori e quindi l'impegno cognitivo dello studente. Occorre ricordare che certi errori sono correggibili solo in fase avanzata e certi sono fossilizzati nei non-nativi. È importante ricostruire la biografia linguistica (non la competenza linguistica) dell'apprendente.

Inoltre è importante scoprire le *metodologie* adatte per elicitare interlingua orale, come ad esempio la didattica dei compiti (*task based teaching and learning).* I tasks/compiti devono avere un obiettivo di tipo *comunicativo*, non devono essere semplici esercizi grammaticali, perché servono per osservare la competenza linguistica implicita. Pertanto nella fase esecutiva si deve concedere allo studente un tempo minimo: più veloce è il task, più emerge il sapere implicito dello studente (allo scritto invece si attiva la funzione 'monitor'). Si deve partire da immagini 'dense' con molti elementi o da poche

immagini che prevedano la presenza di oggetti o referenti comuni che appartengano al mondo dello studente. In sede plenaria si considerano le tipologie di task: *Scopri le differenze, Prima e dopo, Racconta una storia per immagini o un video, Componi un'immagine o una map task*. Attraverso le diverse tipologie di compiti pedagogici e di realtà si sviluppano la comunicazione orale e l'interazione verbale. Si elicitano dunque monologhi e dialoghi per osservare sistematicamente alcuni aspetti dell'interlingua: il sintagma nominale, il sistema verbale, l'arricchimento del lessico.

Infine si focalizza l'attenzione sulla *procedura* per la raccolta dei dati diagnostici per la valutazione formativa: infatti, l'interlingua non va valutata con voti, ma deve essere monitorata, perché si tratta di un processo che presenta fasi evolutive. Occorre compilare griglie, diari di bordo, documentare le prove, per raccontare e avere una sorta di *scansione temporale del processo interlinguistico*. È necessario tenere presente che il processo di apprendimento prevede varie fasi che hanno un ordine gerarchico nella UdA: 1 - Globalità; 2 - Analisi; 3 - Sintesi. Esse vanno rispettate nella pratica didattica, in quanto in linea con la psicologia cognitiva rappresentano il funzionamento degli emisferi cerebrali. Nella pratica didattica il docente deve curare entrambi gli aspetti, ponendo comunque una particolare attenzione a sviluppare la *comprensione generale* di un testo e quindi un'abilità di tipo ricettivo (ad es., tecniche di pre-comprensione, abbinamento e incastro, transcodificazione-riordino di immagini). Successivamente può organizzare compiti con obiettivi di *tipo analitico* e comunque con esercizi controllati (es. *Completare* – Marta …… mang …… la mela; Marta …… (mangiare) la mela. *Trasformare* – (oggi) Marta mangia la mela. (Ieri) ……; *Esercizi di ascolto e ripetizione*)[12].

La ricezione formativa negli elaborati dei corsisti

Come prodotto finale delle attività di formazione della prima annualità i corsisti hanno elaborato unità di apprendimento, protocolli di osservazione e/o valutazione di campioni di interlingua orale. Attraverso le tesine (oltre 500) si enucleano diversi concetti importanti per l'inserimento della valorizzazione dell'interlingua (intesa come *competenza transitoria* dello studente nella pratica didattica).

In alcune tesine di Parma si affronta la *rilevazione dell'errore linguistico*:

- elaborato 1: "Il presente elaborato ha inteso soffermarsi sulle *tecniche per il controllo*, vale a dire sul momento del rilevamento e correzione degli errori. La pratica di identificare e correggere gli errori implica nel docente l'attivazione di una rete complessa di operazioni: distinguere tra *errore* e *sbaglio,* distinguere tra *errori locali* ed *errori globali,* in-

[12] Le considerazioni qui esposte si riferiscono e riprendono nel dettaglio i diari di ricerca del tutor Viviana Romanori in relazione alle lezioni tenute presso IRRE E-R da Barbara D'Annunzio.

terpretare l'errore individuando la causa o le concause stabilire livelli d'errore. Si propone una griglia rispondente alla scelta di utilizzare un tipo di *correzione mista*"[13];

- elaborato 2: "metodo della correzione degli errori in una classe con abilità differenziate. *Primo livello* di intervento: correzione comunicativa. *Secondo livello* di intervento: colori per categorie di errori (griglia). *Terzo livello* di intervento: *Cooperative Learning*"[14].

In alcune tesine di Piacenza si sottolinea l'importanza della *contestualizzazione* e della *biografia linguistica:*

- elaborato 1: "nel territorio dell'Istituto Comprensivo di Bobbio (Pc), in cui io opero, il flusso migratorio di famiglie straniere con figli in età scolare è in costante aumento, benché la scuola sia collocata nel cuore dell'Appennino emiliano.";

- elaborato 1: "Padroneggiava con una buona fluenza la lingua italiana a livello di comunicazione orale, soprattutto nelle conversazioni su argomenti quotidiani spontaneamente avviate, qualche difficoltà si registrava nelle narrazioni o nelle descrizioni riferite a un compito comunicativo assegnato. La sua poesia: *Tu sei la mia stela giala, Tu sei la luna di notte Tu sei il sole del pomerigio Tu sei la luce del matino Tu sei laqua dell Oceano Atlantico Tu sei l'orologio che lo guardo sempre I occhi azzuri I capelli lunghi e biondi Le mani lisce Per* …… (D. P. tredici anni, immigrato in Italia dalla Romania da circa due anni)"[15].

In alcune tesine di Bologna si evidenziano *aspetti pedagogici e psicologici:*

- elaborato 1: "Storia per immagini con i genitori che litigano. Il lavoro di accompagnamento dell'alunno nel percorso di apprendimento non potrà non considerare l'aspetto psicologico ed emotivo, in questo caso determinante. Sarà compito dell'insegnante aumentare l'autostima, premiando i progressi fatti, elaborare un input adatto. Gli errori dell'alunno, considerati un indice di sviluppo normale dell'interlingua, non andranno corretti durante le attività focalizzate sul messaggio e non sul codice"[16].

In alcune tesine di Faenza si riportano riflessioni su *rapporti tra interlingua e lingua materna* e metodologie quali la *glottodidattica ludica:*

- elaborato 1: "In conclusione, pensiamo che per l'insegnante sarebbe utile conoscere alcune caratteristiche della L1 per capire le maggiori difficoltà che ha

---

[13] Questo elaborato, dal titolo "*Interlingua come strumento di valutazione*", è stato redatto da Jessica Agiletti, Maria Stella Ferretti, Lauretta Magnani, Ilaria Soncini all'interno dei corsi di Parma (formatori Marco Mezzadri, Daniela Salami, Antonella Munetti).

[14] Questo elaborato, dal titolo "*Proposta didattica di riflessione linguistica e metodo di correzione errori per il livello A1-iniziale A2 e il livello A2. Classe a abilità differenziate di italiano L2*", è stato redatto da Silvia Botti, Fausta Campanini, Ivonne Lorenzato, Ilaria Pavarani e Ornella Roveda all'interno dei corsi di Parma (formatori Marco Mezzadri, Daniela Salami, Antonella Munetti).

[15] Questo elaborato, dal titolo "*Tu sei la mia stela giala. L'interlingua come strumento di valutazione*", è stato redatto da Roberta Chiapponi all'interno dei corsi di Piacenza (formatore Lucia Di Lucca, tutor Rita Parenti e Donatella Vignola).

[16] Questo elaborato, dal titolo "*L'interlingua come strumento di valutazione. Osservazione dell'interlingua di uno studente cinese neo-arrivato in Italia*", è stato redatto da Francesca Longo e Virginia Ferrara all'interno dei corsi di Bologna (formatore Fernanda Minuz, tutor Lorena Pirani).

l'apprendente straniero e la causa di alcuni errori. Riteniamo, inoltre, molto importante mettere a confronto L1 e L2 anche per evidenziare le capacità cognitive e le competenze linguistiche dell'allievo in modo da poterle sfruttare ai fini dell'apprendimento delle varie discipline"[17];

- elaborato 2: "I laboratori si prefiggevano lo scopo di far superare la fase soglia (A1 per il Quadro di Riferimento Europeo) fino a un livello A2, procedendo per Unità o Moduli comunicativi scanditi ciascuno in tre momenti: 1. giochi e *role-plays*, 2. giochi tramite interviste; 3. esercizi carta e matita sempre su quel determinato argomento. Documenti allegati: griglia per la valutazione del percorso individuale nella prima fase di inserimento, scheda analitica per la valutazione degli alunni stranieri, programmazione personalizzata con indicazione dei livelli di competenza e della valutazione delle abilità"[18].

La ricerca-azione e i seminari di ricerca

Durante il secondo anno di attività del Progetto regionale "Lingue e Culture" si è pensato di avviare una *ricerca-azione* mirata sull'interlingua nelle scuole della regione. Alla sperimentazione si accedeva tramite candidatura attraverso apposito formulario. La ricerca azione dei contenuti appresi nell'attività formativa poteva essere realizzata in un campione di scuole (27 istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado, comprese le scuole paritarie) a livello regionale. Tali scuole dovevano impegnarsi a sperimentare i materiali prodotti sull'osservazione-valutazione-analisi dell'interlingua e sull'implementazione di attività didattiche, per almeno due mesi (da febbraio-marzo ad aprile-maggio 2010), con il supporto di un formatore esperto (che svolgeva un seminario provinciale introduttivo) e di tutor scelti tra coloro che avevano condotto e/o monitorato le attività formative (1 tutor per ogni scuola partecipante e 1 esperto per ogni provincia per un totale di 27 tutor e 9 esperti). I progetti di ricerca dovevano:

- contenere attività didattiche sull'interlingua e l'analisi dell'errore in linea con i percorsi di formazione del Progetto regionale "Lingue e Culture - I annualità" (si sarebbe data la priorità a quelle istituzioni scolastiche in cui almeno due docenti avevano partecipato e completato i corsi del Progetto regionale Lingue);
- coinvolgere istituti comprensivi (organizzando percorsi di sperimentazione in verticale) e/o reti di scuole e/o istituzioni in partenariato (scuola e centro interculturale e/o associazione interculturale);
- realizzare prodotti finali di documentazione dell'attività proposta.

---

[17] Questo elaborato, dal titolo "*Interlingua e lingua materna*" è stato redatto da Valeria Arfelli, Annalisa Poli e Flavia Trasente all'interno dei corsi di Faenza (formatori e tutor Rosa Pugliese, Giovanna Gaiani, Rita Lugaresi e Raffaella Valgimigli).

[18] Questo elaborato, dal titolo "*Elaborato su interlingua*", è stato redatto da Italia Cerciello, Maria Cereti, Rosa Miele, Silvia Pasi all'interno dei corsi di Faenza (formatori e tutor Rosa Pugliese, Giovanna Gaiani, Rita Lugaresi e Raffaella Valgimigli).

Si riporta di seguito l'elenco delle scuole sperimentatrici e dei seminari di ricerca.

Tabella 2 - Elenco scuole sperimentatrici

Istituto	*Sede*	*Provincia*
Istituto Comprensivo n. 12[19]	Bologna	Bo
Istituto Comprensivo n. 6[20]	Bologna	Bo
Istituto Comprensivo n. 6	Imola	Bo
Istituto Comprensivo	Monte San Pietro	Bo
I.T.C. "Serra"	Cesena	Fc
Scuola secondaria di I grado "Arfelli"	Cesenatico	Fc
Direzione Didattica II Circolo Fellini[21]	Forlì	Fc
Direzione Didattica VII Circolo	Forlì	Fc
Istituto Comprensivo "Rosetti"	Forlimpopoli	Fc
IPSCTP "Einaudi"	Ferrara	Fe
Direzione Didattica	Portomaggiore	Fe
Direzione Didattica IV Circolo[22]	Carpi	Mo
Istituto Comprensivo "Carpi Nord"	Carpi	Mo
I.I.S. "Spallanzani"[23]	Castelfranco Emilia	Mo
Direzione Didattica III Circolo	Modena	Mo
I.P.S.I.A. "Corni"[24]	Modena	Mo
Direzione Didattica VII Circolo	Modena	Mo
I.P.S.C.T. "Casali"[25]	Piacenza	Pc
Istituto Comprensivo "Parini"	Podenzano	Pc
I.I.S. "Zappa-Fermi"	Borgo Val di Taro	Pr
Istituto Comprensivo "Ferrari"	Parma	Pr
Istituto Comprensivo "Europa"	Faenza	Ra
Istituto Comprensivo "Faenza Centro"	Faenza	Ra
Istituto Comprensivo "Calvino"	Fabbrico-Rolo	Re
Istituto Comprensivo	Gattatico-Campegine	Re
Istituto Comprensivo	Montecchio Emilia	Re
ISI "Scaruffi-Levi-Città del Tricolore"[26]	Reggio Emilia	Re

[19] I.C. di Monterenzio, I.I.S. "Mattei" di San Lazzaro di S., ITIS "Majorana" di San Lazzaro di Savena, I.I.S. "Manfredi-Tanari" di Bologna, I.I.S. "Paolini-Cassiano" di Imola (Bo).

[20] Partner: D.D. X Circolo e D.D. XIII Circolo di Bologna.

[21] Sportello Intercultura presso CDA - Centro per la pace "Tonelli" (Fc).

[22] "Carpi 2" (Mo).

[23] I.C. "Martiri della Libertà" di Zocca (Mo).

[24] I.P.S. "Cattaneo", I.T.C. Barozzi", I.T.I. "Corni", I.P.S.I.A. "Corni".

[25] Collaborazione con cooperativa "Mondo aperto".

[26] Scuola secondaria di I grado "Da Vinci", IPSCT "F. Re", IPSIA "Lombardini", ITIS "Nobili" di Reggio Emilia.

Tabella 3 - Seminari di Italiano Lingua 2

Titolo	*Luogo*	*Data*	*N. partecipanti*
Italiano Lingua 2 - Convegno e focus buone pratiche	Bologna	22 aprile 2008	552
Un approccio trasversale alle lingue: apprendimenti, didattiche e valutazioni	Modena	1 dicembre 2009	287

Tabella 4 - Incontri di Italiano Lingua 2

Titolo	*Data*
Area "Italiano L2" - incontri gruppo di ricerca - Bologna N. partecipanti: 23	18/11/2008 - 22/12/2008 - 27/11/2009 25/03/2009 - 15/04/2009 - 22/04/2009 15/05/2009 - 09/06/2009 - 24/06/2009

I contenuti del volume

La prima parte di questa pubblicazione riguarda il significato della formazione sull'interlingua in Italiano L2 nel contesto storico-sociale italiano e, in particolare, della regione Emilia Romagna, analizzandone i nodi teorici e gli aspetti emersi dalla ricerca.

Giancarlo Cerini considera il 'modello italiano dell'integrazione culturale' degli studenti stranieri in classe, ambiente di apprendimento per eccellenza, e vede fra i punti di forza del progetto regionale la rete di docenti che fanno affiorare le micro-innovazioni delle scuole e l'ampia presenza di risorse umane che stabiliscono il legame produttivo fra committenza e utenza dell'intervento formativo.

L'articolo degli esperti in linguistica e glottodidattica Balboni e D'Annunzio affronta in modo analitico il percorso storico delle azioni volte a delineare lo statuto dell'insegnamento-apprendimento di Italiano L2 e si sofferma sui concetti che sono emersi: curricolo personalizzato-integrato, sillabo misto, didattica olistica, didattica ludica, integrazione di codici…

Cecilia Andorno illustra la ricerca sull'apprendimento delle lingue seconde e si sofferma in particolare sugli 'errori sistematici' e su come vanno considerati nella prassi didattica.

Gabriella Favaro fotografa la situazione attuale della scuola multiculturale e plurilingue, con la presenza diminuita dei neo-arrivati non italofoni e quella incrementata dei nati in Italia, che hanno 'adottato' l'italiano (cioè a casa parlano un'altra lingua). I docenti si trovano ad agire come degli 'equilibristi': devono gestire una diversità di progetti, testimoniata anche dalla variabilità formale nello sviluppo dell'interlingua; devono proporre sia compiti di apprendimento personalizzato, calibrati e graduali, per comunicare, sia compiti facilitati con enfasi sulla lingua scritta per l'apprendimento comune e il confronto con le micro lingue.

La seconda parte riguarda la sperimentazione attuata sull'interlingua volta alla ricaduta didattica.

Si inizia con le competenze in interlingua esplicando le peculiarità della competenza 'strategica' dell'apprendente e quelle della competenza del docente in sede di rilevazione dell'interlingua, della sua analisi e della programmazione didattica che ne consegue. La costruzione di protocolli per l'osservazione dell'interlingua fin dalla scuola d'infanzia e nella primaria è servita ad analizzare l'uso del verbo e la struttura del testo narrativo in sede di produzione orale. Nelle superiori è stato sperimentato un task per l'elicitazione dell'interlingua sul testo argomentativo attraverso l'esposizione orale di idee, per passare poi alla produzione scritta.

L'esperienza sul campo dei task narrativi sottoposti ai bambini ha ancora una volta evidenziato come tali compiti siano orientati sul sistema 'verbo', ma non solo; si prendono inoltre in esame problematiche riguardanti la loro elaborazione, la somministrazione e la diffusione della pratica di tale sperimentazione.

Nel dialogo fra tutor e docenti in classe si entra nel vivo dei nodi emergenti dell'integrazione effettiva degli alunni stranieri: dal loro primo inserimento all'uso dei codici non verbali, alla didattica ludica, alla valutazione del loro profitto. Si riflette sul concetto di errore e si considerano analisi di interlingua a cui segue anche l'autocorrezione degli studenti stessi. In questo 'dialogo' analitico le citazioni delle voci dei docenti si concludono con la nota che il diario di bordo è visto da alcuni come strumento di osservazione dello stesso percorso di sperimentazione.

Quanto agli strumenti utilizzati dai docenti, si illustra l'uso diagnostico: della griglia di analisi dell'interlingua per individuare alcuni focus grammaticali da usare nella progettazione di unità didattiche di alcune discipline; dei task; del Quadro Comune Europeo di riferimento e delle certificazioni degli enti utili anche per l'autovalutazione. Ulteriori strumenti didattici possono essere anche attività che non richiedono l'uso esclusivo della lingua, immagini e riprese video, unità didattiche semplificate e/o facilitate e il diario di bordo che registra le attività del gruppo classe.

Nel report di ricerca-azione di un istituto comprensivo, il focus è sul processo di acquisizione della morfologia verbale, visto nelle classi quinte della primaria e in classi della scuola secondaria di primo grado. In particolare è stata predisposta una scheda per la somministrazione dei task e sono state elaborate delle unità di apprendimento, rivolte a classi con la presenza di stranieri o a singoli studenti stranieri, volte allo sviluppo del sistema verbale.

Infine viene proposto un *iter* volto a organizzare il 'dossier dell'apprendente' sia attraverso l'analisi glottodidattica delle azioni dei soggetti coinvolti, sia attraverso la documentazione elaborata.

INTERCULTURA: ITALIANO L2 O INTERLINGUA?

Giancarlo Cerini

Dirigente Tecnico, Ufficio scolastico regionale per l'Emilia Romagna

Dall'emergenza alla progettualità

È importante collocare la riflessione linguistica o glottodidattica relativa alle questioni dell'apprendimento della lingua italiana come seconda lingua (italiano L2) all'interno di uno scenario culturale e linguistico in movimento, come è quello che caratterizza il panorama scolastico (ma soprattutto sociale) del nostro paese. Questo intreccio di prospettive (culturali e linguistiche) sta alla base del progetto "Lingue e culture" che è stato realizzato nella regione Emilia-Romagna[27] e ha trovato un importante momento di approfondimento nel convegno "Progetto regionale lingue e culture" svoltosi a Bologna il 22 aprile 2009, alla presenza di oltre 600 operatori scolastici, dedicato alla ricerca su Italiano lingua 2[28]. Il grande successo di partecipazione, che si è manifestato anche nelle iscrizioni ai corsi su 'interlingua' che svoltisi in regione nei mesi successivi, testimonia un bisogno diffuso tra gli insegnanti di informazione, di documentazione e di formazione, di fronte ad un fenomeno ormai imponente.

Ci riferiamo alla presenza degli oltre 650.000 ragazzi di cittadinanza non italiana che frequentano le scuole (oltre 65.000 in Emilia-Romagna). Continuiamo a chiamarli 'stranieri', ma in effetti il 40% di loro è nato in Italia (oltre la metà di quelli che frequentano le elementari e ormai l'80% di quelli che frequentano la scuola dell'infanzia). In Francia sarebbero 'cittadini' a tutti gli effetti. Ma non è solo l'emergenza stranieri a spiegare la domanda di formazione. È piuttosto la consapevolezza che stiamo ormai vivendo in una società plurale, caratterizzata da un plurilinguismo diffuso, che si riverbera direttamente nelle nostre classi, nei nostri alunni. Al plurilinguismo storico: le minoranze alloglotte, le lingue minori, i dialetti, le lingue 'tagliate' si affianca il nuovo plurilinguismo dell'immigrazione e della società globalizzata.

L'Italia è un paese 'mediterraneo', penisola che si protende tra le sponde 'Nord e Sud' di due mondi che faticano a incontrarsi e a ritrovare le ragioni del convivere paci-

---

[27] Il progetto è stato messo a punto dai tecnici, ricercatori e funzionari dell'USR Emilia-Romagna, della Regione Emilia-Romagna, dell'Agenzia Scuola-ex IRRE Emilia-Romagna, formalizzato in un protocollo di intesa sottoscritto il 30 ottobre 2008 (con un allegato tecnico contenente Linee guida operative). I testi degli accordi possono essere reperiti sul sito www.istruzioneer.it. Il coordinamento scientifico del progetto è affidato a Benedetta Toni (ricercatrice ANSAS ex IRRE-ER).

[28] Durante il convegno sono state tenute relazioni da D. Zoletto, G. Favaro, G. Pallotti, C. Adorno. Sono intervenuti anche i membri del gruppo di pilotaggio del progetto regionale "Lingue e Culture": Benedetta Toni, Giulia Antonelli, Giancarlo Cerini. I materiali del convegno sono reperibili sul sito dell'ex-IRRE E-R: *www.irreer.it*.

ficamente. Questo ci condanna a trovare una nostra peculiare "via italiana all'integrazione culturale", come si legge nello stimolante documento del settembre 2007 elaborato dalla commissione del Ministero dell'istruzione per le politiche interculturali. La scelta italiana è diversa da quella operata in Gran Bretagna, definibile come 'multiculturalismo' (ove prevale il rispetto delle specifiche identità etniche e linguistiche, e si valorizza l'apporto delle comunità di appartenenza, con qualche rischio di chiusura e di opacità) o da quella francese, definibile come assimilazione, caratterizzato dal conferimento dello status di cittadinanza, in cambio della rinuncia a segni 'visibili' della propria appartenenza, con un'omologazione che lascia però intatte le marginalità sociali.

La via italiana all'integrazione multiculturale

Il modello italiano[29], definibile dell'integrazione interculturale, sembra vivere proprio a partire dalle nostre classi colorate, nelle conversazioni a più voci davanti ai cancelli delle scuole, nelle serate conviviali, negli scambi relazionali della vita quotidiana delle classi, in una pratica didattica che cerca il dialogo piuttosto che il monologo. Il prefisso 'inter', inter-cultura, inter-lingua, ci ricorda che le culture e le lingue sono oggetti aperti (non saturi) che vivono e crescono con l'apporto di molte biografie e storie[30].

Ma cosa succede a scuola? Quali sono i valori in gioco?

Una scelta didattica (glottodidattica) non prescinde mai da una scelta di campo valoriale, sui temi della società interculturale, ma lo deve fare con sobrietà, con professionalità. Questo è il ruolo riflessivo della scuola, lontano dagli schieramenti 'emotivi' che hanno acceso gli animi del nostro parlamento all'atto di discutere e approvare diverse mozioni sul tema della'classe ponte'. Troppe le emozioni in gioco; serve invece una maggiore riflessività. Questo è il compito proprio della scuola.

Anche nell'affrontare la questione dell'alfabetizzazione linguistica. Spesso si dice: la lingua è un problema per gli immigrati, poiché la padronanza dell'italiano è un prerequisito decisivo per una buona integrazione. Tutto ciò è certamente vero, ma un'affermazione così scontata va trattata con più delicatezza. L'alfabetizzazione in lingua italiana non va vista solo come una sorta di pronto soccorso linguistico, da parte di chi conosce la lingua, verso chi non la conosce. Ecco perché l'errore, in chi sta imparando una nuova lingua, non può essere trattato come una carenza da sanzionare

[29] Ci riferiamo all'intervento di G. Favaro, *Il ruolo dei centri interculturali* in "Rivista dell'istruzione", n. 5, settembre-ottobre 2007, Maggioli. Il fascicolo contiene un nucleo monografico dedicato all'educazione multiculturale con interventi di L. De Torre, V. Ongini, G. Cipollari, G. Favaro, D. Lastri, N. Maloni, B. Toni. È riportato integralmente anche il documento dell'Osservatorio nazionale MPI, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri.*

[30] D. Zoletto, *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*, Raffaello Cortina, Milano, 2007.

negativamente, ma va visto come un indicatore prezioso di un processo non facile ma ricco sul piano cognitivo ed emotivo, che apre la strada alla padronanza di un nuovo codice.

Quando si parla di lingua non è in gioco solo una questione tecnica, perché si rimanda all'identità delle persone, alla cultura di appartenenza, ai rapporti tra le diverse culture. Sono implicati diversi modi di atteggiarsi nei confronti di valori, diritti, cittadinanza, coesione sociale, mobilità e opportunità di lavoro, competenze.

Le buone pratiche di un'educazione plurilingue

In Italia, da oltre vent'anni, si cerca di sperimentare buone strategie di integrazione scolastica centrate sull'accoglienza e la relazione in classe. Sono stati messi a disposizione figure di mediatori 'esterni' e qualche docente *ad hoc* su progetto, anche se oggi il modello organizzativo è in forte discussione (si veda il dibattito sulle classi ponte o di accoglienza, sull'equa distribuzione degli allievi tra le scuole, sui tempi dell'alfabetizzazione, ecc.). Anche l'impostazione glottodidattica è in via di ripensamento per verificare l'efficacia di scelte metodologiche in diverse configurazioni quali full immersion, moduli intensivi, laboratori, ecc.

La ricerca più recente si rivolge al fenomeno dell'interlingua (cioè di quella particolare situazione iniziale in cui si trovano gli apprendenti di una nuova lingua), come approccio più rispettoso del plurilinguismo che caratterizza le classi odierne, specchio del plurilinguismo individuale.

La nuova linea di ricerca appare coerente con una prospettiva comunicativa, funzionale, situata dell'educazione linguistica[31]. Sapere una lingua significa saperla parlare, saperla usare, perché non si apprendono sistemi astratti di regole, ma lingue vive in contesti d'uso, via via più consapevoli e meno marginali. Non vale l'equazione: chi è padrone di una lingua l'insegna a chi non sa. Chi non parla va rispettato anche nei suoi silenzi o nei suoi primi tentativi di comunicazione. Ha comunque un diritto alla parola, preziosa ancorché approssimata. Si tratta di un invito anche per i presunti 'padroni' della lingua a essere consapevoli che una lingua non si conosce mai fino in fondo, e che dunque è opportuno fare un cammino insieme all'allievo. Infatti, il primo dovere di un insegnante è continuare ad apprendere, che in questo caso significa reimparare la lingua assieme agli stranieri a cui la stiamo insegnando, facendo 'ricerca' sulla lingua che evolve. In questo modo balzeranno in primo piano gli usi concreti della lingua nei diversi contesti, soprattutto all'interno della classe.

Si riscopre dunque il valore del contesto della classe, ambiente di apprendimento per eccellenza, come tornano a ridefinirla le Indicazioni/2007. La classe è/può essere

---

[31] C. Andorno, S. Rastelli, *Corpora di italiano L2. Tecnologie, metodi, sputi teorici*, Guerra Edizioni, Perugia, 2009.

una comunità di relazioni e di apprendimento, dove i membri diventano progressivamente partecipi di un ambiente culturale organizzato, anche linguisticamente organizzato (si pensi alle tonalità, ai sottintesi, ai veri e propri 'giochi linguistici' costruiti da una comunità di parlanti). La classe interculturale diventa così uno spazio di costruzione identitaria per tutti gli allievi, un ambiente positivo e partecipato, orientato alla produzione culturale (linguistica), alla conquista di competenze 'visibili' che motivano gli allievi. Incontrare la lingua in classi plurilingue significa costruire un clima comunicativo partecipato, ma anche intercettare la dimensione culturale dei saperi, coniugare i contenuti con i modi di pensare, educare a un pensiero 'decentrato'. Le lingue rappresentano la dimensione trasversale per eccellenza del curricolo, ma c'è bisogno di innovare radicalmente le didattiche.

Cosa ci dice l'interlingua

La prospettiva dell'interlingua è promettente, perché aiuta a superare la frattura epistemologica tra lingua madre e nuova lingua, tra apprendimento della lingua materna e acquisizione di una seconda lingua[32], un problema che abbiamo anche nel rapporto tra l'insegnamento dell'italiano e quello di una lingua straniera. L'interlingua è in sintonia con un approccio 'olistico' all'apprendimento delle lingue, con la valorizzazione dei repertori dell'apprendente, con l'esplorazione dei processi cognitivi sottesi ai cosiddetti errori. Ne scaturisce anche un'idea veramente formativa della valutazione ove gli errori devono essere analizzati, piuttosto che conteggiati. Gli errori non sono tutti uguali, perché rivelano il tratto evolutivo delle competenze linguistiche, occorre però avvicinarsi a essi con raffinata capacità di analisi e ricerca.

Anche grazie a questo approccio possiamo entrare nelle nostre classi plurilingue (un po' europee, un po' mediterranee) con serenità professionale. Potremo così: sperimentare la compresenza di più lingue (con qualche suggestione che ci viene dall'ambiente CLIL), affrontare percorsi di co-alfabetizzazione (con un'idea più interculturale dell'italiano L2), approfittare delle lingue veicolari per facilitare la comunicazione (c'è dunque bisogno dell'inglese per tutti…), valorizzare l'apporto identitario delle lingue patrimoniali (come apertura verso altre culture). L'obiettivo sarà quello di dotare ogni alunno di un capitale plurilingue originale, utile per la costruzione delle conoscenze oltre che per la formazione alla cittadinanza, chiave di volta per l'appropriazione dei saperi non linguistici. Una disciplina si può rafforzare concettualmente attraverso l'incontro con un'altra lingua.

---

[32] G. Pallotti, *Imparare e insegnare l'italiano come seconda lingua. Un percorso di formazione*, Bonacci, Roma, 2005.

Le questioni glottodidattiche si trasformano così in questioni curricolari[33]. Si delineano diversi scenari curricolari (di cui occorre essere consapevoli) a seconda del diverso equilibrio che si intende costruire nelle nostre classi plurilingue (quale spazio all'inglese 'potenziato'? quale ruolo per italiano L2 e per le altre lingue straniere? Che dire poi lingue materne ormai così differenziate?). Saranno necessarie scelte organizzative (gli orari di insegnamento), formative (quali profili di competenze aspettarsi in uscita), didattiche (garantendo un inventario aperto di opzioni metodologiche possibili).

Alcune priorità dal progetto dell'Emilia-Romagna

Il progetto "Lingue e culture" realizzato in Emilia-Romagna ha cercato di rispondere in maniera integrata a queste diverse domande. Si articola in vari filoni di ricerca:

- il curricolo verticale di lingua inglese e la didattica dell'errore;
- ricerca di buone pratiche di italiano L2 e interlingua;
- sistemi di valutazione e di certificazione delle competenze;
- competenze trasversali nelle lingue;
- approcci metodologici innovativi (CLIL)
- promozione di scambi e stage all'estero.

Il progetto regionale non voleva certo esaurire tutte le tematiche legate alla presenza delle lingue nella nostra scuola, ivi compreso l'italiano come lingua seconda. Siamo in una regione dove sono numerose le iniziative in atto, il progetto ha tenuto presente questa mappa complessiva, per promuovere un indispensabile spazio di ricerca/formazione/documentazione.

Nel campo di L2 (e interlingua) questo spazio significa esplorare: la connessione tra l'osservazione e l'analisi della produzione linguistica, la riflessione aperta sul cosiddetto 'errore' come feed-back indispensabile per l'insegnante, l'elaborazione di metodologie e percorsi innovativi.

I punti di forza del progetto che si riferisce a L2 (estensibili anche alle altre aree di lavoro) sono stati:

a) la presenza di una rete di docenti sensibili, che hanno fatto affiorare le tante micro-innovazioni in atto nelle scuole, le buone pratiche validate, da cui far scaturire ulteriori occasioni di ricerca;

b) la riscoperta dell'autonomia della scuola, intesa nel suo vero senso di autonomia di ricerca e sperimentazione, capace di offrire stimoli culturali ai docenti, di indurre una vera e propria comunità professionale;

---

[33] D. Coste, A. Sobrero, M. Cavalli, I. Bosonin, *Vallèe d'Aoste et rèformes. Multilinguisme, plurilinguisme, èducation*, Collana Quaderni, IRRE Valle d'Aosta, Aosta, 2006.

c) la presenza diffusa di supporti tecnici e scientifici, in modo che le innovazioni siano sostenute e 'regolate' a vari livelli: regionale (con i gruppi di ricerca regionali e i rapporti con i diversi organismi scientifici), provinciale (con appositi staff presso gli Uffici Scolastici), territoriale (attivando centri di risorse, centri di documentazione, centri interculturali, in una logica di *governance* particolarmente diffusa in Emilia-Romagna), a livello di scuola (con l'individuazione di referenti 'portatori' di buone pratiche e l'indispensabile coinvolgimento del dirigente scolastico).

Inclusione e qualità: la sfida continua

Il progetto ha lanciato il messaggio che la lingua (e questo è particolarmente vero nel caso dell'interlingua) è un prezioso materiale didattico, a bassissimo costo. Ma per farlo diventare tale occorre una forte professionalità del docente (un docente-ricercatore), capace di captare segnali, codici in embrione, messaggi impliciti e sottintesi, significati, contesti d'uso. È necessario vedere nella lingua non solo uno strumento di sopravvivenza, ma un elemento costitutivo dell'identità di una persona.

Ecco perché il progetto regionale è stato denominato "Lingue e culture" (cioè lingue e persone, lingue e comunità). Non si tratta solo di pensare a interventi emergenziali per chi non conosce la lingua (anche se questo riconferma la vocazione 'inclusiva' del nostro territorio), ma soprattutto di perseguire quegli obiettivi di eccellenza e di qualità degli apprendimenti consoni a una regione che ama 'stare davanti'[34].

Con le lingue e con L2 potremo così essere più europei (guardare al nord del mondo) senza dimenticare le nostre radici mediterranee (che ci richiamano al sud). Non per nulla l'Emilia-Romagna è considerata il Sud del Nord.

[34] USR E-R, IRRE E-R, Regione Emilia-Romagna, *Emilia-Romagna. La scuola e i suoi territori, Rapporto regionale 2008 sul sistema educativo*, voll. 1 e 2, Tecnodid, Napoli, 2008.

APPRENDERE E INSEGNARE ITALIANO LINGUA 2[35]

Paolo E. Balboni, Barbara D'Annunzio***

**Professore ordinario di didattica delle lingue, Università "Ca' Foscari" di Venezia*
***Collaboratrice alle attività di ricerca, Università "Ca' Foscari" di Venezia*

Una via italiana all'insegnamento dell'italiano L2[36]

Negli anni Novanta, quando il tema della presenza di studenti di madrelingua non italiana comincia ad assumere una certa rilevanza, la risposta del sistema formativo italiano è duplice, da un lato lasciata allo spontaneismo individuale, dall'altro affidata ad associazioni ed enti, dal Centro COME, al DARI, al COSPE, oppure a progetti di enti locali, da Venezia ad Arezzo.

Si identificano in questi anni tre linee d'azione:

a. *la riflessione sulla specificità dell'insegnamento Ital2,* che in questi anni è limitato all'italiano di base (ItalBase, o BICS, in un acronimo inglese proposto da Cummins, come vedremo più oltre); comunque, la *dimensione glottodidattica*, Ital2, è quasi sempre assorbita nella dimensione pedagogica, dell'educazione interculturale;

b. *la preparazione di materiali didattici*: molti centri producono anzitutto materiali grigi, che risolvono il problema localmente; gli editori specializzati in materiali didattici per l'italiano a stranieri continuano a privilegiare l'italiano come LS rispetto alla L2;

c. *la formazione degli insegnanti* che in quegli anni si trovano in prima linea da soli. È in questa fase che accanto ai centri e alle associazioni si comincia a notare un primo, ancorché timido, coinvolgimento delle università.

La ricerca orientata in senso pedagogico e verso la formazione dei docenti in questi anni è legata soprattutto all'opera di Favaro (1997, 1999, 2000); la riflessione teorica rimanda soprattutto all'inizio dell'acquisizionalismo applicato all'italiano, guidato da Giacalone Ramat (1986, 1988), Bernini (1990), Vedovelli (1994), per culminare nel volume curato nel 2003); si ricordano anche Cocchi (1996) e Pallotti (1998).[37]

---

[35] Il contributo è stato pubblicato in G. Cerini, M. Spinosi (a cura di), *Voci della Scuola*, VIII, Tecnodid, Napoli, 2009.

[36] L'esposizione dei contributi, pur nella sostanziale condivisione dell'impianto, rispetta lo stile dei singoli autori. P.E. Balboni ha curato il primo paragrafo, B. D'Annunzio ha curato il secondo e il terzo paragrafo.

[37] G. Favaro, *Progetto di formazione linguistica in Italiano seconda lingua,* Franco Angeli, Milano, 1997; G. Favaro, *Imparare l'italiano imparare in italiano*, Guerini, Milano, 1999; G. Favaro (a cura di), *Alfabeti interculturali,* Guerini, Milano, 2000; A. Giacalone Ramat, *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua,* Il Mulino, Bologna, 1986; A. Giacalone Ramat, *L'italiano tra le altre lingue: strategie di acquisizione,* Il Mulino, Bologna, 1988; G. Cocchi *et al, L'italiano come L2 nella scuola dell'obbligo. Il formarsi della competenza linguistica in bambini cinesi e rom,* Bulzoni, Roma, 1996; M. Vedovelli, S. Massara, A. Giacalone Ramat (a cura di), *Lingue e culture in contatto. L'italiano come L2 per gli arabofoni,* Franco Angeli, Milano, 2001; G. Pallotti, *La seconda lingua,* Bompiani, Milano, 1998.

Alla fine degli anni Novanta si ha una prima risposta istituzionale attraverso un progetto del MIUR: nel biennio 1999-2001, 14 università si impegnano a tenere corsi di formazione per gli insegnanti; all'Università di Venezia viene poi affidata la creazione di una piattaforma per la formazione a distanza, che è tuttora funzionante e offre gratuitamente i materiali elaborati in quella occasione (*www.unive.it/progettoalias*). I materiali furono anche editi in Balboni (2000).

Dopo un biennio di stasi concomitante con il cambio di maggioranza politica e con la ridefinizione del modello di intervento, il progetto viene ripreso nel 2003, allargandolo a 21 università: si creano nuovi materiali (non disponibili a tutti, come nel primo caso, ma solo agli iscritti) e si organizzano in 18 regioni corsi in presenza e on line.

Nel dicembre 2006 viene istituito l'*Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale,* in cui si individuano dieci azioni diverse, affidate all'elaborazione di studiosi specialisti. La dimensione linguistica occupa due di queste azioni, che citiamo integralmente.

Azione 2. Italiano seconda lingua

L'acquisizione e l'apprendimento dell'italiano rappresentano una componente essenziale del processo di *integrazione*: costituiscono la condizione di base per capire ed essere capiti, per partecipare e sentirsi parte della comunità, scolastica e non. L'azione complessiva si articola in due tipi di attività, organizzativa la prima, glottodidattica la seconda:

Fase 'organizzativa'

La fase 'organizzativa', intesa a fronteggiare l'urgenza immediata, mira a:

– individuare modelli organizzativi (istituzione di Laboratori di Ital2; tempi e durata del laboratorio; personalizzazione del curricolo e adattamento del programma, ecc.);

– definire i ruoli dei facilitatori linguistici sia esterni (in collaborazione con enti locali, associazioni, centri, università e loro studenti in tirocinio, iniziative con fondi FSE, e così via) sia interni, attraverso docenti con funzione strumentale e docenti formati nella didattica dell'Italiano 2;

– prevedere strumenti di stimolo alla creazione di reti di scuole e al loro finanziamento;

– elaborare materiali e strumenti (trasmissioni televisive, modelli di test di determinazione dei livelli d'accesso, ecc.) ed erogare risorse da destinare sia alla pubblicazione e diffusione di materiali di riferimento per gli insegnanti sia all'acquisto di materiali di Ital2 per le scuole e gli apprendenti stranieri.

Fase 'glottodidattica'

La fase 'glottodidattica' prende le mosse contemporaneamente alla prima ma produce risultati in un momento successivo; essa riguarda:

– la definizione di un modello di competenza comunicativa di italiano di base (ItalBase) e l'individuazione dei problemi dell'italiano per lo studio (ItalStudio), in modo da offrire ai docenti un quadro comune di riferimento;

– la diffusione di strumenti la definizione dei diversi livelli di competenza di ItalBase che tengano conto del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue e del livello di ItalStudio per progettare interventi mirati;

– l'elaborazione e diffusione di modelli operativi sia per le attività in classe sia per quelle in Laboratorio Ital2;

– la formazione di docenti di riferimento per le singole scuole e la sensibilizzazione di tutti i docenti sui problemi della facilitazione nella comprensione dell'italiano.

Azione 3. Valorizzazione del plurilinguismo

La situazione di *plurilinguismo* che si sta sempre più diffondendo nelle scuole rappresenta un'opportunità per tutti gli alunni oltre che per quelli stranieri.

Plurilinguismo

– il plurilinguismo nella scuola, cioè di sistema: oggi si insegnano due lingue comunitarie, che le tabelle di abilitazione riducono a inglese, francese, tedesco e spagnolo, più il russo; si deve ripensare l'offerta generale (non limitata agli immigrati) delle LS includendo le lingue parlate dalle collettività più consistenti a seconda delle aree del Paese e prevedendo le relative abilitazioni: i corsi possono essere organizzati sulla base delle reti di scuole, in modo da consentire la creazione di gruppi-classe numerosi. In tutti i casi, anche nelle scuole primarie, gli insegnanti possono valorizzare il plurilinguisno dando visibilità alle altre lingue e ai vari alfabeti, scoprendo i 'prestiti linguistici' tra le lingue ecc.;

– il plurilinguismo individuale: il mantenimento della lingua d'origine è un diritto dell'uomo ed è uno strumento fondamentale per la crescita cognitiva, con risvolti positivi anche sull'Ital2 e sulle LS studiate nella scuola. L'insegnamento delle lingue d'origine, nella loro versione standard, può essere organizzato insieme a gruppi e associazioni italiani e stranieri, mentre saranno le famiglie e le collettività a esporre i figli alle varietà non-standard da loro parlate.

È possibile tentare di tracciare un primo bilancio di questi 15 anni di attività. Tutti i progetti che abbiamo menzionato, al di là dello scopo immediato di organizzare la formazione dei docenti, producono risultati strategicamente assai rilevanti (e proprio per questa potenzialità strategica li descriviamo usando il presente e non il passato): inizia un *lavoro congiunto scuola/università*, realtà che sostanzialmente si erano sempre ignorate; si crea *un'esperienza istituzionale* sulla gestione di progetti congiunti; si forma un *nucleo di esperti,* sia nelle università sia nelle scuole; si consolida un *mercato editoriale* che

risponde alla domanda di materiali adeguati al livello di preparazione dei docenti che vengono via via formati. Oggi l'offerta editoriale di Ital2 è di qualità pari, e in alcuni casi superiore, a quella delle altre nazioni europee in ordine alla lingua seconda.

Pare possibile individuare una serie di linee abbastanza chiare e sostanzialmente condivise in questi quindici-venti anni di attività sull'italiano L2:

a. *la competenza in Ital2 è ritenuta di importanza secondaria rispetto alla socializzazione,* per cui lo studente non *madrelingua* viene immesso in classi italiane sulla base dell'età e non della competenza linguistica;
b. *la classe propedeutica di Ital2 è vista come 'classe ghetto'* e quindi viene osteggiata (per esperienza vissuta, riteniamo che immettere prematuramente un ragazzo non italofono in una classe italofona realizza un ghetto comunicativo, un ghetto psicologico); unanimemente accettata è la classe separata ma parallela alla vita scolastica, il *laboratorio Ital2:* sono strutture che funzionano sia durante la mattina sia sotto forma di doposcuola, finanziate dagli enti locali o da alcuni interventi ministeriali;
c. *la mancanza di attenzione alla linguistica acquisizionale* (vedi più oltre), per cui la maggior parte dei formatori, degli insegnanti e dei materiali didattici non tiene conto del fatto che le strutture di una lingua vengono acquisite secondo sequenze proprie di ogni lingua, in cui ogni anello della catena implica l'acquisizione dei precedenti, altrimenti non c'è acquisizione;
d. *la sequenza ItalBase → ItalStudio* è ritenuta ovvia da tutti, ma non viene rispettata di fatto nelle scuole.
e. *la valutazione* oggi è ancora legata allo spontaneismo docimologico e glottodidattico dei docenti (oltre che a demagogiche prese di posizione politiche) e la *certificazione in Ital2* è ancora una chimera, ancorché da tutti auspicata (a Parma e a Reggio Emilia c'è tuttavia una significativa sperimentazione in corso); sul tema cfr. Jafrancesco (2006)[38].

La formazione dei docenti

La formazione dei docenti rimane il problema fondamentale che si pone oggi per dare compiutezza alla via italiana alla didattica dell'Ital2. Le esperienze viste all'inizio di questo saggio hanno sperimentato modelli e contenuti di *formazione*, ma il loro effetto sulle migliaia di scuole del Centro-Nord, dove si concentra la maggior parte degli immigrati, è ancora insufficiente. I progetti ministeriali hanno formato circa 2000 docenti, enti locali e centri specializzati hanno offerto supporto (mediatori culturali e *facilitatori linguistici*) e 'informato' più che 'formato' qualche altro migliaio di docenti – ma solo una vera 'azione di sistema' può risolvere il problema.

---

[38] E. Janfrancesco (a cura di), *La valutazione delle competenze linguistico-comunicative in italiano L2*, Edilingua, Roma, 2006.

Le due fasi nell'apprendimento dell'italiano L2: ItalBase e ItalStudio

Cummins (1989)[39], ripreso da tutta la letteratura glottodidattica italiana sul tema e anche dai documenti ministeriali (MPI, 2007), individua due macrofasi all'interno del processo d'apprendimento di una L2:

1. lo sviluppo delle competenze necessarie per comunicare (BICS in Cummins e ItalBase in Italia;
2. lo sviluppo delle competenze necessarie per studiare (CALP, ItalStudio in Italia).

Nell'economia di questo contributo intendiamo innanzitutto presentare e descrivere le due fasi *ItalBase* e *ItalStudio* nelle loro specificità e in secondo luogo proporre alcune indicazioni metodologico-didattiche. È importante evidenziare che, mentre in linea di massima tutti gli studenti raggiungono, pur con tempi diversi, le abilità necessarie a comunicare in L2, non è scontato che tutti raggiungano il secondo livello.

ItalBase: strategie metodologiche e contenuti

L'apprendimento linguistico si lega a bisogni profondi di natura comunicativa, psicologico-culturale, affettiva, cognitiva e sociale. Gli studenti in una prima fase hanno bisogno di apprendere la L2 principalmente per comunicare i propri bisogni, socializzare, 'mimetizzarsi' all'interno di un nuovo contesto linguistico e scolastico.

La nostra proposta per la didattica della L2 si basa sul concetto di '*apprendimento significativo*', che assumeremo come fondamento e assieme finalità ultima della nostra azione sia linguistico-didattica che pedagogico-educativa.

Secondo lo psicologo C. Rogers l'apprendimento può essere definito significativo quando è "*basato sull'esperienza e capace di destare gli interessi vitali del soggetto che apprende*", quando "*comporta una partecipazione globale della personalità del soggetto, in quanto si impegna nell'apprendimento non solo sul piano conoscitivo ma anche su quello affettivo ed emozionale*" (Rogers, 1973)[40]. L'acquisizione stabile e duratura della lingua e allo stesso modo dei contenuti si verifica quando l'apprendimento è significativo nella misura in cui esso risponde a bisogni profondi del soggetto. Se il punto di partenza è il discente, un curricolo personalizzato destinato a studenti stranieri dovrebbe tener conto sia delle *competenze linguistiche* dello studente sia di un profilo più ampio che consideri i molteplici fattori che giocano sui processi d'apprendimento dell'italiano L2 nella scuola.

Come sostiene Balboni (2000), il modello tradizionale del curricolo glottodidattico è di fatto inapplicabile alla situazione dell'insegnamento dell'italiano a migranti in quanto:

- *in ogni classe sono presenti allievi di provenienza diversa;*
- *gli allievi hanno livelli di competenza diversificati;*
- *le motivazioni di cui sono consapevoli sono molto diversificate;*

---

[39] J. Cummins, *Empowering Minority Students*, California Association for Bilingual Education, Sacramento, 1989.

[40] C. Rogers, *Libertà nell'apprendere,* Giunti Barbera, Firenze, 1973.

- *le situazioni di insegnamento sono diversificate;*
- *spesso ci sono più docenti impegnati nell'azione di facilitazione e sostegno dell'apprendimento.*

Ricorda Caon (2008)[41] che "*un curricolo adatto alla situazione peculiare di insegnamento/apprendimento dell'italiano L2 potrebbe essere definito* integrato *perché appunto deve saper integrare più bisogni, diversi punti di partenza e avere differenti punti d'arrivo*".

Il *sillabo* relativo al curricolo che abbiamo indicato deve tener conto degli studi sull'ordine naturale d'acquisizione. Gli studi sull'acquisizione e sulla processabilità (per approfondimenti rimandiamo a Pienemann, in Giacalone Ramat, 1992[42]) hanno dimostrato che è inutile e addirittura dannoso insegnare strutture di livello non adeguato a quello dello studente, perché tale inadeguatezza le rende 'non apprendibili'. Una scelta plausibile può esser quella di adottare un *sillabo* misto che:

- rispetti l'ordine naturale delle sequenze di apprendimento;
- operi una distinzione tra *input* per la ricezione e *input* per la produzione;
- fornisca *input* di lingua significativa e autentica;
- preveda una ripresa ciclica delle stesse strutture, poiché ognuna di esse può avere ruoli diversi a livelli diversi della scala di processabilità;
- non richieda la focalizzazione degli studenti su forme non apprendibili.

Per entrare ora nel merito della didattica, è importante che in una prima fase il docente privilegi tecniche didattiche centrate contenutisticamente sui bisogni primari degli studenti (conoscere l'ambiente fisico e alcune regole sociali, saper verbalizzare necessità minime ma essenziali, imparare le formule basilari della comunicazione interpersonale) e che, dal punto di vista dei processi cognitivi coinvolti, faccia ricorso alla multisensorialità, all'esperienza diretta, alla simulazione di situazioni comunicative autentiche, così da permettere agli studenti di iniziare a orientarsi nel nuovo codice linguistico, recuperare o sviluppare competenze maturate nella scuola d'origine e apprendere una lingua funzionale ai loro scopi, rispondente e funzionale ai loro bisogni.

Secondo Caon (2008)[43], alla natura olistica dell'apprendimento "*dovrebbe quindi corrispondere una* didattica olistica*, in cui l'input linguistico si leghi ad altri codici maggiormente condivisi creando una ridondanza d'informazione che facilita la comprensione e la connessione delle nuove informazioni con quelle già possedute dallo studente*".

Si tratta di una didattica, quindi, in cui la lingua venga associata ad altri linguaggi come ad esempio la musica, il videoclip, il cinema, i fumetti, le fotografie; una didattica che privilegi la sperimentazione, l'approccio induttivo, la manipolazione in modo che lo studente possa sia 'agganciare' la propria enciclopedia personale sia ristrutturare cognitivamente quanto già appreso in altri contesti e in un'altra lingua e contemporane-

---

[41] F. Caon, 2008, *Educazione linguistica e differenziazione: gestire eccellenze e difficoltà*, UTET, Torino, 2008.

[42] A. Giacalone Ramat, M. Vedovelli, (a cura di), *Italiano lingua seconda - lingua straniera*, Atti del XXVI Congresso della Società di Linguistica Italiana, 5-7 novembre 1992, Bulzoni, Roma.

[43] F. Caon, *Educazione linguistica e differenziazione: gestire eccellenze e difficoltà*, UTET, Torino, 2008.

amente costruire e verificare ipotesi linguistiche, alimentando così lo sviluppo della propria *interlingua*.

Il discente dovrà attivare le sue ipotesi sulla lingua, verificarne l'appropriatezza e la correttezza, generare nuove ipotesi sulla base dei *feedback* ricevuti, memorizzare in modo significativo e sviluppare attraverso questo percorso graduale la propria interlingua, gli *input* che riceve in L2: il rapporto tra comprensione e apprendimento è dunque centrale nella didattica dell'italiano L2 sia nella fase dell'*ItalBase* sia nella fase dell'*ItalStudio*.

ItalStudio: apprendere contenuti disciplinari in L2

L'idea secondo la quale una volta che l'alunno ha appreso l'*ItalBase* la lingua dello studio possa seguire a cascata è ancora piuttosto diffusa. In realtà, quando si parla di competenze utili a sviluppare e consolidare la lingua dello studio ci si riferisce di fatto a competenze molto complesse che possono essere sviluppate e alimentate solo attraverso strumenti didattici idonei. Lo studio delle discipline, infatti, pone una serie di difficoltà che sono da ricercare in diversi fattori che vorremmo sinteticamente presentare:

a. dal punto di vista linguistico – La lingua delle discipline pone grandi difficoltà di comprensione in quanto riduce drasticamente i riferimenti al concreto e utilizza forme complesse che riguardano lessico, organizzazione delle frasi, uso di connettivi, sintassi. Inoltre, studiare in una lingua seconda non è semplicemente un'operazione linguistica complessa ma costituisce anche un'attività cognitivamente complessa. Il carico di lavoro necessario a elaborare, acquisire e utilizzare le informazioni linguistiche in L2 è talmente oneroso che agli studenti, spesso inesperti e quindi non abituati a economizzare le energie attraverso l'uso di opportune strategie di lettura, non resta l'energia né la motivazione necessaria per affrontare lo sforzo utile all'acquisizione e alla sistematizzazione dei nuovi significati disciplinari. Sarà dunque necessario, non solo operare una scelta rispetto a contenuti linguistici essenziali da insegnare per ogni singola disciplina, ma anche attivare strategie metodologiche utili a sviluppare negli studenti abilità di studio trasversali;

b. dal punto di vista contenutistico – Il testo disciplinare pone spesso gli studenti di fronte all'impossibilità di operare inferenze attraverso l'aggancio a conoscenze già possedute. I docenti, da parte loro, denunciano l'impossibilità o la difficoltà di reperire informazioni rispetto ai percorsi svolti nelle scuole di provenienza. Rispetto ai contenuti, allora, chi definisce il programma di studio dovrà dare priorità a contenuti essenziali, strategici, al fine di ridurre il carico di nuovi concetti da processare in L2;

c. dal punto di vista cognitivo – La lezione monodirezionale riduce le possibilità di partecipazione attiva degli studenti, che sono relegati principalmente al ruolo di ricettori di informazioni o esecutori di funzioni in modo meccanico e ripetitivo. Tale ruolo, oltre a prevedere un coinvolgimento cognitivo non adatto alla maturità complessiva né all'età anagrafica degli studenti, spesso è anche demotivante perché non si è istituito un legame

significativo tra quanto viene spiegato e i loro bisogni (reali o indotti), i loro interessi (reali o indotti), le loro conoscenze pregresse e i loro obiettivi futuri (Caon, 2006);

d. dal punto di vista psicologico e affettivo – Infine, val la pena ricordare ancora una volta che sia la lezione frontale e verbale, sia i manuali scolastici per la loro densità e complessità linguistica rischiano di relegare in una situazione di isolamento lo studente straniero. Si dovranno privilegiare azioni e stili di insegnamento che possano favorire il coinvolgimento attivo degli studenti stranieri.

Di fronte a tale complessità gli interventi e le azioni del docente di classe possono non essere sufficienti ad assicurare la partecipazione attiva di tutti gli studenti e la conseguente, auspicabile riuscita scolastica di ognuno.

Affinché l'azione dei singoli docenti non si traduca in inefficaci e isolati interventi episodici, essa va supportata a livello organizzativo, va descritta e articolata all'interno di un approccio sistemico alla risoluzione del problema. Non dovrà più essere il singolo docente a farsi carico della situazione di apprendimento dei singoli alunni, ma sarà il Collegio a definire, ad esempio, i criteri di adattamento dei programmi. Ai singoli docenti disciplinari resterà il compito di declinare alla situazione della classe e allo specifico della propria disciplina i criteri condivisi in Collegio. Il criterio di riduzione dei contenuti (uno dei criteri adottabili per facilitare lo sviluppo dell'*ItalStudio*) verrà adottato dal collegio e declinato da ogni docente alla propria disciplina (per approfondimenti rimandiamo a D'Annunzio e Luise, 2008).

Si tratta di una sfida impegnativa che va affrontata, come abbiamo già sottolineato, con strumenti e scelte idonei, che coinvolgono più ambiti di applicazione didattico-metodologica e che proviamo qui a elencare in sintesi:

a. la selezione (anche attraverso l'omissione o la riduzione) di contenuti disciplinari e linguistici (quali saperi, quale lingua);
b. l'attivazione e lo sviluppo di competenze strategiche nello studente (nella lettura, ad esempio);
c. la semplificazione o la riscrittura dei testi disciplinari (per approfondimenti rimandiamo a D'Annunzio e Luise, 2008);
d. il piano, la struttura della lezione (che cosa fa il docente e quando);
e. la gestione delle attività (in che modo realizza le azioni il docente);
f. la gestione dell'interazione (come il docente promuove l'interazione);
g. la scelta, il controllo e l'esplicitazione degli impliciti culturali insiti nelle discipline.

Conclusioni

Sulla base dei principi di riferimento fin qui presentati la proposta metodologica che possiamo privilegiare ha diversi obiettivi.

a. *Valorizzare le differenze* – Ciò si ottiene grazie a una metodologia didattica variata, a un'organizzazione flessibile della classe (gruppi di livello, gruppi eterogenei), a una

concezione cooperativa e basata sull'aiuto reciproco tra gli studenti. Questi aspetti diventano il coerente impianto didattico funzionale alla facilitazione dell'apprendimento.

b. *Favorire la mediazione sociale dell'apprendimento* – L'obiettivo è quello di una costruzione di conoscenze e non di una ricezione passiva di informazioni. Si spostano "*al centro del processo di apprendimento gli allievi, considerati risorse e origine dell'apprendimento, attivamente impegnati nella costruzione della loro conoscenza. L'interazione verticale docente-allievo (…) lascia spazio all'interazione orizzontale e multidirezionale studente-studente, recuperandone tutto il valore sociale, espressivo e cognitivo, quasi completamente trascurato negli approcci tradizionali*" (Rutka, in Caon, 2006). L'obiettivo deve essere quello di facilitare la comprensione dell'input. Scrive Pallotti: "*Se l'input linguistico non è comprensibile, l'apprendente non potrà compiere su di esso le operazioni di analisi, confronto, memorizzazione, formazione di ipotesi che servono per la ristrutturazione dell'interlingua e favoriscono il progresso verso le strutture della L2*" (Pallotti, 2000)[44]. I metodi che si basano sull'interazione tra studenti come fattore di sviluppo cognitivo, emotivo e affettivo sono principalmente il *Cooperative Learning* (Rutka, in Caon, 2006), la didattica ludica (Caon, Rutka, 2004)[45] e il *Peer tutoring* (Caon, 2008)[46].

c. *Permettere l'integrazione di codici* – Fare in modo che gli studenti compiano diverse operazioni mentali sui medesimi contenuti creando una ridondanza di lessico e strutture che passino attraverso attività facilitanti nelle quali cioè la lingua sia integrata con altri codici 'sovraculturali' quali quello visivo, musicale o sia legata alla possibilità di appropriarsi di nuovi concetti attraverso la manipolazione, l'esperienza diretta, la sperimentazione attiva. Dal punto di vista strettamente cognitivo, infatti, gli studi di *glottodidattica* (Mazzotta, 2002)[47] e di psicologia cognitiva ci informano che "*la memoria è il prodotto di operazioni cognitive applicate ai contenuti da memorizzare. (…) Se un determinato contenuto è stato oggetto di varie operazioni – analizzato, riassunto, trasformato – le sue tracce in memoria saranno più profonde rispetto a quelle lasciate da un'esposizione passiva*" (Pallotti, 1998). Un metodo che si basa proprio sulla risposta fisica e che si rivela particolarmente efficace per il primo inserimento degli studenti migranti è quello del *Total Physical Response*. Un esempio: il docente dice allo studente "apri la finestra"; lo studente può dimostrare di aver capito senza dover produrre lingua.

---

[44] G. Pallotti, *Favorire la comprensione dei testi scritti*, in P.E. Balboni (a cura di), *ALIAS. Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri*, Petrini, Torino, 2000.

[45] F. Caon, S. Rutka, *La lingua in gioco*, Guerra, Perugia, 2004.

[46] F. Caon, *Educazione linguistica e differenziazione: gestire eccellenze e difficoltà*, UTET, Torino, 2008.

[47] P. Mazzotta (a cura di), *Europa, lingue e istruzione primaria. Plurilinguismo per il bambino europeo*, UTET Libreria, Torino, 2002.

LINGUA ADOTTIVA, LINGUA SECONDA. ITALIANO L2 NELLA CLASSE MULTICULTURALE

Graziella Favaro

Esperta e formatrice in Italiano L2

I bisogni linguistici di 'secondo livello'

"*Lavoro in una scuola dove c'è una forte presenza di alunni stranieri e noto che la situazione è molto cambiata nel corso degli anni. Fino a qualche tempo fa, gli alunni non italiani erano in numero minore, ma erano quasi tutti nati all'estero e non conoscevano l'italiano al momento dell'inserimento. Ora il loro numero è decisamente più alto, ma una gran parte di loro è nata in Italia, dove ha frequentato la scuola dell'infanzia e parla in italiano senza difficoltà. Lo scorso anno, nella nostra scuola, abbiamo inserito solo sei bambini direttamente arrivati dal Paese d'origine. Sta cambiando di conseguenza anche il nostro modo di descriverli. Prima noi insegnanti dicevamo, a proposito di un alunno straniero:* "Non sa una parola di italiano"*, mentre ora si sente dire sempre più spesso* "A casa parla un'altra lingua"*, oppure "*X. non è di madrelingua italiana".

L'insegnante intervistata, che lavora in una scuola da tempo multiculturale e plurilingue che si trova in provincia di Vicenza, descrive in maniera efficace i cambiamenti intervenuti nella scuola a proposito delle caratteristiche e delle esigenze linguistiche degli alunni stranieri. I bisogni di apprendimento dell'italiano L2 sono diventati di 'secondo livello', ma forse proprio per questo sono più difficili da cogliere e individuare. Non si tratta solo di insegnare le parole e le strutture di base della lingua per comunicare a chi è appena arrivato, ma di arricchire il vocabolario, curare la grammatica e la forma, potenziare la capacità di espressione, scrittura, comprensione.

La situazione di non italofonia al momento dell'inserimento riguarda ancora una parte significativa dei bambini e dei ragazzi di nazionalità non italiana, ma è diventata minoritaria, dal momento che coloro che entrano nella scuola italiana subito dopo il loro arrivo (i cosiddetti alunni NAI, neo-arrivati in Italia) costituiscono circa l'otto per cento del totale degli alunni stranieri e diminuiscono di anno in anno.

Per una buona parte degli alunni stranieri, l'italiano rappresenta dunque più una lingua *adottiva* che una seconda lingua. Chi nasce nel nostro Paese, o vi giunge nella prima infanzia, non attraversa infatti quella situazione di "mutismo, caos interiore, ammasso di parole" che faticano a trovare ancoraggi e trama (Appelfeld, 2008), ma si trova precocemente immerso nella nuova lingua, nelle parole e nei suoni dell'italiano.

Tuttavia anche i nati in Italia necessitano di attenzioni e sollecitazioni didattiche per raggiungere i quattro obiettivi principali, propri dell'italiano L2 di 'secondo livello', per usare l'espressione dell'insegnante, e che hanno a che fare con:

- la comunicazione quotidiana con interlocutori diversi e su temi differenti;

- l'apprendimento della lingua scritta;
- la comunicazione scolastica;
- la lingua per apprendere i saperi e padroneggiare le 'retoriche disciplinari'.

In questi vent'anni di pratiche ed esperienze di inserimento scolastico degli alunni stranieri, inizialmente in gran parte inseriti in classe subito dopo il loro arrivo, le scuole e gli insegnanti hanno cercato di mettere a punto modalità organizzative di intervento, materiali didattici, tracce di programmazione per rispondere in maniera sempre più efficace soprattutto ai bisogni linguistici più immediati, propri di chi si trova a dover imparare l'italiano come una seconda lingua a partire da una situazione di non italofonia. In altre parole, ci si è concentrati sulle necessità di 'primo livello', più urgenti, visibili e specifiche, espresse da chi era 'senza parola', pensando che le fasi successive dell'apprendimento sarebbero poi seguite in maniera 'naturale' e più fluida.

È ora il tempo di allargare lo sguardo: da un lato, per diffondere e qualificare l'intervento didattico specifico rivolto agli alunni neo-arrivati non italofoni e, dall'altro, per accompagnare e sostenere lo sviluppo linguistico degli alunni stranieri nati qui o inseriti da tempo (e degli alunni italiani), per consentire loro di narrare, descrivere, definire, spiegare, riflettere sulla lingua, argomentare… in maniera efficace.

Cammini e tempi diversi

Alcune importanti peculiarità connotano il percorso didattico dell'italiano L2 e ne fanno un compito innovativo che si discosta sia dall'insegnamento di una lingua materna 'semplificata', sia da quello di una lingua straniera, limitata quasi sempre allo sviluppo della competenza comunicativa. Esso rappresenta un campo di intervento didattico *specifico* – quanto a tempi, metodi, bisogni, modalità di valutazione – e tuttavia *in transizione*, perché è destinato a risolversi e a esaurirsi nel tempo, allorquando gli apprendenti saranno diventati sufficientemente italofoni e in grado di seguire le attività didattiche comuni alla classe.

La capacità di coniugare *l'unità con la diversità*, di dare risposta sia ai bisogni specifici che a quelli connessi all'apprendimento comune, di individuare i traguardi propri di una comunicazione informale, autentica, 'riuscita' e quelli propri dell'acquisizione curricolare comune ai pari: sono alcune delle sfide che si pongono oggi ai docenti che operano nelle classi eterogenee per lingua e cultura d'origine. Accanto a queste sfide, che costituiscono la specificità di questo nuovo compito delicato e complesso, vi sono altre caratteristiche che lo rendono singolare. Prima fra tutte, l'importante *variabilità* dei cammini di apprendimento. "T*ra 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 ed esterni a 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 dell'apprendimento*" (Vedovelli, 2002). Insegnare e imparare l'italiano

come seconda lingua in situazione di migrazione significa infatti avere a che fare e gestire la *diversità* dei tragitti e delle storie che connota fortemente il processo di acquisizione (Balboni, 2002).

Vediamo alcuni aspetti della variabilità dei percorsi di apprendimento.

Le *biografie* degli apprendimenti sono estremamente variegate per luogo di nascita, provenienza, età al momento dell'arrivo, situazione famigliare e condizioni di vita, modalità di inserimento scolastico, aspettative e motivazioni rispetto alla nuova lingua, ecc. Accanto a bambini nati in Italia e che sono italiani *de facto*, anche se non ancora di diritto, vi sono ragazze e ragazzi che hanno condotto parte della loro vita altrove e che hanno vissuto direttamente il viaggio di migrazione e le 'fratture' emotive e affettive che esso ha comportato.

Le situazioni linguistiche sono anch'esse multiformi al momento dell'inserimento: vi sono minori che conoscono il codice di origine solo oralmente; ragazzi invece bilingui (una lingua orale e famigliare praticata a casa e una lingua scritta, nazionale e di scolarità); altri ancora che hanno appreso nella scuola del paese d'origine anche una lingua straniera. E inoltre, vi sono bambini e ragazzi che padroneggiano una L1 tipologicamente vicina all'italiano e che, in genere, presentano una modalità di acquisizione più rapida, e altri che invece portano con sé una lingua materna tipologicamente distante e che possono richiedere tempi più protratti e input mirato più graduale e accessibile.

I *bisogni di apprendimento* possono essere più o meno complessi. Per i bambini più piccoli, dare due nomi alle cose ha le caratteristiche di un percorso ludico, spontaneo e 'impensato' e l'acquisizione del nuovo codice avviene soprattutto facendo e giocando. Per i ragazzi più grandi, i compiti metalinguistici si intrecciano da subito con le sfide degli apprendimenti comuni e la L2, oltre a essere lingua di comunicazione, diventa da subito anche lingua veicolare, attraverso la quale vengono trasmessi concetti, idee, astrazioni, contenuti. Prevale dunque, in questo caso, la dimensione cognitiva su quella linguistico-comunicativa; si impone la necessità di cogliere il contenuto specifico, insieme a quella di adeguare la forma ai bisogni comunicativi immediati.

I *tempi di apprendimento*. Importanti variabilità si registrano di conseguenza anche nei tempi dell'apprendimento. A fronte di significative ricorrenze che si possono osservare nelle modalità di passaggio attraverso i diversi stadi interlinguistici (Pallotti, 1998), i ritmi e le strategie di apprendimento sono estremamente diversi e riguardano, ad esempio, la durata della fase di silenzio iniziale (da pochi giorni a qualche mese); il momento in cui si inaugura la partecipazione agli scambi tra pari; la rapidità di acquisizione delle tecniche di lettura e di scrittura; l'avvento di una partecipazione attiva e autonoma ai momenti degli apprendimenti comuni.

Il *contesto di apprendimento della L2*. A questo proposito, la situazione italiana è caratterizzata da differenze importanti da città a città, e talvolta anche da scuola a scuola. Vi sono aree e regioni in cui è importante lo sforzo per assicurare agli apprendenti non

italofoni alcune opportunità specifiche comuni a tutti (moduli di italiano L2 nella fase di accoglienza, definiti nella durata, nell'impostazione metodologica e nella scansione degli obiettivi), assegnate a docenti competenti. Ma sono molte di più le situazioni in cui gli alunni di recente immigrazione si trovano di fatto 'immersi' nell'italiano senza poter contare su attenzioni specifiche, quantomeno nella prima fase. A questa sorta di 'localizzazione' e discrezionalità, rispetto ai diritti linguistici e alla disparità di condizioni di partenza, corrispondono naturalmente esiti comunicativi (e scolastici, in generale) diversi e differenziati.

Riepilogando dunque: nello sviluppo dell'interlingua, la variabilità formale è tanto notevole da esserne una delle caratteristiche salienti. Insegnare e imparare l'italiano seconda lingua nell'attuale situazione educativa e scolastica assume, per tutti questi motivi, le caratteristiche di un viaggio segnato da molti fattori, che hanno certamente a che fare con la fisionomia del viaggiatore-apprendente, con la sua carta d'identità e con il 'bagaglio' che porta con sé, ma 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 scacchi; con le guide più o meno esperte e consapevoli che accompagnano il tragitto.

Gestire l'eterogeneità della classe

I ritratti dei bambini e dei ragazzi che apprendono l'italiano a seguito del percorso di migrazione – diretto o famigliare – ci rimandano dunque storie personali, alfabeti e accenti, riuscite scolastiche, capacità di movimento nello spazio linguistico del luogo d'accoglienza molto differenti. E, di conseguenza, la gestione di questa importante variabilità diventa compito cruciale e centrale da parte di chi insegna.

Il docente di italiano L2, e il docente *tout court* della classe multiculturale e plurilingue, si trovano ad agire sempre di più come degli 'equilibristi'. Devono infatti gestire la diffusa e consueta eterogeneità del gruppo classe autoctono e la variabilità connessa alle differenti situazioni degli alunni stranieri. Si trovano inoltre a dover continuamente decostruire e smontare acquisizioni e stereotipi appena delineati, che non hanno così modo (per certi versi, fortunatamente) di sedimentarsi. Ci si è appena fatti una certa idea, sulla base di un'esperienza precedente di inserimento, delle modalità di acquisizione dell'italiano L2 da parte di apprendimenti sinofoni o arabofoni, ad esempio, ed ecco che un nuovo alunno dello stesso gruppo linguistico viene a smentire con le sue *performance* le fragili rappresentazioni da poco elaborate. E tuttavia anche questi parziali 'ancoraggi' – stereotipi provvisori e in movimento, da smontare all'occorrenza – hanno inizialmente il compito di fare da 'bussola', di addomesticare un po' la realtà sconosciuta che diventa così meno estranea e appare più gestibile.

Alle prese con le urgenze dettate dalla necessità di sviluppare in fretta la lingua del contatto e della comunicazione, e nello stesso tempo quella astratta e dello studio,

mossi dall'impellenza di coinvolgere i nuovi arrivati nei momenti comuni delle attività e dei contenuti curricolari, gli insegnanti hanno spesso difficoltà a comporre questo sguardo bi/pluridirezionale, dipanando i tempi diversi, gli obiettivi mirati, gli input adeguati, i compiti di apprendimento personalizzati. Compiti che, per risultare 'sostenibili', devono essere calibrati e graduali: da un lato non devono penalizzare l'alunno straniero, proponendogli attività troppo facili, non stimolanti, dettate talvolta da un atteggiamento di iper-protettività che non esige ma neppure riconosce; dall'altro non lo devono porre di fronte a ostacoli insormontabili che possono produrre evitamento e de-motivazione (Cummins, 1989; Bettoni, 2002). Comporre questo sguardo pluridirezionato in una visione larga, riconoscendo ciò che è proprio di un cammino specifico (l'apprendimento della L2 per la comunicazione interpersonale di base) e accompagnando poi lo studente non italofono nel percorso comune – con attenzione, gradualità e molteplici forme di facilitazione – richiede consapevolezza, ampia disponibilità di materiali e strumenti mirati e un atteggiamento didattico fondato sulla fiducia e sulla comprensione del compito che viene richiesto all'apprendente.

Richiede anche l'adozione di una didattica fortemente *generativa*. Dall'idea di un tragitto lineare, che procede senza salti e senza scosse verso obiettivi prestabiliti (spesso, per gli alunni stranieri, i mortificanti 'obiettivi minimi' che suonano quasi come 'definitivi' e penalizzanti), si deve passare all'insegnamento di indici linguistici (o di contenuto, per le discipline) che costituiscano le basi, gli ancoraggi, le fondamenta di un apprendimento che si fa e si compone in maniera inedita, talvolta imprevista e sorprendente. I contenuti che vengono proposti diventano così una sorta di 'trampolino' da cui ripartire, un copione aperto sul quale possono trovare posto col tempo i contenuti e i concetti che l'allievo aveva già appreso in L1 (attraverso il riconoscimento e l'attivazione di un processo di *transfer* di competenze) e via via, grazie a modalità dense e ridondanti di facilitazione, anche i nuovi contenuti direttamente appresi in L2. Non sempre, infatti, la L1 presenta usi e caratteristiche limitate a un 'codice ristretto', ridotto rispetto ai temi e agli interlocutori. In molti casi, i ragazzi stranieri hanno già imparato a usare la loro lingua di origine per usi più complessi, per astrarre, definire, riflettere sulla lingua. E la capacità di usare la L1 per compiti linguistici e comunicativi articolati rappresenta un'importante *chance*, una base di partenza che può rendere il viaggio nell'italiano L2 meno ostacolato e più proficuo.

Messi oggi di fronte a situazioni di insegnamento e a gruppi/classe che si presentano sempre più eterogenei e cambiano molto in fretta, i docenti possono talvolta correre il rischio di enfatizzare i modi e gli strumenti del controllo, anche per cercare di gestire meglio le tappe e i passaggi. L'enfasi, ad esempio, che si coglie nelle scuole, sul tema della valutazione degli alunni stranieri ne è un chiaro esempio. Come valutare? Che cosa valutare? A quali parametri riferirsi? L'ansia valutativa esprime la difficoltà a tenere insieme la variabilità delle situazioni e la necessità di definire un cammino e un

traguardo ai quali riferirsi. Ma talvolta *dare tempo e darsi tempo* risultano scelte più efficaci, rispetto a rigide definizioni di standard prestabiliti che comprimono i tragitti individuali e non permettono ai singoli apprendenti di trovare il proprio ritmo.

Soprattutto nelle classi della scuola secondaria, il tema dell'apprendimento della L2 diventa cruciale ai fini dell'inserimento positivo e di una storia di buona integrazione. Ed è da questo ordine di scuola che provengono oggi le domande più pressanti di elaborazione di 'modelli' organizzativi, di percorsi-tipo e di strumenti didattici basati anche sull'auto-apprendimento.

Alcune consapevolezze dalle quali partire

L'insegnamento dell'italiano come seconda lingua non è dunque all'anno zero. Vent'anni di pratiche e di sperimentazioni, a volte circoscritte, limitate e per lo più silenziose, altre volte documentate e messe a disposizione di altri, ci consegnano alcune consapevolezze e punti fermi dai quali partire per la programmazione. Vediamone alcuni.

Diversi sono i tempi richiesti dall'apprendimento dell'italiano L2 per la *comunicazione* di base (BICS, *Basic Interpersonal Communication Skills*) e dall'apprendimento dell'italiano *lingua veicolare di studio* per apprendere i contenuti disciplinari (CALP, *Cognitive Academic Language Proficiency*) (Cummins, 1989). Per il primo percorso sono necessari, in genere, alcuni mesi; per il secondo percorso, il cammino è lungo e deve coinvolgere tutti i docenti della classe: ognuno deve assumere il ruolo di 'facilitatore di apprendimento' per il proprio ambito disciplinare. Una parte dei docenti, non ancora consapevole dei due diversi sforzi e della loro differente portata (italiano per comunicare / italiano per studiare), può ritenere che un alunno straniero diventato abbastanza fluente negli scambi quotidiani debba 'funzionare' come un alunno italofono, mentre sono invece ancora necessarie attenzioni mirate e *forme molteplici di facilitazione* che sostengano l'apprendimento dell'italiano settoriale, astratto, riferito a saperi e concetti disciplinari.

L'acquisizione dell'italiano 'concreto' e contestualizzato per comunicare nel 'qui e ora' è resa più rapida ed efficace dalla *situazione di apprendimento mista* (tipica delle seconde lingue): gli alunni stranieri imparano infatti a scuola e fuori dalla scuola, negli scambi quotidiani con i pari, nei momenti informali del gioco e dello scambio. Per apprendere l'italiano L2 per comunicare, i pari italofoni rappresentano infatti la vera 'autorità' linguistica e il modello d'uso al quale riferirsi.

I *criteri della 'facilità e gradualità'*, rispetto alle strutture linguistiche da presentare, devono essere rivisti alla luce dei risultati della linguistica acquisizionale (l'osservazione degli stadi di interlingua attraversati dagli apprendenti non italofoni). Alcuni contenuti considerati facili per gli alunni italiani e nei tradizionali testi di grammatica (ad esempio, il sistema degli articoli) rappresentano in realtà una grande difficoltà per gli apprendenti stranieri. Attualmente sta aumentando, come abbiamo visto, la quota degli

alunni stranieri nati in Italia (circa la metà del numero totale) e che entrano quindi nella scuola primaria già italofoni (sono circa il 60% i nati in Italia in questo ordine di scuola). Le situazioni più diffuse di non conoscenza dell'italiano al momento dell'inserimento riguardano dunque oggi soprattutto la *scuola secondaria di primo e secondo grado*. È a questi ordini di scuola, come abbiamo visto, che vanno indirizzati maggiormente risorse, attenzioni e strumenti.

Per gli alunni neo arrivati

Per rispondere ai bisogni linguistici degli alunni stranieri non italofoni sono necessari tempi, strumenti, risorse di qualità. In particolare, nella *prima fase* un intervento efficace dovrebbe prevedere circa 8-10 ore settimanali dedicate all'italiano L2 (circa 2 ore al giorno) per una durata di 3-4 mesi. Gli obiettivi di questa prima fase dovrebbero essere: la capacità di ascolto e produzione orale; l'acquisizione delle strutture linguistiche di base; la capacità tecnica di letto-scrittura. In questa fase alcuni hanno proposto di formare le cosiddette 'classi di accoglienza' della durata di alcuni mesi-un anno, propedeutiche all'inserimento nella classe ordinaria.

Questo dispositivo 'separato', tuttavia, non è risultato in altri Paesi del tutto efficace (Eurydice, 2004) e si dovrebbe tendere verso un insegnamento dell'italiano L2 *integrato*. In genere, nelle 'classi di accoglienza' (per alunni di età a e classi diverse) si insegna la lingua per comunicare, ma – abbiamo visto – questa non è una grande difficoltà per gli alunni stranieri. Inoltre, la lingua per comunicare si acquisisce in maniera più rapida ed efficace soprattutto nelle interazioni quotidiane con i pari italofoni, e non nelle situazioni 'separate'.

E ancora, molti alunni stranieri – che provengono da un'adeguata scolarizzazione nel Paese d'origine – riescono abbastanza precocemente a seguire alcuni contenuti del curricolo comune e ambiti disciplinari (ad esempio, matematica, geografia), se questi vengono proposti anche attraverso supporti non verbali. Anzi, alcuni alunni possono aver acquisito in determinate discipline competenze e conoscenze pari o superiori rispetto al livello della classe. Per costoro, dunque, la permanenza in una situazione separata ritarderebbe, anziché accelerare, l'apprendimento comune. Si è verificato inoltre che il passaggio temporaneo in una classe 'separata' rischia di far declinare la motivazione degli apprendenti stranieri".

Per la definizione dei livelli, degli obiettivi, della programmazione … si può contare da qualche anno su un importante documento europeo il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*, che può dare indicazioni utili per la conoscenza degli allievi, la rilevazione dei bisogni, la programmazione delle attività, la valutazione (Consiglio d'Europa, 2002).

La *lingua di origine* degli allievi stranieri – qualunque essa sia – è sempre una *chance*: una componente importante di un bilinguismo da valorizzare e non una lingua da estirpare in fretta e da svalorizzare.

Un sillabo 'su misura'

Abbiamo visto che il viaggio dentro l'italiano L2 si presenta come un'avventura cruciale per l'integrazione e complessa dal punto di vista didattico, soggetta a importanti variabilità. Dalla parte di chi insegna, significa prestare attenzione a due rotte diverse: costruire le basi specifiche della L2 (lessico, strutture, capacità comunicative) nel tempo dell'intervento mirato per gli alunni non italofoni, avendo la consapevolezza che si tratta di una fase in transizione che evolve più o meno velocemente verso la situazione degli apprendimenti comuni. E dunque che, alla prima rotta, va affiancato piuttosto precocemente un altro cammino, quello della facilitazione linguistica riferita ai contenuti di studio curricolari. Ma ogni apprendente segue ritmi diversi e spesso imprevedibili: alcuni 'bruciano le tappe' e mal sopportano gli interventi 'specifici' e i moduli organizzati per stranieri; altri invece, inseriti nello stesso periodo, procedono più lentamente e richiedono tempi più dilatati. Serve allora una sorta di sillabo 'ibrido' (Nunan, 1988; Lo Duca, 2006), un copione largo per poter costruire un percorso di italiano L2 *su misura*, dal momento che: "*Il punto di partenza per la costruzione di un curricolo centrato sul discente è un'analisi dei suoi bisogni comunicativi e delle sue caratteristiche di apprendente. Tale analisi conterrà dati biografici, indicazioni di esperienze di apprendimento linguistico precedenti, di preferenze quanto ad attività di apprendimento, di aspettative relative ai risultati del corso; indicazioni relative agli stili, o modi di apprendere*" (Ciliberti, 2000).

'Sillabo ibrido' che tuttavia non significa *bricolage* linguistico, casualità delle scelte, improvvisazione delle proposte. Anzi, più la situazione di apprendimento si presenta variegata e plurale, maggiore è la necessità di poter contare su riferimenti chiari, bussole definite di orientamento, direzioni verso le quali tendere, con tempi e ritmi diversi, impacci e conquiste da risolvere e accompagnare caso per caso. Sulla base dei diversi tragitti di apprendimento dell'italiano L2, possiamo tuttavia osservare che gli apprendenti stranieri inseriti nella scuola attraversano a grandi linee tre diverse fasi (Favaro, 2002).

a) *La fase iniziale dell'apprendimento dell'italiano L2 per comunicare*

Corrisponde a grandi linee, per la rilevazione iniziale e per la definizione degli obiettivi, alla descrizione dei livelli A1 e A2 del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (Consiglio d'Europa, 2002), è la fase alla quale i docenti hanno prestato in questi anni e ancora prestano più attenzione perché si caratterizza per i bisogni urgenti e immediati di comunicazione. Ha a che fare con l'intervento specifico (il cosiddetto laboratorio di italiano L2), intensivo e con orario 'a scalare', più denso nei primi due/tre mesi, più diluito in seguito. Gli obiettivi privilegiati di questa fase riguardano soprattutto:

- lo sviluppo delle capacità di ascolto e comprensione dei messaggi orali;

- l'acquisizione del lessico fondamentale della lingua italiana (le circa 2000 parole più usate);
- l'acquisizione e la riflessione sulle strutture grammaticali di base;
- il consolidamento delle capacità tecniche di lettura/scrittura in L2.

b) *La fase 'ponte' di accesso all'italiano dello studio*

È questa forse la fase più delicata e complessa, alla quale dedicare attenzioni importanti, consolidando gli strumenti e i materiali didattici e affinando le modalità di intervento di tipo linguistico. Se, nella prima fase, il posto centrale era dedicato ad attivare l'uso autonomo della L2 per comunicare, in questo caso gli obiettivi sono duplici: rinforzare e sostenere l'apprendimento della L2 come lingua di contatto e fornire all'apprendente competenze cognitive e metacognitive efficaci per poter partecipare all'apprendimento comune. Usare la lingua per studiare significa imparare a contestualizzare e decontestualizzare, definire, connettere, spiegare, esplicitare, ecc. Un cammino lungo e difficile che deve avere la caratteristica centrale di essere aperto, '*generativo*', capace di dare l'avvio a successivi passi in autonomia: a partire dai contenuti di base di un determinato argomento disciplinare, l'allievo straniero deve essere indirizzato ad ampliare il lessico di riferimento, allargare i concetti, stabilire connessioni, e così via. In questa fase, l'enfasi è dunque sulla lingua scritta, sulla capacità, ad esempio, di comprendere testi diversi (informativi, espositivi, regolativi, narrativi, descrittivi, argomentativi), pianificare esposizioni orali attorno a un contenuto dato, integrare la comunicazione orale con supporti visivi e multimediali, ecc. Non si tratta quindi solo di agire sui testi comuni di studio per farne dei materiali semplificati e più sostenibili (può tuttavia essere utile anche questo in una fase transitoria), ma di agire anche sull'apprendente, accompagnandolo con chiavi di lettura e attrezzi efficaci nel suo cammino dentro la lingua dello studio (Grassi e altri, 2003), dal momento che "*Gli usi tecnico-specialistici di una lingua richiedono il controllo attento dell'introduzione dei termini specialistici, l'educazione al discorso scientifico, la precisione nell'esplicitazione dei tratti semantici, il sistematico controllo della comprensione. Tutto ciò consente di assumere come un'occasione importante di educazione linguistica la comunicazione nei settori disciplinari, coinvolgendo in tale azione anche i docenti delle materie diverse dall'italiano*" (Vedovelli, 2002). In altre parole, l'allievo non italofono impara l'italiano per studiare, ma *impara l'italiano anche studiando*, accompagnato in questo cammino da tutti i docenti, che diventano 'facilitatori' di apprendimento e che possono contare oggi su strumenti da sperimentare, quali: glossari plurilingui che contengono termini chiave relativi alla microlingua delle varie discipline; testi 'semplificati' che propongono i contenuti comuni con un linguaggio più accessibile; percorsi-tipo di sviluppo delle abilità di scrittura e di lettura/comprensione di testi narrativi.

c) *La fase degli apprendimenti comuni*

L'italiano L2 resta in questa fase sullo sfondo e fornisce ai docenti di classe chiavi interpretative per cogliere le difficoltà che possono permanere e per intervenire su di esse. Ma le modalità di mediazione didattica e di facilitazione messe in atto per tutta la classe e per gestire la sua irriducibile eterogeneità possono essere in gran parte efficaci anche per gli alunni stranieri. Anzi, il loro punto di vista diverso su un tema geografico, storico, economico, ecc. e la loro capacità metalinguistica, che nel frattempo ha avuto modo di allenarsi e che si è affinata, dal momento che abitano le due lingue e portano con sé altri riferimenti culturali, potranno essere potenti occasioni per introdurre uno sguardo interculturale.

La microlingua delle discipline

Gli alunni stranieri inseriti nelle classi finali della scuola primaria e nella scuola secondaria si confrontano da subito con le lingue delle discipline, ognuna delle quali si basa su un vocabolario specifico, un codice retorico che la contraddistingue, modalità testuali proprie. Tutti gli allievi imparano con il tempo e durante tutta la loro scolarità a familiarizzarsi gradualmente con la varietà dei discorsi e dei testi, comprendere consegne che si fanno via via più complesse, prendere la parola a partire dalle diverse modalità dello scritto. Per coloro che apprendono l'italiano come seconda lingua, questo compito risulta cruciale e difficile perché deve essere superato in tempi brevi e potendo contare su risorse linguistiche ancora limitate.

Anche le consegne che introducono e accompagnano le attività sono spesso complicate da decodificare e diverse da disciplina a disciplina.

In storia, ad esempio, sono cruciali ai fini della comprensione:

- le espressioni e gli indicatori di tempo: *prima, durante, mentre, in seguito, prima di Cristo, nel III secolo, nel 753, all'inizio del 1200, alla fine... fino al 1492, da* e l'uso variegato della temporalità (passato remoto, imperfetto, presente storico…);
- l'espansione del nome e l'uso frequente dei sinonimi: *il re di Roma, il sovrano, l'imperatore, il regno, l'impero;*
- le strutture sintattiche che esprimono causa-effetto, conseguenze, circostanze: *ma, malgrado, grazie a…, da un lato…, dall'altro...*
- l'importanza dei participi e degli aggettivi che sembrano vicini per forma, ma che veicolano significati opposti come, ad esempio: *vinti e vincitori, conquistato e conquistatore;*
- la presenza diffusa di soggetti collettivi: *noi, l'uomo, gli uomini, il popolo, la popolazione.*

A proposito del lessico disciplinare, gli alunni stranieri si trovano inoltre di fronte sia a parole specifiche proprie di una disciplina, sia a parole comuni usate però con un'accezione specifica; queste rappresentano l'ostacolo più arduo. Si è notato che in matematica essi hanno spesso minori difficoltà a comprendere e memorizzare il lessico settoriale quando esso è specifico e monosemantico (*triangolo, isoscele, angolo, continente*…) piuttosto che a capire le parole di uso corrente, ma che sono polisemantiche e usate con accezione specifica, come *figura, pianta, scala.*

Un doppio sforzo

"*Li Li è bravissima in matematica; non ha difficoltà con le operazioni e i calcoli, ma di fonte al testo di un problema si perde. Non comprende le frasi e le consegne e non capisce che cosa deve fare. Se invece le presento lo stesso problema in forma solo grafica, lo risolve in fretta. Ad esempio, se disegno un rettangolo e le do le misure dei lati, sa calcolare velocemente il perimetro e l'area*". "*Alban impara i testi di storia e di scienze a memoria, ma se gli faccio una domanda, non riesce a rispondere, a ritrovare l'informazione, oppure ricomincia da capo a ripetere tutto di nuovo*".

Li Li e Alban, come tanti altri alunni stranieri, stanno apprendendo in realtà *molte lingue* nello stesso momento: l'italiano orale, la lingua scritta, i saperi e le retoriche disciplinari, la comunicazione scolastica. A differenza degli alunni italiani, che possono concentrare la loro attenzione sul contenuto degli enunciati, dal momento che gran parte della forma è già acquisita, gli apprendenti stranieri *devono portare la loro attenzione contemporaneamente sia sulla forma che sul contenuto*, compiendo così un doppio sforzo.

Lingua di scolarizzazione, dello studio, delle discipline: l'italiano per seguire il curricolo comune dà la priorità alla dimensione cognitiva (*informativa*) su quella sociale e interpersonale (*comunicativa*). I discorsi disciplinari si differenziano da quelli ordinari per gli enunciati a forte densità informativa, per l'assenza di ridondanza che caratterizza, in genere, la lingua orale. Operano un movimento crescente di oggettivazione e astrazione, che va di pari passo con la piramide scolare: più si sale nell'ordine di scuola, più la lingua dello studio diventa 'disincarnata', astratta e distante. Gli alunni inoltre devono leggere, ascoltare, comprendere e produrre differenti tipi di testo. La difficoltà non consiste tanto, e solo, nel dover apprendere il lessico specifico di ciascuna area tematica, quanto nella necessità di concettualizzare – e poi esprimere – l'organizzazione relazionale e strutturale degli oggetti della conoscenza.

Il prisma dei compiti richiesti all'alunno può essere così delineato:

- comprendere il tema, il contenuto;
- comprendere e memorizzare il lessico e le strutture specifici;
- individuare la gerarchia delle informazioni;
- concettualizzare (nessi logici, spaziali, temporali, causali...);
- verbalizzare i concetti attraverso il codice retorico proprio di una determinata disciplina.

Se si osservano, da un lato, le produzioni orali e scritte degli alunni stranieri e, dall'altro, la lingua utilizzata per la spiegazione e lo studio delle diverse discipline si ha l'impressione di trovarsi di fronte a un divario quasi insormontabile. I testi prodotti dagli alunni stranieri sono quasi sempre di tipo narrativo; le frasi contengono una sola informazione e sono collegate da connettivi quali 'e... e poi... e allora...' e sono raramente espanse. Le spiegazioni dell'insegnante e soprattutto i testi di studio sono invece estremamente complessi dal punto di vista informativo e sintattico; sono descrittivi ed esplicativi, quasi mai narrativi; sono fortemente decontestualizzati e propongono un lessico astratto.

Linguaggi a confronto

Caratteristiche delle produzioni degli alunni
- gli enunciati contengono una sola informazione;
- le frasi si succedono in maniera semplice e paratattica (e poi... e allora... e dopo...);
- i soggetti consistono spesso di pronomi personali deittici;
- i nomi appaiono come oggetto o dopo i dimostrativi (ecco... c'è...), raramente vi è espansione attraverso l'uso di aggettivi o di altri sintagmi nominali;
- le negazioni sono semplici;
- le interrogazioni sono rese attraverso l'intonazione;
- il sistema verbale si esprime attraverso le forme del presente, del passato prossimo e dell'imperfetto;
- il discorso è di tipo narrativo, anche se lo scopo è esplicativo, ed è contestualizzato.

Caratteristiche delle lezioni e dei testi di studio
- ogni enunciato contiene più informazioni;
- ricorrono numerose le frasi subordinate;
- sono frequenti le frasi relative e le forme passive;
- i sintagmi nominali soggetto e complemento sono espansi;
- il soggetto può avere uno sviluppo importante (attraverso una relativa, ad esempio) e ciò comporta una distanza tra il nome e il verbo;
- il soggetto è spesso rappresentato da un nome astratto;
- le negazioni sono complesse;
- il lessico è astratto e specifico;
- il messaggio è spesso di tipo descrittivo ed esplicativo, più raramente narrativo, ed è fortemente decontestualizzato (nessun uso di deittici).

Interdiscorsi: costruire passaggi verso la lingua 'alta'

Per comprendere e usare la lingua veicolare dello studio, l'alunno straniero deve acquisire competenze diverse, di tipo linguistico, testuale, culturale, oltre che cognitivo e informativo, rispetto ai contenuti e ai temi delle diverse discipline. La difficoltà maggiore per gli allievi stranieri consiste nella costruzione di una competenza interpretativa, la sola garanzia dell'appropriazione dei saperi disciplinari. Si tratta di un percorso lungo e complesso che deve essere attivato, accompagnato e sostenuto da attenzioni didattiche mirate e da facilitazioni linguistiche che si pongono l'obiettivo di rendere l'apprendente sempre più autonomo. Lo scopo finale è quello di aiutare l'allievo a costruire da solo la catena delle riformulazioni, passando dal linguaggio decontestualizzato a quello contestualizzato, nel momento iniziale dell'approccio al testo per comprenderlo e, successivamente, a compiere il percorso inverso, per la concettualizzazione e la verbalizzazione adeguata dei contenuti.

Per fare questo, l'alunno deve essere aiutato a:

- scoprire che gli enunciati non sono equivalenti, né sul piano cognitivo, né su quello linguistico, e che sono utilizzati in situazioni differenti;
- decontestualizzare gli enunciati, sopprimendo i deittici, in modo tale da renderli trasparenti e comprensibili;
- combinare le frasi attraverso un uso più sicuro ed espanso della sintassi, a partire dalle forme di subordinazione temporale e causale, per arrivare in seguito alle finali, alle ipotetiche, ecc.;
- modificare testi e messaggi dalla modalità narrativa e paratattica (e poi... e allora...) alla modalità espositiva ordinata in senso logico e cronologico.

La questione dell'integrazione scolastica, ovvero di una buona riuscita, è direttamente collegata alla progressiva padronanza delle varietà dell'italiano e dei discorsi disciplinari. Si tratta di costruire, fra i discorsi quotidiani e i discorsi disciplinari, delle forme intermedie che possono via via condurre verso la formulazione di enunciati più 'esperti': passaggi che possono assicurare percorsi di appropriazione e di costruzione di senso. Sostenere dunque la costruzione di '*interdiscorsi*', simili agli stadi di interlingua individuati per la comunicazione interpersonale, che muovano dalle forme quotidiane dell'orale verso quelle proprie dello scritto.

Gli alunni stranieri (e anche gli italiani) devono essere resi precocemente consapevoli della varietà dei discorsi e della loro maggiore o minore informalità-formalità, a seconda delle situazioni e degli interlocutori. Per lo sviluppo di competenze linguistiche di 'secondo livello', che prevedono, tra le altre, la narrazione, l'esposizione di un contenuto, l'espressione di punti di vista diversi, si possono proporre attività diverse, indirizzate ad apprendenti di età e classi differenti a seconda delle complessità delle competenze da attivare. Ne proponiamo alcune.

Diversi usi della lingua orale

- *Tu mi detti, io scrivo*. Fin dalla scuola dell'infanzia, si può chiedere ai bambini di raccontare un fatto, un evento, una storia, che l'insegnante provvederà poi a mettere in forma scritta. La situazione di dettatura per comporre un testo scritto sollecita i bambini a ricercare una forma più adeguata, ricca dal punto di vista lessicale, esplicita rispetto ai soggetti, i personaggi, le azioni. Li sollecita inoltre a confrontarsi fra loro e a co-costruire gli enunciati scegliendo la forma più adatta.
- *Dall'intervista alla presentazione dei dati*. Si possono invitare gli alunni stranieri a raccogliere testimonianze e interviste fra i pari o fra gli adulti – definito un tema di interesse comune e data una traccia concordata – e si chiede successivamente di riferire i risultati della piccola indagine che sono stati oggetto di analisi, classificazione, confronto.
- *Uno stesso fatto raccontato in situazioni diverse*. Si sollecitano gli allievi stranieri a riferire un fatto, prima ai compagni, usando un linguaggio più informale e concreto, e poi a

presentarlo nella rubrica della cronaca del telegiornale (o nel giornalino della classe), curando la forma, la successione cronologica, l'accuratezza dei fatti.

La narrazione

- *Due storie al mese.* Fin dalla scuola dell'infanzia, la programmazione delle attività di sviluppo dell'italiano L2 può prevedere la presentazione di due storie al mese, scelte fra i testi più adatti – per lunghezza, forma, contenuto, interesse, illustrazioni – all'età e al livello linguistico degli alunni stranieri. Possono essere scelte anche narrazioni in forma bilingue, individuate fra quelle scritte nella lingua d'origine degli alunni non italofoni presenti in classe. L'insegnante legge più volte ad alta voce la storia, ne presenta le sequenze attraverso le illustrazioni; mette in evidenza i personaggi, gli ambienti, le parole chiave. Successivamente si chiede ai bambini di ascoltare e riascoltare il racconto, mettere in ordine la storia e ri-raccontarla, registrando le produzioni degli apprendenti e riascoltandole più e più volte.

- *La descrizione.* Al fine di arricchire il lessico, introdurre e far usare nuovi termini, rendere in maniera efficace i chiaroscuri e gli stati d'animo, vengono proposte agli alunni stranieri attività di descrizione relative alle 'storie del mese': come sono i protagonisti; quali caratteristiche hanno gli ambienti, come sono gli oggetti presenti nella storia …

- *I racconti in scena.* Per memorizzare i racconti e allenare gli alunni a padroneggiare sempre di più la competenza narrativa, gli alunni stranieri vengono sollecitati a 'mettere in scena' le storie, ri-raccontandole al gruppo, proponendo i dialoghi oppure alternando i dialoghi alla voce narrante, caratterizzando personaggi, scambiando le parti.

Le attività che si propongono di sviluppare la competenza narrativa si svolgono in maniera più efficace in un piccolo gruppo nel quale ogni apprendente può facilmente ascoltare e prendere la parola, rispettando i tempi e i ritmi di ciascuno. Le sollecitazioni che vengono proposte a partire dal racconto sono inoltre ricorrenti e ridondanti, dal momento che le routine didattiche contribuiscono a dare sicurezza, rinforzano la comprensione, costruiscono degli ancoraggi trasparenti ai quali riferirsi.

Esporre contenuti

- *Immagini e parole.* Oltre alle attività consuete di comprensione e facilitazione dei testi espositivi (individuazione delle informazioni e delle parole/chiave; sintesi guidate attraverso domande; riformulazione dei testi in maniera linguisticamente semplificata), si possono invitare gli alunni a produrre il proprio testo espositivo, a partire da quello di base, realizzando un prodotto in *power point*, composto da immagini e didascalie da presentare poi al gruppo dei compagni. In questo modo, si può lavorare sia sulla comprensione dei testi scritti che sulla capacità di esporre oralmente un argomento contando anche su supporti visivi.

- *La definizione*. La definizione è una forma linguistica molto ricorrente e ampiamente diffusa nella lingua dello studio. Si possono invitare gli alunni stranieri a raccogliere e a classificare i diversi modi di definire un oggetto, un personaggio, un fatto, un concetto, per accompagnarli poi a proporre le loro definizioni a partire da domande /guida diverse e da modalità individuate: chi è; che cos'è; a che cosa serve; è il contrario di…

Sostenere punti di vista

Saper argomentare e sostenere il proprio punto di vista grazie a ragioni, convincimenti ed evidenze rappresenta una competenza complessa e linguisticamente raffinata. Si possono avviare gli allievi verso l'argomentazione aiutandoli a rintracciare punti di vista diversi, cogliere le ragioni degli uni e degli altri, esprimere un giudizio spiegandone i motivi. Anche in questo caso, la narrazione costituisce una riserva di testi, situazioni e occasioni per invitare gli apprendenti a mettersi 'nei panni di…'.

Riferimenti bibliografici

AA. VV., *L'italiano L2 per studiare*, Comune di Venezia - Centro Documentazione Educativa, ciclostilato, 2005.

Appelfeld A., *Storia di una vita*, Guanda, Milano, 2008.

Balboni P.E., *Le sfide di Babele*, Torino, Utet, 2002.

Bettoni C., *Imparare un'altra lingua*, Laterza, Bari, 2002.

Ciliberti A., *Manuale di glottodidattica*, La Nuova Italia, Firenze, 2000.

Consiglio d'Europa, *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue*: *apprendimento, insegnamento, valutazione*, trad. it. di D. Bertocchi, F. Quartapelle, RCS scuola, La Nuova Italia-Oxford, Milano-Firenze, 2002. (Tit. or. *Common European Framework for Languages: learning, teaching, assessment*, Council of Europe, Strasbourg, 2001)

Cummins J., *Empowering minority students*, Sacramento, California Association for Bilingual Education, 1989.

Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Firenze, 2001.

Favaro G. (a cura di), *Imparare l'italiano. Imparare in italiano*, Guerini, Milano, 1999.

Favaro G., *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, RCS - La Nuova Italia, Milano-Firenze, 2002.

Favaro G., *L'intercultura dalla A alla Zeta*, Franco Angeli, Milano, 2004.

Grassi R., Valentini R., Bozzone Costa R. (a cura di), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Guerra, Perugia, 2003.

Lo Duca M.G., *Sillabo di italiano L2*, Carocci, Roma, 2006.

Nunan D., *The Learner-Centred Curriculum. A Study in Second Language Teaching,* Cambridge University Press, Cambridge, 1988.

Pallotti G., *La seconda lingua*, Bompiani, Milano, 1988.

Vedovelli M., *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue,* Carocci, Roma, 2002.

RICERCHE SULL'INTERLINGUA

Cecilia Andorno

Professore associato di Linguistica, Università di Pavia

Da ormai diversi anni si è sviluppata una ricca ricerca sull'apprendimento delle lingue seconde – cioè, delle lingue apprese in età non infantile. È conoscenza comune che l'imparare una lingua seconda sia un'esperienza in parte diversa dall'imparare la propria madrelingua: la differenza più evidente consiste nel livello di competenza che si riesce a raggiungere, livello che quasi mai, nel caso di una seconda lingua, raggiunge il livello di competenza della madrelingua, anche dopo molti anni di esposizione o studio della lingua seconda. Un'altra differenza rilevante, ma non intrinseca al fenomeno, è il fatto che le lingue seconde spesso – ma non sempre – si imparano in contesto scolastico, cioè attraverso la mediazione di un'istituzione e di un istitutore.

La ricerca linguistica si è interessata al fenomeno dell'apprendimento delle seconde lingue per varie ragioni, di ordine sia teorico sia applicativo.

Dal punto di vista teorico, lo studio di come le competenze linguistiche si sviluppano è interessante per aprire una finestra sul funzionamento del linguaggio nella mente umana; in particolare, studiare le differenze fra le modalità di apprendimento della madrelingua e delle seconde lingue consente di riflettere sia su aspetti di natura neuro e psico-linguistica – cioè sulla natura del cervello e della cognizione e sui relativi processi di maturazione e invecchiamento delle capacità di linguaggio e di apprendimento, oltre che sul modo in cui competenze in codici linguistici diversi sono depositate nel cervello e interagiscono fra loro –, sia su aspetti di natura socio-linguistica – cioè sulle condizioni ambientali che favoriscono o ostacolano l'apprendimento e in particolare l'apprendimento linguistico.

Dal punto di vista applicativo, lo studio delle modalità di apprendimento delle seconde lingue dovrebbe avere intuitivamente utili ricadute nella didattica delle lingue: per riflettere su "come insegnare una lingua?" sembra necessario avere risposte alla domanda "come si impara una lingua?". Paradossalmente, non sempre il legame fra la ricerca sull'acquisizione e la sperimentazione didattica è stato fitto e costante. Diversi motivi possono essere invocati a spiegare questa apparente incongruenza. Innanzitutto, le ricerche sull'acquisizione, proprio perché interessate ai risvolti teorici della ricerca, sono spesso orientate allo studio di contesti di acquisizione spontanea, cioè che avviene in assenza di insegnamento, per la semplice esposizione dell'apprendente alla lingua parlata da una comunità linguistica: il motivo della predilezione per lo studio di questi contesti di apprendimento risiede nel fatto che in questi la capacità di apprendimento naturalmente connaturata nell'essere umano emerge senza l'interferenza di

esplicite tecniche di insegnamento e quindi dovrebbe essere meglio osservabile; viceversa, la didattica è stata spesso interessata a verificare l'efficacia di determinati metodi o tecniche didattiche più che a ciò che l'apprendente sa fare indipendentemente da essi. Come conseguenza di questo orientamento verso l'acquisizione spontanea, inoltre, la ricerca sull'acquisizione si è orientata in larga misura allo studio dello sviluppo delle competenze orali, che si possono sviluppare anche in assenza di strumenti di insegnamento, mentre le abilità scritte richiedono, almeno in minima misura, il ricorso all'insegnamento (o quantomeno, anche in condizioni di apprendimento autonomo, a strumenti didattici espliciti). La didattica delle lingue, viceversa, dà almeno in linea di principio uguale rilevanza a entrambe le competenze. Nella pratica didattica inoltre, soprattutto quando l'insegnamento avviene in classi miste, in cui l'insegnamento della seconda lingua rivolto a un gruppo di allievi si svolge in modo parallelo alla scolarizzazione in lingua prima del resto della classe, le competenze di letto-scrittura sono spesso preponderanti nell'esercitazione e nella valutazione: l'uso della parola 'alfabetizzazione', con cui si porta implicitamente a far coincidere lo sviluppo di competenze scritte con quello di competenze linguistiche *tout-court*, ne è la riprova più evidente.

Accanto alle ragioni qui illustrate, non mancano infine a spiegazione della talvolta ridotta comunicazione fra ricerca e didattica motivazioni contingenti, come la cronica scarsa interazione fra istituzioni di ricerca e istituzioni preposte all'insegnamento, e fra università e scuola in generale, che fanno sì che spesso anche il diverso linguaggio tecnico usato dalle due parti (il lessico linguistico scientifico da un lato e quello pedagogico dall'altro) renda difficile la comunicazione.

In Italia, la ricerca sull'italiano seconda lingua è stata avviata a partire dagli anni '80 dal cosiddetto "Progetto di Pavia", un progetto di ampia portata e tuttora attivo, negli anni variamente co-finanziato dal MIUR, che ha coinvolto varie sedi universitarie italiane e promosso studi in coordinamento con istituzioni estere, specie europee. Il Progetto si propone di descrivere le caratteristiche delle varietà di apprendimento (o Interlingue) dell'italiano L2 attraverso un metodo funzionale, ovvero un metodo di osservazione che si preoccupa di interpretare il valore delle forme prodotte dagli apprendenti in vari contesti comunicativi, abbandonando il concetto di errore come categoria descrittiva primaria per ricostruire invece le funzioni che gli apprendenti stessi attribuiscono alle forme usate. La ricerca si è prevalentemente orientata allo studio dello sviluppo della morfosintassi, in contesti di apprendimento spontaneo o prevalentemente spontaneo, di adulti e adolescenti immigrati. Lo scopo è osservare il costituirsi delle categorie e delle funzioni grammaticali nella competenza dell'apprendente.

Nelle pagine che seguono, offriremo alcune conclusioni generali cui sono giunte nel tempo le ricerche sulle varietà di apprendimento e che riteniamo utili poli di orientamento per l'insegnante di lingua. Alcuni di questi potranno apparire scontati, ma complessivamente riteniamo possano offrire un quadro che aiuti a porre al centro dell'attenzione e

della riflessione didattica l'attività dell'apprendente. Useremo, nell'esemplificazione, i risultati relativi all'italiano seconda lingua ottenuti dalle ricerche del Progetto di Pavia. Nell'ultima parte offriamo una sommaria bibliografia di approfondimento.

L'apprendimento avviene anche in assenza di insegnamento

Qualsiasi essere umano, dotato di normali capacità cognitive, immerso in una comunità di parlanti di una determinata lingua, perviene ad avere una qualche competenza nell'uso di quella lingua a scopi comunicativi. I processi di apprendimento che si innescano nel neonato esposto alla lingua dei genitori si rimettono in moto ogni volta che l'esposizione all'input linguistico è sufficientemente ampia e prolungata. Questa capacità si affievolisce col tempo, per motivi non ancora completamente chiariti, e dipende da fattori come le motivazioni all'apprendimento o la possibilità di essere esposti all'input e di usare la lingua; tuttavia, non si atrofizza mai del tutto. Anche se l'esatta estensione della somiglianza fra l'apprendimento linguistico infantile della madrelingua e quello adulto di seconde lingue è oggetto di discussione, è fuori dubbio che alcuni meccanismi fondamentali siano analoghi.

Il perché questo accada, ovvero quali caratteristiche del cervello umano rendano possibile, e anzi inevitabile l'apprendimento linguistico ogni volta che sono presenti le suddette condizioni minime, e se esistano facoltà cognitive specificamente umane dedicate all'apprendimento linguistico o si tratti piuttosto dell'affinamento e potenziamento di facoltà cognitive che condividiamo con altre specie, è oggetto di ampia discussione e ricerca. Tuttavia, è un fatto acclarato che gli esseri umani sono, per natura, apprendenti spontanei di lingue. Questo processo non avviene solo per imitazione, ma anche e soprattutto per elaborazione di regole linguistiche a partire dall'esposizione all'input.

Questa proprietà della cognizione umana fa sì che l'insegnamento delle lingue sia una 'materia' molto diversa dalle altre che vengono insegnate nella scuola: innanzitutto, nell'insegnare una lingua, un docente sviluppa delle conoscenze, ma soprattutto delle competenze, cioè delle capacità di fare più che dei saperi; inoltre, il docente interviene su un processo di apprendimento che esisterebbe anche senza il suo intervento (per esempio, il semplice ricreare in aula le condizioni minime dell'apprendimento spontaneo, ovvero esempi di lingua e occasioni di uso, per quanto limitate e artificiali, sarebbe sufficiente a innescare il meccanismo di apprendimento linguistico). L'insegnamento esplicito di una lingua non è necessario al suo apprendimento; scopo dell'insegnamento linguistico è il potenziamento di una facoltà naturale tipicamente umana.

Ciò che si sa e ciò che si sa fare sono cose diverse

Nella terminologia didattica è nota la differenza fra conoscenze (sapere) e competenze (saper fare). Tale differenza si può tracciare anche relativamente alla competenza linguistica: si parla in questo caso di competenza linguistica (saper usare una lingua in

modo appropriato e corretto in determinate situazioni comunicative) e metalinguistica (saper descrivere il funzionamento di una lingua, le sue strutture e le sue regole d'uso). Quando diciamo che il verbo italiano è flessibile, è dotato di una parte variabile che esprime significato temporale, modale e personale, stiamo esibendo una competenza metalinguistica relativa al verbo italiano; quando raccontiamo una barzelletta usando verbi italiani coniugati secondo i relativi modi e tempi, esibiamo una competenza linguistica relativa al verbo italiano.

Questi due tipi di competenza non sono fra loro necessariamente comunicanti: è possibile, e anzi accade comunemente, che un parlante nativo scarsamente scolarizzato abbia una competenza linguistica della propria madrelingua molto più sviluppata della relativa competenza metalinguistica (tranne che in varietà popolari di italiano, il sistema di accordo nominale fra nomi, articoli e aggettivi, o personale fra verbo e soggetto, sono ad esempio perfettamente padroneggiati da qualsiasi parlante nativo, entro i primi anni di uso linguistico, ma solo dopo diversi anni di scolarizzazione medio-alta gli stessi parlanti – e forse non tutti – saprebbero descrivere esplicitamente le relative modalità di accordo). Viceversa, un parlante di italiano come lingua seconda ha spesso conoscenze metalinguistiche più sofisticate di molti parlanti nativi, specialmente se ha imparato l'italiano in una classe di lingua (ad esempio, conosce certamente le regole di accordo fra verbo e soggetto), ma non sempre a queste corrispondono competenze linguistiche altrettanto solide (la capacità di accordare verbo e soggetto correttamente in ogni contesto). Dal punto di vista neurologico, conoscenze linguistiche e metalinguistiche sono depositate in aree diverse del cervello, e il dibattito sulla possibilità e sulla modalità di intercomunicazione fra esse (cioè, la possibilità che una competenza metalinguistica si traduca in una competenza linguistica e viceversa) è lontano dall'essere esaurito. È tuttavia certo che, se esiste comunicazione tra esse, questa non è automatica, ma richiede operazioni mentali – consce o inconsce – supplementari.

È altrettanto certo che, anche se l'insegnamento esplicito e la scolarizzazione favoriscono in genere una maggior consapevolezza metalinguistica, dato che molta parte dell'attività didattica prevede la presentazione esplicita di regole e contenuti e la loro esplicita esercitazione formale, competenza metalinguistica e insegnamento non sono intrinsecamente legati. Una competenza metalinguistica può svilupparsi anche in modo autonomo, e anche in assenza di scolarizzazione: anche i bambini prima di essere avviati alla scuola sono in grado di fare, e di solito fanno, osservazioni metalinguistiche sulla propria madrelingua ("la matita è femmina, perché finisce per *-ta*"). Evidentemente, questi casi mostrano che la competenza metalinguistica può formarsi in seguito a una competenza linguistica, come risultato dell'auto-osservazione del proprio e altrui comportamento linguistico. Anche la capacità metalinguistica è connaturata all'essere umano, anche se può essere più o meno sviluppata.

L'obiettivo dell'insegnamento di una lingua è di solito principalmente lo sviluppo di una competenza linguistica, dell'abilità di usare la lingua in situazioni comunicative concrete (sfugge a questa descrizione l'insegnamento delle lingue classiche, che ha come obiettivo – peraltro raramente esplicitato – il potenziamento delle capacità metalinguistiche generali di uno studente. È probabilmente questo che si intende quando si dice, in modo piuttosto impreciso, che "il latino e il greco servono a ragionare": l'intensa attività metalinguistica che normalmente si esercita nell'insegnamento delle lingue classiche mira a potenziare la capacità autoriflessiva sulle lingue e sul linguaggio). L'esercitazione della competenza metalinguistica è sicuramente un'attività utile per il miglioramento delle capacità di osservazione e riflessione astratta e potrebbe essere applicata a qualsiasi lingua, nativa o seconda, classica o moderna. Tuttavia, quando una lingua è insegnata anche – o soprattutto – con la finalità di svilupparne la competenza linguistico-comunicativa, l'attività di riflessione metalinguistica dovrebbe essere intesa come una particolare forma di esercitazione che aiuta a porre l'attenzione sulle forme linguistiche, con la consapevolezza che questo non si tradurrà *ipso facto* in competenza linguistica.

Gli errori sono inevitabili

Gli errori sono parte ineliminabile del processo di apprendimento. Questa osservazione, di per sé evidente, diventa meno scontata quando ci si interroga sulle cause di tale inevitabilità. L'errore in un processo di apprendimento è inevitabile non solo, banalmente, perché l'essere umano è fallibile e imperfetto, ma anche – soprattutto – perché l'apprendimento è un processo graduale, che porta a risultati temporaneamente non conformi al punto di arrivo desiderato (al *target*). Gli errori fanno cioè parte del processo di acquisizione linguistica, come accade per qualsiasi altra attività di apprendimento.

Un corollario didattico di questa constatazione è che l'obiettivo di ottenere delle strutture conformi al target può essere, in determinate fasi dell'apprendimento, un obiettivo mal posto. Come l'apprendimento della camminata in postura eretta prevede delle fasi (mantenere la postura eretta, sostenersi sulle gambe, mantenere l'equilibrio verticale, staccare gli arti da terra in modo coordinato) – per cui non sarebbe ragionevole, né in alcun modo utile, forzare un neonato a camminare, mentre lo spostarsi gattonando sarebbe da considerarsi un passo nella direzione giusta e non un "modo di camminare sbagliato" –, così l'apprendimento di un'abilità linguistica (ad esempio, usare i verbi italiani al passato) richiede delle fasi, attraverso le quali la difficoltà cognitiva viene scomposta in sottocompiti più semplici, acquisiti in successione. Valutare ogni scarto rispetto al target come 'errore', senza ulteriori analisi, può portare a sottovalutare i passi di acquisizione compiuti e a sottovalutare indizi importanti di mancato sviluppo – l'equivalente, rispettivamente, del considerare per un bimbo di otto mesi allo stesso modo 'inadeguato' il muoversi gattonando quanto il non saper stare seduto.

Non tutti gli errori sono segnale di mancato apprendimento

Per sfruttare correttamente gli errori come 'sintomi' del processo di apprendimento, una prima distinzione importante da considerare è relativa alla frequenza degli errori. Alcuni errori sono occasionali, altri sono sistematici, ovvero ricorrono regolarmente in un apprendente, o in più apprendenti. Mentre per un errore isolato si possono immaginare cause contingenti (disattenzione, stanchezza), per gli errori sistematici occorre pensare a cause sistematiche, che sono parte del processo di apprendimento. Le cause degli errori sistematici sono diverse, e nei prossimi paragrafi ne illustreremo due fonti principali: l'interferenza della madrelingua o di altre lingue conosciute; strategie di elaborazione e manipolazione dell'input. Molti errori sono cioè dovuti a vere e proprie strategie di apprendimento, e sono segnali importanti delle competenze possedute dall'apprendente. Sono di questo tipo gli errori di regolarizzazione: quando un apprendente usa forme come *mia nipota*, *siamo prendato* commette degli errori, ma manifesta il possesso di ipotesi corrette su alcune strutture dell'italiano: il fatto che i nomi femminili tendono a terminare in *–a*, il fatto che il passato dei verbi si formi aggiungendo un ausiliare e una desinenza di participio al verbo, e che la desinenza sia spesso *-ato*. Possiamo essere certi del possesso di queste competenze proprio per il fatto che verifichiamo la presenza di questi errori. Mentre la presenza di forme corrette potrebbe di per sé essere dovuta solo a imitazione dell'input, la presenza di forme scorrette regolarizzate è indice sicuro che un'analisi dell'input è in corso. In apprendenti che hanno notoriamente difficoltà a capire il funzionamento della morfologia (cioè il fatto che le parole si possono scomporre in parti e modificare per cambiarne il valore grammaticale), come sono ad esempio i cinesi, la presenza di forme regolarizzate è un segnale di sviluppo significativo: non riconoscerlo, attribuendo a tali errori il solo significato di 'apprendimento mancato', sarebbe un errore di valutazione.

La lingua materna non spiega tutto

L'influenza della madrelingua (= interferenza) nell'uso di seconde lingue è spesso vistosa, soprattutto a livelli e comparti di lingua a cui siamo in genere molto sensibili, perché più superficiali. Prima di tutto, è presente a livello fonetico: è facile riconoscere la madrelingua di una persona straniera dall'*accento* con cui parla, anche quando ha una competenza altissima nella seconda lingua, così come in Italia è facile riconoscere la provenienza regionale di un parlante nativo dal suo 'accento'. Le abitudini di pronuncia, la capacità di pronunciare i suoni si esercita fin dalla primissima infanzia, molto prima di quando si iniziano a pronunciare le prime parole dotate di senso; molto presto si sviluppa la capacità di articolare e riconoscere i suoni specifici nella propria L1. Per questo motivo, dopo che le abitudini della madrelingua hanno plasmato il nostro apparato articolatorio e percettivo, è molto difficile imparare a parlare una lingua (anche la propria!) 'senza accento'.

Fra lingue vicine, il fenomeno dell'interferenza può essere vistoso anche a livello lessicale: la vicinanza percepita fra lingua di partenza e di arrivo può incoraggiare l'apprendente a tentare parallelismi che parlanti di lingue più distanti dal target non ipotizzano. È il meccanismo alla base degli errori dovuti ai *false friends:* a partire dalla somiglianza fonetica fra una parola di una lingua conosciuta e una parola di L2 (ingl. *actually*, it. *attualmente*) si ipotizzano una somiglianza semantica indebita ("*actually* vuol dire attualmente"), o delle sovraestensioni semantiche fra parole simili (fra. *bois* = bosco, legna; da cui ita. *bosco* usato per 'legna' da parlante nativo francese), o di comportamenti più nascosti di sovrauso o al contrario di evitamento (spa. *palacio* = reggia, inibisce in parlanti ispanofoni l'uso di *palazzo* in italiano per indicare qualsiasi edificio a più piani).

Altri aspetti della produzione linguistica influenzati dalla madrelingua possono essere competenze pragmatiche sul modo di usare la lingua in determinate situazioni comunicative, ad esempio la necessità o meno di scusarsi o di ringraziare, il modo più o meno diretto di chiedere un favore o di porre una domanda personale: in questi casi, ciò che si trasferisce nella lingua target dalla madrelingua non sono le strutture linguistiche ma il modo di usarle e le regole di appropriatezza nel loro uso.

Anche il livello più spesso oggetto di attenzione didattica, quello morfosintattico, può presentare tratti di interferenza: fatti di interferenza possono spiegare ad esempio la difficoltà del dominare l'uso degli articoli da parte di parlanti slavofoni, le cui lingue ne sono prive; la distinzione d'uso fra passato prossimo e imperfetto per tedescofoni, nella cui madrelingua il tempo passato semplice e quello composto hanno regole d'uso diverse; o anche fenomeni più pervasivi, come l'estrema difficoltà dei parlanti cinesi di appropriarsi del fenomeno della morfologia, data la quasi totale assenza di morfologia nella L1. Differenze grammaticali fra lingua materna e lingua target possono manifestarsi anche come strategie di sovrauso o evitamento: così, la tendenza al sovrauso dei pronomi personali anche in contesti in cui i nativi non li userebbero (*mangio* vs. *io mangio*) possono essere dovute a interferenza.

Ma il fenomeno dell'interferenza spiega solo una parte dei meccanismi di comportamento in L2. Intanto, occorre tener presente che non qualsiasi differenza fra lingua materna e lingua di arrivo produce interferenza. Un caso noto che si può portare ad esempio riguarda la posizione – preposta e posposta – della negazione rispetto al verbo: solo in lingue a negazione posposta (come il tedesco: *ich weiss nicht*, letteralmente *io so non*) si osservano, nelle varietà di apprendimento, errori di posizione (**ich nicht weiss*), mentre nelle lingue a negazione preposta (come l'italiano: *io non so*) errori di posizione non si verificano, nemmeno in parlanti di madrelingua a negazione posposta. Questo significa che l'effetto dell'interferenza non è sistematico e pervasivo e tende ad agire in una sola direzione (L1 neg. preposta > L2 neg. posposta): non tutte le strutture vengono trasferite con la stessa facilità. Ci sono strutture più frequenti nelle lingue del

mondo (dette perciò non marcate), le quali sono trasferite con maggior frequenza, mentre le corrispondenti strutture marcate sono trasferite più raramente. Per la posizione della negazione, la posizione preposta è non marcata, mentre quella posposta è quella marcata. Il motivo di queste asimmetrie è tuttora oggetto di studio, ma la loro esistenza è un risultato accertato.

Esistono dunque fattori che facilitano la presenza di interferenza, come la somiglianza fra L1 e L2, e altri che, viceversa, la inibiscono, come la maggior marcatezza di una struttura. In conclusione, se da un lato alcuni fenomeni di apprendimento sono riconoscibili come specifici di apprendenti di una L1, altri, e probabilmente la maggior parte dei fenomeni specifici di apprendimento, non vengono predetti dal confronto con la madrelingua, sia nel senso che difficoltà che dovrebbero incontrarsi invece non si incontrano, sia nel senso che alcune potenziali facilitazioni non vengono apparentemente sfruttate.

Proprio come, al di là della pronuncia, i parlanti italiani di regioni diverse parlano sostanzialmente la stessa lingua, e le differenze sono marginali, così i fenomeni più profondi e pervasivi dell'apprendimento non sono probabilmente da spiegarsi con l'interferenza.

Esistono meccanismi e strategie di apprendimento ricorrenti e universali

Proprio come in ogni altro fenomeno di apprendimento, gli apprendenti di una seconda lingua si servono per raggiungere l'obiettivo di strategie 'economiche' legate alla ricerca da un lato della semplicità del compito e dall'altro dell'efficacia del risultato.

Sul piano meramente percettivo, la salienza delle forme (cioè l'udibilità del suono, legata alla corposità fonica e al fatto di essere o meno dotate di accento intensivo) e la loro frequenza possono agevolare l'apprendimento di determinate forme rispetto ad altre: la copula *è*, pur frequente nell'input, è dotata di scarsa salienza fonica (è monosillabica, spesso tende a fondersi con la vocale che precede e l'accento è spostato sul successivo nome o aggettivo) e perciò tende a essere trascurata nell'ascolto e, di conseguenza, l'apprendimento ne viene ritardato. Rispettivamente, a livello articolatorio, la realizzazione di determinate forme può essere più o meno semplice: il suono /r/ è un suono intrinsecamente difficile, rispetto al quale hanno difficoltà anche i bambini che imparano l'italiano come madrelingua e molti adulti, che ne realizzano delle varianti (ad esempio la cosiddetta 'r moscia'), e anche apprendenti che non lo possiedono nella loro madrelingua lo apprendono con difficoltà.

Sul piano della comprensione del significato, forme più regolari e trasparenti, che lasciano facilmente intravedere un abbinamento fra forma e funzione, facilitano il processo di decodifica del significato e accelerano il processo di acquisizione. Il participio passato, facilmente individuabile, almeno nelle forme regolari, nella desinenza *-to*, e stabilmente associato al significato di 'evento concluso', è la prima forma a essere ap-

presa per trasmettere il significato di 'passato', mentre più lenta è l'acquisizione dell'uso dell'ausiliare, che ha forme diverse per le diverse persone e altri valori oltre a quello di formare il tempo composto passato. Per esprimere la persona, i pronomi personali, dalla forma stabile e maggiormente saliente, sono appresi e usati prima delle desinenze personali dei verbi, più esigue percettivamente e instabili funzionalmente.

Infine, la diversa urgenza di funzioni comunicative diverse può avere un ruolo nel determinare le priorità di acquisizione. Il sistema flessivo del verbo italiano inizia a svilupparsi prima di quello nominale probabilmente non solo perché percettivamente saliente e funzionalmente più trasparente, ma anche perché funzionalmente più utile: la flessione del verbo trasmette infatti valori funzionali diversi del verbo (di tempo o modo), mentre la flessione di nomi e aggettivi è solo in minima parte collegata a fatti semantici (la distinzione di numero ha valore semantico quasi sempre, ma non così la flessione di genere).

Criteri come quelli osservati (facilità cognitiva; urgenza comunicativa) dovrebbero essere alla base anche della programmazione di un sillabo didattico, come sono alla base del 'sillabo naturale' che guida gli apprendenti spontanei.

Gli apprendenti procedono per tappe regolari

Sotto la spinta delle strategie ed esigenze discusse sopra, le varietà di apprendimento si sviluppano in modo regolare, ovvero secondo tratti ricorrenti.

Per l'italiano, sono stati sinora indagati in modo approfondito la morfologia verbale e nominale, nonché lo sviluppo della subordinazione e alcuni fenomeni a cavallo fra sintassi e testualità maggiormente correlati alla morfosintassi, come l'ordine delle parole o l'uso dei sostituenti nelle catene anaforiche.

I risultati di tali ricerche (per le quali cfr. la bibliografia in calce), condotte come detto su apprendenti adulti immigrati in contesto di apprendimento prevalentemente spontaneo, hanno mostrato chiare scale implicazionali, cioè la presenza di vincoli sull'ordine di comparsa delle forme. È risultata confermata quindi, per i settori studiati, l'esistenza di quello che è stato chiamato un 'sillabo innato', ovvero un percorso di apprendimento che si ripropone invariato nell'apprendimento naturale, in misura in buona parte indipendente dalla lingua di partenza dell'apprendente. Si tratta evidentemente di una prospettiva assai allettante dal punto di vista didattico: ci si può interrogare sull'opportunità di rispettare tali percorsi, e – probabilmente in modo più interessante – su che cosa significa 'rispettare' i percorsi di acquisizione nella pratica didattica. È questa, certamente, una strada da percorrere, anche se non deve essere sentita come vincolante (possono esserci esigenze che l'insegnamento ritiene preponderanti a prescindere dalle risultanze dei percorsi acquisizionali naturali; inoltre, in condizioni di apprendimento diverse quali quelle offerte dall'insegnamento strutturato è possibile che le condizioni per l'apprendimento di determinate strutture ne risulti facilitato o

reso più difficile). Altrettanto sicuramente, una 'applicazione didattica' delle tappe di apprendimento naturale richiede a sua volta una ricerca sperimentale che è in larga misura da intraprendere, e che richiede l'intervento congiunto di docenti e ricercatori.

Riteniamo che, allo stato attuale, due considerazioni fondamentali, accanto a quelle che fin qui si sono svolte, siano da ricevere come lascito delle ricerche sull'acquisizione naturale. Le esponiamo di seguito.

Gli errori non sono ciò che l'apprendente sta facendo

Abbiamo detto che l'apprendimento procede per stadi, a ognuno dei quali l'apprendente parla una lingua, o meglio una varietà di apprendimento di una lingua, che ha delle differenze rispetto alla lingua target. Queste differenze sono ciò che noi chiamiamo errori. Quella di 'errore' è una categoria descrittiva comoda, perché ci aiuta a confrontare lo stato della lingua dell'apprendente con il target da raggiungere, ma non ci dice molto su che cosa l'apprendente sta facendo mentre impara. La riflessione sulle strategie messe in atto da un apprendente nel processo di apprendimento dovrebbe aver messo in luce chiaramente questo punto: dal punto di vista dell'apprendente, imparare una lingua non può significare imparare a 'fare meno errori', perché un 'errore' è visibile solo se si conosce il target con cui lo si confronta, e il target non è presente nella mente dell'apprendente nel momento in cui 'sbaglia'. Un errore, in sostanza, non ha realtà psicologica, né neuronale: non è qualcosa che esiste nella mente dell'apprendente nel momento in cui viene prodotto.

Questo non significa che la nozione di errore vada abolita dalle pratiche di insegnamento, così come non aboliamo l'uso della parola 'tramonto' pur essendo consapevoli che non è il sole a tramontare ma l'insieme dei due corpi celesti Terra-Sole a muoversi. Tuttavia, bisognerebbe essere attenti a usare l'errore solo come categoria descrittiva delle forme che l'apprendente ha prodotto, ma non tentare di usarlo come categoria esplicativa del perché ha prodotto quelle forme. Come non ci parrebbe utile descrivere un bambino che gattona come un bambino che 'sbaglia' a camminare, o che 'cammina in modo sbagliato', perché questo non coglierebbe la sostanza di ciò che il bambino sta facendo, così descrivere il comportamento di un apprendente attraverso i suoi errori non aiuta a cogliere la sostanza di ciò che l'apprendente sta imparando.

Analogamente, misurare l'efficacia di un percorso di apprendimento dal numero di errori prodotti è un modo limitato, anche se relativamente semplice da ottenere, di osservare le competenze. Anche perché esistono strategie di evitamento: per non fare errori, o farne meno, un apprendente può volontariamente limitare la propria produzione linguistica a strutture che sa essere corrette, senza che questo significhi che possiede una competenza elevata.

La lingua 'nella testa' non è uguale alla lingua 'nella grammatica'

Le varietà di apprendimento si possono valutare anche per ciò che l'apprendente sa fare, non solo per ciò che non sa fare. Da un lato, questa affermazione potrebbe apparire ovvia: possiamo certamente valutare ciò che l'apprendente sa guardando che cosa fa correttamente (dove "non fa errori"). Tuttavia, dovrebbe a questo punto apparire chiaro che questo modo di descrivere le competenze di un apprendente è inevitabilmente limitato: ciò che l'apprendente sa non è solo ciò che è 'giusto', cioè conforme alla lingua di arrivo; abbiamo visto che si possono avere competenze parziali, diverse dal target, ma che sono testimonianza di competenza.

L'idea di 'varietà di apprendimento' o di 'interlingua' nasce da questo presupposto: è possibile, e più proficuo ai fini della realtà psicologica di quanto si sta descrivendo, descrivere le produzioni linguistiche di un apprendente 'di per sé', come esempi di una lingua a sé stante, instabile ma dotata di regole, e che procede per tappe di progressiva complicazione, anziché per lo scarto rispetto a una varietà target da raggiungere.

Una descrizione di questo tipo richiede un cambio di prospettiva non semplice, perché richiede di scomporre le categorie linguistiche cui siamo abituati dalla lingua target (ad esempio, 'passato prossimo') in componenti formali e funzionali autonomi. Un apprendente di italiano L2 che per raccontare un evento passato dice 'io *cadato*' può essere descritto come un apprendente che 'omette l'ausiliare' o 'usa un participio sbagliato', ma questa descrizione, basata su categorie target ('ausiliare', 'participio') non coglie la sostanza di ciò che l'apprendente sta facendo (e sa fare), ovvero: 'sa' esprimere una distinzione fra presente e passato, 'sa' che in italiano tale distinzione va fatta, 'sa' che essa va fatta sulle forme che esprimono azione, e 'sa' che spesso tale distinzione si fa, per il passato, usando una forma del tipo verbo + *(a)to*.

Gli apprendenti sono quindi in grado di imparare una lingua, ovvero di sviluppare delle competenze in modo autonomo, e favorire il percorso di apprendimento potrebbe quindi significare agevolare tale percorso. Per poter percorrere questa prospettiva, occorre tuttavia riuscire a capire la *ratio* che sta dietro al comportamento linguistico dell'apprendente, il che significa vedere la lingua 'dal punto di vista dell'apprendente'. Non è sempre semplice, ma è la cosa probabilmente più utile. Senza questo, 'seguire le tappe naturali' è probabilmente inutile, oltre che fuorviante. I percorsi di acquisizione naturale dell'italiano, ad esempio, suggeriscono che le prime proto-forme di passato prossimo fanno il loro ingresso nell'interlingua prima delle prime forme di imperfetto. Tuttavia, la semplice traduzione didattica di questo risultato in un percorso didattico che preveda – come è d'altronde già frequentemente il caso – di presentare agli apprendenti il paradigma del passato prossimo prima di quello dell'imperfetto non avrebbe colto alcuni aspetti fondamentali della nozione di 'percorso naturale'. Nel percorso naturale di apprendimento dell'italiano, infatti, non è 'il paradigma del passato prossimo' a comparire per primo, ma, come si è detto, una proto-forma di passato co-

stituita da forme di participio, ovvero forme verbali costruite a partire dalla forma radicale con l'aggiunta del suffisso *-to*; tali forme di solito riguardano inizialmente alcuni verbi (i cosiddetti verbi *telici*), mentre altri continuano a comparire più a lungo nelle sole forme base (che possiamo chiamare di 'presente' solo per comodità descrittiva, ma non sono propriamente delle forme di presente perché non hanno né tutte le proprietà formali del presente, non essendo flesse per persona, né le proprietà funzionali, essendo usate in modo sovraesteso sul passato); analogamente, l'imperfetto compare dapprima e a lungo solo come imperfetto del verbo essere, e la corretta flessione di persona – che fa parte di ciò che dal punto di vista del target è l'imperfetto – si stabilizza solo in tempi successivi; la comparsa dell'ausiliare accanto al participio inizia di solito insieme alle prime forme di imperfetto, e da questo punto in poi l'uso di forme di participio con ausiliare si affianca a quello di forme senza ausiliare; la selezione dell'ausiliare in modo conforme al target e la flessione di persona richiedono a loro volta tempi diversi. Come si vede, la nozione di gradualità è molto più profonda e sconvolge in modo molto radicale ciò che siamo abituati a considerare la 'grammatica dell'italiano'. Come tradurre tutto questo in una gradualità didattica non è problema risolvibile in modo rapido e richiede a sua volta, come detto, sperimentazione e ricerca.

Conclusioni

Nonostante le ricerche sull'acquisizione di seconde lingue siano avviate da tempo, la strada verso la didattica acquisizionale è ancora in buona parte da percorrere, soprattutto con molto lavoro di sperimentazione e ricerca sulla didattica in classe. Speriamo di avere illustrato che ciò non è dovuto solamente a ritardo nella comunicazione fra istituzioni di ricerca e di didattica, ma all'ampiezza del percorso da compiere.

Saperne di più sulle ricerche sull'acquisizione, così come sapere di più sull'apprendimento in classe, dovrebbe aiutare a capire meglio il processo di apprendimento e a gettare qualche ponte verso la creazione di un sapere comune. Inoltre dovrebbe aiutare a guardare con occhi diversi la lingua che dobbiamo insegnare e delle cui complessità, per averla imparata naturalmente in età infantile, siamo spesso inconsapevoli.

Riferimenti bibliografici

Bettoni C., *Imparare un'altra lingua. Lezioni di linguistica applicata*, Laterza, Bari, 2009.

Bosc F., Marello C., Mosca S. (a cura di), 2006, *Saperi per insegnare. Formare insegnanti di italiano per stranieri. Un'esperienza di collaborazione fra università e scuola*, Loescher, Torino, 2006.

Chini M., *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Carocci, Roma, 2005.

Giacalone Ramat A., *Verso l'Italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma, 2003.

Pallotti G., *La seconda lingua*, Bompiani, Bologna, 2001.

Rastelli S., *Che cos'è la didattica acquisizionale*, Carocci, Roma, 2009.

Parte II

Sperimentazione e ricaduta didattica dell'interlingua

FAR EMERGERE LE COMPETENZE ATTRAVERSO L'ANALISI DELL'INTERLINGUA

Raffaella Valgimigli, Lorena Pirani***

**Docente di lettere presso l'I.C. Europa - Faenza*
***Docente comandata presso USR E-R*

Le competenze nell'analisi dell'interlingua

La prospettiva acquisizionale adottata nel progetto "Lingue e culture" ha portato a focalizzare il nostro interesse sulle performance riguardanti la produzione orale, l'interazione e la produzione scritta, al fine di identificare le regole sottostanti l'interlingua utilizzata dagli alunni e risalirne così alle competenze. L'analisi della produzione scritta, benché non appartenga agli studi di linguistica acquisizionale, perché non presuppone un uso spontaneo e automatico della lingua, ma è generalmente soggetta a riflessione, assume un'importanza strategica nel contesto di riferimento, in quanto viene identificata dagli insegnanti come strettamente correlata al successo scolastico; inoltre non possiamo fare a meno di considerare che un testo scritto si presta più facilmente a essere analizzato rispetto a un testo orale che deve essere prima registrato e trascritto.

Occorre tenere presente che le competenze oggetto di analisi non descrivono in maniera esaustiva il profilo linguistico degli alunni, non solo perché ad esempio, rispetto al modello offerto dal *Quadro Comune Europeo delle Lingue*[48], escludono interamente la dimensione ricettiva della comprensione, ma anche perché accennano appena alla competenza comunicativa, focalizzandosi quasi esclusivamente sulla competenza linguistica. La scheda di analisi[49] utilizzata nei percorsi di formazione, corredata in alcuni casi da repertori di competenze[50] per aiutare gli insegnanti nel compito di descrizione, dedica solo un piccolo spazio alla fluenza ed efficacia comunicativa indirizzando maggiormente l'attenzione verso i seguenti aspetti che mettono in luce la competenza linguistica:

- caratteristiche del sistema nominale: morfologia del nome e dell'aggettivo, costruzione dei sintagmi nominali, pronomi;
- caratteristiche del sistema verbale: coniugazione del verbo, tempi, aspetti e modi del verbo;
- sintassi: formule, negazione, ordine delle parole in diversi tipi di costruzioni;
- lessico: varietà e ricchezza, strategie comunicative.

---

[48] *Quadro Comune Europeo di riferimento delle Lingue*, Council of Europe, 2001.

[49] In G. Pallotti & AIPI, *Imparare e insegnare l'italiano come seconda lingua* (Libro+DVD), Roma, Bonacci, 2005.

[50] Un esempio di repertorio di competenze per la descrizione dell'interlingua si può trovare in G. Pallotti, S. Ferrari, *Osservare l'interlingua. Una procedura sistematica per la valutazione delle competenze in italiano L2*, 2008, all'indirizzo *http://www.comune.modena.it/memo*.

L'analisi dell'interlingua e le competenze nel contesto scolastico

La centralità del concetto di competenza presente negli studi sull'apprendimento linguistico e nella metodologia di analisi dell'interlingua applicata nel progetto "Lingue e culture" è stata un'occasione per riflettere sulla progressiva sostituzione del concetto di conoscenza con quello di competenza nella scuola italiana. Questo cambiamento non solo permette agli insegnanti di prendere definitivamente le distanze dai vecchi programmi intesi come liste di contenuti, dando l'avvio a innovazioni e cambiamenti nella didattica, ma, nel caso soprattutto degli allievi stranieri, consente anche di portare alla luce le competenze individuali, rimuovendo gli ostacoli linguistici che possono contribuire a mascherarle, permettendo il riconoscimento dell'identità plurale e quindi l'accoglienza nel senso pieno del termine.

L'ingresso nella scuola italiana, ad esempio, costituisce per l'alunno straniero un momento particolarmente delicato, in quanto esiste un altissimo rischio di "frattura" nella continuità del percorso scolastico individuale iniziato nel paese d'origine, dovuto solo in parte al cambiamento della lingua utilizzata per studiare. Per favorire la transizione da un sistema scolastico all'altro, il documento ministeriale "*La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*"[51] prevede una rilevazione in ingresso delle competenze. Tale rilevazione assume una funzione diagnostica, propedeutica alla stesura di un piano di studio individualizzato necessario all'apprendimento della L2, all'eventuale recupero-potenziamento di competenze o al riconoscimento di crediti dovuti alle differenze nei programmi dei sistemi scolastici di partenza e di arrivo.

La rilevazione delle competenze linguistiche in italiano L2 è uno degli aspetti che può essere argomento di verifica in ingresso. La sua importanza sarà direttamente proporzionale al livello di conoscenza della lingua 2: essa avrà una rilevanza nulla per gli alunni neo-arrivati, che non hanno avuto alcuna occasione di confrontarsi con la lingua d'arrivo, e in questi casi verrà privilegiata la rilevazione delle competenze in lingua madre e in generale della biografia linguistica; avrà invece un'importanza maggiore per gli alunni che già sono in Italia da qualche tempo o che hanno avuto modo di seguire corsi di italiano, perché su di essa potrà essere basata la programmazione didattica di italiano L2.

Le scuole che utilizzano test strutturati secondo le indicazioni del *Quadro Comune Europeo delle Lingue* possono impiegare i materiali relativi alle "produzioni linguistiche" degli alunni o costruire specifici task per l'elicitazione dell'interlingua per interpretarli non solamente in una prospettiva comunicativa, che porta alla definizione di un livello linguistico secondo parametri e criteri che fanno riferimento all'uso e alle funzioni comunicative della lingua, ma possono cominciare a indagare la dimensione grammati-

---

[51] MPI - Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, Roma, 2007.

cale attraverso un lavoro di analisi dell'interlingua che si svilupperà nel tempo. Analisi periodiche potranno aiutare gli insegnanti a essere più consapevoli dei progressi, delle difficoltà e del ritmo degli alunni nel processo di acquisizione della lingua 2. Tale consapevolezza si rivela fondamentale per riuscire a elaborare un piano di studi individualizzato realistico che tenga conto degli "obiettivi possibili" non solo a livello di apprendimento linguistico inteso nelle dimensioni BICS[52] (lingua della comunicazione) e CALP (lingua dello studio), ma anche rispetto ai contenuti e alle competenze disciplinari oggetto dei percorsi di studio. Ecco che, passando a una prospettiva di didattica acquisizionale, che voglia cioè tentare di utilizzare gli studi e le teorie sui processi naturali di acquisizione della lingua per facilitare o almeno non ostacolare[53] l'apprendimento in contesto scolastico, la "necessaria revisione dei programmi di studio" prevista nel D.P.R. 394/1999[54] si configura non solo come un arricchimento dell'offerta formativa linguistica, ma deve prevedere azioni correlate alle competenze linguistiche degli alunni, che possono andare dalla selezione dei contenuti in termini di quantità e centralità all'interno del curricolo disciplinare alla semplificazione e facilitazione dei testi, dalla scelta di metodologie didattiche inclusive e multilivello a modalità di verifica dedicate.

Gli insegnanti di italiano, inoltre, non possono fare a meno di cominciare a interrogarsi sul curricolo di grammatica e sull'opportunità o modalità di presentarlo agli alunni stranieri. Dagli studi di linguistica acquisizionale. infatti, vengono proposte di sillabo grammaticale difficilmente conciliabili con la grammatica che si studia, ad esempio, nella scuola secondaria di I grado e che propone ancora abbastanza rigidamente l'approfondimento delle parti del discorso in prima, lo studio delle funzioni logiche in seconda e della sintassi del periodo in terza.

La *certificazione delle competenze* al termine dei cicli scolastici o dell'obbligo di istruzione sta diventando, grazie alla legislazione scolastica[55], una prassi a cui le istituzioni scolastiche stanno cercando di adeguarsi sperimentando vari modelli che adottano, per quanto riguarda le lingue straniere, i livelli del Quadro Comune Europeo e fanno riferimento alla programmazione curriculare per quanto riguarda l'italiano o le altre materie. Tale documento, che ha come obiettivo la messa in trasparenza delle competenze nei momenti di transizione, ai fini di una loro "capitalizzazione" da parte dell'indivi-

---

[52] J. Cummins, *Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters*, in "Working Papers on Bilingualism", n. 19, 1979. J. Cummins. *Psychological assessment of immigrant children: Logic or intuition?*, in "Journal of Multilingual and Multicultural Development", n. 1, 1980.

[53] R. Grassi, R. Bozzone Costa, C. Grezzi, *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*, Guerra, Perugia, 2008.

[54] D.P.R. n. 394/1999: *Regolamento recante norme di attuazione del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero, a norma dell'art. 1, comma 6, del D.L. 25 luglio 1998, n. 286*.

[55] Il D.Lgs. n. 59/2004 e il D.P.R. n. 275/1999 prevedono al termine del primo ciclo di istruzione, contestualmente al diploma, il rilascio da parte delle scuole di un Certificato di competenze.

duo e del mantenimento della continuità didattica da parte delle agenzie educative, raccoglie solo in parte l'istanza di documentazione evidenziata dagli insegnanti che si occupano di alunni stranieri. Le estreme differenze nei tempi di apprendimento e degli obiettivi dei piani di studio individualizzati dovute a innumerevoli variabili richiede forse, accanto a una descrizione delle competenze raggiunte, una documentazione del processo realizzato. Le osservazioni periodiche dell'interlingua, opportunamente raccolte e documentate anche attraverso l'uso di repertori di competenze linguistiche appositamente creati, potrebbero contribuire a costituire una sorta di portfolio linguistico che accompagna l'alunno durante il suo percorso scolastico.

Interlingua: quali competenze per gli insegnanti?

L'approccio didattico basato sull'analisi dell'interlingua sperimentato nel progetto ci ha portato a focalizzare l'attenzione anche sulle competenze degli insegnanti. In primo luogo essi si sono dovuti confrontare con metodologie specialistiche di osservazione e analisi concentrate sulle produzioni linguistiche degli alunni, in secondo luogo l'identificazione dei bisogni, la loro declinazione in obiettivi didattici e la progettazione di attività da realizzare in aula sono state rilette alla luce delle nuove consapevolezze sugli studi di linguistica acquisizionale, che hanno indotto a riflettere su quali contenuti proporre e con quali modalità didattiche, in relazione al processo e alle sequenze di acquisizione dell'italiano L2.

La tabella seguente riassume le competenze messe in atto dagli insegnanti per poter passare dalle fasi di rilevazione e analisi dell'interlingua alla progettazione didattica. Esse sono state oggetto dei corsi e delle attività di ricerca-azione previsti dal progetto "Lingue e culture".

Conclusioni

Possiamo parlare di ricadute didattiche dell'interlingua in relazione al concetto di competenza? Pensiamo che la prospettiva di studio e ricerca adottata nel progetto "Lingue e culture" abbia contribuito a innescare un processo di emersione-riconoscimento delle competenze, dovuto principalmente alla scissione dei momenti di osservazione e analisi dell'interlingua da quello della progettazione didattica vera e propria. Ciò ha permesso agli insegnanti di adottare il punto di vista dei ricercatori, concentrandosi sulla dimensione descrittiva di approccio alla lingua a scapito di quella normativa che abitualmente regola il rapporto docente-discente. È stato questo il momento in cui si è riusciti a far emergere le competenze: le competenze dei parlanti-studenti, le cui interlingue hanno assunto per gli insegnanti in ascolto la dignità di lingue, e le competenze degli insegnanti, che sono stati in grado di identificare delle regolarità all'interno delle varietà linguistiche e di lavorare su previsioni di sviluppo supportate da riferimenti scientifici.

Fase	*Descrizione del processo*	*Competenze dell'insegnante*
Rilevazione dell'interlingua	Preparazione/scelta del task per l'elicitazione dell'interlingua.	Essere in grado di: - analizzare un task; - scegliere stimoli significativi adatti a suscitare la produzione linguistica; - scrivere istruzioni e consegne per gli alunni; - scrivere istruzioni e consegne per gli insegnanti somministratori.
	Somministrazione del task.	Essere in grado di: - preparare lo spazio e la strumentazione necessaria; - introdurre il task; - regolare l'interazione.
	Registrazione e trascrizione delle produzioni orali.	Essere in grado di: - utilizzare gli strumenti di registrazione; - trascrivere i testi orali utilizzando semplici regole e convenzioni.
Analisi dell'interlingua	Individuazione-descrizione delle caratteristiche dell'interlingua.	Essere in grado di: - individuare occorrenze ed errori.
	Formulazione di ipotesi sulle regole di funzionamento della lingua utilizzate dal parlante.	Essere in grado di: - catalogare occorrenze ed errori; - identificare, esplicitare e descrivere le regole dell'interlingua.
Programmazione didattica	Individuazione delle criticità nell'interlingua e formulazione degli obiettivi didattici.	Essere in grado di: - individuare gli scostamenti tra interlingua e norma linguistica; - identificare i bisogni dell'apprendente; - declinare gli obiettivi didattici; - scegliere i contenuti.
	Scelta-adattamento degli stimoli da presentare.	Essere in grado di: - analizzare le caratteristiche dei testi e delle attività in relazione ai bisogni dell'apprendente e agli obiettivi; - individuare i possibili punti di criticità - adattare testi o attività in relazione ai bisogni dell'apprendente e agli obiettivi.
	Programmazione delle attività.	Essere in grado di pianificare tempi, spazi, strumenti, modalità didattiche.

LA DIDATTICA PER COMPITI

Chiara Curci, Antonella Ferrari**, Tiziana Munari***

** Docente presso CTP, Scuola secondaria di I grado "Muratori" - Vignola (Mo)*
***Docenti di scuola primaria, D.D. III Circolo - Modena*

SVILUPPO DELL'ORALE NELLA CLASSE PRIMA

Antonella Ferrari

Una delle sfide che gli insegnanti di area linguistica si trovano ad affrontare in questo periodo è la revisione della propria didattica all'interno di classi multi-linguistiche. Da un lato si assiste a una progressiva riduzione di risorse per interventi di tipo compensativo quali i laboratori di italiano L2 per alunni non-italofoni, d'altro lato gli alunni stranieri presenti nelle classi sono in maggioranza di seconda generazione, portatori, dunque, di una sorta di nuovo svantaggio culturale e linguistico. Tutto questo in una scuola che ancora fatica ad accettare il multilinguismo come potenzialità educativa. In questo scenario riveste un'importanza fondamentale l'intervento che può fare la scuola dell'infanzia attraverso progettazioni mirate allo sviluppo delle competenze linguistiche e comunicative dei bambini bilingui.

Vero è, però, che anche la scuola primaria è privilegiata rispetto ad altri ordini di scuola, in quanto luogo e tempo in cui lo sviluppo linguistico arriva a forma compiuta e si inizia ad accedere alla 'lingua accademica', anche attraverso l'accesso al codice scritto. Nonostante questo, ancora gli insegnanti dedicano poco spazio allo sviluppo dell'oralità; ne è esempio il fatto che raramente fra le abilità sottoposte a verifica si ritrovano quelle della lingua orale, se non, a volte, relegate in una non meglio definita capacità di ascolto e quindi nel loro aspetto ricettivo e non interattivo.

Esempio di un'attività sviluppata in una classe prima

Si tratta di un'attività cooperativa, rivolta a tutta la classe

Compito da effettuare: costruire la mappa relativa alla fiaba tradizionale "Gallo Cristallo". La fiaba viene letta dall'insegnante e successivamente riletta chiedendo l'intervento dei bambini nelle parti ripetitive; ne è poi memorizzata la parte in rima. Si individuano i personaggi e l'ambientazione della fiaba. Successivamente i bambini sono divisi a gruppi di tre con il compito: "Disegnate il percorso che fa Gallo Cristallo per andare alle nozze di Pollicino. Disegnate i diversi personaggi e incollateli sulla mappa. Sotto il disegno incollate la didascalia".

Al gruppo sono forniti un foglio grande, alcuni fogli per disegnare e le didascalie già ordinate. Un bambino ha il compito di disegnare lo scenario, un altro i personaggi e il terzo di leggere e posizionare le didascalie. All'alunno neo-arrivato, ancora incerto nella comunicazione orale, ma già capace lettore, è affidato quest'ultimo incarico.

I compiti comunicativi previsti per questo alunno, oltre a quelli necessari alla negoziazione nel gruppo, erano quelli di descrizione dell'ambiente (*c'è un lago*…, *ci sono gli alberi*) e il dare e il comprendere indicazioni relative allo spazio (*mettilo sotto*…). Gli indici linguistici erano il presente indicativo di verbi regolari della prima coniugazione (*trovare, incontrare, mangiare*…) e il presente di andare e venire. Il lessico è relativo all'ambiente rurale (*gallo*… *stagno*… *mietitori*).

LA COSTRUZIONE DI PROTOCOLLI PER L'OSSERVAZIONE DELL'INTERLINGUA

Tiziana Munari

Il presente intervento riguarda l'applicazione del concetto di interlingua alla didattica nell'ambito particolare dell'osservazione, ma anche dello sviluppo linguistico in italiano L2, così come è stato affrontato nei progetti di sperimentazione di alcune direzioni didattiche di Modena e Carpi.

L'osservazione dei processi di apprendimento di una lingua attraverso il monitoraggio delle strutture acquisite e dei passaggi attraverso i quali l'alunno arriva a formulare delle generalizzazioni linguistiche ha costituito il punto di partenza essenziale per la costruzione di protocolli basati sulla metodologia del *task*. Essa si concentra sull'uso del linguaggio autentico attraverso l'elaborazione di compiti significativi che utilizzino la lingua di destinazione. Tali compiti possono includere il racconto di un filmato, la ricerca di differenze tra due immagini e la risoluzione pratica di un problema comunicativo.

Generalmente i task sono orali, perché l'alunno possa essere più spontaneo e non concentrarsi su altri procedimenti che il mezzo scritto richiederebbe.

La valutazione si basa essenzialmente sui risultati del compito, piuttosto che sulla precisione delle forme linguistiche. Questo favorisce la scorrevolezza della comunicazione, che diviene 'significativa', dà fiducia all'apprendente e permette di verificare l'emergere e il consolidarsi di diverse strutture linguistiche. Tale approccio richiede, però, da parte degli studiosi o dei docenti la realizzazione di un protocollo per l'osservazione, che includa la forma linguistica da rilevare, la descrizione del task utilizzato per fare emergere tale forma o struttura e il relativo materiale.

Le scuole coinvolte nella sperimentazione, affascinate dai materiali[56] proposti durante il corso della scorsa annualità del progetto, si sono cimentate nella predisposizione di protocolli personalizzati in base alle proprie realtà e agli obiettivi che si erano proposte nei loro percorsi.

Al Terzo Circolo di Modena l'obiettivo prioritario del progetto è stato quello dell'elaborazione di un protocollo di rilevazione dell'interlingua, che permettesse di monitorare le fasi di acquisizione all'interno del percorso scolastico (dalla sezione 5 anni della scuola dell'infanzia al quinto anno della scuola primaria). Obiettivi conseguenti sono stati quelli della raccolta dati relativa alla somministrazione dei task e la sperimentazione di procedure di rilevazione e di analisi dei risultati e di pratiche didat-

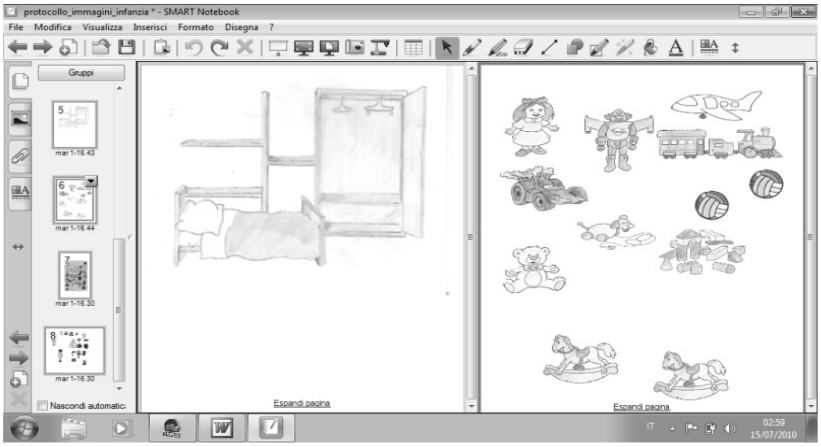
[56] E. Nuzzo, F. Ferrari, C. Bettoni, G. Pallotti, *Un protocollo per l'osservazione della variabilità in interlingue avanzate,* in "Studi italiani di linguistica teorica applicata".

tiche coerenti. L'impianto della sperimentazione ha avuto altresì la finalità di diffondere la pratica dell'osservazione dell'interlingua, sviluppando la conoscenza delle pratiche di osservazione e di una didattica fondata sulla linguistica acquisizionale.

Nell'elaborazione dei task si è cercato di privilegiare l'uso di video e/o materiale visuale riproducibile e/o eseguibile *con la lavagna interattiva*.

Esempio di task per la scuola dell'infanzia

Task: Componi l'immagine	
Consegna: Il bambino riceve uno sfondo con alcune figurine e deve comporre un'immagine. Successivamente deve invitare verbalmente l'insegnante a comporla uguale alla sua.	*Materiale*: Immagine di sfondo e figurine ritagliate (materiale disponibile su carta o su LIM da effettuare per trascinamento)



L'idea dei docenti del Quarto Circolo di Carpi è stata quella di creare una sorta di cartella personale degli alunni per registrare i loro progressi nell'acquisizione della lingua italiana, anche in prospettiva di una programmazione del sillabo e della valutazione degli apprendimenti. Per questo motivo i docenti hanno predisposto dei task e li hanno somministrati ad alunni dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia e della scuola primaria.

Per realizzare la cartella personale degli alunni hanno pensato di partire dall'analisi del verbo, che risulta essere tra le sequenze acquisizionali più studiate. Inoltre hanno ritenuto il verbo una categoria grammaticale particolarmente importante nell'acquisizione della lingua italiana: l'utilizzo del verbo risulta essere fondamentale in ogni atto comunicativo, permettendo al soggetto di entrare in relazione con l'ambiente circo-

stante e di esprimere i propri bisogni. Sulla base della teoria dell'interlingua possiamo, poi, sostenere che l'acquisizione del sistema verbale in italiano L2 può essere vista come un percorso che evolve dal lessico alla morfologia; inoltre possiamo distinguere una precisa sequenza acquisizionale della morfologia verbale.

Dall'analisi della lingua dei bambini della scuola primaria è risultato che il verbo è stato elicitato nelle varie forme richieste dal protocollo ideato, mentre il bambino della scuola d'infanzia non ha elicitato il verbo nella forma passiva, per cui si è deciso di non somministrare il task agli altri due bambini. I dati acquisiti dovrebbero avviare alla conoscenza dell'alunno e servire l'anno successivo come base dalla quale continuare.

Nella sperimentazione del Settimo Circolo di Modena alla fine della prima fase del progetto, vale a dire nel corso dell'analisi delle prime trascrizioni, le insegnanti si sono rese conto che il focus linguistico previamente selezionato, cioè l'utilizzo dei tempi verbali, era un obiettivo già conseguito dai bambini; loro avevano la necessità di imparare a usare l'italiano come lingua seconda con maggior *accuratezza*. I docenti si sono, pertanto, concentrati sulla *struttura del testo narrativo*, in quanto avevano riscontrato come tutti i bambini presentassero difficoltà maggiori nell'organizzare le informazioni relative a un testo di questa tipologia. Inoltre, dato che questa difficoltà si era similmente riscontrata anche nel resto della classe, le docenti avevano deciso di portare avanti il percorso di rinforzo e approfondimento su tutta la classe, lavorando a piccoli gruppi. Soltanto in fase iniziale e finale i bambini selezionati hanno lavorato singolarmente con un operatore al fine di raccogliere la loro narrazione orale, poi trascritta e analizzata. Hanno lavorato sullo stesso filmato proiettato all'inizio dell'attività per rendersi meglio conto degli eventuali progressi compiuti dai bambini selezionati. Le attività sono state modificate solo in parte, in quanto le esercitazioni previste in fase iniziale sulla discriminazione dell'ordine cronologico (*prima, poi, alla fine*), pensate in un primo tempo come rinforzo per l'utilizzo dei tempi verbali, si sono rivelate utilissime anche per la strutturazione del testo narrativo. In aggiunta sono state programmate alcune attività dirette al riconoscimento delle *informazioni primarie e secondarie* all'interno di un testo narrativo. Il filmato utilizzato è stato quello del 'cagnolino'[57] proposto in "*Osservare l'interlingua in contesti scolastici: valutazione e didattica*" del Comune di Reggio Emilia.

Tutti gli insegnanti coinvolti nei diversi progetti hanno trovato interesse nei confronti della ricerca di metodologie, strumenti, supporti teorici utili all'insegnamento-apprendimento dell'italiano L2 e tutti gli alunni hanno tratto beneficio da questo tipo di lavoro che è risultato essere non solo una valutazione dello stato dell'interlingua, ma anche un valido percorso di apprendimento.

---

[57] *http://www.municipio.re.it/retecivica/urp*.

DIDATTICA DEI COMPITI NELLA SCUOLA SECONDARIA. IL TESTO ARGOMENTATIVO

Chiara Curci

L'abilità dell'argomentazione è una funzione importante nella quotidianità per esprimere le proprie opinioni, per questo motivo i docenti insegnano agli studenti le maniere per confutare una tesi su un determinato argomento. È un percorso lungo e difficile, in quanto è centrato sulle relazioni tra i concetti ed è correlato alla capacità di formulare un giudizio e di istituire legami concettuali attraverso l'evidenziazione di similarità, contrasti e trasformazioni[58].

Per uno studente straniero proveniente da un paese in cui, spesso, l'argomentazione non riveste un ruolo importante, questo compito potrebbe sembrare infattibile, perché in poche occasioni della sua vita ha avuto l'opportunità di esprimere un'idea verso un evento o uno stile di vita, tuttavia nella scuola e nella società italiana è uno dei requisiti indispensabili per essere studenti e cittadini attivi. Per questo motivo nella seconda annualità del progetto "Lingue e Culture" un gruppo di docenti della scuola secondaria di II grado di Modena ha voluto sperimentare un task per l'elicitazione dell'interlingua sul testo argomentativo, perché è un'abilità richiesta agli studenti delle classi quarte e quinte, in cui si propongono tipologie di prove scritte orientate al superamento della prima prova dell'esame di Stato.

Le competenze linguistiche degli studenti coinvolti erano dei livelli B1 e B2 del QCER: gli apprendenti cioè riuscivano a comprendere le idee fondamentali di testi, talvolta complessi, a trattenere una conversazione con i nativi su diversi argomenti, ma avevano ancora difficoltà a esprimere un'opinione su un argomento di attualità.

La modalità didattica attuata è stata il *cooperative learning*, in quanto l'interazione è caratterizzata da interdipendenza positiva con l'obiettivo della responsabilità individuale. Nell'attività pre-task l'insegnante ha presentato agli studenti l'argomento, in questo caso "*Nuove tecnologie e istruzione: vantaggi e svantaggi*"; il loro compito era quello di trovare gli aspetti positivi e negativi delle nuove tecnologie utilizzate nel campo dell'istruzione e dell'apprendimento. L'input li coinvolgeva, perché legato al loro mondo sociale.

Successivamente gli studenti hanno assolto il compito divisi in coppie. Una coppia doveva trovare le argomentazioni a sostegno, un'altra coppia le argomentazioni contro. Ogni idea generata veniva scritta su un post-it. Al termine le coppie si sono confrontate, spiegandosi vicendevolmente le argomentazioni trovate; in questa fase gli studenti si sono ascoltati, ma senza argomentare. Quando hanno concluso il confron-

[58] P. Riva, *La comprensione del testo argomentativo da parte di studenti ispanofoni,* in "Bollettino Itals", anno IV, n. 15, 2006.

to, i ruoli si sono invertiti: la coppia che ha elaborato le idee a favore doveva ora cercare gli argomenti contro, ma che non fossero già stati utilizzati dai compagni; analogamente l'altra coppia doveva sostenere un punto di vista antitetico rispetto a quello assunto nella prima fase.

A questo punto ogni coppia possedeva molte idee, che sono state poi organizzate in due blocchi: argomenti a favore e contro. Quindi l'insegnante ha richiesto di 'pesare' le argomentazioni, decidere quali fossero più convincenti e dare un ordine di priorità. Infine le coppie hanno riferito alla classe oralmente le loro argomentazioni.

Al termine il docente ha rivolto agli studenti un *feedback* rapido sul contenuto e ha ricordato l'uso dei legami per introdurre le diversi parti:

- connettivi per introdurre la tesi: a mio parere…; penso…; dal mio punto di vista…;
- connettivi per introdurre l'antitesi: altri pensano…; al contrario alcuni dicono…; da un altro punto di vista…;
- connettivi per introdurre la conclusione: concludendo…; in sintesi…; dopo aver esaminato entrambi i punti di vista…; io rimango convinto…

Gli apprendenti erano pronti ad applicare il *task nella produzione scritta*, ma prima il docente ha verificato che il testo avesse i requisiti di leggibilità degli indici di Gulpease (Lucisano e Piemontese, 1988).

La consegna era la seguente:

"*Analysis Practice. Le nuove tecnologie informatiche stanno modificando la comunicazione e il sistema di trasmissione delle informazioni e del sapere; forse, dicono alcuni studiosi, sta cambiando anche il nostro modo di pensare. Immagini sempre più belle e veloci in TV, sulla rete, sul cellulare ci stanno forse allontanando dalla parola scritta, dalla lettura e dalla scrittura in favore di una comunicazione sempre più basata sulle immagini? Oppure le parole scritte si sono semplicemente trasferite sulla rete? E, in questo caso, in quale forma e con quali conseguenze sulle nostre relazioni e sulle nostre conoscenze?*

Scrivi la tua idea (tesi) e sostienila (argomentazioni) con dati, esperienze e conoscenze per chiarire e rendere credibile il tuo pensiero; allo stesso tempo ricorda che può esistere una tesi contraria alla tua (antitesi), che contiene forse delle parti di verità (concessione), ma che tu dovrai nel suo complesso contestare e metterne in luce limiti e inesattezze (confutazione)".

Come ha notato il docente coinvolto nel progetto, nel corso della scrittura gli studenti avevano bisogno di mettersi in relazione con l'insegnante e con i compagni, continuando a mostrare interesse e curiosità verso l'attività. Questo è normale, quando si sentono liberi di usare la lingua, perché sono in un contesto naturale che favorisce lo scambio delle loro esperienze.

Al termine si sono confrontati tra loro sul compito svolto, in modo che tutti potessero notare nel testo la presenza degli elementi ricevuti. Ciò è importante, perché la produzione diventi il fattore di attivazione del processo di acquisizione[59].

Per l'analisi della loro produzione il docente ha tenuto conto della fluenza e dell'efficacia per la competenza comunicativa e della testualità, della coerenza e della coesione e del lessico per ciò che concerne la competenza linguistica. I risultati degli studenti sono stati più che positivi: buona la fluenza relativa ai vantaggi e agli svantaggi della tecnologia: lo studente è riuscito a comunicare il suo pensiero in modo chiaro ed efficace, è stato in grado di pianificare il testo argomentativo, fornendo motivazioni ed esemplificazioni pertinenti, relative ai vantaggi e in parte anche agli svantaggi, perciò hanno utilizzato i coesivi testuali utili a marcare le sequenze argomentative:

- i vantaggi della tecnologia informatica sono i seguenti:
- un altro vantaggio è il fatto di…;
- bisogna anche aggiungere che…;
- altra cosa…;
- inoltre…;
- come conclusione…

Anche il lessico, relativo all'argomentazione e al suo settore di studio, corrisponde al compito richiesto come: tecnologia manuale, tecnologia moderna o automatica, tecnologie informatiche, veloce, Internet, cellulare, webcam, computer, telecamere, componenti, computer portatile, bloccare il tuo computer, virus, scaricare.

Questo successo è dovuto al fatto che l'apprendente viene condotto a utilizzare la lingua per esprimere la propria opinione, le proprie interpretazioni e risoluzioni attraverso un compito significativo.

---

[59] A.R. Tamponi, *Il task e l'elaborazione dell'input: da una didattica meccanicistica a una didattica operativa*, in "*Studi di glottodidattica*", vol. 1, n. 1, 2007.

TASK NARRATIVI PER SVILUPPARE L'INTERLINGUA

Michela Minelli

Docente di scuola primaria, D.D. XIII Circolo - Bologna

Il significato di un task

Sottoporre un task a un apprendente non italofono significa avviare un'indagine sulle strategie e le ipotesi che lo stesso ha applicato alla nuova lingua, nel tentativo di individuarne regole e sistematicità.

Riconoscerne quindi il livello di interlingua, la distanza tra il suo sistema e il modello a noi noto, non è altro che un modo per valorizzarne gli sforzi, l'intenzionalità comunicativa, puntando non tanto allo sviluppo di una sorta di 'conoscenza linguistica', fatta di regole esplicite e tecnicismi, quanto alla capacità di interagire col mondo esterno: lo studente potrà, infatti, dimostrare di aver acquisito abilità che gli permetteranno di esprimere idee, rispondere adeguatamente ai propri interlocutori, porsi in un contesto verbale e non solo in modo differente a seconda della situazione e dello scopo.

In quest'ottica dunque si lavora all'analisi di campioni per procedere efficacemente alla progettazione di un percorso didattico calato su di lui, che rispecchi e risponda al suo sistema di regole, sempre in evoluzione, in quel dato momento; non meno ciò serve a valutarne i progressi, i cambiamenti, le nuove necessità formative che emergono. All'interno della 'didattica dell'errore' l'elicitazione del parlato (talvolta anche dello scritto) è davvero un nodo cruciale e il task è lo strumento principe da usare, insieme a griglie d'analisi, prima, durante, dopo, nel lungo processo verso il raggiungimento della lingua target.

Scegliere il task significa dunque riflettere sugli elementi da far emergere.

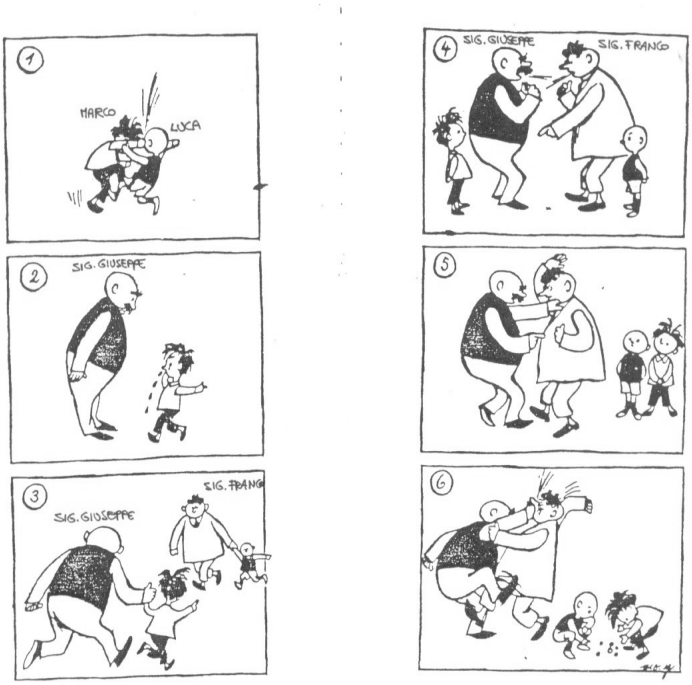
Task narrativi sfruttano "*la modalità cognitiva privilegiata attraverso cui i bambini strutturano l'esperienza e gli scambi con il mondo e che permette di rendere comprensibile e comunicabile l'esperienza umana*" (Levorato, 2000): vi è dunque un forte coinvolgimento che li porta a mostrarsi solitamente molto partecipi e disponibili nei confronti dell'attività e favorisce la raccolta di numerosi dati.

Vi sono vari tipi di task narrativi: il più semplice consiste nel chiedere di parlare di sé, del proprio Paese, di un'esperienza positiva... Non è assolutamente prevedibile il contenuto dell'elicitato e anche dal punto di vista grammaticale e morfosintattico potrebbero esservi sorprese. Si tratta di una modalità importante e rilevante anche per mettere l'apprendente a suo agio, prima di procedere con prove più strutturate.

Altri tipi invece, risultato della condivisione e delle scelte di un gruppo di insegnanti che ha voluto sperimentarne gli effetti, sono caratterizzati in genere da due o più vi-

gnette: esse illustrano sequenze di facile comprensione, non richiedono alte competenze lessicali, sono mirate a favorire l'elicitazione di precise strutture linguistiche.

Prendiamo per esempio la storia di Marco e Luca, una delle più note: vi sono due bambini che si picchiano, poi uno di essi parla con un adulto, i due bambini si incontrano accompagnati da due adulti, questi discutono, presumibilmente si picchiano a loro volta e i bambini intanto si mettono a giocare.



La comprensione delle vicende è piuttosto chiara e non si presta a larghi margini di interpretazione, non vi è uno sfondo che interferisca con le scene, i personaggi sono delineati con chiarezza ma senza colori e con pochi tratti caratterizzanti, espressioni mimiche e movimenti sono ridotti all'essenziale; vi sono peraltro già scritti i loro nomi.

È evidente che uno strumento di questo tipo non è tarato per fare confronti o individuare elementi 'tipicizzanti', quanto piuttosto per cogliere connessioni logiche e temporali e formulare proposizioni lineari in cui emergano soggetto, predicato, complemento. Pur non escludendo un'altra vasta gamma di dati che possono risultare, il task narrativo è orientato prevalentemente al 'sistema del verbo' e la presenza di nomi propri facilita in particolare la strutturazione di una sintassi 'elementare'.

Non sono richieste competenze lessicali alte.

Per verificare ciò, può essere, infatti, interessante sottoporre la medesima prova ad allievi di lingua italiana: anche tra di essi sarà possibile riconoscere 'livelli linguistici' piuttosto differenti e riflettere al contempo sui tanti 'tipi di lingua' esistenti anche tra coloro che la lingua target teoricamente già la possiedono pienamente.

'Studiare' l'interlingua con questi strumenti non è un modo per ridurre al minimo, quanto per garantire una base di partenza adeguata a tutti gli apprendenti, rispetto alla quale ciascuno potrà dare prova della propria fantasia, creatività, competenza, secondo la fase di acquisizione che sta attraversando, il suo stile cognitivo e, perché no, i suoi modelli culturali di riferimento.

Curioso per esempio il caso di un'alunna che, forse influenzata da qualche recente lezione di scienze in classe, trasformava i puntini di un'immagine (a conferma della semplificazione massima dei condizionamenti presenti nelle vignette) in semi ("*i bambini seminano fiori*"), a fronte invece di una maggioranza di casi che attribuisce loro il significato di giochi.

Le modalità di somministrazione

In quel difficile tentativo di 'asetticità' che noi insegnanti in dati contesti ci riproponiamo, vi sono attenzioni da porre anche al momento della somministrazione della storia. In genere l'apprendente si trova isolato rispetto ai compagni, poiché essere 'solo' gli garantisce la libertà di sbagliare e lo priva del bisogno di 'dimostrare' o di 'essere all'altezza'.

Se ciò è facilmente ottenibile allontanandosi dal gruppo-classe o dal gruppo di lavoro, non è però totalmente neutra la presenza dell'adulto che somministra la prova. Viene in genere consigliato di accendere il registratore prima dell'ingresso del bambino nel luogo dove si opererà, di lasciargli tempo per guardare bene le immagini e di fargli magari raccontare la storia più volte, dandogli modo di correggersi, ricordare meglio, sentirsi più soddisfatto del suo prodotto; l'adulto è invitato a tacere il più possibile e a non spingere, iniziare, incitare anche indirettamente la produzione orale che sta per compiersi, introducendovi magari, anche inconsapevolmente, il proprio punto di vista e le proprie attese ovvero la personale 'interpretazione'.

Ciò che avviene nella realtà è talvolta il frutto di mediazioni.

Vi sono bambini che comunque temono il giudizio, che hanno ancora riserve nell'esprimersi in una lingua meno nota, che mostrano particolare timidezza... così il silenzio può essere integrato con alcune minime sollecitazioni ("Sai dirmi cosa vedi in questa figura?", "Chi sono questi?", "Cosa fanno?"), come pure altri più esuberanti che magari chiedono di provare e riprovare, mai soddisfatti delle abilità dimostrate: vi stanno in questa gamma di situazioni tutte le sfumature legate al carattere, alla percezione di sé, al valore dato all'esercizio...

Un altro caso è quello in cui egli si serva di gesti per narrare (per es.: il dito per indicare, mezze parole per introdurre un verbo completandole poi con la mimica...); si possono adottare strategie quali quella di allontanarsi un po', mettendosi in condizione di non vedere il foglio che contiene le immagini, ma ai fini della rilevazione il dato è l'assenza del lessico e magari la non piena fluidità del discorso. Restando nell'ottica della 'didattica dell'errore' ciò non è da considerarsi come elemento negativo quanto semplicemente un aspetto da registrare nella scheda di analisi, che contribuirà al riconoscimento di un livello piuttosto che di un altro di interlingua; per la progettazione invece di un eventuale percorso si farà riferimento a quanto emerso piuttosto che a ciò che non c'è.

Diverso ancora è l'utilizzo di perifrasi per sopperire alla carenza lessicale: il dato ha decisamente altra rilevanza.

Quanto agli strumenti, qualcuno utilizza, al posto del tradizionale registratore, un telefono cellulare, che appare forse un oggetto di uso comune meno 'inquietante' di altri, o piccole penne usb dedicate allo scopo: ogni via è buona per ridurre le eventuali preoccupazioni e interpretazioni sul contesto da parte del bambino.

Ma come presentare la prova?

Di per sé non esiste un modo standard, sempre ottimale.

Un'insegnante, durante la recente sperimentazione, ha chiesto per esempio ad alcune alunne, in tempi diversi, di partecipare a quest'attività per aiutare lei stessa, che stava studiando – diceva loro – e aveva bisogno di qualcuno che la aiutasse a capire meglio alcune cose: la formula è stata indovinata, le bambine hanno volentieri acconsentito e con apparente naturalezza hanno cominciato a concentrarsi sulle immagini prendendo il proprio compito con molta serietà.

Altrove invece è stato spiegato che quest'esercizio avrebbe aiutato meglio le maestre a capire come aiutare i bambini che si stavano sottoponendo alla prova, senza che vi fosse di conseguenza alcuna attribuzione di voti o giudizi.

Diciamo che la relazione, il contesto, il momento sono tutti fattori che andrebbero il più possibile neutralizzati ma di fatto restano presenti; la ripetizione della prova a scadenze date può anche portare a minimizzare questi indiretti condizionamenti quando essi risultassero influenti, cosa peraltro non di per sé inevitabile e scontata!

Gli elementi da rilevare

La griglia di analisi non è nei fatti diversificata secondo la tipologia di un task, bensì i dati che ne conseguono si concentrano su alcuni aspetti piuttosto che altri a seconda dello strumento scelto.

La rilevazione riguarda soprattutto due macro-aree, definite rispettivamente 'competenza comunicativa' e 'competenza linguistica'.

La prima si concentra sulla capacità dell'individuo di essere efficace nella sua espressione, misura la fluidità del discorso e in un qualche modo 'accoglie' anche dati non verbali quali il tono di voce, la mimica facciale e la gestualità... se essi contribuiscono al raggiungimento dello scopo.

Su questi aspetti la scelta di un *task* piuttosto che un altro non è rilevante.

La seconda invece, che si occupa dell'applicazione di fonologia, lessico e regole grammaticali al discorso, in un task narrativo permette di riconoscere molti elementi legati al verbo: essendovi sostanzialmente da descrivere azioni, il bambino si troverà a sceglierne tempi e modi, dimostrando (o meno) di saperlo flettere, di usare più forme temporali, di riuscire ad applicarvi significati diversi (per es.: l'aspetto durativo o ipotetico...).

Guardando per esempio la prima vignetta della storia di cui sopra, bambini diversi si sono espressi nei seguenti modi: "[Marco e Luca] si picchiano..."; "[…] litigano..."; "[…] litigavano..."; "[…] stanno litigando..."; "[…] stavano litigando..."; ma anche, non trovando il termine, "[…] Io non imparato tanto". Oltre alle forme verbali, si riconosce in tutti (fatta eccezione l'ultima) l'uso della terza persona che generalmente le storie richiedono.

Altri aspetti stimolati dal task riguardano la sintassi: la costruzione della frase (che può essere soggetto-predicato-complemento come pure argomento-commento), il suo eventuale arricchimento con avverbi, l'uso di frasi subordinate e di formule fisse.

Vediamo di nuovo l'inizio della storia: "*C'erano dei bambini che uno si chiama Marco e l'altro Luca che stanno litigando*". Le subordinate sono tutte legate col pronome relativo e seguono un corretto ordine.

"*E poi uno è andato a dire a suo padre...*". La successione delle azioni è resa con un avverbio di tempo.

Ancora: "*C'era una volta un... a... a... il... un... il... un bambino che si chiama Marco e... e... uno a... a... un amico di Marco che si chiama Luca... che giocava con lui*". Ancora sono usate subordinate relative. Non seguono avverbi di tempo ma compare, più avanti, il 'perché'. "*...perché piangi?*". "*Perché io e Luca mi ha fatto male*". Sembrerebbe che questa bambina rispetto alla prima sia in grado di creare subordinate di tipo diverso, curiosamente però manca la proposizione reggente.

Vediamo ancora un livello di interlingua più avanzato.

"*Marco e Luca stavano litigando, è venuto il signor Giuseppe, ha incontrato Luca che stava piangendo, dopo li stavano accompagnando a scuola, dopo il signor Giuseppe e Franco stavano discutendo perché avevano litigato, e si iniziano a picchiare e i bambini stanno giocando*". Per quanto in apparenza le competenze siano maggiori (vedi, tra il resto, la *consecutio temporum*: "*stavano discutendo perché avevano litigato*")*,* in realtà vi sono quasi tutte frasi coordinate.

La fluidità e scorrevolezza del discorso può facilmente trarre in inganno e solo la trascrizione dell'elicitato orale permette un'osservazione più puntuale.

Tali esempi per mostrare come la strutturazione di un task risponda a obiettivi linguistici intenzionali, ovvero come la scelta non possa essere casuale quanto piuttosto, se possibile, integrata con le differenti tipologie.

Dati emersi durante la sperimentazione

Al progetto hanno preso parte insegnanti di scuola primaria e secondaria di primo grado di tre diversi istituti, scegliendo per le prove alunni di diversa età, provenienza, competenza linguistica. Per quanto vi siano stati confronti e raccordi, non si è a lungo discusso sulle modalità con cui sottoporre il task, tanto che ciascuna docente ha proposto, come è normale che sia, una 'personalizzazione' che tenesse conto del contesto, degli strumenti a disposizione, delle informazioni sul carattere e altri dati dei bambini-ragazzi con cui avrebbe operato.

Si è invece definito con precisione di sottoporre lo stesso task a distanza di circa due settimane, per due volte: la scelta è stata quasi obbligata, dovendo operare necessariamente nell'ultima parte dell'anno scolastico. Come si pensava, ciò non ha dato corso alla rilevazione di dati molto differenti, ma ha certamente influito sulla sicurezza degli alunni rispetto a una prova già nota. Peraltro avere dati su un'osservazione che precede le vacanze estive favorirebbe confronti e osservazioni sicuramente stimolanti se la prova potesse essere nuovamente somministrata al rientro a scuola.

In più di un caso si è verificata l'estrema timidezza cui facevamo cenno sopra o anche lo scarso interesse per le attività proposte, rendendo veramente essenziali alcuni elicitati. Le docenti sono perciò intervenute con alcune sollecitazioni e domande, dovendo portare talvolta esse stesse le connessioni tra un'immagine e l'altra nel discorso a seguito di frequenti e prolungati silenzi.

Si veda ad esempio questa 'soluzione' adottata con una bambina filippina di seconda classe, sempre difficile da motivare e rendere partecipe (seconda somministrazione).

Trascrizione

Z.: Si picchiano.
MR: Chi si picchia?
Z.: I bambini.
MR: Oh, e perché?
Z.: Litigano.
MR: Chissà perché. E cosa succede?
Z.: Piange il bambino.
MR: Piange il bambino… e poi?
Z.: (Lunga pausa) Il bambino indica l'altro bambino.
MR: Mh…E poi?… Cosa succede Zareena? Così la maestra capisce (indicando Michela, che conferma: "Infatti io non la so la storia"). Dove stai guardando? Ok. Ah, cosa fanno qui? Chi sono?
Z.: Il papà.
MR: E cosa fanno, secondo te?
Z.: Litigano.
MR: E perché, secondo te, litigano? … Qua cosa fanno?
Z.: Si toccano.
MR: Mh… E i bimbi?
Z.: Guardano.
MR: E qua? Alla fine, come si conclude questa storia?
Z.: Si danno i pugni.
Michela (tutor): *Riesci a dirmela di nuovo? Che non la ricordo mica tanto. Spiegamela bene, che non vedo le figure.*
MR*: Ti va di raccontarla di nuovo? Sì? Ok. Dai, tu da sola. Guardi le figure e la racconti a Michela.*
Z.: Litigano i bambini… Piange il bambino… il bambino indica l'altro bambino… Si guardano i papà… si toccano, si danno i pugni.

L'obiettivo è stato raggiunto: è emerso materiale da osservare, contravvenendo però, in parte, alle indicazioni teoriche che vorrebbero limitare al massimo interventi esterni. Da qui sono sorte alcune domande: il task non è adatto a bambini troppo piccoli? Avrebbe ottenuto più successo se colorato, se più attraente? La bambina è in Italia da tempo e ancora la sua interlingua è molto acerba...

L'insoddisfazione per il risultato ottenuto in un altro caso ha fatto escogitare una strategia 'di emergenza' alla docente che stava operando con questa storia in sequenze: dopo aver fatto svolgere il compito, ha iniziato a coprire le vignette lasciandone visibili una per volta, per chiederne poi una descrizione degli elementi rappresentati; in sostanza il task narrativo è diventato all'occorrenza un task descrittivo. Peccato soltanto che non sia stata riportata la trascrizione dell'ulteriore elicitato per condividerne l'opportunità.

Forse semplicemente, in alcuni casi e secondo le riflessioni dei docenti, da solo questo strumento non è adeguato: più che mai sarebbe stato opportuno integrarlo con altri che, pure con scopi diversi, potrebbero però risultare più accattivanti (tralasciando il 'racconto libero', che creerebbe probabilmente disagio in bimbi che già così vivono l'uso di una seconda lingua). Il rammarico generale è di non aver sperimentato la visione della Pimpa, di cui si era parlato all'inizio.

L'esperienza però nasce così, procedendo per tentativi più o meno 'calcolati'.

Una delle prime ipotesi è stata, come dicevamo, che il task non fosse adeguato per alunni troppo piccoli (II classe), poi nemmeno per bambini troppo grandi (IV classe), poi che il risultato fosse 'scarno' semplicemente perché il livello di interlingua era basso, ma alla fine la ragione più probabile è che in noi docenti stia lo spirito dello scopritore che poco e malvolentieri si accontenta.

A riguardare, infatti, *il task* ha assolto completamente alla sua funzione, rilevando ciò che doveva. Così la consapevolezza di avere un valido strumento di lavoro, ma non unico ed esclusivo, porta ora al bisogno di diffondere l'esperienza, estenderla a colleghi, farne un 'oggetto' condiviso cui ricorrere sempre, quando sia opportuno progettare e verificare le competenze di alunni stranieri.

I Collegi dei docenti sono stati coinvolti a tal fine, ponendo le basi per una 'sperimentazione' di ampia ricaduta che diventi nel tempo prassi. A fianco del task narrativo potranno esservene altri e il nostro approccio verso la didattica della lingua italiana diventerà via via più completo e profondo.

Ne trarranno beneficio i nostri allievi e anche noi stessi, sempre più preparati ad affrontare quelle situazioni più o meno stabili che ancora tra di noi qualcuno, un po' spaventato, chiama 'emergenze'.

INTERLINGUA IN CLASSE

Monica Righini, Antonella Munetti***

**Docente di scuola primaria, I.C. Luzzara (Re),*
***Docente di scuola primaria, I.C. Torrile (Pr)*

La sperimentazione e la documentazione: potenzialità e criticità connesse

Il progetto "Lingue e culture" è stato un'importante occasione di confronto e scambio tra i docenti impegnati a favore dell'integrazione degli alunni stranieri nelle scuole coinvolte. Come tutor nelle province di Reggio Emilia e Parma, abbiamo potuto constatare che i bisogni formativi dei docenti, in merito all'apprendimento linguistico degli alunni stranieri, sono ancora elevati, non solo in merito allo stato della ricerca sull'interlingua, ma anche in merito alle ricadute didattiche che questa comporta. Capire lo sviluppo dell'interlingua, analizzarla e descriverla, sono stati gli obiettivi principali della ricerca, che ha coinvolto diverse scuole della nostra Regione.

Il dibattito emerso dal confronto con i docenti delle scuole coinvolte ha messo in luce la complessità degli aspetti connessi sia all'integrazione degli alunni non italofoni, sia all'apprendimento linguistico, evidenziando le criticità connesse, ma anche le potenzialità.

Sicuramente le differenti percentuali territoriali, legate alla presenza di alunni in fase di emergenza linguistica, influiscono in maniera significativa sia sull'organizzazione scolastica, sia sulla percezione della problematica da parte dei singoli docenti. Pertanto, un Istituto con un'alta percentuale di alunni a un livello A1-A2 del Framework europeo avrà necessità organizzativo-didattiche differenti da un Istituto che raggiunge al proprio interno percentuali limitate. Un aspetto che merita di essere considerato è la difficoltà, sempre più sentita dai docenti, di gestire classi non solo plurilingue, ma anche plurilivello. La presenza, infatti, di alunni in condizione di analfabetismo o semianalfabetismo aggrava ulteriormente il quadro delle classi, dove le difficoltà non sono solo quelle di tipo linguistico.

"*Se l'inserimento in una certa classe anziché in un'altra è talvolta opportuno, considerando l'età, poiché favorisce la motivazione alla socializzazione e di conseguenza all'uso della L2 stessa, nel rispetto della persona e della sua età evolutiva, il medesimo inserimento, senza un adeguato supporto di insegnamento della lingua, può divenire demotivante e blocco all'apprendimento stesso. Blocco dello sviluppo della persona in senso più ampio. Questo è ciò che insegna il quotidiano operare con studenti che desiderino apprendere una lingua straniera, sia essa L2 italiano o inglese o altra lingua diversa, soprattutto in assenza di lingua veicolare*".

Insegnante: Fiaccavento - I.C. Gattatico-Campegine (Re)

Siamo in una classe di scuola primaria composta da 22 alunni di cui 10 non italofoni di 8 diverse nazionalità, un alunno certificato e uno con DSA. Le insegnanti si domandano come poter affrontare un percorso che garantisca a tutti pari opportunità e a ciascuno il raggiungimento di obiettivi didattici e scolastici (in senso più ampio) che siano rispettosi dei tempi, delle individualità, delle appartenenze e delle competenze di ciascuno.

La domanda è legittima e sempre più spesso viene posta dai docenti che si trovano a operare in territori con forte presenza di migranti. Nonostante i tentativi degli Enti Locali di sopperire alla mancanza di personale specializzato nell'insegnamento della L2 all'interno delle Istituzioni scolastiche, i laboratori linguistici attivati nelle scuole, in alcuni casi, non sono sufficienti a far fronte a un problema che contiene elementi di grande complessità. La prima accoglienza, l'apprendimento dell'italiano come L2, la lingua dello studio, le attività interculturali, l'aumento degli alunni che vengono inseriti nella scuola secondaria di primo grado in condizione di analfabetismo, sono solo alcuni degli aspetti che un insegnante a scuola deve considerare. La condizione necessaria per far fronte a questi cambiamenti sta nella formazione degli insegnanti. È necessario rivedere il proprio modo di fare scuola in classe, perché il contesto principale dove avvengono l'integrazione e l'apprendimento è, e deve rimanere, la classe.

Siamo stati alunni di una scuola che conosceva e praticava un sistema di insegnamento che vedeva nella trasmissione unidirezionale di saperi l'unico valore. Molti di noi sono diventati insegnanti, riproducendo in modo inconsapevole l'unica modalità conosciuta. "*La presenza nelle classi di alunni provenienti da altri Paesi costituisce sicuramente un'occasione di arricchimento*": quante volte abbiamo sentito queste parole, ma tutto ciò è vero solo in quelle situazioni in cui i docenti riescono a far cogliere agli alunni il valore delle differenze, e questo non lo si può dare per scontato e acquisito. La presenza di alunni provenienti da altri Paesi deve costituire in primo luogo un'importante occasione di riflessione, perché la base di ogni processo di crescita e cambiamento può essere solo lo scambio e la messa in discussione dei propri saperi e delle proprie certezze.

La comunicazione avviene soprattutto attraverso il codice linguistico, ed è prioritario che i ragazzi imparino a padroneggiarlo, ma è necessario che un codice debba essere acquisito solo ed esclusivamente attraverso l'uso dello stesso?

"*Durante il corso abbiamo imparato a rivalutare le attività ludiche come occasioni di apprendimento. Giocando si valorizza la funzione comunicativa della lingua e si mettono in primo piano i bisogni linguistico-comunicativi dell'apprendente. Inoltre, nei contesti ludici o destrutturati (ad esempio lo spazio mensa), i discenti, spinti da una forte pressione comunicativa e motivati a esprimersi, ricorrono alla sperimentazione di strategie naturali*".

Insegnanti: Perini, Vezzani, Iacobellis - Istituto Comprensivo di Novellara (Re)

Si possono veicolare gli apprendimenti anche attraverso codici differenti: i linguaggi non verbali, i gesti, la mimica del corpo, l'uso di immagini, musica, giochi corporei... possono essere altamente motivanti, nonché funzionali al raggiungimento di obiettivi linguistici, ricordando però che ogni cultura tende a rielaborare in maniera differente i messaggi non verbali e quindi potremmo trovarci a incorrere in fraintendimenti o 'incidenti interculturali' (e a doverli poi gestire).

Nella proposta che segue si nota chiaramente l'intento delle docenti di strutturare un percorso utilizzando codici differenti, ma anche il tentativo di applicare l'osservazione dell'interlingua per arrivare a un'analisi dell'errore condivisa con i bambini.

"*Abbiamo destinato l'attività a una classe seconda della scuola primaria e abbiamo individuato due ambienti: la mensa e l'aula scolastica. I task formulati vertono sulla sequenza di apprendimento costituita da articolo > nome > aggettivo attributivo. Ci proponiamo, infatti, di osservare la capacità di concordare questi tre elementi e di monitorare le strategie attraverso le quali gli alunni apprendono le formulazioni corrette.*

Il percorso risulta strutturato in tre fasi:

Fase 1 - *Contenuto: Concordanza articolo-nome*

Attività - Gli alunni apparecchiano una tavola e imparano i nomi delle stoviglie; disegnano e provano a scrivere il nome degli oggetti.

Fase 2 - *Contenuto: Concordanza articolo-nome in base al genere e al numero*

Attività - I ragazzi pongono gli oggetti in contenitori differenziandoli per genere e numero. L'insegnante chiede le motivazioni che hanno orientato le scelte dei ragazzi, le verbalizza e li invita a ragionare sulle vocali finali delle parole. La classe fotografa la tavola apparecchiata e produce un testo collettivo.

Fase 3 - *Contenuto: Concordanza articolo-nome-aggettivo attributivo*

Attività - Viene apparecchiata una tavola con stoviglie colorate e l'insegnante registra ciò che i bambini non italofoni verbalizzano in merito alle azioni compiute. Ai bambini viene sottoposta una scheda contenente alcune frasi esatte e altre sbagliate e viene richiesta l'autocorrezione tramite 'smiles'. Gli alunni non italofoni verbalizzano una storia per immagini (che presenta diverse concordanze articolo-nome-aggettivo).

Insegnanti: Perini, Vezzani, Iacobellis - Istituto Comprensivo di Novellara (Re)

Nella proposta "Io gioco... tu giochi..." delle insegnanti della scuola di Guastalla (Re), si nota come anche il gioco possa costituire un elemento di valutazione linguistica.

"*A turno ogni giocatore tira il dado, si sposta avanzando sulle caselle/carte a seconda del numero indicato dal punteggio fatto col dado, e raggiunta la nuova posizione pesca una carta dal mazzo centrale. Per aggiudicarsi la posizione, il giocatore deve formulare una breve frase (anche minima) accordando il soggetto e il predicato illustrati sulle carte*".

Insegnanti: Leonardi, Bertazzoni, Folloni, Ferrari - I.C. di Guastalla e Gualtieri (Re)

L'osservazione e l'analisi dello sviluppo dell'interlingua ci hanno permesso di entrare nel merito di un problema fortemente sentito nella scuola: la valutazione degli alunni non italofoni.

Questa problematica si inserisce sicuramente in un discorso più ampio sulla valutazione, che merita di essere approfondito. Nonostante siano numerose le motivazioni pedagogiche a supporto di una valutazione formativa, molti insegnanti non sembrano ancora condividere tale impostazione e rimangono legati a una valutazione di tipo sommativo. Le osservazioni dell'interlingua e del suo sviluppo potrebbero sicuramente costituire il presupposto per una riflessione più ampia, che porti nella scuola una cultura della valutazione in base ai progressi e che consideri l'errore linguistico in un'ottica formativa e non selettiva.

Le insegnanti dell'Istituto Comprensivo di Montecchio (Re) hanno strutturato una proposta di protocollo di valutazione che possa essere fruibile da tutti i docenti per valutare l'alunno non italofono.

Che cos'è il protocollo di valutazione delle competenze linguistiche?

*È uno strumento pratico per gli insegnanti della nostra scuola che condividono il compito di facilitare l'acquisizione dell'Italiano L2. Per definizione non riguarda la competenza comunicativa, i cui livelli sono declinati nel Framework europeo, ma la competenza linguistica del singolo apprendente in un determinato momento. Il termine 'valutazione' significa 'accertamento' di ciò che l'alunno sa fare in una determinata fase apprenditiva dal suo cammino. Il Protocollo, che definiamo "*insieme di alcune buone prassi per la valutazione formativa degli alunni non italofoni del nostro Istituto*", comprende esempi di attività utilizzabili per la valutazione dell'interlingua, alcuni task pronti per essere riprodotti e somministrati, i relativi campioni di interlingua ottenuti durante la sperimentazione con la valutazione, una griglia per l'analisi del gruppo nominale e del gruppo verbale, la 'biografia' linguistica e le osservazioni che sono emerse nel corso della sperimentazione*".

Insegnanti: Binini, Ferrari, Miari - Istituto Comprensivo di Montecchio (Re)

È risultato davvero stimolante notare come nei docenti coinvolti lo studio e l'analisi dell'interlingua abbia dato origine a una riflessione approfondita sul concetto di errore. Analizzare gli errori, e non limitarsi a contarli, cambia sicuramente l'ottica di un insegnante; capire cosa l'apprendente sta cercando di fare in merito all'acquisizione della L2 è sicuramente molto più utile per un insegnante che non il semplice conteggio degli errori.

Le docenti della scuola di Montecchio (Re) hanno denominato così alcuni errori degli alunni:

"*Errori belli perché quando li si legge negli elaborati degli alunni stranieri e si cerca di formulare ipotesi sul percorso mentale di chi ha commesso l'errore, fanno sorridere... fanno comprendere la grande difficoltà che incontrano i bambini che imparano la nostra lingua, a una velocità a volte sorprendente. Belli perché appunto la loro analisi ci permette di capire a che punto sono gli apprendenti linguistici*".

Insegnanti: Binini, Ferrari, Miari - Istituto Comprensivo di Montecchio (Re)

In una prospettiva che esamina il percorso e non solo il risultato finale, l'errore risulta un elemento di fondamentale importanza, perché può rappresentare una fonte preziosa di informazioni, non solo sul livello raggiunto, ma anche sulle strategie adottate dall'alunno.

Le insegnanti dell'I.C. "Ferrari" (Pr) hanno proposto un task di lettura-mappa e orientamento spaziale. Riportiamo qui, a titolo esemplificativo, la trascrizione di un alunno e la relativa griglia di osservazione dell'interlingua[60] compilata dalla docente.

Alunno M.

"*Vado avanti e vedo una albero di mele e dopo vado a sinistra e vedo la Madonna con Gesù e un angelo e... vado in dietro mi sono sbagliato.*

Vado a destra entro in via del Maro, vedo un giardino di fiori, e vado a destra ed esco in via delle Ore blu e vedo degli alberi vado avanti e vedo una macchina rossa, dopo vedo una ragazza che non riesce a tenere il suo cane e vado a sinistra. Vado a sinistra. Dopo vedo un bar e dopo vedo una casa con sopra un occhio, dopo vado avanti e vedo 2 ragazzi che una vuol fare inghiottire una chiave all'altro, vado a destra e vedo una casa con una signora che tiene in braccio il suo bambino, vedo un albero che vicino c'è una casa con dentro dei signori che ballano vado a destra e sono in via Tico vado avanti poi a sinistra dove c'è una casa con disegnato cappuccetto rosso e una macchina gialla, sono arrivato alla mia destinazione cio via quando. Questa mappa è un po' come quando ho mal di testa e gira tutto è tutto al rovescio ed è stata creata da foto, creata da giornali,

È una confusione! Parto da mia casa alle 7,30 di mattina, giro a destra per andare a beccare l'autobus 5, via Chiavari. Sono fermate tre volte l'autobus, poi arriva davanti all'ospedale maggiore, poi scendo e attraverso la strada, cammino dritto e attraverso un'altra strada e arriverò a scuola".

[60] Tratto da: G. Pallotti, *Imparare e insegnare l'italiano come seconda lingua. Un percorso di formazione*, Bonacci, Roma, 2005.

<table>
<tr><td rowspan="2">Competenza comunicativa

- Fluenza
È in grado di esprimersi con relativa disinvoltura.

- Pronuncia
La pronuncia è chiaramente comprensibile, anche se è evidente a tratti l'accento straniero e ci possono essere occasionalmente errori.

È in grado di sviluppare una descrizione chiara e precisa, eventualmente espandendone o sviluppando i punti salienti.

Testualità
Uso di connettivi temporali semplici (e, dopo, poi).</td><td colspan="4">Competenza linguistica</td></tr>
<tr><td>Sistema nominale
Morfologia nome e aggettivo
Flette i nomi più comuni per numero e genere (mele, giornali, fiori, signori).

Riconosce nomi invariabili (foto).

Sa accordare l'articolo determinativo e indeterminativo. Variazione e sovraestensioni (un giardino, il suo bambino, una albero di mele).

Costruzione dei sintagmi nominali
Sa costruire sintagmi nominali (una macchina rossa, il suo bambino, mia destinazione, da mia casa).

Pronomi
Sa usare alcuni pronomi indiretti Mi sono sbagliato.</td><td>Sistema verbale
Coniugazione del verbo
Il verbo comincia a essere flesso correttamente nella maggior parte dei contesti (vado, vuol fare, tiene, ballano).

Tempi, aspetti e modi del verbo

Usa il presente, il futuro e il participio passato. (disegnato arriverò).

Usa l'ausiliare con il participio passato (è stata creata).</td><td>Sintassi
Formule
(È una confusione! mi sono sbagliato).

Negazione
(una ragazza che non riesce a tenere…).

Ordine delle parole in diversi tipi di costruzioni

Usa prevalentemente l'ordine SVO (sono fermate tre volte l'autobus).

Subordinazione

Comincia a usare relative introdotte da che (vedo un albero che vicino c'è una casa).</td><td>Lessico
Varietà, ricchezza
Riesce a esprimere in modo chiaro ed essenziale, ma comunicativamente appropriato, su argomenti quotidiani. Il lessico è abbastanza ricco (è stata creata, inghiottire).

Strategie comunicative

Usa particolari strategie comunicative per compensare la mancanza di termini specifici (beccare) creazione fantasiosa (due ragazzi che una vuol fare inghiottire una chiave all'altro, con Gesù e un angelo).</td></tr>
<tr><td colspan="5">Insegnanti: Gussoni, Del Chicca, Serrapica - I.C. Ferrari (Pr)</td></tr>
</table>

"*La messa in atto di strategie di acquisizione della lingua comporta degli errori, intesi come differenza da norme della lingua d'arrivo. Gli errori indicano che l'apprendente sta formulando ipotesi interessanti, e magari evolutivamente efficaci, sulla L2*".

(G. Pallotti, *Le ricadute delle ricerche sull'interlingua*, Convegno ILSA, 2004).

Uno degli aspetti più significativi della ricerca è stato proprio il tentativo di spostare l'attenzione dal programma all'alunno, dal prodotto al processo di apprendimento.

In quest'ottica, di fondamentale importanza è stato iniziare a sperimentare con i docenti un approccio didattico all'interlingua, osservandone e analizzandone campioni scritti e orali. Molti docenti hanno elaborato task per l'elicitazione dell'interlingua; alcuni hanno cercato di confrontare i campioni a distanza di alcuni mesi, per analizzare lo sviluppo dell'interlingua stessa.

Task sequenza di immagini

Somministrazione: settembre 2009

1. Int.: Raccontami la storia.
2. Gur.: c'e un bambino con la bici e dopo era arrivato ha sentito miao: #
3. Gur.: dopo ha visto, era un gatto lì, e dopo ha preso il gatto.
4. Gur.: il gattino ha detto miao.
5. Gur.: e dopo ha portato a casa e la sua mamma ride.
6. Gur.: dopo ha dato il latte a gatto.

Somministrazione: aprile 2010

1. Int.: Mi racconti questa storia?
2. Gur.: c'era un bambino che stava andando
3. Gur.: e dopo ha visto un gatto che faceva miao::
4. Gur.: dopo lo ha preso e ha portato a casa #
5. Gur.: ha dato alla sua mamma
6. Gur.: e ha preso dell'acqua o # del latte
7. Gur.: e un gatto stava bevendo.

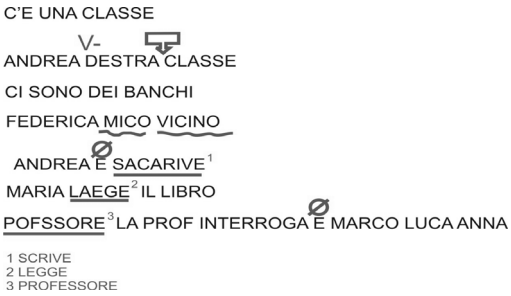
Analisi dell'interlingua settembre 2009	*Analisi dell'interlingua aprile 2010*
Sistema nominale *Morfologia nome e aggettivo* Flette correttamente i nomi. *Costruzione dei sintagmi nominali* Utilizza correttamente gli articoli: gli articoli indeterminativi all'inizio del racconto un bambino, un gatto (1, 2); successivamente utilizza con il giusto accordo articoli determinativi il gatto, il gattino, la mamma, il latte (3, 4, 5) utilizza correttamente la preposizione semplice per indicare un luogo a casa (5). Usa la preposizione semplice al posto di quella articolata in a gatto (6). Flette il nome gatto in gattino (4). Utilizza l'aggettivo possessivo 'sua' accordato correttamente (5). *Sistema verbale* *Coniugazione del verbo* I verbi sono coniugati correttamente alla terza persona singolare. *Tempi, aspetti e modi del verbo* Il racconto viene introdotto con il tempo presente c'è (2). I verbi sono coniugati per lo più al passato prossimo. Da notare l'uso del trapassato prossimo era arrivato (2) dell'imperfetto era (3) e del presente ride (5)	*Sistema nominale* *Morfologia nome e aggettivo* Esprime l'accordo in modo corretto. *Costruzione dei sintagmi nominali* Accorda correttamente gli articoli con i nomi. Usa l'articolo indeterminativo maschile singolare correttamente, estendendone l'uso nell'ultima affermazione che richiederebbe il determinativo (7). Usa correttamente l'aggettivo possessivo (5). Accorda correttamente le preposizioni articolate. *Pronomi* Usa correttamente il pronome complemento che però non riprende nelle altre frasi (4,5) *Sistema verbale* *Coniugazione del verbo* Il verbo è coniugato correttamente alla terza persona singolare. *Tempi, aspetti e modi del verbo* All'inizio del racconto usa l'imperfetto. Usa prevalentemente il passato prossimo e la forma stare + gerundio.
Insegnanti: Citino, Manzi, Stalteri - Istituto Comprensivo di Fabbrico-Rolo (Re)	

Questo metodo di lavoro e di analisi degli errori si fonda su un concetto dinamico dell'errore stesso, perché niente è statico nell'apprendimento di una lingua, che appare in continua evoluzione. Nella somministrazione di uno stesso task proposto a un alunno a distanza di alcuni mesi, si sono evidenziati notevoli progressi nell'evoluzione dell'interlingua, questo a conferma del fatto che la valutazione, per essere formativa, deve essere strettamente legata ai processi cognitivi che portano l'alunno a produrre la nuova lingua.

Lo studio dell'interlingua permette di analizzare l'errore non solo da parte degli insegnanti ma anche degli alunni. In alcune scuole è stato formulato e sperimentato un protocollo di autocorrezione che potesse essere direttamente utilizzato dagli studenti.

L'insegnante dell'Istituto Superiore "Zappa-Fermi" di Borgo Taro (Pr) ha utilizzato una griglia elaborata durante la formazione iniziale del Progetto, che ha permesso agli alunni di riflettere e tentare di correggere gli errori in autonomia. I ragazzi hanno trovato questa nuova modalità molto utile.

Alla consegna del task, "Descrivi un'immagine", dopo aver svolto il compito, l'alunno ha utilizzato la griglia proposta per l'autocorrezione.



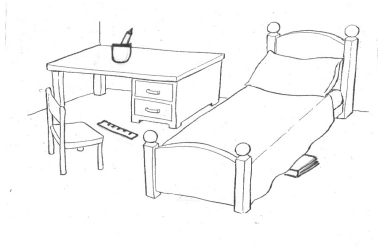
Insegnanti: Agiletti - IIS Borgo Taro; Ferretti - IC Langhirano; Magnani - IC Sorbolo Mezzani, Soncini - S. Secondo (PR)

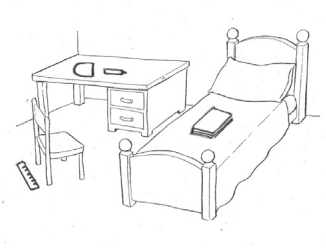
Simbolo	*Descrizione dell'errore*
∅	*Parola da eliminare*
_____ 1, 2, 3…	*Errori di ortografia*
V-	*Manca il verbo*
- V≠	*Manca la concordanza soggetto - verbo*
- V t	*Tempo del verbo non corretto*
V	*È verbo/ho verbo/ ha verbo/hanno verbo/…*
-	*Significato sbagliato*
⬭ _____ ⬭	*Manca la concordanza nome-aggettivo*
⊓	*Mancano una o più parole*
- ***BRAVO!***	*Hai lavorato bene!*
? ▭	*Non ho capito/Imprecisione*

Insegnante: Agiletti - IIS "Zappa-Fermi" di Borgo Taro (Pr)

Lo studio dell'interlingua permette di monitorare costantemente i progressi dello studente e ridefinire in itinere la programmazione, pertanto risulta inefficace proporre esercizi e attività linguistiche non adeguate allo sviluppo linguistico dell'alunno.

"*Dopo aver somministrato i primi due task, l'insegnante si accorge della necessità di un rinforzo a livello pratico, per l'apprendimento delle locuzioni preposizionali*"





Task 1
A: Libro letto
Righello sedia
Matita
F: Liblo sul letto giù.
Lighello sul pavimento.
Matita sul tavolo.
K: Il libro è sotto il letto.
Il righello è avanti alla sedia.
La matita è dentro il bicchiere.

Propone quindi un gioco di movimento da svolgersi in palestra, in cui il discente diventa il protagonista della situazione. I comandi vengono dati secondo questa struttura:

Il bambino è: dentro al/ fuori dal cerchio.
Il bambino è sotto/sopra la panca.
Il bambino è dietro/ davanti alla palla.

Insegnanti: Magnanini, Manfredini, Pecchini, Righini, Rovani, Soliani - I.C. di Luzzara (Re)

Una delle criticità, riscontrata da molti docenti, è l'oggettiva difficoltà a somministrare task specifici, soprattutto orali, durante la normale attività didattica, in quanto viene richiesta un'organizzazione complessa e risorse aggiuntive.

Durante la sperimentazione alcuni docenti hanno utilizzato come strumento di osservazione dell'intero percorso il diario di bordo, che si può configurare sia come strumento per annotare gli aspetti osservati, le impressioni personali e le difficoltà incontrate, sia come mezzo per riflettere sull'esperienza effettuata e per comprenderla in modo più consapevole. Di seguito riportiamo due esempi per un diverso utilizzo del diario di bordo.

Osservazioni e considerazioni *Il gruppo di livello A1-A2 è stato sottoposto a un task utile all'elicitazione dell'interlingua relativa alle abilità orali. L'attività consiste nell'enunciare indicazioni spaziali rispondendo a domande formulate dall'insegnante e poi somministrate in coppie di aiuto (intervista).* *Gli alunni, secondo un processo graduale di difficoltà (da un semplice percorso a uno più articolato e complesso con descrizione di elementi sul territorio) dovevano orientarsi sulle carte e in questo modo sviluppare un processo di autonomia.* *Per quanto riguarda le abilità comunicative-linguistiche è possibile fare le seguenti considerazioni. Come è possibile notare dal task e dalla griglia soprascritta di M., per una persona inserita in Italia imparare l'italiano è spesso una necessità impellente, imprescindibile, ad esempio per un adulto che vuole trovare un certo tipo di lavoro o per un bambino o un ragazzo che vogliono studiare, socializzare, partecipare ad attività scolastiche ed extra-scolastiche.* *La pressione comunicativa, la semplice necessità di prendere l'autobus e di andare a scuola, è dunque molto pronunciata, spesso una questione di vera e propria sopravvivenza. L'apprendimento ha quindi una forte componente di spontaneità, naturalezza: si impara la lingua usandola nelle interazioni quotidiane, per fare cose concrete, per incontrare le persone. Alcuni allievi possono imparare esclusivamente in questo modo; altri possono avere qualche forma di istruzione, ma normalmente questa incide solo per una minima parte sul tempo complessivo di esposizione*".
Insegnanti: Del Chicca, Gussoni, Serrapica - I.C. Ferrari, Parma

Insegnante	*Alunno*
a) I fase: di motivazione-riscaldamento *Chiede all'alunno S. (lo studente di origine indiana, di 14 anni) se preferisca partire da una lettura o scegliere un foglio con le immagini.* *b) M. mostra allo studente una serie fogli plastificati sui quali sono riportate diverse*	*a) Alunno: guarda i diversi fogli per rendersi conto di cosa si tratti.* *b) Sorride, vuole partire da queste immagini stilizzate. Sceglie un foglio che chiaramente lo incuriosisce maggiormente.* *c) Accetta volentieri anche se l'inizio non risulta*

immagini illustrate che si riferiscono ad alcuni personaggi stilizzati che compiono diverse azioni; c) propone a S. di raccontare cosa stiano facendo i personaggi delle vignette scelte. Prima attivazione di brainstorming.	*semplice. Qualche parola di inglese inframmezzata da una difficile partenza in lingua italiana. Il livello di espressione linguistica di entrambe le lingue è per il momento realmente elementare.*

Insegnante: Fiaccavento - I.C. Gattatico-Campegine(Re)

In ricordo di Lawal (I.C. Montecchio), un bambino coinvolto dalle insegnanti nella sperimentazione e che purtroppo è venuto a mancare alla fine dell'anno scolastico, vogliamo concludere il nostro intervento con le parole della sua maestra:

"*Forse oltre alla lingua italiana dovremmo insegnare a questi ragazzi che il nostro mondo è molto complicato e che i fiumi sono più insidiosi di quelli del Ghana. Qui nei fiumi ci finisce la neve che in Ghana non c'è. I nostri fiumi formano gorghi e vortici. Bisogna che insegniamo a questi bambini la grammatica di questo mondo per loro straniero.*

Lawal non sapeva cos'è una mietitrebbia. E non sapeva di cosa è capace un fiume. Non aveva con sé la sapienza del suo nonno o dei suoi antenati che trasmettono la saggezza del vivere in un certo ambiente. Io so che il fiume può essere cattivo perché me lo ha insegnato mio padre".

La maestra di Lawal

GLI STRUMENTI PER IL DOCENTE

Roberta Gulieri, Rita Parenti***

**Docente di lettere, I.C. Bobbio - Piacenza*
*** Docente di lettere, I.C. Podenzano, Piacenza*

I docenti di ogni ordine e grado che si trovano a valutare le performance di un alunno proveniente da un altro Paese, o a dover insegnare in una classe con studenti non italofoni, manifestano l'esigenza di venire in possesso di strumenti *ad hoc*, utili non solo per l'insegnante singolo, ma per tutto il consiglio di classe. I percorsi di formazione che sino a ora sono stati approntati per i docenti troppo spesso hanno tralasciato la questione della multiforme provenienza degli alunni nelle scuole italiane: sono state quindi privilegiate le conoscenze curricolari, disciplinari, e poco si è detto sull'insegnamento dell'italiano come lingua seconda. Prova ne è il fatto che, anche a livello ministeriale, l'italiano come Lingua Seconda non ha ancora una propria collocazione giuridica né una specializzazione riconosciuta in un'apposita graduatoria. L'esigenza di approfondire tale argomento, d'altra parte, è sentita non solo dagli insegnanti di materie letterarie, solitamente deputati ai laboratori linguistici o al recupero, ma da tutto il corpo docente, poiché, com'è evidente, i contenuti di tutte le materie sono veicolati dalla lingua italiana. Proprio per questi motivi i corsi di formazione indetti dall'ANSAS ex-IRRE ER hanno avuto un grande numero di iscritti e importanti ricadute pratiche sia nella metodologia sia nella didattica degli insegnanti formati, che hanno potuto ricevere una miglior preparazione teorica e spunti pratici e didattici significativi.

È di fondamentale importanza, allora, che tutti i docenti abbiano dimestichezza con la *linguistica acquisizionale*[61], quella branca della linguistica che descrive e interpreta i processi mediante i quali l'apprendente straniero sviluppa la propria competenza linguistica spontaneamente, tramite l'esposizione naturale all'input dei parlanti nativi.

Durante il processo di apprendimento linguistico l'apprendente percorre stadi evolutivi successivi, definiti *varietà di apprendimento o interlingue,* che sono contraddistinti da un insieme di regole strutturali progressivamente più ampio e più complesso. Gli studi acquisizionali, descrivendo il processo di apprendimento, interpretano le forme devianti, gli 'errori' presenti o prevedibili nei diversi stadi di acquisizione, non più come

[61] È la scienza che studia l'apprendimento spontaneo di una seconda lingua. In Italia è stato Gaetano Berruto a proporre nel 1998 la denominazione di 'linguistica acquisizionale' nell'ultima azione di ricerca interuniversitaria sullo sviluppo della sintassi in italiano L2 all'interno della pluriennale serie di indagini condotte sotto il nome di "Progetto di Pavia" sull'apprendimento spontaneo della nostra lingua da parte di immigrati stranieri (G. Ramat, 1993, 2001; Vedovelli, 1995).

indice negativo di scarsa competenza linguistica, ma come manifestazione creativa di come l'allievo elabora in modo sistematico le regole del nuovo sistema interlinguistico in costruzione. Inoltre, sottolineano il fatto che ogni essere umano produce lingua in modo creativo e personale e che la sua performance è unica. Questa impostazione fornisce all'*errore* una dimensione naturale inevitabile che lo rende didatticamente meno negativo. A questa impostazione si accompagna sia la distinzione tra errore e sbaglio che il concetto di fossilizzazione. Sono problematiche che presentano risvolti di estrema rilevanza nella prassi didattica quotidiana: *come e quando correggere un errore di grammatica, come presentare la grammatica.*

Secondo la linguistica acquisizionale, infatti, c'è un percorso che l'apprendente compie per arrivare a esprimersi in modo autonomo, e questo percorso ha degli *step* che non possono essere ignorati o sottovalutati. Un apprendente, per esempio, impara prima ciò che è pregnante (un nome) piuttosto che ciò che, ai fini della comunicazione, è secondario (il rispettivo articolo). Impara termini 'fissi' e non flessi, impara in un contesto e non in modo ripetitivo. Nell'apprendimento è in gioco tutta la sua persona, per cui rilevante è l'aspetto emotivo, il fatto che venga valorizzata la sua esperienza, e questo lo capisce benissimo anche se non sorretto dalla lingua veicolare. Le diverse interlingue dell'apprendente seguono un processo che via via si avvale sempre più della grammatica e sempre meno del lessico e dell'organizzazione del discorso, e per questo è fondamentale per il docente conoscere questo percorso verso l'autonomia.

Infine, vale la pena ricordare che, come lamentano alcuni insegnanti intervistati durante la sperimentazione, non tutti gli alunni imparano nello stesso tempo le stesse cose. Alcune sono le variabili, come sottolinea Krashen[62]: perché si produca apprendimento occorre che l'input sia comprensibile e ricco, quantitativamente e qualitativamente, che quanto si presenta all'alunno sia utile e utilizzabile per scopi reali, per comunicare nelle situazioni quotidiane, per esprimere il proprio parere, per risolvere problemi, per far parte del gruppo dei pari. Infine occorre che scatti la motivazione ad apprendere, e tale fattore è tanto personale quanto influenzabile dal comportamento del docente[63].

Gli strumenti di tipo diagnostico

Il primo scoglio che un docente si trova ad affrontare quando nella classe viene inserito un alunno straniero riguarda la sua valutazione; se è vero che, in una prima fase,

---

[62] S. Krashen, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon, Oxford, 1981.

[63] Una collega riferiva di "*somministrare la stessa prova di verifica dei compagni a M., arrivato da sei mesi dalla Russia, perché lui aveva seguito le stesse lezioni*" e in questo modo dimostrava di non aver osservato la sua interlingua né valutato il processo di acquisizione in quel preciso momento dell'anno scolastico.

la valutazione disciplinare dello stesso può essere sospesa[64], è altrettanto vero che resta l'esigenza di capire cosa l'alunno è in grado di fare con la lingua. Per l'insegnante che non ha avuto una preparazione specifica, risulta però complesso valutare il livello di apprendimento della L2, con il rischio di sopravvalutare alcuni alunni e sottovalutarne altri, pretendendo abilità troppo avanzate per gli uni o banali e poco stimolanti per gli altri. Il livello di interlingua, d'altra parte, è in continua evoluzione e andrebbe valutato, oltre che all'inizio del percorso, anche *in itinere*.

I docenti che hanno partecipato ai corsi di formazione e alla sperimentazione hanno generalmente trovato utile, in questo senso, la *griglia di analisi dell'interlingua* proposta dai formatori. Si tratta sostanzialmente di una tabella, organizzata con una scansione chiara delle competenze, suddivise tra quelle comunicative e quelle linguistiche. Per poterla compilare è necessario registrare e trascrivere una sequenza di parlato, libero o guidato da task, dell'alunno; in seguito il docente potrà focalizzare la sua attenzione sui singoli dettagli, così da ottenere un quadro esaustivo delle competenze dello studente. Uno strumento di questo tipo, inoltre, è facilmente socializzabile anche con colleghi di discipline non letterarie, per i quali potrebbe essere più complesso valutare gli alunni non italofoni. Perché la registrazione sia più significativa, ovviamente, è necessario scegliere con cura l'argomento della conversazione libera, ponendo domande volte a verificare i diversi contenuti (ad es., la scansione temporale presente/passato prossimo/imperfetto), oppure utilizzare task elaborati appositamente e riguardanti l'esperienza dell'alunno[65]; oltre a quelli prodotti dalle formatrici, i docenti hanno utilizzato anche task inventati da loro stessi, sull'esempio di quelli proposti durante i corsi.

Ad esempio, durante la sperimentazione, a un'alunna tunisina in Italia da un anno è stato somministrato un task, prodotto da Stefania Ferrari, che consisteva nella presentazione di due immagini, nelle quali le stesse persone compivano azioni diverse: all'alunna era richiesto di individuare le differenze e comunicarle all'insegnante il più velocemente possibile. L'obiettivo comunicativo era quello di descrivere le differenze, mentre l'obiettivo linguistico era la flessione dell'indicativo presente alla terza persona singolare e plurale. Tra le altre, la ragazza ha prodotto anche queste frasi: "*Un ragazzo*

---

[64] Ci riferiamo qui a documenti significativi, condivisi da più istituti, e recentemente firmati in Lombardia. Ad esempio, il "Polo Start 1" di Milano, cui afferiscono diversi istituti con numerosi plessi, sia di scuola primaria che di secondaria di primo grado, parla di "Piano Personalizzato sospeso", per alunni NAI (neo-arrivati in Italia), redatto dal consiglio di classe che si rende garante della sua attuazione. In esso per ciascun alunno neo-arrivato viene previsto un percorso *ad hoc* in ogni materia curricolare, salvo esonerarlo da materie o attività che non possano essere seguite in presenza di un lessico prebasico, mentre vengono incentivati percorsi di L2 realizzati all'interno dell'orario curricolare. Con questo accordo ogni docente utilizza la Scheda di Valutazione intermedia e finale in riferimento al Piano Personalizzato Sospeso, e non semplicemente riducendo di alcuni punti rispetto a quella dei compagni la valutazione dell'alunno NAI.

[65] Si sono rivelati utili input del tipo: "Il primo giorno in Italia", "Le lingue che conosci", "Cosa hai fatto ieri?", "Lo sport che preferisci", "Il tuo viaggio dalla Romania a Piacenza", "La tua casa in Tunisia: vuoi disegnarla?".

be#beve il caffè e immagine B # forse beve # il birra", "Inmagine B # forse scrive:: alra c'è un ragazzo fare il # foto e il ragazzo fare il tacfi e# scendi eh:::: c'è un ragazzo::: gioca con la bici e::: inmagina B # forse è rotto il bicicletta ##### e c'è un due ragazze volio prendere il borse e inmagine B volio guardare il foto".

Dall'analisi di questa sequenza è emerso che l'alunna comincia a utilizzare correttamente la terza persona singolare (*beve; gioca; è rotto*), pur con errori (*scendi*) o in alternanza con l'infinito (*fare il foto*) mentre la terza persona plurale non compare nella produzione: in un caso si utilizza *volio* al posto di *vogliono*, in un altro caso l'argomento è evitato (nel task due bambini mangiano un gelato nell'immagine A, nell'immagine B bevono), secondo la strategia dell'elusione, *escamotage* che denota che l'apprendente è cosciente di non saper produrre un lessico adeguato e quindi si è accorta che "le manca una determinata parola".

Dalla stessa sequenza si può anche notare la comparsa dell'uso dell'articolo determinativo e indeterminativo, utilizzato però in modo non sempre corretto (*un ragazzo* ma *un due ragazze*; *il ragazzo, la bici* ma *il bicicletta, il borse, il foto*) con un uso sovraesteso del determinativo maschile singolare.

Sulla base di queste osservazioni i docenti sperimentatori hanno potuto individuare alcuni *focus* grammaticali e utilizzarli come punto di partenza per la progettazione delle unità didattiche. Si produce apprendimento, infatti, se si parte da quello che si rileva, da quegli aspetti della lingua che sono emersi nel parlato, pur se non precisi, cosa che denota che l'apprendente "si è accorto di un certo elemento – la presenza dell'articolo davanti al nome comune, il pronome davanti al verbo – ed è quindi pronto a inserirlo nel suo repertorio, una volta che gli venga presentato dal docente.

I docenti di lettere, scienze, musica, che condividevano la sperimentazione nell'Istituto Comprensivo di Podenzano, Piacenza, hanno prodotto a questo punto materiali didattici a partire dai task: per il docente di *lettere* il focus grammaticale "concordanza del gruppo nominale" è stato agganciato a un'esperienza vissuta dalla ragazza, il carnevale in paese, ove attraverso foto prima proiettate e poi stampate l'alunna ha descritto gli oggetti visti o utilizzati durante la festa (la piazza, la maschera, l'autista, il cappello, i coriandoli, le stelle filanti, i carri, le frittelle, gli amici, i costumi, le bibite, e così via). Dopo una prima produzione orale, l'alunna ha abbinato cartoncini con le parole alle fotografie che le rappresentavano, quindi ha completato una serie di frasi che contenevano le parole riconosciute e apprese durante l'esperienza, e infine si è arrivati alla produzione scritta autonoma. Per i suoi compagni italofoni il compito è stato invece quello di produrre testi narrativi o autobiografici a partire dalle immagini viste insieme.

Per la docente di *scienze* l'occasione di produrre apprendimento è stata la proposta di realizzare un esperimento scientifico. Durante l'esecuzione dell'esperimento alcuni alunni si occupavano di riprendere le attività con una macchina fotografica digitale per documentare ogni fase. Mentre i compagni erano impegnati a prendere appunti e a

produrre le prime conclusioni da inserire nella relazione, l'alunna in osservazione prendeva confidenza con gli strumenti di laboratorio, utilizzava in modo autonomo il microscopio e disegnava le immagini osservate sul quaderno. Successivamente all'alunna è stata proposta un'attività in cui doveva disporre sul proprio quaderno le foto delle varie fasi dell'esperimento a cui aveva partecipato, nella giusta sequenza, e successivamente associare a ogni foto alcune parole fornitele dalla docente. Conclusa questa prima parte dell'attività l'alunna doveva comporre in modo autonomo brevi frasi da accompagnare alle foto. Infine con le fotografie scattate è stato prodotto un cartellone di classe.

Per la docente di *educazione musicale* l'occasione di apprendimento veniva fornita dall'ascolto del brano "Pierino e il lupo" di Prokofiev. L'allieva doveva riconoscere gli strumenti musicali con il supporto dell'insegnante e dei compagni (competenza che non possedeva se non a livello iniziale) e abbinarli ai personaggi della fiaba. I personaggi venivano proposti con disegni corredati di didascalie con i rispettivi nomi propri o comuni. Dopo un primo ascolto con il quale veniva richiesto a tutta la classe di esprimersi sull'abbinamento strumento-personaggio, veniva proposto il brano per la seconda volta e contestualmente gli alunni dovevano riconoscere la sequenza degli strumenti e dei personaggi. Durante il terzo ascolto l'alunna in questione aveva a disposizione schede esemplificative da completare, a volte con abbinamenti immagine-parola, altre con articoli determinativi, altre ancora con la parte terminale del nome.

La stessa metodologia dei *task*, ancora poco nota anche ai docenti di italiano, è stata considerata molto utile sia dal punto di vista diagnostico sia da quello didattico e, in fase di sperimentazione, in molti casi ai tradizionali esercizi sono stati sostituiti i task.

Prendendo spunto dai task presentati durante il corso di formazione, un gruppo di docenti ne ha elaborati altri volti a verificare le competenze di un alunno relative al presente indicativo: per elicitare le forme della seconda persona, ad esempio, si è pensato a un'intervista tra alunni, assegnata con la consegna di recuperare il più in fretta possibile informazioni sul compagno.

Un altro esempio di task elaborato durante la sperimentazione riguarda l'accordo nome-aggettivo: gli alunni vengono divisi in coppie e a tutti viene fornito il disegno di una cameretta; uno dei due elementi della coppia deve colorare gli oggetti come preferisce, senza mostrare il disegno all'altro; dopo aver colorato deve dire al compagno i colori degli oggetti, in modo che i due disegni diventino uguali.

L'aspetto negativo di tali strumenti, come segnalato da alcuni insegnanti, è che spesso non sono utilizzabili tout court all'interno del gruppo classe; per poter analizzare in maniera puntuale l'interlingua di un alunno, si ha infatti bisogno di tempo da dedicare esclusivamente all'alunno stesso, in un contesto tranquillo, dove sia possibile da un lato registrare la conversazione e dall'altro mettere a proprio agio lo studente, così da ridurre l'ansia provocata da una prestazione in pubblico. Alcuni insegnanti, per ovviare a

questo problema, ritengono utile tenere una sorta di diario di bordo, nel quale scrivere, in modo veloce e informale, le variazioni nell'interlingua dei vari alunni (ad esempio segnando la comparsa di una nuova forma verbale o dell'articolo), così da poter adattare e variare la propria didattica senza dover ricorrere ogni volta alle registrazioni.

È evidente, tuttavia, che almeno per la valutazione iniziale sarebbe necessario svolgere l'analisi in modo completo, per costruire un quadro chiaro delle competenze linguistiche dello studente ed essere quindi più efficaci dal punto di vista didattico. È altrettanto vero che, una volta impadronitisi degli strumenti diagnostici, i docenti sanno usufruirne in modo creativo e proficuo anche all'interno del gruppo classe. Come riportavamo più sopra, mentre la classe produceva testi autobiografici o narrativi l'alunna 'fissava' il lessico relativo a un'esperienza vissuta; mentre i compagni descrivevano l'esperimento di scienze, la ragazza neo-arrivata collocava in sequenza le fotografie oppure, mentre la classe riascoltava il brano musicale, l'alunna completava le schede.

Strumento principe di riferimento per la diagnosi delle competenze iniziali e finali è l'*European Common Framework*, elaborato dal Consiglio d'Europa nel 2001 e destinato a costituire una piattaforma comune per le Lingue europee. Ben noto ai docenti di lingua straniera, è ancora quasi del tutto sconosciuto ai docenti di L2, per non parlare di quei docenti che non provengono da una formazione linguistica. Si tratta di uno strumento che 'standardizza' per livelli (sei in tutto, dei quali due principianti – A1 e A2 – due intermedi – B1 e B2 – e due avanzati – C1 e C2) le competenze linguistico-comunicative degli apprendenti. La descrizione che fa della performance, principalmente della lingua straniera, consente al docente di 'collocare' l'apprendente in una fascia di livello per quanto riguarda sia il parlato sia lo scritto, sia sul versante dell'interazione che su quello del monologo, sia rispetto alla riflessione sulla lingua che alla comunicazione finalizzata a ottenere informazioni.

Vengono cioè contemplate attraverso il Framework tutte le funzioni comunicative e gli atti verbali in una descrizione minuziosa, comprendente contesti, registri e condizioni differenti e con vincoli diversi per realizzare delle attività linguistiche. Queste implicano i processi linguistici di produrre e/o ricevere testi su determinati temi in domini specifici, con l'attivazione delle strategie che sembrano essere più adatte a portare a buon fine i compiti previsti.

Sul Framework in questi ultimi anni si sono modellate le certificazioni, dal CILS al CELI al PLIDA e così via, mentre le Università di riferimento hanno creato batterie di test spesso disponibili anche in rete[66]. Una sorta di 'autovalutazione' permea così l'apprendimento di una lingua, in modo tale che un apprendente possa 'situarsi' in una fascia di livello a seconda della competenza testata e contemporaneamente rendersi

[66] Per le prove CILS si veda: *http://www.unistrasi.it*; le prove CELI si possono reperire all'indirizzo: *http://cvcl.it*; le prove della "Società Dante Alighieri" in: *http://www.plida.it*.

conto di quale passo debba intraprendere per avanzare nel suo percorso verso l'autonomia linguistica. Tutti coloro che si sono sottoposti ad autovalutazione, sia docenti che prendevano in considerazione una lingua straniera appresa, sia studenti non italofoni delle secondarie che autovalutavano le loro competenze in L2, hanno convenuto che ne esce una griglia 'a macchia di leopardo'. Per un docente che abbia imparato l'inglese, ad esempio, può essere più facile eseguire esercizi di grammatica (livello B2) che non intrattenere una conversazione *face to face* (livello B1), mentre per un apprendente ispanofono in Italia da un anno può riuscire meglio chiedere informazioni (livello B2) che non eseguire esercizi sul congiuntivo (livello A2).

Un rilievo spesso fatto al Framework, tuttavia, da docenti di L2 è l'impossibilità di utilizzare questo strumento per apprendenti neo-arrivati, o non alfabetizzati, che si collochino in una fascia 'pre-basica', siano essi in età scolare o adulti. Un'altra considerazione rileva che il Framework è di difficile utilizzo, e va utilizzato in forma tutorata da esperti. Ciononostante il ricco repertorio di descrittori previsto dal Quadro Comune è di notevole supporto ai docenti che necessitano di linee guida e contenuti per elaborare test d'ingresso, di processo, di valutazione.

Gli strumenti di tipo didattico

Una volta stabilite le competenze linguistiche degli alunni, quindi, si possono progettare unità didattiche più adeguate. Le sperimentazioni della seconda annualità hanno dimostrato che tutte le discipline, e non solo quelle letterarie, possono essere coinvolte in tale lavoro e che i contenuti, adattati agli studenti stranieri, possono essere recepiti in modo più completo e meno mnemonico e anche verificati in maniera più oggettiva. L'obiettivo da raggiungere, a nostro parere, dovrebbe certamente essere quello di migliorare le competenze linguistiche dell'alunno, ma contemporaneamente aiutarlo a inserirsi nella classe e ad apprendere in parallelo rispetto ai compagni. Soprattutto per i livelli iniziali di interlingua, può apparire difficile raggiungere tale obiettivo, data la difficoltà nella comunicazione e l'approccio prevalentemente linguistico e orale delle lezioni.

Alcuni insegnanti però, come abbiamo visto, hanno sperimentato che è possibile progettare attività che gli alunni devono svolgere in prima persona, e che non richiedono l'utilizzo esclusivo della lingua. Alcuni esempi di attività svolte sono stati: una festa per una ricorrenza particolare, la preparazione di un piatto tipico, un esperimento di scienze.

Uno strumento molto efficace per stimolare la produzione linguistica in seguito a questo tipo di esperienze sono le *immagini*: fotografando i momenti salienti o realizzando disegni esplicativi si può chiedere all'alunno di spiegare cosa accade nell'immagine; per farlo, l'alunno dovrà attingere alla propria esperienza, non solo alla memoria 'linguistica'.

Il problema di alunni neo-arrivati, infatti, è spesso quello della carenza lessicale, e certamente in una prima fase la correttezza grammaticale è un obiettivo che può essere ritenuto secondario rispetto alla capacità di comunicare. In certi casi è risultato utile fornire allo studente le parole da associare alle immagini, eventualmente divise in sintagmi, in modo che l'alunno dovesse comporre frasi; questa possibilità si dimostra utile soprattutto in caso di lessico specifico e tecnico, più difficile da memorizzare anche per gli alunni italofoni.

Al termine dell'esperienza si può anche prevedere la realizzazione collettiva di un cartellone, costituito dalle stesse immagini fornite all'alunno straniero e riferite all'esperienza comune del gruppo classe.

Questo tipo di esperienza, di impronta più laboratoriale, consente all'insegnante di proporre a tutta la classe un nuovo argomento e contemporaneamente include nel gruppo anche l'alunno straniero, che riceverà poi materiali di approfondimento diversi ma incentrati sullo stesso argomento rispetto a quelli dei compagni e potrà quindi migliorare anche le sue competenze relazionali. Un'attività di questo tipo, inoltre, non pare inutile per gli alunni italofoni, anzi solitamente risulta più stimolante e chiara per tutti, e induce un apprendimento stabile e durevole.

Un'alternativa alle foto o ai disegni sono le riprese con videocamera, che possono poi essere montate e commentate dagli alunni. Per poter svolgere tali attività, ovviamente, sono necessari alcuni strumenti, quali la fotocamera digitale e il PC, che, però, generalmente possono essere ormai facilmente reperiti.

Senza dubbio un elemento chiave perché la didattica funzioni è la collaborazione tra docenti; in seguito alla sperimentazione, molti insegnanti hanno sottolineato l'utilità dell'aver lavorato in gruppo: poter socializzare prima le proprie ipotesi di percorso e quindi le proprie conclusioni e confrontarsi con colleghi competenti rassicura sul percorso da affrontare e può portare nuovi stimoli e nuove idee.

Un'esigenza molto sentita dai docenti è quella di avere a disposizione *unità didattiche semplificate o facilitate*, con attività mirate per gli alunni stranieri. Esistono materiali di questo tipo anche disponibili in rete[67], ma il lavoro di un gruppo di docenti sperimentatori all'interno di un istituto può risultare più efficace: conoscendo l'alunno cui i materiali sono rivolti, è possibile ad esempio stabilire le competenze linguistiche richieste e lavorare in parallelo sugli stessi argomenti; le buone pratiche didattiche, inoltre, possono essere condivise tra più docenti, che saranno poi in grado di produrre unità di apprendimento adeguate anche agli studenti stranieri. A tal proposito, in uno degli istituti protagonisti della sperimentazione in provincia di Piacenza, è ormai usuale chiedere al docente in anno di formazione di 'didattizzare' e 'facilitare' percorsi della propria

[67] Si veda, uno per tutti, il sito: *http://italianoperlostudio.it*, oppure i materiali inseriti nel link "Intercultura" del sito *www.cde-piacenza.it*.

materia per alunni non italofoni NAI o principianti. Le Unità di Apprendimento prodotte, al termine dell'anno, vengono rilegate e messe a disposizione di tutti i colleghi sia in formato cartaceo che su supporto informatico, pronte a essere adattate di volte in volta per costituire così un patrimonio che arricchisce il dibattito culturale e la pratica didattica.

Il concetto stesso di interlingua, in questo senso, risulta molto utile: frequentemente accade che di un alunno straniero vengano rilevati gli errori e, più in generale, 'quello che non sa fare'; conoscendo la teoria dell'interlingua si procede invece alla rilevazione sistematica di quello che l'alunno ha già appreso, delle strutture che il parlante non italofono cerca di utilizzare[68]. Conoscendo le sequenze di apprendimento valide per tutti coloro che imparano l'italiano, si possono chiaramente progettare lezioni e attività più funzionali e mirate.

Ogni scuola può quindi accumulare materiali riutilizzabili, più utili ai docenti formati, che sanno quindi meglio come utilizzarli. Sarebbe ovviamente auspicabile che tutte le unità didattiche, i task e i lavori prodotti potessero confluire successivamente in un archivio accessibile a tutte le scuole. In questo periodo, caratterizzato da carenze strutturali di base per la scuola, molti sono i siti che ospitano volentieri e gratuitamente proposte didattiche e le mettono a disposizione del pubblico interessato. Ciò che manca, forse, è ancora una volta la sperimentazione e la supervisione, al fine di rendere sempre più adeguati i percorsi ai reali apprendenti.

Con la sperimentazione i docenti hanno infine potuto verificare la fattibilità e l'utilità della tenuta di un *Diario di bordo*.

Il *Diario di bordo* costituisce uno strumento utile a seguire passo passo le attività che si vanno a proporre al gruppo classe e a rilevare l'indice di gradimento delle stesse. Si tratta di una griglia con voci che portano il docente a osservare se stesso e gli alunni. L'ideale sarebbe che fosse tenuto da un docente in compresenza, non impegnato *in primis* nella didattica ma dedicato alla 'registrazione' puntuale di una serie di elementi che vengono via via rilevati. Tuttavia, acquisendo dimestichezza con il Diario, il docente riesce a 'farsi l'occhio' sul livello di interesse e partecipazione degli alunni, sul loro coinvolgimento durante le fasi di lavoro, sulle difficoltà che incontrano, sul rispetto dei tempi e delle consegne. È altresì in grado di rilevare i punti di forza e gli aspetti significativi emersi rispetto ai contenuti e agli strumenti proposti e i relativi elementi di criticità. E, di conseguenza, è portato a migliorare di continuo l'approccio, la comunicazione interpersonale, la scansione temporale delle attività e ad affinare strumenti e supporti.

---

[68] G. Pallotti e AIPI, *Imparare e insegnare l'italiano come seconda lingua*, Libro e Dvd, Bonacci Roma, 2005. Si veda anche C. Andorno, in F. Bosc, C. Marello, S. Mosca (a cura di), *Saperi per insegnare. Formare insegnanti di italiano a stranieri. Un'esperienza di collaborazione fra università e scuola*, Loescher, Torino, 2006.

ANALISI DI UN'ESPERIENZA DI SPERIMENTAZIONE SULL'INTERLINGUA E IMPLICAZIONI GLOTTODIDATTICHE

Viviana Romanori

Docente di Italiano, Scuola alberghiera di Serramazzoni (Mo)

L'analisi della sperimentazione attuata nella primavera 2010 dall'Istituto Comprensivo n. 6, scuola secondaria di primo grado "Andrea Costa" di Imola, si presta a considerazioni esemplificative di un percorso spendibile nella pratica didattica, percorso che si può strutturare in tre parti:

- dal contesto agli apprendenti;
- azioni didattiche;
- prodotto finale "Il dossier dell'apprendente di Italiano L2".

In sede di analisi si considera la documentazione fornita dalle docenti.

L'*Indice* dell'elaborato finale prodotto dalle due docenti che hanno svolto il progetto illustra l'ordine logico dell'attività: presentazione del progetto, presentazione delle azioni dell'istituto in relazione agli studenti stranieri e profilo dei due apprendenti coinvolti arricchito da un questionario somministrato sia a loro che alle insegnanti, diario di bordo dell'azione stessa redatto da una delle due docenti. Segue la documentazione dell'attività didattica, articolata in varie fasi, svolta nell'arco di due mesi. Nel primo mese: somministrazione di tre tasks, relative analisi dell'interlingua e schede del compito da eseguire e, infine, considerazioni conclusive di questo periodo. A tal punto, nel secondo mese, individuate sulla base degli errori delle strutture che sembravano apprendibili dagli allievi per accelerarne l'acquisizione, si è svolta la terza fase, con un lavoro di ampliamento e sistematizzazione della lingua, analisi dell'attività e riflessione finale. Il prodotto della sperimentazione attuata viene poi raccolto in un dossier individuale per ogni studente, con il suo profilo linguistico e tutti i materiali sperimentati, al fine di lasciare ai docenti, che lo seguiranno in futuro, un utile lavoro di rilevazione da cui partire per proseguire l'insegnamento dell'Italiano come L2.

Dunque la documentazione complessiva dell'esperienza dell'Istituto si sviluppa dalla prima accoglienza degli alunni stranieri, all'esame del loro stadio di apprendimento della L2, alla riflessione sulla sperimentazione didattica. Efficace, a tal proposito, innanzitutto la stesura del *diario di bordo* dell'insegnante di intercultura che ha operato in collaborazione con l'insegnante di Italiano della stessa classe di inserimento dei due ragazzi stranieri. In modo narrativo viene descritta la cronologia delle attività, da cui emerge l'atteggiamento 'incoraggiante' della docente che interagisce con gli studenti stranieri attraverso i loro silenzi e i loro gesti, oltre che attraverso le loro parole. Inol-

tre la docente esprime considerazioni sulla propria competenza comunicativa, sulla capacità di mediazione e di esplorazione culturale. Esse sono legate allo sviluppo della coscienza critica: in un documento come il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*, la competenza comunicativa interculturale è concepita come un *set* di conoscenza, capacità e attitudini.

I *tasks* assegnati, adatti a un apprendente straniero di prima alfabetizzazione, sembrano semplici per degli adolescenti quanto al contenuto ma 'sostenibili' dal punto di vista linguistico: si tratta di un esercizio elementare *comparing and contrasting*, dell'illustrazione di azioni della routine quotidiana di un bambino che va a scuola, infine di un *map task* con il coinvolgimento di un compagno di classe e, anche per questo, più divertente e motivante degli altri compiti. Comunque l'utilizzo di più *tasks*, con le trascrizioni e le analisi dell'interlingua, accompagnate dalle schede dei *tasks* proposti, delinea per ognuno dei due apprendenti un quadro di interlingua significativo. In sede di analisi dei risultati si osservano le caratteristiche individuali degli apprendenti. La glottodidattica, infatti, indaga i fattori legati alle attitudini linguistiche, alla motivazione, agli stili di apprendimento, agli stili cognitivi, alla relazione tra apprendimento, crescita individuale e socializzazione all'interno del gruppo classe[69]. Sono fattori di cui si è tenuto conto nel *profilo linguistico* dei due studenti.

Quello che gli apprendenti sanno fare

"*Un approccio didattico fondato sulla nozione di interlingua cercherà di partire sempre da ciò che l'apprendente sa fare, dalle sue regole, dalle sue incertezze ed esitazioni, per aiutarlo a progredire verso la lingua d'arrivo*"[70].

M.E. Ragazzo di 12 anni, è ucraino e parla russo; è in Italia da due anni.

L'analisi dei tre *tasks* somministrati evidenzia innanzitutto che il numero di parole utilizzate è nel complesso inferiore al livello elementare (150-300 parole), ma ciò è dovuto anche agli input forniti, sinteticamente strutturati.

Nel *task n. 1* (stanza ordinata *vs* stanza disordinata), l'allievo utilizza più volte il verbo 'mettere' (*è messa in ordine*, *è stata messa, sono messi*): sa coniugare il verbo in pochi modi e tempi, ha interiorizzato l'espressione 'mettere in ordine la camera' tipica dell'educazione, volta a modellare i giusti comportamenti da tenere. L'attenzione di E. nella descrizione è concentrata su ordine/disordine e posizione degli oggetti. Due sbagli sono presenti nell'uso delle preposizioni di luogo: *la prima camera vediamo* ('nella'); *nella seconda invece vicino un tavo una sedia* ('vicino a') ma qui, come anche dopo in altri due casi, è corretto 'nella'. Utilizza anche le preposizioni *con*, *sul*, *per*, *sotto* e l'avverbio *poi*

[69] E. Nuzzo, S. Rastelli, *Didattica acquisizionale e cortesia linguistica in italiano L2*, in "Cuadernos de Filologia Italiana", 2009, vol. 16.

[70] G. Pallotti, *La seconda lingua*, Bompiani, Milano, 1998.

con valore aggiuntivo. L'avverbio *sempre* è usato come focalizzatore. Compare una ripresa dal parlato colloquiale, *cosa sembra*, volta a colmare un vuoto espositivo.

Nell'illustrare il *task n. 2,* lo studente inizia, come già nel n. 1, con il segnale discorsivo *allora*..., strategia comunicativa usata come formula colloquiale di avvio al discorso. Il breve intervento è concentrato sulle azioni giornaliere del bambino. Il verbo è flesso alla terza persona singolare *va*, *fa*, *ritorna, si alza, si veste, viene interrogato, saluta* e una volta anche alla prima persona plurale *noi vediamo*; compare il costrutto "andare + infinito" nell'espressione *va a lavarsi*. È presente uno degli errori più frequenti nella varietà iniziale, riguardante i verbi riflessivi, spesso usati senza marca pronominale: *lava le mani* ('si' lava le mani). Altri due errori sono legati all'uso del verbo 'fare': *dopo aver fatto la colazione* ('aver fatto colazione'), *fa la sua merenda* ('fa merenda') dovuti forse all'analogia con *fa i compiti* ('fa' più articolo). Infine l'espressione *risponde alla lavagna* è una tipica semplificazione colloquiale ('risponde scrivendo alla lavagna'). Come avverbi di tempo sono presenti *poi* e *dopo* che introduce una temporale con il verbo all'infinito passato. Fra i genericismi, 'cosa': *cosa fa, per prima cosa.* Sa usare l'aggettivo, anche possessivo: *sua/suoi.*

Il compito *n. 3, il map task* 'dal colibrì all'automobile', mostra che lo studente sa usare la preposizione di luogo 'vicino a' (*vicino a*, *vicino alle*), diversamente dal task n. 1. L'orientamento nello spazio è ancora sottolineato dall'uso della preposizione *davanti a*, dalle locuzioni di luogo *alla tua destra*, *alla tua sinistra,* dall'avverbio *avanti* in unione al verbo 'andare'. Nella descrizione del percorso utilizza con frequenza il verbo generico 'esserci' (*c'è, ci sono*). Legge male, o forse non capisce di che cosa si tratta, il termine 'portico' (*partico*), elemento che comunque è associato a un'immagine tracciata solo in modo schematico sulla mappa. Quanto al sistema verbo, utilizza il presente indicativo, l'imperativo e il passato prossimo in una frase temporale (*quando è passato*); compare anche una finale (*per arrivare*). Nei sintagmi nominali c'è accordo di numero, eccetto quando dice *c'è un abeti*, non corretto dopo la sollecitazione dell'interlocutore: varrebbe la pena di scoprire il perché di tale errore. I nomi di due elementi della mappa, la pasticceria (Babà) e la discoteca (Zazà), possono suonare comuni a un adolescente italiano ma non a uno dell'Est, per cui M.E. non li pronuncia bene (errore fonologico?), nonostante le sollecitazioni del compagno che dialoga con lui. Osservando le strategie nella turnazione messa in atto dai due studenti, si nota che l'alunno italofono parte dando del 'lei' (*scusi*) all'altro che, alla richiesta di indicazioni sul percorso, risponde *sì*, *sì certo*, poi inizia lui pure con il 'lei' (*deve attraversare*, *è passato*), quindi passa al 'tu' (*scusa*, *vai*…) poi al 'voi' (*la vostra strada e trovate*) e alla fine di nuovo al 'lei' (*deve*): si nota che, se i pronomi personali costituiscono un ostacolo non indifferente per il parlante non nativo, anche più complessa appare l'acquisizione della capacità di selezionare la forma

allocutiva più adeguata in relazione alla situazione comunicativa[71]. Nel complesso M.E. è in grado di utilizzare questo testo regolativo basato sul dare indicazioni e la prova, assegnata dopo qualche tempo rispetto al compito n. 1, evidenzia che nel passaggio fra i tasks ci sono progressi, soprattutto quanto ai sistemi verbale e sintattico.

J.S. Ragazza moldava di 12 anni. È in Italia da tre mesi, parla russo e moldavo, ha studiato francese.

Nel *task n. 1* utilizza più vocaboli di M.E. e, rispetto a lui, elenca più oggetti e colori, focalizzando l'attenzione più sui dettagli che sul compito, per cui osserva soltanto che *la seconda camera è desordenata*. L'eloquio è poco fluente, date le numerose esitazioni e pause, anche se nel complesso è comprensibile. Usa con molta frequenza il generico 'esserci' (*c'è, ci sono*) e talora la flessione è scorretta (*c'è due sedie*). Come connettivi si serve di *e*, talora sostituito con *i* (si veda anche in *desordenata*), *poi*, *con* nell'esempio *sedie rosse co una cattedra* in cui il termine *cattedra* per 'scrivania' è chiaramente mutuato dal linguaggio scolastico. Compaiono avverbi (*a destra*, *dentro*) e preposizioni (*sopra la*, *sotto la*). Alla fine della prova dice *Basta*, marca di negazione che compare negli elementi funzionali delle interlingue iniziali[72]. A tal proposito, assai significativi sono l'errore fonologico nella resa delle geminate, *chittara*[73], e l'inferenza della seconda lingua già studiata, il francese: *desordenata*, in francese désordonnée, *tablò*, cioè 'quadro' (tableau in francese) e *le fiori* per 'i fiori' (les fleurs, femminile plurale in francese). Se si considera che in Moldavia c'è un'antica tradizione di studio del francese[74] che compare nel *background* di J.S., si riesce a capire l'ipotesi che lei sta facendo nel suo cammino verso l'italiano.

Anche nel *task n. 2* si nota che l'attenzione di J.S. è più legata alla descrizione delle immagini che alla situazione illustrata di sviluppo di momenti della giornata del bambino: *c'è un ragazzo che si alza* vs *vediamo cosa fa il bambino di giorno* (M.E.). Anche qui, come nel task n. 1, J.S. usa come connettivi la congiunzione *e* (che per due volte pronuncia *i*) e gli avverbi di tempo *poi* e *dopo*. Nella subordinata temporale *dopo che si lava* non è esatto il tempo verbale ('si è lavata') perché J.S. non possiede ancora l'uso del participio passato e quindi utilizza il presente indicativo, come nella relativa *che si alza*. Se la flessione personale del verbo è talora errata, come nei due casi *si vesto* anziché 'si veste', non mancano le forme più conosciute, non riflessive, con la desinenza in -e, come *scrive*, *legge*. Nel sistema verbale compare anche un fenomeno evolutivo che di solito si registra più tardi, la perifrasi progressiva stare + gerundio: *sta ascoltando*, *sta scrivendo*, *sta*

---

[71] Nuzzo e Rastelli, cit.

[72] C. Andorno, *La lingua degli apprendenti dal punto di vista delle varietà di apprendimento*, in *http://kidslink.bo.cnr.it/irrsaeer/progettoregionale/matecon*.

[73] R. Bozzone Costa, *Errori lessicali in testi scritti da apprendenti di italiano L2*, in "Linguistica e Filologia", n. 14, 2002. Osserviamo che l'errore si registra anche all'orale.

[74] *http://venus.unive.it/aliasve/modules*: Cfr. *Problemi di apprendimento dell'italiano L2 da parte dell'allievo balcanico*.

mangiando, *sta giocando*; *risando*, invece di 'ridendo', ancora evidenzia la 'scoperta' della categoria flessiva esercitando il riconoscimento della struttura di parola in radice e desinenza[75], pur confondendo nome e verbo (riso/ridere). Desinenze più semplici sono confuse: nei nomi *insegnante/insegnanta*, *mana* per 'mano'; negli articoli *la/le*, come in *fa le lezione* (da correggere in 'la lezione', 'fa lezione'). Ancora una volta compare l'inferenza dal francese: *a la scola*, a scuola (francese: à l'école).

Nel compito *n. 3,* il *map task,* J.S. si esprime con brevi enunciati, più corretti rispetto a quelli dei compiti precedenti, con un incremento limitato degli elementi funzionali: le locuzioni di luogo *a destra/a sinistra*; l'avverbio *avanti*, spesso collegato al verbo 'andare', ripetuto due volte con l'espressione *vai avanti avanti*; gli avverbi *lì* e *qui* come stato in luogo e *da qui* nel moto da luogo. L'espressione *vicino dall'albergo* è forse confusa con 'vicino all'albergo' ma la preposizione 'vicino' non compare ulteriormente.

Le congiunzioni sono *poi*, *e* (ancora in un caso pronunciata *i*). Compare l'uso del partitivo: *ci sono delle barche* (frase autocorretta), *ci sono delle case*. C'è l'omissione dell'articolo 'la' nella frase *c'è discoteca Zaza* (nome che non viene accentato, com'è invece nella mappa). Il sistema verbale è costituito dal generico 'esserci' (*c'è*, *ci sono*), dal verbo andare all'indicativo presente flesso alla seconda persona singolare (*vai*) e da un passato prossimo alla seconda persona plurale (*siete arrivati*), forma che indica l'azione conclusa. Nell'interazione dialogica fra i due compagni, si nota che L. parte dando del 'lei' ma J.S. risponde con il 'tu' fino alla fine quando conclude con il 'voi'. L'eloquio lascia pensare che l'alunna stia esercitando un effetto *monitor* sulla correttezza formale della sua produzione, per cui alla fine esprime la sua soddisfazione: *ride*.

I tre compiti proposti si sono dimostrati utili, a livello paradigmatico, a cogliere diversi aspetti linguistici in diverse situazioni pratiche: nel *task 1* emerge il lessico dal confronto ordine/disordine, nel *task 2* il sistema verbale dai momenti della giornata di un bambino, dal *task 3* si traggono le modalità di interazione dialogica ed elementi funzionali (pronomi, preposizioni, avverbi) emergenti dalle indicazioni di un percorso. In sede di analisi dei risultati si osservano anche le caratteristiche individuali degli apprendenti: se M.E. appare più pronto a razionalizzare la situazione presentata e a delinearla sinteticamente, J.S. sembra più emotiva e analitica, attenta agli aspetti descrittivi. La comprensione delle produzioni degli studenti è altresì ampliata dalla conoscenza del loro vissuto e del contesto in cui sono state pronunciate. Di questi fattori individuali, che è opportuno escludere quando si formulano le ipotesi linguistiche iniziali, occorre tener conto in vista della riformulazione delle ipotesi di partenza[76]. Inoltre è importante anche chiedersi se la tipologia di ogni task non avrebbe potuto essere più produttiva se proposta in forma più personalizzata, ad esempio con l'illustrazione della

[75] C. Andorno, cit.
[76] Nuzzo e Rastelli, cit.

routine giornaliera dell'apprendente stesso e con un *map task* che si riferisca all'area locale, come viene evidenziato nelle *schede dei compiti proposti*.

Infine si perviene a una 'provvisoria' definizione dello stadio dell'interlingua: M.E. si colloca a un livello basico, mentre J.S., in Italia da poco tempo, sembra aver appena superato la fase iniziale, dato che sono presenti insicurezze fonologiche e fenomeni di *transfer* da un'altra lingua.

A questo punto, se i nostri scopi sono glottodidattici, tendenti cioè alla risoluzione di problemi, occorrono interventi mirati, predisponendo attività e materiali per superare l'errore e acquisire forme e strutture. La focalizzazione linguistica proposta nella *fase 3*, sull'accordo nei sintagmi nominali e l'uso del gerundio, sembra coerente con le indicazioni emerse e accettabile come prova 'aperta' per entrambi gli apprendenti. Dall'analisi dei risultati attesi, le docenti che hanno attuato la sperimentazione esprimono una sorta di insoddisfazione. Ma è proprio il caso? In realtà l'input linguistico non è stato inutile, come evidenziano le analisi dell'interlingua. Comunque, procedendo per prove ed errori, il docente trae considerazioni di autovalutazione delle sue azioni didattiche e, ancora, sulle caratteristiche individuali degli apprendenti. In definitiva il *task n. 4* "Una storia per immagini: Corto Maltese" porta J.S. a esprimere, con inferenze dal francese (per es. *le alberi*, *la mare*, *un capitane*…), una descrizione 'a colori', mentre M.E. formula le sue ipotesi (*credo che è una persona intelligente*, *sta pensando dove andare*, *forse ha scoperto nuove terre*). Anche da questi risultati emerge quello che gli apprendenti sanno fare.

IL DOSSIER DELL'APPRENDENTE DI ITALIANO L2

Maria Di Ciaula, Irene Basile***

Docenti di Italiano, I.C. n. 6 - Imola (Bo)

I due apprendenti

Scheda alunno M.E.

L'alunno è arrivato in Italia nel 2008 a seguito di un ricongiungimento familiare. Ha frequentato gli ultimi anni della scuola primaria a Imola.

Ha frequentato il primo anno della scuola primaria di I grado.

È ben inserito nel gruppo classe e i suoi compagni lo hanno accolto bene. Si mostra collaborativo nei confronti degli insegnanti.

A volte emerge la sua emotività dovuta al fatto che non ha ancora acquisito pienamente le competenze linguistiche della L2; difatti tuttora mostra insicurezze rispetto al suo percorso di acquisizione linguistica dell'italiano in quanto talvolta manifesta timidezze e perplessità. Pertanto E. va costantemente incoraggiato.

Nel corso del Progetto Regionale Lingue e Culture si è rivelato estremamente interessato e collaborativo con l'insegnante che ha somministrato i task, pur non essendo una sua docente. L'alunno è parso sempre molto rilassato e l'attività svolta insieme a un compagno di classe si è rivelata particolarmente stimolante e divertente. L'apprendente, inoltre, non ha mostrato particolare imbarazzo rispetto all'uso delle registrazioni audio e video.

Scheda alunno J.S.

L'allieva è giunta in Italia alla fine del mese di dicembre 2009 a seguito di un ricongiungimento familiare. Nel primo periodo ha sofferto molto del cambiamento e i docenti del Consiglio di Classe si sono da subito mostrati rispettosi nei suoi confronti, soprattutto in una prima naturale 'fase del silenzio'. Al rientro dalle vacanze natalizie l'allieva ha iniziato a palesare curiosità rispetto al suo percorso finalizzato all'integrazione scolastica.

A partire dal mese di febbraio è stata accompagnata da una serie di iniziative progettuali per l'acquisizione della lingua: dapprima da un mediatore affinché interagisse con lei in madrelingua, in seguito da un'insegnante in pensione volontaria con la quale ha instaurato un rapporto proficuo sia da un punto di vista affettivo sia rispetto alle scelte didattiche effettuate. Dalla fine del mese di aprile e per tutto il mese di maggio 2010 l'allieva è stata seguita per 20 ore da una facilitatrice linguistica.

Attualmente S. manifesta interesse e curiosità nei confronti delle varie attività didattiche, sorride spesso e le sue competenze linguistiche e, più in generale, comunicative sono estremamente migliorate rispetto ai livelli di partenza.

Nell'ambito del Progetto Regionale "Lingue e Culture" l'allieva ha manifestato interesse ed estrema serietà nell'affrontare i vari task che le sono stati somministrati. Nonostante un'iniziale timidezza nei confronti del microfono e delle registrazioni audio, ha accettato volentieri di essere filmata durante la somministrazione dell'ultimo task.

Diario di bordo dell'insegnante (23 marzo-24 maggio 2010)

23 marzo 2010

Questa è ufficialmente la data d'inizio del nostro lavoro. Comincerò a somministrare i primi task a M.E. Gli chiedo se possiamo lavorare insieme al progetto di cui gli ha già parlato la sua insegnante di Italiano. M.E. acconsente sorridendo e ci rechiamo nell'aula adibita a Laboratorio interculturale.

Gli spiego che registrerò la sua voce e che il suo compito è quello di descrivere ciò che vede nei due task che abbiamo scelto di somministrare, "Trova le differenze" e "Una storia per immagini". Cerco di mostrarmi molto naturale e informale nelle consegne allo scopo di creare un clima accogliente e rilassato. E. si dimostra molto collaborativo e a proprio agio. Mi chiede di poter osservare i task per qualche secondo e poi sceglie di iniziare da "Trova le differenze". Nell'esecuzione del compito appare piuttosto tranquillo e sicuro di sé.

26 marzo 2010

Anche questa volta lavorerò con M.E. Gli propongo il task relativo a una serie di vignette che rappresentano la giornata di un bambino da quando si sveglia al mattino fino al pomeriggio: "Una storia per immagini". M.E. mi sembra tranquillo e inizia il suo racconto in maniera spedita e spontanea. Non sembra affatto intimidito dal microfono.

29 marzo 2010

Anche J.S. è stata precedentemente informata del lavoro che intendiamo svolgere con lei, perciò quando le chiedo di registrare le sue produzioni accetta sorridendo. S. mi sembra una ragazza timida e discreta; in fondo non sono la sua insegnante e non ci conosciamo molto bene nonostante abbia effettuato qualche sostituzione nella sua classe. Decido, dunque, di rassicurarla spiegandole che dovrà semplicemente descrivere quello che vede senza preoccuparsi del risultato finale in quanto non esiste una versione 'ideale' da fornire né verrà corretta da me durante e dopo la registrazione. Mi chiede come mai sia necessario registrare (evidentemente il microfono collegato al computer la imbarazza un po') e cerco di spiegarle che le sue produzioni verranno trascritte e serviranno a noi insegnanti per preparare attività didattiche utili per l'apprendimento della lingua italiana. Per tranquillizzarla ulteriormente le propongo di ascoltare la prima registrazione ("Trova le differenze"). Ascoltare la sua voce la diverte; sorride e ci troviamo d'accordo sul fatto che l'audio è molto chiaro e per fortuna non ci sono rumori di sottofondo. Ci accorgiamo che nel descrivere le due immagini ha omesso di citare i colori. Le chiedo, dunque, se preferisce ripetere la performance e lei acconsente. Mentre J.S. svolge il suo compito penso che non avremmo potuto scegliere due alunni più disponibili di loro. Sono a mio agio anch'io.

12 aprile 2010

Dopo una lunga pausa dovuta alle vacanze di Pasqua riprendiamo il nostro lavoro insieme a S. Questa volta mi sembra molto più rilassata e ciò è fondamentale se vogliamo ottenere delle produzioni il più possibile spontanee e naturali. Le propongo le stesse vignette ("Una storia per immagini") precedentemente somministrate al suo compagno. Il microfono sembra non fare più 'paura'.

19 aprile 2010

Il terzo e ultimo task che intendiamo somministrare nell'ambito della prima fase del nostro progetto è il *map task*. L'attività richiede la collaborazione di almeno due interlocutori. A ciascun partecipante viene consegnata una mappa, una sola delle quali avrà il percorso tracciato. Il compito consiste nel trasferire il percorso da una mappa all'altra attraverso la sola interazione verbale. Le due mappe, tuttavia, non sono identiche poiché il numero, la posizione e/o la natura degli oggetti rappresentati differiscono in modo da rendere possibili eventuali fraintendimenti o momenti di difficoltà nello scambio comunicativo, così come del resto può avvenire nelle reali situazioni di interazione. Il metodo del *map task* permette, dunque, di controllare il tipo di situazione comunicativa e verificare che lo scambio comunicativo abbia avuto successo rispetto agli scopi comunicativi previsti dall'attività.

Ho bisogno di un altro allievo, dunque. L'insegnante sceglie un compagno e tutti e tre ci rechiamo nell'aula dove ho già sistemato il computer e il microfono. Espongo ai ragazzi la modalità del task e mi sembrano entrambi impazienti di cominciare. Concedo a E. qualche istante per osservare la sua mappa e rassicuro il suo compagno di classe che potrà intervenire ogni volta che lo riterrà opportuno. Chiedo a E. se le immagini e le didascalie sono abbastanza chiare e mi risponde affermativamente. Iniziamo a registrare e i due partecipanti assumono un atteggiamento molto rilassato e naturale, credo si divertano anche. Al termine dell'attività riascoltiamo la registrazione.

22 aprile 2010

Questa volta tocca a S. affrontare il task a mio avviso tra i più impegnativi: il *map task* "Dal colibrì alle automobili".

Ho bisogno della collaborazione di un altro alunno e l'insegnante di geografia sceglie un paio di compagne. Appena entrate nell'aula S. sorride alla vista del microfono: scherzando dico alle sue amiche che ormai lei è una veterana delle registrazioni audio. Una delle ragazze afferma di essere contenta di usare il microfono poiché da grande vorrebbe diventare una cantante! Le premesse per iniziare la somministrazione del task sono buone! Spiego loro che fingeremo di essere in un Parco Naturale: L. è una turista che non riesce più a trovare la strada per tornare al parcheggio, mentre S. l'aiuterà. Consegno loro le fotocopie ingrandite delle due cartine. S. scorre velocemen-

te tutte le immagini e le brevi didascalie, immagino per accertarsi che conosca tutti i vocaboli. Noto con piacere che anche con le ragazze questa prima parte del lavoro, nella quale creo un *setting* e affido loro dei 'ruoli', si rivela piuttosto motivante. Probabilmente la possibilità di 'essere' qualcun altro abbassa quel 'filtro affettivo' che spesso è motivo di inibizione da parte degli studenti soprattutto quando si è alle prese con una lingua che non è la propria, come accade appunto nel caso di S.

S. sembra un po' confusa: mi chiede da dove iniziare indicando proprio la parola 'partenza'. Le chiedo se sappia cosa significhi la parola 'colibrì' perché temo che il disegno non sia chiaro. In effetti, ne ignora il significato e prontamente le sue compagne ed io glielo spieghiamo.

Immaginiamo di trovarci nel "Parco dei colibrì" e rassicuro L. che potrà chiedere spiegazioni a S. ogni volta che riterrà di non riuscire a orientarsi sulla sua cartina, la quale, infatti, è leggermente diversa da quella che ho consegnato a S. Concedo a S. qualche secondo per osservare la cartina e lei, indicando la linea tratteggiata che indica il percorso che dovrà spiegare, mi chiede come possa chiamare 'questa strada'. Le dico che la parola 'strada', appunto, è perfetta. Al termine del lavoro la terza alunna, la quale ha svolto il ruolo dell'osservatrice, mi chiede di poter provare a svolgere l'attività ma non c'è tempo, la campanella sta per suonare. Rimandiamo il tutto alla prossima occasione.

Ascoltiamo la registrazione perché so bene che riascoltare la propria voce suscita sempre interesse degli studenti. Difatti le tre ragazze sorridono e mentre le riaccompagno in classe decidiamo di andare tutte a ballare nella discoteca "Zazà".

11 maggio 2010

Stamattina somministro un breve questionario a S. ed E. relativo alle relazioni sociali che hanno instaurato in classe e nel contesto imolese. Inizialmente avevo pensato di coinvolgere tutta la classe, ma poi ho pensato che le domande proposte potessero essere 'banali' per ragazzi italiani che vivono in questa città da sempre. Ho pensato che proporre a tutti un questionario che fondamentalmente mi serve per ottenere informazioni utili per conoscere parte del vissuto dei due apprendenti e il loro processo di integrazione sembrasse una 'forzatura' inutile. Del resto i compagni sono a conoscenza di questo progetto e a loro non sembra strano che a volte abbia bisogno di lavorare soltanto con E. e S.

Tuttavia lascio ai due studenti la possibilità di compilare il questionario in classe. Spiego loro che se avranno difficoltà nel comprendere le domande potranno chiedere il mio aiuto. Dopo un po' di tempo li incontro nel corridoio con le copie del questionario in mano; mi stanno cercando per restituirmele. Chiedo loro se ci sono stati problemi ma, sorridendo, rispondono che era tutto molto chiaro.

14 maggio 2010

Prosegue la mia inchiesta sui due apprendenti. Questa volta chiedo qualche informazione alle insegnanti di Lettere (mia collega in questo progetto) e Storia e Geografia. Le domande vertono su argomenti quali la motivazione e il rapporto con la lingua e la cultura d'origine.

17 maggio 2010

Ho bisogno di altri dati, relativi, ad esempio, alle scuole frequentate e alle lingue conosciute, che possono darmi soltanto S. ed E.

Chiedo all'insegnante se possono assentarsi per qualche minuto. Entrambi sono sempre molto disponibili a collaborare e sono sempre sorridenti: quando li cerco con lo sguardo nell'aula mi accorgo che mi stanno guardando e sono in procinto di alzarsi.

E. mi fa notare che ha il braccio sinistro ingessato: si è infortunato giocando a rugby con i suoi amici. Mi racconta che la volta scorsa si era fatto male al braccio destro. S. mi dice che lei invece è tutta intera! Chiedo loro di non farsi male perché mi 'servono' sani e salvi per il progetto!!

19 maggio 2010

Dietro consiglio della *tutor* decido di somministrare un task, a mio parere anomalo e proprio per questo motivo molto interessante e innovativo. All'interno delle storie per immagini, infatti, la *tutor* propone di utilizzare delle tavole tratte dai fumetti di Corto Maltese che ricavo da alcuni siti Internet. L'idea del fumetto mi incuriosisce fino a quando scopro che in realtà le immagini da somministrare non rappresentano delle strisce bensì dei bellissimi acquerelli privi di didascalie. All'inizio rimango perplessa: quale storia descrivere? Quali vicende interpretare e narrare?

Mi dico che forse non ho compreso lo scopo del task. Che abbia scaricato le immagini sbagliate? Poi capisco che, in effetti, una storia c'è ed è condensata tutta in quattro immagini. Mi rendo conto che è possibile dire qualcosa su questo personaggio, ipotizzando eventualmente pensieri, scopi, luoghi.

Del resto le analisi delle interlingue dei due apprendenti hanno evidenziato la necessità di lavorare sull'accordo dei sintagmi singolari e plurali e le immagini di Corto, seppur essenziali, si prestano a tale scopo. La contestualizzazione dei tempi verbali, in particolar modo l'uso del gerundio nei task narrativi, può essere elicitata immaginando di proporre tutti i disegni come se fossero momenti diversi della stessa giornata del Capitano.

Rifletto sul fatto che la sequenza in cui proporre le immagini è proprio quella inviatami dalla *tutor*, per cui nella prima tavola il protagonista è voltato di spalle, quasi a suggellare il mistero che circonda la sua persona. Pian piano però i disegni lo rendono più familiare: dapprima la sua figura alta e slanciata che passeggia in riva al mare, poi in compagnia di un gatto e di un merlo che lo osservano tranquilli, infine il suo sorriso in primo piano.

Non importa se non ci sono didascalie: saranno i due ragazzi a riempire di significato lo sguardo enigmatico di Corto.

21 maggio 2010

Oggi per la prima volta filmerò S.; le chiedo se acconsente a farsi riprendere e mi dice sorridendo timidamente che va bene, tuttavia percepisco il suo imbarazzo.

Mai come in questa occasione è il caso di metterla a suo agio, perciò prima di iniziare l'attività vera e propria chiacchieriamo un po'. Così come esplicitato nel protocollo di osservazione, cerco di tranquillizzare l'alunna ponendo delle domande che le diano la possibilità di parlare di sé e al tempo stesso di introdurre le tematiche che verranno affrontate nella seconda parte dell'intervista, quella in cui somministrerò il task vero e proprio. Nel complesso S. mi appare abbastanza sciolta nonostante un primo comprensibile imbarazzo.

Immaginando che possa incontrare delle difficoltà nel descrivere poche immagini a prima vista slegate tra loro, decido di intervenire sia per elicitare quanta più lingua possibile sia per rendere il compito naturale e motivante proprio perché inserito in una conversazione solo all'apparenza informale. Cerco di non interrompere S. e intervengo soltanto quando ho l'impressione che abbia terminato una frase oppure non sappia come proseguire nella descrizione.

Al termine dell'attività esaminiamo una parte della registrazione per controllare che l'audio sia comprensibile. Le dico che gli uccelli disegnati sono dei gabbiani e che in italiano il sostantivo mare è maschile.

S. teme di non essere molto fotogenica, tuttavia la rassicuro del contrario.

24 maggio 2010

Per la somministrazione a E. del task su Corto Maltese scelgo la biblioteca come *setting*, così come avevo fatto con S.

Anche E. è intimidito dalla presenza della videocamera, eppure non appena comincio a riprendere mi sembra a suo agio. A differenza della sua compagna, E. è più celere nell'affrontare i task, più sbrigativo. Mi chiedo se ciò sia dovuto alla natura delle attività proposte (troppo semplici? poco motivanti?). In ogni caso decido sul momento di intervenire con una domanda ogni volta che mi sembrerà che l'apprendente non abbia più nulla da dire.

Approfittando del fatto che le sue descrizioni sono molto brevi propongo anche un'altra immagine che non ho somministrato a S., quella del primo piano di Corto. In questo modo riesco a ottenere informazioni non strettamente legate al contesto bensì alle ipotesi del tutto personali di E. su quello che sta pensando il personaggio. Quando penso che E. abbia esaurito le idee termino la somministrazione; non vorrei rendere il tutto troppo artificioso e forzato.

Trascrizioni e schede dei compiti proposti

Trascrizione n. 1 - Task: "Trova le differenze" (stanza ordinata vs stanza disordinata)
Alunno: M.E.
Data: 23/03/2010

Allora la prima camera è messa in ordine la seconda è in disordine. La prima camera vediamo l'orologio di colore giallo con le frecce nere nes nella seconda c'è l'orologio rosa con le frecce sempre nere. Nella prima il tavolo è giallo con le sedie rosse nella seconda il tavolo è bianco con le sedie gialle. Ehm, nella prima la la chitarra è stata messa sull'armadio nella seconda invece vicino un un tavo una sedia. Ehm, nella prima i fiori sono messi sul tavolo nella seconda per terra poi ehm ehm poi (cosa sembra) ehm ehm nella prima il telefono sta sul cioè sta sul tavolo e nella seconda sotto il…

Trascrizione n. 1 - Task: "Trova le differenze" (stanza ordinata vs stanza disordinata)
Alunna: J.S.
Data: 29/03/2010

Nella prima camera c'èè una porta azzura e poi a a destra c c'è un computer bianco eh con una sedia sedia bianca ehm # c'è anche nero poi c'è un un armadio ne nero ehm con scaffali ehm verdi sopra c'è una chittara # rossa # con ## con un # buco nero poi c'è eh due sedie ros rosse co una cattedra gialla ci sono le fiori # eh eh # rossi c'è un ta tablò giallo i dentro c'è un l'uomo bianco ii con nero bianco con nero e sopra la porta c'è un orologio giallo dentro iii # con nero i ci sono i # perde(???) # azzurri la seconda camera è desordenata eh la porta # è gialla ehm e sopra la porta c'è una giacca # bianca # e poi c'è una chittara ne ner nera con giallo poi c'è una sedia rossa uhm uhm sca e l'armadio bianco una camicia bianca con nero ci sono le fiori rossi ehm c'è un un calzino sopra la la tavola calzino è rosso con nero e la tavola è bianca e poi c'è ehm il il un telefono so sotto la una sedia il telefono è azzuro e la sedia è gialla basta.

Scheda del compito - Task n. 1 - "Trova le differenze" (stanza ordinata vs stanza disordinata)

Descrizione dell'attività

L'insegnante chiede allo studente di individuare le differenze tra due immagini.

Gli oggetti si differenziano per numero e dimensione al fine di offrire all'apprendente la possibilità di produrre coppie morfologiche dello stesso lessema al singolare e al plurale, ma anche sintagmi nominali formati da nome e aggettivo. Le differenze tra le due figure sono piuttosto ovvie, perciò è consigliabile utilizzarle nelle prime interviste.

A chi e a cosa serve principalmente

Elicitazione di sintagmi nominali singolari e plurali (articolo + nome + aggettivi); lessico appropriato; colori e aggettivi.

Vantaggi, punti di forza: si tratta di un esercizio piuttosto ripetitivo perciò facile da eseguire.

Inconvenienti, limiti, possibili problemi: potrebbe diventare un esercizio meccanico e ripetitivo.

Indicazioni pratiche sulla realizzazione

Si dà all'apprendente un limite di tempo per l'individuazione delle differenze. In tal modo si evita il rischio che lo studente impieghi troppo tempo a riflettere e di conseguenza il compito diventi un mero esercizio grammaticale a scapito della spontaneità e comunicatività della produzione.

Possibili varianti: si potrebbero utilizzare foto che ritraggono degli ambienti conosciuti dall'apprendente (ad esempio, la biblioteca della scuola, delle aule, la palestra).

Trascrizione n. 2 - Task: "Una storia per immagini" (il bambino va a scuola)
Alunno: M.E.
Data: 26/03/2010

Allora in questa immagine noi vediamo cosa fa il bambino di giorno per prima cosa si alza poi va a lavarsi poi si veste fa colazione dopo aver fatto la colazione va a scuola e a scuola viene interrogato risponde alla lavagna poi fa la sua merenda saluta i suoi amici e lava le mani dopo di che ritorna a casa e fa i compiti con i suoi amici.

Trascrizione n. 2 - Task: "Una storia per immagini" (il bambino va a scuola)
Alunna: J.S.
Data: 12/04/2010

Nella prima figura ehm c'è un ragazzo che si alza dopo va in bagno si lava la faccia le mani poi dopo che # si lava si vesto poi fa colazione poi va a scuola # # fa l' fa le lezione uhm la co la co un inse con un insegnante ehm l'insegnanta parla e lui sta ascoltando poi ehm lui alza la mana # ehm poi ehm va lavagna i scrive # scrive poi sta scrivendo ehm un quaderno poi # sta mangiando una mela poi sta # sta giocando ## ri risando poi si lava le mani legge un libro ehm a la scola i poi i si vesto va a casa.

Scheda del compito - Task n. 2 - "Una storia per immagini" (il bambino va a scuola)

Descrizione dell'attività

L'apprendente ricostruisce una storia con l'ausilio di una serie di vignette collocate in ordine cronologico. In questo caso i disegni raffigurano la giornata di un bambino dal mattino fino al pomeriggio.

A chi e a cosa serve principalmente

L'esercizio può rivelarsi utile per l'elicitazione di tempi verbali, come in questo caso il gerundio per la descrizione di azioni 'in corso', e del lessico.

Vantaggi, punti di forza

In genere questa tipologia di task incontra l'interesse degli apprendenti. È possibile far esercitare gli apprendenti con storie che abbiano una corrispondenza con le loro esperienze quotidiane.

Inconvenienti, limiti, possibili problemi

La mancanza del lessico adeguato può creare uno stallo nella produzione dell'apprendente. È consigliabile perciò far precedere la somministrazione del task da un'intervista informale in cui si aiuti l'allievo a richiamare alla mente quei termini e/o quegli ambiti lessicali che molto probabilmente utilizzerà nella seconda fase del compito, quella strutturata. Inoltre, per evitare che l'allievo ripeta in maniera ripetitiva i pronomi personali si potrebbe assegnare un nome ai personaggi delle vignette.

Possibili varianti

Con questo tipo di attività ci si può sbizzarrire; è possibile utilizzare fumetti, foto pubblicitarie, riproduzioni di opere d'arte per creare storie fantastiche o grottesche. Si potrebbe chiedere all'apprendente di portare delle foto della sua famiglia relative a diversi luoghi e momenti al fine di ricreare la sua storia personale. Si potrebbero coinvolgere i compagni di classe e far narrare ad almeno due allievi, compreso l'apprendente, la storia raffigurata in una sorta di 'racconto a quattro mani'.

Trascrizione n. 3 - Task: Map task (Dal colibrì alle automobili)
Alunno: M.E. e un compagno di classe
Data: 19 aprile 2010

G.: "Scusi io sono appena arrivato in questo posto e sono al parco del colibrì"
M.E.: "Si"
G.: "Vorrei arrivare al parcheggio delle automobili perché ho lasciato lì la mia macchina ma non so da che parte andare mi può dare delle indicazioni?"
M.E.: "Si certo per arrivare deve attraversare il fiume poi vicino a questo fiume ci sono delle barche # quando è passato vicino alle barche alla tua sinistra c'è anzi alla tua destra scusa c'è una valle # limpida poi vai più avanti e e poi c'è davanti a te c'è un par # tico e vicino a questo partico c'è una pasticceria # i Il Babà emh"
G.: "Il?"
M.E.: "Il Babà Baba c'è scritto ehm ehm poi quando vai vicino # # ehm c'è un #ambulante # ehm poi va sempre avanti e c'è un abeti"
G.: "Un?"

M.E.: "Abeti ## poi va continua la vostra strada e trovate un albergo # # lì vicino a questo albergo c'è una discoteca Zarra"
G.: "Za?"
M.E.: "Zara"
G.: "OK"
M.E.: "E deve andare avanti poi c'è il parcheggio"
G.: "Grazie ma volevo le chiedere una cosa la discoteca è Zara o Zazà?"
M.E.: "Zara"
G.: "Ok".

Trascrizione n. 3 - Task: Map task (Dal colibrì alle automobili)
Alunna: J.S. e una sua compagna
Data: 22 aprile 2010

L.: "Scusi signorina come faccio per arrivare al parcheggio?"
S.: "Da qui dal parco colibrì vai avanti poi a destra c'è un fiume # poi # vai avanti e a sinistra c'è # un # barche poi vai avanti a destra son # c'è…"
L.: "Scusi scusi non ho non ho capito il fiume? Dopo il fiume?"
S.: "Dopo il fiume a sinistra ci sono delle barche"
L.: "Si"
S.: "Poi vai avanti e # c'è una valle limpida"
L.: "Si"
S.: "Ci sono delle case poi vai avanti c'è un # portico"
L.: "Un portico?"
S.: "Si # ehm poi avanti # ehm a # destra c'è una pasticceria # Il Babà #"
L.: "Si"
S.: "Poi vai avanti avanti poi a sinistra # c'è un ambulante"
L.: "Un ambulante?"
S.: "Ambulante!"
L.: "Ah OK"
S.: "Poi vai avanti e # a # destra ci sono gli abeti # # i poi vai avanti avanti poi a destra ci so c'è un albergo"
L.: "Si"
S.: "Lì vicino dall'albergo # a sinistra c'è discoteca Zaza"
L.: "OK"
S.: "Ehm (ride) poi avanti # ehm # ci sono a destra ci son ehm c'è un un automobile e qui siete arrivati"
L.: "Grazie mille signorina"
S.: "Prego"
L.: "È stata molto gentile".

Scheda del compito - Task n. 3: Map task "Dal colibrì alle automobili"

Descrizione dell'attività

In una prima fase dell'attività si comincia con una conversazione spontanea nella quale l'apprendente possa parlare di sé e sentirsi a proprio agio. L'intervistatore somministra una serie di domande che introducono le tematiche che verranno successivamente affrontate nella seconda parte dell'intervista. Ad esempio si potrà chiedere all'apprendente dove trascorre abitualmente le vacanze estive e se ha mai visitato un Parco Naturale. In tal modo si permette all'allievo di richiamare termini utili per lo svolgimento dell'attività. Nella seconda parte del task si chiede all'apprendente di descrivere ad un compagno il percorso che deve effettuare per raggiungere il parcheggio delle auto. L'attività richiede la collaborazione di almeno due interlocutori. A ciascun partecipante viene consegnata una mappa, una sola avrà il percorso tracciato. Il compito consiste nel trasferire il percorso da una mappa all'altra attraverso la sola interazione verbale. Le due mappe, tuttavia, non sono identiche poiché il numero, la posizione e/o la natura degli oggetti rappresentati differiscono in modo da rendere possibili eventuali fraintendimenti o momenti di difficoltà nello scambio comunicativo, così come del resto può avvenire nelle reali situazioni di interazione.

A chi e a cosa serve principalmente

Il task stimola l'apprendente a fare ricorso a tutte le strategie a sua disposizione, non solo linguistiche ma comunicative nel senso più ampio del termine, in quanto il suo scopo è quello di permettere al compagno di raggiungere effettivamente la destinazione. Il metodo del *Map Task* permette, dunque, di controllare il tipo di situazione comunicativa e verificare che lo scambio comunicativo abbia avuto successo rispetto agli scopi comunicativi previsti dall'attività.

Vantaggi, punti di forza

L'attività è stimolante e divertente in quanto richiede il coinvolgimento di almeno un compagno di classe. Il task si rivela una vera e propria caccia al tesoro che mette in gioco soprattutto le strategie comunicative dell'apprendente e coinvolge, altresì, la sfera affettivo-relazionale degli studenti.

Inconvenienti, limiti, possibili problemi

Se le immagini e le didascalie non sono sufficientemente chiare l'apprendente può impiegare troppo tempo nel tentativo di interpretare gli elementi iconici a scapito dell'immediatezza e della spontaneità della sua produzione.

Indicazioni pratiche sulla realizzazione

È consigliabile sincerarsi all'inizio dell'attività che le immagini e le didascalie della mappa siano chiare. Nel caso del disegno del colibrì è stato chiesto all'alunna J.S. se ne conoscesse il significato in quanto temevo che l'immagine non fosse sufficientemente chiara. È bene, inoltre, esplicitare all'apprendente che nel descrivere il percorso dovrà rispettare tutte le 'tappe' segnate sulla mappa per evitare che scelga il percorso più breve.

Possibili varianti: si potrebbe utilizzare una cartina della propria città per creare veri e propri percorsi che abbiano una corrispondenza con la realtà quotidiana degli alunni.

Le tre fasi dell'attività

Dalle analisi dei campioni di interlingua dei nostri due apprendenti siamo giunte alle seguenti conclusioni.

M.E. presenta un livello di interlingua che si colloca a un livello post-basico. Il suo eloquio è sicuramente fluente ed è un alunno motivato e che apprende in fretta, tuttavia non possiede tutte le competenze linguistiche e comunicative che rientrano nella varietà intermedia. Ad esempio, non c'è sempre accordo nei sintagmi nominali, soprattutto nel plurale. È presente invece la coniugazione dei verbi sia al presente sia al passato prossimo; l'imperativo è utilizzato correttamente sia al singolare che al plurale; in genere vi è accordo nei sintagmi nominali anche se, come è stato già affermato, ciò non si verifica sempre; sono presenti gli articoli determinativi e indeterminativi. La fluenza si riflette in un eloquio piuttosto rapido e sicuro e nell'utilizzo di formule fisse (per esempio, 'allora' all'inizio di un discorso).

J.S. sembra aver superato la fase iniziale di interlingua ma, a differenza del suo compagno di classe, la sua varietà linguistica si colloca in una fascia di poco 'inferiore'. L'alunna è in Italia soltanto dal mese di dicembre 2009 ed è comprensibile che ci sia questa netta differenza tra i due apprendenti. Tuttavia avendola conosciuta sin dall'inizio del suo inserimento nella nostra scuola possiamo affermare che ha compiuto considerevoli progressi sul piano linguistico. Le sue produzioni orali non sono fluenti, in quanto S. tende sovente ad autocorreggersi e a riflettere prima di parlare. Il suo atteggiamento nei confronti dei task denota serietà e ponderazione nella sua ricerca della parola 'giusta' da pronunciare. Nonostante le ripetute esitazioni le sue produzioni risultano, nel complesso, comprensibili all'interlocutore.

Al termine di queste due fasi del progetto dedicate alla somministrazione dei task e all'elicitazione dell'interlingua, alle relative trascrizioni e analisi, decidiamo di concentrare il nostro lavoro su due degli obiettivi che ci sembrano rispondere ai bisogni linguistici e comunicativi dei due allievi, bisogni che sono tra l'altro già presenti o emergenti. La terza fase del nostro progetto verterà dunque sui focus linguistici riguardanti l'accordo nei sintagmi nominali singolari e plurali e la contestualizzazione dei tempi verbali (uso del gerundio).

Nell'affrontare quest'ultima fase ci confrontiamo ancora una volta con la nostra *tutor*, la quale ci suggerisce di utilizzare un task che ci appassiona sin da subito per la sua modernità e originalità.

La sua idea, che facciamo subito nostra, è quella di proporre agli alunni dei bellissimi acquerelli tratti dal fumetto Corto Maltese, immaginando di trarne un breve racconto. Il *task* si inserirebbe all'interno delle storie per immagini ma, a differenza delle vignette nelle quali una storia c'è già, in questo caso sarebbe l'alunno a inventarne una sulla base di quello che le immagini evocano nella sua mente.

Il personaggio del capitano Corto è senz'altro affascinante, enigmatico, silenzioso: saranno gli allievi a dar voce ai suoi pensieri, ai suoi sogni, al paesaggio onirico e al tempo stesso reale che lo vede protagonista, spettatore e attore. Un'attività didattica così concepita, che lascia ampio spazio di movimento all'apprendente, può risultare efficace non solo da un punto di vista meramente linguistico, in quanto offre la possibilità di elicitare anche quello che si trova al di là del livello di interlingua della L2. La creatività, le conoscenze e le competenze pregresse, la cultura, nel senso più vasto del termine, il vissuto quotidiano presente e passato, tutto questo e molto di più possono entrare in gioco allorquando si permette all'apprendente di esprimere, senza vincoli, quel 'sommerso' che si cela al di là della punta dell'iceberg.

Trascrizione n. 4 - Task: "Una storia per immagini"
Alunna: J.S.
Data: 21/05/2010

Ins.: "Quando sei pronta magari mi dici secondo te dove si trova questa persona. Comunque si chiama Corto. Corto Maltese è il suo nome"
S.: "In questa immagine c'è un Corto Maltese ehm quello che si chiama un uomo vestito con i pantaloni bianchi e con una giacca nera e con un cappello bianco con nero lui si trova su una barca penso che c'è il mare e sta guardando sul mare ehm poi ci sono dei uccelli bianchi con nero e la mare è azzurra poi c'è un po' azzurra bianco azzurro bianco e # poi c'è un rosso che penso che c'è un sole un sole che emh ##"
Ins.: "Sai come si chiamano quelli uccelli?"
S.: "# No non lo so ##"
Ins.: "Va bene. Senti te ne faccio vedere un'altra dove si vede proprio il suo volto"
S.: "Si"
Ins.: "Invece qui che sta facendo?"
S.: "Qui ehm sta andando ehm # # c'è # dove c'è ehm si vede un'isola con le alberi poi si vede la mare # azzura il cielo azzurro eee poi c'è quell'uomo con ehm i pantaloni bianchi con un giacchetto nero ma poi dentro ha una camicia rosa # e con un cappello bianco e con nero"
Ins.: "E secondo te che tipo di persona è? Secondo te"
S.: "È un capitane uhm che transporta ehm va con i barche con le barche"
Ins.: "Con le barche si. E come carattere come personalità secondo te che tipo di persona può essere?"
S.: "Ehm"
Ins.: "O non hai idea?"
S.: "Italiane?"
Ins.: "Può essere si italiano"
S.: "Si # # poi ho detto tutto # # # ah anche si vedono dei monti # ci sono dei monti e c'è un'isola un più lontano poi c'è il mare # e basta"

Ins.: "Ho capito. Va bene. Io ho l'ultima immagine."
S.: "Si."
Ins.: "Se vuoi dare un'occhiata"
S.: "Poi # qui penso che lui # # ehm ehm sta ehm sta seduto su una panchina fuori in un parco # ehm # e c'è un gatto e un uccello che lui li dà da mangiare qualcosa sta con la mana # # avanti e e il colore non è il colore c'è tutto il rosso e solo l'uccello è nero # poi ha una un cappello # un giacche uhm giacca una giacca e i pantaloni # # e basta".

Scheda per l'analisi di un campione di interlingua

Competenza comunicativa	
Fluenza: - esitazioni; - autocorrezioni.	Sono presenti esitazioni e pause soprattutto nella seconda parte del discorso. "Azzurra bianco - azzurro bianco"; "i barche - le barche"; "una - un cappello"; "un giacche - giacca - una giacca".
Efficacia comunicativa: - connettivi; - attenzione al contesto e all'interlocutore.	"Poi" usato come connettivo. La descrizione risulta comprensibile all'interlocutore anche senza l'ausilio visivo.
Competenza morfosintattica	
Sistema nominale	
Morfologia di nome e aggettivo - C'è alternanza di singolare/plurale nei nomi? - C'è alternanza di singolare/plurale negli aggettivi?	 Sì. Sì.
Costruzione di sintagmi nominali - C'è accordo nei sintagmi singolari? - C'è accordo nei sintagmi plurali?	Non sempre i sintagmi singolari sono corretti ("la mare"; "i barche"; "la mana"; "le alberi"). I sintagmi plurali sono corretti, a eccezione di "dei uccelli" e "le alberi".
Pronomi - pronomi tonici soggetto; - pronomi atoni oggetto; - pronomi atoni compl. indiretto; - posizione dei pronomi; - pronomi combinati.	"Lui" viene utilizzato una sola volta come soggetto. Li.
Sistema verbale	
Coniugazione del verbo - Il verbo è flesso? - Come? Alcune persone - Tutte le persone	 Sì, il verbo è flesso correttamente alla terza persona singolare e plurale.

Tempi, aspetti e modi del verbo Quali tempi usa? - presente, imperativo; - participio passato; - passato prossimo; - imperfetto; - congiuntivo; - condizionale.	Presente indicativo e gerundio.
Sintassi	
Subordinate - causali; - temporali; - finali; - ipotetiche; - concessive.	Non sono presenti proposizioni subordinate.
Ordine delle parole in diversi tipi di costruzioni - soggetto post-verbale; - dislocazioni; - negazione; - focalizzatori (anche, solo); - avverbi di tempo.	
Competenza lessicale	
Varietà, ricchezza, appropriatezza.	Il lessico è appropriato sebbene essenziale. Nei casi di incertezza su un vocabolo l'alunno si corregge immediatamente ("giacche - un giacca - una giacca"). Conia i termini "giacchetto" e "trasporta" ma risulta ugualmente comprensibile.

Trascrizione n. 4 - Task: "Una storia per immagini" (Corto Maltese)
Alunno: M.E.
Data: 24/05/2010

Ins.: "Ti chiedo di dirmi quello che vedi"
E.: "Allora qui c'è questo capitano che sta guardando il mare # # e e # sta si sta guardando il mare poi qua ehm è andato a fare una passeggiata sta pensando…"
Ins.: "E dove secondo te?"
E.: "Si sulla riva del mare e sta pensando a qualcosa # #"
Ins.: "A cosa sta pensando secondo te?"
E.: "Ehm # # dove andare # secondo me"
Ins.: "E ascolta secondo te che tipo di persona è? Ti viene qualche idea?"

E.: "No # però credo che è una persona intelligente # # si # coraggiosa forse # poi # qua # ehm # # qua c'è questo capitano che # è sempre lui vero?"
Ins.: "Sì"
E.: "Che # sta seduto sulla poltrona e vede degli animali # #"
Ins.: "Quali animali?"
E.: "Ah c'è un gatto e un uccello"
Ins.: "E secondo te che cosa sta facendo? Li sta solo osservando?"
E.: "Forse sta a casa sua e li sta guardando sono i suoi"
Ins.: "Senti invece in questo ultimo disegno c'è anche un fumetto finalmente si vede il Capitano sorridere. Secondo te perchè sta sorridendo qui?"
E.: "# # Ah # # perché # forse è riuscito a fare qualcosa forse ha scoperto delle nuove terre oppure # # #"
Ins.: "Ah perché lui è un esploratore?"
E.: "Non lo so".

Scheda per l'analisi di un campione di interlingua

Competenza comunicativa	
Fluenza - esitazioni; - autocorrezioni.	Sono presenti pause ed esitazioni. Nessuna autocorrezione.
Efficacia comunicativa - connettivi - attenzione al contesto e all'interlocutore.	"Allora" utilizzato, anche in questo task come formula colloquiale di avvio del discorso. La descrizione è essenziale ma molto chiara.
Competenza morfosintattica	
Sistema nominale	
Morfologia di nome e aggettivo - C'è alternanza di singolare/plurale nei nomi? - C'è alternanza di singolare/plurale negli aggettivi?	 Sì. Sì.
Costruzione di sintagmi nominali - C'è accordo nei sintagmi singolari? - C'è accordo nei sintagmi plurali?	 Sì. Sì.
Pronomi - pronomi tonici soggetto; - pronomi atoni oggetto; - pronomi atoni compl. indiretto; - posizione dei pronomi; - pronomi combinati.	 "Li (sta guardando)".

Sistema verbale	
Coniugazione del verbo - Il verbo è flesso? - Come? (Alcune persone; tutte le persone).	Sì. Il verbo è flesso alla terza persona singolare.
Tempi, aspetti e modi del verbo Quali tempi usa? - presente, imperativo; - participio passato; - passato prossimo; - imperfetto; - congiuntivo; - condizionale.	 Presente indicativo. Passato prossimo. Viene utilizzato anche il gerundio ("sta guardando", "sta pensando").
Sintassi	
Subordinate - causali; - temporali; - finali; - ipotetiche; - concessive.	No.
Ordine delle parole in diversi tipi di costruzioni - soggetto post-verbale; - dislocazioni; - negazione; - focalizzatori (anche, solo); - avverbi di tempo.	No.
Competenza lessicale	
Varietà, ricchezza, appropriatezza.	Il lessico è appropriato al contesto.
Strategie comunicative.	Per esprimere le sue ipotesi utilizza l'avverbio "forse" in più di un'occasione.

Scheda del compito - Task n. 4 "Una storia per immagini" (Corto Maltese)

Descrizione dell'attività

All'alunno vengono mostrati degli acquerelli tratti dal fumetto italiano Corto Maltese. Le tavole, peraltro bellissime, non contengono didascalie e sono apparentemente slegate tra di loro. L'apprendente potrà interpretare i disegni liberamente cercando di collegare, se possibile, le immagini, al fine di costruire un vero e proprio racconto unitario.

A chi e a cosa serve principalmente

Gli obiettivi sono quelli propri dei task "Una storia per immagini", tuttavia in questo caso specifico entrano in gioco anche l'immaginazione e il vissuto dell'apprendente, il quale può decifrare le immagini secondo quello che è il proprio modo di pensare,

la propria cultura di adolescente originario di un altro Paese. La scoperta potrebbe essere quella che persone della stessa età ma di comunità di appartenenza diverse condividono pensieri, interessi, sogni non così distanti tra loro.

Vantaggi, punti di forza

Un task così concepito offre la possibilità di fare ricorso alle culture sia italiana, sia del Paese di origine dell'apprendente in quanto utilizza, sotto forma di materiale didattico, opere e soggetti propri di un bagaglio culturale comune, legato al tema del viaggio in mare. Nel caso specifico del nostro task si ricorre a un vero e proprio classico del fumetto italiano. Il linguaggio dei fumetti, inoltre, è in genere apprezzato dagli adolescenti e facilmente accessibile.

Inconvenienti, limiti, possibili problemi

L'assenza di una vera e propria storia da narrare ha spiazzato, perlomeno inizialmente, l'apprendente che, difatti, si è limitato a descrivere le scene senza tentare di interpretarle e collegarle tra loro se non dietro esplicita richiesta dell'insegnante.

Indicazioni pratiche sulla realizzazione

Mai come in questa attività è bene introdurre il soggetto delle immagini attraverso un'intervista informale all'apprendente che lo aiuti a creare una base da cui partire nella creazione del tutto soggettiva di una storia che di fatto non c'è ancora ma prenderà forma gradualmente nella sua mente.

Possibili varianti

L'attività offre infinite possibilità di varianti in quanto si potrà scegliere di volta in volta un soggetto diverso (tratto da fumetti, libri, quadri, fotogrammi di film e così via).

Conclusioni

La somministrazione dell'ultimo task "Corto Maltese: una storia per immagini" non ha pienamente soddisfatto le nostre aspettative. Lo scopo di tale attività era legato non soltanto all'aspetto funzionale dell'input di tipo narrativo proposto. Le nostre speranze andavano al di là delle semplice sollecitazione linguistica e comunicativa poiché avevano a che fare con il pregresso degli studenti, con le loro culture di origine, con il loro vissuto di adolescenti, con la loro immaginazione, con il sogno.

Le nostre aspettative erano anche di carattere estetico e naturalistico in quanto le tavole proposte si prestavano a un'incursione nel paesaggio marino nel quale si muove il protagonista.

I risultati, invece, hanno dimostrato che gli apprendenti si sono limitati a dare risposte concrete relative esclusivamente a elementi linguistici semplici, laddove ci sa-

rebbe piaciuto che avessero rischiato di più, che si fossero messi in gioco esponendosi maggiormente ed esprimendo il proprio paesaggio interiore.

Ci chiediamo se il task proposto non sia stato poco motivante, eppure M.E. ha ammesso di leggere fumetti. Abbiamo forse aspirato a qualcosa di troppo alto per degli adolescenti di dodici anni? Ci mettiamo in discussione, ci interroghiamo su come eventualmente potremmo modificare il compito e la modalità di somministrazione ma restiamo convinte che sia nostro dovere tentare di proporre ai nostri alunni contenuti "alti", nonché "altri", altrimenti rischiamo che a scuola si banalizzino situazioni quotidiane senza offrire qualcosa di più significativo, spendibile al di là del contesto scuola-casa e che trovi una sua collocazione anche all'interno dell'immaginario di ogni singolo apprendente.

Ci poniamo delle domande da cui ripartire per le nostre indagini future. Il nostro lavoro di osservazione e di auto-osservazione, i nostri interrogativi rappresentano la base dalla quale intraprendere un nuovo progetto, una nuova ricerca poiché ci sembra che, come afferma uno studioso, "*la nostra trasformazione in 'ricercatori' avvenga in quei momenti in cui ci capita l'inaspettato, quando le cose non vanno come ci aspettavamo o quando le nostre previsioni non vengono confermate e noi siamo costretti a vedere con occhi nuovi una situazione*".

Nel corso di questi tre mesi abbiamo operato nell'ottica di ricercatrici, o meglio esploratrici, che con pochi ma efficaci mezzi a disposizione e con competenze ancora da costruire, perfezionare e acquisire, hanno tentato di osservare ciò che avviene nel corso dell'acquisizione della L2 e di porsi come docenti facilitatori di quell'evento straordinario, eppure comune a tutti noi, che è l'acquisizione di una lingua.

Fonti delle immagini relative ai primi tre task

Per i task "Trova le differenze" e "Dal colibrì alle automobili": Laboratorio ITALS, Università Ca' Foscari - Venezia, "*Costruzione/somministrazione di task comunicativi per l'elicitazione dell'interlingua orale in apprendenti l'italiano LS*" (tratto e adattato da *Valutare l'Interlingua. Una procedura standardizzata per la compilazione di un portfolio di competenze*, progetto di ricerca azione promosso dalla Rete Sam, supervisione scientifica di G. Pallotti, Università di Reggio Emilia), maggio 2009.

Per il task "Una storia per immagini" (il bambino va a scuola): *www.midisegni.it.*

Le immagini di Corto Maltese sono state tratte dai siti:

- *http://img356.imageshack.us/img356/6121/cortovx1.jpg.*
- *http://www.fumettioriginali.net/images/Foto/Raimondo/Corto_Maltese_acquerellato.jpg.*
- *http://ruggine.ilcannocchiale.it/blogs/bloggerarchimg/Ruggine/071101ppfemdecorto_1024.jpg.*
- *http://www.afyacht.com/images/cortom4.gif.*

RICERCA-AZIONE: DALL'ANALISI DELL'INTERLINGUA ALLA DIDATTICA IN CLASSE

Raffaella Valgimigli, Valeria Arfelli, Barbara Bagattini, Graziella Costa, Beatrice Lassi, Flavia Trasente, Ivan Tuzzolino, Rossella Villa

Docenti I.C. "Europa" di Faenza (Ra)

Il progetto

Finalità:

- sperimentazione di task per l'elicitazione dell'interlingua
- sperimentazione di materiali e strumenti per l'analisi dell'interlingua
- sperimentazione di materiali didattici per lo sviluppo dell'interlingua

Descrizione

Lo sviluppo della morfologia verbale è uno degli argomenti maggiormente studiati dalla linguistica acquisizionale, per cui sono disponibili su di esso una serie di dati importanti per comprendere le tappe di acquisizione della lingua, tra cui l'ordine in cui compare l'uso dei tempi e dei modi verbali.

L'uso corretto dei tempi e dei modi verbali, d'altro canto, costituisce generalmente per gli insegnanti di italiano un obiettivo prioritario verso il quale dirigono sforzi e attenzioni che si rivelano spesso inutili, in quanto non tengono conto dei meccanismi di apprendimento di una lingua straniera, diventando causa di frustrazione per gli alunni e per loro stessi. Si è inoltre notato che l'acquisizione spontanea della lingua attraverso l'esposizione non permette l'acquisizione di forme verbali indispensabili per lo studio (per es., il passato remoto nello studio della storia), creando difficoltà di comprensione e aumentando il rischio di insuccesso scolastico.

Il progetto è stato finalizzato ad approfondire le conoscenze degli insegnanti rispetto al processo di acquisizione della morfologia verbale aiutandoli a riconoscerne le tappe fondamentali e a progettare attività didattiche in grado di favorirlo.

Obiettivi rispetto allo sviluppo della professionalità docente:

- sperimentare in situazione le conoscenze e competenze acquisite sull'interlingua nel corso frequentato nell'a.s. 2008/09;
- completare il percorso di formazione approfondendo in particolare la tematica della creazione di materiali didattici finalizzati a sviluppare l'interlingua;
- diventare maggiormente consapevoli dei meccanismi di acquisizione dei tempi e dei modi verbali da parte di alunni non madrelingua;

- socializzare le competenze acquisite con colleghi che non hanno partecipato alla formazione;
- applicare le metodologie della ricerca-azione.

Obiettivi rispetto allo sviluppo dell'organizzazione:
- creare un gruppo di lavoro verticale e permanente all'interno dell'IC che si occupa della didattica dell'italiano L2;
- ampliare la raccolta di materiale didattico rivolto agli alunni stranieri;
- creare/consolidare rapporti con esperti e operatori che si occupano di didattica dell'italiano L2.

Obiettivi rispetto ai partecipanti coinvolti:
- sviluppare e perfezionare l'uso e la comprensione delle forme verbali.

Destinatari finali

Il progetto ha coinvolto gli studenti stranieri dell'IC Europa di Faenza, frequentanti le classi V della scuola primaria "Don Milani" e la scuola media "Europa". Gli alunni coinvolti presentano varietà dell'interlingua post-basiche, in cui si possono trovare, cioè, le forme flessive della morfologia nominale e verbale. In una prospettiva più generale essi si situano a un livello intermedio o avanzato di conoscenza della lingua italiana, e hanno bisogno di sistematizzare e acquisire alcuni elementi linguistici che li possono aiutare a migliorare sia l'accuratezza nella produzione linguistica, sia la comprensione dei testi con cui vengono in contatto durante la vita scolastica e quotidiana.

I ragazzi sono stati coinvolti nella fase di analisi dell'interlingua attraverso la somministrazione di task finalizzati a elicitare le forme verbali e nella fase di sperimentazione del materiale didattico attraverso la partecipazione ad attività didattiche di gruppo. La sperimentazione ha avuto luogo all'interno delle attività già in corso o previste dal POF: lezioni di italiano L2 alternative alla seconda lingua straniera e classi multilingue.

Attività:

Il progetto si è sviluppato attraverso le seguenti fasi:

Fase 1: programmazione delle attività (riunione dello staff di progetto, programmazione di dettaglio delle attività e divisione dei compiti);

Fase 2: analisi dell'interlingua (creazione di task finalizzati all'elicitazione delle forme verbali, somministrazione dei task, analisi dei risultati);

Fase 3: sviluppo dell'interlingua
- creazione di materiale didattico finalizzato allo sviluppo delle forme verbali;
- sperimentazione del materiale;
- analisi dei risultati.

Fase 4: valutazione del progetto

- raccolta e revisione dei materiali;
- analisi complessiva e sintesi del progetto;
- stesura report finale.

Metodologia

La ricerca-azione si è sviluppata attraverso:

- ricognizione e delimitazione del campo di indagine;
- definizione degli obiettivi specifici;
- identificazione e creazione degli strumenti;
- sperimentazione degli strumenti;
- raccolta e analisi dei risultati;
- valutazione.

I task per l'elicitazione dell'interlingua

La scelta dei task

La facilità di somministrazione è stato il primo dei criteri che hanno guidato la scelta della tipologia di stimolo da proporre ai ragazzi per elicitare l'interlingua. Avevamo infatti bisogno di uno stimolo che non richiedesse attrezzature particolari e che quindi potesse essere somministrato in qualsiasi ambiente scolastico senza bisogno di una particolare preparazione. L'analisi di materiale o storie illustrate disponibili in testi di lingue straniere o di italiano non ci ha lasciati soddisfatti in quanto ci sembravano poco stimolanti e artificiosi, soprattutto in relazione al livello linguistico intermedio dei ragazzi coinvolti nella sperimentazione, o troppo legati alla nostra tradizione culturale e letteraria. Si è pensato quindi di provare a utilizzare il fumetto, che presenta a nostro parere i seguenti vantaggi: è un testo autentico, è legato all'esperienza e agli interessi dei ragazzi, i personaggi dei fumetti più noti sono conosciuti anche grazie alla televisione, è un genere letterario sul quale molti degli studenti dell'istituto hanno lavorato lo scorso anno scolastico grazie a un progetto.

Il fumetto per essere utile al nostro scopo doveva rispondere a caratteristiche di brevità e alta comprensibilità delle immagini.

I fumetti scelti sono stati:

- L'inseguimento (Topolino);
- La caduta (Mafalda).

Le immagini sono state corredate da istruzioni per la somministrazione del task, da domande di *warm up* per rendere i ragazzi più tranquilli e sciolti e da domande stimolo finalizzate a sondare l'acquisizione di alcuni tempi e modi verbali: presente indicativo, passato prossimo indicativo, passato remoto indicativo, futuro semplice indicativo e condizionale passato.

Task 1 - L'inseguimento

Istruzioni: spiegare ai ragazzi il motivo per cui si sta facendo la rilevazione, cosa verrà loro chiesto e chiedere se sono d'accordo a farsi registrare, mostrare il fumetto e farlo guardare con calma.

Warm up
Chiedere nome, classe frequentata, da quanto tempo è in Italia.

1. Ti piacciono i fumetti?
2. Quali fumetti ci sono nel tuo paese?
3. Hai mai letto Topolino? Conosci Topolino?
4. Cosa leggi di solito?
5. Qual è il tuo personaggio preferito, descrivilo, com'è, cosa fa… (di fumetti, film, racconti….)?
6. Racconta una storia che ti è piaciuta.

Domande stimolo

1. Descrivi cosa succede nel fumetto.
2. Cosa ha fatto secondo te Manetta prima di uscire di casa?
3. Questa storia è successa tanto tempo fa, raccontala iniziando così: "Il signor Manetta uscì di casa…."
4. Cosa farà secondo te il signor Manetta quando arriverà al lavoro?
5. Cosa avresti fatto tu al posto di Manetta?

Task 2 - La caduta

Istruzioni: spiegare ai ragazzi il motivo per cui si sta facendo la rilevazione, cosa verrà loro chiesto e chiedere se sono d'accordo a farsi registrare, mostrare il fumetto e farlo guardare con calma.

Warm up

1. Chiedere nome, classe frequentata, da quanto tempo è in Italia.
2. Ti piacciono i fumetti?
3. Quali fumetti ci sono nel tuo paese?
4. Mafalda è una bambina di un fumetto spagnolo. Hai mai letto Mafalda? Conosci Mafalda?
5. Cosa leggi di solito?
6. Qual è il tuo personaggio preferito? Descrivilo (di fumetti, film, racconti...)?
7. Racconta una storia che ti è piaciuta.

Domande stimolo
Il bambino è il fratello di Mafalda e si chiama Mario.

1. Descrivi cosa succede nel fumetto.
2. Cosa ha fatto secondo te Mario prima di andare in cucina?
3. Questa storia è successa tanto tempo fa, raccontala iniziando così: "Mario andò in cucina..."
4. Cosa farà secondo te la mamma?
5. Cosa avresti fatto tu al posto di Mario?

La sperimentazione dei task

I task sono stati sperimentati con i seguenti alunni:

Alunno	*Madrelingua*	*Provenienza*	*Anni in Italia*	*Classe*
A.E.G.	arabo	Marocco	8	III
Y.H.	cinese	Cina	3	III
M.D.	wolof	Senegal	2	III
M.Z.	russa	Russia	2	III
M.C.	albanese	Albania	1,5	II
N.C.	cinese	Cina	9 mesi	II
G.E.	rumeno	Romania	2	I
N.B.	arabo	Marocco	3	I
V.B.	moldavo	Moldova	2	I
H.C.	albanese	Albania	1,5	I

Il task "La caduta" è stato sperimentato con i seguenti alunni:

Alunno	*Madrelingua*	*Provenienza*	*Anni in Italia*	*Classe*
M.C.	albanese	Albania	1,5	II
C.A.	moldavo	Moldova	2	II
C.M.A.	rumena	Romania	9 mesi	II
N.C.	cinese	Cina	9 mesi	II
R.P.	russa	Ucraina	2	II
D.P.	russa	Ucraina	2	II
R.T.	albanese	Albania	3	I

La verifica dell'attività di rilevazione dell'interlingua

La fase di rilevazione, benché strutturata, ha messo in luce le difficoltà degli insegnanti nel proporre il task. In particolare sono state rilevate la difficoltà di mantenersi fedeli alla traccia durante l'interazione, soprattutto per quanto riguarda le domande stimolo, e la tendenza a intervenire troppo forzando le risposte per ottenere frasi corrette. Per raggiungere una maggior consapevolezza di comportamenti non corretti da parte degli insegnanti che somministrano i task abbiamo creato una scheda (scheda 1) che può essere utilizzata da un osservatore esterno oppure in modalità di autoosservazione ed essere oggetto di discussione e/o riflessione.

L'efficacia dei task

Le istruzioni, la fase di *warm up* e le domande stimolo sono sostanzialmente uguali in entrambi i task. Dopo una prima prova su 3 alunni con diverse competenze linguistiche e socioculturali abbiamo deciso di ampliare gli argomenti materia di sondaggio del *warm up* perché ci siamo accorti che non tutti sono in grado di parlare di fumetti; abbiamo quindi allargato l'area di indagine delle domande dando la possibilità ai ragazzi di raccontare i propri interessi relativi alle letture in generale o al cinema e televisione. Già in questa prima fase, soprattutto con il racconto di episodi tratti da libri o film, si è data l'opportunità di utilizzare vari tempi verbali e vedere quali strategie gli apprendenti dell'italiano L2 utilizzano per rendere le diverse sfumature di significato legate al sistema verbale.

Task 1 - L'inseguimento

Dal punto di vista della comprensibilità il testo è risultato piuttosto complesso e adatto agli alunni con competenze linguistiche più avanzate. Le battute dei personaggi fungono infatti da distrattori per gli studenti più in difficoltà, che tendono a leggere piuttosto che a raccontare che cosa secondo loro succede. Per gli studenti più avanzati è invece uno stimolo per produrre frasi subordinate attraverso la trasformazione del discorso diretto in indiretto. Alcuni alunni hanno avuto difficoltà a interpretare la situazione e non hanno ad esempio saputo riconoscere l'autobus e l'autista. Ciò può dipendere dal fatto che viviamo in una cittadina in cui i mezzi pubblici hanno una scarsa rilevanza; i ragazzi abitualmente si spostano in bicicletta o in macchina con i genitori e possono non aver mai preso l'autobus. La comprensione completa del testo avrebbe richiesto delle inferenze e una conoscenza del personaggio che non ci attendevamo da parte degli alunni, e in effetti la produzione ha colto il livello esplicito e letterale della situazione.

Task 2 - La caduta

Dal punto di vista della comprensibilità il testo è risultato semplice e alla portata di tutti gli alunni perché basato su una situazione di vita quotidiana. Grazie all'assenza di battute da parte dei personaggi e all'essenzialità dei disegni i ragazzi si sono concentrati sulla descrizione delle azioni.

I commenti degli insegnanti rilevatori

"Per quanto riguarda lo stimolo dato dal task "Manetta", l'alunno è spontaneamente portato a leggere meccanicamente il testo che ha davanti, decifrando solo il messaggio. La fase di *warm up* a volte risulta inaspettata e li confonde un po', probabilmente perché non sono abituati ad attività preparatorie al compito vero e proprio. (*Flavia Trasente*). Durante la somministrazione del fumetto, *Manetta,* il ragazzo si è mostrato poco interessato, infatti ha risposto in modo molto sintetico e con poca cura della lingua. Ha adoperato in particolare il presente indicativo, a volte l'imperfetto indicativo e il passato prossimo. In un'occasione ha affermato di non aver capito nulla sul lavoro che stavamo svolgendo, nonostante lo avessi guidato mediante una sintetica spiegazione su ciò che ci apprestavamo a fare insieme". (*Graziella Costa*).

"La prima volta che ho somministrato il task non sono riuscito a concentrarmi sulla sequenza di domande-stimolo e ho perso il controllo della situazione, dimenticando infatti una delle domande che avevamo stabilito. La possibilità di ascoltare la registrazione, e dunque di riflettere sulla propria azione, mi ha permesso di notare l'errore e dalla seconda volta in poi ho seguito più fedelmente l'ordine del task e la catena di domande. Non sono invece mai riuscito a cambiare la mia propensione all'interazione verbale, che a volte può avere avuto secondo me un effetto positivo (nella fase di *warm-up* soprattutto) sulla motivazione degli studenti nella produzione orale; altre volte ho invece interrotto il parlato dell'alunno e la mia continua interruzione ha influenzato la sua produzione. Non mi aspettavo che sarebbe stato così difficile mantenermi all'interno di una cornice stabilita nel task". (*Ivan Tuzzolino*).

"L'alunno E.G., sottoposto al task del fumetto di Manetta, ha usato in modo sicuro e corretto diverse forme del modo indicativo (presente, passato prossimo, imperfetto, trapassato prossimo). Mi è sembrato, tuttavia, che non fosse un argomento per lui molto significativo, tanto che le risposte sono state generalmente piuttosto brevi e concise. Dal punto di vista della produzione linguistica, si è dimostrato in difficoltà, quando negli stimoli proposti c'erano forme (il futuro e il passato remoto) che probabilmente non ha ancora acquisito, anche perché sono due forme verbali poco usate nell'interazione quotidiana con i coetanei: il futuro perché nel parlato è spesso sostituito dal presente anche dai parlanti nativi e il passato remoto perché nella lingua parlata è totalmente assente e si può trovare in un certo tipo di produzione scritta (favole, romanzi e racconti) a cui probabilmente l'alunno ha un accesso limitato solo alla situazione scolastica. Quando infatti l'intervistatore gli chiede in modo indiretto di raccontare la storia al passato remoto, l'alunno sembra quasi non capire la richiesta che gli viene fatta ("Cosa dovrei dire? la stessa cosa?"), perché probabilmente lui non percepisce la differenza e quindi non capisce la necessità di ripetere le cose appena dette.

Pertanto, inizia il racconto come da stimolo proposto, ma poi lo continua al presente, anche se mostra di sapere usare il gerundio e alcune frasi subordinate che danno il senso della scansione temporale ("quando si ferma l'autobus"). La difficoltà maggiore, a mio avviso, si riscontra quando gli viene implicitamente chiesto di usare il tempo futuro, di fronte al quale l'alunno prima fa una pausa e poi costruisce delle frasi al presente, ma con molti errori grammaticali nell'utilizzo della forma riflessiva ("(-) si lascia giù la giacca e si mette il cappello nell'attaccapanni"), che peraltro aveva dimostrato di conoscere e usare correttamente nelle frasi precedenti ("si sveglia tardi", "si stanca"). A mio parere, potrebbero essere errori dovuti all'aspetto emotivo e psicologico, quasi una *defaillance* dovuta alla sensazione di trovarsi di fronte a una difficoltà, di fronte a una richiesta a cui non si sa rispondere nel modo dovuto. Alla fine dell'intervista, c'è anche un tentativo di usare il periodo ipotetico, sempre dovuto allo stimolo dell'intervistatore. L'errore commesso (usare l'imperfetto al posto del congiuntivo) è a mio avviso da collegare all'uso improprio che nella lingua parlata ne fanno i parlanti nativi coetanei dell'alunno". (*Valeria Arfelli*).

Scheda 1 - Rilevazione dell'interlingua

La registrazione corrispondeva a quanto stabilito in sede di progettazione?	a) sì b) no c) solo in parte
Fase del warm-up Il docente è riuscito a stimolare la produzione orale dell'alunno?	a) sì b) no c) solo in parte
Fase del warm-up Il docente è intervenuto	a) in maniera proficua b) troppo c) troppo poco
Le domande del task sono state effettivamente poste?	a) sì, tutte b) sì, ma in parte c) no
Le risposte degli studenti	a) sono state guidate o forzate dal docente b) sono state spontanee e libere
In generale ritieni questa registrazione utile all'osservazione dell'interlingua?	Sì No perché _____
Segna alcuni elementi che possono aver impedito o bloccato la produzione orale dello studente:	a) interruzioni del docente b) paura o ansia (se rilevabili dall'ascolto) c) disturbi relativi allo spazio (confusione in aula…) d) disturbi relativi al tempo (momento sbagliato) e) mancata comprensione delle domande f) mancata fase di warm-up

L'analisi dell'interlingua

Criteri generali

L'analisi dell'interlingua è stata focalizzata sul sistema verbale per riuscire a coglierne con una maggiore consapevolezza il processo di acquisizione. Per poter rendere più efficiente e soprattutto veloce il momento dell'analisi abbiamo scelto di non effettuare una trascrizione completa delle registrazioni, ma di riportare e analizzare solamente le frasi giudicate più significative in relazione al processo di acquisizione oggetto di indagine. Le produzioni linguistiche orali sono state confrontate con produzioni scritte realizzate durante le attività didattiche quotidiane per vedere se mettevano in luce aspetti/tappe dell'acquisizione analoghi.

Le osservazioni degli insegnanti sono state trascritte e sono stati individuati obiettivi di sviluppo a breve termine. Per le trascrizioni e le osservazioni è stata costruita una scheda di analisi del sistema verbale (scheda 2) con una struttura che riprendesse la struttura del task.

Di seguito vengono riportati due esempi delle trascrizioni e analisi sintetiche effettuate e utilizzate per progettare le unità didattiche.

Scheda 2 - Scheda alunno C.M. - Classe II

Trascrizione delle frasi significative e osservazioni sulla conversazione di warm up	*Trascrizione delle frasi significative e osservazioni sulla risposta agli stimoli delle domande del task*	*Note e osservazioni generali sul sistema verbale e obiettivi a breve termine*
Nei film mi piace Ilroc, quello che gio…gioco un filmo. In libri mi piace un scrittore albanese che si chiama (…) Un film che ho visto in Albania…un film che mi è piaciuto. C'eran dei grandi con …che quando l'Albania era (…). ci sono anche bambini piccoli che un giorno vanno in un museo che trovano altre cose (…) e poi un giorno alla sera nel nostro paese vengono i tedeschi prendono qualche	*Stimolo presente indicativo* Nella prima figura vedo un bambino che è salito su una sedia da prendere una cosa e poi nella seconda si cade nella terza prende la sedia e va a sedere vicino alla porta e poi piange e là viene una signora a..è la sua mamma… non so… (quand'è che comincia a piangere?) Quando è caduto…dopo. *Stimolo passato prossimo indicativo* cosa ha fatto (ripete) voleva fumare era da solo	Nella produzione verbale compare il modo indicativo ai tempi presente, imperfetto e passato prossimo. La coniugazione dei verbi al presente è corretta e abbastanza sicura, questo tempo viene utilizzato come risposta agli stimoli a forme verbali non ancora acquisite (futuro, pass. remoto). Compaiono verbi coniugati all'imperfetto e al passato prossimo ma non sembra chiaro quando occorre utilizzarli. Combinazione di presente

persone e le uccidono quelli ragazzi prima prendono quell'italiano parlava un po' in Albanese mi è piaciuto.	*Stimolo passato remoto indicativo* Mario andò in cucina (ripete) va a prendere una cosa quando va là prende anche una sedia… sale, si cade, prima è triste *Stimolo futuro ind.* lo chiede che cosa è successo *Stimolo cond. passato* io non lo facevo quella cosa perché non fumo	e passato prossimo nella costruzione di subordinate relative. Alla domanda che sollecita l'uso del condizionale passato risponde utilizzando l'imperfetto ma dimostra di averla compresa. *Obiettivi a breve termine:* - differenze d'uso tra passato prossimo e imperfetto; - tempo futuro.

Scheda alunno E.G. - Classe I

Trascrizione delle frasi significative e osservazioni sulla conversazione di warm up	*Trascrizione delle frasi significative e osservazioni sulla risposta agli stimoli delle domande*	*Note e osservazioni generali su sistema verbale e obiettivi a breve termine*
- (…) è magro, si veste c'ha la sua uniforme, c'ha il mantello - salva la gente - praticamente io non guardo Superman, - guardo Smallville - cosa devo raccontare - mi ha colpito quando li sono caduti li meteoriti sulla tera e poi c'era anche lui su una naveta e poi che dei contadini l'avevano trovato che lui piangeva là che l'hanno cresciuto poi è diventato grande.	*Stimolo presente indicativo* succede che l'uomo, l'uomo un personaggio si sveglia tardi poi corre dietro a un autobus che lui era già partito poi lui corre corre e si stanca e dice che l'ha preso ormai poi quando arriva alla fine che l'autobus si ferma quello che lo guida gli dice perché ti svegli tutte le mattine tardi. *Stimolo passato prossimo indicativo* si è vestito, lavato. *Stimolo passato remoto indicativo* il signor Manetta uscì di casa correndo dietro a un autobus perché lui era già partito l'autobus e poi comincia a correre fino a	Nella produzione verbale compare il modo indicativo ai tempi presente, pass. prossimo, imperfetto, trapassato prossimo. Compaiono forme riflessive non sempre utilizzate correttamente. La coniugazione dei verbi in questi tempi è corretta e sicura, questi tempi vengono utilizzati come risposta agli stimoli a forme verbali presumibilmente non ancora acquisite in maniera sicura (futuro, pass. remoto)o comunque generalmente meno utilizzate dai ragazzi nelle conversazioni. Ci sono tentativi di esprimere l'anteriorità e la posteriorità variando il tempo dei verbi.

	quando si stanca (…) *Stimolo futuro indicativo* si lascia giù la giacca e si mette cappelo attaccapanni poi comincia a lavorare. *Stimolo condizionale passato* avrei corso anch'io lo stesso poi se non ci riuscivo a fermarlo prendevo un taxi.	C'è il tentativo di trasformare il discorso diretto in indiretto. Compare il condizionale passato e c'è il tentativo di formare un periodo ipotetico in cui l'imperfetto viene sostituito al congiuntivo *Obiettivi a breve termine:* - relazioni tra i verbi nei vari tipi di frasi subordinate.

La progettazione didattica

La progettazione delle unità didattiche

La rilevazione delle difficoltà nell'uso dei verbi effettuata a livello individuale e generale ci ha indotto a progettare alcune unità didattiche finalizzate a sviluppare il sistema verbale degli alunni. Gli insegnanti che hanno partecipato alla ricerca azione hanno progettato una o più unità didattiche e le hanno sperimentate o in un contesto di lezione individualizzata o all'interno del contesto classe a maggioranza italofona.

Criteri generali per la progettazione

Per uniformare la progettazione è stato adottato il seguente modello di UD cercando di mantenere una progressione nella difficoltà delle attività che potevano andare dal *noticing* di una struttura grammaticale al reimpiego autonomo.

Destinatari:
Obiettivi:
Prerequisiti:
Attività di pre-lettura:
Attività di lettura globale:
Attività di lettura analitica:
Attività di post-lettura:
Scheda di autovalutazione:
Osservazioni del docente sulla sperimentazione in classe:

Il processo seguito dagli insegnanti per realizzare le unità didattiche è stato il seguente:

- identificare i destinatari tra il campione di alunni stranieri che hanno partecipato alla rilevazione dell'interlingua;
- identificare obiettivi e prerequisiti in base all'analisi dell'interlingua effettuata;
- scegliere i testi;
- predisporre le attività didattiche;
- condurre le attività didattiche;
- monitorare e valutare gli esiti.

Le unità didattiche

La ricerca-azione ha prodotto le seguenti unità didattiche:

- In bicicletta nei Balcani (B. Bagattini, R. Villa)
- Sistematica distruzione dell'ambiente naturale italiano (G. Costa)
- Buongiorno bambina (G. Costa)
- Sette Robinson su un'isola matta (F. Trasente e B. Lassi per la sperimentazione)
- Guglielmo da Baskerville (F. Trasente).

La valutazione delle unità didattiche

Per quanto riguarda la valutazione, a causa della brevità della sperimentazione didattica vera e propria non è stato ritenuto significativo valutare eventuali competenze acquisite dagli alunni, quanto piuttosto gli esiti dell'UD nella percezione degli alunni e degli insegnanti.

Agli alunni, al termine delle attività, sono state proposte due schede di valutazione finalizzate a rilevare il gradimento, il sentimento di autoefficacia nei confronti delle attività proposte e il giudizio di efficacia e utilità delle attività. I docenti hanno invece compilato una scheda di auto-osservazione finalizzata a identificare eventuali criticità/difetti dell'unità didattica o delle modalità con cui è avvenuta la sperimentazione.

Si riportano di seguito le schede utilizzate:

- scheda di autovalutazione alunno;
- scheda di valutazione delle attività;
- scheda di auto-osservazione docenti.

Scheda di auto-valutazione alunno

Le attività in cui devo parlare e raccontare mi riescono				
Le attività di comprensione del testo scritto mi riescono				
Le attività in cui devo ascoltare un testo o l'insegnante che parla mi riescono				
Gli esercizi di grammatica mi riescono				
Ricostruire le regole di funzionamento della lingua mi viene				
Scrivere testi mi viene				

Scheda di valutazione dell'attività

Lingua madre: □ *italiana* □ *straniera*

Il testo che ho letto mi è piaciuto				
Ho capito il contenuto del testo				
Ho capito le richieste degli esercizi/attività				
Sono riuscito a fare tutti gli esercizi/attività				
Gli esercizi/attività erano interessanti				
Gli esercizi/attività mi sono serviti per migliorare				
- Quando ho avuto qualche difficoltà ho: - Per imparare parole (lessico) mi è sembrato più utile: - Per rinforzare la grammatica mi è sembrato utile: - Quando ho lavorato con i compagni ciò che mi è piaciuto è stato: La difficoltà che ho incontrato è stata:				
In generale la mia opinione sul lavoro svolto è				

Scheda di auto-osservazione docenti

Fasi dell'unità didattica	
- Ho rispettato le fasi dell'unità didattica?	1 2 3 4 5
- Le fasi sono funzionali al raggiungimento dell'obiettivo?	1 2 3 4 5
- Lo sviluppo e il susseguirsi delle fasi sono armonici?	1 2 3 4 5
Tempi	
- Ho rispettato i tempi dell'unità didattica previsti?	1 2 3 4 5
- Ho rispettato i tempi di rielaborazione-produzione degli studenti?	1 2 3 4 5
- La scansione temporale delle attività armonica?	1 2 3 4 5
Materiali e attività	
- I materiali sono motivanti?	1 2 3 4 5
- Il loro livello linguistico è adeguato?	1 2 3 4 5
- Le modalità di lavoro sono varie (a coppie, a gruppi…) e motivanti?	1 2 3 4 5
- Materiali e attività sono coerenti con l'obiettivo della lezione?	1 2 3 4 5
Spazi e strumenti	
- Ho utilizzato più strumenti didattici?	1 2 3 4 5
- Gli strumenti che ho utilizzato sono consoni all'obiettivo?	1 2 3 4 5
- L'organizzazione dello spazio classe è adeguato?	1 2 3 4 5
Note - proposte di modifica	

IN BICICLETTA NEI BALCANI

Barbara Bagattini, Rossella Villa

L'unità di apprendimento nasce dalla collaborazione tra l'insegnante di italiano e l'insegnante di storia e geografia; pertanto il brano scelto presenta caratteristiche trasversali alle discipline coinvolte.

L'attività è stata svolta da entrambi i docenti che si sono occupati di fasi differenti: l'insegnante di storia e geografia ha presentato l'unità di apprendimento partendo dalla fase di pre-lettura, mentre l'insegnante di italiano si è occupata delle fasi successive.

Queste sono le modalità seguite per somministrare l'attività alla classe IIB, mentre nella classe IIA tutte le fasi sono state seguite dalla stessa docente di italiano.

Destinatari

Due classi seconde con presenza di alcuni alunni stranieri.

Obiettivi

Saper trasformare il tempo dei verbi dalla forma presente al tempo passato come azione continuativa (imperfetto) o ben determinata (passato remoto).

Comprensione analitica del testo; analisi lessicale con utilizzo del dizionario.

Conoscere la realtà economica, politica del territorio collegata alla storia recente dei Balcani.

Prerequisiti

Conoscere l'aspetto morfologico dell'area dei Balcani e gli aspetti salienti all'interno del bacino del Mediterraneo.

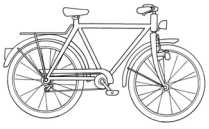
Riconoscere le forme verbali e saperle trasformare se richiesto. Conoscere e utilizzare il tempo presente e il tempo passato prossimo.

Comprensione del testo, capacità di suddividerlo in sequenze guidate.

Fase 1: pre-lettura

Si mostrano alla classe mediante proiezione le seguenti immagini:

- carta geografica dei Balcani. Spiega la carta: quale area viene mostrata? Quali sono le caratteristiche morfologiche del territorio?
- carta politica dei Balcani. Sai riconoscere gli stati evidenziati dai confini?
- bicicletta. Cosa ti ricorda? Useresti la bicicletta per un viaggio?



- carta politica dei Balcani in cui è stato tracciato il percorso del viaggio narrato. Sai spiegare cosa può indicare la linea rossa? Quante e quali sono le tappe che puoi individuare? Sai immaginare la lunghezza del percorso?
- Trieste, corso del Danubio, Istanbul, Oriente, foto di case distrutte a Vukovar. Cosa vedi? Di quale tipo di immagine si tratta? Riconosci alcuni elementi?

Fase 2: lettura silenziosa
Lettura del testo di P. Rumiz, F.T. Altan, "In bicicletta nei Balcani".

Fase 3: lettura globale
a) Rileggi ogni singola sequenza e per ognuna inserisci un titolo.

Sequenza 1 …… …… …… ……	La strada è un lungo tapis roulant verso il Danubio, punta verso il meandro di Vukovar. Non la puoi evitare la nuova Stalingrado, tutte le vie portano alle sue macerie, alle falesie gialline, al campanile mitteleuropeo che buca la pianura da lontano, oltre il frumento. Già dopo Slavonski Brod comincia un lievissimo saliscendi; senti avvicinarsi una linea di collisione tra i popoli. O forse è solo l'Oriente, Altan lo sente, come uno strappo impercettibile.
Sequenza 2 …… …… ……	"Dove andate?" chiede la gente vedendoci in bici. A Istanbul, rispondiamo. Lo stupore degli interlocutori si articola in un ampio ventaglio di esclamazioni. Vanno da "oooh" a "oioioi", da "alalalalalala" a un "uuh" sibilato, come di chi si fa trapanare un dente. Istanbul da Trieste è lontana come Barcellona, ma la distanza mentale è infinitamente superiore. Per i croati già la Serbia è la foresta degli orchi. Figurarsi la Bulgaria e i minareti.

Sequenza 3 …… …… …… …… …… …… …… …… ……	Un falcone ci gira sopra, la strada corre tra i frutteti. Il traffico scompare e subito scopriamo perché. Ci sono trattori di traverso agli incroci, i contadini scioperano contro lo stato che compra il grano a prezzo troppo basso, meno di otto dollari al quintale. I braccianti arrostiscono carne in mezzo a un prato, ci invitano per una birra, sono già un po' ubriachi. "Vieni qui, amico italiano!", noi ringraziamo, ma la birra no, quella è un lusso del crepuscolo. Si fa merenda sotto un tiglio, la gente viene a curiosare, poi l'interminabile paese rettilineo finisce, la strada è inghiottita dai querceti, una foresta immensa, di pianura, tetra come la Padania dei celti. Il tempo si allunga, dice che i viaggi veri sono sempre a est, dove nidificano le cicogne e per i nostri padri cominciava la Grande Paura.
Sequenza 4 …… ……	Vukovar la vedi da lontano, è annunciata da un cielo pieno di rondini. Dieci anni fa, durante i bombardamenti, quello stesso cielo era popolato da corvi, i corvi enormi della Pannonia. Oggi ha cambiato inquilini.
Sequenza 5 …… …… ……	È stata sempre la guerra a chiamare le rondini. Sono venute a decine di migliaia, ad abitare uno per uno i buchi fatti dai kalashnikov nei muri. Una rondine per ogni bossolo, che rivincita della vita! Dalla torre piezometrica trivellata dalla raffiche ne escono a ondate, gridano come pazze, come i bambini che giocano a pallone sul prato davanti all'Hotel Danubio, volano sul monumento ai Caduti e sulle ragazze che pattinano con i roller sull'argine. Il Danubio va, lento, regolare; uno ci si tuffa da una chiatta arrugginita, nuota controcorrente e pare fermo, col fiume che gli scorre sotto come un tappeto mobile.
Sequenza 6 …… ……	Incredibile come il centro di Vukovar riesca ancora a essere bello. Putti di pietra sorridono tra un crollo e l'altro nella città barocca, ma la gente ha ancora paura a entrare in questo luogo dove si è consumato il primo urbanicidio europeo dopo il '45.

b) Confronta ora i titoli con i tuoi compagni e scegliete insieme i titoli più chiari, quelli che spiegano meglio le sequenze.

Fase 4: lettura analitica

a) Unisci con una freccia le frasi della prima colonna con quella della seconda

- un falcone ci gira sopra - i braccianti arrostiscono carne in mezzo a un prato - è stata sempre la guerra a chiamare le rondini	e	- ci invitano per una birra - la strada corre tra i frutteti - sono venute a decine di migliaia

b) Completa le frasi seguenti:

1. Istanbul è lontana, MA
2. Ci offrono da bere, MA
3. Il centro della città è ancora bello, MA
4. La gente viene a curiosare, MA

c) Completa la tabella dei verbi nelle forme mancanti

Infinito	*Presente*	*Imperfetto*
correre		
arrostire		
allungarsi		
cambiare		
riuscire		
vedere		

d) Il brano che hai letto è scritto al presente. Prova a trasferire le azioni al tempo imperfetto e al passato remoto. Scegli una sequenza.

e) Ricerca lessicale (sul dizionario): *tapis roulant; meandro; falesie; mitteleuropeo; collisione; minareti; celti; piezometrica; chiatta; urbanicidio.*

Inventa una frase per ciascuna delle parole sopra elencate.

Fase 5 - Post-lettura (produzione)
Rileggi una sequenza alla volta; per ogni titolo, scrivi con parole tue il contenuto di quello che hai letto in ogni sequenza.

Contesto
Questa attività didattica è stata sperimentata in due classi seconde.

Classe IIA: come già specificato, in questo contesto l'attività è stata attuata da un solo insegnante (italiano); la classe è composta da 20 alunni di cui 3 stranieri già inseriti all'interno della stessa dall'anno scolastico precedente. Le difficoltà che presentano questi ultimi alunni riguardano l'utilizzo del lessico specifico e la coniugazione corretta dei vari modi.

Classe IIB: l'attività è stata attuata dai due insegnanti (italiano e storia/geografia); la classe è composta da 27 alunni di cui due stranieri (fratelli gemelli), anche loro già inseriti all'interno della stessa dall'anno precedente. Le difficoltà che presentano questi ultimi alunni riguardano l'utilizzo del lessico specifico e la coniugazione corretta dei vari modi.

Esito

Entrambe le classi hanno risposto positivamente all'attività dimostrando curiosità e attenzione rispetto all'argomento del testo somministrato e a questa nuova modalità didattica. Gli stranieri sono riusciti a svolgere il lavoro in autonomia ponendo quesiti su termini da loro non conosciuti. Hanno inoltre dimostrato un particolare interesse all'ambientazione del racconto in un'area geografica di loro provenienza.

Complessivamente il brano è piaciuto.

Modalità

L'attività è stata sperimentata attraverso la somministrazione di immagini e di cartografia nella fase di prelettura nella modalità di lezione partecipata.

Tutte le attività previste nelle varie fasi sono state espletate singolarmente; l'attività di ricerca lessicale è stata organizzata nel piccolo gruppo.

Punti di criticità

Le maggiori difficoltà sono state rilevate per quanto riguarda i verbi irregolari, la comprensione specifica del brano e l'analisi lessicale. Nel primo caso si valuta utile affrontare l'irregolarità dei verbi come argomento grammaticale prima della somministrazione dell'U.d.A.; nel secondo caso, invece, si potrà risolvere la difficoltà organizzando la classe in piccoli gruppi in modo da supportare lo straniero con alunni italiani. Infine, la difficoltà nell'analisi lessicale è stata risolta durante la somministrazione dell'U.d.A. nell'attività di ricerca sul dizionario proposta al piccolo gruppo.

Giudizio

La fase di prelettura è stata funzionale alla lezione di geografia sull'area dei Balcani e la fase di lettura globale e quella di lettura analitica sono state utilizzate con finalità legate alla comprensione e conoscenza della lingua italiana.

Valutando la possibilità di somministrare l'U.d.A. nuovamente si ritiene che la fase di pre-lettura abbia bisogno di più tempo per introdurre adeguatamente l'argomento.

In base alla sperimentazione si è apprezzato il ruolo della pre-lettura in quanto non è pratica didattica da noi utilizzata; nel caso specifico di un brano complesso è fondamentale per una migliore comprensione. Risulta inoltre utile per andare a verificare i prerequisiti degli alunni e per poter introdurre e approfondire adeguatamente anche un argomento storico-geografico.

RITRATTO DI GUGLIELMO DA BASKERVILLE

Flavia Trasente

Destinatari: classe prima, alunni stranieri e alunni che presentano difficoltà nella costruzione del passato remoto come forma verbale che presenta coniugazione verbale diversa in relazione al soggetto.
Obiettivi: saper riconoscere e classificare le forme verbali in relazione a un contesto storico con riferimento specifico al tempo passato come azione continuativa (imperfetto) o ben determinata (passato remoto).
Prerequisiti: conoscenza e utilizzo del tempo presente e passato prossimo.

Fase 1 - Pre-lettura

Esercizio 1 - Cercaparole
Cancellate dallo schema tutte le parole elencate. Le parole possono essere scritte in tutte le direzioni (orizzontale, diagonale e veticale) da sinistra a destra o viceversa. Le lettere restanti formeranno una parola.

A	S	C	S	U	E	N	U	C	R	A	G
T	R	I	C	A	V	E	R	N	A	M	A
A	L	G	R	O	T	O	L	O	M	M	L
R	E	P	I	E	T	R	A	P	A	O	L
E	G	A	T	L	O	L	L	E	N	G	A
C	G	P	T	O	L	I	N	C	O	E	P
A	I	I	U	T	A	A	E	O	S	R	P
T	O	R	R	T	N	O	M	R	C	O	E
T	V	O	A	E	E	R	U	A	R	G	N
E	E	B	T	R	M	B	B	O	I	L	N
L	O	B	R	P	A	A	L	I	T	I	A
O	I	I	U	A	G	N	A	M	T	F	D
V	D	A	S	C	R	I	T	T	O	I	O
A	E	O	R	O	E	C	I	D	O	C	C
T	M	E	S	O	P	O	T	A	M	I	A

AGNELLO
ALBUME
ARGILLA
CAPRETTO
CAVERNA
CINABRO
CODICE
CUNEUS
GALLA
GEROGLIFICI
GOMMA
LEGGIO
MANOSCRITTO
MEDIOEVO
MESOPOTAMIA
NILO
ORO
PAPIRO
PECORA
PENNA D'OCA
PERGAMENA
PIETRA
ROBBIA
ROTOLO
SCRITTOIO
SCRITTURA
TAVOLETTA CERATA

Inserisci qui la parola trovata:

Fase 2 - Lettura globale del testo "Guglielmo da Baskerville" di Umberto Eco

Esercizio 1 - Leggi il testo con attenzione. Dividi in sequenze il testo, segna l'inizio e la fine con una parentesi [ ] e scrivi un numero al lato. Attribuisci, infine, il titolo corretto a ogni sequenza del testo:
Azioni particolari - Età e carattere - Aspetto fisico di frate Guglielmo - Momenti insieme nell'abbazia.

Numero sequenza	*Titolo sequenza*
1	
2	
3	

Esercizio 2 - Indica con una X se le affermazioni sono vere (V) o false (F).

a) Frate Guglielmo era basso di statura
b) Aveva gli occhi acuti e il viso coperto di lentiggini
c) Peli giallastri gli uscivano dal naso
d) Qualche volta saltava come un pazzo in cella
e) Durante il viaggio si era fermato a raccogliere qualche frutto
f) Stava un giorno intero nella biblioteca a sfogliare manoscritti
g) Egli aveva sempre le mani coperte di macchie verdi
h) Quest'uomo portava con sé strumenti meravigliosi, mai visti prima
i) Durante le notti serene si metteva a osservare la luna.

Fase 3 - Lettura analitica

Esercizio 3 - Sottolinea i verbi al tempo imperfetto, cerchia i verbi al tempo passato remoto. Trascrivi su due colonne i verbi trovati, scrivi il pronome personale davanti alle voci verbali e trasformale all'infinito. Puoi notare che alcuni verbi sono irregolari: radice e desinenza cambiano…

Persona	*Tempo imperfetto indicativo*	*Tempo passato remoto indicativo*	*Modo infinito*

Esercizio 4 - Anche i verbi avere e essere sono irregolari. Completa la tabella ordinando le voci del passato remoto indicativo: fu-ebbi; furono-avemmo; fosti-avesti; fui-ebbe; fummo-aveste; foste-ebbero.

	Essere	*Avere*
Io		
Tu		
Egli/ella		
Noi		
Voi		
Essi		

Esercizio 5 - Completa con il tempo adatto:

1- Lo scorso anno io (acquistare) …… un motorino rosso.
2- Da bambino non mi (piacere) …… i film dell'orrore.
3- La spiaggia bianca si (estendere)…… per vari chilometri.
4- Due anni fa noi (andare)…… in gita a Napoli.
5- Gli insegnanti bocciarono molti studenti e le famiglie …… (protestare).
6- Mentre voi (parlare)…… con il dottore, il messaggio…… (arrivare).

Fase 4 - Post-lettura

La ricostruzione dell'epoca storica

La vicenda narrata da Umberto Eco si svolge nel XIV secolo. Dal testo si possono ricavare alcune notizie relative a tale epoca storica. Immagina di essere il giovane allievo Adso da Melk che si trova nell'abbazia e racconta in prima persona l'esperienza vissuta. In particolare descrivi la biblioteca dei monaci amanuensi (l'ospedale di Severino) tenendo conto di queste domande: Com'erano i libri? Quali strumenti usavano? Quali erano le caratteristiche della vita di un'abbazia?

Comincia così: Io vidi…….

La sperimentazione

L'unità didattica è stata proposta in una classe prima della scuola media. L'argomento è stato scelto perché collegato al programma di storia di quest'anno e anche perché i ragazzi hanno partecipato a un viaggio di istruzione al monastero di Bobbio dove hanno svolto un laboratorio di scrittura amanuense. Il compito da svolgere è stato presentato agli alunni con l'obiettivo di suscitare più interesse sul contenuto storico-descrittivo del testo e per capire l'uso corretto dei verbi in un contesto specifico quale quello della narrazione storica. L'unità didattica è stata svolta in due momenti, durante le ore di italiano.

Gli alunni stranieri hanno subito evidenziato delle difficoltà nella comprensione del lessico specifico e nel riconoscimento del verbo al passato remoto. La terza fase di lettura analitica è risultata troppo complessa in quanto richiedeva l'esecuzione di più compiti troppo impegnativi da svolgere di seguito: sottolineare, cerchiare, trascrivere, cercare l'infinito, e poi scrivere il pronome personale adatto. Le richieste devono essere suddivise e forse fatte in tempi diversi. In merito al verbo essere e avere al tempo passato remoto, qualche volta è stato confuso con il modo congiuntivo che si trova spesso in un testo di questo tipo.

Nella fase di post-lettura quasi nessuno ha usato il verbo al passato remoto perché risulta più semplice e naturale l'uso dell'imperfetto. Gli alunni stranieri hanno potuto confrontarsi meglio tra di loro e prendere spunto anche dall'esperienza fatta durante la gita. Questa unità richiederebbe tempi più lunghi e strumenti didattici diversi.

BUONGIORNO BAMBINA

Graziella Costa

L'unità didattica è stata sperimentata in contesto di laboratorio di italiano L2 individuale, sull'alunno M.C. frequentante la classe II per la seconda volta. L'alunno è di origine albanese ed è in Italia da circa 2 anni. Frequenta regolarmente il laboratorio di italiano L2 e le lezioni curricolari, ma l'acquisizione della lingua italiana da parte sua è piuttosto lunga e difficoltosa.

L'unità didattica è stata svolta senza particolari problemi. Il ragazzo ha seguito bene il lavoro e ha raggiunto una certa consapevolezza nei confronti del futuro semplice, pur mostrando ancora delle difficoltà nell'uso di tale tempo verbale.

Destinatari: alunni stranieri e alunni che presentano difficoltà nella costruzione del futuro semplice.
Obiettivi: consapevolezza della funzione linguistica e temporale del futuro per stimolarne e facilitarne l'uso.
Metodi e obiettivi specifici: vengono proposti degli esercizi di riconoscimento sul testo, esercizi di completamento (frasi) e poi viene valutata la capacità di usare opportunamente il tempo verbale acquisito nei contesti (frasi) indicati.
Prerequisiti: uso del presente indicativo.

"Buongiorno bambina"
di Eros Ramazzotti

Buon giorno bambina
Il sole ti guarda ormai
Non hai più paura
Restare sola vuoi
Per il momento
Stai ancora sognando ma…
Oh dolce bambina
Ti muovi nel mondo ormai
E tu come me
Non sai che ci sarà
oltre quel muro
ma con la voglia nel cuore che tu hai
cerchi la vita oltre l'azzurro di quel cielo
e sai che non è ancora finita
camminerai lungo le strade aperte di una vita
appena cominciata
e anche se tu avrai la testa confusa

non dovrai più fermarti così
continuerai fino alla morte
a cercar di trovare la tua dolce vita
incontrerai mille problemi ma qualcosa nell'aria
ti fa sperare
sempre di più con gli occhi immersi nel vento
tu capirai che questa vita non mente
buongiorno bambina
è un nuovo giorno ormai
ma tu come prima
tu non ti fermi vai
per la tua strada
senza alcuna paura come me.

Attività di prelettura

Ti piace la musica? Quali canzoni italiane conosci? C'è qualche canzone italiana che puoi paragonare ad una canzone albanese? Conosci Eros Ramazzotti?

Attività di ascolto e lettura

1. Ascolta il testo e completa con le parole mancanti.

Buon giorno _____
il sole ti guarda ormai
non hai più paura
restare _____ vuoi
per il momento
stai ancora sognando ma…
oh _____ bambina
ti muovi nel mondo ormai
e tu come me
non sai che ci _____
oltre quel muro
ma con la voglia nel cuore che tu hai
cerchi la _____oltre l'azzurro di quel cielo
e sai che non è ancora finita
camminerai lungo le strade aperte di una vita
appena _____
e anche se tu avrai la testa confusa
non dovrai più fermarti così
_____ fino alla morte
a cercar di trovare la tua dolce vita
incontrerai mille problemi ma qualcosa nell'aria
ti fa _____

sempre di più con gli occhi immersi nel vento
tu capirai che questa vita non mente
_____ bambina
è un nuovo giorno ormai
ma tu come prima
tu _____ ti fermi vai
per la tua strada
senza alcuna paura come _____.

2. Leggi in silenzio il testo completato e sottolinea le parole che non conosci e cercale nel dizionario.

Attività di lettura globale

3. Quali affermazioni sono vere e quali sono false?

Nella canzone si parla di una ragazza	V	F
Il cantante è arrabbiato con la ragazza	V	F
Il cantante dice che la ragazza avrà la testa confusa	V	F
Il cantante dice che la ragazza non dovrà desiderare nulla di bello	V	F
La ragazza ha una voglia nel cuore	V	F

4. Unisci con un freccia ogni frase della prima colonna con il giusto significato della seconda colonna.

Capirai che questa vita non mente	La ragazza è molto giovane
Cerchi la tua dolce vita	Capirai che questa vita non dice bugie
Ti muovi nel mondo	Cerchi di fare tante cose, tante esperienze, nel mondo
Camminerai lungo le strade aperte di una vita appena cominciata	Cerchi la felicità

5. Trasforma nelle seguenti frasi il *presente indicativo* in *futuro semplice*.

Domani *vado* a scuola con la bicicletta.	Domani *andrò* a scuola con la bicicletta
La scuola *finisce* a giugno.	
Stasera, Marco e Luca *mangiano* a casa.	
In estate, noi amici *nuotiamo* in piscina.	
Il prossimo anno voi *cominciate* a guidare.	
Tra poco *vai* in vacanza.	

6. Completa la tabella dei verbi negli spazi bianchi.

Infinito	*Presente*	*Futuro semplice*
	ho	
amare		
		desidererò
	siete	
		prenderai
	cominciate	
camminare		
		capiremo
sperare		

7. Completa le frasi mettendo i verbi nella forma corretta: quando si usa il presente? Quando si usa il futuro?

- I bambini (giocare)…… ogni giorno.
- La scuola (aiutare)…….. …… a crescere.
- Domani Maria non (venire)…… a mangiare la pizza.
- Più tardi voi (uscire)……. in bicicletta.
- Tutti i professori dicono che io (dovere)……. studiare di più.
- Sabato prossimo loro (andare)…… in discoteca.
- Nel 2011 (frequentare)……. la classe III.

Attività di post-lettura

8. Cosa farai la prossima settimana? Scrivi i tuoi impegni nella tabella utilizzando il futuro.

Lunedì	Es: Alle 8.00 andrò a scuola.
Martedì	
Mercoledì	
Giovedì	
Venerdì	
Sabato	
Domenica	

Collana: "Fare sistema in Regione Emilia-Romagna"

Regione Emilia-Romagna • USR E-R • ANSAS ex IRRE E-R

1	La Regione in Musica	*Diffusione della pratica musicale nelle scuole in Emilia-Romagna*
2	Scienze e tecnologie in Emilia-Romagna	*Un nuovo approccio per lo sviluppo della cultura scientifica e tecnologica nella Regione Emilia-Romagna*
3	Lingue e culture	*Diffusione della didattica plurilingue nelle scuole dell'Emilia-Romagna*
4	Italiano lingua due	*Riflessioni ed esperienze sulla glottodidattica e l'interlingua nelle scuole dell'Emilia-Romagna*

Finito di stampare nel mese di novembre 2010
per conto della Tecnodid Editrice Srl
Piazza Carlo III, 42 – 80137 Napoli
da Grafica Sud - Casalnuovo (NA)