

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/311451831>

Pona A., Chiappelli T. (2016), "Facilitazione linguistica, insegnamento dell'Italiano come L2, didattica delle lingue seconde e pedagogia interculturale a scuola: uno sguardo d'ins..."

Chapter · September 2016

CITATIONS

0

READS

320

2 authors:



Alan Pona

Cooperativa Sociale 'Pane e Rose' (Prato); CIDI Prato; Scuola Bilingue Kindergarte...

61 PUBLICATIONS 44 CITATIONS

SEE PROFILE



Tiziana Chiappelli

University of Florence

72 PUBLICATIONS 54 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



gender [View project](#)



Fare italiano L2 [View project](#)

INTERCULTURA E INCLUSIONE

Il *Cooperative Learning* nella classe plurilingue

a cura di **Maurizio Gentile e Tiziana Chiappelli**



La melagrana

Ricerche e progetti per l'intercultura

FrancoAngeli

OPEN  ACCESS

3. Facilitazione linguistica, insegnamento dell'Italiano come L2, didattica delle lingue seconde e pedagogia interculturale a scuola: uno sguardo d'insieme

di Alan Pona e Tiziana Chiappelli*

Estratto

Il capitolo prende in esame le più recenti acquisizioni scientifiche nell'ambito dell'insegnamento delle lingue seconde a partire dalle esigenze comunicative iniziali degli alunni non italofoeni per arrivare ad affrontare il passaggio alla lingua dello studio. In particolare sono descritti i principi e i metodi della facilitazione linguistica, la loro applicazione nel laboratorio di Italiano come L2 attraverso i modelli operativi principali, il passaggio dal laboratorio linguistico alla didattica a classe intera. Il quadro di riferimento è costituito, dal punto di vista teorico, dalle indicazioni della pedagogia interculturale e, dal punto di vista normativo, dalle *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (MIUR, 2014).

Parole chiave: *Scuola, accoglienza, facilitazione linguistica, Italiano L2, modelli operativi, semplificazione testuale, glottodidattica, pedagogia interculturale.*

1. Introduzione

Cosa succede – o meglio, cosa dovrebbe succedere – quando a scuola arriva uno studente che non parla ancora correntemente l'italiano? Dovrebbero attivarsi laboratori o percorsi di apprendimento dell'italiano come L2 (lingua seconda) che guidino l'alunno neo-arrivato, attraverso un cammino graduale, a prendere possesso della nuova lingua. Partendo dalle sue esigenze comunicative quotidiane, lo studente dovrebbe giungere ad affrontare – nei tempi necessari, senza forzature poco utili e senza “bruciare le tappe” – la lingua per studiare, vale a dire quell'insieme di strutture sin-

* Il presente capitolo è frutto di una stretta collaborazione tra gli autori in tutte le fasi del lavoro (concezione, discussione, elaborazione). La responsabilità di redazione finale va comunque ripartita nel modo seguente: Alan Pona è autore dei paragrafi 2, 2.1, 2.1.1, 2.2, 2.2.1, 2.2.2, 3.1, 3.1.1, 3.1.2 e dell'Appendice. Tiziana Chiappelli è autrice dei paragrafi 1, 2.1.2, 3, 3.1.3, 3.1.4, 3.2, 3.3, 3.3.1, 3.3.2, 3.3.3.

tattiche, testuali e di lessico specifico che caratterizzano gli ambiti disciplinari affrontati a scuola. L'acquisizione di una lingua, materna o seconda che sia, al contrario di quanto comunemente si possa pensare, avviene soprattutto attraverso i naturali scambi internazionali fra le persone, meno attraverso lo studio sistematico di regole e la mera memorizzazione di liste di parole. Lo sviluppo linguistico avviene inconsapevolmente soprattutto attraverso l'attivazione di memorie implicite nell'uso in contesti naturali, motivanti, significativi. Per questo motivo, i laboratori o comunque i percorsi nella nuova lingua dovrebbero curare anzitutto l'aspetto relazionale come prima condizione per l'apprendimento linguistico. Il clima di classe è, infatti, il fattore principale che crea le condizioni per un'appropriazione sicura ed efficace della L2, che dovrebbe svilupparsi attraverso una programmazione didattica volta ad aiutare, anzitutto, gli studenti nelle loro difficoltà di comunicazione quotidiana per poi passare ad affrontare i micro-linguaggi disciplinari. Nei paragrafi successivi saranno affrontati tematicamente questi passaggi: la cura delle relazioni in classe e la costruzione dell'ambiente di apprendimento, i modelli operativi tipici dei laboratori delle lingue seconde per la lingua di comunicazione, fino agli approcci alle materie curricolari, sempre nell'ottica della didattica delle lingue seconde. Questo excursus è la base per il passaggio successivo a una didattica della L2 secondo il modello ALC (Apprendimento Linguistico Cooperativo), volto a superare la logica del laboratorio linguistico per livelli di competenze e separati dal contesto della classe naturale, da concepirsi non come alternativa radicale ma come un possibile approccio parallelo nel quadro di una didattica inclusiva per tutte e tutti.

2. Principi e metodi della facilitazione linguistica

Il senso comune attribuisce un ruolo di primo piano all'apprendimento di una lingua tramite lo studio delle sue regole, soprattutto morfosintattiche, e la ripetizione mnemonica. È da tempo, tuttavia, che questo modello di apprendimento linguistico è messo in discussione dalla ricerca scientifica, che, senza togliere valore ai contesti guidati di insegnamento/apprendimento (che favorirebbero, tra le altre abilità, quella fondamentale del *noticing*, cioè l'abilità di notare le forme della lingua seconda), ha ormai chiarito come l'acquisizione linguistica sia un fatto essenzialmente spontaneo, implicito, inconsapevole, subconscio (Pona, Ruolo, 2012 e bibliografia ivi indicata). Qui di seguito saranno illustrati alcuni principi sull'acquisizione della lingua seconda.

2.1. *Facilitare gli apprendimenti linguistici attraverso le relazioni*

Si acquisisce una lingua seconda, così come avviene per la lingua materna, soprattutto attraverso il suo uso quotidiano nelle relazioni, meno attraverso i corsi di lingua, utili più a creare occasioni di scambi relazionali e di input ricco e calibrato, che ad “insegnare” lingua. La lingua si *acquisisce*, non si insegna. Secondo questa ottica, dunque, l’insegnante/facilitatore linguistico non insegna italiano, ma fornisce stimoli linguistici ricchi, significativi e calibrati e crea occasioni di scambi relazionali (anche) in lingua con gli apprendenti per favorire i naturali processi di acquisizione linguistica e di sviluppo di competenze linguistico-comunicative. L’insegnante/facilitatore linguistico rimuove gli ostacoli all’apprendimento linguistico da parte di parlanti di L2, predisponendo le condizioni ottimali per stimolare un contesto comunicativo positivo, accogliente, ricco di sollecitazioni al dialogo e allo scambio. La facilitazione linguistica è costituita da:

[...] approcci che si focalizzano sulla comunicazione e che adottano una pedagogia non direttiva, compito dell’insegnante non è tanto quello di “insegnare” quanto quello di rendere l’apprendimento possibile. La sua funzione di guida e di consulente prevede che gli allievi assumano un ruolo attivo, siano responsabili ed autonomi, partecipi, capaci di programmazione e di autovalutazione. L’insegnamento diviene così di tipo dialogico e bidirezionale; l’insegnante diviene un animatore, un catalizzatore, un facilitatore dell’apprendimento e organizzatore delle risorse, e diviene egli stesso un discente (Ciliberti, 1994, p. 200).

Le attività comunicative di facilitazione linguistica servono soprattutto a sollecitare l’incontro fra le persone, affinché ci sia comunicazione e si parli per mezzo della lingua (delle lingue) e con tutti quei codici che fanno parte integrante della cosiddetta *competenza comunicativa*.

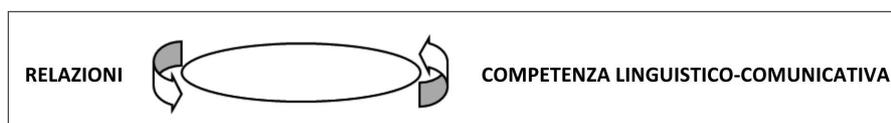
Il termine “competenza comunicativa” descrive la capacità del parlante di selezionare, nell’ambito di tutte le espressioni grammaticali a sua disposizione, quelle forme che riflettono in modo appropriato le norme sociali che governano il comportamento in situazioni specifiche (Hymes, 1972, p. 270).

Dobbiamo considerare il fatto che il bambino acquisisce non solo la grammaticalità delle frasi ma anche la loro appropriatezza. Egli acquisisce la capacità di sapere quando parlare o non parlare, cosa dire con chi, quando, dove ed in che modo. In breve, il bambino impara ad usare un repertorio di atti linguistici, a prendere parte ad eventi linguistici, a comprendere come gli altri li valutano. Questa competenza, inoltre, si integra con attitudini, valori e motivazioni che riguardano la lingua, le sue caratteristiche, i suoi usi, fondendosi con la competenza che i parlanti hanno nell’integrare la lingua ad altri codici comunicativi (ivi, pp. 277-278).

2.1.1. Spazi di relazione

Studi rigorosi di pedagogia linguistica sia in ambito italiano (vd., tra gli altri, Ciliberti, 1994; 2012; Caon, 2005) sia internazionale (cfr. McCafferty, Jacobs, Da Silva Iddings, 2006; Nunan, 1992) chiariscono come una buona facilitazione linguistica consista di “spazi” di relazione nei quali gli apprendenti una seconda lingua abbiano un tempo – disteso – per sviluppare, attraverso le interazioni coi pari e con il facilitatore, abilità linguistico-comunicative e competenze linguistiche profonde. In questa accezione, il facilitatore linguistico diventa, più che un docente di italiano, un facilitatore di rapporti umani (Masciello, 2009; Pona, Ruolo, 2012). Se intendiamo la facilitazione linguistica come facilitazione dei rapporti umani, si possono associare gli sviluppi di tipo linguistico-comunicativo a quelli di tipo socio-relazionale. Il fine ultimo, ma anche il mezzo, della facilitazione linguistica è, dunque, la relazione. Il modello che proponiamo (Figura 1), qui di seguito, prevede un rapporto dinamico tra le relazioni – tra pari e con l’insegnante/facilitatore linguistico – e la competenza linguistico-comunicativa (Chiappelli, Pona, 2014).

Fig. 1 - Il circuito tra relazioni e competenze linguistico-comunicative



Si “fa” lingua attraverso le relazioni, consapevoli che è la relazione stessa il fine ultimo di ogni corso di facilitazione linguistica¹.

2.1.2. Tempi di acquisizione

Una riflessione importante da tenere presente nel contesto scolastico è legata ai tempi dell’acquisizione linguistica delle L2. Una delle difficoltà che spesso incontrano gli insegnanti e gli studenti è infatti collegata ad aspettative, rispetto allo sviluppo linguistico, non corrispondenti ai reali processi

1. Per un approfondimento del ruolo delle relazioni negli apprendimenti linguistici rimandiamo all’approccio umanistico-affettivo in linguistica educativa e in particolar modo alla Scuola glottodidattica veneziana (Caon, 2005).

di acquisizione, che pur variando da situazione a situazione sono comunque da pensare come estesi su più anni, e non comprimibili in pochi mesi o poche lezioni. Secondo vari studiosi (si veda, ad esempio, Cummins, 1979), si parla di un periodo di almeno 2 anni per il possesso della competenza e delle abilità comunicative di base e di almeno 5/7 anni per arrivare a un buon grado di competenza e abilità nella *lingua per studiare*. Naturalmente, i tempi indicati hanno carattere puramente indicativo: ogni apprendente rappresenta un microcosmo di variabili che influenzano i diversi processi di apprendimento/acquisizione. L'insegnamento che possiamo però trarne, come insegnanti, educatori, facilitatori linguistici, adulti che a vario titolo si occupano di accoglienza degli alunni stranieri a scuola, è che un cammino a tappe forzate non è possibile, e la fretta produce, sia nell'adulto che insegna che nello studente, ansia e insoddisfazione, quando non anche sentimenti di impotenza, frustrazione e incompetenza (nell'adulto docente, rispetto alla propria capacità di insegnare, nell'alunno rispetto alla propria capacità di apprendere e, dal punto di vista relazionale, rispetto alla propria inadeguatezza anche nei confronti dei compagni di classe). Al contrario, sapere che è necessario rispettare tempi più distesi in un percorso che gradualmente porterà ad avvicinarsi sempre più alla lingua target, ha l'effetto di percepire e far percepire i progressi continui nell'acquisizione, motivando quindi sia alunno che insegnante a proseguire il proprio cammino.

2.2. *Modelli operativi nella didattica dell'italiano come lingua seconda*

Quali sono i modelli operativi oggi maggiormente impiegati dagli insegnanti/facilitatori linguistici per l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda? Qui di seguito, analizzeremo i principali: l'**unità di apprendimento (UdA)**, proposta da Balboni (2002; 2008) (ma anche **unità di acquisizione**: Balboni, 2012); l'**unità didattica centrata sul testo (UDt)**, proposta da Vedovelli (2002; 2010); l'**unità di lavoro (UdL)**², proposta da Diadori (2009) e da Diadori, Palermo, Troncarelli (2009; 2015). Dopo i modelli tradizionalmente impiegati nella didattica dell'italiano come L2 e presenti nelle certificazioni per l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda e/o straniera (DITALS, DILS-PG, CEDILS, CEFILS), si illustrerà brevemente il modello di insegnamento basato sui compiti comunicativi o *task*.

2. Da ora innanzi si userà un solo termine per i diversi modelli della Letteratura scientifica – *unità di lavoro/apprendimento (UdLA)* – poiché risultano affini e facilmente integrabili.

2.2.1. Modelli operativi per la didattica dell'italiano come lingua seconda

Il primo modello, della scuola di Freddi, Titone e Balboni, si richiama apertamente alla psicologia della Gestalt e alle nozioni di bimodalità e direzionalità negli apprendimenti proposte da Marcel Danesi (1988); i modelli di Diadori e Vedovelli rimandano, invece, al *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*, qui di seguito denominato QCER per comodità, e alla funzione chiave del testo nella comunicazione e nell'apprendimento delle lingue³.

Come risulta dal raffronto fra i tre modelli operativi proposti (si veda l'Appendice 1), essi si differenziano tra loro maggiormente per la filosofia di fondo e per i tempi di esecuzione, meno per i contenuti e le modalità di lavoro proposte. Pur nelle differenze tra di essi, qui di seguito, per ogni fase si è riportato il nome che essa ha nei diversi modelli nel tentativo – speriamo non banalizzante ma di aiuto per i professionisti del settore – di mettere in dialogo le proposte⁴.

La *motivazione/contestualizzazione/introduzione* è quella fase dell'unità di lavoro/apprendimento nella quale l'insegnante/facilitatore linguistico cerca di suscitare l'interesse dell'apprendente, “scaldandolo”, motivandolo, e allo stesso tempo lo introduce nell'universo del testo – sia esso audio, video, audio-video, scritto od iconico, non verbale ecc. – che incontrerà durante l'unità di lavoro/apprendimento. Questa fase ha anche lo scopo non secondario di facilitare la ripresa e la rielaborazione delle conoscenze, non solo linguistico-comunicative, e di attivare la *expectancy grammar*, la capacità di fare ipotesi, anticipando ciò che può comparire in un testo operando sulla base della porzione di testo che già si conosce.

La fase di *globalità/verifica della comprensione/attività di incontro con i testi* è la fase della scoperta del testo. Questa scoperta è progressiva: si va dall'osservazione del paratesto (immagini, titolo, aspetto del testo ecc.), e

3. L'appendice 1, in fondo a questo capitolo, offre uno schema riassuntivo sia dei modelli operativi maggiormente impiegati nella didattica dell'italiano come L2 (con l'indicazione e la scansione delle fasi didattiche) sia del modello operativo proposto nel manuale di italiano come L2 *Ci siamo! Comunicare, interagire, contaminarsi con l'italiano*, scritto dai facilitatori linguistici del Centro Internazionale Studenti “Giorgio La Pira”, da anni polo glottodidattico fiorentino. La tabella permette un rapido raffronto tra i modelli e le fasi. Come esempio di attività in classe basate sulla centralità del testo e che lavori sui generi testuali, nella stessa appendice è fatto riferimento al libro rivolto alle scuole secondarie di I grado *Comunichiamo. Percorsi di italiano per alunni stranieri*, di Bologna, Chiappelli, Sarcoli, Troncarelli (2006a) e al manuale che lo accompagna, *Coordinate per l'insegnamento dell'italiano a stranieri* (2006b).

4. Si rimanda ai singoli autori citati per una dettagliata e più esaustiva presentazione dei modelli operativi proposti.

dalla conseguente formulazione di ipotesi, all'analisi del cotesto per arrivare infine all'analisi del testo vero e proprio. La lettura del testo avviene dal generale al particolare attraverso fasi di *skimming* e *scanning*. Swaffar (1983) propone che gli apprendenti si muovano attraverso le due fasi di *skimming* e *scanning* per ogni testo: si ha *skimming* per stabilire di cosa tratti il testo e si passa allo *scanning* soltanto in una fase secondaria per recuperare nel testo informazioni particolari e specifiche.

Nella fase di *analisi/attività di comunicazione sul testo/differenziazione dei temi e delle strutture*, l'apprendente fa una ricerca sul testo, precedentemente compreso, su come risolvere un proprio bisogno comunicativo (analisi funzionale), o un problema di tipo linguistico (analisi grammaticale) o lessicale (analisi lessicale). Questa fase è induttiva perché permette all'apprendente scoperte personali di regolarità generali a partire dal testo specifico.

La fase di *sintesi/attività di comunicazione dal testo/ampliamento ed espansione* permette all'apprendente di impiegare le informazioni comunicative e linguistiche, precedentemente incontrate ed analizzate nel testo, per rispondere a propri bisogni comunicativi. Citiamo da Vedovelli (2002):

Intendiamo quel flusso di attività interattive e comunicative nelle quali gli apprendenti, singolarmente o in gruppo, sono lanciati per rimettere in gioco i modelli di uso comunicativo e per verificare le ipotesi di soluzione ai problemi linguistico-comunicativi contenuti nel testo (Vedovelli, 2002, p. 141).

Nella fase di *riflessione/attività metalinguistica e metacomunicativa/integrazione e riflessione*, gli apprendenti sono indotti a verificare quelle ipotesi formulate nelle precedenti fasi dell'unità e a scoprire la regola(rità) generale nascosta negli usi testuali specifici. L'insegnante/facilitatore può anche offrire una spiegazione grammaticale delle strutture, ma solo dopo che il gruppo-classe abbia provato a riflettere autonomamente sulle medesime. La novità di questi modelli rispetto agli approcci di tipo deduttivo risiede soprattutto nel collocamento di questa fase all'interno dell'unità: se metodi di tipo tradizionale (il modello operativo era quello della lezione) partivano dalla spiegazione della regola da parte dell'insegnante per poi chiedere agli studenti di lavorare su esercizi di tipo decontestualizzato (come gli esercizi manipolativi) per fissare le strutture in un'ottica di tipo deduttivo, l'unità di lavoro/apprendimento si concentra sul testo e permette induttivamente all'apprendente di fare delle ipotesi e di verificarle personalmente.

L'*attività esercitativa di rinforzo* è la fase nella quale si va a consolidare e a fissare quanto appreso nelle fasi precedenti dell'unità. In questa fase si possono proporre attività di tipo più tradizionale; quello che conta è che la somministrazione degli esercizi vada a seguire una riflessione metalingui-

stica che l'apprendente ha fatto da solo o in collaborazione all'interno del gruppo-classe.

L'*attività di verifica/Output comunicativo o azione* si riferisce, oltre alla possibilità di verificare formalmente quanto appreso in classe (il classico test di verifica in uscita), alla possibilità di misurare fuori dal contesto classe ciò che l'apprendente ha appreso all'interno del gruppo-classe.

Rappresenta l'uscita al di fuori del contesto comunicativo di tipo didattico, cioè la spinta a rimettere in azione fuori del contesto didattico gli usi esperiti dall'apprendente nella comunicazione didattica. In questo caso si tratta di un giocare che però stavolta è "senza rete", senza la protezione del docente, senza il suo orientamento, senza il suo costante aiuto, implicito o esplicito (Vedovelli, 2010, p. 145).

Questo tipo di modello operativo permetterebbe, secondo Balboni (2002; 2008), che riprende le proposte di Marcel Danesi, di sfruttare la bimodalità e la direzionalità del nostro cervello. Citiamo da Balboni (2008):

Il termine suggerisce che le modalità del cervello, quella analitica dell'emisfero sinistro e quella globale dell'emisfero destro, sono coinvolte nella comunicazione linguistica. Ne consegue che quando si studia una lingua, e soprattutto quando la si usa per comprendere o per produrre testi, per dialogare ecc., si devono attivare entrambi le modalità, quella globale e quella analitica [...] (Balboni, 2008, p. 15).

Il principio della direzionalità stabilisce che l'uso bimodale del cervello avviene secondo una direzione ben precisa: *dall'emisfero destro* (modalità contestuali, globali, emozionali) *a quello sinistro* (modalità più formali, analitiche, razionali). Bisogna prestare molta attenzione a questo principio: il percorso naturale (cioè quello previsto dal nostro patrimonio genetico) è quello direzionale, dalla percezione globale a quella analitica, anche se molta tradizione scolastica ci ha abituati al percorso opposto (prima il teorema e poi gli esempi, prima le regole e poi le attività, prima la storia della letteratura e poi i testi letterari) (Balboni, 2008, p. 16).

Le fasi dell'unità di lavoro/apprendimento possono essere associate a una serie di tecniche didattiche ben consolidate che risultano utili e funzionali per specifici obiettivi (vd Pona, 2016). Senza voler fornire un riferimento rigido e immutabile, è utile aver presente quali sono le tecniche disponibili per intervenire nelle varie fasi di lavoro in classe. Ogni tecnica, per quanto ben codificata, prevede sempre e comunque che sia calata in un contesto reale, ricco di sfumature e vario, cosa che di necessità spinge a utilizzarla e reinterpretarla in senso flessibile. Anche in questo caso, è importante rammentare come ogni applicazione di metodologie o tecniche non risulta efficace e coinvolgente se viene a mancare quel passaggio fondamentale e ineludibile di un approccio volto a creare un contesto di apprendimento stimolante e accogliente, cosa impossibile a realizzarsi quan-

do si cerchi solo di calare dall'alto e meccanicamente una serie di attività non pensate per il contesto specifico. Dare sequenze apparentemente rigide all'evento "lezione", insomma, può sembrare sterile o inadeguato ma, fatti salvi tutti gli aggiustamenti che l'interazione umana attenta prevede, seguire alcuni principi che facilitino negli studenti l'attivazione dell'attenzione, la curiosità positiva, l'autostima e lo stare bene assieme, e che li guidino gradualmente ad esplorare sempre nuovi oggetti di conoscenza, predisponendo ricorsivamente un riutilizzo di quanto appreso in nuovi contesti e per nuovi apprendimenti, fornisce un canovaccio su cui innestare azioni didattiche consapevoli ed efficaci.

2.2.2. Didattica per task

Per concludere questa rapida rassegna dei modelli operativi impiegati sul territorio nazionale nella pedagogia linguistica, se ne illustra brevemente un altro molto interessante per la didattica dell'italiano L2, diffuso in Italia soprattutto da linguiste come Stefania Ferrari ed Elena Nuzzo⁵. Tale modello operativo si basa sui compiti comunicativi, i cosiddetti *task*⁶. Tale metodologia sovverte l'ordine delle fasi dei modelli operativi centrati sul testo, cioè *presentazione pratica produzione*, ed introduce il seguente procedere didattico: *produzione analisi pratica*, che potremmo parafrasare in "gli apprendenti ci provano, dopo ci riflettono, dopo ci provano ancora". Questa scansione nasce dalla convinzione che l'apprendente nota maggiormente una forma linguistica quando ne sente il bisogno funzionale nello svolgimento di un compito comunicativo.

Il modello della didattica per task si organizza in tre fasi⁷.

1. *Prima del task*: brainstorming, elicitazione, esplorazione delle parole chiave ecc.
2. *Ciclo del task*: task ovvero fare elenchi, ordinare e selezionare, confrontare, risolvere problemi, condividere esperienze; task creativi, *project work* ecc., preparazione e report.
3. *Dopo il task*: analisi e pratica.

5. Per una dettagliata presentazione del modello operativo, si rimanda a Ferrari, Nuzzo (2011).

6. "Un'attività di classe in cui lo studente deve comprendere, manipolare, produrre e interagire nella lingua target mentre l'attenzione è rivolta principalmente al significato, piuttosto che alla forma" (Nunan, 1989).

7. Si rimanda al sito internet dedicato per una più puntuale illustrazione della metodologia e per unità didattiche per il lavoro in classe attraverso i compiti comunicativi: www.insegnareconitask.it.

Nel recente *L'insegnamento della grammatica nella classe plurilingue. Un esperimento di focus on form*⁸ nella scuola primaria, di Whittle e Nuzzo, si analizza una sperimentazione a classe intera di tale metodologia centrata, in questo caso, sulla interazione insegnante-alunno. Questo, a partire dalla importante considerazione che

[l]’insegnamento delle lingue seconde e straniere è tradizionalmente un settore separato rispetto all’insegnamento delle lingue materne: mira a obiettivi in parte diversi e adotta procedure e tecniche peculiari. Tuttavia, in un contesto scolastico come quello appena delineato, appare auspicabile cercare di trasferire nella classe multilingue strategie di didattica della L2 che siano in grado di accelerare lo sviluppo dell’interlingua negli alunni con competenze basiche, senza d’altra parte essere incompatibili con i bisogni degli alunni con competenze avanzate e dei parlanti nativi (Whittle, Nuzzo, 2015, p. 5).

Progettare in funzione di bisogni specifici su cui intervenire a classe intera rappresenta per i docenti un’importante sfida: è necessario creare le condizioni perché l’intervento sia efficace, e acceleri quindi lo sviluppo dell’acquisizione della L2, ma è anche indispensabile che esso sia compatibile con le esigenze di tutta la classe, che coinvolga tutti gli alunni motivandoli a partecipare (Whittle, Nuzzo, p. 122).

Il modello per *task*, insomma, viene proposto non solo per i laboratori di italiano come L2 ma come pratica didattica da adottare nella classe curricolare, quale percorso di educazione linguistica per tutti che vada a sollecitare, oltre a un uso della lingua in situazioni reali e motivanti per gli alunni, anche una riflessione metalinguistica sulle sue regole, strutture, usi e contesti d’uso e così via.

3. Dalla lingua per comunicare alla lingua per studiare: la facilitazione e la semplificazione dei testi nella scuola

Una riflessione approfondita va fatta non solo in relazione ai bisogni degli alunni neo-arrivati ma anche sulle esigenze successive, meno evidenti e più sottili, di quegli studenti che pur parlando un italiano fluente, che hanno quindi superato le difficoltà iniziali legate alle prime necessità di comunicazione interpersonale, ancora però non hanno raggiunto un livello linguistico tale da poter condurre in autonomia lo studio delle materie curricolari, passaggio necessario per il successo scolastico. Per questo si

8. Il *focus on form* «attrae apertamente l’attenzione degli studenti sugli elementi linguistici quando essi appaiono incidentalmente in lezioni il cui focus prevalente è sul significato o sulla comunicazione» (Long, 1991, p. 46).

è soliti fare una distinzione tra *lingua della comunicazione* e *lingua dello studio*: sebbene infatti esse siano fin da subito intrecciate nell'esperienza scolastica degli alunni, risulta utile tenere distinti i focus di attenzione rispetto a questi due differenti ambiti ed usi della lingua, che prevedono percorsi di apprendimento diversi e diversamente articolati anche nel tempo. Ma cosa si intende per *lingua dello studio*, o meglio ancora, *lingua per studiare*? In maniera molto semplice, la *lingua per studiare* è quella varietà della lingua, italiana nel nostro caso, con la quale è necessario che lo studente abbia un buon livello di confidenza per poter affrontare gli argomenti di studio – sia in modo guidato che, successivamente, in autonomia. Come insegnanti, come facilitatori o educatori è importante dunque essere consapevoli che la *lingua per studiare* presenta delle caratteristiche diverse dalla *lingua per comunicare*.

3.1. Che cosa si intende con “lingua per studiare”?

Lo studioso canadese Jim Cummins, dividendo queste diverse competenze ed abilità linguistico-comunicative, introduce nel 1979 la distinzione tra CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) e BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*) e sottolinea quanto già esposto più sopra, ovvero quanto sia diversa la tempistica per il raggiungimento di tali competenze ed abilità. Questa comoda distinzione è utile nella scuola per graduare la presentazione dell'input, la richiesta di riconoscimento/riutilizzo delle strutture dell'input stesso da parte degli apprendenti e per rendere più efficace l'osservazione delle competenze e delle abilità degli apprendenti. Tuttavia, occorre precisare che cosa si intenda veramente per CALP: essa è costituita da un insieme di varietà linguistiche, tecniche ed abilità specifiche (linguistiche e cognitive) che sono specifiche del contesto scuola⁹ e delle discipline della scuola. Il *vantaggio* di alcuni apprendenti italofoeni nell'apprendimento della lingua per studiare rispetto ad altri studenti italofoeni o parlanti italiano L2, e il loro conseguente successo scolastico, deriva allora non tanto da un maggiore sviluppo cognitivo generale degli stessi ma dalla vicinanza di certo linguaggio al linguaggio della classe media a cui appartengono e il cui ordine la scuola mantiene e preserva (MacSwan, 2000).

Occorre, inoltre, liberare la distinzione *lingua per comunicare*/*lingua per studiare* da giudizi di valore di natura prescrittivista legati a presunte

9. Ricordiamo qui le importanti parole di Don Milani e dei suoi alunni: «Le lingue le creano i poveri e poi seguitano a rinnovarle all'infinito. I ricchi le cristallizzano per poter sfottere chi non parla come loro. O per bocciarlo» (Scuola di Barbiana, Lettera ad una professoressa, 1967).

lingue “migliori” di altre. Ogni lingua, ogni dialetto, ogni varietà linguistica possiedono sistematicamente una propria complessità intrinseca in quanto manifestazioni specifiche della Facoltà del Linguaggio, caratteristica biologica della specie umana¹⁰. Non ci sono, linguisticamente parlando, lingue “buone” e lingue “cattive”.

3.1.1. Scuola e lingua per studiare: la facilitazione linguistica come strumento per l'apprendimento di tutti

La scuola richiede ai suoi allievi, a volte ignorando la specifica complessità della *lingua per studiare*, la compresenza di tante e diverse competenze¹¹. Se da un lato la ricerca scientifica ha dimostrato che gli apprendenti di italiano L2 impiegano naturalmente molto tempo a padroneggiare la *lingua per studiare* (Mezzadri, 2011), altre ricerche rivelano che molte difficoltà per quanto concerne tale lingua e le abilità richieste dalla scuola sono riscontrabili anche negli apprendenti italiani (Basile *et al.*, 2006). Questo dovrebbe stimolare a riflettere sull'utilità della facilitazione linguistica all'interno dell'intero gruppo-classe. Sarebbe auspicabile, quindi, favorire la facilitazione a gruppi nella classe anche attraverso attività cooperative e di tutoraggio. Forse durante il primo periodo la *quantità* di *programma* svolto potrà diminuire; questo, tuttavia, a vantaggio della qualità dell'apprendimento e delle emozioni positive associate agli apprendimenti (Fabbro, 2004). In un secondo tempo, questo metodo di lavoro si potrà coniugare anche con i tempi più pressanti della scuola, anche se questi – ci preme sottolinearlo – non coincidono con i tempi distesi delle Indicazioni ministeriali per il curriculum.

3.1.2. Facilitazione e semplificazione

Per quanto riguarda i termini *facilitazione* e *semplificazione*¹² in riferimento all'abilità di lettura e comprensione, usiamo il primo per riferirci a tutta una serie di attività e tecniche che favoriscono la comprensione del testo scritto. La *semplificazione, rielaborazione e riorganizzazione dei testi*

10. Si veda, nella numerosa produzione scientifica che riguarda questo tema, Chomsky (1991).

11. Si veda quanto riportato nel testo delle *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (febbraio 2014) del MIUR.

12. Per un approfondimento della tematica dell'apprendimento/insegnamento dell'italiano come L2, si rimanda a Pona, Ruolo (2012) e a Chiappelli, Pona (2014 e 2015).

(che, da ora innanzi, chiameremo solo *semplificazione*, per comodità), è la riscrittura 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 (cfr. Ferrari, 2003). Il lavoro sui testi, anche autentici, dovrebbe tenere conto della necessità di guidare gli studenti parlanti l'italiano come L2 attraverso un percorso che sistematicamente li avvii ad affrontare scritti sempre più complessi a partire da documenti ad alta comprensibilità dal punto di vista linguistico. Si tenga presente una semplice regola: quando il contenuto proposto agli studenti è per loro nuovo, occorre abbassare al massimo le difficoltà linguistiche ed usare tutte le strategie della facilitazione e della semplificazione in relazione al livello di italiano L2 posseduto; quando invece il contenuto sia già stato interiorizzato dagli studenti, si può lavorare per un approfondimento linguistico sia sulle strutture (anche testuali) che rispetto al lessico e al suo ampliamento. Come anche suggerito dalle *Linee guida 2014*, il supporto di dizionari per immagini e dizionari specifici delle materie, magari costruiti dagli stessi studenti, sono in questo caso di grande aiuto, pur coprendo solo una parte, quella sul lessico appunto, del lavoro linguistico necessario per sviluppare a pieno la *lingua per studiare*¹³.

3.1.3. La facilitazione linguistica e gli insegnamenti della pedagogia interculturale

La società è cambiata e con essa i bambini e le bambine che frequentano la scuola. Le classi italiane e europee riflettono nella loro composizione sociale le fratture e le discontinuità che investono lo scenario attuale, affrontando i problemi e le sfide emergenti sollevate dai processi di globalizzazione in atto, ricchi anche di nuove potenzialità ma che occorre imparare a gestire proficuamente. Come ben descrivono le *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, che ben fotografano la situazione attuale della società in relazione ai processi educativi:

[i]n un tempo molto breve, abbiamo vissuto il passaggio da una società relativamente stabile a una società caratterizzata da molteplici cambiamenti e discontinuità. Questo nuovo scenario è ambivalente: per ogni persona, per ogni comunità, per

13. Si veda in Appendice 1 il riferimento al già citato *Comunichiamo* di Bologna, Chiappelli, Sarcoli, Troncarelli (2006).

ogni società si moltiplicano sia i rischi sia le opportunità. Gli ambienti in cui la scuola è immersa sono più ricchi di stimoli culturali, ma anche più contraddittori. La scuola è perciò investita da una domanda che comprende, insieme, l'apprendimento e «il saper stare al mondo». [...] L'intesa tra adulti non è più scontata e implica la faticosa costruzione di un'interazione tra le famiglie e la scuola, cui tocca, ciascuna con il proprio ruolo, esplicitare e condividere i comuni intenti educativi (Indicazioni nazionali, 2012, p. 7).

A questo, si aggiunge un'ulteriore dimensione di complessità, determinata dai processi di globalizzazione:

Inoltre l'orizzonte territoriale della scuola si allarga. Ogni specifico territorio ormai possiede legami con le varie aree del mondo e con ciò stesso costituisce un microcosmo che su scala locale riproduce opportunità, interazioni, tensioni, convivenze globali. Anche ogni singola persona, nella sua esperienza quotidiana, deve tener conto di informazioni sempre più numerose ed eterogenee e si confronta con la pluralità delle culture. [...] Alla scuola spetta il compito di fornire supporti adeguati affinché ogni persona sviluppi un'identità consapevole e aperta. La piena attuazione del riconoscimento e della garanzia della libertà e dell'uguaglianza (articoli 2 e 3 della Costituzione), nel rispetto delle differenze di tutti e dell'identità di ciascuno, [...] (*Ibidem*, p. 7).

Si affacciano nella scuola una molteplicità di lingue, culture, stili di vita. Le indicazioni nazionali affermano che, per affrontare questo nuovo scenario, la scuola deve attrezzarsi di nuovi strumenti e adottare un modello di riferimento. Secondo le Indicazioni nazionali:

L'intercultura è già oggi il modello che permette a tutti i bambini e ragazzi il riconoscimento reciproco e dell'identità di ciascuno. A centocinquanta anni dall'Unità, l'Italiano è diventata la lingua comune di chi nasce e cresce in Italia al di là della cittadinanza italiana o straniera. La scuola raccoglie con successo una sfida universale, di apertura verso il mondo, di pratica dell'uguaglianza nel riconoscimento delle differenze (*Ibidem*, p. 7).

In questo mutato scenario sociale pare fondamentale instaurare fin dal primo ingresso dei bambini e delle bambine nei servizi educativi un corretto rapporto tra scuola e famiglia, tra servizio e parenti di riferimento e in particolare i genitori, costruendo assieme relazioni positive e di messa in condivisione e discussione delle pratiche educative proposte, come anche le indicazioni e le linee guida del Consiglio di Europa più volte hanno ribadito. Tale importante compito è da vedersi sia in relazione alla creazione di percorsi di inserimento e di accoglienza dei piccoli nei servizi a loro dedicati e dei bambini e ragazzi nelle scuole primarie e secondarie sia per costituire un rapporto proficuo tra adulti rinsaldando la coesione

sociale tra famiglie, ente pubblico e territorio nell'ottica di percorsi di cittadinanza.

Per molte famiglie, e in particolare ad esempio per le famiglie con *background* migratorio, il rapporto con i servizi alla prima infanzia e la scuola è il primo contatto strutturato con i servizi pubblici e in alcuni casi con le istituzioni italiane e quindi, al di là delle necessità di accoglienza ed inclusione degli studenti, vi è una importante funzione degli operatori di questi servizi nel far conoscere i meccanismi, le prassi e le intenzioni pedagogiche in essi attuati, nella consapevolezza di possibili discontinuità tra i modelli di riferimento per la cura, l'educazione e l'istruzione dei bambini (per esempio, gestione dei tempi e degli spazi, dei pasti – compresa la costruzione dei menù, le feste, regole di riferimento, valutazione, studio in autonomia, compiti a casa ecc.). Tutto questo pone di fronte agli insegnanti e agli operatori delle scuole una complessità di visioni pedagogiche e didattiche e, come conseguenza, la necessità di aprire una riflessione e un confronto con le famiglie e gli adulti di riferimento di tutti gli studenti e le studentesse che non sia di rinuncia ma di negoziazione e reciproco arricchimento.

3.1.4. Una scuola «per tutte e tutti e per ciascuno»

La costruzione di un servizio pedagogico e di una scuola “per tutte e tutti e per ciascuno” può fondarsi sulla esplicitazione e condivisione dei punti unificanti nelle diverse visioni, in particolare partendo dalla base comune di rendere la scuola un ambiente in cui i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze stanno bene tra loro e con gli adulti, si sentono accolti e trovano spazi espressivi adeguati in un percorso che li accompagni verso il successo scolastico. Come sottolineano le *Linee guida* 2014 sta agli insegnanti inventare e reinventare/rsi nuove strategie, nuove metodologie come dei veri e propri artigiani del sapere (vedi *infra* citazione § 3.3.2). Fare questo, prevede una auto-riflessività sul proprio agire pedagogico e didattico molto avanzata, che si componga almeno di alcune conoscenze e consapevolezze di fondo di tipo interculturale e relative a:

- le trasformazioni del contesto sociale e culturale nell'epoca della globalizzazione, tra migrazioni internazionali e nuove famiglie;
- la lettura dei bisogni delle famiglie e dei bambini attraverso l'implementazione di strategie di ascolto attivo e in ottica interculturale;
- le strategie per la condivisione e negoziazione di prospettive pedagogiche e visioni differenti della cura e dell'educazione con famiglie, parenti, adulti di riferimento (come nel caso di bambini in affidato, minori non accompagnati ecc.);

- l'introduzione/consolidamento di strumenti di auto-osservazione e riflessività continua del personale dei servizi rispetto al proprio agire pedagogico e comunicativo;
- gli strumenti e le strategie di comunicazione quotidiana tra personale scolastico ed adulti;
- le strategie di comunicazione (sia scritta che orale) con persone di madrelingua non italiana o non italofoni;
- la costruzione di occasioni di scambio e dialogo tra il personale scolastico e famiglie/parenti/adulti di riferimento degli studenti e delle studentesse, sia di tipo formale che informale;
- elementi teorici e pratici sull'agire comunicativo in contesti multiculturali, con introduzione di metodologie della mediazione linguistico culturale;
- elementi di riflessione interculturale e sui ruoli di genere nelle diverse culture e sistemi sociali e familiari;
- la riflessione sugli apprendimenti linguistici e la valorizzazione del plurilinguismo... e tanto di più.

Per questo, la pedagogia interculturale può e deve diventare un fermo punto di riferimento del fare scuola, senza più colpevoli ritardi.

3.2. *Chi è dunque il facilitatore linguistico?*

A questo punto, possiamo cercare di dare una definizione del profilo professionale del facilitatore linguistico. Sicuramente è un insegnante, poiché conosce l'oggetto di cui si occupa, la materia specifica, la lingua che insegna nelle sue strutture e sfumature, ed è consapevole dei meccanismi attraverso cui essa viene appresa e dei modelli didattici in uso. In più, come insegnante che lavora in contesti plurilingui e multiculturali, è un professionista che conosce i riferimenti teorici e pratici della pedagogia interculturale quale modello di riferimento per una scuola inclusiva e che contrasta le discriminazioni e le pratiche di tipo segregativo. Come è stato detto, il facilitatore linguistico sa gestire relazioni umane in contesti complessi, operando una regia della comunicazione in classe e una continua mediazione di lingua/e, linguaggi e contenuti. Solo negli ultimi mesi lo Stato italiano ha ipotizzato di riconoscere la professionalità dell'insegnante di italiano L2/facilitatore linguistico creando una classe di concorso specifica (A23, *Lingua italiana per discendenti di lingua straniera alloglotta*), sui cui criteri di ingresso è al momento attivo un acceso dibattito.¹⁴ Duole notare che, per ora, nel profilo professionale non siano previste come es-

14. Si veda www.adgblog.it/2015/10/04/insegnante-facilitatore-linguistico-e-la-scuola-3-ottobre-2015-apidis/ come esempio della vivacità della discussione nazionale nel contesto italiano.

senziali competenze fortemente connesse alla conoscenza dei processi di globalizzazione, delle migrazioni e dell'approccio interculturale ai saperi, alle discipline e alle metodologie. Il già citato passaggio di Anna Ciliberti (vedi par. 2.1), che richiama alla complessità delle competenze di questo *operatore dell'intercultura*, dovrebbe fare da riferimento per la formulazione delle caratteristiche di questa figura che, se relegata alla mera funzione di insegnante di lingua italiana per stranieri, perderebbe molta parte dello spessore e delle competenze professionali su cui, nel tempo, ha costruito il proprio specifico ruolo.

3.3. *Dal laboratorio di italiano L2 alla facilitazione a classe intera*

La sperimentazione e la riflessione sui modelli didattici operativi non può che essere un *work in progress*, mai concluso, sempre da rivedere e riconformare ai cambiamenti continui del mondo fuori e dentro la classe. Non deve mai sfuggire che essi dipendono in maniera strettissima da quale scopo l'istituzione scolastica si pone, e verso quale modello di società e di persona adulta essa scelga di guidare i propri allievi. Pare impossibile – e ad oggi non si è mai realizzato – che metodologie didattiche ispirate a un modello di scuola (e quindi di società) libertaria possano mai essere adottate in regime a forte controllo sociale verticale, ma non è stato raro, nella storia delle istituzioni educative, che pratiche più o meno autoritarie – o comunque ispirate a forti asimmetrie di potere – siano state messe in atto anche in contesti ritenuti *democratici*. Modelli partecipativi che sollecitano gli studenti al *problem solving*, alla auto-organizzazione e attivazione in prima persona, alla condivisione di responsabilità e obiettivi comuni, ancora oggi, stentano ad affermarsi, e sono talvolta percepiti dagli insegnanti e dai genitori come una rinuncia a un ruolo forte del docente, dagli studenti come attività meno importanti o a margine della normale programmazione didattica vera e propria. La didattica laboratoriale, anche quando estesa a tutto l'arco dell'anno scolastico come approccio al *fare scuola*, ancora incontra difficoltà ad essere concepita come una vera e propria metodologia didattica, efficace e motivante, ma viene inquadrata come momento più ludico, e *per questo*, tra l'altro in maniera inconsistente, ritenuta meno *istruttiva*, laddove invece essa risulta adottata anche da paesi ritenuti avere i modelli scolastici più efficaci (si veda, ad esempio, il modello finlandese).

3.3.1. Le fasi per l'apprendimento dell'italiano L2 nelle Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri (2014)

Il testo delle *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (febbraio 2014), distingue tre fasi principali per l'apprendimento dell'italiano come lingua seconda: la *fase iniziale dell'apprendimento dell'italiano L2 per comunicare*, la *fase "ponte"*, la *fase degli apprendimenti comuni*. Come abbiamo visto, il percorso della facilitazione linguistica non si ferma dunque alle fasi della prima accoglienza ma deve essere integrato anche negli sviluppi successivi, quando l'italiano da *lingua di comunicazione di base* diventa sempre più specifico rispetto alle materie scolastiche. Questa fase, chiamata dal documento citato *fase ponte*, è delicata e va particolarmente curata: a dispetto del fatto che gli studenti possano essere perfettamente autonomi dal punto di vista della comunicazione interpersonale, in questa fase essi non lo sono per quanto riguarda lo studio. Ecco come viene illustrata dalle *Linee guida*:

La fase "ponte" di accesso all'italiano dello studio. È questa forse la fase più delicata e complessa, alla quale dedicare una particolare attenzione, consolidando gli strumenti e i materiali didattici e affinando le modalità di intervento di tipo linguistico. L'obiettivo è duplice: rinforzare e sostenere l'apprendimento della L2 come lingua di contatto e, nello stesso tempo, fornire all'apprendente competenze cognitive e metacognitive efficaci per poter partecipare all'apprendimento comune. In altre parole, l'allievo non italofono impara l'italiano per studiare, ma impara l'italiano anche studiando, accompagnato in questo cammino da tutti i docenti che diventano "facilitatori" di apprendimento e che possono contare oggi su strumenti da sperimentare, quali: glossari plurilingui che contengono termini chiave relativi alla microlingua delle varie discipline; testi e strumenti multimediali "semplificati" che propongono i contenuti comuni con un linguaggio più accessibile; percorsi-tipo di sviluppo delle abilità di scrittura e di lettura/comprendimento di testi narrativi (Linee guida, 2014, p. 18).

Come abbiamo più volte ribadito, gli studenti non italofoeni presenti nelle scuole italiane hanno bisogni linguistici particolari, che variano a seconda di molti fattori: condizione socio-economica, storia personale e familiare, competenze linguistiche in L1, L2 e spazio linguistico abitato, biografia scolastica pregressa, talenti, sogni e desideri e così via. I documenti sui Bisogni Educativi Specifici del MIUR (2012) indicano chiaramente come per tutte le esigenze degli alunni la pedagogia si stia orientando verso interventi nel contesto naturale di apprendimento, ovvero la classe intera, dove gli studenti sono immersi nella relazione con i propri pari con i quali devono essere messi in condizione di interagire anche linguisticamente in situa-

zioni di autentica comunicazione. Anche le *Linee guida sull'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri del MIUR* (2014) sottolineano in maniera chiara e opportuna che il vero modello linguistico per la comunicazione interpersonale per gli alunni parlanti italiano L2 è costituito dai propri compagni di classe, i quali «rappresentano infatti la vera 'autorità' linguistica e il modello d'uso al quale riferirsi» (*Linee guida* 2014, p. 17).

3.3.2. Laboratori linguistici e “fase ponte”

A fianco di questo, le *Linee guida* sollecitano comunque ad organizzare laboratori linguistici specifici di italiano L2, da svolgersi in piccoli gruppi al di fuori della classe di appartenenza, per i livelli iniziali (A1 e A2), laboratori quindi in cui non è prevista la presenza di parlanti nativi. Nonostante il valore indubbio delle *Linee guida*, segnaliamo che però, a discapito di tanti studi scientifici che indicano chiaramente come lo sviluppo linguistico debba pensarsi sull'arco di alcuni anni, esse indicano come tempi per l'acquisizione della lingua della comunicazione un periodo di pochi mesi, cosa che può ingenerare gli inconvenienti che abbiamo esposto più sopra (si veda l par. 2.1.1.).

È solo per la fase successiva, quando appunto si affronta la lingua per studiare, che le *Linee guida* introducono la possibilità di pensare il docente come un facilitatore degli apprendimenti (anche linguistici) nel contesto della classe intera (si veda MIUR, 2014, p. 18). In quel caso, la focalizzazione delle *Linee guida* è principalmente sugli aspetti lessicali della *lingua per studiare*, e non su quell'articolato complesso di competenze, abilità e conoscenze che spaziano dal lessico specifico alla morfologia, fino a competenze più strettamente testuali e contestuali, comprese strumentalità trasversali. Si sollecita il ricorso a glossari e a testi semplificati, ma poca attenzione viene rivolta alla interazione in classe rispetto agli apprendimenti curricolari, punto su cui, invece, proposte didattiche come quella contenuta in questo libro focalizzano la propria attenzione ritenendola elemento essenziale per una didattica inclusiva e che vada a sviluppare l'acquisizione linguistica di tutti.

4. Rilievi conclusivi

Siamo quindi giunti al punto. Perché – come gli studi linguistici, pedagogici, didattici, ci sollecitano e come le *Linee guida* 2014 ci indicano – non iniziare a pensare a una didattica a classe intera che sappia stimolare in tutti uno sviluppo linguistico articolato, rispettando i livelli di partenza di

ciascuno e coinvolgendo attivamente gli studenti nella costruzione dell'apprendimento?

La fase ponte prevista dalle *Linee guida* e la fase degli apprendimenti comuni, in fondo dicono questo: è necessario che la didattica a scuola sia pensata come inclusiva nella sua pratica quotidiana, e non in relazione alla mera presenza di alunni parlanti italiano L2. Questo ripensamento dovrebbe basarsi su una (auto)riflessività del corpo docente, del sistema scolastico, e di tutti coloro che si occupano di politiche educative e pedagogia, che devono rimboccarsi le maniche per rendere adeguata la scuola alle esigenze dei nuovi tempi e dei nuovi scenari locali e globali. Secondo le *Linee guida*, la fase degli apprendimenti comuni:

[...] rappresenta un intenso artigianato pedagogico e didattico. È anche l'occasione perché ogni alunno, italiano e straniero, così come l'intera comunità scolastica, familiarizzino con l'apprendimento della nostra lingua come opportunità di confronto intenso tra culture entro le giovani generazioni che vivono nel nostro Paese (Linee guida, 2014, p. 18).

Da qui, la sperimentazione del modello ALC-C3I¹⁵ cui è dedicato il prossimo capitolo, quale possibile modello didattico per la scuola delle differenze e dell'inclusione, plurilingue, multiculturale e profondamente interculturale.

Bibliografia

- Aho, E., Pitkanen, K. e Sahlberg, P. (2006). *Policy Development and Reform Principles of Basic and Secondary Education in Finland since 1968*, prepared for the Education Working Paper Series, World Bank, Washington, DC., available from: www.pasisahlberg.com/downloads/Education%20in%20Finland%202006.pdf. [Accessed: 30.12.15].
- Balboni, P.E. (2002; nuova edizione 2012). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.
- Balboni, P.E. (2008). *Imparare le lingue straniere*. Venezia: Marsilio.
- Balboni, P.E. (1999). *Dizionario di glottodidattica*. Perugia: Guerra-Soleil.
- Basile, G., Guerriero, A.R., e Lubello, S. (2006). *Competenze linguistiche per l'accesso all'università*, Roma: Carocci.
- Bologna, V., Chiappelli, T., Sarcoli, M., e Troncarelli, D. (2006a). *Coordinate per l'insegnamento dell'italiano a stranieri*. Firenze: Bulgarini.

15. L'acronimo ALC sta per: *Apprendimento Linguistico Cooperativo*. La sigla C3I sta per: *Clima di classe, interdipendenza, inclusione, intercultura*. Gli autori del capitolo cinque discuteranno i presupposti teorici e metodologici, nonché gli esiti in termini educativi del modello.

- Bologna, V., Chiappelli, T., Sarcoli, M., Troncarelli, D. (2006b). *Comunichiamo. Percorsi di italiano per alunni stranieri*. Firenze: Bulgarini.
- Burridge, T. (2010). *Why Do Finland's Schools Get the Best Results?*. BBC News [Online] 7 April, available from: <http://news.bbc.co.uk/2/hi/8601207.stm>. [Accessed: 30.12.15].
- Caon, F. (2005). *Un approccio umanistico affettivo all'insegnamento dell'italiano a non nativi*. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina.
- Chiappelli, T., Pona, A. (2015). La personalizzazione dei percorsi educativi e didattici nelle classi plurilingui: quadro normativo e strumenti operativi. In M. Traversi (ed.), *La valutazione degli allievi stranieri nella scuola italiana, Educazione interculturale*, volume 13, n. 1, gennaio 2015, Trento: Erickson. Disponibile su: <http://rivistedigitali.erickson.it/educazione-interculturale/archivio/vol-13-n-1/> [Accesso: 30.11.15].
- Chiappelli, T., Pona, A. (2014). *La facilitazione linguistica: lo stato dell'arte sul territorio e il ruolo della Biblioteca Lazzerini*. Disponibile su: <http://allegati.po-net.prato.it/dl/20140507145016675/La-facilitazione-linguistica.pdf>. [Accesso: 30.11.15].
- Chomsky, N. (1991; new edition 1998). *Linguaggio e problemi della conoscenza*. Bologna: il Mulino.
- Ciliberti, A. (1994). *Manuale di glottodidattica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ciliberti, A. (2012). *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*. Roma: Carocci.
- Consiglio d'Europa, Modern Languages Division (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: insegnamento, apprendimento, valutazione* (trad. it. di F. Quartapelle, D. Bertocchi. Firenze: La Nuova Italia).
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, pp. 121-129.
- Diadori, P., Palermo, M., Troncarelli, D. (2009). *Manuale di didattica dell'italiano*. Perugia: Guerra.
- Diadori, P., Palermo, M., Troncarelli, D. (2015). *Insegnare l'italiano come seconda lingua*. Roma: Carocci.
- Diadori, P. (2009). Quali modelli operativi per l'italiano L2? L'unità di lavoro. In P. Diadori (ed.), *La DITALS risponde 6* (pp. 103-112). Perugia: Guerra Edizioni.
- Dulay, H., Burt, M., Krashen, S. (1982). *Language Two*. Oxford: Oxford University Press.
- Fabbro, F. (2004). *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*. Roma: Astrolabio.
- Ferrari, S. (2003). Comprensione e lettura in L2: uno studio sperimentale sugli effetti della modificazione testuale. In R. Grassi, A. Valentini, R. Bozzone Costa (eds.) (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 (pp. 85-110). Perugia: Guerra Edizioni.
- Ferrari, S., Nuzzo, E. (2011). Insegnare la grammatica italiana con i task. In L. Corrà, W. Paschetto (eds), *Grammatica a scuola* (pp. 284-295). Milano: FrancoAngeli.

- Gabbanini, P., Goudarzi, M.K., Masciello, E., Pona, A. (2013). *Ci siamo! Comunicare, interagire, contaminarsi con l'italiano*. Firenze: Centro Internazionale Studenti 'Giorgio La Pira'.
- 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.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J.B. Pride, J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth, Penguin.
- Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg, C. Kramsch (Eds.), *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspectives* (pp. 45-46). Amsterdam: John Benjamins.
- MacSwan, J. (2000). The Threshold Hypothesis, semilingualism, and other contributions to a deficit view of linguistic minorities. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 22 (1): pp. 3-45.
- MacSwan, J., Rolstad, K. (2003). Linguistic diversity, schooling, and social class: Rethinking our conception of language proficiency in language minority education. In C.B. Paulston, R. Tucker (eds.), *Sociolinguistics: The essential readings* (pp. 329-341). Oxford: Blackwell.
- Masciello, E. (2006; new edition 2009). *Essere insegnante/facilitatore linguistico. Appunti didattici per l'insegnamento della lingua italiana L2*. Firenze: "Ass. Vol. Centro Internazionale Studenti G. La Pira".
- Mccafferty, S.G., Jacobs, G.M., Da Silva Iddings, A.C. (Eds.) (2006). *Cooperative Learning and Second Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mezzadri, M. (2011). *Studiare in italiano. Certificare l'italiano L2 per fini di studio*. Milano: Mondadori.
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Firenze: Le Monnier.
- MIUR (2012). *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica (27 dicembre 2012)*.
- MIUR (2013). *Circolare ministeriale 6 marzo 2013, n. 8*.
- MIUR (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (ed.) (1992). *Collaborative Language Learning and teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Peccianti, M.C. (2010). *Insegnare italiano L2*. Firenze: Giunti.
- Pona, A. (2016). *L2. La facilitazione linguistica e degli apprendimenti nella classe plurilingue. Appunti per la scuola*. Napoli: Tecnodid.
- Pona, A., Ruolo, F. (2012). *Variazioni di voci. Facilitare l'italiano L2: un percorso formativo. Briciole*, n. 31, gennaio 2012. Firenze: Cescvot.
- Putnam, J.W. (ed.) (1998). *Cooperative Learning and Strategies for Inclusion*. Baltimore: Brookes Publishing.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera ad una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.

- Valadez, C., MacSwan, J., Martínez, C. (2002). Toward a new view of low achieving bilinguals: A study of linguistic competence in designated semilinguals. *Bilingual Review*, 25 (3), pp. 238-248.
- Vedovelli, M. (2002; nuova edizione 2010). *Guida all'italiano per stranieri*. Roma: Carocci.
- Välijärvi, J., Linnakylä, P., Kupari, P., Reinikainen, P. e Arffman, I. (2002). *Finnish success in PISA. Some reasons behind it*. Jyväskylä: Institute for Educational Research, University of Jyväskylä.
- Whittle, A., Nuzzo, E. (2015). *L'insegnamento della grammatica nella classe plurilingue. Un esperimento di focus on form nella scuola primaria*. Bologna: AItLa (Associazione Italiana Linguistica Applicata).