



XXII Convegno nazionale ILSA 30/11/2013 - FIRENZE

Contesti di apprendimento dell'italiano L2: gestione del fenomeno migratorio fra sperimentazione e quadro normativo

BECARELLI 

Rivista semestrale
per l'insegnamento dell'Italiano
come lingua seconda/straniera

insegno

Italiano L2 in classe

ILSA

Insegnanti Italiano Lingua Seconda Associati

Riflessioni

La normativa per "volare alto"

M. ARICI - L. BAMPÌ

Il test di lingua italiana
(DM 4 giugno 2010):

riflessioni sul *Vademecum* MIUR

P. MASILLO

Esperienze / Attività

Didattica innovativa: tecniche di
studio della storia come materia
viva

N. CHERUBINI

Da discente a docente:
un'esperienza di volontariato in
un centro di prima accoglienza

L. LAMPONI

Italiano a stranieri: tra lingua
straniera, lingua seconda e
lingua veicolare

M. PAGLIAI

Cucina italiana e cucina cinese a
confronto

V. RANUCCI

Un'azione didattica integrata
per la formazione linguistica
dei minori stranieri non
accompagnati

D. TRONCARELLI - A. VILLARINI

Giochiamo con le parole!

a cura di A. MOLLI CA

Letti per voi

a cura di S. BEDINI

Risorse in Rete

a cura di M. MAGGINI

Promemoria

a cura della REDAZIONE

0
2013



indice

| | |
|---|---------|
| Editoriale | pag. 6 |
| MASSIMO MAGGINI | |
| Riflessioni | |
| La Normativa per “volare alto” | pag. 12 |
| MARIA ARICI - LAURA BAMPI | |
| Il test di lingua italiana (DM 4 giugno 2010): riflessioni sul <i>Vademecum</i> MIUR | pag. 20 |
| PAOLA MASILLO | |
| Esperienze / Attività | |
| Didattica innovativa: tecniche di studio della storia come materia viva | pag. 24 |
| NICOLETTA CHERUBINI | |
| Da discente a docente: un’esperienza di volontariato in un centro di prima accoglienza | pag. 36 |
| LAURA LAMPONI | |
| Italiano a stranieri: tra lingua straniera, lingua seconda e lingua veicolare | pag. 40 |
| MARA PAGLIAI | |
| Cucina italiana e cucina cinese a confronto | pag. 47 |
| VERONICA RANUCCI | |
| Un’azione didattica integrata per la formazione linguistica dei minori stranieri non accompagnati..... | pag. 52 |
| DONATELLA TRONCARELLI - ANDREA VILLARINI | |
| Giochiamo con le parole! | pag. 61 |
| ANTHONY MOLLICA | |
| Letti per voi | pag. 65 |
| SERENA BEDINI | |
| Risorse in Rete | pag. 70 |
| MASSIMO MAGGINI | |
| Promemoria | pag. 77 |
| LA REDAZIONE | |

Anno 2013 - Numero 0 - ISSN 2283-7841

Siena, 30/11/2013

Direttore

Massimo Maggini

Comitato scientifico

Elisabetta Jafrancesco
Massimo Maggini
Anthony Mollica
Fiorenza Quercioli
Donatella Troncarelli

Coordinamento

Elisabetta Jafrancesco

Direttore responsabile

Gabriella Guaiti

Redazione

Anna Baldini
Elisabetta Jafrancesco
Laura Lamponi
Massimo Maggini
Fiorenza Quercioli

Responsabile di Redazione ILSA

Elisabetta Jafrancesco

Progettazione grafica

Alessandro Bellucci

Realizzazione grafica

Gianni Lorenzoni

Editore e Proprietario

Libreria Becarelli snc
Viale G. Mameli, 14/16 - 53100 Siena (SI)
Telefono +39 0577.226427
Mail info@labecarelli.it
Anno I Copyright © 2013

Per inviare un contributo scrivere a
ilsafir@libero.it oppure info@labecarelli.it

Referenze iconografiche: Shutterstock, Wikimedia Commons, Flickr. L'editore si dichiara disponibile a regolare eventuali spettanze derivanti dall'utilizzo di immagini per le quali non è stato possibile reperire la fonte.

Si precisa che gli Autori dei contributi sono gli unici responsabili di quanto contenuto nei loro articoli e che in nessun caso i Responsabili della Rivista e della Redazione possono essere perseguitati per eventuali atti lesivi di diritti di terzi.

Hanno collaborato a questo numero della Rivista i seguenti Autori:

Maria Arici, laureata in Psicologia, ha insegnato per circa vent'anni nella scuola primaria. È stata docente distaccata su Progetto stranieri e presso il Centro interculturale «Millevoci» di Trento. Attualmente coordina la «Rete Intercultura Trento» per l'Istituto Comprensivo «Aldeno-Mattarello» e i sette Istituti Comprensivi di Trento. Collabora da diversi anni con il Dipartimento della Conoscenza della Provincia autonoma di Trento, con l'Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa (IPRASE del Trentino) e con il Centro Interculturale «Millevoci» sui temi dell'intercultura e dell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda.

maria.arici@email.it

Laura Bampi, di formazione pedagoga, lavora presso il Servizio istruzione della Provincia Autonoma di Trento come referente di sistema per l'area intercultura. Dal 1995 si occupa di inserimento e integrazione degli studenti stranieri, collaborando attivamente alla stesura della normativa provinciale sul settore. Coordina il Centro interculturale «Millevoci» di Trento, un centro di servizi per la scuola e il territorio che si occupa di documentazione, consulenza e formazione.

laura.bampi@provincia.tn.it

Serena Bedini è docente di Scrittura creativa per il multimediale e di Italiano L2 presso la Libera Accademia di Belle Arti a Firenze (LABA). Suoi interventi appaiono su «Qui Libri – La rivista di chi legge», «Rassegna della Letteratura Italiana», «La casa dei doganieri», «Fronesis», «i.OVO – Arte e cultura contemporanea», «Rivista Segno», «Bollettino ITALS» dell'Università «Ca' Foscari» di Venezia. Ha vinto il XXX e il XXXI e XXXIII Premio Letterario Nazionale «Il Portone» (Pisa) nella sezione racconto. Ha pubblicato *C'era una (s)volta* (Aldenia Edizioni, 2013), *Pessimi pensieri di ottimi ortaggi* (Aldenia Edizioni, 2012), *Un celiaco per amico* (Aldenia Edizioni, 2011), *Giochi* (ETS, 2011), *Stelle cadenti* (ETS, 2009).

Nicoletta Cherubini ha insegnato come docente di Lingua, letteratura e cultura italiana presso vari atenei, in Belgio, negli USA e in Italia (Università per Stranieri di Siena, Università di Firenze). È stata *Italian Curriculum Consultant* presso il Ministero della Pubblica Istruzione dello Stato di New York, co-fondatrice di associazioni dedite alla visione olistica interculturale e alla ricerca/sperimentazione di didattica innovativa, ex-responsabile del Gruppo LEND-Firenze. Dal 1998 ha curato la formazione di docenti scolastici e dei loro allievi in gestione dei conflitti/mediazione e in didattica veicolare di Italiano L2 e materie scolastiche. È autrice di manuali di Italiano L2/LS e di numerosi articoli.

contact@nicolettacherubini.it

Laura Lamponi è docente di Lingua e cultura italiana. Da venti anni si occupa di didattica dell'italiano a stranieri in qualità di insegnante e formatrice. Attualmente lavora come insegnante e coordinatrice accademica del Dipartimento di Italiano dell'istituto Lorenzo de' Medici di Firenze. Presso questo istituto è responsabile anche del progetto di scambi linguistici con l'università di Firenze e delle attività di *service learning* nella comunità. È autrice di articoli su temi inerenti l'insegnamento dell'italiano come L2 nell'ambiente accademico statunitense.

laura.lamponi@lorenzodemedici.it

Massimo Maggini è docente di Lingua italiana a stranieri presso l'Università per Stranieri di Siena dal 1982; direttore scientifico del Centro Audiovisivo dell'Università per Stranieri di Siena (1998-2005); autore di materiali didattici: manuali (*Made in Italy*, 1990; *Dossier Italia*, 1991; *Marco Polo*, 2006; *Turandot*, 2012), saggi sui bisogni comunicativi dei discenti stranieri (1984, 1995), sugli audiovisivi e le nuove tecnologie (1986, 1987, 1988, 1990, 1994, 1998, 1999, 2000, 2001, 2003, 2006), CD ROM (*Navigare con Colombo*, 1999; *Viaggio interculturale*, 2003) e corsi online (*Avventura italiana*, 2002). È stato direttore della videorivista «Tendenze Italiane», pubblicata fino al 2008. È inoltre formatore di insegnanti d'italiano L2 in numerosi corsi di aggiornamento/formazione in Italia e all'estero. Presidente dell'associazione ILSA e direttore della rivista «InSegno - Italiano L2 in classe».

Paola Masillo è iscritta al terzo anno della Scuola di Dottorato in Linguistica e Didattica dell'italiano a stranieri presso l'Università per Stranieri di Siena. Il suo progetto di ricerca verte sull'analisi della validità e affidabilità dei test di italiano per i richiedenti il permesso di soggiorno CE per soggiornanti di lungo periodo. Ha conseguito la Laurea Magistrale in Scienze linguistiche e comunicazione interculturale presso l'Università per Stranieri di Siena. È stata assegnista di ricerca per il progetto «Elaborazione di sillabi e materiali didattici finalizzati alla certificazione d'italiano come lingua straniera». Collabora con il Centro CILS (Certificazione di Italiano come Lingua Straniera) dell'Università per Stranieri di Siena.

masillo@unistrasi.it

Anthony Mollica è *professor emeritus*, Faculty of Education, Brock University, St. Catharines, Ontario, Canada. Nato a Motticella (RC) è emigrato in Canada dove ha conseguito la laurea in Lingue moderne presso l'Università di Toronto. È stato per anni consulente del Ministero della Pubblica Istruzione dell'Ontario, poi ha coordinato il settore lingue al Provveditorato agli studi di Wentworth e nel 1984 è diventato professore di Didattica delle lingue moderne alla Brock University. Animato da una incredibile energia e da una intensa curiosità intellettuale, ha approfondito con successo, attraverso i suoi numerosissimi studi, varie tematiche dell'apprendimento delle lingue moderne.

mollica@soleilpublishing.com

Mara Pagliai è nata a Prato e si è laureata nel 2004 in Lingue e Letterature straniere presso l'Università di Firenze. Per il lavoro di tesi di laurea si è occupata del teatro inglese contemporaneo. Ha frequentato la Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento secondario e si è abilitata all'insegnamento nel 2009 presso l'Università di Pisa. Ha insegnato Lingua italiana e Letteratura angloamericana presso il Marist College, Poughkeepsie, New York. Attualmente lavora come insegnante di inglese nella scuola pubblica italiana e come insegnante di Lingua italiana in un istituto internazionale di Firenze.

Veronica Ranucci è insegnante di italiano L2 dal 2003. Ha insegnato in scuole internazionali per stranieri e anche in università statunitensi che hanno programmi accademici in Italia e, in particolare, a Firenze. Dal 2007 al 2011 ha lavorato come facilitatrice linguistica nella scuola pubblica, sia nella scuola primaria, sia nella scuola secondaria di I grado del comune di Prato. Dal 2008 collabora con l'Istituto Lorenzo de' Medici di Firenze.

Donatella Troncarelli è ricercatore di Linguistica italiana, docente di Grammatica italiana nei Corsi di Laurea triennale e di Nuove tecnologie per l'educazione linguistica nella Scuola di Specializzazione in Didattica dell'italiano a stranieri, presso l'Università per Stranieri di Siena. Ha insegnato Didattica della lingua italiana L2 presso la Facoltà di Lingue dell'Università degli Studi di Genova dal 2005 al 2010 e ha una lunga esperienza come formatore di insegnanti italiano L2 in Italia e all'estero. Dal 2007 al 2013 è stato Direttore del Centro FAST (Formazione e Aggiornamento anche con Supporto Tecnologico), impegnandosi nella progettazione e realizzazione di corsi di lingua italiana online e di percorsi formativi per docenti di italiano anche a distanza.

Andrea Villarini insegna Linguistica educativa presso l'Università per Stranieri di Siena dove è anche direttore della Scuola di Specializzazione in Didattica dell'italiano come lingua straniera. Ha coordinato e coordina unità di ricerca di progetti nazionali e internazionali sulla promozione delle lingue meno diffuse e meno insegnate. Ha fatto parte di comitati scientifici di convegni internazionali ed è stato invitato a tenere conferenze e corsi di aggiornamento per docenti di italiano L2 in Italia e all'estero. Ha al suo attivo numerose pubblicazioni in volumi e riviste sui temi della Glottodidattica e della diffusione dell'italiano fra gli stranieri.

editoriale

di Massimo Maggini, *Università per Stranieri di Siena, Presidente ILSA*

La rivista dell'Associazione ILSA «Italiano L2 in classe» cambia editore, formato di stampa e denominazione. Accanto alla vecchia dicitura «Italiano L2 in classe» è stata aggiunta la parola «InSegno», che rimanda a una duplice valenza linguistica, i destinatari della Rivista – gli insegnanti – e l'oggetto delle riflessioni proposte – l'uso dei segni linguistici.

La Rivista uscirà con cadenza semestrale, ma per il 2013 ci sarà solo un numero unico, e sarà editata su supporto elettronico, per offrire ai lettori una nuova modalità di fruizione, più consona all'era digitale in cui stiamo vivendo.

Ringraziamo il nuovo Editore, Becarelli, che rinomata e qualificata libreria senese ha intrapreso una nuova avventura nel campo editoriale, iniziando a pubblicare alcuni titoli nel settore della Glottodidattica. Riteniamo che l'iniziativa della Libreria Becarelli, che ha deciso di scommettere nel campo dell'editoria dell'educazione linguistica, in tempi caratterizzati da così gravi ristrettezze finanziarie, sia un segnale importante e coraggioso che merita un sincero incoraggiamento.

La nuova Rivista presenta alcuni importanti cambiamenti nella sua strutturazione interna e acquisisce nuove e qualificate collaborazioni. Pur mantenendo

alcune significative sezioni del passato, quali la sezione «Riflessioni», che contiene i contributi di studiosi di pedagogia linguistica, la sezione «Esperienze/Attività», che raccoglie le esperienze pedagogiche e le attività didattiche più originali degli insegnanti, la sezione «Risorse in Rete», che segnala alcuni possibili itinerari elettronici che i lettori possono effettuare per approfondire le tematiche sollevate dai vari contributi, la Rivista presenta tre nuove rubriche, che saranno presenti in ogni prossimo numero:

La rivista dell'Associazione ILSA "Italiano L2 in classe" cambia editore, formato di stampa e denominazione

– «Giochiamo con le parole!», curata da **Antony Mollica**, l'ideatore della *Ludolinguistica*;

– «Letti per voi», dedicata alle recensioni di manuali e saggi concernenti la didattica delle lingue, curata da **Serena Bedini**;

– «Promemoria», curata dalla Redazione, incentrata sulle istituzioni universitarie che si occupano di italiano L2.

Inoltre, la Redazione si è arricchita di nuove e preziose collaborazioni che intendono potenziare sul piano della professionalità questo importante strumento di riflessione che la nostra Associazione mette a disposizione di tutti gli insegnanti d'italiano L2.

Questo primo numero della rivista «InSegno – Italiano L2 in classe» è dedicato all'importante questione dell'insegnamento dell'italiano L2 a immigrati, tema che caratterizza il XXII Convegno Nazionale ILSA, che si terrà a Firenze, nel mese di novembre.

La sezione «Riflessioni» ospita due importanti contributi.

Il primo contributo, di **Maria Arici** e **Laura Bampi**, fotografa la realtà scolastica trentina, divenuta nel corso degli anni sempre più multiculturale e plurilingue. In particolare, le due autrici analizzano il Regolamento per l'inserimento e l'integrazione degli studenti stranieri nel sistema educativo trentino, emanato dalla Giunta Provinciale di Trento, e le successive *Linee guida 2012* per le istituzioni scolastiche e formative della provincia di Trento, un importante strumento di lavoro per dirigenti, docenti e operatori del settore.

Il primo capitolo del documento è dedicato all'educazione interculturale quale *mission* della scuola, che comporta anche un ripensamento critico dei saperi insegnati. Il secondo capitolo è incentrato sul profilo dello studente straniero, che le due operatrici trentine denominano «studente di madrelingua non italiana». Per tutti questi studenti l'italiano non è la lingua materna, ma una lingua seconda (L2), cioè «una lingua di socializzazione secondaria e di scolarizzazione». Questo capitolo delle *Linee guida* si sofferma soprattutto su tre gruppi di studenti con bisogni molto particolari: gli studenti giunti per adozione internazionale, i minori non accompagnati e gli studenti sinti e rom.

Il terzo capitolo delle *Linee guida* affronta i compiti delle diverse professionalità che lavorano nella scuola con gli studenti stranieri: il referente per le iniziative interculturali, il facilitatore linguistico e il mediatore interculturale. Il quarto capitolo analizza il tema dell'accoglienza in tutti i suoi aspetti, anche operativi. Il capitolo successivo è dedicato ai processi di personalizzazione e valutazione dei percorsi degli studenti stranieri. In tale capitolo vengono sollevati i temi della flessibilità nell'insegnamento, dell'insegnamento personalizzato, del superamento della lezione frontale. In particolare, si entra nel dettaglio relativamente a tutti gli aspetti riguardanti le

possibili modalità di personalizzazione dell'insegnamento.

Il sesto capitolo focalizza l'attenzione sulla situazione di plurilinguismo della scuola trentina. Le autrici sottolineano l'importanza del mantenimento della lingua di origine in quanto «parte fondamentale dell'identità dello studente straniero» e, nello stesso tempo, elemento che «può contribuire a rendere più vivace linguisticamente e culturalmente il gruppo classe in cui lo studente è inserito».

Purtroppo dobbiamo constatare che ancora oggi molti genitori italiani non capiscono l'importanza del contatto interculturale e la presenza in classe dello studente di madrelingua non italiana viene vista ancora più un ostacolo che un fattore di arricchimento culturale per i propri figli.

Il settimo capitolo del documento è dedicato al processo di insegnamento/apprendimento dell'italiano come L2. In tale capitolo si mettono in evidenza gli aspetti positivi del «modello integrato», che prevede l'inserimento in classe da subito e, parallelamente, l'organizzazione di dispositivi mirati all'apprendimento della L2. L'ultimo capitolo è dedicato infine alla formazione del personale scolastico.

Le *Linee guida 2012* per le istituzioni scolastiche della Provincia di Trento, descritte così efficacemente da Arici e Bampi, costituiscono sicuramente uno dei documenti istituzionali più avanzati nel campo dell'educazione linguistica.

Il secondo articolo della sezione «Riflessioni», di **Paola Masillo** dell'Università per Stranieri di Siena, analizza il test di lingua italiana per l'ottenimento del permesso di soggiorno CE per soggiornanti di lungo periodo, alla luce del Sillabo di riferimento per la valutazione della competenza di livello A2. Masillo nel suo articolo sottolinea giustamente come la normativa italiana vigente abbia trasformato la competenza in italiano L2 dei migranti stranieri in un discutibile strumento di accesso al diritto di soggiorno nel Paese ospite. Il rischio concreto paventato da Masillo è quello di trasformare il test di lingua italiana da strumento diagnostico in uno dei «più potenti strumenti di discriminazione, nonché di esclusione sociale».

Anche in Italia per la definizione del livello di competenza si è fatto riferimento al *Quadro comune europeo di riferimento* del Consiglio d'Europa, ma la normativa italiana ha privilegiato le abilità di comprensione e interazione scritta per la definizione del profilo di competenza linguistica richiesta al cittadino straniero che intende soggiornare per lunghi periodi nel nostro Paese. Un rilievo critico dell'autrice dell'articolo, che merita una nostra sottolineatura, è riservato alla decisione del Governo italiano di non adottare un test unico a livello nazionale, privando così il nostro Paese di uno strumento standardizzato. La decisione italiana di decentrare costruzione, somministrazione e valutazione dei test nelle singole realtà territoriali ha creato non pochi problemi sul piano della equità, validità e affidabilità dei test di competenza linguistica.

Un altro aspetto critico della soluzione italiana, sottolineato da Masillo e con cui concordiamo pienamente, è quello relativo ai tratti della competenza linguistica privilegiati dal test di italiano, che rischiano di inficiare la validità del test stesso. Il prevalente ricorso alla scrittura, l'esclusione della produzione orale dalla selezione dei tratti pertinenti della competenza in italiano L2 entrano in forte contraddizione con i principi teorici fondati sulla valorizzazione degli aspetti comunicativi dell'attività espressiva.

L'articolo prende in esame anche un'altra questione rilevante del test di conoscenza dell'italiano, che riguarda la selezione dei parametri di valutazione e le modalità di assegnazione dei punteggi. Tali parametri di valutazione risultano per Masillo non compatibili con il livello di competenza che si vuole accertare e con il profilo di utenza. Nella parte conclusiva del contributo, l'autrice critica in modo netto la politica migratoria del nostro Paese, che considera il tema dell'integrazione come una questione attinente l'ordine pubblico e la sicurezza nazionale. In tale modo la conoscenza della lingua del Paese ospite invece di essere strumento di integrazione e coesione sociale, rischia di trasformarsi in un fattore di discriminazione.

La sezione «Esperienze/Attività» di questo numero è particolarmente ricca di contributi.

Nicoletta Cherubini propone un percorso formativo riguardante la didattica della storia, dopo aver presentato, nel numero precedente della Rivista, alcune tecniche per lo studio della geografia. La proposta didattica è preceduta dalla presentazione dei presupposti, degli obiettivi e del contesto di realizzazione del percorso: una lezione di storia in una classe con alunni italofoni e non italofoni, nell'anno scolastico 2006-2007. Si tratta di un percorso rivolto a docenti e alunni della scuola secondaria di I grado di scuole pilota individuate dal Servizio Scuola, Università e Ricerca della Provincia di Reggio Emilia.

La prima fase del percorso sulla microlingua della storia prevede una riflessione guidata sull'uso dei tempi passati e sull'uso dei modi verbali indefiniti. Un'altra attività riguarda specificatamente il linguaggio della storia, con la richiesta di trasformarlo in parole e frasi del linguaggio quotidiano. Un'altra fase del percorso didattico sperimentato riguarda le tecniche di studio. Lo studente viene indotto a ricercare in brevi testi di storia parole chiave e principali nuclei informativi. Per affinare la tecnica della presa di appunti si propone un'attività che richiede agli alunni di annotare le parole chiave mentre l'insegnante legge un testo di storia. Una fase del lavoro è mirata sullo studio dei personaggi storici mediante lavori individuali e di gruppo. L'ultima fase del percorso didattico prevede un'attività di personalizzazione mediante un lavoro a coppie in cui si descrivono i punti di forza dei compagni di classe. L'articolo di Cherubini termina con la presentazione dei corredi didattici alle attività svolte, in cui si illustrano alcune schede di lavoro.

Laura Lamponi nel suo articolo riporta un'interessante esperienza di volontariato di una sua studentessa statunitense, che ha svolto in una scuola per immigrati insegnando l'italiano L2. L'autrice dell'articolo ci fa conoscere alcune riflessioni sull'esperienza, tratte dalla tesi della studentessa al termine del corso *Italian through Service Learning*, svolto presso l'Istituto Lorenzo de' Medici di Firenze, che richiede agli studenti di completare lo studio della cultura italiana contemporanea con un'attività di volontariato presso una struttura della comunità locale. La struttura

prescelta è stata l'associazione Arcobaleno, in cui operano come volontari alcuni docenti, impegnati nell'insegnamento dell'italiano L2 a immigrati. Lamponi ci offre alcune preziose informazioni sulla natura e le attività dell'Associazione, che opera sul territorio fiorentino da venti anni.

Il contributo, in particolare, mette a confronto due mondi diversi, legati entrambi all'italiano L2, quello degli studenti universitari statunitensi in Italia per un soggiorno di *Study Abroad* e quello degli immigrati iscritti a un corso di alfabetizzazione. Prima della sua esperienza di insegnamento, la studentessa statunitense ha avuto degli incontri preliminari su tematiche glottodidattiche con la sua insegnante, l'autrice dell'articolo, e con la responsabile della formazione del Centro Arcobaleno. Le riflessioni più interessanti della studentessa vertono sulla lingua oggetto di studio, l'italiano L2, e sull'importanza della risorsa del linguaggio non verbale. L'esperienza svolta ha modificato alcuni convincimenti della studentessa: «Fare volontariato all'Arcobaleno ha anche cambiato il mio modo di vedere l'Italia. Mi vergogno di ammettere che io vedo certe persone diversamente da prima», e la sua visione della situazione degli immigrati. Lamponi conclude l'articolo affermando che è stato «pienamente raggiunto uno degli obiettivi fondamentali dell'educazione linguistica, ossia la culturizzazione, che in questo caso ha coinvolto non solo l'apprendente immigrato, ma anche lo studente-docente in entrambi i processi di inculturazione e di acculturazione».

Mara Pagliai riporta nel suo contributo un interessante raffronto fra tre diverse esperienze di insegnamento linguistico: l'insegnamento dell'italiano L2 a studenti universitari statunitensi in una scuola privata, l'insegnamento dell'italiano L2 a studenti stranieri nella scuola pubblica italiana e l'insegnamento, sempre in quest'ultimo contesto, della lingua inglese.

In relazione all'esperienza con gli studenti universitari statunitensi si sottolinea l'importanza del syllabo, che non viene redatto dal singolo insegnante, ma dal dipartimento d'italiano. Il syllabo d'italiano riveste un ruolo centrale, sia per lo studente, sia per il docente,

garantendo nei corsi standard accademici omogenei.

Pagliai si sofferma inoltre sulle caratteristiche del profilo dello studente statunitense, sui suoi comportamenti, osservando che le «consuete distinzioni di L2 o LS per l'italiano non risultano esatte e soddisfacenti se applicate a questo tipo di apprendenti». Si ritiene più proficua una contaminazione dei risultati degli studi di entrambi i contesti. La pratica didattica ha convinto Pagliai ad assumere un approccio integrato «che proceda per ripetuti tentativi coordinati per favorire la permeabilità tra lezione in classe e vita fuori della classe», con riferimento a tecniche ed esperienze didattiche ritenute efficaci con studenti statunitensi: *Project Work*, *Fieldwork*, *Cooperative Learning*, *Programma Tandem*.

Pagliai si sofferma poi sulla propria esperienza nella scuola pubblica evidenziando le profonde differenze rispetto alla precedente esperienza d'insegnamento descritta. Dopo un quadro problematico della condizione degli studenti stranieri nella scuola pubblica italiana, sulla base di alcuni dati del MIUR, Pagliai sottolinea l'importanza di tenere in debita considerazione la relazione tra la lingua materna (LM) e L2, evidenziando la distinzione tra usi comuni della lingua e usi legati all'italiano «lingua dello studio», e sottolineando le difficoltà degli alunni stranieri a padroneggiare l'italiano relativo ai vari ambiti disciplinari, che costituiscono le maggiori cause del loro minore successo scolastico rispetto ai coetanei italiani. Pagliai analizza inoltre le principali difficoltà incontrate con alunni stranieri, figli di immigrati, nella sua esperienza di insegnamento presso una scuola secondaria di II grado. L'articolo evidenzia le principali differenze tra i due diversi contesti d'insegnamento, relativi ai livelli di competenza d'ingresso, la diversa capacità di immersione nella nuova lingua e cultura da parte dei due distinti pubblici di apprendenti (statunitensi e immigrati) e le diverse motivazioni e strategie di apprendimento.

La parte conclusiva del contributo si focalizza sull'esperienza d'insegnamento dell'inglese nella scuola pubblica italiana, evidenziando l'importanza delle competenze in italiano L2 per gli alunni stranieri nell'apprendimento

della lingua inglese. Nella scuola pubblica è basilare, soprattutto operando con gli alunni stranieri, l'esistenza di un raccordo tra tutti gli insegnamenti disciplinari e, per quanto concerne l'apprendimento/insegnamento di una lingua straniera come l'inglese, la collaborazione tra l'insegnante d'italiano e quello d'inglese.

Veronica Ranucci presenta un percorso didattico incentrato sul cibo svolto in una scuola secondaria di I grado del territorio pratese, in una classe di studenti di livello A2 in italiano L2, provenienti da classi e con nazionalità diverse, anche se in maggioranza cinesi. Nella prima parte dell'articolo, Ranucci riporta alcuni dati informativi sul contesto scolastico della provincia di Prato, in cui l'autrice ha svolto la sua attività di facilitatrice linguistica. In tale contesto, come è noto, è forte la presenza di alunni stranieri di origine cinese. La proposta formativa è articolata in tre unità di apprendimento di circa un'ora ciascuna. L'articolo illustra gli obiettivi del percorso didattico, i materiali (*realia*) utilizzati e le modalità di svolgimento. Le attività proposte si focalizzano principalmente su alcune strutture linguistiche significative quando si parla di cibo (*mi piace/mi piacciono*), sul confronto interculturale fra le abitudini alimentari italiane e quelle del proprio paese di origine degli apprendenti. L'esperienza svolta ha permesso di far acquisire agli studenti e alla stessa insegnante alcune importanti nozioni culturali sul diverso sistema di alimentazione e sulle abitudini a esso correlate, esistenti in Italia e in Cina.

La sezione «Esperienze/Attività» si chiude con un prezioso contributo di **Donatella Troncarelli** e **Andrea Villarini**, che presentano il progetto CLIO (Cantiere Linguistico per l'Integrazione e l'Orientamento), un importante progetto di formazione linguistica, curato dal centro FAST dell'Università per Stranieri di Siena e coordinato da *Save the Children*. Il progetto, che ha vinto il Label europeo delle lingue 2013, ha coinvolto 240 minori stranieri non accompagnati di area romana in azioni di formazione linguistica e di educazione civica.

L'esperienza ha comportato la realizzazione di percorsi guidati di apprendimento dell'italiano basati su tre assi formativi integrati – aula, *social network* e radio –, affiancati

da un sistema di formazione e assistenza continua da parte dei docenti coinvolti, centrato sulla piattaforma *e-learning* del centro Fast dell'Università per Stranieri di Siena. A questo interessante progetto hanno collaborato diversi soggetti istituzionali e non (Provincia di Roma, UO Minori del Dipartimento promozione dei servizi sociali e della salute di Roma Capitale, Università di Roma «Sapienza», Università di Parma, Cooperativa «Civico Zero» di Roma e la radio *Web Underadio*). Il Ministero dell'Interno con il Fondo Europeo per l'Integrazione dei cittadini dei Paesi Terzi ha finanziato questa esperienza di formazione.

La nuova rubrica «Giochiamo con le parole!», curata da **Antony Mollica**, è preceduta da un'intervista allo studioso canadese. In tale intervista Mollica ricostruisce le tappe storiche della Ludolinguistica, nuova disciplina della Glottodidattica, a partire dall'antichità, quando fu coniato l'acrostico *Sator* a Pompei, quale gioco di parole. Vengono menzionati alcuni storici contributi sull'argomento, come il primo saggio di Mollica sulla Ludolinguistica del 1979, i cui si suggerisce l'introduzione di cruciverba, crucipuzzle, labirinti, modi di dire, anagrammi ecc. nel programma scolastico d'italiano. Tale importante contributo ha anticipato una pubblicazione di successo realizzata da un'insegnante della scuola media, Ersilia Zamponi, *I draghi locopei*. Altre pubblicazioni di successo sui cruciverba, in varie lingue, sono state realizzate dallo stesso Mollica alla fine degli anni Ottanta. Nel 1999, come ricorda il glottodidatta canadese, il Ministero della Pubblica Istruzione italiana ha emesso una circolare dove si suggerisce e si incoraggia l'introduzione dei cruciverba nel *curriculum* scolastico.

Mollica spiega la differenza esistente fra i suoi contributi e il testo di Zamponi, indirizzato all'insegnamento dell'italiano come madrelingua. Successivamente l'intervistato nomina quanti in Italia si occupano/si sono occupati a vario titolo di giochi: Dossena, Bartezzaghi, Francipane, Peres e Aldo Rossi. In particolare si sofferma su due giornalisti italiani, Dossena e Bartezzaghi. Non tutti però amano definirsi «ludolinguisti», Bartezzaghi preferisce definirsi come «saggista o enigmista», Peres, che scrive su «Linus», ha coniato per se

stesso il termine «giocologo». Mollica ci spiega la differenza di significato tra le voci «enigmistica», «ludolinguistica» e «gioco». Nella parte finale dell'intervista il glottodidatta canadese ci informa sul crescente interesse verso la Ludolinguistica in ambito universitario, ponendo l'accento sulle varie finalità didattiche delle tecniche ispirate a questa nuova disciplina, dal rinforzo strutturale e la conoscenza lessicale, ai compiti interattivi di comunicazione.

Serena Bedini cura la nuova rubrica «Letti per voi», dedicata alle recensioni editoriali concernenti la didattica delle lingue. In questo numero vengono recensite quattro pubblicazioni di diversa natura: *MoviMente*, a cura di alcuni insegnanti DILIT, Alma Edizioni, un libro, come afferma la curatrice della rubrica, «pensato per far muovere fisicamente gli studenti, la loro mente e persino quella degli insegnanti». Una raccolta di saggi, *Nuovi contesti d'acquisizione e insegnamento: l'italiano nelle realtà plurilingue*, che raccoglie i

contributi relativi al Convegno/Seminario del Centro di Italiano per Stranieri (CIS) di Bergamo del giugno 2012. Infine, vengono recensite due pubblicazioni manualistiche nel campo dell'insegnamento dell'italiano L2 per scopi speciali. Una finalizzata all'insegnamento della lingua dell'arte a cura di Bigliuzzi, Colombini e Quartesan, *La lingua dell'arte per gli studenti stranieri - Arte, moda e design*, l'altra mirata all'insegnamento della lingua dell'economia, a cura di Maggini, *La lingua dell'economia per gli studenti stranieri*. Entrambe le pubblicazioni aprono una nuova collana editoriale, denominata «I quaderni dell'altro Mondo», creata dalla nuova casa editrice senese Becarelli.

Infine, la Rivista, come nei numeri precedenti, ospita la sezione «Risorse in Rete», curata da chi scrive, che offre ai lettori percorsi di lettura di siti *Web* collegati agli articoli presenti in ogni numero, e la sezione «Promemoria», curata dalla Redazione di «InSegno».

La scuola trentina, così come quella nazionale, è divenuta nel tempo sempre più plurilingue e multiculturale. Ciò ha determinato l'esigenza di attrezzarsi, sia dal punto di vista normativo che operativo, per essere in grado di svolgere efficacemente il compito primario di affermazione del diritto all'uguaglianza delle opportunità formative per tutti gli studenti.

la normativa per "volare alto"

di Maria Arici, *Rete Intercultura Trento*
 Laura Bampi, *Servizio Istruzione Trento*

1 IL QUADRO DI RIFERIMENTO

Trentino: terra di emigrazione in tempi non molto lontani e di immigrazione in tempi più recenti. La società trentina, al pari di quella italiana, è stata infatti interessata negli ultimi due decenni da significativi flussi migratori e dal progressivo processo di globalizzazione, che hanno contribuito a caratterizzarla sempre più come multiculturale e plurilingue. Ciò vale anche per la scuola, specchio della società, ma anche potenziale luogo di riflessioni ed elaborazioni, in grado di volgere in positivo le nuove complessità e le sfide che i cambiamenti sociali continuamente pongono.

È sulla base di queste considerazioni che la Giunta Provinciale di Trento ha emanato il *Regolamento per l'inserimento e l'integrazione degli studenti stranieri nel sistema educativo provinciale*¹, cui hanno fatto seguito le nuove *Linee guida 2012 per le istituzioni scolastiche e formative della provincia di Trento - Inserimento e integrazione degli*

*studenti stranieri*² per l'attuazione del Regolamento sopracitato. Si tratta di un documento corposo e articolato, in cui sono stati raccolti e rielaborati gli stimoli di numerosi esperti, nonché le riflessioni scaturite dalle esperienze più significative maturate in alcune reti di scuole trentine. Il documento offre indicazioni specifiche e aggiornate dal punto di vista normativo, ma anche nuovi orientamenti didattici che vedono nella gestione delle classi eterogenee la vera sfida per la scuola di oggi. Forse non è ancora il tempo di mettere fra parentesi

"... considerare la complessità e l'unicità degli individui attraverso un'osservazione attenta e continua delle dimensioni fondamentali della persona"

la categoria «studente straniero» ma, certo, è già il tempo di porre il singolo studente e i suoi bisogni al centro dell'agire didattico, di considerare la complessità e l'unicità degli individui attraverso un'osservazione attenta e continua delle dimensioni fondamentali della persona, connesse con l'azione d'insegnamento.

Queste nuove *Linee guida* rappresentano dunque uno strumento di lavoro per dirigenti scolastici, docenti e operatori delle

¹ Cfr. il DPP del 27.03.08, n. 8-115/Leg., *Regolamento per l'inserimento e l'integrazione degli studenti stranieri nel sistema educativo provinciale* (art. 75 della Legge provinciale del 7.08.2006, n. 5).

² Cfr. il DPP del 20.04.12, n. 747, *Approvazione delle Linee guida per favorire l'inserimento e l'integrazione degli studenti stranieri delle istituzioni scolastiche e formative della Provincia di Trento* (art. 3, comma 4 del DPP n. 8-115/Leg. del 2008).

istituzioni scolastiche e formative, cui spetta l'imprescindibile compito di studio e approfondimento per individuare le giuste modalità con le quali far fronte a ciascuna situazione, nella consapevolezza che lo studente straniero può davvero costituire un'occasione preziosa per ripensare e rinnovare l'azione didattica a beneficio di tutti.

2 L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE QUALE *MISSION* DELLA SCUOLA

Un passo significativo del primo capitolo delle *Linee guida*, centrato sul valore dell'educazione interculturale nella società e nella scuola, si focalizza sull'urgenza per la professionalità dei docenti di aprirsi a un orizzonte più ampio, poiché

per rendere efficace l'apprendimento delle competenze richieste per gestire la differenza culturale in contesti scolastici, non sono sufficienti conoscenze, competenze o saperi specifici, ma la condivisione di un ethos, di un impegno etico e politico capace di dare senso alle competenze, alle conoscenze e alle esperienze necessarie a costruire un profilo professionale adeguato (TAROZZI 2011).

Viene altresì sottolineata la necessità che ciascuna istituzione scolastica e formativa sappia interagire con il contesto locale in cui è inserita e, in coerenza con il proprio mandato educativo, sia in grado di promuovere riflessioni, costruire alleanze e strutturare progetti, con lo scopo di creare un sistema formativo diffuso a orientamento interculturale. Nell'ambito di questo orizzonte la scuola può impegnarsi a divenire laboratorio di incontro-confronto, ove i temi della costruzione delle identità vengono assunti al fine di consentire l'accesso alla nuova cittadinanza interculturale. Tale compito complesso e impegnativo implica un processo di co-costruzione e negoziazione delle differenze, ove tutti, autoctoni e immigrati, possano sentirsi soggetti attivi nella costruzione di una nuova dimensione culturale e sociale. L'interculturalità si intreccia in questo senso con l'educazione

ai valori della democrazia, quali il diritto alla cittadinanza e il rispetto dei diritti umani e della dignità della persona, tematiche che devono necessariamente coinvolgere anche le famiglie degli studenti.

In quest'ottica si inserisce anche un ripensamento critico dei saperi insegnati. Tale innovazione passa attraverso la ricerca scientifica e la revisione epistemologica delle discipline, in quanto i saperi, come costruzioni variabili, sono in relazione ai bisogni umani che li generano. È necessario pertanto che la scuola sia in contatto con l'aggiornamento continuo dei saperi e dei metodi, riuscendo a modificare le proprie prassi. L'insegnamento della storia e della geografia, per esempio, non può essere proposto senza tener conto che non esiste una geografia, ma più geografie, che la prospettiva storica non può essere centrata solo sul paese ospitante ecc. Tutte le discipline, del resto, hanno una forte connotazione etnocentrica, di cui è importante che la scuola sia consapevole. Nel contempo è fondamentale educare al riconoscimento delle influenze reciproche tra le culture, dei debiti e dei prestiti, in un interscambio tra diverse visioni del mondo.

3 CHI È LO STUDENTE STRANIERO

Il secondo capitolo delle *Linee guida* si concentra sulla dicitura «studente straniero», sicuramente vaga e ambigua, e che può dunque dare adito a generalizzazioni o esclusioni, considerando la casistica molto varia degli studenti presenti nelle scuole e le notevoli differenze di condizione. Risulterebbe senz'altro più preciso parlare di «studenti di madrelingua non italiana», definizione che ben riesce a comprendere le diverse situazioni:

- figli di immigrati arrivati in Italia con uno o entrambi i genitori o per ricongiungimento familiare;
- figli di immigrati nati in Italia (le cosiddette «seconde e terze generazioni»);
- ragazzi immigrati dal proprio paese da soli (i «minori non accompagnati»);

- bambini e i ragazzi giunti in Italia per adozione internazionale;
- bambini e i ragazzi sinti e rom;
- figli di coppia mista, che non hanno l'italiano come madrelingua.

Per tutti questi studenti l'italiano non è la lingua materna, ma una lingua seconda (L2), cioè una lingua di socializzazione secondaria e di scolarizzazione. Hanno di conseguenza bisogno di un supporto linguistico diverso da chi parla l'italiano come madrelingua in famiglia e con il gruppo dei pari, quotidianamente e sin dall'infanzia.

Com'è facile intuire dalla molteplicità delle situazioni elencate, i percorsi e le condizioni di apprendimento linguistico possono essere estremamente vari, tanto più che, anche all'interno delle diverse situazioni, le variabili individuali incidono in modo assai rilevante e vanno spesso a costituire il vero differenziale rispetto agli esiti del percorso di integrazione e di apprendimento. Di tutto ciò è necessario tener conto per pianificare gli interventi di italiano L2 e percorsi didattici personalizzati rispondenti agli specifici bisogni di apprendimento e sviluppo della lingua seconda, ai fini sia della comunicazione interpersonale, sia dello studio delle diverse discipline.

Tra le varie situazioni citate, nel capitolo ci si sofferma particolarmente su tre gruppi di studenti, portatori di bisogni molto particolari e specifici, pur nella consapevolezza della naturale eterogeneità interna ai gruppi: gli studenti giunti per adozione internazionale, i minori non accompagnati e gli studenti sinti e rom.

Per i primi, viene ritenuto fondamentale che i vari soggetti in campo (famiglia adottiva, servizi socio-assistenziali e scuola), sappiano contemperare tutte le esigenze nell'interesse del minore adottato neo-arrivato: pur essendo importante garantire gli apprendimenti e le interazioni con i coetanei, per i quali l'ambiente scolastico svolge una funzione primaria, vanno tuttavia prioritariamente considerate le esigenze di costru-

ire relazioni con i nuovi genitori e di orientarsi nella nuova realtà familiare e sociale. Nei primi periodi dell'adozione l'investimento emotivo e cognitivo è infatti inevitabilmente indirizzato, in maniera prevalente, verso tali esigenze, non è quindi opportuno che lo studente sia gravato anche di richieste provenienti dall'ambito scolastico.

Il secondo gruppo annovera gli adolescenti che giungono in Italia da soli, spinti dalla ricerca di migliori prospettive di vita, un fenomeno evidenziatosi sempre più negli ultimi anni anche in Trentino. Si evidenzia la particolare vulnerabilità di questi ragazzi, a forte rischio di esclusione sociale e di discriminazione: si trovano infatti soli e senza riferimenti affettivi in un paese straniero di cui non conoscono né la lingua, né la cultura, con problemi di sopravvivenza e gravemente esposti a rischi di sfruttamento e di coinvolgimento in attività illegali da parte di organizzazioni criminali.

Molti di loro si trovano in situazioni di disorientamento e non hanno chiarezza sul loro futuro, diventa perciò necessario che scuola e struttura sociale di riferimento, assieme al ragazzo, riescano ad attribuire un senso allo "stare a scuola", finalizzandolo al raggiungimento

di obiettivi di integrazione e di costruzione di un progetto di vita. È pertanto fondamentale che i docenti abbiano chiaro il quadro completo della situazione e sappiano empaticamente accogliere, sostenere e orientare questi minori senza trascurare di coinvolgerli direttamente nelle scelte, tenendo conto dell'autonomia e dell'iniziativa che, pur nella giovane età, questi ragazzi dimostrano di possedere.

Il terzo gruppo è costituito dagli studenti «sinti e rom», dicitura sotto cui viene compresa una molteplicità di minoranze diverse per provenienza, caratteristiche culturali e linguistiche, stili e condizioni di vita, religione ecc. Ciò che però spesso sembra accomunare l'eterogeneità di condizioni dei diversi gruppi è la discriminazione e il pregiudizio diffuso nei loro confronti.

“Per tutti questi studenti l'italiano non è la lingua materna, ma una lingua seconda cioè una lingua di socializzazione secondaria e di scolarizzazione”

La partecipazione alla vita scolastica da parte di questi minori non è un fatto scontato: l'esperienza maturata dimostra che molto c'è ancora da realizzare, sia sul fronte scolastico che familiare, affinché un numero sempre maggiore di bambini e ragazzi sinti e rom frequenti con continuità la scuola e abbia successo nel percorso formativo. Nelle *Linee guida* si pone inoltre l'accento sulle particolari specificità di cui questi minori sono spesso portatori: diversa concezione delle categorie di spazio e di tempo, diverse capacità di astrazione e simbolizzazione, cultura prevalentemente orale, diversa matrice educativa ecc. Da tutto ciò derivano spesso differenti modalità di approccio e risposta alle esperienze e agli apprendimenti che la scuola propone, per cui diventa indispensabile che i docenti conoscano la storia delle popolazioni rom e sinte, le principali caratteristiche delle culture di provenienza e le condizioni di vita di questi studenti e ne tengano conto nel momento in cui devono progettare e promuovere il loro percorso scolastico.

4 LE RISORSE E L'ACCOGLIENZA

Il terzo capitolo delle *Linee guida* si focalizza in particolare sui compiti delle diverse professionalità che nella scuola lavorano per gli studenti stranieri: il referente per le iniziative interculturali, il facilitatore linguistico e il mediatore interculturale, tutte risorse preziose che operano in diverso modo nelle scuole trentine, tanto più valorizzate ed efficaci se sanno agire in sintonia e con una comune progettualità. Viene infatti sottolineata l'importanza fondamentale che le varie azioni, anche specialistiche, avvengano in sinergia tra loro e non siano avulse dal lavoro della classe, cui lo studente straniero deve essere sempre ancorato, seppur con una differenziazione dei percorsi. Qui giocano un ruolo essenziale tutti i componenti del Consiglio di classe, che devono sempre agire nella consapevolezza che le risorse professionali specifiche non sostituiscono, ma, al contrario, integrano e potenziano l'azione degli insegnanti curricolari, con un raccordo tanto più garantito laddove anche i docenti di classe abbiano maturato competen-

ze che consentano alle diverse professionalità coinvolte di lavorare con linguaggio comune e consapevolezze condivise.

Il quarto capitolo affronta il tema dell'accoglienza a vari livelli, anche prettamente operativi, mettendo in luce un tema fondamentale: l'accoglienza va intesa non come "momento" della scuola, ma come "stile" della scuola, che va incontro all'altro con disponibilità e capacità di mettersi in gioco. Questa attenzione va dunque agita nei confronti di tutti e non ridotta a momento specifico riservato agli studenti neo-arrivati: se ogni operatore della scuola mette in atto quotidianamente percorsi, modalità e relazioni per accogliere, anche il momento dell'accoglienza dei neo-arrivi viene vissuto e condiviso da tutti in modo naturale. L'essenza dell'accoglienza è data dalla reciprocità e dalla flessibilità con cui entrambe le parti riescono a incontrarsi e comprendersi. È importante che la scuola, nell'incontro con lo studente straniero, sappia interrogarsi e, all'occorrenza, modificarsi nelle sue procedure e nelle sue concezioni, evitando di mettere in atto percorsi di accoglienza che tendono a predefinire le caratteristiche dello studente e a farlo rientrare in situazioni già rigidamente predisposte.

5 LA PERSONALIZZAZIONE E VALUTAZIONE DEI PERCORSI

Un capitolo lungo e articolato delle *Linee guida* è quello dedicato ai processi di personalizzazione e valutazione dei percorsi degli studenti stranieri, che si ispira direttamente alla provocazione di Don Milani: «Non c'è nulla che sia più ingiusto quanto far parti uguali tra disuguali» (1967). Il capitolo si apre sottolineando l'importanza fondamentale del tema della flessibilità dell'insegnamento, che si è sviluppato in Italia da molti anni, parallelamente al processo di democratizzazione della scuola. È considerato fondamentale in questo senso il passaggio dal concetto di «centralità del programma» a quello di «centralità dello studente», secondo cui il docente progetta la sua azione didattica tenendo conto del contesto reale, per rispondere ai bisogni di studenti con abilità diversificate e retroterra culturali

e sociali differenziati. Già da decenni viene sostenuta, in una scuola con classi sempre più eterogenee (indipendentemente dalla presenza dello studente straniero), la necessità di proposte metodologiche fondate sull'insegnamento personalizzato e sul superamento della lezione frontale, non più adeguata perché basata su trasmissioni standardizzate delle conoscenze, che comunicano contenuti invariati pensati per individui "medi"³.

Il percorso didattico personalizzato, definito e realizzato sia per gli studenti stranieri neo-arrivati, sia per quelli di più remota immigrazione o nati in Italia, che presentino particolari bisogni linguistici e di apprendimento, deve quindi indicare con chiarezza le tappe e le scelte da compiere, per garantire a tutti pari opportunità formative. La stesura del percorso didattico personalizzato sollecita i componenti del Consiglio di classe a una riflessione sul singolo studente e introduce uno stile di lavoro che converge su saperi e componenti essenziali. Esso sancisce la necessità di adeguare gli obiettivi alla situazione di partenza dello studente e implica una coerente valutazione. Il percorso didattico personalizzato presuppone una conoscenza condivisa della situazione reale dello studente, punta sugli aspetti positivi, sulle potenzialità e sui modi con cui i docenti intendono svilupparle.

Alla luce di tutto ciò, si evince facilmente che il percorso didattico personalizzato non è né un atto per formalizzare «ciò che manca per essere uguale a un buon studente italiano», né un mero adempimento burocratico.

Nel capitolo, per supportare i docenti nel compito di stesura del percorso didattico personalizzato, e di coerente valutazione dello stesso, si entra nel dettaglio in tutti gli aspetti relativi alle possibili modalità di personalizzazione (quali, per esempio, la temporanea sospensione dell'insegnamento di discipline ritenute al momento "inaccessibili" per lo studente straniero e la loro sostituzione con discipline più utili alla promozione del suo percorso didattico, la sostituzione di una lingua straniera con l'insegnamento della L1, la declinazione delle competenze ritenute essenziali in riferimento alla specifica situazione del singolo studente ecc.), alla compilazione della scheda per il percorso didattico personalizzato, alle procedure di valutazione, alla compilazione della scheda valutativa e all'effettuazione degli esami di stato. È un capitolo minuzioso e operativo, che va consultato e utilizzato in maniera mirata, come strumento e guida per concretizzare il successo scolastico e formativo degli studenti stranieri.



Figura 1: Murales emozionale di una scuola multiculturale di Trento.

³ Cfr., a questo proposito, le più recenti sollecitazioni contenute in Caon 2006.

6 LA LINGUA D'ORIGINE

Il sesto capitolo si sofferma sulle ricche situazioni di plurilinguismo che caratterizza ormai la scuola trentina, con l'intento di fornire ai docenti avvertimenti e indicazioni per valorizzare al meglio questa realtà, nell'interesse degli studenti stranieri, ma anche della scuola nel suo complesso.

Lo studente straniero porta infatti con sé un bagaglio di conoscenze (linguistiche, culturali, relazionali ecc.) che, a seconda del contesto e dell'interlocutore, sa esprimere in una delle diverse lingue che conosce. Gli insegnanti hanno talvolta difficoltà nel riconoscere il valore e le potenzialità di tale bagaglio anche perché, spesso, si concentrano esclusivamente sull'urgenza di imparare la lingua italiana. Ciò si accompagna frequentemente con l'errata convinzione che il continuare a parlare la lingua d'origine sia d'ostacolo all'apprendimento dell'italiano, come se il cervello umano non fosse in grado di immagazzinare troppe informazioni linguistiche. Tale convinzione è rafforzata dall'idea, altrettanto errata, che la lingua materna non serva a nulla. Gli studi più recenti della linguistica acquisizionale sul

rapporto d'interazione tra L1 e apprendimento di altre lingue, sostengono invece che non esistono due sistemi linguistici separati, bensì una competenza e un sistema operativo comuni, che costituiscono la base degli apprendimenti linguistici. Il cervello pare infatti avere una capacità quasi illimitata, sicuramente molto alta, per le lingue ed è ormai dimostrato che mantenere e sviluppare una buona conoscenza della prima lingua, sia come lingua affettivo-familiare che come lingua di scolarità (scritta e legata agli apprendimenti disciplinari), facilita l'apprendimento della seconda (Cummins 1989).

Per dare valore alle lingue di origine, la soluzione ideale, non sempre facilmente realizzabile, data la varietà delle lingue presenti a scuola e la difficoltà a reperire personale competente, consiste nell'offrire percorsi di mantenimento e sviluppo della L1. Considerato comunque che l'agente principale di mantenimento della lingua materna è la famiglia, un'azione sempre possibile da parte dei docenti, e anzi necessaria, consiste nello stimolare e sostenere il mantenimento della lingua madre nel contesto familiare, evitando l'errore di consigliare ai genitori degli studenti stranieri di parlare l'italiano in casa. Questo consiglio



Figura 2: Bambini di una scuola primaria di Trento al lavoro su un progetto interculturale.

comporta infatti, oltre al rischio già menzionato di rallentamento e difficoltà nello sviluppo linguistico-cognitivo, anche altri rischi a diversi livelli. Sul piano linguistico, se i genitori parlano un italiano scorretto, i figli rischiano di acquisire modalità errate che si fossilizzano e diventano difficili da superare. Sul piano relazionale, la perdita della lingua affettivo-familiare può inibire i processi più profondi e intimi della comunicazione nella vita quotidiana; a ciò, in alcuni casi, può aggiungersi il rischio di suscitare nei figli un sentimento di svalutazione dei genitori, visti come parlanti incompetenti dell'italiano, anziché come parlanti competenti di un'altra lingua. Sul piano culturale, il mantenimento della L1 favorisce la possibilità di interiorizzare i valori della cultura d'origine, consente di mantenere attivi i rapporti con la comunità d'appartenenza e il mondo parentale del luogo d'origine, facilita lo sviluppo di un'identità in equilibrio tra due culture. Si vedano a questo proposito gli scritti della pedagoga Graziella Favaro, ricchi di stimoli e spunti di riflessione per docenti e dirigenti scolastici.

La lingua d'origine è dunque parte fondamentale dell'identità dello studente straniero e, nello stesso tempo, può contribuire a rendere più vivace linguisticamente e culturalmente il gruppo classe in cui lo studente è inserito. È quindi importante che le scuole favoriscano l'emersione e la valorizzazione di tutte le lingue possibili, con attività che stimolino la curiosità, sottolineino la ricchezza e la varietà delle lingue e degli alfabeti, evidenzino gli scambi e i prestiti tra sistemi linguistici diversi, puntino su materiali plurilingue ecc. Iniziative di questo tipo rendono concreta e viva la consapevolezza che conoscere più lingue amplia la visione del mondo, favorisce l'apertura mentale, risveglia la curiosità e può costituire un ottimo biglietto da visita per farsi strada professionalmente in un mondo sempre più cosmopolita.

7 L'ITALIANO COME L2

Il settimo capitolo delle *Linee guida* è dedicato al processo di insegnamento/apprendimento dell'italiano come L2. Non pretende di dare una trattazione esaustiva dell'argomento, ma ha l'ambizione di toccare tutti i punti cardine e gli elementi di consapevolezza che un docente deve necessariamente maturare per sostenere al meglio il percorso di acquisizione della lingua del paese di immigrazione, componente essenziale del processo di integrazione e condizione base per sentirsi parte della comunità, scolastica ed extrascolastica.

Si mettono in luce le valenze positive legate all'applicazione del cosiddetto «modello integrato» (Favaro 2010), che prevede l'inserimento in classe da subito e, parallelamente, l'organizzazione di dispositivi mirati per l'apprendimento della L2. Ciò nella consapevolezza che, frequentemente, l'inserimento di uno studente straniero in classe incontra le resistenze, più o meno palesi, di insegnanti e genitori, che temono «rallentamenti nel programma». Posta la già argomentata necessità del passaggio dalla *centralità del programma* alla *centralità dello studente*, si sottolinea che esistono motivazioni all'inserimento legate alla politica educativa adottata dalla scuola italiana e trentina, e corroborate da ragioni di ordine sociocognitivo, linguistico e psicologico. L'inserimento in classe dello studente straniero, se adeguatamente gestito e vissuto, può rappresentare infatti un vantaggio anche per lo studente italiano, stimolato a spiegare quotidianamente al compagno il significato di termini ed espressioni, il modo appropriato di rivolgersi ad alcune figure, i contenuti dei testi affrontati ecc. Vengono così esercitate e sviluppate fondamentali competenze metalinguistiche e metacognitive: si acquisisce in qualità ciò che si «perde» in velocità. Frequentemente, inoltre, considerato che lo studente straniero ha naturalmente difficoltà nell'esprimersi, il compagno italiano deve in qualche modo attivarsi per riuscire a comprendere e ipotizzare il significato di ciò che dice o scrive, esercitando e sviluppando così efficaci strategie di comprensione. Sul piano psicologico, infine, si sviluppano atteggiamenti di

apertura, disponibilità al dialogo, interesse per il diverso, relativismo culturale ⁴.

Dal punto di vista dello studente straniero, i momenti di attività assieme ai compagni di classe risultano vitali, poiché la possibilità di interagire in un contesto socioaffettivo ricco e accogliente sviluppa e sostiene la motivazione. L'inserimento nella classe e la partecipazione ad attività comuni rappresentano inoltre stimoli fondamentali per l'acquisizione della lingua. Lo studente straniero si trova con l'italiano in una situazione di immersione linguistica: la lingua non viene solamente appresa attraverso un libro e un insegnante, ma circonda completamente l'apprendente. L'apprendimento formale, in aula o in laboratorio, si accompagna dunque a un processo di acquisizione spontanea, che avverrebbe comunque. L'insegnamento deve assecondare e facilitare tale processo, più che dirigerlo; ciò comporta da parte del docente flessibilità e capacità di adattarsi ai ritmi e ai bisogni indotti dall'acquisizione spontanea, senza tuttavia venir

meno ai principi di gradualità e di osservazione/esercitazione guidata e consapevole della lingua.

Molte sono le indicazioni e sollecitazioni contenute in questa parte dedicata alla L2, che presuppongono però una condizione ormai irrinunciabile nella scuola di oggi, descritta e sottolineata nell'ultimo capitolo delle *Linee guida*, dedicato alla formazione del personale scolastico: la necessaria promozione di una professionalità docente al passo con i tempi e con le più recenti acquisizioni della Linguistica e della Glottodidattica e capace perciò di gestire con autorevolezza e competenza la realtà delle classi plurilingue e multiculturali. Per ottenere ciò risulta indispensabile la progettazione di azioni formative di sistema, anche in rete fra scuole, con la previsione di un arco di tempo almeno biennale per l'approfondimento delle varie tematiche e la realizzazione di sperimentazioni tutorate, che supportino la scuola in questo fondamentale processo di cambiamento.

⁴ Cfr., a questo proposito, le sollecitazioni contenute in Cipollari, Portera 2004.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Caon, F. 2006. *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*. Perugia. Guerra Edizioni.
- Cipollari, G., Portera, A. (a cura di) 2004. *Cultura, culture, intercultura*. Pesaro. Cooperativa Magma.
- Cummins, J. 1989. *Empowering Minority Students*. Sacramento (CA). California Association for Bilingual Education.
- Favaro, G. 2010. *A scuola nessuno è straniero*. Firenze. Giunti Scuola.
- Milani, L. 1967. *Lettera a una professoressa*. Firenze. Libreria Editrice Fiorentina.

il test di lingua italiana (DM 4 giugno 2010) : riflessioni sul *Vademecum* MIUR

di Paola Masillo, *Università per Stranieri di Siena*

Il presente contributo nasce dall'idea di offrire una riflessione sulla normativa vigente (DM del 4 giugno 2010¹) e sulle Linee guida ministeriali (MIUR 2010) elaborate in materia di verifica e valutazione in ambito migratorio. Il nostro obiettivo, quindi, è descrivere quanto a oggi è previsto in Italia in materia di rilascio del permesso di soggiorno di lungo periodo, con particolare riferimento a uno dei requisiti necessari, ovvero la conoscenza di base della lingua del Paese ospite.

In base a quanto previsto dalla normativa vigente in materia d'immigrazione, ovvero in base a quanto introdotto dalle nuove *Disposizioni in materia di sicurezza pubblica* (Legge n. 94/2009),

il rilascio del permesso di soggiorno CE per soggiornanti di lungo periodo è subordinato al superamento, da parte del richiedente, di un test di conoscenza della lingua italiana, le cui modalità di svolgimento sono determinate con decreto del Ministero dell'Interno, di concerto con il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (ART. 1, C. 22, LETT. I).

Da quanto si evince dal testo normativo sopraccitato, la competenza in italiano come L2 assume, per la prima volta in Italia, un discutibile ruolo di strumento di accesso ai diritti di soggiorno nel Paese ospite. L'esito finale del test d'italiano può avere, a oggi, rilevanza e ricadute consistenti sulla vita e sulla condizione sociale del cittadino straniero che lo sostiene, comportando un inevitabile ridimensionamento del valore del test stesso, che da strumento puramente diagnostico si converte in uno dei più potenti strumenti di discriminazione, nonché di esclusione sociale.

Testare la conoscenza di base e la competenza nella lingua del paese ospite posseduta dai cittadini stranieri residenti sul territorio nazionale è, oramai da tempo, considerato, non solo in ambito europeo, una prassi ricorrente. Si è diffusa la tendenza a riconoscere nella conoscenza e competenza nella lingua del paese di accoglienza un segnale evidente d'integrazione sentita e ricercata (Niessen, Huddleston 2010). Secondo quanto previsto dalla normativa europea, tra cui si cita in particolare la *Resolution 68 (18) On the teaching of languages to migrant workers*, la conoscenza della lingua del Paese ospite è riconosciuta, in effetti, tra le condizioni indispensabili per il cittadino straniero per avere la possibilità di esprimersi e, quindi, di esercitare i diritti e i doveri che lo riguardano, nonché condizione per partecipare

¹ Il DM riguarda le *Modalità di svolgimento del test di conoscenza della lingua italiana*, previsto dall'articolo 9 del decreto legislativo 25 luglio 1998, n. 286, introdotto dall'art. 1, c. 22, lett. i) della Legge n. 94/2009.

al processo di integrazione (anche linguistica) di cui è protagonista.

La questione sulla quale vorremmo porre la nostra attenzione è la conversione di principi teorici d'*integrazione* in atti concreti di matrice *assimilazionista*, in cui la lingua del paese ospite diventa il fulcro intorno al quale si tende a costruire, laddove ciò avvenga, l'intera offerta formativa presente sul territorio; oppure in altri "casi estremi" in cui la lingua del paese di accoglienza da ponte per la comunicazione e il contatto tra persone, e quindi da strumento di condivisione e coesione sociale, si converte in strumento di esclusione e barriera all'accesso, in quanto requisito, necessario (talvolta non sufficiente), per accedere ai diritti di soggiorno nel territorio in cui si risiede.

Secondo quanto previsto dal DM del 4 giugno 2010, in cui sono state definite le modalità di svolgimento del test di conoscenza della lingua italiana (art. 2, c. 1),

per il rilascio del permesso CE per soggiornanti di lungo periodo, lo straniero deve possedere un livello di conoscenza della lingua italiana che consente di comprendere frasi ed espressioni di uso frequente in ambiti correnti, in corrispondenza al livello A2 del Quadro di riferimento europeo.

Si ricorda che, in base ai descrittori del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (d'ora in poi QCER) (Council of Europe 2001), un apprendente di Livello A2

can understand sentences and frequently used expressions related to areas of most immediate relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography, employment). Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters. Can describe in simple terms aspects of his/her background, immediate environment and matters in areas of immediate need (COUNCIL OF EUROPE 2001: 24).

La citazione del documento europeo, quale standard di riferimento, nella definizione del livello di competenza, conferma anche per l'Italia un atteggiamento ricorrente in ambito

europeo che tende a riconoscere e attribuire (impropriamente) al QCER una funzione di supporto allo sviluppo e alla diffusione di programmi linguistici per gli adulti in contesto migratorio (Little 2008). Inoltre, la selezione del Livello A2 come requisito di accesso ai diritti di soggiorno pone l'Italia in linea con le più diffuse tendenze delle politiche adottate dagli Stati membri nel campo della *Linguistic integration* (Extramiana, Van Avermaet 2010), che individuano, in media, tra i livelli A2 e B1 il requisito linguistico per il rilascio del permesso di soggiorno di lungo periodo.

Secondo quanto previsto dalla normativa vigente (DM del 4 giugno 2010), al fine della verifica del livello di conoscenza della lingua italiana, il cittadino straniero richiedente il permesso di soggiorno di lungo periodo è chiamato a svolgere un apposito test di conoscenza della lingua italiana (art. 2)², strutturato sulla comprensione di brevi testi e sulla capacità di interazione (art. 3). Al fine di svolgere le procedure di costruzione, somministrazione e valutazione dei test, il prefetto territorialmente competente individua in ambito provinciale le sedi per lo svolgimento del test attraverso accordi con gli enti locali e le istituzioni scolastiche (art. 6). La normativa italiana, dunque, individua nelle abilità di *comprensione* e *interazione* (scritta) i tratti pertinenti per la definizione del profilo di competenza linguistica richiesto al cittadino straniero che intende soggiornare nel nostro Paese e riconosce in un test linguistico lo strumento di valutazione atto alla misurazione e verifica della suddetta competenza.

Il punto critico sul quale vorremmo, però, porre l'accento è la decisione del Governo italiano di non adottare un test unico a livello nazionale, ovvero centralizzato e (potenzialmente) standardizzato. La normativa in vigore attualmente e le procedure che ne derivano hanno, piuttosto, decentrato la costruzione, somministrazione e valutazione dei test nelle singole realtà territoriali (Centri Territoriali Permanenti)³, innescando non pochi interrogativi sull'equità, validità e affidabilità dei test stessi.

² Cfr. l'art. 4 del DM 4 giugno 2010 per le modalità ulteriori per l'accertamento della conoscenza della lingua italiana.

³ Cfr. l'Accordo Quadro del 16 novembre 2010 tra Ministero dell'Interno e Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

Ai sensi della nota n. 8571 del 16 Dicembre 2010 del Ministero dell'Interno, è stato definito, inoltre, un *Vademecum* (MIUR 2010) di riferimento per consentire alle commissioni di docenti coinvolti nello svolgimento delle procedure di verifica e valutazione di predisporre, secondo criteri unitari e omogenei, le prove che compongono il test di conoscenza della lingua italiana. Il suddetto *Vademecum* (MIUR 2010) contiene, pertanto, indicazioni tecnico-operative, elaborate in coerenza con quanto previsto dai descrittori del Livello A2 del QCER, per la progettazione della struttura e del contenuto delle prove d'esame, nonché la definizione dei criteri di somministrazione e valutazione del test.

In base a quanto dichiarato nell'introduzione del documento ministeriale, i parametri di riferimento sono stati in parte adattati alla particolare tipologia di utenza, i cittadini stranieri residenti in Italia, nell'intento di focalizzare maggiormente l'attenzione sugli aspetti comunicativi della competenza linguistica nella L2. Il suddetto presupposto teorico e l'adattamento che ne deriva dovrebbero, quindi, riflettersi nella definizione delle abilità oggetto di verifica, nonché nei contenuti e nella selezione dei criteri di valutazione e assegnazione del punteggio. Si suppone, pertanto, la considerazione dei bisogni linguistici e comunicativi della particolare utenza dei cittadini stranieri residenti in Italia, che si caratterizza spesso per il contesto di apprendimento spontaneo e solo a volte guidato, e per il dominio d'uso limitato alle sfere di tipo personale, pubblico e occupazionale. Si tratta spesso di persone adulte, che hanno raggiunto il nostro Paese prevalentemente per motivi di lavoro o per ricongiungimento familiare, che vengono in Italia con l'intento di stabilirvisi definitivamente, o anche per periodi limitati, nella speranza di migliori condizioni di vita. Il loro livello d'istruzione può variare dall'analfabetismo al livello superiore a quello dell'obbligo, raggiungendo, talvolta, il livello d'istruzione terziaria (Ambroso *et al.* 2010).

Di fatto, il test di conoscenza della lingua italiana per chi richiede il permesso di soggiorno di lungo periodo verte prevalentemente su abilità scritte, essendo articolato sulle seguenti attività linguistiche: *comprensione*

orale (ascolto), comprensione scritta (lettura) e interazione scritta. Il prevalente ricorso alla scrittura, la poca familiarità con il *testing* e i livelli variabili di scolarizzazione dei potenziali candidati non possono non condizionare la validità del test stesso, dal momento che il *criterio* di riferimento e il *costrutto* del test definiti in fase di progettazione pare non vengano confermati nel prodotto finale, ovvero nella selezione delle abilità oggetto di verifica e valutazione. In aggiunta, l'esclusione della produzione orale dalla selezione dei tratti pertinenti della competenza in italiano L2 del profilo di utenza in questione conferma la contraddittorietà tra i principi teorici, fondati sulla valorizzazione degli aspetti comunicativi della comunicazione e sull'adattamento dei parametri al potenziale pubblico di destinatari, e uno strumento di valutazione orientato verso gli aspetti formali della lingua (scritta).

Un'altra questione rilevante sulla quale vorremmo porre la nostra attenzione concerne la selezione dei parametri di valutazione e delle modalità di assegnazione dei punteggi. Si evince, anche in questo caso, una mancanza di coerenza tra i principi teorici assunti come modello di riferimento e la definizione delle modalità di valutazione della competenza linguistica oggetto di verifica del test. Un primo aspetto contraddittorio da sottolineare è la distribuzione disomogenea del peso attribuito alle singole parti del test, che vede il 70% del giudizio esprimibile assegnato alla conoscenza delle abilità tendenzialmente meno sviluppate dal potenziale profilo di candidati, ovvero le abilità scritte (lettura e interazione scritta). Il secondo aspetto critico su cui riflettere riguarda, invece, la selezione dei criteri di valutazione per l'abilità d'interazione scritta, elaborati a livello ministeriale per fornire dei parametri standard di riferimento per arginare la soggettività della valutazione dei docenti a fronte di prove di tipo soggettivo, quali sono le produzioni scritte. Prendendo in considerazione i parametri selezionati (*correttezza, coerenza, appropriatezza*), risulta piuttosto discutibile la loro compatibilità con il livello di competenza e il profilo di utenza. Ai fini di una valutazione orientata sulla valorizzazione degli aspetti comunicativi della comunicazione, che garantisca l'affidabilità del test

stesso, non si può escludere dai parametri di riferimento l'*efficacia comunicativa* e, quindi, la valutazione della capacità del candidato (di Livello A2) di raggiungere lo scopo comunicativo, anche a scapito di un'adeguata correttezza formale/morfosintattica, tra l'altro non richiedibile a un livello di competenza A del QCER. Da non sottovalutare, in ultima analisi, la decisione di considerare le prove sufficienti con una percentuale di superamento dell'80%, causando tra l'altro un innalzamento del tasso degli esiti negativi, piuttosto che adottare una soglia "tradizionale" di sufficienza che, in linea di massima, non risulta essere superiore al 70%.

Alla luce di quanto finora esposto, riteniamo opportuno ribadire la portata delle implicazioni etiche in questioni di verifica e valutazione in contesto migratorio, nei casi in cui si affidi il destino di un candidato all'esito che emerge da un test di lingua. In particolare, ci riferiamo ai casi in cui le politiche migratorie tendono a porre la lingua del Paese ospite non semplicemente al centro di buone pratiche e iniziative d'integrazione e coesione sociale, in combinazione con altri fattori linguistici promotori di un *dialogo interculturale*⁴,

bensì come fattore di discriminazione per chi non la possiede.

La conoscenza della lingua, da intendersi come «forma culturale» (Vedovelli 2000) e come parte costitutiva dell'identità di un individuo, può rappresentare una possibilità in più, un valore aggiunto, ai fini dell'integrazione sociale dello straniero. Diverso è, però, adottare la competenza linguistica come stratagemma ai fini di una politica volta a regolamentare, o meglio ridimensionare, i flussi migratori. Occuparsi d'integrazione, intesa in termini di «a two-way process of mutual accommodation by all immigrants and residents of Member States» (Niessen, Huddleston 2010: 78), dovrebbe rientrare negli obiettivi e tra gli argomenti d'interesse di una politica nazionale, nell'ottica di andare incontro a chi ha deciso di intraprendere un progetto migratorio in Italia. Se, diversamente, il tema dell'integrazione si fa rientrare costantemente nell'ambito di dibattiti relativi alla sicurezza nazionale, o addirittura confluisce in un testo normativo che propone disposizioni in materia di sicurezza pubblica, ne consegue che il concetto di integrazione perde i tratti di reciprocità e accoglienza, che gli sono propri, assumendo quelli di difesa e chiusura.

⁴ Cfr. la Resolution 1511 (2006) on migration, refugees and population in the context of the 3rd Summit of Heads of State and Government of the Council of Europe.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Ambroso, S., Arcangeli, M., Barni, M., Grego-Bolli, G., Luzi, E., Masillo, P., Menzinger, C., Orletti, F., Rocca, L. 2010. *Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2: Livello A2. A cura degli Enti certificatori dell'italiano L2*. URL: <http://www.usrcampaniapoliticheformative.org/uploads/sillabo%20livelli%20competenza%20itL2livA2.doc> (ultimo accesso: 4.09.2013).
- Council of Europe 2001 [2002]. *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council for Cultural Co-operation. Modern Languages Division. Strasbourg. Cambridge University Press (trad. ita. a cura di D. Bertocchi, F. Quartapelle. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*. Milano-Firenze. RCS Scuola-La Nuova Italia).
- Extramiana, C., Van Avermaet, P. 2011. *Language requirements for adult migrants in Council of Europe member states: Report on a survey*. Strasbourg. Council of Europe.
- Little, D. 2008. *The Linguistic Integration of adult migrants, Intergovernmental seminar 2008*. Strasbourg. Council of Europe.
- MIUR 2010. *VADEMECUM (ai sensi della nota n. 8571 del 16 Dicembre 2010 del Ministero dell'interno)*. Indicazioni tecnico-operative per la definizione dei contenuti delle prove che compongono il test, criteri di assegnazione del punteggio e durata del test. Direzione Generale dell'Istruzione e Formazione Tecnica Superiore e per i rapporti con i sistemi formativi delle Regioni-Ufficio IV.
- Niessen, J., Huddleston, T. 2010. *Handbook on Integration for policy-makers and practitioners (Third edition)*. Lussemburgo. Unione Europea.
- Vedovelli M. (a cura di) 2000. *La funzione di una certificazione: specificità migratoria vs. generalità della competenza*. «Percorsi. Rivista di educazione degli adulti», XIII: 47-49.

Il presente contributo rende conto di una esperienza sul campo svoltasi durante l'anno scolastico 2006-2007, nell'ambito di un nostro intervento formativo incentrato sulla Gestione innovativa della classe e concepito per facilitare il lavoro degli insegnanti nelle classi multiculturali, aventi cioè al loro interno, oltre agli italofoeni, un mix di alunni stranieri di varia provenienza, livello di scolarizzazione e grado di conoscenza della lingua italiana. Questa esperienza è fruibile da parte di tutti i docenti e loro alunni della scuola secondaria di I grado (la vecchia scuola media inferiore). L'importanza pedagogica dell'utilizzo risiede nel fatto che, dal punto di vista degli insegnanti, la presenza in classe di ragazzi che non parlano, o parlano poco e male l'italiano, richiede urgentemente nuove e più efficaci modalità di presentazione dei testi di studio della storia. Inoltre, a causa di nuove modalità di apprendimento non-lineare espresse a livello globale da tutti i giovani indistintamente, va sottolineato che i testi dei libri di storia spesso risultano di difficile comprensione anche per gli apprendenti italofoeni, come testimoniano crescenti ricerche e studi nel settore afferente alla istruzione scolastica focalizzata sullo studio della storia. Ed è proprio in tal senso che si può affermare che la presenza di alunni stranieri in classe rappresenta concretamente una risorsa per tutti.

La proposta didattica si base sul presupposto che l'innovazione a scuola passa per la sperimentazione di approcci e tecniche coerenti con i bisogni dei docenti e dei loro alunni, adatte a creare linguaggi comuni fra le varie realtà coinvolte, oltre a esaltare talenti e rapporti e a portare il mondo nell'aula scolastica.

Gli *obiettivi* della proposta didattica sono i seguenti:

- sviluppare e potenziare l'abilità di ascolto e la capacità di prendere appunti, sintetizzare, schematizzare, memorizzare informazioni;
- favorire lo studio negli alunni con difficoltà di apprendimento mediante il ricorso agli schemi mentali;
- saper distinguere elementi base di analisi logica;

didattica innovativa: tecniche di studio della storia come materia viva

di Nicoletta Cherubini, *progettista e docente di percorsi formativi*

- riflettere su questioni di semantica dell'aspetto verbale;
- saper riconoscere e riprodurre i registri della lingua di studio e della lingua quotidiana;
- stimolare l'immaginazione; riconoscere e valorizzare la propensione al lavoro individuale e/o di gruppo; accrescere l'autostima e la capacità di cooperazione.

Il *contesto* è la lezione di storia, in una classe con allievi italofoeni e non italofoeni. Si segnala che l'attività, ora aggiornata, è stata sperimentata presso scuole pilota su committenza del Servizio Scuola, Università e Ricerca della Provincia di Reggio Emilia. Il percorso si è avvalso di aggiornate ricerche di didattica innovativa e di comunicazione efficace al fine di promuovere l'acquisizione di nuovi linguaggi all'interno della scuola, concentrandosi su una visione ampia e globale dell'apprendimento e dell'insegnamento, della gestione dei conflitti, della cooperatività e dello sviluppo del potenziale umano.

A LA MICROLINGUA DELLA STORIA

Ascoltate l'insegnante, mentre guida la vostra riflessione critica sulle componenti della microlingua della storia. Ponete domande e commentate.

1. I VERBI AL PASSATO

Prendetevi qualche minuto per indovinare l'abbinamento fra i seguenti verbi all'infinito e gli spazi vuoti contenuti nel seguente paragrafo. Poi ascoltate l'insegnante mentre legge il paragrafo e inserite i verbi coniugati che avete sentito.

avere – firmare – fare – imporre – minacciare – protestare – sembrare

L'Unità d'Italia sembrava prossima a realizzarsi ma, nel frattempo, gli entusiasmi di Napoleone III si erano raffreddati. In Francia l'opinione pubblica _____ contro i costi in denaro e in vite umane di quella guerra; l'Austria _____ di far scendere in campo anche la Confederazione germanica. Infine, le rivolte nell'Italia centrale _____ temere una nuova insurrezione a Roma contro il pontefice. Napoleone III e Francesco Giuseppe _____ improvvisamente l'Armistizio di Villafranca nel luglio del 1859. Con esso, l'Austria _____ il ritorno allo status quo precedente alla guerra (LEONE 2005: 106).

2. PASSATO REMOTO E PASSATO PROSSIMO

Ora riflettete: il passato remoto esprime eventi considerati come compiuti in un passato che sentiamo psicologicamente lontano da noi, che ha pochi rapporti evidenti con il momento presente; anche il passato prossimo considera l'azione come un evento o un avvenimento compiuto, ma si riferisce a un evento che sentiamo psicologicamente vicino. Provate a mettere al passato prossimo il seguente paragrafo e discutete: che effetto vi fa?

Con esso, l'Austria **accettò** di cedere la Lombardia alla Francia, che, a sua volta, l'avrebbe consegnata al Piemonte. **Tenne**, invece, il Veneto, **pretese** il ritorno in Toscana, a Modena e a Parma dei legittimi sovrani, nonché la restituzione di Bologna e della Romagna al pontefice. In altri termini, l'Austria **impose** il ritorno allo status quo precedente alla guerra (LEONE 2005: 106).

3. IL BISOGNO DI RIFLETTERE, FARE INDUZIONI SU RAPPORTI DI TEMPO, DI CAUSA ED EFFETTO ECC.

Con esso, l'Austria accettò di cedere la Lombardia alla Francia che, a sua volta, **l'avrebbe consegnata** al Piemonte (LEONE 2005: 106).

4. I MODI INDEFINITI NASCONDONO INFORMAZIONI (TEMPO? CAUSA? PERSONA DEL VERBO?)

Per tutti questi motivi, **tenendo** all'oscuro Cavour, Napoleone II e Francesco Giuseppe (**divenuto** imperatore d'Austria nel 1848) firmarono improvvisamente l'Armistizio di Villafranca nel luglio del 1859 (LEONE 2005: 106).

5. LA LINGUA DI STUDIO È DIVERSA DALL'ITALIANO DI OGNI GIORNO

*Una coppia di volontari riferisce al gruppo classe. Fingete di spiegare il testo a un extraterrestre, o a una sorella/un fratello piccoli. Divertitevi a trasformare espressioni sottolineate nel testo con parole e frasi del linguaggio quotidiano, come nell'esempio. Attenzione: potete sottolineare anche altre parole o espressioni tipiche della lingua di studio oltre a quelle indicate. Vince chi ne trova di più e fa le sostituzioni giuste. Esempio: «L'Unità d'Italia **sembrava prossima a realizzarsi**» diventa «L'Unità d'Italia stava per accadere / si stava avvicinando / sembrava vicina a realizzarsi».*

L'Unità d'Italia **sembrava prossima** a realizzarsi ma, nel frattempo, **gli entusiasmi di Napoleone III si erano raffreddati**. In Francia l'**opinione pubblica** protestava contro i costi in denaro e in vite umane di una guerra che non le dava in cambio un'adeguata contropartita; l'Austria minacciava di far **scendere in campo** anche la Confederazione germanica. Infine, **le rivolte nell'Italia centrale facevano temere** una **nuova insurrezione** contro il pontefice. Per tutti questi motivi, **tenendo all'oscuro** Cavour e **avvertendo** soltanto Vittorio Emanuele II, che acconsentì, Napoleone III e Francesco Giuseppe (divenuto imperatore d'Austria nel 1848) firmarono improvvisamente l'Armistizio di Villafranca nel luglio del 1859. Con esso, l'Austria accettò di cedere la Lombardia alla Francia, che, a sua volta, **l'avrebbe consegnata** al Piemonte [...]. **In altri termini**, l'Austria impose il ritorno allo **status quo** precedente alla guerra (LEONE 2005: 106).

Discussione: Che effetto vi ha fatto dover semplificare? Cos'è stato più difficile fare? Quante sostituzioni avete fatto?

B LE TECNICHE DI STUDIO

Con l'aiuto dell'insegnante ricercate le parole chiave e inseritele nelle rispettive colonne.

1. RICERCA DELLE PAROLE CHIAVE/DEI NUCLEI DI INFORMAZIONE

A) In un testo di prova libero

Nel seguente esempio un drammaturgo italiano emigrato in America e coautore del famoso musical «Nine» si racconta. Compilate la tabella. Alla fine uno o più volontari provano a ripetere i contenuti del testo servendosi solo dei loro appunti.

Trovai l'appartamento all'angolo fra la 55a Strada e Broadway e sono ancora lì, dopo quasi cinquant'anni. Mio condomino fu Tennessee Williams: ci guardavamo dalla finestra e ci salutavamo prima di iniziare a tempestare i tasti delle nostre macchine da scrivere manuali, che hanno visto nascere le nostre commedie. [...] Ero partito per l'America nel 1963 perché furono scoperte le mie commedie in inglese, lingua che amavo sin da allora (FRATTI 2011).

| CHI | COSA | COME | DOVE | QUANDO | PERCHÉ |
|--------------------|--------------|------|------------------------------|--------------|--------|
| Mario Fratti | Appartamento | | Fra la 55° Strada e Broadway | Dopo 50 anni | |
| Tennessee Williams | | | Ancora lì | | |
| (continua tu) | | | | | |

B) In un testo in microlingua

Compilate la tabella con i contenuti del seguente testo storico sull'Armistizio di Villafranca, dal vostro libro di storia. Alla fine uno o più volontari provano a raccontare l'evento, servendosi solo dei propri appunti. Discussione. Quali difficoltà avete incontrato col testo in microlingua? Erano diversi i vostri tempi? Cos'è stato più difficile fare?

L'Unità d'Italia sembrava prossima a realizzarsi ma, nel frattempo, gli entusiasmi di Napoleone III si erano raffreddati. In Francia l'opinione pubblica protestava contro i costi in denaro e in vite umane di una guerra che non le dava in cambio un'adeguata contropartita; l'Austria minacciava di far scendere in campo anche la Confederazione germanica, della quale aveva ancora la presidenza. Infine, le rivolte nell'Italia centrale facevano temere una nuova insurrezione a Roma contro il pontefice.

Per tutti questi motivi, tenendo all'oscuro Cavour e avvertendo soltanto Vittorio Emanuele II, che acconsentì, Napoleone III e Francesco Giuseppe (divenuto imperatore d'Austria nel 1848) firmarono improvvisamente l'Armistizio di Villafranca nel luglio del 1859. Con esso, l'Austria accettò di cedere la Lombardia alla Francia, che, a sua volta, l'avrebbe consegnata al Piemonte. Tenne, invece, il Veneto, pretese il ritorno in Toscana, a Modena e a Parma dei legittimi sovrani, nonché la restituzione di Bologna e della Romagna al pontefice. In altri termini, l'Austria impose il ritorno allo status quo precedente alla guerra (Leone 2005: 106).

| CHI | COSA | COME | DOVE | QUANDO | PERCHÉ |
|-----|------|------|------|--------|--------|
| | | | | | |

2. INTRODUZIONE ALLA PRESA DI APPUNTI GUIDATA CON RICERCA DI PAROLE CHIAVE

Coprite il testo. Mentre l'insegnante lo legge ad alta voce per tre volte, voi ne seguirete lo sviluppo su ciascun grafico. Annotate le parole chiave mancanti in alcuni riquadri.

L'Armistizio di Villafranca – L'Unità d'Italia sembrava prossima a realizzarsi ma, nel frattempo, gli entusiasmi di Napoleone III si erano raffreddati. In Francia l'opinione pubblica protestava contro i costi in denaro e in vite umane di una guerra che non le dava in cambio un'adeguata contropartita; l'Austria minacciava di far scendere in campo anche la Confederazione germanica, della quale aveva ancora la presidenza. Infine, le rivolte nell'Italia centrale facevano temere una nuova insurrezione a Roma. Per tutti questi motivi Napoleone III e Francesco Giuseppe firmarono improvvisamente l'Armistizio di Villafranca nel luglio del 1859. Con esso, l'Austria accettò di cedere la Lombardia alla Francia, che, a sua volta, l'avrebbe consegnata al Piemonte. Tenne, invece, il Veneto, pretese il ritorno in Toscana, a Modena e a Parma dei legittimi sovrani, nonché la restituzione di Bologna e della Romagna al pontefice. In altri termini, l'Austria impose il ritorno allo status quo precedente alla guerra (LEONE 2005: 106).

A) Si lavora con i verbi, i predicati, le azioni

C) Si lavora con entrambi



B) Si lavora con i soggetti



Alla fine alcuni volontari raccontano in parole proprie l'Armistizio di Villafranca servendosi del grafico "C".

Verifica. Lavoro a coppie al banco (o lavoro di singoli volontari alla lavagna). Prendete il testo



sulla spedizione dei Mille nel vostro libro di storia (LEONE 2005: 108). L'insegnante metterà alla lavagna un grafico simile al precedente, lasciandolo in bianco, eccetto il primo riquadro. Dettate voi all'insegnante le informazioni utili per riempire i riquadri. Poi alcuni volontari racconteranno l'evento servendosi solo del grafico alla lavagna. Infine alcuni di voi proveranno a memorizzare il grafico e a riferire l'evento senza leggere.

3. LO STUDIO DEL PERSONAGGIO

Lavoro individuale. Ricerca su Internet. Chi erano i Martinitt? Perché sono diventati famosi nella storia d'Italia?

Fotografia 1: Bambini dell'Istituzione milanese di assistenza¹.



Lavoro di gruppo. Ricercate informazioni su Viggo Mortensen (cfr. Scheda 1) Chi è? Perché è diventato famoso? Scrivete un paragrafo su di lui e dategli un titolo.

Fotografia 2: Viggo Mortensen.



Titolo:.....

Testo:.....

.....

.....

.....

.....

Tre volontari scelgono un supereroe ciascuno (cfr. Scheda 2), entrano nel personaggio e parlano di sé. La classe li ascolta e prende nota sulle schede, cercando di indovinare di chi si tratta.

| | NOME, SOPRANNOOME O IDENTITÀ SEGRETA... | SUPERPOTERI... | FATTI IMPORTANTI DELLA SUA VITA... |
|----------------|--|----------------|---------------------------------------|
| Supereroe n. 1 | | | |
| Supereroe n. 2 | | | |
| Supereroe n. 3 | | | |

¹ Per la foto, cfr. il sito Internet <http://www.noidonne.org/articolo.php?ID=03538>.

Lavoro a doppie coppie. Ricerca di informazioni, presa di appunti guidata sotto dettatura. Trovate informazioni su un eroe di altri tempi nel libro di storia o in rete, al fine di schematizzarle come segue. La prima coppia cerca e detta le risposte ai punti 1-5, la seconda coppia detta le risposte ai punti 6-10. Alla fine verificate insieme la correttezza di tutte le informazioni che avete annotato sulla scheda.

Esempio: Ritratto di Giuseppe Garibaldi

1. Nome, dati personali, luogo di residenza, periodo storico....
2. Dati sulla famiglia di origine e sulla sua famiglia...
3. Studi e professione/i svolta/e...
4. Fatti importanti della sua vita...
5. Fatti importanti fra il (anno) e il (anno)...
6. Tratti del suo carattere...
7. Suoi ideali...
8. Suoi nemici...
9. Suoi alleati...
10. Onorificenze/premi/riconoscimenti...

Ora gli storici siete voi: trovate informazioni su un eroe di oggi e scrivete voi una pagina di storia contemporanea...

Tecniche di studio: lavoro in piccoli gruppi, presa di appunti guidata con lettura scanning e messa in comune finale dei vari ritratti biografici con il gruppo classe.

Esempio: Ritratto di Viggo Mortensen (cfr. Scheda 1)

1. Nome, dati personali, luogo di residenza, periodo storico, soprannome o appellativo...
2. Dati sulla famiglia di origine e sulla sua famiglia...
3. Studi e professione/i svolta/e (specificare)...
4. Fatti importanti della sua vita...
5. Tratti del suo carattere...
6. Suoi ideali, il suo motto nella vita...
7. Altro...

C ATTIVITÀ DI CHIUSURA

Gli "eroi-per-caso" siete voi? Applausi, applausi! Lavoro a coppie. Scegliete una compagna/un compagno di lavoro. Sedetevi voltandovi le spalle e scrivete ciò che segue su fogli diversi.

1. Tre cose che il compagno sa fare bene
2. Tre cose di cui il compagno dovrebbe essere fiero
3. Tre cose che vi piacciono di lei/lui

Voltatevi e scambiatevi le liste. Paragonate la lista fatta dal vostro compagno con quella che avreste scritto voi su voi stessi. Il vostro amico ha visto in voi gli stessi punti di forza che voi pensate di avere? Oppure ha visto in voi dei punti di forza che non immaginavate neanche di avere? Qualunque sia la risposta, congratulazioni!

D

CORREDI DIDATTICI

SCHEDA 1:

INTERVISTA CON VIGGO MORTENSEN

I commessi del Midnight Special Bookstore, una libreria di Santa Monica (Los Angeles) hanno passato un brutto quarto d'ora. C'era in programma un *reading* di poesie dell'attore e poeta Viggo Mortensen e si sono trovati alle porte una folla da concerto pop, con tantissime donne e bambini. Per tutta la sera, i commessi hanno ripetuto la frase:

«Sì, Mister Mortensen firmerà i libri, ma solo i suoi. Niente relativo al *Signore degli Anelli*. Non per cattiveria, è che altrimenti diventiamo pazzi». Cose che capitano quando un poeta (ma anche pittore, fotografo, editore alternativo, musicista jazz) diventa Aragorn, il più eroico degli eroi nella trilogia cinematografica di maggior successo di inizio millennio. E dire che, fuori dallo schermo, Viggo Mortensen non somiglia affatto ad Aragorn. Intanto, i capelli: la chioma lunga, incolta del re di Gondor, un tipo che nessuna casa cosmetica sana di mente chiamerebbe a reclamizzare uno shampoo, ha lasciato il posto a una zazzera cortissima e luminosa. E poi, Viggo non

arringa gli eserciti ma parla a voce bassa, da intellettuale di "carisma e mistero". Visto così, piedi nudi in pieno inverno, felpa stropicciata e thermos di tè in mano, sembra un Diogene dei nostri tempi e potrebbe, al più, pubblicizzare tisane *New Age*. Il viso è segnato dai pensieri e

dalla vita: la giusta dose di rughe per un uomo di 45 anni, un'età in cui molti attori prendono appuntamento col chirurgo estetico, secondo le norme del narcisismo maschile. Il fatto è che Viggo non è mai stato né sarà mai come gli altri. Grazie al trionfo mondiale del *Signore degli Anelli* è diventato una star, ma, a guardarlo in faccia, verrebbe da dire: una star suo malgrado. Anche al *Signore degli Anelli* è arrivato per caso, per sostituire l'attore Stuart Townsend, 31 anni, che era stato assunto all'inizio. Mor-

tensen ammette: «Ho scelto di fare questi film solo perché me l'hanno chiesto. Jackson mi ha telefonato, io ero senza lavoro e ho accettato. Non avevo mai letto il libro, ma mio figlio mi ha detto che la parte di Aragorn era la migliore».

Il figlio di Mortensen si chiama Henry, ha quindici anni. È nato dai matrimoni dell'attore con la cantante punk Exene Cervenka. Attualmente sono divorziati, Viggo ha avuto una relazione, oggi chiusa, con Loia Schnabel, figlia del pittore Julian, ma il suo legame con Exene resta importante. Mortensen vive in un luogo abbastanza remoto, di

fronte al Topanga Canyon. «Sono un solitario, fin da bambino scappavo di casa per stare da solo. Mi piace contare sulle mie forze». Con le sue forze (i soldi che guadagna con il cinema), oggi Viggo Mortensen finanzia le sue attività di poeta musicista (ha pubblicato tre libri e tre



Testo liberamente tratto da «Vanity Fair», 15 Gennaio 2004: 128 - 131.

cd) e, due anni fa, ha anche fondato una casa editrice, la Perceval Press. Mortensen ha debuttato al cinema nel 1984. «Molti hanno contestato [...] il fatto che io, pacifista, ho girato questo film che può sembrare un'esaltazione della guerra. In realtà, il mio Aragorn non è un eroe guerresco. Ha molti dubbi, è pieno di compassione umana, non ha tutte le risposte. Vorrei che più leader nel mondo fossero come Aragorn».

Viene da pensare che fare l'attore sia l'attività meno importante della sua vita: nessuna enfasi su questo mestiere fatto di emozioni, ma anche di frivolezze, piccoli e grandi esibizionismi. Anche su questo, Mortensen ha una risposta filosofica. «Non ci sono cose più o meno importanti. Nasce tutto dagli stessi impulsi. Recitare, scrivere, dipingere, suonare, avere un'opinione politica sono solo diversi aspetti di quello che io chiamo "esserci". Tutti attraversiamo la vita, che è abbastanza corta. Quante volte ci accorgiamo essere vivi, ma non presenti? Per me tutto quello che faccio fa parte dello stesso sforzo: vivere con consapevolezza» (JACOBBI 2004: 128-131).

UNA VITA PER LA PACE – Convinto pacifista, l'attore ha pubblicato una raccolta di saggi e fotografie, *Twilight of Empire*, sulle guerre degli Usa contro l'Afghanistan e l'Iraq. Padre danese, madre americana, Viggo Mortensen è nato a New York nel 1958, ma ha vissuto gran parte dell'infanzia in Argentina. Tornato in America, ha iniziato a fare l'attore. Molte partecine in film trascurabili e qualche scelta di gran qualità (ma botteghino scarso), come *Indian Runner* di Sean Penn, *Carlitos' Way* di Brian De Palma e *Ritratto di signora* di *Jane Campion*. Il suo primo personaggio in un titolo d'impatto commerciale è stato quello dell'amante di Gwyneth Paltrow in *Delitto perfetto*, remake del thriller di Hitchcock con Michael Douglas. Il ruolo di Viggo era quello di un muscoloso pittore *bohémien*: i quadri che si vedevano in scena (grandi tele a tecnica mista con foto e *collage*) erano opera sua. La svolta, ovvero *Il Signore degli Anelli*, con la popolarità, è arrivata solo a quarant'anni: Hollywood non è solo un regno di *teenager*.

SCHEDA 2:

I SUPEREROI

(ARTURI 2004: 71-77)

**SUPERMAN, UNA VISTA A RAGGI X**

Uscito nel 1933 dalla matita di due ragazzi di Cleveland (USA), Superman, eroe dei fumetti, deve tutti i suoi poteri al fatto di essere nato su un altro pianeta, Krypton. Infatti a Krypton, la forza di gravità, cioè quella forza che ci attira verso il centro del pianeta e ci fa rimanere con i piedi per terra, è molto più potente di quella terrestre. Per questo Superman si muove sulla Terra come gli astronauti sulla Luna: abituato a essere attratto al suolo con molta più forza, sconfiggere la gravità terrestre gli sembra uno scherzo. Ma Clark Kent, come si fa chiamare Superman nella vita normale, è dotato anche di vista a raggi X grazie a cui riesce a vedere attraverso gli oggetti. Questi raggi esistono davvero: nel 1895, lo scienziato Wilhelm Conrad li ha scoperti per caso. Oggi vengono usati in molti campi, per esempio in medicina, per capire se ci siamo rotti qualche osso dopo una brutta caduta.

BATMAN: EROE DELLE TECNOLOGIE

Quando era bambino, ha visto un ladro uccidere i suoi genitori. Per questo, diventato adulto, Bruce Wayne decide di vendicarsi: sceglie un travestimento che incute timore agli avversari, e lo faccia somigliare a una creatura della notte come il pipistrello. E si fa chiamare Batman. Nei sotterranei della sua villa costruisce un laboratorio dotato delle più moderne apparecchiature tecnologiche. E lotta contro la criminalità. Anche nella realtà le forze dell'ordine usano sofisticate apparecchiature. Per disinnescare le bombe, per esempio, gli artificieri utilizzano un robot radiocomandato. Il robot, grazie a un apparecchio radiografico, può fare delle lastre che in tempo reale guardano dentro la bomba.

**SPIDERMAN, E L'UOMO COPIÒ IL RAGNO**

Peter Parker, vero nome di Spiderman, è un biochimico. Durante un esperimento viene morso da un ragno. Il veleno modifica i suoi geni, trasformando Parker in un uomo superdotato: dopo il morso ha mani e piedi che aderiscono a tutte le superfici, fa salti prodigiosi e possiede un equilibrio eccezionale. Inoltre Parker inventa un liquido simile alla tela del ragno, che spruzza grazie ad alcuni congegni applicati sul polso. Il fumetto fu lanciato nel 1962 da Stan Lee. Nella realtà «imitare le proprietà della tela del ragno è stata l'utopia della scienza dei materiali per lungo tempo», ha detto Jeffrey Turner, presidente della Nexia, l'azienda che da poco è riuscita a fabbricare una fibra simile alla ragnatela, che potrà essere utilizzata soprattutto in campo medico e militare. [...] Gli antenati dei ragno moderno erano in grado di produrre ragnatele più semplici già 410 milioni di anni fa.

ARCHIMEDE, IL GENIO DELLE INVENZIONI

Straordinario inventore, parente di Paperino e di Zio Paperone, Giro Ruotalibera, poi ribattezzato Archimede Pitagorico (dai nomi di due grandi matematici: Archimede e Pitagora), è il geniale personaggio della Disney che mette a disposizione di zii e cugini ingegnosi macchinari, capaci se necessario di trasportarli a spasso nel tempo. Archimede è sempre accompagnato da un piccolo robot con una testa a forma di lampadina, che si chiama Edy, come Thomas Alva Edison, l'inventore della lampadina, a cui il personaggio della Disney si ispira. Dopo aver perfezionato il telefono nel 1876 e inventato il fonografo nel 1877, Edison si dedicò alla creazione della lampadina a incandescenza. I suoi esperimenti si conclusero il 21 ottobre del 1879, quando finalmente vide la luce. La prima lampadina della storia rimase accesa 40 ore, quasi due giorni.



FLASH, PIÙ VELOCE DELLA LUCE



Più veloce di un fulmine, dal quale prende il nome, Flash è nato nel 1940. Il protagonista è il giovane chimico della polizia scientifica Barry Allen. Colpito da un fulmine durante un esperimento in laboratorio, si trasforma nell'uomo più veloce del suono. Inoltre Flash può passare attraverso i muri e viaggiare nel tempo. In quanto a velocità, però, ci sono animali che potrebbero sfidare il nostro eroe: il ghepardo, per esempio, arriva fino a 110 chilometri orari. Questo felino, inoltre, riesce a raggiungere i 72 chilometri orari in soli 2 secondi. Su distanze più lunghe sono i grandi erbivori ad avere la meglio, come per esempio la gazzella, che raggiunge i 95 chilometri orari. Per questi animali la velocità di fuga costituisce infatti un importante sistema di difesa e sopravvivenza.

HULK, L'ISTINTO CHE CI DOMINA



Hulk, che significa grosso, goffo, grottesco, è il dottor Bruce Banner, uno scienziato americano che, sopravvissuto all'esplosione di una bomba ai raggi gamma, ne rimane comunque colpito: infatti ogni volta che Banner subisce qualche forte emozione, per esempio un attacco d'ira, si trasforma in un mostro verde, enorme e muscoloso, Hulk appunto. Anche a noi viene automatico reagire alle forti emozioni, ma certo non diventiamo verdi come Hulk. Nell'uomo, la parte del cervello che controlla le emozioni e gli istinti si chiama amigdala. Serve a farci reagire in tempo agli stimoli esterni, per esempio facendoci fuggire di corsa di fronte a un pericolo.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Arturi, C. 2004. *I supereroi della scienza*. «Macchina del Tempo», 8 agosto: 71-77.
- Di Dio, L. Bellagamba, R. 2011. *Senti che storia! Storia d'Italia attraverso le canzoni*. Recanati. Eli.
- Fratti, M. 2011. *Dall'Abruzzo a New York con L'Aquila nel cuore. Mario Fratti racconta la sua partenza per gli USA e il successo ottenuto*. «TSA-Teatro Stabile d'Abruzzo», 30 settembre 2011.
- Jacobbi, T. 2004. *Guerriero per la pace*. «Vanity Fair», 3, 15 Gennaio 2004: 128-131.
- Leone, A. R. 2005. *Dal villaggio alla rete*. Milano. Sansoni per la scuola.
- Pallotti, G., Cavadi, G. 2012. *Che storia! La storia italiana raccontata in modo semplice e chiaro*. Roma. Bonacci Editore.

da discente a docente: un'esperienza di volontariato in un centro di prima accoglienza

di Laura Lamponi, Istituto Lorenzo de' Medici, Firenze

1 INTRODUZIONE

A Firenze esistono molte strutture che si occupano di accoglienza e insegnamento dell'Italiano L2 a studenti immigrati. Fra le varie realtà abbiamo scelto di collaborare con l'associazione Progetto Arcobaleno, che sotto la guida esperta della responsabile della scuola di alfabetizzazione, Isabella Torregiani, ci ha offerto l'opportunità di tentare un esperimento singolare: introdurre alcuni studenti statunitensi come docenti volontari nei corsi di italiano L2 di livello A1.

Questi studenti fanno un percorso di studi a Firenze e sono reclutati all'interno di un corso tenuto da chi scrive presso l'Istituto Lorenzo de' Medici. Questo corso, «Italian through Service Learning», richiede agli studenti di completare il loro percorso di studio della cultura contemporanea italiana, con un'esperienza di attività di volontariato presso varie strutture della comunità locale.

Alcune studentesse con una *major* in italiano, ossia con una specializzazione in Lingua e Cultura Italiana, e quindi con una competenza in italiano L2 di livello B2/C1, nonché con una spiccata motivazione a vivere un'immersione singolare nella comunità locale, hanno chiesto di "lavorare" con gli immigrati.

Ci siamo quindi rivolti a Isabella Torregiani, che abbiamo avuto modo di conoscere attraverso colleghi che, in passato, avevano prestato servizio presso il Centro Arcobaleno come docenti, e abbiamo iniziato questa "avventura", grazie anche alla disponibilità della Direttrice ad aprire le porte del Centro a nuove opportunità di scambio.

2 LE ATTIVITÀ DEL CENTRO ARCOBALENO

Cominciamo con fornire alcuni dati per presentare un'Associazione che da venti anni è presente sul territorio fiorentino. In questi anni nella scuola del Centro sono transitati più di 8000 studenti, tra questi più di 1000 minori, di ben 123 paesi diversi. Il numero più cospicuo di studenti proviene da Bangladesh, Pakistan, Sri Lanka, Albania, Brasile, Cina, Africa settentrionale, Filippine. L'età degli utenti è varia, così come le loro storie, le loro professioni e il loro livello di istruzione. Molto interessante dal punto di vista dell'apprendimento della lingua sono le motivazioni di questi studenti che, nella maggioranza dei casi, riguardano i ricongiungimenti familiari e/o la ricerca di un posto di lavoro.

I corsi presso il Centro Arcobaleno si articolano su quattro livelli e ogni corso dura fino a un massimo di otto mesi. Ogni studente al momento dell'arrivo è inserito nel livello a lui più adatto previo test d'ingresso e, al termine di ogni corso, sostiene un esame per accedere al livello successivo.

Oltre ai corsi di Italiano L2 generici, sono offerti corsi per il recupero di classi della scuola dell'obbligo e corsi di preparazione al test per il conseguimento del permesso di soggiorno di lunga durata (DM del 4 giugno 2010). Un altro punto di forza del Centro sono i corsi di alfabetizzazione tenuti in lingua madre da ex-studenti o docenti specializzati. Le classi sono costituite in media da 7-8 studenti e la scuola può ospitare al massimo undici classi in contemporanea. Gli insegnanti che prestano servizio presso il Centro Arcobaleno sono tutti volontari, laureati, professionisti, giovani all'inizio della loro carriera o professori in pensione, che portano in classe tutta la loro esperienza.

3 IL PROGETTO PRESSO IL CENTRO ARCOBALENO

In questo articolo vogliamo parlare di come due mondi legati all'italiano L2 apparentemente molto lontani, quello degli studenti statunitensi universitari in Italia per un soggiorno di *Study Abroad* e quello di immigrati iscritti a un corso di alfabetizzazione, possano incontrarsi dando vita a un'esperienza arricchente per entrambe le parti. A questo proposito, racconteremo quindi l'esperienza di una studentessa, Taylor, che ha appena conseguito il suo *Bachelor of Arts* (BA), vale a dire l'equivalente di una laurea di primo livello, in *Italian Language*, presso l'Istituto Lorenzo de' Medici di Firenze, affiliato al Marist College, riportando alcune testimonianze estratte dalla tesina redatta dalla studentessa al termine della sua esperienza di insegnamento presso il Centro Arcobaleno, per il corso «Italian through Service Learning» del semestre primaverile 2012, che le ha richiesto, infatti, un periodo di attività volontaria nella comunità locale. La studentessa ha scelto di cimentarsi nel mondo dell'insegnamento dell'italiano L2 a immigrati.

Prima di iniziare a lavorare come insegnante, la studentessa ha avuto con chi scrive alcuni incontri preparatori per acquisire i primi rudimenti di Glottodidattica e per imparare a impostare una lezione di Italiano L2 in una classe di livello basico, evitando, per quanto possibile, errori grossolani nella conduzione della lezione e cercando insieme le strategie più adatte. In seguito Taylor ha avuto alcuni incontri con la responsabile della formazione del Centro Arcobaleno, Isabella Torreggiani, che le ha dato indicazioni specifiche sulla tipologia di corso e di studenti cui Taylor avrebbe insegnato, consigli preziosi sia da un punto di vista didattico, sia da un punto di vista socio-culturale. Taylor avrebbe lavorato infatti in un corso con frequenza libera, con studenti di età, livello di istruzione, storie personali, culture e paesi di origine diversi fra loro, e in questi contesti, più che in altri, è necessario, come ricorda Balboni (1995), che il docente abbia una preparazione psicologica, sociologica e antropologica tale da poter anticipare e affrontare alcune situazioni difficili. I consigli della Direttrice, si sono poi rivelati indispensabili per Taylor, come lei stessa sottolinea in un passaggio della sua tesi.

Isabella [Torreggiani] ci ha detto che non possiamo parlare in classe di lavoro, perché qualche studentessa può avere un passato da prostituta e trovarsi in difficoltà a parlare di questo argomento. Ci ha detto anche che non dobbiamo parlare di famiglia, perché molti di loro hanno lasciato i familiari nel loro paese d'origine e può essere doloroso parlare di questo di fronte agli altri.

Eppure lavoro e famiglia sono due contesti culturali che sono in genere presentati in un corso di lingua. Ciò che diamo per scontato nel sillabo di un corso di italiano L2 di livello basico, deve essere riconsiderato in un contesto di apprendimento così specifico. Certi assunti acquisiti come principi base della Glottodidattica sono messi in crisi in una realtà particolare come quella del Centro Arcobaleno.

Di seguito citiamo alcuni passaggi dalla tesina di Taylor per illustrare due aspetti risultati particolarmente interessanti di questa esperienza: uno puramente didattico e uno in-

vece più specificatamente socioculturale.

La studentessa ha sottolineato più volte la difficoltà incontrata nell'insegnare italiano a un gruppo di studenti che lei conosceva pochissimo e che non dividevano fra loro neppure la L1, che pertanto non poteva essere usata come lingua ponte nelle fasi di spiegazione o elicitazione. La lingua oggetto di studio, l'italiano L2, lingua seconda anche per la studentessa/insegnante, ha funzionato anche come lingua veicolare per comunicare con gli apprendenti. Taylor, nel contesto specifico, ha scoperto la grande risorsa del linguaggio non verbale, che era stato analizzato in classe attraverso la lettura di testi specifici (per esempio, Balboni 2001).

Usare il corpo, i gesti e il tono della voce sappiamo essere una caratteristica propria della cultura latina e non è affatto scontata per una persona di cultura anglosassone. Sappiamo che il corpo è «fonte di molte informazioni involontarie, ma viene usato [anche] per veicolare significati volontari o per sottolineare significati espressi con la lingua» (Balboni 2001: 51) e che ogni cultura ha un proprio codice comunicativo legato non solo alla gestualità, ma a ogni forma espressiva (rumori, odori, distanze) relativa al sistema cinesico, paralinguistico e prossemico (Hall 1990). Sappiamo anche che in classe quando usiamo la mimica per spiegare una parola concreta o legata alla sfera affettiva, i gesti che usiamo possono essere compresi o ancor peggio fraintesi dai nostri interlocutori se appartenenti a culture diverse (Balboni 2001: 54). Dovendo però spiegare un termine astratto, spesso l'aiuto del linguaggio del corpo ci abbandona e si passa quindi ad altre strategie, come la sinonimia, la contestualizzazione, le interferenze culturali, che possano permettere allo studente di cogliere il significato della parola. Taylor, nella sua tesina, ha riflettuto anche su casi in cui queste strategie sono fallite a causa di evidenti scarti culturali, che hanno rallentato la spiegazione della parola.

Una volta dovevamo spiegare il significato del verbo «scoprire». Per spiegarlo abbiamo imitato il verbo «trovare», ma non siamo riuscite a spiegare la connotazione specifica dell'altro verbo. Allora volevamo usare una cosa famosa

per spiegarlo e qui abbiamo sentito la differenza fra le nostre culture. Abbiamo detto, infatti, che Cristoforo Colombo ha scoperto l'America, ma tanti non hanno capito chi era Cristoforo Colombo, non sapevano chi fosse.

L'altro aspetto che troviamo interessante osservare in questa esperienza ha un carattere più specificatamente socioculturale. Ci ha colpito, infatti, la preoccupazione che manifestava la tirocinante prima dell'inizio del corso e durante i primi incontri con gli studenti: «Ci sono tantissime questioni nel mondo politico tra la cultura araba e quella statunitense e all'inizio ero un po' apprensiva: non sapevo che reazioni avrebbe scatenato il fatto che siamo americane». Ebbene questa preoccupazione, forse legittimata da una cultura della paura e della diffidenza esasperata nella società statunitense dopo i fatti dell'11 settembre, si è risolta dopo i primi incontri in classe.

Taylor e la compagna, che condivideva con lei questa esperienza, erano infatti preparate alla possibilità di avvertire forme di ostilità nei confronti della loro cultura di provenienza, ma in realtà non hanno poi percepito alcun sentimento "anti-americano". Non solo, Taylor ha osservato quanto segue:

I nostri studenti pakistani, arabi, africani e albanesi erano molto positivi nei nostri confronti. Gli sembrava un po' buffo che fossimo lì come insegnanti di italiano, perché l'italiano non è la nostra lingua madre. È così sbagliavamo qualche volta, ma penso che i nostri errori li abbiano messi a loro agio e rassicurati quando sbagliavano durante la lezione. È possibile anche che gli abbiamo dato qualche speranza di imparare bene l'italiano, perché noi stesse l'abbiamo imparato sufficientemente per insegnare in un corso di livello base.

Paradossalmente, quindi, il timore che la tensione fra le due culture, ritenute "ostili" fra loro, potesse minare il successo del corso, ha arricchito l'esperienza di tutti i soggetti coinvolti: da un lato facendo riconoscere alle studentesse statunitensi che il presunto odio nei confronti dei cittadini statunitensi non è così diffuso come si crede; dall'altro scoprendo che si può prendere a modello un docente-tiroci-

nante non madrelingua come stimolo per raggiungere un obiettivo impegnativo come quello dell'apprendimento di una L2.

4 CONCLUSIONI

Concludendo, per sottolineare la positività dell'esperienza di insegnamento a un gruppo di apprendenti immigrati svolta dalla studentessa statunitense, che proviene da un contesto sociale e da esperienze di studio sicuramente privilegiati rispetto alle persone con cui ha operato, riportiamo un'ultima riflessione di Taylor, che, nelle conclusioni della tesi, scrive quanto segue.

Fare volontariato all'Arcobaleno ha anche cambiato il mio modo di vedere l'Italia. Mi vergogno di ammettere che io vedo certe persone diversamente da prima. È facile essere

infastiditi quando c'è un ambulante ostinato che vuole venderti qualcosa, e spesso mi sento ancora in quel modo. Tuttavia penso agli studenti nella mia classe e nella scuola e penso che questo ambulante potrebbe essere uno degli studenti. Cambia la mia visione della situazione degli immigrati. Uno studente africano del mio corso mi ha detto che io sono in un paese straniero, ma che tutti qui possono parlare inglese. Se io ho un problema, c'è qualcuno che può aiutarmi sempre, ma non c'è nessuno che parla bambara. Lui deve imparare italiano in modo che possa comunicare con persone fuori dalla sua famiglia. Questo era interessante per me.

Notiamo quindi che è stato pienamente raggiunto uno degli obiettivi fondamentali dell'educazione linguistica, ossia la culturizzazione (Balboni 1995), che in questo caso ha coinvolto non solo l'apprendente immigrato, ma anche lo studente-docente, in entrambi i processi di inculturazione e di acculturazione.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Balboni P. E. 1995. *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma. Bonacci.
- Balboni P. E. 2001. *Parole comuni culture diverse*. Padova. Marsilio Saggi.
- Hall, E. T. 1990. *The Hidden Dimension*. Anchor Books Editions.
- Capovilla, M., Faggi, A., Ambrosi Zaiontz, M. C. 2012. *Culture Shock? Studenti statunitensi in Italia: una sfida transculturale*. Milano. Franco Angeli.

SITOGRAFIA

- Associazione Progetto Arcobaleno. URL: <http://www.progettoarcobaleno.it> (ultimo accesso: 2.10.2013).
- Dossier Caritas/Migrantes. URL: http://www.caritas.it/materiali/Pubblicazioni/Libri_2010/dossier_immigrazione2010/scheda_sintesi.pdf (ultimo accesso: 2.10.2013).

italiano a stranieri: tra lingua straniera, lingua seconda e lingua veicolare

di Mara Pagliai, Istituto d'Istruzione Superiore "G. Ferraris/F. Brunelleschi", Firenze

Lavoro come insegnante di lingue da oltre dieci anni. Insegno italiano a stranieri in una Istituto universitario privato di Firenze, che ospita soprattutto studenti statunitensi che scelgono di fare un'esperienza all'estero per uno o più semestri e che, in questo contesto, seguono anche corsi di lingua italiana. Ho insegnato anche l'italiano come L2 nella scuola pubblica e in questo caso ho ritrovato maggiore varietà nella nazionalità degli studenti e nelle loro motivazioni allo studio. In tutti e due i contesti tuttavia mi sono spesso interrogata su quali fossero i bisogni principali dei miei alunni e quale metodo di insegnamento dell'italiano potesse essere più proficuo per guidare le scelte didattiche. Nonostante l'obiettivo di insegnamento di L2 fosse comune in entrambe le situazioni, la tipologia di studenti e le condizioni di insegnamento erano tali da richiedere un lavoro diversificato.

Nella scuola privata in cui lavoro il syllabo non viene preparato direttamente dal singolo insegnante a cui è affidato il corso, ma viene redatto dal Dipartimento di italiano. Il syllabo è uno strumento fondamentale in un corso per studenti nordamericani, i quali sono abituati a seguire nello studio un percorso chiaro e lineare ed è quindi necessario che il docente li renda costantemente partecipi e consapevoli del proprio percorso d'apprendimento. Il programma contenuto nel syllabo di italiano deve essere sviluppato in maniera puntuale

e spiegato di volta in volta agli studenti, che così sono in grado di orientarsi nel cammino di apprendimento e non si sentono perduti in un territorio sconosciuto o tra le pagine di un manuale incomprensibile (Soffiantini 2011-2012).

Ma perché il syllabo è così importante nel sistema educativo statunitense? Secondo Parkes e Harris (2002) il ruolo del *syllabus* può essere sintetizzato in tre punti fondamentali:

1. È un vero e proprio "contratto" tra docente e studenti, infatti il syllabo non indica solo in dettaglio la programmazione settimanale o giornaliera delle lezioni, ma funziona anche come riferimento per criteri di valutazione, date e formato di test, regole di frequenza e di comportamento;
2. è un documento ufficiale di riferimento, con il syllabo l'istituzione italiana che rilascia i crediti formativi informa le università americane affiliate sui contenuti e obiettivi dei corsi per ottenere da queste l'approvazione;
3. è uno strumento didattico, funziona da mappa del percorso di apprendimento, in quanto lo studente può vedere esplicitato a ogni tappa, ciò che si è studiato prima e ciò che si studierà dopo (SOFFIANTINI 2011-2012: 123).

Nel sistema educativo statunitense il sillabo è un documento che presenta in sintesi un corso, precisandone i contenuti, gli obiettivi di apprendimento, il metodo utilizzato, i testi fondamentali su cui studiare, accanto agli impegni richiesti e ai criteri di valutazione. Quel che più interessa qui, è che il *syllabus* è un documento di riferimento che contiene tutte le informazioni necessarie sia per docenti e studenti, sia per la facoltà e altre istituzioni esterne; rappresenta pertanto una fonte certa di valutazione da parte della facoltà dei contenuti del corso, del livello di approfondimento della materia, di coerenza nella successione degli argomenti trattati nel semestre; in una parola il *syllabus* serve a stabilire l'efficacia educativa del docente, ma anche dell'intero programma.

Nell'istituto in cui insegno il vantaggio per lo studente è l'esistenza di qualcuno che, al di sopra del docente di italiano, il dipartimento, conosce la realtà complessa dei curricula delle università americane e garantisce *standard* accademici omogenei sui corsi; lo svantaggio è sicuramente per l'insegnante che si ritrova a seguire un programma che non ha pensato e a usare materiali che non ha scelto personalmente e che magari può non condividere. La sfida che si presenta al docente è decidere *come* attuare il corso, in quale modo fare acquisire le abilità e gli obiettivi previsti dal sillabo. Poiché gli studenti statunitensi si trovano a vivere immersi nella lingua e cultura straniera durante il soggiorno in Italia, in genere l'azione didattica sarà orientata a sviluppare la competenza comunicativa, ovvero la capacità di usare la lingua per raggiungere scopi comunicativi specifici, relativi a determinate situazioni, in accordo con *l'approccio situazionale* (DIADORI 2011).

Apprendere una L2 significa avere la possibilità di "osservare" la lingua in situazione, esponendosi al suo impiego in diversi contesti sociali, oltre che in quello scolastico. Esiste una stretta relazione tra l'ambiente classe e la realtà linguistica extra-scolastica, che produce l'«input misto»: da una parte c'è l'insegnamento mediato dalla scuola, programmato e controllato dagli insegnanti, dall'altra ci sono gli stimoli linguistici spontanei che provengono dall'esterno, dall'ambiente sociale che l'allievo

frequenta. L'alunno statunitense il più delle volte non coglie questa condizione positiva e rinuncia a usare la L2 fuori dall'aula: tende a prediligere l'ambiente dell'aula dove ogni errore può essere ricondotto dall'insegnante a una causa e corretto all'occorrenza. Spesso accade che l'esperienza di *Study Abroad* si compia in città italiane assuefatte al turismo, in cui i commercianti o gli impiegati degli uffici pubblici parlano inglese, rendendo più faticoso il processo di immersione costante nella lingua straniera. A queste condizioni le consuete distinzioni di L2 o LS per l'italiano non risultano esatte e soddisfacenti se applicate a questo tipo di apprendenti. Si deve quindi ricorrere a un quadro teorico che combini i risultati degli studi di entrambi i contesti, o postulare una prospettiva di osservazione che stia a cavallo fra quelle già attestate nella letteratura.

C'è poi un altro dato significativo da tenere in considerazione: la maggior parte degli studenti statunitensi non abita presso famiglie italiane o non condivide l'alloggio con altri italiani, ma preferisce abitare con i propri connazionali in appartamenti del centro storico. Anche la scelta della situazione abitativa contribuisce quindi a limitarne il contatto con i nativi e riduce sensibilmente i benefici dell'immersione linguistica. Tutto questo avvalorava la tesi di Wilkinson (1998), in base a cui la capacità degli studenti statunitensi di imparare una L2/LS può essere condizionata dal «*language myth*», la credenza diffusa ma errata che attraverso lo *Study Abroad* si giunga inevitabilmente all'acquisizione linguistica, grazie allo straordinario numero di ore permesso dall'esperienza medesima. Contrariamente alle aspettative indotte dal *language myth*, l'inglese, e non la L2/LS, è spesso il mezzo comunicativo primario fuori dalla classe, in quanto gli studenti tendono a raggrupparsi insieme e sperimentano difficoltà nell'incontrare i parlanti nativi (SOFFIANTINI 2011-2012).

Lo studente che partecipa allo *Study Abroad* in genere rimane in Italia per un periodo breve, completa un frammento del suo percorso di studi e si aspetta, una volta nel nostro Paese, lo stesso approccio didattico e una parità di servizi che trova nella università di provenienza. Nell'istituzione italiana affiliata, i corsi di cultura generale sono

impartiti nella sua lingua madre, d'altra parte il corso di lingua italiana è obbligatoriamente inserito nel curriculum per l'ottenimento di crediti formativi universitari. Il più delle volte gli studenti statunitensi considerano l'italiano una delle materie di studio e non lo strumento di comunicazione per interagire coi nativi nelle diverse situazioni della loro esperienza all'estero. Studiare italiano in Italia rappresenta un'esperienza più motivante rispetto a quella che gli studenti avrebbero nel loro Paese, proprio per l'utilità immediata che la competenza linguistica assume fuori dall'aula, nella vita di tutti i giorni: qui infatti avrebbero la possibilità di sperimentarsi con successo nelle interazioni linguistiche quotidiane, nelle diverse situazioni che incontrano, tuttavia si capisce che essi non riescono a cogliere appieno questa opportunità (Merli - Quercioli 2003).

La pratica didattica dimostra che bisogna assumere un approccio integrato, che proceda per ripetuti tentativi coordinati per favorire la permeabilità tra lezione in classe e vita fuori dalla classe. Fra le tecniche che si dimostano efficaci vi sono le seguenti.

Project Work e Fieldwork. Per Merli e Quercioli (2003: 3) occorre «portare l'Italia in classe [...] e assegnare dei *tasks* che spingano i discenti a misurarsi con la realtà esterna», ciò significa forzare gli studenti a interagire fuori dal contesto scolastico, assegnando loro interviste con i nativi, osservazioni di eventi o di dinamiche culturali, per poi riportarne i contenuti durante la lezione di lingua e cultura italiana. Durante i *fieldtrip*, per esempio, gli studenti, accompagnati dagli insegnanti, visitano a Firenze il mercato delle Cascine, il mercato di San Lorenzo, la stazione di Santa Maria Novella, i bar o le librerie. Queste attività inducono quella consapevolezza che permette un confronto fra la cultura ospite e quella del paese di origine. Occorre, insomma, condurre la lezione mediante consegne finalizzate a acquisire conoscenze utili in luoghi e fra persone italiane, combinando l'aspetto della pratica della lingua con i bisogni specifici degli studenti.

Cooperative Learning. Sempre Merli e Quercioli (2003: 4) rilevano che nello studente statunitense la «spiccata attitudine

alla competitività e all'individualismo ha come rovescio della medaglia una forte resistenza a mettersi in gioco in attività didattiche come quelle di conversazione, in cui le competenze del singolo sono facilmente misurabili non tanto dal docente, quanto dal resto della classe». È preferibile un approccio cooperativo, in cui la responsabilità per la riuscita di un'attività sia condivisa, puntando molto sul risultato di squadra. Le stesse autrici sostengono quanto segue:

È più che mai appropriato mettere questi discenti di fronte a delle sfide positive che mantengano viva la motivazione e li responsabilizzino in ordine alle scelte che compiranno: l'abbandono della L1, il ricorso alla traduzione solo per approfondire l'analisi e la comparazione e non come semplificazione di un processo, il compimento del proprio ruolo individuale nell'ottica del risultato del gruppo e quindi della partecipazione diretta al successo di tutti i membri (MERLI - QUERCIOLO 2003: 7).

Progetto Tandem. L'istituto privato dove lavoro, attraverso un'iniziativa di scambio di conversazione, offre la possibilità agli studenti statunitensi di incontrare durante il semestre *partner* italiani per esercitare l'italiano e promuovere la consapevolezza interculturale. Ciò è possibile soprattutto a partire dal livello dell'autonomia comunicativa (B1, B2) e in genere è un tipo di attività che riscuote molto successo. Gli studenti acquisiscono più sicurezza nel parlato, hanno l'opportunità di migliorare la competenza della L2 e fanno un'esperienza di contatto genuino con parlanti italiani.

Come insegnante di italiano nella scuola pubblica la mia ricerca del metodo più idoneo per gli alunni stranieri immigrati è partita dall'evidenza del divario nel successo scolastico raggiunto da questi studenti rispetto a quelli italiani. A tale proposito il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR), nel rapporto *Alunni con cittadinanza non italiana: approfondimenti e analisi* (MIUR 2007) include dati sugli esiti scolastici degli alunni stranieri o di origine straniera, mettendoli a confronto con quelli degli studenti ita-

liani. Ciò che emerge sono importanti informazioni a proposito di promozione, ripetenza, abbandono scolastico o irregolarità della frequenza e inserimento ritardato rispetto all'età anagrafica:

Analizzando i dati per livello di scuola e comparando italiani e non, il ritardo fra gli alunni con cittadinanza non italiana è sempre più elevato rispetto ai loro compagni italiani. [...] Quasi metà degli alunni stranieri sono in ritardo nelle scuole secondarie di primo grado e più di due terzi lo sono in quelle di secondo grado [...]. [...] Ad ogni livello di scuola, gli alunni di origine immigrata conseguono risultati più bassi degli italiani nelle prove di italiano e di matematica e [...] sono soprattutto gli studenti di prima generazione ad ottenere punteggi medi inferiori [...]. Gli studenti di seconda generazione hanno un andamento più simile agli italiani sia nella prova di italiano che in quella di matematica (MIUR 2007: 76).

Numerosi studi mettono in luce come i problemi rilevati sono dovuti tanto alle condizioni extrascolastiche (strato sociale e culturale della famiglia, grado di integrazione e progetto migratorio degli adulti del nucleo familiare), quanto a fattori che caratterizzano il contesto scolastico, ossia dalle difficoltà della scuola a fornire un insegnamento che risponda alle urgenze di integrazione culturale, ai bisogni soprattutto linguistici e cognitivi degli alunni stranieri (Luise 2006). Da ciò consegue l'importanza di tenere in debita considerazione la relazione tra la lingua materna e la L2 e, per quanto riguarda l'italiano, ancora più in dettaglio, dell'italiano come codice della comunicazione quotidiana e della comunicazione di ambito scolastico. Il docente di italiano L2 (ma anche delle altre materie curriculari) deve sempre interrogarsi su quale varietà della lingua insegnare a scuola agli stranieri. Generalmente si fa una distinzione tra «lingua per comunicare» e «lingua per studiare» (Luise 2006; Coonan 2002). Lo studente straniero nella scuola italiana si trova di fronte tre obiettivi molto difficili da raggiungere:

- a) l'adattamento a un contesto sociale sconosciuto;
- b) l'apprendimento di una L2 che gli serve per comunicare i propri bisogni, per inserirsi tra i coetanei, per stabilire contatti con gli adulti;
- c) imparare a usare la L2 per studiare.

La distinzione delle differenti funzioni che assume la L2 negli ultimi due obiettivi – (b) e (c) – è cruciale e oggetto da tempo di studi specifici. Coonan (2002) e Luise (2006) citano, in particolare, le ricerche svolte da Cummins. Lo studioso canadese opera una distinzione fra BICS e CALP, due acronimi che rimandano rispettivamente a «*Basic Interpersonal Communication Skills*» (abilità che servono, per esempio, per salutare, interagire coi compagni nei giochi, chiedere un'informazione) e «*Cognitive Academic Language Proficiency*» (competenze più specificamente legate ai processi cognitivi, quali comprendere e produrre testi di vario genere, individuare e ordinare sequenze di fatti, saper estrarre informazioni ecc.). Le competenze CALP sono legate a compiti tipicamente scolastici, in cui la lingua si usa per apprendere contenuti non linguistici, diventando un veicolo per aumentare le proprie conoscenze e sviluppare le proprie capacità cognitive. Non è difficile immaginare che soprattutto gli alunni stranieri incontrino particolari problemi nell'appropriarsi di questo secondo tipo di competenze. Tale difficoltà è infatti spesso la causa del minore successo scolastico nelle varie discipline curriculari.

L'insegnante di italiano L2 ha più degli altri il dovere di predisporre un percorso di apprendimento tenendo presente che i compiti, i materiali e le abilità trasversali inserite nel syllabo devono adattarsi ai diversi bisogni degli studenti stranieri presenti nella scuola pubblica, per promuoverne lo sviluppo metacognitivo.

Ripensando alla mia esperienza con gli immigrati, nell'azione didattica avrei voluto conseguire meglio gli obiettivi diversificati e integrati dell'acquisizione di *BICS* e *CALP*. Talvolta lavorare sulla competenza linguistico-comunicativa nelle sue componenti grammaticali, fonetiche, ortografiche, lessicali e pragmatiche, non è sufficiente a preparare gli

studenti a usare la lingua per studiare. Una volta raggiunta la competenza di base per comunicare, è necessario guidarli in attività dove l'italiano costituisce il veicolo per imparare altro, con l'esposizione alle varie tipologie testuali caratteristiche delle materie scolastiche, facendo in modo che familiarizzino con le microlingue delle diverse discipline (matematica, storia, ragioneria ecc.). Le condizioni (tempi, strumenti ed esigenze curriculari) impediscono purtroppo che questo aspetto venga curato in modo adeguato. È evidente che l'acquisizione delle CALP non può limitarsi alle ore di italiano (L2 o L1), ma esige una programmazione collegiale che coinvolga in sinergia i docenti di tutte le discipline in modo che il lavoro fatto nel corso di L2 venga rafforzato durante le altre ore di lezione, con effetti positivi sul percorso di apprendimento generale dello studente, al fine di aiutarlo a conseguire risultati soddisfacenti in tutte le materie.

La mia esperienza con gli immigrati è avvenuta negli ultimi anni presso l'Istituto d'Istruzione Superiore "G. Ferraris/F. Brunelleschi", una scuola secondaria di II grado dell'area fiorentina. I ragazzi, un rumeno e un cinese, frequentavano la prima classe, ma il ragazzo cinese aveva un'età più avanzata rispetto ai compagni. A partire da marzo il progetto di insegnamento di L2 prevedeva che i ragazzi uscissero dalla loro classe per un'ora alla settimana, durante il normale orario scolastico, per poter frequentare le lezioni di italiano L2, che erano appena sufficienti per migliorare le conoscenze linguistiche di base degli alunni.

La prima difficoltà con questi studenti è stata la lingua usata per spiegare o semplicemente comunicare, che era l'italiano. La lingua oggetto di insegnamento era allo stesso tempo anche lingua *veicolare*. Inoltre, da un punto di vista didattico, con questi studenti mi erano necessarie strategie e approcci diversi rispetto a quelli messi in campo con gli apprendenti statunitensi. A causa della diversità delle L1 degli alunni stranieri in classe, non mi era possibile prevedere le loro difficoltà di apprendimento partendo dall'analisi contrastiva di queste lingue e l'italiano per presentare attività adeguate ed efficaci. Conseguentemente, non era facile anticipare l'errore e neanche

selezionare in modo appropriato le tecniche didattiche per la riflessione e la scoperta delle regole (Merli, Quercioli 2003: 8), elementi di cui ho sempre tenuto in debito conto nelle classi monolingui statunitensi.

La disomogeneità degli immigrati si evidenziava anche nel crescente grado di difficoltà nell'apprendimento della L2: la differenza fra un parlante rumeno e uno cinese è data dalla lontananza fra le rispettive L1 e l'italiano. I problemi di apprendimento della lingua italiana risultano in qualche modo proporzionali a tale distanza: nel caso della L1 cinese, un codice marcatamente distante dalle lingue di origine latina, aumenta inevitabilmente per l'apprendente straniero la difficoltà nello studio delle discipline mediate dall'italiano (Diadori 2011). Nonostante avesse in precedenza già seguito corsi di italiano, lo studente cinese continuava a mostrare scarsa capacità di comprensione e produzione orale. Il bambino rumeno, al contrario, da poco arrivato in Italia, frequentava il suo primo corso di italiano con buoni risultati.

Le due realtà in cui ho operato come insegnante di italiano a stranieri generano piani di confronto e contrasto significativi. Ho constatato che se da un lato è possibile controllare il livello di ingresso in un corso di italiano L2 nel caso degli studenti statunitensi, che iniziano il semestre di *Study Abroad* tutti nello stesso periodo, dall'altro, nel caso degli alunni stranieri nella scuola pubblica è molto difficile partire da livelli omogenei di lingua in ingresso, a causa degli arrivi scaglionati nel corso dell'anno scolastico, e proseguire su un percorso di apprendimento lineare per tutti. Inoltre, la scarsa immersione nella L2 da parte dello studente statunitense, cui si accennava prima, differisce molto dall'esperienza degli alunni stranieri inseriti nella scuola italiana. L'apprendente statunitense mette in atto strategie di evitamento per ridurre il contatto non mediato con parlanti nativi di L2, mentre per gli alunni stranieri questo è impossibile, poiché inseriti nel contesto sociale ed educativo italiano fin dall'inizio. La competenza linguistica in italiano L2, strumento fondamentale per l'inserimento sociale dell'immigrato, rappresenta un bisogno ineludibile. Diadori (2011: 138-139) parla di «motivazione integrativa» per coloro

che vengono in Italia per rimanerci, un fattore stimolante finalizzato all'adeguato insegnamento nella società italiana. Gli immigrati, bambini, adolescenti e adulti, sono a contatto con la lingua italiana a scuola, sul luogo di lavoro e in svariati altri contesti sociali, rendendo possibile un percorso progressivo di acquisizione dell'italiano, che rispetta i loro bisogni e dà luogo a un apprendimento più efficace. Tali condizioni si verificano più raramente invece nel caso degli studenti statunitensi.

Un'ultima riflessione è da dedicare alle esperienze raccolte in quattro anni di docenza di inglese come lingua straniera nella scuola secondaria di I e II grado. Qui per gli studenti stranieri o di origine straniera che imparavano l'inglese come lingua straniera, l'italiano L2 funzionava da *medium* per acquisire un'altra disciplina linguistica. Ho constatato che il livello di competenza acquisito dagli studenti stranieri nell'italiano risultava determinante per il raggiungimento degli obiettivi fissati anche nel sillabo di inglese (LS). Si prefigurava una situazione in cui la conoscenza della lingua italiana e la capacità di usarla per studiare influivano sul successo anche dell'apprendimento dell'inglese: l'italiano, in sostanza, diventava il veicolo per imparare la lingua straniera.

Nelle circostanze in cui l'italiano serve per promuovere gli obiettivi di apprendimento di un'altra lingua, la dimensione di uso della L2 e i metodi tradizionali di insegnamento dell'inglese attraverso l'italiano previsti nei programmi ministeriali lasciano pensare che lo studente straniero non riesca a separare la lingua in cui apprende da ciò che apprende, ossia la lingua dal pensiero e dai contenuti. Quindi solo quando ha raggiunto un livello di competenza adeguato nella lingua veicolare l'apprendente riesce a progredire anche nella lingua straniera, equiparata in questo contesto alle altre materie scolastiche: storia, matematica, musica, arte, religione. D'altra parte, la capacità di usare l'italiano come lingua veicolare può arricchirsi anche attraverso lo studio e il confronto con l'inglese, contribuendo a una crescita "linguistica"

trasversale. Coonan (2002: 45) sostiene proprio che la «separazione della lingua dall'apprendimento, della lingua dal pensiero, della lingua dal significare, della lingua dalla comunicazione, può solo minare l'efficacia dell'insegnamento della lingua».

Sulla base delle esperienze ricordate, credo di poter concludere che l'italiano L2 per un alunno immigrato inserito nel nostro sistema scolastico abbia ovviamente un peso assai differente dal punto di vista della maturazione e dell'acrescita individuale, a confronto con l'impatto che l'apprendimento della lingua può rappresentare per gli studenti statunitensi che partecipano ai programmi di *Study Abroad* in Italia. La provenienza sociale, lo *status* economico e culturale degli apprendenti, così come le loro motivazioni e i loro bisogni, sono per certi versi non comparabili. L'età e l'accesso alle risorse dei due gruppi di apprendenti li allontanano ancora di più, rendendo ardua qualunque previsione sull'esito che avrà imparare l'italiano nei rispettivi progetti di vita.

L'insegnante di lingua straniera, in quanto esperto di sistemi linguistici, ha il compito di individuare e predisporre interventi adeguati alle varie situazioni. Per gli studenti stranieri presenti nella scuola italiana ciò deve essere fatto prima di tutto in stretta collaborazione con il docente di italiano L1. Per gli studenti stranieri che si trovano a trascorrere un periodo di tempo limitato nel nostro Paese, la preoccupazione del docente di italiano sarà anche quella di incoraggiare l'apertura di nuovi scenari intellettuali e il decentramento culturale. Sarebbe auspicabile che la ricerca in ambito glottodidattico dedicasse maggior attenzione a fornire un inquadramento più specifico dei diversi gruppi di apprendenti di cui si è discusso, nello sforzo di definire con precisione bisogni, motivazioni e obiettivi di apprendimento al di là delle categorie già ampiamente indagate. Attraverso l'incrocio e la contaminazione di diverse metodologie e sperimentazioni, le conoscenze degli educatori direttamente impegnati sul campo risulterebbero arricchite, allargando il ventaglio di buone pratiche a disposizione.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Balboni, P. E. 2006. *Le sfide di Babele*. Novara. De Agostini.
- Coonan, C. M. 2002. *La lingua straniera veicolare*. Torino. UTET.
- Diadori, P. (a cura di) 2011. *Insegnare italiano a stranieri*. Milano. Mondadori.
- Jafrancesco, E. (a cura di) 2004. *L'acquisizione dell'italiano L2 da parte di immigrati adulti*. Roma. Edilingua.
- Lo Duca, M. G. 2006. *Sillabo di italiano L2. Per studenti universitari in scambio*. Roma. Carocci.
- Luise, M. C. 2006. *Italiano come lingua seconda*. Torino. UTET.
- Merli, M., Quercioli F. 2003. *Prospettive nell'insegnamento dell'italiano a discenti angloamericani*. «Bollettino ITALS», giugno. URL: http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=ezcms&file=index&menu=88&page_id=97 (ultimo accesso: 29.09.2013).
- Mezzadri, M. 2003. *I ferri del mestiere*. Perugia. Guerra Edizioni.
- MIUR 2007. *Alunni con cittadinanza non italiana: approfondimenti e analisi*. URL: http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/b4924380-1a9b-4422-86cc-57818a3232c4/alunni_con_cittadinanza_non_italiana_a.s.201011.pdf (ultimo accesso: 16.10.2013).
- Parkes, J., Harris, M.B. 2002. *The Purposes of a Syllabus*. «College Teaching», Vol. 50, 2: 55-61. URL: <http://cslt.jhsph.edu/resources/views/content/files/69/Purpose%20of%20a%20syllabus.pdf> (ultimo accesso 16.10.2013).
- Soffiantini, C. 2011-2012. *La didattica dell'italiano ad apprendenti statunitensi. Progettare un sillabo*. Tesi di Dottorato. Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. XXIV ciclo (a.a. 2011/2012). URL: <http://tesionline.unicatt.it/handle/10280/1794> (ultimo accesso: 29.09.2013).
- Vedovelli, M. 2010, *Guida all'italiano per stranieri. Dal "Quadro comune europeo per le lingue" alla "Sfida salutare"*, 2ª ed., Roma, Carocci.
- Wilkinson, S., 1998. *On the Nature of Immersion during Study Abroad: Some Participant Perspectives*. «Frontiers», Vol. 4: 121-138. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ608215.pdf>.

cucina italiana e cucina cinese a confronto

di Veronica Ranucci, Istituto Lorenzo de' Medici, Firenze

1 PREMESSA

Quando nel 2008 ho iniziato la mia esperienza come facilitatrice linguistica mi si è rivelato un mondo di cui non conoscevo l'esistenza. Mi sono resa conto subito che il contesto scolastico pratese è una realtà molto particolare nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano L2. La maggioranza degli studenti delle mie classi era di origine cinese, Prato è infatti la provincia italiana con la più alta densità di alunni cinesi, i quali rappresentano più del 40% del totale degli alunni stranieri della provincia e quasi l'8% dei ragazzi provenienti dalla Cina presenti in Italia.

Il fatto che mi ha colpito maggiormente è che la maggioranza degli alunni cinesi aveva nazionalità italiana, erano quindi nati in Italia, ma parlavano poco e male la nostra lingua. Ho scoperto presto che il dato della nazionalità era poco indicativo, perché quasi tutti gli studenti erano stati riportati in Cina subito dopo la nascita e poi ricongiunti ai genitori verso i 10 anni di età. Tra l'altro, l'ambiente in cui vivevano, la *China town* pratese, non permetteva loro di entrare in contatto con la gente e la cultura italiana. L'unico contesto in cui avevano necessità di usare l'italiano era la scuola. Ma anche a scuola, in alcuni istituti, la metà degli alunni era di nazionalità cinese e comunicavano quasi esclusivamente tra di loro. Ciò creava situazioni di forte disagio, soprattutto per gli insegnanti, non preparati e non formati per gestire una tale situazione. I facilitatori erano visti come "salvatori", in grado di dare respiro

ai docenti curricolari che potevano così svolgere con più agio il loro programma. Ma anche noi facilitatori, per quanti sforzi facessimo, non avevamo la bacchetta magica. Per molti studenti cinesi e per le loro famiglie la scuola italiana era una sorta di "parcheggio obbligatorio" fino all'età di 16 anni, poi, a 16 anni e un giorno non si presentavano più in classe. Questo era un fenomeno molto frustrante che vanificava tutti i nostri tentativi.

I fattori sopra menzionati rendevano ovviamente difficile organizzare una programmazione didattica e tanto più procedere a una valutazione degli alunni. A causa di ciò, personalmente ho cercato di proporre all'interno della classe, per quanto possibile, attività che motivassero gli studenti e, allo stesso tempo, includessero aspetti della cultura italiana in grado di avvicinare o, per lo meno, mettere i ragazzi a conoscenza del paese in cui si trovavano, di cui conoscevano poco o niente, nonostante ci vivessero.

L'attività che desidero presentare in questo contributo è legata al cibo, sempre un buon modo per creare un ambiente disteso in grado di stimolare la conversazione, ed è stata proposta a una scuola secondaria di I grado, in una classe di studenti di livello A2, in base al *Quadro comune europeo di riferimento* (Council of Europe 2001/2002), che provenivano da classi diverse e che erano di nazionalità diverse, sebbene in maggioranza cinesi. La proposta didattica si è articolata in tre lezioni di circa un'ora ciascuna.

2 OBIETTIVI DEL PERCORSO DIDATTICO

I principali obiettivi del percorso didattico che qui si presenta riguardano da un lato la dimensione socioculturale, dall'altro la dimensione prettamente linguistica. Nello specifico, gli obiettivi socioculturali sono i seguenti:

- conoscenza delle abitudini alimentari degli italiani;
- stimolo del confronto interculturale;
- collaborazione fra i compagni/le compagne per imparare dagli altri.

Gli obiettivi linguistici sono invece:

- lessico del cibo;
- capacità di esprimere gradimento (*mi piace/piacciono*);
- sviluppo delle abilità di interazione e di produzione orale.

Per svolgere il percorso didattico sono stati utilizzati i seguenti materiali: foto di cibi, pennarelli, nastro adesivo, cartelloni colorati.

3 SVOLGIMENTO DEL PERCORSO DIDATTICO

Il percorso didattico è iniziato con un'attività di *brainstorming* utile per far emergere le conoscenze pregresse degli studenti sul tema dell'alimentazione, attraverso la presentazione di foto di bevande, cibi e piatti italiani.

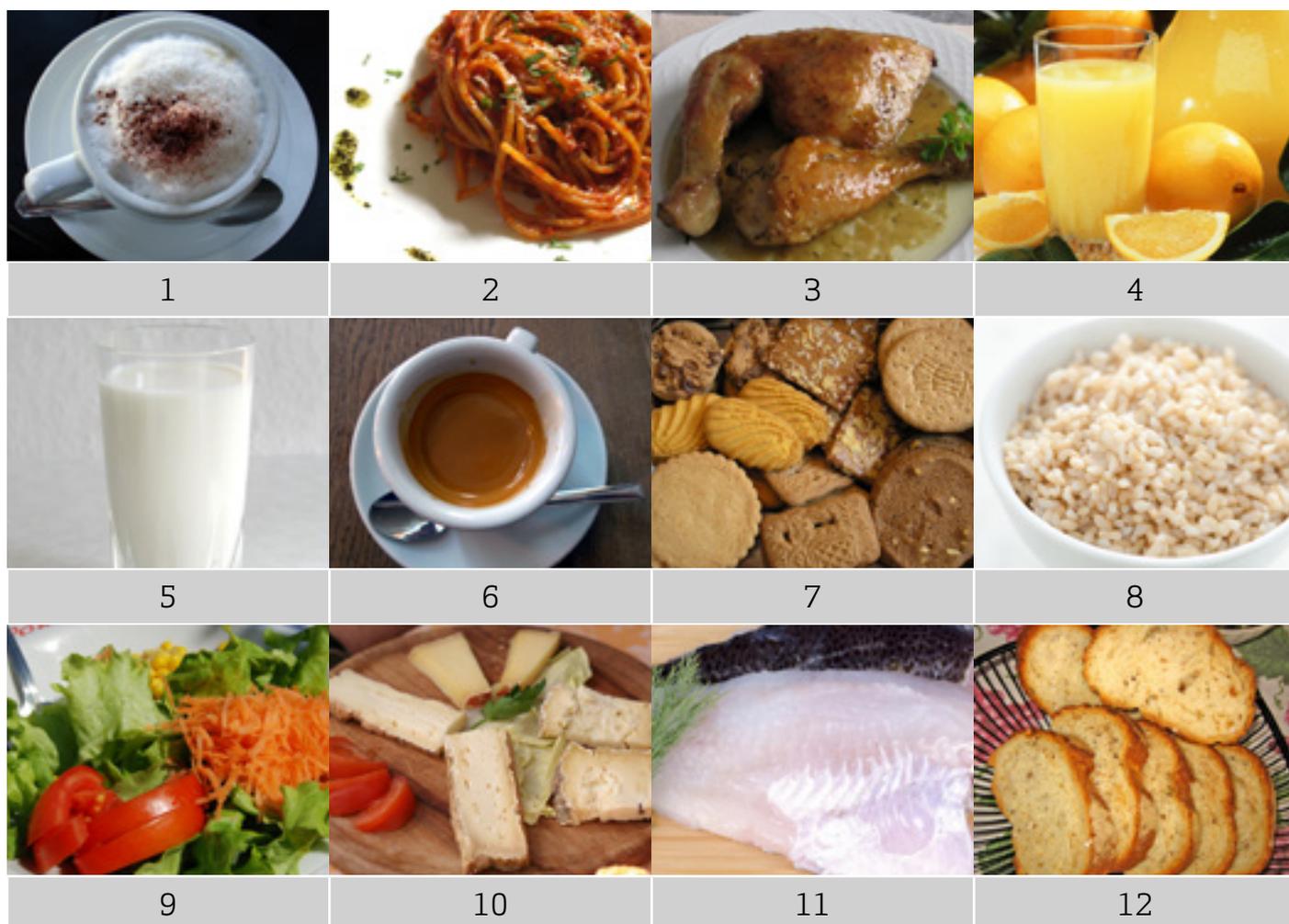


Tavola 1: Bevande, cibi e piatti italiani.

Successivamente sono state utilizzate domande-stimolo per l'interazione all'interno del gruppo. Alcune delle domande utilizzate sono le seguenti.

- Qual è il tuo cibo preferito?
- Bevi il latte?
- Mangi il riso?
- Cosa cucina la mamma?
- Quante volte mangi al giorno?

Dopo la fase introduttiva, è stata consegnata agli alunni una tabella per esercitare la funzione comunicativa di esprimere gradimento/non gradimento attraverso «mi piace», «mi piacciono»:

| | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Mi piace | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Mi piacciono |
| il riso | i biscotti |
| <input type="checkbox"/> Non mi piace | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Non mi piacciono |
| il caffè | gli spaghetti |

Tavola 2: *Uso del verbo «piacere».*

Dopo aver verificato che tutti gli studenti conoscessero l'uso del verbo «piacere», le immagini utilizzate nell'attività precedente sono state posizionate a faccia in giù e gli alunni, disposti in cerchio, dovevano, a turno, pescare una carta e fare una domanda a un compagno, a loro scelta, con il cibo rappresentato sulla carta. Per esempio, «Ti piace il formaggio?». Lo studente a cui era stata rivolta la domanda, doveva rispondere esprimendo il proprio gradimento/non gradimento: «Sì, mi piace»/«No, non mi piace», e a sua volta prendere una carta e proseguire l'attività rivolgendo una domanda analoga a un altro compagno.

Per l'incontro successivo, è stato chiesto agli alunni di portare foto o immagini di piatti tipici dei loro paesi da presentare in classe ed è stato fatto un cartellone delle abitudini alimentari dei vari paesi rispondendo a domande quali, per esempio, le seguenti.

- Quante volte mangi al giorno?
- Cosa mangi la mattina?
- Cosa mangi quando torni da scuola?
- E la sera prima di andare a letto?

In un secondo momento, la classe è stata divisa in piccoli gruppi ed è stato chiesto agli alunni se sapevano quali sono i pasti principali in Italia e di specificare quali sono gli alimenti che gli italiani mangiano per colazione, pranzo e cena. Sono state verificate le ipotesi fatte dagli allievi e poi è stato dato loro il menù di un ristorante italiano. L'attenzione è stata focalizzata sulla distinzione tra antipasto, primo, secondo e contorno.

L'attività si è conclusa con la realizzazione di un cartellone sul tema: «Come mangiano gli italiani!».

| COLAZIONE | PRANZO | CENA |
|-----------|-----------|-----------|
| | antipasto | antipasto |
| | | |
| | primo | primo |
| | | |
| | secondo | secondo |
| | | |
| | dolce | dolce |
| | | |

Tavola 3: «Come mangiano gli italiani».

Ogni alunno, a turno, doveva prendere un'immagine e collocarla nella colonna e sotto la voce appropriata. I compagni prestavano attenzione e poi potevano confermare o discutere la scelta. Alla fine dell'attività, gli alunni hanno incollato le foto sul cartellone e hanno scritto il nome del cibo rappresentato con l'articolo opportuno.

Nel terzo e ultimo incontro, ognuno ha portato qualcosa da mangiare legato alle tradizioni del proprio paese. Ha presentato il piatto e ha spiegato in quale momento della giornata si mangia. Sono stati realizzati e attaccati alle pareti dell'aula i cartelloni con le abitudini alimentari dei vari paesi e sono state confrontate fra loro attraverso la proposta di domande preparate dall'insegnante, quali, per esempio, le seguenti.

- Che cosa mangiano gli italiani a colazione? E a pranzo?
- Che cosa mangiano di diverso i cinesi?
- Che cosa mangiano gli italiani come antipasto?
- Esiste per i cinesi il secondo piatto?
- Si beve il caffè dopo pranzo in Cina?
- Si beve il caffè durante i pasti in Italia?

Questa ultima attività è risultata molto interessante perché ha dato modo ai ragazzi di riflettere sull'ambiente in cui vivevano, di far emergere le differenze con il loro paesi e di incuriosirli un po'. Sicuramente è stata molto istruttiva per me che ho scoperto molto sulle abitudini alimentari cinesi di cui sapevo poco e niente.

Innanzitutto, ho capito che in Oriente non c'è una netta distinzione fra gli alimenti che si mangiano la mattina, il pomeriggio o la sera. L'alimento base è sempre il riso e non c'è un ordine preciso nell'assunzione dei cibi.

In Occidente, ma soprattutto in Italia, le portate sono servite distintamente e spesso ci si concede anche una breve pausa tra un piatto e l'altro, per apprezzare il sapore di ogni singola

pietanza e non contaminarla con altro. In Oriente, invece, tutti i piatti vengono portati insieme e l'esperienza culinaria è data dall'accostamento di diversi alimenti e la sperimentazione di diversi sapori, i «bocconi dei pasti cinesi non sono mai uguali l'uno all'altro. [...] I cinesi sono più interessati alle relazioni tra i sapori che ai sapori in sé. [...] le relazioni tra le cose sono più importanti delle cose in sé» (Crocì 2011: 123-124). Questo offre stimolo a una riflessione analoga anche sulla struttura delle due lingue: infatti, mentre l'italiano è una lingua dove la morfologia è fondamentale, nella lingua cinese la relazione tra le parole, cioè la sintassi, ha la preminenza.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Council of Europe 2001/2002. *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council for Cultural Co-operation, Modern Languages Division. Strasbourg. Cambridge University Press (trad. it. a cura di D. Bertocchi, F. Quartapelle. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*. Milano-Firenze. RCS Scuola-La Nuova Italia).
- Crocì, M. 2011, *I cinesi sono differenti*. Milano. Brioschi.
- Diadori, P., Di Toro, A. 2009. *Come insegnare italiano agli studenti di madrelingua cinese?. Un'introduzione*. In P. Diadori (a cura di), *La DITALS risponde 6*. Perugia. Guerra Edizioni: 67-77.
- Valentini, A. 1992. *L'italiano dei cinesi. Questioni di sintassi*. Milano. Guerini.

SITOGRAFIA

- Centro Come di Milano. URL: <http://www.centrocome.it> (ultimo accesso: 20.09.2013).
- Etichetta a tavola in Cina. URL: <http://www.viaggioincina.com/la-cina/cultura-cinese/cucina/etichetta-a-tavola.htm> (ultimo accesso: 20.09.2013).

un'azione didattica integrata per la formazione linguistica dei minori stranieri non accompagnati

di Donatella Troncarelli, *Università per Stranieri di Siena*
Andrea Villarini, *Università per Stranieri di Siena*¹

1 LE ESIGENZE FORMATIVE DEL PUBBLICO DEI MINORI NON ACCOMPAGNATI

In questo contributo intendiamo rendicontare le opzioni metodologiche e le scelte didattiche messe in campo per formare linguisticamente un particolare pubblico di apprendenti di italiano: i minori stranieri non accompagnati residenti sul territorio nazionale da poco giunti nel nostro paese e nelle condizioni, quindi, di dover apprendere la nostra lingua per integrarsi velocemente e per migliorare le proprie condizioni di vita.

L'occasione di riflettere intorno alle problematiche glottodidattiche relative alla formazione linguistica di minori stranieri non accompagnati (d'ora in poi MSNA) ci è stata data dalla realizzazione del progetto CLIO (Cantiere Linguistico per Integrazione e l'Orientamento)².

Questo *target* solo in apparenza può apparire minoritario e residuale, in realtà stiamo parlando di circa 5500 ragazzi con età generalmente compresa tra i 15 e i 17 anni (dati Caritas riferiti alla fine del 2011)³. Tuttavia, il loro essere un gruppo con un alto tasso mime-

² Il progetto è curato da Save the Children in collaborazione con una rete di partner composta dalla Cooperativa Civico Zero di Roma, dalla Provincia di Roma - Dipartimento III, Servizi per la formazione, il lavoro e la promozione e la qualità della vita e dall'UO Minori del Dipartimento promozione dei servizi sociali e della salute di Roma Capitale. L'Autorità Garante per l'infanzia e l'adolescenza si è resa disponibile come soggetto sostenitore del progetto. Il progetto, finanziato dal Ministero dell'Interno con il Fondo Europeo per l'Integrazione dei cittadini dei Paesi Terzi, si è avvalso anche di un Comitato Scientifico composto, tra gli altri, da esperti dell'Università di Parma, dell'Università degli Studi di Roma «La Sapienza» e dall'Università per Stranieri di Siena. L'ideazione e la cura dell'intero impianto glottodidattico, compresa la formazione iniziale e *in itinere* dei docenti d'aula coinvolti, sono stati affidati al Centro FAST dell'Università per Stranieri di Siena sotto la direzione degli autori di questo contributo. A tutti i numerosi colleghi docenti, ricercatori ed esperti di didattica dell'italiano coinvolti nelle varie fasi progettuali e realizzative del progetto va il nostro più sentito ringraziamento. Un ringraziamento particolare vada a Emanuela Cotroneo, Matteo La Grassa, Giuseppe Nuccetelli, Claudia Guerrini e Ester Vannini, che hanno seguito da vicino le attività svolte sui vari assi formativi che, come vedremo, costituiscono l'ossatura didattica del progetto e a Marisa Belluscio di Save the Children per la sapiente opera di coordinamento tra tutti gli attori coinvolti nel progetto. Ovviamente, qualsivoglia imperfezione o inesattezza rinvenibile in questo articolo è da attribuire ai soli scriventi.

³ La stessa definizione di minore è assai problematica e genera problemi nella stima del loro numero complessivo. Lo status di minore non accompagnato, infatti, consente di ottenere dei benefici che con la maggiore età scompaiono. Per questo motivo, molti di loro si autodefiniscono minori, anche se in realtà non lo sono più. Dal punto di vista glottodidattico, questo modifica dall'interno i bisogni comunicativi di questo target aumentando quelli legati all'inserimento nel mondo del lavoro e/o del mantenimento dell'attività lavorativa, tipici più dei giovani adulti che dei ragazzi con meno di diciotto anni.

¹ Il contributo è stato concepito e realizzato in collaborazione fra gli autori; ciononostante, la responsabilità di redazione finale va ripartita nel modo seguente: Andrea Villarini è autore dei parr. 1-3, Donatella Troncarelli dei parr. 4-6.

tico rende il totale delle presenze sul territorio nazionale molto sottostimato (si pensi, tanto per avere un'idea della loro reale consistenza numerica, che essi rappresentano il 14% circa dei migranti che arrivano in Italia via mare).

Il gruppo di apprendenti presi qui in considerazione rappresenta, dal punto di vista dei bisogni linguistici e comunicativi, un quadro molto composito. Si va dal bisogno primario di arrivare a conoscere i rudimenti della nostra lingua (molti di loro sono appena arrivati nel nostro Paese e non hanno la minima competenza in italiano), al bisogno di apprendere gli aspetti culturali per interagire al meglio con gli italiani e inserirsi velocemente nel nostro tessuto sociale.

In loro poi sono alte le motivazioni legate al mondo del lavoro, anche perché sono forti le spinte da parte delle famiglie di origine a contribuire economicamente con rendite economiche da restituire al proprio nucleo familiare rimasto in patria. Proprio la condizione di MSNA, infine, causa dal punto di vista dei bisogni di apprendimento la necessità di imparare a districarsi velocemente (anche dal punto di vista linguistico) con gli intricati regolamenti e passaggi burocratici legati alla loro condizione e alla necessità di regolarizzare velocemente la loro posizione di migranti.

Proprio perché in Italia come MSNA, essi si trovano tutti a vivere presso i vari centri di accoglienza sparsi sul territorio nazionale, ognuno con diverse capacità e possibilità di corrispondere alle loro esigenze formative in lingua straniera e alle loro necessità relazionali e affettive (causando perciò dislivelli di apprendimento indipendenti dall'intervento didattico proposto).

Moltissimi di loro hanno enormi difficoltà nell'esprimersi in italiano anche a causa delle difficoltà a inserirsi nel nostro normale ciclo scolastico, soprattutto a causa del fatto che l'andare a scuola con regolarità e profitto contrasta fortemente col loro reale progetto migratorio che consiste, come abbiamo già detto, nel trovare velocemente un lavoro che gli consenta di vivere dignitosamente qui da noi e di inviare qualche risparmio alla propria famiglia di origine.

Nello specifico, l'iniziativa di formazione linguistica che qui descriviamo ha coinvolto

quasi 260 ragazzi e ragazze residenti nell'area romana e provenienti nella stragrande maggioranza dei casi dal Bangladesh, ma con presenze anche dall'Egitto, Afghanistan, Mali tra gli altri⁴. Oltre a questo folto gruppo di ragazzi e ragazze che ha avuto modo di partecipare direttamente ai corsi di italiano e a tutte le varie nostre altre iniziative di alfabetizzazione in lingua italiana, il progetto ha coinvolto in seconda battuta, per dir così, anche altri 300 MSNA sempre del territorio romano.

Per il progetto sono state create 12 classi (ognuna con una ventina di studenti), affidate a nove docenti, differenziate per livello in entrata. Abbiamo avuto in questo modo due corsi propedeutici di livello A1 per i corsisti totalmente privi di competenza in italiano e dieci corsi sempre di livello A1, ma riservati a corsisti in possesso di qualche conoscenza dell'italiano. Tutti i corsi hanno puntato, come obiettivo finale, al conseguimento della certificazione CILS di livello A1.

2 IL PERCORSO DI APPRENDIMENTO

L'estrema eterogeneità del pubblico di riferimento, abbinata alla frammentarietà delle opportunità formative concretamente realizzabili, ha imposto, al momento di concepire il modello di formazione da proporre, delle scelte flessibili e modulari in grado di assecondare i diversi bisogni formativi e le diverse risorse in campo.

Per questo motivo, siamo partiti da un'idea di formazione che si potesse snodare lungo diversi assi, ognuno dei quali portatore di proprie e originali risorse, tutti ruotanti intorno a un perno principale rappresentato dall'aula. Imprescindibile, infatti, ci è apparsa da subito la possibilità di assecondare il percorso di alfabetizzazione (già frammentario e problematico di suo in questo particolare *target* di apprendenti) con un calendario di lezioni in presenza che rappresentassero un saldo incoraggiamento per le varie conoscenze messe in campo

⁴ Riprendiamo qui i dati forniti dall'indagine svolta preliminarmente sul *target* specifico del progetto compiuta da un *team* di ricercatori coordinati da Francesco De Renzo della Università degli Studi di Roma «La Sapienza».

e in grado di garantire, oltre che lo sviluppo di nuova competenza linguistico-comunicativa, anche momenti di socialità e integrazione che poi potessero tornare utili per lo sfruttamento delle altre due risorse messe in campo: il *social network* (Facebook, nel nostro caso) e la radio.

La formazione dei docenti è stata svolta in due momenti e seguendo due distinte modalità. Quella iniziale, di tipo più tradizionale, ha compreso corsi in presenza a cui sono seguiti laboratori *online*. Molto più interessante, almeno dal nostro punto di vista, è la scelta metodologica fatta per assistere *in itinere* il gruppo dei docenti impegnati in questa complessa e articolata esperienza formativa. Si è deciso, infatti, di trasferire la classica idea della *comunità di pratica* su piattaforma digitale in modo che i docenti, moderati da un esperto, potessero individuare le vie da intraprendere di fronte ai vari snodi dei percorsi.

Dal punto di vista delle scelte glottodattiche da mettere a disposizione degli apprendenti, si è puntato non verso una predefinita a tavolino di cosa insegnare e quando farlo, ma si è scelto piuttosto di delineare delle coordinate comuni per la definizione delle competenze da sviluppare, le conoscenze di cui promuovere l'apprendimento e i contenuti da presentare nelle diverse modalità di formazione in relazione al reale pubblico che i docenti avrebbero avuto in classe.

Il modello di competenza di riferimento è stato quello del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento. Insegnamento e valutazione* (d'ora in poi QCER) (Council of Europe 2001/2002) il quale, adottando una prospettiva pragmatica e sociolinguistica (Vedovelli 2010), considera la lingua non solo come un insieme di regole formali, ma anche di usi realizzati dal parlante in un contesto di interazione sociale. Abbiamo, quindi, inteso la lingua non come una sequenza astratta di regole o parole, ma come la capacità di realizzare degli usi in grado di risolvere i vari compiti comunicativi che possono incontrare gli apprendenti nel corso della propria giornata in mezzo a noi.

Di conseguenza, la progettazione, svolta di concerto con i docenti impegnati in aula, è partita dalla individuazione dei domini, intesi come ambiti della vita sociale in cui si

realizzano situazioni di comunicazione che condividono dei parametri, per esempio il tipo di ambientazione, gli argomenti trattati, lo *status* e il ruolo degli interlocutori ecc., in cui i destinatari dell'azione formativa devono imparare a interagire.

I domini prescelti sono stati:

- quello lavorativo, dato che la maggioranza degli intervistati vuole trovare un lavoro;
- quello pubblico, connesso alla vita quotidiana sul territorio;
- quello personale, legato invece agli scambi sociali e alla vita nella comunità di accoglienza, che in parte avvengono attraverso l'uso dell'italiano.

Nell'ambito di ciascun dominio sono stati poi identificati alcuni centri di interesse, cioè una costellazione di situazioni in cui l'apprendente è impegnato nello svolgimento di attività volte al soddisfacimento di un bisogno (per esempio, la ricerca di un lavoro nell'ambito del dominio lavorativo).

Per ogni centro di interesse sono state, quindi, definite le situazioni in cui lo studente doveva essere in grado di prendere parte usando la lingua italiana, descritte secondo i parametri suggeriti dal QCER:

- luoghi e i momenti in cui si verificano;
- istituzioni coinvolte;
- persone, che partecipano all'interazione;
- oggetti, che si trovano nell'ambiente in cui ha luogo l'interazione;
- avvenimenti;
- azioni, realizzate dalle persone.

Accanto a questi aspetti, sono stati indicati per ciascuna situazione le forme e le strutture linguistiche necessarie per l'interazione e oggetto di apprendimento, nonché l'insieme di elementi lessicali che lo studente deve saper usare.

In altri termini, dalla nostra prospettiva metodologica i contenuti oggetto del corso sono dipesi fortemente dall'identificazione dei domini in cui l'apprendente avrebbe dovuto essere in grado di interagire linguisticamente

e dai centri di interesse direttamente connessi ai bisogni rilevati. Anche la progressione dei contenuti linguistici non ha seguito un criterio di complessità astratto, ma quello della spendibilità sociale delle competenze accumulate. Pertanto i docenti sono stati invitati a presentare per prime le situazioni comunicative più utili per l'interazione sociale e l'integrazione dei minori destinatari del progetto.

La ripresa e l'ampliamento progressivo delle forme linguistiche oggetto di riflessione e la presentazione di situazioni ascrivibili a differenti domini d'uso ha tenuto conto, oltre che dei bisogni degli studenti, anche dello specifico livello di competenza linguistico-comunicativa da sviluppare (l'A1). La competenza, infatti, come sottolinea il QCER, comprende una dimensione verticale, cioè progredisce qualitativamente sul piano della correttezza, efficacia e precisione comunicativa con il procedere dell'apprendimento nel tempo, e una dimensione orizzontale. Quest'ultima implica la gestione di attività in situazioni di comunicazione afferenti a domini diversi, con il coinvolgimento di abilità e conoscenze differenti.

Come abbiamo cercato di mostrare, la progettazione glottodidattica iniziale ha escluso la creazione da parte nostra di un sillabo preconfezionato da *paracadutare* dentro le classi di italiano L2 del progetto. Si è scelto, al contrario, di arrivare ai contenuti da presentare in aula attraverso un lavoro collegiale che ha coinvolto nella stesura i docenti operanti nelle classi e che ha portato, strada facendo, alla creazione, secondo i dettami ora esposti, di una griglia altamente mirata sul *target* di regole, strutture e usi della lingua italiana da presentare in classe e da rinforzare negli altri due assi formativi proposti dal progetto. Assi che adesso andremo a presentare nel dettaglio.

3 LA FORMAZIONE VIA RADIO

Utilizzare la radio per sviluppare competenze di tipo linguistico può essere definita certamente una sfida. Si è scelto, però, di utilizzarla perché si tratta di un mezzo ad

altissima diffusione (anche tra culture molto distanti dalla nostra) e allo stesso tempo estremamente economico; quindi, particolarmente indicato per il *target* di riferimento della nostra proposta didattica.

La radio è un potentissimo mezzo di propagazione dell'*input* linguistico; suoni, parole, vari tipi di parlato (da quello più formale di un notiziario a quello più informale che utilizzano i conduttori radiofonici in determinate trasmissioni, via via fino alle forme sub *standard* che si possono sentire in altri frangenti, per esempio quando interviene il pubblico da casa) sono qui tutti ampiamente rappresentati. Da questo punto di vista, quindi, il parlato alla radio è quanto di meglio ci si possa aspettare per assolvere alla funzione di esemplificare modelli e usi linguistici per scopi di diffusione delle lingue.

Il punto come si sa, però, è che per apprendere una lingua non basta esporsi al suo *input* (seppur in una forma ricca e diversificata come quella che passa alla radio), ma questo *input* deve essere in qualche modo orientato allo sviluppo delle competenze linguistiche; inoltre, cosa ancora più importante, un apprendente deve avere la possibilità di interagire a scopi didattici per migliorare la propria competenza. E su questo la radio mostra tutte le sue carenze⁵.

Il modello didattico-radiofonico creato, quindi, ha preso le mosse proprio dalla ricerca di una soluzione efficace per arginare quelli che sono i due limiti principali dell'utilizzo della radio a fini didattici: l'impossibilità di conoscere/vedere il destinatario del messaggio e l'impossibilità di lavorare su testi che non siano quelli orali. Allo stesso tempo si è cercato di enfatizzare gli aspetti positivi: l'esuberanza di tipologie di parlato a disposizione e la "confidenza" che si ha col mezzo. Questo modello, poi, ha dovuto tenere in considerazione anche la necessità di rendere circolare il processo di apprendimento, inglobando e non escludendo gli altri due assi formativi previsti dal progetto CLIO. Ovvero, l'aula e il *social network*.

⁵ Sui limiti e le potenzialità didattiche della radio, cfr., per approfondimenti, Villarini 2010.

A partire dalla definizione di queste modalità di fruizione, il modello didattico utilizzato per il ciclo di trasmissioni radiofoniche⁶ ruota intorno ad alcuni elementi costitutivi finalizzati alla creazione di uno spazio di apprendimento che contenesse momenti di parlato monodirezionale, alternati a momenti in cui si possono ascoltare i due conduttori dialogare intorno a questioni legate alla lingua italiana fino a momenti dove chi prende la parola sono i ragazzi stessi che hanno avuto così la possibilità di "direzionare" l'*input* sulle proprie esigenze di apprendimento e fare della radio un insegnante di lingua aggiunto.

Sempre per rispettare l'intero modello formativo che è alla base del progetto CLIO, chi ha ascoltato «Cantiere Linguistico» ha avuto la possibilità di integrare le informazioni fornite in trasmissione con i flussi didattici attivati in aula e sul *social network*, in quel *virtuoso circolo didattico* che è stato, lo ripetiamo, uno degli assi fondanti chiamati a orientare le nostre scelte operative. «Cantiere Linguistico» non è stato concepito come un contenitore aperto riempito a ogni puntata di momenti e forme di intrattenimento sempre diversi, ma come un vero e proprio *format*, fatto di momenti distinti sempre presenti in tutte le puntate ognuno legato a una propria specifica funzione.

La durata della trasmissione è di circa un'ora. È gestita da un conduttore di lingua italiana che ha la funzione di introdurre i temi della puntata e di raccordare tra di loro i vari snodi del *format*. A questo conduttore sono stati affiancati altri due *speaker*. Uno, con una funzione più di intrattenimento, che ha avuto anche il compito di eseguire delle interviste utili per veicolare i contenuti più culturali, e uno con una funzione prettamente glottodidattica che ha avuto il compito di approfondire e spiegare alcuni tratti della lingua italiana.

In ogni puntata, oltre alle già citate interviste, sono presenti canzoni rigorosamente in lingua italiana, con il duplice compito di intrattenere il pubblico a casa e di esibire *input* nella nostra lingua. Chiude la puntata lo spazio

dedicato ai quesiti postati sulle pagine *Facebook* del progetto CLIO, al fine di incentivare la rimessa in circolo dei contenuti sviluppati anche in questo asse del progetto.

Il momento centrale di ogni puntata è rappresentato da uno spazio, chiamato «Le *incursioni* di underadio», che è stato lo snodo cruciale della parte didattica della trasmissione. In queste *incursioni*, infatti, veniva fatta visita alle classi coinvolte nel progetto CLIO per fare ascoltare al pubblico a casa momenti di ciò che si svolgeva in aula. In questo modo, oltre a rendere visibile uno degli assi formativi del progetto e a motivare gli studenti ad ascoltare la puntata, venivano messi in evidenza degli elementi linguistici che erano poi ripresi e approfonditi in trasmissione.

4 LA FORMAZIONE IN RETE

L'impiego di tecnologie di Rete per l'insegnamento linguistico è stato negli ultimi anni oggetto di numerose sperimentazioni e ha conosciuto una discreta diffusione non solo perché la Rete entrando in aula permette di accedere a risorse utili per l'apprendimento e di attingere, da un vasto numero di fonti, testi intesi come modelli di lingua intorno ai quali far ruotare le attività didattiche (Vedovelli 2010), ma anche perché la Rete consente alla classe di estendersi fuori dai suoi confini fisici. Ricorrendo a Internet, infatti, gli apprendenti possono virtualmente incontrarsi e continuare a operare come gruppo, eseguendo attività complementari, di approfondimento o di consolidamento rispetto a quanto svolto in aula, e mantenere elevata la propria motivazione all'apprendimento grazie al supporto dei pari.

Gli applicativi utilizzabili a questo scopo sono oggi molteplici e possono offrire strumenti propri del Web 2.0⁷, utili per la condivisione di documenti, per la comunicazione e per la rielaborazione di testi, che possono risultare più o meno flessibili a seconda degli

⁶ La trasmissione ideata è stata chiamata «Cantiere Linguistico» ed è andata in onda dalle frequenze della web radio UnderRadio (<http://www.underadio.savethechildren.it>). La cura dei contenuti linguistici e la conduzione della parte glottodidattica della trasmissione sono state affidate a Giuseppe Nuccetelli.

⁷ Con Web 2.0 comunemente si intende l'evoluzione in senso multi-relazionale del *World Wide Web* che comprende applicativi in grado di garantire un elevato livello di interazione sincrona e asincrona tra gli utenti. Per un approfondimento su questo concetto, cfr. <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>

obiettivi da conseguire e delle competenze da sviluppare. Tra questi occorre considerare *Facebook* il *social network* ampiamente diffuso soprattutto tra i giovani che, oltre a costituire un applicativo impiegato per mantenere e instaurare relazioni sociali, può offrire funzioni da utilizzare per la creazione di un ambiente per l'apprendimento. Dotati di un'interfaccia semplice e intuitiva i *social network* possono infatti risultare agli studenti più congeniali di altri strumenti per apprendere in Rete (Riva 2010; Besana 2012). La loro versatilità li rende inoltre adatti per la costituzione di gruppi di apprendenti che lavorano alla scrittura di testi, svolgono attività per il reimpiego di forme e strutture presentate in aula, esercitano l'abilità di lettura, approfondiscono temi culturali in una dimensione collaborativa che garantisce supporto al singolo e offre ulteriori opportunità di esposizione alla lingua e di pratica, rispetto alla sola azione didattica in presenza⁸. A ciò si aggiunge la possibilità di prestare attenzione ai processi e quindi di riflettere sulle modalità con cui si attua l'apprendimento. Lavorando collaborativamente in Rete, gli studenti confrontano le proprie conoscenze, discutono sulle modalità e le strategie con cui affrontare lo svolgimento di un compito, sviluppando autonomia, raffinando le proprie capacità metacognitive e migliorando le proprie competenze generali (Council of Europe 2001/2002)⁹.

Anche l'autostima può ricevere in Rete un notevole sostegno, grazie alla possibilità di poter riflettere su quanto viene prodotto prima di renderlo visibile alla comunità e allo spazio che può essere riservato all'espressione di sé, a partire dalla definizione del proprio profilo personale attraverso il quale si accede e si interagisce su *Facebook*¹⁰.

⁸ Per un approfondimento delle attività da svolgere tramite *Facebook*, cfr. Cotroneo 2012b.

⁹ Per metacognizione si intende l'uso consapevole di conoscenze, comportamenti, strategie, messe in atto dallo studente nel processo di apprendimento (Flavell 1976).

¹⁰ Dato che l'interazione in Rete è in larga parte gestita tramite comunicazione asincrona, lo studente può rivedere, riflettere ed eventualmente correggere la propria produzione prima di rispondere a una domanda, pubblicare un testo, postare un video o condividere un *link*. Questo lo induce ad azzardare di più di quanto avviene in aula dove il monitoraggio della propria comprensione e produzione è più difficile e il rischio di commettere errori, perdendo la faccia, più elevato.

Non ultimo è da considerare l'opportunità di alfabetizzazione digitale, che il ricorso a *social network* come *Facebook* offre in un'azione formativa rivolta a minori non accompagnati. Trattandosi di un pubblico che, nonostante la giovane età dei suoi componenti non comprende nativi digitali (Presky 2001), bensì ragazzi che in alcuni casi non ha mai fatto uso di tecnologie di Rete, il dover svolgere attività impiegando questo applicativo, richiede di acquisire capacità di base di utilizzo dei nuovi media che rappresenta un primo passo verso la partecipazione attiva a una società sempre più digitalizzata e verso l'accesso alle fonti informative di cui ci serviamo con frequenza crescente.

In un'azione didattica integrata come quella promossa e realizzata con il Progetto CLIO, le attività didattiche da svolgere tramite pratiche di *social networking* non devono comunque risultare parallele o aggiuntive al percorso attuato in aula ma devono costituire una cerniera tra i diversi assi su cui si snoda l'azione formativa, al fine di permettere la realizzazione di una esperienza in cui si intersecano momenti formali e informali di apprendimento, studio individuale e collaborativo, lezioni e attività assistite, in cui lo studente gestisce autonomamente il proprio apprendimento, dietro la guida del docente e il sostegno del gruppo dei pari¹¹. Pertanto parti di lezioni possono essere registrate per poi essere commentate alla radio, mentre parti di trasmissioni radiofoniche possono diventare *l'input* per le attività collaborative su *Facebook* o quesiti postati sulle pagine del *social network* diventano spunti per una rubrica radiofonica.

La fitta rete di interrelazioni che si viene a creare tra la didattica in presenza, le trasmissioni su *web radio*, i contenuti digitali, prodotti e fruiti *online* dagli studenti, richiedono un'attenta regia da parte dei docenti e delle altre figure coinvolte nella realizzazione dell'azione formativa, che può trovare sempre nella Rete un valido supporto.

¹¹ Si deve ad Emanuela Cotroneo, ai cui scritti si rinvia per un approfondimento dell'uso di *social network* per l'insegnamento dell'italiano (Cotroneo 2012b), la progettazione e il coordinamento delle attività svolte tramite *Facebook* nell'ambito del progetto CLIO.

5 LA COMUNITÀ DI PRATICA DEI DOCENTI

Perché un'azione formativa articolata, rivolta a un pubblico con complessi e pressanti bisogni di apprendimento come quello destinatario del Progetto CLIO, possa realizzarsi efficacemente, è necessario un elevato livello di collaborazione tra docenti, consulenti e coordinatori, nonché la disponibilità a migliorare le proprie pratiche lavorative, condividere e aggiornare gli strumenti concettuali e metodologici necessari per l'attuazione di interventi didattici mirati. Accanto quindi a incontri in presenza e a laboratori in Rete, dedicati alla discussione e all'approfondimento di temi alla base della formazione linguistica prevista per la realizzazione del progetto e volti a costruire una base comune di conoscenze e competenze utili per far procedere i docenti congiuntamente alla ideazione e alla realizzazione dei diversi percorsi di apprendimento, è stata costituita una comunità di pratica *online* (Trentin 2000, 2004). Questa, che è rimasta attiva per tutta la durata dei corsi di lingua italiana, si è avvalsa di un ambiente virtuale allestito su un LCMS (*Learning and Content Management System*), all'interno del quale sono state avviate linee di discussione, moderate da consulenti ed esperti¹², attraverso cui attuare un confronto, condividere esperienze, cercare soluzioni e definire come procedere per

- la macroprogettazione dell'azione formativa collaborando alla identificazione delle situazioni e dei compiti linguistici rilevanti per i destinatari;
- lo sviluppo e la revisione della microprogettazione dei percorsi didattici sulla base delle esigenze emerse nelle singole classi;
- l'elaborazione e la condivisione di materiali didattici, sviluppati per rispondere a particolari bisogni di apprendimento o motivazionali dei minori;

- l'impiego di strategie di gestione della classe efficaci, anche attraverso l'esposizione e il commento di buone e cattive pratiche;
- la didattica su *social network* e via radio;
- l'individuazione di soluzioni volte a favorire l'uso della Rete da parte dei minori destinatari del progetto.

L'ambiente virtuale ha quindi permesso di integrare lo scambio e la collaborazione già attuati in presenza¹³, garantendo ai docenti la partecipazione attiva alle decisioni relative alla progettazione e alla conduzione dell'esperienza formativa, la visibilità delle scelte e delle soluzioni adottate, la rapidità di diffusione dei materiali didattici e delle risorse selezionate per l'apprendimento.

L'azione della comunità di pratica ha inoltre promosso forme di *peer tutoring* e *reciprocal teaching* che hanno fatto anche emergere il patrimonio di conoscenze tacite, relativo all'*expertise* didattica che ogni docente ha sviluppato nel corso della propria esperienza di insegnamento, elevando le competenze del singolo e rafforzando l'identificazione professionale del gruppo, con ottime ricadute sugli esiti del progetto.

6 I RISULTATI

L'idea di basare la formazione linguistica di MSNA, con un livello iniziale di competenza, su tre modalità integrate di intervento didattico ha costituito una sfida che l'*équipe* di docenti, consulenti, esperti e coordinatori coinvolti nel progetto ha raccolto con entusiasmo, sebbene non mancasse la consapevolezza di quanto questo percorso fosse ambizioso e non privo di asperità.

Il primo fattore che non giocava a favore era quello relativo al tempo, molto breve per un'azione sperimentale rivolta a un pubblico con bisogni complessi, per il quale non sono in circolazione materiali didattici adeguati e per

¹² La moderazione dei forum di discussione è stata organizzata e seguita da Ester Vannini, responsabile della Sezione «Progettazione di percorsi didattici in presenza e a distanza, coordinamento tutorato *online*» del Centro FAST.

¹³ I corsi in presenza si sono svolti in un'unica sede per cui i docenti avevano anche un contatto quotidiano e potevano svolgere anche congiuntamente le lezioni di lingua.

cui la progettazione del percorso di apprendimento doveva essere realizzata contemporaneamente all'insegnamento. La costituzione della comunità di pratica ha però permesso di ottimizzare i tempi, rendendo più agevoli e veloci il confronto e la ricerca di soluzioni, oltre ad attivare sinergie volte al conseguimento di migliori risultati. La continuità degli scambi e della collaborazione ha costituito, per di più, un forte elemento propulsore per l'avanzamento del progetto.

Un altro fattore di rischio per il buon esito dell'azione formativa era il ridotto livello di competenze informatiche degli studenti, che è stato risolto centrando alcune lezioni di lingua sull'uso del computer e sull'accesso alla Rete. Gli insegnanti hanno infatti trasformato i momenti di alfabetizzazione informatica in occasioni in cui la lingua potesse essere appresa svolgendo concretamente compiti di natura anche linguistica.

Un ulteriore limite alla piena fruizione della formazione *online* prevista era rappresentato dalla disponibilità di punti di accesso alla Rete. I minori infatti non disponevano, in tutte le case-famiglia in cui alloggiavano, di dispositivi fissi o mobili collegati in Rete per cui è stato necessario mettere a disposizione alcune postazioni presso la sede dove avevano luogo i corsi in presenza. Superati questi ostacoli, gli studenti hanno potuto partecipare attivamente alla formazione *online*, chiudendo l'anello che congiungeva i diversi assi formativi alla base dell'azione didattica.

Il ricorso alle tecnologie di Rete e alla *web radio*, non solo ha offerto maggiori occasioni di esposizione e di uso della lingua rispetto alla sola didattica d'aula, ma ha anche sostenuto la motivazione degli studenti che si sono sentiti protagonisti del processo formativo. Attraverso «Le incursioni di UndeRadio», la classe poteva andare in onda e diventare la fonte da cui attingere per svolgere attività in Rete in cui l'espressione di sé veniva continuamente stimolata e venivano forniti *feedback* alla didattica d'aula. Si è venuto così a delineare uno spazio educativo vissuto dallo studente come luogo di appartenenza entro il quale affermare la propria identità, sperimentare le proprie competenze, acquisire gli strumenti per l'inserimento in un nuovo contesto sociale e ricevere stimoli per una crescita personale. A sostenere il tutto contribuivano anche i contenuti didattici, che sulla base dell'analisi dei bisogni degli apprendenti, comprendevano sia forme e strutture necessarie per svolgere compiti comunicativi in situazioni di interazione quotidiana, sia aspetti linguistici per poter accedere al mondo lavorativo e per esercitare diritti basilari di cittadinanza.

In sintesi, crediamo di poter dire che il progetto CLIO è riuscito, grazie anche alla coniugazione di diversi media, a realizzare un'azione didattica efficace e rispondente alle esigenze dei destinatari, la cui qualità è stata riconosciuta con il conferimento del Label europeo delle lingue 2013.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Besana, S. 2012. *Schoology: Il Learning Management System diventa "social"*. «TD Tecnologie didattiche», 20, 1: 51-53.
- Council of Europe 2001/2002. *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council for Cultural Co-operation, Modern Languages Division. Strasbourg. Cambridge University Press (trad. it. a cura di D. Bertocchi, F. Quartapelle. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*. Milano-Firenze. RCS Scuola-La Nuova Italia).
- Cotroneo, E. 2012a. *Pratiche di Social Networking: una prima sperimentazione nei corsi di Italiano L2 per studenti Erasmus*. «TD Tecnologie didattiche», 20, 1: 44-47. URL: http://www.tdmagazine.itd.cnr.it/files/pdfarticles/PDF55/Emanuela_Cotroneo.pdf (ultimo accesso: 29.09.2013)
- Cotroneo, E. 2012b. *Da Facebook a Ning per imparare l'italiano: quando il social network fa didattica*. In P. Alderete, L. Incalcaterra McLoughlin, L. Ní Dhonnchadha, D. Ní Uigín (Eds.). *Translation, Technology & Autonomy in Language Learning and Teaching*. Oxford Peter Lang: 219-240.
- Flavell, J. H. 1976. *Metacognitive aspects of problem solving*. In L. B. Resnick (Ed.). *The nature of Intelligence*. Hillsdale New York. Erlbaum: 231-235.
- Prensky, M. 2001. *Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon*. MCB University Press, Vol. 9 No. 5. October 2001. URL: <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf> (ultimo accesso: 29.09.2013).
- Riva, G. 2010. *I social network*. Bologna. Il Mulino.
- Trentin, G. 2000. *Dalla formazione a distanza alle comunità di pratica attraverso l'apprendimento in rete*. «TD Tecnologie didattiche», 20, 2: 21-29.
- Trentin, G. 2004. *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze: ruolo, dinamiche e tecnologie delle comunità professionali online*. Milano. Franco Angeli.
- Vedovelli, M. 2010. *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla "Sfida Salutare"*. Nuova Edizione. Roma. Carocci.
- Villarini, A. 2010. *Un modello glottodidattico basato sull'utilizzo della radio per insegnare italiano a distanza a migranti stranieri adulti*. In Id. (a cura di). *L'apprendimento a distanza dell'italiano. Modelli teorici e proposte didattiche*. Milano. Mondadori Education/Le Monnier-Italiano per stranieri: 141-154.

SITOGRAFIA

- Web 2.0. URL: <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html> (ultimo accesso: 15.09.2013).
- Label europeo delle lingue: URL: <http://www.labeleuropeolingue.it> (ultimo accesso: 15.09.2013).
- Sito del Progetto CLIO: URL: http://www.savethechildren.it/IT/Page/t01/view_html?idp=703 (ultimo accesso: 15.09.2013).

Ludolinguistica e Glottodidattica

intervista di Massimo Maggini a Anthony Mollica

Maggini: La pubblicità al volume *Ludolinguistica e Glottodidattica*, con la Prefazione di De Mauro e la Postfazione di Bartezzaghi (Perugia, Guerra Edizioni, 2010), ti identifica come il «creatore della Ludolinguistica nella Glottodidattica». Come reagisci a questa asserzione?

Mollica: De Mauro, a cui ho espresso sorpresa del successo di questa “nuova” disciplina, mi ha detto: «Non devi meravigliarti: era una nicchia che nessuno aveva scoperto e l’hai scoperta tu». Infatti, io facevo «Ludolinguistica» anche quando non conoscevo ancora questa “voce”.

Maggini: A quando risalgono le prime pubblicazioni sull’argomento?

Mollica: Esempi di giochi di parole si possono rintracciare nell’antichità. Forse il gioco di parole più popolare dell’antichità è l’acrostico *Sator*, ritrovato a Pompei. Le parole possono essere tradotte con «Arepo, il seminatore, conduce» o «Arepo, il seminatore conduce il carro con attenzione», o ancora con «Il seminatore con il suo aratro, tiene in opera le ruote». La sua composizione è unica: può essere letto da sinistra a destra, da destra a sinistra, dall’alto verso il basso e dal basso verso l’alto, e si trat-

ta di una commistione tra acrostico, quadrato magico, e palindromo (che può essere letto in un senso e nell’altro).

Maggini: E oggi giorno quali sono i testi più significativi sull’argomento?

Mollica: In base alle mie conoscenze, posso dire che personalmente ho pubblicato il primo saggio sulla Ludolinguistica nell’ottobre del 1979, «Games and Language Activities for the Italian High School Classroom» nel periodico *Foreign Language Annals* (vol. XII, 5: 347-354), nel quale suggerivo l’introduzione nel programma d’italiano della scuola superiore di cruciverba, crucipuzzle, labirinti, modi di dire, anagrammi, dialoghi, attività sull’Italia ecc. Sette anni dopo, in Italia, Ersilia Zamponi, un’insegnante di scuola media, ottenne un grande successo con

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| S | A | T | O | R |
| A | R | E | P | O |
| T | E | N | E | T |
| O | P | E | R | A |
| R | O | T | A | S |

Immagine 1: Quadrato magico.

I draghi locopei, anagramma di «Giochi di parole» (Torino, Einaudi, 1986), recensito da Eco. Successivamente, il testo di Eco ne divenne la Presentazione in una edizione posteriore. L’ultima edizione, che risale al 2007, contiene una Postfazione di Bartezzaghi. Nel 1988, in Canada io ho pubblicato una serie di quaderni fotocopiable di cruciverba in varie lingue, che hanno avuto un notevole successo editoria-

le. Almeno due editori italiani hanno seguito la mia strada, ottenendo ottimi risultati dalla pubblicazione di testi analoghi. Inoltre, una circolare del Ministero della Pubblica Istruzione del 16 luglio 1999 suggerisce e incoraggia l'introduzione dei cruciverba nel curriculum scolastico.

Maggini: Che differenza esiste tra la pubblicazione di Zamponi e la tua? Entrambi suggerite attività creative per l'apprendimento dell'italiano.

Mollica: Il libro di Zamponi riguarda l'insegnamento dell'italiano L1 ed è il risultato di attività sperimentate durante corsi di sostegno da lei tenuti in una scuola media sul lago d'Orta, dal 1982 al 1985. Il mio volume *Ludolinguistica* si rivolge invece a studenti d'italiano L2/LS, sebbene possa essere utile anche a docenti di italiano L1. Ogni capitolo contiene informazioni di base per ogni gioco discusso, numerosi esempi che l'insegnante può usare in classe e suggerimenti per l'insegnante. Si tratta di saggi che avevo precedentemente pubblicato in varie riviste che finalmente ho raccolto in un unico volume.

Maggini: Chi sono gli altri "ludolinguisti" in Italia che si occupano di giochi di parole?

Mollica: L'Italia può essere fiera di avere, e di aver avuto in passato, dei grandi ludolinguisti, fra cui, per nominarne alcuni, Dossena, Bartezzaghi, Francipane, Peres, Rossi. Di questi solo Dossena e Bartezzaghi hanno pubblicato delle attività ludiche. A Dossena va il merito di essere stato il primo giornalista a rendere popolari i giochi di parole sui maggiori quotidiani italiani. E Bartezzaghi è stato l'unico a pubblicare recentemente *Il libro dei giochi per le vacanze* (Milano, Mondadori, 2009). Ma il libro di Bartezzaghi è diretto a lettori di madrelingua e non a studenti che imparano la lingua italiana come L2/LS. E non dimentichiamo che Bartezzaghi viene da una famiglia di enigmisti. Infatti il padre, Piero, pubblicava regolarmente sulla *Settimana Enigmistica* un cruciverba così difficile che veniva chiamato «Il Bartezzaghi». Il "giocolo" Peres ogni anno crea quello che definisce «il cruciverba più difficile del mondo». La difficoltà di questo particolare cruciverba risiede nel fatto che quasi tutte le definizioni sono elaborate in forma ambigua e fuorviante.

Maggini: Immagino che quando Wynne pubblicò il primo cruciverba per la pagina dei passatempi dell'edizione domenicale del *World* di New York del 21 dicembre del 1913, con molta probabilità non si rese conto del successo che questo gioco era destinato ad avere...

Mollica: Molti hanno narrato in vari volumi la storia dei giochi di parole, ma non tutti coloro che si occupano di giochi di parole vogliono essere identificati come «ludolinguisti».

Maggini: Per esempio?

Mollica: Bartezzaghi in un'intervista rilasciata in occasione di un incontro presso il locale *Caffé Letterario* di Crema, preferisce essere denominato «saggista» o «enigmista». Mentre Peres, che scrive regolarmente su *Linus*, ha coniato per se stesso la voce «giocolo». Altri, infine, si dichiarano «enigmisti» o «ludolinguisti».

Maggini: Che differenza c'è tra Enigmistica e Ludolinguistica?

Mollica: L'Enigmistica accentua gli "enigmi": l'indovinello, il cruciverba, i rebus. Si tratta di una sfida tra il creatore dell'enigma e il solutore. Il primo crea un concetto in maniera oscura, il secondo deve trovare la soluzione per mezzo dell'ingegno. Un esempio ben noto è l'enigma che la Sfinge sottopone a Edipo. Nella Ludolinguistica l'accento è sui giochi di parole: anagrammi, acrostici, mesostici, *crucipuzzle*...

Maggini: Il compianto Giovanni Freddi, che, con Bona Cambiaghi, Gianfranco Porcelli, Wanda D'Addio Colosimo e particolarmente il recentemente scomparso Renzo Titone (vero precursore della Glottodidattica, la cui opera *Le lingue estere* risale al 1966), è riconosciuto unanimamente tra i fondatori della Glottodidattica italiana, suggerisce il "gioco" nell'insegnamento linguistico. Quali differenze fondamentali vedi tra gioco e Ludolinguistica?

Mollica: Prima di darti una risposta, lasciami menzionare Katerin Katerinov, un grande glottodidatta che ha fatto molto per la diffusione dell'italiano come L2/LS, sia in Italia che nel mondo. Ma vengo alla "differenza" tra gioco e Ludolinguistica. Freddi suggerisce il gioco come *attività fisica*, come *azione*; la Ludolinguistica focalizza l'attenzione sulle attività con carta e matita ed è questo che, personalmente, prendo in considerazione e

valorizzo con la Ludolinguistica. Numerosi sono gli autori italiani e stranieri che hanno scritto saggi e volumi sull'importanza del gioco, come dell'attività fisica nella Glottodidattica, ma pochi – anzi rari – quelli che hanno posto l'accento sui giochi con carta e matita (Fixx, Freddi, Palmer e Rodgers, Omaggio, Rixon, per identificarne alcuni).

Maggini: Esiste interesse tra i giovani insegnanti per questa nuova disciplina?

Mollica: Certamente! Che io sappia, ci sono almeno più di una diecina di laureandi che stanno scrivendo la loro tesi sulla Ludolinguistica. Una corsista dell'Università della Calabria, Daniela Meringolo, di cui ho co-diretto la tesi su «La Ludolinguistica in Glottodidattica: una possibile applicazione nella didattica dell'arbërishtja delle comunità della Sila greca» (2010-2011) e una più recente in tedesco di Madara Komarovska, «Der Einsatz von Sprachlerspielen am Beispiel des deutschen Wortschatzerwerbs» (2013), dell'Università di Riga, Lettonia. Ho suggerito alla Meringolo di fare un sondaggio tra riviste e giornalini rivolti a ragazzi e di elencare i giochi presenti in queste pubblicazioni. I risultati dell'indagine svolta confermano che ai giovani lettori piacciono i cruciverba, i rebus, gli anagrammi ecc. Inoltre, l'Università per Stranieri di Siena ogni luglio organizza un corso di una settimana di Ludolinguistica che io insegno e a cui partecipano corsisti da tutto il mondo. Inoltre due corsisti della Università del Sacro Cuore di Milano verranno all'Università di Toronto Mississauga nel gennaio del 2014 a seguire

alcuni miei corsi e scrivere tesi di laurea sulla Ludolinguistica.

Maggini: Dunque, una “disciplina” molto popolare?

Mollica: Sì, si tratta di tecniche molto versatili che possono essere utilizzate sia per compiti specifici, che coprono punti discreti (rinforzo strutturale, conoscenza lessicale), sia per compiti di tipo interattivo (interazione orale, funzioni comunicative). De Mauro, nella sua Prefazione al Manuale, afferma che il gioco di parole, nelle sue varie forme, può stimolare e verificare l'apprendimento linguistico a diversi livelli di età. Eco lo mette al quarto posto tra i bisogni fondamentali dell'uomo, dopo il nutrimento, il sonno, l'affetto e prima di «chiedersi il perché».

Maggini: Fino a poco tempo fa pubblicavi settimanalmente la rubrica «Giochiamo con le parole» sul *Corriere Canadese* che hai dovuto sospendere, dato che la pubblicazione del *Corriere* si è interrotta dopo ben 59 anni...

Mollica: Sì, infatti. Volevo sospenderla ma siccome inviavo la rubrica in pdf a oltre un migliaio di indirizzi, le colleghe e i colleghi mi hanno suggerito di continuare la rubrica. Ed è ciò che sto facendo settimanalmente a chi mi manda l'indirizzo elettronico.

Maggini: Altre possibilità di pubblicazione?

Mollica: Ho ricevuto un invito da *America Oggi*, il quotidiano statunitense. E adesso sono lieto di accettare anche l'invito della rivista «InSegno – Italiano L2 in classe», che ospita la rubrica.



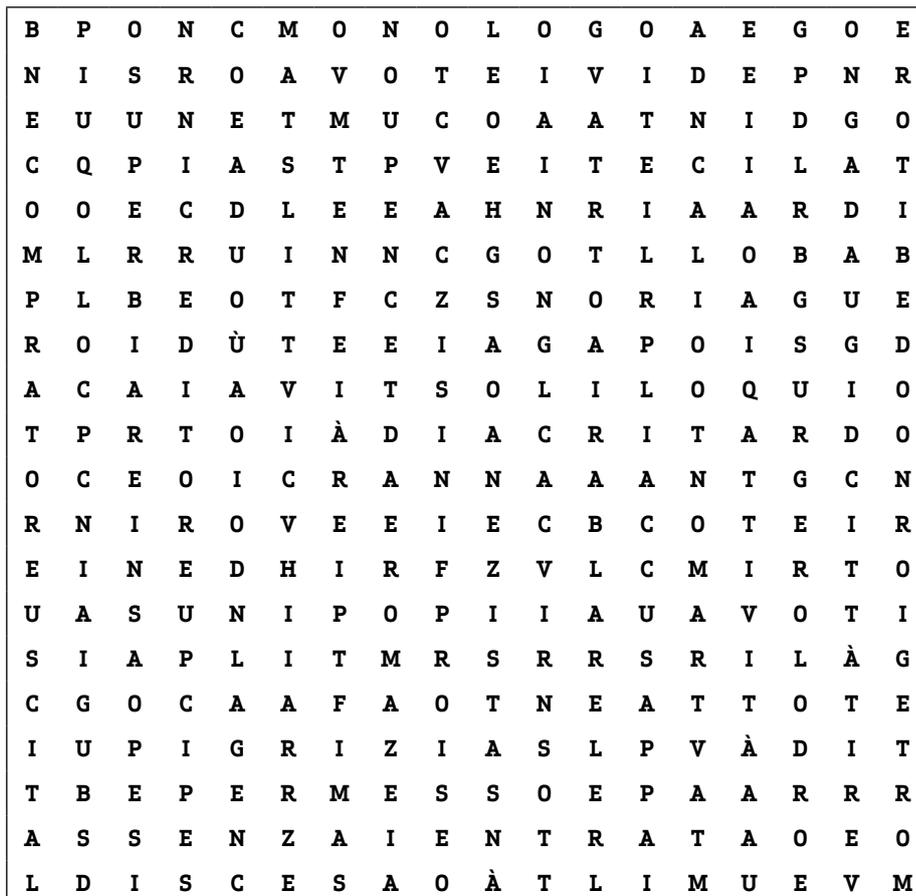
giochiamo con le parole!

a cura di Anthony Mollica, *Brock University, St. Catharines (ON), Canada*

AL CONTRARIO...!

Trova nel diagramma i contrari dei sostantivi elencati a sinistra. Le lettere rimaste formano un messaggio.

- | | | |
|-------------------------------------|---|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> alba | ⇒ | <input type="checkbox"/> tramonto |
| <input type="checkbox"/> alunno | ⇒ | <input type="checkbox"/> maestro |
| <input type="checkbox"/> anticipo | ⇒ | <input type="checkbox"/> ritardo |
| <input type="checkbox"/> assenza | ⇒ | <input type="checkbox"/> presenza |
| <input type="checkbox"/> attività | ⇒ | <input type="checkbox"/> pigrizia |
| <input type="checkbox"/> avarizia | ⇒ | <input type="checkbox"/> generosità |
| <input type="checkbox"/> bugia | ⇒ | <input type="checkbox"/> verità |
| <input type="checkbox"/> campagna | ⇒ | <input type="checkbox"/> città |
| <input type="checkbox"/> colloquio | ⇒ | <input type="checkbox"/> soliloquio |
| <input type="checkbox"/> compratore | ⇒ | <input type="checkbox"/> venditore |
| <input type="checkbox"/> debitore | ⇒ | <input type="checkbox"/> creditore |
| <input type="checkbox"/> dialogo | ⇒ | <input type="checkbox"/> monologo |
| <input type="checkbox"/> difesa | ⇒ | <input type="checkbox"/> accusa |
| <input type="checkbox"/> discesa | ⇒ | <input type="checkbox"/> salita |
| <input type="checkbox"/> divieto | ⇒ | <input type="checkbox"/> permesso |
| <input type="checkbox"/> dolore | ⇒ | <input type="checkbox"/> gioia |
| <input type="checkbox"/> fine | ⇒ | <input type="checkbox"/> principio |
| <input type="checkbox"/> giorno | ⇒ | <input type="checkbox"/> notte |
| <input type="checkbox"/> morte | ⇒ | <input type="checkbox"/> vita |
| <input type="checkbox"/> periferia | ⇒ | <input type="checkbox"/> centro |
| <input type="checkbox"/> spreco | ⇒ | <input type="checkbox"/> risparmio |
| <input type="checkbox"/> superbia | ⇒ | <input type="checkbox"/> umiltà |
| <input type="checkbox"/> guadagno | ⇒ | <input type="checkbox"/> perdita |
| <input type="checkbox"/> uscita | ⇒ | <input type="checkbox"/> entrata |
| <input type="checkbox"/> vecchiaia | ⇒ | <input type="checkbox"/> gioventù |



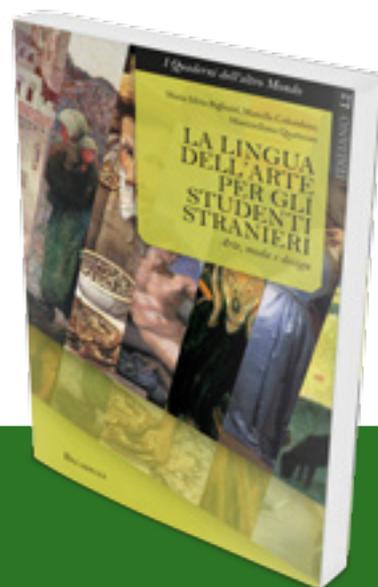
letti per voi

a cura di Serena Bedini, *Libera Accademia di Belle Arti di Firenze*

1 LA LINGUA DELL'ARTE PER GLI STUDENTI STRANIERI. ARTE, MODA E DESIGN

(BIGLIAZZI, COLOMBINI, QUARTESAN 2013)

Arte e *made in Italy* sono i principali motivi che fanno confluire ogni anno un numero sempre più elevato di studenti stranieri negli atenei e nelle accademie pubbliche e private di tutta Italia. Al docente di Italiano L2 si pone un duplice problema: da un lato fornire ai propri studenti un metodo per familiarizzare e successivamente acquisire i termini del lessico specifico di arte, moda e *design*, utilizzando testi semplici, ma non elementari, che consentano agli apprendenti di capire e imparare le parole che gli occorrono; dall'altro aiutare gli studenti nell'arduo compito di memorizzare le parole, i nomi e le espressioni unitamente alle immagini delle opere d'arte stesse: gli studenti orientali, in modo particolare, provenendo da una cultura completamente diversa, si trovano spesso sprovvisti del patrimonio di conoscenze che gli occidentali hanno immagazzinato sin dalle scuole secondarie e, mancando del bagaglio di nozioni iconografiche che consentano loro di decifrare le opere, incontrano grandi difficoltà a distinguere e riconoscere un personaggio biblico o uno mitologico. Il manuale di Bigliazzi, Colombini e Quartesan viene in soccorso di questo tipo di bisogno linguistico, fornendo un ampio apparato di fotografie parallelamente al lessico. I contenuti, distribuiti in dodici unità, sono suddivisi in tre grandi aree tematiche: la prima (Unità 1) presenta materiali e strumenti utili a ogni disciplina



artistica; la seconda (Unità 2-6) affronta pittura, scultura e architettura, dal periodo Romanico allo Stile Liberty; la terza (Unità 7-12) è dedicata al *design* e alla moda. Una novità nei manuali di Italiano L2, che colma una vistosa lacuna.

Il manuale, grazie alla vasta gamma di esercizi proposti per l'apprendimento del lessico e all'ampio apparato di immagini a colori, si propone come guida necessaria e largamente utile allo scopo. Il testo, inoltre, per la ricchezza dei contenuti, si presta a essere utilizzato dal docente con flessibilità, assecondando i bisogni dei propri studenti e privilegiando ora un percorso tematico, ora un percorso cronologico.



2 NUOVI CONTESTI D'ACQUISIZIONE E INSEGNAMENTO: L'ITALIANO NELLE REALTÀ PLURILINGUE

(GRASSI, a cura di, 2013)

Il saggio raccoglie gli interventi presentati a Bergamo in occasione del Convegno-Seminario CIS del 2012. Il volume indaga l'enorme diversificazione di situazioni e ambienti di apprendimento/insegnamento dell'italiano L2. La scelta di questa tematica appare quanto mai significativa soprattutto se si considera che mai prima d'ora una rassegna critica aveva preso in esame modalità di insegnamento e pratiche didattiche relative ad ambiti di grande interesse, quali il volontariato, il carcere, l'azienda, l'università. I contributi sono raggruppati nel volume in tre sezioni.

La prima sezione, «Rispondere alla specificità dei bisogni: l'italiano L2 ad adulti», riguarda aspetti quali la didattica nei centri di volontariato (Minuz, Pugliese) e la figura del docente volontario (Bresciani, Aloisi); le politiche migratorie dell'Italia e l'approccio *Language Assessment for Migrants' Integration* (LAMI) nel progetto «Italiano, lingua nostra» (Rocca); approcci e strumenti operativi per l'insegnamento in carcere (Benucci, Grosso); il profilo degli studenti stranieri all'università e i loro bisogni di apprendimento (Fragai, Fratter, Jafrancesco); l'insegnamento della lingua italiana in contesto industriale e le relative implicazioni didattiche (Marazzini).

La seconda sezione, «Accogliere le richieste di una società che cambia: la sfida della scuola», ospita contributi relativi alla didattica rivolta ad alunni migranti della scuola dell'obbligo. Le tematiche affrontate sono, in particolare, l'influenza dei fattori età e lingua di origine nell'apprendimento dell'italiano L2 (Giuliano); l'influenza dei contesti di apprendimento nell'apprendimento (Andorno); la competenza valutativa degli insegnanti nei

diversi ordini scolastici (Machetti); il disagio scolastico legato a disturbi specifici del linguaggio o a difficoltà di apprendimento (Guasti, Maggioni, Vernice; De Fiori; Galizzi).

La terza sezione, «Contesti e metodi», ospita contributi che indagano la correlazione tra contesto e metodo e, nello specifico, l'uso del *Task-Based Language Learning* per mettere a confronto i vari contesti di acquisizione (Pellitteri); la possibilità di introdurre percorsi di italiano L2 in classi con alta percentuale di bambini stranieri di livello basico, con l'analisi delle trascrizioni di un intervento didattico proposto in classi multilingue della scuola Primaria (Whittle); l'insegnamento della prosodia ad apprendenti di italiano L2 in modalità *blended*, attraverso la piattaforma di apprendimento *Moodle* (De Marco, Mascherpa); il peso della motivazione nel contesto di insegnamento/apprendimento altoatesino (Vettori); la selezione e le modalità d'uso di materiali didattici adatti a contesti "esotici": l'Africa sub-sahariana francofona (Kuitche Talé).

3 MOVIMENTO

(Insegnanti DILIT 2013)

MoviMente è un testo pensato per far muovere il fisico e la mente degli studenti, e anche gli insegnanti. Potrebbe sembrare ambizioso, ma le attività proposte in questo volume agile, facile da trasportare e desiderabile *vademecum* per docenti, consentono di unire il movimento all'apprendimento, mantenendo corpo e mente impegnati esattamente come nelle situazioni della vita reale. Non solo, il docente che seleziona le attività da proporre agli studenti, è inevitabilmente costretto a studiarle a fondo per decidere, per esempio, la disposizione della classe durante lo svolgimento dei compiti assegnati al fine di facilitarne l'esecuzione. In tal modo il docente apprende procedure che non solo può rimettere in pratica con la stessa classe, variando i contenuti proposti nel libro con altri a sua scelta, ma può farle proprie arricchendo il repertorio di materiali e attività didattiche accumulato nel tempo.

Le 21 attività proposte, scaturite dall'esperienza pluridecennale di insegnanti DILIT, divise per livello, tipologia di classe e stima della durata media di esecuzione sono contraddistinte da tre elementi di particolare rilevanza: movimento, gioco e teatro.

Il *movimento* è usato per rompere gli schemi della classe, per permettere allo studente di «evadere dal proprio *status*» e di concentrarsi, oltre che sullo sforzo linguistico o mnemonico, anche su quello motorio, abitudin-



dolo a una maggiore reattività e capacità di rispondere a stimoli linguistici in tempi ridotti.

I *giochi* presentati sono da svolgere a squadre, in modo da stimolare la cooperazione all'interno dei gruppi, consentendo a ogni apprendente di sentirsi parte di un tutto e di partecipare in modo fattivo alle attività per raggiungere l'obiettivo finale: la vittoria. La dimensione ludica consente infatti di abbassare il filtro affettivo, creare un ambiente più sereno e rilassato, in cui non si rimane frustrati per i propri errori.

Il *teatro*, infine, esempio tipico di cooperazione e di improvvisazione, è imitazione della realtà e acquisisce quindi un ruolo centrale anche nell'apprendimento/insegnamento delle lingue. Il coinvolgimento emotivo, la necessità di risolvere problemi organizzativi coordinandosi all'interno del gruppo classe consentono di sviluppare un ambiente positivo e inclusivo, dando vita a entusiasmanti attività che possono restare a testimonianza dei progressi del gruppo attraverso l'uso delle moderne tecnologie (videocamera, *tablet*, *smartphone* ecc.). Un video *tutorial* è disponibile sul sito di Alma Edizioni.

4 LA LINGUA DELL'ECONOMIA PER STUDENTI STRANIERI

(MAGGINI 2013)

Lo studio e l'approfondimento del lessico specifico dell'Economia sono a tutt'oggi un notevole scoglio per gli studenti stranieri che approdano nelle università italiane. Non di minore rilevanza, come nota lo stesso autore nell'Introduzione al volume, è la difficoltà della gran parte degli apprendenti ad acquisire un metodo di studio che consenta loro di leggere e analizzare i contenuti dei manuali dei corsi universitari. In breve, spesso lo studente straniero, "bombardato" da un'enorme quantità di informazioni, non sa selezionarle e catalogarle ordinatamente in modo da poterle recuperare. Il manuale si pone l'obiettivo di avvicinare gli studenti stranieri a brani semplici e non accademici, ma propedeutici all'acquisizione del lessico e allo studio all'interno dei Corsi di Laurea in Economia.

Le unità sono a carattere tematico e ospitano più testi riconducibili allo stesso argomento. Il percorso propone l'analisi dei testi attraverso attività di vario genere, volte principalmente alla memorizzazione e all'ampliamento del lessico.

Oltre alla notevole facilità di fruizione dei materiali selezionati e alla chiarezza delle consegne delle attività, il volume risulta valido in quanto fornisce una metodologia di lavoro per la gestione dei testi, utile sia allo studente,



sia all'insegnante. Infatti, una volta completato il percorso formativo del volume, le strategie apprese possono essere riapplicate anche per il lavoro su altri testi.

Il formato leggero e maneggevole è un valore aggiunto non trascurabile in un'epoca di transizione tra cartaceo e digitale. Il livello di competenza minimo per l'utilizzo del volume è B1.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bigliuzzi, M. S., Colombini, M., Quartesan, M. 2013. *La lingua dell'Arte per gli studenti stranieri. Arte, Moda e Design*. Siena. Becarelli.
- Grassi, R. (a cura di) 2013. *Nuovi contesti d'acquisizione e insegnamento: l'italiano nelle realtà plurilingue. Atti del Convegno-Seminario, Bergamo 12-14 giugno 2012*. Perugia. Guerra Edizioni.
- Insegnanti DILIT 2013. *MoviMente. Livello A1-C2*. Firenze. Alma Edizioni.
- Maggini, M. 2013. *La lingua dell'Economia per studenti stranieri*. Siena. Becarelli.

In questa sezione della Rivista i lettori trovano l'indicazione di percorsi di lettura di siti Web¹ collegati ai contributi ospitati in ogni numero.



risorse in Rete

a cura di Massimo Maggini, *Università per Stranieri di Siena, Presidente ILSA*

1 IL TEST DI LINGUA ITALIANA (DM 4 GIUGNO 2010): RIFLESSIONI SUL VADEMECUM MIUR (MASILLO)

Per una lettura dei contenuti della Legge del 15 luglio 2009, n. 94 «Disposizioni in materia di sicurezza pubblica», citata nel contributo di Masillo si fa riferimento agli articoli di legge presenti in:

► <http://www.parlamento.it/parlam/leggi/09094l.htm>

Per una maggiore conoscenza del Decreto del Ministero dell'Interno del 4 giugno 2010, inerente le modalità di svolgimento del test di conoscenza della lingua italiana, si rimanda alla pagina Web del Ministero:

► http://www.interno.gov.it/mininterno/site/it/sezioni/sala stampa/notizie/immigrazione/000131_2010_11_18_circolare_procedura_test_italiano_per_permessi_CE_lungo_soggiorno.html

Per l'accordo quadro tra Ministro dell'Interno e Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca del 11 novembre 2010, si veda:

► <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/hub/risultatiGoogle?cx=006723571341182141390%3Ac9kivzybxak&cof=FORID%3A10&ie=UTF-8&q=accordo+quadro+immigrazione&sa.x=0&sa.y=0&siteurl=http%3A%2F%2Fwww.istruzione.it%2F>



► <http://www.parlamento.it/parlam/leggi/09094l.htm>



► http://www.interno.gov.it/mininterno/site/it/temi/immigrazione/accordo_integrazione.html

Per il regolamento sulla disciplina dell'accordo di integrazione tra lo straniero e lo Stato rimandiamo alla seguente pagina *Web* del Ministero dell'Interno:

► http://www.interno.gov.it/mininterno/site/it/temi/immigrazione/accordo_integrazione.html

Per un approfondimento del documento europeo citato da Masillo, *Resolution 68 (18) On the teaching of languages to migrant workers*, è possibile consultare i seguenti materiali:

► <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/>

► http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Recom%20Res%20migrants08_en.doc

► http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/KrummPlutzarMigrants_EN.doc

► http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED110221&ERICExtSearch_SearchType_0=no&acco=ED110221

Per una maggiore conoscenza della Legge del 27 dicembre 2006 sull'obbligo di istruzione, si rimanda alla lettura del documento elettronico:

► http://www.indire.it/obbligoistruzione/content/index.php?action=read_doc&id_m=3929&id_sez=4065

Per la lettura del documento europeo citato da Masillo, *Resolution 1511 (2006) on migration, refugees and population in the context of the 3rd Summit of Heads of State and Government of the Council of Europe*, si veda la seguente pagina *Web*:

► <http://assembly.coe.int/Mainf.asp?link=/Documents/AdoptedText/ta06/Eres1511.htm>

Per una migliore conoscenza della legislazione italiana sull'immigrazione, è importante anche la lettura del testo unico sull'immigrazione (Decreto Legislativo del 25 luglio 1998, n. 286):

► <http://www.altalex.com/index.php?idnot=836>

Per ulteriori informazioni sulle modalità di svolgimento del test di conoscenza della lingua italiana, si veda il portale sugli immigrati in Italia:

► <http://www.immigrazione.biz/3401.html>

Per una conoscenza delle politiche di integrazione linguistica adottate in Europa, è possibile scaricare il seguente documento del Consiglio d'Europa:

- ▶ http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Little_CEFR-migrants_EN.doc

2 LA NORMATIVA PER "VOLARE ALTO" (ARICI, BAMPÌ)

Per una disamina della documentazione istituzionale della Provincia Autonoma di Trento, relativa all'integrazione scolastica degli alunni stranieri, è possibile consultare il sito della Regione Autonoma Trentino Alto Adige, il sito dell'Istituto Istruzione Superiore «Don Milani» di Rovereto e il sito del Consiglio della Provincia Autonoma di Trento:

- ▶ <http://www.regione.taa.it/>
- ▶ <http://www.domir.it>
- ▶ http://www.consiglio.provincia.tn.it/banche_dati/codice_provinciale/clex_documento_camp.it.asp?app=clex&at_id=22038&do_id=22048&type=testo§ion=&pagetype=trov&blank=Y&ZID=4468195

Le *Linee guida 2012* per l'inserimento degli studenti stranieri emanate dalla Provincia Autonoma di Trento sono reperibili al seguente indirizzo Internet:

- ▶ <http://istruzione.comune.modena.it/memo/Sezione.jsp?titolo=Riferimenti+normativi&idSezione=1571>

Per altra documentazione collegata alle idee ispiratrici delle *Linee guida*, si veda il seguente sito Internet:

- ▶ <http://www.istitutotrento5.it/rete-intercultura.html>

Per una sitografia normativa utile per inquadrare storicamente le *Linee guida*, si veda il seguente sito Internet:

- ▶ http://www.artearezzo.it/scuola/Carlo/Spazio_Docenti/Alunni_stranieri/Alunni_stranieri_11-12.html

Per il «modello integrato» di inserimento degli alunni stranieri nella scuola citato nel contributo di Arici e Bampi, è possibile consultare i seguenti documenti:

- ▶ <http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1528>
- ▶ http://www.provincia.milano.it/export/sites/default/scuola/nonunodimeno/doc/classi_ponte.pdf



- ▶ <http://www.regione.taa.it/>

Un documento storico sul plurilinguismo della scuola trentina è reperibile al seguente indirizzo Internet:

- ▶ http://www.comune.bolzano.it/cultura_context04.jsp?area=48&ID_LINK=2460&page=5

3 DIDATTICA INNOVATIVA: TECNICHE DI STUDIO DELLA STORIA COME MATERIA VIVA (CHERUBINI)

Per la didattica della storia, è possibile consultare i link appositi presenti nel seguente portale:

- ▶ <http://www.dienneti.it/storia/didattica.htm>

Altri siti in cui è possibile reperire materiali utili alla didattica nella scuola sono:

- ▶ <http://www.atuttascuola.it/materiale/storia/storia.htm>

- ▶ <http://www.storiairreer.it/>

(Istituto Regionale Ricerca Educativa dell'Emilia Romagna)

- ▶ http://www.atistoria.ch/atis/index.php?option=com_jotloader&view=categories&cid=1_e56f0bc955b1f517f8d3c4a-d68747076&Itemid=129

(Associazione ticinese degli insegnanti di storia)

- ▶ http://kidslink.scuole.bo.it/ic6-bo/scuolainospedale/unita_did/

4 DA DISCENTE A DOCENTE: UN'ESPERIENZA DI VOLONTARIATO IN UN CENTRO DI PRIMA ACCOGLIENZA (LAMPONI)

Per maggiori informazioni sull'associazione Arcobaleno, è possibile consultare la seguente pagina Web:

- ▶ <http://www.progettoarcobaleno.it/scuola.html>

Si segnala, per la formazione di insegnanti volontari d'italiano L2, il seguente portale:

- ▶ <http://openitalianol2.integrazioni.it/>



▶ <http://www.dienneti.it/storia/didattica.htm>

L'associazione romana Piùculture propone il volontariato nell'insegnamento dell'italiano L2:

- ▶ <http://www.piuiculture.it/it/category/cosa-facciamo/corsi-italiano-l2/>

Un sito che offre informazioni sull'attività volontaria di insegnamento dell'italiano è il seguente:

- ▶ <http://www.retesim.it/?q=node/3>

Per informazioni sulle scuole di italiano per migranti di Roma, si veda il portale della Treccani:

- ▶ http://www.treccani.it/scuola/archivio/osservatorio/intercultura/tappi_scuolemigranti.html

Per i contenuti di un corso di formazione rivolto a quanti intendono insegnare come volontari l'italiano ai migranti, si veda il seguente documento:

- ▶ <http://www.dimensionidiverse.it/download/Corso-insegnanti%20volontari-2009.pdf>

5 ITALIANO A STRANIERI: TRA LINGUA STRANIERA, LINGUA SECONDA E LINGUA VEICOLARE (PAGLIAI)

Per approfondire la metodologia didattica basata sul *Project Work* è possibile consultare i seguenti siti *Web*:

- ▶ <http://www.moe.gov.sg/education/programmes/project-work/>
- ▶ <http://www.slideshare.net/ilenia/presentazione-project-work>
- ▶ <http://www.jalt-publications.org/tlt/files/96/sept/proj.html>
- ▶ http://www.tesol.org/s_tesol/sec_document.asp?CID=1863&DID=10653
- ▶ <http://209.85.129.132/search?q=cache:pDI-20tWFDvsJ:www.sfsu.edu/~matesol/conferences/spring2008/assets/Alexis.pdf+stoller+project+work&cd=3&hl=it&ct=clnk>
- ▶ http://thaiuo.uoregon.edu/session_01_NWREL_PBL.pdf
- ▶ <http://www.carla.umn.edu/cobal/tt/modules/strategies/Stoller2002/READING1/stoller2002.htm>
- ▶ http://www.associazione-ilsa.it/bollettiniprecedenti/dcp_agott02/somm.htm
- ▶ http://it.wikipedia.org/wiki/John_Dewey
- ▶ <http://www.ildiogene.it/EncyPages/Ency=-Dewey.html>

- ▶ <http://eltj.oxfordjournals.org/cgi/content/abstract/36/2/98>

- ▶ http://it.wikipedia.org/wiki/William_Heard_Kilpatrick

- ▶ <http://historymatters.gmu.edu/d/4954/>

- ▶ http://www.pianetascuola.it/risorse/media/sito_italianoperstranieri/rivista.html

Sull'apprendimento cooperativo, è possibile consultare i seguenti siti *Web*:

- ▶ http://it.wikipedia.org/wiki/Apprendimento_cooperativo

- ▶ http://www.edscuola.it/archivio/comprendivi/cooperative_learning.htm

- ▶ <http://ospitiweb.indire.it/adi/CoopLearn/cooplear.htm>

- ▶ <http://www.apprendimentocooperativo.it/>

- ▶ <http://www.abilidendi.it/cooperative-learning.htm>

- ▶ http://www.irre.toscana.it/obbligo_formativo/metodi_e_pratiche_4.htm

Per approfondire i principi alla base del Progetto Tandem, è possibile consultare i seguenti siti *Web*:

- ▶ <http://www.cisi.unito.it/tandem/learning/idx-ta11.html>
- ▶ <http://www.cisi.unito.it/tandem/>

Per maggiori informazioni sulle teorie di Cummins, è possibile leggere le seguenti pagine *Web*:

- ▶ <http://esl.fis.edu/teachers/support/cummin.htm>
- ▶ <http://vimeo.com/56112120>
- ▶ <http://iteachilearn.org/cummins/>
- ▶ <http://www.educ.ualberta.ca/staff/olenka.bilash/best%20of%20bilash/bics%20calp.html>
- ▶ <http://www.wce.wvu.edu/Resources/CIRCLE/Articles/Articles.shtml>

(cliccare su *BICS and CALP*)

6 CUCINA ITALIANA E CUCINA CINESE A CONFRONTO (RANUCCI)

Per informazioni dettagliate sulla cucina e i cibi cinesi, è possibile consultare i seguenti siti *Web*:

- ▶ <http://www.cucinacinese.net/>
- ▶ <http://lacucinacinese.blogspot.it/>
- ▶ <http://www.cucinainternazionale.com/cucina-cinese/>
- ▶ http://it.wikipedia.org/wiki/Cucina_cinese

Sulla diffusione della cucina cinese in Italia, si consiglia la lettura della seguente pagina *Web*:

- ▶ http://www.tuttocina.it/mondo_cinese/095/095_redi.htm#.Ui803eBVNhE

Per un confronto socioculturale fra Italia e Cina, si veda il seguente contributo di Gea Bonaffini:

- ▶ <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/issue/view/206>

7 UN'AZIONE DIDATTICA INTEGRATA PER LA FORMAZIONE LINGUISTICA DEI MINORI STRANIERI NON ACCOMPAGNATI (TRONCARELLI, VILLARINI)

Per informazioni sul progetto Cantiere Linguistico per Integrazione e l'Orientamento (CLIO), è possibile consultare le seguenti pagine *Web* del sito Internet di Save the Children:

- ▶ http://www.savethechildren.it/IT/Tool/Agenda/Single?id_appointment=255
- ▶ http://www.savethechildren.it/IT/Page/t01/view_html?idp=703
- ▶ http://www.savethechildren.it/informati/blog/il_progetto_clio_raccontato_dai_ragazzi

Ulteriore documentazione sul progetto è reperibile in:

- ▶ <http://www.youtube.com/watch?v=D7o5e5LH-gZE>
- ▶ http://articolo18.provincia.roma.it/1097-2013/Articolo18Legge83_contratto_debicki%20CLIO.pdf

Per maggiori informazioni sul quadro normativo sui minori stranieri non accompagnati, è possibile consultare le seguenti pagine *Web*:

- ▶ http://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_1_12_1.wp?previousPage=mg_14_7&contentId=-SPS788737
- ▶ <http://www.meltingpot.org/Vademecum-sui-diritti-dei-minori-stranieri-non-accompagnati.html#UkGQOuBVNhE>
- ▶ http://it.wikipedia.org/wiki/Minori_stranieri_non_accompagnati
- ▶ <http://www.anci.it/index.cfm?layout=sezione&IdSez=808833>

8 GIOCHIAMO CON LE PAROLE! (MOLLICA)

Per ulteriori informazioni sulla Ludolinguistica, è possibile consultare le seguenti pagine *Web*:

- ▶ <http://www.ildueblog.it/?p=2404#more-2404>
- ▶ <http://www.youtube.com/watch?v=aBk58soFR90>
- ▶ <http://www.rivistadistudiitaliani.it/articolo.php?id=1652>

Per reperire giochi linguistici in Rete, esercizi di Ludolinguistica e spiegazioni dei principali giochi di parole:

- ▶ <http://blog.libero.it/vidi/6761979.html>
- ▶ <http://digilander.libero.it/paroliamofi/giochi/enigmistica.htm>
- ▶ <http://crea.francibb.it/argomento/officina/categoria-37/ludolinguistica/>
- ▶ http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=ezcms&file=index&menu=79&page_id=123

Per informazioni sul funzionamento di un *Learning and Content Management System*, è possibile leggere le seguenti pagine *Web*:

- ▶ http://it.wikipedia.org/wiki/Learning_Management_System
- ▶ http://www.espertoweb.it/articolo.php?id_articolo=lms_cms
- ▶ http://www.wbt.it/sites/wbt.it/files/cmap/mappa_lcms.pdf
- ▶ http://www.classedigitale.net/classe_digitale/documenti/E-learning.pdf
- ▶ <http://trantor.elet.polimi.it/DOL/DOL20112012/12/DIDATTICA/rotondo-CB03-1%5Esettimana.pdf>

- ▶ <http://parliamoitaliano.altervista.org/giochi-con-la-lingua/>
- ▶ http://www.dienneti.it/italiano/giochi_linguistici.htm
- ▶ <http://www.igiochidielio.it/Linguistici.htm>
- ▶ <http://docenti.unimc.it/docenti/martina-paciaroni/2206-155-2008-sdf/giochi-linguistici>
- ▶ <http://www.locuta.com/games.htm>
- ▶ <http://tropicodellibro.it/author/stefano-bar-tezzaghi/>
- ▶ http://www.treccani.it/enciclopedia/sport_e_tempo_libero/tempo_libero/enigmistica_e_giochi_linguistici/
- ▶ http://www.ddrivoli1.it/portolingua/giochi_di_lingua.htm
- ▶ [http://www.treccani.it/enciclopedia/giochi-di-parole_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/giochi-di-parole_(Enciclopedia-dell'Italiano)/)

In questo numero della Rivista i lettori trovano una selezione di università e centri universitari, con i relativi indirizzi elettronici, che si occupano di italiano L2, attraverso attività di vario genere: formazione, seminari, riviste..



promemoria

a cura della Redazione

Centro di Formazione Permanente (PerForm), Università degli Studi di Genova

- ▶ http://www.perform.unige.it/aree/umanistica/metodologia_CLIL/master_metodologia_CLIL_scheda.html
- ▶ http://www.perform.unige.it/aree/corsi_2007/didattica/master_didattica_italiano_stranieri_scheda.html

Il Centro si focalizza sulla formazione permanente, post-laurea e di perfezionamento. Offre il Master di I livello in «Didattica dell'italiano per stranieri», che intende fornire conoscenze teorico-pratiche e metodologiche nel campo della didattica della lingua e della cultura italiana per stranieri, e il Master di I livello in «Metodologia CLIL», che mira a sviluppare le competenze necessarie per il ricorso alla metodologia CLIL per l'insegnamento integrato di lingua e discipline non linguistiche e a sviluppare competenze linguistiche e tecnologiche.

Centro di Italiano per Stranieri (CIS), Università degli Studi di Bergamo

- ▶ http://www.unibg.it/struttura/struttura.asp?cerca=cis_intro

Il Centro svolge attività di ricerca riguardanti l'italiano L2 e offre attività di formazione/aggiornamento sulla didattica dell'italiano. Il Centro organizza anche un convegno-seminario biennale con la pubblicazione degli Atti.

Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue (CRDL), Università «Ca' Foscari» di Venezia

- ▶ http://www.unive.it/nqcontent.cfm?a_id=93979

Il Centro, articolato in Laboratori stabili (ITALS, Italiano Lingua Seconda e straniera; LADILS, Didattica delle Lingue Straniere; COMINT, Comunicazione Interculturale; DICROM, Didattica dell'Intercomprensione Romanza), si occupa principalmente di ricerca sull'acquisizione e sull'insegnamento linguistico, di formazione/aggiornamento dei docenti di italiano L2, di glottodidattica in generale. Il Centro, con il Centro di Scienze del linguaggio, offre percorsi formativi di vario livello (Corsi di Laurea, Dottorato, Master di I e II livello, corsi di perfezionamento). In

particolare, il Master di I livello in «Didattica e promozione della lingua e della cultura italiana a stranieri», mira a formare profili professionali specifici per la promozione e l'insegnamento di lingua e cultura italiana a stranieri; il Master universitario di II livello in «Progettazione avanzata dell'insegnamento della lingua e cultura italiane a stranieri», intende qualificare sul piano glottodidattico, fornire conoscenze approfondite nel campo della formazione, sviluppare competenze in nuovi ruoli che richiedono conoscenze e competenze di tipo organizzativo e progettuale.

Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Scienze linguistiche e letterature straniere, in collaborazione con il CLUC (Centro di Linguistica dell'Università Cattolica) e il SeLd'A. (Servizio Linguistico d'Ateneo)

► <http://milano.unicatt.it/master/didattica-dell-italiano-l2-presentazione-2013-2014>

L'Università offre il Master in «Didattica dell'italiano L2», che mira ad approfondire conoscenze specialistiche in ambito culturale, linguistico e glottodidattico e di fornire le competenze professionali necessarie per l'insegnamento dell'italiano L2 in Italia e all'estero.

Università degli Studi di Milano, Lettere e Filosofia, in collaborazione con il CALCIF (Centro d'Ateneo per la Promozione della lingua e della cultura italiana «G. e C. Feltrinelli») e con il CTU (Centro d'Ateneo per l'eLearning e la produzione multimediale)

► <http://promoitals.ariel.ctu.unimi.it/v3/Contents/PublicResource.aspx?resourceUrl=start.html>

L'Università offre il Master di I livello «PROMOITALS (Promozione e insegnamento della lingua e cultura italiana a stranieri)», che mira a formare vari profili professionali che operano in questo settore. Il Master cura la pubblicazione della rivista «Italiano LinguaDue» (<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/index>).

Università degli Studi «Gabriele D'Annunzio» di Chieti e Pescara, Lingue e Letterature straniere

► http://www.unich.it/unichieti/appmanager/federati/lingue?_nfpb=true&_pageLabel=Master_lingueFirstPage_v2

L'Università offre il Master di I livello in «Didattica dell'italiano lingua seconda e lingua straniera: intercultura e mediazione», che fornisce competenze teoriche e pratiche in ambito glottodidattico, linguistico e interculturale e che si propone di formare diverse figure professionali in questo settore.

Università degli Studi di Udine, Lingue e Letterature straniere

► http://www.uniud.it/didattica/post_laurea/master/primi/master-di-i-livello-in-italiano-lingua-seconda-e-interculturalita-2

L'Università offre il Master di I livello in «Italiano lingua seconda e interculturalità», per rispondere alle esigenze di vari tipi di professionalità sia in Italia, sia all'estero e alla domanda di lingua e cultura italiana nel mondo.

Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo», Studi Internazionali. Storia, Lingue, Culture

► http://www.uniurb.it/it/portale/?mist_id=20&lang=IT&tipo=IST&page=178&aa=&id=1455215

L'Università offre il Master di I livello «Insegnare italiano a stranieri: scuola, università, impresa», che mira a formare figure professionali specializzate nell'insegnamento dell'italiano L2, con particolare attenzione alla riflessione interculturale, all'analisi contrastiva dei sistemi linguistici coinvolti nell'apprendimento disciplinare attraverso l'uso veicolare della lingua (CLIL).

Università per Stranieri di Perugia

► <http://www.unistrapg.it>

► <https://www.unistrapg.it/didattica/master>

L'Università svolge attività di ricerca in vari settori scientifici e disciplinari riguardanti la Lingua Italiana, la Linguistica, la Glottologia ecc. e, come l'Università per Stranieri di Siena, offre percorsi formativi di vario livello (Corsi di Laurea, Scuola Superiore di Dottorato e di Specializzazione, Master di I e II livello, corsi di formazione/aggiornamento sulla didattica dell'italiano L2). In particolare, il Master di I livello in «Didattica dell'italiano lingua non materna», mira a sviluppare conoscenze teoriche e abilità operative volte a specializzare nell'insegnamento dell'italiano L2 e a formare personale docente di qualsiasi area disciplinare negli ambiti dell'interculturalità e dell'apprendimento/insegnamento dell'italiano lingua non materna. Per la verifica e la valutazione delle competenze linguistico-comunicative, si vedano le attività del Centro per la Valutazione e le Certificazioni Linguistiche (CVCL).

Università per Stranieri di Siena

► <http://www.unistrasi.it>

► <http://www.unistrasi.it/68/522/Master.htm>

L'Università svolge attività di ricerca nel campo degli studi linguistici, glottodidattici, filologici, letterari italiani nelle varie strutture preposte (Dipartimenti, Scuola di Dottorato, Centri di Ricerca/Servizi, Centro di Eccellenza) e, come l'Università per Stranieri di Perugia, offre percorsi formativi di vario livello (Corsi di Laurea, Scuola Superiore di Dottorato, Scuola di Specializzazione, Master di I e II livello, corsi di formazione/aggiornamento sulla didattica dell'italiano L2). In particolare, il Master I livello «DITALS», intende fornire competenze teoriche e operative di vario genere, necessarie a quanti insegnano a stranieri; il Master di I livello in «Didattica della lingua e della letteratura italiana», riservato a quanti risiedono all'estero ed erogato dal Consorzio ICoN per le università socie, mira a garantire un migliore inserimento nel mondo del lavoro all'estero; il Master di II livello «Intercomprensione e Immigrazione: italiano per le professioni e per il carcere» mira a fornire strumenti teorici e operativi legati a specifiche competenze professionali che operano, principalmente, in contesti di vario genere caratterizzati dalla presenza di immigrati; il Master di II livello «*E-learning* per l'insegnamento dell'italiano a stranieri» mira alla formazione professionale dei docenti di italiano L2, con particolari competenze nell'ambito dell'*e-learning*. Si vedano, in particolare, le iniziative del Centro CILS (Certificazione di Italiano come Lingua Straniera), del Centro DITALS (Didattica dell'Italiano come Lingua Straniera), del Centro FAST (Formazione e Aggiornamento anche con Supporto Tecnologico).