© Italiano LinguaDue, 1.2009. G. Favaro, *L'italiano L2: auto-apprendimento e narratività. Materiali multimediali di italiano L2 per bambini e ragazzi.*

L'ITALIANO L2: AUTO-APPRENDIMENTO E NARRATIVITÀ. MATERIALI MULTIMEDIALI DI ITALIANO L2 PER BAMBINI E RAGAZZI

Graziella Favaro

1. LE SPECIFICITÀ DELL'ITALIANO L2

Alcune importanti peculiarità connotano il percorso di apprendimento dell'italiano L2 da parte degli alunni stranieri e ne fanno un compito innovativo, sempre più diffuso nella scuola italiana, che si discosta, sia dall'insegnamento di una lingua materna, sia da quello di una lingua straniera. Esso rappresenta un campo di intervento didattico *specifico* – quanto a tempi, metodi, bisogni, modalità di valutazione – e tuttavia destinato a risolversi e ad esaurirsi nel tempo, allorquando gli apprendenti saranno diventati sufficientemente italofoni e in grado di seguire le attività didattiche comuni. Le capacità di coniugare *l'unità con la diversità*, di dare risposta sia ai bisogni specifici che a quelli connessi all'apprendimento comune e di individuare i traguardi propri di una comunicazione informale, autentica, "riuscita" e quelli propri dell'acquisizione curricolare comune ai pari sono alcune delle sfide che si pongono oggi ai docenti che operano nelle classi eterogenee per lingua e cultura d'origine. Accanto a queste sfide – che costituiscono la specificità di questo nuovo compito delicato e complesso – vi sono altre caratteristiche che lo rendono singolare. Prima fra tutte, l'importante *variabilità* dei cammini di apprendimento. «Tra i principali elementi di difficoltà nella gestione didattica del processo di apprendimento è da ricordare l'intrinseca variabilità dello stesso, causata da fattori interni all'apprendente ed esterni ad esso, e tale da prendere le forme, da un lato, dell'incontrollabilità di un processo imprevedibile nella sua individualità, dall'altro quello della creatività nell'elaborazione delle strade e dei prodotti dell'apprendimento» (Vedovelli, 2002: 128). Insegnare e imparare l'italiano come seconda lingua in situazione di migrazione significa infatti avere a che fare e gestire la *diversità* dei tragitti e delle storie che connota fortemente il processo di acquisizione (Balboni, 2002).

2. TANTI VIAGGI, TANTE STORIE

Vediamo alcuni aspetti della variabilità dei percorsi di apprendimento.

- Le *biografie* degli apprendimenti sono estremamente variegate per luogo di nascita, provenienza, età al momento dell'arrivo, situazione famigliare e condizioni di vita, modalità di inserimento scolastico, aspettative e motivazioni rispetto alla nuova lingua, ecc. Accanto a bambini nati in Italia e che sono italiani *de facto*, anche se non ancora di diritto, vi sono ragazze e ragazzi che hanno condotto parte della loro vita altrove e che hanno vissuto direttamente il viaggio di migrazione e le "fratture" emotive e affettive che esso ha comportato.

- *Le situazioni linguistiche* sono anch'esse multiformi: vi sono minori monolingui in L1 che conoscono il codice di origine solo orale; ragazzi invece bilingui (una lingua orale e famigliare e una lingua scritta, nazionale e di scolarità); altri ancora che hanno appreso una lingua straniera nel Paese d'origine. E inoltre, vi sono bambini e ragazzi che padroneggiano una L1 tipologicamente vicina all'italiano e che, in genere, presentano una modalità di acquisizione più rapida, e altri che invece portano con sé una lingua materna tipologicamente distante e che possono richiedere tempi protratti e input mirato, più graduale e accessibile.

- I *bisogni di apprendimento* possono essere più o meno complessi. Per i bambini più piccoli, dare due nomi alle cose assume le caratteristiche di un percorso ludico, spontaneo e "impensato" e l'acquisizione del nuovo codice avviene soprattutto facendo e giocando. Per i ragazzi più grandi, i compiti metalinguistici si intrecciano da subito con le sfide degli apprendimenti comuni e la L2, oltre ad essere lingua di comunicazione, diventa da subito anche lingua veicolare, attraverso la quale vengono trasmessi concetti, idee, astrazioni, contenuti. Prevale dunque, in questo caso, la dimensione cognitiva su quella linguistico-comunicativa; si impone la necessità di cogliere il contenuto specifico, insieme a quella di adeguare la forma ai bisogni comunicativi immediato.

- I *tempi di apprendimento*. Importanti variabilità si registrano, di conseguenza, anche nei tempi dell'apprendimento. A fronte di significative ricorrenze che si possono osservare nelle modalità di passaggio attraverso i diversi stadi interlinguistici (Pallotti, 1998), i ritmi e le strategie di apprendimento sono estremamente diversi e riguardano, ad esempio, la durata della fase di silenzio iniziale (da pochi giorni a qualche mese); il momento in cui si inaugura la partecipazione agli scambi tra pari; la rapidità di acquisizione delle tecniche di lettura e di scrittura; l'avvento di una partecipazione attiva e autonoma ai momenti degli apprendimenti comuni.

- Il *contesto di apprendimento della L2*. A questo proposito, la situazione italiana è caratterizzata da differenze importanti da città a città, e talvolta da scuola a scuola. Vi sono aree e regioni in cui importante è lo sforzo per assicurare agli apprendenti non italofoni alcune opportunità specifiche comuni a tutti (moduli di italiano L2 nella fase di accoglienza, definiti nella durata, nell'impostazione metodologica e nella scansione degli obiettivi), gestite da docenti competenti. Ma sono molte di più le situazioni in cui gli alunni di recente immigrazione si trovano di fatto "immersi"

nell'italiano senza poter contare su attenzioni specifiche, quantomeno nella prima fase. A questa sorta di localizzazione e discrezionalità rispetto ai diritti linguistici e alla disparità di condizioni di partenza, corrispondono naturalmente esiti comunicativi (e scolastici, in generale) diversi e differenziati (a proposito di risultati scolastici degli alunni stranieri, si veda la recente ricerca sugli esiti scolastici degli alunni stranieri condotta dal MPI, 2006).

Riepilogando dunque: nello sviluppo dell'interlingua, la variabilità formale è tanto notevole da esserne una delle caratteristiche più salienti. Insegnare e imparare l'italiano seconda lingua nell'attuale situazione educativa e scolastica assume, per tutti questi motivi, le caratteristiche di un viaggio segnato da molte variabili, che hanno certamente a che fare con la fisionomia del viaggiatore, la sua carta d'identità e il "bagaglio" che porta con sé, ma che hanno a che fare anche con la meta, più o meno distante, remota, impervia; con le tappe del cammino, le possibili acquisizioni/conquiste o, viceversa, gli inciampi e gli scacchi; con le guide più o meno esperte e consapevoli che accompagnano il tragitto.

3. L'INSEGNANTE "EQUILIBRISTA": COME GESTIRE L'ETEROGENEITÀ

I ritratti dei bambini e dei ragazzi che apprendono l'italiano a seguito del percorso di migrazione ci rimandano dunque storie personali, alfabeti e accenti, riuscite scolastiche, capacità di movimento sullo spazio linguistico del luogo d'accoglienza molto differenti. E, di conseguenza, la gestione di questa importante variabilità diventa compito cruciale e centrale da parte di chi insegna. Il docente di italiano L2 e il docente *tout court* della classe multiculturale e plurilingue si trovano ad agire sempre di più come equilibristi. Devono infatti gestire la diffusa e consueta eterogeneità del gruppo classe italofono e la variabilità connessa ai differenti cammini degli alunni non italofoni. Si trovano inoltre a dover continuamente decostruire e smontare acquisizioni e stereotipi appena delineati, che non hanno così modo (per certi versi, fortunatamente) di sedimentarsi. Ci si è appena fatti una certa idea, sulla base di un'esperienza di inserimento limitata, delle modalità di acquisizione dell'italiano L2 da parte di apprendimenti sinofoni o arabofoni, ad esempio, ed ecco che un nuovo alunno dello stesso gruppo linguistico viene a smentire con le sue *performance* le fragili rappresentazioni da poco elaborate. E tuttavia anche questi parziali "ancoraggi" – stereotipi provvisori e in movimento, da smontare all'occorrenza – hanno inizialmente il compito di fare da "bussola", addomesticare un po' la realtà sconosciuta che diventa così meno estranea e che appare più gestibile.

4. UNO SGUARDO PIÙ 'LARGO'

Alle prese con le urgenze dettate dalla necessità di sviluppare in fretta la lingua del contatto e della comunicazione, e nello stesso tempo quella astratta e dello studio, mossi dall'impellenza di coinvolgere i nuovi arrivati nei momenti comuni delle attività e dei

contenuti curricolari, gli insegnanti hanno spesso difficoltà a comporre questo sguardo bi/pluridirezionale, dipanando i tempi diversi, gli obiettivi mirati, gli *input* adeguati, i compiti di apprendimento personalizzati. Compiti che, per risultare "sostenibili", devono essere calibrati, graduali: da un lato non devono penalizzare l'alunno straniero, proponendogli attività troppo facili, non stimolanti, dettate da una sorta di iper-protettività che non esige, ma neppure riconosce, dall'altro non lo devono porre di fronte a ostacoli insormontabili che possono produrre ripiego e de-motivazione (Cummins, 1989; Bettoni, 2002). Comporre questo sguardo "strabico" in una visione larga, riconoscendo ciò che è proprio di un cammino specifico (l'apprendimento della L2 per la comunicazione interpersonale) e accompagnando poi lo studente non italofono nel percorso comune – con attenzione, gradualità e molteplici forme di facilitazione – richiede consapevolezza, ampia disponibilità di materiali e strumenti mirati e un atteggiamento di base fondato sulla fiducia e la comprensione del compito che viene richiesto. Richiede anche l'adozione di una didattica fortemente *generativa*. Dall'idea di un tragitto lineare, che procede senza salti e senza scosse verso obiettivi pre-stabiliti (spesso, per gli alunni stranieri, i mortificanti "obiettivi minimi" che suonano quasi come "definitivi" e penalizzanti), si deve passare all'insegnamento di indici linguistici (o di contenuto, per le discipline) che costituiscano le basi, gli ancoraggi, le fondamenta di un apprendimento che si fa e si compone in maniera inedita, talvolta imprevista e sorprendente. I contenuti che vengono proposti diventano così una sorta di "trampolino" da cui ripartire, un copione aperto sul quale possono trovare posto col tempo i contenuti e i concetti che l'allievo aveva già appreso in L1 (attraverso il riconoscimento e l'attivazione di un processo di *transfer* di competenze) e via via, grazie a modalità dense e ridondanti di facilitazione, anche i nuovi contenuti direttamente appresi in L2. Non sempre infatti, la L1 presenta usi e caratteristiche proprie solo di un "codice ristretto", limitato nei temi e negli interlocutori. In molti casi, i ragazzi stranieri hanno già imparato a usare la loro lingua di origine per usi più complessi, per astrarre, definire, riflettere sulla lingua. E la capacità di usare la L1 per compiti linguistici e comunicativi articolati rappresenta un'importante *chance*, una base di partenza che può rendere il viaggio nell'italiano L2 meno ostacolato e più proficuo.

Messi oggi di fronte a situazioni di insegnamento e a gruppi/classe che si presentano sempre più eterogenei e che cambiano molto in fretta, i docenti possono talvolta correre il rischio di enfatizzare i modi e gli strumenti del controllo, anche per avere l'impressione di gestire meglio i passaggi. L'enfasi, ad esempio, che si coglie nelle scuole, sul tema della valutazione degli alunni stranieri ne è un chiaro esempio. Come valutare? Che cosa valutare? A quali parametri riferirsi? L'ansia valutativa esprime la difficoltà a gestire la variabilità delle situazioni, la necessità di definire un cammino e un traguardo ai quali riferirsi. Ma talvolta *dare tempo e darsi tempo* risultano scelte più efficaci rispetto a rigide definizioni di standard prestabiliti che comprimono i tragitti individuali e non permettono ai singoli apprendenti di trovare il proprio ritmo. Soprattutto nelle classi della scuola secondaria, il tema dell'apprendimento della L2 diventa cruciale ai fini dell'inserimento positivo e di una storia di buona integrazione. Ed è da questo ordine di scuola che provengono oggi le domande più pressanti di elaborazione di "modelli" e di strumenti.

5. ALCUNE CONSAPEVOLEZZE DA CUI PARTIRE

L'insegnamento dell'italiano come seconda lingua non è all'anno zero. Vent'anni di pratiche e di sperimentazioni, circoscritte, limitate, per lo più silenziose, ci consegnano alcune consapevolezze e punti fermi dai quali partire per la nostra programmazione. Vediamone alcune .

- Diversi sono i tempi richiesti dall'apprendimento dell'italiano L2 per la *comunicazione* di base (BICS, *basic interpersonal communication skills*) e dall'apprendimento dell'italiano *lingua veicolare di studio* per apprendere i contenuti disciplinari (CALP, *cognitive academic language proficiency*), (Cummins,1989). Per il primo percorso, sono necessari, in genere, alcuni mesi; per il secondo percorso , il cammino è lungo e deve coinvolgere tutti i docenti della classe: ognuno deve assumere il ruolo di "facilitatore di apprendimento " per il proprio ambito disciplinare.
- Una parte dei docenti, non ancora consapevole dei due diversi sforzi e della loro differente portata (italiano per comunicare / italiano per studiare) può ritenere che un alunno straniero diventato abbastanza fluente negli scambi quotidiani debba "funzionare" come un alunno italofono, mentre sono invece ancora necessarie attenzioni mirate e *forme molteplici di facilitazione* che sostengano l'apprendimento dell'italiano settoriale, astratto, riferito a saperi e concetti disciplinari.
- L'acquisizione dell'italiano , "concreto" e contestualizzato per comunicare nel "qui e ora" è resa più rapida ed efficace dalla *situazione di apprendimento mista* (tipica delle seconde lingue): gli alunni stranieri imparano infatti a scuola e fuori dalla scuola, negli scambi quotidiani con i pari, nei momenti informali del gioco e dello scambio. Per apprendere l'italiano L2 per comunicare i pari italofoni rappresentano infatti la vera "autorità" linguistica e il modello al quale riferirsi.
- I *criteri della "facilità e gradualità"*, rispetto alle strutture linguistiche da presentare, devono essere rivisti alla luce dei risultati della linguistica acquisizionale (l'osservazione degli stadi di interlingua attraversati dagli apprendenti non italofoni). Alcuni contenuti considerati facili per gli alunni italiani e nei tradizionali testi di grammatica (ad esempio, il sistema degli articoli), rappresentano una grande difficoltà per gli apprendenti stranieri. Attualmente sta aumentando la quota degli alunni stranieri nati in Italia (circa la metà del numero totale) e che entrano quindi nella scuola primaria già italofoni (sono circa il 60% i nati in Italia in questo ordine di scuola). Le situazioni più diffuse di non conoscenza dell'italiano al momento dell'inserimento riguardano dunque oggi soprattutto la *scuola secondaria di primo e secondo grado*. È a questi ordini di scuola che vanno indirizzate maggiormente risorse, strumenti, materiali.
- Per rispondere ai bisogni linguistici degli alunni stranieri non italofoni sono necessari tempi, strumenti, risorse di qualità. In particolare, nella *prima fase,* un intervento efficace dovrebbe prevedere circa 8-10 ore settimanali di italiano L2 (circa 2 ore al giorno) per una durata di 3-4 mesi. Gli obiettivi di questa prima fase dovrebbero essere: la capacità di ascolto e produzione orale; l'acquisizione delle strutture linguistiche di base; la capacità tecnica di letto/scrittura.

- A questo proposito, alcuni propongono di formare le cosiddette "classi di accoglienza" per alcuni mesi/un anno, propedeutiche all'inserimento nella classe ordinaria. Questo dispositivo "separato" tuttavia non è risultato del tutto efficace (Eurydice, 2004) e si dovrebbe tendere verso un *insegnamento dell'italiano L2 "integrato"* . In genere, nelle "classi di accoglienza" (per alunni di età a e classi diverse) si insegna la lingua per comunicare, ma – abbiamo visto – questa non è una grande difficoltà per gli alunni stranieri. Inoltre, la lingua per comunicare si acquisisce in maniera più rapida ed efficace soprattutto nelle interazioni quotidiane con i pari italofoni, e non nelle situazioni "separate". E ancora, molti alunni stranieri – che provengono da una adeguata scolarizzazione nel paese d'origine – riescono abbastanza precocemente a seguire alcuni contenuti del curricolo comune e ambiti disciplinari (ad es: matematica , geografia …) se questi vengono proposti anche attraverso supporti non verbali. Anzi, alcuni alunni possono aver acquisito in determinate discipline competenze e conoscenze pari o superiori rispetto al livello della classe. Per costoro, dunque, la permanenza in una situazione separata ritarderebbe, anziché accelerare, l'apprendimento comune. Si è verificato inoltre che il passaggio temporaneo in una classe "separata" rischia di far declinare la motivazione degli apprendenti stranieri.
- Per la definizione dei livelli, degli obiettivi, della programmazione … si può contare su un importante documento europeo il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*, che può dare indicazioni utili per la conoscenza degli allievi, la rilevazione dei bisogni, la valutazione (Consiglio d'Europa, 2002).
- La *lingua di origine* degli allievi stranieri – qualunque essa sia – è sempre una *chance*: una componente importante di un bilinguismo da valorizzare e non una lingua da estirpare e svalorizzare.

6. UN SILLABO "IBRIDO E SU MISURA"

Abbiamo visto che il viaggio dentro l'italiano L2 si presenta come un'avventura affascinante e complessa soggetta a importanti variabilità. Dalla parte di chi insegna, significa prestare attenzione a due rotte diverse: costruire le basi specifiche dalla L2 (lessico, strutture, capacità comunicative) nel tempo dell'intervento mirato, avendo la consapevolezza che si tratta di una fase in transizione che evolve più o meno velocemente verso la situazione degli apprendimenti comuni. E dunque che, alla prima rotta , va affiancato piuttosto precocemente un altro cammino, quello della facilitazione linguistica riferita ai contenuti di studio curricolari. Ma ogni apprendente segue ritmi diversi e spesso imprevedibili: alcuni "bruciano le tappe" e mal sopportano gli interventi "specifici" e i moduli organizzati per stranieri; altri invece, inseriti nello stesso periodo, procedono più lentamente e richiedono tempi più dilatati. Serve allora una sorta di sillabo "ibrido" (Nunan, 1988) di copione largo per poter costruire un percorso di italiano L2 *su misura*, dal momento che: «Il punto di partenza per la costruzione di un curricolo centrato sul discente è un'analisi dei suoi bisogni comunicativi e delle sue caratteristiche di apprendente. Tale analisi conterrà dati biografici, indicazioni di

esperienze di apprendimento linguistico precedenti, di preferenze quanto ad attività di apprendimento, di aspettative relative ai risultati del corso; indicazioni relative agli stili, o modi di apprendere» (Ciliberti, 2000). "Sillabo ibrido" che tuttavia non significa *bricolage* linguistico, casualità delle scelte, improvvisazione delle proposte. Anzi, più la situazione di apprendimento si presenta variegata e plurale, maggiore è la necessità di poter contare su riferimenti chiari, bussole definite di orientamento, direzioni verso le quali tendere, con tempi e ritmi diversi, impacci e conquiste da risolvere e accompagnare caso per caso.

7. TRE DIVERSE FASI

Seguendo i diversi tragitti di apprendimento dell'italiano L2, possiamo tuttavia osservare che gli apprendenti stranieri inseriti nella scuola attraversano tutti tre diverse fasi (Favaro, 2002).

a) *La fase iniziale dell'apprendimento dell' italiano L2 per comunicare*

Corrispondente grosso modo, per la rilevazione iniziale e per la definizione degli obiettivi, alla descrizione dei livelli A1 e A2 del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (Consiglio d'Europa, 2002), è la fase alla quale i docenti prestano attualmente più attenzione perché si caratterizza per i bisogni urgenti e immediati di comunicazione. Ha a che fare con l'intervento specifico (il cosiddetto laboratorio di italiano L2), intensivo e con orario "a scalare", più denso nei primi due/tre mesi, più diluito in seguito. Gli obiettivi privilegiati di questa fase riguardano soprattutto:

- lo sviluppo delle capacità di ascolto e comprensione dei messaggi orali;
- l'acquisizione del lessico fondamentale della lingua italiana (le circa 2000 parole più usate);
- l'acquisizione e la riflessione sulle strutture grammaticali di base;
- il consolidamento delle capacità tecniche di lettura/scrittura in L2.

b) *La fase "ponte" di accesso all'italiano dello studio*

È questa forse la fase più delicata e complessa, alla quale dedicare attenzioni importanti, consolidando gli strumenti e i materiali didattici e affinando le modalità di intervento tipo linguistico. Se, nella prima fase, il posto centrale era dedicato ad attivare l'uso autonomo della L2 per comunicare, qui gli obiettivi sono duplici: *a)* rinforzare e sostenere l'apprendimento della L2 come lingua di contatto e, nello stesso tempo, *b)* fornire all'apprendente competenze cognitive e metacognitive efficaci per poter partecipare all'apprendimento comune. Usare la lingua per studiare significa imparare a contestualizzare e decontestualizzare, definire, connettere, spiegare, esplicitare, ecc. Un cammino lungo e difficile che deve avere la caratteristica centrale di essere aperto, "*generativo*", capace di dare l'avvio a successivi passi in autonomia: a partire dai contenuti di base di un determinato argomento disciplinare, l'allievo straniero deve essere indirizzato a ampliare il lessico di riferimento, allargare i concetti, stabilire connessioni, e così via. In questa fase, l'enfasi è dunque sulla lingua scritta, sulla capacità, ad esempio,

di comprendere testi diversi (informativi, espositivi, regolativi, narrativi, descrittivi, argomerntativi), pianificare esposizioni orali attorno a un contenuto dato, integrare la comunicazione orale con supporti visivi e multimediali, ecc. Non si tratta quindi e solo di agire sui testi comuni di studio per farne dei materiali semplificati e più sostenibili (può tuttavia essere utile anche questo), ma di agire sull'apprendente, accompagnandolo con chiavi di lettura ed attrezzi efficaci nel suo cammino dentro la lingua dello studio (Grassi e altri, 2003), dal momento che: «gli usi tecnico-specialistici di una lingua richiedono il controllo attento dell'introduzione dei termini specialistici, l'educazione al discorso scientifico, la precisione nell' esplicitazione dei tratti semantici, il sistematico controllo della comprensione. Tutto ciò consente di assumere come un'occasione importante di educazione linguistica la comunicazione nei settori disciplinari, coinvolgendo in tale azione anche i docenti delle materie diverse dall'italiano» (Vedovelli, 2002). In altre parole, l'allievo non italofono impara l'italiano per studiare, ma *impara l'italiano anche studiando*, accompagnato in questo cammino da tutti i docenti che diventano "facilitatori" di apprendimento e che possono contare oggi su strumenti da sperimentare, quali: brevi glossari plurilingui che contengono termini chiave relativi alla microlingua delle varie discipline; testi "semplificati" che propongono i contenuti comuni con un linguaggio più accessibile; percorsi-tipo di sviluppo delle abilità di scrittura e di lettura/comprensione di testi narrativi.

c) *La fase degli apprendimenti comuni*

L'italiano L2 resta in questa fase sullo sfondo e fornisce ai docenti di classe chiavi interpretative per cogliere le difficoltà che possono permanere e per intervenire su di esse. Ma le modalità di mediazione didattica e di facilitazione messe in atto per tutta la classe e per gestire la sua irriducibile eterogeneità possono essere efficaci anche per gli alunni non stranieri. Anzi, il punto di vista diverso degli alunni stranieri su un tema geografico, storico, economico, ecc. e la loro capacità metalinguistica, che nel frattempo si è affinata, dal momento che abitano le due lingue e portano con sé altri riferimenti culturali, potranno essere potenti occasioni di sguardo interculturale per tutti.

Nel paragrafo che segue descriveremo due corsi multimediali di italiano L2 realizzati secondo queste tre fasi di apprendimento linguistico.

8. "A TU PER TU" E "CIAO, AMICI!": MATERIALI DIDATTICI MULTIMEDIALI

I materiali multimediali di insegnamento dell'italiano seconda lingua "A TU PER TU" e "CIAO, AMICI!"[1], accompagnano i ragazzi e i bambini stranieri non italofoni nel loro viaggio dentro l'italiano in maniera innovativa e graduale. Essi si rivolgono, in particolare, a bambini e ragazzi di recente immigrazione poco o non italofoni e li

[1] Favaro G., Frigo M., Papa N., *A tu per tu. Corso di italiano per ragazzi stranieri*; Milano, RCS, 2008.
Favaro G., Frigo M., Papa N., *Ciao, amici!. Corso di italiano per bambini stranieri*, Milano, RCS, 2009.

sostengono nei passaggi dal livello prebasico al livello A1, A2 e fino al B1, che corrispondono alle prime due fasi sopra descritte.

8.1. *Le caratteristiche dei due corsi di italiano L2*

a) *a chi si rivolgono*

A TU PER TU è destinato alle ragazze e ai ragazzi stranieri, di età compresa fra gli 11 e i 18 anni, inseriti nella scuola secondaria di primo e secondo grado, nei corsi di istruzione per adulti (CTP), nei percorsi della formazione professionale.

CIAO AMICI! si rivolge ai bambini che hanno un'età compresa fra gli 8 e gli 11 anni e che frequentano la scuola primaria (anche se molte attività possono essere proposte anche ad apprendenti più grandi).

Una forte impronta *narrativa* connota i due corsi, che raccontano, strada facendo, delle piccole storie con un inizio, uno sviluppo e una fine, con dei protagonisti ben caratterizzati, ai quali l'apprendente si affeziona e nei quali si può facilmente identificare. I protagonisti di A TU PER TU sono ragazze e ragazzi che hanno origini e provenienze diverse e che agiscono nei diversi video; in CIAO AMICI! si tratta invece di bambine e bambini che raccontano le loro storie attraverso cartoni animati.

b) *Quando e come usarli*

I due corsi possono essere utilizzati dagli insegnanti di classe – o dagli insegnanti e specialisti di italiano L2 – in maniera flessibile e mirata, in momenti e modi differenti:

- in classe, con il/i ragazzo/i neoarrivato/i, mentre i compagni affrontano contenuti disciplinari a forte contenuto verbale;
- nel piccolo gruppo e nei momenti specifici di laboratorio dedicati all'apprendimento dell' italiano L2;
- in maniera individuale, da parte del bambino o ragazzo non italofono, in orario scolastico ed extrascolastico.

A TU PER TU, in particolare, si presta ad un utilizzo anche in *auto-apprendimento*, sia per l'età degli apprendenti a cui si rivolge sia per l'organizzazione dei percorsi e le frequenti attività di verifica/autoverifica che esso propone.

c) *Quali competenze*

Entrambi i corsi sviluppano tutte le competenze che l'apprendimento di una seconda lingua per comunicare e per lo studio richiede:

- la capacità di ascolto e comprensione dei messaggi orali, la presa di parola, la registrazione e il riascolto della propria voce;
- l'acquisizione del lessico di base, sia a carattere referenziale – riferito ai temi e ai domini più frequenti e composto soprattutto da parole "piene" – sia a carattere espressivo, fatto di modi di dire diffusi, aggettivi, espressioni comuni e formule ricorrenti;
- la capacità di lettura e scrittura, attraverso attività variegate e graduali: percorso al quale è stata data particolare cura e attenzione in CIAO AMICI! rivolto ai bambini che

devono apprendere le tecniche di letto-scrittura in L2 quando la padronanza della lingua d'origine scritta non è ancora ben consolidata;

- l'uso delle strutture linguistiche più importanti, attraverso l'acquisizione attiva e la scoperta di regole e occorrenze e il riutilizzo delle strutture di base in situazioni comunicative diversificate;
- nel corso rivolto ai bambini sono proposte anche delle unità propedeutiche all'apprendimento curricolare comune e vengono forniti supporti illustrati e attività interattive per imparare la microlingua della storia, della geografia, della matematica e delle scienze.

d) *Un approccio interculturale*

I due corsi propongono anche un gioco interculturale che si può giocare in vari modi: da soli contro il computer, con un compagno oppure in due squadre .

Per i ragazzi più grandi si tratta di un viaggio alla scoperta dell'Italia, sostando in alcune città capoluogo, conoscendo personaggi storici famosi, esplorando simboli e modi di vivere italiani, ecc. La sfida è quella di esplorare città e temi, rispondere a domande al fine di raccogliere, ad ogni tappa del viaggio, la tessera di un puzzle che alla fine si comporrà per proporre altri stimoli.

Il gioco per i più piccoli funziona come un percorso/gioco dell'oca e invita alla scoperta dei diversi paesi di origine dai quali provengono i bambini protagonisti, attraverso i temi propri della cultura d'infanzia e le molteplici comunanze e differenze che la caratterizzano. Il gioco interculturale può essere proposto a tutta la classe e non solo ai bambini stranieri. Le cartoline illustrate che raccontano i diversi contesti sono in molti casi anche "sonore", propongono cioè parole, modi di dire, conte, poesie nelle diverse lingue e sono dunque anche uno strumento efficace per riconoscere, far conoscere e valorizzare le lingue materne .

A TU PER TU e CIAO, AMICI! sono due corsi di italiano *innovativi* per vari motivi: si prestano ad un uso individuale e a un utilizzo in gruppo; consentono agli insegnanti una gestione più efficace della classe eterogenea, coinvolgendo anche gli alunni di recente immigrazione; combinano i momenti di auto-apprendimento con quelli dell'insegnamento guidato.

Dal punto di vista delle proposte didattiche, essi propongono una serie di attività diversificate, graduali, interattive che sviluppano le differenti competenze: riferite alla lingua orale e scritta, all'italiano per comunicare e per studiare, alla conoscenza dell'Italia e alla valorizzazione dei riferimenti culturali e linguistici d'origine.

Sono infine due strumenti didattici multimediali che accompagnano i bambini e ragazzi di recente immigrazione nel loro viaggio dentro la nuova lingua, che vuole essere un cammino di scoperta e di appropriazione continua di nuove parole e significati nonché un percorso guidato, attento ai bisogni e ai tempi di ciascuno apprendente; due strumenti che affiancano anche gli insegnanti di classe e gli insegnanti specialisti nella loro avventura professionale di mentore e guida dentro l'italiano, le parole "alte" e le parole "basse", i suoni e i segni, le regole e gli usi.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

AA.VV. (2005), *L'italiano L2 per studiare*, Comune di Venezia - Centro Documentazione Educativa, ciclostilato.

P. Balboni P. (2002), *Le sfide di Babele*, Torino, Utet.

Bettoni C. (2002), *Imparare un'altra lingua*, Bari, Laterza.

Ciliberti A. (2000), *Manuale di glottodidattica*, La Nuova Italia, Firenze.

Consiglio d'Europa (2002), *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue*: *apprendimento, insegnamento, valutazione*, trad. it di D. Bertocchi, F. Quartapelle, Milano-Firenze, RCS scuola, La Nuova Italia-Oxford, (tit. or. *Common European Framework for Languages: learning, teaching, assessment*, Council of Europe, Strasbourg, 2001).

Cummins J. (1989), *Empowering minority studentes*, Sacramento, California Association for Bilingual Education.

Diadori P. (a cura di) (2001), *Insegnare italiano a stranieri*, Firenze, Le Monnier.

Favaro G. (a cura di) (1999), *Imparare l'italiano. Imparare in italiano*, Milano, Guerini.

Favaro G. (2002), *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, Milano-Firenze, RCS, La Nuova Italia.

Favaro G., (2004), *L'intercultura dalla A alla Zeta*, Milano, Franco Angeli.

Grassi R., Valentini, R. Bozzone Costa R. (a cura di) (2003), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Perugia, Guerra.

Nunan D. (1988), *The Learner-Centred Curriculum. A Study in Second Language Teaching,* Cambridge, Cambridge University Press.

Pallotti G. (1998), *La seconda lingua*, Milano, Bompiani.

Vedovelli M. (2002), *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue,* Roma, Carocci.