

DUE PROGETTI NELLA SCUOLA PLURILINGUE E INTERCULTURALE

*Franca Bosc*¹

1. INTRODUZIONE

1.1. Due esperienze pre-guida

I due progetti sono stati realizzati, a cura della Divisione Servizi educativi del Comune di Torino, nelle scuole torinesi alcuni anni fa per rispondere alle esigenze sempre più crescenti di una scuola plurilingue e interculturale. Il primo “*Guarda, ce la fai?*” ha riunito elementari e medie in un lavoro finalizzato alla realizzazione di un percorso multimediale di insegnamento dell’Italiano come L2 che permettesse il raggiungimento del livello A2 del Quadro comune europeo di riferimento (QCER), fosse facilmente utilizzabile, anche in assenza del docente, dal ragazzo con l’aiuto di personale non specializzato (come volontari, educatori, compagni di scuola) o, in parte, anche da solo, risultasse un materiale non rigido, ampliabile e modificabile in funzione delle esigenze della singola realtà e costituisse un modello per i docenti su come costruire materiali, graduati e rigorosi da un punto di vista metodologico, per l’insegnamento della L2. Il risultato è un CD- Rom con sequenze video ed esercizi.

Il secondo “*Guarda come abbiamo fatto?*” raccoglie 14 percorsi interculturali di altrettante scuole elementari e medie e riflette sui *curricula* scolastici nelle diverse aree geografiche culturali, sulla metodologia interculturale e sui possibili percorsi per affrontare la lingua delle discipline. Il gruppo di lavoro si è proposto di lasciare ampio spazio alla diversità. Non solo il progetto è il frutto di quattordici scuole diverse, ma anche l’impostazione che ogni scuola ha dato al suo lavoro è diversa: diversi sono gli argomenti scelti, diverse le discipline di riferimento, diverse le classi, diversa la struttura dei percorsi e l’approccio didattico. L’idea del progetto è nata da precise domande sull’intercultura pervenute dalle scuole. Era stata in particolare segnalata la difficoltà di avviare progetti educativi interculturali che non fossero episodici ed isolati, bensì continuativi, pedagogicamente ben fondati e con una didattica coerente con i messaggi che si intendevano trasmettere.

Un’altra difficoltà evidenziata dalle indagini condotte annualmente dal Settore Integrazione educativa era l’alto livello di fallimenti scolastici registrati fra gli studenti stranieri; una delle maggiori difficoltà è legata all’importanza della lingua orale e scritta nell’apprendimento disciplinare e alla conseguente esigenza di padroneggiare il lessico delle diverse discipline.

¹ Università degli Studi di Milano.

I ragazzi stranieri costituiscono, quindi, il target privilegiato cui è rivolto il progetto, anche se esso ha finalità educative che riguardano tutti gli studenti. Proprio per questo motivo nei singoli percorsi raramente si fa un riferimento specifico agli studenti stranieri: il riferimento sono sempre state le classi nella loro globalità e con la specificità che deriva dall'insieme e dall'interazione di tutti i componenti.

Il DVD, prodotto del progetto, presenta in modo completo e dettagliato i percorsi attuati dalle scuole. Ciascun percorso si è proposto di affrontare in chiave interculturale un tema disciplinare e dai lavori emerge un abbozzo interessante e stimolante dell'intercultura nella pratica quotidiana della nostra scuola.

Certamente le indicazioni della *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per un'educazione plurilingue interculturale* (www.italianolingua2.unimi.it) sarebbero state preziose, soprattutto nella parte in cui i contenuti dell'insegnamento sono presi in esame nella prospettiva delle loro interrelazioni. Questo comporta mettere in evidenza quattro componenti:

I **generi discorsivi** possono costituire un legame tra le discipline. Il repertorio discorsivo individuale è costituito dai discorsi che un parlante padroneggia, in una o più lingue, in vario grado e per funzioni diverse, in un momento dato. Il profilo comunicativo previsto per gli insegnamenti linguistici deve comprendere l'inventario dei generi discorsivi che si prevede l'apprendente debba usare, in ricezione e/o in produzione, nella comunicazione verbale.

Per le **competenze linguistiche**, la tipologia proposta dal QCER (competenze generali e competenze specifiche della comunicazione linguistica) insieme a quella delle attività linguistico-comunicative può servire come punto di partenza. Essa può essere completata dalle indicazioni reperibili nella *Platform of Resources and References for Plurilingual and Intercultural Education* per quanto riguarda il contatto con i testi letterari e le funzioni identitarie delle lingue. Questa tipologia tiene inoltre conto delle strategie di apprendimento trasversali alle diverse materie scolastiche in relazione alla loro dimensione linguistica.

Per quanto riguarda l'**educazione interculturale**, la selezione dei contenuti non è necessariamente legata al solo insegnamento delle lingue. Ogni contenuto comprende il sapere, il saper comprendere, il saper apprendere/saper fare e il saper impegnarsi (capacità di valutare, in maniera critica e sulla base di criteri espliciti, i punti di vista, le pratiche e i prodotti di un gruppo sociale fino a quel momento sconosciuto e dei gruppi sociali ai quali si appartiene).

Un altro punto di contatto tra le discipline è dato dalla riflessione sulla lingua che ha lo scopo di rendere oggettive e generalizzabili le intuizioni degli apprendenti sul funzionamento delle lingue e, in particolare, di far prendere loro coscienza della **variabilità delle lingue e dei discorsi** e del ruolo di queste varietà.

(www.italianolingua2.unimi.it, Supplemento al N.1 2011, p.15)

2. "GUARDA, CE LA FAI?" UNDICI INCONTRI PER IMPARARE L'ITALIANO

2.1. *Un progetto per gli adolescenti*

La scelta di elaborare "*Guarda, ce la fai?*" è nata dall'esigenza di mettere a disposizione dei docenti materiale didattico con situazioni interessanti e motivanti per adolescenti

stranieri che si avvicinano alla lingua italiana e che si inseriscono nella realtà scolastica della scuola media. Sono proprio gli adolescenti, nella maggior parte dei casi, a incontrare difficoltà perché non possiedono un livello di conoscenza linguistica adeguata sia per quanto riguarda le competenze di comunicazione interpersonale sia per quanto riguarda la lingua dello studio che coinvolge anche le abilità cognitive.

“*Guarda, ce la fai*” vuole essere uno strumento e non lo strumento che permette di apprendere l’italiano. Il sottotitolo introduttivo “*Undici incontri per imparare l’italiano*” suggerisce che è consigliabile la fruizione delle unità con un compagno italofono, con un docente o con l’insegnante di laboratorio. Le esperienze di formazione recenti hanno dimostrato che la formula integrata con l’utilizzo individuale del CD-Rom e l’intervento di un *tutor*, ossia l’interfaccia “umana”, rappresenta un modello efficace che permette di raggiungere buoni risultati.

2.2. Perché un Cd-Rom?

Le abilità di ascolto sono spesso trascurate quando si affronta l’apprendimento dell’italiano in Italia perché si pensa, anche un po’ a ragione, che lo studente sia immerso in un bagno linguistico e che non sia necessario presentare dei testi audio. Si tende a favorire e a sviluppare più la produzione che la ricezione, partendo dal presupposto che imparare a parlare (cioè essere bravi produttori) comporti automaticamente la capacità di capire altre persone che parlano (cioè essere bravi ricettori).

È indispensabile invece sviluppare strategie e modalità specifiche perché i ragazzi stranieri sono esposti quotidianamente a un modello di lingua autentico e non a campioni di lingua orale che spesso presentano una lingua artificiale, falsamente semplificata, adattata al loro livello di competenza linguistica (caso abbastanza frequente soprattutto nel materiale per i livelli A1 e A2).

Per loro la comprensione della lingua costituisce il legame con il mondo che li circonda, il contatto con una cultura in movimento, la possibilità di interagire con i compagni, l’insegnante e il mondo esterno alla scuola. Si devono considerare sia i “bisogni formativi” di approfondimento culturale sia “bisogni attuali” degli studenti: lavorare su testi di livello adeguato, essere esposti a più varietà di italiano, non annoiarsi, essere rispettati nei propri ritmi di acquisizione, essere guidati e non trascinati lungo il percorso didattico. E chiaramente il video con protagonisti i coetanei nelle situazioni quotidiane rappresenta un ottimo stimolo.

Il Cd ha permesso di inserire sequenze video che costituiscono un grande aiuto per la comprensione; i materiali audiovisivi autentici offrono notevoli vantaggi e permettono di presentare situazioni comunicative complesse con gli elementi del contesto extralinguistico, migliorare con l’aiuto delle informazioni visive la comprensione del messaggio verbale, analizzare le componenti della comunicazione verbale e non verbale e comprendere i meccanismi che regolano l’interazione comunicativa ed esporre lo studente, attraverso un controllo didattico, a tali situazioni (Bosc, 2000).

Grazie all’uso del video, si possono utilizzare tutte le componenti dell’*evento comunicativo*: dalla linguistica alla paralinguistica, alla prossemica, alla cinesica, alla pragmatica. Inoltre si possono sperimentare in una situazione reale la diatopia, dimensione legata alla varietà linguistiche regionali, la diastratia, dimensione legata al livello socioculturale del parlante, la diafasia, dimensione legata ai registri linguistici e la

diamesia che si riferisce al mezzo espressivo utilizzato. Insegnare l'italiano ai minori stranieri significa insegnare la lingua comune sapendo scegliere il modello (o i modelli) più adeguati sapendo nel contempo educare alla varietà, di mezzo, di registro, di sottocodice.

2.3. *Un primo cenno alle attività didattiche*

Intorno alle sequenze video che costituiscono il nucleo centrale del lavoro sono state sviluppate attività didattiche a risposta chiusa.

Siamo consapevoli che il *feedback* non dovrebbe mai limitarsi a un semplice giudizio del tipo “giusto” o “sbagliato” bensì fornire spiegazioni, ripercorrere il processo di ragionamento fatto dallo studente nel formulare la risposta e ampliarla arricchendola di alcuni dati, svolgendo così una vera e propria funzione di rinforzo. Il suggerimento può rivelarsi utile anche nelle risposte corrette perché può confermare la risposta e dare informazioni aggiuntive. Nel nostro corso abbiamo lasciato questo ruolo fondamentale nell'apprendimento linguistico al docente; gli esercizi, quasi tutti a risposta chiusa hanno l'obiettivo di essere uno strumento per migliorare le abilità di ascolto, di arricchire il vocabolario per le situazioni tipiche in cui si trovano i ragazzi, dall'aula alla festa, dalla biblioteca ai giochi, e di cominciare a sviluppare una riflessione linguistica. Il corso comunque non ha assolutamente come obiettivo la riflessione metalinguistica, ma tende a fornire delle brevissime descrizioni di come funziona la lingua.

2.4. *Quale livello? Quali livelli?*

Non è molto facile stabilire il livello di chi si trova in bagno linguistico perché si trovano degli squilibri per quanto riguarda le abilità solitamente testate e il vocabolario acquisito (fondamentale risulta con chi si interagisce e a quale lingua si è esposti).

L'interlingua (o varietà di apprendimento) dell'apprendente cambia frequentemente, con una rapidità atipica, ed è soggetta a radicali riorganizzazioni via via che vengono assunti nuovi tratti, vale a dire nuovi morfemi, nuove parole, nuove regole. Dunque l'interlingua è un sistema provvisorio, dinamico, instabile. Partendo da questa constatazione abbiamo scelto testi autentici, vicini all'italiano parlato dai coetanei italofoni e abbiamo previsto una progressione morfosintattica non molto lontana dalle indicazioni del livello A1. Questo potrebbe sembrare un paradosso ma abbiamo preferito porre l'attenzione sulla comprensione orale autentica e su una presentazione della morfosintassi piuttosto lenta, privilegiando le forme centrali dell'indicativo, ossia il presente, il passato prossimo e l'imperfetto con le loro relative funzioni, il condizionale presente, i clitici così frequenti nell'italiano orale e l'imperativo. Sono stati ripresi gli articoli, la flessione del nome e dell'aggettivo, elementi morfologicamente fragili. Tutto ciò anche per evitare fenomeni di fossilizzazione. Si è cercato di seguire, con tutte le complicazioni del caso, le difficoltà dell'acquisizione che vede l'esposizione alla lingua dei parlanti nativi e un sistema di interlingua *in fieri*.

Per questo motivo il corso è rivolto a ragazzi che si muovono verso il livello A2, tenendo però conto che le sequenze audiovisive possono essere talvolta verso il B1

perché esse presentano la lingua parlata dai coetanei italofofoni che hanno contribuito sia alla sceneggiatura sia alle riprese. È la “loro lingua” senza interventi di semplificazione.

Nel corso può saltare subito agli occhi un possibile squilibrio tra il lessico e le strutture morfosintattiche; i ragazzi sono esposti quotidianamente alle parole più frequenti che caratterizzano la loro vita da studenti. L’obiettivo didattico è far loro acquisire una competenza comunicativa con un vocabolario adeguato per interagire con i coetanei italofofoni. Essi dovranno dunque conoscere le parole di uso più frequente, ma anche un certo numero di parole che non rientrano nel vocabolario di base; ad esempio “quadro svedese” non è sicuramente un lemma ad alta frequenza, ma per un ragazzino che segue educazione fisica in palestra con i suoi coetanei italofofoni questo lemma è da conoscere perché fa parte del suo mondo.

Ogni unità didattica presenta una situazione e sviluppa alcuni campi semantici; ogni parola nuova è presentata in contesto e viene ripresa anche in altre unità; il lessico si apprende a poco e il contatto con testi autentici permette l’acquisizione graduale di nuove unità lessicali e il consolidamento di quelle già esistenti. Nel nostro caso gioca poi un ruolo importante il fattore emotivo e motivazionale perché tutte le situazioni hanno a che fare con la quotidianità dei ragazzi.

2.5. *Imparare facendo*

La Commissione Europea per l’educazione in molti programmi europei afferma con convinzione che nel mettere a punto una proposta didattica innovativa si deve partire dalle esperienze didattiche e raccordarsi con il saper fare degli insegnanti.

È quanto abbiamo cercato di fare in questo progetto tenendo anche in considerazione gli aspetti della ricerca-azione che si rivolge a quegli aspetti dell’azione formativa e didattica che gli insegnanti percepiscono come problematici, suscettibili di cambiamenti in positivo e tali da richiedere risposte pratiche, efficaci ed idonee. Essa implica **un’intensa circolazione di informazioni e di idee** tra coloro che partecipano all’attività di ricerca. Chiaramente abbiamo seguito nel nostro lavoro un’impostazione *sui generis* cercando di superare la dicotomia tra versante teorico e pratico e di mettere in atto nuove forme di collaborazione che garantiscano l’aderenza ai problemi e ai loro contesti concreti e la loro verifica, con rigosità teorica. Abbiamo pertanto voluto che i docenti sperimentassero le loro idee relative alla pratica didattica per migliorare e approfondire le conoscenze riguardo l’insegnamento attraverso una modalità di lavoro che collega la teoria e la prassi. E insieme a loro abbiamo progettato ed elaborato sia la sceneggiatura sia gli esercizi.

La ricerca educativa coincide con la pedagogia didattica che trova il suo principale punto di riferimento nel fare degli insegnanti; il docente quindi deve essere messo nelle condizioni di fare ricerca sull’azione didattica. Gli insegnanti arrivano con un bagaglio di esperienze individuali notevoli mancanti, spesso, di sistematizzazione teorica e tendono a risolvere il problema didattico della loro classe sul momento, senza farlo seguire da una validazione scientifica. A questo proposito può risultare sorprendente che la maggior parte dei docenti coinvolti nella formazione sia piuttosto restia a condividere con i colleghi i materiali grigi prodotti nel corso di questi anni e utilizzati con buoni risultati nella prassi d’aula. Sembrano quasi inconsapevoli che tali materiali rappresentano un patrimonio educativo inesauribile e che il saper fare costituisce un

tassello educativo mai obsoleto. Il *know how* dei docenti rappresenta sempre la base di partenza di ogni progetto formativo che voglia arrivare a dei risultati validi.

Si è cercato nel nostro progetto di arrivare a delle buone pratiche, ossia a validi esempi per la didattica con una buona fondatezza teorica. La Commissione Europea da anni insiste sulla raccolta delle buone pratiche e dà particolare enfasi alla formazione pedagogica dei docenti, all'osservazione dei processi di apprendimento con i loro relativi risultati, al ruolo del docente in una classe plurilingue, alla figura del docente che utilizza le nuove tecnologie.

2.6. *Come abbiamo lavorato*

Nel nostro caso l'interazione tra tutti gli attori in gioco (studenti compresi) è stata molto proficua perché lo scambio delle informazioni è stato bidirezionale, anzi ha operato circolarmente e ciò ha permesso di affrontare il tema dell'educazione linguistica degli stranieri non totalmente separata dalla didattica al resto della classe.

Si è partiti dall'identificazione degli argomenti che possono coinvolgere ragazzi adolescenti stranieri che frequentano la scuola italiana; è stata poi elaborata una scheda riassuntiva di ogni unità didattica che includeva:

- titolo;
- elementi comunicativi;
- elementi morfosintattici;
- elementi interculturali;
- lessico (circa 50 lemmi per ogni unità);
- risultati attesi;
- modalità degli esercizi.

Questa scheda ha rappresentato il filo conduttore per l'elaborazione del syllabo.

I docenti hanno poi elaborato, sempre su indicazioni, la sinossi che rappresenta il primo passo per la scenografia. Nella stesura della scenografia sono stati coinvolti sia i ragazzi italo-foni sia i ragazzi alloglotti e in qualche modo si è applicato anche con loro l'imparare facendo attraverso un lungo percorso didattico; a questo proposito vorrei segnalare un episodio divertente e nello stesso tempo interessante per quanto riguarda la riflessione linguistica. Nella sequenza "*Libri liberi*" i ragazzi si salutano con "Ciao bestia", una delle tante varianti del registro giovanile. I ragazzi rumeni erano assai preoccupati di inserire questo saluto perché temevano che i fruitori del CD potessero usare questa forma di saluto con il preside, ad esempio, e non fossero in grado di capire che "Ciao bestia" è usato in determinate situazioni e con certi interlocutori. Ho riportato questo episodio, ma ce ne sarebbero altri che hanno fatto scoprire che i ragazzini possono riflettere attivamente sulla lingua. In alcuni casi è stata poi preparata anche la *story board* o con fotografie o con disegni realizzati dai ragazzi.

Anche per l'elaborazione degli esercizi si è seguita la stessa procedura: a partire da uno schema i docenti hanno redatto una prima bozza degli esercizi che sono stati poi rivisti nell'insieme di tutto il lavoro; talvolta l'intera classe plurilingue è stata coinvolta nella preparazione delle attività e alcune classi hanno avuto il ruolo di sperimentarli. In questa fase sono risultati particolarmente interessanti i risultati avuti per l'esercizio

“*Facciamo ordine*” con il focus sull’ordine dei costituenti della frase: anche i ragazzi italo-foni hanno incontrato difficoltà nell’organizzazione della frase.

Tenendo conto che il Cd presenta attività a risposta chiusa e che per il docente o il volontario è sempre importante avere a disposizione materiale aggiuntivo, sono stati elaborati per ogni unità ulteriori esercizi. In questo caso l’imparare facendo è stato messo in pratica con le Volontarie del Servizio Civile che, dopo alcuni interventi formativi, hanno predisposto una ricca batteria di attività sia per la comprensione orale sia per la comprensione scritta e lo sviluppo del parlato.

Particolare attenzione è stata data alla fase prima della visione della sequenza.

Il docente che utilizza “*Guarda, ce la fai*” ha un triplice ruolo: in primo luogo offre allo studente la possibilità di sperimentare e di interagire con le attività del Cd-Rom; in secondo luogo svolge una funzione maieutica perché segue lo studente nei momenti individuali per risolvere i dubbi, aiutandolo a riflettere sugli errori e a trovare la soluzione, in terzo luogo suggerisce percorsi didattici che aiutano gli studenti a recuperare le lacune linguistiche attraverso attività di comprensione scritta e proposte didattiche per migliorare le abilità di ascolto. Proprio per soddisfare quest’ultima parte sono stati inseriti nel Cd, per ogni unità, gli esercizi supplementari.

2.7. L’articolazione del lavoro

La scelta delle unità è libera, anche se si consiglia di seguire il percorso indicato dal sillabo. Quando si entra nell’Unità compare la seguente videata:



Lo studente può scegliere la lingua in cui sono tradotti i lemmi dell’unità. In ogni caso il corso può essere seguito anche da studenti di altre L1 perché le immagini aiutano molto la comprensione e ogni lemma è, come primo passo, pronunciato in italiano. Si sono scelte le L1 più presenti nelle scuole torinesi.

PRIMA DEL FILM

La visione del video deve essere preceduta, come abbiamo detto, da un'introduzione tesa a procurare gli elementi necessari per un'adeguata comprensione della sequenza che verrà proposta, soprattutto in termini di vocabolario. Deve essere fornita, cioè, un'anticipazione dei contenuti e dei temi che saranno oggetto della sequenza-video, con un'attenzione particolare agli elementi lessicali sconosciuti o problematici, ed eventualmente alle componenti socioculturali.

In queste videate sono presentati i lemmi e alcune espressioni idiomatiche; la rappresentazione grafica rafforza la memorizzazione e il ricorrere a mezzi non verbali (foto, disegni, oggetti, ecc.) è di grande utilità nel caso di parole che si riferiscono a oggetti concreti. Per i nomi astratti e le espressioni idiomatiche si è fatto ricorso ad esempi presi dall'unità o riferiti all'esperienza personale.

Prima di cominciare, come abbiamo già detto, l'unità lo studente ha la possibilità di scegliere la lingua in cui i lemmi sono tradotti; può quindi ricorrere all'immagine per i lemmi concreti, alla frase di esempio per i lemmi astratti o le espressioni idiomatiche, ascoltare la pronuncia in italiano e infine affidarsi alla "facciotta" del tutor virtuale che tradurrà nella L1 il lemma.

Il lessico presente in queste unità si aggira sui 50 lemmi, per alcune in cui i campi semantici sono molto familiari e coinvolgenti (ad esempio, scuola e cibo) si superano i 70 lemmi.

Alcuni sono sicuramente noti ai ragazzi ma si è preferito inserirli e favorire un'alternanza tra lessico passivo e attivo, noto e non noto.

Per questo esercizio si consiglia di lasciare il ragazzo libero nell'esplorazione del vocabolario e di soffermarsi sui lemmi a lui sconosciuti.

Per la maggior parte dei casi si è preferito utilizzare gli oggetti presenti nelle sequenze video per dare continuità e favorire la comprensione; in altri casi si sono scelte fotografie o disegni realizzati dai ragazzi stessi. Si tratta di un miniglossario illustrato che ha l'obiettivo di favorire la comprensione della sequenza.



PAROLE PER IL FILM

Si sono selezionati quindici lemmi ritenuti fondamentali e si richiede di svolgere un esercizio di abbinamento tra immagine e parola o tra parola e frase e esempio.

Si tratta di un'attività che ha l'obiettivo di verificare se, effettivamente, questi lemmi sono stati inseriti nel vocabolario personale; in caso contrario c'è sempre la possibilità di tornare a "Prima del film" e controllare i lemmi attraverso le immagini.

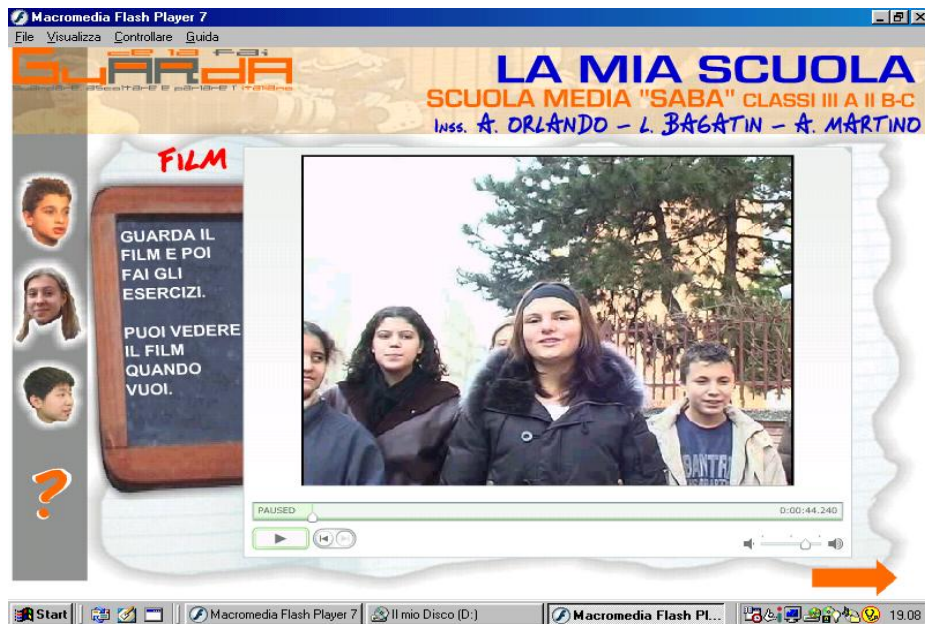


FILM

A questo punto lo studente guarda l'intera sequenza che avrà poi sempre a disposizione per tutto il corso. Si è preferito esporre lo studente al testo autentico orale e graduare gli esercizi; si tratta di avvicinare lo studente al testo, favorirne la comprensione, enucleare i contenuti linguistici e/o extralinguistici, facilitarne l'apprendimento, esercitarli per un uso futuro in altre situazioni comunicative: un itinerario che si svolge tutto all'interno del flusso costante e reale di comunicazione tra lo studente, l'insegnante e il testo audiovisivo. Tutte e quattro le abilità linguistiche (la scrittura in forma decisamente minore) sono coinvolte; è inoltre presente un elemento importante, che può essere considerato una quinta abilità: l'attenzione visiva.

È chiaro che i materiali autentici possono porre problemi di comprensione perché si tratta di testi complessi a livello di strutture e forme linguistiche. Bisogna però considerare che, dove il parlato si realizza nelle immagini e viceversa, si hanno notevoli vantaggi per gli studenti. Infatti l'unità inscindibile di segmenti iconici e segmenti linguistici li coinvolge in situazioni di comunicazione globale che possono contribuire a tenere alta la motivazione e a favorire la realizzazione degli obiettivi prefissati. Abbiamo voluto fornire situazioni reali e graduare gli esercizi, proponendo attività di ascolto

globale e di ascolto selettivo, di scelte lessicali e di primi tentativi di riflessione metalinguistica.



Si - No

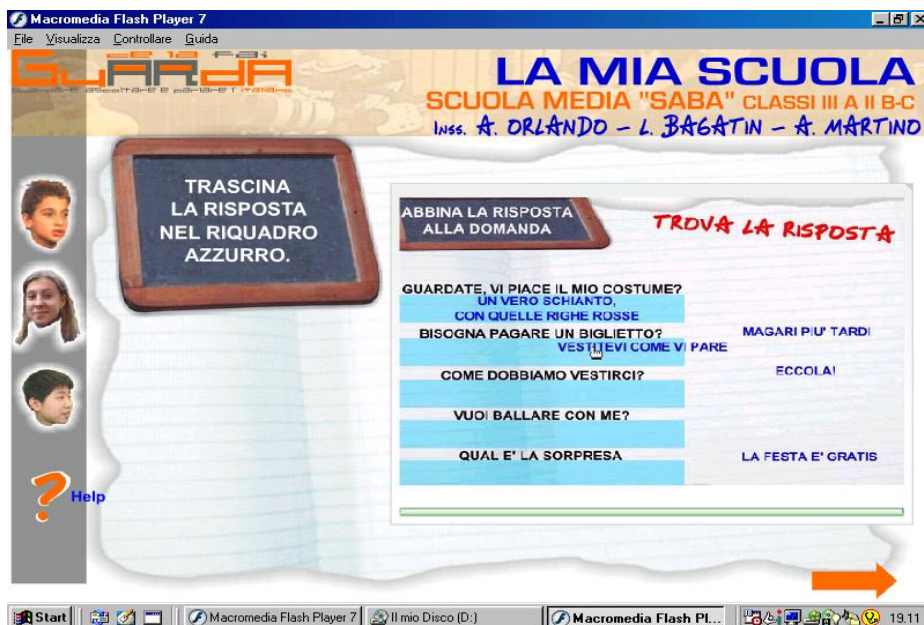
In questo primo esercizio, da svolgersi durante la visione, si intende verificare la comprensione e per impedire che lo studente sia sommerso da una quantità di informazioni si è selezionata la minisequenza che si riferisce alla specifica domanda. Ogni sequenza può essere usata, in generale, per più livelli di apprendimento. È importante graduare il tipo di attività, più che il materiale, al livello di apprendimento. Bisogna però distinguere la “lingua” dal “compito linguistico”; se il compito linguistico prevede che si ottenga un certo numero di informazioni da una sequenza, non si deve pretendere la comprensione dei dettagli. Spesso gli studenti richiedono tale tipo di comprensione e l’approccio con una sequenza che presenta tutto l’universo comunicativo può in un primo momento demotivarli perché non riescono a comprendere tutto. Anche nella realtà spesso ci concentriamo su alcuni elementi che corrispondono all’esigenza comunicativa del momento: la prevalenza del compito linguistico sulla lingua va nella direzione dell’autenticità dell’utilizzo dei materiali autentici. In questo esercizio ci sono anche i sottotitoli e lo studente può rivedere la sequenza quante volte desidera.



TROVA LA RISPOSTA

La lingua presentata nelle sequenze presenta molti tratti dell'italiano neo-standard e i dialoghi costruiti dai ragazzi hanno tutta la freschezza dell'interazione autentica. Questo esercizio ha l'obiettivo di focalizzare l'attenzione sulle domande e sulle risposte che spesso sono brevi e non riprendono la struttura linguistica della domanda.

È quindi un esercizio non sempre facile perché è necessario seguire sia i contenuti sia il mezzo che consente di esprimerli, ossia la lingua.



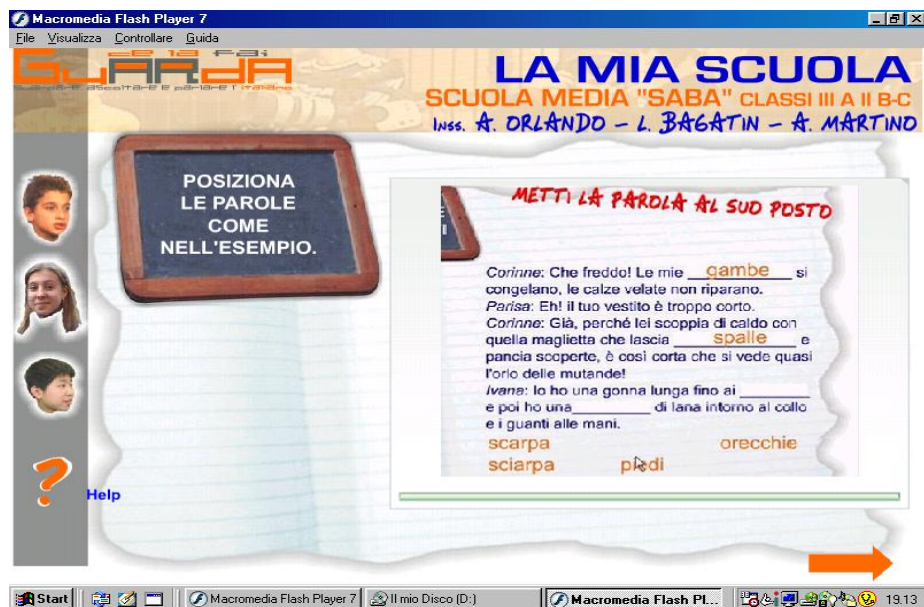
TROVA LE PAROLE

Si tratta di un esercizio a scelta multipla che privilegia l'ascolto dettagliato. La scelta dei distrattori non ha l'obiettivo di ampliare il lessico.



METTI LA PAROLA AL SUO POSTO

Si tratta di un *cloze* che fornisce più lemmi di quanto richiesti. Il compito del ragazzo è di isolare all'interno della sequenza il lemma corretto e di completare il testo. Può farlo in due modi: senza la visione e poi verificare la correttezza con la visione oppure direttamente con la visione della sequenza.



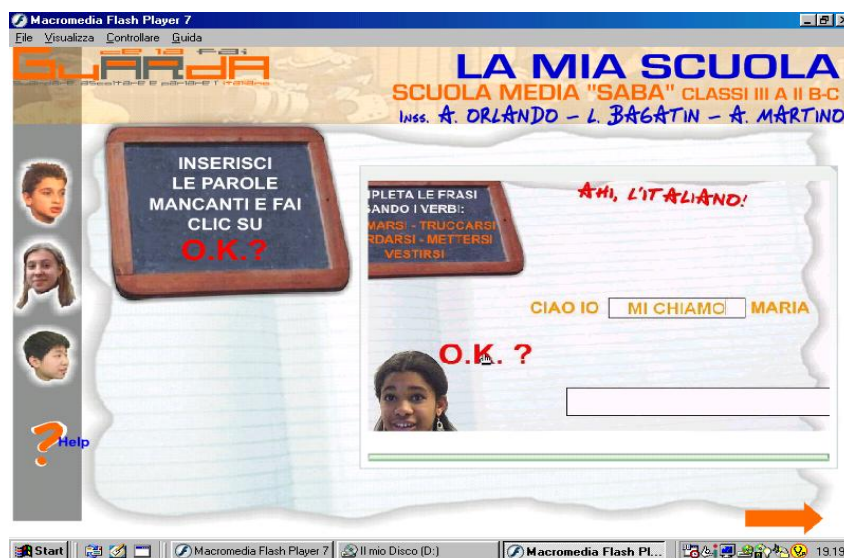
OCCHIO ALLA LINGUA

Si presenta in rosso la struttura linguistica in questione sia in video sia per iscritto: cliccando lo studente ha a disposizione una breve spiegazione. Come già detto più volte, non si vuole attivare una riflessione metalinguistica approfondita ma fare un primo passo anche per superare i problemi di fossilizzazione così frequenti e così difficili da correggere.



AHI, L'ITALIANO

Si tratta di sue esercizi di completamento che si riferiscono agli argomenti linguistici più importanti dell'unità. Lo studente deve scrivere la risposta e poi cliccare su O.K. Può fare più tentativi.



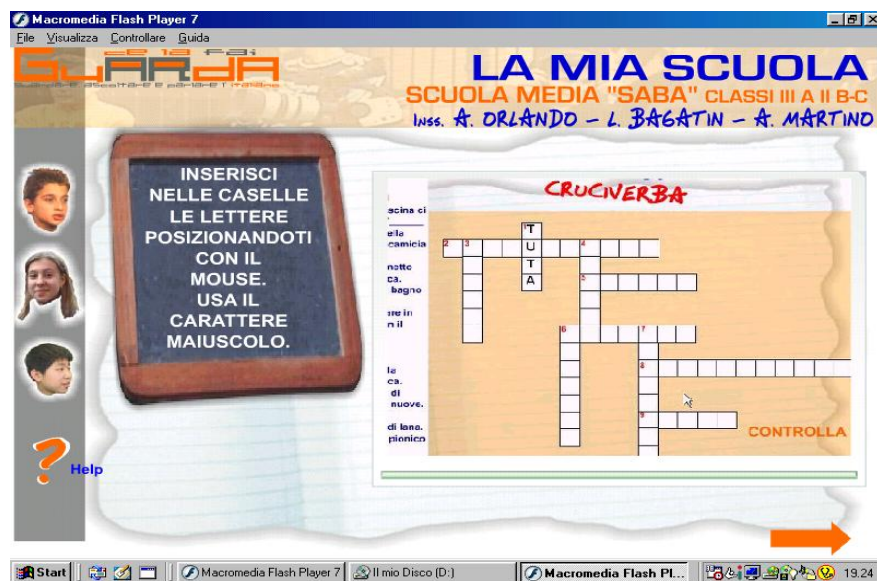
FACCIAMO ORDINE

Si tratta di mettere in ordine i costituenti di una frase minima; gli esempi sono tratti dalla sequenza. Si è cercato di fornire frasi che abbiamo una sola soluzione per non confondere troppo, ma, talvolta, la soluzione proposta potrebbe non essere unica.



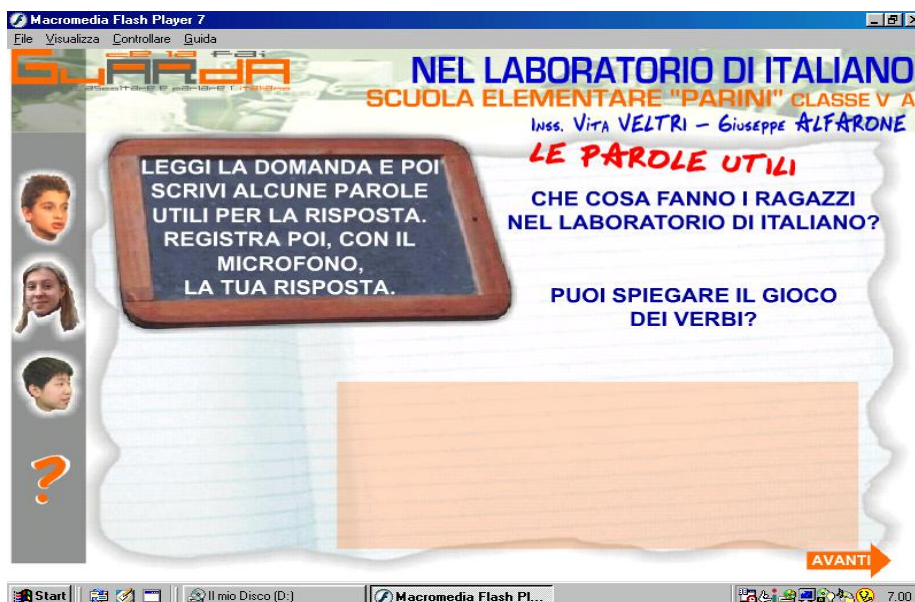
CRUCIVERBA

È un momento ludico di ripresa lessicale. L'errore viene segnalato e lo studente può riscrivere il lemma in questione, ad esempio se lo studente scrive "tota" al posto di "tuta" vengono accettate le tre lettere corrette e la seconda casella resta vuota. Lo studente a questo punto può correggere e continuare.



PAROLE UTILI

Lo studente deve scrivere alcuni lemmi che lui ritiene importanti per rispondere a una o due domande poste. Si tratta di un tentativo edulcorato di fornire una strategia per organizzare il parlato; se in laboratorio si ha a disposizione il microfono si può registrare la risposta e poi commentarla con lo studente.



3. “GUARDA COME ABBIAMO FATTO”

3.1. *Il progetto variegato*

Il progetto si è mosso su quattro direttive strettamente connesse:

1. sviluppare competenze per un insegnamento disciplinare e interdisciplinare interculturale. Funzione della scuola elementare e media inferiore è in primo luogo quello dell'insegnamento e dell'apprendimento delle competenze disciplinari di base. L'insegnamento disciplinare si muove oggi tendenzialmente in una dimensione monoculturale, lasciando la dimensione interculturale a specifici momenti che rischiano di restare estranei alla quotidianità dell'insegnamento. mentre, a nostro avviso, l'intercultura deve essere parte integrante di ogni momento educativo e di lavoro disciplinare;
2. favorire la formazione di personalità curiose e disponibili all'ascolto dell'altro, sensibili e rispettose, capaci di riflettere su di sé e sugli altri in modo autocritico prendendo coscienza della relatività dei punti di vista, capaci di costruire il proprio sapere attraverso il confronto con l'altro. La metodologia interculturale, che è metodologia fondata sul dialogo, la narrazione, il confronto tra pari, la costruzione, più della trasmissione del sapere, risulta particolarmente adatta a questo scopo;

3. facilitare la formazione di un gruppo di ricercatori/trici (esperti, docenti, volontari) che svolga nel medio-lungo periodo un'attività continuativa di ricerca e sperimentazione rigorosa sulle procedure da adottare per fare intercultura e che documenti accuratamente il lavoro svolto attraverso la produzione di materiali realizzati con il coinvolgimento degli studenti;
4. produrre strumenti per lo sviluppo delle competenze linguistiche degli studenti stranieri in continuità e con lo stesso rigore scientifico con cui si è realizzato il CD "Guarda, ce la fai".

In relazione al 1° obiettivo le scuole coinvolte hanno sviluppato una serie di moduli, ciascuno legato a una disciplina. Anche se la metodologia interculturale implica inevitabilmente l'aprirsi ad una dimensione interdisciplinare, abbiamo ritenuto opportuno partire dalle singole discipline in quanto più rispondente all'esigenza di favorire anche l'apprendimento linguistico del lessico di base di ogni disciplina. Come esempi, si indicano alcuni temi che sono stati proposti alle scuole della rete, tenendo conto anche dei lavori già realizzati dalle singole realtà:

- | | |
|--|---------------|
| • Racconti diversi: l'autobiografia, la fiaba | Italiano |
| • Intercomprensione linguistica | Italiano |
| • La conoscenza del mondo attraverso i media | Italiano |
| • I problemi della realtà quotidiana e la discussione matematica | Matematica |
| • I suoni nelle diverse lingue | Musica |
| • Lingue da apprendere e lingue da conservare | Inglese |
| • Il filo d'Arianna nelle civiltà e nelle culture | Storia |
| • L'ambiente, le risorse naturali | Geografia |
| • Il segno e l'immagine | Ed. artistica |
| • Corpo e sport | Ed. fisica |
| • Costruire nuovi modelli di scuola, di città, di case | Ed. tecnica |
| • Il corpo, la malattia, il benessere | Scienze |
| • Famiglia e parentela | Ed. sociale |

In relazione al 2° obiettivo, si è impostato il lavoro secondo una metodologia interculturale che utilizza diversi strumenti (la narrazione, il dialogo, i giochi di ruolo, il *cooperative learning*, ecc.) i quali si richiamano tutti ad un unico principio: la costruzione del sapere attraverso il confronto tra pari.

In relazione al 3° obiettivo, si è ritenuto di dover costituire un gruppo di lavoro centrale formato da un'esperta nel campo della didattica dell'italiano lingua seconda, un esperto nell'ambito della didattica interculturale, diversi esperti dei singoli temi scelti dalle scuole, un esperto nel campo della documentazione. Essi hanno svolto una funzione di inquadramento iniziale, di collegamento e di supporto al lavoro di ricerca svolto dalle singole scuole. In tal modo ci si è proposti di assicurare da una parte rigore scientifico al lavoro di ricerca, dall'altra di non gravare eccessivamente sui docenti delle scuole.

Il metodo, già seguito per il progetto "Guarda, ce la fai", risulta particolarmente utile per vari motivi:

- i docenti, sentendosi accompagnati e sostenuti passo a passo nel lavoro, hanno dimostrato un altissimo coinvolgimento e disponibilità;
- la formazione, realizzata attraverso l'accompagnamento pratico sul lavoro, si è dimostrata particolarmente efficace;
- gli studenti italiani e stranieri, coinvolti direttamente nella stesura degli sceneggiati e nei filmati, si sono dimostrati altamente gratificati dall'esperienza e tutti gli insegnanti concordano nel ritenere che essa abbia avuto un effetto molto positivo sulla coesione delle classi. Per "*Guarda, ce la fai*" le sequenze video sono stati proiettate in un grande cinema della città ai più di 400 studenti coinvolti ed i risultati sono stati ottimi sia sul piano del comportamento sia sul piano della capacità dei giovani di valutare tutti i lavori con grande obiettività.

In relazione al 4° obiettivo, l'attenzione è stata rivolta, come già detto, soprattutto allo sviluppo del lessico specifico di ogni disciplina e alla costruzione di materiali che non costituiscano tanto una semplificazione dei testi in uso, con il rischio di riduzione eccessiva dei contenuti, quanto una loro rielaborazione in funzione delle competenze degli alunni stranieri.

Trattandosi di un Progetto molto articolato e sviluppato mediante un lavoro in rete con altre agenzie, l'impostazione metodologica di fondo ha tenuto conto della necessità di sviluppare le capacità di lavorare in gruppo per co-progettare e co-valutare.

3.2. Perché un lavoro sul glossario?

L'articolazione della parte linguistica del lavoro ha preso spunto da "*Addizionario*", un software elaborato dal CNR di Pisa che permette la creazione di un vocabolario multimediale con definizioni, esempi, disegni, testi e registrazioni che riguardano vari campi semantici (Bosc, 2006).

I ragazzi (italofoni o non) in gruppo o in piccoli gruppi hanno dato la definizione del lemma. A questa definizione ha fatto seguito la ricerca sul vocabolario del lemma e l'inserimento nel glossario. Far dare le definizioni agli apprendenti che già possiedono un discreto livello di competenza lessicale è molto utile perché in questo modo possono ampliarla e rinforzarla. Come sostiene Prat Zagrebelsky (1998: 65-66) «una simile pratica può stimolare un'importante strategia comunicativa e compensativa nell'uso del lessico che è quella di usare una parafrasi descrittiva o un sinonimo al posto di una parola che non si sa. Essa può inoltre aiutare l'apprendente a familiarizzarsi con le definizioni del dizionario monolingue».

Nella nostra esperienza si è rivelato efficace sviluppare le capacità definitorie anche con allievi di livello A2 perché hanno messo subito in pratica le loro conoscenze linguistiche e lessicali. Di solito il vocabolario nella didattica della L1, ma anche della LS, L2 (Corda, Marelli, 2003) è sottoutilizzato; esso costituisce invece una fonte notevole di informazioni linguistiche e culturali e dovrebbe diventare oggetto di attività di formazione per gli allievi nelle capacità di consultazione. Molti errori attribuiti al dizionario, sono in realtà dovuti ad errori di consultazione soprattutto per la scarsa dimestichezza con la struttura dei lemmi e la mancanza di informazioni che aiutino a

capire come usarlo. Non saper utilizzare il dizionario può portare gli allievi a forme di fossilizzazione della competenza lessicale.

Trasformare allora il vocabolario in fonte di informazione (Vedovelli, 1993) significa inserirlo in un'abitudine di ricerca da formare non solo negli allievi alloglotti, ma anche negli italofofoni; l'analisi delle voci, rendendo cosciente il carattere ricorrente e sistemico dell'organizzazione delle informazioni, può portare alla riflessione su come sono elaborate le definizioni, e di conseguenza, sulla natura dei significati. In questo modo l'obiettivo si allarga e prende in considerazione anche lo sviluppo delle capacità metalinguistiche. Per poter ottenere delle risposte dal dizionario, occorre sapergli fare le domande, ossia bisogna sviluppare un modello che consenta di collegare la descrizione scientifica del lessico a quella di strumento per lo sviluppo delle capacità linguistiche e metalinguistiche.

Il vocabolario culturale diventa perciò uno strumento necessario per le caratteristiche strutturali della lingua (morfologia, sintassi), per la varietà sociostilistica verificata sulla base delle fraseologie di esempio e dei contesti di citazione, per la storia della lingua.

La scelta di "adottare" come vocabolario di consultazione il DIB (dizionario italiano di base) di De Mauro (1998) è dovuta alla necessità di dare ai ragazzi uno strumento semplice, con definizioni alla loro portata. Ovviamente non tutti i lemmi cercati erano a disposizione e questo ha permesso di evidenziare la non alta frequenza dei termini disciplinari.

Si è poi proseguito con la voce "*Esempio*" che ha permesso di lavorare sulle competenze linguistiche già possedute dall'allievo, sulle conoscenze enciclopediche e sul patrimonio lessicale. Con la fraseologia si evita l'apprendimento mnemonico che presenta le parole fuori dal contesto e le priva di contenuti linguistici e di realtà psicologica. Coinvolgere gli allievi in compiti in cui si chiede loro di riflettere e di prendere delle decisioni rafforza l'efficacia dell'apprendimento lessicale; il coinvolgimento emotivo, la componente affettiva e l'interessamento personale giocano un ruolo fondamentale. In questi esempi infatti si trovano continue incursioni nella sfera individuale. Diamo, nella pagina che segue, la prima parte della voce "*Mosaico*".

Ogni lemma/ termine è stato accompagnato da un disegno o da fotografie o da una clip video con la definizione data oralmente dai ragazzi e accompagnata in alcuni casi da altri disegni (Bosc, 2000). La rappresentazione grafica rafforza la memorizzazione: il ricorrere a mezzi non verbali (foto, disegni, oggetti, ecc.) è di grande utilità nel caso di parole che si riferiscono a oggetti concreti.

Per i nomi astratti gli allievi hanno fatto ricorso a immagini che cercavano di rappresentare il concetto e anche la ricerca delle immagini ha costituito un esercizio interessante per la discussione che precedeva la scelta.

Si deve sottolineare che sull'onda della diffusione delle tecnologie della comunicazione, si avverte la riscoperta dell'emisfero destro; non vogliamo qui soffermarci sugli studi che sono stati svolti su questo argomento ma risulta interessante per l'apprendimento della LS/L2 il modello neurologico di Danesi (1988) il quale sostiene che è necessario attivare i due emisferi in modo complementare perché l'apprendimento del linguaggio è un processo neurologico bilaterale. Maggini (1994) sottolinea che questo modello suggerisce interessanti implicazioni didattiche: è possibile un apprendimento linguistico che parta dall'attivazione delle funzioni di riconoscimento di ambienti, di coinvolgimento, di valorizzazione del momento intuitivo, creativo tipici dell'emisfero destro per arrivare alle funzioni di sviluppo lineare, logico e razionale, di

operazioni di analisi e di sintassi, di capacità di controllo, di misurazione e di classificazione caratteristiche dell'emisfero sinistro.

The screenshot shows an Internet Explorer window titled "Glossario Progetto Intercultura - Assistenza Tecnica CSI Piemonte - 011-3168888". The address bar shows the URL "D:\Condivisa\INTER-DEFINITIVO\glossario\ed_tecnica\mosaico.html". The page header features a banner with the text "Guarda... come abbiamo fatto 14 percorsi interculturali realizzati a scuola" and the logo of the City of Turin. Below the banner is a navigation menu with buttons for "Home", "Introduzione", "Scuole", "Argomenti", "Glossario", "Mappa", "Crediti", and "S.M.S. Calvino". The main content area is titled "MOSAICO" and "ED. TECNICA". It contains three sections: "DEFINIZIONE DEI RAGAZZI" with a list of characteristics, "ESEMPI" with specific examples, and "DEFINIZIONE DEL VOCABOLARIO" with a definition from the DIB (De Mauro - Moroni).

The screenshot shows a multimedia presentation window. On the left, there are three small images: a large mosaic, a person working on a mosaic, and a dome of a building. On the right, there is a larger image of a mosaic with a play button overlay. Below the images is a navigation bar with a "torna su" button. The Windows taskbar at the bottom shows the Start button, several application icons, and the system tray with the time 9:31.

L'elaborazione del glossario (ogni scuola ha preparato le definizioni di 15/20 lemmi) nel progetto Guarda come abbiamo fatto è soltanto l'inizio di un lungo lavoro che deve proseguire nella scuola italiana per far sì che l'integrazione in classe dei ragazzi stranieri superi la fase d'accoglienza *tout court* e sia un inserimento a tutti gli effetti. Il glossario può essere ampliato sia con nuovi lemmi/termini sia con nuove discipline.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bosc F., Malandra A. (2000), *Il video a lezione*, Paravia Scriptorium, Torino.
- Bosc F. (2006), "Il magico mondo di Stra-addizionario", in Bosc F., Marellò C., Mosca S. (a cura di), *Saperi per insegnare*, Loescher, Torino, pp. 274-285.
- Danesi M. (1988) *Neurolinguistica e glottodidattica*, Liviana, Padova.
- Corda A., Marellò C. (2003), *Lessico Insegnarlo e impararlo*, Guerra, Perugia.
- De Mauro T., Moroni G.G. (1998), *DIB – Dizionario di base della lingua italiana*, Paravia, Torino.
- Prat Zagrebelsky M.T. (1998) (a cura di), *Lessico e apprendimento linguistico*, La Nuova Italia, Firenze.
- Maggini M. (1994) "Mezzi audiovisivi e apprendimento linguistico", in *Scuola e lingue moderne*, n. 1, pp. 3-9.
- Vedovelli, M. (1993) "Il dizionario come strumento per l'educazione linguistica" in Orletti F. (a cura di), *L'educazione linguistica nella scuola superiore*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 45-57.