

Giulia Troiano – Giulia Alfani

Un passo alla volta (nella storia)

Unità didattiche stratificate per supportare l'apprendimento
dell'italiano L2 nelle classi terze della scuola primaria

CLASSE TERZA

sestante edizioni

Indice

Introduzione pag. 4

Riferimenti bibliografici pag. 8

Unità 1

IL TEMPO E LA MIA STORIA

- Passo 1 » 9
- Passo 2 » 19
- Passo 3 » 28
- Passo 4 » 34
- Passo 5 » 39

Unità 2

LE FONTI STORICHE

- Passo 1 » 41
- Passo 2 » 50
- Passo 3 » 57
- Passo 4 » 62
- Passo 5 » 65

Unità 3

I DINOSAURI

- Passo 1 » 67
- Passo 2 » 76
- Passo 3 » 84
- Passo 4 » 90
- Passo 5 » 93

Unità 4

L'EVOLUZIONE DELL'UOMO

- Passo 1 » 95
- Passo 2 » 107
- Passo 3 » 115
- Passo 4 » 121
- Passo 5 » 125

Introduzione

Care e cari insegnanti,

questo libro, come si evince dal titolo e dal sottotitolo, non è un manuale di storia ma un quaderno di Italiano L2 per lavorare 'a classe intera' su alcuni argomenti del curriculum di storia.

La nostra breve premessa contiene due impliciti.

In alcune scuole italiane c'è una classe 'chiusa', che corrisponde di solito al Laboratorio di italiano L2 per gli alunni e le alunne NAI o di recente immigrazione, e una classe 'intera', quella in cui tali bambini/e si ricongiungono ai propri compagni e ai propri insegnanti. È in questa classe che si gioca quotidianamente la vera sfida dell'inclusione. Sia per gli alunni e le alunne con competenze linguistiche iniziali, o ancora limitate, in Italiano L2, che si ritrovano esposti a contenuti e spiegazioni più complessi, sia per i loro insegnanti ai quali si richiede di:

- aiutare i bambini e le bambine in difficoltà (senza trascurare chi non lo è);
- rendere accessibili gli argomenti disciplinari (senza banalizzarli);
- coinvolgere tutti (senza escludere nessuno).

E qui veniamo al secondo implicito. Ogni classe plurilingue e multiculturale è una CAD (Classe ad Abilità Differenziate) in cui l'eterogeneità di stili cognitivi, personalità, tipi di intelligenza, competenze linguistiche e retroterra culturali non dovrebbe costituire un problema ma una risorsa da valorizzare (Caon, 2008). Eppure, rispondere in modo efficace ai tanti bisogni della classe multilivello e supportare gli alunni e le alunne parlanti italiano L2 nel delicato passaggio dalla 'fase iniziale' alla fase 'ponte' di accesso all'italiano per lo studio non è affatto semplice. L'esperienza ci insegna infatti che se gli apprendimenti linguistici conquistati durante le ore di Italiano L2 non trovano ulteriori supporti e adeguati stimoli nella didattica quotidiana in 'coabitazione' (Balboni 2006), la microlingua delle discipline e i saperi da esse veicolati rimangono per molti alunni e per molte alunne un traguardo irraggiungibile. Sebbene caratterizzati da tempistiche differenti, *imparare l'italiano* e *imparare in italiano* (Favaro, 1999) sono processi interdipendenti che la scuola è chiamata ad attivare in tempi necessariamente ristretti. Una volta acquisiti il vocabolario e le strutture linguistiche di base, infatti, gli alunni e le alunne parlanti Italiano L2 devono poter accedere quanto prima anche agli argomenti disciplinari affrontati durante le lezioni 'a classe intera'.

Come fare, quindi, affinché i bambini e le bambine parlanti Italiano L2 possano partecipare alle normali attività didattiche sentendosi coinvolti e motivati?

Una valida strategia consiste nel proporre delle «schede di lavoro organizzate a strati secondo un ordine di difficoltà crescente, che va dal più semplice al più complesso in modo che ogni studente raggiunga il livello massimo cui può giungere nella sfida rappresentata dalla scheda» (Caon, 2008). Sono gli studenti, o i singoli gruppi (se si lavora in apprendimento cooperativo), a decidere quali esercizi fare e a che punto fermarsi. La progettazione di materiali didattici stratificati (o 'a difficoltà controllata') implica ovviamente un'attenta modulazione dei *contenuti*, dei *compiti* e delle *tecniche glottodidattiche*. Come sottolinea Coonan (2002: 182), infatti, la complessità deriva da una molteplicità di fattori (v. *Tab. 1*): non solo dal lessico, dalla sintassi o dalla lunghezza di un testo, ma anche dal compito (es. riassumere, schematizzare, esporre oralmente, prendere appunti etc.), dal contenuto (es. familiare, astratto, tecnico ecc.) e dal contesto comunicativo (es. monologo, dialogo, conversazione ecc.).

Tab. 1 Fattori di complessità del compito

	PARAMETRI	SEMPLICE	COMPLESSO
1	CONTESTO	presente	ridotto o assente
2	LUNGHEZZA DEL TESTO	breve	lungo
3	ARGOMENTO	familiare	poco o non familiare
4	SINTASSI	semplice	complessa
5	RIDONDANZA	ampia	scarsa
6	STRUTTURA TESTUALE	evidenziata	non evidenziata
7	LESSICO	di alta frequenza	di bassa frequenza
8	TEMPO A DISPOSIZIONE	molto	scarso
9	FOCUS ON	fluenza	accuratezza
10	DENSITÀ	pochi fatti, personaggi, eventi	molti fatti, personaggi, eventi
11	INFORMAZIONE	esplicita	implicita
12	NUMERO DI PARLANTI	lavoro individuale o a coppie	lavoro di gruppo

A differenza della facilitazione linguistica e della semplificazione testuale, che intervengono prevalentemente sul testo (v. 2, 3, 4, 5, 6, 7, 11), la stratificazione permette al docente di graduare anche gli altri parametri (v. 1, 8, 9, 12) adattando sia i compiti agli studenti che gli studenti ai compiti (Mariani, 2004). La prima esigenza rimanda alla nota ipotesi dell'*input comprensibile* di Krashen (1985), che potremmo così riformulare: affinché l'alunno/a riesca ad acquisire il contenuto veicolato dal testo, quest'ultimo deve essere reso accessibile, ovvero adattato alle competenze linguistiche dello studente, attraverso opportune facilitazioni e semplificazioni. La seconda esigenza rimanda invece alla *Zona di Sviluppo Prossimale* (ZSP) di Vygotskij (1931), ossia alla distanza fra il livello di sviluppo attuale del bambino, determinato dal modo in cui affronta da solo un problem solving, e il suo livello di sviluppo potenziale determinato da come il problem solving viene affrontato sotto la guida di un adulto o in collaborazione con compagni più competenti¹. Oltre alle metodologie a mediazione sociale, uno dei modi per ridurre questa distanza consiste appunto nella stratificazione del materiale di lavoro.

A livello operativo, stratificare equivale a modulare il peso cognitivo, linguistico e contenutistico dell'argomento disciplinare secondo la matrice di Cummins (in Baker, 1996: 156; v. Tab. 2): l'integrazione delle variabili alla base della differenza tra la *lingua per comunicare* (BICS = *Basic Interpersonal Communication Skills*) e la *lingua per studiare* (CALP = *Cognitive Academic Language Proficiency*) crea, infatti, all'interno dei quattro quadranti, altrettanti spazi di manovra per graduare la complessità secondo la sequenza "BICS (+) → BICS (-) → CALP (-) → CALP (+)"².

1. Nella classe ad abilità differenziate, la ZSP rappresenta la distanza tra i compiti linguistico-comunicativi che l'apprendente è in grado di svolgere da solo, sulla base della propria interlingua, e quelli che può affrontare sotto la guida dell'insegnante o in collaborazione con i pari.

2. La distinzione tra BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*) e CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) è stata coniata nel 1979 dal linguista canadese Jim Cummins per spiegare la differenza tra la lingua per comunicare e socializzare (BICS) e la lingua per studiare (CALP). Tali lingue differiscono sensibilmente sotto diversi aspetti. Mentre per acquisire il BICS occorrono circa 2 anni, lo sviluppo del CALP richiede molto più tempo (dai 5 ai 7 anni) e interventi didattici mirati, poiché il CALP non comprende solo il lessico, i concetti e i generi testuali propri di ciascuna disciplina (es. geografia, storia, biologia, filosofia etc.), ma implica abilità cognitive (es. astrarre, classificare, generalizzare etc.) e manipolative (es. prendere appunti, riassumere, schematizzare, esporre etc.) che spesso risultano problematiche anche per molti alunni/e madrilingue.

La stratificazione è quindi assimilabile ad una sofisticata attività di ‘seriazione’, poiché consiste nella progressiva complessificazione dei compiti, dei contenuti e della lingua che li veicola (familiare/concreta/contestualizzata → distante/astratta/decontestualizzata).

Tab. 2 BICS e CALP: le variabili di contesto e complessità

Comunicazione legata al contesto	Comunicazione cognitivamente poco esigente		Comunicazione indipendente dal contesto
	BICS (+)	BICS (-)	
	CALP (-)	CALP (+)	
	Comunicazione cognitivamente esigente		

Fonte: da Coonan 2002: 87 (nostra trad.)

Stratificare un argomento disciplinare, tuttavia, non significa individualizzare, nel senso di costruire tanti strati quanti sono gli alunni in difficoltà, ma progettare un unico percorso didattico in grado di accompagnare l'intero gruppo-classe verso la graduale scoperta dell'argomento di studio. Partendo dalla premessa che il contenuto della lezione (es. le fonti storiche, l'estinzione dei dinosauri, l'evoluzione della specie etc.) costituisce l'elemento unificante a cui ogni alunno/a, compatibilmente con le proprie competenze e conoscenze, deve poter accedere, il materiale stratificato rappresenta una sorta di scala che, gradino dopo gradino, consente di raggiungere – ‘un passo alla volta’ – vari obiettivi di apprendimento: dall'espansione del vocabolario di base alla produzione di un breve riassunto scritto.

La metafora della scala è forse la più efficace per introdurvi dentro il nostro libro.

Ogni unità del seguente Volume è costituita da un fascicolo stratificato suddiviso in 5 tappe: *passo 1, passo 2, passo 3, passo 4, passo 5*. La prima tappa di ciascuna unità (**passo 1**) contiene un pacchetto di esercizi (es. seriazioni, crucipuzzle, abbinamenti, parole crittografate ecc.) che ruotano intorno a singoli LEMMI. Si tratta di parole che appartengono al vocabolario di base (es. *pomeriggio, giallo, zampe, carne, mangiare, correre* ecc.) relativo ai campi semantici della ‘lingua per comunicare’ (es. i numeri, i mesi dell'anno, i giorni della settimana, le stagioni, i colori, l'abbigliamento, le parti del corpo ecc.), ma anche di termini della microlingua disciplinare (es. meteorite, archeologo, fossile, carnivoro, quadrupede, analisi delle fonti, studio dei reperti ecc.).

La seconda tappa (**passo 2**) contiene invece vari tipi di SINTAGMI (es. *i dinosauri, nella caverna, avanti Cristo/dopo Cristo, un milione di anni fa, l'anno scorso*, ecc.) che, attraverso un ampio spettro di tecniche e attività (es. transcodificazioni, completamenti, esercizi di manipolazione ecc.), permettono di lavorare su alcuni aspetti morfosintattici della lingua italiana (come l'accordo aggettivo-sostantivo o la selezione dell'articolo determinativo e indeterminativo) ma anche sulla capacità di individuare i rapporti di causa-effetto tra gli eventi e di collocarli sulla linea del tempo.

Nella terza tappa (**passo 3**), l'unità linguistica di riferimento è la FRASE semplice (*i pesci sulla terra diventano rettili, i dinosauri erbivori mangiano le foglie e l'erba, il paleontologo studia i fossili di piante e animali* ecc.), da completare, disegnare o produrre a partire da testi iconici funzionali a elicitare il lessico incontrato nel corso della tappa precedente.

È solo a partire dalla quarta tappa (**passo 4**) che l'alunno/a incontra il TESTO. Si tratta inizialmente di brevi testi semplificati scritti in un registro linguistico più vicino a quello della comunicazione di base e corredati da glossari, immagini e esercizi di comprensione (es. domande vero/falso, *matching* domanda – risposta, domande a scelta multipla etc.).

Nell'ultima tappa (**passo 5**) si lavora invece sulla TESTUALITÀ a partire da testi disciplinari non semplificati pensati per i bambini e le bambine con competenze linguistiche superiori al livello A2 del QCER (Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue, 2001). È in questo strato che gli esercizi e le attività proposti (*cloze*, riordini, domande aperte, produzioni scritte etc.) si fanno più sfidanti e complessi (es. *osserva le immagini e scrivi che cosa succede nella storia; che cosa significa 'estinzione'? da quale primate discende homo sapiens? ecc.*)³.

Consapevoli che la nostra proposta è solo una delle molte possibili, ci auguriamo che i materiali stratificati contenuti in questo Volume possano aiutarvi a guidare i bambini e le bambine parlanti Italiano L2 nella graduale scoperta della lingua italiana (della storia).

Giulia Troiano

³ In linea con quanto illustrato in sede teorica (cfr. Troiano, 2019; Troiano, Pona e Gentile, 2019; Alfani, 2019; Pona e Vaiani, 2020; Pona, 2021; v. bibliografia), la scelta di stratificare i materiali didattici secondo la sequenza 'LEMMA – SINTAGMA – FRASE – TESTO – TESTUALITÀ' è liberamente ispirata alla Teoria dell'Insegnabilità teorizzata da Manfred Pienemann nel quadro della sua Teoria della Processabilità (1984; 1998, v. bibliografia).

Riferimenti bibliografici

- ALFANI, G. (2019), "La didattica stratificata è... epica! L'Iliade e L'Eneide nelle classi multilingui", in *elledue*, V. 2, N. 1 (2019): 12-13.
- BAKER, C. (1996), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Multilingual Matters, Clevedon.
- BALBONI, P. E. (2006), *Italiano lingua materna*, UTET, Torino.
- CAON, F. (2008), *Educazione linguistica e differenziazione. Gestire eccellenza e difficoltà*, UTET, Torino.
- COONAN, M.C. (2002), *La lingua straniera veicolare*, UTET, Torino.
- CUMMINS, J. (1979), "Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters", *Working Papers on Bilingualism* 19: 121-129.
- FAVARO, G. (1999), *Imparare l'italiano/imparare in italiano*, Guerrini, Milano.
- KRASHEN, S. (1985), *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, Longman, London.
- MARIANI, L. (2004), "Saper apprendere attraverso i curricoli: dalle abilità di studio alle strategie di apprendimento", in A. Valentini, R. Bozzone Costa, M. Piantoni (a cura di), *Insegnare ad imparare in italiano L2: le abilità di studio per la scuola e l'università*, Atti del Convegno-Seminario, Bergamo (14-16 giugno 2004), Guerra Edizioni, Perugia.
- PIENEMANN, M. (1984), "Psychological Constraints on the Teachability of Languages", in *Studies in Second Language Acquisition*, 6: 186-214.
- PIENEMANN, M. (1986), "L'effetto dell'insegnamento sugli orientamenti degli apprendenti nell'acquisizione di L2", in A. Giacalone Ramat (a cura di), *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, il Mulino, Bologna: 307-326.
- PIENEMANN, M. (1998), *Language Processing and Second Language Development. Processability Theory*, Benjamins, Amsterdam-Philadelphia.
- PONA, A., VIANI, A. (2020), "ALC-S: l'apprendimento linguistico cooperativo stratificato nelle classi plurali", in C. Benelli, A. Pona (a cura di), *Costruire sistemi inclusivi. Percorsi educativi, didattici ed etnoclinici nelle scuole plurali a Prato*, Anthology Digital Publishing, Prato.
- PONA, A. (2021), "ALC-R: apprendimento cooperativo e relazioni nella classe eterogenea", *elledue*, V. 6, N. 1 (2021): 14-17.
- TROIANO, G. (2019), "L'Unità Didattica Stratificata (UDS) in ALC: un modello operativo per la didattica curricolare a classe intera", in *Italiano LinguaDue*, n. 1. 2019.
- TROIANO, G. (2019b), "Stratificare il materiale didattico per la classe plurilingue", *elledue*, V. 2, N. 1 (2019): 6-9.
- TROIANO, G., GENTILE, M., PONA A. (2019), "L'apprendimento linguistico cooperativo: un metodo inclusivo per la didattica curricolare", in D. Ianes (a cura di), *Didattica e inclusione scolastica. Ricerche e pratiche in dialogo*, FrancoAngeli, Milano: 103-119.
- VAIANI, S. (2019), "Incontrare il testo stratificato nella classe eterogenea per... fare grammatica valenziale a partire da un racconto di Italo Calvino", *elledue*, V. 2, N. 1 (2019): 10-11.

UNITÀ 1

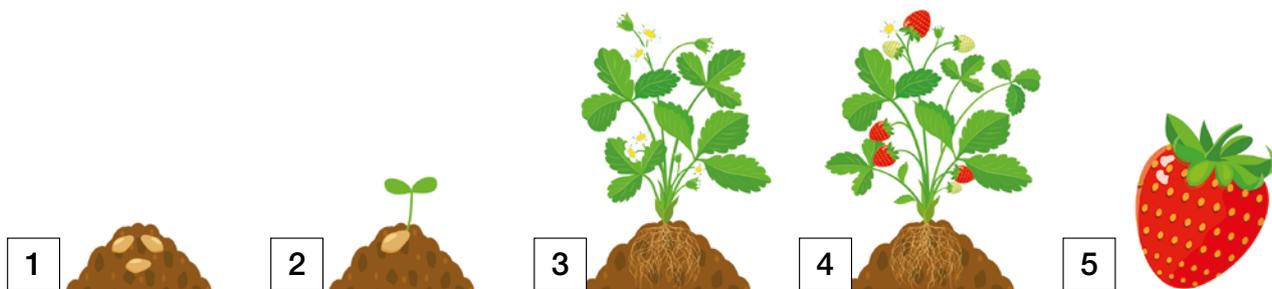
Il tempo e la mia storia

PASSO 1

1. GUARDA LE IMMAGINI E METTI IN ORDINE LE PAROLE.



1	.....	.....	.....	.....	.....
NEONATO	UOMO	ANZIANO	BAMBINO	RAGAZZO	ADOLESCENTE



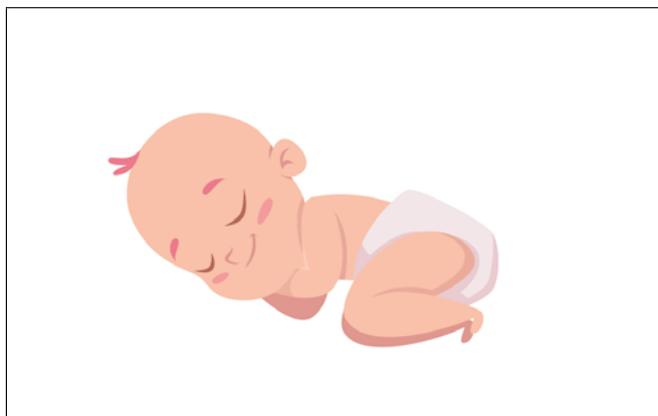
1	.....	.....	.....	.....
SEME	FIORE	PIANTA	GERMOGLIO	FRUTTO



1	.....	.....	.....	.....
UOVA	CRISALIDE	FARFALLA	BACO	LARVE

PASSO 2

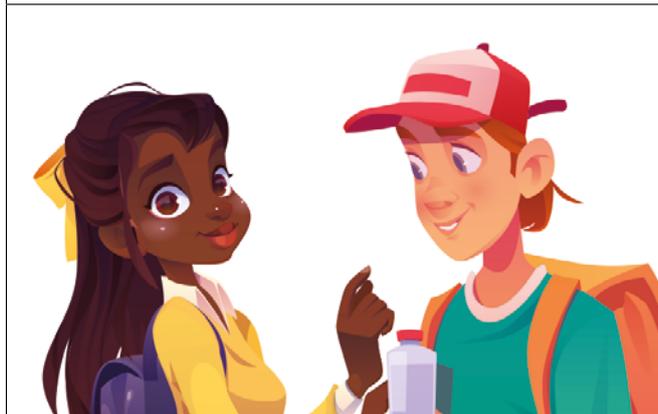
11. FAI UNA X SULLA RISPOSTA GIUSTA.



- LA NASCITA
- L'INFANZIA



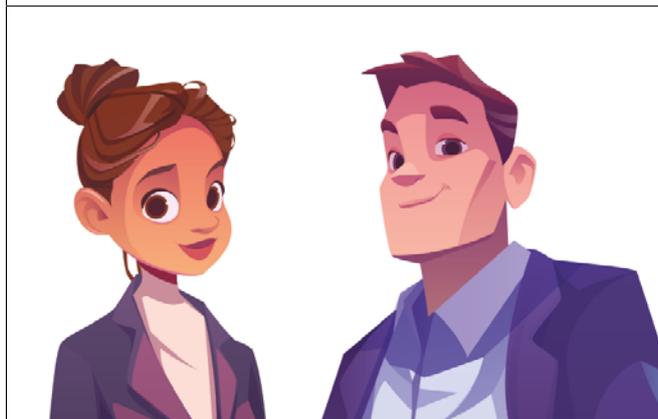
- L'INFANZIA
- L'ETÀ ADULTA



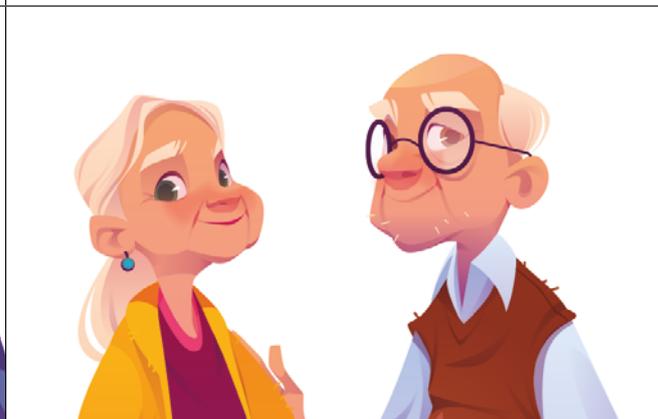
- L'INFANZIA
- L'ADOLESCENZA



- L'ADOLESCENZA
- LA GIOVINEZZA



- LA GIOVINEZZA
- L'ETÀ ADULTA



- L'INFANZIA
- LA VECCHIAIA

PASSO 3**19. ABBINA L'EFFETTO ALLA CAUSA.**

EFFETTO	CAUSA
LORENZO NON VA A SCUOLA	PERCHÉ SUA NONNA È IN PAKISTAN.
RACHID PARLA L'ARABO	PERCHÉ A LUGLIO VA IN CINA.
LA MAMMA DI XU LI TORNA TARDI	PERCHÉ C'È IL SOLE.
IQBAL È TRISTE	PERCHÉ HA LA FEBBRE.
ANGELA ZHANG È FELICE	PERCHÉ NON HO DORMITO.
MAYA È CONTENTA	PERCHÉ È MAROCCHINO.
I BAMBINI GIOCANO IN GIARDINO	PERCHÉ LAVORA TANTO.
OGGI SONO STANCA	PERCHÉ È IL SUO COMPLEANNO.

20. COMPLETA LA CONSEGUENZA.

EFFETTO	CONSEGUENZA
XU LI È NATA IN CINA IL 23 MARZO DEL 2012	QUINDI HA ANNI.
MARTA È NATA IN ITALIA IL 31 AGOSTO DEL 2008	QUINDI HA ANNI.
RACHID È NATO IN MAROCCO IL 12 LUGLIO DEL 2009	QUINDI HA ANNI.
IQBAL È NATO IN PAKISTAN IL 4 MAGGIO DEL 2015	QUINDI HA ANNI.
IL PAPÀ DI RACHID È NATO NEL 1989	QUINDI HA ANNI.
LA MAMMA DI IQBAL È NATA NEL 1959	QUINDI HA ANNI.
LA MAMMA DI XU LI È NATA NEL 1980	QUINDI HA ANNI.

PASSO 4

25. COMPLETA LA LETTERA CON LE PAROLE MANCANTI.

Milano, 25 ottobre 2020

Caro Kevin, come stai?

Io mi chiamo Shirin, ho otto anni e vivo a Milano, in Lombardia e frequento la
elementare. Io e la mia famiglia veniamo da Teheran, in Iran. Siamo arrivati in Italia
....., dopo un lungo viaggio in aereo (5 ore!).

Mi ricordo ancora mia madre mi disse che ci saremmo trasferiti a Milano,
in Italia, dove vivevano suo fratello Arash e i miei cugini. Quel giorno fu terribile: io non
volevo partire e lasciare la nonna, le mie amiche e tutte le mie compagne di classe.

Quel giorno, e piansi tanto. che la
mamma e mio padre mi parlavano dell'Italia e di tutte le cose che avrei potuto fare in quel
paese lontano, mi arrabbiavo e scappavo in giardino, tra le braccia della nonna.

Mia sorella Azar aveva solo e non si ricorda niente di quei giorni tristi
e di com'era la mamma in quel periodo. Anche lei infatti era triste, ma non lo diceva... ma
si capiva dai suoi occhi e dai discorsi tra lei e la nonna., infatti, lei
e la mamma chiacchieravano sempre e, quasi sempre, parlavano di noi e di quel viaggio
che ci avrebbe cambiato la vita.

Il giorno della partenza arrivò e partimmo per l'Italia, con un sacco
di valigie e pochissimi giocattoli: mio padre mi disse che potevo portare solo le cose
importanti.

..... abbiamo abitato tutti insieme nell'appartamento dello zio Arash,
poi ci siamo trasferiti in un'altra casa vicino alla stazione. la scuola
non mi piaceva per niente. Era bella, grande e moderna, ma io non parlavo neanche una
parola di italiano e non capivo niente di quello che dicevano le maestre e i miei compagni.
Anche se tutti erano gentili e cercavano di aiutarmi, per me andare a scuola era
bruttissimo. Stavo meglio solo le ore di ginnastica o di musica... e
quando,, suonava la campanella e finalmente potevo tornare a casa.

PASSO 5

29. LEGGI LE SEQUENZE E FAI ORDINE NELLA FAVOLA.

	<p>Il cavallino non sapeva più a chi credere e decise di tornare a casa per chiedere consiglio alla madre.” Sono tornato perché l’acqua è molto profonda” disse imbarazzato “non posso attraversare il fiume.” “Sei sicuro? lo penso invece che l’acqua sia poco profonda” replicò la madre.</p> <p>“È quello che mi ha detto il vecchio bue, ma lo scoiattolo insiste nel dire che il fiume è pericoloso e che ieri è annegato un suo amico.” La madre gli disse: “Quindi non sai se l’acqua è profonda o no. Prova a pensarci con la tua testa!” “Veramente non ci ho pensato.” “Figlio mio, non devi ascoltare i consigli senza riflettere con la tua testa. Puoi arrivarci da solo. Il bue è grande e grosso e pensa naturalmente che il fiume sia poco profondo, mentre lo scoiattolo è così piccolo che può annegare anche in una pozzanghera e pensa che sia molto profondo.”</p>
1	<p>Un cavallino viveva nella stalla con la madre e non era mai uscito di casa né si era mai allontanato da lei. Un giorno la madre gli disse: “è ora che tu esca e che impari a fare piccole commissioni per me. Porta questo sacchetto di grano al mulino!”.</p>
	<p>Il cavallino si avvicinò e gli chiese: “Bue, posso attraversare il fiume?.”</p> <p>“Certo, l’acqua non è profonda, mi arriva appena al ginocchio, vai tranquillo.”</p> <p>Il cavallino si mise a galoppare verso il fiume, ma quando raggiunse la riva ed era in procinto di attraversare, uno scoiattolo gli si avvicinò saltellando e gli disse tutto agitato: “Non passare, non passare! È pericoloso, rischi di annegare!”</p> <p>“Ma è così profondo il fiume?” Chiese il cavallino confuso.</p> <p>“Certo, un mio amico ieri è annegato” raccontò lo scoiattolo con voce mesta.</p>
5	<p>Dopo aver ascoltato le parole della madre, il cavallino si mise a galoppare verso il fiume sicuro di sé.</p> <p>Quando lo scoiattolo lo vide con le zampe ormai dentro il fiume gli gridò: “Allora hai deciso di annegare?.” “Voglio provare ad attraversare.” E il cavallino scoprì che l’acqua del fiume non era né poco profonda come aveva detto il bue né troppo profonda come aveva detto lo scoiattolo.</p>
	<p>Con il sacco sulla groppa, contento di rendersi utile, il puledro si mise a galoppare verso il mulino. Ma dopo un po’ incontrò sul suo cammino un fiume gonfio d’acqua che fluiva gorgogliando. “Che cosa devo fare? Potrò attraversare?.” Si fermò incerto sulla riva. Non sapeva a chi chiedere consiglio. Si guardò intorno e vide un vecchio bue che brucava lì accanto.</p>