



Rivista quadrimestrale
per l'insegnamento dell'italiano
come seconda lingua straniera

italiano L2 in classe

RIFLESSIONI

Che cosa si nasconde dietro
le "classi ponte"?

ESPERIENZE/ATTIVITÀ

Una nuova proposta
per la didattica
delle lingue straniere
nella scuola elementare:
il modello *Langopolis*

Uno strano condominio:
due esperienze a confronto

DOCUMENTAZIONE

Uno sguardo sugli altri:
la Francia

RISORSE IN RETE

APPUNTAMENTI

Anno 2009
Numero 0
In attesa di registrazione

Direttore
Massimo Maggini

Comitato scientifico
Elisabetta Jafrancesco
Massimo Maggini
Fiorenza Quercioli
Camilla Salvi
Clara Fortina

Direttore responsabile
Sergio Savioli

Responsabile di redazione ILSA
Fiorenza Quercioli

Coordinamento
Manuela Longo
Progettazione grafica
Alfredo La Posta
Realizzazione grafica
Roberto Pessina

Direzione, redazione, amministrazione
Periodici Mondadori Education S.p.A.,
viale Manfredi Fanti 51/53
50137 Firenze (FI)

Stampato negli stabilimenti tipografici di New Print s.r.l.
Gorgonzola (MI) Stampato in Italia
Printed in Italy (Febbraio 2009)

Per inviare un contributo scrivere a f.quercioli@tiscali.it
oppure manuela.longo@mondadori.it

indice

EDITORIALE	pag.
MASSIMO MAGGINI	4
RIFLESSIONI	
Che cosa si nasconde dietro le “classi ponte”?	8
DUCCIO DEMETRIO	
ESPERIENZE/ATTIVITÀ	
Una nuova proposta per la didattica delle lingue straniere nella scuola elementare: il modello <i>Langopolis</i>	14
GIUSEPPE NUCCETELLI E ANDREA VILLARINI	
Uno strano condominio: due realtà a confronto	22
ADA BERTINI	
DOCUMENTAZIONE	
Uno sguardo sugli altri: la Francia	27
CAMILLA SALVI	
RISORSE IN RETE	
MASSIMO MAGGINI	29
APPUNTAMENTI	
	30



L'associazione culturale **ILSA** nasce nel 1990 e riunisce **insegnanti di italiano L2** attivi in istituzioni pubbliche e private (scuole, università, CTP, ecc.).

L'associazione è impegnata nel settore della **formazione e aggiornamento per insegnanti** della scuola pubblica e in generale per quanti sono coinvolti nell'apprendimento e insegnamento dell'italiano.

ILSA diffonde esperienze, ricerche e materiali didattici e fornisce agli insegnanti occasioni di confronto.

In particolare, elabora proposte per facilitare l'integrazione culturale e linguistica degli allievi stranieri presenti nella scuola italiana.

ILSA collabora infatti da anni con enti, scuole, istituzioni, associazioni presenti sul territorio nazionale (Comune di Firenze, Centro Internazionale Studenti "G. La Pira" di Firenze, Centro "Prometeo" di Reggio Emilia, Scuola Media Statale "Ambrosoli" di Vicenza, Liceo Scientifico "Copernico" di Prato ecc.), progettando e tenendo corsi di formazione/aggiornamento in glottodidattica e promuovendo gruppi di ricerca-azione.

Il settore formazione/aggiornamento ILSA si rivolge a quanti intendono accostarsi all'insegnamento dell'italiano L2 e a insegnanti che intendono approfondire le proprie competenze in ambito glottodidattico o entrare in contatto con metodologie e tecniche diverse.

ILSA organizza ogni anno un Convegno nazionale di glottodidattica e cura l'uscita di questa rivista quadrimestrale per l'insegnamento dell'italiano come L2.

La rivista pubblica interventi di studiosi nel campo della glottodidattica e della linguistica ma anche articoli ed esperienze didattiche di insegnanti di italiano L2 in Italia e nel mondo.

Per informazioni:

<http://associazioni.comune.firenze.it/ilsa>

ilsafir@libero.it

abstract

La rivista ILSA *Italiano L2 in classe* propone in questo numero di apertura un percorso fra teoria e prassi didattica particolarmente rivolto alle problematiche inerenti l'insegnamento

dell'italiano nella scuola dell'obbligo.

Nella sezione dedicata alle *Riflessioni* viene esposta un'analisi teorica di uno dei temi attualmente più discussi; la parte di *Esperienze/Attività* entra invece più nella prassi didattica e offre quindi due contributi didattici elaborati sulla scorta di esperienze sul campo.

La *Documentazione* e le *Risorse in Rete* infine puntano a fornire agili strumenti di approfondimento delle conoscenze attinenti agli argomenti trattati nelle pagine precedenti.

This first issue of ILSA *Italiano L2 in Classe* presents a number of articles both theoretical and practical which address the questions related to teaching Italian in public schools.

In the section devoted to *Riflessioni*, one of the most discussed topics at the present is analyzed; then *Esperienze/Attività* offers more practical insight and two didactic experiences conceived with and for real students.

Finally *Documentazione* and *Risorse in Rete* are quick tools for readers who want to have a better knowledge of the previously discussed topics.

HANNO COLLABORATO A QUESTO NUMERO

Duccio Demetrio, professore ordinario di Filosofia dell'educazione e di Teorie e pratiche della narrazione all'Università degli studi di Milano – Bicocca. Ha fondato e dirige la "Libera Università dell'Autobiografia" di Anghiari (duccio.demetrio@unimib.it).

Ada Bertini, specialista in multimedialità e didattica delle lingue. In qualità di *Adjunct Professor* presso la "John Cabot University" di Roma insegna Italiano come L2/LS a studenti angloamericani; come consulente per l'intercultura collabora con alcuni istituti scolastici di Roma (abertini@johncabot.edu).

Giuseppe Nuccetelli collabora con l'Università di Roma Tre e con l'Università per Stranieri di Siena. È autore di modelli e percorsi per l'insegnamento/apprendimento dell'italiano L2, anche attraverso la radio e la televisione (gnuccetelli@uniroma3.it).

Andrea Villarini, professore associato di Didattica delle lingue moderne presso l'Università per Stranieri di Siena, dove dirige anche la Scuola di Specializzazione in Didattica dell'Italiano come Lingua Straniera (villarini@unistrasi.it).

editoriale

DI MASSIMO MAGGINI
PRESIDENTE ILSA
UNIVERSITÀ PER STRANIERI, SIENA

L'associazione ILSA ha intrapreso una nuova avventura con il primo numero del 2009 della sua rivista: una nuova collaborazione editoriale con Le Monnier Italiano per stranieri che costituisce l'occasione per ridisegnarne l'articolazione grafica e contenutistica. Pertanto "ILSA – Italiano a stranieri" ora denominata ILSA Italiano L2 in classe si presenta come rivista quadrimestrale sotto una nuova veste grafica e risulta articolata nelle seguenti sezioni: una sezione denominata "Ri-

Un'altra sezione, non presente nella precedente versione della rivista, è quella denominata "Documentazione" che offre ai lettori una documentazione aggiornata su aspetti riguardanti gli altri paesi, le altre lingue e culture. Ad esempio, in questo primo numero la sezione ospita delle informazioni concernenti le modalità di inserimento nel sistema scolastico francese degli alunni e alunne stranieri.

Un'altra sezione, "Risorse in rete", anche questa non pre-



flessioni" che ospita i contributi a carattere teorico-pratico su questioni di pedagogia linguistica inerenti l'apprendimento/insegnamento dell'italiano L2 a diverse tipologie di apprendenti stranieri, una sezione "Esperienze/Attività" che presenta sia le esperienze più significative maturate nell'ambito dell'insegnamento linguistico ad apprendenti stranieri, sia le attività didattiche più originali sperimentate nell'insegnamento dell'italiano L2. In questa sezione particolare attenzione avranno le strategie didattiche impiegate nell'insegnamento linguistico.

sente nelle precedenti edizioni della rivista, vuole offrire ai lettori un possibile percorso di risorse web per approfondire meglio i contenuti che ogni numero della rivista propone. L'ultima sezione, "Appuntamenti", termina il percorso di lettura da noi proposto.

Questo primo numero del 2009 è interamente dedicato alla scuola italiana, al problema dell'inserimento degli alunni e delle alunne straniere nelle sue classi.

Il contributo di apertura nella sezione "Riflessioni" è ad opera di Duccio Demetrio, noto pedagogista italiano dell'Uni-

versità degli Studi di Milano-Bicocca. Lo spunto di questa riflessione è costituito dalla mozione parlamentare del capogruppo della Lega, onorevole Cota, sull'istituzione delle cosiddette "classi di inserimento", in una versione precedente denominate "classi ponte", per gli alunni stranieri della scuola italiana, presentata nell'ottobre 2008 alla Camera dei Deputati.

Demetrio coglie un aspetto importante della mozione leghista: non si tratta semplicemente di confutare un dispositivo tecnico procedurale relativo all'inserimento di studenti non italofoni nell'organizzazione scolastica italiana, ma di mettere in discussione i principi pedagogici, culturali più ampi, insiti in tale iniziativa parlamentare. L'articolo offre ai lettori proprio una disamina attenta dei presupposti culturali della mozione Cota, che fa terra bruciata di ogni possibile esperienza scolastica precedente nel campo interculturale. Questo è forse, a detta di chi scrive, uno degli aspetti più preoccupanti: l'assoluta ignoranza, voluta o meno, di quel patrimonio prezioso di esperienze maturate nel campo del dialogo interculturale, del sostegno e dell'accoglienza degli alunni stranieri nella scuola italiana. Demetrio focalizza la sua analisi critica sulla concezione separatista insita nelle modalità di inserimento degli apprendenti stranieri suggerite dalla mozione leghista.

Questi rilievi critici sono anche l'occasione per ribadire una diversa concezione pedagogica, ispirata a *"una concezione dell'educazione improntata ad apertura, liberalità, consapevolezza in merito al presente e al futuro di una società irreversibilmente multiculturale e pluriethnica, cui bambini, bambine e ragazzi di qualsiasi origine già appartengono"*.

Fra i tanti aspetti negativi di questa proposta parlamentare, sottolineati nell'articolo, ci paiono degni di attenzione alcuni elementi riconducibili agli effetti deleteri causati sui genitori stranieri: il tentativo di scoraggiarli nel pretendere lo stesso trattamento educativo per i loro figli e il consolidamento di atteggiamenti separatisti presenti in alcune famiglie immigrate. Una parte del contributo di Demetrio è riservata all'illustrazione della "via italiana" all'accoglienza, in cui si citano alcuni provvedimenti legislativi che hanno fatto del nostro paese per un certo periodo un paese all'avanguardia in merito alle prassi adottate per l'inserimento scolastico di allievi stranieri.

L'ultima parte dell'articolo è dedicata ad un aspetto che sta particolarmente a cuore all'autore, cioè la ricaduta negativa dell'istituzione delle classi di inserimento sulle esperienze

pedagogiche più avanzate improntate alla "didattica autobiografica". Demetrio spiega ai lettori esaurientemente i caratteri e i principi dell'approccio autobiografico, che è stato anche il tema di una sua apprezzata relazione al convegno annuale dell'ILSA che si è tenuto a Firenze nell'autunno 2008.

La sezione "Esperienze/Attività" ospita un interessante contributo di Giuseppe Nuccetelli e Andrea Villarini relativo all'illustrazione di un nuovo materiale didattico, denomina-



to *Langopolis*, destinato all'insegnamento/apprendimento di italiano, francese, sloveno e tedesco nelle classi finali del ciclo elementare. L'aspetto innovativo di tale materiale ci pare rappresentato dalla rottura con il tradizionale strumento didattico del libro cartaceo. Come gli autori sottolineano, *Langopolis* opera una frattura con l'idea dell'apprendimento sequenziale, idea che presuppone che *"l'apprendimento pos-*

sa essere *progressivo, lineare, ordinato*". Il percorso didattico proposto fa riferimento invece ad un'altra concezione di apprendimento linguistico, ad un apprendimento linguistico "*aperto, variabile e irriducibilmente creativo*". La natura del materiale didattico ideato è multimediale, in quanto utilizza e integra vari media.

Dal punto di vista metodologico *Langopolis* evidenzia lo sviluppo della competenza lessicale, ma non si limita a questa prospettiva glottodidattica, bensì intende integrarla con altri approcci metodologici.

Il modello glottodidattico a cui si ispira il materiale didattico fa esplicito riferimento al modello di competenza linguistico/comunicativa del Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue, adattato e rivisitato secondo le esigenze specifiche degli autori.

Il livello di competenza linguistica su cui sono state progettate le attività didattiche di *Langopolis* è quello di contatto (A1). Aspetto non trascurabile del modello glottodidattico proposto è quello di considerare la lingua madre degli allie-

vi non un elemento di disturbo, ma invece un elemento di sostegno al progredire della competenza linguistica.

Il secondo contributo della sezione "Esperienze/Attività" proviene da un'insegnante, Ada Bertini, che ci fa conoscere delle attività didattiche sperimentate in due fasi, la prima a sostegno di un piccolo gruppo di studenti maghrebini di una scuola media statale di Roma, la seconda in un corso post-elementare con una classe di studenti universitari della *John Cabot University* di Roma.

Quindi due contesti d'insegnamento profondamente diversi ma con risultati analoghi, secondo la sperimentatrice. La proposta didattica elaborata si prefiggeva obiettivi differenziati: a livello referenziale, a livello morfo-sintattico e a livello fonetico.

Il livello di competenza linguistica delle due classi era A2-B1 (secondo le denominazioni per i livelli comuni di competenza adottate dal Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue) per gli studenti maghrebini di 12-13 anni e A2 per gli studenti anglofoni di 18-20 anni. Altro aspetto im-





portante da considerare in questa esperienza è quello che per gli studenti maghrebini della scuola media romana si è trattato di apprendimento dell'italiano come lingua seconda perché verificato nel paese ospite di residenza mentre per gli studenti americani si è trattato di apprendimento dell'italiano come lingua straniera.

Sono state sperimentate tre unità di apprendimento, un'unità di un'ora circa dedicata all'esercitazione fonologica, due unità di apprendimento di un'ora e mezzo ciascuna mirate a sviluppare la funzione referenziale e a rinforzare l'uso del passato prossimo.

Bertini ci descrive esaurientemente gli strumenti utilizzati (computer, video, audio) e le attività sviluppate per ogni unità di apprendimento.

Secondo l'insegnante che ha sperimentato queste attività, esse hanno avuto successo con entrambi i pubblici, pur in contesti diversi, perché l'uso del computer e del video le hanno rese più motivanti e la tecnica ludica adottata si è rivelata ugualmente stimolante per i due gruppi di apprendenti.

Bertini nelle sue conclusioni sottolinea come delle attività pensate per un pubblico di discenti preciso possano essere

applicate con successo anche ad un altro pubblico di apprendenti purché si tengano in considerazione *“il grado di interesse che le attività stesse sono in grado di generare, il percorso didattico che si vuole seguire e gli obiettivi che ci si prefigge di raggiungere”*.

La sezione *“Documentazione”* redatta da Camilla Salvi offre agli insegnanti un'utile panoramica su come vengono inseriti nella scuola francese gli alunni stranieri.

Nei prossimi numeri della rivista seguiranno altre note informative su come avvenga in ambito europeo l'inserimento scolastico di apprendenti stranieri. Da tale confronto gli insegnanti potranno rilevare tutti quegli elementi utili per rafforzare il nostro progetto italiano di accoglienza e per indebolire tutte quelle proposte *“separatiste”* che in ambito italiano purtroppo sono fiorite.

La sezione denominata *“Risorse in rete”*, realizzata da chi scrive, è dedicata a tutte quelle risorse web che i lettori potrebbero esplorare per approfondire meglio i contenuti delle sezioni precedenti.

L'ultima sezione *“Appuntamenti”* è dedicata all'informazione sui principali eventi legati all'insegnamento delle lingue straniere: convegni, seminari, presentazioni di manuali e saggi.

Che cosa si nasconde dietro le “classi ponte”?

DI DUCCIO DEMETRIO
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO-BICOCCA

Lo scorso autunno, l'on. Cota - capogruppo della Lega alla Camera - ha proposto l'istituzione di “classi ponte” (riservate soltanto a gruppi multietnici) per risolvere una situazione scolastica dannosa per gli alunni stranieri neoarrivati quanto per quelli italiani. Il Ministro Gelmini ha subito dichiarato il proprio pieno sostegno alla proposta leghista, proprio mentre la scuola era scossa da profonde preoccupazioni per l'annunciata riforma promossa dal dicastero retto dalla stessa Gelmini.

Il documento Cota ha quindi riaperto il dibattito intorno ai temi dell'integrazione scolastica dei bambini figli di immigrati nel contesto sociale e formativo in un Paese - l'Italia - che può vantare una riflessione ormai ventennale intorno alle tematiche della pedagogia interculturale e della didattica dell'italiano L2.

Il presente contributo si inserisce proprio in questa discussione; senza essere polemico, propone una lettura critica della citata proposta di legge.

1. Un'incursione contro principi ed esperienze consolidati

L'“incursione” di cui parliamo è l'azione prospettata contro un modello ventennale di integrazione degli alunni stranieri nella nostra scuola, che ha ormai una sua storia fatta di creatività, ricerca seria, impegno innovatore e che, ora, sembrerebbe messa in discussione da un'ipotesi legislativa. Ne andrebbero disperse sia le esperienze molteplici di sostegno e integrazione linguistica (e non solo) nelle classi normali, sia i loro principi ispiratori.

L'evento che ha suscitato grandi preoccupazioni è noto.

Il 14 ottobre scorso accade che l'on. Cota - capogruppo della Lega alla Camera - avanzi una proposta legi-

slativa inerente l'istituzione di “classi ponte” (riservate soltanto a gruppi multietnici) al fine di regolamentare una situazione dannosa: sia soprattutto per i neoarrivati (incapaci di inserirsi per la mancata comprensione delle lezioni), sia per i ragazzi italiani, costretti ad attendere il recupero dei loro compagni non italo-foni. Ciò suscita immediatamente un dibattito contrario alla ipotesi normativa che, per fortuna, non accenna a spengersi.

La polemica in corso va almeno mostrando che non è venuto del tutto meno il bisogno di non separare l'impegno didattico, le energie professionali, le preoccupazioni docimologiche da alcuni principi ispiratori basilari, che dovrebbero orientare i compiti di chiunque svolga il mestiere di insegnare e di educare. In quanto titolare di importanti responsabilità etiche, inerenti il sentirsi parte in causa più di altri: laddove siano in gioco l'avvenire di qualcuno e la possibilità di poter concorrere (più di altri) alla promozione umana di tutti coloro che vengano loro affidati. Indipendentemente dalle differenze di ogni sorta, dalle difficoltà di partenza, dai percorsi più tortuosi che una moltitudine si vede costretta ad affrontare senza garanzie e scorciatoie. Ed inoltre nella matura consapevolezza che, pur nella inevitabile disparità delle idee, talune prese di posizio-





ne (più che di parte e faziose, riconducibili a valori universali da difendere per sé e per gli altri) debbono ribadire il ruolo educativo della scuola, i suoi doveri formativi in merito alla difesa e alla diffusione di una comune cultura democratica. Tanto verso di noi, in veste di nativi spesso all'oscuro dei nostri doveri costituzionali, quanto verso chiunque giunga nel nostro Paese o vi nasca recando con sé lingua e tradizioni genitoriali. Inevitabilmente già influenzato da altre tradizioni e modalità di convivenza. Spesso all'oscuro di libertà, doveri, possibilità che, per noi, sono un lascito e una riconquista quotidiana.

La proposta governativa, come è stato subito evidente, non rappresenta perciò soltanto un dispositivo tecnico-procedurale volto ad inserire nel sistema di istruzione chi non parli affatto la nostra lingua o la possessa e scriva ancora troppo debolmente. In ogni caso perché mai l'abilitazione indispensabile a proseguire negli studi in una classe normale, nell'auspicio che tale evento non sia reversibile e cioè che i meno capaci tornino a ritroso sul "ponte" non varcato, dovrebbe avvenire quasi "a porte chiuse"?

*Perché mai
l'abilitazione
indispensabile
a proseguire
negli studi in una
classe normale
dovrebbe avvenire
quasi
"a porte chiuse"?*

Nella separazione istituzionalizzata dai coetanei italiani o stranieri già capaci? Entro "camere di compensazione" evocatrici di un periodo di quarantena? Quando basterebbe consolidare il patrimonio più che decennale di esperienze che hanno affrontato il problema degli inevitabili dislivelli di abilità in lingua 2, senza riesumare dal passato la dizione "classi speciali". Terminologia che il documento evita di riproporre, cancellata ufficialmente dalla legge, nelle quali però finirono durante il *boom* economico migliaia e migliaia di piccoli immigrati, figli e figlie delle migrazioni interne e non solo portatori di handicap. Senza giri di parole, tali classi, già ribattezzate *bridging*, destinate soltanto agli stranieri, le si denomini pure spazi di recupero, di accelerazione, di adattamento, di "inserimento", "non ordinarie", rinvierebbero pur sempre a quel modello estinto. Pur essendo ancora la-

cunosi e già opinabili alcuni criteri di ingresso e di uscita (fra cui: la tipologia dei *test*, il numero dei frequentanti, il tempo settimanale e la durata complessiva di tale ambito di apprendimento, l'innalzarsi ad un certo punto dell'anno nell'auspicato rientro nella nor-

malità degli alunni in classe, ecc.), essi non potrebbero che rispondere ad una concezione separatista del modo di affrontare la questione. Come se anche per la scuola dovesse valere il criterio di regolamentazione giuridica degli accessi e delle liste di attesa, che va sotto la ben nota denominazione di “quote” degli ingressi. Infatti chi si presentasse alle porte di un istituto dopo il 31 dicembre non potrebbe mai essere inserito nelle classi ordinarie e c'è da credere che si verrebbero a creare delle vere e proprie corsie parallele per i ritardatari e per i più svantaggiati.

Nonostante ogni maldestro tentativo di negarlo, quanto avanzato, costituisce la dimostrazione più evidente che intervenire in materia di immigrazione, solleverà ancora per molto tempo allarmismi, paure e fantasmi capaci di coinvolgere an-

Per fare una buona didattica occorre riconoscersi in una concezione dell'educazione improntata ad apertura, liberalità, consapevolezza

dell'offerta e della domanda di forza lavoro sul piano internazionale, va garantita ad ogni buon conto un'istruzione della stessa dignità. Sempre che la Costi-

tuzione Repubblicana continui a costituire il documento per eccellenza dirimente di ogni controversia. Provvedendo a dotarla, dove necessario, di forme di sostegno e di incentivazione, che però non si prefiggano di accrescere separazioni, diversità, penalità già presenti nell'ordinarietà quotidiana dell'attuale difficile convivenza. Ma che, piuttosto, sappiano accrescere le opportunità e le occasioni di contatto e di interazione linguistico-culturale: dove i diversi livelli di scolarizzazione possano rivelarsi il fattore di media-

zione più efficace e insostituibile. Ciò significa però avanzare, giova giocoforza ribadirlo, opzioni e opinioni non riducibili ai soli provvedimenti tecnico-didattici, come se essi fossero esenti da qualsiasi interferenza di altra matrice. Falsamente asettici e non invece veicoli di modelli comportamentali, di atteggiamenti mentali e non solo; le cui conseguenze nelle storie di chi diventerà adulto e italofono con un passato “speciale” o normale, potranno essere osservate soltanto nel lungo periodo.

Insomma, in questo caso, per fare una buona didattica – non solo linguistica – occorre riconoscersi in una concezione dell'educazione improntata ad apertura, liberalità, consapevolezza in merito al presente e al futuro di una società irreversibilmente multiculturale e pluriethnica, cui bambini, bambine e ragazzi di qualsiasi origine già appartengono. Insegnare l'italiano, e qualsiasi altra lingua, significa insegnare molto di più anche in ragione degli stili di lavoro integrati o viceversa differenziali che si intendano adottare nel proporre, oltre alle nozioni disciplinari da apprendere, modelli di vita e di convivenza attraverso le modalità di essere, fare, stare insieme oppure no. E inoltre volte a valo-

rizzare, ascoltare, stimare una storia culturale precedente (anche linguistica, narrativa, cognitiva) o, viceversa, subito facendola apparire negativa, distorta, inferiore.

Ben al di là dunque della questione specifica, le reazioni e le discussioni cui i *media*, almeno nei giorni immediatamente successivi, hanno dato un inusuale spazio, sono valse almeno a riattizzare le braci, quasi spentesi, di argomenti che sembrava stessero perden-



che le componenti più fragili e in completa balia delle nostre scelte dei molti mondi migranti. Rispetto ai quali c'è ancora, e non solo a livello di opinione poco informata, chi si ostina a ritenerli transeunti e ad auspicarne tutta la emergenzialità.

Ai figli della migrazione, ma nondimeno ai loro padri e madri, a chiunque decida di eleggerci a terra di transito o di permanenza definitiva, e quale ne sia la natura, temporanea, ovvero fisiologica alla attuale caoticità

do la loro spinta propulsiva sul piano ideale. Nei cui confronti, ripetutamente, sono e sono state avanzate da chi esprime un'esplicita e aggressiva avversione verso tutto ciò che orienti e faciliti l'integrazione, accuse di carattere ideologico. Non a caso, il documento Cota nella sua premessa accusa di "ideologismo interculturale" i pronunciamenti dei passati governi di centro-sinistra in materia; sottacendo tuttavia quanto il testo "Linee guida per l'accoglienza degli alunni stranieri" congedato dalla Ministra Letizia Moratti nel febbraio del 2006, attinga non poco a tali principi. Senz'altro indispensabili, quando si intenda assegnare all'istruzione pubblica un ruolo ben più importante di quello meramente funzionale all'esercizio dello studio e alla efficienza dei processi di insegnamento e di apprendimento.

2. L' ossimoro della " discriminazione positiva"

Le "classi ponte" (dizione poi sostituita nella redazione finale del documento dalla voce "classi di inserimento") sono perciò divenute da un lato un messaggio simbolico e un progetto operativo volto a tranquillizzare chi non possa o voglia spostare i propri figli verso scuole a minor densità multiculturale; dall'altro, si tende a scoraggiare gli stessi genitori stranieri a voler pretendere quello di cui non avrebbero diritto e cioè una parità di trattamento educativo per i loro figli. Inducendoli, fra l'altro, a guardare alle strutture private, connotate da espliciti orientamenti religiosi, a consolidare atteggiamenti separatisti presso le famiglie immigrate più impermeabili esse stesse ad ogni dialogo con la nostra cultura. Inoltre, il sostegno subito dichiarato verso il provvedimento, da parte della Ministra Gelmini, la cura con cui si evita di citare la stessa parola interculturale, non hanno fatto altro che accrescere le preoccupazioni di chiunque avesse ed abbia ancora a cuore taluni principi interculturali fondamentali. I quali, da vent'anni almeno, hanno ispirato una "via italiana" all'accoglienza (vedi il testo ministeriale dell'ottobre 2007), all'inizio rammentata cui l'Europa di recente sempre più ha guardato con interesse, dopo i reiterati interventi che hanno sovente compromesso i processi di integrazione, nonché contrari ai principi universali di cui si è detto.

Mentre in altre nazioni si va facendo marcia indietro rispetto alle classi separate, l'Italia che fino ad ora è stata all'avanguardia delle prassi migliori di inserimento (si vedano già le circolari 301 del 1989 e 205 del 1990), rischia pertanto di regredire qualora tali opzioni si traducessero in norme cogenti. Non dobbiamo dimenticare che in vent'anni di "via italiana" mai è venu-

Mentre in altre nazioni si va facendo marcia indietro rispetto alle classi separate, l'Italia che fino ad ora è stata all'avanguardia rischia di regredire

ta meno la capacità – recepita ministerialmente – di accompagnare i principi alla concretezza di fatti didattici concreti che si sono chiamati: interventi di facilitazione collaterali (volti ad aiutare nel più rapido apprendimento della nostra lingua degli alunni neoarrivati), che però mai hanno messo in dubbio il principio della classe per tutti. Principi che sono riassumibili almeno in tre "no" recisi e perentori: nessuna discriminazione, nessuna ghettizzazione, nessuna omologazione delle diversità ad una cultura unica. Le reazioni pubbliche – del mondo dell'istruzione, delle opposizioni, di una parte del movimento degli studenti – come è noto, si sono inserite fra l'altro in un momento di grande tensione per le sorti della scuola primaria. Tutta l'enfasi ministeriale profusa a favore del ripristino del "maestro/a unico/a" (e come è noto dopo le critiche riconsiderata dalla parte proponente), non ha rappresentato del resto che un avamposto più generale alla proposta leghista. Nella quale leggiamo un'idea di "discriminazione transitoria positiva" (un ossimoro di origine anglofona di rara ambiguità) che varrebbe a non penalizzare né gli studenti italiani, né i piccoli immigrati o qui nativi – quindi italiani a tutti gli effetti. Ma è la parola discriminazione a dover essere messa in stato di aperta denuncia. Se in un recente passato, si discusse se adottare forme volte ad assimilare (a non tener conto delle differenze) o viceversa di integrazione (a tenerne conto pur nella prospettiva di privilegiare le azioni volte a facilitare l'inserimento nel nuovo paese), oggi l'uso inquietante di questo termine – ben oltre ogni addolcente sua "positività" – diviene emblema di un'avversione senza mezzi termini, verso chi sempre più abiterà le nostre scuole.

3. La spontaneità narrativa minacciata: crisi dell'approccio autobiografico

In sintesi, le classi di inserimento per gli alunni stranieri che non si mostrassero in grado di rispondere a *test* atti a reputarli

idonei ad accedere alle classi comuni, transitorie o di breve durata, qualora proseguissero il loro *iter* scolastico, non si rivelerebbero altro che:

- luoghi ghetto annunciati, additati dai bambini italiani e dagli stranieri più capaci come ambiti di esplicita esclusione rispetto alla normale quotidianità didattica. Nei quali, prima ancora del sottoporsi dei neoarrivati o meno ai *test* di profitto, si attuerebbe una discriminazione anticipata; inoltre, si rivelerebbero privati di ogni spontanea emulazione e competizione (forse che non si vuole assistere alla superiorità dei non autoctoni? Al loro eccellere in alcuni campi disciplinari?);
- strumenti induttori di immagini e rappresentazioni di sé negative: il percepirsi fin dall'inizio isolati dai coe-

tanei, non può infatti che indurre nei più fragili, in chi più è stato traumatizzato ed offeso dall'esodo migratorio, sentimenti di disistima e di isolamento come destino;

- metodi antipedagogici negatori del diritto universale di stare insieme ai propri coetanei per imparare reciprocamente, soprattutto l'italiano, che come ogni lingua esige venga appreso in ambienti naturali anche sul piano del contatto interattivo ed emotivo oltre che cognitivo. Ma nondimeno ad assimilare stili e posture narrative comprensibili – e ricomunicabili – a prescin-

dere dall'esercizio corretto del dire, del capire, dell'imparare letterale e corretto.

A tal proposito, infine, non dobbiamo dimenticare che le esperienze migliori e avanzate condotte in questi anni nelle classi multietniche – non solo ai primi livelli di integrazione – hanno saputo privilegiare un metodo didattico di esplicito valore educativo, costituito dall'approccio narrativo e autobiografico in più situazioni adottato¹. L'attenzione mostrata da una miriade di insegnanti per le risorse narrative personali, per il racconto della propria autobiografia, per la memoria

Una nuova antologia e una nuova grammatica pensate per l'insegnamento dell'italiano nelle classi ad abilità differenziate

CHIARA FERRI, LUCA MATTEI, EVA CANTARELLA

GIALLO ROSSO BLU

Tre colori, tre livelli di difficoltà

A. MONDADORI SCUOLA

Testi e didattica per tre livelli di difficoltà progressiva: giallo facile, rosso medio, blu per lettori più esperti.

Testi antologizzati in forma semplificata per i ragazzi non italofofoni con tavole di lessico illustrato e una didattica su misura. Un fascicolo di letture facilitate (*Letture per nuovi italiani*) allegato alla guida offre materiali aggiuntivi oltre a quelli dei volumi.

Laboratori a difficoltà graduale **sulle abilità fondamentali** (lettura, ascolto e parlato, lessico, comprensione, scrittura).

Vol. 1 + Storia di dei ed eroi
+ Quaderno degli strumenti 1

Vol. 2 + Letteratura *Dalle origini al Settecento*
+ Quaderno degli strumenti 2

Antologia 3 + Letteratura *Ottocento e Novecento*
+ Quaderno degli strumenti 3

Guida per l'insegnante

+ Fascicolo *Letture per nuovi italiani*
+ **CD** (ascolti + Kit didattico per insegnare)



LUCA PERUZZI, GIOVANNA MARTINI

LA GRAMMATICA DEI PERCHÉ

LE MONNIER SCUOLA

Esempi illustrati introduttivi per ciascun argomento presentato.

Tantissimi esercizi organizzati su **tre livelli di difficoltà** e verifiche per ogni fase di apprendimento.

Un **fascicolo di italiano per studenti non italofofoni** allegato alla guida consente di lavorare sulla lingua a partire da situazioni comunicative concrete, legate al contesto scolastico.

Vol. A *Fonologia, Ortografia e Morfologia*
+ **Vol. B** *Sintassi*
+ **Vol. C** *Scrivere e parlare*
+ **CD** (Esercizi autocorrettivi)

Guida per l'insegnante

+ Corso di italiano per stranieri
+ **CD** (ascolti + Kit didattico per insegnare)



LIBRO PIÙ

Giallo, rosso, blu e La Grammatica dei perché si estendono online con ulteriori materiali pensati per gli studenti. Scopri il progetto su www.pianetascuola.it



Il **Kit didattico per insegnare** allegato alla guida offre strumenti e contenuti per **Lavagna Interattiva Multimediale** utilizzabili anche senza questo strumento.

Per informazioni: Servizio clienti Mondadori Education

email: servizioclienti.edu@mondadorieducation.it - Tel. 199122171

(€ 0,12 + Iva al minuto senza scatto alla risposta; per i cellulari il costo varia in funzione dell'operatore)

delle storie appartenenti alle proprie tradizioni alloctone, oltre a rappresentare una via esemplare ed estremamente feconda, ha mostrato di saper concretizzare i principi su richiamati. Si tratta di una modalità che facilita il contatto e la conoscenza reciproca, anche avendo a disposizione poche abilità discorsive e di comprensione necessarie ad entrare in comunicazione con chi ci sia ancora sconosciuto. È, se condotta con rigore, una metodologia che si prefigge di risvegliare il desiderio di apprendere a partire dall'indagine retrospettiva di quel che si è vissuto (visto, ascoltato, sentito, inventato, prodotto, ecc. nel corso del proprio tempo, lungo o breve esso sia) e che ha impegnato la mente e gli affetti; poiché – ormai è risaputo – l'oblio ha meno possibilità di metterci in scacco, di ostacolare l'aspirazione al futuro, laddove si sia stabilita un'alleanza naturale, casuale o architettata apposta tra l'intelligenza emotiva e quella cognitiva. Il lavoro sulle storie di vita come incontro-confronto tra differenze culturali, perciò, non costituisce più un itinerario di indagine sulle cronologie, le stagioni della vita, i ricordi più significativi (o non più soltanto questo).

La didattica autobiografica si prefigge comunque scopi prevalenti di carattere cognitivistico funzionali all'apprendimento migliore sia della propria lingua, sia di un nuovo idioma. Rispetto ai quali, chiunque si racconti, fa lavorare la propria mente e le emozioni, onnipresenti quando si rivada al proprio passato, e ritrova il senso di ciò che ha significato l'aver imparato dall'esperienza, dalle diverse circostanze della vita, da se stessi come esploratori del mondo e delle narrazioni altrui. Dal momento che il ricordare è produzione di racconto (e quindi di pensiero narrativo) nel corso del quale, in solitudine o discorsivamente con altri, ci si avvede in una sorta di "teleologia retrospettiva" che è la propria mente ad aver elaborato, secreto, suturato insieme (sintetizzato) innumerevoli insegnamenti.

"Fare autobiografia" è però non soltanto un "far memoria", ma una vera riattivazione di abilità apprenditive necessarie alla rimemorazione (dall'analisi dei fatti, alla classificazione degli accadimenti; dalla intuizione di alcune possibili spiegazioni attribuite a figure e circostanze

incontrate, alla rievocazione poetica, alla ricerca di significati, ecc.). Queste svolgono una funzione educativa di riflesso (eco) quando nel passato si tenti di capire, organizzare, progettare il presente. Al contempo tutto ciò – se condotto con sistematicità e con l'intento di sviluppare "intelligenza autobiografica" – (l'intelligenza di capire per il tramite del meglio capirsi) – stimola un maggiore "amore di sé" che conosce variazioni osservabili a seconda dell'età di chi si racconta. Ogni bambino,

nel parlare della propria storia, si autopercepisce imparando ad autostimare quel che la sua mente, la sua lingua d'origine e la nuova, gli consentono di fare con la propria vita. Rifamiliarizzarsi con una memoria ferita, con la propria storia ancorché maltrattata, diventa quindi una condizione psicologica fondamentale di reazione al trauma per incoraggiare apprendimenti e il desiderio di emergere nonostante le crisi esistenziali attraversate direttamente o delle quali si sia stati inevitabili spettatori.

Ebbene, qualora la linea governativa annunciata dovesse affermarsi, anche que-

sta cruciale prospettiva ne sarebbe non poco minacciata; per la ragione che risulterebbe prevalente il modello di insegnamento di una lingua diversa dalla propria, soltanto scolastico ed efficientistico. Dove la spontaneità interattiva, il gioco degli scambi, dei prestiti e dei debiti a livello di storie, fiabe, leggende, ecc. ne risulterebbero alquanto penalizzati. Per non accennare al fatto che riducendo la presenza dei piccoli immigrati (già denominati NAI: neoarrivati in Italia) nelle classi normali dislocandoli in sezioni *apartheid* delle scuole, l'ascolto di storie lontane, la curiosità come risorsa educativa, il rispetto della lingua narrante degli altri subirebbero una inevitabile riduzione di attenzione pedagogica. In ragione di un'idea vincente di scuola tutta strumentale alla produttività, come le classi ponte o di inserimento sembrerebbero inequivocabilmente indicare.

*Qualora la linea
governativa
annunciata dovesse
affermarsi
risulterebbe
prevalente
il modello
di insegnamento
soltanto scolastico
ed efficientistico*

1 Per un approfondimento: D. Demetrio, G. Favaro, *Per una didattica interculturale*. Milano, Franco Angeli, 2003; G. Favaro, L. Luatti (a cura di), *Intercultura dalla A alla Z*. Milano, Franco Angeli, 2004

Una nuova proposta per la didattica delle lingue straniere nella scuola elementare: il modello *Langopolis*

DI GIUSEPPE NUCCETELLI (ROMA),
ANDREA VILLARINI, UNIVERSITÀ PER STRANIERI, SIENA

L'obiettivo di questo intervento è presentare le premesse teoriche, le caratteristiche di fondo e la struttura di *Langopolis*, un nuovo materiale didattico per l'insegnamento/apprendimento di italiano, francese, sloveno e tedesco nelle classi finali del ciclo elementare. Il contributo, muovendo dalla descrizione della conformazione del materiale didattico ideato, punta a risalire alle origini teoriche e metodologiche dalle quali sono derivate le scelte didattico/operative.

Presentazione

Lo scopo che ci proponiamo non è “solo” quello di rendicontare puntualmente un processo creativo frutto di un biennio di lavoro nel quale sono confluite le esperienze e i contributi di un partenariato composito e pluridisciplinare, ma anche quello di rimettere in circolo e condividere, in particolare *tra* e *con* gli operatori del ciclo della scuola dell'obbligo, alcune delle decisioni prese nel campo della didattica delle lingue straniere a bambini di 8 e 10 anni¹.

1. Che cos'è *Langopolis*

Langopolis è il prodotto di *F.La.Chi* (*Foreign Languages for Children*, www.flachi-socrates.eu), un progetto co-finanziato dall'Unione Europea nell'ambito del programma “Socrates”. Il progetto – partito nell'ottobre del 2006 e terminato nel settembre del 2008 – ha riunito in partenariato università, enti, agenzie e aziende dei quattro Paesi corrispondenti alle lingue *target* del progetto: Francia, Germania, Italia e Slovenia.

Il capofila del progetto era ICoN (*Italian Culture on the Net*), il consorzio interuniversitario che riunisce 22

università italiane con lo scopo di creare strumenti di diffusione della lingua e della cultura italiana attraverso la rete. Del partenariato italiano hanno fatto parte anche *Lynx*, un'azienda che da anni si occupa autorevolmente dello sviluppo di prodotti per la formazione a distanza, il Circolo Didattico di Tarvisio, che ha curato la sperimentazione, e – per la valutazione del progetto – *Insight and Co*. Il partner tedesco era *Klett*, uno dei più importanti editori europei in ambito educativo; il partner sloveno, l'Università di Capodistria; il partner francese, *Icademie*, un accreditato ente di formazione di Marsiglia. L'obiettivo del progetto consisteva nella creazione di percorsi innovativi per l'insegnamento/apprendimento delle quattro lingue *target*, fondati sull'integrazione di risorse e sistemi, tra i quali specifici strumenti informatici e *web based*. Compito specifico del progetto era quindi la creazione di un modello didattico originale e dei materiali, di varia natura, necessari per l'effettiva erogazione di attività formative ad esso ispirate, e pronti per essere diffusi anche commercialmente.

La fase iniziale è stata dunque dedicata a un'ampia ricognizione dello stato dell'arte, ovvero delle proposte

esistenti sia per quanto riguarda le lingue *target* che altre lingue, in particolare l'inglese. A partire da questa ricognizione, ICoN ha incaricato chi scrive di presentare ai partner una proposta di modello didattico e di struttura del corso di italiano².

Il partenariato ha, in seguito, esaminato e recepito le proposte, decidendo di assumere il corso di italiano come base per lo sviluppo – attraverso un complesso processo di adattamento – dei corsi per le altre lingue *target*.

Un segmento del percorso – limitato ma adeguato per testare la validità del modello – costruito per la lingua italiana è stato poi sperimentato in due contesti differenziati, ognuno a suo modo molto significativo, come vedremo più sotto. I risultati della sperimentazione sono stati più che confortanti e permettono di ritenere che *Langopolis*, oggi, sia una realtà.

Quali sono le caratteristiche di fondo che distinguono *Langopolis* nell'attuale panorama glottodidattico ed editoriale? Vedremo a seguire le premesse teoriche e i dettagli strutturali dell'opera, ma è forse importante evidenziare da subito alcuni aspetti di fondo.

Langopolis è un materiale didattico per l'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere che assume fino in fondo i presupposti dell'approccio ludico, fino a presentarsi nella forma generale di gioco, a partire dal suo aspetto esteriore: una scatola immaginata sul modello di quella dei giochi da tavolo, destinata alla classe e non al singolo apprendente.

L'obiettivo generale del gioco coincide con la costruzione, in L2, di un mondo virtuale, un villaggio fantastico: ogni classe, o gruppo di apprendenti, ha la possibilità di trasformare e ampliare, attraverso la progressiva acquisizione

degli strumenti linguistici necessari, la topografia di base della *polis* (plasticamente rappresentata nella plancia del gioco) in quella di una *urbs* della propria fantasia e dei propri desideri. Possono così nascere villaggi del passato o del futuro, extraterrestri o animali, ecc., abitati dai bambini stessi attraverso degli *avatar* che rappresentano il loro *alter ego* nel piano dell'immaginario.

La progressiva costruzione di questi mondi può, inoltre, essere condivisa tra tutti i gruppi che, nel mondo, "giocano" a *Langopolis*, attraverso strumenti *web based* appositamente predisposti.

Il gioco, dunque, non entra nel modello soltanto come elemento metodologico funzionale alla dinamizzazione delle attività didattiche, bensì delinea l'orizzonte di fondo entro il quale le attività didattiche acquisiscono senso e per il quale di-

vengono esse stesse funzionali. Il risultato auspicato è quello di creare negli apprendenti un livello di motivazione e di attivazione tale da generare un tipo di implicazione non comparabile a quello degli scenari consueti di insegnamento/apprendimento.

*Langopolis
è un materiale
didattico
per l'insegnamento/
apprendimento
delle lingue
straniere che assume
fino in fondo
i presupposti
dell'approccio ludico*



¹ Il contributo è frutto di una profonda condivisione dei suoi contenuti. Ciò nonostante, G. Nucetelli (gnucetelli@uniroma3.it) è responsabile dei parr. 1 e 4, mentre A. Villarini (villarini@unistrasi.it) della Presentazione e dei parr. 2 e 3, con i relativi sottoparagrafi.

² Gli autori hanno approfittato, in questa elaborazione, di importanti contributi di idee provenienti da tutti i membri del partenariato italiano, in particolare da Nadia Gatto e Stefano Penge. Uno speciale ringraziamento va poi a Luciana Menna, per l'importante apporto ideativo amichevolmente assicurato nella fase iniziale del progetto.

2. Il modello glottodidattico: premesse

Il modello che è alla base di *Langopolis* si fonda su alcune caratteristiche glottodidattiche che qui svolgiamo a mo' di premessa, anche per meglio far comprendere le scelte operate in sede di realizzazione delle attività didattiche, che presenteremo più avanti.

Innanzitutto, esso riprende e fortifica l'idea che nella relazione per scopi didattici tra docente e apprendente vadano privilegiate le istanze formative dell'apprendente, i suoi bisogni comunicativi, i suoi stili di apprendimento e le sue esigenze didattiche. In altri termini, il modello si basa sulla centralità dell'apprendente. Inoltre, il modello può essere fatto rientrare in una visione cosiddetta *umanistico-affettiva* dell'apprendimento³, dal momento che le scelte didattiche sono tutte orientate verso la ricerca e l'esaltazione delle potenzialità d'apprendimento insite in ciascun apprendente, con una particolare attenzione riservata all'intercettazione dei suoi assetti motivazionali e affettivi per orientarli massimamente verso la L2 di arrivo. Tra gli approcci umanistico-affettivi presi in considerazione, ampio risalto è stato dato al *Total Physical Response* (Asher, 2003, tra gli altri). Questo approccio è alla base soprattutto di alcune delle scelte didattiche che hanno portato alla creazione di attività fortemente influenzate dal movimento, dalla partecipazione attiva degli apprendenti e dall'importanza data alla motricità.

La centralità dell'apprendente ed il ricorso agli aspetti affettivi dell'esperienza didattica non sono certo una novità; tuttavia, alla loro apparente diffusione molto spesso non corrispondono reali ricadute applicative, così che tutto troppo spesso si risolve in pure affermazioni di principio. Soprattutto, poi, quando si prendono in considerazione i materiali didattici. Se, infatti, nella prassi il docente riesce in qualche modo a recuperare principi di didattica centrati sull'apprendente, nei materiali didattici i riferimenti alla didattica "centrata sull'apprendente" trovano spazio soprattutto nelle parti di presentazione/introduzione più che nell'articolazione delle attività didattiche proposte⁴. Nel nostro caso, invece, l'obiettivo è stato tradurre questo principio nel concreto sviluppo delle attività. Attraverso la costruzione di processi di insegnamento/apprendimento effettivamente e operativamente centrati sulla persona – in questo caso, il bambino – che apprende.

L'altra premessa è solo apparentemente legata all'aspetto esteriore dell'opera, ma in realtà determina invece in profondità la natura del modello. Ci riferiamo alla configurazione del materiale didattico come *gioco da tavolo* e quindi all'importanza data agli aspetti ludici dell'apprendimento, cercando per il possibile di non

far pesare sugli allievi il fatto di essere immersi in un compito di apprendimento difficile qual è quello di apprendere una L2. Basare il percorso didattico sull'idea di gioco ci ha consentito, inoltre, di attivare dinamiche motivazionali estremamente proficue per bambini della nostra fascia d'età.

Rompere con il tradizionale strumento didattico del libro cartaceo comporta una serie di altre scelte dal sapore innovativo nel campo della didattica delle lingue, a cominciare dall'idea di frattura dell'apprendimento sequenziale, necessariamente ancorato al susseguirsi organizzato delle pagine di un libro. Sequenza che nasconde (come una scatola cinese) l'idea che l'apprendimento possa essere progressivo, lineare, ordinato. Quando, in realtà, sappiamo bene che ogni forma di apprendimento linguistico (per qualsiasi gruppo *target* e qualunque sia la L2 di riferimento) è aperto, variabile e irriducibilmente creativo⁵. *Langopolis*, perciò, fa riferimento ad una didattica meno rigida e monodirezionale. Una didattica dove, pur in presenza di tratti sequenziali nella proposta dei contenuti di insegnamento, sia possibile esperire sviluppi della competenza diversi, più corrispondenti al suo "naturale" evolversi ed in linea con le linee intraprese di volta in volta dalla classe.

In ultimo ma non per ultimo, il gioco da tavolo è assai più motivante per l'apprendente-bambino, e già il solo averlo per le mani consente di attivare spinte motivazionali molto più forti rispetto al classico libro di testo.

Il nostro modello didattico infine si basa su un'idea di didattica e di utilizzo delle risorse a disposizione della classe priva di un baricentro forte. Come abbiamo visto in sede di presentazione, infatti, il nostro materiale utilizza, integrandoli, vari media (carta, pc, internet

Basare il percorso didattico sull'idea di gioco ci ha consentito di attivare dinamiche motivazionali estremamente proficue

³ Sui modelli umanistico-affettivi si rimanda a Serra Borneto, 2001.

⁴ Queste nostre affermazioni sono anche il frutto di una indagine compiuta da chi scrive sui principali materiali didattici in uso nei corsi di italiano come L2 (cfr. Menna, Nuccetelli, 2008 e Villarini, 2008).

⁵ Crediamo che sia per questo che quasi tutti gli insegnanti, pur adattando per il loro corso un libro di testo, sono costretti ad un certo punto a ricorrere alle fotocopie, ai *collage* di spezzoni di libri di testo presi qua e là, alle attività costruite in casa, insomma, ai materiali grigi. Essi, infatti, sono molto più flessibili e quindi in grado di *piegarsi* alle esigenze formative che la classe esprime in quel determinato punto del corso. Ciò che intendiamo mettere in discussione qui non è la capacità dei vari autori dei libri di testo per la didattica delle lingue di riuscire a costruire materiali in grado di assecondare le istanze formative della classe di lingua, quanto la possibilità stessa che ha un materiale didattico cartaceo (obbligatoriamente strutturato secondo una sequenza lineare di contenuti) di potere intercettare le aperture improvvise e gli scarti (in avanti o indietro) nello sviluppo della competenza linguistica che ogni classe, anzi ogni singolo componente della classe, manifesta in un corso di lingua.

ecc.), consentendo alla classe di muoversi in varie direzioni per lo sfruttamento delle attività didattiche.

In sintesi, *Langopolis* si fonda su un'idea di didattica *liquida*, capace, cioè, di assecondare e non ostacolare le spinte centrifughe attivate dalla classe.

Dal punto di vista della diffusione dei contenuti linguistici, il corso tiene in particolare considerazione la proposta di Lewis (1997) che pone al centro lo sviluppo della competenza lessicale (seppur in una visione di ciò che è lessico riveduta e corretta). Tuttavia, non assume rigidamente quest'unica prospettiva, bensì aspira ad arricchirla con il meglio che altre prospettive glottodidattiche possono offrire in relazione al *target* degli apprendenti.

La definizione degli aspetti linguistico-comunicativi procede da questa complessità di base, seguendo una mappa dai seguenti punti fermi: la centralità del testo come dimensione di riferimento dei compiti comunicativi; la definizione delle attività come procedimenti di ricerca testuale ai quali gli apprendenti sono sistematicamente chiamati, in modo tale che essi non si trovino mai – in nessuna situazione prevista dal corso – in posizione di passività; la configurazione del ruolo dell'insegnante a partire dai due aspetti prece-

endenti, come garante e facilitatore delle attività di ricerca testuale e come fonte di sostegno e di integrazione del lavoro degli apprendenti, in vista dell'adempimento dei compiti comunicativi.

Occorre, infine, segnalare che la non sequenzialità del percorso è anche garanzia di due importanti corollari metodologici:

- la possibilità di tornare ciclicamente in modo naturale su contenuti progressi;
- la possibilità di anticipare, in modo organizzato anche se non analizzato, particolari elementi linguistici in ragione di specifiche necessità d'uso.

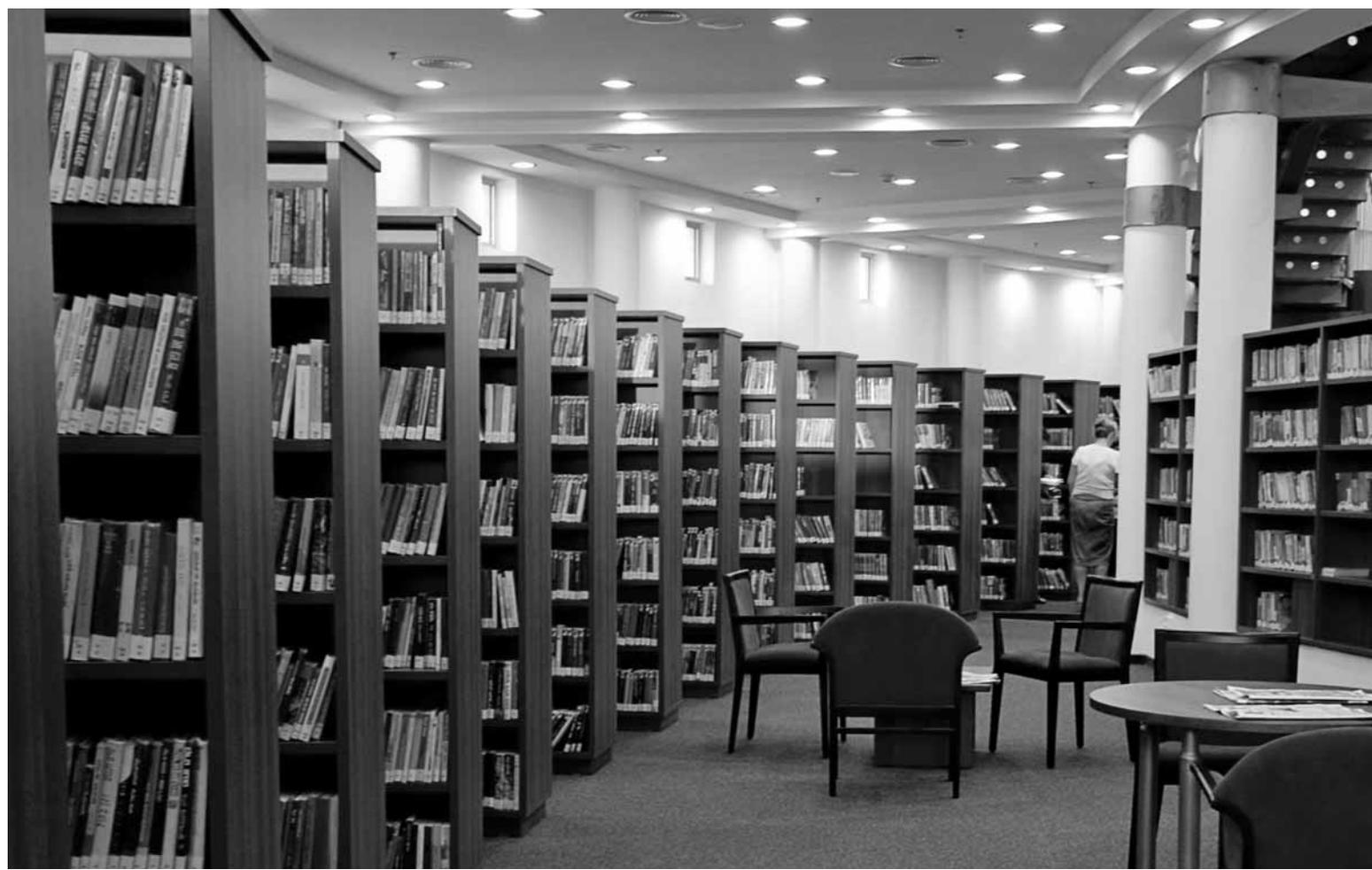
Siamo partiti riprendendo il concetto di competenza linguistico/comunicativa, mutuandolo dalle proposte contenute nel Quadro Comune Europeo di riferimento

3. I criteri fondanti del modello glottodidattico

Langopolis si va a collocare saldamente all'interno di un quadro di riflessioni nel campo della didattica delle lingue che da anni hanno saputo configurare un modello innovativo per la glottodidattica rivolto a tutti coloro che, specie in ambito europeo, si occupano di promuovere,

diffondere e insegnare le lingue straniere. E da queste prospettive teoriche, note anche come politiche linguistiche europee, ci siamo mossi per la costruzione del nostro materiale.

Siamo partiti, innanzitutto, riprendendo il concetto stes-



tenza plurilingue che metta il bambino in grado di gestire almeno due codici diversi (lingua madre e lingua bersaglio). La competenza in L1 diventa, quindi, un punto di riferimento insopprimibile, decisivo per la corretta gestione del nuovo sistema linguistico con il quale il ragazzo entra in contatto.

I modi con cui viene utilizzata la L1 variano a seconda dei momenti didattici previsti. Ad esempio, essa può essere utilizzata per trasferire le istruzioni agli allievi per lo svolgimento delle varie attività didattiche, oppure può essere utilizzata, per le spiegazioni metalinguistiche o per far fare dei riferimenti tra il sistema di regole di partenza e quello di arrivo.

3.4 Il ruolo del docente

Stevik, nel suo manuale per la didattica delle lingue (1982), sostiene che l'insegnante in una classe di L2 non debba regolarsi in modo rigido su indicazioni teoriche, comprese quelle da lui stesso fornite, bensì in base a quel che sente al momento in classe e vede sulle facce e negli sguardi dei suoi allievi.

È su questo principio che si fonda, a proposito del ruolo del docente, il nostro modello didattico.

A lui, infatti, resta affidata l'organizzazione dei materiali in un percorso didattico e l'identificazione – rispetto al gruppo di apprendenti che ha di fronte e alla situazione logistica – della corretta proporzione nell'utilizzo dei diversi strumenti.

Anche quando il corso propone modalità di apprendimento cooperativo, esse devono essere comunque attivate, gestite e integrate dall'insegnante. Egli quindi resta il vero regista dell'intero percorso formativo, proponendo di volta in volta l'attività migliore per la situazione data e facendosi carico di gestire i vari ritmi di apprendimento dei diversi ragazzi alle prese con il corso. Il livello di coinvolgimento del docente nella "costruzione" del percorso di apprendimento congegnato è variabile. Abbiamo previsto, infatti, tre livelli. Nel primo l'insegnante si limita a proporre solo e sempre le attività previste, senza aggiungere nulla e senza deviare da un percorso tracciato in partenza. Nel secondo, invece, l'insegnante non si limita a ripercorrere *per filo e per segno* quanto proposto da noi autori, ma attua delle variazioni di percorso sulla base delle istanze dettate in quel momento dalla classe. Nel terzo, infine, siamo in presenza di un vero e proprio coautore del materiale didattico. In questo caso, perciò, egli può arrivare a ristrutturare per intero il percorso didattico originale e costruire delle nuove attività didattiche.

Langopolis punta a far entrare gli apprendenti in un mondo, facendoveli soggiornare piacevolmente e fruttuosamente

4. La struttura di Langopolis

Langopolis punta a far entrare gli apprendenti in un mondo, facendoveli soggiornare piacevolmente, creativamente e fruttuosamente per il tempo necessario al completamento del percorso (presumibilmente, due anni scolastici).

All'atto dell'apertura della scatola, gli apprendenti vengono in contatto con una serie di oggetti che, da una parte, strutturano la topografia fondamentale del gioco (e, dunque, dell'ambiente d'apprendimento), dall'altra costituiscono la rete di strumenti (fisici e digitali) che delinea la struttura procedurale del gioco stesso.

La plancia è senza dubbio l'elemento centrale dell'organizzazione, perché costituisce l'ordine spaziale di riferimento che gli apprendenti dovranno esplorare e progressivamente reinventare e riempire. Essa presenta la struttura topologica del villaggio di *Langopolis*, con gli ambienti e gli spazi che lo compongono.

Gli ambienti prefigurati sulla plancia sono dodici, e sono riconducibili a tre categorie: ambienti tematici (sei), ambienti procedurali (tre), ambienti ricreativi (tre). Gli ambienti tematici sono:

La biblioteca;
La casa;
La palestra;
La pasticceria;
La scuola;
L'ufficio turistico.

Gli ambienti procedurali sono:

L'agorà;
Il laboratorio;
L'ufficio informazioni linguistiche.

Gli ambienti ricreativi sono:

L'auditorium;
Il cinema-teatro;
La ludoteca.

La circolazione tra gli ambienti è assolutamente libera e, come detto, non vincolata da alcun obbligo di sequenzialità, fatto salvo l'ingresso nel gioco, che deve avvenire attraverso l'agorà. È, infatti, in questo momento che – oltre alla contestualizzazione nelle coordinate del gioco – il gruppo di apprendenti sceglierà l'orizzonte fantastico di costruzione del villaggio.

Ponendo, ad esempio, che il gruppo abbia deciso di creare un villaggio di extraterrestri e assunto l'identità degli abitanti di questo villaggio, esso dovrà progressivamente plasmare – ovviamente in L2 – gli ambienti "tematici" di quel villaggio (la scuola, la casa, la pasticceria, ecc., degli extraterrestri); troverà, inoltre, degli

6 Cfr. più avanti quando si parla del ruolo del docente.

spazi liberi, delle “aree edificabili” da riempire con ulteriori ambienti pertinenti.

Il processo di costruzione procede per “isole”: ognuno degli ambienti tematici è, infatti, suddiviso in tre sezioni, di complessità linguistica crescente. All'inizio, gli apprendenti dovranno acquisire – attraverso una serie di attività didattiche e di “uscite” verso gli ambienti procedurali e ricreativi – le strutture linguistiche necessarie per poter procedere alla creazione della propria versione dell’«isola».

Per rimanere al nostro esempio, una delle “isole” dell’ambiente scuola è “lo zainetto”; l’obiettivo finale degli apprendenti sarà quello di creare lo zainetto del loro *avatar* nel villaggio; per poter arrivare a farlo, il gruppo dovrà affrontare uno specifico *training*, attraverso le schede di lavoro fornite, i lavori suggeriti in laboratorio, le visite consigliate o resesi utili all’ufficio infor-

mazioni linguistiche, giochi pertinenti in ludoteca. Naturalmente, ognuno degli ambienti è completo di tutto il necessario, e può essere ulteriormente arricchito a cura del co-autore, l’insegnante.

Il percorso interno all’isola conserva un suo tratto di sequenzialità e il diverso grado di complessità delle tre isole di un determinato ambiente suggerisce un ordine tipico di successione interna; la transizione, però, da un’isola all’altra è completamente libera: nulla impone di cominciare da un determinato ambiente né di proseguire in una determinata direzione. La scelta spetta solo al gruppo degli apprendenti, che può decidere di seguire le proprie curiosità, o di affidarsi a meccanismi aleatori, ad esempio utilizzando uno dei *software* originali di *Langopolis*: l’Oracolo.

Parimenti, durante il percorso all’interno di un’isola sono possibili tutte le uscite desiderate verso ambien-

La storia e la geografia più facili da studiare, anche per i ragazzi di lingua madre non italiana

ORLANDO GIUDICI, ANDREA BENCINI

CON GLI OCCHI DELLA STORIA

MURSIA SCUOLA

Grandi tavole illustrate

interagiscono con il testo: comprensione e apprendimento più immediati.

Alla fine di ciascuna unità una **specifica sezione** presenta i concetti fondamentali **con un linguaggio semplificato** per tutti gli alunni con difficoltà linguistiche.

Un **fascicolo appositamente pensato per alunni stranieri** con tutti gli argomenti dei tre anni facilitati e adattati è allegato alla guida per l’insegnante.

Vol. 1 Il Medioevo
Vol. 2 L’età moderna
Vol. 3 Il Novecento

Guida per l’insegnante
+ **Vol. di storia facilitata**
+ **Vol. Il cinema racconta la storia**
+ **CD (Kit didattico per insegnare)**



STEFANO BECCASTRINI, D. DE LORENZI, LUISA MORELLI

GEOVIAGGI

MURSIA SCUOLA

Unità didattiche organizzate in **Studi guidati** articolati su una doppia pagina che affronta e conclude l’argomento in esame.

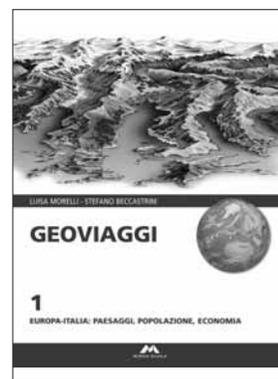
Apparati di sostegno allo studio: carte, tavole e fotografie con didascalie che ne guidano la lettura e che consentono di visualizzare i concetti chiave sviluppati nel testo.

Grandi tavole illustrate e tante rubriche su curiosità, dati statistici, richiami storici, temi ambientali.

Vol. 1 Europa-Italia: paesaggi, popolazione, economia
+ **Atlante biennio Strumenti e carte per viaggiare. Europa-Italia**
+ **CD-Rom interattivo sulle Regioni**

Vol. 2 Gli Stati europei
Vol. 3 Mondo: paesaggi, popolazione, economia. Gli Stati
+ **Atlante terzo anno Strumenti e carte per viaggiare. Mondo**

Guida per l’insegnante + CD (Kit didattico per insegnare)



Il Kit didattico per insegnare allegato alla guida offre strumenti e contenuti per Lavagna Interattiva Multimediale utilizzabili anche senza questo strumento.

Per informazioni: Servizio clienti Mondadori Education
email: servizioclienti.edu@mondadorieducation.it - Tel. 199122171

(€ 0,12 + Iva al minuto senza scatto alla risposta; per i cellulari il costo varia in funzione dell’operatore)

ti procedurali o ricreativi. Sono, insomma, possibili infiniti itinerari diversi, secondo una possibilità di ricombinazione indefinita lasciata alla iniziativa della classe e alla progettualità degli insegnanti.

All'interno di questi itinerari, trova spazio l'utilizzazione di tutti gli strumenti previsti nella scatola: dalle schede di lavoro di ciascun ambiente alle risorse digitali presenti in cd-rom, da oggetti come dadi, palline, carte al sito web.

Insomma, l'arredamento didattico di ogni ambiente e di ogni isola è sviluppato integrando i diversi supporti: cartaceo, cd-rom, sito internet. È, in particolare, sul sito che si potranno prevedere gli strumenti per le forme di collaborazione e di supporto a distanza tra pari integrate nel modello.

Infatti, i segmenti di mondo via via creati – sia interpretando gli ambienti tematici stabiliti che creandone di nuovi sulle “aree fabbricabili” – possono e, nella migliore delle ipotesi, devono essere condivise con tutti gli altri gruppi di apprendenti che, nel medesimo momento, stanno giocando a *Langopolis*. Il sito web, predisposto per accogliere immagini, fotografie, video, testi e così via, configura così un archivio di mondi possibili a cui gli apprendenti potranno accedere per condividere il proprio lavoro, conoscere quello degli altri, lavorare con gli strumenti per lo sviluppo della competenza linguistica ivi previsti.

Sullo specifico delle attività, interverranno in un prossimo numero Eleonora Fragai ed Elisabetta Jafrancesco, che ne hanno curato l'estensione di concerto con chi scrive. In questa sede, vale la pena di

sintetizzare il ventaglio di possibili situazioni nelle quali è previsto l'apprendente si trovi ad affrontare i propri compiti:

- individualmente, in un numero limitato di casi;
- in piccoli gruppi;
- con l'intero gruppo classe;
- in cooperazione con apprendenti di altri gruppi classe della medesima scuola;
- in cooperazione, via web, con apprendenti connazionali che utilizzano il medesimo corso;
- in cooperazione, via web, con apprendenti madrelingua della lingua bersaglio del corso, che utilizzano il corso relativo a un'altra delle lingue bersaglio del progetto;
- secondo specifici percorsi “a spirale”, che giustapporranno in sequenza alcuni dei precedenti.

Anche su questo, naturalmente molto dipende da quanto e come l'insegnante deciderà di utilizzare tutti gli strumenti offerti e di esercitare la sua funzione co-autoriale, sfruttando fin dove possibile la logica del percorso, che si offre come una mappa orizzontale delle tappe dei percorsi possibili per acquisire le competenze e le conoscenze obiettivo, come intreccio di spazi eterogenei, percorribili secondo ordini diversi, previsti per essere espansi o ristrutturati in ragione delle specifiche esigenze o dei particolari interessi di ogni reale gruppo di apprendenti.

Centralità e autonomia dell'apprendente: nel mondo fantastico di *Langopolis*, forse, possono divenire meno virtuali.

Bibliografia

Asher, J. J. 2003. *Learning Another Language Through Actions*. Los Gatos CA. Sky Oaks Production.

Consiglio d'Europa. 2001. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze. La Nuova Italia.

Lewis, M. 1997. *Implementing the Lexical Approach. Putting Theory into Practice*, Language Teaching Publications. Hove UK.

Menna, L., Nuccetelli, G. 2008. *Le attività per lo sviluppo della competenza lessicale nei libri di testo utilizzati con adulti migranti nei Centri Territoriali EDA di Roma*. In G. Bernini et alii (a cura di), *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde*, Perugia. Guerra Edizioni: 265-282.

Serra Borneto, C. (a cura di) 2001. *C'era una volta il metodo*. Roma. Carocci.

Stevik, E. W. 1982. *Teaching and Learning Languages*. CUP.

Trim, J.L.M. 1978. *Some Possible Lines of Development on Overall Structure for a European Unit Credit Scheme for Foreign Language Learning by Adults*. Council of Europe.

Villarini, A. 2008. *Il lessico dei materiali didattici presenti in L.A.I.C.O. – Lessico per Apprendere Italiano Corpus di Occorrenze: Linee di analisi tra lessicometria e linguistica acquisizionale*. In G. Bernini et alii (a cura di), *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde*. Perugia. Guerra Edizioni: 251-264.

Uno strano condominio: due esperienze a confronto

DI ADA BERTINI
ADJUNT PROFESSOR,
JOHN CABOT UNIVERSITY, ROMA

Le ragioni del successo di un'attività didattica in differenti contesti di apprendimento

Questa attività è stata sperimentata, in due fasi e in due contesti didattici totalmente diversi. In una prima fase a sostegno di un piccolo gruppo di studenti maghrebini di una scuola media statale di Roma, in cui l'insegnamento dell'italiano era funzionale all'inserimento scolastico degli apprendenti. Nella seconda fase, in un corso post-elementare con una classe di studenti universitari della *John Cabot University* di Roma, studenti per i quali l'italiano era piuttosto Lingua straniera, nonostante la loro permanenza nel nostro Paese.

L'esperienza con il gruppo di studenti della scuola media è nata da una richiesta di collaborazione da parte dell'insegnante di lettere dell'istituto stesso. Da questa breve parentesi di insegnamento in una scuola secondaria è scaturita una interessante ricerca didattica che ha portato, in seguito, a riflettere sulle possibilità di rielaborare e trasferire le informazioni acquisite nel contesto scolastico della *John Cabot University* di Roma, in cui lavoro abitualmente.

Sebbene le età, il bagaglio socio-culturale e l'esposizione alla lingua non presentassero apparentemente punti in comune, dopo un'attenta analisi delle necessità dei discenti, mi sono trovata a riscontrare, in misura sempre più consistente, molte similitudini fra i due gruppi, come sarà possibile cogliere attraverso il breve percorso che mi accingo a presentare.



1. La proposta didattica è stata rivolta ad un piccolo gruppo di studenti maghrebini e ad un gruppo di studenti universitari anglofoni, per sviluppare:

- livello referenziale: le capacità descrittive attraverso il racconto di fatti e la produzione di messaggi orali e scritti;



b) livello morfo-sintattico: la formazione del passato prossimo, con particolare attenzione all'uso corretto degli ausiliari e dei participi passati regolari e irregolari.

c) livello fonetico: la differenza fra E e I. Pronuncia e ortografia.

2. Partendo da queste premesse sono state program-

mate 3 Unità di Apprendimento (UdA) per entrambe le classi. La prima, una classe di italiano L2 con 6 studenti di età compresa fra 12 e 13 anni, era caratterizzata da un livello di competenza d'uso della lingua A2-B1, secondo i parametri stabiliti dal Quadro Comune Europeo. La seconda invece – la classe di italiano LS

– era composta da dodici studenti di livello A2 ed età compresa fra 18 e 20 anni, inseriti nel contesto formativo di un programma universitario americano in Italia.

a) PRIMA Uda (UN'ORA CIRCA)

Obiettivo: affinamento dell'uso corretto delle vocali E e I.

Materiali: computer, connessione a Internet, registratore, materiale audio.

Attività: è previsto l'uso del computer, poiché gli studenti di questa età sono sempre molto stimolati e motivati all'apprendimento attraverso questo strumento didattico. Inoltre il computer potrà aiutarli nell'auto-correzione, infatti il computer può offrire o un semplice aiuto o la correzione completa.

a1) L'insegnante inizierà con un lavoro a coppie, utilizzando il sito:

<http://www.locuta.com/omografi1.html>

Omografi con vocale aperta o chiusa.

L'esercizio è focalizzato sull'ascolto (ripetuto) di coppie di parole che differiscono solo per le due vocali E e I (es: affitto – affetto). Gli studenti dovranno ascoltarle e scriverle correttamente in un apposito spazio. Il computer offrirà la correzione.

a2) Successivamente, l'insegnante avrà predisposto delle schede con indovinelli legati alle parole ascoltate e gli studenti, sempre in coppia, dovranno dare la loro risposta.

Es: "Ce ne sono 12 in un anno". (MESI)

"I genitori lo pagano/voi lo pagate al proprietario alla fine del mese" (AFFITTO)

Controllo collettivo delle risposte.

a3) A completamento come SINTESIVERIFICA, l'insegnante farà ascoltare una breve storia in cui si narra un aneddoto accaduto in un condominio, e nella quale sono presenti alcuni dei vocaboli precedentemente studiati (sia corretti che sbagliati). Gli studenti dovranno, previo suono di un sonaglietto o di una campanella, riconoscere quelli sbagliati.

Vincerà chi avrà totalizzato più risposte corrette.

(L'argomento di questa attività si lega a quello dell'unità successiva).

a4) Al termine si potrà far notare, in modo giocoso, l'importanza di una buona ortografia e pronuncia legata al significato delle parole.

IO AFFITTO UN APPARTAMENTO.

IO AFFETTO UN APPARTAMENTO!

Per gli studenti anglofoni le due vocali in esame, E e I,



creano costantemente un problema di riconoscimento ortografico e fonetico e questo esercizio può essere molto utile per assimilare meglio il concetto e l'importanza dell'uso corretto.

b) DUE Uda DI UN'ORA E MEZZA CIASCUNA

Obiettivo: sviluppare la funzione referenziale e rinforzare l'uso del passato prossimo.

Materiali: computer, videoproiettore, materiale audio, registratore.

Attività:

b1) l'insegnante farà vedere un cortometraggio di Bruno Bozetto in cui si mostrano le stranezze degli abitanti di un condominio (circa 2 minuti).

Il sito a cui collegarsi è:

<http://www.rivelazioni.com/mm/bozetto/neuro.shtm>

Commenterà insieme agli studenti quello che è successo e chiederà loro informazioni sul posto dove abitano, sulle persone, su eventuali problemi che si sono

verificati, etc. Con i ragazzi universitari sarà interessante riflettere sulle differenze che hanno riscontrato rispetto alle loro abituali realtà abitative.

b2) A questo punto il lavoro verrà svolto a coppie e l'attenzione è rivolta a riconoscere il passato prossimo senza ancora doverlo produrre.

L'insegnante distribuirà delle buste con cartoncini. Su ogni cartoncino è scritta una frase che racconta quello che è accaduto nel filmato.

Es: IL CANE HA ABBAIATO – IL RAGAZZO È ARRIVATO – L'AEREO È PASSATO – LA SIGNORA SI È ADDORMENTATA, etc.

Gli studenti dovranno mettere in ordine i cartoncini e incollarli su un foglio, riordinandoli in modo cronologico. L'insegnante farà notare che alcuni verbi usano **essere**, altri **avere**.

b3) L'insegnante consegnerà una lista di verbi all'infinito, (precedentemente utilizzati) che gli studenti dovranno inserire in una griglia, in modo da chiarire l'uso degli ausiliari, anche con i verbi riflessivi, e far notare alcune differenze nei participi passati (simili in alcuni: **arrivato, mangiato**, differenti in altri: **letto, chiuso**).
Es: ABBAIARE – ARRIVARE – DORMIRE – ADDORMENTARSI – ARRABBIARSI – LEGGERE – CHIUDERE

AVERE	ESSERE
HO ABBAIATO	SONO ARRIVATO
HO LETTO	MI SONO ADDORMENTATO
HO CHIUSO	

L'uso degli ausiliari essere e avere e dei participi passati irregolari è un altro dei nodi cruciali che gli studenti anglofoni devono dipanare nel corso degli studi di lingua italiana e che purtroppo si ripropone spesso anche nelle classi di livello avanzato.

b4) L'insegnante chiederà agli studenti di raccontare oralmente la storia, in modo libero, utilizzando le forme verbali della griglia.

b5) In questa fase di SINTESI gli studenti dovranno utilizzare il passato prossimo per sviluppare la loro abilità nel raccontare o/e intervistare.

Utilizzando le immagini (tutte o alcune) proposte nella pagina successiva, dovranno inventare una storia, che verrà poi scritta sotto forma di articolo di giornale, come se fosse accaduta nel loro condominio.

MARINA FALCINELLI, VALERIA MAZZETTI,
MARIA BENEDETTA POGGIO

UN, DUE, TRE

LE MONNIER

**Un corso sperimentato e di successo
per i bambini dai 6 ai 9 anni**

Tre volumi differenziati sulla base della progressione nella competenza linguistica e dello sviluppo psicofisico del bambino. Tante attività sempre diverse che sfruttano il movimento e tutti canali sensoriali: giochi, disegni canzoni, filastrocche.



Per informazioni: Servizio clienti
Mondadori Education
email: servizioclienti.edu@mondadorieducation.it
Tel. 199122171

(€ 0,12 + Iva al minuto senza scatto alla risposta;
per i cellulari il costo varia in funzione dell'operatore)



b6) Alla fine si leggeranno le storie e gli studenti ne sceglieranno una che verrà successivamente pubblicata nel giornalino di classe.

Come si può facilmente dedurre queste attività mirano a stimolare e a sollecitare tutte le abilità necessarie alla produzione linguistica ed è stato possibile applicarle con successo in contesti tanto diversi poiché l'uso del computer e del video hanno reso più motivanti e accattivanti strutture grammaticali che spesso risultano, a studenti di questo livello linguistico, piuttosto ostiche e di difficile concretizzazione. Inoltre, inserire in queste realtà anche l'aspetto ludico è sicuramente un'arma vincente sia per i bambini delle scuole secondarie, che sono attratti e incu-

riositi dal gioco e dalla competizione, sia per i ragazzi universitari che sono ancora emotivamente in una fase di transizione fra l'adolescenza e l'età adulta e che certamente considerano questi due elementi come strumenti facilitatori nell'apprendimento linguistico.

Concludendo, si può dedurre che molte attività che inizialmente possono sembrare pensate per uno specifico gruppo di discenti possono essere applicate anche ad altri, purché si tengano in considerazione alcuni punti fondamentali: il livello di interesse che le attività stesse sono in grado di generare, il percorso didattico che si vuole seguire e gli obiettivi didattici che ci si prefigge di raggiungere.

Uno sguardo sugli altri: la Francia

DI CAMILLA SALVI
ISTITUTO UNIVERSITARIO EUROPEO, FIRENZE

Questa sezione della rivista è dedicata alle modalità in cui viene attuato l'inserimento degli alunni e delle alunne stranieri nei sistemi scolastici dei paesi di accoglienza, europei e non. Nonostante che per alcuni di questi paesi i fenomeni migratori non siano una novità recente, abbiamo notato come concreti punti di riferimento normativo siano stati resi espliciti solo negli ultimi anni. Circolari, regolamenti e direttive saranno le nostre fonti di informazione: lasciamo ai lettori e alle lettrici il compito di confrontarli, valutarne l'efficacia e coglierne gli elementi positivi o critici che possano aiutare a migliorare gli orientamenti in materia di integrazione degli alunni stranieri, oggi all'attenzione del dibattito pubblico in Italia.

ACCOGLIENZA E RAPPORTO CON LE FAMIGLIE

Obiettivi: facilitare la conoscenza delle regole di funzionamento dei plessi scolastici cui sono assegnati gli alunni di nazionalità straniera, informando, soprattutto nei primi giorni, sugli orari, il servizio mensa, le possibilità di accesso ai diversi servizi e le funzioni del personale della scuola. Sono consigliati documenti di presentazione e informazione nella lingua di origine (L1) accompagnati da traduzione in francese.

ISCRIZIONE E SCOLARIZZAZIONE

I nuovi allievi sono iscritti obbligatoriamente nelle classi ordinarie corrispondenti alla loro età anagrafica (con deroga al massimo di un anno).

Due principi guidano questa fase:

- facilitare l'adattamento dei giovani al sistema scolastico francese con strumenti adeguati allo scopo;
- assicurare l'integrazione nelle classi ordinarie.

Un primo, fondamentale intervento riguarda la valutazione di cui ogni alunno potrà beneficiare, nella forma di:

- **valutazione linguistica** del grado di conoscenza della lingua francese parlata e/o scritta;
- **valutazione della scolarità progressiva** ovvero delle competenze acquisite durante la scolarizzazione precedente, familiarità con la scrittura scolastica;
- **valutazione delle esperienze extrascolastiche** e delle competenze di diverso tipo, inclusi gli interessi perché possono diventare importanti punti di appoggio pedagogico.

In seguito a queste valutazioni sono decise le risposte pedagogiche più adatte al profilo di ciascun allievo e la sua assegnazione alle **classi di iniziazione (CLIN)** nella scuola elementare e alle **classi**

di accoglienza (CLA) nella scuola media (*Collège*) e liceo. Mentre nella scuola elementare la valutazione è effettuata dagli insegnanti della scuola stessa, per i gradi successivi è il **CASNAV** a occuparsi dell'intera procedura (valutazione e assegnazione). I CASNAV sono i cosiddetti "centri accademici per la scolarizzazione dei nuovi arrivati e degli alunni nomadi", operano a livello provinciale e sono responsabili anche della formazione degli insegnanti delle classi di accoglienza.

SCUOLA ELEMENTARE

Gli allievi della scuola elementare (1° grado) sono raggruppati in **classi di iniziazione (CLIN)** per l'insegnamento del francese lingua seconda, quotidianamente e per un tempo variabile (e rivedibile nella durata) in funzione dei loro bisogni. Le CLIN sono classi aperte con al massimo 15 allievi il cui obiettivo è che al più presto questi possano seguire la totalità degli insegnamenti nella classe ordinaria.

Per gli allievi poco o non scolarizzati precedentemente e che arrivano nell'età dell'inserimento nel 3° ciclo (CM1 – CM2), può essere raccomandata una permanenza più lunga nella classe di iniziazione, fino a un anno supplementare; in seguito sarà necessario un intervento personalizzato se si vuole evitare che questi allievi siano ulteriormente penalizzati nei loro apprendimenti. Terminata la frequenza delle CLIN gli allievi dovranno essere valutati da una *équipe* di insegnanti. Queste valutazioni aiutano a definire i campi di competenze acquisite meglio e quelli per i quali una continuazione e un sostegno specifico sono ancora necessari.

*FONTI: *Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés*. Circolare n° 2002-063 / Circolare n° 2002-100 in "Bulletin officiel de l'éducation nationale" spécial n°10 du 25 avril 2002.

L'integrazione scolastica degli alunni stranieri in Francia*

IL SISTEMA SCOLASTICO FRANCESE

scuola materna:	da 3 a 6 anni di età
scuola elementare:	da 6 a 11 anni
corso preparatorio	(CP 1 anno)
corso elementare	(CE 1 + CE 2)
corso intermedio	(CM 1 + CM 2)
scuola media:	da 11 a 14 anni 6° / 5° / 4° / 3°
liceo:	da 15 a 18 anni (2° = orientamento con scelta di materie specifiche 1° / Terminal – Bac)

SCUOLA MEDIA E LICEO

Per quanto riguarda gli allievi da inserire nella scuola media (2° grado) e nel liceo, una particolare attenzione viene dedicata dalla circolare ministeriale ai casi di insufficiente scolarizzazione pregressa.

Le classi di accoglienza per allievi non scolarizzati precedentemente (CLA-NSA) dovranno permettere a questi alunni “di apprendere il francese e di acquisire le conoscenze di base corrispondenti al 3° ciclo della scuola elementare”. Tuttavia la circolare sottolinea ancora una volta come sia “non di meno opportuno integrare questi alunni nelle classi ordinarie per quelle materie in cui la padronanza del francese scritto non è fondamentale (ed. fisica, musica, arte ...) per favorire più concretamente la loro integrazione nelle classi ordinarie”.

Le classi di accoglienza per allievi normalmente scolarizzati precedentemente (CLA) forniscono insegnamenti adatti al livello degli allievi, in relazione alle valutazioni effettuate al momento dell'iscrizione. I nuovi arrivati saranno comunque iscritti nelle classi ordinarie corrispondenti al loro livello scolare (doppia iscrizione) senza che si oltrepassi uno scarto di età superiore a due anni dall'età di riferimento corrispondente a queste classi; dovranno beneficiare sin dal primo momento di una parte importante dell'insegnamento impartito nella classe ordinaria, soprattutto nelle discipline nelle quali le loro competenze sono state verificate (lingua moderna, matematica...). Un approccio più individualizzato dovrà loro permettere di seguire il più spesso possibile, l'insegnamento proposto nella classe ordinaria. In generale, l'orario scolastico dovrà essere identico a quello degli altri allievi iscritti allo stesso livello. Il numero degli studenti nelle classi di accoglienza dovrà essere analogo a quello delle classi ordinarie; tuttavia il loro funzionamento flessibile in

strutture aperte deve permettere agli insegnanti di non avere più di 15 allievi per classe. In alcuni distretti, per esempio Parigi, e nella misura in cui se ne rileva la necessità, le classi di accoglienza sono precedute da corsi intensivi di francese (FLEI) e seguite, dopo l'inserimento nelle classi ordinarie, da lezioni di rinforzo per il francese lingua di studio (SFLS).

I licei professionali devono attuare dei dispositivi che rispondano ai bisogni particolari dei nuovi allievi per permettere loro di acquisire rapidamente la lingua francese e garantire a ciascuno una scolarizzazione che li porti a conseguire un diploma qualificante. I progetti delle classi di accoglienza sono parte integrante del progetto di istituto che definisce peraltro le condizioni di integrazione nelle classi ordinarie dei nuovi arrivati. Nei casi in cui la dispersione degli allievi non permetta il loro raggruppamento in classi di accoglienza, saranno forniti insegnamenti specifici del francese e potranno essere costituiti dei gruppi di sostegno sul modello di quelli già previsti per il recupero degli allievi con difficoltà scolastiche. In generale devono essere incoraggiate quelle misure che conciliano il sostegno linguistico con l'integrazione ottimale nelle classi ordinarie.

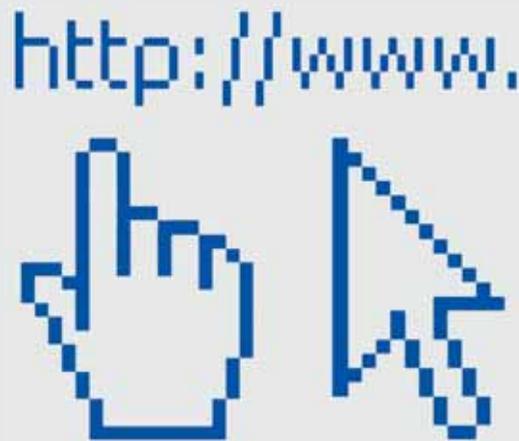
CONTENUTI

L'obiettivo essenziale dell'insegnamento nelle CLIN e nelle CLA è la padronanza del francese come lingua di studio. Perciò le finalità comunemente adottate nelle pratiche di apprendimento del francese lingua straniera non saranno necessariamente le principali anche qui, anche se un certo numero di tecniche di apprendimento possono essere utilmente applicate. L'insegnamento del francese come lingua di studio non dovrà essere solo compito degli insegnanti delle CLIN e delle CLA : esso è responsabilità di tutto il corpo insegnante.

Si consiglia inoltre che il programma di lavoro della CLIN e della CLA non comprenda meno di 12 ore di francese, ma anche ore specifiche per le materie principali in modo da permettere agli allievi di appropriarsi della lingua delle consegne scolastiche di ciascuna disciplina, lingua che non dovrà essere insegnata indipendentemente da una pratica della disciplina stessa. Si farà in modo che al loro arrivo gli studenti stranieri possano usufruire di un insegnamento della lingua straniera che permetta loro di perseguire una scolarità conforme alle loro attitudini e alle competenze acquisite. Questi allievi verranno incoraggiati a proseguire lo studio della loro prima lingua come lingua moderna (prima o seconda) nella classe ordinaria o nel quadro dell'insegnamento delle lingue e culture di origine.

DALLE CLIN/CLA ALLE CLASSI ORDINARIE

L'integrazione nelle classi ordinarie avverrà quando l'allievo dimostri di aver acquisito una padronanza sufficiente della lingua francese, sia orale che scritta, e di aver sufficientemente familiarizzato con le condizioni di funzionamento e le regole di vita della scuola. Si farà quindi in modo che possa fruire di un sostegno per completare la sua formazione in francese e procedere a eventuali altri recuperi. A questo scopo sono necessari contatti regolari tra insegnanti delle classi di accoglienza e quelli delle classi ordinarie. Un libretto scolastico con informazioni dettagliate, che presenti per esempio la valutazione delle competenze acquisite in francese basandosi sul Portfolio delle lingue realizzato dal Consiglio d'Europa, può costituire un buon supporto per la comunicazione tra insegnanti in modo da assicurare la continuità degli apprendimenti tenendo conto delle difficoltà legate alla lingua.



Risorse in rete

A CURA DI MASSIMO MAGGINI

In questa sezione della rivista intendiamo indicare ai lettori dei percorsi di lettura di siti web collegati ai contributi ospitati in ogni numero.

LA MOZIONE COTA

Per potere visionare con attenzione il Testo della Mozione Cota (parlamentare della Lega Nord) sulle classi di inserimento o classi ponte, approvata il 14 ottobre 2008 dalla Camera dei Deputati si consiglia:

<http://www.cidi.it/newsletter/mozione14ott08.pdf>

Per potere conoscere le posizioni sulla mozione Cota delle associazioni dei linguisti, SIG – Società Italiana di Glottologia, SLI – Società di Linguistica Italiana, AltLA – Associazione Italiana di Linguistica Applicata, GISCEL – Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica, ci si può collegare al seguente sito web:

<http://www.edscuola.eu/board/viewtopic.php?t=4757>

Altre posizioni sulla mozione Cota del mondo scolastico italiano si possono rinvenire nei seguenti siti web:

<http://www.scuolapertutti.net/index.php/documenti/31-petizioni/92-il-mondo-della-scuola-respinge-la-mozione-cota>

<http://www.cgil.brescia.it/sns/2008/Documento%20su%20mozione%20Cota.pdf>

http://www.edscuola.it/archivio/ped/alunni_stranieri.htm

IL PROGETTO LANGOPOLIS

Per saperne di più sull'esperienza del progetto *Langopolis* si consiglia la consultazione dei seguenti siti web:

<http://www.italicon.it/index.asp?codpage=news04> (si tratta del sito di ICoN, il consorzio di Università Italiane che ha lo scopo di promuovere e diffondere, per via telematica, la lingua, la cultura e l'immagine dell'Italia nel mondo);

<http://www.flachi-socrates.eu/site/> (sito web europeo dedicato al progetto lingue straniere per bambini);

<http://vids.myspace.com/index.cfm?fuseaction=vids.individual&videoid=46335132> (in questo sito web è possibile visionare un filmato dove gli autori del progetto *Langopolis* presentano il materiale didattico ideato).

INTEGRAZIONE SCOLASTICA IN FRANCIA

Per approfondire la conoscenza di come avvenga in Francia l'integrazione scolastica degli alunni stranieri potete consultare i seguenti siti:

<http://www.education.gouv.fr/stateval>: sito del Ministero francese dell'istruzione, sezione relativa agli strumenti di informazione e documentazione in riferimento a valutazioni e statistiche;

<http://www.education.gouv.fr/bo/2002/special10/default.htm>: i testi delle normative citate nella scheda, pubblicati nel Bollettino ufficiale del Ministero dell'istruzione;

<http://casnav.scola.ac-paris.fr/>: sito del "Centro Accademico per la Scolarizzazione dei Nuovi Arrivati e degli alunni nomadi", unità della provincia di Parigi;

<http://www.cndp.fr/vei/ressources/carnet/casnav.htm>: lista dei CASNAV in Francia dove si trovano anche gli interessanti materiali e progetti che ognuno di essi produce;

<http://www.cndp.fr/vei/>: "Ville-École-Intégration", sezione del sito del Centro di documentazione pedagogica, dedicato all'integrazione scolastica;

http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/045IT.pdf: sito dell'unità Eurydice dell'Agenzia europea per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura (EACEA). Eurydice si occupa di documentazione sui sistemi educativi europei e sulle politiche scolastiche dei paesi membri. Pubblica regolarmente statistiche, analisi e rapporti comparativi. Questo link rimanda al dossier commissionato dalla Direzione Generale Istruzione e Cultura su "L'integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa" (testo italiano).

EDUCAZIONE INTERCULTURALE

Delle risorse utili all'integrazione scolastica degli alunni stranieri nella scuola italiana si possono trovare nel sito del FADIS (Federazione Associazioni di Docenti per l'Integrazione Scolastica): <http://www.integrazionescolastica.it/article/571>

In relazione all'attività pensata per alunni maghrebini ospitata in questo numero della rivista consigliamo questi siti web in lingua francese sulla cultura del Maghreb:

<http://culture-maghrebine.clictopic.com/>

http://maghreb.nuxit.net/Maghreb/rubriques/_culture_maghrebine/culture_maghrebine.php

<http://pagesperso-orange.fr/jacques.nimier/page54.htm>

Segnaliamo alcuni cd-rom interattivi per l'educazione interculturale, in particolare dedicati agli alunni marocchini, albanesi e cinesi:

<http://www.applidea.it/educazioneinterculturale/>.

LIDIA COSTAMAGNA, MARINA FALCINELLI, BIANCA SERVADIO

IO&L'ITALIANO

Corso di lingua italiana per principianti assoluti
LE MONNIER

Un nuovo corso per studenti di lingua materna distante dall'italiano.

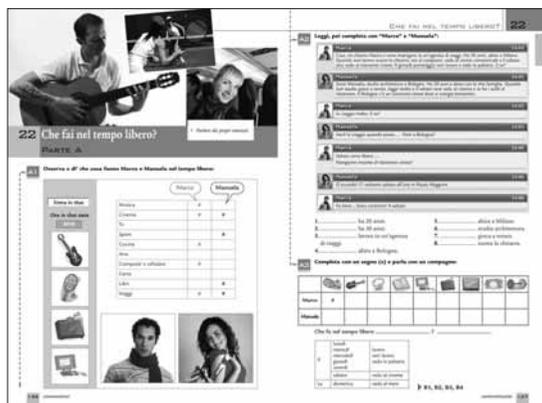
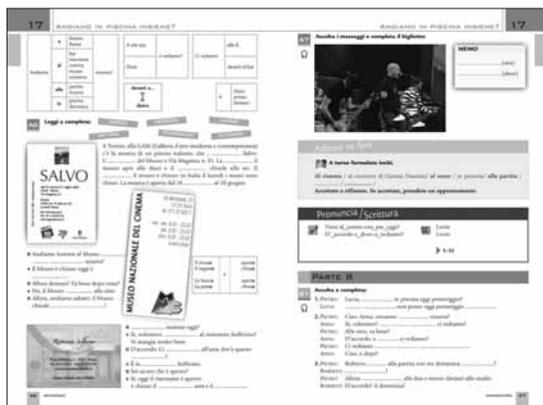
Le attività sono fortemente legate alle situazioni quotidiane con una particolare cura per la fonetica e l'ortografia.

Tutto il lessico contenuto nel manuale è ripreso in appendice da un **glossario** con traduzione in inglese, arabo, cinese, giapponese e russo. Il **CD** contiene cinque ore di ascolti in formato **mp3**.



Livello A1 >>> A2.1
Vol. + CD

Guida per l'insegnante in preparazione



Per informazioni: Servizio clienti Mondadori Education
email: servizioclienti.edu@mondadorieducation.it
Tel. 199122171

(€ 0,12 + Iva al minuto senza scatto alla risposta;
per i cellulari il costo varia in funzione dell'operatore)

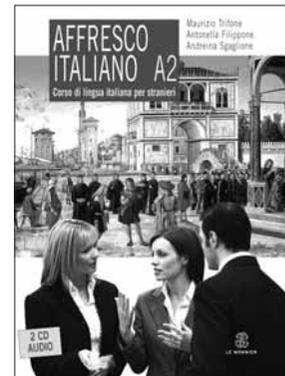
MAURIZIO TRIFONE, ANTONELLA FILIPPONE, ANDREINA SGAGLIONE

AFFRESCO ITALIANO

Corso di lingua italiana per stranieri
LE MONNIER

Per giovani e adulti di qualsiasi provenienza linguistica,
il corso procede con attenta **gradualità** secondo gli approcci glottodidattici più sperimentati, consente all'insegnante di costruire un processo di apprendimento in base alle esigenze della classe.

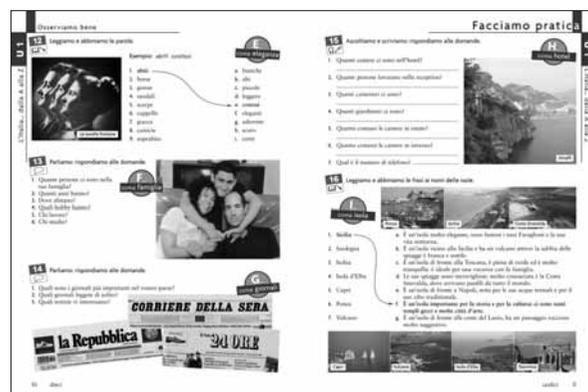
L'uso dell'**immagine** agevola l'apprendimento e favorisce la conoscenza anche della cultura italiana. Il corso è firmato, tra gli altri, da Maurizio Trifone, curatore del vocabolario della lingua italiana **Devoto-Oli**.



Livello A1 (Vol. + 2 Cd Audio)
Livello A2 (Vol. + 2 Cd Audio)
Livello B1 (Vol. + 2 Cd Audio)
Livello B2 (Vol. + 2 Cd Audio)

Per ciascun livello guida per l'insegnante

Livello C1 e Livello C2 in preparazione





Riflessioni, proposte
didattiche, documentazione,
appuntamento:

Italiano L2 in classe

offre un panorama completo
sull'insegnamento
dell'italiano come lingua
seconda.

La nuova rivista,
nata dalla collaborazione
tra ILSA e Le Monnier
Italiano per stranieri,
presenta in questo numero
di apertura un percorso
dedicato in particolare
ai temi e alle problematiche
dell'insegnamento
dell'italiano
nella scuola dell'obbligo.