



**UNIVERSITÀ PER STRANIERI
PERUGIA**

MASTER IN DIDATTICA DELL'ITALIANO LINGUA NON MATERNA

Anno Accademico 2008/2009

**La classe multiculturale:
attività di negoziazione delle regole del corso**

Corsista: Manuela Lunati

Relatore: Fernanda Minuz

1. Introduzione

L'adulto immigrato che si iscrive ad un corso di italiano lingua seconda aderisce, più o meno consapevolmente, ad un patto formativo¹ le cui regole si collocano solitamente a vari livelli di esplicitazione e trasparenza²: laddove, ad esempio, aspetti amministrativi quali orario, sede e durata degli incontri non possono che essere specificati dall'istituzione erogatrice, altre condizioni per il buon esito dell'intervento didattico tendono ad essere date per scontate sulla base di un ottimistico affidamento a consuetudini e routine che, si dà il caso, sono fortemente radicate nella tradizione educativa del paese di immigrazione ed in alcuni casi potrebbero non coincidere con consuetudini/routine dei paesi di origine dei corsisti. Ad esempio, tendono a ricevere questo secondo trattamento aspetti quali: l'uso del tempo della lezione (orario di arrivo rispetto all'orario di inizio della lezione, durata della pausa, orario di uscita rispetto all'orario di fine della lezione), l'uso dello spazio della classe (*setting*, mobilità *versus* staticità di docente e discenti), l'uso dei materiali (libri di testo, quaderni, penne, matite), le modalità di lavoro (individuale *versus* a coppie *versus* a gruppi), gli stili discorsivi ("topic-centred" *versus* "topic-associating", "a contesto debole" *versus* "a contesto forte"), le forme della comunicazione didattica (dalla lezione frontale con parlato monodirezionale alla comunicazione didattica per "isolotti"³), le strategie di insegnamento (metodologia di tipo induttivo *versus* deduttivo⁴) etc.

¹ Il patto formativo è uno strumento finalizzato a chiarire: gli obiettivi del corso; i comportamenti che discenti e docenti si impegnano reciprocamente a mettere in atto in ambienti istituzionali per il raggiungimento degli obiettivi del progetto educativo (impegno all'attenzione, partecipazione, regolarità nella frequenza, svolgimento del lavoro affidato per casa, correttezza nei confronti dei compagni, dei docenti e di tutto il personale della scuola, rispetto dei materiali propri ed altrui, rispetto dei luoghi e degli arredi, etc.); le modalità di verifica (programmazione delle prove, equilibrata distribuzione delle prove nell'arco del calendario del corso, somministrazione di prove riguardanti argomenti/competenze oggetto di studio/sviluppo, esplicitazione degli obiettivi di verifica, correzione tempestiva, riconsegna, discussione degli esiti, impegno a non sottrarsi alle prove con assenze immotivate, etc.); le pratiche ed i criteri di valutazione (trasparenza del voto e/o giudizio attraverso l'esplicitazione dei criteri di valutazione e l'illustrazione delle griglie di correzione, comunicazione al discente della valutazione e sua motivazione, etc.).

² Nel caso dei corsi organizzati dai Centri Territoriali Permanenti (CTP) – che, dalla loro istituzione nel 1997, rappresentano il luogo privilegiato di lettura dei bisogni formativi, di progettazione e di organizzazione delle iniziative di istruzione e formazione in età adulta, anche riguardo all'apprendimento dell'italiano come lingua seconda – tale livello di esplicitazione e trasparenza è elevato nella misura in cui i corsisti sono chiamati, in fase di accoglienza, a leggere e sottoscrivere il patto formativo.

³ Cfr. su questo tema il capitolo "La comunicazione didattica: un approccio semiotico fra lingua e cultura" in *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue* di Massimo Vedovelli. Sulla comunicazione didattica come forma di comunicazione culturalmente determinata Vedovelli scrive: "la Lingua (L) è costituita da testi (T) che intrinsecamente costituiscono la Cultura (C) (...). Se la comunicazione didattica è fatta da occorrenze testuali, cioè se è costituita da un tessuto di testi, anche la comunicazione didattica in quanto testualità è cultura: CD = occorrenze testuali = T = C (...). Dalle forme in cui si struttura la comunicazione didattica viene a dipendere, pertanto, la capacità culturale della proposta di insegnamento".

⁴ Paola Begotti in *L'insegnamento dell'italiano ad adulti stranieri* mette all'erta sui rischi che il formatore corre nel proporre strategie di insegnamento da lui sperimentate ed a lui gradite ma inadeguate alle strategie di apprendimento dei discenti, i quali finiscono per ritrovarsi intrappolati in un sistema che non riconoscono valido per se stessi. Ad esempio, "insegnare una lingua straniera ad uno studente orientale utilizzando una metodologia di tipo induttivo, in particolare durante il primo approccio alla nuova lingua, significa porlo in seria difficoltà e spesso rendere inefficace l'insegnamento, poiché egli

Oltre alla differenza culturale, anche il livello di scolarità dei corsisti può incidere sul loro grado di consapevolezza degli aspetti regolati dal patto formativo e, di conseguenza, sulla necessità di esplicitare tali aspetti. Uno studente scolarizzato, indipendentemente dalla sua cultura di origine, ha introiettato alcune regole scolastiche di base: ritardi ed assenze, a meno che non siano legati a motivi contingenti (sciopero dei mezzi pubblici, malattie, etc.) o oggettivi (orario del corso, distanza della scuola, etc.), rappresentano, da parte di questo tipo di pubblico, dei comportamenti consapevoli, indice non tanto di fraintendimento interculturale quanto piuttosto di debole investimento nel corso, scarsa motivazione, percezione della propria competenza linguistica come sufficiente alla gestione della comunicazione quotidiana nel mondo extrascolastico, etc.⁵ Diverso è il caso degli adulti a scolarità debole, che non hanno dimestichezza con lo studio e con l'istituzione formativa. Per quest'ultimo tipo di pubblico, la tematizzazione e negoziazione delle regole del lavoro didattico si configurano come parte del lavoro orientato allo sviluppo delle "abilità di studio", come si vedrà nel prossimo paragrafo. Resta comunque valida la necessità di lavorare, anche con studenti non scolarizzati, sull'investimento nel progetto di apprendimento, sulla motivazione, sul grado di soddisfazione del corso in termini di rispondenza ai bisogni ed alle aspettative.

Lungi dal voler realizzare un compendio delle difficoltà, a livello di pratica didattica, che scaturiscono dal carattere multiculturale della classe di immigrati adulti e dalla presenza, al suo interno, di diversi livelli di scolarità, questo intervento si pone l'obiettivo di sostenere l'importanza di tematizzare e negoziare, attraverso attività didattiche mirate, le regole relative allo "stare e fare in classe", soffermandosi in particolare sugli aspetti relativi a:

1. accettazione dell'impegno alla puntualità (*A che ora si arriva a lezione?*);
2. accettazione dell'impegno alla frequenza e alla comunicazione e giustificazione dell'assenza (*Perché è importante frequentare? Cosa succede se si fanno molte assenze? Cosa fare se si è costretti a fare un'assenza?*);
3. accettazione del lavoro cooperativo (*Perché è importante lavorare insieme?*).

Un intento che nasce dalla constatazione – supportata da esperienze di osservazione nei CTP nonché dalla letteratura sull'educazione interculturale – che il docente di italiano L2 si trova ad affrontare una serie di ricorrenti problemi di tipo gestionale, quali: ritardi cronici dei corsisti, assenze ripetute, abbandono dei corsi, resistenza al *role play* e ad altre modalità di lavoro in coppia nonché a gruppi, fraintendimenti legati al ricorso alla gestualità ed espressività ed altro ancora.

generalmente non è abituato a fare ipotesi e confrontarsi con i compagni per ricercare le regole della lingua, bensì richiede tabelle da memorizzare, frasi da ricordare e ricopiare. Un apprendente orientale difficilmente interverrà in classe e porrà domande al docente poiché nella sua cultura è prestata molta attenzione alla persona anziana e alla gerarchia (Balboni, 1999): il docente, poiché generalmente più anziano dei suoi allievi e considerato di ruolo superiore, è rispettato e non si può mettere in dubbio quanto insegnato facendo domande. Al contrario, studenti ispanofoni o sudamericani mostrano di non temere il confronto con i colleghi, ma di apprezzare molto una metodologia dinamica, centrata sulla collaborazione tra partecipanti e con attività che siano operative”.

⁵ Per un modello sociolinguistico della fluttuazione dei migranti nei corsi di lingua, cfr. Vedovelli, *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, pp. 128-131.

Un punto su cui è importante insistere è che l'esplicitazione delle regole non è da intendersi come un intervento unilaterale, un'imposizione 'dall'alto', *ex cathedra* da parte del docente, sotto forma, ad esempio, di un "decalogo del buon corsista", dell'enunciazione monodirezionale di una serie di comportamenti corretti e scorretti. Essa si configura piuttosto come un "fare" (osservare, analizzare, confrontare) a cui partecipano tanto il docente quanto i discenti, ciascuno con il proprio bagaglio di esperienze, conoscenze, atteggiamenti e credenze, con l'obiettivo comune di arrivare a soluzioni condivise. Con ciò si aderisce ad un principio-base della mediazione e risoluzione dei conflitti, quello secondo cui "se le fazioni partecipano alla costruzione di un accordo lo rispetteranno di più".

È opportuno, infine, in termini di mantenimento della motivazione che le attività didattiche attraverso cui si realizzano la tematizzazione e la negoziazione delle regole del corso di lingua non appaiano come un'interruzione del percorso didattico, ma piuttosto come una sua coerente integrazione, e che siano pertanto riconducibili a specifiche unità didattiche in considerazione dei loro obiettivi grammaticali, lessicali e funzionali, oltre che socio-culturali.

2. Accettazione dell'impegno alla puntualità

Nel saggio *Didattica dell'italiano in prospettiva multiculturale* (p. 17) Paola Celentin e Graziano Serragiotto ricordano che

ogni cultura ha una propria gestione e concezione del tempo. Per alcune culture vige il principio che il tempo è denaro (e quindi è vietato spreccarne) mentre in altre il concetto che si ha di esso è molto più labile e indefinito. In ambito internazionale l'Italiano gode fama di persona poco puntuale o che comunque non è molto affidabile da questo punto di vista. In realtà, gli Italiani tollerano un ritardo che rimane nell'arco del quarto d'ora; anzi, in questo spazio di tempo non è nemmeno considerato ritardo.

Se le nozioni di tempo e puntualità sono relative (esistono infatti culture in cui la puntualità e la fedeltà all'impegno sono maggiori che nella cultura italiana, tutt'altro che disciplinata), è importante che il docente di lingua faccia emergere nella classe multiculturale la questione del cosa si intende per "arrivare a lezione in orario" e del perché è importante. Un'esigenza riconosciuta dagli autori del programma *Canadian Language Benchmarks 2000, ESL for Literacy Learners*, la cui proposta di syllabo per corsi di alfabetizzazione in inglese L2 rivolti ad adulti a scolarità debole annovera, tra le strategie di apprendimento (p. 3):

- Come to school on time, return promptly after coffee breaks and stay until the end of the class
- Use class time wisely

Coerentemente con tale impostazione, la proposta del *Centre for Canadian Language Benchmarks* introduce tra gli obiettivi socio-culturali dei corsi (p. 27) la discussione su aspetti relativi alla cultura canadese quali:

- What is considered late
- When it is acceptable to be late and when it is not

e, in una fase più avanzata del percorso di apprendimento (p. 30):

- The value that Canadians place on being on time (even 5 or 10 minutes late is a problem at work)

La discussione sul valore culturale del tempo e della puntualità, lungi dall'essere proposta come attività estemporanea, è avviata all'interno di un'unità didattica sul "leggere e dire l'ora".

Seguendo le preziose indicazioni del gruppo di lavoro canadese, si propone qui di seguito un'attività didattica finalizzata, tra l'altro, a tematizzare la questione dell'orario di arrivo a lezione e a promuovere l'accettazione dell'impegno alla puntualità. L'attività è pensata per un pubblico di adulti immigrati con conoscenza dell'italiano orale di livello A2, con competenze alfabetiche (in alfabeto latino) di base e con debole scolarizzazione.

Attività didattica 1

In fase iniziale di motivazione, l'insegnante presenta alla classe un avviso riguardante l'inizio del corso di italiano L2 che gli studenti stanno al momento frequentando, e ne sollecita il riconoscimento (*Lo*

riconoscete? Lo avete già visto? È un avviso del nostro corso). Successivamente, l'insegnante sottopone all'attenzione della classe un testo di confronto, un avviso che riguarda un altro corso che si terrà presso un diverso ente, l'Ed.A. – Centro Territoriale Educazione Adulti di Fermo (*Questo è un corso che c'è in un'altra città italiana, Fermo. Osserviamolo*):



Comune di Fermo
Ed.A. Fermo

AVVISO

Il corso di italiano per immigrati residenti di livello A2 comincia:

martedì 14 settembre.

L'orario delle lezioni è:

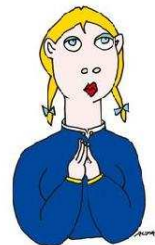
martedì: ore 19.00-20.30 (aula 2)
giovedì: ore 19.00-20.30 (aula 3)

L'insegnante avvia una breve conversazione guidata sul testo che consente di esercitare le strutture studiate nell'unità didattica:

- *Quando comincia il corso?*
- *Qual è il livello del corso?*
- *Quante lezioni ci sono alla settimana?*
- *Quali sono i giorni di lezione?*
- *Dove sono le lezioni?*
- *A che ora cominciano?*
- *Quanto durano?*
- *A che ora finiscono?*

In seguito l'insegnante presenta un breve testo che descrive una situazione critica, in adesione ad uno dei principi-base dell'educazione degli adulti secondo cui "l'apprendimento è centrato sul problema": l'adulto apprende nella misura in cui ciò che apprende gli permette di uscire da un'impasse.

E' il 14 settembre, primo giorno del corso di italiano che si tiene all'Ed.A. di Fermo. Licia, l'insegnante, è un po' preoccupata: gli iscritti al corso sono 20, ma alle 19.15 sono presenti solo 11 persone. Licia non sa cosa fare: aspettare ancora? Cominciare la lezione?



Segue un'attività di comprensione globale guidata da alcune domande fornite agli studenti in forma scritta:

1. Che giorno è?
2. Cosa succede in questo giorno?
3. Chi è Licia?
4. Perché è preoccupata?

Attraverso le risposte alla domanda numero quattro l'insegnante deve riuscire ad introdurre il lessico che sarà necessario allo svolgimento del lavoro successivo: "in ritardo", "puntuale", "in anticipo". Seguono due domande che hanno lo scopo di ricondurre l'attività all'esperienza soggettiva dei corsisti e di far emergere la loro capacità di autonoma risoluzione dei problemi ed il loro bagaglio di conoscenze, competenze ed esperienze pre- ed extra-formative:

1. Cosa può fare l'insegnante secondo voi?
2. Abbiamo un problema simile a quello della classe di Licia nel nostro corso?

L'esame della situazione critica viene ora approfondito attraverso un'attività, da svolgere in gruppi di 4-5 il più possibile eterogenei per cultura di origine dei membri, che porta a focalizzare l'attenzione sul comportamento di alcuni degli studenti di Licia:

Leggete le frasi e disegnate le lancette nell'orologio che segna l'orario di arrivo dello studente. Ricordate: la lezione inizia alle 19.00.

1. Malika è puntuale



2. Chen Li è un po' in anticipo.....



3. Felipe è molto in anticipo



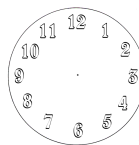
4. Luan è un po' in ritardo



5. Karim è molto in ritardo



6. Tereza probabilmente non arriva più



Provate ora a immaginare:

1. Perché Felipe è molto in anticipo?
2. Perché Luan è un po' in ritardo?
3. Perché Karim è molto in ritardo?

Le risposte dei gruppi vengono successivamente confrontate in plenaria. Durante il resoconto dei gruppi, l'insegnante annota alla lavagna le risposte, facendo emergere somiglianze e discordanze ed invitando i gruppi ad argomentare e giustificare le proprie scelte (guidando la conversazione, se necessario, con delle domande mirate). Al termine del resoconto dei gruppi, l'insegnante propone alla classe una riflessione conclusiva sull'importanza della puntualità e sulla nozione di puntualità che si intende adottare nel gruppo-classe, attraverso domande come:

- *Secondo voi è importante essere puntuali? Perché?*
- *Cosa succede quando molti studenti arrivano a lezione in ritardo?*
- *Quali possono essere le cause del ritardo?*
- *Cosa si può fare per cercare di arrivare puntuali?*
- *Secondo il nostro orario, la nostra lezione deve iniziare alle 18.00. E' così? La nostra lezione inizia effettivamente alle 18.00?*
- *Io, la vostra insegnante, quanto tempo dopo le 18.00 devo aspettare il vostro arrivo prima di cominciare la lezione?*
- *Che cosa deve fare l'insegnante se è in ritardo?*
- *Che cosa possono fare gli studenti se l'insegnante è in ritardo?*

Le ultime due domande sono poste con lo scopo di far emergere che l'impegno alla puntualità è reciproco: non riguarda i soli corsisti ma lo stesso insegnante, su un piano di parità.

3. Accettazione dell'impegno alla frequenza e alla comunicazione e giustificazione dell'assenza

Accanto alle strategie di apprendimento menzionate nel precedente paragrafo, gli autori del *Canadian Language Benchmarks 2000, ESL for Literacy learners* propongono, tra le *learning strategies* (p. 3):

- Attend school regularly

L'opportunità di esplicitare alla classe di immigrati adulti l'importanza dell'assiduità nella frequenza ai corsi è stata riconosciuta dagli autori di un manuale didattico di recentissima pubblicazione: *Percorsi italiani. Corso di lingua italiana per principianti*, redatto dai membri della "Rete degli insegnanti di lingua italiana" nell'ambito del progetto "VERSO IL CELI A1 PER LAVORATORI IMMIGRATI", su coordinamento scientifico di Fernanda Minuz e Alessandro Borri. L'Unità 6 del manuale, intitolata "Chi c'è oggi in classe?", si configura come momento privilegiato per:

- la discussione sull'importanza di una partecipazione costante alle lezioni, tanto in termini di progresso linguistico-comunicativo che di conseguimento dell'attestato/certificato di frequenza;
- la promozione dell'accettazione dell'impegno alla frequenza.

Nell'Unità gli studenti sono chiamati a confrontarsi con un tipo di testo che fa parte del loro universo di esperienza in quanto corsisti: il registro delle presenze. Accanto alle informazioni sulle frequenze individuali, l'esempio di registro riportato fornisce indicazioni tanto sulla durata del corso (il "monte ore", corrispondente a 42 ore) quanto sulla frequenza richiesta per l'attestato (29 ore). Attraverso varie attività che seguono la prima lettura orientativa del registro, il manuale guida gli studenti lungo un percorso di riflessione su:

- l'esistenza di una regola del corso che fissa una frequenza minima obbligatoria per il conseguimento dell'attestato/certificato o per l'accesso all'esame finale;
- l'esistenza di uno scarto tra il numero di iscritti ed il numero di frequentanti: ci sono iscritti che non hanno mai frequentato;
- l'esistenza di vari "profili" di frequentanti: ci sono corsisti che non si sono mai assentati, altri che si sono assentati solo occasionalmente, altri ancora che si sono assentati ripetutamente;
- l'esistenza di ragioni per l'assenteismo che esulano dalla volontà individuale (es. avere bambini piccoli);
- l'esistenza di uno scarto tra il numero di frequentanti ed il numero di coloro che riceveranno l'attestato/certificato.

A conclusione del percorso di tematizzazione dell'obbligo minimo di frequenza, il manuale propone un'attività in cui viene chiesto agli studenti di tenere un *loro* registro di classe (in cui siano indicati i *loro* nomi e cognomi e le *loro* presenze/assenze individuali in corrispondenza alle date *effettive* delle lezioni) da gestire collettivamente e per tutta la durata del corso, in vista, tra l'altro, dell'attestato. Il merito di quest'ultima attività è quello di:

- riportare quanto appreso all'universo di reale esperienza soggettiva degli studenti, nella loro veste di corsisti;
- configurarsi come un'attività collettiva, di apprendimento collaborativo (cfr. paragrafo 4);
- configurarsi come un'attività che si protrae nel tempo e che, pertanto, crea ripetute occasioni di consolidamento dei contenuti linguistici dell'Unità, i cui obiettivi di alfabetizzazione sono l'ordine alfabetico e la lettura di tabelle.

Come integrazione o alternativa al lavoro di tematizzazione delineato da *Percorsi italiani*, si propone di seguito un'attività che se ne differenzia per il tipo di testi su cui vengono esercitate le abilità e che servono da base per l'esecuzione dei compiti. Come nel caso dell'attività 1, anche questa seconda attività è pensata per un pubblico di adulti immigrati con conoscenza dell'italiano orale di livello A2, con competenze alfabetiche (in alfabeto latino) di base e con debole scolarizzazione.

Attività didattica 2

L'attività prende avvio con l'elicitazione delle conoscenze della classe riguardo alla nozione di "attestato" e alla sua rilevanza in relazione al corso di lingua che gli studenti stanno frequentando:

- *Sapete che cos'è un attestato?*
- *Qualcuno può farmi un esempio di attestato?*
- *Sapete che alla fine di questo corso voi ricevete un attestato?*
- *Avete già ricevuto un attestato in passato?*

Segue la presentazione di un documento che esemplifica il tipo di testo di cui si è appena discusso: l'attestato di frequenza ad un corso di lingua italiana per stranieri rilasciato dal Comune di Fermo⁶, opportunamente introdotto dall'insegnante: *Guardiamo ora l'attestato del corso di un'altra città...* L'insegnante avvia una breve conversazione guidata sul documento, attraverso una serie di domande che hanno lo scopo, tra l'altro, di sviluppare la competenza testuale (alla quale l'approccio pragmatico-testuale all'alfabetizzazione assegna priorità, al punto da fare del suo sviluppo un obiettivo educativo già dalle prime fasi del percorso di insegnamento/apprendimento⁷):

- *Che cos'è?*
- *Chi riceve l'attestato?*
- *Chi dà l'attestato?*
- *Sapete indicarmi il logo del Comune di Fermo?*
- *I caratteri dell'attestato hanno tutti la stessa grandezza?*
- *Per quali parole sono usati i caratteri più grandi?*
- *Per quali parole sono usati i caratteri più piccoli?*
- *Dove firma il responsabile?*
- *Dov'è la data?*

⁶ Qualora sia disponibile un attestato autentico, è da preferire a quello "verosimile" che viene qui presentato.

⁷ Sull'importanza di una precoce sensibilizzazione al testo, cfr. Beacco, J.-C., De Ferrari M., Lhote G., Tagliante C., *Niveau A1.1 pour le français. Référentiel et certification (DILF) pour le premiers acquis en français.*



COMUNE DI FERMO
SETTORE SERVIZI SOCIALI

ATTESTATO DI FREQUENZA

Anno scolastico 2008-2009

CORSO DI LINGUA ITALIANA PER STRANIERI

Rilasciato a: Elona Memushi
Totale ore frequentate: ...52... su ...60...
Livello: A1 A2 B1 B2

Il Dirigente
Dott.ssa Daniela Alessandrini

Fermo, 12 giugno 2009

Segue un verifica scritta della comprensione del testo:

Rispondi **VERO (V)** o **FALSO (F)**

- | | | | |
|----|---|--------------------------|--------------------------|
| 1. | Nell'attestato c'è... | V | F |
| | ... il nome della persona che riceve l'attestato | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | ... il totale delle ore del corso | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | ... la frequenza minima per ottenere l'attestato | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | ... il periodo del corso | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | ... la sede delle lezioni | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | ... il livello del corso | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. | Elona ha frequentato tutte le lezioni | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. | Elona ha rispettato la regola del corso che fissa una frequenza minima per ottenere l'attestato | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

L'esercizio di completamento successivo ha l'obiettivo di:

- consentire il reimpiego del lessico introdotto grazie al testo;
- fornire una base per il confronto con la frequenza minima per il conseguimento del certificato richiesta dal regolamento del corso che gli studenti stanno frequentando.

Completate con le parole nel riquadro:

Alla fine del corso di italiano, lo studente che ha una _____ uguale o superiore al 75% del _____ delle ore riceve un _____ di frequenza, _____ dal Settore Servizi Sociali del Comune di Fermo. Elona conosceva questa regola: per questo ha cercato di fare poche _____, e di essere quasi sempre _____. Infatti ha _____ 52 ore _____ 60.

attestato - frequentato - presente - rilasciato
totale - su - assenze - frequenza

A questo punto, gli studenti vengono invitati a cimentarsi con un'attività di *problem solving* (dalla semplice soluzione per evitare di aggiungere alla difficoltà linguistica anche una difficoltà logica), da svolgere in gruppi di 4-5 e verificare successivamente in plenaria:



Elona vive a Capodarco. Elona lavora in una lavanderia della sua città dal lunedì al venerdì dalle 9.00 alle 12.30, e il martedì e giovedì pomeriggio dalle 16.30 alle 19.30. Inoltre, il venerdì dalle 20.30 alle 23.00 Elona fa la babysitter da una sua vicina.

Elona vuole iscriversi ad un corso di italiano per stranieri di livello B1, ma nella sua città non ci sono corsi. I corsi sono in tre città vicine alla sua: Fermo, Porto San Giorgio e Porto Sant'Elpidio.

Elona guarda gli orari dei corsi per decidere quale frequentare. Quale, tra i tre corsi, è il migliore per Elona?

A ciascun gruppo viene distribuito un foglio di lavoro in cui sono riportati:

- i tre avvisi da leggere e confrontare insieme;
- una tabella con l'indicazione dei giorni della settimana e delle fasce orarie pomeridiane e serali, che gli studenti vengono invitati a riempire con la trascrizione, nelle caselle appropriate, degli impegni lavorativi di Elona e delle lezioni di ciascun corso, al fine di far emergere sovrapposizioni ed incastri, e di guidare il gruppo verso la soluzione del problema (per la trascrizione si può suggerire l'uso di diversi colori):



Comune di Fermo

AVVISO

Corso gratuito di italiano per immigrati Livello B1

La durata del corso è di 90 ore per un totale di 45 incontri.

Orario delle lezioni: lunedì e giovedì, 19.00-21.00

Sede delle lezioni: via Cardarelli, 34

Info: 0734 - 224578



Comune di Porto San Giorgio

AVVISO

Corso gratuito di italiano per stranieri Livello B1

Durata del corso: 60 incontri di 90 minuti.

Orario delle lezioni: lunedì, mercoledì, venerdì 19.00-20.30

Gli incontri si terranno presso la sala 2 della Società Operaia

Per informazioni: 0734 - 672901



Comune di Porto Sant'Elpidio

AVVISO

Corso di italiano per stranieri Livello B1

La durata del corso (gratuito) è di 90 ore, per un totale di 60 incontri.

Le lezioni si terranno il lunedì, mercoledì e venerdì dalle 18.30 alle 20.00 presso Villa Barucchetto.

Per informazioni ed iscrizioni: 0734 - 993843

	<i>Lunedì</i>	<i>Martedì</i>	<i>Mercoledì</i>	<i>Giovedì</i>	<i>Venerdì</i>
17.30-18.00					
18.00-18.30					
18.30-19.00					
19.00-19.30					
19.30-20.00					
20.00-20.30					
20.30-21.00					

Dalla verifica in plenaria deve emergere che il corso 3 è quello che, in considerazione degli impegni di lavoro di Elona, le consente una frequenza costante (assenze impreviste a parte) e, pertanto, il probabile conseguimento dell'attestato.

Oltre a tematizzare l'impegno alla regolarità nella frequenza, *Percorsi italiani* dedica un'Unità, la numero 8, all'importanza di avvisare di un'assenza imprevista e di giustificarla. Lo fa prendendo il via da due situazioni di assenza della stessa insegnante, dovuta in un caso a malattia ("Oggi non c'è lezione. L'ins. è ammalata. Torna lunedì 6/11") e nell'altro a sciopero ("Avviso: venerdì 28 ottobre è sciopero generale. L'insegnante fa sciopero. Il corso non c'è"), evitando in tal modo di suggerire che la buona norma di comportamento oggetto di discussione (necessità di comunicare e giustificare un'assenza imprevista) si applica ai soli discenti. Al contrario, discenti e docente vengono messi sullo stesso piano, in relazione il meno possibile gerarchica, come è bene che accada in classi di adulti. Per quanto riguarda le assenze degli studenti, l'unità offre delle formule per le giustificazioni più comuni: "sono ammalato", "oggi lavoro", "vado in questura", "la bimba ha la febbre", etc. Il mezzo eletto dall'Unità per informare dell'assenza è il cellulare, ed il tipo di testo è l'sms, con il quale gli studenti sono chiamati ad esercitarsi attraverso un'attività di scrittura collettiva di un breve messaggio informativo. L'attività si struttura in una serie di fasi:

- a) Pianificazione: l'insegnante raccoglie i suggerimenti degli studenti sul testo da scrivere attraverso una conversazione guidata.
- b) Stesura: l'insegnante scrive alla lavagna uno o più messaggi elaborati a partire dai suggerimenti degli studenti.
- c) Revisione: l'insegnante e gli studenti danno forma compiuta al testo alla lavagna; gli studenti lo ricopiano nell'apposito spazio nel libro. Successivamente lo digitano sul cellulare.

Come integrazione a questo ulteriore lavoro di tematizzazione delineato da *Percorsi italiani* e per il reimpiego delle strutture linguistiche e delle strategie comunicative apprese nell'Unità, si propone di far seguire all'attività di scrittura appena riportata la simulazione di una telefonata tra compagni di corso, attraverso la tecnica della sceneggiatura. Dall'sms alla telefonata, ovvero da un'attività di produzione scritta ad una di produzione orale. La tecnica della sceneggiatura, teorizzata da Robert Di Pietro agli inizi degli anni Ottanta, è descritta ed esemplificata da Paola Vardaro in un saggio intitolato "Interazione Strategica" (in Serra Borneto, *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*, pp.194-200). Essa consente un uso strategico della lingua target per la realizzazione di obiettivi personali e/o per la risoluzione di problemi o imprevisti attraverso il ricorso a negoziazioni, manipolazioni ed altre strategie retoriche. La sceneggiatura prevede una fase preparatoria in cui si la classe si divide in gruppi (in classi di principianti solitamente due), ciascuno dei quali lavora su un ruolo (caratterizzato psicologicamente o socialmente): si decide insieme chi sarà incaricato della *performance* del ruolo e si concordano le strategie linguistiche e comportamentali a cui si dovrà ricorrere. Ciascun gruppo conosce solo il ruolo sul quale lavora, e non sa nulla dei ruoli degli altri gruppi. In questa fase di *rehearsal* è molto importante, oltre che il ricorso a materiali di consultazione (libri, dizionari, etc.), il supporto offerto dall'insegnante, quale guida, consulente ed esperto della lingua e della cultura target. Durante la fase di *performance*, gli studenti non direttamente coinvolti nella rappresentazione sono spettatori attivi: continuano ad offrire sostegno linguistico e strategico alla persona incaricata della realizzazione.

Nella sceneggiatura che si propone, a differenza di quanto normalmente avviene con questa tecnica (solitamente basata sulla divergenza di obiettivi tra i parlanti), i due interattanti (che interpretano se stessi all'interno di un ruolo) hanno un identico scopo (dichiarato): comunicare e giustificare la propria assenza. I due ruoli si differenziano, pertanto, non per lo scopo, ma per l'ostacolo che si frappone al suo raggiungimento: nel caso di A, l'ostacolo è rappresentato dal fatto di non avere il numero di telefono dell'insegnante; nel caso di B, dal non avere credito per avvisare la segreteria.

Attività didattica 3

Titolo della sceneggiatura: *Oggi non posso venire a lezione*

Ruolo A (primo studente): Hanno spostato il tuo turno di lavoro e stasera non puoi andare a lezione di italiano. Vuoi chiamare l'insegnante per avvisarlo/a della tua assenza, ma non hai il suo numero di telefono. Telefoni ad un tuo compagno di corso per avere il numero di telefono dell'insegnante.

Ruolo B (secondo studente): Hai la febbre alta e stasera non puoi andare a lezione di italiano. Hai il numero di telefono della segreteria del corso: 0734 993843. Pensi di telefonare alla segreteria per avvisare della tua assenza. Il tuo cellulare, però, è senza credito, e non hai il telefono fisso. Improvvisamente ricevi la telefonata di un tuo compagno di corso.

Ci si attende che in fase di *performance* gli interattanti si alleino per compensare a vicenda le reciproche carenze e raggiungere il loro scopo condiviso: la soluzione possibile ed attesa (ma a cui non è condizionata l'utilità e la buona riuscita dell'attività) è che A chieda a B il numero della segreteria e la chiami per avvisare dell'assenza di entrambi.

4. In conclusione: importanza dell'accettazione del lavoro cooperativo

Nei precedenti paragrafi sono state presentate alcune proposte di attività di *cooperative learning*, il cui *output* si configura come un prodotto comune e di riconosciuta utilità per la classe: la negoziazione in gruppi del significato e del valore della nozione di puntualità; la tenuta collettiva del registro di classe; il *problem solving* per la scelta del corso di italiano; la scrittura collettiva di brevi testi informativi (sms); la preparazione e drammatizzazione di una sceneggiatura.

La promozione di forme di lavoro cooperativo (LC) nella classe di immigrati adulti è auspicabile non solo in virtù degli effetti positivi comunque prodotti da questa forma di apprendimento e tradizionalmente riconosciuti dalla letteratura sull'argomento (creazione di un'interdipendenza positiva tra i membri del gruppo, rafforzamento della responsabilità individuale e verso i compagni, sviluppo delle competenze sociali, interazione tra pari, benessere psicologico, etc.), ma anche in considerazione di una serie di vantaggi aggiuntivi dovuti alle caratteristiche peculiari dello specifico gruppo di apprendenti:

1. Il LC offre al singolo maggiori garanzie di salvaguardia della propria immagine pubblica o "faccia", nella misura in cui l'errore non è individuale ma collettivo, ascrivibile non al singolo ma al gruppo; in classi caratterizzate dalla presenza di scolarità deboli, com'è il caso delle classi di immigrati adulti, e, pertanto, maggiormente esposte al rischio di ansia e stress da prestazione, il LC promuove l'abbassamento del filtro affettivo ed aumenta la disponibilità dei corsisti ad esporsi e mettersi in gioco.
2. In classi multi-livello, com'è generalmente il caso delle classi di immigrati adulti, il LC promuove la partecipazione di tutti i corsisti, dai più ai meno competenti, nella misura in cui l'attribuzione dei ruoli e dei compiti è effettuata in base ad un criterio di adeguatezza al livello di competenza linguistico-comunicativa raggiunto da ciascun partecipante.
3. Oltre al parlato in L2 relativo al tema, il LC promuove un secondo tipo di parlato in L2 relativo al "lavorare insieme" e caratterizzato dall'uso pervasivo dei deittici e del linguaggio proprio del "dare istruzioni" e "spartire compiti", il che soddisfa pienamente i bisogni linguistico-comunicativi di un tipo di pubblico, gli immigrati adulti, prevalentemente composto da lavoratori manuali.
4. Il LC è una forma di comunicazione didattica basata su "modalità di interazione che moltiplicano i soggetti fonte e obiettivo dei flussi comunicativi, aumentando la densità di comunicazione che si sviluppa complessivamente entro il gruppo classe"⁸. La promozione di forme di "parlato tra pari", per lo sviluppo delle abilità dialogiche e delle competenze socio-pragmatiche, si rivela particolarmente importante in presenza di corsisti immigrati che vivono situazioni di forte svantaggio e marginalità, in cui l'esposizione all'input in italiano ed il contatto con i nativi sono ristretti e sporadici. Con questo tipo di pubblico, la comunicazione didattica bidirezionale "da tutti a tutti" entro il gruppo classe costituisce un input sociale, culturale e linguistico investito di una funzione integrativa o perfino sostitutiva delle reti sociali dell'ambiente di vita extrascolastica del migrante.

⁸ Cfr. "La comunicazione didattica: un approccio semiotico fra lingua e cultura" in *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue* di Massimo Vedovelli.

Per le ragioni appena elencate, è indispensabile che il lavoro cooperativo rientri tra gli aspetti metodologici del percorso formativo concordati nel “contratto di apprendimento”⁹, se non dai primissimi momenti (per evitare resistenze, blocchi psicologici e l’attivazione di meccanismi di difesa da parte di quegli apprendenti che nella loro esperienza pregressa – formativa e non solo – hanno sviluppato abiti mentali e strategie di apprendimento rigidi e che li portano a vivere la nuova situazione come destabilizzante ed ansiogena; cfr. nota 4 dell’introduzione) almeno in fase di rinegoziazione *in fieri*. È, quest’ultimo, un punto di fondamentale importanza: il patto formativo, lungi dal poter essere considerato come un prodotto definitivo, statico, sottoscritto una volta per tutte ed immutabile, è da considerarsi uno strumento flessibile e dinamico, come dinamica può e deve essere la relazione tra docente e studente. Ciò è possibile nella misura in cui la capacità di rielaborazione creativa dell’esperienza, di aggiornamento e di crescita formativa dell’adulto immigrato (e dell’adulto in generale) riguardano non solo l’apprendimento di contenuti nuovi (nel caso specifico dei corsi di italiano L2, contenuti linguistici, sociali, culturali), ma anche un apprendimento che ha a che fare con il processo stesso dell’apprendere, ossia “l’imparare ad imparare”: una meta educativa che, specialmente con pubblici di scolarità debole, deve costantemente essere tenuta in considerazione, contrattata e, imprescindibilmente, *ricontrattata*.

⁹ Per la nozione di “contratto di apprendimento”, cfr. Knowles, *The Adult Learner. A Neglected Species e Andragogy in Action*. Nella sua accezione originale, si tratta di una scheda operativa in cui il discente s’impegna ad accettare obiettivi, risorse e strategie, prove da superare e criteri e mezzi per convalidarle.

Riferimenti bibliografici

- Balboni P.E., *Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio, 1999.
- Beacco, J.-C., De Ferrari M., Lhote G., Tagliante C., *Niveau A1.1 pour le français. Référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français*, Didier, Paris, 2005.
- Begotti P., *L'insegnamento dell'italiano ad adulti stranieri. Risorse per docenti di italiano come L2 e L3*, Perugia, Guerra edizioni, 2002.
- Celentin P., Serragiotto G., *Didattica dell'italiano in prospettiva interculturale*, Venezia, Laboratorio Itals, Dipartimento di Scienze del Linguaggio, Università Ca' Foscari.
- Centre for Canadian Language Benchmarks, *Canadian Language Benchmarks 2000: ESL for Literacy Learners*, Centre for Canadian Language Benchmarks and the Government of Manitoba, Ottawa, 2001.
- Della Puppa F., Vettorel P., *Stili di apprendimento e culture in classe*, Venezia, Laboratorio Itals, Dipartimento di Scienze del Linguaggio, Università Ca' Foscari.
- Knowles M., *The Adult Learner. A Neglected Species*, Houston, Merrill, 1973 (Trad. it: *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, Franco Angeli, Milano, 1993).
- Knowles M., *Andragogy in Action*, San Francisco, Jossey-Bass, 1984.
- Maddii L., "L'italiano seconda lingua. Riflessioni in una scuola ad alta presenza di alunni cinesi" in *Lend*, XXVIII, 1, febbraio 1999.
- Margutti P., *Gestione della classe: stili discorsivi, lingue e culture a contatto*, modulo del Master di I livello in Didattica dell'Italiano Lingua Non Materna, Perugia, Università per Stranieri, 2008.
- Rete degli insegnanti di lingua italiana, *Percorsi italiani. Corso di lingua italiana per principianti*, Perugia, Guerra edizioni, 2009.
- Serra Borneto C. (a cura di), *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*, Roma, Carocci Editore, 1998.
- Vedovelli M., *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Roma, Carocci editore, 2002.

Sitografia

http://associazioni.comune.firenze.it/ilsa/dcp_aprmag02/voci_mad.htm

www.galileo.fr.it/comunicazioni/documenti/istituzionali/patto_formativo.doc

<http://www.icaro2000.it/voltieviaggi/pedagogia%20interculturale.pdf>

<http://www.irreer.it>

http://www.irre.toscana.it/obbligo_formativo/lepri/tecniche/cooperative_learning.pdf

<http://www.irre.toscana.it/sell/resources/competenzaen.htm>

http://www.language.ca/pdfs/esl_literacy.pdf

<http://www.scintille.it/>

http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_stili_culture_inclasse_teorica.pdf

http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_didattica_it_prospettiva.pdf