

UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari

Corso di Laurea Magistrale in Linguistica
Classe LM-39

Tesi di Laurea

L'utilizzo di strategie di apprendimento dell'italiano per studentø stranierø all'interno di un doposcuola.

Relatrice
Prof.ssa Alberta Novello

Laureanda
Martina Seminara
n° matr.2023338 / LMLIN

A chi si sente escluso.

A chi non si sente abbastanza.

A chi ha paura di sognare.

A chi ha voglia di crederci.

A voi tutti dedico il mio lavoro di tesi.

INDICE

INTRODUZIONE	1
1 INSEGNAMENTO DELLA LINGUA ITALIANA PER STUDENTΘ STRANIERΘ: DIFFICOLTA' E PUNTI DI FORZA.....	4
1.1 Insegnamento dell'italiano L2: difficoltà del sistema scolastico e linee guida .	4
1.2 La glottodidattica generale.....	8
1.3 La formazione di base del docente di italiano per studenti stranieri.....	12
1.4 I fattori più importanti per l'acquisizione della lingua	14
1.5 Gli errori e le tecniche di correzione.....	20
1.6 Vantaggi e svantaggi del bilinguismo.....	22
1.7 Difficoltà nell'utilizzo della lingua dello studio in relazione alla lingua di origine.....	26
1.8 Progettazione delle attività.....	29
1.9 Importanza della valutazione in classe	33
1.10 Quanto la motivazione allo studio influenza l'apprendimento	36
1.10.1 Capacità di problem solving nell'apprendimento.....	39
2 APPROCCI E STRATEGIE PER LA DIDATTICA DELL'ITALIANO PER ALUNNΘ STRANIERΘ.	43
2.1 Semplificazione e facilitazione per la comprensione dei testi.....	43
2.2 Cosa si intende per interlingua.....	48
2.3 Educazione linguistica	53

2.4	Metodo e post metodo.....	55
2.5	Microapprocci e macroapprocci	61
2.5.1	Il Dogme Approach	65
2.5.2	L'approccio di H.D. Brown.....	68
2.5.3	Didattica per macrostrategie.....	70
2.5.4	Principled Communicative Approach	71
2.5.5	Neurolinguistic Approach.....	73
2.5.6	Approccio Globale.....	74
2.5.7	Approccio Di Macaro	75
2.6	Le diverse strategie per la didattica	78
3	LA RICERCA AZIONE.....	86
3.1	La ricerca azione nel contesto scolastico	89
4	UNA RICERCA NEL DOPOSCUOLA	95
4.1	Obiettivo e ipotesi della ricerca	95
4.2	Metodo della ricerca	100
4.3	Il campione	101
4.4	Gli strumenti	102
4.5	Analisi dei dati	102
4.6	Verifica delle ipotesi	111
4.7	Discussione dei risultati	117
5	CONCLUSIONI: LIMITI DELLO STUDIO E PROSPETTIVE FUTURE.....	121

6	APPENDICE	124
6.1	Il diario: osservazioni per la ricerca	124
7	BIBLIOGRAFIA	164
7.1	Sitografia.....	170
	RINGRAZIAMENTI	173

INTRODUZIONE

Tutti/tutte gli/le studenti/studentesse hanno il diritto di imparare e l'importanza dell'apprendimento deve essere riconosciuta ad ognuno. Così la scuola dovrebbe essere un ambiente accogliente, tale da rendere lo studio più piacevole e motivante. Per questo, è necessario creare una didattica inclusiva, accessibile a tutti, che possa accompagnare gli studenti nelle difficoltà senza farli sentire non all'altezza delle situazioni. Un ambiente scolastico accogliente deve soprattutto essere creato nel momento in cui si entra in contatto con la multiculturalità, perché la non conoscenza della lingua spesso è un grande ostacolo all'apprendimento in generale. Molte volte i docenti si ritrovano in difficoltà perché non sanno bene come muoversi in situazioni del genere, dal momento che all'interno della classe ci sono tanti ragazzi da seguire e da aiutare. Spesso ci si trova a lavorare con ragazzi nati in Italia da genitori stranieri oppure con ragazzi che si sono trasferiti in Italia da piccoli e che quindi hanno frequentato le scuole, perlomeno dalle scuole elementari in poi, in Italia. Altre volte invece capita di avere studenti stranieri che sono arrivati in Italia da poco tempo e che quindi non conoscono la lingua o, perlomeno, riescono a capire il minimo indispensabile. Ovviamente, nel primo caso, è più semplice lavorare e agire in maniera efficace dal momento che ci si trova di fronte a studenti che hanno già acquisito una conoscenza della lingua. Nel secondo caso è difficile riuscire a coordinare bene il lavoro all'interno di un'aula. Infatti, credo nell'importanza di continui aggiornamenti e formazioni accessibili a tutti gli/le insegnanti. Purtroppo, il sistema scolastico spesso non agevola molto, partendo banalmente dai manuali didattici che tendono ad essere complicati per i ragazzi stranieri, anche se molte volte risultano difficili anche per alunni madre lingua italiana. Dobbiamo far in modo che tutti gli studenti, nessuno escluso, siano una risorsa da potenziare, giovani da preservare, cittadini del futuro in cui sperare.

Gli insegnanti sono una figura adulta importante per il processo di crescita e sviluppo. Per questo dovrebbero essere uno spirito guida per gli alunni, un ponte di conoscenza e di comprensione dei loro stati d'animo, un aiuto e un sostegno su cui contare. È senza dubbio una grande sfida, così come lo è l'insegnamento. Una sfida nella quale non bisogna aver paura di fallire, ma piuttosto avere sempre il coraggio di agire. Bisogna percorrere la strada verso il cambiamento, verso l'inclusione, verso

l'educazione, avendo sempre chiaro l'obiettivo di crescita e di formazione di chi a scuola inizia a muovere i primi passi verso la vita reale.

All'interno di questa cornice, ho voluto collocare il mio lavoro di ricerca, cercando di capire le modalità più funzionali ad un apprendimento sano e inclusivo. Ho cercato di sedere dall'altra parte, tornato ad essere una studentessa con la voglia di imparare ma immaginando anche gli ostacoli di una didattica poco inclusiva che può non permettere di imparare quello che si vorrebbe.

Il presente lavoro di ricerca ha focalizzato l'attenzione sull'utilizzo di strategie di apprendimento dell'italiano per studenti stranieri in un contesto scolastico diverso rispetto a quello della classe. Infatti, il presente studio, si è svolto all'interno di un laboratorio discontinuo pomeridiano, un doposcuola. I soggetti interessati sono due ragazze di origine straniera, frequentanti la prima e la terza media. L'obiettivo è stato quello di individuare tecniche e strategie che possano facilitare l'apprendimento della lingua dello studio (l'italiano in questo caso). La particolarità di questo lavoro è quella di ricercare strategie e tecniche di facilitazione da attuare sul momento dato che si tratta di un laboratorio pomeridiano discontinuo che non ha permesso alla ricercatrice di programmare le attività a priori.

Il primo capitolo fa luce sulle difficoltà del sistema scolastico e su alcune linee guida; si focalizza sulla parte teorica che può essere considerata come la base di partenza del presente lavoro di ricerca. Infatti, si pone attenzione sul significato di glottodidattica, sui fattori più importanti di acquisizione di una lingua. Si mettono in evidenza i tipi di errori che compiono gli studenti e le varie tipologie di correzione degli errori da parte dell'insegnante. Inoltre, si mette in luce la difficoltà nell'utilizzare la lingua dello studio in relazione a quella di origine. Si è passata in rassegna la progettazione/programmazione delle diverse attività e l'importanza della valutazione. Come chiusura del primo capitolo si è data importanza alla motivazione allo studio e alla capacità di problem solving nell'apprendimento.

Il secondo capitolo si focalizza sulla differenza tra semplificazione e facilitazione per la comprensione di un testo. Una seconda parte invece si concentra sul passaggio dal metodo al post metodo, sui microapprocci e macroapprocci spiegandone le varie caratteristiche e mettendo in evidenza soprattutto quelle utilizzate dalla ricercatrice nel presente lavoro. Infine, viene fatto un excursus sulle diverse strategie per la didattica

ponendo l'attenzione soprattutto su quelle strategie che sono risultate utili e efficaci ai fini di questo lavoro di ricerca.

Il terzo capitolo spiega che cosa è la ricerca azione soprattutto in ambito scolastico mentre il quarto capitolo è quello dedicato alla parte pratica dove vengono presentati gli obiettivi e le ipotesi di ricerca, il metodo della ricerca, il campione e gli strumenti utilizzati. Inoltre, viene presentata l'analisi dei dati, la verifica delle ipotesi e la discussione dei risultati. Alla fine del capitolo si trova una tabella riassuntiva che descrive le difficoltà di apprendimento osservate durante il doposcuola e le strategie utilizzate. Infine, nella conclusione si pone un particolare focus di attenzione sui limiti e le prospettive future del presente studio.

1 INSEGNAMENTO DELLA LINGUA ITALIANA PER STUDENTØ STRANIERØ: DIFFICOLTA' E PUNTI DI FORZA

1.1 Insegnamento dell'italiano L2: difficoltà del sistema scolastico e linee guida

In un'epoca in cui le migrazioni sono all'ordine del giorno, la scuola italiana si trova a dover confrontarsi, sempre di più, con studenti e studentesse stranieri/e. La scuola, oggi, è formata da diverse classi plurilingue. Gli alunni e le alunne con cittadinanza non italiana sono più di 877.000 nell'anno scolastico 2019/2020 (il 10,3% sul totale della popolazione scolastica). Più della metà sono nati e nate in Italia.¹

L'aggettivo straniero comprende diversi soggetti, quali:

- Figli e figlie di un genitore straniero e uno italiano
- Figli e figlie di entrambi i genitori stranieri ma nati in Italia
- Figli e figlie di entrambi i genitori stranieri nati all'estero.²

Dunque, la complessità culturale e il plurilinguismo richiedono un'adeguata preparazione e una formazione specifica. Per questo motivo, chi vuole diventare insegnante oggi, deve formarsi in relazione all'insegnamento dell'italiano L2, specificatamente per studenti stranieri.

Dato il gran numero di ragazzi stranieri presenti in Italia, la scuola italiana dovrebbe essere in grado di accoglierli senza nessuna difficoltà, cosa che ancora risulta complessa. Vengono infatti elencati sotto i problemi scolastici che riguardano i ragazzi non nativi, quali:

- Spesso gli studenti stranieri vengono inseriti in classi inferiori alla loro età anagrafica; questo fattore, spesse volte, causa negli studenti stranieri ritardi scolastici.

- Vi è un maggiore frequenza dei respingimenti, soprattutto dei ragazzi nati all'estero

- Molte volte il successo scolastico dei ragazzi viene automaticamente connesso al reddito e alla famiglia, ma anche ad altri fattori.

- I ragazzi stranieri ottengono spesso voti più bassi, anche nelle prove invalsi (soprattutto nella prova di italiano più che nelle altre).

¹ <https://www.piuculture.it/2021/11/gli-alunni-con-cittadinanza-non-italiana-i-dati-del-rapporto-2021/>.

² Favaro G., *Insegnare l'italiano ad alunni stranieri*, Milano, 2002.

- Ci sono alcuni pareri meno positivi da parte dei ragazzi non nativi rispetto ai ragazzi nativi riguardo il rapporto con i compagni di classe e il coinvolgimento delle famiglie. Mentre, ci sono pareri migliori per quanto riguarda la relazione con i docenti e il rapporto con lo studio.

- Il 21,6 % dei ragazzi stranieri frequentanti le scuole medie, dichiara di non frequentare i compagni al di fuori della scuola; in particolare, i cinesi e i filippini dichiarano di frequentare solo ragazzi stranieri.

- Si sente completamente italiano soltanto un ragazzo su tre. ³

In relazione all'integrazione e all'accoglienza degli alunni stranieri, esistono delle linee guida adatti a svolgere queste operazioni nel miglior modo possibile. ⁴ A questo proposito, si elencano di seguito alcune delle linee guida:

- È necessario favorire la presenza, all'interno della scuola, di classi plurilingui e pluriculturali

- È consigliato un limite del 30 % di studenti stranieri per classe (salvo gli studenti che hanno già un'adeguata conoscenza dell'italiano perché nati in Italia o perché hanno affrontato precedentemente gli studi in Italia)

- Coloro i quali sono da poco arrivati in Italia, quindi, neoarrivati bisogna inserirli nella classe che gli spetta per età (eccetto un motivato parere del consiglio di istituto in caso di LM o scolarizzazione molto diversa.

- È giusto che i ragazzi stranieri abbiano gli stessi criteri di valutazione degli studenti italiani. Inoltre, i piani di studio specifici, rivolti a studenti stranieri, non devono essere una prassi ma devono essere elaborati solo in casi specifici.

- È molto importante la frequentazione della scuola dell'infanzia, poiché i bambini, in questo modo, possono già approcciarsi alla scuola italiana.

- Alle scuole superiori, è importante indirizzare gli studenti stranieri agli istituti superiori tenendo conto delle loro capacità. Infatti, spesso, si presenta il fenomeno della segregazione scolastica, poiché molto spesso i ragazzi stranieri vengono indirizzati alle scuole professionali, al di là delle loro capacità e delle competenze e dunque raramente indirizzati nei licei.

³ Ibidem.

⁴ [linee guida integrazione alunni stranieri.pdf \(istruzione.it\)](#)

- È necessario porre attenzione ai ritardi scolastici poiché la causa di ciò non è sempre di altri sistemi educativi o di storie di migrazione, ma vi è l'ipotesi che i ragazzi stranieri vengono inseriti frequentemente in classi inferiori e non vengono sostenuti in modo adeguato nei percorsi di italiano per lo studio.⁵

Per quanto riguarda l'insegnamento dell'italiano L2, è necessario mettere in risalto il bisogno di curare molto bene lo studio dell'italiano, soprattutto nelle scuole secondarie. Dunque, è molto importante l'ambiente scolastico frequentato dai ragazzi, ma anche quello extrascolastico (come sport, teatro ecc.). Inoltre, bisogna tener conto dell'importanza dei pari e di un principale modello linguistico. Infine, spesse volte ci si trova davanti ad una scarsa efficacia dei corsi di italiano, dal momento in cui vengono impiegate poche ore non sufficienti ad un buon apprendimento della lingua.⁶

L'apprendimento dell'italiano per i neoarrivati può essere diviso in tre fasi:

1) Fase iniziale dell'apprendimento dell'italiano per comunicare, attraverso dei laboratori intensivi. Di solito, in questa fase, vi è un livello di lingua che oscilla tra A1, A2.

2) Fase ponte dell'accesso all'italiano dello studio. In questa fase si punta a sostenere l'apprendimento dell'italiano colloquiale ma anche provare a sviluppare competenze cognitive e metacognitive per poter partecipare all'apprendimento comune e poter affrontare la lingua dello studio. L'alunno impara l'italiano per studiare, ma impara anche studiando. In questa fase risultano efficaci alcuni strumenti quali il glossario e vari percorsi facilitati.

3) Fase degli apprendimenti comuni dove l'italiano L2 è sullo sfondo ma va ben monitorato.⁷

Secondo uno studioso canadese della classe bilingue, James Cummins, un ragazzo straniero a scuola ha due obiettivi, quali:

- BICS, *Basic Interpersonal Communication Skills*, cioè abilità comunicative interpersonali di base. Nello specifico, queste abilità servono, per esempio, per salutare, per interagire con i compagni durante i giochi o per chiedere una semplice informazione. Questo obiettivo ha una durata di due anni in media.

⁵ Ibidem.

⁶ Favaro G., *Insegnare l'italiano ad alunni stranieri*, Milano, 2002.

⁷ Ibidem.

- CALP, *Cognitive Academic Language Proficiency*, si tratta dunque della padronanza linguistica cognitiva-accademica. È utile, ad esempio, per riassumere, comprendere e produrre testi argomentativi, ma anche per individuare ed ordinare sequenze di fatti. Mentre, questo obiettivo, diversamente dal precedente, ha una durata di cinque anni in media.⁸

In figura 1. Viene presentato lo scenario di Cummins.

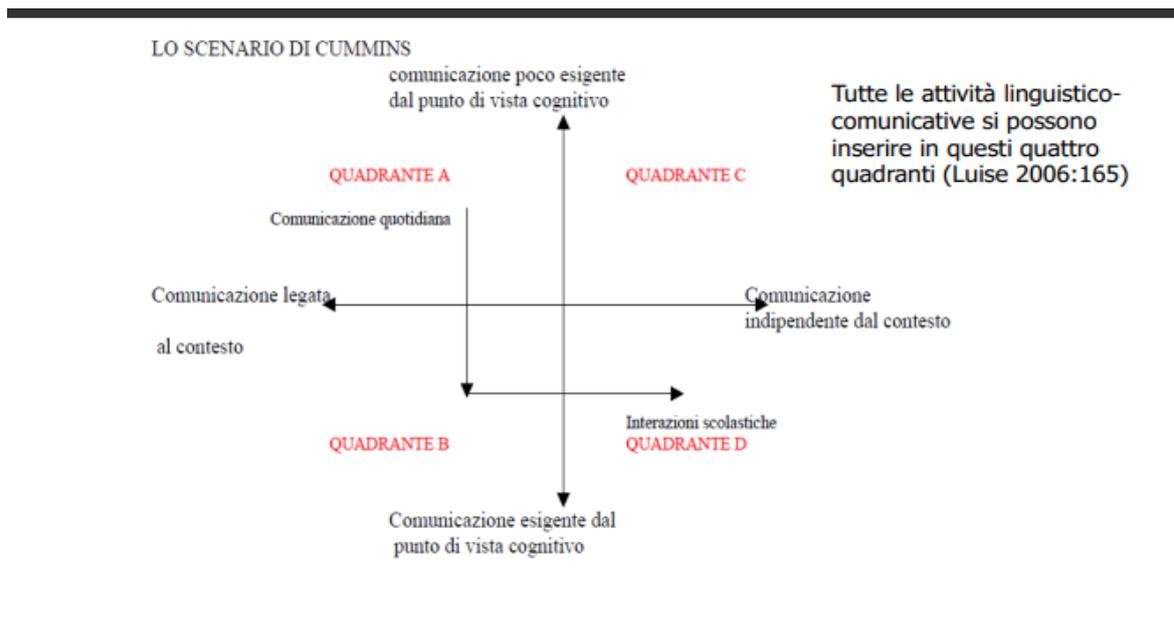


FIGURA 1: Scenario di Cummins.

Gli apprendenti stranieri devono fare uno sforzo spesso volte intenso per riuscire a rendere propria la lingua dello studio, compito che richiede tempi lunghi e sostegni efficaci. Tale sforzo spesso è sottovalutato dal sistema scolastico. Infatti, l'apprendente in classe deve comprendere il tema e il contenuto, comprendere e memorizzare il lessico e le strutture specifiche, deve saper concettualizzare (nessi logici, spaziali, temporali, causali) e deve saper verbalizzare i concetti. Allo stesso modo, anche l'insegnante deve fare diverse cose, quali:

- adottare delle strategie per facilitare la comprensione delle attività, dei compiti e delle esercitazioni. È opportuno, infatti, rendere più semplici le consegne e fornire alcuni esempi per facilitare l'apprendimento dello studente

⁸ Ibidem.

- sollecitare la partecipazione degli apprendenti nelle fasi di elaborazione più concrete, legate ad esempio all'osservazione e all'esperienza personale concreta
- semplificare gli enunciati e i testi più complessi
- gradualmente, l'insegnante deve portare l'alunno ad appropriarsi dei concetti e del linguaggio settoriale

In conclusione, avere prontezza delle difficoltà che può incontrare il sistema scolastico italiano in relazione all'apprendimento per studenti e studentesse stranieri/e, permette di individuare e poi seguire alcune linee guida volte a facilitare l'inserimento scolastico degli alunni oltre che incentivare un buon clima in classe.

1.2 La glottodidattica generale

La glottodidattica è il settore della linguistica che tratta la didattica delle lingue, sia essa una lingua materna (quindi la prima lingua) o anche una lingua seconda. In particolare, la glottodidattica si concentra sull'apprendimento e lo sviluppo delle abilità linguistiche principali, quali: comprensione, espressione, lettura, scrittura.⁹

È la disciplina che si occupa dello studio dei processi e delle metodologie che portano all'acquisizione delle lingue.

Dunque, si tratta di una scienza teorico-pratica il cui oggetto sono le diverse metodologie dell'educazione linguistica. La glottodidattica coinvolge l'area delle scienze del linguaggio, nello specifico gli aspetti linguistici, semiotici e semantici. Inoltre, si interessa all'area della psicologia cognitiva per lo studio dei processi mentali e neuro-cerebrali e tratta anche l'area delle discipline socioculturali. Per questo motivo si può dire che la glottodidattica assume un carattere interdisciplinare, dal momento che abbraccia più discipline.¹⁰

Le origini della glottodidattica si possono far risalire al 1942, quando Leonard Bloomfield, con la pubblicazione del suo *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Language*, analizza l'educazione linguistica basandosi su fenomeni osservabili e sulla lingua parlata. Bloomfield volge molta attenzione al processo di insegnamento-apprendimento di una L2, che risulta essere un'esperienza simile all'acquisizione della

⁹ <https://www.treccani.it/enciclopedia/glottodidattica/>.

¹⁰ Zagara, Serena. Dalla linguistica alla glottodidattica, 2019, Università degli studi di Genova.

lingua materna.¹¹ Prima del lavoro di Bloomfield, sono stati diversi i precursori della glottodidattica. Tra questi troviamo Henry Sweet che nella sua opera *Handbook of Phonetics* del 1877, mette in luce le difficoltà di pronuncia di una L2, poiché il modo di leggere le lettere nella lingua materna condiziona la maniera di identificarle e pronunciarle nella L2. Un altro importante precorritore fu Jeans Otto Jespersen che contribuì all'innovazione della fonetica e rivoluzionò l'insegnamento delle lingue in Europa. Infine, tra i precursori troviamo Harold Palmer, il quale sostiene che ogni persona possiede delle capacità illimitate per l'acquisizione della propria lingua materna. Dunque, egli afferma che queste capacità possono essere impiegate anche per l'acquisizione di altre lingue.¹²

La glottodidattica non è una scienza esatta come la matematica e la chimica, bensì è una scienza molle. Le scienze molle hanno come oggetto di studio l'essere umano a livello fisico, ma anche affettivo.¹³ Dunque, nello specifico, la glottodidattica assume tre caratteristiche principali, quali: scienza teorico-pratica, scienza-molle, scienza interdisciplinare.¹⁴ L'immagine sotto rappresenta tale interdisciplinarietà (Figura 2).

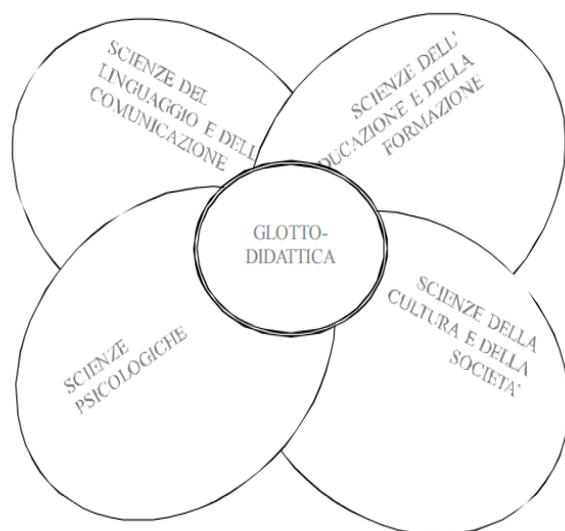


FIGURA 2: interdisciplinarietà della glottodidattica

¹¹ Ibidem.

¹² Ibidem.

¹³ Balboni, Paolo E. *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Utet, 2015.

¹⁴ Ibidem.

Le scienze del linguaggio e della comunicazione comprendono ciò che riguarda la riflessione scientifica, in particolare:

- sulla natura della comunicazione e della lingua i principali temi sono: la natura della comunicazione e degli eventi comunicativi
- risulta importante la nozione di grammatica fonologica, morfosintattica, lessicale testuale
- in relazione alla lingua e alla società sono necessarie le nozioni di sociolinguistica e pragmlinguistica
- la competenza comunicativa: natura delle varie abilità linguistiche, delle funzioni e degli atti comunicativi
- la nozione di interlingua e gli strumenti principali per *l'error analysis*
- natura semiotica e strutturazione logica dei linguaggi non verbali e multimediali.¹⁵

Le scienze psicologiche, invece, comprendono:

- la neurolinguistica: cioè le modalità di funzionamento del cervello nell'acquisizione linguistica
- la psicolinguistica: riguarda i processi della mente nell'acquisizione linguistica
- psicopedagogia e psicodidattica: discipline sulle quali organizzare modelli operativi come l'unità di apprendimento, l'unità didattica e il modulo
- psicologia relazionale, con una particolare attenzione al filtro affettivo¹⁶

Per quanto riguarda le scienze della cultura e della società, è utile sapere che nel momento in cui si insegna una lingua, non si insegna soltanto quest'ultima, bensì anche una cultura; proprio per questo motivo servono delle nozioni, quali:

- nozioni generali di antropologia; partendo dai concetti di cultura e di civiltà sino ad arrivare alle metodologie di identificazione e di descrizione dei modelli culturali
- nozioni specifiche relative alla cultura che si esprime in una determinata lingua
- nozioni di pragmatica e comunicazioni interculturali¹⁷

La scienza della formazione mette in risalto il fatto che la didattica deve possedere una formazione di base di: pedagogia generale, metodologia didattica e tecnologia didattica.¹⁸

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ Ibidem.

Dunque, si può mettere in evidenza il fatto che la glottodidattica, possiede due caratteristiche che nessuna delle altre didattiche ha, quali:

- il mezzo e il fine coincidono: infatti si insegna la lingua usando la lingua
- nelle lingue seconde, l'input non è fornito solo o prima di tutto a scuola (come avviene per la maggior parte delle discipline), ma può essere fornito in qualsiasi momento della vita extrascolastica.¹⁹

Risulta opportuno mettere in evidenza uno dei più grandi studiosi italiani del linguaggio e del suo insegnamento: Giovanni Freddi. L'approccio di Freddi considera il linguaggio come espressione dell'esperienza vissuta. Questo approccio comporta l'attivazione di tutti i poteri mentali dell'allievo, partendo dalla percezione per arrivare all'immaginazione e alla creatività. Dunque, si parla di una visione che si può definire notevolmente sensibile ai bisogni reali dello studente, poiché è necessario creare e mantenere un ambiente in aula nel quale l'alunno può sentirsi a suo agio, come se fosse in casa propria. La concezione di Freddi è nata dall'esperienza didattica giornaliera, ma riflette, al contempo, le disposizioni più avanzate in campo educativo. L'approccio di Freddi è diverso dagli altri dal momento che evita di ridurre l'insegnamento della lingua ad un naturale riversamento di nozioni prefabbricate e di formule metodologiche prestabilite. La sua visione si basa sul tentativo di sincronizzare il *software* didattico con l'*hardware* cognitivo e neurologico dello studente. Un importante conseguenza proveniente dall'approccio di Freddi riguarda il ridimensionamento del ruolo dei manuali; gli insegnanti non dovranno rinunciare totalmente ad essi, ma è necessario utilizzare i manuali per procurare modelli di interazione dialogica.²⁰

Da quanto descritto nel presente paragrafo, è rilevabile l'importanza della glottodidattica per l'apprendimento delle lingue in generale. Nello specifico di questo studio, tale disciplina, ci permette di avere una più ampia visione in relazione all'apprendimento della lingua italiana da parte di studenti stranieri.

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ Ibidem.

²⁰ Freddi, Giovanni. Glottodidattica: principi e tecniche. Biblioteca di Quaderni di italianistica, 1993.

1.3 La formazione di base del docente di italiano per studenti stranieri

Solo da pochi anni la didattica dell'italiano per stranieri ha iniziato a sviluppare un percorso di ricerca autonomo, individuando e analizzando gli aspetti caratteristici e specifici della lingua, della civiltà e della cultura italiana. Dunque, esiste un primo stadio del percorso formativo di un docente di italiano come lingua straniera o seconda; molti tratti rispecchiano quelli affrontati nei corsi di formazione di base. Sono presenti molti aspetti essenziali per una corretta didattica dell'italiano per stranieri, si tratta, dunque, sia di alcune basi teoriche sia di spunti e soluzioni applicative. È necessario tenere in considerazione che lo scopo della glottodidattica sia proprio quello di ricerca e analisi costante, in modo tale da fornire ai docenti e agli studenti gli strumenti più adatti per insegnare o acquisire la lingua italiana ma anche la cultura e la civiltà che essa veicola.²¹

Bisogna tenere in considerazione gli approcci all'interno dei quali si dispone una moderna, consapevole e valida didattica dell'italiano per stranieri nell'ambito della glottodidattica umanistico-affettiva. Dunque, bisogna preoccuparsi di soddisfare il singolo soggetto, dal momento che ogni persona ha un suo stile cognitivo, un suo stile di apprendimento e presenta dei tempi e dei ritmi personali in relazione al passaggio dalla comprensione alla produzione. In questo passaggio è possibile che si presenti un periodo silenzioso che ha delle tempistiche di durata diverse rispetto al tipo di soggetto. Inoltre, ogni persona proviene da esperienze di vita uniche, diverse e originali per cui interpreta ciò che gli viene proposto secondo una propria visione, basata su ciò che ha visto e vissuto fino a quel momento e anche sull'idea che un soggetto ha della lingua italiana e dell'Italia.²²

L'ambito della didattica prevede strumenti operativi che siano in grado di rispondere alle esigenze dei discenti. Il modello operativo di base è il curriculum. Il curriculum di italiano per stranieri è una versione da adattare bene in modo da escludere ciò che non risulta essere rilevante per coloro che frequentano un corso di italiano. I contenuti del curriculum vengono presentati agli studenti tramite l'unità didattica che

²¹ Dolci, Roberto e Celentin, Paola. La formazione di base del docente di italiano per stranieri. Bonacci editore, 2000.

²² Ibidem.

diventa un'unità di apprendimento del blocco di materiale linguistico-culturale e delle procedure psicodidattiche.²³

L'unità didattica ha come focus principale l'attività del docente, i suoi metodi di insegnamento e le varie fasi del percorso che si sviluppano a partire da una condivisione delle informazioni con la classe fino ad arrivare ad una verifica delle competenze assimilate dagli allievi. Quindi, l'unità didattica si basa sui contenuti che l'insegnante pensa di trattare in classe e sulle attività da far svolgere ai ragazzi. Mentre, l'unità di apprendimento prevede un approccio che mette al centro le competenze e il loro sviluppo attraverso un percorso svolto dagli studenti in maniera autonoma e interdisciplinare. L'insegnante ha il compito di organizzare il lavoro scegliendo un tema. La classe, successivamente, seguendo questo tema dovrà organizzare un progetto focalizzato nello sviluppo di una serie di competenze ben definite. La verifica delle competenze riguarderà più l'analisi del percorso piuttosto che l'esito finale del progetto, tenendo in considerazione la partecipazione di ogni singolo allievo e considerando l'applicazione concreta delle capacità in ambito situazionale.²⁴

Per quanto riguarda le tecniche di abilità di scrittura che l'insegnante deve fornire allo studente, risulta essere più efficace l'intervento diretto sul processo di scrittura da parte del docente piuttosto che sul prodotto scritto e finito tramite la correzione con la penna rossa, come capita la maggior parte delle volte. È più opportuno, quindi, agire in questo modo così da sostenere e integrare il lavoro degli studenti nella fase di progettazione. Inoltre, il lavoro in gruppi dovrebbe risultare più motivante e coinvolgente agli occhi degli studenti, ma a volte non è così soprattutto con i gruppi di adulti. Ciò può accadere nel momento in cui ci si trova davanti a dei discenti che nelle precedenti esperienze di apprendimento non sono stati abituati molto a questo genere di lavoro. L'insegnante deve essere pronto a giustificare e spiegare le proprie scelte metodologiche nel momento in cui vengono fatte alcune critiche di questo tipo: si perde tempo, si deve collaborare con studenti ritenuti di livello inferiore, si pensa che l'insegnante non abbia voglia di lavorare e così via. In realtà, il modello didattico in cui l'insegnante rende possibile l'apprendimento, riconosce una notevole importanza alle attività collaborative tra insegnante e allievi e tra gli stessi allievi. Per gli studenti risulta

²³ Ibidem.

²⁴ <https://fieradidacta.indire.it/it/blog/quali-sono-le-differenze-fra-unita-didattica-e-unita-di-apprendimento/>.

propedeutico interagire, poiché in questo modo possono scoprire i punti forti o deboli, porsi domande e trovare delle risposte, possono avere più occasioni di scambio ed è possibile trovare anche un clima più sereno e rilassato che permette di sopportare degli eventuali fallimenti e di abbassare il filtro affettivo. Per filtro affettivo si intende la forma di una difesa psicologica che la mente innalza quando si agisce in stato di ansia, quando si ha paura di sbagliare e così via.²⁵

1.4 I fattori più importanti per l'acquisizione della lingua

La differenza tra L1 e L2 viene di seguito descritta mettendo in evidenza la terminologia fondamentale per comprenderla meglio:

- L1 o LM: è la lingua prima/materna di un parlante
- L2: è la lingua seconda di un parlante. È importante non confondere la L2 con la Ls (lingua straniera). La L2 è la lingua non materna appresa in un contesto in cui viene utilizzata come mezzo di comunicazione ed è la lingua nativa della maggior parte della popolazione; per esempio, imparare l'italiano in Italia.

- LS: la lingua straniera è la lingua non materna che viene appresa in un paese dove non viene parlata; per esempio, la lingua inglese che si impara a scuola (in Italia)

- LT: lingua target, e cioè l'obiettivo da raggiungere. Non è la L2, bensì è il sistema linguistico verso cui la L2 va avanzando, dunque l'ideale punto di arrivo.

- Lingua etnica: è la lingua di origine di immigrati di seconda e terza generazione, che pur assumendo alcuni tratti di L2, per i parlanti non è una vera L2.²⁶

La differenza tra acquisizione di una LM e acquisizione di una L2 è legata a due fattori. Come prima cosa i fattori biografici, cioè il modo e il tempo di apprendimento di una lingua. Il secondo fattore invece riguarda la varietà di condizioni di acquisizione, poiché possono essere molti i risultati che vengono raggiunti da un determinato parlante e possono presentarsi delle situazioni molto sfumate.²⁷

Secondo Stephen D. Krashen, linguista e attivista statunitense, vi è una differenza tra acquisizione e apprendimento. Infatti, l'acquisizione è un processo spontaneo, inconscio che sfrutta le strategie globali dell'emisfero destro del cervello. È un processo

²⁵ Dolci, Roberto e Celentin, Paola. La formazione di base del docente di italiano per stranieri. Bonacci editore, 2000.

²⁶ Balboni, Paolo E. Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse. Utet, quarta edizione.

²⁷ Ibidem.

incidentale e implicito. Un esempio per questo tipo di processo è un bambino che impara la L1 o la L2 in determinati contesti. Mentre, quando si parla di apprendimento si fa riferimento a un processo conscio, razionale, intenzionale, governato dall'emisfero sinistro. È un processo esplicito, rivolto alla forma linguistica. La competenza appresa è una competenza provvisoria, non definitiva. È un processo guidato sempre da qualcuno. Un esempio inerente può essere lo studente che impara la LS a scuola; quindi, in questo caso viene guidato dall'insegnante.²⁸

In realtà, oggi si pensa che non sia possibile distinguere acquisizione e apprendimento in maniera così chiara, per questo si parla di acquisizione spontanea e acquisizione guidata. La prima fa riferimento ad un soggetto che apprende la L2 nell'ambito in cui vive, grazie all'interazioni con i nativi del posto in cui si trova. Un esempio è la persona immigrata che impara la lingua in Italia, interagendo con i nativi al lavoro, a scuola o in qualsiasi altro ambiente. Mentre, la seconda fa riferimento ad un soggetto che impara la lingua in un corso strutturato, con un insegnante che fa da guida.²⁹

Di seguito viene inserita una tabella che spiega, in maniera sintetica e precisa, la differenza tra l'apprendimento di una L1 e l'apprendimento di una L2 da parte di un parlante (FIGURA 3).³⁰

²⁸ Balboni, Paolo E. *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Utet, quarta edizione.

²⁹ Chini, Marina. *Che cosa è la linguistica acquisizionale*. Roma, Carocci 2005.

³⁰ *Ibidem*.

Apprendimento L1	Apprendimento L2
1. Acquisizione di L1 è parallela e concomitante allo sviluppo cognitivo, prima socializzazione e progressiva conoscenza e categorizzazione del mondo.	Chi apprende L2 spesso poggia su sviluppo cognitivo più avanzato o completo e può adottare risorse cognitive e metacognitive, sociolinguistiche e interazionali più avanzate.
2. Non si conoscono altre lingue.	2. Chi apprende L2 conosce almeno un'altra lingua e quindi a) dispone di cognizioni utili ad interpretare forme della nuova lingua b) corre il rischio dell'interferenza (transfer negativo).
3. Lo stadio finale in L1 quasi sempre è buono per tutti (parlante nativo) Input in genere molto ricco e calibrato; forte legame lingua/identità; apprendimento per lo più implicito...)	3. Il peso delle differenze individuali è maggiore che in L1 (dipende molto da input).

FIGURA 3: Apprendimento L1-L2

Come visibile nella tabella (FIGURA 3), ci sono delle differenze neurobiologiche tra due processi che si svolgono in condizioni cerebrali differenti

Uno degli elementi principali per l'acquisizione di una lingua è l'*input*. Per input si intende l'insieme dei dati linguistici in entrata in grado di avviare l'acquisizione di una lingua. È pur vero che oggi l'*input* viene considerato come condizione necessaria ma non sufficiente per l'acquisizione di una lingua. Infatti, non tutto l'*input* viene accolto dal soggetto che sta apprendendo una determinata lingua, ma viene recepita soltanto una parte che viene chiamata *intake*, che quindi «può essere definito come quella parte o frazione di input che è divenuta soggetto di una qualche forma di attenzione da parte dell'apprendente; esso viene conservato temporaneamente in memoria [nella memoria di lavoro] dove è passibile di un livello di processazione ulteriore che potrà dar luogo ad una sua eventuale stabilizzazione nella memoria a lungo termine, alla sua interiorizzazione»³¹.

Esistono, inoltre, alcuni registri semplificati che aiutano l'apprendente nel momento in cui sta imparando una nuova lingua, quali: *foreigner talk* e *teacher talk*. Il primo indica il modo semplificato con cui si parla agli interlocutori stranieri che non

³¹ Andorno, C., Valentini A., Grassi R., Verso una nuova lingua. Capire l'acquisizione di L2, Torino, Utet 2017; pp.91-92.

conoscono bene la lingua; dunque, aiuta l'interlocutore straniero a recepire meglio il messaggio inviato. Il secondo, invece, indica il modo semplificato utilizzato dall'insegnante nel tentativo di farsi capire con più facilità dallo studente che non parla bene la lingua. Dunque, si tratta di un input comprensibile, strutturalmente pre-modificato. Questi due registri possono facilitare l'apprendimento di una determinata lingua perché semplificano l'input e lo rendono ridondante, quindi anche più comprensibile per l'apprendente. A tal proposito, si possono evidenziare due strategie, quali:

- Il dire poco, quindi ridurre il concetto e trarre solo l'indispensabile. In questo modo ci troviamo davanti alle omissioni di copule, di preposizioni e di ausiliari; dunque, si ha una sintassi semplice e paratattica e un lessico ridotto.

- Il dire molto, quindi usando la ridondanza nella ripetizione dei concetti. In questo modo ci troviamo davanti ad una sovrabbondanza di soggetti, ad una preferenza dei pronomi tonici e a diverse ripetizioni lessicali.³²

L'acquisizione di una lingua non necessita solo dell'input, ma anche di altri elementi quali output e feedback correttivo. Nello specifico, il processo di acquisizione di una struttura avviene in questo modo: input → intake → grammatica → output. Dunque, per prima cosa una struttura viene notata nell'input e successivamente una parte di input entra e diventa intake. Dopo di ciò, l'apprendente fa delle ipotesi sul suo valore e, in questo modo la sua grammatica interna si ristrutturata. Infine, l'apprendente produce una nuova forma, dunque l'output; se la nuova forma risulta sbagliata, il feedback correttivo dei nativi o dell'insegnante può aiutare e correggere l'apprendente.

Per apprendere una lingua esistono diversi fattori che possono essere divisi in fattori linguistici e fattori extralinguistici. Nel primo gruppo rientrano i seguenti fattori:

- universali linguistici e marcatezza
- caratteristiche formali e strutturali della L2
- caratteristiche dell'input
- influsso di lingua materna ed altre L2.

Nel gruppo dei fattori extralinguistici troviamo:

- fattori individuali come sesso, età, attitudine e così via.

³² Andorno, C., Valentini A., Grassi R., Verso una nuova lingua. Capire l'acquisizione di L2, Torino, Utet 2017.

- fattori sociali e contestuali come la distanza sociale e la dominanza di un gruppo sull'altro

- fattori microcontestuali, come il contesto e il tipo di input presente in esso.³³

Per quanto riguarda i fattori linguistici, nello specifico gli universali linguistici, si deve tenere in considerazione l'esistenza di una Grammatica Universale (GU) che racchiude le proprietà e i principi che costituiscono la dotazione linguistica di ogni parlante e rappresentano la grammatica centrale di tutte le lingue. Un altro fattore appartenente a questo campo è quello che riguarda la marcatezza. Infatti, nel momento in cui si sta imparando una lingua, vengono apprese per prima le forme non marcate piuttosto che le forme marcate. Fanno parte delle forme non marcate quelle della grammatica centrale, mentre per quanto riguarda le forme marcate si fa riferimento alle regole periferiche.

Inoltre, oltre ai principi generali della marcatezza, incidono sull'apprendimento anche i caratteri di marcatezza della L2. Infatti, si apprendono più facilmente le forme tipiche del sistema, quelle più centrali piuttosto che quelle periferiche. Si possono apprendere anche le forme più marcate se queste sono molto frequenti nell'input. Dunque, bisogna anche attenzionare l'importanza dell'input a cui l'apprendente è esposto.

L'ultimo fattore appartenente ai fattori linguistici è quello riguardante la lingua materna e le altre L2. Infatti, per apprendere una lingua, un apprendente può ricorrere alla propria lingua materna o alle altre che conosce (*interlanguage transfer*) sia in modo corretto, quindi *transfer positivo*, che in maniera scorretta e deviante, quindi *transfer negativo*. Dunque, in queste circostanze bisogna porre molta attenzione perché ci si può trovare davanti ad un influsso interlinguistico, cioè quando L2 subisce dei condizionamenti non solo da parte della L1 ma anche da altre lingue seconde conosciute da un determinato parlante. Nel momento in cui si sta imparando una lingua, bisogna porre attenzione all'influenza translinguistica e alle conoscenze linguistiche precedenti solitamente della lingua materna ma non solo, poiché può esserci transfer anche da altre L2.³⁴

Tra i fattori extralinguistici, troviamo quelli individuali, nello specifico quelli relativi all'età. A questo proposito, è opportuno mettere in evidenza l'ipotesi riguardante

³³ Chini, Marina. Che cosa è la linguistica acquisizionale. Roma, Carocci 2005.

³⁴ Ibidem.

il periodo critico. È un'ipotesi legata allo studio di Lenneberg (1971) sui fondamenti biologici del linguaggio. Dunque, secondo l'ipotesi del periodo critico gli apprendenti di età infantile o prepuberale si trovano in un periodo ottimale per l'acquisizione di una lingua, implicitamente, poiché, a quell'età, si ha una plasticità neuronale e si può attingere alla GU. Mentre, successivamente, giungendo alla pubertà questa plasticità si perde e gli adulti accedono solo a facoltà cognitive generali.³⁵

La ricerca più recente rileva che il periodo critico è articolato in:

- Periodi critici in cui è possibile acquisire una o più lingue raggiungendo una competenza simile a quella di una madrelingua: nel primo periodo, fino ai 3 anni si acquisisce una pronuncia perfetta e si ha un ottimo sviluppo delle abilità linguistiche. Il secondo periodo critico, invece, copre la fascia di età tra i 4-8 anni, dove lo sforzo cerebrale per parlare una LS è maggiore.

- Periodo sensibile: fascia di età compresa tra gli 8-22 anni dove il soggetto ha ancora forti potenzialità neurologiche. Grazie a queste potenzialità riesce a sviluppare una buona competenza linguistica, ma la sua performance non passa più per quella di una madrelingua.³⁶

Proseguendo con i fattori extralinguistici, ci sono quelli relativi ai fattori affettivi. Troviamo, dunque, la motivazione all'apprendimento che può essere di tipo strumentale (quindi, per esempio, trovare un lavoro), integrativo (quindi, per esempio, integrarsi bene nel nuovo paese), culturale (avere passione per l'arte, teatro, letteratura e così via) e intrinseca quando vi è un interesse per la lingua in generale o per la L2. Mentre si parla di motivazione estrinseca quando si hanno dei buoni giudizi e delle gratificazioni. Successivamente collegato ai fattori affettivi si trova l'ansietà che, nel momento in cui è bassa può essere di aiuto, ma nel momento in cui è alta tende a bloccare l'apprendente. Infine, sempre in relazione a questo gruppo, si trova lo shock linguistico- culturale che un determinato soggetto può avere nel momento in cui cambia stile di vita in un ambiente sociale e culturale diverso dal proprio. Per l'apprendimento di una lingua, inoltre, sono importanti anche i fattori personali di tipo cognitivo e psicosociale, quali: 1) personalità: è importante avere fiducia in sé stessi; 2) attitudine alle lingue composta da diverse abilità come l'abilità fonetica, grammaticale, induttiva e di memorizzazione;

³⁵ Balboni, Paolo E. *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Utet, quarta edizione.

³⁶ *Ibidem*.

3) atteggiamenti verso la L2: vi è la paura di perdere l'identità; 3) stili cognitivi e di apprendimento come ad esempio stile visivo, uditivo e analitico/olistico; 4) strategie di comunicazione, produzione ed apprendimento. Per finire, si hanno altri fattori sociali e interazionali come il contesto di apprendimento di una lingua, che può essere spontaneo o guidato. Dunque, si nota la qualità e la quantità dell'input, e anche importanza dell'input modificato all'inizio.³⁷

1.5 Gli errori e le tecniche di correzione

Negli anni '50 prevale una ipotesi chiamata ipotesi contrastiva, la quale studia le differenze tra le caratteristiche linguistiche. Tali caratteristiche riguardano quelle fonologiche, morfologiche, sintattiche e così via, di una lingua seconda e quella della lingua materna di un apprendente. Si pensa infatti che, alcuni errori linguistici siano causati dall'interferenza linguistica molto pesante della L1 sulla L2; dunque, gli errori commessi in L2 sono quasi tutti riconducibili alla L1.³⁸

Per quanto riguarda gli errori, esistono diverse tipologie di errori, quali:

- Errori di apprendimento o evolutivi: sono quelli errori che si possono trovare sia nei bambini durante l'apprendimento della loro L1, sia negli apprendenti di una L2 e non riflettono le caratteristiche della loro lingua materna.

- Errori di interferenza o interlinguali: possono trovarsi negli apprendenti di una L2 e riflettono le caratteristiche della loro lingua materna. Questo tipo di errori, a differenza dei precedenti, non si trovano nei bambini che apprendono la L1.

- Errori ambigui: questa tipologia di errori può trovarsi sia in bambini che stanno apprendendo la loro L1 sia negli apprendenti di una L2, ma a differenza degli errori evoluti, questi riflettono caratteristiche della loro LM.³⁹

- Errori pre-sistematici o occasionali: sono quelli errori fatti prima che l'apprendente sia consapevole dell'esistenza di regole che governano quel determinato sistema linguistico.

³⁷ Chini, Marina. *Che cosa è la linguistica acquisizionale*. Roma, Carocci 2005.

³⁸ Valentini A., *Il ruolo della lingua materna: dall'analisi contrastiva alle varietà di apprendimento, in italiano e lingue immigrate a confronto: riflessioni per la pratica didattica*. Atti del convegno-seminario Bergamo, 23-25 giugno 2003, a cura di C. Ghezzi - F. Guerini - P. Molinelli, Guerra, 2004, pp. 11-24.

³⁹ Valentini A. *Il ruolo della lingua materna: dall'analisi contrastiva alle varietà di apprendimento, in italiano e lingue immigrate a confronto: riflessioni per la pratica didattica*. Atti del convegno-seminario Bergamo, 23-25 giugno 2003, a cura di C. Ghezzi - F. Guerini - P. Molinelli, Guerra, 2004.

- Errori sistematici o cristallizzati: errori che vengono fatti mentre l'apprendente sta imparando la regola o sta facendo delle ipotesi relativi al funzionamento di una determinata struttura.

- Errori post-sistematici: in questo caso, l'apprendente conosce già la regola ma non riesce ad applicarla in modo corretto.⁴⁰

Negli anni '80 si inizia ad avere una visione più accorta per quanto riguarda l'interferenza. Infatti, questa non è più vista come un trasporto meccanico di materiali, di forme e di significati dalla L1 verso l'altra lingua che si sta apprendendo, bensì viene vista come un'azione più sottile ed estesa, proprio come un'influenza indiretta.

«L'interferenza è oggi nella maggior parte dei casi interpretata non come un diretto trasferimento (transfer) di strutture linguistiche da una lingua a un'altra, o di diretto influsso (transfer) di una lingua su un'altra, quanto piuttosto come meccanismo cognitivo acquisito o adottato per una lingua precedentemente appresa che agisce poi anche nell'acquisizione o nell'uso di un'altra lingua»⁴¹.

La ricerca ha individuato tre tecniche di correzione degli errori, quali:

- *Recast*: ovvero la riformulazione corretta della produzione, più o meno enfatizzata, da parte dell'insegnante. Un esempio per questo tipo di correzione è il seguente:

Studente: «ieri ho andato a fare la spesa.»

Insegnante: «sei andato a fare la spesa? Dove? A che ora?» → correzione dell'errore non enfatizzata, oppure «SEI andato a fare la spesa?» in questo caso, la correzione dell'errore viene enfatizzata.

- *Prompt*: in questo caso l'insegnante tende a sollecitare lo studente e riformula la produzione scorretta. Un esempio riguardante la sollecitazione è il seguente:

Studente: «ieri ho andato a camminare»

Insegnante: «come scusa?» → in questo caso rimane più vago oppure «hai detto ho?» → in questo caso l'errore viene enfatizzato di più.

- *Feedback metalinguistico*: quando viene data l'informazione esplicita sull'errore con riferimenti espliciti a conoscenze metalinguistiche dichiarative (più o meno precisi). Un esempio potrebbe essere il seguente:

⁴⁰ Cattana A., Nesci M.T., Analizzare e correggere gli errori, Guerra, 2004.

⁴¹ Andorno, C., Valentini A., Grassi R., Verso una nuova lingua. Capire l'acquisizione di L2, Torino, Utet 2017; pp 142-143.

Studente: «ieri ho andato a ballare»

Insegnante: «mmm, c'è un errore...» oppure «attento è un verbo di movimento»
oppure «no, andare vuole l'ausiliare essere perché...»

Quindi, in questo caso, ci sono diversi modi per far notare l'errore e correggere l'apprendente.⁴²

Dunque, è importante e utile correggere gli apprendenti ma è opportuno limitare le correzioni, quindi correggere pochi elementi per volta, magari soltanto le strutture per cui lo studente è pronto ad apprendere. Inoltre, bisogna essere consapevoli del fatto che si trovano diverse modalità di correzioni degli errori e, dunque, risulta utile variare, per quello che si può, la tipologia del feedback a seconda degli apprendenti che ci si trova davanti, del tipo di attività che si sta svolgendo e del tipo di errore che è stato fatto.⁴³

1.6 Vantaggi e svantaggi del bilinguismo

Il bilinguismo è la capacità di un individuo, o anche di un gruppo etnico, di utilizzare alternatamente e senza difficoltà due diverse lingue; dunque, un soggetto bilingue è in grado di usare attivamente più di una lingua.⁴⁴

In base al momento di inizio in cui ci si espone ad una lingua, si può parlare di bilinguismo simultaneo o di bilinguismo successivo. Il primo si riferisce a quelle persone che sono esposte ad entrambe le lingue fin dalla nascita oppure si riferisce ai soggetti che acquisiscono la seconda lingua entro i primi 2-3 anni di vita. Mentre, il bilinguismo successivo fa riferimento a quelle persone che sono esposte alla seconda lingua dopo che hanno acquisito la loro prima lingua. Ci sono delle differenze relative all'acquisizione della seconda lingua, dal momento che ciò può avvenire prima o dopo il periodo critico. Infatti, si parla di bilingue precoci o tardivi se l'acquisizione della seconda lingua avviene prima o dopo il periodo critico. Esistono due frequenze di uso, quali: additiva quando le lingue vengono usate normalmente, mentre sottrattiva quando la nuova lingua che viene imparata (L2) sostituisce la lingua nativa (L1).⁴⁵

Il bilinguismo comprende diversi contesti interattivi, quali:

⁴² Grassi, R. Il trattamento dell'errore nella classe di italiano L2: teorie e pratiche a confronto. Cesati, 2018.

⁴³ Ibidem.

⁴⁴ <https://www.treccani.it/vocabolario/bilinguismo/>.

⁴⁵ Villarini, Andrea. Didattica delle lingue straniere, il Mulino, 2021.

- *Single-language context*: sono due contesti monolingui separati. Infatti, in questo caso, in un contesto si parla una lingua ed in un altro contesto separato si parla un'altra lingua.

- *Dual-language context*: ci troviamo davanti ad un contesto bilingue. In questo caso, si utilizzano lingue diverse con persone diverse ma nello stesso contesto. Spesso, quindi, si passa da una lingua all'altra durante una conversazione, ma con parlanti diversi e soprattutto mai all'interno di una stessa frase.

- *Dense code-switching context*: in questo caso, invece, si tratta di un contesto mescolato con frequenti cambi di codice. In questo modo i parlanti mescolano le parole di due lingue in una stessa frase, adattando le parole di una lingua al contesto dell'altra.⁴⁶

La conoscenza di più lingue rappresenta un enorme vantaggio per il parlante, sia a livello integrativo che a livello strumentale. I vantaggi che maggiormente vengono considerati nei diversi studi sul bilinguismo sono raggruppabili nei seguenti sottogruppi, quali: vantaggi comunicativi, culturali, cognitivi, metalinguistici ed emotivi.⁴⁷

I bilingui sicuramente, oltre ad avere il vantaggio di conoscere due lingue, hanno la possibilità di allargare i loro orizzonti culturali dal momento che sono esposti, nella maggior parte dei casi, a due culture diverse. Ciò comporta sicuramente delle agevolazioni dal momento che si può allargare la cerchia di persone con cui comunicare. Una delle cose che risultano importanti per un parlante bilingue è, senza dubbio, il fatto di poter avere più possibilità, rispetto al monolingue, nell'ambito della propria formazione e nel settore professionale o lavorativo.⁴⁸

Secondo alcuni studiosi, i soggetti bilingui presentano maggiori risorse cognitive e maggiori capacità metalinguistiche rispetto agli individui monolingui. Il bambino bilingue sviluppa una consapevolezza metalinguistica in modo spontaneo e naturale fin dalla nascita.⁴⁹ I bambini bilingui hanno la capacità di notare in modo spontaneo la struttura e il funzionamento delle lingue; inoltre, essi sono in grado di distinguere gli aspetti strutturali del linguaggio e riescono a collegarli ad una determinata lingua.

⁴⁶ Green, David W., Abutalebi, Jubin. Language control in bilinguals: The adaptive control hypothesis. *Journal of cognitive Psychology*, 2013.

⁴⁷ De Rosa, R. Riflessioni sul plurilinguismo. Un dialogo privato su un fenomeno pubblico in espansione. Bellinzona: Casagrande, 2009.

⁴⁸ Ibidem.

⁴⁹ Contento, S. Crescere nel bilinguismo: aspetti cognitivi, linguistici ed emotivi. Roma: Carocci, 2010.

Infatti, questi hanno a disposizione due parole per definire lo stesso oggetto/concetto, dunque dispongono di due strutture per esprimere lo stesso pensiero. In questo modo, presentano una maggiore abilità per comprendere il rapporto convenzionale tra l'oggetto, la parola e i significati.⁵⁰

È interessante notare come, fin dalle prime settimane di vita, i bambini bilingui siano capaci di distinguere i due codici del proprio repertorio a cui sono esposti. Dunque, già nei primi mesi di vita riescono a differenziare i suoni e le parole delle due lingue anche quando queste sono simili tra di loro.⁵¹

Alcune ricerche elaborate da Bialystock dimostrano che i bambini bilingui possiedono un maggior controllo dell'attenzione, riescono a determinare la categorizzazione e la pianificazione degli oggetti più velocemente e in maniera più precisa. Inoltre, è emerso da queste ricerche, grazie agli esperimenti eseguiti da alcuni psicologi, che i bambini bilingui sono in grado di dare risposte più corrette rispetto ai monolingui e dispongono anche di un sistema mentale più creativo e flessibile.⁵²

I bambini bilingui, essendo esposti sin dalla nascita ad un doppio sistema linguistico, sviluppano presto una evidente sensibilità per i suoni, i ritmi, le intonazioni e le strutture grammaticali, risultando tale sensibilità più allenata rispetto a quella dei monolingui.⁵³

In relazione ai vantaggi formativi, scolastici ed accademici, è senza dubbio molto importante la lingua aggiuntiva, soprattutto se si tratta di una lingua che viene appresa nell'ambito scolastico/accademico. Questa lingua, inoltre, può essere utilizzata anche come lingua di appoggio per rendere più agevolato e facilitato l'apprendimento di lingue straniere strutturalmente simili.⁵⁴

Nel corso della storia sono stati attribuiti al bilinguismo molti svantaggi. In questo lavoro, verrà indicato tra virgolette la parola "svantaggi" dal momento che gran parte di questi sono stati confutati dalle ricerche scientifiche.

⁵⁰ Kaushanskaya, M. Marian, V. The bilingual advantage in novel word learning. *Psychonomic Bulletin & Review*, 2009.

⁵¹ Byers-Heinlein, K. Werker. F. J. (2008) Bilingualism in Infancy: first steps in perception and comprehension. Department of Psychology, University of British Columbia.

⁵² Bialystock, E. Bilingualism in development: Language, Literacy and Cognition. New York, NY: Cambridge University Press, 2001.

⁵³ De Chirico, M. I benefici del bilinguismo, 2014. <http://www.pianetamamma.it/ilbambino/nido-asilo-e-scuola/bambini-bilingue-vantaggi.html>.

⁵⁴ Bialystock, E. Acquisition of literacy in bilingual children: A framework for research. *Language learning*, 159-199; 2002.

Qualche tempo fa, infatti, essere bilingue era visto come un segno di inabilità poiché si teneva in considerazione il fatto che, far acquisire una seconda lingua ai bambini, avrebbe causato dei danni al loro cervello, al loro sviluppo cognitivo, emotivo e linguistico. Essere un bilingue non era considerato un pregio, poiché si considerava che un bilingue, a differenza del monolingue, avesse la tendenza di una comprensione e di un ragionamento lento e confuso. Inoltre, si riteneva che i bilingui avessero una padronanza linguistica limitata e incompleta.⁵⁵

Mehler afferma che un bilingue ha, dentro determinati limiti, una grande plasticità e non si confonde di fronte a stimoli diversi. Dai sette ai dodici mesi circa il bambino bilingue impara a gestire con successo compiti più complessi; impara anche ad acquisire e distinguere strutture linguistiche diverse e riesce a monitorarle contemporaneamente in maniera più efficace rispetto ad un coetaneo monolingue.⁵⁶ Queste conclusioni vengono espresse a seguito di un esperimento, condotto dallo stesso autore con dei bambini di dodici mesi (sei monolingui e sei bilingui). Egli ha dato loro un compito da eseguire in relazione al controllo delle funzioni esecutive e successivamente ha confrontato i risultati. I bambini erano esposti a stimoli sonori sotto forma di parola differenti e dovevano capire in quale lato dello schermo del computer sarebbe apparsa la figura di un pupazzo.

I bambini bilingui hanno compreso subito il compito, dunque hanno percepito che con l'ascolto di alcune parole il pupazzo appariva a sinistra ed altre a destra. I bilingui hanno eseguito il compito in maniera veloce e corretta, mentre i monolingui hanno presentato qualche difficoltà. Dunque, a conclusione di questo esperimento si è potuto notare come i bambini bilingui, ancora prima di iniziare a parlare, abbiano la capacità di comprendere e distinguere la lingua materna e di apprendere in maniera rapida le regolarità linguistiche rispetto ai loro coetanei monolingui.⁵⁷

Per quanto riguarda lo sviluppo linguistico, il bilingue precoce deve gestire una mole doppia di materiale lessicale e morfosintattico e per questo motivo iniziare a pronunciare le prime parole leggermente dopo rispetto al monolingue. Ciò accade dal momento che i bilingui sono esposti a due sistemi morfologici, sintattici e lessicali e per

⁵⁵ <http://aler.fli.it/files/2014/03/MITI-SUL-BILINGUISMO.pdf>

⁵⁶ Agnes M. Mehler, J. (2009) Science. Flexible Learning of Multiple Speech Structures in Bilingual Infants. In "Science Expert Reports", Vol. 325, No. 5940, 611-612

⁵⁷ Ibidem.

questo motivo hanno bisogno di più tempo per processare l'input e avviare la produzione verbale.

Sono state svolte diverse ricerche che hanno dimostrato che il bilinguismo non causa nessun disturbo del linguaggio o una qualche difficoltà nell'apprendimento.⁵⁸

Dunque, in passato si pensava di acquisire una lingua alla volta, quindi iniziare ad apprendere la seconda lingua solo dopo aver appreso perfettamente la prima lingua. Le ricerche hanno confermato che in realtà si avranno risultati migliori nel momento in cui l'esposizione ad una o più lingue è precoce e di qualità. Nel momento in cui due lingue vengono acquisite o apprese contemporaneamente, lo sviluppo della prima non ostacola lo sviluppo della seconda e viceversa, contrariamente da ciò che si credeva prima.⁵⁹

1.7 Difficoltà nell'utilizzo della lingua dello studio in relazione alla lingua di origine

La denominazione "lingua per lo studio" evidenzia la necessità di distinguere tra l'elaborazione linguistica utilizzata nella comunicazione quotidiana e nei rapporti interpersonali e l'elaborazione linguistica richiesta nell'ambito scolastico. La comunicazione interpersonale ricorre ad elementi paralinguistici come tono, ritmo, uso delle pause, ripetizioni e così via. Si avvale anche di elementi extralinguistici come lo sguardo, la gestualità e l'uso del contesto.⁶⁰ Nell'ambito scolastico invece si ha un tipo di comunicazione diverso. Infatti, per apprendere la lingua della scuola e delle discipline, una persona straniera necessita di più anni di esposizione per ottenere risultati uguali a quelli degli allievi madre lingua, diversamente dalla lingua utilizzata per comunicare dove, per la riuscita, bastano 2-3 anni di esposizione alla lingua seconda.⁶¹ La lingua scolastica può essere vista come una microlingua. Per microlingua si intende una varietà di lingua utilizzata nei settori scientifici-professionali. Nello specifico, viene usata per comunicare in maniera più chiara possibile. Inoltre, il termine

⁵⁸ Sorace, A. (2004) Raising bilingual children. Linguistics Society of America.

⁵⁹ Byers-Heinlein, K. Werker. F. J. (2008) Bilingualism in Infancy: first steps in perception and comprehension. Department of Psychology, University of British Columbia.

⁶⁰ Tosi, A. Dalla madrelingua all'italiano, la Nuova Italia, Firenze, 1995.

⁶¹ Favaro G. Imparare l'italiano, imparare in italiano. Alunni stranieri e apprendimento della seconda lingua, Guerini e Associati, Milano, 1999.

microlingua permette a chi la usa in modo appropriato di essere identificato come membro del gruppo scientifico-professionale che condivide una lingua e quindi uno stile.⁶² In relazione all'aspetto sociolinguistico, è opportuno che lo studente straniero venga messo in grado di usare anche lui le microlingue come gli altri. Per l'aspetto linguistico, invece, le microlingue hanno delle particolari caratteristiche lessicali, sintattiche, testuali ed extra testuali, comunicative, che lo studente straniero deve essere in grado di apprendere bene seguendo dei percorsi appositi e indicati per questo.⁶³

La lingua della scuola ha il compito di trasmettere un insieme di termini e concetti spesso molto complessi. Una cosa non di poca importanza è il fatto che i termini e i concetti devono essere comprensibili agli studenti.⁶⁴ Infatti, tale lingua espone un apparato articolato di tecniche linguistiche, grafiche e concettuali facilitanti. Da un lato, queste risultano utili per trasmettere ad un pubblico di ragazzi delle nozioni tecnico-scientifiche. Dall'altro lato invece queste tecniche risultano propedeutiche allo sviluppo di abilità cognitive e a promuovere competenze di tipo comunicativo e, inoltre utili ad acquisire conoscenze enciclopediche.⁶⁵

La maggior parte dei/delle ragazzi/ragazze stranieri/straniere vivono a contatto con due lingue diverse, riscontrando spesso delle difficoltà nell'approccio alla lingua dello studio. Infatti, sono tanti i ragazzi che in casa e in famiglia parlano la loro L1, ovvero la loro lingua nativa, mentre nel contesto scolastico parlano la lingua dello studio e dunque l'italiano. A questo proposito, il linguaggio specifico delle discipline scolastiche può risultare difficile anche per studenti italiani provenienti da famiglie italofone. Dunque, risulta ancora più complicato per gli alunni plurilingui di origine straniera poiché ciò può influenzare molto il loro apprendimento didattico. Questo accade soprattutto con i ragazzi provenienti da famiglie che non utilizzano molto la lingua italiana poiché non ancora completamente appresa. Inoltre, la difficoltà linguistica è spesso collegata alla sfera culturale genitoriale poiché il nucleo risulta influenzato da culture differenti: da un lato i genitori che rimangono legati alla loro cultura di origine, dall'altro figli più predisposti all'acquisizione della cultura del Paese

⁶² Freddi, G. *Psicolinguistica, Sociolinguistica, Glottodidattica*, Utet, Torino, 1999.

⁶³ *Ibidem*.

⁶⁴ Balboni, Paolo, E. (a cura di). *Guida all'italiano delle scienze*. Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue, Università Ca' Foscari Venezia, Loescher 2015.

⁶⁵ *Ibidem*.

accogliente. Questo crea spesso una contraddizione nell'apprendimento della lingua per i ragazzi.⁶⁶

Secondo lo studioso Cummins, per quanto riguarda la didattica, bisognerebbe capire come aiutare gli studenti a migliorare le proprie abilità nell'apprendimento della lingua nel contesto accademico. Una soluzione adatta a questo problema potrebbe essere quella di incentivare l'uso della lingua di origine anche nei discorsi che riguardano gli apprendimenti scolastici, dal momento che in molti casi vengono percepiti dai genitori stranieri come appartenenti ad un contesto estraneo dal loro. Bisogna tenere in considerazione il fatto che, in diverse famiglie, la sfera scolastica e quella familiare vengono individuate come due ambiti diversi e separati. Dal momento che le competenze di ambedue le lingue, soprattutto quelle relative al lessico e al registro, possono risultare sbilanciate, sarebbe utile individuare alcune risorse peculiari all'ambiente familiare che siano in grado di favorire questo tipo processo.⁶⁷

Risulterebbe utile l'esperienza della narrazione e del dialogo tra genitori e figli su ciò che è stato appreso a scuola. Questa comunicazione potrebbe costituire un contesto favorevole al potenziamento delle abilità accademiche cognitive e linguistiche anche attraverso la lingua di origine.⁶⁸ Ad esempio, raccontare alla madre ciò che l'insegnante ha spiegato a scuola potrebbe creare una fase ponte tra contesto familiare e contesto scolastico. È chiaro che spronare il dialogo tra genitori e figli in relazione agli argomenti scolastici non significa chiedere agli alunni di eseguire una traduzione vera e propria dall'input scolastico alla lingua di origine. Contrariamente, si vuole cercare di realizzare un processo di co-costruzione delle conoscenze, condiviso tra genitori e figli, riguardo sia ai significati che alle parole adatte per comprenderli ed esprimerli nel modo più efficace possibile.⁶⁹

Dunque, per un ragazzo straniero plurilingue, spesso può risultare complicato approcciarsi alla lingua dello studio. Un compito fondamentale del docente è quello di far sentire l'alunno sempre a proprio agio e utilizzare delle tecniche che possano facilitare l'apprendimento. Inoltre, è propedeutico per i ragazzi stranieri avere al proprio

⁶⁶ Favaro G. *Imparare l'italiano, imparare in italiano. Alunni stranieri e apprendimento della seconda lingua*, Guerini e Associati, Milano, 1999.

⁶⁷ Cummins J. *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*, Multilingual Matters, Clevedon, 2000.

⁶⁸ Fivush R. *Remembering and reminiscing: How individual lives are constructed in family narratives*, in *Memory Studies* 1, 2007.

⁶⁹ Vygotskij, Lev, S. *Pensiero e linguaggio*, Giunti Editore, 2007.

fianco delle persone che siano in grado di capire i loro bisogni. È fondamentale l'aiuto della famiglia anche per cercare di rendere più leggero l'apprendimento della lingua dello studio che risulta complicato.

1.8 Progettazione delle attività

Il ruolo dell'insegnante è fondamentale in relazione agli studenti e alle studentesse stranieri/e perché ne influenza l'apprendimento scolastico. Soprattutto, bisogna porre molta attenzione a cosa insegnare e a come insegnarlo. È necessario individuare i bisogni degli apprendenti e di conseguenza basarsi su quelli. Bisogna tenere in considerazione, per esempio, l'età e la tipologia di apprendente per avere chiari i rispettivi livelli scolastici. Di notevole importanza per seguire bene gli apprendenti e per progettare nel miglior modo le attività è la capacità di definire gli obiettivi del corso, i tempi e le risorse utilizzate come per esempio i manuali, le fotocopie, la lavagna, la LIM, il computer e così via. Inoltre, è importante individuare e scegliere il metodo più adatto in base alla circostanza in cui ci si trova. Per mantenere un ordine durante la programmazione di un corso, è necessario mettere in sequenza i contenuti e, infine, scegliere i materiali adatti a quel tipo di attività scelta.⁷⁰

Ci sono degli strumenti essenziali per la programmazione del corso, quali: quadro comune europeo di riferimento, sillabi, manuali e grammatiche pedagogiche.

Il quadro comune europeo di riferimento (QCER) è un sistema utilizzato per fornire delle indicazioni relative all'elaborazione dei programmi, materiali e tutto ciò che è legato all'insegnamento delle lingue. Questo descrive cosa è in grado di fare un apprendente in una lingua straniera e quali sono le abilità da raggiungere per riuscire a comunicare bene. È un documento promulgato dal consiglio d'Europa tra il 1989 e il 1996 per proporre un modello comune nella didattica delle lingue.⁷¹ All'interno del QCER si trovano i vari livelli di competenza che vengono utilizzati come parametri per fornire agli insegnanti di lingua un modello di riferimento per la progettazione delle attività e la preparazione dei vari materiali didattici e, infine, per la valutazione delle conoscenze linguistiche.⁷² Dunque, bisogna tener conto di alcune fondamentali

⁷⁰ Pellerey, Michele. Progettazione didattica. Metodi di programmazione educativa scolastica, 1984.

⁷¹ <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>.

⁷² Ibidem.

competenze dell'apprendente, quali: competenze linguistiche riferite al lessico, alla fonologia, alla sintassi, ecc....; le competenze sociolinguistiche in relazione alla capacità di utilizzare la lingua in modo adeguato al contesto, alle convenzioni sociali, all'utilizzo di un registro esatto; infine, le competenze pragmatiche che tengono in considerazione l'utilizzo funzionale delle risorse linguistiche. Nello specifico, si tiene conto della padronanza del discorso, della coesione, della coerenza, dell'identificazione di tipi e forme testuali, dell'ironia e della parodia. I livelli di competenza sono i seguenti:

- A: competenza formulare, utente basico. A1: livello di contatto. A2: livello della sopravvivenza. Livello elementare.

- B: livello soglia, utente indipendente. B1: livello soglia. B2: livello progresso. Livello intermedio.

- C: livello di indipendenza comunicativa. Utente competente. C1: livello efficacia. C2: livello della padronanza. Livello avanzato.⁷³

Passando ad un altro strumento fondamentale per la programmazione di un corso, troviamo il sillabo. Per sillabo si intende quella parte di attività curricolare che si riferisce alla scelta e alla sequenziazione dei contenuti di insegnamento, in termini di conoscenze e/o di capacità. Esistono diversi tipi di sillabo, quali:

- Sillabo formale-strutturale che si base esclusivamente sulle unità linguistiche
- Sillabo funzionale comunicativo basato su atti linguistici
- Sillabo task-based principalmente basato sui compiti

- Sillabo Multisillabico focalizzato su come lo studio della lingua può essere affrontato da molteplici punti di vista. In questo caso vengono segnati i contenuti relativi alle funzioni, situazioni, nozioni, temi, grammatica, lessico e così via. Tutti i vari aspetti vengono affrontati bene, in maniera integrata e completa.⁷⁴

Un altro strumento fondamentale è il manuale, perché bisogna cercare un manuale che sia adatto agli apprendenti. Spesse volte alcuni manuali risultano complicati e poco comprensibili, soprattutto per i ragazzi stranieri. Dunque, è necessario individuarne uno che vada a bene a tutti, nonostante sia molto difficile soddisfare tali requisiti. È in ogni caso necessario che il manuale sia adeguato all'apprendimento.

⁷³ Ibidem.

⁷⁴ Ibidem.

Infine, la grammatica pedagogica è uno strumento di rinforzo, soprattutto per lo studente, ma è utile anche all'insegnante. Tale strumento è più semplificato e selettivo nei contenuti e gli argomenti più complessi vengono suddivisi in porzioni. Viene utilizzata una lingua facilitata, a volte ridondante. Inoltre, all'interno delle grammatiche pedagogiche si trovano tavole, schemi ed immagini utili alla comprensione.⁷⁵

La progettazione è la fase che precede l'azione didattica e anticipa ciò che si intende realizzare. La fase progettuale, dunque la fase di ideazione dell'azione, è considerata come il punto di partenza che, successivamente, si incontra con l'azione stessa e con la valutazione. A questo punto, la progettazione non è considerata più come un qualcosa che anticipa l'azione, bensì, si intreccia con azione e valutazione in un processo di progressiva revisione del progetto.⁷⁶

L'unità di apprendimento designa forme di organizzazioni didattiche provviste di obiettivi, strategie, attività e modalità di valutazione.

Per svolgere una progettazione dell'unità bisogna tenere in considerazione le caratteristiche della classe e il contenuto che si vuole affrontare. In relazione ai contenuti da affrontare è utile partire dalle indicazioni nazionali o dalle linee guida. Il lavoro di progettazione è visto come un lavoro creativo. Infatti, tramite l'UDA l'insegnante progetta il trasferimento tra i saperi e le caratteristiche dei destinatari.⁷⁷ Il termine progettazione include sia un ambito micro, quindi relativo alla lezione e, nello specifico, alle attività, che un ambito macro, il quale fa riferimento a un intero corso. Una didattica per strategie si ispira alle componenti delle varie attività e riguarda maggiormente l'ambito micro.

Nella fase dell'analisi di un'attività, l'insegnante esperto tiene in considerazione la funzione e le strategie. In fase di progettazione può risultare utile identificare l'origine delle attività mediante una classificazione funzionale e strategica. La funzione, in sostanza, rispecchia l'obiettivo di una determinata attività, mentre il discorso relativo alle strategie è più complesso poiché si basa su come viene raggiunto un determinato

⁷⁵ Brumfit C. J., Johnson, K. The communicative approach to language teaching Oxford University Press, Oxford, 1989.

⁷⁶ Castoldi, Mario. Didattica generale. Mondadori, 2010.

⁷⁷ Baldacci, Massimo. Unità di apprendimento e programmazione. Tecnodid, 2005.

obiettivo. Nel capitolo successivo verranno esplicitate in maniera più precisa e specifica le diverse strategie individuate da Torresan ed utilizzate nel presente lavoro di ricerca.⁷⁸

Per quanto riguarda l'organizzazione di una lezione o di cicli di lezioni, si sono presentate nel corso del tempo alcune proposte. Nello specifico, l'insegnante si pone delle domande relative all'organizzazione della lezione e a cosa si può ispirare nel momento in cui prepara una lezione. A questo proposito, la sequenza PPP, *Presentation, Practice, Production*, è il modello più noto in glottodidattica. Dunque, in una lezione-tipo, la regola (di qualsiasi tipo essa sia) viene per prima cosa presentata alla classe e, successivamente, viene fatta reimpiegare in un contesto controllato. Infine, la regola è disponibile per l'allievo cosicché, a quel punto, può ricorrere alla produzione libera.⁷⁹ Un'altra modalità organizzativa è quella del percorso circolare, il quale prevede uno schema diverso rispetto alle sequenze precedenti. Infatti, in questo caso, vi è un ribaltamento dal momento che la produzione precede la comprensione. Una lezione circolare rispecchia, d'altronde, il modo in cui si formano le competenze in ambito artistico; dunque, l'allievo spesso realizza una performance e quindi valuta la distanza esistente tra ciò che è stato prodotto e un modello presentato dal maestro. Una lezione circolare è più adatta ai livelli più alti, poiché stimola molto la fantasia, porta ad una partecipazione attiva, incita la produzione e, infine, suscita curiosità nei confronti del testo.⁸⁰ Infine, la progettazione affine all'assetto strategico si muove diversamente rispetto ai modelli precedenti. Infatti, questo tipo di progettazione prevede di operare per connessioni orizzontali poiché, in questo modo, si può creare un legame con la lezione successiva. Gli oggetti di ripresa tra due o più lezioni possono essere i contenuti (dunque un tema trattato), le componenti della lingua o un genere di pratiche che vengono ripetute. A proposito di questo, è interessante vedere l'esempio Woodward⁸¹ basato su un'iniziativa volta all'espansione lessicale: 'l'animale'. L'insegnante introduce il nome di un animale e alcuni oggettivi che lo caratterizzano. Nelle lezioni successive arricchisce la descrizione utilizzando altri nuovi aggettivi. L'attività può prolungarsi dai 5 ai 20 minuti e può costituire un appuntamento fisso ad ogni lezione. In questo modo, nel momento in cui il docente chiederà di fare l'attività relativa

⁷⁸ Ibidem.

⁷⁹ Ibidem.

⁸⁰ Ibidem.

⁸¹ Woodward, T. *Planning Lessons and Courses: Designing Sequences of Work for the Language Classroom*, 2001.

all'animale, la classe si troverà pronta a riprendere il lavoro. Dunque, ripresentare la stessa attività a distanza di uno o due lezioni, con delle piccole variazioni, costituisce un motivo di coesione nella composizione di un corso. Ci si trova davanti a una ripresa particolare, dal momento che la continuità si accorda ad aspetti innovativi. Il punto di inizio di una lezione non è prestabilito; dunque, l'insegnante non è obbligato a partire da un certo tipo di attività. In questo modo, una lezione può svolgersi, per esempio, partendo da un aneddoto condiviso dall'insegnante, oppure la lezione successiva può ruotare attorno a un oggetto che può essere di ispirazione per la produzione scritta. In seguito, la terza lezione può essere incentrata su un determinato argomento grammaticale, mentre la quarta può riprendere l'argomento della lezione precedente. Una quinta lezione può concentrarsi sull'ascolto di una serie di brani audio e così via per tutte le altre. Questo è un esempio di un tipo di ordine che si potrebbe avere nella progettazione delle varie lezioni. In sostanza, le fasi di una lezione si possono combinare liberamente creando un buon equilibrio tra continuità e variazione.⁸²

In relazione a quanto sopra descritto, nel presente studio è stata individuata e descritta l'importanza di progettare una didattica per strategie (Capitolo 2), dal momento che l'analisi condotta dalla ricercatrice si è focalizzata sull'utilizzo delle strategie per ottenere un apprendimento scolastico proficuo.⁸³

1.9 Importanza della valutazione in classe

La valutazione in ambito didattico spesso viene associata a qualcosa di negativo poiché risulta un problema per lo studente che deve dimostrare la sua preparazione scolastica. Allo stesso tempo, la fase valutativa può rappresentare un problema anche per l'insegnante che la vive come un obbligo sul quale incidono altresì mezzi e tempi inadeguati a adempierlo. La valutazione inoltre spesso crea difficoltà anche al genitore, il quale potrebbe ricevere la comunicazione di un voto non soddisfacente sia per sé che per il figlio. Questo può causare situazioni di ansie generali legate al miglioramento del voto. In realtà, alla luce di queste difficoltà, è necessario sottolineare che il focus di questa parte didattica, quale la valutazione, è quello di entrare in comunicazione con gli/le studenti/studentesse. Infatti, la valutazione può essere considerata un potente

⁸² Ibidem.

⁸³ Torresan, Paolo. Un alfabeto di 73 lettere. Strategie per la didattica linguistica. Pearson, 2022.

mezzo di comunicazione, perché permette uno scambio di informazione tra docente e studente in modo tale da proseguire l'insegnamento e l'apprendimento nel migliore dei modi. La valutazione risulta importante perché tramite questa il discente ha la possibilità di comunicare i propri progressi, i propri bisogni o le proprie difficoltà. Mentre l'insegnante, dall'altro lato, tramite la valutazione può avere un feedback sui risultati ottenuti e sulle modalità utilizzate, osservando i voti degli studenti.⁸⁴

La valutazione relativa all'insegnamento della lingua straniera ha delle priorità differenti rispetto ad una valutazione generale. Infatti, il docente si pone l'obiettivo di far padroneggiare agli studenti la competenza comunicativa. In questo caso la priorità è quella di controllare il raggiungimento degli obiettivi linguistici e di evitare che permangano lacune che, con il tempo, accumulandosi potrebbero causare fallimenti nella comunicazione. La mancanza di valutazione nel momento in cui ci si trova in un percorso di acquisizione linguistica può danneggiare l'uso della lingua, quindi, di conseguenza, la finalità ultima della disciplina. Il docente, pertanto, ha il compito di controllare e verificare che le fasi dell'acquisizione linguistica vengano rispettati e ciò, può essere fatto attraverso una valutazione costante che sia in grado di garantire al docente un controllo e un feedback frequente sulle abilità linguistiche dello studente. Questo controllo non deve essere comportare uno stato di ansia al discente, trasmettendo solo la necessità di un voto alto. Piuttosto, dovrà ricompensare tentativi e ragionamenti stimolando il desiderio e la volontà degli alunni di migliorarsi sempre di più.⁸⁵

Il ruolo importante che ricopre la valutazione di una lingua straniera nell'ambito didattico assume un significato maggiore quando ci si rapporta con una lingua seconda. Se il percorso di L2 non è seguito con costanza e attenzione dai docenti, il successo scolastico del discente rischia di essere danneggiato. Non ricorrere all'utilizzo di una valutazione adeguata e frequente con ragazzi stranieri che devono imparare tanto in poco tempo, comporta il rischio di allungare i tempi di acquisizione a causa della mancanza di feedback centrati e frequenti. Tali feedback sono infatti utili ad intervenire con rapidità sul processo di insegnamento e di apprendimento. Dunque, la valutazione

⁸⁴ Novello, Alberta. La valutazione delle lingue straniere e seconde nella scuola. Dalla teoria alla pratica. Venezia Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing 2014.

⁸⁵ Ibidem.

di una lingua seconda in ambito scolastico ha bisogno di non essere trascurata, ma piuttosto, deve avere la capacità di indagare sull'abilità dello studente di relazionarsi con l'ambiente scolastico così da monitorare la possibilità di costruire e sviluppare conoscenze. Per svolgere una buona valutazione della L2 è necessario che questa venga creata ad hoc per lo studente straniero, tenendo in considerazione il suo livello di partenza e il percorso svolto fino a quel momento.⁸⁶

Valutazione e programmazione sono strettamente legati poiché la valutazione scolastica ha bisogno di una buona programmazione di partenza; infatti, per organizzare cosa verificare, il docente deve avere un indizio di ciò che è stato svolto e questo, solitamente, viene deciso sulla base della programmazione.

Un obiettivo fondamentale all'interno di un progetto formativo è quello di indirizzare lo studente verso l'autonomia. Lo studente di lingue, infatti, segue un percorso che lo conduce a padroneggiare abilità linguistiche che, successivamente, dovrà sapere utilizzare nella quotidianità. Dunque, l'insegnante ha il compito di indirizzare lo studente, fin da piccolo, all'individuazione di input nel proprio contesto personale e scolastico, incentivandone l'utilizzo per migliorare le proprie conoscenze. Lo studente autonomo è in grado di prendere decisioni ed è consapevole e responsabile del proprio apprendimento; inoltre, è in grado di valutare cosa, quanto e come imparare verificandone i risultati.⁸⁷

Nell'ambito educativo si possono notare diversi motivi di valutazione, quali:

- 1) La valutazione formativa che permette di riconoscere i progressi fatti da uno studente e consente di pianificare successivamente altre attività appropriate.
- 2) La valutazione diagnostica che permette di identificare le difficoltà dell'allievo in modo tale che gli possa essere offerto il giusto supporto.
- 3) La valutazione sommativa che è utilizzata per la registrazione delle competenze raggiunte alla fine del percorso.⁸⁸

⁸⁶ Ibidem.

⁸⁷ Ibidem.

⁸⁸ Teasdale A., Leung C. «Teacher assessment and psychometric theory: A case of paradigm crossing?». Language Testing, 17, 2000.

1.10 Quanto la motivazione allo studio influenza l'apprendimento

L'origine della parola *motivazione*, in latino *motus*, designa un movimento, una spinta che indica una direzione del soggetto verso un oggetto. Il concetto di motivazione è molto utile per capire il perché una persona svolge un compito e lo fa in un determinato modo, quanto un soggetto insiste (l'intensità) nello svolgimento di un compito e le ragioni che gli permettono di avere un certo interesse e impegno sul compito (persistenza).⁸⁹ La motivazione all'apprendimento può essere vista non come un processo unitario, bensì come un insieme di esperienze soggettive quali, per esempio, le aspettative, gli interessi personali, gli obiettivi ecc....

Una caratteristica rilevante relativa al concetto di motivazione è l'esistenza di uno scopo da raggiungere. Si ha una distinzione tra motivazioni intrinseche, come per esempio l'interesse, la curiosità, e motivazioni estrinseche, come per esempio gli elogi, gli incentivi, il raggiungimento di uno status.⁹⁰

Esistono motivi impliciti definibili come tratti di motivazione, i quali si riferiscono a delle disposizioni di base che ci portano ad essere attratti da situazioni e compiti riferiti a tre ambiti, quali: riuscita, dominanza e affiliazione. Nell'immagine seguente (figura 4) troviamo una tabella che spiega in maniera più specifica le caratteristiche dei motivi impliciti e delle tendenze ad affrontare o evitare i compiti.

MOTIVO	TENDENZA	
	AVVICINAMENTO – SPERANZA	ALLONTANAMENTO – PAURA
Riuscita	Affrontare compiti e situazioni per avere successo ed esperire senso di padronanza	Paura dell'insuccesso, di non riuscire a padroneggiare compiti e situazioni
Dominanza	Riuscire ad avere impatto sugli altri attraverso azioni, comportamenti, idee; riuscire a persuadere	Paura di essere dominati, controllati, che altri abbiano potere su di noi spingendoci a fare ciò che non vorremmo
Affiliazione	Desiderio di vicinanza, di sentirsi accolti e accettati	Paura di essere rifiutati o esclusi

FIGURA 4: caratteristiche dei motivi impliciti e delle tendenze ad affrontare o evitare i compiti

⁸⁹ De beni, Rosanna; Moè, Angelica. Motivazione e apprendimento. Il Mulino, 2000.

⁹⁰ Ibidem.

Osservando la tabella, si può notare come ognuno dei tre motivi origina una tendenza motivante all'avvicinamento al compito, per il desiderio e la speranza di soddisfare il motivo o invece una tendenza ad allontanarsi al compito a causa di una serie di paure.⁹¹

Una delle più importanti rappresentazioni di sé stessi è la percezione di competenza, ovvero il sentirsi capace e il saper fare. Senza dubbio, sentirsi capaci di affrontare un determinato compito rappresenta una forte spinta motivazionale: dunque, è più apprezzabile svolgere compiti che riescono, mentre saranno evitati compiti in cui si sa già di non riuscire. Non sempre uno studente si avventura in maniera autonoma nelle varie attività così spontaneamente, anzi, spesso è necessario incoraggiarlo e accompagnarlo. Dunque, se il discente sta imparando, è normale che possa fare degli errori e necessiti di tempi di apprendimento più lunghi. Alla luce di questo, è necessario che l'insegnante sia in grado di rispettare i tempi di cui necessita l'alunno, i percorsi e, inoltre, bisogna lasciare che lo studente trovi l'errore in modo da capire meglio ciò che ha sbagliato.⁹²

Un altro importante fattore motivante è la percezione di autoefficacia. Spesse volte capita di sentire dire frasi del tipo “questa cosa non so farla” prima ancora di iniziarla. Si tratta, dunque, di una aspettativa di efficacia definita anche come percezione di controllo della situazione, che è anticipatoria e specifica. Dunque, aspettarsi di non riuscire a fare un compito e non sapere cosa fare non agevola molto lo svolgimento di un determinato lavoro. Mentre, l'attesa di un buon risultato e la conoscenza delle modalità per affrontare il compito risultano motivanti per un buon apprendimento da parte dello studente. Convincersi che il proprio agire può modificare la situazione è motivo di autoefficacia.

Ci sono quattro punti necessari a costruire l'autoefficacia, quali⁹³:

1. Affrontare compiti e situazioni e avere successo
2. Vedere altri che riescono
3. Persuasione verbale: convincersi di riuscire
4. Gestione dell'emotività negativa

⁹¹ Cornoldi, Cesare, Meneghetti, Chiara, Moè, Angelica, Zamperlin, Claudia. Processi cognitivi, motivazione e apprendimento. Il Mulino, 2018.

⁹² Ibidem.

⁹³ Ibidem.

Dunque, non bisogna evitare il compito bensì è necessario affrontarlo. Spesso, sapere come fare e cosa fare aumenta la percezione di fattibilità e consente di mettersi in gioco. Inoltre, è importante aver visto altre persone che sono riusciti a fare quel determinato compito oppure è utile pensare a noi stessi in altre situazioni simili in cui siamo riusciti a svolgerlo bene. Ciò aumenta la percezione di potercela fare e genera emozioni di soddisfazione. Una cosa non di poca importanza è il linguaggio interiore, ovvero ciò che ci diciamo; poiché ci sono pensieri di tipo negativo come per esempio “andrà male”, “sbaglierò” ecc....oppure pensieri di tipo positivo come per esempio “andrà bene” “ce la farò” ecc. Dunque, questi ultimi sono visti come pensieri che aiutano a promuovere l’efficacia. Nel momento in cui si svolge un compito, entrano in scena delle emozioni, alcune piacevoli come la gioia, la soddisfazione, l’orgoglio e altri spiacevoli come l’ansia, la frustrazione, la noia. Il vissuto negativo molte volte influenza lo svolgimento del compito rendendolo anche più complicato; è necessario essere in grado di gestire le emozioni poiché influiscono spesso volte sull’apprendimento e sul rendimento scolastico.⁹⁴

Tra i fattori che incidono maggiormente sul processo di apprendimento linguistico di una L2 troviamo, senza dubbio, la motivazione. È difficile ottenere un buon apprendimento senza la giusta motivazione; le due cose, dunque, camminano di pari passo. Ogni soggetto ha una sua personale motivazione particolare che lo spinge verso l’apprendimento di una determinata lingua. Nel corso degli anni sono state individuate delle categorie motivazionali che possono racchiudersi in due macrocategorie, quali: motivazioni culturali e motivazioni strumentali. Le prime categorie di motivazione sono spinte intrinseche legate al desiderio del personale accrescimento culturale. Mentre, le motivazioni strumentali sono quelle che animano i processi di apprendimento da una prospettiva diversa, legata soprattutto a specifici obiettivi da raggiungere. Quindi, in questo caso, si tratta di motivazione dell’apprendimento della lingua utilizzata non per scelta ma per necessità; un esempio tipo è quando si studia una lingua non tanto perché lo si vuole bensì perché è necessaria ai fini del superamento di un esame, una prova o un test.⁹⁵

⁹⁴ Ibidem.

⁹⁵ Villarini, Andrea. Didattica delle lingue straniere. Il mulino, 2021.

Nel presente lavoro di ricerca è stato molto utile evidenziare l'importanza della motivazione. Infatti, come si può vedere nel capitolo 3, la motivazione influisce molto sull'apprendimento scolastico. Nello specifico, nel nostro studio di caso, è stato utile motivare le ragazze al doposcuola per affrontare lo studio delle diverse materie. Spesse volte hanno avuto paura di non farcela o l'ansia di sbagliare o la premura di svolgere i compiti velocemente. Ai fini del presente studio è stato utile garantire il tempo necessario alle ragazze per lo studio, far notare l'errore e cercare di capirlo e correggerlo insieme, aiutarle nel momento di difficoltà e cercare di non impaurirle perché ciò può causare ansia e può influire sul rendimento. È stato funzionale in questo processo porsi in uno stato di apertura e comprensione nei loro confronti, spronarle e supportarle durante questo percorso.

1.10.1 Capacità di problem solving nell'apprendimento

Il termine *problem solving* significa letteralmente 'risolvere problemi' e si riferisce ad un insieme di abilità e di processi cognitivi che servono a identificare, analizzare e risolvere in maniera proficua le diverse problematiche. La metodologia del *problem solving* non necessita di competenze specifiche ma occorrono le competenze trasversali che consistono nel riuscire a guardare i problemi da un diverso punto di vista per escogitare soluzioni che possono essere sotto gli occhi di tutti, ma difficili da cogliere. Nello specifico, ci sono sei competenze trasversali utili per la risoluzione dei problemi. Tra queste troviamo: la consapevolezza, la capacità di ascolto attivo, la curiosità, la creatività, la grinta e la determinazione. Coinvolgere gli studenti nella risoluzione di problemi complessi è per loro un'agevolazione dal momento che li aiuta ad applicare le conoscenze teoriche alle situazioni concrete. Ciò è rilevante poiché spesso gli studenti hanno difficoltà a mettere in pratica ciò che hanno appreso teoricamente alle situazioni del mondo reale; inoltre, può essere un problema per i discenti attuare una stessa conoscenza in contesti differenti. *Il problem solving* è un processo cognitivo finalizzato al raggiungimento di un obiettivo ed ha quattro caratteristiche principali.⁹⁶ Innanzitutto, la soluzione dei problemi appartiene alla sfera

⁹⁶

https://scholar.google.com/scholar?hl=it&as_sdt=0%2C5&q=problem+solving+e+metacognizione&btnG

≡

cognitiva della persona, ovvero è un procedimento che avviene all'interno del sistema cognitivo di colui che trova la soluzione. In secondo luogo, è utile far notare che la soluzione dei problemi è un processo; è dunque un'elaborazione che prevede la rappresentazione di una conoscenza e la sua manipolazione all'interno del sistema cognitivo del solutore del problema. Inoltre, si può anche notare che la risoluzione dei problemi è finalizzata; dunque, i problemi del risolutore sono motivati e sostenuti dal raggiungimento di un determinato obiettivo. Infine, si mette in evidenza il fatto che la soluzione dei problemi è personale e che la conoscenza individuale e l'abilità di colui che risolve il problema stabiliscono il grado di difficoltà con cui possono essere superate le complicazioni alle soluzioni del problema.⁹⁷

Risolvere un problema può essere visto come un processo di apprendimento in cui il primo step consiste nel comprendere o apprendere la natura del problema, il suo contesto e le possibili soluzioni. Nel momento in cui si risolve il problema, l'esperienza fatta e gli errori compiuti possono essere utilizzati per aiutare gli altri. Ci sono delle regole che possono essere chiamate anche *leggi generali dell'apprendimento*; è utile ricordarle dal momento che nella pratica dell'insegnamento vengono spesso dimenticate. Di seguito se ne elencano alcune, quali⁹⁸:

- L'apprendimento risulta più efficace quando il soggetto è motivato ad apprendere
- È più facile apprendere compiti semplici piuttosto che compiti difficili e oscuri
- Il rinforzo è utile per migliorare l'apprendimento. Il rinforzo è positivo perché l'apprendimento è un processo controllato e, dunque, ha bisogno di feedback
- L'apprendimento attivo è più efficace di quello positivo
- L'apprendimento graduale risulta più proficuo rispetto a quello concentrato
- Il discorso unicamente verbale o scritto su un determinato ambito cognitivo non facilita molto l'apprendimento

Il *problem solving* ha tre elementi principali, quali:

- rilevazione del problema: bisogna rendersi conto che una determinata situazione comporta un problema poiché, a volte, ci si può trovare davanti a questo e non si riesce a identificarlo bene. L'individuazione di un problema si ha quando vi è un confronto tra l'ambiente attuale e i propri obiettivi.

⁹⁷ Ibidem.

⁹⁸ <https://www.psicolab.net/problem-solving-soluzioni/>

- rappresentazione del problema: è necessario specificare e rappresentare il problema in maniera adatta. Una rappresentazione imperfetta o poco adeguata può compromettere il raggiungimento positivo dell'obiettivo che ci si è posti. La rilevazione del problema spinge a cercare spiegazioni appoggiandosi sul recupero di conoscenze precedenti; tra queste si trovano anche le conoscenze casuali. In questo modo si crea una rappresentazione del problema formata da diverse possibilità.

- ricerca della soluzione: è la fase di controllo di ciascuna delle ipotesi formulate in precedenza e vengono programmati i processi di soluzione. Una strategia di soluzioni fondamentale prevede un'analisi, ovvero la scomposizione in diverse parti del problema complicato e una sintesi dove si ricompongono in maniera efficace in diversi elementi. Spesse volte è necessario affrontare il problema della disponibilità delle risorse come il tempo, lo spazio, gli strumenti ecc... poiché solitamente sono limitate. È importante, dal momento che viene messo in atto il piano di soluzione, controllare l'attività in corso con delle verifiche costanti per decidere se realmente ci si sta avvicinando all'obiettivo. Quando non viene raggiunto l'obiettivo significa che si è sbagliato qualcosa nella rappresentazione iniziale o nelle premesse generate dai controlli. Se non sono più disponibili risorse cognitive come la stanchezza, motivazionali come la diminuzione di interesse, temporali come la mancanza di tempo, si abbandona la risoluzione del problema. Mentre, se è ancora possibile investire delle risorse si ricomincia da capo cercando di concordare come originare un'altra rappresentazione del problema.⁹⁹

Per la risoluzione dei problemi si possono usare delle procedure semplificate, alcune delle quali vengono elencate di seguito:

- Analisi mezzi-fini: consiste nell'individuare le differenze tra lo stato di cose attuali e l'obiettivo desiderato; è necessario trovare le azioni in grado di ridurre la differenza.

- Generazione e verifica: generare una strategia, metterla in pratica, valutarne i risultati e, se questi non corrispondono con l'obiettivo, originare un'altra strategia; dunque, bisogna procedere in questo modo fino alla soluzione del problema.

- Ricerca per astrazioni: rappresentare il problema con grafici, diagrammi o analogie.

⁹⁹ Cornoldi, Cesare. Meneghetti, Chiara. Moè, Angelica. Zamperlin, Claudia. Processi cognitivi, motivazione e apprendimento. Il Mulino, 2018.

- Ricerca in salita: selezionare lo stato successivo nel momento in cui si migliora la condizione attuale.

Le persone utilizzano diverse strategie in base al problema che hanno da risolvere.¹⁰⁰

In questo paragrafo viene dato spazio alla spiegazione del *problem solving* poiché la tematica risulta importante per il nostro lavoro di ricerca. Infatti, per la verifica delle ipotesi, spiegata nel capitolo 4, la ricercatrice ha incentivato strategie di *problem solving* nelle studentesse ed ha rilevato l'importanza che ha la risoluzione di un problema in termini di apprendimento. Per questo, è stato utile osservare come le studentesse abbiano superato le difficoltà sia in autonomia sia con l'aiuto di strategie facilitanti messe a punto dalla ricercatrice.

¹⁰⁰ Ibidem.

2 APPROCCI E STRATEGIE PER LA DIDATTICA DELL'ITALIANO PER ALUNNØ STRANIERØ.

2.1 Semplificazione e facilitazione per la comprensione dei testi

Il libro di testo è un elemento fondamentale per la didattica, un punto di riferimento per la classe e gran parte della didattica si struttura attorno ad esso. È uno strumento di lavoro che accompagna ragazzi e insegnanti durante il percorso scolastico. Spesse volte i manuali scolastici sono complessi, dunque sembrano indirizzati maggiormente ai ragazzi nativi piuttosto che agli studenti di lingue seconde o straniere. Dunque, l'insegnante deve cercare di farsi capire e di trasmettere in maniera efficace le diverse conoscenze sia agli allievi italiani sia a quelli stranieri. La maggior parte delle difficoltà che si presentano durante il percorso scolastico degli apprendenti dipendono in parte da abilità di carattere linguistico collegate in maniera specifica all'acquisizione dell'italiano L2. Prima di adattare il testo ai destinatari, bisogna prestare attenzione alle difficoltà e ai bisogni degli studenti. È necessario, dunque, individuare quali sono i punti critici e quali sono i fattori di complessità sui quali successivamente bisogna intervenire.¹⁰¹

Facendo un riferimento specifico al caso dell'apprendimento delle lingue, Stephen Krashen propone l'ipotesi di un input comprensibile. Nello specifico, questa ipotesi sostiene che l'unico modo per favorire e incentivare il processo di acquisizione è esporre il parlante a un input definito come comprensibile $i + 1$, dove 1 indica che il testo può essere effettivamente compreso, che si posiziona in un'area utile e processabile da parte dello studente in quanto è posizionata a un breve passo al di là delle sue conoscenze e competenze attuali.¹⁰² La semplificazione, la facilitazione e l'addestramento si possono inserire all'interno di questa cornice di riferimento, in quanto si pongono l'obiettivo di offrire al discente quel sostegno che gli permetterà di sfruttare i saperi non ancora maturati e consolidati, ma già presenti e in aumento. La semplificazione è un intervento diretto sul testo originale che prevede l'alterazione di tutti quegli elementi linguistici e comunicativi che ne ostacolano la comprensione.

¹⁰¹ Baldo, Gianluca. Italiano per stranieri. Semplificare, facilitare, adattare manuali scolastici disciplinari. Edizioni dell'Orso Alessandria, 2019.

¹⁰²¹⁰² Krashen, S.D. Principles and Practice in Second Language Acquisition, Pergamon, Oxford/New York, 1982.

Solitamente, per semplificare bisogna rimuovere o ridurre delle difficoltà attraverso l'eliminazione o la modifica di alcune delle parti fondamentali del testo. Dunque, nel momento in cui si mette in atto la semplificazione si tende a fare una riscrittura del testo con dei cambiamenti a livello linguistico, morfosintattico e lessicale. Il risultato ottenuto non è il punto di arrivo ma è una fase ponte nel processo di avvicinamento ai testi autentici, che risultano essere l'obiettivo finale dell'insegnamento. La facilitazione, al contrario, non prevede la rimozione delle complicazioni tramite una ricostruzione del testo, ma consiste nell'attivazione di diverse strategie adeguate a costruire un contesto migliore, più motivante, coinvolgente e, in questo modo, capace di sostenere il processo di apprendimento. Secondo questo tipo di approccio le difficoltà vengono affrontate e smantellate tramite una serie organizzata di compiti più brevi e meno impegnativi dal punto di vista cognitivo. Infine, l'adattamento è la modalità più pervasiva e si presenta come uno strumento importante al servizio di una didattica inclusiva. Adattare non significa soltanto presentare delle modifiche opportune al testo, perché questo processo implica anche una modifica della metodologia di lavoro dell'insegnante, organizzata sulle esigenze mostrate dalla classe o dai singoli discenti. Ciò, dunque, richiede una conoscenza accurata e precisa sia delle difficoltà formali che di contenuto di un determinato brano e sia dell'ambito di insegnamento nel quale verrà proposto. Adattare, dunque, significa adeguare, ovvero un qualcosa che sia appropriato allo scopo e alla situazione. Facilitare e semplificare possono essere considerati come due pilastri fondamentali in grado di consentire il raggiungimento di un obiettivo.¹⁰³

Il fine della facilitazione è quello di guidare il discente nel passaggio da una fase alla successiva, suggerendogli attività o esercitazioni che siano accessibili alle competenze e conoscenze dell'allievo. Le attività di facilitazione della comprensione del testo possono essere disposte in tre tappe successive che corrispondono ad altrettanti momenti del processo, quali: la pre-lettura, la lettura e la post-lettura. La fase di pre-lettura è importante poiché prima di approcciarsi al testo è utile mettere in pratica qualche strategia diretta ad organizzare il successivo processo di lettura e comprensione. Ad esempio, una strategia che si potrebbe attuare è quella di introdurre l'argomento e gli obiettivi didattici principali con lo scopo di attivare, in questo modo, le conoscenze pregresse degli allievi riguardo al tema, sia sul piano disciplinare sia su quello

¹⁰³ Baldo, Gianluca. Italiano per stranieri. Semplificare, facilitare, adattare manuali scolastici disciplinari. Edizioni dell'Orso Alessandria, 2019.

linguistico. Durante questa fase si può cercare di creare, per quanto sia possibile, un contesto stimolante, che susciti curiosità ai ragazzi e stimoli la motivazione. Inoltre, prima della lettura si può presentare parte del lessico tecnico specifico necessario, mostrando in maniera chiara il significato di tutte le parole chiave indispensabili per la fase successiva di decodifica del messaggio. Il paratesto e dei possibili contenuti multimediali possono essere sfruttati nel migliore dei modi; inoltre, possono essere affiancati da esercitazioni aggiuntive come l'associazione di parole a immagini, il commento di fotografie, la visione di brevi filmati o l'utilizzo di oggetti reali. Queste strategie risultano essere molto proficue per l'apprendimento. Inoltre, la scelta di titoli, la creazione di elenchi, mappe o linee del tempo possono essere utilizzate e personalizzate a seconda delle conoscenze di ciascun soggetto, affinché risulti essere più facile per tutti recuperare dalla memoria a lungo termine le conoscenze già note e condividerle con il gruppo prima di addentrarsi, in maniera decisiva, nella fase di lettura.¹⁰⁴ La seconda fase è quella centrale, ovvero la fase di lettura. È efficace affiancare al momento della lettura alcune attività che agevolino la comprensione. Le consegne di questi esercizi dovrebbero essere abbastanza specifiche in modo tale da offrire indicazioni chiare e non ambigue. I compiti dovrebbero essere ben organizzati cosicché per gli studenti sia possibile scendere in profondità maggiore a ciascuna lettura successiva. In questo modo il discente si trova in condizione di operare sempre all'interno dell'area di sviluppo prossimale. Questo genere di approccio, dunque, contribuisce e stimola anche lo sviluppo di strategie di studio che potranno essere trasferite e applicate in seguito a nuovi testi, in altri ambiti disciplinari. Nel momento in cui ci si trova davanti dei parlanti con una competenza della lingua italiana ancora in via di sviluppo, è possibile che nel processo si presentino ostacoli di tipo linguistico che rischiano di compromettere la decodifica del messaggio. In questo caso può risultare utile offrire un aiuto durante la fase di lettura, così da poter spiegare di volta in volta gli eventuali significati poco noti e parafrasare le strutture sintattiche più complesse. Soltanto dopo aver invogliato lo studente a maturare consapevolezza rispetto a quanto è necessario, è opportuno passare all'azione e offrire, dove è realmente opportuno, un sostegno concreto. Questo sostegno può consentire di rimuovere tutti gli ostacoli che altrimenti sarebbero insuperabili e impedirebbero il raggiungimento del risultato.

¹⁰⁴ Ibidem.

Dunque, ci sono alcune delle tecniche glottodidattiche più utilizzate durante la prima lettura del testo, quali: assegnare un titolo, in maniera libera o guidata da una qualche possibilità; associargli o escludere alcune immagini in base al contenuto; abbinare una fase di sintesi a ciascuno dei paragrafi; riordinare i capoversi o ricostruire alcune parti mancanti. Altri esercizi che risultano vantaggiosi per la comprensione del testo da parte dello studente possono essere le attività di individuazione della parola chiave, l'evidenziazione degli elementi più informativi, la creazione di legami, l'associazione a immagini o a definizioni e il riconoscimento delle locuzioni.¹⁰⁵ L'ultima fase, chiamata fase post-lettura, comprende le diverse attività di verifica degli obiettivi di apprendimento e anche i compiti finalizzati al consolidamento e al riutilizzo delle nuove conoscenze. In questa fase conclusiva del processo di decodifica del messaggio, è necessario invitare lo studente a riflettere sulle strategie di comprensione adottate, considerare la loro efficacia ai fini della soddisfazione delle consegne dei compiti assegnati e, in generale, del raggiungimento degli obiettivi della lettura. In questo modo gli studenti sono portati a rendere proprio un metodo di lavoro e a cercare di applicarle lo stesso approccio a ogni nuovo testo che abbia delle caratteristiche simili a quello studiato. Le tecniche didattiche utilizzate maggiormente in questa fase conclusiva del processo di facilitazioni sono le domande a scelta binaria vero o falso, quelle a scelta multipla, la scelta o l'abbinamento di immagini a parti del testo, le griglie da completare, le attività di riordino ecc... Inoltre, per facilitare la memorizzazione e anticipare lo studio, risultano essere molto utili la schematizzazione, la creazione di mappe concettuali, l'elenco, il riordino e la gerarchizzazione delle informazioni. I glossari tecnici specifici sono degli strumenti che con il tempo possono arricchirsi e diventare utili ad altri studenti o alla classe intera. Infine, se il parlante ha una buona competenza linguistica, è possibile proporre dei compiti più impegnativi come il riassunto o la relazione.¹⁰⁶

Per coloro che hanno delle competenze linguistiche ancora imperfette o in via di sviluppo, si utilizza la tecnica di semplificazione in modo tale da rendere la decodifica del messaggio più semplice agli studenti. Questo tipo di intervento diretto sul testo è utile soprattutto nelle fasi iniziali, quando il parlante non avrebbe altrimenti un altro modo per impadronirsi dei contenuti, mentre in seguito i testi dovrebbero avvicinarsi in

¹⁰⁵ Ibidem.

¹⁰⁶ Ibidem.

modo graduale a quelli autentici. Le strategie di semplificazione dovrebbero essere bilanciate in maniera abbastanza precisa sulle competenze e conoscenze effettive di determinati apprendenti. Dal momento che i livelli e gli stadi dell'interlingua sono diversi, risulta che un testo di origine è in grado di avere diverse versioni semplificate, tante quante sono i destinatari previsti. Sono molto note le difficoltà che i manuali scolastici possono presentare agli allievi; sembra come se a volte agli autori dei testi mancasse la percezione adeguata della capacità degli studenti, di ciò che riguarda i loro interessi e le loro conoscenze. Spesse volte il calcolo degli indici di *Gulplease* indica una complessità elevata, addirittura in alcuni casi superiore alle competenze attese per i gradi di istruzione per i quali i testi sono adottati. Nello specifico, c'è una complessità al livello sintattico dal momento che sono presenti strutture complesse e a volte implicite. Mentre, i contenuti sono spesso astratti e possono richiedere dei prerequisiti di tipo culturale per essere ben compresi. Infine, in relazione all'ambito lessicale si affiancano parole di uso comune ad altre maggiormente connotate in senso tecnico e specifico alle discipline. Dunque, nel momento in cui ci si trova di fronte un apprendente straniero con ancora una competenza in via di sviluppo e, dunque, con delle possibili lacune nella copertura lessicale, può risultare complicato il confronto con contenuti legati ad argomenti molto specifici, lontani quindi dall'esperienza della vita quotidiana. Infine, si può desumere che un testo risulta a elevata leggibilità se e quando:

- la sintassi è semplice e lineare; dunque, quando sono presenti periodi brevi e si ha un utilizzo limitato della subordinazione e delle strutture incassate.

- i legami interni, spesso ricavati grazie a richiami anaforici o cataforici, e le relazioni logiche tra le parti, espresso tramite l'uso di opportuni connettivi, sono chiari e i loro rimandi trasparenti.

- il lessico utilizzato appartiene generalmente al *Vocabolario di Base*, oppure è spiegato in modo adeguato nel caso in cui si tratti di usi tecnici e specifici alle discipline.

A livello strutturale invece la comprensione massima di un testo può essere raggiunta quando l'informazione si articola in modo lineare e il tema principale è collegato ai dati a supporto. La densità informativa non dovrebbe essere molto elevata poiché altrimenti non è alla portata del lettore. Le intenzioni comunicative e i passaggi nello sviluppo tematico dovrebbero essere segnalati in maniera adeguata, così da

facilitare e guidare il processo di avvicinamento al testo. Dunque, un'azione di semplificazione di un manuale scolastico può partire dall'analisi di principali difficoltà che rischiano di limitare o danneggiare la felice interpretazione dei contenuti. Quindi si inizia con delle modifiche formali necessarie sul piano linguistico o, più in generale sul piano comunicativo, attraverso la riscrittura controllata e più attentamente calibrata sulle necessità e sulle reali capacità dei parlanti. Dunque, è necessario tenere conto sia del grado di competenza in italiano sia delle conoscenze enciclopediche degli studenti in modo da intervenire di conseguenze e ricondurre i materiali didattici all'interno dell'area di sviluppo prossimale degli allievi. Nonostante la tecnica di semplificazione dei testi sia molto utile per l'apprendimento degli studenti, c'è stato un dibattito tra i detrattori e i sostenitori della semplificazione. Nello specifico, i detrattori sostenevano che con l'attività di semplificazione si rischia di fossilizzare gli apprendenti deboli, si tende a rimarcare, in qualche modo, la loro diversità e dunque ciò non risulta essere un lavoro davvero inclusivo. Mentre, dall'altra parte i sostenitori non vedono la semplificazione come una pratica discriminatoria, anzi è considerata come un tentativo di far raggiungere a tutti le stesse potenzialità nel breve tempo possibile. Dunque, non bisogna considerare la semplificazione come un punto di arrivo finale, bensì come una fase ponte intermedia e un momento di passaggio lungo il percorso di avvicinamento al testo originale, rappresentato nell'ambito scolastico dal manuale didattico utilizzato dai compagni di classe nativi. La versione semplificata dovrebbe essere resa più complessa in modo da poter seguire pian piano lo sviluppo di nuove competenze linguistiche e cognitive da parte dell'apprendente.¹⁰⁷

2.2 Cosa si intende per interlingua

Il concetto di interlingua è stato proposto da Selinker nel 1972 per indicare «un sistema linguistico a sé stante [...] che risulta dal tentativo di produzione da parte dell'apprendente di una norma della Lt (lingua target o obiettivo).» (p.29)¹⁰⁸. Per Selinker l'interlingua è un sistema a sé stante; è una lingua vera e propria e, per questo, adempie alle regole come tutte le lingue naturali. Per l'autore, l'interlingua è il prodotto

¹⁰⁷ Ibidem.

¹⁰⁸ Selinker L., Interlanguage, in "International Review of Applied Linguistics", X/3, 1972, pp. 209-231, trad. it. Interlingua, in Arcaini E., PY B. (a cura di), Interlingua. Aspetti teorici e implicazioni didattiche, Istituto della Enciclopedia Italiana fondata da G. Treccani, Roma, 1984, pp. 25-48.

di una grammatica mentale, ovvero di una serie di regole alcune delle quali collegabili alla L1, altre alla L2. Per Selinker l'interlingua non è frutto dell'imitazione della L2 da parte degli apprendenti, quanto il risultato della conoscenza della L2 che gli apprendenti hanno in un determinato momento. L'interlingua può essere considerata la lingua che viene parlata e scritta da una persona che sta imparando. Dunque, l'interlingua potrebbe essere definita come la lingua imperfettamente posseduta da chi sta provando ad appropriarsi ad un nuovo sistema linguistico. Questa fa riferimento sia alla competenza linguistica astratta, come il sistema di regole, posseduta dall'apprendente in un momento specifico, sia alla lingua che egli costruisce in una situazione reale in un determinato contesto grazie anche al contributo fondamentale da parte dell'interlocutore. Dunque, l'interlingua è condizionata sia da regole interne alla mente dell'apprendente e sia da influssi esterni, oltre che dalle caratteristiche peculiari della seconda lingua.¹⁰⁹ Dunque, per esempio, l'interlingua di chi impara l'italiano come seconda lingua ha tre caratteristiche, quali:

- è sempre, a livello qualitativo, leggermente diversa dall'italiano dei nativi, dai primi stadi dell'apprendimento fino agli stadi più avanzati. Dal momento che l'interlingua idealmente tende verso la lingua di arrivo anche se è difficile raggiungerla, è forse avventato considerarla a tutti gli effetti come una varietà di lingua di arrivo. Infatti, si può notare che gli apprendenti di italiano L2, a volte, dicono alcune cose che nessun parlante di nessuna varietà di italiano (scritto e parlato) direbbe mai. Dunque, gli apprendenti dicono e scrivono alcune cose che sono tipiche di apprendenti di qualsiasi L2 (non solo l'italiano).

- l'interlingua è anche provvisoria, predisposta a adattamenti strutturali anche profondi, perché le regole possono mutare nel tempo.

- l'interlingua non è una versione difettosa dell'italiano perché è un sistema a sé; infatti, è possibile individuare delle linee generali della grammatica dell'interlingua e dunque, la funzione e il valore di molti degli elementi che la costituiscono. Per esempio, la parola "cerebbe" è stata originata da una regola dell'interlingua divisibile in due sottoregole, quali: 1. L'apprendente, quando sente espressioni come "c'è" o "c'era" non analizza separatamente il pronome "ci" e il verbo "essere"; per questo motivi, utilizza

¹⁰⁹ Selinker L., Interlanguage, in "International Review of Applied Linguistics", X/3, 1972, pp. 209-231, trad. it. Interlingua, in Arcaini E., PY B. (a cura di), Interlingua. Aspetti teorici e implicazioni didattiche, Istituto della Enciclopedia Italiana fondata da G. Treccani, Roma, 1984.

queste due parole come se facessero parte di un unico verbo che nella sua ipotesi suona come “cessere” o “cerare”. 2. L'apprendente applica a questo ipotetico verbo le desinenze verbali, in questo caso la desinenza -ebbe, per ottenere “cerebbe”. Dunque, la regola della lessicalizzazione è complicata da utilizzare, in alcuni casi limitanti anche nell'italiano di nativi.¹¹⁰ Il docente, nel momento in cui osserva l'interlingua degli studenti, può orientarsi secondo tre criteri generali, che verranno spiegati di seguito. Il primo criterio è di non stabilire l'osservazione dell'interlingua avendo in mente come unica possibilità quella relativa alla forma corretta o scorretta. Questo non significa che l'apprendente ha il diritto di fare errore, ma che gli apprendenti devono essere giudicati con gli standard appropriati e non con quelli adoperati per i nativi. Infatti, non è contando e analizzando gli errori e i non-errori che si giudica l'interlingua degli studenti e il loro livello di competenza raggiunto, ma è necessario osservare la natura e il funzionamento di una forma o di una nozione. Il secondo criterio di osservazione dell'interlingua è quello di provare ad avere la mente libera più che si può da aspettative. Si può correre il rischio che le aspettative spingono a guardare i dati solo per quello che dovrebbero essere, ovvero dal punto di vista dell'italiano dei nativi, e non per quello che sono esattamente nel momento in cui li osserviamo. Il terzo criterio, infine, per analizzare in maniera corretta l'interlingua è di non considerarla una questione privata di ogni singolo apprendente, data dalla creatività individuale, dell'immaginazione o di condizioni comunicative non replicabili.¹¹¹

Selinker elenca cinque processi cognitivi centrali, quali:

1. *Transfer da L1* (di regole o di unità), ovvero l'influsso derivato dalla lingua materna sul sistema in formazione.
2. *Transfer of training*, derivato dal tipo di insegnamento di L2 cui si è sottoposti, dai tratti su cui esso insiste e che l'apprendente può tendere a sovrautilizzare.
3. *Strategie di apprendimento di L2*, provenienti dal modo in cui l'apprendente affronta il compito acquisizionale.
4. *Strategie di comunicazione in L2*, inseribili al modo in cui un apprendente cerca di comunicare con i nativi di L2, facendo uso dei limitati mezzi a disposizione.

¹¹⁰ Rastelli, Stefano. Che cos'è la didattica acquisizionale. Carocci editore, 2009.

¹¹¹ Ibidem.

5. *Sovraestensione di regole di L2* che l'apprendente ha compreso.¹¹²

Le leggi dell'interlingua sono universali, dunque valide per qualsiasi soggetto che sta apprendendo una L2, basati su alcuni principi quali salienza, trasparenza ecc., ma la velocità e l'esito finale dipendono da: lingua materna, input e fattori personali come motivazione, personalità ecc... Le regole dell'interlingua vengono acquisite a poco a poco che gli apprendenti notano le forme. Possono presentarsi: *sovraestensioni* da altre forme del verbo (come per esempio, "io cantare") o da altre persone (come per esempio "io mangiava"); *elaborazioni autonome di forme* (come per esempio "leggio, leggiono"); *per ricostruzione su altre forme italiane* (come per esempio "loro bugiano" =loro dicono bugie, "gli svegliatori" =le sveglie ecc..).¹¹³

Durante l'apprendimento dell'italiano L2 si possono individuare tre fasi, quali:

- Prebasiche, interlingue molto iniziali (I stadio)
- Basiche, interlingue iniziali (II stadio)
- Postbasiche, interlingue intermedio in sviluppo (III-IV stadio); interlingue avanzate (V stadio)

Ciò che caratterizza la prima fase, ovvero la fase iniziale, è l'assenza di morfologia, la mancanza di articoli, preposizioni e copula. Si tende ad utilizzare alcune particelle con funzioni non standard e la negazione viene espressa con particelle invariabili, come per esempio "io no caldo". Inoltre, spesso si ha un ordine delle parole topic-comment, come per esempio "pasta, no mangiare pasta". In questa prima fase, l'apprendente nella combinazione delle frasi segue il principio dell'ordine naturale. Mentre, nel secondo stadio si possono trovare dei tratti interferenziali tra L1 e L2, scelta di forme non marcate; spesse volte, in questa fase, gli apprendenti utilizzano alcuni avverbi per esprimere la temporalità. Non è molto chiara la suddivisione in classi e l'utilizzo appropriato dei verbi. Dunque, in questa fase non si è ancora in grado di condurre una conversazione elementare. In relazione al III-IV stadio, si assiste ad un miglioramento riguardo alla morfologia. Infatti, si sviluppa l'ausiliare, si utilizza il participio passato anche se ancora con qualche difficoltà con l'accordo con il soggetto. Si inizia ad utilizzare anche l'imperfetto; il lessico migliora perché è arricchito e dunque

¹¹² Chini, Maria. Che cos'è la linguistica acquisizionale. Carocci editore, 2005.

¹¹³ <https://www.almaedizioni.it/it/almatv/alma-webinar/webinar-gabriele-pallotti/>

in continuo aumento. In questa fase l'apprendente è in grado di interagire con i parlanti nativi affrontando diversi argomenti, riesce a capire molto di ciò che gli viene comunicato.

Infine, il V stadio presenta un notevole progresso; infatti, vengono evitati i tratti inferenziali troppo marcati. Si riesce ad avere una competenza morfosintattica soddisfacente. In relazione ai verbi, gli apprendenti in questa fase conoscono il presente, il passato prossimo, l'imperfetto, il futuro e alcuni riescono ad utilizzare anche il condizionale. Il lessico in continuo aumento riguardo al numero di parole e di significati. Gli apprendenti sono capaci di esprimersi con necessaria proprietà su un ampio campo di temi.¹¹⁴

Alcune volte ci si può trovare di fronte ad un apprendente che smette di progredire ancora prima di arrivare alla lingua target; dunque, in questo caso l'input non diventa intake. Questo tipo di processo si chiama *fossilizzazione* e può riguardare molti apprendenti; dunque, la competenza piena della L2 può essere raggiunta da alcuni apprendenti solo per determinate modalità d'uso, per esempio lo scritto o il parlato pianificato.¹¹⁵

«Le strutture fossilizzate sono costituite da errori di varia natura che resistono ad ogni correzione rimanendo latenti nell'IL, anche quando sembrano essere eliminate, realizzando così un fenomeno di backsliding o di 'ricaduta', ossia di retrocessione ad una norma di IL appartenente ad uno stadio precedente»¹¹⁶.

Alcune forme fossilizzate si presentano quando l'apprendente è focalizzato su strutture più complesse o quando è in ansia o si trova in una situazione molto rilassata. Vi è una spiegazione psicolinguistica secondo la quale l'apprendente si ferma quando ha raggiunto lo stadio necessario per essere compreso. Conoscere l'interlingua permette di fare una valutazione formativa e di insegnare meglio. Dunque, per valutare l'interlingua di un/una bambino/ bambina o di un/una ragazzo/ ragazza, l'insegnante deve sapere conoscere le tappe, osservare bene cosa c'è, guardare ciò che manca e lavorare su quello.¹¹⁷

¹¹⁴ Pallotti, Gabriele. La seconda lingua. Bompiani, 1998.

¹¹⁵ Chini, Maria. Che cos'è la linguistica acquisizionale. Carocci, 2005.

¹¹⁶ Bosisio, Cristina. Interlingua e profilo d'apprendente: uno sguardo diacronico tra linguistica acquisizionale e glottodidattica. EDUcatt, 2012; p.73.

¹¹⁷ Bosisio, Cristina. Interlingua e profilo d'apprendente: uno sguardo diacronico tra linguistica acquisizionale e glottodidattica. EDUcatt, 2012.

2.3 Educazione linguistica

Il termine educazione linguistica viene utilizzato negli anni Settanta secondo due accezioni diverse, quali:

- educazione linguistica come insegnamento dell'italiano. Da una parte troviamo gli studiosi di didattica dell'italiano che prendono come esempio, qualche volta, Giuseppe Lombardo Radice, colui che per primo ha parlato di educazione linguistica nel 1912. Quando si parla di educazione linguistica, ci si riferisce alla pianificazione di un grande conoscitore di Lombardo, Tullio De Mauro, ideatore del GISCEL, cioè il Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica. I GISCEL sono gruppi costituiti all'interno della Società di Linguistica Italiana, composti da docente e ricercatori universitari ed insegnanti di tutti gli ordini di scuole. Questi gruppi hanno due obiettivi principali. Il primo è quello di studiare i problemi teorici e sociali dell'educazione linguistica nell'ambito della scuola. Il secondo è quello di contribuire a rinnovare i metodi e le tecniche dell'insegnamento linguistico che dovrà essere costituito non più sullo studio puro grammaticale e sull'imitazione di modelli formali, bensì su diverse attività che incentivano negli studenti la capacità di comprensione e di produzione linguistica.

- Educazione linguistica come integrazione delle varie lingue insegnate. Per coloro che si occupano di lingue straniere, l'educazione linguistica è quella parte dell'educazione generale che comprende l'insegnamento dell'italiano come lingua nazionale, delle lingue materne diverse dall'italiano, delle lingue straniere e di quelle classiche. Oggi, dato il fenomeno dell'immigrazione, bisogna includere anche le lingue etniche, ovvero quelle di origine e, in una versione più ampia, anche i linguaggi non verbali. La nozione di educazione linguistica entra pian piano nella scuola, in particolare modo nelle scuole sperimentali che tra il 1974 e la fine degli anni Ottanta organizzano dei bellissimi laboratori di ricerca-azione, di innovazione, come se si volesse recuperare in pochi anni la vitalità schiacciata da un secolo di scuola sempre uguale a sé stessa.¹¹⁸

Ci sono dei modelli teorici che bisogna avere come riferimento per poter individuare le tecniche, le attività, gli esercizi, le procedure didattiche da utilizzare nell'educazione linguistica, dal momento che sono questi modelli che offrono il

¹¹⁸ Balboni, Paolo, E. Storia dell'educazione linguistica in Italia. Utet, 2009.

contesto per le attività didattiche. Un primo modello di riferimento è quello di competenza comunicativa, cioè l'obiettivo dell'educazione linguistica. La competenza comunicativa è una realtà mentale che si realizza come esecuzione nel mondo. Nella mente troviamo tre nuclei di competenze che costituiscono il sapere la lingua, quali:

- Competenza linguistica, ovvero la capacità di comprendere e produrre enunciati ben formati dal punto di vista fonologico, morfologico, sintattico, lessicale, testuale.

- Competenze extralinguistiche, cioè la capacità di comprendere e produrre espressioni e gesti del corpo, di utilizzare in modo appropriato lo spazio e le distanze spaziali connesse all'interazione comunicativa interpersonale, di usare e riconoscere il valore comunicativo degli oggetti e del vestiario.

- Il nucleo delle competenze contestuali relative alla lingua in uso: la competenza sociolinguistica, quella pragmlinguistica e quella (inter)culturale.

Le competenze mentali si traducono in azione comunicativa, nel saper fare lingua quando vengono utilizzate per comprendere, produrre, manipolare testi. Non sono soltanto le quattro abilità di base (ascolto, lettura, monologo, scrittura), ma anche attività manipolative come riassumere, tradurre, parafrasare, prendere appunti, scrivere sotto forma di dettatura. Questo meccanismo di attualizzazione della competenza si può chiamare padronanza. I testi orali e scritti prodotti tramite il meccanismo di padronanza collaborano ad eventi comunicativi, guidati da regole sociali, culturali, pragmatiche; questo è il saper fare con la lingua.¹¹⁹

L'inizio di questa avventura chiamata educazione linguistica si deve, senza dubbio, a un'idea di Tullio De Mauro. Il GISCEL ha come manifesto fondativo le *Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica*, la cui versione iniziale è stata redatta proprio da De Mauro nel 1975. Questo testo segna anche l'atto di nascita di un nuovo modo di intendere l'insegnamento della lingua madre. Con questo testo, l'obiettivo del GISCEL è quello di definire i presupposti teorici basilari e le linee d'intervento dell'educazione linguistica, offrendole all'attenzione degli studiosi e degli insegnanti italiani e di tutti coloro che oggi, in Italia, lavorano per una scuola democratica. Si tratta di un documento breve e denso, diviso in dieci punti, redatto in un linguaggio semplice e diretto in modo tale da essere recepito da tutti senza ambiguità o difficoltà varie. Nello

¹¹⁹ Balboni, Paolo, E. Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche. Utet, 2013.

specifico, le prime quattro tesi espongono alcuni principi generali ai quali ogni insegnante, e non solo di italiano, dovrà ispirare la sua azione educativa. In questo modo nella prima tesi si esalta la centralità del linguaggio verbale; nella seconda si ricorda come il linguaggio verbale sia profondamente radicato nella vita biologica, intellettuale, emozionale e sociale di ogni individuo. Mentre, nella terza tesi si mettono in evidenza le molteplici capacità del linguaggio verbale, di cui alcune sono più visibili (come la capacità di conversare o di produrre frasi e parole appropriate), mentre altre meno visibili (come la capacità di dare un senso alle parole e alle frasi ascoltate e lette) ma comunque di rilevante importanza. In relazione alla quarta tesi invece si può notare un'argomentazione più politica rispetto alle altre, dal momento che stabilisce una connessione diretta tra un corretto insegnamento linguistico e l'attuazione di importanti principi costituzionali. Le successive tesi, nello specifico quelle che vanno dalla V alla VII sono dedicate all'analisi critica della pedagogia linguistica tradizionale; in particolare, vengono messi in evidenza i caratteri, l'inefficacia e i limiti della pedagogia linguistica tradizionale. Le ultime tesi sono quelle più centrali riguardo l'educazione linguistica democratica. Nello specifico, l'ottava tesi propone la formazione di una nuova pedagogia che sia in grado di sopperire alle incongruenze e ai fallimenti del passato. Infine, la tesi nove si concentra sulla formazione degli insegnanti e la tesi dieci sulle responsabilità della classe politica nel gestire l'opera di rinnovamento della scuola. Dunque, il fine ultimo che le Dieci Tesi indirizzano agli insegnanti di italiano è l'insegnamento della lingua italiana comune a tutti, perché solo il pieno possesso di uno strumento linguistico unitario concederà a tutti i cittadini una vita sociale e personale dignitosa e piena. Tuttavia, questo documento non espone concretamente con quali modalità e con quali strumenti si debba nell'insegnamento puntare ad una lingua comune e rispettare, allo stesso tempo, le diverse formazioni linguistiche degli allievi.¹²⁰

2.4 Metodo e post metodo

È difficile capire in maniera precisa ciò che rende diverso il metodo dall'approccio. Si pensa che la differenza tra metodo e approccio sia una differenza di quantità; nello specifico, l'approccio viene collegato a qualcosa di generale, mentre il

¹²⁰ Lo Duca, Maria. *Linguistica italiana ed educazione linguistica*. Carocci, 2003.

metodo a una dimensione più specifica e circoscritta. In realtà non è proprio così come si crede. Infatti, l'approccio lessicale, per esempio, si sviluppa all'interno della prospettiva impostata dall'approccio comunicativo: dunque, ci troviamo in una situazione in cui si ha un approccio interno ad un altro. Un ulteriore esempio che dimostra che la differenza tra metodo e approccio non è data dalla quantità, riguarda le tante iniziative che nel secolo scorso collaboravano, come tanti sottocasi, a definire il metodo diretto: erano dette a loro volta metodi e non sottometodi. Per capire la differenza, in maniera più semplificata, si può dire che l'approccio è il modo in cui si affronta una certa attività, dal momento che esistono diversi modi per svolgerla. Mentre, il metodo si concentra propriamente sulla modalità attraverso la quale si svolge qualcosa. Il metodo è sempre organizzato, strutturato e sistematico. Dunque, come sostengono alcuni studiosi, bisogna tenere in considerazione che vi è una certa vaghezza nell'uso dei termini metodo e approccio. I due significati possono creare effettivamente una confusione perché si sovrappongono.¹²¹

Kumaravadivelu sostiene che il termine metodo, come attualmente utilizzato nella letteratura sull'insegnamento della seconda lingua e delle lingue straniere, non si riferisce a ciò che gli insegnanti effettivamente fanno in classe; piuttosto, si riferisce a una procedura stabilita, concettualizzata e costruita da esperti del settore. Il numero esatto di metodi comunemente utilizzati non è chiaro.¹²² In relazione al numero di metodi, abbiamo due libri molto significativi pubblicati a metà degli anni Ottanta, nello specifico uno di Larsen-Freeman: *Techniques and Principles in Language Teaching* (1986) e un altro di Jack Richards e Theodore Rodgers: *Approaches and Methods in Language Teaching* (1986). Questi libri forniscono un elenco degli undici metodi attualmente utilizzati, quali: metodo audiolingua, metodi comunicativi, apprendimento linguistico comunitario, metodo diretto, metodo grammaticale-traduttivo, approccio naturale, approccio orale, via silenziosa, insegnamento linguistico situazionale, suggestopedia e risposta fisica totale. Non sarebbe propriamente corretto presumere che questi undici metodi forniscano undici diversi percorsi per l'insegnamento delle lingue. Di fatto, vi è una notevole sovrapposizione nei loro approcci teorici e pratici

¹²¹ Torresan, Paolo. Un alfabeto di 73 Lettere strategie per la didattica linguistica, prefazione di Letizia Cinganotto. Pearson Italia, 2022.

¹²² Kumaravadivelu, B. *A Postmethod Perspective on English Language Teaching*, 2003.

all'apprendimento e all'insegnamento di L2. Spesse volte, quello che sembra essere un metodo nuovo risulta essere più una variante dei metodi esistenti. A tal punto risulta utile raggruppare questi metodi a seconda di alcune caratteristiche comuni. Dunque, in questo modo troviamo: metodi centrati sul linguaggio, metodi centrati sullo studente e metodi centrati sull'apprendimento.¹²³

Sono diversi gli studiosi che hanno espresso la propria insoddisfazione per il metodo. Infatti, ci sono diversi studi che dimostrano, per esempio, che gli insegnanti che sono abituati con un certo metodo, non sono conformi ai principi teorici e alle procedure in classe. Inoltre, gli insegnanti che confermano di seguire lo stesso metodo spesso utilizzano procedure diverse in classe che non risultano essere coerenti con il metodo adottato. Ancora, è emerso da alcuni studi che gli insegnanti che sostengono di seguire metodi diversi spesso utilizzano le stesse procedure in aula. Dunque, gli insegnanti sviluppano e seguono una gerarchia dei compiti accuratamente delineata, una sequenza ponderata di attività non necessariamente associata a un metodo stabilito.¹²⁴

A dar inizio a una riflessione sulla crisi del metodo è stato il saggio *There Is no Best Method: Why?* di Prabhu.¹²⁵ Il groviglio che aveva legato i termini approccio e metodo si è sciolto perché il secondo, con il tempo, si è sciolto dal primo.

Lo studioso Edward Anthony è stato il primo che ha cercato di ordinare i termini chiave della didattica dell'inglese (approccio, metodo, tecniche), sistemandoli in un rapporto gerarchico; quindi, dall'approccio si scende al metodo e da questo si arriva alle tecniche, ovvero alle attività concrete.¹²⁶

Alla parola approccio è corrisposta un valore più ampio di quello diffuso da Anthony che vedeva l'approccio come una rappresentazione del livello massimo di astrazione. Nello specifico, l'approccio raccoglie una serie di principi ampiamente riconosciuti da coloro che si occupano di educazione linguistica e poi si materializza in una serie di proposte metodologiche, differenziate le una dalle altre in termine di focus pedagogico (come si progetta una lezione) e quindi di tecniche. Mentre, l'accezione post-1990 del termine approccio è caratterizzata da caratteristiche di flessibilità e di trasversalità. Dunque, il nuovo concetto di approccio non ha bisogno di incarnarsi in una

¹²³ Kumaravadivelu, B. *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*, 2003.

¹²⁴ Ibidem.

¹²⁵ Prabhu, N.S. *There Is no Best Method: Why?* *Tesol Quarterly*, 1990.

¹²⁶ Anthony, Edward. *Approach, Method, and Technique*. *Elt Journal*, 1963.

formula chiusa (metodo), ma piuttosto vale come schema aperto a cui gli insegnanti si ispirano per apprendere loro stessi una serie di tecniche. L'anno della pubblicazione del saggio di Prabhu, il 1990, rappresenta uno spartiacque. Infatti, da quel momento, la ricerca del metodo è stata pian piano respinta. Le diverse proposte glottodidattiche che da allora si sono alternate non hanno più preso il nome di metodi bensì quello di approcci, anche se risulterebbe più opportuno chiamarli nuovi approcci in modo tale da differenziarli da quelli pre-1990. Un metodo che è riuscito a sopravvivere è quello comunicativo. Questo è stato elaborato dagli anni 80 ed era un tra i metodi/approcci più vaghi e generici mai concepiti. Tutte le iniziative post-metodo sono da intendersi come una ridefinizione del comunicativo. Dunque, il termine post-metodo non significa post-comunicativo; contrariamente esso manifesta la necessità di consegnare al comunicativo delle direttive ampie e flessibili. ¹²⁷ H.D. Brown è uno degli autori di rilievo della prospettiva post; egli fornisce quattro ragioni che stanno alla base dell'abbandono dell'idea di metodo durante gli anni '90. Nello specifico, egli sostiene che i metodi sono troppo prescrittivi; danno per scontato molti aspetti del contesto prima che questo sia stato realmente identificato. Dunque, risultano generici nelle loro possibili applicazioni pratiche. Un'altra argomentazione fatta da Brown riguarda l'indistinzione ai livelli alti. Nello specifico, critica la similarità dei metodi ai livelli più alti. Per esempio, i primi giorni all'interno di una classe, gli studenti radunati in cerchio, sono invitati a ripetere versioni tradotte (di un loro messaggio) suggeritegli dall'insegnante. Qualche settimana dopo, il modo in cui viene gestita la didattica nella stessa classe è analogo a quello di metodi simili. La terza argomentazione espressa da Brown riguarda la difficile dimostrazione dell'efficacia. Nello specifico, qualche tempo fa si credeva che sui metodi potessero essere condotti studi empirici in grado di dimostrare quale fosse il migliore. Oggi, diversamente, siamo consapevoli del fatto che qualcosa che nasce dal talento ed è guidato dall'intuizione, come l'insegnamento linguistico, non può essere soggetto a una validazione empirica. Infine, la quarta e ultima esposizione di Brown riguarda l'espressione di un potere esterno. Nello specifico tiene in considerazione l'idea che i metodi sono delle espressioni di interessi politici e commerciali da parte di chi li sostiene. Infatti, alcuni saggi recenti riguardanti il potere e

¹²⁷ Torresan, Paolo. *Un alfabeto di 73 Lettere strategie per la didattica linguistica*, prefazione di Letizia Cinganotto. Pearson Italia, 2022.

la politica dell'inglese come lingua straniera hanno mostrato che i metodi agiscono a favore di un imperialismo linguistico.¹²⁸ Dunque, il post-metodo nasce come un movimento critico e in ciò consiste la sua vis polemica. D'altra parte, in termini positivi, di *pars construens*, la prospettiva post intende sfumare ancora di più il rapporto teoria/pratica.¹²⁹

Kumaravadivelu, basandosi su alcuni suoi lavori precedenti, ha ideato una struttura adattabile composta da tre principi fondamentali, quali: particolarità, praticità e possibilità (le tre P). Nello specifico, la particolarità fa riferimento alla sensibilità degli insegnanti nei confronti dei loro contesti locali, combinando atti didattici con dimensioni educative, istituzionali e sociali di particolari esigenze locali. Dunque, ogni intervento didattico per essere efficace, necessita di essere sensibile ai bisogni di un particolare contesto. Probabilmente, questo principio dà la possibilità agli insegnanti di valutare i risultati e di identificare i diversi problemi e le varie soluzioni. La praticità, invece, fa riferimento all'inadeguatezza della teoria a meno che essa non venga originata tramite la pratica. Ciò significa che, fin quando una teoria sia pienamente utile e utilizzabile, dovrebbe essere applicabile nella realtà. Ogni insegnante ha una propria "teoria della teoria", cioè una metateoria su quello che viene proposto in un corso di formazione. Questa metateoria è fondata su una valutazione della plausibilità della proposta nel suo contesto. Infine, l'ultimo principio ovvero la possibilità si riferisce al riconoscimento della classe, genere, etnia degli studenti e degli insegnanti; inoltre, prende in considerazione l'impatto che questi elementi hanno sull'istituzione. Dunque, l'insegnante dovrebbe essere in grado di valutare quali possibilità hanno le sue procedure di avere un impatto sulle necessità degli apprendenti in un senso sociale e di sviluppo personale.¹³⁰ Questi tre principi comprendono dieci macro-strategie intrecciate, quali: 1. Massimizzare le opportunità di apprendimento; 2. Facilitare l'interazione negoziata; 3. Ridurre al minimo le discrepanze percettive; 4. Attivare l'euristica intuitiva; 5. Promuovere la consapevolezza linguistica; 6. contestualizzare l'input linguistico; 7. integrare le competenze linguistiche; 8. Promuovere l'autonomia degli

¹²⁸ Brown, H.D. *English Language Teaching in the "Post-Method" Era: Toward Better Diagnosis, Treatment, and Assessment* in J.C. Richards and W.A. Renanyda: *Methodology in Language Teaching*. New York: Cambridge, 2002.

¹²⁹ Torresan, Paolo. *Un alfabeto di 73 Lettere strategie per la didattica linguistica*, prefazione di Letizia Cinganotto. Pearson Italia, 2022.

¹³⁰ Kumaravadivelu, B. *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

studenti; 9. Aumentare la consapevolezza naturale; 10. Garantire la rilevanza sociale. Queste macro-strategie dal momento che possono essere applicati in altri contesti, guidano gli insegnanti, sia quelli esperti che quelli meno esperti, per lo sviluppo professionale.¹³¹ Una caratteristica saliente del post-metodo, è senza dubbio l'attenzione costante nei confronti degli insegnanti dal momento che sono visti come dei decisori all'interno dei loro contesti locali, politici, sociale e linguistici. Kumaravadivelu ha categorizzato gli insegnanti come dei ricercatori strategici che osservano in modo sistematico il loro insegnamento, comprendono gli eventi in classe, valutano i loro risultati, riconoscono i problemi, trovano delle soluzioni e li riprovano per capire cosa funziona e cosa invece non va.¹³² Lo studioso Jack Richards ha affermato che l'insegnamento è qualcosa di diverso di ciò che si crede; infatti, è molto di più di una semplice raccolta di strategie in un programma di formazione o in un manuale. Piuttosto, l'insegnamento è visto dallo studioso come l'attività basata sulla cognizione degli insegnanti. Inoltre, Richards sostiene che i tre principi fondamentali di Kumaravadivelu comprendono un insieme di macro-strategie che aiutano gli insegnanti a prendere delle decisioni durante il loro percorso di insegnamento.¹³³

Penny Ur definisce il metodo di insegnamento delle lingue come una gamma specifica di procedure in classe, basato su un insieme coerente di principi di apprendimento/insegnamento; dunque, il metodo è derivato dalle teorie riguardanti cosa è la lingua e come la si impara. La studiosa, inoltre, mette in luce alcuni problemi relativi al concetto di metodo, quali: 1) può non adattarsi al contesto locale: esigenze degli studenti, cultura locale, personalità dell'insegnante, requisiti degli esami ecc.; 2) indebolisce l'insegnante; 3) può portare al rifiuto di insegnamenti utili/strumenti di insegnamento; 4) può essere visto come un obiettivo in sé.¹³⁴ Dunque, l'alternativa a ciò è quella di creare una metodologia che sia appropriata al contesto. L'insegnante ha la libertà di decidere quali procedure utilizzare nella propria situazione di insegnamento. Il

¹³¹ Kumaravadivelu, B. *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

¹³² Kumaravadivelu, B. *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. Yale University Press, 2003.

¹³³ Richards, J. C. Curriculum approaches in language teaching: Forward, central, and backward design. *RELC Journal*, 44(1), 5- 33, 2013. [Curriculum Approaches in Language Teaching: Forward, Central, and Backward Design \(sagepub.com\)](http://www.sagepub.com)

¹³⁴ Ur, P. Rethinking presentation-practice-production (PPP) in the post-method era [Plenary Session, May 9]. 5th Bilgi University ELT Conference, Turkey, 2015.

principio fondamentale che sta alla base è, senza dubbio, l'apprendimento efficace della lingua. Quindi, qualunque cosa porti ad un buon apprendimento delle lingue da parte degli studenti dovrebbe essere parte della metodologia propria di ciascun insegnante. Perry Ur, inoltre, spiega la teoria delle competenze. Questa si divide in tre fasi, quali: dichiarativo=presentazione; proceduralizzazione = pratica; automatizzazione= produzione. Dunque, in un'era post metodo, gli insegnanti non dovrebbero adottare un metodo particolare, ma dovrebbero sentirsi liberi di scegliere determinate procedure che a loro avviso e in un contesto particolare aiutano i loro studenti ad imparare bene. Il PPP è un esempio di una sequenza utile di procedure che è probabile per promuovere l'apprendimento nella maggior parte di situazioni di insegnamento; inoltre, il PPP può essere considerato come un componente di una pedagogia globale che comprende anche altre componenti (come per esempio compiti comunicativi, ampia lettura ecc). È probabile che esso venga più o meno utilizzato a seconda del contesto di insegnamento locale e della decisione dell'insegnante. Il PPP viene utilizzato in modo più efficace quando la componente pratica include attività di revisione significative e creative nonché esercizi convenzionali che siano incentrati sulla precisione.¹³⁵

2.5 Microapprocci e macroapprocci

Dopo la critica rivolta al metodo, si assiste alla presenza di “nuovi approcci”; si tratta di proposte che subentrano alla definizione dei metodi, dal momento che questi non risultano essere più funzionali per descrivere/interessare la realtà. Si possono distinguere due tipi di approcci; nello specifico, gli approcci che hanno un carattere circoscritto sono chiamati microapprocci, mentre quelli che assumono un carattere generale sono definiti macroapprocci. Entrambi si distribuiscono all'interno dell'orizzonte comunicativo. I primi costituiscono proposte post-metodo che ruotano intorno ad aspetti specifici dell'insegnamento linguistico, quali: la lingua e le questioni psicopedagogiche.¹³⁶ Tra i microapprocci appartenenti alla lingua troviamo:

- il *Lexical Approach* che mette in luce la necessità di considerare il lessico come normato da regole associative, i *chunks*.

¹³⁵ Ibidem.

¹³⁶ Torresan, Paolo. Un alfabeto di 73 Lettere strategie per la didattica linguistica, prefazione di Letizia Cinganotto. Pearson Italia, 2022.

- il *Task-based Learning and Teaching Approach* che si concentra sull'organizzazione di attività comunicativamente orientate, i task o i compiti.

In relazione

ai microapprocci riguardanti le questioni psicopedagogiche ritroviamo i seguenti:

- il *Demand-High Approach* che studia i modi efficaci per riuscire a garantire una maggiore sedimentazione della lingua soggetta a reimpiego e sollecita gli insegnanti a monitorare l'apprendimento degli allievi.

- il *Drama Approach e il Process Drama* che sviluppano tecniche ispirate alle arti performative.

Ciascun microapproccio illustra dei tratti particolari dell'apprendimento, contribuendo in questo modo ad incrementare il repertorio di risorse e di tecniche di cui l'insegnante dispone.¹³⁷

Il Lexical Approach riconosce il lessico come base della lingua e si fonda sul principio secondo il quale la lingua è il lessico grammaticalizzato. Lewis afferma che una lingua, al contrario della visione standard che la vede come il risultato di una somma tra grammatica e vocabolario, sia invece un organismo unitario e complesso formato dalle unità lessicali legate tra di loro in diversi modi e con vari livelli di intensità, nelle quali è già stata integrata la grammatica. Dunque, l'apprendimento della grammatica può avvenire soltanto insieme all'acquisizione del lessico, il quale si acquisisce per blocchi, chiamati *chunks*¹³⁸ L'autore sostiene che i *chunks* di ogni lingua vengono articolate in quattro categorie, quali: parole e locuzioni, collocazioni, espressioni istituzionalizzate, schemi per strutturare il testo.¹³⁹

Rod Ellis, un intellettuale di risalto nel suo campo di studi, ha concentrato gran parte della sua ricerca sull'insegnamento delle lingue basato sui compiti, quindi sul *Task-based Learning and Teaching Approach* (TBLT). Nel definire un compito, Ellis prende le definizioni date da altri studiosi concentrandosi sulla trasmissione di successo del linguaggio. Lo studioso Ellis definisce le caratteristiche chiave di un'attività come¹⁴⁰:

¹³⁷ Ibidem.

¹³⁸ Lewis, Michael. *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*, 1993.

¹³⁹ Ibidem.

¹⁴⁰ Ellis, Rod. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press, 2003.

- un piano di lavoro: si trova una serie di materiali didattici e attività che sono proposti per il processo di apprendimento

- un focus primario sul significato: c'è una lacuna di comunicazione o ragione che deve essere colmata tramite l'interazione. Gli studenti possono liberamente utilizzare la lingua di loro scelta piuttosto che concentrarsi sulla forma grammaticale

- un processo linguistico del mondo reale: l'attività può realizzarsi in un'interazione che è probabile o meno che avvenga nel mondo reale. Il processo linguistico dovrebbe mostrare una comunicazione reale.

- un qualcosa che coinvolge una qualsiasi delle quattro abilità linguistiche (lettura, scrittura, ascolto o conversazione)

- un qualcosa che impegna i processi cognitivi: gli studenti devono i processi cognitivi mediante il loro impegno con il compito, come ordinare, analizzare e selezionare

- un risultato comunicativo chiaramente definito: l'obiettivo dell'attività include una negoziazione non linguistica per il significato.

La definizione di compito differisce da altri dispositivi utilizzati per esortare l'apprendimento della lingua, per esempio, un'attività, un esercizio o un'esercitazione. In realtà, né nella ricerca, né nella pedagogia linguistica vi è un accordo completo su ciò che costituisce un compito, rendendo in questo modo, problematica la definizione di compito. Inoltre, non vi è nemmeno coerenza nei termini impiegati per descrivere i diversi dispositivi per stimolare la lingua dello studente. Alcuni studiosi definiscono il compito come un'attività che necessariamente coinvolge il linguaggio, diversamente da coloro che ne danno un'ampia definizione dove includono sia compiti che richiedono un linguaggio sia compiti che possono essere eseguiti senza usare la lingua. Dato che l'obiettivo generale dei compiti, sia nella ricerca che nell'insegnamento, è quello di suscitare l'uso della lingua, sembra che non abbia senso estendere il termine alle attività senza linguaggio.¹⁴¹

Il *Demand-High Approach* riprende l'idea di *Mastery Learning* formulata da Bloom nel 1968. È una modalità di organizzazione della didattica che presta molta attenzione alle diversità individuali degli allievi e ai loro ritmi e tempi di apprendimento. *Mastery Learning*, letteralmente, significa “apprendimento di abilità” in

¹⁴¹ Ibidem.

chiave individualizzata o personalizzata. L'ipotesi fondamentale del *Master Learning* è che la maggior parte degli allievi possa conseguire la padronanza totale degli obiettivi basilari, in condizioni di insegnamento individualizzato. Per insegnamento individualizzato si intende l'adattamento della proposta di insegnamento alle caratteristiche degli studenti. Per esempio, studenti caratterizzati da ritmi di apprendimento diversi, mettendo a disposizione lo stesso tempo, raggiungeranno livelli di profitto diversi. Dunque, in questo caso, seguendo l'ipotesi del *Master Learning*, per ottenere degli esiti di apprendimento comune, si dovrà adire sul tempo messo a disposizione dalla scuola, cioè sul ritmo di insegnamento. Dunque, è necessario che agli studenti venga assegnato il tempo necessario affinché facciano proprie conoscenze e procedure.¹⁴²

Il Process Drama può essere definito come una forma drammatica utilizzata a scopo didattico. È diverso dalle altre forme teatrali dal momento che il *Process Drama* non segue un copione né aspira alla realizzazione di uno spettacolo teatrale. Al contrario, parte da un canovaccio, o pre-testo, per approfondire un percorso drammatico che nasce dalla collaborazione dell'insegnante e dei partecipanti. In questo modo, sia l'insegnante che i partecipanti si alternano nella funzione di autori, registri e attori. Questa collaborazione è una particolarità del *Process Drama* permette di eliminare la tradizionale gerarchia insegnante-apprendente, instaurando in questo modo una sinergia creativa che risulta utile al processo di acquisizione/apprendimento di una lingua straniera. Questo tipo di approccio parte sempre da un obiettivo didattico, che guida l'insegnante nella scelta del pretesto, dei ruoli proposti e del percorso narrativo creato con gli apprendenti. Il percorso teatrale creato dal gruppo non prevede la presenza di un pubblico esterno; ciò rende il partecipante libero dal peso di doversi esporre, di dover memorizzare battute e movimenti e di essere giudicato. Contrariamente, i partecipanti fungono sia da attori che da pubblico interno. Il *process drama* si basa sull'improvvisazione teatrale, intesa come produzione orale e scrittura creativa, collegati da un filo conduttore narrativo al pre testo. Il pretesto può essere o una fotografia, o un oggetto, o un articolo di giornale, o un dipinto o tanto altro; dunque, non è altro che un input visivo, cinestetico o uditivo da cui si snoda il filo conduttore.¹⁴³

¹⁴² Bloom, Benjamin. *Learning for Mastery*. UCLA-CSEIP, 1968.

¹⁴³ Piazzoli, E. *Didattica process drama: principi, estetica e coinvolgimento*, 2011.

In maniera più comune, si definiscono *macro* quei nuovi approcci che, tramite alcuni principi, aspirano a una sintesi ampia, mediante la quale attribuire struttura e orientamento alla didattica comunicativa. Tra questi troviamo: il *Dogme Approach*, l'*approccio di H.D.Brown*, la *didattica per strategie*, il *Principled Communicative Approach*, il *Neurolinguistic Approach*, l'*approccio globale*, l'*approccio di E.Macaro*. Ciascun macroapproccio rappresenta una dimensione eclettica: l'insegnante si avvale del vasto sapere che in glottodidattica si è andato ammassando, adeguandolo in maniera flessibile, in accordo con le esigenze del contesto in cui opera. Sono diversi i materiali da cui attingere, tra i quali troviamo: metodi e approcci in età metodo, microapprocci in età post-metodo e dimensioni extra-approccio, cioè intuizioni di vario tipo che hanno avuto modo di diffondersi nella glottodidattica degli ultimi quarant'anni, pur senza giungere ad una organizzazione metodologica. In relazione a quest'ultima osservazione, si può fare riferimento, ad esempio, alla didattica individualizzata, che tiene conto dei profili cognitivi dei singoli apprendenti (quella che è stata utilizzata nel nostro progetto all'interno di una realtà come il doposcuola che ti permette di utilizzare una didattica individualizzata). Si pensi anche alla didattica ludica, alle pratiche derivate dalla programmazione neurolinguistica, all'apprendimento cooperativo applicato all'educazione linguistica, all'uso delle arti nell'insegnamento di una lingua, alla metacognizione. Nei paragrafi seguenti verranno presentati, nello specifico, i diversi tipi di macroapprocci ¹⁴⁴

2.5.1 Il Dogme Approach

Thornbury introduce l'*approccio Dogme* che è anche conosciuto come *Dogme o Teaching Unplugged* in relazione all'insegnamento della seconda lingua. Questo metodo ha lo scopo di liberare gli insegnanti dal peso di un'eccessiva dipendenza dal settore dei libri di testo così da poter creare una comunicazione autentica in classe. Inoltre, può risultare anche molto utile per contribuire a colmare le lacune tra la lingua insegnata a scuola e la lingua nella conversazione della vita reale. Thornbury sosteneva che l'eccesso di risorse didattiche in classe ostacolano la comunicazione autentica dal momento che questi materiali non risultano avere alcuna rilevanza per la vita interiore

¹⁴⁴ Torresan, Paolo. Un alfabeto di 73 Lettere strategie per la didattica linguistica, prefazione di Letizia Cinganotto. Pearson Italia, 2022.

degli studenti stessi.¹⁴⁵ Lo studioso, dunque, ha proposto che «*Teaching should be done using only the resources that teachers and students bring to the classroom – i.e. themselves – and whatever happens to be in the classroom*»¹⁴⁶ (l'insegnamento dovrebbe essere fatto usando soltanto le risorse che gli insegnanti e gli allievi portano in aula, cioè, essi stessi e qualunque cosa accada in classe). Il nome *Dogme* prende ispirazione dal movimento *Dogme95* nell'industria cinematografica, dove registri, attori e attrici fanno un voto di castità per ridimensionare la loro dipendenza da effetti speciali che possono creare alcuni sentimenti non autentici da parte degli spettatori. Il *Dogme* consente agli insegnanti di creare l'insegnamento della lingua e ambienti di apprendimento in cui le esigenze del discente sono adeguatamente soddisfatte.¹⁴⁷ Dunque, il *Dogme Approach* persiste sull'improvvisazione dell'insegnante, il quale basa il suo intervento sulla relazione che ha con la classe, piuttosto che sui materiali e sulle risorse che provengono dall'esterno; quindi, in questo modo, agisce in corrispondenza dei bisogni, degli interessi e degli obiettivi degli studenti. Di seguito, verranno esposte le caratteristiche del *Dogme Approach*.¹⁴⁸

1. Stimolare l'interazione: incentivare lo scambio tra docente e studente e viceversa.
2. Favorire l'autoproduzione: gli studenti si sentono più coinvolti se lavorano sul materiale progettato da loro stessi.
3. Promuovere il confronto: piuttosto che un paradigma trasmissivo, ci si appella a un paradigma integrativo; la conoscenza è una co-costruzione.
4. Condividere l'ottica dell'emergenza: la grammatica e il lessico di cui gli studenti necessitano non sono prestabilite, ma emergono dalle loro stesse pratiche linguistiche.
5. Produrre scaffolding (la parola *scaffolding* si riferisce alla struttura portante di legno delle case dei coloni americani. Essa anticipava le opere di tamponamento e la copertura; tutti i coloni partecipavano alla costruzione della casa di un membro della comunità. Così, allo stesso modo, l'insegnante produce *scaffolding* quando aiuta lo studente ad imparare ed apprendere). In questo caso, l'insegnante ha il

¹⁴⁵ Meddings, Luke; Thornbury, Scott. *Teaching Unplugged*. Dogme in English Language Teaching. Delta Publishing, 2009.

¹⁴⁶ Thornbury, S. A Dogma for EFL. *IATEFL Issues*, 153(2), 2, 2000, p.2.

¹⁴⁷ Thornbury, S. A Dogma for EFL. *IATEFL Issues*, 153(2), 2, 2000.

¹⁴⁸ Thornbury, S. A Dogma for EFL. *IATEFL Issues*, 153(2), 2, 2000.

ruolo di facilitatore linguistico; egli offre allo studente alcuni strumenti che gli permettono di comprendere e produrre testi.

6. Generare riconoscimento: bisogna essere in grado di ricavare spazi all'interno della classe affinché gli studenti siano liberi di dire la loro.

7. Realizzare un senso di autopromozione e responsabilità: sia gli studenti che l'insegnante acquistano un ruolo più importante dal momento che si riducono i supporti esterni come i libri di testo, le fotocopie etc...

8. Insegnare la lingua in un'ottica gramma-lessicale: la grammatica viene vista come un incremento del lessico, secondo la visione del *Lexical Approach*.

9. Allestire compiti significativi: qualsiasi input introdotto in classe deve essere in linea con gli interessi e i bisogni degli studenti

10. Sviluppare il pensiero critico: l'insegnante e gli studenti sono chiamati a smontare convinzioni relative all'insegnamento/apprendimento e ad assumere, in qualche modo, una visione critica nei confronti dei materiali didattici.

Questo tipo di approccio risulta molto utile ed efficace nell'ambito didattico in generale e nello specifico nel nostro lavoro di ricerca. Infatti, la maggior parte delle caratteristiche appartenenti al *Dogme Approach* sono rinvenibili nel presente progetto di ricerca. La ricercatrice, durante il suo percorso didattico all'interno del doposcuola, ha fatto proprie alcune caratteristiche di questo approccio; nello specifico, si è concentrato maggiormente sullo stimolare l'interazione, sul promuovere il confronto, sul produrre lo scaffolding (dal momento che l'obiettivo finale di questa ricerca è proprio quello di mettere in pratica delle strategie per facilitare la comprensione dei testi), e sul generare riconoscimento (poiché ai fini del presente studio è importante che alle ragazze venga dato spazio per dire la loro).

2.5.2 L'approccio di H.D. Brown

Come già affermato nel paragrafo precedenti (2.5), H.D. Brown è uno degli autori appartenente al periodo post metodo. Brown espone dodici principi relativi all'insegnamento delle lingue, anche se non sono un numero effettivamente esaustivo dal momento che ci sono tante altre diverse ipotesi ampiamente accettate in relazione all'acquisizione di una seconda lingua. Tra i principi illustrati da Brown troviamo l'*automaticity* (l'automaticità), il *meaningful learning* (l'apprendimento significativo), *the anticipation of reward* (l'anticipazione della ricompensa), *intrinsic motivation* (motivazione intrinseca), *strategic investment* (investimento strategico), *language ego* (ego linguistico), *self-confidence* (fiducia in sé stessi), *risk taking* (assunzione di rischi), *the language-culture connection* (il collegamento lingua-cultura), *the native language effect* (l'effetto della lingua madre), *interlanguage* (interlingua), *communicative competence* (competenza comunicativa).¹⁴⁹ Questi principi stilati da Brown sono molto significativi dal momento che risultano essere delle “regole” per rendere l'apprendimento di una lingua in modo più efficace possibile, applicabile sia a studenti che ad insegnanti.

Di seguito verranno illustrate, nello specifico, le caratteristiche proprie dell'approccio di Brown.¹⁵⁰

1. Evitare l'insorgere di situazioni ansiogene: è utile praticare attività ludiche, ricorrere all'umorismo e permettere agli studenti di condividere i propri timori
2. Promuovere l'assunzione di rischi: essere in grado di riconoscere gli sforzi degli studenti; riuscire a proporre diverse attività che spronino la fluenza e, ancora, ricavare spazi di uso della lingua anche fuori dalla classe.
3. Rafforzare l'autostima: rendere gli studenti consapevoli dei loro traguardi raggiunti e, quindi, sostenerli e supportarli; puntare, per quanto è possibile, sui loro punti di forza.

¹⁴⁹ Brown, H.D. English Language Teaching in the “Post-Method” Era: Toward Better Diagnosis, Treatment, and Assessment in J.C. Richards and W.A. Renanyda: Methodology in Language Teaching. New York: Cambridge, 2002.

¹⁵⁰ Brown, H.Douglas. Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. Longman editore, 2001.

4. Aiutare gli studenti a sviluppare una motivazione intrinseca: essere in grado di stimolare il piacere di apprendere, senza avere come scopo finale il pensiero di un esame da passare.

5. Promuovere l'apprendimento cooperativo: promuovere il lavoro di gruppo risulta molto efficace ma bisogna prestare attenzione ed evitare situazioni di competizione; dunque, è necessario consolidare un senso di appartenenza.

6. Promuovere processi olistici: risulta essere utile il ricorso a produzioni libere e ad attività di comprensione in cui si favoriscono, in particolar modo, i vari processi di interpretazione.

7. Sostenere la tolleranza verso l'ambiguità: spronare i discenti a rivolgere domande o curiosità al docente; limitarsi a spiegazioni essenziali e, ricorrere, se è necessario e se ci si trova nel contesto di una classe monolingue, alla L1 degli studenti.

8. Promuovere l'intuizione e la scoperta: elogiare gli studenti per le intuizioni corrette e, inoltre, è utile saper stimolare un atteggiamento curioso ed esplorativo.

9. Incoraggiare l'autocorrezione e la correzione tra pari: è necessario invitare gli studenti a rivedere ciò che hanno prodotto o ciò che hanno prodotto altri in modo tale da poterne migliorare la forma.

10. Promuovere la definizione di obiettivi: bisogna fare in modo che gli studenti facciano delle liste di obiettivi sia a breve che a medio termine.

È importante mettere in luce ciò che l'approccio di Brown vuole trasmettere. Dunque, attraverso questi suggerimenti lo studioso pone l'obiettivo di promuovere l'autonomia dello studente ed evidenziare l'importanza dell'automotivazione. Si mette al centro lo studente di lingua che deve essere consapevole del fatto che non debba aspettarsi che tutto il lavoro venga svolto dall'insegnante, ma è giusto che si impegni in prima persona e metta da parte le inibizioni. Questo approccio, come anche quello visto in precedenza, è risultato utile per il nostro lavoro. Nello specifico, la ricercatrice ha notato l'importanza di consentire alle studentesse di esprimere, in maniera libera, i loro timori e le loro paure, ricorrere all'umorismo per cercare di alleggerire lo svolgimento dei compiti. Inoltre, è risultato importante riconoscere gli sforzi delle ragazze in un contesto come il doposcuola dove arrivano già stanche dalle ore trascorse a scuola. Il

sostegno costante da parte della ricercatrice ha fatto sì che le ragazze rafforzassero la propria autostima.

2.5.3 Didattica per macrostrategie

Il lavoro di Kumaravadivelu del 2003 tratta dell'insegnamento delle lingue post-metodo. Dunque, lo studioso per aiutare gli insegnanti a diventare pensatori strategici e operatori strategici, presenta all'interno di questo libro un quadro macrostrategico composto da dieci macrostrategie derivate da teorie teoriche, empiriche e conoscenza esperienziale dell'apprendimento, dell'insegnamento e della formazione degli insegnanti L2. Il quadro macrostrategico per l'insegnamento delle lingue è costituito da microstrategie e macrostrategie. Una macrostrategia è, dunque, un piano generale, un'ampia linea guida sulla base della quale gli insegnanti saranno in grado di originare le proprie tecniche di classe specifiche di una determinata situazione e basate sui bisogni.

Di seguito saranno elencate le caratteristiche principali di questa didattica, dunque, le macrostrategie individuate da Kumaravadivelu ¹⁵¹.

1. Moltiplicare le opportunità di apprendimento: l'insegnante deve cercare di essere sensibile al feedback dello studente, in modo tale da modificare il proprio piano di azione. Inoltre, bisogna sollecitare e spronare la curiosità e l'interesse di ogni discente. È interessante anche che l'insegnante sia in grado di istruire lo studente sulle possibilità di uso della lingua fuori dal contesto scolastico.

2. Ridurre la discrepanza tra le intenzioni dell'insegnante e le percezioni dell'allievo: è necessario monitorare la relazione insegnante-studente, cosicché gli obiettivi dell'uno e dell'altro si dirigono nella stessa direzione. Bisogna, inoltre, controllare che gli studenti comprendano le istruzioni e il significato delle varie attività.

3. Favorire scambi che prevedano una certa negoziazione: preferire le attività aperte; riuscire ad accogliere gli stimoli che vengono dalla classe e essere capace di allestire delle interazioni autentiche.

4. Sviluppare l'autonomia: l'insegnante dovrebbe concedere allo studente una scelta in relazione alle varie attività; è utile, inoltre, progettare alcuni percorsi

¹⁵¹ Kumaravadivelu, B. *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*, 2003.

metacognitivi e regolativi. Ciò, se fatto bene, può sviluppare nell'allievo un gran senso di responsabilità.

5. Stimolare la consapevolezza linguistica: utile per cercare di attirare l'attenzione dell'allievo sulla propria L2; promuovere una coscienza della lingua come fenomeno complesso, socioculturalmente connotato, pragmaticamente orientato.

6. Attivare la scoperta e l'intuizione: è importante fornire dati testuali ricchi in modo tale che gli studenti sia in grado di dedurre e interiorizzare le regole sottostanti che governano l'uso grammaticale e comunicativo; dunque, è necessario sollecitare un apprendimento per scoperta, euristico, attivo.

7. Contestualizzare l'input linguistico: lo studio della lingua deve essere concentrato sul testo, in modo tale da favorire un apprendimento sensibile al contesto e alla ricchezza di significati.

8. Integrare le abilità: è necessario integrare le abilità linguistiche come ascolto, lettura, scrittura cosicché possa rispecchiare ciò che avviene al di fuori dell'aula.

9. Considerare le esperienze di cui ciascun allievo è portatore: bisogna ricorrere, quando serve, strategicamente alla lingua di origine degli allievi e provare a adattare i contenuti del libro di testo alla realtà della classe.

10. Sollecitare la consapevolezza culturale: bisogna rendere gli studenti capaci di cogliere le sfumature della cultura oggetto di studio. È utile, in questo caso, fare un confronto tra le pratiche o gli atteggiamenti diffusi nell'altra cultura con quelli presenti nella cultura di origine.

2.5.4 Principled Communicative Approach

Il metodo comunicativo è stato introdotto agli inizi degli anni '70 da studiosi britannici e americani per promuovere l'insegnamento delle abilità comunicative utilizzabili nell'istruzione L2. L'insegnamento delle lingue comunicative ha come obiettivo primario quello di promuovere l'insegnamento di abilità comunicative attive e significative, per esempio la competenza comunicativa, tramite la partecipazione diretta dello studente ai vari eventi comunicativi. Le attività promuovono la comunicazione reale, cioè coinvolgono gli studenti nell'uso autentico e funzionale della lingua. Dunque, sarebbe opportuno che le situazioni comunicative in classe somigliassero il più

possibile alla vita reale. La fluidità nella comunicazione gioca un ruolo importante, può addirittura essere considerata più importante della precisione. Le attività comunicative tipiche sono: le discussioni, i giochi di ruolo, i progetti, i giochi, le attività di problem solving.¹⁵²

Di seguito verranno elencate le caratteristiche del *Principled Communicative Approach*.¹⁵³

1. Rispettare la sequenza dichiarativo procedurale: si prevede che l'automatizzazione debba passare attraverso una esposizione delle regole, le quali, successivamente, sono soggette a proceduralizzazione.

2. Progettare compiti personalizzati e significativi: è utile per gli studenti, privilegiare quelle determinate attività che effettivamente li coinvolgono in prima persona e che risultano significative.

3. Valorizzare la memorizzazione: è opportuno ricorrere a intense dosi di esercizi di fissaggio all'interno di una cornice ludico-comunicativa.

4. Moltiplicare le occasioni di noticing: bisogna favorire dei processi di attenzione consapevole verso le regolarità linguistiche.

5. Insegnare la lingua in un'ottica gramma-lessicale: in questo caso è necessario mettere in risalto i processi di agglomerazione che caratterizzano il lessico.

6. Esporre gli allievi a un input ricco: affinché si favorisca l'acquisizione delle regole (conoscenza implicita), bisogna stimolare l'ostensione a un input ricco

7. Riservare ampi spazi per la produzione: bisogna prevedere occasioni per l'esercizio dell'output, ancora meglio se viene fatto tramite attività pilotate, cioè vincolate ad un tema che favorisce il reimpiego di una determinata forma.

Dunque, questo tipo di approccio si focalizza molto sull'equilibrio tra attività formali e attività comunicative; sostanzialmente, si ritorna a valorizzare il fatto che la regola venga presentata e spiegata.

¹⁵² Dörnyei, Z. Communicative language teaching in the 21st century: The 'principled communicative approach'. Perspectives, 2009.

¹⁵³ Dörnyei, Z. Communicative language teaching in the 21st century: The 'principled communicative approach'. Perspectives, 2009.

2.5.5 Neurolinguistic Approach

L'approccio neurolinguistico per l'apprendimento della seconda lingua offre un nuovo paradigma per l'acquisizione efficace delle capacità di comunicazione in una L2 in ambiente scolastico. Questo approccio è stato contestualizzato da Netten e Germain nel contesto dell'emergere delle neuroscienze sull'educazione. La caratteristica distintiva dell'approccio è quella di sviluppare autonomamente in classe le due componenti di una comunicazione efficace: competenza implicita, cioè la capacità di utilizzare spontaneamente una L2 e conoscenza esplicita ovvero la consapevolezza di come funziona la lingua, la grammatica, le regole e il vocabolario¹⁵⁴.

Di seguito verranno mostrate le caratteristiche del *Neurolinguistic Approach*.¹⁵⁵

1. Rispettare la sequenza procedurale-dichiarativo: ci si appoggia ad alcune ricerche recenti secondo le quali la memoria procedurale è indipendente da quella dichiarativa. È consigliato, dunque, che l'apprendente prima pratichi la lingua per poi, successivamente, ragionare per bene su di essa.

2. Far precedere l'orale allo scritto: ciò prevede che prima si insegna ad ascoltare e a parlare e, in seguito, a leggere e a scrivere.

3. Preminenza di una didattica rivolta al significato rispetto a una didattica rivolta alla forma: è consigliato, in questo caso, eseguire in classe meno compiti relativi alla grammatica mentre concentrarsi maggiormente su compiti pragmaticamente orientati (inclusi i progetti).

4. Contestualizzare l'output linguistico: al posto di svolgere esercitazioni meccaniche, è necessario promuovere un reimpiego della lingua pragmaticamente orientato.

5. Potenziare le interazioni in classe: bisogna creare quante più occasioni di dialogo sia insegnante-studente sia studente-studente.

Dunque, un tratto caratteristico di questo approccio è, senza dubbio, l'importanza dell'oralità.

Nel presente lavoro di ricerca, si evince, in particolare, l'importanza della caratteristica cinque (potenziare le interazioni in classe) riguardo al *Neurolinguistic*

¹⁵⁴ Netten, Joan; Germain, Claude. A new paradigm for the learning of a second or foreign language: the neurolinguistic approach. *Neuroeducation*, 1(1), 85-114, 2012.

¹⁵⁵ Ibidem.

Approach. Dunque, nel momento in cui ci troviamo in una situazione diversa, ovvero in un laboratorio pomeridiano piuttosto che a scuola, non si assiste ad un'interazione con la classe, bensì con il singolo soggetto che in questo caso è la ricercatrice stessa. Ciò ha fatto sì che si creasse un certo tipo di legame tra ricercatrice e studentesse così, in questo modo, grazie ai momenti di dialogo e alle occasioni di confronto, le ragazze, gradualmente, sono riuscite a superare una fetta di difficoltà e preoccupazioni varie.

2.5.6 Approccio Globale

Carlo Guastalla e Ciro Massimo Naddeo sono formatori e autori di materiali didattici, tra i quali troviamo il libro *Domani, corso di lingua e cultura italiana* in 3 volumi (A1, A2, B1). L'approccio globale è il punto di partenza e di arrivo di questi testi didattici. Gli stessi autori sono stati i coniatori di questo termine poiché rappresentava perfettamente il loro modo di intendere l'insegnamento. Essi, osservando lo studente italiano (anche se molte volte si può far riferimento ad altri contesti di apprendimento), immaginano che mentre è in classe assimila una serie di elementi extralinguistici, elaborati dal suo cervello. Alcuni esempi relativi a questo tipo di elementi potrebbero essere per esempio i colori, le luci, gli odori, i rumori della stanza in cui si trova, ma anche le emozioni che prova lui o i compagni. Dunque, in questo senso l'apprendimento va inteso come un processo globale dal momento che attiva sfera mentale, sensoriale, emozionale, relazionale e sociale in una danza comunicativa variegata che coinvolge corpo e mente. Nell'approccio globale il lavoro sulla lingua non tratta solamente aspetti morfosintattici, ma si focalizza anche su quelli pragmatici, conversazionali, socioculturali e lessicali. Per entrambi gli studiosi è centrale la multisensorialità poiché tramite la musica e le immagini sono coinvolti anche tutti i sensi e si va incontro a stili di apprendimento diversi.¹⁵⁶ Di seguito verranno messe in evidenza le caratteristiche dell'Approccio Globale.¹⁵⁷

1. Impostare un apprendimento "situato": bisogna immergersi totalmente all'interno di un mondo, nella complessità della sia lingua ma anche dei suoi sapori, odori, colori, nelle sue contraddizioni e nelle sue particolarità.

¹⁵⁶ Guastalla Carlo, Naddeo Ciro Massimo. Intervista di Euridice Orlandino, redazione di ALMA edizione, 2013. <https://www.almaedizioni.it/it/officina/2013/officina-21/>

¹⁵⁷ Ibidem.

2. Apprendimento multisensoriale e variato/stimolante: bisogna riuscire a coinvolgere i sensi tramite esperienze che siano capaci di tenere attiva l'attenzione. È importante saper ricavare percorsi differenziati, nuovi e ricchi di interesse.
3. Prestare attenzione alle differenze individuali: è necessario considerare e favorire i diversi stili di apprendimento, in modo da attivare ogni volta un diverso canale percettivo e un diverso tipo di attenzione.
4. Riconoscere il valore della corporeità: in questo caso, bisogna mettere il corpo al centro dell'apprendimento, visto come un sistema integrato di funzioni in cui piano cognitivo e sensoriale sono collegati.
5. Porre l'attenzione sulla dimensione testuale della lingua: il testo rimanda a una marea di elementi significativi che acquisiscono senso proprio nel momento in cui vengono pronunciati o scritti.
6. Insegnare la lingua in un'ottica gramma-lessicale: è giusto considerare lessico e grammatica come categorie connesse, in opposizione a qualunque visione divisionista della lingua.
7. Favorire il confronto: bisogna cercare di sfidare lo studente a elaborare ipotesi mediante modalità cooperative che gli permettono di raggiungere livelli di competenza considerati, inizialmente, irraggiungibili.
8. Tener conto della complessità dell'evento comunicativo: è opportuno affrontare la lingua come un sistema organico, organizzando attività che consentono di esplorare i diversi aspetti che la contraddistinguono.
9. Promuovere l'autonomia: bisogna ritenere lo studente come il protagonista del processo di apprendimento, coinvolgendolo in prima persona nel ruolo di esploratore.
10. Rafforzare la motivazione a insegnare: in questo modo vi è la possibilità di restituire all'insegnante il piacere e la soddisfazione dell'insegnamento.

2.5.7 Approccio Di Macaro

Macaro, Graham e Woore sono i tre autori del libro *Improving Foreign Language Teaching: Towards a research-based curriculum and pedagogy*. Essi hanno creato una proposta di insegnamento, un tipo di approccio, che ruota attorno al rafforzamento delle abilità, incentivando il comportamento strategico degli studenti. Questo tipo di

approccio pone molta attenzione sulla metacognizione: gli studenti efficaci bilanciano l'esiguità delle risorse linguistiche attraverso un repertorio ricco e flessibile di strategie di apprendimento. Questo libro è molto efficace per migliorare l'insegnamento delle lingue straniere e, dunque, fornisce agli insegnanti una guida per una pianificazione efficace. All'interno del testo vengono identificati otto principi chiave per un efficace apprendimento delle lingue. Inoltre, il libro propone anche un sistema di valutazione che riflette meglio i progressi fatti dagli studenti durante l'apprendimento delle lingue rispetto agli altri modelli attuali ¹⁵⁸

Di seguito verranno illustrate le caratteristiche di questo approccio. ¹⁵⁹

1. Comunicare chiaramente: è giusto che il docente si accerti che i suoi interventi siano trasparenti ed efficaci; in questo modo gli studenti sono sollecitati a fare domande qualora non capiscano ciò che spiega l'insegnante.

2. Stimolare la produzione e l'interazione orale: è necessario farlo sin da subito, fin dai livelli più bassi in modo tale da migliorare sempre di più la produzione orale.

3. Escogitare pratiche di reimpiego sfidanti e caratterizzate da turni estesi: non bisogna dare subito la parola a chi alza la mano per primo; è opportuno che gli studenti vengano interpellati nominalmente.

4. Allenare gli apprendenti all'esercizio delle strategie comunicative: far ripetere uno stesso messaggio (nel caso a compagni diversi), cosicché la comunicazione diventi ancora più fluente.

5. Assegnare, come compiti da svolgere a casa, letture o ascolti moderatamente semplici: in questo modo, il lessico si può potenziare ancora di più. Mentre, in aula è utile somministrare testi relativamente sfidanti poiché, in questo modo, gli studenti possono mettere in atto una grande varietà di strategie di comprensione.

6. Sostenere il senso di autoefficacia degli apprendenti: cioè far comprendere agli studenti il legame tra le strategie di apprendimento messe in atto e i successi raggiunti.

¹⁵⁸ Macaro, Ernesto; Graham, Suzanne; Woore, Robert. *Improving Foreign Language Teaching: Towards a research-based curriculum and pedagogy*. Routledge, 2016.

¹⁵⁹ Macaro, Ernesto; Graham, Suzanne; Woore, Robert. *Improving Foreign Language Teaching: Towards a research-based curriculum and pedagogy*. Routledge, 2016.

7. Sviluppare la produzione scritta: è utile far confrontare l'apprendente con un'ampia gamma di strategie di elaborazione; inoltre, è giusto che l'insegnante faccia in modo che lo studente presti attenzione al feedback dato dal compagno o dal docente.

8. Subordinare lo studio delle componenti linguistiche alla didattica delle abilità: è opportuno ricorrere ad una valutazione incentrata sulle abilità cosicché ricavi da queste il possesso della grammatica.

Alla fine di questo grande excursus relativo agli approcci post-metodo, possiamo immaginare ogni classe come un albero. Se si rappresentasse attraverso un'istantanea ciò che succede in classe e nello specifico il vissuto di ogni studente e lo trasportassimo nella forma di un albero, otterremo una figura in movimento. Dunque, in questo modo ci troveremmo con¹⁶⁰:

- fiori che sbocciano in continuazione, cioè le diverse attività sempre nuove che vengono proposte agli apprendenti

- frutti che maturano, ovvero le competenze e le conoscenze acquisite dagli studenti.

- radici molto solide, cioè la motivazione dell'insegnante in relazione costante con quella dei discenti

- la linfa che scorre, ovvero la lingua che viene praticata e arricchita continuamente.

Di seguito verrà inserita un'immagine che rappresenta ciò:

¹⁶⁰ Torresan, Paolo. Un alfabeto di 73 Lettere strategie per la didattica linguistica, prefazione di Letizia Cinganotto. Pearson Italia, 2022.

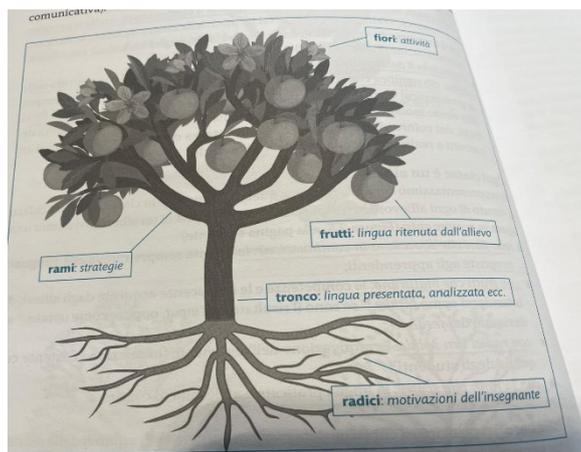


FIGURA 5: fattori che concorrono all'acquisizione in un contesto di educazione formale ¹⁶¹

2.6 Le diverse strategie per la didattica

Per strategia didattica si intende un piano di azione che l'insegnante delinea per ottimizzare l'apprendimento. Questo può manifestare il comportamento spontaneo di uno studente, quindi si tratta di una strategia di apprendimento oppure derivare da decisioni che riguardano l'insegnante, in questo caso si tratta di strategie d'aula. Nell'ultimo quarto di secolo del '900, si intraprese uno studio sistematico di classi di comportamento che lo studente di lingua mette in pratica quando impara; si tratta dunque di strategie di apprendimento linguistico. Di fatto, ciascun soggetto, nell'atto di apprendere una lingua, davanti a situazioni di difficoltà ricorre a una serie di comportamenti volti a superare l'ostacolo o a migliorare la prestazione. Ad esempio, se l'apprendente vuole mandare un messaggio complesso e ha a disposizione poco lessico, può avvalersi di strategie extralinguistiche come un disegno o un mimo, oppure può chiedere aiuto all'interlocutore, può consultare un dizionario, utilizzare sinonimi ecc... In relazione alla comprensione del testo, il discorso è lo stesso poiché quando il lettore si imbatte verso una parola poco conosciuta, può ricavarne il significato facendo riferimento ai vari indizi contestuali. Magari, può rileggere più volte il brano per cercare altri appigli, può chiedere aiuto all'insegnante, può consultare il dizionario ecc.... In relazione alle strategie d'aula invece, in tempi recenti alcuni studiosi hanno preso in

¹⁶¹ Ibidem.

considerazioni le strategie che riguardano direttamente l'ambito professionale del docente. L'intervento dell'insegnante è centrale, soprattutto, in riferimento alla gestione dei materiali e all'organizzazione delle interazioni.¹⁶²

Facendo riferimento al libro di Paolo Torresan, *Un alfabeto di 73 lettere. Strategie per la didattica linguistica*, si possono individuare 73 strategie per la didattica. Con questo libro lo studioso offre molti strumenti interessanti per un ripensamento dell'educazione linguistica nella scuola del XXI secolo. Trovandoci nell'epoca post-metodo, risulta poco fattibile adottare un unico approccio didattico. Per questo motivo è necessario scegliere le strategie e le tecniche didattiche che siano in grado di soddisfare le esigenze socio-pragmatiche dello specifico contesto interazione, tenendo in considerazione il livello di competenza linguistica e le caratteristiche degli apprendenti. Le strategie proposte da Torresan possono aiutare il docente a rendere visibile l'apprendimento e l'insegnamento della lingua, incrementando in questo modo l'entusiasmo e la partecipazione di studenti e studentesse. In questa sede, per limite di spazio e di tempo, non è possibile approfondire tutte e 73 le strategie e, per questo motivo, verranno mostrate soltanto a grandi linee. Mentre, in maniera leggermente più specifica, verranno illustrate alcune delle strategie che sono state utili alla ricercatrice durante lo svolgimento del presente lavoro di ricerca (come si evince dal capitolo 4). Torresan divide le strategie in quattro diversi insieme, quali¹⁶³:

1. Strategie generative di specifici comportamenti negli studenti
2. Strategie relative alla gestione di materiali e risorse
3. Strategie relative alla comunicazione del docente
4. Strategie applicate alla prestazione degli studenti

Nel primo insieme vengono prese in considerazioni strategie che promuovono una serie di comportamenti negli allievi. A seconda della dimensione interessata, queste possono dividersi in cinque gruppi, quali: cognitive, linguistiche, metacognitive, regolative, dinamiche e a mediazione sociale. Tenendo in considerazione sempre il libro di Torresan, fanno parte di questo gruppo le strategie che vanno dalla 1 alla 42; tra queste, le prime 19 appartengono a quelle di tipo cognitive. Dunque, nel seguente

¹⁶² Torresan, Paolo. *Un alfabeto di 73 Lettere strategie per la didattica linguistica*, prefazione di Letizia Cinganotto. Pearson Italia, 2022.

¹⁶³ Ibidem.

ordine troviamo: strategia 1: *far rilevare le occorrenze*; strategia 2: *far abbinare*; strategia 3: *far confrontare* (idee, concetti, immagini, testi); strategia 4: *far discriminare*; strategia 5: *far recuperare in memoria*; strategia 6: *far scorrere velocemente*; strategia 7: *far esercitare il pensiero divergente*; strategia 8: *far esprimere un giudizio*; strategia 9: *far formulare ipotesi*; strategia 10: *far redigere una classifica*; strategia 11: *far riordinare*; strategia 12: *far ripetere*; strategia 13: *far scegliere (eligibilità)*; strategia 14: *far selezionare*; strategia 15: *far sintetizzare*; strategia 16: *far rielaborare*; strategia 17: *far visualizzare*; strategia 18: *far raggruppare*; strategia 19: *far elencare* (elicitare). Tutte le strategie elencate in questo capitolo sono importanti e, soprattutto, molto utili all'insegnamento, ma una delle strategie appartenenti a questo gruppo è risultata essere più in linea con il nostro lavoro di ricerca, cioè la strategia 12, nello specifico la strategia 12.2 *far rileggere e far riascoltare*. Questo tipo di strategie fa parte delle strategie di apprendimento e consiste nel far svolgere agli apprendenti attività di riascolto o di rilettura in modo tale da perfezionare l'interpretazione dei significati veicolati dal testo. Torresan propone un'attività di ascolto ripetuto e socializzato. Nello specifico, il compito prevede che l'insegnante faccia sedere gli studenti in cerchio e li invita a mettere via carta e penna in modo tale da eseguire al meglio il compito richiesto, ovvero l'ascolto. Vengono fatti i primi due ascolti seguiti da un confronto a coppie. Di seguito altri ascolti con i rispettivi confronti; sono circa sei ascolti. Ciò porta a uno stimolo da parte dello studente, in particolare lo scambio con il compagno gli permette di notare più facilmente gli errori e di ritornare sul testo.¹⁶⁴

Fanno parte sempre di questa prima categoria le strategie linguistiche, ovvero quelle strategie che prevedono azioni dirette sulla lingua oggetto di studio. Nello specifico troviamo: strategia 20: *far comparare*; strategia 21: *far completare*; strategia 22: *far manipolare*; strategia 23: *far esplicitare*; strategia 24: *far compensare*; strategia 25: *far ricostruire*; strategia 26: *far trascrivere*; strategia 27: *sollecitare domande*; strategia 28: *promuovere il discorso interiore*.

Le strategie metacognitive invece fanno riferimento ad azioni volte a spandere la consapevolezza dell'allievo intorno ai processi di apprendimento. In ordine troviamo: strategia 29: *far riflettere sulle proprie convinzioni e sui propri atteggiamenti*; strategia 30: *far pianificare*; strategia 31: *far controllare e monitorare*; strategia 32: *far rivedere*.

¹⁶⁴ Ibidem.

In relazione alle strategie regolative, è opportuno evidenziare il fatto che per regolazione si intende il complesso di azioni che agiscono sulla sfera emotiva, sollecitando emozioni positive ai fini dell'apprendimento. In ordine abbiamo: strategia 33 *affinare il sentire*; strategia 34: *far rilassare*; strategia 35: *far cogliere risonanze*; strategia 36: *considerare esperienze di successo*; strategia 37: *far consolidare abitudini*. Le strategie appartenenti a questo piccolo gruppo sono state tutte molto utili e hanno dato un input alla ricercatrice per svolgere la sua analisi di ricerca. La regolazione è un fatto di percezione e di osservazione. Non ci si interroga molto su sul perché ci si sente in un determinato modo, bensì ci si focalizza su ciò che si sente, per come lo si sente, eventualmente condividendo il proprio stato d'animo con i compagni. Dunque, è fondamentale avere la consapevolezza di provare un'emozione intensa o lieve che sia. Senza la sensibilità ai segnali che invia il corpo, una persona va incontro a delle difficoltà a gestire le proprie emozioni; piuttosto agisce per reazione, sulla base di modelli di comportamenti acquisiti. Mentre, nel momento in cui ci si ferma e si percepisce ciò che si sente, l'emozione può diminuire di intensità. La persona impara a non indentificarsi con ciò che sente; in questi casi il docente può ideare delle situazioni molto utili, come per esempio i momenti di "decantazione", cioè spazi di silenzio che la ricercatrice (nel caso specifico del presente lavoro) ha dato alle studentesse affinché riuscissero a concentrarsi. Dunque, in questo modo, le allieve sono in grado di prendere coscienza del cammino percorso e di consolidare ciò che hanno appreso. Inoltre, è necessario sottolineare l'importanza di far condividere agli studenti ciò che si sente e, soprattutto, di farlo solo se e quando ci si sente pronti. Torresan nel suo libro suggerisce delle idee di attività in cui lo studente manifesta il proprio stato d'animo e riceve un riscontro da parte dei compagni. Dal lavoro svolto dalla ricercatrice, emerge l'importanza di far rilassare le studentesse. Torresan inserisce delle attività molto utili alla fase di rilassamento e di respirazione. Da queste strategie elencate all'interno del libro da parte dello studioso, si evince inoltre quanto sia efficace, ai fini di un buon apprendimento, considerare alcune esperienze di successo per spronare gli allievi. L'ultimo piccolo gruppo riguardante questa prima categoria sono le strategie dinamiche e a mediazione sociale che riguardano il muoversi e il collaborare con gli altri per rendere ancora più attiva un'esperienza di apprendimento. In relazione a ciò troviamo:

strategia 38 *far muovere*; strategia 39 *far condividere contenuti personali*; strategia 40 *far rispecchiare*; strategia 41: *far lavorare con gli altri*; strategia 42: *far giocare*.¹⁶⁵

Passando adesso alla seconda categoria di strategie, troviamo strategie che si concentrano su operazioni di vario genere (come selezione, modifica, adattamento, trasformazione ecc..) guidate dal docente sui materiali cartacei, audio, video allo scopo di esercitare determinate componenti e abilità linguistiche. Fanno parte di questa categoria le strategie che vanno dalla 43 alla 61. Il primo gruppo di questa seconda categoria contiene le seguenti strategie: strategia 43: *ricorrere a elementi familiari*; strategia 44: *prevedere il ricorso alla lingua di origine*; strategia 45: *stimolare il confronto con altre lingue*; strategia 46: *definire un'adeguata progressione*; strategia 47: *consentire l'accertamento*. Appartenenti a questa seconda categoria sono le strategie che agevolano lo studente per comprendere e produrre un testo. Nello specifico, strategia 48: *gestire l'accessibilità dei testi*; strategia 49: *agevolare la produzione di testi*. Entrambe le strategie sono state di grande ausilio ai fini del nostro lavoro di ricerca, dal momento che l'obiettivo centrale dello studio è quello di individuare strategie di facilitazione all'apprendimento della lingua dello studio (l'italiano in questo caso) per ragazze/ragazzi straniera/stranieri. Nello specifico, la strategia 48.3: *usare immagini, gesti o realia* è stata utilizzata dalla ricercatrice per agevolare gli studenti durante la comprensione poiché, nel momento in cui viene mostrata un'immagine, un disegno, una tabella ecc.... gli apprendenti reperiscono più facilmente il significato di termini specifici. La strategia 48.4: *semplificare il testo* bisogna usarla con cautela dal momento che il testo originale viene cambiato per rendere più accessibile la comprensione agli studenti stranieri. Ma, bisogna fare attenzione perché l'insegnante potrebbe compromettere la coesione e la coerenza del testo. Per questo motivo, per quanto possa risultare utile questa strategia, nel nostro progetto la ricercatrice ha preferito utilizzare altre tecniche più vicine alla facilitazione piuttosto che alla semplificazione. La strategia 48.11 *leggere un testo a voce alta* mette in luce l'importanza della lettura a voce alta da parte del docente (nel caso specifico del nostro lavoro, da parte della ricercatrice) dal momento che risulta essere utile alla comprensione del testo da parte degli studenti. Passando invece alla strategia 49, nello specifico 49.3 *fornire una guida* ricorre all'utilizzo di schemi che fungono da punto di

¹⁶⁵ Ibidem.

partenza sia per il parlato che per lo scritto. Nel momento in cui si utilizza questa strategia, viene messa in luce la struttura sintattico-testuale a cui l'apprendente deve attenersi. Mentre la strategia 49.4 *fornire il lessico* è un gran sostegno nel momento in cui ci si trova davanti a ragazzi con difficoltà a scrivere le idee su carta. Dunque, è necessario che l'insegnante o i compagni forniscano un aiuto mettendo a disposizione un lessico su cui potersi poggiare in modo tale da riuscire a superare meglio le difficoltà. La strategia 49.5 *concedere del tempo* è super interessante per capire, ancora meglio, le difficoltà che si hanno nel momento in cui si parla una lingua straniera. Quindi, è necessario che l'insegnante conceda del tempo per far diminuire ai ragazzi la tensione, l'ansia e le diverse sensazioni che si possono provare nel momento in cui non si conosce bene quella determinata lingua. Questa strategia si è rilevata essere una delle più fruttuose, dal momento che è stata utilizzata dalla ricercatrice come base di partenza per affrontare i pomeriggi di studio al doposcuola con le ragazze. Dare tempo porta ad avere più sicurezza e lucidità nell'affrontare i compiti.¹⁶⁶

Continuando con l'elenco delle strategie di questa seconda categoria, troviamo un piccolo gruppo di strategie olistiche. Con il termine "olistiche" si fa riferimento a strategie che impongono un'unità superiore di codici o di abilità o un rispecchiamento tra forma e contenuto. Nell'ordine seguente troviamo: strategia 50: *intrecciare i codici (multisensorialità)*; strategia 51: *prevedere attività integrate*; strategia 52: *allestire attività speculari*.

All'interno di questa categoria troviamo anche un gruppo di strategie di modulazione e di autoproduzione. Per modulazione si intende la possibilità di procedere su alcune coordinate di un'attività in modo da ricavarne diverse versioni. Mentre, con autoproduzione si fa riferimento al fatto che la redazione dell'attività è data direttamente agli studenti. Le strategie appartenenti a questo gruppo sono: strategia 53: *differenziare*; strategia 54: *caratterizzare un'attività per un certo grado di apertura/chiusura*; strategia 55: *generare attività o percorsi a partire dalle idee degli studenti (autoproduzione)*. Successivamente troviamo, sempre all'interno della seconda categoria, un piccolo gruppo di strategie di sfida. Queste sono l'opposto rispetto alle strategie di facilitazione perché mentre quest'ultime hanno l'obiettivo di agevolare il lavoro dello studente, le strategie di sfida alzano l'asticella delle competenze. Dunque,

¹⁶⁶ Ibidem.

troviamo: strategia 56: *somministrare testi autentici*; strategia 57: *somministrare testi sovradimensionati*; strategia 58: *allestire situazioni di pressione comunicativa*. L'ultimo gruppo appartenente a questa seconda categoria è quello delle strategie di consolidamento. Queste sono caratterizzate dalla ripresa del materiale oggetto di studio. Volgere l'attenzione degli studenti su contenuti ai quali sono stati già esposti ha l'obiettivo di contribuire a un'assimilazione più profonda. Nel seguente ordine abbiamo: strategia 59: *ricapitolare*; strategia 60: *approfondire progressivamente*; strategia 61: *riciclare*.¹⁶⁷

Proseguendo con la terza categoria, mettiamo in luce le strategie relative alla comunicazione del docente; dunque, si tratta di una serie di strategie che incidono sull'efficacia di un intervento didattico. Appartenenti a questa categoria sono le strategie che vanno dalla 61 alla 71. Fa parte di questa categoria un primo gruppo di strategie chiamate strategie ostensive. Esse aiutano a chiarire il modo in cui viene svolto un determinato compito, o come viene strutturata la materia di insegnamento oppure vengono utilizzate anche per manifestare le ragioni che sottostanno ad alcune decisioni. Dunque, in qualsiasi caso, lo studente viene preso per mano e accompagnato nel proprio percorso di studio. In ordine abbiamo: strategia 62: *illustrare*; strategia 63: *presentare*; strategia 64: *dar ragione delle proprie scelte*. Un piccolo gruppo appartenente a questa categoria è quello relativo alle strategie di controllo del parlato. È necessario che l'insegnante parli nel modo più chiaro possibile, soprattutto se si hanno davanti studenti alle prime armi. Anche ai livelli più alti, il docente deve riuscire a dosare la sua presenza linguistica cosicché, intervenendo di meno, viene concesso più spazio all'apprendente per prendere la parola. Troviamo le seguenti strategie: strategia 65: *sorvegliare l'eloquio*; strategia 66: *contenere il parlato*. Un altro gruppo di strategie è quello che comprende le strategie a impatto emotivo. Queste strategie hanno in comune l'aspetto emotivo che le accompagna. Questo per far notare che in classe ci trova non soltanto per imparare, ma anche perché si sta bene insieme e perché le lezioni sono divertenti. Fanno parte di questo gruppo le seguenti strategie: strategia 67: *suscitare sorpresa*; strategia 68: *ricorrere all'umorismo*; strategia 69: *raccontare storie*; strategia 70: *raccontarsi*; strategia 71: *riconoscere*. Le strategie appartenenti a questo gruppo sono state tutte molto utili ai fini del nostro lavoro di ricerca dal momento che si è

¹⁶⁷ Ibidem.

lavorato molto sull'approccio emotivo oltre che su quello didattico. In particolar modo, la strategia 68 *ricorrere all'umorismo* ha fatto sì che durante il doposcuola, le ragazze si trovassero a proprio agio, in un clima rilassato. È importante che l'insegnante sia in grado di coltivare il riconoscimento, ovvero rispettare lo studente nei suoi bisogni e nelle sue singolarità, promuoverne l'autonomia avendo fiducia nelle sue capacità, aiutarlo a esprimere desideri e valore di cui eventualmente egli non è consapevole. L'assenza di riconoscimento porta lo studente ad avere meno fiducia; sentendosi poco compreso, l'allievo tende a partecipare meno e pensa di essere poco portato per la lingua o di avere poco talento. Dunque, la ricercatrice, nel presente lavoro, per quanto possibile, ha provato a mettere in atto queste strategie in modo tale da migliorare da stimolare sempre di più l'apprendimento delle studentesse.¹⁶⁸

Concludiamo questo excursus con l'ultima categoria di strategie, ovvero le strategie applicate alla prestazione degli studenti. Abbiamo dunque: la strategia 72: *porre domande* che permette di indagare se e quanto lo studente ha compreso e assimilato le regole; la strategia 73: *correggere* che, invece, consiste nel fare un determinato commento a una produzione linguistica.¹⁶⁹

Tutte le strategie elencate sopra presentano un qualcosa di particolare e di speciale, perché permettono di ampliare gli orizzonti e di rendere la didattica quanto più inclusiva possibile. Consiglio a tutti gli insegnanti, non soltanto a loro, ma a chiunque abbia voglia di crescere e migliorarsi a livello didattico, la lettura integrale del manuale di Torresan.

¹⁶⁸ Ibidem.

¹⁶⁹ Ibidem.

3 LA RICERCA AZIONE

Kurt Lewin è visto come il padre fondatore della ricerca azione e, inoltre, è stato uno dei primi ad averne introdotto il termine per indicare un approccio di ricerca specifico in cui il ricercatore produce una nuova conoscenza su un determinato sistema sociale e, allo stesso tempo, prova a cambiarlo. Per Lewin, la ricerca azione è vista come un processo di apprendimento fatto di riflessione, azione e partecipazione; dunque, è come una forma di relazione, un'occasione per conoscere, conoscersi, agire e cambiare.¹⁷⁰

Lewin individuò una metodologia innovativa per trovare soluzioni alle questioni sociali del proprio tempo, che consiste nel mettere al centro le relazioni interpersonali e consente processi di partecipazione, apprendimento e cambiamento. Nel suo *articolo Action research and minority problems*, fornisce una definizione esplicita di ricerca azione, quale: *"It is a type of action research, comparative research on the conditions and effects of various form of social action, and research leading to social action"*.¹⁷¹ (*È un tipo di ricerca azione, ricerca comparativa sulle condizioni e gli effetti di varie forme di azione sociale, e la ricerca che porta all'azione sociale*).

Dunque, con queste parole Lewin unisce ricerca ed azione evidenziando la circolarità della relazione: la ricerca deve essere finalizzata ad uno scopo (il cambiamento), mentre l'azione deve formarsi sulla ricerca (conoscenza per l'azione). Dunque, non esiste l'azione senza la ricerca e, viceversa, non esiste la ricerca senza l'azione.

Per Lewin, la ricerca azione è una via che permette, da un lato di risolvere i problemi pratici, come i pregiudizi razziali, configurandosi dunque come ricerca azione diagnostica. Dall'altro lato invece, permette di scoprire le leggi generali della vita del gruppo e non solamente del singolo.

La ricerca azione lewiniana procede attraverso una spirale di provvedimenti, ciascuno dei quali si compone di tre momenti, quali:

- Pianificazione
- Esecuzione

¹⁷⁰ Falcone, Francesca. *Lavorare con la ricerca azione*. Maggioli editore, 2016.

¹⁷¹ Lewin, K. *Action research and minority problems*, 1946, in G.W. Lewin (Ed.) *Resolving Social Conflicts*. New York: Harper & Row 1948, pp. 202-203.

- Inchiesta sui risultati dell'azione.¹⁷²

Per quanto riguarda il primo momento, ovvero quello della pianificazione, viene delineato un aspetto distintivo del rapporto tra l'azione e la ricerca. L'aspetto peculiare di questo rapporto, infatti, viene rappresentato dal ruolo della ricerca sociale che, solitamente, inizia da un'idea generale di cambiamento, ovvero da un bisogno nascosto o manifesto.

Si analizza in maniera precisa la situazione di partenza, tenendo conto degli strumenti che si hanno a disposizione. A completamento del primo momento, si giunge all'elaborazione di un piano globale per il raggiungimento dell'obiettivo e a questo punto viene fissata la prima azione.

Il momento seguente riguarda invece l'esecuzione della prima parte del piano. Successivamente, considerando che il campo della gestione sociale è molto sviluppato, si può procedere ad altre inchieste. Queste compiono quattro funzioni, quali:

1. Valutano l'azione e stabiliscono se ciò che è stato eseguito corrisponde o meno alle aspettative.
2. Offrono agli ideatori del piano la possibilità di apprendere la validità o l'inefficacia di determinate tecniche di azione.
3. Forniscono le basi per il passo successivo
4. Consentono di affrontare le necessità nel momento in cui si dovrebbe avere una modificazione del piano globale.¹⁷³

Un'importante singolarità della ricerca azione di Lewin è la condivisione delle finalità, ovvero il fatto che i soggetti sono messi nella condizione di condividere le finalità della ricerca in questione. Questo è uno degli elementi caratteristici della ricerca azione nel momento in cui si vuole ottenere la cooperazione continua degli individui e delle organizzazioni. In questo modo il ricercatore non si isola dal contesto, ma opera sul campo, coinvolgendo nel procedimento di ricerca chiunque ne sia interessato, apparendo in questo modo come formatore o come agente di cambiamento.

Una cooperazione buona richiede oltre alla condivisione delle finalità, anche lo stabilire, di comune accordo, quale procedura sperimentale bisogna seguire.¹⁷⁴

¹⁷² Trombetta, Carlo e Rosiello Loredana. La ricerca azione; il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni, Erickson 2000.

¹⁷³ Ibidem.

¹⁷⁴ Ibidem.

Dunque, il fine a cui tende la ricerca-azione consiste nel riunire, in un processo circolare che potrebbe essere infinito, due momenti peculiari, quali: la pura conoscenza teorica e il momento dell'azione per il cambiamento del gruppo, dunque per il cambiamento sociale.

Dalle riflessioni di Lewin, nasce lo studio di Chein, Cook e Harding, dove vengono esplicitate le tipologie della ricerca-azione che, in seguito, sono state divise in quattro varietà, quali: ¹⁷⁵

- diagnostica
- partecipante
- empirica
- sperimentale

La prima varietà chiamata diagnostica è una ricerca azione che si occupa di fotografare la situazione e di porre un rimedio.

La ricerca azione partecipante o partecipativa invece ha assunto nel corso degli anni un significato molto importante. Infatti, Chein, Cook e Harding affermano che la ricerca azione partecipante può essere paragonata ad un tipo di tecnica d'azione speciale piuttosto che a un tipo speciale di ricerca. Infatti, in questo tipo di ricerca è più importante il fatto che l'azione venga condotta nella via desiderata rispetto al grado di precisione del processo di ricerca.

L'idea che sta alla base della ricerca azione empirica è quella di intraprendere una ricerca all'interno di una situazione ordinaria. Questo tipo di ricerca azione può avere diversi svantaggi, quali: non tutti i leader dei gruppi di ricerca sono abili nel formulare in maniera precisa le loro ipotesi e le loro conclusioni; è tempo che viene sprecato ed è aperto alla soggettività. Chein, Cook e Harding hanno considerato la possibilità di limitare il ruolo del ricercatore a quello di un osservatore o consulente che analizza la conduzione delle azioni senza esserne responsabile direttamente. In questo modo possono essere evitati gli svantaggi descritti sopra, ma è fondamentale stabilire una stretta collaborazione tra l'esperto e i membri dell'organizzazione.

L'ultima varietà di ricerca azione, ovvero quella sperimentale, è una metodologia controllata che valuta la relativa efficacia delle tecniche di ricerca in situazioni sociali comparabili.

¹⁷⁵ Ibidem.

Questo tipo di ricerca azione sembra possedere il potenziale più grande per il progresso della conoscenza scientifica, anche se risulta difficile portarla avanti con successo.¹⁷⁶

Il paragrafo seguente tratta della ricerca azione in un ambito specifico, ovvero quello scolastico quale ambito di ricerca del nostro studio.

3.1 La ricerca azione nel contesto scolastico

Il presente studio ha utilizzato il metodo della ricerca azione all'interno del contesto scolastico. Le radici di questa metodologia sono rinvenibili nel lavoro di Lewin sulle minoranze etniche negli Stati Uniti negli anni '40.¹⁷⁷ L'articolo di Conan (*La ricerca azione*), descrive tale metodologia utilizzata da Lewin e ne fornisce alcune importanti definizioni di seguito elencate:

1. Kemmis & McTaggart (1982) in Nunan (1990:63):

“La ricerca azione consiste nell’esperimentare delle idee relative alla propria prassi per migliorarsi e per approfondire le proprie conoscenze riguardo al curriculum, l’insegnamento e l’apprendimento. Il risultato è un miglioramento in quello che succede nella classe e nella scuola, e un’articolazione e giustificazione migliore delle ragioni educative di base di quello che succede. La ricerca azione rappresenta una modalità di lavoro che collega la teoria e la prassi nell’insieme ‘idee-in-azione’”.¹⁷⁸

2. Cohen & Manion (1984: 41):

“Un percorso di ricerca azione costituisce un intervento, su scala minore, nel funzionamento del mondo reale e un’analisi da vicino degli effetti di quell’intervento”¹⁷⁹

3. Henry & Kemmis (1985):

“La ricerca azione è una forma d’indagine auto-riflessiva intrapresa da partecipanti in situazioni sociali per migliorare la razionalità e giustizia delle loro prassi sociali o educative come anche la loro comprensione di queste prassi e delle situazioni

¹⁷⁶ Ibidem.

¹⁷⁷ Coonan, C.M. *La ricerca azione*. Laboratorio Itals – dipartimento di scienze del linguaggio Università “Ca’ Foscari” – Venezia.

¹⁷⁸ Ibidem.

¹⁷⁹ Ibidem.

dove si svolgono tali prassi. Queste partecipanti possono essere insegnanti, studenti o capi d'istituto e il processo è più potente se intrapreso in maniera collaborativa anche se a volte può essere intrapreso individualmente o anche con esterni”¹⁸⁰

4. Ebbutt (1985):

“La ricerca azione è lo studio sistematico dei tentativi intrapresi da gruppi di partecipanti di cambiare e migliorare la prassi educativa sia attraverso le loro azioni pratiche sia attraverso la loro riflessione sugli effetti di queste azioni”.¹⁸¹

Nel campo della ricerca azione esistono due diverse metodologie di analisi e valutazione: una è di tipo quantitativo e l'altra di tipo qualitativo. Per l'analisi quantitativa si utilizza la statistica descrittiva: contare, ordinare, individuare la frequenza, trovare la media e svolgere le adeguate analisi dei dati. Gli strumenti utilizzati maggiormente per questo tipo di analisi sono: le schede di (auto) osservazione, le checklist, test, pattern analysis e le domande chiuse del questionario. Mentre, l'analisi qualitativa utilizza un content analysis dove si individuano concetti ricorrenti o salienti all'interno dei dati raccolti. Gli strumenti/metodi di raccolta dati più adatti all'analisi dei dati qualitativa sono di tipo introspettivo e descrittivo. Gli strumenti introspettivi più utilizzati sono:

1. *Il diario*: è uno strumento di introspezione; nella ricerca azione scolastica si basa su fatti e avvenimenti della classe/scuola. Fa parte di quel gruppo di strumenti che consentono un reflection- on- action-, una riflessione sulle azioni. Nunan (1989) definisce il diario come “Un racconto in un'agenda personale in prima persona di un'esperienza d'apprendimento o insegnamento linguistico documentato attraverso annotazioni regolari e schiette e poi analizzate per 'pattern' ricorrenti o avvenimenti salienti.”¹⁸² Le annotazioni che vengono inseriti nel diario possono essere composte da idee, osservazioni, sensazioni, relazioni, riflessioni, ipotesi e così via. Il diario, quindi, ci rappresenta i dati nel modo in cui questi vengono osservati e vissuti da chi scrive, fornendoci dunque dei dati affettivi. Può essere compilato sia dall'insegnante che dallo studente. È altresì uno strumento che permette di scoprire diversi aspetti di un argomento grazie all'attenzione posta sulle cose che vengono osservate con precisione per poi essere riportate sulle pagine da analizzare. Per la compilazione di un diario ai

¹⁸⁰ Ibidem.

¹⁸¹ Ibidem.

¹⁸² Ibidem.

fini di una ricerca è importante il tempo a disposizione, poiché permette di svolgere analisi più o meno complesse. A seconda del tempo disponibile ai fini delle osservazioni, il ricercatore deve infatti trovare le più adatte modalità utili a rilevare quanti più dati possibili. Alla fine della compilazione è necessaria la rilettura delle annotazioni per identificare gli aspetti significativi della ricerca. Nel caso in cui si hanno poche annotazioni, può risultare difficile individuare informazioni interessanti, comprensive e dettagliate. Dunque, è necessario durante l'impostazione generale della ricerca, specificare i tempi della compilazione del diario che vertono su:

- il 'quando' bisogna fare un'annotazione? (ogni giorno, ogni due, ogni volta che si svolge qualche attività?). In questo caso, la decisione dipende dall'oggetto stesso della ricerca.

- 'per quanto tempo' si continuerà a fare le annotazioni? (un mese, due mesi?). Anche questa decisione dipende dalla natura della ricerca e da quanto tempo si ha a disposizione per condurre la ricerca stessa.

Il diario risulta essere uno strumento adatto per uno studio di caso (case study), ovvero lo studio della complessità e dell'unicità di una situazione in un contesto di vita reale.¹⁸³ Per questo motivo è stato utilizzato come strumento principale per le rilevazioni del presente lavoro.

Le annotazioni del diario vanno fatte temporalmente il più vicino possibile all'adempersi dell'episodio di interesse. La vicinanza temporale permette di registrare con istantaneità, franchezza e onestà le proprie impressioni, idee, sensazioni e così via. Maggiore è la distanza temporale tra l'episodio/evento e l'annotazione nel diario, più è difficile recuperare con sicurezza le proprie reazioni.

“Gli strumenti in questo gruppo sono chiamati 'introspettivi' perché attraverso di essi l'individuo è in grado di scoprire e di conoscere le parti più nascoste del suo modo di fare l'insegnante (e di fare lo studente). Sono anche 'privati' perché di norma sono usati dall'individuo da solo. Non sono strumenti collaborativi, usati insieme con altri, anche se la loro analisi e la riflessione che l'accompagna possono essere di tipo collaborativo”.¹⁸⁴

¹⁸³ Simons, H. *Case study research in practice*. London: SAGE, 2009.

¹⁸⁴ Coonan, C.M. *La ricerca azione*. Laboratorio Itals – dipartimento di scienze del linguaggio Università “Ca' Foscari” – Venezia.

La seconda categoria di strumenti è definita descrittiva, poiché il focus dell'attenzione è orientato verso l'esterno (e non verso il soggetto compilante come negli strumenti introspettivi). L'obiettivo è quello di descrivere una situazione con un certo grado di oggettività. Gli strumenti descrittivi sono:

1. *Field notes*: consiste in una sorta di taccuino che l'insegnante tiene per registrare le attività della classe dove viene annotato il lavoro fatto, i compiti per casa e, soprattutto, le personali valutazioni della lezione. A differenza del diario che è uno strumento introspettivo, il 'field note' fornisce dati descrittivi, nel modo più oggettivo e accurato possibile.

2. *La sceda aneddotica* può essere strutturata o non strutturata; viene utilizzata dall'insegnante per registrare ciò che accade nella classe oppure quello che fa o dice un individuo in una situazione particolare.

3. *La cronaca (o running commentary)* consiste in una specie di reportage. L'insegnante, senza includere gli allievi, individua un momento della giornata/ lezione e registra per iscritto tutto ciò che viene detto e fatto dalla classe.

4. Il *profilo*, invece, può essere visto in due modi diversi: come uno strumento che descrive il quadro di una situazione o di una persona, oppure come uno strumento che offre un quadro valutativo e riassuntivo di una situazione o di una persona sulla base di dati raccolti attraverso altri strumenti.

5. Il *pattern analysis* consiste nel guardare una videoregistrazione di una lezione e nell'individuare all'interno di essa dei *patterns of behaviour*, cioè avvenimenti, fatti, comportamenti ricorrenti e significativi.

Esistono, inoltre, diversi strumenti che consentono un'osservazione diretta della prassi didattica; tra questi troviamo:

6. *La scheda d'osservazione* è uno strumento che cattura le informazioni, di norma non linguistiche, fornendo un'immagine di una determinata situazione. La scheda d'osservazione può essere semplice o complessa; può presentarsi sotto diverse forme come ad esempio: una lista, un grafico, una tabella.

Inoltre, la scheda di osservazione assume delle caratteristiche strutturali specifiche, quali: 1) Le informazioni devono essere annotate in breve tempo e vanno registrate secondo alcune modalità prestabilite. Esistono due tipi di schede d'osservazione: *time based* e *event based*. Il primo tipo di scheda viene compilata in

base ad un arco di tempo prestabilito; mentre il secondo tipo di scheda viene compilata nel momento in cui un dato evento ha luogo, per esempio: se la scheda è stata creata per raccogliere dati su ‘spiegazioni grammaticali’, si registreranno determinati dati ogni volta che avvengono delle spiegazioni grammaticali. 2) La scheda d’osservazione è ‘chiusa’: è costituita da un numero vario ma determinato di ‘voci’ o ‘item’ e l’osservatore riporta dati richiamati solo da queste voci.

7. *La checklist*: può essere utilizzata per analizzare qualsiasi aspetto del processo d’insegnamento e di apprendimento. È un elenco di elementi da segnare, scegliere, categorizzare o mettere in ordine.

8. *L’audio e le videoregistrazioni*: possono essere utilizzati per due motivi: 1) per registrare la lingua usata in classe; 2) registrare altri aspetti della prassi didattica. La videoregistrazione fornisce all’insegnante/ricercatore un quadro veritiero di come opera l’insegnante senza nessun filtro.¹⁸⁵

Oltre agli strumenti descritti sopra, ne esistono altri utili all’insegnante o al ricercatore che svolge una ricerca azione nel contesto scolastico, quali:

9. *Il questionario*: può contenere quesiti aperti o chiusi. Il questionario a quesiti aperti è utile ad esplorare una tematica specifica. I quesiti richiedono informazioni sulle opinioni, idee, giudizi degli intervistati. Invece, il questionario a quesiti chiusi (scelte multiple/binarie) richiede che l’intervistato scelga fra una serie di item dati, quello che più riflette le sue idee, opinioni e giudizi. Tra i quesiti chiusi si possono considerare:

- la lista: il rispondente sceglie liberamente e senza limiti fra gli item nella lista presentati.
- la categoria: chi risponde può scegliere solo una fra le categorie fornite.
- la gerarchia: chi risponde deve mettere in ordine gerarchico di preferenze una serie di item forniti.
- la scala: gli item forniti indicano un ordine gerarchico. Chi risponde deve scegliere solo uno fra i diversi item già gerarchizzati.
- la tabella: chi risponde può fornire risposte a più domande in contemporanea.

¹⁸⁵ Ibidem.

10. *L'intervista* è una tecnica di elicitazione. I dati vengono raccolti attraverso l'audio-registrazione oppure attraverso degli appunti scritti. Si possono individuare diversi modelli di intervista, quali:

- intervista libera dove non ci sono delle domande prestabilite.
- intervista strutturata dove vengono predisposte una lista di domande, nonché l'ordine stesso delle domande. In questo modo è possibile paragonare le risposte di più intervistati dal momento che le domande vengono poste nello stesso ordine a tutti i soggetti coinvolti.
- intervista semi-strutturata dove vengono individuati alcuni argomenti o fatti da discutere; è più flessibile rispetto alla precedente. Quindi, l'intervistatore conosce in linea generale il tipo di informazioni che gli servono ma non impone un ordine rigoroso all'intervistato.

11. Il *portfolio* è una raccolta di documenti di diverso tipo scelti in base al contributo potenziale che possono dare alla questione in esame. Questi documenti possono comprendere: risultati di esami, scrutini, elaborati scritti degli studenti e così via.

12. I *tests* sono eseguiti dagli studenti e vengono utilizzati per fornire dati per la ricerca azione.

Per concludere, l'obiettivo della ricerca azione necessita di uno strumento di osservazione, quindi, è importante stabilire cosa si vuole osservare: un contenuto, una persona, un'interazione fra individui e così via. Nel momento in cui si individua l'oggetto di osservazione si potrà decidere quale tipo di strumento d'osservazione scegliere.¹⁸⁶

Nel caso specifico del presente studio, lo strumento più adeguato è risultato essere il diario, per la sua capacità di cogliere osservazioni istantanee utili alla verifica delle ipotesi.

¹⁸⁶ Ibidem.

4 UNA RICERCA NEL DOPOSCUOLA

4.1 Obiettivo e ipotesi della ricerca

Lo scopo generale del presente studio è quello di individuare tecniche e strategie di facilitazione all'apprendimento della lingua dello studio (italiano) per ragazzi stranieri.

Le osservazioni utili ai fini della ricerca hanno avuto luogo all'interno di un laboratorio pomeridiano discontinuo, ovvero un doposcuola per ragazzi/e di nazionalità straniera. Il doposcuola ha avuto la frequenza di due giorni a settimana per un'ora e mezza ad incontro. Viene definito discontinuo perché per diversi fattori molte volte i/le ragazzi/ragazze non hanno partecipato al doposcuola. In una situazione di questo genere, come quella appena descritta, è necessario sottolineare l'importanza della ricerca di strategie e tecniche di facilitazione da attuare sul momento. Infatti, alla ricercatrice non è stato permesso programmare le attività a priori non essendo a conoscenza dei compiti da svolgere al doposcuola.

Nello specifico, la domanda che si pone la prima ipotesi di ricerca è la seguente: “Quanto la lettura a voce alta (sia da parte del docente, sia da parte delle partecipanti) può facilitare la comprensione del testo?”. L'obiettivo è quello di osservare i miglioramenti, se esistenti, che comporta la lettura a voce alta per una comprensione del testo più rapida ed efficace. In linea con questa prima ipotesi, è stato osservato che alcuni studi, come quello di Brown 2007¹⁸⁷, mettono in rilievo l'utilità della strategia 12.2¹⁸⁸ “*far rileggere, far riascoltare*” per comprendere meglio un testo. Le attività di rilettura o riascolto risultano efficaci poiché l'interpretazione dei significati veicolati del testo si perfeziona grazie alla replica di una prima lettura e di un primo ascolto. Christopher Humphris¹⁸⁹ ha ideato un'attività, chiamata ‘lettura autentica’ o ‘ascolto autentico’ capace di forzare lo studente a un ritorno sul testo. Gli allievi leggono rapidamente e ripetutamente un testo sovradimensionato. Al termine della lettura, ognuno di loro si confronta con un compagno in relazione a ciò che è stato compreso.

¹⁸⁷ Torresan, Paolo. Un alfabeto di 73 lettere. Strategie per la didattica linguistica. Pearson Italia, 2022.

¹⁸⁸ Ibidem.

¹⁸⁹ <https://www.itals.it/articolo/circa-l%E2%80%99uso-dei-testi-autentici-colloquio-con-christopher-humphris>

La comprensione è vista come un'attività tridimensionale, tale per cui chi legge/ascolta conquista gradualmente il testo. Il compagno con il quale avviene lo scambio è visto come uno stimolo per ritornare sul testo, dal momento che anche una piccola discordanza sui contenuti porta a confrontarsi con l'originale. Questa attività di lettura autentica è possibile attuarla anche in un laboratorio pomeridiano. Per questo motivo, il presente studio ha analizzato l'utilizzo della strategia 12.2 e della lettura autentica, seppur con delle differenze. Infatti, ai fini del nostro lavoro, è stata osservata la modalità attraverso la quale le studentesse hanno svolto una lettura autentica per poi confrontarsi al termine dell'attività con la ricercatrice. Il motivo di questa rimodulazione della tecnica è rilevabile nel fatto che il doposcuola ha luogo con un solo studente, motivo per cui non risulta possibile il confronto con altri studenti.

Sempre in relazione alla prima ipotesi di ricerca, la strategia 48.3 ¹⁹⁰ 'usare immagini, gesti o realia', se messa in pratica, può agevolare la comprensione in generale. L'insegnante può servirsi di immagini, disegni, grafici, schemi, tabelle o può ricorrere all'utilizzo di oggetti mediante i quali illustrare il significato di termini specifici. Anche questa strategia è stata utilizzata ai fini del presente studio. Continuando, la strategia 48.4 'semplificare il testo', mette in luce come un brano oggetto di comprensione può essere semplificato da parte del docente. La semplificazione rende il testo accessibile allo studente straniero: si alleggerisce la sintassi, si utilizza un lessico di alta frequenza e si accorcia il testo in questione. L'operazione di semplificazione, che a volte può portare alla riscrittura totale del testo, può anche avere dei rischi: senza accorgersene, l'insegnante può compromettere la coesione e la coerenza del testo; dunque, occorre la massima accortezza. Per il nostro lavoro, è stata utilizzata la strategia 48.4 ponendo particolare attenzione ai possibili rischi sopra descritti.

La strategia 48.11 ¹⁹¹ 'leggere un testo ad alta voce', evidenzia l'importanza della lettura a voce alta da parte del docente. Durante la lettura, ognuno ripete tra sé (anche se a bassa voce) le parole lette sul testo. Infatti, esiste un'attivazione simultanea tra riconoscimento del codice scritto, articolazione e significato, come leggiamo in Macaro et al: "Anche quando le parole diventano parte del nostro vocabolario visivo, e quindi

¹⁹⁰ Torresan, Paolo. Un alfabeto di 73 lettere. Strategie per la didattica linguistica. Pearson Italia, 2022.

¹⁹¹ Torresan, Paolo. Un alfabeto di 73 lettere. Strategie per la didattica linguistica. Pearson Italia, Milano-Torino, 2022.

non c'è bisogno di 'sonorizzarle' per identificarle, durante la lettura rimane una traccia del loro suono. La loro pronuncia continua attiva nella mente del lettore come parte del processo di identificazione lessicale [...] La forma ortografica, quella fonologica e il significato di una parola sono strettamente legati l'uno all'altro nella mente di chi legge, così che l'attivazione di uno solo di essi determina l'attivazione degli altri. Oltretutto, per quanto possa sorprendere, non solo la dimensione sonora delle parole viene attivata durante la lettura, ma pure la forma scritta viene attivata mentre le si sente pronunciare".¹⁹²

Dunque, la lettura a voce alta da parte del docente è utile per comprendere meglio il testo. A proposito di questo, vi è un interessante lavoro di ricerca da parte dello studioso Amer il quale ha messo a confronto un gruppo sperimentale, dove i testi venivano letti ad alta voce da parte dell'insegnante mentre gli studenti seguivano la versione a stampa, e un gruppo di controllo, in cui i testi venivano letti in modo silenzioso da parte dei membri. Il gruppo sperimentale ha portato risultati migliori rispetto al gruppo di controllo.¹⁹³ Di fatto, mentre l'insegnante legge, l'allievo interiorizza la pronuncia e l'intonazione, automatizza il riconoscimento del lessico ed è facilitato nel cogliere la scansione sintattica degli enunciati. Il presente lavoro si è servito della lettura a voce alta da parte della ricercatrice come strategia di facilitazione.

La seconda ipotesi di ricerca si pone il seguente quesito: Quanto influiscono le strategie di stimolazione della motivazione e concentrazione nello svolgimento di un compito in cui si riscontrano delle difficoltà?

Tale ipotesi fa riferimento agli studi presenti in letteratura che mostrano diverse tipologie di approcci costruttivi e stimolanti per gli studenti che riscontrano una difficoltà nello svolgimento di un compito. Per esempio, l'approccio di Brown¹⁹⁴(2002) si basa su alcune attività utili ad evitare l'insorgere di situazioni ansiogene. Dunque, si consiglia di praticare attività ludiche, di ricorrere all'umorismo e di consentire agli studenti di condividere i propri timori. Inoltre, sempre seguendo l'approccio di Brown, bisogna incentivare l'autostima dei ragazzi, rendere gli studenti consapevoli dei traguardi raggiunti, sostenerli e lavorare sui loro punti di forza.

¹⁹² Macaro, E, Graham, S, Woore, R. *Improving Foreign Language Teaching: Towards a Research-Based Curriculum and Pedagogy*. London: Routledge, 2016; p.38.

¹⁹³ Amer, Aly Anwar. The effect of the teacher's reading aloud on the reading comprehension of EFL students. *Elt Journal*, 1997.

¹⁹⁴ Torresan, Paolo. *Un alfabeto di 73 lettere. Strategie per la didattica linguistica*. Pearson Italia, 2022.

Per questa ipotesi di ricerca si fa riferimento a diverse strategie descritte da Torresan.¹⁹⁵

La strategia 33 ‘affinare il sentire’¹⁹⁶, mette in risalto l’importanza di essere consapevoli delle proprie emozioni, spronando lo studente a non identificarsi con ciò che sente (sia che si tratti dell’ansia che precede un’attività o del disagio che gli provoca il lavoro di gruppo). Il docente può pensare di attuare alcuni momenti di ‘decantazione’: cioè adattare alcuni spazi di silenzio affinché l’allievo si possa concentrare, possa prendere coscienza del cammino percorso e consolidare infine quanto appreso. Nei momenti di riposo è possibile che arrivi la soluzione al problema che si è presentato. Possono infatti emergere alcune idee relative a come usare la competenza che si sta sviluppando. Inoltre, è importante che all’allievo venga concesso di condividere le emozioni o tutto ciò che sente. Un’emozione riconosciuta, in un contesto di ascolto autentico, riesce a creare connessione e dunque un vero senso di appartenenza. È indispensabile notare come l’insegnante assuma un ruolo fondamentale nel favorire agli studenti una visione positiva. Pertanto, inculcare nell’alunno l’idea o la sensazione di potercela fare significa far maturare la convinzione di essere protagonista di un percorso, facendo affidamento al proprio impegno più che ad ogni altro fattore esterno.

La strategia 34 ‘far rilassare’¹⁹⁷ passa in rassegna alcuni momenti di rilassamento utili per facilitare la concentrazione come per esempio:

- il concerto passivo: la fase in cui un testo in LS (compreso in precedenza) viene riletto dall’insegnante mentre gli studenti chiudono gli occhi o fissano un punto della stanza e si ha come sottofondo note di un brano strumentale o i suoni della natura.

- l’integrazione: la voce calma dell’insegnante porta gli studenti a rivivere i contenuti affrontati durante la lezione.

- il *centering*: è un momento libero staccato dalla ripresa del materiale trattato a lezione e basato su copioni; questi ultimi hanno lo scopo di promuovere la consapevolezza del corpo.

La strategia 36 ‘considerare esperienze di successo’¹⁹⁸, mette in luce l’importanza della narrazione di esperienze positive da parte di coloro che le hanno vissute perché

¹⁹⁵ Torresan, Paolo. Un alfabeto di 73 lettere. Strategie per la didattica linguistica. Pearson Italia, Milano-Torino, 2022.

¹⁹⁶ Ibidem.

¹⁹⁷ Ibidem.

può essere da esempio per chi ascolta ed invogliare a fare altrettanto. Nel momento in cui ci si identifica con l'altro (le sue condizioni vengono percepiti simili alle nostre) si può maturare la convinzione che il successo, con il dovuto impegno, sia anche alla nostra portata.

La strategia 49.5 'concedere del tempo', mette in risalto le difficoltà che un ragazzo straniero può avere nel momento in cui deve parlare un'altra lingua. Vi è il timore di sbagliare, la fatica, l'insicurezza e così via. Concedere del tempo può allentare la tensione, perché permette allo studente di prendersi il proprio tempo, di organizzare il lavoro secondo i propri ritmi e di sviluppare le proprie strategie. Ci sono alcuni suggerimenti per il docente, quali:

- assegnare compiti supplementari per coloro che terminano un'attività per prima, cosicché, si permette di lasciare il tempo necessario a chi lo necessita, assecondandone il ritmo di apprendimento.

- riconoscere l'esistenza di una prima fase di silenzio (la cui durata può variare da persona a persona). In questo caso chi impara accumula e rafforza il lessico prima di esprimersi.

- garantire il diritto a non prendere parte a un dibattito, o più in generale a una qualche proposta, nel caso in cui qualcuno non se la senta.

- accogliere digressioni spontanee da parte degli allievi che aprono finestre su interessi e curiosità.

- dare all'apprendente tutto il tempo di cui ha bisogno affinché controlli che il messaggio che intende veicolare sia corretto e adeguato.

La strategia 68 'ricorrere all'umorismo'¹⁹⁹, può aiutare a creare un'atmosfera rilassata. Il buonumore si può associare a un'atmosfera di gioco, cercando in questo modo di allentare il timore di sbagliare.

Infine, la terza e ultima ipotesi è orientata a testare alcune metodologie per la produzione scritta, rispondendo alla seguente domanda: "Quali metodi facilitano lo svolgimento degli esercizi e delle produzioni scritte?".

Nell'approccio di Macaro²⁰⁰ (2016), tra i diversi spunti, si può individuare quello relativo alla scrittura. Infatti, si mette in evidenza l'importanza di sviluppare la capacità

¹⁹⁸ Ibidem.

¹⁹⁹ Ibidem.

²⁰⁰ Ibidem.

di produzione scritta. In questo modo, l'apprendente ha la possibilità di confrontarsi con un'ampia gamma di strategie di redazione. È utile altresì avere un focus sui feedback che l'apprendente riceve da parte dei compagni e/o docenti in relazione a quanto appreso.

La strategia 49 'agevolare la produzione di testi'²⁰¹, viene messa in atto per facilitare la produzione scritta e orale. È necessario incentivare in questo modo la produzione di testi brevi. Infatti, un output ridotto consente all'emittente di sorvegliare il messaggio: in questo modo l'attenzione cade sul come ci si esprime più che sul cosa si dice.

La strategia 49.3²⁰² 'fornire una guida', mette in evidenza l'importanza della produzione guidata. Essa si colloca a metà tra il reimpiego e la produzione libera. In questo caso si possono utilizzare degli schemi che fungono da avviamento al parlato e allo scritto. Nella guida vi è una messa in risalto della struttura sintattico-testuale a cui l'apprendente deve attenersi. Nell'ambito dello scritto la redazione si differenzia in base al genere/tipo di testo; infatti, si possono avere argomentazioni guidate, poesie guidate, narrazioni guidate, messaggi guidati e così via. Un'ulteriore pratica interessante è quella della scrittura di dialoghi guidati. Nel momento in cui si scrive un dialogo, l'allievo ha il vantaggio di essere aiutato nel mettere a fuoco diverse mosse comunicative.

La strategia 49.4²⁰³ 'fornire il lessico', è molto utile nei casi in cui gli studenti incontrano ostacoli nella scrittura delle proprie idee su carta. Per questo motivo, disporre di un lessico su cui potersi appoggiare (fornito in genere dal docente, ma anche dal compagno) aiuta a sbloccarsi e a uscire fuori dall'impasse.

La terza ipotesi di ricerca si è servita delle tecniche sopra citate seppur con le variazioni relative ad un contesto duale ricercatrice-alunna.

4.2 Metodo della ricerca

La metodologia di raccolta dei dati utili allo studio ha previsto l'annotazione sul diario delle diverse strategie utilizzate da parte della ricercatrice. Il lavoro è stato eseguito in un mese e mezzo circa, dal giorno 06/04/2022 al 27/05/2022. Dunque, la

²⁰¹ Ibidem.

²⁰² Ibidem.

²⁰³ Ibidem.

ricerca ha interessato gli ultimi mesi a ridosso della fine dell'anno scolastico e questo ha permesso di svolgere un lavoro più intenso per la presenza di una maggiore quantità di compiti da svolgere in vista della conclusione del quadrimestre.

Le partecipanti che hanno preso parte allo studio sono due ragazze frequentanti le scuole secondarie di primo grado di due Istituti Comprensivi del territorio Padovano: Donatello e Giotto.

Il lavoro costante di annotazione sul diario, utile ai fini della ricerca, è stato approvato dalla Tutor dell'associazione ove si svolgono i laboratori pomeridiani e dalle partecipanti.

Lo studio si pone l'obiettivo di trovare efficaci tecniche di facilitazione dei testi scolastici da applicare istantaneamente all'interno di un doposcuola pomeridiano, senza la preparazione a priori di materiale da utilizzare.

4.3 Il campione

La ricerca ha coinvolto due ragazze di due Istituti Comprensivi Padovani. Al momento dell'annotazione sul diario, utilizzato come strumento principale della ricerca, le partecipanti hanno frequentato le classi prima e terza della scuola secondaria di primo grado. Il campione comprende una ragazza (L.M.) di anni undici frequentante la classe prima dell'Istituto Comprensivo 'Giotto'. L. è nata in Bangladesh, dove ha vissuto fino all'età di sei anni, per trasferirsi qualche mese dopo, insieme alla propria famiglia, in Italia, dove vivono tutt'ora. Entrambi i genitori sono di origini bengalesi. La ragazza parla molto bene l'italiano. Essendosi trasferita in Italia da piccola, ha avuto modo di approcciarsi subito alla lingua grazie, soprattutto, alla scuola italiana. L.M. ha frequentato il doposcuola di mercoledì.

Il campione comprende un'altra ragazza (S.O) di anni tredici frequentante la classe terza dell'Istituto Comprensivo Donatello. S. ha origini africane, in particolare è nata in Burkina Faso. Ha vissuto lì fino all'età di sei anni, per trasferirsi successivamente, insieme ai familiari in Italia, in particolare a Padova, dove vive tutt'ora. Entrambi i familiari sono di origini africane. Anche lei, come L., parla molto bene l'italiano. S.O. ha frequentato il doposcuola di venerdì.

Il fatto che le partecipanti parlino bene la lingua italiana non corrisponde necessariamente ad una reale comprensione di tutto ciò che sentono o leggono,

soprattutto in relazione ai libri di testo utilizzati a scuola. Spesso, viene utilizzato un linguaggio molto tecnico che può risultare difficile a tutti gli studenti, soprattutto, ai non nativi italiani. Le partecipanti dello studio, come già detto, hanno appreso la lingua italiana a livello scolastico, fermo restando che nella pratica giornaliera ed all'interno delle proprie case viene parlata la lingua di origine.

Dunque, poiché l'acquisizione di nuova lingua non garantisce l'apprendimento e la comprensione di ciò che viene indicato all'interno dei programmi scolastici, il presente studio ha individuato strategie utili ad una facilitazione scolastica per studenti e studentesse di nazionalità non italiana.

4.4 Gli strumenti

Ai fini del presente lavoro di ricerca è stato utilizzato un unico strumento: il diario.

Il diario è uno strumento introspettivo attraverso il quale si osserva come il soggetto interessato vede e vive la questione in esame. Le annotazioni sul diario hanno interessato i momenti dell'attività di doposcuola, quindi due giorni alla settimana per un'ora e mezza circa. L'assenza di annotazioni in alcune giornate è relativa all'assenza fisica delle ragazze al doposcuola. Anche questo dato può diventare rilevante in quanto può essere indicativo della motivazione maturata dalle studentesse in relazione alle attività di doposcuola. Si sono dunque annotate le varie attività: compiti, esercizi, ma anche stati d'animo, paure, gioie, ansie, sorrisi, stanchezze e tutto ciò che ha caratterizzato quell'incontro dalla durata di un'ora e mezza, comprese le assenze. Oltre questo sono state segnate le strategie di facilitazione utilizzate, osservandone ed annotandone l'efficacia o la non efficacia.

4.5 Analisi dei dati

L'analisi dei dati dello studio è un'analisi di tipo qualitativo, con lo scopo di analizzare ciò che non è numerico e viene applicata a situazioni micro-relazionali, reali, osservabili ed affrontabili solo da vicino. Dunque, la ricercatrice si è immersa in toto nelle situazioni da studiare senza mai rimanere uno spettatore impassibile. Infatti,

l'analisi qualitativa dei dati prevede la raccolta di impressioni, rappresentazioni individuali o collettive di fatti specifici o di esperienze umane.

Nel presente lavoro di ricerca, lo scopo principale è quello di individuare strategie utili alla facilitazione della comprensione dei testi scolastici in un ambiente esterno alla scuola: un laboratorio pomeridiano concentrato sul doposcuola. Dunque, l'analisi qualitativa in questo caso ha previsto l'osservazione diretta da parte della ricercatrice attraverso l'utilizzo del diario sul quale sono state annotate le dinamiche presenti: ciò che si sente, ciò che si vede, ciò che si nota: emozioni, paure, ansie, successi, sorrisi e difficoltà. Tale ricerca, infatti, ha voluto prima capire e poi approfondire le difficoltà e gli ostacoli che le ragazze sentono di aver avuto all'interno del contesto scolastico italiano.

Le strategie elencate nel paragrafo 4 sono state utilizzate durante il laboratorio pomeridiano. Si è infatti notata l'importanza della loro applicazione in un contesto intimo che ha previsto la presenza di una sola studentessa ad ogni incontro. Questa situazione di unicità ha permesso di creare un setting idoneo alla messa in atto di queste strategie.

Il lavoro di analisi ha interessato in una prima fase il periodo di tirocinio curriculare, per poi procedere con l'attività di volontariato all'interno di una struttura che offre servizi di vario tipo a persone straniere. La struttura è l'associazione di volontariato 'Unica Terra', nata nel 1989 ad opera di alcuni volontari padovani che, consapevoli dei problemi legati al fenomeno dell'immigrazione, hanno voluto porsi l'obiettivo di lavorare e cooperare con gli immigrati per realizzare il bene comune, favorendo il loro pieno inserimento nella società civile.²⁰⁴ All'interno di questa associazione si svolgono diverse attività, quali: punto di ascolto, orientamento al lavoro, oasi donne, corsi di lingua e cultura italiana- certificazione celi, doposcuola. Il nome dell'associazione 'Unica Terra' è indicativo dell'importanza che la realtà associativa in oggetto attribuisce all'inclusione della popolazione di origine straniera.

Tra le attività proposte dall'associazione, il presente lavoro si colloca all'interno della cornice del doposcuola, attraverso l'analisi di uno specifico case study su due ragazze frequentanti il laboratorio.

Il focus dell'analisi riguarda tre punti specifici dello studio:

²⁰⁴ <https://www.unicaterra.org/>.

- 1) L'importanza della lettura a voce alta per facilitare la comprensione del testo
- 2) L'influenza positiva data sia dalla motivazione che dalla concentrazione in termini di apprendimento
- 3) La ricerca di metodi funzionali per facilitare lo svolgimento degli esercizi e della produzione scritta

Questi sono i punti che la ricercatrice ha rilevato come essenziali, soprattutto perché ricorrenti nelle varie giornate in cui si è osservato e studiato il campione per svolgere lo studio di caso, come rinvenibile negli esempi sotto, dove vengono trascritti soltanto alcuni momenti delle giornate (il diario completo è visibile in appendice).

LEZIONE 1.

06/04/2022

Nome: L.

Classe: I media

Inizio del doposcuola ore 15:50.

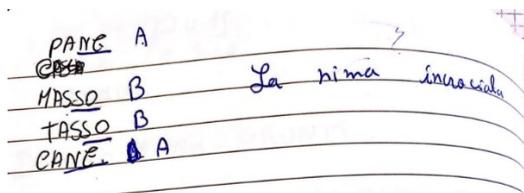
La prima materia che decide di studiare insieme a me è l'italiano.

La ragazzina ha una scheda dal titolo 'I SUONI DELLE PAROLE' da leggere e studiare. Formata da un unico paragrafo dal titolo 'LA RIMA', per un totale di due pagine.

La prima strategia che ho pensato di attuare è proporre una lettura a voce alta, in modo tale da rilevare nell'immediato i concetti principali. Alla fine di ogni sottoparagrafo ho consigliato di fermarsi con la lettura, così da verificare la comprensione del testo. Nella presente scheda le parole chiave sono già evidenziate in grassetto, in modo tale da facilitare lo studio. Nonostante ciò, ho chiesto alla ragazzina di indicare le parole chiave per vedere se il significato è stato recepito correttamente. Per cercare di motivarla, dato che la vedo stanca (sbadiglia spesso), le ho proposto una seconda lettura insieme a me, calcando vocalmente le parti del testo più importanti e significative. Alla fine della lettura, ha ripetuto tutto ciò che è stato letto. In generale ha capito tutto poiché lessico, sintassi e scrittura sono semplici e, di conseguenza, di facile comprensione.

La difficoltà che ha riscontrato L. è stata soprattutto nel capire in pieno i diversi schemi di rime. In quel momento, ho cercato di fare diversi esempi sia a voce che per

iscritto per cercare di farle capire meglio le diverse rime. Successivamente, ho scritto su un foglio delle parole, chiedendole di indicare le rime (secondo lo schema appena studiato ABAB-ABBA ecc..) e il tipo di rima. Purtroppo, avendo poco tempo a disposizione e dovendo studiare altre materie, sono riuscita a proporle un solo esercizio, però ha avuto dei risultati positivi, perché la ragazzina ha risposto subito (2 min circa) e correttamente. Sembra le sia stato molto utile leggere più volte il testo, ripetere e proseguire con diversi esempi orali. Se avessi avuto più tempo a disposizione, avrei chiesto di svolgere almeno altri due esempi per iscritto (come il seguente):



LEZIONE 2

Nome: L.

13/04/2022

Classe: I media

Inizio del doposcuola: ore 15: 50

Oggi L. ha da studiare matematica.

Il libro di testo che utilizza a scuola è il seguente: 'LIBRO WIKI MATH-ARITMETICA 1'.

Deve svolgere tanti esercizi perché la professoressa ha assegnato diversi compiti per le vacanze di Pasqua. La prima cosa che chiedo alla ragazzina è la seguente: 'hai difficoltà nel saper fare questi esercizi? Ne avete fatti altri di questo tipo a scuola? Li hai capiti?'

E lei mi risponde 'li ho capiti un po', ma ho qualche difficoltà'

A quel punto, per spronarla alla comprensione, le chiedo di leggere la teoria a voce alta in modo da apprendere meglio ciò che c'è scritto. Mi accorgo che non studiando da più di sei anni la matematica ho delle mancanze anche io. Glielo faccio presente proprio per farle capire che nonostante le difficoltà si può riuscire a portare a compimento qualcosa. Infatti, le ripeto che anche per me è difficile, come se fossero cose nuove, perché non le studio da molto tempo. Ridiamo insieme di questa cosa, perché si è instaurato un bel rapporto tra noi. Le faccio capire che sono lì per lei, per aiutarla, che insieme si può fare tutto. Questa mia difficoltà per la matematica è una

dimostrazione, una prova di motivazione; infatti, man mano sta capendo che è possibile avere qualche difficoltà e vedo che si impegna a superarla perché sente di non essere l'unica. Lei mi vede come un supporto importante e io sento la responsabilità di custodirla come un bene prezioso. Oggi non sta molto bene, ha mal di gola, per questo mi ha chiesto di leggere al suo posto. Durante la lettura ho cercato di variare il tono di voce, di marcare ed evidenziare alcune cose più difficili e importanti. La scrittura del testo è facile, l'unica cosa che risulta più difficile è la presenza di qualche termine tecnico, qualche nozione specifica essendo un testo di matematica. Gli esercizi da svolgere sono circa 12, non riusciremo a finirli tutti a causa del limite di tempo che abbiamo al doposcuola. L'obiettivo è di farne almeno tre per farle capire meglio come svolgerli e come muoversi più facilmente e più velocemente. Ho avuto anche io delle difficoltà, soprattutto all'inizio, però ho cercato di non farglielo capire, anzi ho cercato in qualche modo di smorzare la situazione. Ci abbiamo ragionato insieme per un po', (circa 30 minuti) facendo affidamento alla teoria e agli esercizi guida presenti nel libro.

All'inizio ho svolto io stessa due esercizi che si trovano tra gli esempi della teoria, più semplici rispetto agli altri, per capire come eseguire il resto.

Tutti gli esercizi richiedono di risolvere le espressioni con le potenze.

Ho consigliato di fare con calma, di scrivere in un foglio a parte tutte le operazioni con la matita, in modo tale da poter cancellare non appena sbaglia. Anche questo per farle capire che è normale sbagliare, soprattutto con la matematica, capita spesso volte che l'esercizio non riesce perché si sbaglia anche solo una piccola operazione. Mentre svolge gli esercizi non ricorda la tabellina del 6 e allora mi chiedi 'quanto fa 6×4 ?'. A quel punto io cerco di accompagnarla nella ripetizione della tabellina del 6 (aiutandomi anche con il movimento delle dita, in modo tale da agevolare la soluzione). Dal momento che vedo ancora la sua difficoltà con la tabellina del 6, le chiedo di ripeterla nuovamente ad alta voce, con calma, in modo tale da fare bene i calcoli. Dopo averla ripetuta per tre volte, sembra averla memorizzata per bene.

I primi esercizi non sono corretti, la soluzione del libro non combacia con la nostra. Abbiamo provato a farne un po', circa 6. Gli ultimi tre sono riusciti tutti, io l'ho aiutata perché, all'inizio, non ha capito bene come svolgerli; ma, man mano, ha capito bene come eseguirli. Alla fine, quando la soluzione degli esercizi è stata corretta, abbiamo riso, ci siamo abbracciate e abbiamo detto 'dai ce l'abbiamo fatta, evviva'.

Tutto ciò per spronarla a farcela, per farla divertire in un momento di difficoltà, di motivarla anche quando sta male o è stanca. Tra le altre cose, è stato anche l'ultimo giorno di scuola (prima delle vacanze pasquali) quindi è un po' distratta, pensa soltanto alle vacanze. Per questo cerco in tutti i modi di rendere il doposcuola più piacevole.

Non siamo riusciti a finire tutti gli esercizi come avevamo previsto già dall'inizio. Ma quando stava andando via le ho detto 'mi raccomando finiscili a casa, se hai difficoltà guarda la teoria. Riposati per le vacanze ma studia un po', fai entrambe le cose'. E lei mi risponde 'si tranquilla li finisco a casa, adesso ho capito bene come risolverli, grazie'.

Questo per me è tanto; questo è ciò che conta.

Ore fine doposcuola: 17:30

LEZIONE 4

22/04/2022

NOME: S.

CLASSE: III media

Ore inizio doposcuola: 16:20

È arrivata con più di 30 minuti di ritardo, allora ho cercato di farglielo notare, mettendo in luce il fatto che il ritardo equivale ad un posticipo della fine dei compiti e che se si fa troppo tardi potrebbe essere ancora più stanca.

La ragazzina ha da svolgere un riassunto di un testo. Per prima cosa mi dice 'ho da fare letteratura e storia. Iniziamo con letteratura perché la prof ci ha lasciato un riassunto di un testo molto molto lungo '. Ho notato nella sua espressione facciale un po' di paura, allora ho cercato di tranquillizzarla dicendole 'tranquilla S. adesso iniziamo e piano piano si fa tutto, non ti preoccupare. Io sono qui per aiutarti'. Il libro che utilizza è 'LA SOSTANZA DEI SOGNI, LETTERATURA'.

Il testo sul quale bisogna fare il riassunto è 'CIAULA SCOPRE LA LUNA' di Luigi Pirandello.

Lei è un po' in panico perché trova questo testo molto lungo e difficile.

Ho cercato di fornirle una tecnica di facilitazione per renderle più semplice lo svolgimento del compito. Le ho detto per prima cosa di leggere il testo a voce alta; le ho diviso il testo in paragrafi in modo tale da eseguire il riassunto, piano piano, di piccole porzioni di testo e non di tutto il testo per intero. Ho deciso di muovermi in questo

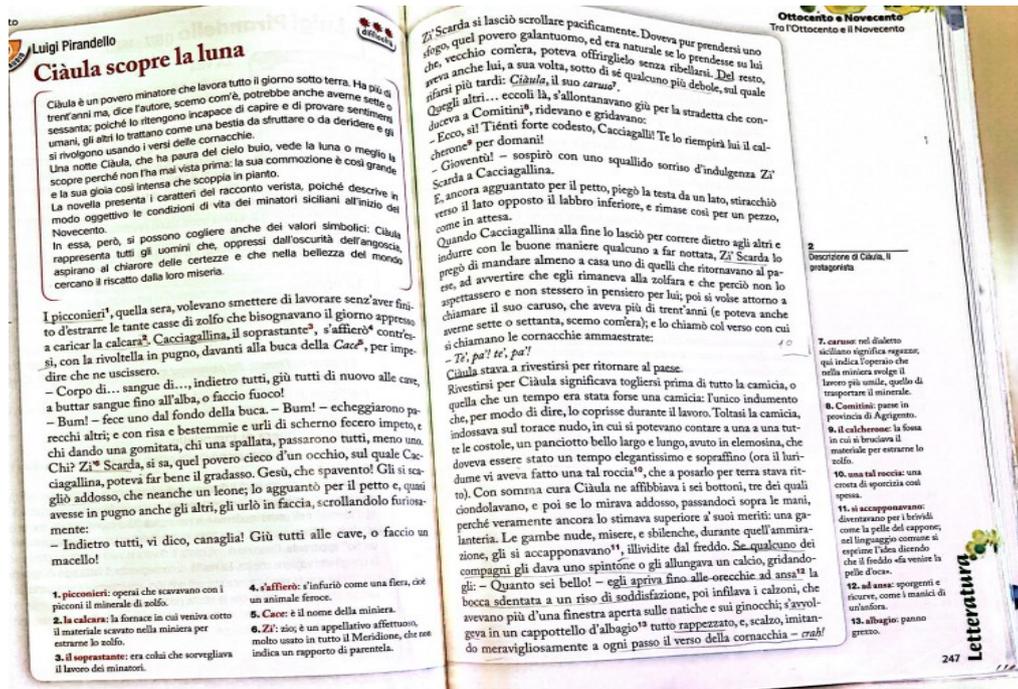
modo dal momento che l'ho vista molto in difficoltà e leggere il testo per intero, secondo me, avrebbe solo peggiorato. Quindi, con la matita leggera (così da poter cancellare dopo) le ho segnato i paragrafi; a mano a mano ne legge un pezzettino, lo commentiamo insieme e poi con la matita segna le cose principali. Prima di scrivere il riassunto a penna sul foglio, ho preferito farle segnare a matita, dopo la lettura a voce alta, le cose che secondo lei sono importanti. Dopo aver svolto questo esercizio, scrive nel foglio il riassunto di quel paragrafo che ha letto e su cui abbiamo lavorato. Lei ha un po' di difficoltà nella lettura, infatti anche per questo ad ottobre ha deciso di studiare, una volta a settimana, italiano al doposcuola. Essendo in terza media, le pesa un po' non sapere leggere bene. Ma non è che non sappia leggere, anzi! Lei sa leggere, ma, spesse volte, presa dal panico e dalla fretta legge in maniera veloce e, così facendo, a volte salta parole, confonde lettere o salta la riga. È come se vivesse la lettura con ansia; poi mi ha anche detto che da quando abbiamo la mascherina è ancora peggio, perché la sua difficoltà si complica ancora di più. Io cerco sempre di spronarla alla lettura lenta, facendole presente che con la lettura veloce c'è più probabilità di sbagliare'. Ogni volta che le fornisco delle osservazioni, lei le accoglie. Questo la aiuta a maturare la consapevolezza di autocorreggersi, leggere lentamente e non sbagliare. Noto infatti che quando legge velocemente non rispetta bene la punteggiatura, come se leggesse tutto d'un fiato.

Il lavoro sul testo che abbiamo fatto insieme ha funzionato!

Leggere prima a voce alta paragrafo per paragrafo, poi sottolineare con la matita e infine trascrivere sul quaderno, ha aiutato molto S. per svolgere il compito correttamente e con più serenità. Le ho chiesto un feedback relativo al metodo utilizzato ed ho ricevuto una risposta positiva: 'si mi ha aiutato molto, perché ho capito che facendo in questo modo, con calma, pur perdendo più tempo, ho appreso meglio e, soprattutto, ho affrontato il testo senza panico (che invece avevo molto all'inizio)'. Subito dopo ha aggiunto: 'mi ha anche motivata di più, perché ogni paragrafo che finivo di leggere e riassumere era come se fosse qualcosa in meno, sempre meno e vedevo prima la fine'. Ho cercata di motivarla perché all'inizio era davvero demotivata nell'affrontare questo testo; poi essendo anche venerdì la vedo molto stanca e cerco di dirle che, non appena avremmo finito il doposcuola, sarebbe andata a casa a riposarsi (essendoci il weekend). Sono contenta perché questo metodo di facilitazione le è servito

molto, sia a livello didattico ma anche mentale; sentendosi più motivata, riesce anche a svolgere i compiti con più facilità.

Di seguito, la foto del testo sul quale S. ha elaborato il riassunto. È possibile notare la sottolineatura a matita per segnare i diversi paragrafi e per individuare, insieme a S., alla fine della lettura, le cose più importanti da scrivere successivamente.



crak! - (per cui lo avevano soprannominato Ciàula)¹⁴, s'avviava al paese.

- Crak! crak! - rispose anche quella sera al richiamo del suo padrone, e gli si presentò tutto nudo, con la sola galanteria di quel panciotto debitamente abbottonato.

- Va', va' a risposgliarti, - gli disse Zi' Scarda. - Rimettiti il sacco e la camicia. Oggi per noi il Signore non fa notte.

Ciàula non fiatò; restò un pezzo a guardarlo a bocca aperta, con occhi da ebete; poi si poggiò le mani sulle reni e, raggirando in su il naso, per lo spasmio, si stirò e disse:

- Ona bona! (Va bene).

- E andò a levarsi il panciotto.

Se non fosse stato per la stanchezza e per il bisogno di sonno, lavorare anche di notte non sarebbe stato niente, perché laggiù, tanto, era sempre notte lo stesso. Ma questo, per Zi' Scarda.

Per Ciàula no. Ciàula, con la lumierina a olio nella rimboccatura del sacco su la fronte, e schiacciata la nuca sotto il carico, andava su e giù per la lubrica¹⁵ scala sotterranea, erta, a scalini rotti, e su, su, su, affievolendo a mano a mano, col fiato mozzo, quel suo crocchiare¹⁶ a ogni scalino; quasi in un gemito strozzato, rivedeva a ogni salita la luce del sole. Dapprima ne rimaneva abbagliato; poi col respiro che traeva nei liberasi dal carico, gli aspetti noti delle cose circostanti gli balzavano davanti; restava, ancora animante, a guardarli un poco e, senza che n'avesse chiara coscienza, se ne sentiva confortare.

Cosa strana: della tenebra fangosa delle profonde caverne, ove dietro ogni svolta stava in agguato la morte, Ciàula non aveva paura; né paura delle ombre mostruose, che qualche lanterna suscitava a sbalzi lungo le gallerie, né del subito guizzare di qualche riflesso rossastro qua e là in una pozza, in uno stagno d'acqua sulfurea¹⁷; sapeva sempre dov'era; toccava con la mano in cerca di sostegno le viscere della montagna; e ci stava cieco e sicuro come dentro il suo alvo materno¹⁸.

Aveva paura, invece, del buio vano¹⁹ della notte.

Conosceva quello del giorno, laggiù, intramezzato da sospiri di luce, di là dall'imbuto della scala, per cui saliva tante volte al giorno, con quel suo specioso arrangio²⁰ di cornacchia strozzata. Ma il buio della notte non lo conosceva.

Ogni sera, terminato il lavoro, ritornava al paese con Zi' Scarda; e lì, appena finito d'ingozzare i resti della minestra, si buttava a dormire sul saccone di paglia per terra, come un cane; e invano i ragazzi, quei sette nipoti orfani del suo padrone, lo pestavano per tenerlo desto e ridere della sua sciocchezza; cadeva subito in un sonno di piombo, dal quale ogni mattina, alla punta dell'alba, soleva riscuoterlo un noto piede.

3. Ciàula ha paura del buio della notte.

14. Ciàula: in stilizzato significa «cornacchia».

15. lubrica: scivolosa.

16. crocchiare: fine il verso della cornacchia.

17. sulfurea: ricca di zolfo.

18. alvo materno: ventre della madre.

19. vano: vuoto.

20. specioso arrangio: particolare verso.

La paura che egli aveva del buio della notte gli proveniva da quella volta che il figlio di Zi' Scarda, già suo padrone, aveva avuto il ventre nudo preso a un occhio.

Gio, nei vari posti a zolfo, si stava per levar mano²¹, essendo già sera, quando a'era sentito il rimbombo tremendo di quella mina scoppiata. Fatti i picconieri e i carusi erano accorsi sul luogo dello scoppio; egli solo, Ciàula, atterrito, era scappato a ripararsi in un antro noto soltanto a lui.

Nella furia di cacciarsi là, gli s'era infranta contro la roccia la lumierina di terracotta, e quando alla fine, dopo un tempo che non aveva potuto calcolare, era uscito dall'antro nel silenzio delle caverne deserte e tenebrose, aveva stentato a trovare a tentoni la galleria che lo conduceva alla scala; ma pure non aveva avuto paura. La paura lo aveva assalito, invece, nell'uscir dalla buca nella notte nera, vana.

S'era messo a tremare, sperduto, con un brivido per ogni vago alito indistinto nel silenzio arcano²² che riempiva la sterminata vacuità²³, ove un brulicchio infinito di stelle fitte, piccolissime, non riusciva a diffondere alcuna luce.

Il buio, ove doveva esser lume²⁴, la solitudine delle cose che restavano con un loro aspetto cangiato²⁵ e quasi iriconoscibile, quando più nessuno le vedeva, gli avevano messo in tale subbuglio l'anima smarrita, che Ciàula s'era all'improvviso lanciato in una corsa pazzica, come se qualcuno lo avesse inseguito.

21. levar mano: smettere di lavorare.

22. arcano: misterioso.

23. vacuità: vuoto; il cielo infinito sembra un'immensa voragine.

24. ove doveva esser lume: dove si aspettava la luce.

25. cangiato: cambiato.



Ora, ritornato già nella buca con Zi' Scarda, mentre stava ad aspettare che il carico fosse abbassato, egli sentiva a mano a mano crescere lo sgomento per quel buio che avrebbe trovato, sbucando dalla lubrica¹ galleria, e per questo delle gallerie e della scala, rigovernava attentamente la lumierina di terracotta.

E più per quello, che per questo delle gallerie e della scala, rigovernava attentamente la lumierina di terracotta.

Giungevano da lontano gli stridori e i tonfi cadenzati della pompata che non poteva mai, né giorno né notte. E nella cadenza di quegli stridori e di quei tonfi s'intercalava il ruglio² sordo di Zi' Scarda, come se il vecchio si facesse aiutare a muovere le braccia dalla forza della macchina lontana.

Alla fine il carico fu pronto, e Zi' Scarda aiutò Ciàula a disporlo e rammontarlo³ sul sacco attorno dietro la nuca.

A mano a mano che Zi' Scarda caricava, Ciàula sentiva piegarsi, sotto le gambe. Una, a un certo punto, prese a tremargli convulsamente, così forte che, temendo di non più reggere al peso, con quel tremore, Ciàula gridò:

- Basta! basta!

- Che basta, carogna! - gli rispose Zi' Scarda.

E seguì a caricare.

Per un momento la paura del buio della notte fu vinta dalla costernazione che, così caricato, e con la stanchezza che si sentiva addosso, forse non avrebbe potuto arrampicarsi fin lassù. Aveva lavorato senza pietà tutto il giorno. Non aveva mai pensato Ciàula che si potesse avere pietà del suo corpo, e non ci pensava neppure ora; ma sentiva, che proprio, non ne poteva più.

Si mosse sotto il carico enorme, che richiedeva anche uno sforzo d'equilibrio. Sì, ecco, si, poteva muoversi, almeno finché andava piano. Ma come sollevare quel peso, quando sarebbe cominciata la salita? Per fortuna, quando la salita cominciò, Ciàula fu ripreso dalla paura del buio della notte, a cui tra poco si sarebbe affacciato.

Attraversando le gallerie, quella sera, non gli era venuto il solito verso della cornacchia, ma un gemito raschiato, protratto. Ora, su per la scala, anche questo gemito gli venne meno, arrestato dallo sgomento del silenzio nero che avrebbe trovato nell'impalpabile vacuità di fuori.

La scala era così erta, che Ciàula, con la testa protesa e schiacciata sotto il carico, pervenuto all'ultima svoltata, per quanto spingesse gli occhi a guardare in su, non poteva veder la buca che vaneggiava in alto⁴.

Curvo, quasi toccando con la fronte lo scalino che gli stava sopra, e su la cui lubricità la lumierina vacillante rifletteva appena un fiocco di luce sanguigno, egli veniva su, su, su, dal ventre della montagna, senza piacere, anzi pauroso della prossima liberazione. E non vedeva ancora

1. i tonfi... pompata: la spa che serviva ad aere l'acqua che si faceva nella miniera.

2. ruglio: boato.

3. rammontare: caricare.

4. la buca che reggiava in alto: era il buco che si apriva in alto la voragine del cielo.

4. la buca che reggiava in alto: era il buco che si apriva in alto la voragine del cielo.

4. la buca che reggiava in alto: era il buco che si apriva in alto la voragine del cielo.

4. la buca che reggiava in alto: era il buco che si apriva in alto la voragine del cielo.

4. la buca che reggiava in alto: era il buco che si apriva in alto la voragine del cielo.

4. la buca che reggiava in alto: era il buco che si apriva in alto la voragine del cielo.

4. la buca che reggiava in alto: era il buco che si apriva in alto la voragine del cielo.

4. la buca che reggiava in alto: era il buco che si apriva in alto la voragine del cielo.

4. la buca che reggiava in alto: era il buco che si apriva in alto la voragine del cielo.

4. la buca che reggiava in alto: era il buco che si apriva in alto la voragine del cielo.

4. la buca che reggiava in alto: era il buco che si apriva in alto la voragine del cielo.

4. la buca che reggiava in alto: era il buco che si apriva in alto la voragine del cielo.

4. la buca che reggiava in alto: era il buco che si apriva in alto la voragine del cielo.

4. la buca che reggiava in alto: era il buco che si apriva in alto la voragine del cielo.

4. la buca che reggiava in alto: era il buco che si apriva in alto la voragine del cielo.

4. la buca che reggiava in alto: era il buco che si apriva in alto la voragine del cielo.

4. la buca che reggiava in alto: era il buco che si apriva in alto la voragine del cielo.

4. la buca che reggiava in alto: era il buco che si apriva in alto la voragine del cielo.

4. la buca che reggiava in alto: era il buco che si apriva in alto la voragine del cielo.

4. la buca che reggiava in alto: era il buco che si apriva in alto la voragine del cielo.

4. la buca che reggiava in alto: era il buco che si apriva in alto la voragine del cielo.

4. la buca che reggiava in alto: era il buco che si apriva in alto la voragine del cielo.

4. la buca che reggiava in alto: era il buco che si apriva in alto la voragine del cielo.

4. la buca che reggiava in alto: era il buco che si apriva in alto la voragine del cielo.

4. la buca che reggiava in alto: era il buco che si apriva in alto la voragine del cielo.

4. la buca che reggiava in alto: era il buco che si apriva in alto la voragine del cielo.

4. la buca che reggiava in alto: era il buco che si apriva in alto la voragine del cielo.

4. la buca che reggiava in alto: era il buco che si apriva in alto la voragine del cielo.

4. la buca che reggiava in alto: era il buco che si apriva in alto la voragine del cielo.

4. la buca che reggiava in alto: era il buco che si apriva in alto la voragine del cielo.

ra la buca, che lassù lassù si apriva come un occhio chiaro, d'una deliziosa chiarità d'argento.

Se ne accorse solo quando fu agli ultimi scalini. Dapprima, quantunque gli paresse strano, pensò che fossero gli estremi barlumi del giorno. Ma la chiarità⁴ cresceva sempre più, come se il sole, che egli aveva pur visto tramontare, fosse rispuntato.

Possibile?

Restò - appena sbucato all'aperto - sbalordito. Il carico gli cadde dalle spalle. Sollevò un poco le braccia; aprì le mani nere in quella chiarità d'argento.

Grande, placida, come in un fresco, luminoso oceano di silenzio, gli stava di faccia la Luna.

Sì, egli sapeva, sapeva che costerà; ma come tante cose si sanno, a cui non si è dato mai importanza. E che poteva importare a Ciàula che in cielo ci fosse la Luna?

Ora, ora soltanto, così sbucato, di notte, dal ventre della terra, egli la scopriva.

Estatico, cadde a sedere sul suo carico, davanti alla buca. Ecola, ecola là, la Luna... C'era la Luna! la Luna!

E Ciàula si mise a piangere, senza saperlo, senza volerlo, dal gran conforto, dalla grande dolcezza che sentiva, nell'averla scoperta, là, mentre ella saliva pel cielo, la Luna, col suo ampio velo di luce, ignara dei monti, dei piani, dei valli che rischiavava, ignara di lui, che pure per lei non aveva più paura, né si sentiva più stanco, nella notte ora piena del suo stupore.

(da L. Pirandello, Novelle per un anno, Milano, Mondadori, 1986)

4. Ciàula scopre la luna: si commuove e piange.

4. chiarità: chiarezza.

ESERCIZI per obiettivi

Comprensione leggere

1. **Libri** Attribuisce ogni frase al soggetto adatto, scegliendolo tra quelli elencati.

- Zi' Scarda • Cacciagalina • Ciàula
- a. Ha sette nipoti.
- b. Potrebbe avere sette o settant'anni.
- c. È il soprastante, il responsabile della casa.
- d. Indossa sempre un vecchio panciotto.
- e. È cieco da un occhio.
- f. È vecchio e ha perso un figlio, morto proprio nella cava.
- g. Chiede ai compagni di avvertire i familiari che non tornerà a casa quella notte.

In questa sezione sono state inserite solo tre giornate di osservazione diretta della ricercatrice e di annotazione degli avvenimenti sul diario, dove si nota l'importanza della lettura, la necessità di motivazione e di supporto che hanno le ragazze, l'attenzione nello svolgere gli esercizi attraverso attività di facilitazione e la messa in atto di tecniche di rilassamento per disincentivare la paura nell'affrontare un compito.

4.6 Verifica delle ipotesi

Ipotesi 1. Per testare la prima ipotesi è stata osservata la modalità attraverso la quale le ragazze hanno compreso il testo. Sono stati registrati i miglioramenti dovuti alle tecniche di facilitazione della comprensione del testo, con un particolare focus di attenzione sulla lettura ad alta voce, in linea con le strategie 12.2²⁰⁵ “far rileggere, far riascoltare e 48.11²⁰⁶ ‘leggere un testo ad alta voce’.

Dall'analisi attenta e precisa, grazie alle annotazioni sul diario che hanno permesso alla ricercatrice di indagare anche la dimensione psicologica-affettiva e cognitiva dei soggetti interessati, emerge l'importanza che assume la lettura a voce alta nel campo della comprensione dei testi scolastici. A conclusione della compilazione del diario, la ricercatrice ha eseguito con attenzione un'analisi di quanto emerso nelle annotazioni. In generale, è stato rilevato che dalla lettura lenta e ad alta voce, è possibile individuare una serie di aspetti positivi in termini di comprensione dei concetti principali di ciò che si sta leggendo. Sono elencati di seguito le rilevazioni relative alla prima ipotesi che risultano di predominante importanza all'interno del diario. È da sottolineare che le strategie di facilitazione utilizzate dalla ricercatrice sono il filo conduttore di tutte le giornate ai fini dell'analisi.

- Fermarsi alla fine di ogni sottoparagrafo attraverso una lettura lenta che permette di avere il tempo necessario alla comprensione della porzione di testo letta.

- Indicare con un colore le parole chiave della porzione di testo letta che permette di metterne in evidenza il significato principale. Verificare dunque che il significato sia stato recepito correttamente.

²⁰⁵ Torresan, Paolo. Un alfabeto di 73 lettere. Strategie per la didattica linguistica. Pearson Italia, 2022.

²⁰⁶ Torresan, Paolo. Un alfabeto di 73 lettere. Strategie per la didattica linguistica. Pearson Italia, Milano-Torino, 2022.

- Proporre una seconda lettura insieme alla ricercatrice per comprendere meglio il testo. Tale tecnica è stata di facile utilizzo per il presente studio poiché la ricercatrice ha avuto di fronte un solo soggetto; in ambienti con più studenti potrebbe essere difficile. La lettura insieme alla ricercatrice o all'insegnante è molto utile ai fini della comprensione poiché calcando vocalmente le parti di testo più importanti e significative si mette in evidenza il significato centrale del testo.

- Alla fine della lettura, quando si ha la sicurezza di una comprensione più o meno totale del testo, si chiede di ripeterlo; all'inizio con il supporto del libro, molto utile perché le ragazze si sentono più sicure.

- Quando non si conosce il significato di qualche termine, soprattutto quelli più tecnici, è necessaria una spiegazione che utilizza una terminologia semplice. È importante in questo caso avere molta pazienza. Risulta efficace anche mostrare la fotografia o un'immagine di qualcosa di cui non si conosce il significato, così che se ne comprenda visivamente il concetto. È necessario spronare l'apprendente all'utilizzo del vocabolario, strumento che ultimamente viene utilizzato poco perché sostituito dalla tecnologia. Queste tecniche incentivano le ragazze ad essere indipendenti e a sapere risolvere possibili dubbi sui significati delle parole.

- Incentivare una lettura lenta. Spesso la lettura crea una condizione di agitazione ed ansia di prestazione, così le ragazze si impegnano a leggere più velocemente possibile il testo. Questo è dovuto alla percezione di performare una lettura scorrevole e corretta. La fretta di leggere però comporta errori nella lettura di parole, dettata da una confusione nel riconoscimento e nella successione delle lettere, nella pronuncia degli accenti e nella capacità di mantenere la riga. In questo caso è necessario trovare strategie utili ad incentivare la motivazione così da permettere ai soggetti di affrontare con serenità il compito. La ricercatrice in questo studio di caso, ha notato che parlando con le ragazze, ponendosi in una posizione di apertura, comprensione empatica e ascolto attivo, ha ottenuto dei risultati positivi. Sono state utilizzate frasi del tipo: "S. o L. leggi con calma, non c'è fretta, non ti preoccupare, abbiamo tutto il tempo che serve a disposizione; non accelerare la lettura perché c'è più probabilità di sbagliare". Questo incentiva le ragazze ad una lettura più consapevole, perché disincentiva l'ansia da prestazione dal momento che si sentono comprese ed è utile al loro apprendimento.

- Commentare insieme il compito svolto. Risulta infatti molto utile e piacevole commentare insieme ciò che è stato letto o studiato, soprattutto per le materie come italiano o storia. Ad esempio, su S. questa strategia è risultata funzionale alla predisposizione di un dibattito o confronto. Infatti, è stato rilevato che la partecipante, essendo molto attenta alle spiegazioni della professoressa in classe, riesce a riferire sempre ciò che ricorda. Questo ha spesso aperto un vero e proprio dibattito risultato davvero utile all'apprendimento.

Ipotesi 2. Per testare la seconda ipotesi la ricercatrice ha registrato stati emotivi delle partecipanti, mettendo in pratica tecniche di ascolto attivo e comprensione empatica, in linea con le strategie 33,34,36,49.5 e 68, elencate nel paragrafo 4.1 (PAG 95 ss.). Attraverso questo tipo di osservazione è stato possibile rilevare quanto le ragazze si sentono motivate nel momento in cui l'apprendimento avviene in un ambiente sereno che incentiva la loro concentrazione. Un ambiente di questo tipo è agevolato dalla ricercatrice che incentiva l'autostima e l'autoefficacia del soggetto, aumentandone la motivazione ad apprendere. Di seguito sono elencate le strategie messe in pratica dalla ricercatrice ai fini della verifica della seconda ipotesi di ricerca:

- Incentivare strategie di *problem solving*, attraverso un'analisi attenta attuata insieme al soggetto sulle difficoltà e sugli ostacoli incontrati. Avere consapevolezza dei propri limiti permette di far leva sulle risorse utili a superarli. In particolare, la ricercatrice ha osservato che durante il laboratorio pomeridiano, nel momento in cui le ragazze hanno dovuto affrontare lo studio di materie come matematica, fisica, scienze, materie dunque diverse rispetto alla formazione della ricercatrice, hanno potuto comprendere che tutti possono avere difficoltà nel rapportarsi ad alcune materie. Citare questo esempio è indicativo del fatto che lo studio delle materie più scientifiche ha aperto una sfida sia per la ricercatrice che per le partecipanti. Sono state messe in atto strategie volte a far sì che le studentesse potessero apprendere la capacità di avvicinarsi a materie scolastiche più complesse. La ricercatrice, mettendosi alla pari, ha infatti esplicitato la necessità di dover approcciarsi a queste materie con modalità semplici in modo da semplificare lo svolgimento dei compiti sia per le studentesse che per sé. Il confronto relativo alle difficoltà riscontrate anche dalla ricercatrice ha aperto una più ampia visione di consapevolezza per le studentesse. Questa è una prova di motivazione a farcela, perché rilevate le difficoltà, le si sono affrontate insieme con la calma e la

pazienza necessaria alla riuscita. Soprattutto, la cosa fondamentale che le ha aiutate e motivate nello studio, è la consapevolezza che, anche le persone più grandi che hanno studiato e si sono laureate, possono avere delle difficoltà e che quindi non bisogna demotivarsi di fronte gli apparenti ostacoli. Sono state messe in atto, dunque, strategie volte al rafforzamento delle risorse personali.

- Supporto costante. È importante una presenza concreta al fianco delle studentesse. È stato di fatto rilevato il bisogno di un supporto esclusivo ricercatrice-studente. L'interesse della ricercatrice relativo all'apprendimento delle partecipanti ha creato uno spazio di sicurezza confortante all'interno del quale ognuna ha potuto percepire il proprio percorso di crescita didattica come unico ed importante. Questo rapporto duale ricercatrice-partecipante ha permesso di incentivare capacità di *problem solving* utile ad affrontare le difficoltà riscontrate. Per esempio, durante il periodo di analisi, la ricercatrice ha constatato che le ragazze a volte, sia per la stanchezza o per altri problemi personali, hanno avuto piccole distrazioni anche nello scrivere i compiti da svolgere sul diario. È capitato che scrivessero i compiti sbagliati o che non li scrivessero completamente. Tali episodi hanno creato nelle ragazze una situazione di disagio. Affrontare la questione ha permesso di rilevare un gran bisogno di qualcuno che le affianchi durante il doposcuola. In quel tempo limitato hanno avuto la certezza di qualcuno su cui poter contare. Questo spazio di dialogo è risultato indispensabile ad incentivare la fiducia tra ricercatrice e partecipante. Tale tecnica è riconducibile alla comprensione empatica ed all'ascolto attivo.

- Comprensione empatica. È necessario interpretare bene i loro sentimenti, soprattutto le loro difficoltà, rimanendo oggettivi e liberi da giudizi sempre mantenendo una posizione di apertura. Tendenzialmente le partecipanti sono state riservate e non soliti esprimere una condizione di difficoltà, come dire "non ho capito bene questa cosa". Per questo motivo, la ricercatrice ha incentivato sempre uno spazio di dialogo all'interno del quale poter dire ciò che si pensa, soprattutto nell'esprimere una difficoltà. Dall'analisi svolta risulta evidente il timore del giudizio. Il ruolo del docente in generale dovrebbe essere quello di far sentire gli studenti e le studentesse adatti/e a trasformare un limite in una risorsa. È infatti stata rilevata la necessità di creare diversi momenti nell'arco di diverse giornate in cui spronare le ragazze nel dire "non ho capito bene

questa cosa”. Con il tempo è stata acquisita questa sicurezza che ha incentivato altresì visibilmente capacità di *problem solving*.

- Collaborazione tra ricercatrice e studente. È indispensabile questo aspetto all'interno del nostro studio perché la fiducia tra ricercatrice e partecipante permette di osservare dati in modo più accurato. È stata rilevata l'importanza all'interno di questo spazio più esclusivo, di far notare alle ragazze i loro successi, anche quelli che sembrano più banali. Per esempio, durante lo svolgimento di un compito in modo corretto, senza il supporto di nessuno, è stato utile dire “brava, vedi che sei riuscita a farlo bene, da sola? Vedi che sei brava? Dai continua così che sei forte”. È emerso dallo studio, che frasi di questo tipo, hanno reso le ragazze felici e appagate de loro lavoro, più consapevoli delle loro capacità. Questo ha incentivato anche la loro capacità di concentrazione e la loro motivazione nello svolgimento dei compiti.

- Creare situazioni di rilassamento di fronte alle difficoltà dettate da circostanze esterne. Infatti, sono stati registrati episodi in cui le ragazze hanno facilmente perso la concentrazione a causa della presenza di altri volontari e studenti in aula. Si è creata in queste occasioni un po' di confusione che ha portato alla distrazione delle partecipanti. In questi casi specifici, è stata messa in atto una tecnica che ha incentivato in loro concentrazione e serenità, rendendo l'ambiente più tranquillo possibile. È stato indicato alle partecipanti di estraniarsi dalla situazione di confusione presente, provando a non pensare alle altre voci, immaginando di essere in casa propria con una musica rilassante come sottofondo. Dunque, la ricercatrice ha simulato la situazione: ha preso il computer, ha fornito le cuffie alle partecipanti, facendo ascoltare una canzone suonata al pianoforte. In questo modo è stato possibile notare un cambio di prospettiva da parte delle ragazze. La possibilità di estraniarsi da una situazione di confusione attraverso una tecnica di rilassamento ha permesso di incentivare la loro concentrazione, la loro motivazione e di creare un momento di piacevolezza nello svolgimento dei compiti. A fine doposcuola le ragazze hanno ringraziato perché questo metodo le ha aiutate a concentrarsi nonostante la confusione e ad alleviare il senso di stanchezza.

Ipotesi 3. Per testare la terza ipotesi, si è osservato come la messa in pratica di alcuni metodi di facilitazione abbia un'influenza positiva sullo svolgimento degli

esercizi e delle produzioni scritte, in linea con le strategie 49 e 49.3 elencate nel paragrafo 4.1 (PAG 95 ss.).

Di seguito vengono elencate le strategie che, secondo il presente studio, risultano più utili ed efficaci:

- Per gli esercizi, soprattutto quelli di matematica o fisica, è stato consigliato alle ragazze di scrivere in un foglio a parte tutte le operazioni da svolgere, anziché tenerle in mente, soprattutto con la partecipante di prima media che ancora non può utilizzare la calcolatrice. Questo metodo è stato funzionale dal momento che le ragazze si sono sentite più sicure e hanno svolto con più facilità gli esercizi. È emerso dallo studio, che risulta utile anche per esercizi di questo tipo, osservare gli esempi del libro o quelli svolti in classe dal docente, in modo da avere un supporto visivo.

- È importante leggere bene la consegna dell'esercizio in modo da accertarsi di aver compreso ciò che viene richiesto. Sono infatti emerse situazioni in cui non si è interpretata bene la consegna che hanno dunque richiesto un ritorno più accurato alla consegna stessa.

- Prendere consapevolezza del tempo necessario allo svolgimento di un compito è essenziale per portarlo a termine. Incentivare tale consapevolezza è stato utile soprattutto con la ragazza di terza media a disincentivare situazioni in cui veniva privilegiata la velocità dello svolgimento di un compito piuttosto che l'accuratezza. Si è fatto presente, infatti, che all'esame di terza media, ad esempio, c'è abbastanza tempo a disposizione e che è giusto impiegarlo tutto per bene.

- Prima di scrivere bisogna riflettere bene e unire tutti i pensieri che si hanno, in modo tale da essere sicuri di ciò che si scrive.

- Nel momento in cui ci si sente pronti, prendere carta e penna e scrivere tutto ciò che nel presente passa per la testa, prima di dimenticarlo. È necessario utilizzare dei fogli in più come brutta copia (bozza) per appuntare tutti i pensieri. Sono fogli di supporto perché li si può cancellare senza problemi o riscrivere qualsiasi cosa. Dalla presente analisi è emerso che questa tecnica ha reso le ragazze più responsabili nello svolgere gli esercizi; è un apporto utile e funzionale.

- Quando si è pronti a scrivere tutto nei fogli di bella copia, controllare per bene la grammatica, la sintassi, la morfologia e il lessico.

- Alla fine di tutto, rileggere bene per almeno due volte ciò che è stato fatto; controllare la punteggiatura perché, dalle osservazioni utili allo studio, risulta che le ragazze tendono a sbagliare o saltare la punteggiatura sia nella scrittura che nella lettura.

4.7 Discussione dei risultati

Il presente studio si è occupato di individuare diverse strategie utili per la comprensione dei testi scolastici. Nello specifico, si è verificato se le strategie messe in pratica da parte della ricercatrice, siano stati utili ai fini della verifica delle ipotesi.

La prima ipotesi (ipotesi 1) del presente lavoro di ricerca ha analizzato l'importanza della lettura a voce alta nel campo della comprensione dei testi scolastici. Tale ipotesi è in linea con le strategie presenti nel libro di Torresan²⁰⁷. Infatti, in questo studio, si nota come la ricercatrice abbia fatto uso della strategia 12.2²⁰⁸ “far rileggere, far riascoltare e della strategia 48.11²⁰⁹ ‘leggere un testo ad alta voce’”.²¹⁰ Dalle annotazioni sul diario, è emerso che le partecipanti hanno migliorato il loro apprendimento didattico grazie alla lettura a voce alta ed alla successiva riletture. Nello specifico, si è notato l'importanza della lettura eseguita anche da parte della ricercatrice, utilizzata come riascolto di ciò che è stato letto, per permettere alle partecipanti di fissare in modo puntuale i concetti principali. Per esempio, nelle annotazioni sul diario evidenziate dalla ricercatrice, si è messo in risalto l'importanza della lettura svolta soprattutto da parte di S, perché non essendo abituata a leggere da sola non è per nulla agevolata ad una rapida comprensione didattica, soprattutto in vista degli esami di terza media e del passaggio alla scuola superiore. Dunque, la ricercatrice ha applicato oltre che la strategia della lettura a voce alta, anche la strategia 48.3 “usare immagini, gesti o realia”. Alla fine della compilazione del diario, si può notare, per esempio, che in alcune giornate in cui S. o L. hanno studiato storia, grazie alla lettura a voce alta o alla presenza di immagini/figure nel libro, sono riuscite a immagazzinare meglio i concetti. Soprattutto, di rilevante importanza da quello che è emerso nel diario, è il commento/la lettura/la ripetizione insieme alla ricercatrice alla fine dell'attività svolta dalle ragazze.

²⁰⁷ Torresan, Paolo. Un alfabeto di 73 lettere. Strategie per la didattica linguistica. Pearson Italia, 2022.

²⁰⁸ Torresan, Paolo. Un alfabeto di 73 lettere. Strategie per la didattica linguistica. Pearson Italia, 2022.

²⁰⁹ Torresan, Paolo. Un alfabeto di 73 lettere. Strategie per la didattica linguistica. Pearson Italia, 2022.

²¹⁰ Ibidem.

La seconda ipotesi (ipotesi 2) si è focalizzata sull'influenza positiva che hanno avuto sia la motivazione che la concentrazione nel momento in cui le ragazze hanno riscontrato difficoltà nello svolgimento dei compiti o delle produzioni scritte. Nello specifico, la ricercatrice ha fatto uso delle strategie 33²¹¹ 'affinare il sentire' e ha cercato di creare dei momenti in grado di offrire degli spazi utili alla concentrazione. La ricercatrice, per questa ipotesi di ricerca, ha utilizzato diverse strategie elencate nel libro di Torresan²¹². Per esempio, tra le annotazioni sul diario, si evidenzia l'utilizzo della strategia 49.5²¹³ 'concedere del tempo'. Infatti, consultando il diario alla fine della compilazione, si nota l'importanza di offrire alle ragazze tutto il tempo di cui hanno bisogno. Dunque, si può notare, come la ricercatrice abbia avuto un particolare focus di attenzione sull'importanza del tempo. In particolare, si è cercato di far capire alle ragazze che ognuno ha i suoi tempi, che le cose si fanno con calma e senza fretta per ottenere risultati migliori. Dare più importanza alla qualità del tempo impiegato più che alla quantità, dato che al doposcuola si ha un tempo limitato, ha permesso di organizzare lo studio tenendo presente del poco tempo a disposizione. La ricercatrice ha utilizzato un approccio in linea con quello di Brown²¹⁴ per l'intera durata dello studio. Dunque, si è cercato di limitare gli stati ansiogeni, attraverso la pratica di attività ludiche per esempio. Dalle annotazioni sul diario si evince come in alcuni momenti, le ragazze riuscissero a superare le proprie ansie e paure grazie al supporto e anche all'ironia della ricercatrice.

La terza ipotesi (ipotesi 3) del presente lavoro si è concentrata sulla ricerca di alcune strategie utili a facilitare lo svolgimento dei compiti e della produzione scritta. Anche per quest'ultima ipotesi la ricercatrice ha preso in considerazione le diverse strategie elencate da Torresan.²¹⁵ In particolare, è stata utilizzata la strategia 49²¹⁶ 'agevolare la produzione di testi', attraverso la produzione di testi brevi. Nello specifico, si nota che S, essendo in terza media ha avuto da svolgere più compiti di questo tipo. Per esempio, per svolgere il riassunto di testi molto lunghi, la ricercatrice, ha utilizzato la strategia della divisione del testo in diverse parti, in modo da rendere più

²¹¹ Ibidem.

²¹² Ibidem.

²¹³ Ibidem.

²¹⁴ Ibidem.

²¹⁵ Ibidem.

²¹⁶ Ibidem.

agevole lo svolgimento della consegna. Invece, L. essendo in prima media ha avuto da svolgere delle consegne più semplici. In questo secondo caso si sono riscontrate delle difficoltà relative soprattutto alla scrittura di una poesia ispirandosi ad una già studiata e spiegata in classe dal docente. Per questo esercizio, la ricercatrice ha fornito degli strumenti utili allo svolgimento del compito: fermarsi qualche minuto e pensare a una determinata situazione, scrivere su un foglio di brutta ciò che la situazione pensata ha generato nei pensieri della studentessa per poi passare alla fase finale di stesura e correzione.

In conclusione, dalla verifica delle ipotesi e dalla discussione dei risultati emerge dunque la possibilità di applicare strategie utili alla facilitazione dell'apprendimento. Tali tecniche diventano necessarie nel momento in cui vengono riscontrate difficoltà soprattutto da parte di studenti e studentesse di origine straniera. Sarebbe buona prassi entrare a conoscenza di modalità esecutive utili ad un maggiore apprendimento per persone straniere, indicativo anche dell'apertura alla loro inclusione oltre che scolastica anche sociale e per mettere a proprio agio la persona così da mutare una difficoltà in risorsa.

Di seguito è inserita una tabella riassuntiva che descrive le difficoltà di apprendimento osservate e le strategie utilizzate.

PROBLEMATICA	STRATEGIA
Mancanza di una lettura attenta e a voce alta	Strategia utilizzata: 12.2 “far rileggere, far riascoltare”; 48.11 “leggere un testo a voce alta”
Difficoltà nella comprensione del testo	Strategia utilizzata: 48.3 “usare immagini, gesti o realia”
Difficoltà con i testi lunghi e più complicati	Strategia utilizzata: 48.4 “semplificare il testo”
Poca motivazione e poca concentrazione	Strategia utilizzata: 33 “affinare il sentire”; 34 “far rilassare”; 36 “considerare esperienze di successo”; 68 “ricorrere all'umorismo”

<p>Insicurezza, paura di sbagliare, ansia</p>	<p>Strategia utilizzata: 49.5 “concedere del tempo”</p>
<p>Difficoltà nella produzione scritta</p>	<p>Strategia utilizzata: 49 “fornire una guida”; 49.3 “fornire una guida” 49.4 “fornire il lessico”</p>

5 CONCLUSIONI: LIMITI DELLO STUDIO E PROSPETTIVE FUTURE

I risultati dello studio hanno permesso di indagare alcuni aspetti relativi ad una problematica ampia, quale quella relativa alla difficoltà di apprendimento della lingua italiana per studenti stranieri. Ciò che è emerso dallo studio è utile perché, in questo modo, si potrebbe promuovere uno sviluppo positivo negli studenti stranieri. È altresì possibile rilevare alcune criticità emerse. Un primo aspetto di cui tener conto riguarda il campione di riferimento del presente lavoro di ricerca, il quale è molto piccolo e circoscritto ad un ambiente specifico, il doposcuola, di cui si sono voluti indagare gli effetti positivi. Dunque, non si può parlare di un campione rappresentativo dell'intera popolazione di studenti stranieri. Per questo motivo, l'analisi condotta non può essere generalizzata ad una popolazione più ampia. All'interno di questo studio si è sempre parlato di *case study*, dal momento che i soggetti presi in considerazione per questo lavoro sono in due. Dunque, si è deciso di concentrarsi soltanto su due campioni dal momento che la ricercatrice ha seguito entrambe le ragazze per molti mesi e ha voluto iniziare e concludere il lavoro proprio con loro. Il limite del numero del campione è dato anche dal fatto che trovandosi in un laboratorio pomeridiano è difficile lavorare con più soggetti, dal momento che ogni ragazzo/ragazza straniero/straniera è seguito da un/una solo/sola volontario/volontaria (che in questo contesto è quasi sempre un/una docente), quindi si ha un rapporto uno a uno tra ragazzo/ragazza e insegnante. Se questo lavoro di ricerca fosse stato svolto all'interno di una classe il campione sarebbe stato più variegato oltre che più numeroso. È anche vero che, questo lavoro di ricerca nasce per essere svolto all'interno di un doposcuola dove è più agevole un'attenta osservazione delle partecipanti.

Un altro aspetto del quale tenere conto è l'utilizzo del diario perché potrebbe per certi aspetti risultare imperfetto. Infatti, il diario è caratterizzato dall'osservazione di una sola persona e questo potrebbe comportare una mancata rilevazione di elementi importanti che possono sfuggire all'occhio dell'osservatore. Un'osservazione più oggettiva possibile ha infatti bisogno di più osservatori.

Un'ulteriore criticità può essere rilevata nel mancato confronto tra la ricercatrice e altri insegnanti o tra studenti e studenti, confronto che invece sarebbe possibile a scuola;

ma, dal momento che il presente studio prevede un lavoro mirato su una singola studentessa al giorno, quindi in totale due studentesse per due giornate (perché il doposcuola si è svolto soltanto due giorni a settimane, per un'ora e mezza circa) non risulterebbe utile il confronto con altri studenti. Allo stesso modo, il confronto con gli insegnanti, risulterebbe poco utile perché la ricercatrice ha previsto un percorso personalizzato con le ragazze partendo dalle loro esigenze.

Un'altra criticità può essere individuata nelle tempistiche dello studio. È vero che la ricercatrice ha accompagnato le ragazze in questo percorso per almeno sette mesi, ma il lavoro di ricerca vero e proprio è durato meno, un mese e mezzo circa (dal 6 aprile 2022 al 27 maggio 2022). Infatti, i primi mesi sono stati impiegati dalla ricercatrice per lo svolgimento del suo tirocinio accademico. Questi sono dunque stati dei mesi pilota per lo sviluppo dello studio, dove si è dato importanza più alla costruzione della relazione piuttosto che all'osservazione vera e propria.

Nonostante i limiti e le criticità rilevate, lo studio ha permesso di osservare risultati significativi per possibili prospettive future. Principalmente, l'aspetto innovativo di questo studio è quello di aver focalizzato l'attenzione su determinate cose che spesso si danno per scontato (come, per esempio, le strategie di rilassamento per calmare l'ansia, le tecniche di lettura per apprendere meglio il testo, le strategie di scrittura per cercare di scrivere in maniera più corretta ecc.) Sono moltissime le tecniche e le strategie di facilitazione che possono essere utilizzate per l'apprendimento della lingua dello studio per studenti stranieri, molte delle quali, spesse volte, vengono sottovalutate perché troppo banali o troppo facili, ma in realtà risultano essere quelle più efficaci e proficue per l'apprendimento scolastico. Un ulteriore beneficio di questo studio è quello di aver indagato sia l'aspetto didattico delle ragazze che quello personale. Ha permesso di entrare in contatto anche con l'emotività e gli stati d'animo delle ragazze così da capirle e seguirle meglio, con la consapevolezza dei loro bisogni. Infatti, il benessere psicologico, sociale, personale è sicuramente collegato a quello didattico e, grazie a questo studio, si può capire l'utilità dell'apertura, della cura e dell'accoglienza dell'interiorità delle ragazze. Inoltre, lo studio apre alla riflessione circa l'importanza di promuovere una maggiore percezione nell'individuare diverse strategie per facilitare la comprensione e per attuare, in questo modo, una didattica inclusiva. Implementare la frequenza di laboratori pomeridiani, come il doposcuola, che

permettono di migliorare l'apprendimento degli studenti stranieri. In questo modo si incentiva anche la partecipazione attiva e il volontariato tra i giovani universitari e non, così da poter essere un esempio positivo per tutti gli/le studenti/studentesse. Grazie a questo studio si può capire l'importanza di avere qualcuno su cui poter contare, un supporto; un qualcuno che riesca a stimolare e a motivare, elemento essenziale per una buona concentrazione ed esecuzione dei compiti. La bellezza di questo studio di caso è proprio quella di aver concentrato l'attenzione sui bisogni e sulle necessità delle partecipanti, accompagnandole e sostenendole nel loro apprendimento.

A conclusione del lavoro, mi auguro che possano essere fatti più studi utili all'inclusione, al superamento delle difficoltà, alla preziosità di riconoscere i limiti non come ostacoli ma come trampolini di lancio da cui partire per incentivare risorse utili allo sviluppo e alla crescita personale oltre che all'apprendimento.

6 APPENDICE

6.1 Il diario: osservazioni per la ricerca

LEZIONE 1.

Nome: L.

06/04/2022

Classe: I media

Inizio del doposcuola ore 15:50.

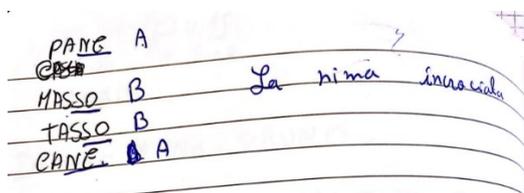
La prima materia che decide di studiare insieme a me è l'italiano.

La ragazzina ha una scheda dal titolo 'I SUONI DELLE PAROLE' da leggere e studiare. Formata da un unico paragrafo dal titolo 'LA RIMA', per un totale di due pagine.

La prima strategia che ho pensato di attuare è proporre una lettura a voce alta, in modo tale da rilevare nell'immediato i concetti principali. Alla fine di ogni sottoparagrafo ho consigliato di fermarsi con la lettura, così da verificare la comprensione del testo. Nella presente scheda le parole chiave sono già evidenziate in grassetto, in modo tale da facilitare lo studio. Nonostante ciò, ho chiesto alla ragazzina di indicare le parole chiave per vedere se il significato è stato recepito correttamente. Per cercare di motivarla, dato che la vedo stanca (sbadiglia spesso), le ho proposto una seconda lettura insieme a me, calcando vocalmente le parti del testo più importanti e significative. Alla fine della lettura, ha ripetuto tutto ciò che è stato letto. In generale ha capito tutto poiché lessico, sintassi e scrittura sono semplici e, di conseguenza, di facile comprensione.

La difficoltà che ha riscontrato L. è stata soprattutto nel capire in pieno i diversi schemi di rime. In quel momento, ho cercato di fare diversi esempi sia a voce che per iscritto per cercare di farle capire meglio le diverse rime. Successivamente, ho scritto su un foglio delle parole, chiedendole di indicare le rime (secondo lo schema appena studiato ABAB-ABBA ecc..) e il tipo di rima. Purtroppo, avendo poco tempo a disposizione e dovendo studiare altre materie, sono riuscita a proporle un solo esercizio, però ha avuto dei risultati positivi, perché la ragazzina ha risposto subito (2 min circa) e

correttamente. Sembra le sia stato molto utile leggere più volte il testo, ripetere e proseguire con diversi esempi orali. Se avessi avuto più tempo a disposizione, avrei chiesto di svolgere almeno altri due esempi per iscritto (come il seguente):



Orario di fine esercizio: 16:17

Successivamente si passa ad un'altra materia: Geometria. Ora: 16:18

Io, non studiando geometria da circa dieci anni, ho avuto un po' di preoccupazione. Nonostante ciò, ho sempre cercato di non farglielo capire, anzi ci ridevamo su. È stata un'ottima prova di motivazione questa. Abbiamo letto insieme la teoria prima di svolgere gli esercizi, le ho fatto capire che anche per me è uno studio, non solo per lei. È stata un'occasione per farle capire che si può fare tutto, che ci si aiuta sempre, che nonostante le difficoltà nulla è impossibile. Lei, come tutti i ragazzi/le ragazze, ha bisogno di tanta motivazione perché a volte si sente inadatta. Io, conoscendola un po', ho capito come prenderla. Infatti, quando finiamo una materia o un esercizio, facciamo due minuti di pausa e parliamo. Le chiedo di tutto, della scuola, dei professori, di ciò che capita; per cercare di farle capire che sono lì per aiutarla e supportarla. Le sorrido sempre e le dico 'dai che sei forte, continua così sempre!'

Il libro utilizzato è 'WIKI MATH; UBALDO PERNICO-MARCO TAROCCO'.

L. deve svolgere alcuni esercizi dell'unità 3: 'ANGOLI E TEMPI'.

Orario di inizio degli esercizi: 16:35.

I primi esercizi richiedono di misurare senza goniometro gli angoli raffigurati.

In totale sono sei esercizi da svolgere; per i primi due ha impiegato un po' di tempo perché eseguiva le operazioni mentalmente. A quel punto, le ho consigliato di fare diversamente in modo da rendere l'esercizio più facile. Le ho detto di svolgere le operazioni (addizioni in questo caso) su un foglio, di scrivere tutte le possibili soluzioni, anziché tenerle solo in mente. Questo metodo ha funzionato: infatti da quel momento ha iniziato a scrivere le operazioni, ha svolto gli esercizi più velocemente e anche con più sicurezza. (esercizi finiti in sette minuti circa).

Successivamente, L. deve eseguire altri esercizi di geometria.

Questa volta la consegna richiede di ridurre gli angoli alla forma normale.

Inizio ore: 16:50.

Questi esercizi richiedono una maggiore conoscenza dell'argomento e di conseguenza una maggiore difficoltà. Allora abbiamo ripreso la teoria, in particolare la parte in cui spiega come ridurre gli angoli alla forma normale. Da lì, ha iniziato a svolgere gli esercizi, aiutandosi con gli esempi del libro. Per i primi ha impiegato più tempo perché non capisce bene come muoversi, dopo ho provato a rispiegarle e a dirle di appoggiarsi agli esempi e alla teoria del libro.

Con i suoi tempi ha iniziato a capire meglio come approcciarsi a questi esercizi; infatti, dato che non c'è più tempo e deve andare via dal doposcuola, mi ha detto che avrebbe finito i compiti di geometria a casa e che ha capito come svolgerli. Mi è sembrata molto più sicura e convinta.

Fine del doposcuola: 17.15.

LEZIONE 2

13/04/2022

Nome: L.

Classe: I media

Inizio del doposcuola: ore 15: 50

Oggi L. ha da studiare matematica.

Il libro di testo che utilizza a scuola è il seguente: 'LIBRO WIKI MATH-ARITMETICA 1'.

Deve svolgere tanti esercizi perché la professoressa ha assegnato diversi compiti per le vacanze di Pasqua. La prima cosa che chiedo alla ragazzina è la seguente: 'hai difficoltà nel saper fare questi esercizi? Ne avete fatti altri di questo tipo a scuola? Li hai capiti?'

E lei mi risponde 'li ho capiti un po', ma ho qualche difficoltà'

A quel punto, per spronarla alla comprensione, le chiedo di leggere la teoria a voce alta in modo da apprendere meglio ciò che c'è scritto. Mi accorgo che non studiando da più di sei anni la matematica ho delle mancanze anche io. Glielo faccio presente proprio per farle capire che nonostante le difficoltà si può riuscire a portare a compimento qualcosa. Infatti, le ripeto che anche per me è difficile, come se fossero

cose nuove, perché non le studio da molto tempo. Ridiamo insieme di questa cosa, perché si è instaurato un bel rapporto tra noi. Le faccio capire che sono lì per lei, per aiutarla, che insieme si può fare tutto. Questa mia difficoltà per la matematica è una dimostrazione, una prova di motivazione; infatti, man mano sta capendo che è possibile avere qualche difficoltà e vedo che si impegna a superarla perché sente di non essere l'unica. Lei mi vede come un supporto importante e io sento la responsabilità di custodirla come un bene prezioso. Oggi non sta molto bene, ha mal di gola, per questo mi ha chiesto di leggere al suo posto. Durante la lettura ho cercato di variare il tono di voce, di marcare ed evidenziare alcune cose più difficili e importanti. La scrittura del testo è facile, l'unica cosa che risulta più difficile è la presenza di qualche termine tecnico, qualche nozione specifica essendo un testo di matematica. Gli esercizi da svolgere sono circa 12, non riusciremo a finirli tutti a causa del limite di tempo che abbiamo al doposcuola. L'obiettivo è di farne almeno tre per farle capire meglio come svolgerli e come muoversi più facilmente e più velocemente. Ho avuto anche io delle difficoltà, soprattutto all'inizio, però ho cercato di non farglielo capire, anzi ho cercato in qualche modo di smorzare la situazione. Ci abbiamo ragionato insieme per un po', (circa 30 minuti) facendo affidamento alla teoria e agli esercizi guida presenti nel libro.

All'inizio ho svolto io stessa due esercizi che si trovano tra gli esempi della teoria, più semplici rispetto agli altri, per capire come eseguire il resto.

Tutti gli esercizi richiedono di risolvere le espressioni con le potenze.

Ho consigliato di fare con calma, di scrivere in un foglio a parte tutte le operazioni con la matita, in modo tale da poter cancellare non appena sbaglia. Anche questo per farle capire che è normale sbagliare, soprattutto con la matematica, capita spesso volte che l'esercizio non riesce perché si sbaglia anche solo una piccola operazione. Mentre svolge gli esercizi non ricorda la tabellina del 6 e allora mi chiedi 'quanto fa 6×4 ?'. A quel punto io cerco di accompagnarla nella ripetizione della tabellina del 6 (aiutandomi anche con il movimento delle dita, in modo tale da agevolare la soluzione). Dal momento che vedo ancora la sua difficoltà con la tabellina del 6, le chiedo di ripeterla nuovamente ad alta voce, con calma, in modo tale da fare bene i calcoli. Dopo averla ripetuta per tre volte, sembra averla memorizzata per bene.

I primi esercizi non sono corretti, la soluzione del libro non combacia con la nostra. Abbiamo provato a farne un po', circa 6. Gli ultimi tre sono riusciti tutti, io l'ho

aiutata perché, all'inizio, non ha capito bene come svolgerli; ma, man mano, ha capito bene come eseguirli. Alla fine, quando la soluzione degli esercizi è stata corretta, abbiamo riso, ci siamo abbracciate e abbiamo detto 'dai ce l'abbiamo fatta, evviva'. Tutto ciò per spronarla a farcela, per farla divertire in un momento di difficoltà, di motivarla anche quando sta male o è stanca. Tra le altre cose, è stato anche l'ultimo giorno di scuola (prima delle vacanze pasquali) quindi è un po' distratta, pensa soltanto alle vacanze. Per questo cerco in tutti i modi di rendere il doposcuola più piacevole.

Non siamo riusciti a finire tutti gli esercizi come avevamo previsto già dall'inizio. Ma quando stava andando via le ho detto 'mi raccomando finiscili a casa, se hai difficoltà guarda la teoria. Riposati per le vacanze ma studia un po', fai entrambe le cose'. E lei mi risponde 'si tranquilla li finisco a casa, adesso ho capito bene come risolverli, grazie'.

Questo per me è tanto; questo è ciò che conta.

Ore fine doposcuola: 17:30

LEZIONE 3

Nome: L.

20/04/2022

Classe: I media

Inizio del doposcuola: ore 15: 40

Questa è stata una giornata particolare, vedo L. un po' distratta, forse perché è il primo giorno dopo le vacanze di Pasqua. Mi dice che deve studiare scienze e grammatica, le chiedo da cosa vuole iniziare (lascio decidere sempre a lei da quale materia iniziare) e sceglie scienze. Ha da studiare quattro pagine e poi deve fare delle cose più pratiche: alcuni disegni e delle mappe.

Prende il libro di scienze, 'IL VIAGGIO DEL DIGLE, SCIENZE DELLA TERRA'.

Le dico di iniziare a leggere a voce alta, piano piano e di fermarsi alla fine di ogni paragrafo.

Dopo aver letto le prime cinque righe si accorge che ha sbagliato libro. Infatti, si ferma, mi guarda e dice 'ho sbagliato libro ' con un lieve sorrisino un po' imbarazzato. A quel punto le dico di non preoccuparsi, può capitare (pur essendo strano da parte sua perché è sempre molto precisa e attenta). Le chiedo se all'interno della struttura dove facciamo doposcuola c'è qualcuno che potrebbe avere lo stesso libro, in modo tale da

farselo prestare per poter svolgere i compiti. Mi dice che c'è un ragazzino che potrebbe averlo; allora la prendo per mano e le dico 'andiamo a chiedere, ti faccio compagnia io'. Purtroppo, il ragazzo non ha quel libro, quindi non siamo riusciti a fare i compiti di scienze. Dunque, a quel punto cambiamo materia e passiamo alla grammatica.

Il libro che utilizza è 'ALLA LETTERA, GRAMMATICA PER SCUOLA SECONDARIA DI I GRADO'.

Mi dice che ha delle pagine da studiare, ma ha scritto male i compiti perché le pagine scritte non corrispondono effettivamente con ciò che deve studiare. Proviamo a cercare una soluzione. Mi dice che possiamo controllare nel registro elettronico, ma lei non ha il cellulare; quindi, a quel punto le propongo di utilizzare il mio per accedere al registro. Stiamo lì circa 10 minuti perché non riusciamo a fare il login, sbaglia la password, non la ricorda bene perché l'ha scritta nelle note del suo cellulare (che non ha con sé). Cerchiamo di trovare una soluzione insieme; questa è una gran prova di motivazione: non lasciarla mai sola, farle sentire la costante presenza, l'appoggio. Ecco che ad un certo punto pensa di poter chiamare la sorella, sempre con il mio cellulare, poiché essendo a casa riesce a cercare ciò che le serve. Dopo qualche minuto, la sorella manda un messaggio sul mio WhatsApp con la foto del registro elettronico dove ci sono scritti tutti i compiti da svolgere. Dopodiché siamo pronte per iniziare lo studio. Le faccio leggere a voce alta paragrafo per paragrafo, in modo tale da acquisire meglio le cose. Primo paragrafo: 'VERBO: LA PAROLA ATTORNO A CUI SI ORGANIZZA IL DISCORSO'. Mentre legge sbaglia qualche accento, la correggo dicendole qual è la giusta intonazione e subito dopo lei mi ripete la parola correttamente (gliela faccio ripetere due volte in modo tale che capisca dove va effettivamente l'accento, le spiego qual è la posizione dell'accento, su qualche sillaba cade).

Dopo la lettura a voce alta, ripetiamo insieme ciò che abbiamo letto. Le chiedo se c'è qualcosa che non ha capito bene, che trova più difficile. Sembra aver capito tutto, anche perché il testo è scritto in maniera semplice, i termini più difficili sono tutti spiegati, i significati delle parole principali sono scritti sotto. Dopo aver ripetuto insieme, le chiedo se vuole ripetere da sola, per verificare se ha effettivamente capito. Sì, ha capito bene, e sono contenta di questo.

Facciamo questo lavoro per tutte le pagine, per ogni paragrafo; anche se si perde più tempo, però credo sia molto efficace per lo studio, per capire, apprendere e memorizzare meglio.

Andiamo avanti con il secondo paragrafo: 'IN UNA SOLA PAROLA TANTE INFORMAZIONI'.

Qui abbiamo fatto la stessa cosa di prima, in più abbiamo sottolineato le parole chiave per velocizzare un po' dato che abbiamo poco tempo a disposizione.

Il terzo paragrafo, 'I VERBI POSSONO ESSERE PRIMITIVI, DERIVATI, ALTERATI', è un po' più complicato rispetto ai precedenti. Ci siamo presi un po' di tempo in più; ho spiegato la differenza tra verbi primitivi, derivati e alterati. Per prima cosa ho chiesto alla ragazzina se fosse a conoscenza del significato di prefisso e suffisso. Lei è molto timida e quasi mai mi riferisce quando non capisce qualcosa. Nonostante io le dica sempre di non preoccuparsi, che deve dirmi se non capisce qualcosa cosicché ripetiamo tutte le volte che serve. Le ho spiegato cosa sono i prefissi e i suffissi. Nel libro ci sono molti esempi dove si evidenziano i prefissi e/o i suffissi, per facilitare la comprensione. Con l'aiuto di quegli esempi ho cercato di spiegarle il significato, la differenza e, con la matita, ho diviso il prefisso e/o suffisso dalla radice. Dopo un po' di esempi, mi ha detto che ha capito. A quel punto ho chiesto a lei di svolgere questo lavoro ed effettivamente mi ha dimostrato di aver capito. Dopo aver compreso questo, ho spiegato a L. la differenza tra i verbi primitivi, derivati e alterati. Il libro presenta molti esempi; li abbiamo letti insieme. Io cerco di marcare con il tono di voce la parte più importante, per evidenziare ciò che credo sia necessario per capire la differenza tra questi verbi.

Nel libro vi è una scheda extra (che la prof non ha lasciato da completare), ma le ho consigliato di leggerla lo stesso in modo tale da capire meglio l'argomento trattato. La scheda ha come titolo 'CAPIAMO INSIEME; DIDATTICA INCLUSIVA, AVANTI CON LO STUDIO '. Dopo aver letto questa scheda, passiamo al prossimo paragrafo: 'LE PERSONE DEL VERBO'. Nel momento in cui vedo che la ragazza legge velocemente, rispettando poco la punteggiatura, le consiglio di leggere più lentamente, di non avere nessuna fretta.

Successivamente, passiamo al paragrafo successivo ‘MODI DIVERSI PER RAPPRESENTARE UN FATTO’. Facciamo sempre lo stesso lavoro; in più, alla fine leggiamo tutti gli esempi che fa il libro riguardo i diversi modi verbali.

Il paragrafo ‘PRESENTE, PASSATO, FUTURO: I TEMPI DEL VERBO’, è risultato un po' più complicato. Infatti, dopo che la ragazzina ha letto a voce alta, ho spiegato la differenza tra tempi e modi verbali, quando si usano, come si usano. Abbiamo perso qualche minuto in più, ma non importa. La cosa che conta è che lei capisca; che quando torna a casa dal doposcuola sia a conoscenza di tutto ciò che abbiamo affrontato insieme. Ho spiegato anche la differenza tra anteriorità, contemporaneità e posteriorità con molti esempi (a voce perché purtroppo per iscritto si perde più tempo). Dopo aver avuto la sicurezza della sua totale comprensione, possiamo continuare con lo studio. Il paragrafo ‘TEMPI SEMPLICI E COMPOSTI’ è scritto molto bene, facilitato da esempi e significati espliciti. Al solito, dopo la lettura a voce alta, le ho spiegato la differenza facilitando un po' il linguaggio. Le ho detto: ‘ i tempi composti sono formati da due paroline: la prima è sempre l’ausiliare essere o avere, la seconda è il verbo al participio; quindi, quando vedi due paroline puoi essere sicura che si tratta di un tempo composto ’. Questa spiegazione un po' più facilitata ha funzionato. Infatti, dopo ho fatto vedere degli esempi con diversi verbi e le ho chiesto di dirmi qual è semplice e quale composto e li ha indovinati tutti in poco tempo.

Passiamo agli ultimi compiti da svolgere: si tratta di ripassare prima la coniugazione del verbo essere e avere e dopo la coniugazione di altri tre verbi a piacere. Iniziamo con gli ausiliari. Le lascio del tempo per ripassare da sola, per rinfrescare la memoria dal momento che li avevano già trattati in classe insieme alla prof. Non le metto fretta, nonostante abbiamo poco tempo a disposizione, le dico di prendersi il tempo che vuole. Dopo 6 min circa mi dice che è pronta. Dunque, inizio a ‘interrogarla; le tolgo il libro, lo prendo io e inizio a chiederle tutti i modi e i tempi degli ausiliari essere e avere. Ripete tutto molto bene, è anche molto spedita. Ha avuto difficoltà con il passato remoto; infatti, l’ho ripetuto io una volta, un’altra volta insieme e due volte da sola fino a quando non lo ha più sbagliato. A quel punto le consiglio un ‘trucco’ per facilitare la memorizzazione dei verbi composti come per esempio il passato prossimo, il trapassato prossimo, remoto, il futuro anteriore. Perché capisco che sono più difficili da apprendere e memorizzare. Le ho consigliato di utilizzare una tecnica e le ho detto: ‘

i verbi composti, come ti ho detto prima, sono formati da due paroline, la prima parolina è identica al verbo semplice di appartenenza. Quindi, per esempio, il passato prossimo ha la prima parolina identica al presente, mentre la seconda parola è il verbo al participio. Così come il futuro anteriore: ha la prima parola identica al futuro semplice più il verbo al participio. Il trapassato prossimo ha la prima parola identica all'imperfetto più il verbo al participio. Il trapassato remoto ha la prima parola identica al passato remoto più il verbo al participio. E così via. Il procedimento è tutto lo stesso; magari questo metodo può farti ricordare meglio i verbi composti dato che sono più complicati'. Ho cercato di farle vedere tutti gli esempi, di sottolineare la parolina uguale al verbo semplice, a ricollegare il verbo composto a quello semplice. Sembra aver apprezzato questo metodo, infatti mi ha sorriso e mi ha detto 'grazie, è molto utile'. Il congiuntivo l'ha ripetuto molto bene, il condizionale un po' meno. Lo confonde con il congiuntivo, infatti inserisce il 'che' prima del pronome personale. La correggo sempre, marcando l'errore. Dicendole 'L. il CHE va con il congiuntivo, NON con il condizionale, non confonderti'. L'abbiamo ripetuto insieme un po' di volte, non appena ho notato che non stava sbagliando più, le ho chiesto di ripetere la coniugazione da sola.

Purtroppo, il tempo è finito, abbiamo anche sfiorato l'ora di fine doposcuola. Essendo già le 17.18, dobbiamo andare via. Le ho chiesto se si fosse sentita pronta per studiare da sola la coniugazione dei tre verbi a piacere, dato che non abbiamo avuto il tempo sufficiente per farlo insieme. Mi ha risposto di sì, perché ha capito bene come memorizzare meglio avendo appreso bene lo studio degli ausiliari; in questo modo adesso le viene più semplice.

Mi sono fidata, mi fido di lei. È molto volenterosa di studiare, di imparare, di apprendere nuove cose. È bello lavorare insieme.

Io cerco sempre di motivarla e spronarla; per esempio: ripetere insieme la coniugazione dei verbi o quello che ha appena letto, secondo me, l'aiuta molto perché in questo modo può vedere che facciamo la stessa cosa. Sembra banale, ma dirle 'bravissima/brava' quando ripete le cose correttamente, quando capisce ciò che studia, è molto utile per spronarla ancora di più. È come se ciò le desse la carica per andare avanti e per fare sempre meglio. Così magari può finalmente dire: 'anche io ce la faccio allora, anche io sono brava, non solo gli altri'. Bisogna farla sentire sempre parte integrante, inclusa, mai il contrario!

Ora fine doposcuola: 17:20.

LEZIONE 4

NOME: S.

22/04/2022

CLASSE: III media

Ore inizio doposcuola: 16:20

È arrivata con più di 30 minuti di ritardo, allora ho cercato di farglielo notare, mettendo in luce il fatto che il ritardo equivale ad un posticipo della fine dei compiti e che se si fa troppo tardi potrebbe essere ancora più stanca. La ragazzina ha da svolgere un riassunto di un testo. Per prima cosa mi dice 'ho da fare letteratura e storia. Iniziamo con letteratura perché la prof ci ha lasciato un riassunto di un testo molto molto lungo'. Ho notato nella sua espressione facciale un po' di paura, allora ho cercato di tranquillizzarla dicendole 'tranquilla S. adesso iniziamo e piano piano si fa tutto, non ti preoccupare. Io sono qui per aiutarti'. Il libro che utilizza è 'LA SOSTANZA DEI SOGNI, LETTERATURA'.

Il testo sul quale bisogna fare il riassunto è 'CIAULA SCOPRE LA LUNA' di Luigi Pirandello.

Lei è un po' in panico perché trova questo testo molto lungo e difficile.

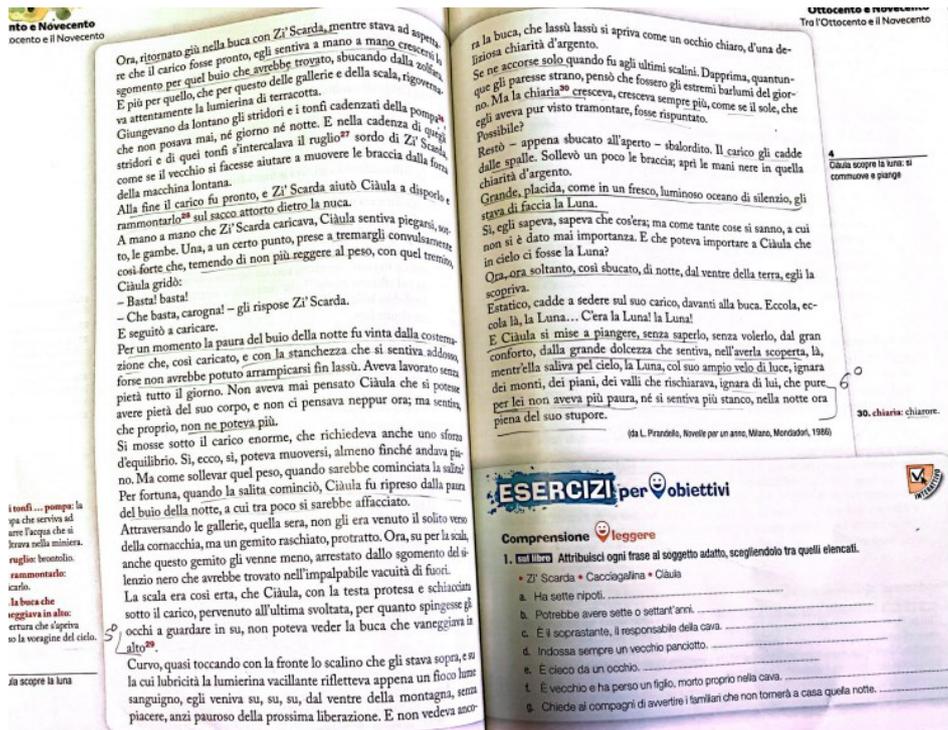
Ho cercato di fornirle una tecnica di facilitazione per renderle più semplice lo svolgimento del compito. Le ho detto per prima cosa di leggere il testo a voce alta; le ho diviso il testo in paragrafi in modo tale da eseguire il riassunto, piano piano, di piccole porzioni di testo e non di tutto il testo per intero. Ho deciso di muovermi in questo modo dal momento che l'ho vista molto in difficoltà e leggere il testo per intero, secondo me, avrebbe solo peggiorato. Quindi, con la matita leggera (così da poter cancellare dopo) le ho segnato i paragrafi; a mano a mano ne legge un pezzettino, lo commentiamo insieme e poi con la matita segna le cose principali. Prima di scrivere il riassunto a penna sul foglio, ho preferito farle segnare a matita, dopo la lettura a voce alta, le cose che secondo lei sono importanti. Dopo aver svolto questo esercizio, scrive nel foglio il riassunto di quel paragrafo che ha letto e su cui abbiamo lavorato. Lei ha un po' di difficoltà nella lettura, infatti anche per questo ad ottobre ha deciso di studiare, una volta a settimana, italiano al doposcuola. Essendo in terza media, le pesa un po' non sapere leggere bene. Ma non è che non sappia leggere, anzi! Lei sa leggere ma, spesso volte, presa dal panico e dalla fretta legge in maniera veloce e, così facendo, a volte

salta parole, confonde lettere o salta la riga. È come se visse la lettura con ansia; poi mi ha anche detto che da quando abbiamo la mascherina è ancora peggio, perché la sua difficoltà si complica ancora di più. Io cerco sempre di spronarla alla lettura lenta, facendole presente che con la lettura veloce c'è più probabilità di sbagliare'. Ogni volta che le fornisco delle osservazioni, lei le accoglie. Questo la aiuta a maturare la consapevolezza di autocorreggersi, leggere lentamente e non sbagliare. Noto infatti che quando legge velocemente non rispetta bene la punteggiatura, come se leggesse tutto d'un fiato.

Il lavoro sul testo che abbiamo fatto insieme ha funzionato!

Leggere prima a voce alta paragrafo per paragrafo, poi sottolineare con la matita e infine trascrivere sul quaderno, ha aiutato molto S. per svolgere il compito correttamente e con più serenità. Le ho chiesto un feedback relativo al metodo utilizzato ed ho ricevuto una risposta positiva: 'si mi ha aiutato molto, perché ho capito che facendo in questo modo, con calma, pur perdendo più tempo, ho appreso meglio e, soprattutto, ho affrontato il testo senza panico (che invece avevo molto all'inizio)'. Subito dopo ha aggiunto: 'mi ha anche motivata di più, perché ogni paragrafo che finivo di leggere e riassumere era come se fosse qualcosa in meno, sempre meno e vedevo prima la fine'. Ho cercata di motivarla perché all'inizio era davvero demotivata nell'affrontare questo testo; poi essendo anche venerdì la vedo molto stanca e cerco di dirle che, non appena avremo finito il doposcuola, sarebbe andata a casa a riposarsi (essendoci il weekend). Sono contenta perché questo metodo di facilitazione le è servito molto, sia a livello didattico ma anche mentale; sentendosi più motivata, riesce anche a svolgere i compiti con più facilità.

Di seguito, la foto del testo sul quale S. ha elaborato il riassunto. È possibile notare la sottolineatura a matita per segnare i diversi paragrafi e per individuare, insieme a S., alla fine della lettura, le cose più importanti da scrivere successivamente.



Non siamo riusciti a fare i compiti di storia, perché questo lavoro del riassunto ci ha portato via un po' di tempo. Sono comunque tranquilla perché mi ha detto che storia l'avrebbe fatto da sola senza problemi perché non è molto difficile. Infatti, ho chiesto di farmi vedere il libro con le cose da studiare e gli esercizi da completare; ci sono poche cose da fare e abbastanza semplici, quindi, riesce ad eseguirli da sola molto tranquillamente. A lei premeva innanzitutto fare il riassunto, dato che lo trovava più difficile. Infatti, all'inizio quando le ho chiesto con che materia volesse iniziare, mi ha detto 'preferisco letteratura anche se è per venerdì, mentre storia per martedì (quindi prima), perché ho maggiore difficoltà, mentre per storia no'.

Ore fine doposcuola: 17.50

LEZIONE 5

Nome: S.

29/04/2022

Classe: III media

Ora inizio doposcuola: 16:15

La ragazza deve studiare un capitolo di storia e svolgere alcuni esercizi alla fine.

Il libro che utilizza è: 'INCONTRA LA STORIA, FATTI E PERSONE DEL 900 E DI OGGI', Vittoria Calvani.

Già la vedo abbastanza stanca ancora prima di iniziare i compiti; le chiedo come sta e mi risponde: ‘insomma, oggi non benissimo, sono stanca e ho sonno perché stanotte non ho dormito. Non riesco a dormire, sono rimasta sveglia fino alle 2:00 circa’. Ho cercato di motivarla, di dirle che dopo sarebbe andata a casa e si sarebbe riposata tanto dato che c’è il fine settimana. Dopo un bel sospiro di sollievo, siamo pronti per iniziare la nostra sessione di studio! Il capitolo che deve studiare si chiama: ‘LA DECOLONIZZAZIONE’. Questo capitolo contiene una decina di pagine, ma è ben fatto, utilizzata una scrittura semplice, evidenzia le parole chiavi ed è diviso in paragrafi. Questo agevola molto gli studenti soprattutto nell’apprendimento e nella comprensione del testo. Iniziamo al solito con la lettura a voce alta; questa credo sia la tecnica più utile anche se può sembrare banale. Soprattutto con una ragazza come S. che non legge mai a voce alta quando è a casa da sola; quindi, quando studia con me e ha l’occasione per farlo, penso che le faccia molto bene e l’aiuta molto.

1 paragrafo: “I POPOLI COLONIZZATI VOGLIONO LA LIBERTÀ” “. Ci sono già le parole chiavi segnate già in grassetto; dopo la lettura a voce alta le ho chiesto se fosse chiaro e comprensibile ciò che ha letto. Mi ha risposto ‘si ho capito, ma puoi spiegarmi bene il significato di decolonizzazione e assoggettamento?’

A quel punto, siccome ci tengo che si autogestisca da sola, le ho dato uno strumento utile ma poco utilizzato ultimamente: il vocabolario. Noto che più passa il tempo e meno si utilizza; già quando ero a scuola io si stava un po' sottovalutando. Con l’ingresso della tecnologia e dei telefonini, è molto più comodo e rapido cercare i significati delle cose sul cellulare. Io, comunque, ci tengo che venga utilizzato il vocabolario, per quello che si può. In associazione abbiamo una libreria piena di libri, vocabolari, quaderni ecc..; credo sia molto utile che i ragazzi si servano di tutto ciò. A quel punto, è andata a prenderne uno e ha cercato i termini di cui non conosce bene il significato. Ci ha messo un po' di tempo per trovare le parole; infatti, mi ha detto che non è molto abituata ad utilizzare il vocabolario. Per questo motivo voglio cercare di fargliene usufruire spesso (per quello che posso) dato che in altri contesti non lo utilizza. Dopo aver cercato le parole, ha letto il significato e mi ha detto ‘bene, grazie Martina perché mi è stato molto utile la ricerca del significato delle parole nel dizionario, non lo faccio quasi mai quindi ho apprezzato’. Sono stata molto soddisfatta perché anche queste piccole cose possono risultare utili e interessanti.

Paragrafo 2: 'LE TRE FASI DELLA DECOLONIZZAZIONE NEL MONDO'.

Questo paragrafo è molto facile, non ha bisogno di spiegazioni o altro (anche perché ci sono solo date e nomi).

Dopo aver letto questi due paragrafi, ho notato che S. è veramente stanca. Allora le ho proposto di leggere io per cercare di agevolarla. Ma, i due paragrafi più importanti (perché la prof ha riferito ai ragazzi che ci sono due paragrafi del libro più importanti e quindi sono da studiare meglio) li ha letti lei nonostante fosse stanca, il resto l'ho letto io in modo tale da farla riposare un po'.

Paragrafo 3: 'IN INDIA GANDHI COMINCIA A LOTTARE GIA' TRA LE DUE GUERRE'. Questo è uno dei due paragrafi più importanti; per questo la prof ha chiesto ai ragazzi di studiarli meglio e con più attenzione rispetto agli altri. Per questo motivo, nonostante S. fosse stanca e assonnata, le ho chiesto di fare un piccolo sforzo in modo tale da leggere lei questo paragrafo. Dopo aver letto a voce alta, mi ha ripetuto ciò che ha capito. Ha aggiunto altre cose extra che aveva acquisito dalla spiegazione fatta in classe dalla prof. È molto interessata, le piace la storia e conoscere cose nuove, soprattutto i particolari sui quali, solitamente, non ci si sofferma più di tanto.

Paragrafo 4: 'L'INDIA LIBERATA È DIVISA TRA INDUISTI E MUSULMANI'.

Questo paragrafo l'ho letto io, scandendo bene le parole ed evidenziando con il tono di voce quelle più importanti e particolari. Dopo la mia lettura, mi ha ripetuto ciò che ha ritenuto più importante e interessante.

Paragrafo 5: 'L'INDOCINA SI LIBERA DAI FRANCESI'.

Dopo la lettura del paragrafo, ho fatto vedere a S. (tramite la cartina geografica presente nel libro) i luoghi di cui stiamo parlando per cercare di farle capire meglio il tutto. Credo che la visione della cartina sia molto utile per localizzare i posti trattati nel testo.

Paragrafo 6: 'SCOPPIA LA GUERRA DEL VIETNAM'

Lettura veloce e scorrevole, nessuna difficoltà evidente.

Paragrafo 7: 'LA GUERRA IN ALGERIA CONOSCE FASI ATROCI E SCONVOLGE LA FRANCIA'.

Paragrafo 8: 'AFRICA: L'EREDITA' DEL COLONIALISMO'

Paragrafo 9: 'CONFLITTI E STRATI'

Paragrafo 10: 'UNA DIFFICILE CRESCITA'.

Nei paragrafi dove non ho scritto nulla è perché la ragazza non ha avuto nessuna difficoltà nella comprensione del testo.

In questo paragrafo ci sono alcune parole poco chiare a S. Per questo ha voluto spiegato il significato di 'Genocidio', 'boicottamento', 'tramonto imperi'. Allora ho cercato di spiegarle ad uno ad uno il significato di queste parole; alla fine ho fatto vedere delle immagini dal telefonino per cercare di farle capire meglio il concetto e di renderlo anche più piacevole.

Paragrafo 11: 'IL SUDAFRICA, LIBERO DALL'APARTHEID, DIVENTA LO STATO AFRICANO PIU' FORTE'

Questo è l'altro paragrafo importante da studiare bene. Per questo lo ha letto S. e alla fine l'abbiamo commentato/ripetuto insieme.

Ha avuto difficoltà a leggere un numero romano (XVII), nel momento in cui l'ha visto ha iniziato ad avere un po' di ansia e a dire 'oh dio'. Io l'ho capito subito quale fosse il problema e le ho subito detto 'S. stai tranquilla e calma che lo sai leggere'. Infatti, è riuscita a leggerlo con molta facilità. Il suo problema è che ha sempre paura di sbagliare ed entra in crisi quando ha difficoltà a fare le cose, perché si mette fretta e agitazione. A volte quando legge perde il rigo, soprattutto quando è stanca (come è successo oggi). Allora le ho consigliato di tenere il rigo con il dito, di non preoccuparsi e di non vergognarsi soprattutto, perché è una cosa normale e non c'è nulla di male. Cerco sempre di tranquillizzarla, perché ne ha molto bisogno.

Finita la parte teorica, passiamo agli esercizi. Ci sono sei esercizi da svolgere; alcuni a completamento, alcuni a V o F, altri a risposta multipla. Nonostante il poco tempo a disposizione, è riuscita a finirli tutti. Ho dato a S. una tecnica per svolgere gli esercizi meglio e più velocemente nel momento in cui si ha poco tempo a disposizione. Purtroppo, noi abbiamo il tempo limitato; in un'ora e mezza riusciamo a fare tante cose però, nel momento in cui c'è tanto materiale da studiare, non abbiamo il tempo sufficiente per finire tutto. Tipo oggi con storia; c'è un capitolo da studiare, la ragazza lo legge bene a voce alta, mi dice ciò che ha capito, lo ripete una volta ma poi basta. Non abbiamo il tempo di ripeterlo più volte, quindi dobbiamo fare quello che possiamo entro i tempi a disposizione. Per questo le ho dato una tecnica per svolgere gli esercizi, per poterle facilitare il lavoro e renderla più svelta. Le ho consigliato di controllare nel

libro le risposte che non le vengono subito in mente, perché non è sbagliato andare a cercare tra le pagine studiate la risposta. È un tipo di apprendimento diverso, ma ciò non significa che sia sbagliato. Andando a rileggere la parte di testo che ti serve, scrivendo la risposta, si può memorizzare ancora di più. Purtroppo, quando si ha poco tempo a disposizione, bisogna sfruttarlo nel miglior modo possibile. Le ho spiegato l'importanza del tempo quando si studia e la qualità più che la quantità. Le ho spiegato che a casa può utilizzare questo metodo (quando si ha poco tempo a disposizione), ovviamente quando si è a scuola e si fanno le verifiche no, non si può! Ma a casa sì, anche se i prof non sono d'accordo. Posso capire che non lo siano nel momento in cui si ha tanto tempo per studiare e ripetere, ma quando non si ha molto tempo (come nel nostro caso al doposcuola), si cerca di trovare altri metodi e di adattarsi al meglio. Ha capito quello che le ho detto e ha apprezzato molto. Le ho lasciato il tempo che le serve per eseguire gli esercizi, perché voglio che sia autonoma anche per andare a ricercare la parte che le interessa nel testo. Ha finito tutto in poco tempo, si è concentrata e sono rimasta soddisfatta di questo. Alla fine, le ho chiesto se le piacesse la storia come materia, mi ha risposto di sì ma non capisce l'importanza degli esercizi. Poi mi ha detto che le piace tanto guardare i film o i video, così memorizza meglio ed è anche più piacevole lo studio. Mi ha detto che la prof, quando hanno studiato la Seconda guerra mondiale, ha fatto vedere un film. S. ne è rimasta colpita, l'ha guardato per tre volte. Finisce il racconto dicendomi 'l'ho guardato così tante volte che lo so a memoria, mi è piaciuto tanto e ho memorizzato tutto'. Io ho risposto 'lo so, è molto bello e utile questo metodo. Se avessimo più tempo a disposizione ti farei fare diverse attività del genere. Magari qualche volta riusciamo'.

Allego sotto l'immagine della pagina con gli esercizi svolti. A causa del poco tempo a disposizione, le correzioni le ho dovute fare a voce; lei le ha segnate sul diario promettendomi che con calma a casa le avrebbe segnate anche sul libro.

U4 Il mondo diviso in due Blocchi

Verifica

1. Spiega il significato del termine "decolonizzazione".
 LA FINE DELLA MODALITÀ COLONIALE

2. Completa lo schema seguente.

Le spinte principali alla conquista della libertà

rifiuto della **DIPENDENZA ECONOMICA** rifiuto dell' **ASSOGGETTAMENTO COGNITIVO**

3. Completa la tabella seguente, spiegando i diversi atteggiamenti delle nazioni colonialiste nei confronti del processo di decolonizzazione.

Gran Bretagna	Da una parte pensavo che era in buona fede l'altra pensavo che otteneva il suo indipendenza
Francia, Belgio, Portogallo	Neanche di LIBERTÀ e PAESI ISLAMICI E AFRICANI

4. Indica con una crocetta se le seguenti affermazioni sono vere [V] o false [F].

- In India vi erano due religioni principali: l'induismo e l'islamismo. V F
- Gandhi era il leader del Partito del Congresso. V F
- Predicando la "non violenza attiva" Gandhi condusse una lotta senza quartiere contro l'islam. V F
- La lotta toccò il suo punto più alto con la "marcia del sale". V F
- L'India ottenne l'indipendenza nel 1945. V F
- Dietro richiesta dei musulmani, il Partito del Congresso divise l'India in due. V F
- L'Unione Indiana era a maggioranza musulmana, il Pakistan a maggioranza induista. V F

5. Completa le frasi seguenti, prestando attenzione ai nessi di causa ed effetto.

- Per più di mezzo secolo la Francia aveva sfruttato economicamente il Vietnam. Di conseguenza, durante la Seconda guerra mondiale, i Vietnami avevano creato un forte movimento di resistenza chiamato **VICTIEM** sotto la guida di **HO CHI MINH**.
- Nel 1946 il Vietnam diede inizio a una violenta **GUERRA** antifrancese. Di conseguenza, la Cina comunista cominciò a rifornire **CHI MINH** di armi moderne e gli Stati Uniti rifornirono i **FRANCESI** di mezzi e **ARMATE**.
- Nel 1954 la roccaforte francese **DIEN BIEN PHU** cadde nelle mani dei guerriglieri **VICTIEM**. Di conseguenza la Francia fu **SCONFETTA**.

6. Completa lo schema seguente.

Mentre le due regioni indocinesi che non avevano combattuto

LAOS **CAMBODIA**

ottennero l'indipendenza, il Vietnam venne diviso in due:

NOLO **SUD**

con capitale **HANOI** con capitale **SIGON**

sotto il governo di **HO CHI MINH** sotto il governo di **NGO DINH DIEM**

Ora fine del doposcuola: 17:30

LEZIONE 6

04/04/2022

Inizio doposcuola ore 16:45

Nome: L.

Classe: I media

Iniziamo con i compiti di italiano; L. oggi ha da leggere una poesia e successivamente deve svolgere un esercizio collegato ad essa.

La poesia è 'MERIGGIARE PALLIDO E ASSORTO' di Eugenio Montale

Per prima cosa: lettura a voce alta della poesia. Dopo passiamo alla spiegazione della poesia in generale, il significato che vi è sotto. Ci sono delle parole di cui non conosce il significato. Alcune di queste sono spiegate nelle note accanto al testo, mentre altre no. Parole come: 'sterpi, crepe del suolo, frondi, cocci aguzzi'. Queste parole non sono di facile comprensione senza l'appoggio delle note dove vi è la spiegazione esplicita del significato. Dunque, ho provato a spiegare questi termini nel modo più semplice possibile in modo tale che siano di facile comprensione per lei. Inizio con 'sterpi' dicendo che sono delle 'erbacce', tipo dei 'rami di pianta secchi o un terreno non coltivato'. Questo significato lo ha capito subito dopo la mia spiegazione. Dopo passiamo alla spiegazione di 'crepe del suolo' e le chiedo se ha mai sentito questa

parola (crepe). Mi risponde di sì, ma dopo capisco che confondo ‘crepe’ con le ‘Crêpes’ alla nutella. Le dico che non sono quelle che immagina lei, perché sono due cose diverse. Le spiego che le crepe sono delle spaccature che possono presentarsi nel suolo ma anche nel muro. Le ho fatto l’esempio citando il Re Leone (in modo tale da renderlo anche più piacevole). Le ho chiesto se avesse visto il Re Leone e se avesse presente la scena in cui Timon e Pumba trovano Simba nel deserto. Nel film si vede bene che Simba è disteso su un terreno secco e con delle crepe. Ha apprezzato questo esempio e ha capito il significato di crepe.

Per spiegare ‘frondi’ ho semplicemente detto che sono dei ramoscelli di foglie.

Infine, le ho detto che per ‘cocci aguzzi’ si intende dei pezzi appuntiti di qualche oggetto (in questo caso sono bottiglie). Le ho fatto vedere una foto per farle capire meglio il significato.

Successivamente, ha da svolgere l’esercizio che richiede di fare un disegno. Bisogna rappresentare, con un disegno, ciò che il poeta stava guardando, senza dimenticare nessun elemento (il muro, gli arbusti, l’erba ecc). Infine, deve aggiungere anche una didascalia riguardo al disegno fatto. Non aveva molte idee per il disegno, anche perché mi ha detto che non è molto brava a disegnare. Le ho detto di non preoccuparsi perché pur non essendo brava, sarebbe riuscita comunque a portare a termine il compito. Le ho dato una tecnica di facilitazione per provare ad avere idee per il disegno: le ho consigliato di segnare, con il colore verde, tutte le parole presenti nel testo che riguardano la vegetazione e il paesaggio. Nel momento in cui ha completato questa cosa, ha iniziato il suo lavoro. Le è stato molto di aiuto sottolineare le parole utili per il disegno perché, in questo modo, è riuscita ad avere facilmente delle idee. Io le ho dato un input, dicendole di iniziare il disegno con un sole. Poi ha continuato lei, sempre con il mio appoggio e sostegno. Ma il disegno lo ha fatto tutto lei; infine, lo ha colorato cosicché da renderlo più bello. Per inserire la didascalia non aveva idee, le ho dato un aiuto e l’abbiamo scelta insieme. Abbiamo pensato di inserire questo: ‘oltre l’occhio del poeta’. Allego sotto l’immagine della fotocopia dove è presente la poesia e l’esercizio che ha svolto oggi Labiba.

LABORATORIO DI LETTURA ESPRESSIVA

4/05/2022 AUDIO

Eugenio Montale
Tra i massimi poeti italiani (1896-1981), premio Nobel per la Letteratura nel 1975

Merigiare pallido e assorto

Nelle ore calde di un pomeriggio estivo, il poeta osserva la natura che lo circonda e l'aspro paesaggio ligure. I rumori, i fruscii, l'agitarsi dei piccoli animali, la vita che pervade la natura lo conducono, per analogia, a riflettere sulla vita umana, sulla sua durezza, sul dolore che è presente nell'esistenza di ogni uomo.

1. Merigiare: trascorrere le ore del pomeriggio.
2. assorto: concentrato.
3. pruni: arbusti spinosi.
4. vecchia: erba selvatica.
5. biche: mucchietti di terra all'ingresso dei formicai.
6. scricchi: i canti delle cicale, simili a scricchiolii.
7. calvi picchi: le cime delle alture prive di vegetazione.
8. in questo... muraglia: in questo camminare lungo un muro.

Merigiare¹ pallido e assorto²,
 presso un rovente muro d'orto,
 ascoltare tra i pruni³ e gli sterpi
 schiocchi di merli, fruscii di serpi.

5 Nelle crepe del suolo o su la vecchia⁴
 spiar le file di rosse formiche
 ch'ora si rompono ed ora s'intrecciano
 a sommo di minuscole biche⁵.

10 Osservare tra frondi il palpitar
 lontano di scaglie di mare
 mentre si levano tremuli scricchi⁶
 di cicale dai calvi picchi⁷.

E andando nel sole che abbaglia
 sentire con triste meraviglia
 com'è tutta la vita e il suo travaglio
 in questo seguitare una muraglia⁸
 che ha in cima cocci aguzzi di bottiglia.

Eugenio Montale, da Tutte le poesie, Mondadori



Il suono della stanchezza

La poesia descrive un pomeriggio estivo in cui il caldo rende le persone affaticate e stanche. Le prime tre strofe rappresentano il paesaggio. Leggere con un'energia non troppo elevata: fa caldo e la stanchezza non permette di andare troppo veloci. Sottolinea con la voce le allitterazioni, che suggeriscono i suoni della natura (rovente, schiocchi, scricchi ecc.).

Dalla descrizione alla riflessione

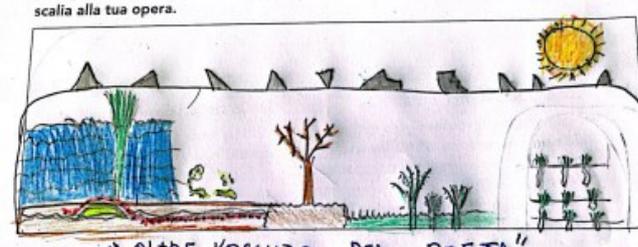
L'ultima strofa del testo è una riflessione che nasce dall'osservazione dell'asprezza del paesaggio e riguarda la durezza della vita descritta infatti come camminare lungo un muro su cui si trovano cocci di bottiglia. Quando arrivi a questa parte, fermati per un attimo e rallenta nella lettura: l'ascoltatore deve avere il tempo di ascoltare le tue parole e riflettere assieme a te.

La poesia

OSSERVARE PER EMOZIONARSI

2. Le parole che descrivono immagini

Nella poesia *Merigiare pallido e assorto* di Eugenio Montale viene descritto un paesaggio in maniera molto dettagliata: prova a rappresentare nel riquadro ciò che il poeta stava guardando, senza dimenticare nessun elemento (il muro, gli arbusti, le crepe del suolo, l'erba selvatica, le formiche, le fronde, il mare lontano). Aggiungi poi una didascalia alla tua opera.



Didascalia: "OLTRE L'OCCHIO DEL POETA"

514 Unità 10

Fine doposcuola: ore 16.40

LEZIONE 7

06/05/2022

Inizio doposcuola: 16:05

Nome: S.

Classe: III media

Questa è stata una giornata particolare perché quando sono arrivata non ho trovato S.

Alle 16:30 arriva S. inaspettatamente dal momento che la mattina stessa suo papà aveva avvisato E. (colei che gestisce il doposcuola) informandola del fatto che il pomeriggio S. non ci sarebbe stata. Ha litigato con il papà e per questo motivo lui l'aveva messa in punizione e le aveva detto di non andare al doposcuola; ma, dal momento che lei voleva comunque venire lo stesso, è 'scappata' ed è venuta senza dirgli nulla. Infatti, subito dopo E. lo ha avvisato, perché altrimenti i genitori si sarebbe preoccupati (giustamente). Quando mi ha raccontato tutto ciò, ho cercato di farle capire che non si scappa dai genitori, che si discute sulle cose, perché altrimenti si arrabbiano ancora di più.

Dopo questa premessa, iniziamo con i compiti. La prima consegna da svolgere richiede di scrivere un testo di 15 righe riguardo i diritti civili (facendo un confronto tra passato e presente). Per quanto riguarda la scrittura, lei tende ad essere un po' pigra. Perché sa che ci sono io ad aiutarla e questa cosa quindi la fa leggermente adagiare. Questa cosa non va bene; infatti, cerco sempre di dirle che sono lì per aiutarla e supportarla, ma non per fare i compiti al suo posto. Anche perché sa fare le cose, ma a volte si fa prendere dalla pigrizia. Cerco sempre di spronarla, dicendole che sa scrivere, che sa fare le cose, basta solo impegnarsi e concentrarsi un attimo. Le ho dato delle tecniche per affrontare questo compito. Per prima cosa le ho consigliato di rileggere il testo su cui doveva fare riferimento, sempre a voce alta, con calma, rispettando la punteggiatura. Successivamente, le ho consigliato di sottolineare le cose più importanti, le cose che secondo lei c'entrano con ciò che deve fare dopo. In seguito, le ho detto di fermarsi a riflettere qualche minuto per cercare di capire se i concetti sono chiari, se ha qualche idea su quello che dovrebbe scrivere. Le ho consigliato di pensare e, dopo, mettere i concetti per iscritto. Le ho detto di muoversi in questo modo, in modo tale da scrivere tutto ciò che pensa prima che lo dimentichi. Successivamente, le ho consigliato di fare attenzione alla punteggiatura, perché tende a non utilizzarla molto. Le ho dato l'input per iniziare perché la vedevo in difficoltà; ma, con le tecniche che le ho consigliato, è riuscita a portare al termine il suo lavoro. Allego la foto sotto (del testo da leggere e del piccolo testo scritto da lei).

La democrazia greca

La democrazia greca era retta dal principio di *isonomia*: cioè, le stesse leggi valevano per tutti, ricchi e poveri, nobili o plebei, furbi o sciocchi. Ma la cosa più importante era che le leggi erano fatte dalle stesse persone che poi dovevano rispettarle: c'era da stare molto attenti in assemblea perché lo stesso che approvava una cattiva legge poteva esserne la vittima numero uno. Nella città nessuno si poneva al di sopra della legge, e la legge (la stessa legge) doveva essere rispettata da tutti.

La legge, inoltre, non derivava da qualcosa di più alto dell'uomo comune, non era un ordine dato dagli dèi, da mitici antenati o da un re, ma nasceva dall'*assemblea dei cittadini* (tutti politici, cioè amministratori della propria polis o città), e per ciò poteva essere modificata o abolita se la maggioranza lo riteneva opportuno.

Gli antichi ateniesi prendevano talmente sul serio l'uguaglianza politica dei cittadini ed erano talmente convinti che l'obbedienza fosse dovuta solo alle leggi e non alle persone, per «speciali» che fossero, che quasi tutte le magistrature e le altre cariche pubbliche della polis erano estratte a sorte! Siccome tutti i cittadini erano uguali e nessuno poteva rifiutarsi di compiere i suoi doveri politici con la comunità (tutti partecipavano alle decisioni e tutti potevano giungere a occupare un posto autorevole ma, una volta giunto il momento, era obbligatorio decidere e comandare), i greci ritenevano che la miglior soluzione fosse lasciare al caso l'assegnazione delle cariche.

Certo c'erano differenze. Gli schiavi non partecipavano alla vita politica greca. E neanche le donne, che dovettero aspettare ben ventisei secoli, cioè fino all'altro ieri, per ottenere la pienezza dei diritti politici. Ma non bisogna dimenticare che dai tempi dell'antica Grecia sono passate molte centinaia di anni e che molte di quelle convinzioni sono cambiate. I pionieri ateniesi non sostennero mai che tutti gli esseri umani hanno diritti politici uguali: inventarono e stabilirono che tutti i cittadini ateniesi avevano diritti uguali. E sapevano perfettamente che non tutti erano cittadini ateniesi: era necessario essere maschio, di una certa età, non schiavo, nato nella polis ecc. Però tutti quelli che riunivano in sé questi requisiti erano politicamente uguali.

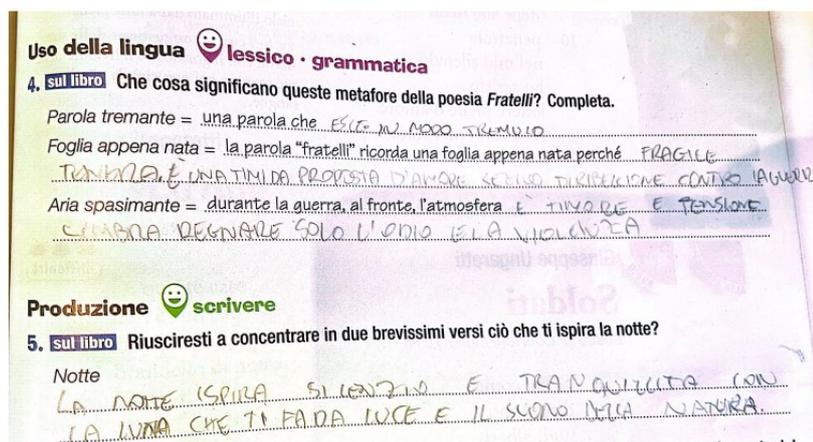
In ogni caso, il cambiamento di mentalità degli antichi greci è rivoluzionario per quei tempi, in cui i regni e gli imperi (per esempio quello della Persia) erano gestiti con un potere assoluto.

(F. Savater, *Politica per un figlio*, Laterza, Bari 2013, adatt)

b Le donne e la conquista dei diritti civili. Confronta la situazione del passato con quella di oggi ed esprimi il tuo parere. (Lunghezza del testo: 15 righe.)

IN PASSATO LE DONNE ERANO ESCLUSE DALLA VITA POLITICA E SOCIALE. A QUEL TEMPO LE DONNE NON ERANO POLITICAMENTE UGUALI PERCHÉ NON ERANO MASCHI E NON HANNO RITENUTE UGUALI AGLI ALTRI. LE DONNE, ANCHE COME GLI SCHIAVI, NON ERANO RITENUTE ALL'ALTEZZA PER SVOLGERE LE VARIE CARICHE PUBBLICHE. ESSE PER MOLTO TEMPO NON HANNO AVUTO NEANCHE IL DIRITTO DI VOTO. OGGI, È CAMBIATO IL SISTEMA RISPOSTO A I SECOLI PASSATI. LE DONNE POSSONO FARE LE COSE COME GLI ALTRI, NON SONO PIÙ ESCLUSE, PER ESEMPLO HANNO IL DIRITTO DI VOTO, COSA PRIMA INESISTENTE. PER FORTUNA, COL PASSARE DEL TEMPO, MOLTE COSE SONO CAMBIATE; CHE C'È STATO UN PROGRESSO CHE HA PERMESSO L'INTEGRAZIONE DELLE DONNE NELLA VITA POLITICA E SOCIALE. RITENGO CHE SIA GIUSTO CHE TUTTI ABBIANO LI STESSI DIRITTI E DOVERI, CHE NESSUNO RIMANGA ESCLUSO PERCHÉ SIAMO TUTTI UGUALI. NON C'È DIFFERENZA TRA DONNA E UOMO, TRA SCHIAVO E NON SCHIAVO ECC..

Successivamente S. ha da svolgere degli esercizi relativi alla poesia ‘FRATELLI’ di Giuseppe Ungaretti. Le ho spiegato il significato che sta sotto la poesia, le diverse metafore, il periodo storico in cui l’ha scritta. La ragazza è molto brava, è piacevole studiare insieme a lei. Ricorda tutto ciò che viene detto durante la lezione dalla prof; quindi, più che spiegare le cose, in realtà facciamo un commento insieme. Credo che ciò sia bello e costruttivo, per entrambe le parti. Dopo la lettura, la spiegazione/commento, le faccio vedere un video su YouTube che ho trovato interessante: (<https://www.youtube.com/watch?v=Nui79eLd0Ec>). L’ho trovato molto utile e piacevole. Questa tecnica ha funzionato perché S. ha guardato il video con piacere, senza distrarsi e ha capito bene la poesia. Infatti, dopo ha svolto i due esercizi che la prof aveva assegnato, con facilità e anche velocemente. Allego sotto la foto con gli esercizi svolti da S.



Fine doposcuola: ore 17:40

LEZIONE 8

11/05/ 2022

Inizio doposcuola: ore 15:47

Nome: L.

Classe: I media

Oggi L. ha da leggere una poesia di Saba e, successivamente, svolgere due esercizi relativi ad essa. La poesia è ‘RITRATTO DELLA MIA BAMBINA’. Dopo aver letto la poesia ad alta voce, si è sentita pronta ad affrontare l’esercizio. Gli esercizi che ha lasciato la prof sono un po' difficili da svolgere, non sono di facile intuizione. Il primo esercizio richiede di scrivere una poesia facendo riferimento a quella di Saba. In

particolare, la consegna chiede: “ti sei mai fermato ad osservare le forme delle nuvole e hai mai pensato che assomigliassero a oggetti o animali? Prova a inventare una poesia dedicata a una nuvola”. Non è un compito semplice da fare; infatti, L. ha avuto difficoltà nonostante il mio supporto e le diverse tecniche di facilitazione che le ho consigliato. Per prima cosa le ho consigliato di riflettere e provare a pensare se qualche volta le è capitato di guardare una nuvola e associarla a qualche animale o oggetto. Mi ha risposto quasi subito dicendomi “sì, mi è capitato di vedere un animale, in particolare un pesce”. Dopo di che le ho chiesto di riflettere bene riguardo quel momento, in quale periodo è stato, in che giorno, prendendosi tutto il tempo che le servisse. Le ho spiegato che dobbiamo avere qualche argomento in più per scrivere una poesia. Le ho consigliato di prendere un foglio a parte e di scrivere con la matita tutto ciò che pensa, senza tralasciare nulla. Le ho detto di rivedere il testo qualora avesse delle difficoltà.

Ho cercato di motivarla e spronarla perché la vedo poco sicura di questo lavoro. È oggettivamente difficile, anche perché hanno fatto solo un esercizio simile a questo. In classe, tutti insieme con la prof, hanno scritto una poesia, ma è poco per capire bene come muoversi. In prima media sono ancora piccolini e hanno bisogno di tanto esercizio per svolgere compiti di questo tipo.

Vedendola in difficoltà, ho cercato di darle un'altra tecnica per facilitare lo svolgimento del compito. Le ho detto: “L., fai in questo modo: fermati un attimo a pensare e immaginati di essere in quel momento (quando hai associato la nuvola al pesce), in quel posto, in quell'occasione. Prova a pensare cosa provi, che emozioni ti suscita tutto ciò. Devi far finta di essere in quel momento lì con la testa, ti lascio tutto il tempo che vuoi a disposizione”. Si è fermata a riflettere per qualche minuto e con la matita (così come le avevo consigliato io) ha segnato le cose che stava immaginandosi in quel momento. Grazie a queste tecniche ha scritto qualcosina, ma comunque per l'elaborazione finale della poesia ho dovuto aiutarla perché non è per nulla semplice.

Allego sotto la foto del foglio di brutto, o meglio della bozza, con i primi pensieri che L. ha scritto a matita, successivamente il lavoro finale, ovvero la poesia.

nuvole con pesci un giorno
d'estate vedo andare a casa di mia
migliore amica Saina.

Cielo limpido al tramonto del sole

C'era vedo stare andando con mia mamma e
mia sorella, io sentivo felice e interessata alla
nuvola perché ^{all'istante} non ho visto una forma di
un animale o un oggetto, ma solo un'ombra con
allungare ha visto un'immagine di una nuvola

una volta in cielo ho visto una nuvola
che assomiglia all'immagine di un pesce.
Era un giorno di estate, il sole stava calando
e si sentiva un'aria leggera ventosella.

Passeggiamo per le vie della città
Mentre andavo a casa di mia migliore amica Saina
quando all'improvviso vidi una strana forma nel cielo.
Interessata mi fermai a osservare attentamente
come un pesce nel mare che nuota dolcemente.

"La strana forma"

~~Una volta in cielo ho visto una nuvola,
ho ^{visto} ~~osservato~~ un'immagine di un pesce.
Era un giorno di estate, ~~il~~ il sole stava calando
e si sentiva un'aria ^{una leggera} ventosella.~~

Una volta in cielo ho visto una nuvola
che assomiglia all'immagine di un pesce.
Era un giorno di estate il sole stava calando
e si sentiva nell'aria un'aria leggera ventosella.
Passeggiamo per le vie della città,
quando ~~andavo~~ andavo a casa di mia amica Saina,
quando all'improvviso vidi una strana forma.
Interessata, mi fermai a osservare ^{vedere attentamente} la nuvola ~~lungo~~ ~~di~~ ~~una~~ ~~nuvola~~
con un pesce nel mare che nuota dolcemente.

Passiamo al secondo esercizio; richiede di scrivere un piccolo testo riguardo la poesia di Saba. In particolare la consegna dice: “leggendo la poesia ti immagini un paesaggio luminoso o scuro? Ci sono colori chiari o cupi? Motiva la tua risposta, spiegando in un breve testo, a quali sensazioni- felici o tristi, serene o di angoscia- si possono associare la luce e i colori che ti vengono suggeriti”.

Anche questo esercizio non è molto facile dal momento che servono un po' di idee per svolgere un lavoro di questo tipo. Anche qui ho provato ad attuare diverse tecniche per facilitare e velocizzare l'elaborazione finale del testo. Dunque, per prima cosa le ho chiesto se, leggendo la poesia con attenzione, immagina un paesaggio luminoso, colorato oppure un paesaggio scuro. Mi ha risposto quasi subito (dopo aver letto la poesia diverse volte) di immaginarsi un paesaggio luminoso. Poi, le ho fatto l'altra domanda riguardo i colori e, per questa, ha impiegato qualche minuto in più per rispondermi. Non sapeva il significato di 'cupo' per questo mi ha chiesto cosa significasse; allora in modo semplice le ho detto 'cupo significa oscuro, buio'. Sembra aver capito bene, dopo di ciò le ho consigliato di rivedere la poesia. La sua risposta alla seconda domanda è stata 'ci sono colori chiari.' Avendo risposto alle prime due domande, abbiamo completato la parte più semplice della consegna, adesso tocca eseguire la seconda parte. È un po' più complicata, infatti le ho spiegato nuovamente cosa dovesse fare. Dopo, le ho dato un consiglio per facilitare il lavoro. Le ho detto: prendi la matita e segna nel testo tutte le parole che fanno riferimento al colore, al paesaggio. Dopo aver fatto questo lavoro, ha scritto qualcosina sul foglio. Il mio aiuto c'è stato anche per questo esercizio, ma molto meno rispetto la poesia. È stata molto più autonoma, più spigliata e più sicura. Allego sotto la foto con la poesia e con il secondo esercizio svolto.

11/05/2022

Umberto Saba

Poeta italiano di
origine triestina
(1883-1957)

Ritratto della mia bambina

AUDIO

Il grande poeta Umberto Saba dedica a sua figlia questa poesia. Egli ritrae la bambina con una palla in mano in un momento di spensieratezza e la paragona, affettuosamente, a quanto esiste di più leggero e... spumeggiante.

1. vesticcioia:
vestitino.
2. parvenze:
aspetti.
3. assomigliare:
paragonare.

- La mia bambina con la palla in mano,
con gli occhi grandi colore del cielo
e dell'estiva vesticcioia¹: - Babbo
- mi disse - voglio uscire oggi con te.
Ed io pensavo: Di tante parvenze²
che s'ammirano al mondo, io ben so a quali
posso la mia bambina assomigliare³.
Certo alla schiuma, alla marina schiuma
che sull'onde biancheggia, a quella scia
ch' esce azzurra dai tetti e il vento sperde;
anche alle nubi, insensibili nubi
che si fanno e disfanno in chiaro cielo;
e ad altre cose leggere e vaganti.

Umberto Saba, da *Il canzoniere*, Einaudi



Leggendo la poesia di Saba vedo un paesaggio
luminoso sui colori perché già dai versi iniziali si
nota la presenza di colori accesi quando riferisce al
"bella vesticcioia". Anche nei versi finali il poeta scrive
"chiaro cielo" questo mi fa pensare che si tratti di una
giornata calda soleggiata con un cielo luminoso quasi
colori mi suscitano gioia perché mi ricordano i colori e gli
paesaggi luminosi. Mi ricorda l'estate e mi fa fare la luce del
sole perché mi mette in buon umore.

Penso che il doposcuola sia molto utile, ma ancora di più quando ci sono esercizi del genere. Vedo e sento che loro hanno bisogno di me, di qualcuno che sia lì con loro a

supportarli. Qualcuno che sia disponibile a 360 gradi e che sia attento alle loro esigenze. Sentono la necessità di qualcuno che le dia tutte le attenzioni di cui hanno bisogno.

Fine doposcuola: ore 17:18.

LEZIONE 9

Nome: S.

13/05/2022

Classe: III media

Ora inizio doposcuola: 16:20

Iniziamo a studiare letteratura; in particolare deve leggere un paragrafo sul futurismo in generale e dopo la poesia 'L'AUTOMOBILE IN CORSA' di Filippo Marinetti.

Il futurismo non è facile da capire, soprattutto per i ragazzi delle scuole medie. Ho provato a spiegarle qualcosa io, facendo riferimento anche ai testi che hanno già affrontato in classe. S. deve eseguire quattro esercizi relativi alla poesia di Marinetti. Sono abbastanza semplici e intuitivi, ma, nonostante ciò, ho provato a darle delle tecniche per facilitarne lo svolgimento. Le ho consigliato di leggere bene la poesia; successivamente di sottolineare con la matita i tratti futuristi presenti nel testo; far attenzione e vedere come cambia il modo di scrivere. Le ho spiegato cosa si intende per sintassi, dal momento che i futuristi la 'distruggono'; le ho fatto vedere come cambia la sintassi indicandole alcuni esempi presenti nel testo. Sembra aver capito bene, infatti ha svolto gli esercizi tranquillamente. L'ultimo esercizio chiede di fare una piccola produzione; in particolare la consegna richiede questo: 'ELOGIA IN UN TESTO LE VIRTÙ DI UN OGGETTO CHE VA DI MODA OGGI'. Le ho detto che deve scriverlo da sola perché tra poco ha gli esami di III media, quindi, è giusto che sia autonoma. Le ho spiegato un po' come muoversi; ho cercato di motivarla dicendole che la consegna non è molto difficile. Le ripeto spesso che, nel momento in cui si scrive bisogna essere concentrati e attenti. Le ho dato l'input facendole l'esempio del pc e del wi-fi, l'importanza che hanno e soprattutto che hanno avuto in questo periodo storico con l'arrivo della pandemia. Dopo averle dato questo consiglio, ha impiegato qualche minuto di riflessione e dopo ha eseguito il compito. Allego sotto l'immagine degli esercizi svolti.

Filippo Tommaso Marinetti (1876 - 1944)



Nacque ad Alessandria d'Egitto nel 1876. Narratore e poeta, fu il fondatore e principale animatore del movimento futurista. Fu tra i più accesi sostenitori dell'entrata in guerra nella Prima Guerra Mondiale, guerra a cui, coerentemente, partecipò con coraggio come volontario. Negli anni seguenti aderì al fascismo, da cui fu nominato Accademico d'Italia. Morì nel 1944 a Bellagio (Como).



da L'automobile in corsa

Questi versi sono tratti da una poesia scritta in francese e pubblicata in italiano nel 1921. In quegli anni si svolgevano le prime gare automobilistiche, a una velocità che oggi farebbe sorridere, ma che allora pareva impressionante. La descrizione che il poeta fa dell'automobile esprime bene la fiducia che i futuristi nutrivano nel progresso tecnologico.

- | | |
|---|---|
| <p>1 Veemente dio d'una razza d'acciaio,
Automobile ebbrera di spazio,
che scalpiti e frremi d'angoscia
rodendo il morso con striduli denti...</p> <p>5 Formidabile mostro giapponese,
dagli occhi di fucina,
nutrito di fiamma
e d'oli minerali,
avido d'orizzonti e di prede siderali...</p> <p>10 Io scatenò il tuo cuore che tonfa diabolicamente,
scatenò i tuoi giganteschi pneumatici,
per la danza che tu sai danzare
via per le bianche strade di tutto il mondo!...</p> | <p>v. 1 Veemente: impetuoso, violento.</p> <p>v. 2 ebbrera di spazio: ebbra, ubriaca di spazio.</p> <p>v. 4 rodendo il morso: l'automobile è paragonata a un cavallo che, impaziente di scatenarsi al galoppo, rode il morso, cioè il ferro della briglia che entra nella sua bocca.</p> <p>v. 6 occhi di fucina: occhi di brace, ardenti come il fuoco che brucia nella fucina, cioè nel focolare su cui il fabbro fa arroventare il ferro prima di lavorarlo.</p> <p>v. 9 siderali: dello spazio cosmico; l'auto sembra voler inghiottire spazi immensi superando ogni orizzonte per arrivare fin alle stelle.</p> |
|---|---|

(da *Poesia del Novecento*, a cura di E. Sanguineti, Torino, Einaudi, 1971)

ESERCIZI per obiettivi

II NOVECENTO



Comprensione leggere

1. **a voce** Rispondi alle seguenti domande.
- Secondo te, perché Marinetti ripete la *r* in alcune parole?
 - Che cosa rappresenta l'automobile per i futuristi?

Analisi leggere

2. **sul libro** Per il poeta, l'auto è un dio, è un cavallo, è un mostro. Sottolinea i versi in cui lo indica con queste metafore.

Uso della lingua lessico • grammatica

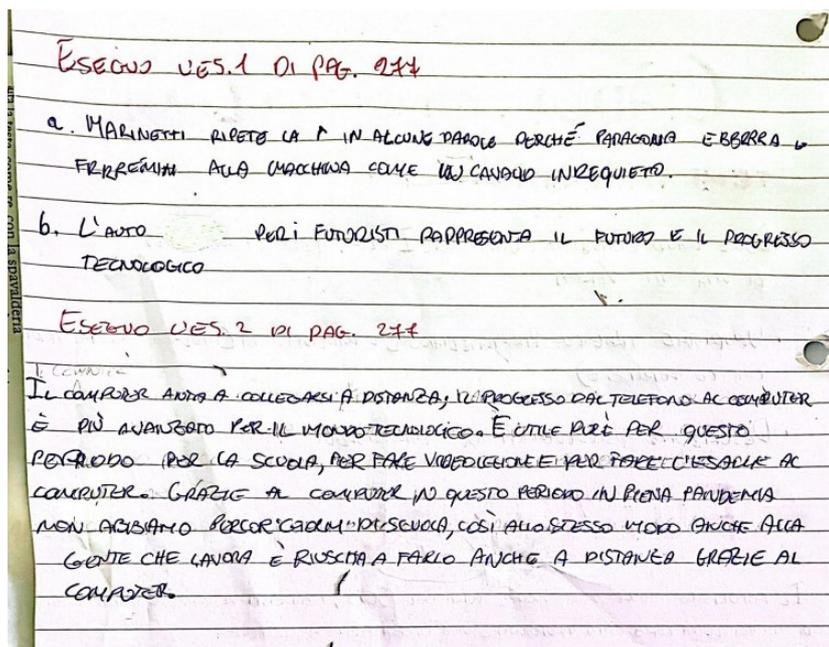
3. **sul libro** Continua questo elenco di parole, utili a sintetizzare la poesia di Marinetti.

Libertà, dinamismo, futurismo, progresso, tecnologico, metaforico, esaltare...

Produzione scrivere

4. **sul quaderno** Elogia in un testo le virtù di un oggetto che va di moda oggi.

Per esempio: Il telefonino è l'apice del progresso tecnologico. Collega le persone tra di loro, le rende parte di un'unica comunità e tende fili di amicizia. ...



Essendo rimasti pochi minuti prima della fine del doposcuola, ho pensato di farle vedere un piccolo video (di circa tre minuti). Dal momento che l'argomento del futurismo risulta complicato, credo che questa sia una buona tecnica per apprendere meglio e soprattutto per rendere più piacevole lo studio. Ho cercato all'istante un video su YouTube e ho scelto quello che mi sembra più adatto: un video di Pintus; lui essendo un comico risulta anche piacevole e divertente guardarlo nelle vesti di 'professore'. Il video è questo: <https://www.youtube.com/watch?v=pMuLwVRgY7w> . Pur essendo di qualche anno fa, S. lo ha trovato interessante e divertente allo stesso tempo.

Ora fine doposcuola: 17:20

LEZIONE 10

Nome: L.

18/05/2022

Classe: I media

Oggi L. ha un lavoro da svolgere davvero complicato. Ho avuto un po' di difficoltà anche io, perché non ho mai fatto un lavoro di questo tipo. La professoressa di tecnologia le ha lasciato un lavoro su Google. La consegna richiede di creare una presentazione inserendo dei grafici a barre per calcolare la percentuale di tutti i casi positivi al covid in Italia. La prof ha spiegato tutti i passaggi da fare, punto per punto, in maniera dettagliata; inoltre, ha anche fatto un tutorial per far capire meglio come muoversi soprattutto per creare i grafici, perché non è semplice. Abbiamo letto più volte

insieme i punti, abbiamo provato a capire pian piano come affrontare questo lavoro. È stato difficile perché comunque si deve conoscere un po' il programma, si deve saper utilizzare il pc, altrimenti si fa davvero fatica. Per fortuna la professoressa ha agevolato i ragazzi chiedendo di presentare entro lunedì 23 una parte del lavoro, mentre entro venerdì 27 il lavoro completo. Con tanta fatica e impegno, siamo riuscite a finire la prima parte. Abbiamo provato ad iniziare la seconda parte ma è davvero un lavoro tanto lungo; non c'è più tempo e anche L. è stanca (in realtà anche io oggi sono molto stanca, non mi aspettavo un lavoro del genere). La mia presenza l'ha aiutata molto, si è sentita capita e supportata. Per facilitare il compito ho cercato di spiegarle bene tutti i passaggi che richiedeva la prof nel compito, di analizzare i punti più difficili e meno chiari. L'ho sempre aiutata e spronata, dicendole che anche per me è difficile questo compito non avendo mai fatto una cosa simile. È stato bello perché abbiamo lavorato insieme, abbiamo collaborato, l'una accanto all'altra. Ha capito cosa significa avere difficoltà, essere aiutati e aiutare. Ci siamo aiutate e motivate a vicenda; abbiamo sorriso ad ogni passaggio corretto e anche a quello scorretto. Le ho fatto capire che con pazienza e forza si affronta tutto. È stata una bella prova di motivazione e di condivisione.

Ore fine dopo scuola: 17:20.

LEZIONE 11

Nome: S.

20/05/2022

Classe: III

media

Oggi S. ha da studiare letteratura italiana. Deve leggere due poesie di Quasimodo e, successivamente, degli esercizi collegati ad esse. La prima poesia è 'MILANO, AGOSTO 1943'. Per prima cosa le ho fatto leggere la poesia a voce alta, dopo l'abbiamo analizzata bene perché c'è qualche parola di cui non conosce il significato (per esempio parole come 'rombo' e 'Naviglio'). Per spiegarle il significato di Naviglio le ho fatto il confronto con i navigli di Padova (che lei conosce), anche se non sono proprio uguali; ma in questo modo lo ha capito.

Poi passiamo alla seconda poesia 'ALLE FRONDE DEI SALICI'. Anche con questa poesia abbiamo utilizzato il metodo di prima. Le ho spiegato la parola 'cetre' mostrandole una foto presa da internet; mentre per spiegarle 'fronde dei salici' ho fatto degli esempi a voce.

Dopo aver letto le poesie e dopo aver capito il significato generale e anche quello delle parole più complicate, le dico di cominciare con gli esercizi. Un esercizio le chiede: ‘che cosa rappresenta l’usignolo nella poesia Milano, agosto 1943?’. Poiché l’ho vista un po’ in difficoltà, le ho chiesto se a scuola avessero studiato le figure retoriche. Mi ha risposto ‘no, almeno da quello che ricordo io’. Allora le ho spiegato a voce cosa sono le figure retoriche e a cosa servono. Successivamente le ho spiegato cosa è la metafora; per farle capire meglio il concetto, ho cercato di farle alcuni esempi semplici con frasi del tipo ‘S. è un leone’, dicendole che c’è un significato sottinteso. Ho fatto diversi esempi, ho cercato di utilizzare termini semplici e concetti facili perché vedo che ha difficoltà a capire. Dopo aver fatto un paio di esempi a voce, sembra aver capito. Infatti, ha svolto l’esercizio da sola; solo successivamente ha avuto bisogno del mio supporto.

Durante la pausa merenda, abbiamo parlato un po’. Visto che gli esami sono vicini, ho cercato di tranquillizzarla perché oggi l’ho vista davvero stanca e poco concentrata. Ho richiamato spesso volte la sua attenzione perché lei è molto brava, capisce tutto, ma si distrae spesso. Ho cercato di lavorare molto sulla motivazione; incoraggiandola e supportandola, facendole capire che è brava ma deve concentrarsi. Lei è molto intelligente; capisce che non fa bene avere l’ansia perché non aiuta, anzi peggiora. Abbiamo affrontato per qualche minuto questo discorso perché credo le sia molto utile soprattutto dovendo affrontare gli esami di terza media.

S. ha svolto gli esercizi facilmente, sempre con il mio supporto. Il metodo che ho utilizzato e che le ripeto sempre per cercare di farla abituare sempre di più è il seguente: leggere bene la consegna di ogni esercizio per capire bene cosa richiede; riflettere bene prima di scrivere; rileggere il testo anche più volte se c’è la necessità; svolgere i compiti con calma, attenzione e soprattutto senza avere la fretta di finire prima possibile, perché così si tende a sbagliare maggiormente.

Alla fine, quando ha finito tutti i compiti, le ho fatto vedere dal pc un file dove spiega il confronto tra la poesia di Quasimodo ‘ALLE FRONDE DEI SALICI’ e alcuni versi del ‘SALMO 137’. Dal momento che c’è un esercizio che richiede un confronto tra i due testi, ho cercato di farle capire meglio cosa hanno in comune e quale immagine si ripete in entrambe le poesie.

Allego sotto le immagini delle poesie e degli esercizi svolti da S.



Salvatore Quasimodo

Milano, agosto 1943

- Invano cerchi tra la polvere, povera mano, la città è morta. È morta: s'è udito l'ultimo rombo sul cuore del Naviglio. E l'usignolo
- è caduto dall'antenna, alta sul convento, dove cantava prima del tramonto. Non scavate pozzi nei cortili: i vivi non hanno più sete. Non toccate i morti, così rossi, così gonfi:
- lasciatevi nella terra delle loro case: la città è morta, è morta.

(da S. Quasimodo, Tutte le poesie, op. cit.)

v. 2 povera mano: s'immagina la mano di un sopravvissuto ai bombardamenti; dopo i bombardamenti si frugava fra le macerie per salvare qualche vita o recuperare qualche oggetto.
v. 4 Naviglio: il canale che attraversa il centro di Milano.

v. 8 i vivi... sete: i vivi sono come morti, è inutile lavorare per essi.

v. 9 Non toccate i morti: lasciate i morti dove sono, non seppelliteli: ormai tutta la città è un cimitero.

- PRESENTARE IN BREVE TITOLO E ATTO CON ALCUNE CARATTERISTICHE
- ANALIZZARE IL LINGUAGGIO POETICO (VERSIFICAZIONE, RIME, ALITERAZIONI, SCELTE LESSICALI, ...)
- ESPOSIZIONE IL CONTENUTO DELLA POESIA, PRENDENDO IN CONSIDERAZIONE IL TEMA COLTIVO E SOCIALE
- ILLUSTRARE I CONCETTI E LE RIFLESSIONI DELLA POESIA
- ESPOSIZIONE LO SCOPO DEL POEMA



Salvatore Quasimodo

Alle fronde dei salici

6. QUANDO CON LE TUE IMPRESSIONI

- E come potevamo noi cantare con il piede straniero sopra il cuore, fra i morti abbandonati nelle piazze sull'erba dura di ghiaccio, al lamento d'agnello dei fanciulli, all'urlo nero della madre che andava incontro al figlio crocifisso sul palo del telegrafo? Alle fronde dei salici, per voto, anche le nostre cetre erano appese, oscillavano lievi al triste vento.

(da S. Quasimodo, Tutte le poesie, op. cit.)

v. 1 E come potevamo...: durante la guerra noi poeti abbiamo taciuto; davanti alla tragedia degli uomini era vano e futile comporre dei versi.

v. 2 con il piede straniero: durante l'occupazione nazista.

v. 5 d'agnello: innocente.

v. 5 urlo nero: urlo straziante, angoscioso; l'espressione, molto efficace, è una sinestesia che associa due termini appartenenti a due sfere sensoriali diverse.

v. 7 crocifisso: impiccato, martirizzato.

v. 8 Alle fronde dei salici: noi poeti durante la guerra abbiamo taciuto come gli antichi Ebrei quando furono deportati a Babilonia: essi si rifiutarono di cantare per i loro nemici e fecero voto di non suonare più le cetre fino a quando non fossero tornati liberi a Gerusalemme.

ES. 1 p. 284

IL BAMBINO MUORE PARCA DELLA CITTÀ DISTRUTTA E I MORTI E LE FRONDE DEI SALICI PARCA CHE CANTARE CANTO PUÒ FARE POESIA CON IL PESO DELLA GUERRA.

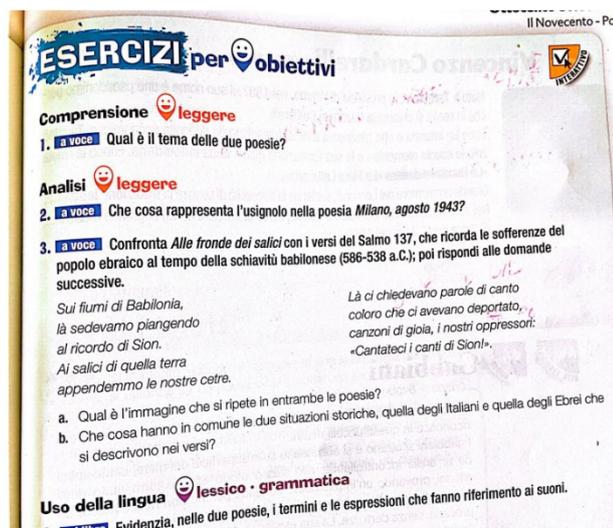
ES. 2 p. 284

L'USIGNOLO RAPPRESENTA LA VITA E LA BELLEZZA CHE È SVANITA AL TRAMONTO

EX 3

• L'IMMAGINE CHE SI RIPETE IN AMBUE LE POESIE PURTANTO ENTRAMBE HANNO SCESSO DI COMPORRE CANZONI E POESIE FERCHÉ C'È LA PRESENZA DEL MEXICO

• HANNO IN COMUNE ~~PARCA~~ LA PRESENZA DEL MEXICO E LA DEPORTAZIONE



Fine doposcuola: ore 17.10

LEZIONE 12

25/05/2022

Inizio doposcuola: ore 15:45

Nome: L.

Classe: I media

Oggi L. ha diverse cose da fare; come sempre chiedo a lei con cosa preferisce iniziare, su che cosa ha bisogno maggiormente del mio supporto. Ha deciso di cominciare con il lavoro pratico; ha da completare l'esercizio dell'altra volta. Questo compito prevede che vengano riportati i dati sull'epidemia da Covid19 in Italia in una tabella e, tramite questa, ricavare 2 grafici a barre. Il tutto andrà proposto poi in una presentazione. Abbiamo lavorato molto sull'importanza della collaborazione, del 'gioco di squadra'. Il lavoro richiede velocità, attenzione e concentrazione. È stato importante perché, nonostante fosse stanca (siamo alla fine dell'anno, i ragazzi sentono molta stanchezza adesso) è riuscita a concentrarsi bene. È stato un continuo mettersi in gioco e cercare sempre di motivarla a fare tutto bene. Abbiamo collaborato perché il compito è complicato, farlo da sola non sarebbe stato impossibile ma avrebbe impiegato il doppio delle ore. Ma l'intento è quello di farle capire che chiunque può avere delle difficoltà e che aiutarsi è la cosa più bella e importante. È stato bello perché tutto ciò ha reso il compito più leggero e piacevole. Io, essendo una persona poco paziente, ho cercato di smorzare il più possibile in modo tale da vedere tutto con un'altra prospettiva. Questo credo sia la cosa più importante e bella quando si lavora con i ragazzi. Dopo passiamo

allo studio dell'epica; ha da studiare gli appunti (due paginette). Dopo la lettura le chiedo cosa non ha capito bene cosicché cerco di spiegargliela nel modo più semplice. Ho sempre il pc con me, così posso cercare tutto ciò che serve. Mi dice che non ha capito bene il significato di 'ciclo bretonico e ciclo carolingio'. È difficile da spiegare più che altro perché non hanno fatto nulla di epica, se non una piccola introduzione. Per cercare di farglielo capire meglio, le ho mostrato dei file che ho trovato su internet, che raccontavano un po' la 'storia'. Le ho fatto vedere due video (che solo dopo ho scoperto che anche la prof glieli aveva lasciati da guardare, ma lei non mi aveva detto nulla); dopo mi ha detto di aver compreso bene. Ho cercato di tranquillizzarla e rassicurarla dicendole che avrebbe capito meglio il tutto quando entreranno nel pieno della materia. Successivamente, passiamo all'altra materia: grammatica. La ragazzina ha da studiare diverse pagine e da ripassare i verbi. Purtroppo, non siamo riusciti a finire tutto, ci sono troppe cose da fare e poco tempo a disposizione. Le cose da studiare di grammatica sono abbastanza semplici e comprensibili per fortuna. Man mano che legge, le spiego tutto con degli esempi. Per quanto riguarda i verbi impersonali, le ho fatto diversi esempi con i verbi atmosferici come: piovere, nevicare, grandinare ecc.; ha capito subito ciò che ha studiato e sono contenta. Purtroppo, il tempo è limitato quindi dobbiamo 'correre' un po' per cercare di fare più cose possibili. Ma l'importante è fare le cose bene e che lei torni a casa senza dubbi o perplessità varie. Tra le altre cose, gli ultimi 20 minuti sono stati più complicati, perché si sentivano molte voci, non riusciva a concentrarsi bene. A quel punto provo a darle dei consigli, dicendole 'L. capisco che sei stanca e non riesci a concentrarti bene con queste voci, però fai un ultimo sforzo, tra poco finiamo e andiamo a casa. Leggi, guarda il libro, fai finta che non ci sia nessuno, che non ci siano voci. Devi far finta di estraniarti dalla situazione, fai come se fossi sola, in camera tua, con una bella musica classica rilassante come sottofondo'. Allora dopo ho deciso di simulare la situazione, ho preso il pc, le ho dato le cuffiette, le ho messo una canzone al pianoforte (aiuta molto alla concentrazione, lo dico per esperienza personale); lei si è concentrata, ha studiato e non ha pensato più alle voci. Alla fine, mi ha detto 'grazie Martina perché questa cosa mi ha aiutato molto a concentrarmi, nonostante le varie voci e la mia stanchezza. Ho apprezzato molto'. Sono davvero contenta che lei sia riuscita a concentrarsi per gli ultimi minuti di studio.

Fine doposcuola: ore 17.30

LEZIONE 13

Nome: S.

27/05/2022

Classe: I media

Inizio doposcuola ore: 16: 10

Oggi ultimo giorno di doposcuola perché poi lunedì (30 maggio) ci sarà la festa di chiusura. Mercoledì ho detto a L. che, se avesse voluto, sarebbe potuta venire anche lei (perché il venerdì lei non viene mai) in modo da aiutarla perché in queste ultime settimane ha davvero tanti compiti da fare. Le ho specificato più volte che io il venerdì sono impegnata con S., quindi principalmente studio con lei. Sono comunque lì a disposizione, quindi nel momento in cui sentisse il bisogno di chiedermi qualcosa, può farlo tranquillamente. Allora ha deciso di venire e di studiare lì accanto a noi. Quindi mi sono organizzata in questo modo: per prima cosa spiegavo le cose a S. (visto che il venerdì è il giorno in cui mi dedico a lei) poi, mentre lei rileggeva il testo e rifletteva su ciò che doveva fare, mi spostavo dall'altra ragazza. L. mi diceva le difficoltà che aveva riscontrato in ciò che stava studiando e provavo a spiegarle tutto anche con degli esempi e dopo ritornavo nuovamente da S. Ho utilizzato questa tecnica per tutto il tempo del doposcuola. È stato un po' stancante, però sono contenta perché sono riuscita ad aiutare entrambe.

Oggi S. ha da studiare due poesie di Montale e, successivamente, deve svolgere degli esercizi correlati a queste. La prima poesia è 'MERIGGIARE'. Dopo la lettura, abbiamo fatto la parafrasi insieme per cercare di avere la comprensione del testo più chiara. Le ho spiegato il tema centrale della poesia; successivamente, durante la pausa merenda, le ho proposto di vedere un video breve dove viene spiegata bene tutta la poesia, con una analisi del testo chiara e semplice. Il video è il seguente: https://www.youtube.com/watch?v=aO4_PCuAtkg. Questo video l'ho scelto al momento, girando un po' su YouTube; ho cercato di selezionarle uno piacevole, breve e di facile comprensione. Alla fine, la mia ricerca è stata apprezzata molto, ed è questo ciò che conta.

Passiamo alla seconda poesia 'SPESSO IL MALE DI VIVERE HO INCONTRATO'. Quest'ultima è stata di facile comprensione per S., Non c'è stato nemmeno il bisogno di spiegare il tema centrale, perché lo ha capito subito. Successivamente è pronta per passare allo svolgimento degli esercizi. Le do delle

tecniche (già usate durante tutto il nostro percorso) per eseguire bene gli esercizi, più che altro perché tende a fare le cose con la fretta. I consigli che le do per farle fare le cose bene sono i seguenti:

- Leggere bene la consegna dell'esercizio, accertarsi che si è capito bene ciò che richiede

- Riflettere prima di scrivere, unire tutti i pensieri

- Prendersi tutto il tempo che si ha a disposizione; agli esami di terza media per il compito di italiano danno almeno 4 ore

- Fare tutto con calma, senza ansia e senza fretta perché altrimenti si tende a sbagliare

- Quando ci si sente pronto, prendere carta e penna e scrivere tutto ciò che ci passa per la testa prima di dimenticarlo

- Utilizzare foglio di brutta dove appuntare tutti i vari pensieri

- Alla fine, ricontrollare tutto e sistemare la grammatica, la sintassi, il lessico ecc

- Rileggere almeno due volte e prestare attenzione alla punteggiatura.

Durante lo svolgimento degli esercizi, le ho spiegato cosa sono le onomatopee e le consonanze; grazie a molti esempi fatti a voce e alla visione di alcuni esempi visti dal computer, la ragazza ha compreso bene il significato.

Oggi è molto stanca, si distrae spesso; l'ho ripresa più volte per cercare di farle capire che bisogna sforzarsi e concentrarsi per rendere meglio e per finire prima. Mi ha detto che è stanca per il caldo, ha 'il cervello in pappa'. Le ho detto di andare a bere dell'acqua fresca in modo da riprendersi un po'. È tornata e ha ripreso a svolgere gli esercizi. È molto più tranquilla e attenta. Ha bisogno sempre di qualcuno che la sproni e la motivi.

Allego sotto le poesie e gli esercizi svolti da S. oggi.

Eugenio Montale Merigiare



Merigiare è una poesia in cui si possono riconoscere quasi tutte le caratteristiche della poetica di Montale. Innanzitutto rivela la sensibilità musicale del poeta: ogni parola è stata scelta perché entri in un rapporto sonoro con le altre (rime, consonanze, giochi di suono...) o perché evochi un'atmosfera con il suo suono onomatopeico. Poi questa poesia ci offre molti esempi di concentrazione di significati in poche parole, tipica dello stile di Montale. Già il primo verso "*Merigiare pallido e assorto*" è una metafora che riesce a descrivere con tre parole sia un momento della giornata sia l'atteggiamento con cui il poeta vive quel momento. Infine, da questi versi si può dedurre qual è il concetto di poesia secondo Montale. Per lui fare poesia significa cercare la verità: non il ragionamento, ma le sensazioni e le immagini poetiche possono aiutare gli uomini ad intuire il significato della vita; la sensibilità poetica dà talvolta delle vere e proprie rivelazioni, momenti in cui la verità appare come un lampo.

METRO: quattro strofe di novenari, decasillabi ed endecasillabi.
SCHEMA: AABB CDCD EEFF GHIGH

- 1 *Merigiare pallido e assorto*
presso un rovente muro d'orto,
ascoltare tra i pruni e gli sterpi
schiocchi di merli, frusci di serpi.
- 5 *Nelle crepe del suolo o su la vecchia*
spiar le file di rosse formiche
ch'ora si rompono ed ora s'intrecciano
a sommo di minuscole biche.
- 10 *Osservare fra frondi il palpitare*
lontano di scaglie di mare
mentre si levano tremuli scricchi
di cicale dai calvi picchi.
- 15 *E andando nel sole che abbaglia*
sentire con triste meraviglia
comè tutta la vita e il suo travaglio
in questo seguitare una muraglia
che ha in cima cocci aguzzi di bottiglia.

Stare in ozio nelle ore calde attorno al mezzogiorno (*merigiare*) sotto un sole chiaro, raccolto in meditazione (*assorto*) presso un muro d'orto riscaldato dal sole (*rovente*), ed ascoltare, tra i cespugli spinosi (*pruni*) e gli arbusti secchi (*sterpi*), i versi dei merli (*schiocchi*) e il rumore delle bisce che strisciano (*frusci*).

Nelle crepe del suolo o sullo stelo delle erbe (*vecchia*: una pianta leguminosa) spiare le file di rosse formiche che ora si spezzano (*si rompono*) ed ora si intrecciano (*s'intrecciano*) sulla sommità (*a sommo*) di minuscoli mucchi di terra (*biche*: le biche sono i covoni; i mucchi di terra hanno la forma dei covoni).

Osservare, fra le fronde degli alberi o dei cespugli, il tremolio (*palpitare*) lontano delle onde che insidiano come scaglie di metallo, mentre dalle rase rocciose (*picchi*) prive di vegetazione (*calvi*) si levano i canti vinesi delle cicale (*scricchi*).

E muovendosi nel sole che abbaglia, con triste meraviglia capire (*sentire: capire con le sensazioni che si provano*) il significato della vita (*comè tutta la vita*) e la sua pena (*il suo travaglio*) mentre si cammina lungo un muro ininterrottamente (*muraglia*) che ha in cima cocci aguzzi di bottiglia.

(da E. Montale, *L'opera in versi*, op. cit.)



Eugenio Montale

Spesso il male di vivere

Competenza

ASCOLTARE

Ascoltate la poesia seguendo la lettura sul libro. Poi provate a esprimere con parole vostre quello che i versi comunicano.

Il male di vivere è l'angoscia, è il sentire la vita come un peso, è l'incapacità di vivere credendo che ne valga la pena.

Il male di vivere è un sentimento complesso che il poeta nei suoi versi non spiega e non descrive ma evoca in noi per analogia, con le immagini angosciose di un ruscello strozzato, di una foglia accartocciata e di un cavallo caduto a terra: momenti di vita disperata, senza scampo. Dal male di vivere, dice il poeta, si evade solo con l'indifferenza, e di nuovo ricorre ad immagini che incarnano un sentimento inesprimibile: l'indifferenza è l'immobilità dell'aria nella quiete sonnolenta dei pomeriggi estivi, immobilità tanto assoluta e tanto greve da ricordare quella di una statua; è la nuvola, simbolo di una vita passeggera voluta dal caso; è il falco che vola alto sulle sofferenze del mondo, lontano, estraneo, inafferrabile.

METRO: due quartine di endecasillabi, tranne l'ultimo verso.

SCHEMA: ABBA CDDA

1 Spesso il male di vivere ho incontrato:
era il rivo strozzato che gorgoglia,
era l'incartocciarsi della foglia
riarsa, era il cavallo stramazzato.

v. 2 rivo strozzato: un ruscello che non può proseguire la sua corsa perché impedito da un ostacolo.

5 Bene non seppi, fuori del prodigio
che schiude la divina Indifferenza;
era la statua nella sonnolenza
del meriggio, e la nuvola, e il falco alto levato.

v. 5 Bene non seppi... non conobbi altro bene al di fuori di quella rivelazione (o prodigio) che (compil. oggetto) la divina Indifferenza concede (schiude).

(da E. Montale, *L'opera in versi*, op. cit.)



Esercizi per obiettivi

Comprensione  leggere

1. **sul quaderno** Rispondi alle seguenti domande.

- Qual è il tema della poesia *Merigiare*?
- Qual è il tema della poesia *Spesso il male di vivere*?

Analisi  leggere

2. **sul libro** Dopo aver letto *Merigiare*, completa le seguenti frasi.

- Le parole che fanno rima sono: *assorto e orto, sterpi e serpi, fucile e cane, ...*
E NARE, SO...
- Le rime interne al verso sono: *... NARE, SO...*
- Le consonanze sono: *... NARE, SO...*
- La lettera che si ripete tante volte per far sentire il canto delle cicale è: *... NARE, SO...*
- La lettera che si ripete per far sentire le serpi è: *... NARE, SO...*
- Le onomatopее sono: *... NARE, SO...*

3. **sul libro** Dopo aver letto *Spesso il male di vivere* completa le seguenti frasi.

- Le parole che fanno rima sono: *... NARE, SO...*
- Le onomatopее sono: *... NARE, SO...*

4. **sul libro** Sottolinea in *Spesso il male di vivere* le tre immagini che rappresentano l'angoscia.

5. **a voce** Scegli una metafora che ti è piaciuta e spiegala.

Uso della lingua  lessico · grammatica

6. **sul quaderno** Riscrivi tutti gli aggettivi qualificativi di *Merigiare* e per ciascuno di essi scrivi un sinonimo.

Esercizio 1 p. 281

A. MONTALE, IN QUESTA POESIA, VUOLE ESPRIMERE L'INFELICITÀ CON QUESTO PAESAGGIO ARIDO, CALDO E SECCO.

B. ESPRIME L'INFELICITÀ, L'ANGOSCIA DELLA VITA

Esercizio 5 p. 281

SCELTO COME METAFORA LA PAROLA MURAGLIA DELLA POESIA MERIGIARE CHE DESCRIVE LA METAFORA STRUTTURATA DELLA VITA.

Esercizio 6 p. 284

ROVANTE → CALDO
 PACIDO ASSORTO → CHIARO
 AGOZZI → APPONTITI
 ASSORTO → SPAGLIARDATO

Fine doposcuola: ore 17:30.

7 BIBLIOGRAFIA

Agnes, M., Mehler, J. *Science. Flexible Learning of Multiple Speech Structures in Bilingual Infants*. In "Science Expert Reports", Vol. 325, No. 5940, 611-612, 2009.

Amer, Aly Anwar. *The effect of the teacher's reading aloud on the reading comprehension of EFL students*, *Elt Journal*, 1997.

Andorno, C., Valentini A., Grassi R. *Verso una nuova lingua. Capire l'acquisizione di L2*, Torino, Utet, 2017.

Anthony, Edward. *Approach, Method, and Technique*, *Elt Journal*, 1963.

Balboni, Paolo, E (a cura di). *Guida all'italiano delle scienze*. Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue, Università Ca' Foscari Venezia, Loescher, 2015.

Balboni, Paolo, E. *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, Utet, 2013.

Balboni, Paolo E. *Le sfide di Babele, insegnare le lingue nelle società complesse*, Utet, 2015.

Balboni, Paolo, E. *Storia dell'educazione linguistica in Italia*, Utet, 2009.

Balboni, P. *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica: italiano, lingue straniere, lingue classe*, Torino, Utet, 1998.

Baldacci, Massimo. *Unità di apprendimento e programmazione*, Tecnodid, 2005.

Baldo, Gianluca. *Italiano per stranieri. Semplificare, facilitare, adattare manuali scolastici disciplinari*, Edizioni dell'Orso Alessandria, 2019.

Bialystock, E. *Acquisition of literacy in bilingual children: A framework for research*. *Language learning*, 159-199, 2002.

Bialystock, E. *Bilingualism in development: Language, Literacy and Cognition*, New York, NY: Cambridge University Press, 2001.

Bloom, Benjamin. *Learning for Mastery, UCLA-CSEIP, 1968*.

Bosisio, Cristina. *Interlingua e profilo d'apprendente: uno sguardo diacronico tra linguistica acquisizionale e glottodidattica*, EDUcatt, 2012

Brown, H.D. *English Language Teaching in the "Post-Method" Era: Toward Better Diagnosis, Treatment, and Assessment* in J.C. Richards and W.A. Renanyda: *Methodology in Language Teaching*, New York, Cambridge, 2002.

Brown, H. Douglas. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, Longman editore, 2001.

Brumfit, C. J., Johnson, K. *The communicative approach to language teaching*, University Press, Oxford, 1989.

Byers-Heinlein, K., Werker, Janet, F. *Bilingualism in Infancy: first steps in perception and comprehension*, department of Psychology, University of British Columbia, 2008.

Castoldi, Mario. *Didattica generale*, Mondadori, 2010.

Cattana, A., Nesci M.T. *Analizzare e correggere gli errori*, Guerra, 2004.

Celentin, P., Dolci, R. *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Roma, Bonacci editore, 2000.

Chini, Marina. *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Roma, Carocci, 2005.

Contento, S. *Crescere nel bilinguismo: aspetti cognitivi, linguistici ed emotivi*, Roma, Carocci, 2010.

Coonan, C.M. *La ricerca azione*. Laboratorio Itals, dipartimento di scienze del linguaggio Università "Ca' Foscari", Venezia.

Cornoldi, C., Meneghetti, C., Moè, Angelica, Zamperlin, Claudia. *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*, il Mulino, 2018.

Cummins, J. *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire, Multilingual Matters*, Clevedon, 2000.

Daloiso, Michele. *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, Università Ca' Foscari Venezia, 2009.

De Beni, Rosanna, Moè, Angelica. *Motivazione e apprendimento*, il Mulino, 2000.

De Chirico, M. *I benefici del bilinguismo*, 2014.

De Rosa, R. *Riflessioni sul plurilinguismo. Un dialogo privato su un fenomeno pubblico in espansione*, Bellinzona, Casagrande, 2009.

Dörnyei, Z. *Communicative language teaching in the 21st century: The 'principled communicative approach', perspectives*, 2009.

Ellis, Rod. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press, 2003.

Falcone, Francesca. *Lavorare con la ricerca azione*, Maggioli editore, 2016.

Favaro G. *Imparare l'italiano, imparare in italiano. Alunni stranieri e apprendimento della seconda lingua*, Guerini e Associati, Milano, 1999.

Favaro, G. *Insegnare l'italiano ad alunni stranieri*, Milano, 2002.

Fivush, R. *Remembering and reminiscing: How individual lives are constructed in family narratives*, in *Memory Studies* 1, 2007.

Freddi, Giovanni. *Glottodidattica: principi e tecniche*, Biblioteca di Quaderni di italianistica, 1993.

Freddi, G. *Psicolinguistica, Sociolinguistica, Glottodidattica*, Utet, Torino, 1999.

Grassi, R. *Il trattamento dell'errore nella classe di italiano L2: teorie e pratiche a confronto*, Cesati, 2018.

Grassi, R., Bozzone Costa, R., Valentini, A. *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, Perugia, Guerra Edizioni, giugno 2002.

Green, David W., Abutalebi, Jubin. *Language control in bilinguals: The adaptive control hypothesis*, *Journal of cognitive Psychology*, 2013.

Kaushanskaya, M., Marian, V. *The bilingual advantage in novel word learning*, *Psychonomic Bulletin & Review*, 2009.

Krashen, S.D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon, Oxford/New York, 1982.

Kumaravadivelu, B. *A Postmethod Perspective on English Language Teaching*, 2003.

Kumaravadivelu, B. *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*, 2003.

Kumaravadivelu, B. *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

Lewin, K. *Action research and minority problems*, 1946, in G.W. Lewin (Ed.) *Resolving Social Conflicts*. New York: Harper & Row, 1948.

Lewis, Michael. *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*, 1993.

Lo Duca, Maria G. *Lingua italiana ed educazione linguistica*, Roma, Carocci, 2003.

Macaro, E., Graham, S., Woore, Robert. *Improving Foreign Language Teaching: Towards a research-based curriculum and pedagogy*, Routledge, 2016.

Meddings, L., Thornbury, Scott. *Teaching Unplugged. Dogme in English Language Teaching*, Delta Publishing, 2009.

Morgana, Silvia, Prada, Massimo, Polimeni, Giuseppe. *Italiano LinguaDue. Rivista internazionale di linguistica italiana e educazione linguistica*, 2020.

Netten, J., Germain, Claude. *A new paradigm for the learning of a second or foreign language: the neurolinguistic approach. Neuroeducation*, 1(1), 85-114, 2012.

Novello, Alberta. *La valutazione delle lingue straniere e seconde nella scuola. Dalla teoria alla pratica*. Venezia Edizioni Ca' Foscari, Digital Publishing, 2014.

Pallotti, Gabriele. *La seconda lingua*, Bompiani, 1998.

Pallotti, Gabriele. *Studiare nella L2: il problema della comprensione*. Revisione, rielaborazione e integrazioni a cura di Maria Grazia Menegaldo. Laboratorio Itals, Università "Ca' Foscari", Venezia.

Pedone, F., Donadio, S. *Problem solving e metacognizione*, open Journal, 2015.

Pellerey, Michele. *Progettazione didattica. Metodi di programmazione educativa scolastica*, 1984.

Piazzoli, E. *Didattica process drama: principi, estetica e coinvolgimento*, 2011.

Prabhu, N.S. *There Is no Best Method: Why?* Tesol, Quarterly, 1990.

Rastelli, Stefano. *Che cos'è la didattica acquisizionale*, Roma, Carocci, 2009.

Richards, J. C. *Curriculum approaches in language teaching: Forward, central, and backward design*. RELC Journal, 44(1), 5- 33, 2013.

Selinker, L. *Interlanguage*, in "International Review of Applied Linguistics", X/3, 1972, pp. 209-231, trad. it. Interlingua, in Arcaini E., PY B. (a cura di), *Interlingua. Aspetti teorici e implicazioni didattiche*, Istituto della Enciclopedia Italiana fondata da G. Treccani, Roma, 1984.

Simons, H. *Case study research in practice*, London, Sage, 2009.

Sorace, A. *Raising bilingual children*. Linguistics Society of America, 2004.

Teasdale A., Leung C. «*Teacher assessment and psychometric theory: A case of paradigm crossing?* ». Language Testing, 17, 2000.

Thornbury, S. *A Dogma for EFL*, *Iatefl Issues*, 153(2), 2, 2000.

Torresan, Paolo, Derosas, Manuela. *Circa l'uso dei testi autentici. A colloquio con Christopher Humphris*, laboratorio Itals, 2009.

Torresan, Paolo. *Un alfabeto di 73 Lettere strategie per la didattica linguistica*, prefazione di Letizia Cinganotto, Pearson Italia, 2022.

Tosi, A. *Dalla madrelingua all'italiano*, la Nuova Italia, Firenze, 1995.

Trombetta, Carlo, Rosiello, Loredana. *La ricerca azione; il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni*, Erickson, 2000.

Ur, P. *Rethinking presentation-practice-production (PPP) in the post-method era [Plenary Session, May 9]*. 5th Bilgi University ELT Conference, Turkey, 2015.

Valentini, A. *Il ruolo della lingua materna: dall'analisi contrastiva alle varietà di apprendimento, in italiano e lingue immigrate a confronto: riflessioni per la pratica didattica. Atti del convegno-seminario Bergamo, 23-25 giugno 2003*, a cura di Ghezzi, C., Guerini, F., Molinelli, P. Guerra, 2004.

Villarini, Andrea. *Didattica delle lingue straniere*, il mulino, 2021.

Vygotskij, Lev, S. *Pensiero e linguaggio*, Giunti Editore, 2007.

Woodward, T. *Planning Lessons and Courses: Designing Sequences of Work for the Language Classroom*, 2001.

Zagara, Serena. *Dalla linguistica alla glottodidattica*, università degli studi di Genova, 2019.

7.1 Sitografia

Bilinguismo. Consultato in data settembre 13, 2022 da <https://www.trecùcani.it/vocabolario/bilinguismo/>.

Dati relativi agli alunni con cittadinanza non italiana. Consultato in data settembre 1, 2022 da <https://www.piuculture.it/2021/11/gli-alunni-con-cittadinanza-non-italiana-i-dati-del-rapporto-2021/>

Glottodidattica. Consultato in data settembre 8, 2022 da <https://www.treccani.it/enciclopedia/glottodidattica/>

Guastalla Carlo, Naddeo Ciro Massimo. *Intervista di Euridice Orlandino, redazione di ALMA edizione*, 2013. Consultato in data ottobre 10, 2022 da <https://www.almaedizioni.it/it/officina/2013/officina-21/>

Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri. Consultato in data settembre 2, 2022 da [linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf \(istruzione.it\)](#)

Miti sul bilinguismo. Consultato in data settembre 13, 2022 da <http://aler.fli.it/files/2014/03/MITI-SUL-BILINGUISMO.pdf>.

Pallotti, Gabriele. Webinar. *“L’italiano secondo me”: la prospettiva dell’interlingua nella didattica e nella valutazione*, ALMA edizioni, 2017. Consultato in data settembre 12, 2022 da <https://www.almaedizioni.it/it/almatv/alma-webinar/webinar-gabriele-pallotti/> .

Poggi, Daniele. *I benefici del bilinguismo nei bambini*, 2015. Consultato in data settembre 16, 2022 da <http://www.pianetamamma.it/ilbambino/nido-asilo-e-scuola/bambini-bilingue-vantaggi.html>.

Sito associazione Unica Terra. Consultato in data agosto 11, 2022 da <https://www.unicaterra.org/>

Unità didattica e unità di apprendimento. Consultato in data settembre 15, 2022 da

<https://fieradidacta.indire.it/it/blog/quali-sono-le-differenze-fra-unita-didattica-e-unita-di-apprendimento/>.

Venturini, Lorenzo. *Il problem solving e l'apprendimento*, 2013. Consultato in data settembre 19, 2022 da

<https://www.psicolab.net/problem-solving-soluzioni/>

RINGRAZIAMENTI

A me stessa, per averci creduto sempre nonostante le difficoltà, per non aver mai mollato.

Grazie alla mia famiglia. A mia madre e mio padre per avermi permesso tutto ciò, per essere stati sempre al mio fianco, per aver creduto in me più di chiunque altro. Grazie per esserci sempre.

A mia sorella, la mia stella polare, il mio spirito guida. La mia spalla destra e il mio supporto costante. Grazie perché senza di te non sarei dove sono adesso.

A mia nonna, per essere la donna più forte che io conosca, per non abbattersi mai. Grazie perché sei l'esempio più bello che io possa avere. Ai miei nonni, a mia nonna e a mio zio defunti. Grazie perché vi sento con me, dentro di me in ogni cosa che faccio, in ogni passo che percorro.

Alla mia relatrice, Professoressa Alberta Novello, per avermi accompagnata in questo lavoro di tesi, per la sua disponibilità e gentilezza. Per essere stata una guida impeccabile, per avermi trasmesso la calma e la tranquillità di cui avevo bisogno. Grazie per avermi fatto appassionare ancora di più alla materia, custodirò ogni singolo consiglio come un bene prezioso.

A Beatrice, per essere una sorella, una migliore amica, una compagna di vita, di avventure e di tutto ciò che c'è. Per essere questo e tanto altro; tutto ciò di cui avevo bisogno. Grazie per avermi accompagnata in questi cinque anni. Custodirò la nostra amicizia come una delle cose più belle che mi siano capitate nella vita. Grazie per il supporto costante nei miei momenti di ansia e di agitazione. Studiare con te mi tranquillizzava e mi faceva sentire più sicura. Ci sei e ci sarai sempre.

A Federico e Ilaria, per esserci sempre nonostante in questi due anni ci siamo frequentati poco. Grazie per le litigate, gli aperitivi, lo studio e le risate. Persone belle, uniche e affidabili.

A Jeorge, per essere stata la mia compagna di mensa e di chiacchiere. Per essere una persona riflessiva come me. Grazie per tutte le chiacchierate e le riflessioni che abbiamo fatto insieme in questi anni. È bello trovare qualcuno con cui condividere tutte queste cose e io ho trovato te.

A Sofia, per essere arrivata un po' più tardi ma è come se la conoscessi da sempre. Per aver trovato subito sintonia. Grazie per questa amicizia preziosa.

Ad Andrea, Laura, Anna, Federica, Chiara, compagni di pallavolo ma non solo. Grazie per tutte gli sfoghi pre e post allenamento. Per aver alleggerito alcuni momenti di stress e ansia. Per aver reso ogni allenamento più piacevole. Siete delle persone preziose.

A Giada, Carolina, Marianna, Marta, Salvo, Federico che pur essendo arrivati quasi alla fine di questo percorso, siete riusciti a riempire un bel pezzo del mio cuore. Grazie per rendere le serate più belle, gioiose, ricche e divertenti. Grazie per i nostri mercoledì sera e per tutto ciò che di bello c'è stato e spero ci sarà. A Carlo, per essere il mio stress da almeno dieci anni ormai. Ma sono felice di averlo ritrovato qui a Padova con me, con noi. Grazie per le risate, per le confidenze, per le prese in giro e anche per le incazzature varie.

Ad Alice, Daniele, Riccardo per tutti i bei momenti vissuti insieme. Felice di avervi scoperto. Persone davvero speciali.

A Dario, perché è raro trovare un migliore amico così apatico, ma grazie perché da te ho imparato tanto, soprattutto che si può dare tanto amore anche senza troppe parole. Grazie per esserci, a modo tuo, ma ci sei. A Ludovica, per essere la mia migliore amica storica, da una vita ormai. Perché in tutti questi anni non ci siamo mai perse. Grazie per esserci sempre, oltre ogni distanza. Per i litigi, le discussioni, le risate, le feste, le vacanze e tutto ciò che c'è stato in tutti questi anni e che ci sarà. Sempre e ovunque.

A Fabiola, Dalila, Salvatore, Aldo, Matteo e Massimiliano perché anche se non ci sentiamo spesso, so che siete sempre qui. Perché ogni volta che ci incontriamo è come se il tempo non fosse mai realmente passato.

A Mauro, per essere l'esempio più bello di un'amicizia che esiste "da sempre". Per essere cresciuto con me. Per essere mio amico da 21 anni ormai. L'amicizia più lunga che ho, me la custodirò sempre. Sei come un fratello. A Rosario, per essere così unico nella sua apatia. Per darmi tanto anche senza dire nulla. Per i suoi mille silenzi che sono pieni di cose. Per capirmi, per capirlo e per capirci sempre. Grazie per tutte le chiacchierate, le confidenze, i consigli. Grazie per avermi donato questa bella amicizia.

Ad Annalisa, per essere una presenza costante nella mia vita. Grazie per esserci sempre stata, per essere sempre pronta ad ascoltarmi e supportarmi. Sei speciale, tanto.

A Giorgia, per trasmettermi tranquillità e forza anche solo con uno sguardo.

A Chiara, perché anche in silenzio mi è sempre stata vicina.

A Marta, per aver costruito con me un'amicizia unica e speciale. Per esserci e per confidarsi sempre.

All'associazione Unica Terra, per avermi fatto scoprire questo mondo meraviglioso e per avermi fatto appassionare ancora di più alla didattica dell'italiano per stranieri. Sarò sempre grata a questo ambiente unico, caldo, bello, che sa proprio di famiglia. A tutte le persone che ne fanno parte, soprattutto a Sadia e Labiba, per avermi permesso di accompagnarle durante il loro percorso di doposcuola. Grazie per tutto ciò che mi avete trasmesso anche solo attraverso i vostri occhi. Custodirò questa esperienza come una delle cose più belle che mi siano capitate.

