

Il volume nasce dall'incrocio tra studi scientifici e sperimentazioni pluriennali nelle scuole. La prospettiva d'indagine è duplice:

- da un lato, il docente si trova a dover gestire contemporaneamente studenti con necessità e caratteristiche diverse e deve elaborare una metodologia didattica che faciliti tutti;
- dall'altro, l'accesso alle discipline è mediato in modo prevalente dalla lingua e prevede l'elaborazione cognitiva di concetti complessi.

I docenti di qualsiasi disciplina e di ogni ordine e grado, quindi, devono tener conto sia di una dimensione linguistica nell'insegnamento/apprendimento di contenuti sia di una dimensione metodologico-didattica che possa facilitare i processi di apprendimento dei ragazzi.

In particolare, gli studenti con BES si trovano spesso in difficoltà rispetto alla comprensione dei testi e alla partecipazione attiva in classe per svariate ragioni (linguistico-culturali, legate a neurodiversità ecc.)

Il volume affronta alcuni temi fondamentali per la gestione efficace e inclusiva della classe, quali:

- la metodologia didattica per la gestione delle differenze in classe (in presenza);
- i criteri per l'accessibilità dei materiali didattici;
- la valutazione e normativa per gli studenti con BES;
- la creazione di un modello di lezione inclusiva per studenti con BES.

Pur avendo un focus specifico e puntuale sugli studenti con BES, la proposta del libro è quella di favorire l'accessibilità allo studio per tutti.

Fabio Caon è professore associato di didattica delle Lingue all'Università Ca' Foscari di Venezia dove insegna Linguistica educativa, Comunicazione interculturale e Didattica della letteratura. Dirige il Laboratorio di comunicazione interculturale e didattica a Ca' Foscari. È stato docente di italiano L2 nella scuola primaria, secondaria di primo e secondo grado nonché nei corsi per adulti.

Carlos A. Melero Rodríguez è docente di spagnolo all'Università Ca' Foscari di Venezia e all'Università di Urbino. Direttore del gruppo di Ricerca DEAL a Ca' Foscari ed editore delle riviste ELLE e SAIL per le edizioni universitarie Ca' Foscari.

Annalisa Brichese è formatrice del Centro di Ricerca in Didattica delle Lingue (CRDL) sui temi della didattica inclusiva e della valutazione e cultrice di materia presso l'Università Ca' Foscari di Venezia.

Insegna italiano, storia e geografia nella Scuola secondaria di primo grado ed è docente di italiano come lingua seconda nella Scuola primaria, secondaria di primo e secondo grado nonché nei corsi per adulti.

€ 20,00



9788891918895

a cura di F. Caon, C.A. Melero Rodríguez, A. Brichese

L'inclusione linguistica

Facilitare l'apprendimento degli studenti con BES

a cura di Fabio Caon, Carlos A. Melero Rodríguez, Annalisa Brichese - L'inclusione linguistica



7. Lo sviluppo delle abilità linguistiche per gli studenti di cittadinanza non italiana

Annalisa Brichese

In questo contributo approfondiremo una tipologia particolare di studenti con BES ovvero gli studenti di cittadinanza non italiana (d'ora in poi CNI) che possiamo far rientrare solo in parte nel terzo gruppo dell'area dello svantaggio socioculturale, economico e linguistico (per cui rimandiamo al saggio di Caon, Festa, Tonioli, capitolo 6 in questo volume).

Tale tipologia di studenti ha sicuramente dei bisogni specifici dati dalla non conoscenza della lingua italiana ma la nota integrativa n. 2563 del 22 novembre 2013 "Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali. A.S. 2013/2014. Chiarimenti" precisa che:

In particolare, per quanto concerne gli alunni con cittadinanza non italiana, è stato già chiarito nella C.M. n. 8/2013 che essi necessitano anzitutto di interventi didattici relativi all'apprendimento della lingua e solo in via eccezionale della formalizzazione tramite un Piano Didattico Personalizzato. Si tratta soprattutto – ma non solo – di quegli alunni neo arrivati in Italia, ultratredicenni, provenienti da Paesi di lingua non latina (stimati nel numero di circa 5.000, a fronte di oltre 750.000 alunni di cittadinanza non italiana) ovvero ove siano chiamate in causa altre problematiche. Non deve tuttavia costituire elemento discriminante (o addirittura discriminatorio) la provenienza da altro Paese e la mancanza della cittadinanza italiana. Come detto, tali interventi dovrebbero avere comunque natura transitoria.

Come appare evidente dalla summenzionata nota, rientrano a pieno titolo sotto l'etichetta dei BES soprattutto gli studenti NAI (neoarrrivati in Italia), ultratredicenni, provenienti da Paesi di lingua distante (per esempio, arabofoni, sinofoni ecc.) o che hanno «altre problematiche» che non vengono, però, specificate.

Pur rispettando il principio universalistico della non discriminazione derivante dalla provenienza da un Paese altro o il non possesso della cittadinanza italiana, come richiamato nella nota, si ritiene comunque necessaria l'adozione temporanea e transitoria di un piano personalizzato per tutti gli studenti con CNI per accompagnarli e supportarli fino al completo inserimento nel gruppo-classe

e nel nuovo contesto d'accoglienza (Brichese, 2015). Ricordiamo infatti che la necessità di personalizzazione degli apprendimenti per tutti gli studenti con CNI è richiamata già nell'articolo 45 del DPR n. 394 del 1999 dove si parla per la prima volta di «necessario adattamento dei programmi di studi» per questa tipologia di studenti.

7.1. Chi sono gli studenti di cittadinanza non italiana (CNI)

Come abbiamo detto, con l'espressione "studenti di cittadinanza non italiana" (CNI) si identifica un insieme vasto ed eterogeneo di tipologie di apprendenti.

Vasto in quanto i dati statistici registrano un continuo incremento della presenza di alunni con CNI nelle scuole di ogni ordine e grado (dall'infanzia alla secondaria di secondo grado). L'ultimo report statistico del Ministero dell'Istruzione (MIUR, 2019) conferma che, a conclusione dell'anno scolastico 2017/2018, il numero degli studenti con CNI arrivava a circa 842.000, ovvero il 9,7% dell'intera popolazione scolastica del paese.

Eterogeneo perché, come riportato nelle "Linee guida per l'integrazione degli alunni stranieri" elaborate e pubblicate dal MIUR (2014, pp. 5-6) coesistono, all'interno della categoria degli studenti di CNI, diverse tipologie di apprendenti tra cui ricordiamo:

1. alunni neoarrivati (NAI);
2. alunni stranieri arrivati per adozione internazionale;
3. minori stranieri non accompagnati;
4. alunni rom, sinti e caminanti;
5. alunni di seconda generazione con ambiente familiare non italofono (i cui genitori non hanno competenze in italiano tali da riuscire a sostenere i figli nel percorso di acquisizione delle abilità di lettura, scrittura, dialogo);
6. figli di coppie miste.

Questi studenti hanno conoscenze linguistiche e vissuti molto diversi tra loro e sono pertanto difficilmente ascrivibili a categorie standardizzate. I minori stranieri non accompagnati, per esempio, possono essere arrivati da poco nel territorio italiano e quindi rientrare a pieno titolo nella sottocategoria dei NAI, oppure essere in Italia da diversi anni e quindi non rientrarvi più; così come gli alunni rom, sinti o caminanti spesso rientrano nella sottocategoria degli alunni con ambiente familiare non italofono anche se, nella maggior parte dei casi, sono tutti in possesso della cittadinanza italiana.

Perciò, come afferma Favaro (2010, p. 1):

I bambini e i ragazzi stranieri che siedono oggi sui banchi delle scuole italiane hanno storie di migrazione e biografie linguistiche molto differenti. Una parte di loro ha vissuto direttamente la migrazione e lo spostamento da un luogo di vita all'altro [...]; un'altra parte, sempre più consistente, è nata in Italia e conosce la migrazione soltanto attraverso il racconto e le memorie familiari.

Esistono, quindi, nelle nostre classi, studenti che:

- hanno acquisito la lingua madre nel proprio Paese d'origine e hanno vissuto in prima persona la migrazione;
- hanno vissuto nel contesto socioculturale italiano fin dalla nascita e in molti casi hanno imparato contemporaneamente la lingua italiana e la lingua della famiglia «grazie alla situazione di immersione precoce, agli scambi comunicativi quotidiani nei luoghi di vita, all'inserimento nei servizi educativi per la prima infanzia» (Favaro, 2010, p. 1).

Secondo il report statistico del MIUR (2019, p. 18) all'interno del gruppo degli studenti con CNI, la quota dei nati in Italia da famiglia non italiana si avvicina al 63%. In questo documento si evidenzia il progressivo diminuire di studenti nati all'estero e immigrati nel nostro Paese e l'aumento degli studenti di seconda generazione che rappresentano, a oggi, la maggioranza della popolazione scolastica con CNI.

Favaro (2010, p. 2) ricorda che, per gli studenti nati in Italia e inseriti nei servizi per l'infanzia, l'italiano non rappresenta una lingua seconda ma piuttosto una «lingua adottiva» con la quale s'impara a interagire, reagire, parlare, giocare e sognare. Diversa, invece, è la situazione degli studenti che, seppur nati in Italia, entrano in contatto con l'italiano solo all'ingresso alla scuola primaria e che hanno comunicato solo nella lingua della famiglia: per loro non si può parlare di lingua adottiva perché, come ricordano Troncarelli e La Grassa (2018, p. 68), la loro situazione è più simile a quella dei neoarrivati in Italia.

Questo sintetico panorama mette in luce quanto sia eterogenea la realtà linguistica e culturale presente nelle classi di oggi. Nei paragrafi successivi cercheremo di inquadrare il fenomeno ponendo l'attenzione sul concetto di interlingua e su esempi di tecniche didattiche per lo sviluppo delle abilità linguistiche primarie e integrate.

7.2. Gli studenti con CNI in classe

Nel paragrafo precedente abbiamo visto come sia composito e variegato il panorama degli studenti con CNI inseriti nel primo e secondo ciclo d'istruzione.

Nonostante la frammentazione evidenziata, possiamo affermare che ciò che accomuna questa tipologia di studenti è la necessità di acquisire la lingua seconda funzionale alla produzione e comprensione dell'input linguistico, sia esso legato ad aspetti comunicativi di base (per esempio comunicare con i compagni di classe durante l'intervallo o chiedere all'insegnante informazioni rispetto all'organizzazione delle lezioni) o a contenuti disciplinari (per un approfondimento sui concetti di *Basic Interpersonal Communicative Skills* – BICS – e *Cognitive Academic Language Proficiency* – CALP –, si rimanda agli studi di James Cummins).

Caon (2016) sintetizza le criticità specifiche degli studenti con CNI in classe che, secondo l'autore, sono di ordine linguistico, cognitivo, relazionale, affettivo e culturale.

Durante una lezione tradizionale, in cui la modalità trasmissiva è sostanzialmente verbale e monodirezionale, la differenza di competenza linguistica tra docenti e studenti madrelingua diventa ancora più netta quando lo studente è di CNI. La lingua delle discipline, sia essa lingua orale utilizzata dall'insegnante per le spiegazioni o dagli studenti per le interrogazioni o lingua scritta contenuta nei libri di testo e nei materiali proposti dal docente o realizzati dagli studenti (per esempio, le composizioni scritte o le risposte a domande aperte), ha la caratteristica di utilizzare termini microlinguistici, forme complesse come la sinonimia e la subordinazione implicita per esprimere contenuti che hanno pochi agganci con la realtà quotidiana e sono spesso poco noti o sconosciuti agli studenti.

Inoltre, in una comunicazione monodirezionale, gli studenti hanno scarsa possibilità d'interagire, negoziare significati ed esercitare la lingua in contesto autentico e nel gruppo di pari.

La lingua delle discipline, che si utilizza quasi esclusivamente in contesto classe, necessiterebbe un esercizio costante da parte degli studenti; invece, nella lezione verbale-frontale il docente possiede il ruolo attivo di conduttore della comunicazione e gli studenti hanno il ruolo passivo di ricettori d'informazione. Nel momento in cui gli studenti non madrelingua italiana non sono in grado di comprendere pienamente l'input si demotivano, per la sensazione di esclusione dalle attività di classe, per il senso di inadeguatezza e per la frustrazione e l'impossibilità di agganciare i messaggi ai propri bisogni, interessi e conoscenze pregresse.

Anche la dimensione culturale, legata sia alle discipline scolastiche sia al contesto-classe, influisce notevolmente sulla comprensione delle routine scolastiche e dei contenuti di studio da parte degli studenti con CNI. Come ricordano infatti D'Annunzio e Luise (2008, p. 11):

Le discipline scolastiche nella scuola italiana non vogliono solo trasmettere contenuti "universali", ma puntano anche a perseguire la finalità dell'inculturazione, cioè l'acquisizione dei

modelli propri della cultura di appartenenza, italiana nello specifico ed europea in senso più ampio. Sono modelli che non solo possono non essere conosciuti e condivisi dagli studenti stranieri, ma possono addirittura non essere comprensibili, in quanto possono far riferimento a un sostrato culturale dato per scontato dagli insegnanti.

Si pensi per esempio alle abbreviazioni a.C. (avanti Cristo) e d.C. (dopo Cristo) che in storia, ma non solo, sono fondamentali per comprendere la periodizzazione e le indicazioni temporali dei fatti cronologicamente presentati. Questi termini sostengono concetti culturalmente connotati che è necessario il docente espliciti, soprattutto agli studenti che utilizzano un differente modo di mettere gli avvenimenti in ordine temporale che non individua, per esempio, l'anno zero con la nascita di Cristo.

7.3. Lo studente con CNI e il concetto di interlingua

Come afferma Ferrari (2016, p. 170):

Ogni sforzo di comunicazione verbale di un apprendente che si sta appropriando dell'italiano viene chiamato tecnicamente *interlingua* – dall'inglese *interlanguage* (Selinker, 1972) – cioè un vero e proprio sistema linguistico che, guardato attentamente, ci rivela le ipotesi transitorie che l'apprendente sta facendo rispetto alle regole grammaticali della lingua che sta imparando.

In sintesi, possiamo dire che l'interlingua è un sistema linguistico vero e proprio, con le sue regole e la sua logica, parlato da chi sta apprendendo una seconda lingua. Pallotti (2005) ci ricorda che per capire come uno studente sta progredendo verso la lingua d'arrivo, l'italiano nel nostro caso, la nozione di interlingua è più utile rispetto a quella di errore, perché è formulata in positivo e si pone dal punto di vista di chi sta imparando e valutando le proprie ipotesi sulla lingua.

Gli studenti che stanno acquisendo una lingua seconda non vogliono fare errori ma parlare correttamente riuscendo a farsi capire e a interagire sia nella lingua per comunicare sia nella lingua per studiare: quindi, limitarsi a identificare e a contare gli errori non ci dice nulla sul sistema linguistico transitorio che l'apprendente sta usando e le sue strategie ricostruttive.

Inoltre, comprendendo queste strategie ricostruttive, gli interventi didattici dei docenti possono davvero essere efficaci. Gli "errori" diventano allora interessanti, in quanto non sono solo deviazioni caotiche dalla norma della L2, ma possibili indicatori di regolarità all'interno del sistema interlinguistico con il quale l'apprendente cerca di soddisfare, in un determinato momento, le proprie necessità comunicative.

Il percorso acquisizionale, dallo stato iniziale alla padronanza completa della seconda lingua, non è predittivo: noi possiamo conoscere le tappe interlinguistiche

che ogni studente deve attraversare durante il percorso di acquisizione della lingua italiana, a prescindere dalla propria lingua madre, ma non possiamo conoscere quanto tempo ci impiegherà a superare queste fasi. Ogni fase è infatti caratterizzata da una serie di sistemi intermedi, ciascuno con le proprie regole.

A seguire proponiamo una sintesi schematica delle caratteristiche di questi sistemi, suddivise in fase prebasica, fase basica e fase postbasica.

Fase prebasica

Questa fase racchiude tutte le espressioni che Pallotti (1998, p. 25) definisce «moduli prefabbricati di linguaggio» tanto da parlare di «formulaicità» della lingua o di «lingua senza grammatica». Si tratta di espressioni per:

- sollecitare l'attenzione (nomi propri, termini come "guarda", "ecco");
- regolare l'interazione ("scusa", "ciao", "grazie");
- fare riferimento a cose, persone, situazioni ("questo", "quello", "così");
- descrivere o valutare ("mio", "bello", "grande").

Fase basica

Fase durante la quale si inizia a passare dal *pragmatic mode* al *syntactic mode* (Lo Duca, 2003).

Cominciano a essere utilizzate:

- alcune forme verbali, che spesso non vengono però ancora flesse;
- forme stilistiche ancora molto scarse, elementari, nella maggior parte dei casi ancora prive di congiunzioni e di preposizioni e per lo più esenti da declinazioni morfologiche che indichino numero o genere.

Fase postbasica

In questa fase:

- i verbi subiscono una flessione e compaiono desinenze, concordanze, articoli e preposizioni, verbi ausiliari e copule;
- la sintassi si fa più complessa: vengono affiancati alla paratassi i primi tentativi di proposizioni subordinate, in primo luogo causali e temporali, più tardi finali, relative, soggettive e oggettive.

L'interlingua, dunque, sostiene il docente nel progettare il proprio intervento didattico aiutandolo a capire:

- a che punto della sua acquisizione si trovi lo studente (valutando positivamente, come abbiamo detto, i suoi "errori");
- di cosa necessiti lo studente per progredire dal punto di vista linguistico e grammaticale;

- quale sia la gradualità nell'ordine di presentazione dei diversi elementi e strutture linguistico-lessicali.

L'interlingua offre indicazioni su quali strutture si apprendano prima di altre, permettendo una riorganizzazione del sillabo nel rispetto di questo naturale percorso di acquisizione.

A seguire forniamo, a titolo esemplificativo, tre sequenze di apprendimento che riguardano la morfologia verbale, la morfologia nominale e l'accordo e il testo (Pallotti, 2005).

Le sequenze di apprendimento: morfologia verbale
A. fase prebasica: 3ª persona singolare dell'indicativo presente, utilizzata indipendentemente dal contesto di riferimento (persona, tempo); il riferimento temporale è spesso affidato a mezzi lessicali come gli avverbi.
B. fase basica: participio passato (in contrapposizione al presente); solo in un momento successivo compare l'uso dell'ausiliare accanto al participio passato).
C. fase postbasica: imperfetto che viene utilizzato in contrasto con il participio passato per esprimere un aspetto non compiuto del verbo al passato.
D. fase postbasica: solo più tardi compaiono il futuro, il congiuntivo e il condizionale.

Le sequenze di apprendimento: morfologia nominale e accordo
A. fase prebasica: il genere non viene preso in considerazione dagli apprendenti.
B. fase basica: i nomi e gli aggettivi sono considerati invariabili: un bambino, due bambino; (bambino) buono, (bambina) buono, (bambini) buono ecc. Non ci sono articoli o vi è la presenza di una sovraestensione di "la": la bambino, la treno.
C. fase postbasica: accordo tra articolo e sostantivo attraverso strategie di suono in rima e/o assonanza (la penna, il compagno, la problema).
C. fase postbasica: si "aggiusta" l'aggettivo ripetendo la stessa strategia nell'accordo tra articolo e sostantivo (lavagna nera, lavagna granda). Vengono trattati allo stesso modo l'aggettivo con funzione predicativa (la lavagna è nera) e l'accordo tra sostantivo e participio passato (sono arrivati, sono arrivate).

Le sequenze di apprendimento: il testo
A. fase prebasica: utilizzo della paratassi invece della ipotassi.
B. fase basica: favorita la successione cronologica degli eventi.
C. fase postbasica: utilizzo dei connettivi solo in fase avanzata.
C. fase postbasica: ricorso a sintagmi nominali e pronomi tonici. Per esempio: «un uomo cammina per la strada e questo uomo vede una bambina che cade in questa strada e aiuta la bambina». Un madrelingua direbbe o scriverebbe: «un uomo cammina per strada, vede una bambina cadere e l'aiuta».

7.4. Lo sviluppo delle abilità linguistiche negli studenti con CNI

Abbiamo visto che l'interlingua di uno studente con CNI, sia esso neoarrivato, arrivato in Italia da qualche anno o di seconda generazione con ambiente familiare non italofono, è un sistema linguistico vero e proprio con una sequenza fissa e implicazionale di acquisizione: per essere inserito nella memoria stabile, un elemento necessita della presenza di altri elementi già acquisiti, secondo la logica della vygotskijana "Zona di Sviluppo Prossimale" (per un approfondimento si rimanda a Caon, 2016). È compito del docente, dunque, selezionare testi di studio, orali e scritti, che siano accessibili rispetto alla tipologia di studente con CNI e al proprio stadio di interlingua.

Una delle possibili ragioni di insuccesso scolastico per questi studenti è data da una padronanza scarsa o limitata delle abilità linguistiche primarie e/o integrate che la scuola richiede come abilità di base per accedere ai contenuti di studio.

Nei prossimi paragrafi focalizzeremo la nostra attenzione sulle componenti linguistiche delle abilità primarie e delle abilità integrate in contesto di apprendimento di una lingua seconda, soffermandoci sui possibili interventi che il docente può sperimentare in classe.

Lo sviluppo delle abilità ricettive: l'ascolto e la lettura

Sappiamo che la comprensione, sia orale sia scritta, è centrale in ogni apprendimento poiché il concetto chomskiano di *Language Acquisition Device* «può attivarsi solo su campioni di lingua compresi e quindi l'insegnante svolge il primo compito di *Language Acquisition Support System* selezionando testi che possano essere resi comprensibili attraverso opportune attività» (Balboni, 2014, p. 132).

Il testo orale e il testo scritto hanno caratteristiche intrinseche che richiedono interventi specifici da parte del docente.

Il testo orale, infatti, deve essere compreso da parte dello studente in tempi rapidi, che consentono una comprensione globale ma non ne consentono l'analisi. Ecco perché si privilegia un linguaggio sorvegliato da parte del docente con riduzione della quantità di materiale linguistico, della sua varietà sintattica, della ricchezza lessicale e semantica, della complessità grammaticale. Contestualmente, però, tale linguaggio sorvegliato necessita dell'esplicitazione di legami logici, di riferimenti anaforici e di lessico specialistico o microlinguistico, di preferenza per forme estese anziché contratte.

Per la comprensione del testo scritto, invece, lo studente deve contemporaneamente mettere in campo competenze di tipo tecnico, semantico, testuale e sociopragmatico. La competenza tecnica si traduce nella capacità, da parte dello

studente, di riconoscere e interpretare rapidamente la sequenza di segni grafici sulla pagina (che siano lettere, punteggiatura o direzionalità e spazialità). Si pensi a uno studente arabofono che deve imparare a decodificare segni grafici completamente diversi dai propri e automatizzare una lettura da sinistra a destra. La competenza semantica permette allo studente di riconoscere e comprendere il rapporto tra segno grafico e suo significato: è possibile che uno studente sia in grado di leggere dal punto di vista puramente tecnico ma che non comprenda il significato del testo perché non conosce il significato delle parole in esso contenute oppure che solo alcune parole gli siano note e che con queste parole cerchi di ricostruire il senso globale di ciò che ha letto.

La competenza testuale fa sì che lo studente sia in grado di riconoscere di quale tipo di testo si tratti (descrittivo, argomentativo ecc.) ma anche i rapporti tra le varie parti del testo che sono veicolati dai connettivi, dalle sequenze temporali, da elementi di coesione testuale o da riferimenti anaforici (Nuzzo, Grassi, 2016, p. 54).

La competenza sociopragmatica, invece, comprende un'ampia gamma di abilità come le abilità d'interpretare e trasmettere significati al di là del senso letterale delle parole, di capire sequenze di discorso padroneggiando l'alternanza dei turni. Trasversali a queste abilità di base ci sono anche la capacità di sciogliere le ambiguità insite nei testi, colmando il divario tra ciò che si afferma e ciò che s'intende.

Suggerimenti d'intervento per il docente

Rispetto alle attività di ascolto, una facilitazione possibile è quella di fornire allo studente con CNI, prima della lezione in presenza, un video tratto dal web o una registrazione fatta dal docente che anticipi i contenuti essenziali della lezione che verranno trattati in classe. In questo modo lo studente potrà ascoltare più volte la lezione a casa con il vantaggio di conoscere già il contenuto disciplinare che sarà approfondito in classe.

In presenza, invece, è fondamentale che, durante l'esposizione orale, il docente interrompa spesso il proprio eloquio facendo domande di comprensione agli studenti. Alle domande si può rispondere individualmente oppure il docente può chiedere agli studenti prima un veloce confronto a coppie.

L'eloquio del docente dovrebbe avere le seguenti caratteristiche:

1. dal punto di vista *fonologico*, per esempio, tenere un ritmo rallentato, un'articolazione più attenta e una tonalità variata, fare un maggior uso di pause ed enfasi su parole chiave;
2. dal punto di vista *morfologico e sintattico*, invece, formulare enunciati brevi e di minor complessità, utilizzare costrutti Soggetto-Verbo-Oggetto, mettere in evidenza le relazioni grammaticali e ripetere i pronomi;

3. dal punto di vista *semantico*, per esempio, ridurre la varietà lessicale o esplicitare il significato dei termini microlinguistici o delle parole chiave, utilizzare maggiormente nomi anziché pronomi, ridurre le forme idiomatiche e mettere in evidenza le relazioni semantiche;
4. dal punto di vista del *contenuto*, per esempio, utilizzare una gamma ristretta di argomenti, meglio se anticipati con video o registrazioni come sopra suggerito, trattare in maniera concisa gli argomenti con alternanza a momenti di lavoro attivo da parte degli studenti.

Per accompagnare lo studente con CNI nella comprensione del testo scritto, il docente deve innanzitutto proporre testi accessibili rispetto al livello di competenza linguistica (per un approfondimento sulla progettazione del PDP si rimanda al saggio di Brichese e Delvecchio in questo volume, si veda capitolo 10). Gli studenti principianti o con padronanza linguistica limitata, devono procedere progressivamente nel testo a partire da una comprensione di tipo estensivo poiché non sono in grado di comprendere un testo immediatamente e di comprenderlo per intero senza facilitazioni.

Il docente, perciò, dovrebbe:

1. stimolare gli studenti a una discussione libera per produrre ipotesi sul contenuto del testo a partire dal paratesto, ovvero tutto ciò che sta attorno al testo come immagini, grafici, titoli, sottotitoli, didascalie; oppure a partire dalle parole chiave che spesso sono evidenziate in neretto nel testo;
2. chiedere una lettura che colga le informazioni globali contenute nel testo (*skimming*) senza chiedere di cogliere immediatamente aspetti dettagliati. Può utilizzare griglie con le classiche sezioni *chi, cosa, quando, come, dove, perché* oppure domande aperte e generali per stimolare la riflessione corale o domande a scelta multipla per un lavoro individuale ma più guidato;
3. chiedere una lettura analitica (*scanning*) alla ricerca di informazioni specifiche soffermandosi su aspetti di contenuto oppure su aspetti prettamente linguistico-sintattici. Un'attività possibile è quella di dare un tempo (per esempio 2 minuti) per sottolineare nel testo alcuni dettagli di contenuto o di forma, a seconda dell'obiettivo del docente.

Lo sviluppo delle abilità produttive: il monologo e la scrittura

Le due abilità produttive, ovvero il monologo e la scrittura, sono trattate in modo diverso dal docente. Infatti, il saper produrre monologhi è una competenza molto richiesta dalla scuola (si pensi per esempio alle numerose interrogazioni orali che gli studenti devono affrontare), ma è molto poco esercitata dai docenti con attività costruite ad hoc. Il monologo, invece, è fondamentale nella vita scolastica (e non

solo) se si pensa a quanti esami orali dovrà sostenere, a partire da quello conclusivo del primo ciclo d'istruzione fino ad arrivare a quelli universitari.

Viceversa, la scrittura viene molto allenata, richiesta e valutata dal docente nonostante poi essa sia meno presente nella vita scolastica e non dell'apprendente e del futuro cittadino e lavoratore.

Che si tratti di monologo o di stesura di un testo scritto, la produzione avviene sempre attraverso tre fasi (si veda Balboni in questo volume, capitolo 3):

1. la *concettualizzazione* ovvero il reperimento delle idee;
2. la *progettazione* del testo, ovvero il riordino delle idee in una scaletta mentale o scritta;
3. la *realizzazione* vera e propria del monologo o del testo scritto che, a differenza del primo, può essere costantemente revisionato per valutarne l'accuratezza grammaticale, morfosintattica e di scelta lessicale, la coesione e l'efficacia comunicativa.

Suggerimenti d'intervento per il docente

Prima di un'esposizione orale o della stesura di un testo scritto e per aiutare lo studente nella fase di *concettualizzazione*, il docente può richiedere di procedere per associazioni di idee a partire da un input, facendo emergere quelle che saranno le idee chiave o centrali del proprio testo. Scambio di idee in libertà (orali) o diagrammi a ragno (scritti) sono le attività che meglio si prestano al raggiungimento di questo scopo di elicitazione di preconoscenze e associazioni/generazione di idee.

Per la fase di *progettazione*, invece, si suggerisce di far costruire una scaletta, un diagramma di flusso (*flowchart*), una sorta di filo rosso che colleghi la struttura del proprio discorso. Generalmente, questo viene richiesto per la stesura di testi scritti ma è ancora più importante per gli studenti di CNI costruire tale scaletta delle idee per l'esposizione orale, affinché non debbano contemporaneamente dover sostenere sia la fatica cognitiva di elaborazione delle idee sia quella linguistica di comunicarle (Balboni, 2014, p. 139).

Per la *realizzazione* del proprio *monologo*, lo studente non madrelingua italiana dovrebbe poter esporre utilizzando un supporto visivo o iconografico da lui prodotto, che possa aiutarlo a mantenere il filo del proprio discorso. Benissimo quindi, come strumento compensativo (si veda Brichese e Delvecchio in questo volume, capitolo 10), prevedere l'esposizione con scaletta o mappa cognitiva o concettuale oppure l'utilizzo di una presentazione con diapositive con parole chiave e immagini.

Fondamentale, soprattutto per i livelli bassi di competenza linguistica, è far esercitare lo studente insieme a un compagno su ciò che dovrà dire: attività di lavoro di coppia sono quindi importanti sia per abbassare l'ansia di parlare davanti a

tutta la classe in italiano sia per allenare lo studente a esporre, prestando attenzione contemporaneamente a lingua e a contenuti. Altro suggerimento, per alternare le modalità di lavoro, è quello di chiedere allo studente di registrarsi e di riascoltarsi più volte come esercizio propedeutico al monologo orale.

Per la *realizzazione* del *testo scritto*, invece, si dovrebbero prevedere, almeno in una fase iniziale, solo testi brevi, su argomenti famigliari e conosciuti, magari con la richiesta di trascrivere ciò che si è già allenato oralmente. Inoltre, un ottimo strumento di supporto per la revisione è l'uso del computer, non con l'autocorrettore di Word, ma con la funzione di sottolineatura delle parole che Word non riconosce.

Essendo la stesura di un testo scritto libero una competenza che si richiede, generalmente, dal livello B1 del QCER (Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue) in poi, un valido aiuto è quello della costruzione di *prompt* per la progettazione o la revisione del testo, avvalendosi di:

- uno schema generale fornito dal docente che lo studente deve riempire;
- l'avvio di alcune parti del testo che lo studente deve completare autonomamente (Daloiso, 2015, p. 282).

Lo sviluppo delle abilità interattive: il dialogo

Come ricordano Nuzzo e Grassi (2016, p. 67) lo studente mette in campo, durante un dialogo, due risorse fondamentali ovvero «l'attenzione selettiva o *noticing* e la capacità di processare/elaborare la L2, per poi affermare che il luogo in cui queste due risorse sono più proficuamente intrecciate è durante la negoziazione per il significato». Con l'espressione «negoziazione del significato» s'intende l'insieme delle modifiche messe in atto dall'interlocutore linguisticamente più competente per facilitare la comprensione dell'input da parte dell'interlocutore con minor padronanza linguistica (Long, 1996; Nuzzo e Grassi, 2016). In questo modo viene offerto allo studente che sta acquisendo una lingua, non solo un input "fatto su misura" ma anche la possibilità di verificare la comprensione di quell'input attraverso il feedback ricevuto dal proprio interlocutore.

Suggerimenti d'intervento per il docente

Facciamo l'esempio di un dialogo tra pari in cui vi siano uno studente di madrelingua non italiana e uno studente madrelingua che devono ripassare la lezione di scienze per prepararsi a una futura interrogazione orale. Lo studente di CNI, sollecitato dalle domande del compagno, risponderà cercando di prestare attenzione sia al contenuto del proprio output sia alla sintassi del proprio enunciato. Lo studente madrelingua riformulerà quanto detto dal proprio compagno e aggiungerà nuove informazioni. In questa sorta di dialogo a catena, entrambi gli studenti avranno così modo di allenarsi secondo la propria ZSP. Inoltre, lo studente più

competente, nello spiegare allo studente non italofono i passaggi più complessi, allenerà la propria competenza metacognitiva mentre il compagno eserciterà la propria produzione orale in un ambiente protetto e non giudicante, evitando l'innalzamento del filtro affettivo (si veda Balboni, 2002).

7.5. Le abilità integrate

La scuola raramente richiede agli studenti l'impiego esclusivo delle abilità primarie che abbiamo presentato nel paragrafo precedente: molto più spesso, infatti, le abilità produttive, ricettive e d'interazione vengono richieste in modo integrato. I testi sono infatti letti o ascoltati dallo studente che poi è chiamato a manipolarli e restituirli in forma diversa.

Queste abilità di tipo manipolativo sono molto complesse per lo studente di CNI poiché richiedono un carico cognitivo e linguistico molto alto.

Gli studenti neoarrivati raramente sono in grado, in fase iniziale, di poter rispondere a tali richieste avendo primariamente lo scopo di acquisire la lingua per comunicare e il lessico di base delle discipline scolastiche.

Le abilità integrate, che vedremo nei paragrafi successivi, sono invece richieste a studenti che hanno già superato questa prima fase e che si trovano al livello B1 del QCER, individuato come livello soglia. Vedremo dunque le principali abilità manipolative richieste dalla scuola ovvero: il saper riassumere, il saper prendere appunti, il saper parafrasare, il saper scrivere sotto dettatura e il saper tradurre.

Saper riassumere

È una competenza che richiede molti passaggi cognitivamente complessi, indispensabili per arrivare alla formulazione del riassunto stesso e che vedono l'integrazione di diverse abilità linguistiche da parte dello studente (Mezzadri, 2015). La capacità di riassumere può prevedere un output da parte dello studente sia scritto sia orale a partire da un input che ha le stesse caratteristiche perché si può trattare della richiesta di riassumere una lezione (o parte di essa) o una pagina del libro di testo.

Il docente, dopo aver letto o chiesto di leggere un testo, spesso domanda agli studenti di ripetere, con le proprie parole, ciò che hanno letto o ascoltato: con studenti di CNI, si consiglia di non attendere la fine del capitolo ma d'interrompere spesso la lettura per un riassunto immediato e veloce di una porzione di testo. Si raggiunge così un duplice obiettivo: il docente ottiene un feedback sulla corretta comprensione dell'input mentre lo studente ha la possibilità di allenare la propria capacità di riassumere oralmente e contemporaneamente verificare il suo livello di comprensione del testo.

Saper prendere appunti

Quella di prendere appunti è una consegna che spesso viene data agli studenti durante una spiegazione orale del docente.

Per uno studente di CNI è fondamentale che la richiesta di presa di appunti sia guidata e facilitata fornendo:

- delle intere frasi da completare che poi diano una sorta di contenuto sintetico del testo;
- gli ambiti su cui soffermare l'attenzione (fornendo, per esempio, un box con le parole chiave o dei box contenenti gli aspetti di contenuto essenziale da dettagliare con brevi elenchi puntati);
- una struttura, un *prompt*, schematico già pianificato dal docente e solo da riempire.

Gli esempi summenzionati sono forniti in ordine di difficoltà, dal più semplice e facilitato al più complesso e meno guidato.

La richiesta di presa di appunti è utile anche durante le interrogazioni, momento in cui di norma, chi non è interrogato, si distrae: dare come compito quello di completare una tabella a due colonne, appuntando le risposte corrette e quelle scorrette, è un modo per mantenere alta la motivazione e lavorare su contenuti e lingua.

Saper parafrasare

Soprattutto quando si ha a che fare con testi letterari, in prosa o in versi, gli studenti hanno come compito quello di riscrivere lo stesso testo utilizzando altre parole per dimostrare di averlo compreso e di aver compreso il significato dei termini più arcaici o meno usuali.

L'esigenza di riscrittura può avere obiettivi diversi: morfosintattici, nel caso si passi dal discorso diretto a quello indiretto, oppure di registro linguistico nel passaggio, per esempio, da un registro formale a uno informale e viceversa.

Nel caso degli studenti con CNI è sicuramente fondamentale la scelta del testo da parafrasare ma, una volta scelto un testo accessibile linguisticamente e sintatticamente, si può guidare la parafrasi con diverse modalità fornendo, per esempio:

- una parafrasi "a pezzi" dati in ordine sparso e chiedendo allo studente di abbinarli correttamente alle sequenze di testo originale;
- una parafrasi già iniziata con le frasi da completare;
- dei box con la spiegazione dei termini più complessi e meno usati o delle parole chiave del testo.

Saper scrivere sotto dettatura

Il dettato è una tipologia di attività che nella scuola italiana viene ancora molto utilizzata: si pensi agli esercizi di dettatura che si richiedono molto spesso alla scuola primaria (a partire da liste di parole, brevi frasi, sino ad arrivare a testi anche molto articolati) e, in ogni ordine di scuola, ai dettati in lingua straniera.

È un'attività che, per sua natura, pur mettendo in campo sia l'ascolto sia la scrittura, ha come obiettivo principale l'accuratezza ortografica e sintattica. Tale accuratezza rappresenta, però, una richiesta molto complessa per uno studente di CNI. Ecco perché si raccomanda al docente, come ricorda anche Mezzadri (2015, p. 193), di:

- prevedere, prima della lettura del brano da dettare, alcune esercitazioni che attivino l'*expectancy grammar* degli studenti e che li portino a riflettere, attraverso la creazione di ipotesi, sul possibile contenuto del testo. Un'attività di preascolto molto semplice ma efficace è quella di creare delle ipotesi dopo aver letto il titolo o dopo aver visto una serie di immagini che presentino le parole chiave del testo;
- leggere il brano per dare la possibilità agli studenti di comprenderlo nella sua globalità, dando loro il compito di verificare le ipotesi formulate durante la fase di prelettura;
- leggere il testo una prima volta con eloquio ben scandito e leggermente rallentato;
- dettare il testo leggendo non parola per parola ma in sequenze di testo significative e chiedere agli studenti di trascrivere nel proprio quaderno;
- dare il tempo agli studenti di rileggere il proprio testo e di correggere eventuali errori;
- rileggere il testo per una seconda e ultima verifica di quanto trascritto.

Saper tradurre

In una classe con studenti di CNI, l'abilità del saper tradurre viene allenata da questi ultimi sin dal loro primo ingresso in Italia e in classe poiché, nella loro mente, è continuo il passaggio dalla propria L1 alla L2.

Una strategia utilizzata spesso dal docente per verificare la compressione di una termine o di una frase in italiano è quella di chiedere allo studente non madrelingua "come si traduce questa parola o questa frase nella tua lingua?". È chiaro che il docente non possa verificare la correttezza della traduzione, a meno che non conosca la lingua madre dello studente, ma può comunque osservare la sicurezza e la rapidità con la quale lo studente risponde alla richiesta, se possibile aggiungendo una traduzione in lingua europea (inglese, francese, spagnolo) se conosciuta

dallo studente (si pensi, per esempio, al francese per molti arabofoni o all'inglese per studenti provenienti da Paesi ex colonie inglesi).

La traduzione, a livelli iniziali di lingua, può essere allenata con la tecnica della transcodificazione in cui si chiede allo studente di passare da un codice a un altro, per esempio abbinando la parola all'immagine corrispondente. Molto utile in questa fase è l'adozione di un vocabolario visuale.

A livelli di padronanza linguistica più autonoma, si possono richiedere degli esercizi per casa che siano motivanti per gli studenti:

- la traduzione di varie tipologie di testi (informativo-espositivo, espressivo, persuasivo, descrittivo, regolativo, argomentativo ma anche canzoni o altre tipologie testuali), dall'italiano alla lingua madre o viceversa;
- la retro-traduzione: a partire dalla traduzione in italiano di un racconto che in origine è scritto nella lingua madre dello studente, questi lo ritraduce nella propria lingua e poi confronta la sua traduzione con il testo originale.

Si pensi, per esempio, ad alcune delle poesie di Tagore (o testi in prosa di autori stranieri noti), scritte in bengalese e tradotte in italiano di cui gli studenti provenienti dal Bangladesh possono fare la traduzione in lingua madre a partire dal testo italiano e poi verificarne la correttezza leggendo la versione originale.

7.6. Una sintesi conclusiva

In questo contributo abbiamo cercato di offrire una panoramica il più possibile esaustiva, pur nella sua brevità, di che cosa s'intenda con la dicitura "studenti di cittadinanza non italiana" (CNI), mettendo l'accento sull'eterogeneità delle tipologie di studenti che vi rientrano.

Inoltre, abbiamo visto come l'etichetta normativa BES sia in realtà riduttiva e non includa tutte le diversità prese in esame in questo capitolo (che pur necessitano di attenzioni glottodidattiche e di adattamenti disciplinari specifici).

L'analisi dell'interlingua degli studenti può, nella nostra ottica, sostenere il docente nel progettare il proprio intervento didattico, aiutandolo a selezionare, per esempio, testi accessibili e a richiedere compiti sostenibili per lo studente. Studente che è portatore di vissuti ed esperienze pregresse a volte molto distanti, non solo linguisticamente ma anche culturalmente, dalle nostre e che, inserito in una classe, deve acquisire contemporaneamente sia la lingua per comunicare, sia la lingua per studiare.

Per gestire l'eterogeneità in classe, il docente deve considerare, dunque, il livello di padronanza delle abilità linguistiche primarie e integrate che lo studente di CNI

sta acquisendo in lingua seconda. Richiedere la scrittura autonoma di un testo a uno studente NAI che sta acquisendo il lessico e le strutture per la comunicazione di base, primariamente orali, è una domanda non solo inutile (poiché al di fuori della sua ZSP) ma dannosa in quanto demotivante.

La sfida sarà, dunque, quella di organizzare le lezioni prevedendo delle parti di lavoro comune a tutta la classe e delle parti di lavoro personalizzato così come previsto dal PDP dello studente.