

L2 **elle due**

Periodico di informazione e formazione per insegnanti di italiano L2 | www.sestanteedizioni.it**N.1 - MAGGIO 2018****EDITORIALE**

Studiare Italiano L2: la facilitazione e la semplificazione dei testi a scuola

Secondo i dati pubblicati nel 2017 dal MIUR nel notiziario Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano a.s. 2015/2016, nella Scuola italiana l'incidenza media degli studenti cosiddetti "stranieri" sul totale degli studenti è di 9,2%. In alcune province il dato è più alto: nell'anno scolastico 2016/17 nelle scuole della provincia di Prato si conta un numero di alunni con cittadinanza non italiana pari a oltre un quarto dell'intera popolazione scolastica (26,1%); seguono le province di Piacenza, Mantova, Asti e Brescia. Questo primo numero di Elledue ospita materiali didattici e strumenti operativi per il lavoro nelle classi plurilingui e inaugura uno spazio di condivisione e riflessione dedicato all'italiano L2 nella Scuola.



ElleDue rivista si presenta

Questo è il primo numero di *Elledue*, rivista online gratuita: ci pare fondamentale presentarci. Il comitato di redazione è composto da due cooperative sociali e da una casa editrice attenta alla scolastica L2. La cooperativa **Ruah** di Bergamo si occupa da anni di accoglienza, promozione di economie di solidarietà, formazione didattica e interculturale e di corsi di alfabetizzazione di italiano attraverso una scuola diffusa sul territorio che conta più di 1000 studenti annui.

La cooperativa **Pane e Rose** di Prato si occupa, fra i molti progetti dedicati all'inclusione, di percorsi di didattica inclusiva (sia nelle scuole sia a livello di formazione per insegnanti) e di facilitazione linguistica.

Sestante Edizioni, infine, ha una collana di didattica L2 dedicata a studenti di ogni età e background culturale che si apprestino ad apprendere sia la lingua sia la lingua italiana contestualmente alle discipline scolastiche (storia, geografia etc.). La rivista è dedicata a docenti e operatori che lavorano in contesti L2. Spesso il profilo degli insegnanti di italiano come lingua seconda viene poco valorizzato dalla letteratura scientifica, che per anni si è occupata di didattica dell'italiano come lingua straniera (ricordiamolo: la differenza sta nel fatto che nel caso della L2

gli apprendenti non sono madrelingua italiana ma vivono in Italia e sono inseriti nelle scuole o in percorsi formativi che il nostro territorio propone; al contrario gli studenti di italiano LS scelgono di apprendere l'italiano come una lingua straniera, pur vivendo nel loro paese). Tuttavia, seppur la formazione inerente l'insegnamento della lingua

nel caso della L2 gli apprendenti non sono madrelingua italiana ma vivono in Italia e sono inseriti nelle scuole o in percorsi formativi che il nostro territorio propone

italiana a migranti (o figli di migranti) sia scarsa, la presenza di questo profilo di utenti è oggi diffusa capillarmente su tutto il territorio. Ecco quindi che la rivista *Elledue* sceglie di approfondire la vastissima area della didattica L2, abbracciando una doppia prospettiva: sia teorica che pratica. In ogni numero, agli approfondimenti scientifici si affiancheranno degli esempi di attività didattiche che vadano a mostrare

concretamente quanto precedentemente illustrato a livello teorico. In questo modo si vuole offrire sia una riflessione teorica per sostenere buone pratiche operative e, al contempo, materiali operativi per esemplificare i presupposti teorici. Speriamo, così, di accogliere sia le esigenze di chi, avente a monte una buona formazione, inizia a entrare per le prime volte nelle aule, sia quelle di chi ha molta esperienza sul campo, ma avverte l'esigenza di una riflessione teorica che guidi il proprio operato. Nel concreto, ogni articolo darà la possibilità di scaricare esempi operativi che potranno essere stampati e rielaborati per proporre in classe nuove attività didattiche. In questo primo numero, retti dall'esperienza della Cooperativa *Pane e Rose*, ci occuperemo nello specifico di L2 in contesti scolastici e con minorenni. Un'ultima precisazione: sarebbe bello ed auspicabile che si creasse un dialogo fra gli operatori del settore (docenti e facilitatori linguistici). *Elledue* vorrebbe divenire un punto di riferimento e confronto, un luogo dinamico e non solo virtuale dove conoscersi e riconoscersi fra gli addetti ai lavori.

Giulia Stefanoni
Redazione di *Elledue*
info@sestanteedizioni.it

Studiare in italiano L2: la facilitazione e la semplificazione dei testi a scuola

Alcune premesse

Studiare in italiano L2 è diverso rispetto a **comunicare in italiano L2**. Lo studioso canadese Jim Cummins, dividendo queste diverse competenze ed abilità linguistico-comunicative e cognitive, introduce nel 1979 la distinzione tra **CALP** (*Cognitive Academic Language Proficiency*) e **BICS** (*Basic Interpersonal Communication Skills*), sottolineando quanto diversi siano i tempi per il raggiungimento di tali competenze ed abilità: **fino a 2 anni per il possesso della competenza e delle abilità comunicative di base, 5/7 anni per la competenza e le abilità della lingua per studiare**.

Che cosa è la CALP?

La CALP non è solo una lingua, ma è costituita da **un insieme di varietà linguistiche, di tecniche e di abilità specifiche, linguistiche e cognitive**. La scuola richiede ai suoi allievi la compresenza di tutto questo precipitato di conoscenze, abilità e competenze. Se da un lato la ricerca scientifica ha dimostrato che gli allievi parlanti italiano L2 impiegano naturalmente molto tempo a padroneggiare la *lingua per studiare*, altre ricerche rivelano che molte difficoltà, per quanto concerne tale lingua e le abilità richieste dalla scuola, sono riscontrabili anche negli allievi italiani. Sarebbe, quindi, auspicabile promuovere la facilitazione linguistica e degli apprendimenti nell'intera classe attraverso una didattica attiva ed inclusiva.

La facilitazione linguistica e degli apprendimenti e la semplificazione, rielaborazione e riorganizzazione dei testi

Usiamo il termine *facilitazione linguistica e degli apprendimenti* per riferirci a tutta una serie di strategie, tecniche ed attività che favoriscono la comprensione dei testi (siano essi orali, scritti, audio, iconici, audio-video etc.) e lo sviluppo di conoscenze, abilità e competenze linguistiche, cognitive, culturali e disciplinari.

La *semplificazione, rielaborazione e riorganizzazione dei testi* (che, da ora innanzi, chiameremo solo *semplificazione*, per comodità), è la riformulazione del testo in micro-lingua (linguaggio specifico delle discipline) in un linguaggio più vicino alla comunicazione di base, con una rielaborazione del testo che ne aumenti la comprensibilità tramite ridondanza e secondo un'organizzazione logico-concettuale che ne faciliti l'elaborazione cognitiva e la comprensione.

Un esempio di semplificazione

Qui di seguito, si presenta un testo di storia per le scuole secondarie di primo grado e la versione semplificata, rielaborata, riorganizzata e facilitata attraverso l'uso di immagini. Il testo può essere impiegato per facilitare lo studio con allievi a partire da un livello A2 del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*.



Conclusioni

Studiare in italiano è difficile sia per gli studenti parlanti italiano L2 sia per gli studenti italofofoni (si pensi ai tanti bisogni linguistici specifici nella scuola): l'uso del-

le tecniche e delle strategie della facilitazione linguistica e degli apprendimenti e della semplificazione, rielaborazione e riorganizzazione dei testi è, dunque, di supporto per una didattica che voglia dirsi inclusiva.

Il rispetto e la valorizzazione delle caratteristiche individuali degli allievi sono, a più riprese, sollecitati dalla normativa sulla individualizzazione e personalizzazione degli interventi edu-

APPROFONDIMENTO

LE STRATEGIE DI SEMPLIFICAZIONE

Qui di seguito, si propone una lista di strategie di semplificazione.

- **Usare lessico della comunicazione di base.**
Es. Porre → mettere; giungere → arrivare; volto → viso **Scegliere parole concrete, più vicine alla vita di tutti i giorni degli allievi. Se necessario aggiungere un glossario (scritto o per immagini) con funzione integrativa al testo: porlo accanto al testo in corrispondenza del lessico complesso.**
- **Evitare figure retoriche: ossimoro, metonimia/sineddoche, personificazione, sinestesia etc.**
- **Ripetere le parole e non usare i sinonimi.**
- **Non usare diminutivi, vezzeggiativi, o nomi alterati in genere.**
- **Evitare espressioni idiomatiche e modi di dire.**
- **Evitare nominalizzazioni.**
Es. La **costruzione** di Roma.
- **Impiegare le parti del discorso in modo prototipico.**
Oggetti, persone, animali → si esprimono come **nomi**
Azioni, processi, eventi → si esprimono come **verbi**
Qualità → si esprimono come **aggettivi**
Es. L'**altezza** del Monte Bianco è di 4810 metri. → Il Monte Bianco è **alto** 4810 metri. **Evitare i termini polisemici.**
Es. **Secondo** te cosa vuol dire...? Il significato di *secondo* è ambiguo.
- **Usare frasi brevi: nucleari (verbo con i suoi argomenti) o semplici (nucleari con informazioni temporali e locative di sfondo).**
- **Usare il presente indicativo, con valore di passato, presente e futuro.**
- **Preferire il modo indicativo.**
- **Usare tempi verbali in base al momento di acquisizione linguistica.**
- **Preferire la forma attiva rispetto alla forma passiva.**
- **Usare l'ordine SVO (Soggetto-Verbo-Oggetto).**
- **Evitare rimandi anaforici e cataforici (es. pronomi atoni o clitici) e preferire espressioni nominali piene (lessicali e non pronominali).**
- **Ripetere i soggetti grammaticali.**
- **Ripetere sempre gli argomenti (complementi necessari) del verbo.**
- **Preferire la coordinazione alla subordinazione**
Es. **Sebbene** io abbia studiato, non ho superato l'esame → Ho studiato, **ma** non ho superato l'esame.
- **Evitare le strutture impersonali.**
- **Dividere in sequenze testuali ed esplicitare i legami in modo da favorire l'elaborazione cognitiva (prima-dopo, causa-effetto).**
- **Mantenere coerenza nell'organizzazione del testo.**
- **Evitare densità di informazioni.**
- **Dividere il testo in sequenze con titolazioni.**
- **Dividere il testo in paragrafi che corrispondano a nuclei tematici.**
- **Usare lo stampato maiuscolo (poi, in un secondo momento, lo stampato minuscolo) e in grassetto evidenziare le parole chiave del paragrafo.**
- **Usare font più leggibili (es. Arial, Verdana, Calibri; 12-16), un'interlinea di almeno 1,5; allineare a sinistra i paragrafi ma non giustificarli.**

Possono gli ambienti di apprendimento migliorare la performance dello studente?



Introduzione

Recenti studi di psicologia ambientale (Zaghi, 2015) del marketing esperienziale (Schimdt, 2010) e di glottodidattica (Maugeri, 2017) hanno evidenziato che le aule organizzate attorno ai bisogni degli studenti contribuiscono a creare migliori condizioni di apprendimento, influenzando positivamente sulle prestazioni linguistiche degli allievi.

Pertanto, nei prossimi paragrafi si spiegheranno le ragioni glottodidattiche per cui si suggerisce di personalizzare l'ambiente di studio; successivamente si forniranno degli esempi pratici su come poter predisporre il layout della classe in relazione alla tipologia di tecnica adottata in classe dal docente.

Coordinate teoriche

Secondo Rheinberg (1997) la motivazione dello studente viene accresciuta dal legame che l'allievo instaura con l'ambiente. Il contesto didattico quindi entra in rapporto con le attese e l'esperienza che lo studente compie quando impara una lingua. Dunque un'aula costruita sulle esigenze dello studente rende i luoghi didattici più rilassati o più coinvolgenti grazie agli stimoli multisensoriali che si possono attivare tramite un parti-

colare accoppiamento cromatico, oppure grazie alla diffusione di fragranze aromatiche ad hoc; con la scelta di elementi dell'arredo funzionali a rendere confortevole l'esperienza di apprendimento degli studenti; con un equilibrio tra luce naturale e artificiale, oppure con la presenza di grandi finestre che si affacciano su di un giardino. La presenza del verde infatti aiuta lo studente a decentrarsi e contribuisce ad allentare lo stress psichico delle attività che svolge in classe.

Concludendo, la presenza di stimoli multisensoriali consente all'allievo di elaborare dei meccanismi di valutazione situando delle risposte differenti in base al contesto e alle relazioni instaurate con questi luoghi (Borgogni, Petitta, 2003). I luoghi didattici, perciò, devono essere concepiti come aree preposte a ospitare una pluralità di attori che agiscono e interagiscono simultaneamente nello stesso spazio; secondo questa prospettiva, sarà fondamentale curare l'aspetto organizzativo dello spazio allo scopo di facilitare la storia di tutti i passaggi socio-cognitivi ed emotivi dello studente.

Stimoli multisensoriali e pratiche didattiche

Gli ambienti sono concepiti come luoghi

per l'azione e per l'interazione tra individui. Di conseguenza l'aula potrà essere organizzata secondo determinati percorsi sensoriali:

- stimolo spaziale: si tratta di uno schema sociale dell'aula volto a favorire il contatto visivo e l'interazione tra pari (disposizione dei banchi a ferro di cavallo oppure in forma circolare chiusa se il docente mira a intensificare l'attività comunicativa);
- stimolo visivo: in questa categoria rientrano la tematizzazione dell'aula in modo da situare l'apprendimento, l'accoppiamento di colori e l'armonia tra luce e colore;
- stimolo olfattivo: si prevede la diffusione di specifiche fragranze aromatiche in classe in certe fasce orarie allo scopo di favorire il processo attentivo;
- stimolo uditivo: musiche classiche e moderne, celebri arie dovrebbero accompagnare il percorso che compie lo studente dal momento in cui entra in contatto sensoriale con la sede;
- stimolo tattile: riguarda un sistema di arredo in grado di agire in termini di qualità e comfort sul corpo dell'allievo.

Giuseppe Maugeri

Università Ca' Foscari di Venezia

cattivo-didattici nella scuola.

Sarebbe opportuno, dunque, portare nella classe curricolare tutte queste tecniche e strategie come utile strumento per lo sviluppo di conoscenze, abilità e competenze.

Le attività di semplificazione e di facilitazione diventano più efficaci se portate avanti dai pari, che collaborano, cooperano a piccoli gruppi (da due a quattro allievi per gruppo), con l'appoggio dell'insegnante/facilitatore linguistico e degli apprendimenti, elaborando, condividendo e ne-

goziando significati.

Tutto questo nell'ottica di una didattica inclusiva che veda nel successo formativo di tutti e di ciascuno un'urgenza etica e politica.

Per approfondimenti

Brichese A., Tonioli V. (a cura di) (2017), *Il mediatore interlinguistico e interculturale e il facilitatore linguistico. Natura e competenze*, Venezia, Marsilio Editori.

Caon F. (a cura di) (2016), *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*, Torino, Bonacci-Loescher.

Chiappelli T., Manetti C., Pona A. (a cura di) (2016), *Verso una scuola plurale. Sperimentando la varietà attraverso lingue, linguaggi, scritture*, Roma, Aracne.

D'Annunzio B., Serragiotto G. (2014), *Progettare e sviluppare percorsi efficaci per la lingua dello studio. Un percorso di sperimentazione e di autoformazione*, Venezia, Genesi Design.

Gentile M., Chiappelli T. (a cura di) (2016), *Intercultura e inclusione. Il Cooperative Learning nella classe plurilingue*, Milano, FrancoAngeli.

Grassi R., Valentini A., Bozzone Costa R. (a cura di) (2003), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione. Atti del Convegno-Seminario "Alumni stranieri nella scuola: l'italiano per lo studio"*, Bergamo, 17-19 giugno 2002, Perugia, Guerra Edizioni.

Pona A. (2016), *L2. La facilitazione linguistica e degli apprendimenti nella classe plurilingue. Appunti per la scuola*, Napoli, Tecnodid Editrice.

Graziano Serragiotto: *Formazione per facilitatori linguistici L2 l'offerta formativa di Ca' Foscari*



Parliamo con il professor Graziano Serragiotto, Direttore del laboratorio ITALS (Università Ca' Foscari) e responsabile scientifico CEDILS (Certificazione in didattica dell'italiano a stranieri), delle molteplici opportunità che l'Università Ca' Foscari di Venezia offre a tutti coloro che vogliono formarsi nella didattica L2.

Può raccontarci quali percorsi formativi offre la sua Università per gli insegnanti e i facilitatori linguistici?

Ca' Foscari offre differenti percorsi di formazione in base alle esigenze personali dei facilitatori: si hanno corsi più generici, o "di base", come i percorsi Alias, che hanno nella loro struttura la volontà di fornire elementi di qualità ma coniugandoli con un'atmosfera inclusiva, dove si possa dar spazio al confronto, alle richieste specifiche e alla condivisione fra colleghi. Successivamente diamo la possibilità, a chi lo volesse, di affrontare l'esame per ottenere la certificazione CEDILS (certificazione della competenza in didattica dell'italiano lingua stra-

niera o lingua seconda); e chi lo ritenesse può seguire un corso propedeutico di 20 ore che prepara le persone all'esame e fornisce le competenze glottodidattiche di base. L'esame per la certificazione si svolge 2 volte all'anno presso Ca' Foscari o una delle sedi convenzionate e ha riconoscimento nazionale.

Infine, per coloro che vogliono una formazione accademica post laurea, c'è il master ITALS, di primo e secondo livello. Mentre il primo livello presenta due differenti indirizzi, uno dedicato all'Italiano L2 (dedicato a chi vuole specializzarsi nella didattica dell'italiano a bambini o adulti stranieri in Italia) e uno all'Italiano LS (per chi insegna o vuole insegnare l'italiano all'estero), il Master di secondo livello invece ha un approccio improntato sulla ricerca/azione: per chi già ha fatto esperienza di didattica (sia L2 che LS) o chi vuole specializzarsi nella metodologia della progettazione culturale.

A chi sono rivolti?

Principalmente la formazione di Ca' Foscari si rivolge a chi ha già una sua formazione specifica e vuole perfezionarsi. Ogni studente può scegliere in base alle proprie aspirazioni e al suo background esperienziale (lavorativo o formativo) quale percorso di formazione può essere quello più opportuno. Tendenzialmente si iscrivono laureati in materie umanistiche, però non solo: alcuni studenti sono persone con altre formazioni che all'estero hanno trasformato la loro conoscenza

della lingua italiana in una risorsa spendibile nell'insegnamento e vogliono avere una base metodologicamente solida sulla quale poggiare la propria professionalità.

Come si svolge la didattica?

Ca' Foscari offre 3 differenti tipologie di corsi, che possono abbracciare i diversi stili d'apprendimento, i differenti gusti o le diverse disponibilità di tempo di ogni persona: infatti propone corsi in presenza, oppure online o blended (ovvero in modalità mista, online e in presenza). In questo modo anche chi lavora a tempo pieno o si trova geograficamente lontano ha la possibilità di poter usufruire della formazione di Ca' Foscari. Inoltre le lezioni non sono solo frontali ma si danno numerosi compiti (anche online) con valutazioni, o la stesura di percorsi pratici, simulazioni di attività che permettono di sviluppare un approccio concreto. Anche nelle modalità blended o online si favorisce la creazione di piccoli gruppi di lavoro: qui l'interazione e la possibilità di scambio, dato dall'eterogeneità dei partecipanti, è un valore aggiunto. Basti pensare che in questo modo non solo possono esserci gruppi di lavoro con persone provenienti da tutta Italia, ma anche da differenti paesi esteri: questa ricchezza non è possibile valorizzarla con solo lezioni frontali.

Qual è, a suo avviso, il tratto distintivo della formazione in Ca' Foscari?

I corsi di formazione di Ca' Fo-

scari, a differenza di altre Università, non sono sostenuti da finanziamenti ministeriali: questo comporta che solo le iscrizioni li finanzino. Il fatto che ogni anno si abbiano sempre tanti iscritti e numerosi corsi in partenza è il riconoscimento della qualità della didattica e dell'offerta che proponiamo.

Oggi, sia all'interno del mondo delle cooperative e delle associazioni sia nelle scuole, dove operano i facilitatori linguistici di italiano L2, c'è poca formazione specifica. Che cosa ne pensa? Che cosa vede nelle persone che invece hanno fatto studi specifici?

Il nodo problematico è dato principalmente dal fatto che ad oggi il Ministero non ha agito da "cabina di regia" e non ha decretato quali percorsi fossero necessari per l'insegnamento dell'italiano (sia come L2 che soprattutto come LS). Questo ha decretato il fatto che alcune persone hanno quindi scelto di formarsi rivolgendosi agli ambiti accademici, altri invece hanno deciso di apprendere dall'esperienza diretta. Così si hanno situazioni di persone molto formate e persone meno che occupano medesimi ruoli. In generale posso dire che chi ha scelto un percorso formativo specifico (oltre all'esperienza) si vede che ha un modo diverso di approcciarsi all'insegnamento, ha più tecniche. Sono insegnanti con una marcia in più e che alla lunga ottengono migliori risultati.

Può lasciarci qualche riferimento per chi volesse informarsi meglio?

Certamente: il sito da consultare è www.italis.it oppure è possibile inviarmi una mail serragiotto@unive.it

Attività. La casa di Elena

Introduzione

L'attività proposta è stata pensata e progettata come verifica in classe per sette alunni sinofoni con livelli linguistico-comunicativi elementari in italiano L2: Livello iniziale, A1, A1/A2. Mentre i compagni italofofoni svolgevano il "tema", gli allievi sinofoni hanno svolto le attività proposte negli allegati in modo che potessero venire valutati su obiettivi d'apprendimento "sostenibili" così come previsto dalla normativa (basti qui ricordare il DPR 394/1999 per «il necessario adattamento dei programmi d'insegnamento» e le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* del 2014 per "la necessità di tener conto del percorso di apprendimento dei singoli studenti").

La verifica è stata costruita con stratificazione su due livelli diversi di lavoro, uno rivolto al livello iniziale/A1, l'altro rivolto a competenze linguistico-comunicative tra il livello A1 e A2. L'attività prevede impiego di strategie di differenziazione favorendo il lavoro dell'allievo su più canali di apprendimento: verbale, visuo-percettivo, cinestesico etc.

Il testo di riferimento "La casa di Elena" è lo stesso per i due livelli, scritto al presente, con frasi brevi e semplici. Tuttavia, la formattazione dei due testi è diversa: nel testo rivolto al livello LI/A1 ci sono delle parole/frasi in grassetto per supportare l'allievo nell'individuazione del lessico utile per lo svolgimento delle attività. Le attività delle due schede di verifica sono in parte diverse e calibrate sulle conoscenze, abilità e competenze degli allievi.

La valutazione è formativa e tiene conto delle competenze dei singoli studenti e del loro percorso.

Scheda di progettazione dell'UdLA

TITOLO DELL'UdLA: La casa di Elena

ORDINE DI SCUOLA: Scuola Secondaria di Primo Grado

CLASSE: I

DISCIPLINA: Italiano

OBIETTIVI di APPRENDIMENTO TESTATI:

- Conoscenze: lessico della casa, indicatori topologici e localizzatori spaziali, coniugazione dei verbi
- Abilità: lettura e comprensione di un breve testo; produzione scritta di brevi frasi di risposta a domande aperte e di brevi testi su informazioni personali
- Funzioni comunicative: scrivere di sé, descrivere ambienti familiari.

STRUMENTI E MATERIALI: Copie cartacee (vedi. materiale scaricabile)

DURATA: 2 ore

DESCRIZIONE DELLE FASI DI LAVORO

FASE I - INCONTRIAMO IL TESTO!

Ascolto e lettura del brano "La casa di Elena". Etichettamento lessicale facilitato degli oggetti. Rilettura del brano ed attività di verifica della comprensione attraverso domande a risposta aperta.

FASE II - CERCHIAMO E RICERCHIAMO!

Attività di transcodificazione. Ricostruzione della stanza tramite ritagli di immagini.

FASE III - FACCIAMO A MODO NOSTRO!

Compilazione di una griglia guidata per la flessione dei verbi delle tre coniugazioni. Scrittura di un breve testo (facilitato) su informazioni personali (LI/A1) e di un breve testo su informazioni personali e sulla propria casa (A1/A2). Elenco degli oggetti della propria casa (LI/A1). Disegno della propria cucina (LI/A1).

Elena Romanelli

Insegno dal 1992 presso l'Istituto Comprensivo "Margherita Hack" di Montemurlo (PO) nella scuola secondaria di primo grado. Sono un'insegnante specializzata, che quindi si occupa di classi in cui sono inseriti alunni con certificazione 104. Da sempre adotto la filosofia di lavorare con la classe e nella classe e ho la fortuna di collaborare con colleghi preparati, sensibili e aperti alle innovazioni; questo mi rende sempre piacevole lavorare con loro.

Misurarci con la classe di cui parlerò non è stato semplice: la classe è costituita da 25 alunni: 12 femmine e 13 maschi. Sono presenti, oltre a un alunno con legge 104, quattordici ragazzi sinofoni e tre alunni con disturbi dell'apprendimento. All'inizio dell'anno scolastico, dopo le rilevazioni linguistiche effettuate, emergeva la seguente situazione linguistica per ciò che concerne i 14 alunni sinofoni: due studenti di livello iniziale, quattro di livello A1, due di livello A1/A2, cinque di livello A2, una studentessa di livello intermedio, sicuramente B1.

Avendo una classe così composita il CdC ha scelto di effettuare una didattica inclusiva a tutto tondo, a partire dal primo giorno. I primi 15 giorni dell'anno scolastico sono stati dedicati alla formazione

del gruppo-classe con attività mutate dalle varie formazioni fatte nel corso degli anni. Questa attenzione del CdC ha favorito la socializzazione. Il lavoro in classe, vista l'eterogeneità degli alunni, è stato costantemente personalizzato, gli argomenti delle varie discipline sono stati facilitati e/o semplificati anche con l'uso di immagini.

I sette alunni con livelli linguistico-comunicativi più bassi in italiano hanno frequentato (fino a dicembre) per sette ore settimanali un potenziamento linguistico, in sostituzione alla seconda lingua, religione e durante le ore del tempo prolungato. Il CdC ha deciso di esonerare questi alunni dalla seconda lingua comunitaria per tutto l'anno scolastico.

Nel secondo quadrimestre si è avuto l'affiancamento anche di una facilitatrice/mediatrice culturale. Io ho seguito in modo particolare la formazione di questo gruppetto di alunni portandoli fuori e facendoli lavorare su materiale dedicato a loro. Con un lavoro costante e minuzioso siamo riusciti a costruire anche un rapporto abbastanza ravvicinato con i genitori degli alunni sinofoni. Gli alunni partecipano a tutte le iniziative della classe comprese le uscite.

Gli alunni, hanno il tablet o l'ipad, per cui si riesce a fare una didattica multimediale usando i loro device, utilizzando solo 4 tablet della scuola.

Ciò chiaramente stimola molto la partecipazione.



vai all'attività e agli approfondimenti!

Attività. Il giovane gambero

Introduzione

Di seguito si propone una UdLA progettata per includere maggiormente nel gruppo-classe un apprendente parlante di italiano L2 di origine marocchina (trilingue, in quanto parlante di berbero come L1, francese e italiano). In entrata l'apprendente possedeva un livello A1 di competenza linguistico-comunicativa in italiano. Sono due gli obiettivi di cui si è tenuto conto durante la progettazione: si è tentato di creare un'occasione in cui il discente parlante italiano L2 potesse usare la lingua d'arrivo in un contesto realmente comunicativo; si è cercato, inoltre, di far sì che l'intero gruppo-classe acquisisse alcune abilità pro-sociali utili a comunicare efficacemente tra pari, nonché a gestire e a risolvere i conflitti.

L'UdLA qui esposta può essere classificata come un'esperienza di apprendimento cooperativo informale. È con questo appellativo, infatti, che in Johnson & Johnson (1999, cfr. cap. 2) si definiscono tutte quelle esperienze nelle quali le modalità cooperative vengono applicate per un periodo che può variare da una singola lezione a due settimane. Una particolare menzione merita inoltre il modello operativo adottato. Si tratta del metodo ALC (acronimo che sta per Apprendimento Linguistico Cooperativo), i cui benefici, per quanto riguarda la maggior inclusione e l'acquisizione delle abilità pro-sociali, sono documentati in Gentile, Chiappelli (a cura di) (2016).

Per quanto riguarda la progettazione dell'UDLA, e conseguentemente la sua divisione in fasi, ci si è invece rifatti all'Unità di lavoro proposta in Diadori (2011), in quanto flessibile, basata sul QCER e appositamente concepita per una didattica incentrata sul testo scritto. In questo caso, la scelta del testo è caduta su un brano intitolato *Il giovane gambero*, contenuto in *Favole al telefono*, di Gianni Rodari (2016 [1962]). Al primo momento di incontro col testo si è fatta precedere una fase pre-introductiva, durante la quale, dopo aver formato i gruppi cooperativi e dopo aver attribuito i ruoli a ciascun apprendente, si è chiesto

Scheda di progettazione dell'UdLA

TITOLO DELL'UdLA: *Il giovane gambero* (da una favola di Gianni Rodari).

ORDINE DI SCUOLA: scuola secondaria di primo grado.

CLASSE: III.

DISCIPLINA: italiano.

OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO:

- conoscenze: corretto utilizzo di alcune congiunzioni;
- abilità: lettura e comprensione del testo, produzione scritta in risposta a domande aperte, acquisizione di abilità pro-sociali (gestione dei conflitti e corrette strategie di comunicazione), promozione dell'autostima e della consapevolezza di sé mediante l'interazione tra pari;
- funzioni comunicative: proiezione della lingua d'arrivo in contesti realmente comunicativi (gruppi cooperativi) per assolvere funzioni comunicativamente rilevanti (comunicare coi pari al fine di portare a termine le attività).

STRUMENTI E MATERIALI: copie cartacee (vd. allegato).

DURATA: 2 incontri per un totale di 4 ore.

DESCRIZIONE DELLE FASI DI LAVORO

FASE PRE-INTRODUTTIVA – ATTIVITÀ DI TEAMBUILDING

- formazione dei gruppi cooperativi;
- attribuzione dei ruoli (lettore, scrittore, pedante e messaggero);
- i gruppi scelgono un nome;
- i gruppi concepiscono, prima, e realizzano, poi, uno stemma che li identifichi.

FASE I – INTRODUZIONE

- si elicitano oralmente alcuni elementi lessicali (aggettivi atti a descrivere un gambero);
- si comunica agli apprendenti che la lezione sarà in apprendimento cooperativo e li si invoglia a trovare alcuni sinonimi per il verbo 'cooperare';
- i verbi e gli aggettivi vengono trascritti alla lavagna secondo la tecnica del *brainstorming*;
- al fine di promuovere l'interdipendenza positiva avvalendosi anche del materiale didattico, a ogni gruppo vengono consegnate una, e solamente una, copia del testo insieme a un foglio bianco;
- gli apprendenti assolvono i loro ruoli: il *lettore* legge il testo, il *pedante* sottolinea gli elementi lessicali sconosciuti e lo *scrittore* li trascrive sul foglio;
- agli apprendenti viene chiesto di discutere ed elaborare delle definizioni per le parole sconosciute,
- i *messaggeri* leggono in plenaria le definizioni dei loro gruppi;
- si confrontano le definizioni dei diversi gruppi, promuovendo così una discussione di classe;
- si confrontano le definizioni dei gruppi con quelle del vocabolario;
- fine della prima lezione (2 ore).

FASE II – SVOLGIMENTO

- sempre per promuovere l'interdipendenza positiva, si consegna a ciascun gruppo una sola copia cartacea del foglio con gli esercizi;
- la copia comprende: domande chiuse (1,2,3,4,5), una griglia (domanda numero 6) e due domande aperte (domande numero 7 e 8);
- si chiede a ciascun gruppo di svolgere gli esercizi sul foglio, sempre lavorando insieme e rispettando i propri ruoli;
- si chiede a ciascun gruppo di fermarsi prima di svolgere le ultime due domande (7 e 8);
- si correggono in plenaria le domande a risposta multipla e la griglia.

FASE III – CONCLUSIONE

- si utilizzano le ultime due domande come conclusione (produzione di testo scritto a partire da traccia);
- si convocano i *messaggeri* alla cattedra e si chiede loro di leggere in plenaria le produzioni scritte;
- si confrontano le varie produzioni, tentando di incoraggiare una discussione di classe;
- fine della seconda lezione (2 ore).

a ciascun gruppo di scegliersi un nome e uno stemma. Come si evince dalla lettura di Kagan & Kagan (2009, cfr. capp. 9 e 10) e Slavin (1995: 73), tali attività di *team building* risultano utili a promuovere un'identità di gruppo più forte e a favorire una maggiore interdipendenza positiva.

Filippo Mancini

Sono facilitatore linguistico e degli apprendimenti presso la Cooperativa sociale 'Pane e Rose' di Prato. Attualmente insegno italiano come lingua seconda a giovani adulti migranti e ad apprendenti delle scuole secondarie di primo grado. Tuttavia in passato ho svolto l'attività di facilitazione linguistica anche nelle scuole primarie.

L'Unità di lavoro/apprendimento (UdLA) che si presenta si è svolta in una classe di venti apprendenti. Il gruppo-classe risultava assai omogeneo, in quanto composto da diciannove studenti italofoeni e da un solo studente parlante italiano L2: dal test d'ingresso somministrato a quest'ultimo, emergeva un livello A1 di competenza linguistico-comunicativa in italiano.

L'UdLA è stata concepita con l'intento di assolvere tre obiettivi: includere maggiormente l'apprendente parlante italiano L2 nel gruppo-classe, far sì che gli studenti si abituassero a cooperare e aiutare la docente a preparare la classe allo svolgimento delle Prove Invalsi mediante una comprensione del testo che ne ricalcasse lo stile.

Per soddisfare tutte queste esigenze, si è impiegato l'apprendimento cooperativo, che è una componente importante del *Modello Prato*. Ci si è pertanto preoccupati di strutturare l'intera attività in modo che venissero rispettati quelli che sono i principi cardine di questa modalità di apprendimento: *interdipendenza positiva, responsabilità individuale, equa partecipazione e interazione simultanea* (IREI).



vai all'attività e agli approfondimenti!

Conosciamo meglio la cooperativa Pane e Rose di Prato

Oggi presentiamo la Cooperativa Pane e Rose di Prato e parliamo con Simone Natali, responsabile dell'area didattica inclusiva.

Ci puoi raccontare brevemente in che contesto lavorate?

Pane e Rose è una cooperativa sociale di tipo A e B. Siamo nati nel luglio del 1998 e abbiamo un organico di oltre 300 addetti tra soci-lavoratori, dipendenti, collaboratori e inserimenti socio-terapeutici.

La Cooperativa Pane e Rose è organizzata in sei differenti aree di intervento: l'area *minori* rivolta all'infanzia e ai ragazzi a rischio disagio sociale; l'*interculturalità* che si occupa dell'accoglienza di adulti migranti; l'area *formazione* che progetta ed eroga corsi di formazione professionale riconosciuta dalla Regione Toscana e rivolti a studenti in drop out; l'*inclusione sociale* si cura di soggetti svantaggiati con disabilità medio-gravi e dipendenze; oltre

all'area della *didattica inclusiva* di cui ti posso parlare successivamente, abbiamo anche un *centro sanitario accreditato* che offre percorsi e trattamenti specialistici abilitativi per disturbi specifici dell'apprendimento e lievi ritardi cognitivi.

Ci occupiamo di ricerca e sviluppo in più ambiti, insomma, come puoi notare, siamo un soggetto relativamente giovane ma molto dinamico e poliedrico.

Quali sono i vostri servizi nell'area L2?

Progettiamo interventi di didattica inclusiva nelle classi plurilingui, avvalendoci di metodologie e approcci innovativi come ALC (Apprendimento Linguistico Cooperativo) e la grammatica valenziale; recupero scolastico pomeridiano per studenti non italofoeni; attività estive interculturali. Siamo presenti sul territorio nazionale anche con consulenze, formazioni, supervisioni nelle scuole agli insegnanti sui temi

della didattica inclusiva e collaborazioni su alcune pubblicazioni. Inoltre abbiamo aperto nella città di Prato anche una scuola di lingue per adulti: una nuova sfida che ci vede impegnati da settembre.

Perché il "modello pratese" ha fatto e fa ancora scuola, visto che avete anche una ricercatrice che collabora con voi e al vostro attivo numerose pubblicazioni?

Il modello pratese è frutto di un intenso e virtuoso lavoro di rete tra Comune, Scuola e Terzo Settore. La nostra città è un laboratorio antropologico all'interno del quale ti puoi trovare di fronte ad un bivio: lavorare per

emergenza e rincorrere le difficoltà o pianificare e sperimentare un sistema di accoglienza e inclusione didattica. Negli anni è stato strutturato un sistema che è riuscito a coniugare qualità ed efficienza. Comune, Scuola e Terzo Settore condividono metodologie e strumenti: dall'accoglienza congiunta degli studenti NAI all'ideazione dei piani personali transitori tra consigli di classe e facilitatori linguistici; l'acquisizione di bibliografie di testi scolastici di qualità e specifici per la didattica dell'italiano L2 e della lingua dello studio; dalla valorizzazione del plurilinguismo nelle classi curriculari alla coniugazione tra le tecniche di facilitazione linguistica a quelle del cooperative learning; dal sostegno alle famiglie non italofone nella comunicazione con la scuola grazie ai nostri mediatori linguistico-cul-



turali, fino alla mappatura dei livelli linguistici degli studenti di nazionalità non italiana. Nel 2007 è stato sottoscritto un Protocollo d'Intesa e un progetto di accoglienza degli alunni stranieri. Per la prima volta tutti i soggetti istituzionali coinvolti nel processo di accoglienza degli alunni migranti a scuola si sono riuniti con l'intenzione di stabilire delle modalità di raccordo fra loro e per fornire allo stesso tempo delle risposte integrate e calibrate sulle esigenze specifiche delle singole realtà scolastiche. Il modello pratese attira su di sé gli interessi degli addetti ai lavori, di ricercatori universitari, tesi di laurea, etc. Abbiamo alle spalle molteplici pubblicazioni autorevoli ed in questo anno stiamo collaborando con la nostra amica e collega, Giulia Troiano, ricercatrice dell'Università Ca' Foscari di Venezia.

Puoi dirci quali sono le sfide con le quali ad oggi vi dovete confrontare?

Prato si conferma la prima provincia italiana per per-

centuale di stranieri ma molti di loro (il 52%) abbandona prematuramente gli studi.

Con questi risultati appare naturale ripensare profondamente alla didattica e all'approccio inclusivo del nostro far scuola. La classe plurilingue e le nuove dinamiche sociali hanno messo "in crisi" il metodo frontale-trasmissivo-nozionistico dell'insegnante più tradizionale. La gestione della classe, la personalizzazione del percorso degli studenti, la frustrazione e la motivazione dell'insegnante, una didattica di qualità che sa guardare alla differenza come moltiplicatrice di apprendimento: queste forse le sfide più importanti. Ciò che più mi preoccupa, in una prospettiva di breve e medio periodo, in ottica extrascolastica, sono soprattutto le situazioni di marginalità, disagio e subalternità basate su un sistema di stratificazione appiattito su presunte dimensioni di nazionalità, che possono portare all'alimentazione di una frustrazione generalizzata e stereotipata delle aspettative nelle seconde generazioni.

Cooperativa ed istituzioni: un dialogo possibile?

Non solo un dialogo ma un'intensa coprogettazione: ciò ha permesso di costruire insieme un sistema di accoglienza ed inclusione scolastica di altissima qualità. L'impegno dimostrato in questi anni dell'ufficio Immigrazione di Prato, che ha guidato i lavori con le scuole e con il terzo settore, ne è l'esempio. Alla base c'è la voglia di andare oltre ciò che è rappresentato da un capitolato di gara o un piccolo progetto; la voglia di mettersi in gioco, sperimentare e progettare insieme interventi per far sì che la scuola sia davvero innovativa e pronta a raccogliere le nuove sfide.

Il lavoro in contesti L2 non si improvvisa: i percorsi di formazione dei vostri educatori parlano chiaro. Puoi approfondire un poco? Nel concreto avere educatori con un alto livello di formazione cosa vi ha permesso?

Tutti i nostri operatori hanno lauree universitarie in ambito linguistico-umanistico, specia-

lizzazioni e certificazioni glottodidattiche per l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda ed esperienza pluriennale di insegnamento e di interventi educativi in contesti plurilingui. Il contesto pratese ci ha spinto a formare figure professionali con profili poliedrici e con competenze specifiche. Abbiamo maturato la convinzione che per rispondere ad un contesto così ricco ci dobbiamo affidare a figure professionali innovative. Nella nostra area possiamo vantare la collaborazione tra facilitatori linguistici, educatori professionali, psicologi scolastici, pedagogisti, esperti professionisti dei disturbi specifici dell'apprendimento, mediatori linguistico-culturali, insegnanti, logopedisti, linguisti, etnopsichiatri. La ricchezza dei profili che lavorano ogni giorno insieme, la formazione e l'autoformazione, la voglia di collaborare a stretto contatto di tutti noi ha reso possibile la definizione di nuova figura professionale che possiamo definire *facilitatore degli apprendimenti*.

Formazione L2: percorsi riconosciuti e di qualità

Percorsi rivolti sia a chi lavora nella scuola con bambini e ragazzi sia a chi lavora con adulti. Organizziamo corsi e momenti formativi seguendo varie formule: Convegni, Seminari formativi, Workshop, Weekend di formazione. I destinatari dei nostri corsi sono vari: docenti (di ogni ordine, grado e disciplina), personale scolastico, educatori, insegnanti di italiano L2 in corsi per adulti migranti (classi miste, corsi donne, richiedenti asilo). Raccontaci la tua classe e costruiamo insieme un percorso.

Non sempre tutte le proposte sono esattamente quello di cui tu e i tuoi colleghi avete bisogno, a volte ci sono esigenze specifiche. Scrivici e ideeremo un corso di formazione su misura per la vostra realtà. Costruiamo insieme unità formative per la vostra scuola. Scarica le nostre proposte formative.

LA NOSTRA EDITORIA

SESTANTE

Il nostro catalogo e le novità editoriali per l'anno scolastico 2018/2019

Sfoggia il catalogo sestante dedicato alla didattica L2: testi per studenti di ogni età e ogni livello. Lingua della comunicazione di base per bambini, ragazzi ed adulti (classi miste, corsi donne, richiedenti asilo). Testi di matematica, storia, geografia, scienze... semplificati e facilitati, ideati appositamente e nel rispetto globale degli apprendenti italiano L2.

Per l'anno scolastico 2018/2019 abbiamo tante novità da proporre:



Ataya Prima: Manuale multilivello per immigrati giovani e adulti analfabeti (PreAlfa-AlfaA1)

Fare storia 1: Il Medioevo

Percorsi di storia semplificati e facilitati per alunni con BES e parlanti italiano L2.

Fare geografia: L'Europa e l'Italia

Percorsi di Geografia semplificati e facilitati per alunni con BES e parlanti italiano L2.

Amici a scuola: narrativa L2. Livello A2

Un esempio di semplificazione

Qui di seguito, si presenta una pagina di un libro di testo di storia per le scuole secondarie di primo grado e la versione semplificata, rielaborata, riorganizzata e facilitata attraverso l'uso di immagini di due suoi paragrafi. Il testo può essere impiegato per facilitare lo studio con allievi ad un livello A2 del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*.

Testo di partenza

LA CRISI DELL'ANTICO REGIME

Una società ingiusta

Benché patria dell'Illuminismo, la Francia del XVIII secolo era anche la nazione dell'**assolutismo politico**, rappresentato dal re Luigi XIV (1638-1715).

Mentre l'illuminismo aveva ispirato le riforme attuate da alcuni sovrani di altri paesi, in Francia il sistema restava ancora arretrato, fondato sulla disuguaglianza, sul privilegio e sull'accentramento del potere nelle sole del re. Infatti la società era divisa in tre gruppi, chiamati stati o ordini:

- **Clero** (Primo stato);
- **Nobiltà** (Secondo stato);
- **Terzo stato** (il resto della popolazione)

Il terzo stato riuniva tutti coloro che non erano né nobili né religiosi: riuniva quindi il 98% della popolazione. Era una classe poco omogenea e riuniva persone molto diverse: dal ricco banchiere, che viveva come un nobile, al contadino e al mercante, che durante i periodi di carestia rischiavano di morire di fame.

Un sistema di privilegi

Gli uomini non erano considerati uguali di fronte alla legge; infatti **clero** e **nobiltà** godevano di molti **privilegi**. Ad esempio, i

primi due ordini possedevano oltre il 40% delle terre. Non solo non pagavano le tasse allo Stato, ma ne pretendevano dal popolo che viveva sulle loro terre. Sebbene fossero più ricchi, gli aristocratici e il clero erano infatti esentati dal pagamento di un gran numero di tasse, perciò la pressione fiscale cui erano sottoposti i ceti più bassi divenne ben presto insopportabile. A quel tempo non era ancora diffusa l'idea che le tasse fossero pagate in proporzione alla ricchezza.

A partire dal 700 gli illuministi avevano sostenuto che tutti gli uomini sono uguali e che quindi devono avere uguali diritti e uguali doveri. La borghesia aveva accolto favorevolmente queste teorie, visto che già da tempo considerava la nobiltà e il clero come "parassiti" per il fatto che questi due gruppi consumavano la ricchezza del paese e non producevano nulla.

Pre-lettura

OBIETTIVI: *warmup*, motivazione, contestualizzazione del lavoro disciplinare con esplorazione delle parole-chiave, attivazione delle preconoscenze e della *expectancygrammar*.

Attività 1 Indovina chi?

L'insegnante/facilitatore mostra per 10 secondi l'immagine di Luigi XIV. Subito dopo, toglie l'immagine e chiede agli apprendenti di fare delle ipotesi sull'identità del personaggio.

CHI È?



Attività 2 Ti ricordo ancora

All'inizio dell'attività, l'insegnante/facilitatore linguistico invita il gruppo-classe ad osservare attentamente le seguenti immagini- presenti con funzione integrativa nel testo semplificato che seguirà le attività di contestualizzazione.





Dopo aver mostrato le immagini, si formano delle coppie. L'insegnante/facilitatore linguistico consegna alle coppie la seguente scheda di lavoro.

IMMAGINE 1

- LUIGI HA LE SCARPE ROSSE. VERO FALSO
- LUIGI HA I CAPELLI CORTI. VERO FALSO
- LUIGI NON HA I JEANS. VERO FALSO

IMMAGINE 2

NELL'IMMAGINE CI SONO:

- 5 PERSONE 6 PERSONE NESSUNA PERSONA

DOVE SONO LE PERSONE?

- IN SALA DA PRANZO IN GIARDINO IN SALOTTO

LE PERSONE:

- LAVORANO SI RIPOSANO SUONANO

IMMAGINE 3

NELL'IMMAGINE CI SONO:

- 8 UOMINI 6 DONNE 7 UOMINI E 1
DONNA

NELL'IMMAGINE CI SONO SOLO DUE COLORI.

VERO FALSO

NELL'IMMAGINE CI SONO DEI PROFESSORI.

VERO FALSO

IMMAGINE 4

NELL'IMMAGINE CI SONO:

DUE UOMINI SEDUTI SOPRA UN CAVALLO.

VERO FALSO

UN UOMO SEDUTO SOPRA DUE UOMINI.

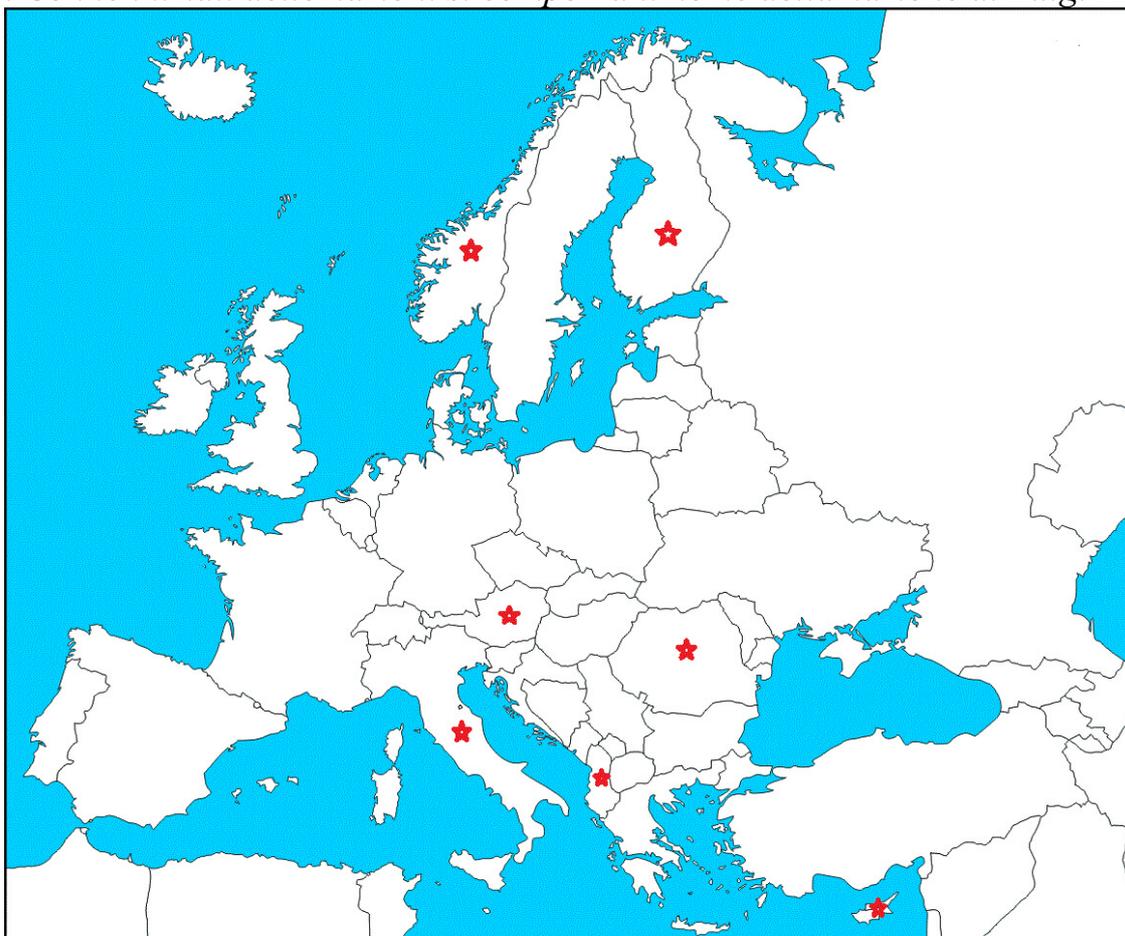
VERO FALSO

DUE UOMINI RICCHI SOPRA UN UOMO POVERO.

VERO FALSO

Attività 3 Dove vive Luigi?

L'insegnante/facilitatore linguistico consegna agli apprendenti una cartina muta dell'Europa ed invita ciascuna coppia a cercare i nomi delle nazioni indicate con la stella. Con le iniziali delle nazioni si comporrà il nome della nazione di Luigi XIV.



LUIGI VIVE IN _____

Versione semplificata, rielaborata, riorganizzata e facilitata

NEGLI ANNI DEL DICIOTTESIMO **SECOLO**
(1700-1800), IN **FRANCIA** C'È UN RE MOLTO
FORTE CHE SI CHIAMA **LUIGI XIV**
(QUATTORDICESIMO).
QUESTO RE DECIDE TUTTO (ASSOLUTISMO
POLITICO).

UN SECOLO SONO 100
ANNI

DICIOTTESIMO
SECOLO = 1701, 1702...,
1799, 1800



NEL DICIOTTESIMO SECOLO, IN FRANCIA CI
SONO TRE GRUPPI:

- 1) LE PERSONE DELLA RELIGIONE (**CLERO**)

- 2) GLI AMICI E I PARENTI DEL RE (**NOBILI**)

- 3) TUTTE LE ALTRE PERSONE RICCHE
(BANCHIERI, **COMMERCianti**,
DOTTORI...) O Povere (**ARTIGIANI**,
CONTADINI, PERSONE SENZA CASA)
(**TERZO STATO**).

1	
2	
3	

Stati	Numero di persone
Clero	150.000
Nobiltà	300.000
Terzo stato	24 500 000
Totale	25 000 000

LE PERSONE **NON SONO TUTTE UGUALI**: IL CLERO (1) E I NOBILI (2) SONO RICCHI E FORTI. TANTE PERSONE DEL TERZO STATO (3) SONO POVERE E NON DECIDONO NIENTE.

IL CLERO E I NOBILI SONO MOLTO RICCHI E **NON LAVORANO**. IL CLERO E I NOBILI HANNO CASE MOLTO BELLE.

TANTE PERSONE DEL TERZO STATO SONO MOLTO POVERE, **LAVORANO TANTO** E DEVONO DARE TANTI SOLDI (TASSE) AL CLERO E AI NOBILI.



Conclusioni

Studiare in italiano è difficile sia per studenti parlanti italiano L2, sia per molti studenti italofoeni (si pensi alle numerose ricerche sulle competenze in accesso all'università), sia per quella variegata costellazione di allievi con bisogni educativi speciali o specifici: l'uso della semplificazione linguistico-testuale dei testi, in una prima fase, può essere di aiuto.

In una seconda fase, i testi semplificati dovranno, tuttavia, essere sostituiti dai testi originali facilitati per permettere agli apprendenti di ricevere input ricco ed acquisire una familiarità con varietà linguistiche altre rispetto a quelle impiegate nella comunicazione di base.

Questo rispetto e questa valorizzazione delle caratteristiche individuali degli allievi sono, a più riprese, sollecitati dalla normativa sulla individualizzazione e personalizzazione degli interventi educativo-didattici nella scuola.

Sarebbe opportuno, dunque, non trascurare le attività di *facilitazione linguistica e degli apprendimenti* all'interno di tutto il gruppo-classe e di fare della *semplificazione, rielaborazione e riorganizzazione dei testi* un utile strumento sia di studio e riflessione sulla lingua sia di comprensione guidata per gli apprendenti italofoeni e di italiano L2. Le attività di semplificazione diventano più efficaci se portate avanti dai pari, che collaborano, cooperano a coppie, a piccoli gruppi (max 3-4 allievi per gruppo), a classe intera con l'appoggio dell'insegnante/facilitatore degli apprendimenti, condividendo, elaborando e negoziando significati.

Tutto questo nell'ottica di una didattica inclusiva che veda nel successo formativo *di tutti e di ciascuno* un'urgenza etica e politica.

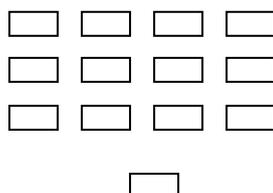
Per approfondimenti

Grassi R., Valentini A., Bozzone Costa R. (a cura di) (2003), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione. Atti del Convegno-Seminario "Alunni stranieri nella scuola: l'italiano per lo studio"*, Bergamo, 17-19 giugno 2002, Perugia, Guerra Edizioni.

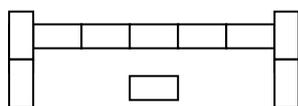
Pona A. (2016), *L2. La facilitazione linguistica e degli apprendimenti nella classe plurilingue. Appunti per la scuola*, Napoli, Tecnodid Editrice.

Geografia spaziale dell'aula:

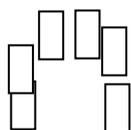
a. Per attività frontali, direttive, di verifica e di controllo della classe si consiglia di utilizzare la disposizione gerarchica tradizionale.



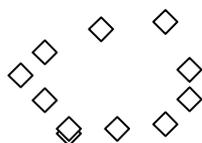
b. Il seguente layout ha il vantaggio di favorire il contatto visivo tra gli studenti o attività di coppie sotto il controllo però del docente che svolge un ruolo centrale e autoritario. Se lasciamo lo spazio centrale del docente agli allievi, allora tale disposizione si presta per una drammatizzazione, un role play o un rolemaking.



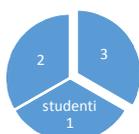
c. Per attività interattive, di comunicazione, di confronto delle attività, per una correzione in plenaria si consiglia un layout a ferro di cavallo, laddove vi sia la possibilità di avere a disposizione banche e sedie mobili.



d. un'organizzazione spaziale circolare è adatta per tecniche finalizzate allo sviluppo della produzione orale o scritta. Ogni studente avrà il suo momento per parlare, per esporre la sua opinione in merito al topic assegnato.



e. Questa disposizione circolare prevede degli spicchi di tavolo interscambiabili e diversamente combinabili in aula. Ciò si adatta per la metodologie del cooperative learning.



Bibliografia consigliata:

MAUGERI, G, 2017, *La progettazione degli ambienti didattici per l'apprendimento delle lingue straniere*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari

SERRAGIOTTO, G., MAUGERI, G 2014, "Modello e tecniche di analisi strategica sulla qualità del corso di lingua straniera", in *LEA*, 3, pp. 411-441.

RHEINBER, G, 1997, Falko. *Psicologia della motivazione*. Bologna: Il Mulino.

SCHMITT, B, 2010, *Experiential Marketing*. New York: The Free Press.

ZAGHI, Karin, 2015, *Atmosfera e visual merchandising*. Milano: FrancoAngeli.

La casa di Elena

Elena Romanelli*

Introduzione

L'attività proposta è stata pensata e progettata come verifica in classe per sette alunni sinofoni con livelli linguistico-comunicativi elementari in italiano L2[†]: Livello iniziale, A1, A1/A2. Mentre i compagni italofofi svolgevano il "tema", gli allievi sinofoni hanno svolto le attività proposte negli allegati in modo che potessero venire valutati su obiettivi d'apprendimento "sostenibili" così come previsto dalla normativa (basti qui ricordare il DPR 394/1999 per «il necessario adattamento dei programmi d'insegnamento» e le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* del 2014 per «la necessità di tener conto del percorso di apprendimento dei singoli studenti»).

La verifica è stata costruita con stratificazione su due livelli diversi di lavoro, uno rivolto al livello iniziale/A1, l'altro rivolto a competenze linguistico-comunicative tra il livello A1 e A2. L'attività prevede impiego di strategie di differenziazione favorendo il lavoro dell'allievo su più canali di apprendimento: verbale, visuo-percettivo, cinestesico etc.

Il testo di riferimento "La casa di Elena" è lo stesso per i due livelli, scritto al presente, con frasi brevi e semplici. Tuttavia, la formattazione dei due testi è diversa: nel testo rivolto al livello LI/A1 ci sono delle parole/frasi in grassetto per supportare l'allievo nell'individuazione del lessico utile per lo svolgimento delle attività. Le attività delle due schede di verifica sono in parte diverse e calibrate sulle conoscenze, abilità e competenze degli allievi.

La valutazione è formativa e tiene conto delle competenze dei singoli studenti e del loro percorso.

* Docente presso l'Istituto comprensivo "Margherita Hack", Montemurlo (Prato).

† La classe è costituita da 25 alunni: 12 femmine e 13 maschi, di cui nessuno ripetente. Sono presenti, oltre a un alunno certificato con legge 104, quattordici ragazzi sinofoni e tre alunni con disturbi dell'apprendimento.

All'inizio dell'anno scolastico, dopo le rilevazioni di livello linguistico-comunicativo, emergeva la seguente situazione linguistica per ciò che concerne i 14 alunni sinofoni: 2 livelli iniziali, 4 livelli A1, 2 livelli A1/A2, 5 livelli A2, 1 livello B1.

Scheda di progettazione dell'UdLA

TITOLO DELL'UdLA: La casa di Elena
ORDINE DI SCUOLA: Scuola Secondaria di Primo Grado
CLASSE: I
DISCIPLINA: Italiano
OBIETTIVI di APPRENDIMENTO TESTATI: <ul style="list-style-type: none">- Conoscenze: lessico della casa, indicatori topologici e localizzatori spaziali, coniugazione dei verbi- Abilità: lettura e comprensione di un breve testo; produzione scritta di brevi frasi di risposta a domande aperte e di brevitesti su informazioni personali- Funzioni comunicative: scrivere di sé, descrivere ambienti familiari.
STRUMENTI E MATERIALI Copie cartacee (vd. allegato)
DURATA 2 ore
DESCRIZIONE DELLE FASI DI LAVORO
FASE I - INCONTRIAMO IL TESTO! Ascolto e lettura del brano "La casa di Elena". Etichettamento lessicale facilitato degli oggetti. Rilettura del brano ed attività di verifica della comprensione attraverso domande a risposta aperta.
FASE II - CERCHIAMO E RICERCHIAMO! Attività di transcodificazione. Ricostruzione della stanza tramite ritagli di immagini.
FASE III - FACCIAMO A MODO NOSTRO! Compilazione di una griglia guidata per la flessione dei verbi delle tre coniugazioni. Scrittura di un breve testo (facilitato) su informazioni personali (LI/A1) e di un breve testo su informazioni personali e sulla propria casa (A1/A2). Elenco degli oggetti della propria casa (LI/A1). Disegno della propria cucina (LI/A1).

ALLEGATO A**Scheda di verifica Livello iniziale/A1**

Nome _____ classe _____

1. Leggi il testo.

Mi chiamo Elena e ho 50 anni. Sono alta e magra. Il mio viso è ovale. I miei capelli sono ricci e castani. Anche i miei occhi sono castani. Ho il naso molto lungo e grande. Porto spesso gli occhiali.

Sono nata in Italia e abito a Sesto Fiorentino, in via Puccini.

La mia casa è molto piccola. Ci sono solo tre stanze: la camera da letto, il bagno e una cucina grande.

La mia stanza preferita è la cucina, dove passo molto tempo.

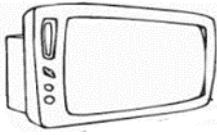
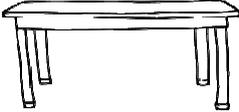
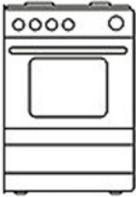
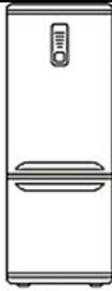
Nella mia cucina c'è una finestra. Da quella finestra, purtroppo, vedo altri palazzi. Il **tavolo**, rettangolare e di legno, si trova davanti alla finestra. Intorno al tavolo ci sono quattro **sedie**.

Alla sinistra della finestra ci sono il **lavandino**(vicino alla finestra),i **fornelli** e il **frigorifero**. Nella parete di fronte alla finestra c'è una grande **libreria**, piena di libri, un **mobile basso**e sopra un grande **televisore**. Davanti al televisore c'è una **candela** profumata. Dentro il mobile basso c'è il **lettore per i DVD**. Alla destra della finestra c'è un bel **divano** rosso. Vicino al divano c'è una **lampada**.

Sul tavolo tengo sempre un **vaso** con dei fiori colorati.

Alle pareti ci sono molti **quadri**.

2. Scrivi il nome dell'oggetto.

	t _ _ _ _ _ e		v _ _ _
	t _ _ o _ o		f _ _ _ ll _
	s _ _ _ e		qu _ _ _ i
	l _ br _ _ _ a		fr _ _ _ r _ _ _ o

3. Rispondi alle seguenti domande.

1. Quanti anni ha Elena?

2. Come sono i capelli di Elena?

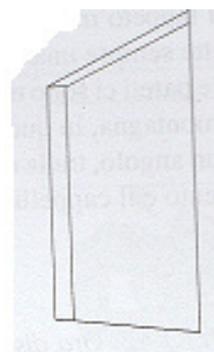
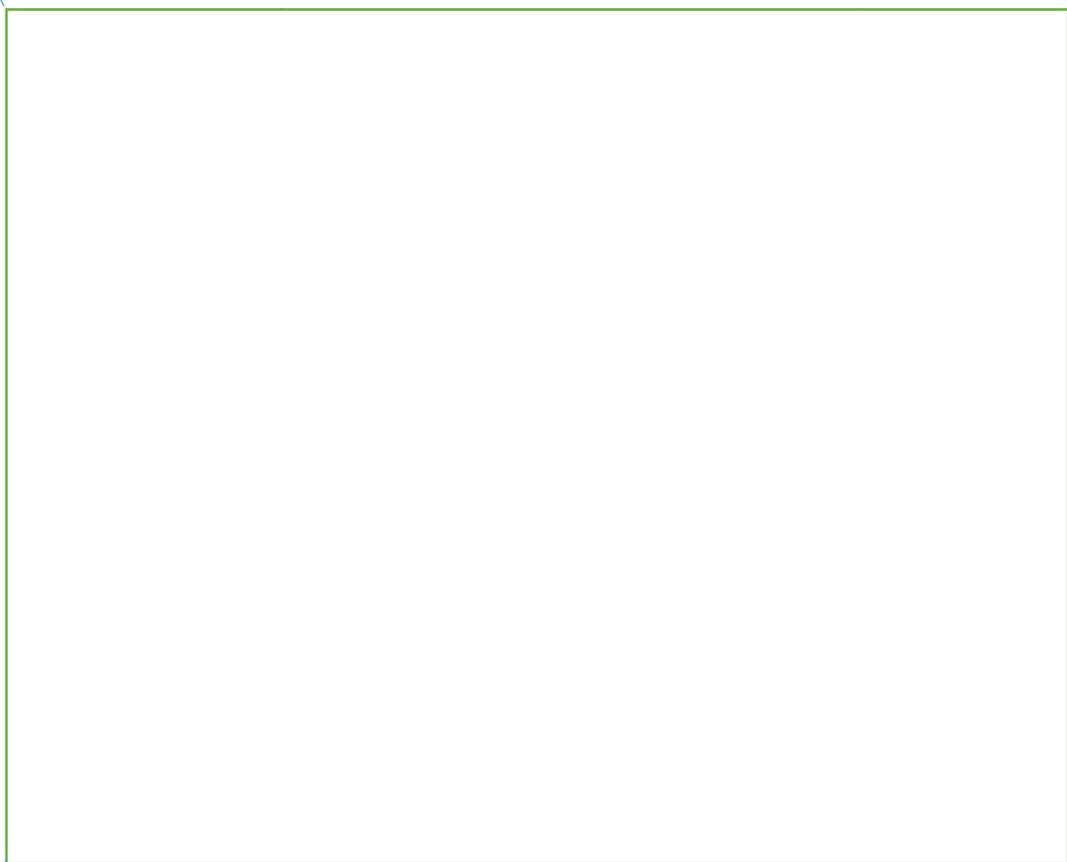
3. Dove abita Elena?

4. Quali sono le stanze della casa di Elena?

5. Qual è la stanza preferita di Elena?

4. Questi sono gli oggetti della cucina di Elena: ritaglia gli oggetti e mettili al loro posto. Scrivi il nome accanto agli oggetti.





5. Coniuga al presente indicativo i seguenti verbi:

	Abitare	Vedere	Mangiare	Essere
Io			mangio	sono
Tu	abiti			
Lui/Lei		vede		
Noi				siamo
Voi	abitare			
Loro			mangiano	

6. Prova a parlare di te.

Mi chiamo _____ e ho ____ anni. Sono _____ e _____.

I miei capelli sono _____ e _____. I miei occhi sono _____.

Sono nat_ in _____ e abito a _____.

La mia casa è _____. Ci sono _____ stanze.

La mia stanza preferita è _____.

7. Scrivi gli oggetti e i mobili che trovi nella tua cucina.

Nella cucina della mia casa ci sono: _____

8. Adesso disegna la cucina della tua casa.

ALLEGATO B**Scheda di verifica A1/A2**

Nome _____ classe _____

1. Leggi il testo.

Mi chiamo Elena e ho 50 anni. Sono alta e magra. Il mio viso è ovale. I miei capelli sono ricci e castani. Anche i miei occhi sono castani. Ho il naso molto lungo e grande. Porto spesso gli occhiali.

Sono nata in Italia e abito a Sesto Fiorentino, in via Puccini.

La mia casa è molto piccola. Ci sono solo tre stanze: la camera da letto, il bagno e una cucina grande.

La mia stanza preferita è la cucina, dove passo molto tempo.

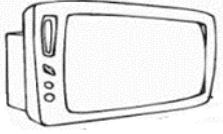
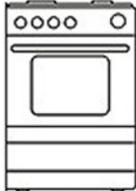
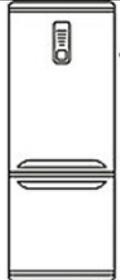
Nella mia cucina c'è una finestra. Da quella finestra, purtroppo, vedo altri palazzi. Il tavolo, rettangolare e di legno, si trova davanti alla finestra. Intorno al tavolo ci sono quattro sedie.

Alla sinistra della finestra ci sono il lavandino (vicino alla finestra), i fornelli e il frigorifero. Nella parete di fronte alla finestra c'è una grande libreria, piena di libri, un mobile basso e sopra un grande televisore. Davanti al televisore c'è una candela profumata. Dentro il mobile basso c'è il lettore per i DVD. Alla destra della finestra c'è un bel divano rosso. Vicino al divano c'è una lampada.

Sul tavolo tengo sempre un vaso con dei fiori colorati.

Alle pareti ci sono molti quadri.

2. Scrivi il nome dell'oggetto.

	t _ _ _ _ _ e		v _ _ _
	t _ _ o _ o		f _ _ _ _ ll _
	s _ _ _ e		qu _ _ _ i
	l _ br _ _ _ a		fr _ _ _ r _ _ _ _ o

3. Rispondi alle seguenti domande

1. Descrivi l'aspetto fisico di Elena.

2. Come è la casa di Elena? Quali stanze ha?

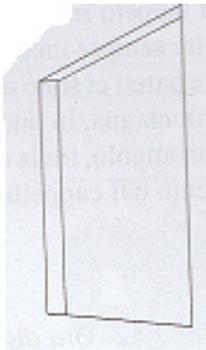
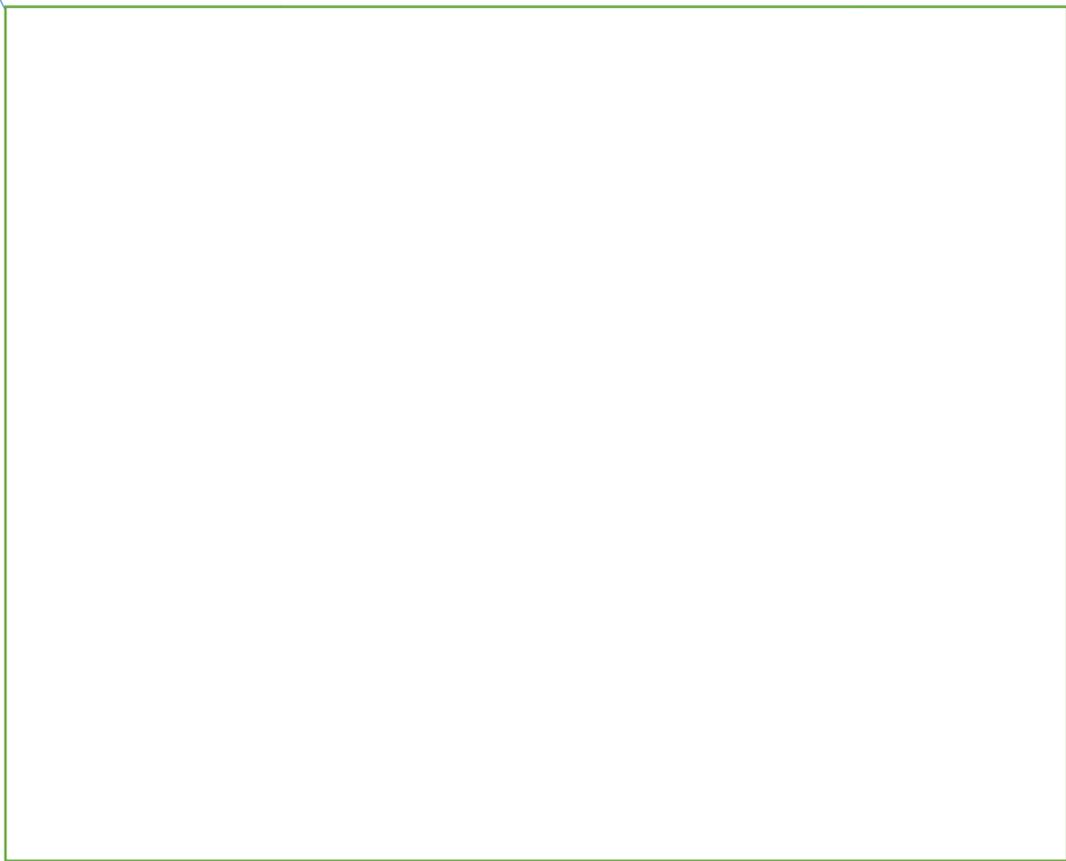
3. Qual è la stanza preferita di Elena?

4. Cosa c'è dietro il tavolo nella cucina di Elena?

5. Cosa tiene sul tavolo Elena?

4. Questi sono gli oggetti della cucina di Elena: ritaglia gli oggetti e mettili al loro posto. Scrivi il nome accanto agli oggetti.





Il giovane gambero

Filippo Mancini*

Introduzione

Di seguito si propone una UdLA progettata per includere maggiormente nel gruppo-classe un apprendente parlante di italiano L2 di origine marocchina (e dunque trilingue, in quanto parlante di berbero come L1, francese e italiano). In entrata l'apprendente possedeva un livello A1 di competenza linguistico-comunicativa in italiano. Sono due gli obiettivi di cui si è tenuto conto durante la progettazione: mediante il primo si è tentato di creare un'occasione in cui il discente parlante di italiano L2 potesse usare la lingua d'arrivo in un contesto realmente comunicativo; con il secondo, invece, si è cercato di far sì che l'intero gruppo-classe acquisisse alcune abilità pro-sociali utili a comunicare efficacemente tra pari, nonché a gestire e a risolvere i conflitti. Per assolvere entrambi questi obiettivi si è deciso di impiegare l'apprendimento cooperativo.

L'UdLA qui esposta può essere classificata come un'esperienza di apprendimento cooperativo informale. È con questo appellativo, infatti, che in Johnson & Johnson (1999, cfr. cap. 2) si definiscono tutte quelle esperienze nelle quali le modalità cooperative vengono applicate per un periodo che può variare da una singola lezione a due settimane. Una particolare menzione merita inoltre il modello operativo adottato. Si tratta del metodo ALC (acronimo che sta per Apprendimento Linguistico Cooperativo), i cui benefici, per quanto riguarda la maggior inclusione e l'acquisizione delle abilità pro-sociali, sono documentati in Gentile, Nistri, Pelagalli e Chiappelli (2014).

Per quanto riguarda la progettazione dell'UDLA, e conseguentemente la sua divisione in fasi, ci si è invece rifatti all'Unità di lavoro proposta in Diadori (2011), in quanto flessibile, basata sul QCER e appositamente concepita per una didattica incentrata sul testo scritto. In questo caso, la scelta del testo è caduta su un brano intitolato *Il giovane gambero*, contenuto in *Favole al telefono*, di Gianni Rodari (2016 [1962]). Al primo momento di incontro col

* Facilitatore linguistico e degli apprendimenti presso la Cooperativa sociale 'Pane e Rose', Prato.

testo si è fatta precedere una fase pre-introductiva, durante la quale, dopo aver formato i gruppi cooperativi e dopo aver attribuito i ruoli a ciascun apprendente, si è chiesto a ciascun gruppo di scegliersi un nome e uno stemma. Come si evince dalla lettura di Kagan & Kagan (2009, cfr. capp. 9 e 10) e Slavin (1995: 73), tali attività di *teambuilding* risultano utili a promuovere un'identità di gruppo più forte e a favorire una maggiore interdipendenza positiva.

Scheda di progettazione dell'UdLA

TITOLO DELL'UdLA: <i>Il giovane gambero</i> (da una favola di Gianni Rodari).
ORDINE DI SCUOLA: scuola secondaria di primo grado.
CLASSE: III.
DISCIPLINA: italiano.
OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO: -conoscenze: corretto utilizzo di alcune congiunzioni; -abilità: lettura e comprensione del testo, produzione scritta in risposta a domande aperte, acquisizione di abilità pro-sociali (gestione dei conflitti e corrette strategie di comunicazione), promozione dell'autostima e della consapevolezza di sé mediante l'interazione tra pari; -funzioni comunicative: proiezione della lingua d'arrivo in contesti realmente comunicativi (gruppi cooperativi) per assolvere funzioni comunicativamente rilevanti (comunicare coi pari al fine di portare a termine le attività).
STRUMENTI E MATERIALI: copie cartacee (vd. allegato).
DURATA: 2 incontri per un totale di 4 ore.
DESCRIZIONE DELLE FASI DI LAVORO
FASE PRE-INTRODUTTIVA – ATTIVITÀ DI TEAMBUILDING -formazione dei gruppi cooperativi, -attribuzione dei ruoli (lettore, scrittore, pedante e messaggero), -i gruppi scelgono un nome, -i gruppi concepiscono, prima, e realizzano, poi, uno stemma che li identifichi.
FASE I – INTRODUZIONE -si elicitano oralmente alcuni elementi lessicali (aggettivi atti a descrivere un gambero), -si comunica agli apprendenti che la lezione sarà in apprendimento cooperativo e li si invoglia a trovare alcuni sinonimi per il verbo 'cooperare', -i verbi e gli aggettivi vengono trascritti alla lavagna secondo la tecnica del <i>brainstorming</i> , -al fine di promuovere l'interdipendenza positiva avvalendosi anche del

materiale didattico, a ogni gruppo vengono consegnate una, e solamente una, copia del testo insieme a un foglio bianco,

- gli apprendenti assolvono i loro ruoli: il lettore legge il testo, il pedante sottolinea gli elementi lessicali sconosciuti e lo scrittore li trascrive sul foglio,
- agli apprendenti viene chiesto di discutere ed elaborare delle definizioni per le parole sconosciute,
- i messaggeri leggono in plenaria le definizioni dei loro gruppi,
- si confrontano le definizioni dei diversi gruppi, promuovendo così una discussione di classe,
- si confrontano le definizioni dei gruppi con quelle del vocabolario,
- fine della prima lezione (2 ore).

FASE II – SVOLGIMENTO

- sempre per promuovere l'interdipendenza positiva, si consegna a ciascun gruppo una sola copia cartacea del foglio con gli esercizi,
- la copia comprende: numerose domande chiuse (1,2,3,4,5), una griglia (domanda numero 6) e due domande aperte (domande numero 7 e 8),
- si chiede a ciascun gruppo di svolgere gli esercizi sul foglio, sempre lavorando insieme e rispettando i propri ruoli,
- si chiede a ciascun gruppo di fermarsi prima di svolgere le ultime due domande (7 e 8),
- si correggono in plenaria le domande a risposta multipla e la griglia.

FASE III – CONCLUSIONE

- si utilizzano le ultime due domande come conclusione (produzione di testo scritto a partire da traccia)
- si convocano i messaggeri alla cattedra e si chiede loro di leggere in plenaria le produzioni scritte,
- si confrontano le varie produzioni, tentando di incoraggiare una discussione di classe,
- fine della seconda lezione (2 ore).

ALLEGATO**Scheda di verifica della comprensione****Nome del gruppo:** _____

Queste domande riguardano il testo che avete letto. Mettete una "x" sul quadratino accanto alla risposta giusta. Rileggete bene il testo se non siete sicuri della vostra risposta. La risposta giusta è una soltanto.

1. Il protagonista è:

- A. una rana,**
- B. un gambero figlio unico,**
- C. un giovane gambero,**
- D. un vecchio gamberone.**

2. L'espressione "mi caschi la coda se non ci riesco" (rigo 3) significa che:

- A. il protagonista deve aspettare che gli caschi la coda per riuscire a camminare in avanti,**
- B. la coda aiuterà il protagonista a camminare in avanti,**
- C. il protagonista è convinto che riuscirà a imparare a camminare in avanti,**
- D. al protagonista costerà molto camminare in avanti.**

3. Quando la mamma chiede al figlio: "ti ha dato di volta il cervello?" (rigo 15) vuole sapere se:

- A. una volta il figlio aveva il cervello,**
- B. il figlio è tornato ad avere un cervello,**
- C. il figlio è impazzito,**
- D. il figlio è tornato in sé.**

4. Nella frase "Ma un po' alla volta le cose andarono meglio, perché tutto si può imparare, se si vuole" (rigo 8) si può sostituire "perché" con:

- A. prima che,**
- B. poiché,**
- C. finché,**

Bibliografia

Diadori P. (2011), Tecniche per l'insegnamento della L2, in Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri* (pp.), Milano, Mondadori: 68-85.

Gentile M., Nistri J., Pelagalli P., Chiappelli T. (a cura di) (2014), *Il metodo ALC: Apprendimento Linguistico – Cooperativo*, Prato, Progetto Implementazione del Portale Immigrazione e sua Gestione Sperimentale a Livello Locale (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali).

Johnson D.W., Johnson R.T. (1999), *Learning Together and Alone. Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*, 5 ed., Needham Heights (Massachusetts), Allyn and Bacon.

Kagan S., Kagan M., (2009), *Kagan Cooperative Learning*, San Clemente (California), Kagan Publishing.

Rodari G. (2016 [1962]), Il giovane gambero, in Rodari, G., *Favole al telefono*, Torino, Einaudi: 77-78.

Slavin R.E. (1995), *Cooperative Learning. Theory, Research and Practice*, 2 ed., Needham Heights (Massachusetts), Allyn and Bacon.