

---

## L'esperienza di 'scuola dei compiti – italiano lingua 2'

Dalla ricerca alla scuola, dalla scuola alla ricerca

Silvia Gian

---

**Edizione digitale**

URL: <http://journals.openedition.org/esp/623>

DOI: 10.4000/esp.623

ISSN: 2532-0319

**Editore**

Centre d'Information sur l'Éducation Bilingue et Plurilingue

**Edizione cartacea**

Data di pubblicazione: 1 dicembre 2015

Paginazione: 43-56

ISSN: 1127-266X

**Notizia bibliografica digitale**

Silvia Gian, « L'esperienza di 'scuola dei compiti – italiano lingua 2' », *Éducation et sociétés plurilingues* [Online], 39 | 2015, Messo online il 01 octobre 2016, consultato il 22 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/esp/623> ; DOI : 10.4000/esp.623

---

# L'ESPERIENZA DI 'SCUOLA DEI COMPITI – ITALIANO LINGUA 2' DALLA RICERCA ALLA SCUOLA, DALLA SCUOLA ALLA RICERCA

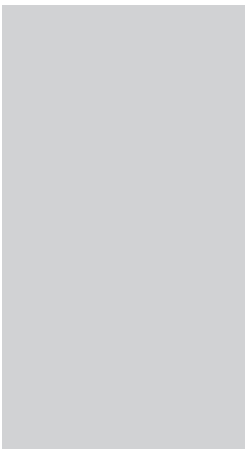
**Silvia GIAN**

*Le projet École des tâches – italien L2 naît de la coopération entre le Département d'Études Humanistes de l'Université de Turin, la Commune de Turin et le Bureau Régional pour l'Éducation. Il s'agit d'une intervention visant les élèves de l'école primaire et secondaire de 1<sup>er</sup> degré ayant des compétences réduites en italien L2. Les cours, centrés sur les compétences communicatives de base, sont menés par des universitaires boursiers. Le principal but de la rencontre entre recherche et école –fondée sur l'échange direct, capillaire et coopératif – vise le repérage des possibilités de renforcer l'enseignement linguistique en le rendant réellement plus démocratique.*

**Mots-clés:** projet École des tâches-italien L2, compétences communicatives, démocratie

*The Task School, Italian as a second language project is an offshoot of cooperation between the Department of the Humanities of the University of Torino, the Torino Municipality and the Regional Office for Education. The plan is to get primary and secondary school pupils with few skills interested in Italian as a second language. Centered on basic communicative skills, classes are given by university students on scholarships. The main objective of this encounter between Research and School – based on direct cooperation – is to pinpoint the possibilities of reinforcing linguistic training by making it truly democratic.*

**Key-words:** Task School, Italian as second language Project, communicative competence, Democracy



**I**n tempi in cui è difficile trovare fondi per sostenere la ricerca scientifica è molto importante dimostrarne fondatezza e rigore coniugando analisi quantitativa dei risultati e qualità delle esperienze intese nella loro flessibilità ponderata e motivata. Uno degli esempi che dimostrano la necessità di promuovere e condividere gli interventi che guardano alla scuola, senza limitarsi a studiarla come oggetto d'indagine, è “Scuola dei compiti-italiano L2”, progetto avviato a febbraio 2014 che ha coinvolto il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Torino, il Comune di Torino e l'Ufficio Scolastico Regionale. <http://scuoladeicompiti.i-learn.unito.it/>  
Il progetto si affianca a un piano di azione più ampio, “Scuola dei compiti”, volto a contrastare la dispersione scolastica nelle scuole primarie e secondarie e a rafforzare la motivazione all'apprendimento. Il nome stesso del progetto non è casuale: si deve effettuare nelle scuole, nasce cooperativamente e deve essere messo in atto secondo questa

prospettiva. Sostituiamo il consueto termine “metodologia” associato alla cooperazione al fine di sottolinearne la trasversalità che concerne tanto la pratica didattica quotidiana quanto l’organizzazione globale del lavoro. “Scuola dei compiti” si fonda sul consolidamento del metodo di studio attraverso il ricorso alla didattica digitale e alla valorizzazione dello scambio tra pari (*peer to peer*) messo in atto attraverso l’impiego di studenti universitari ai quali è assegnato l’incarico di *tutor*. Non si apprende solo né prevalentemente da chi insegna, si trova piuttosto in chi ricopre il ruolo di insegnante un supporto per ampliare e fissare l’*input* che deriva innanzitutto dallo scambio tra apprendenti, i quali non sono solo partecipanti, ma consapevoli protagonisti del proprio percorso didattico e di crescita personale. Questa constatazione esorta a riflettere sull’importanza che chi insegna, nel caso del progetto studenti universitari, sia per gli apprendenti una figura di riferimento posta a giusta distanza, non troppo lontano (neppure per età) da questi né così vicino da comportare un’eventuale confusione di ruoli che ridurrebbe l’efficacia del confronto con i coetanei e il senso di responsabilità individuale.

Dal punto di vista metodologico il progetto fa capo ad una prospettiva integrata che la struttura complessiva mette in evidenza: ciascun intervento (di italiano, matematica, inglese, francese o latino) fa riferimento alle stesse linee guida ed è volto ai medesimi obiettivi; inoltre ciascuna parte dell’insieme, sebbene operi autonomamente e coinvolga specialisti del settore, richiama necessariamente e proficuamente le altre: l’insegnamento dell’italiano (L1) si collega a quello della matematica e del latino e viceversa. Infatti si impara la lingua italiana anche facendo altro (cercando di capire una consegna di matematica o l’ablativo assoluto latino) e tale processo riguarda la crescita intellettuale di ognuno.

L’esito della “Scuole dei compiti” è molto positivo, come dimostrano i risultati raggiunti - relativi a 1.476 studenti - verificati dal Dipartimento di Filosofia e Scienze dell’Educazione, che hanno messo in luce due indicatori fondamentali: l’autostima collegata alla fiducia in se stessi e l’interesse per la disciplina.

La valutazione degli esiti è tanto più rilevante se si considera il basso costo del progetto. Si tratta di un dato significativo, soprattutto in tempi di crisi e “revisione della spesa” (esiste un’efficace traduzione italiana di “*spending review*”).

“Scuola dei compiti” funziona poiché valorizza e coniuga risorse già esistenti (impegno come volontari degli insegnanti in pensione e degli studenti (?? MC) universitari), ma è necessario che si consideri il rischio dell’esclusività, della riduzione a mero allegato della didattica vera e propria. Ed è a questo punto che è opportuno soffermarsi sulla

---

L'esperienza di 'scuola dei compiti – italiano lingua 2'

S. GIAN

LA DIDATTICA  
DELL'ITALIANO  
LINGUA SECONDA

parte della “Scuola dei compiti” dedicata all'italiano L2.

Il progetto “Scuola dei compiti-italiano L2” riguarda l'insegnamento dell'italiano ad alunni di recente arrivo delle scuole primarie e secondarie di primo grado. L'incarico di insegnare l'italiano come L2 è assegnato a borsisti universitari, iscritti a corsi triennali o specialistici/magistrali dell'Università di Torino, in possesso di basi accademiche e didattiche adeguate. Per queste persone il progetto è un'opportunità significativa di formazione teorica e pratica che in diversi casi incide sull'*iter* accademico (determinando, ad esempio, un collegamento tra l'esperienza di didattica dell'italiano L2 e la stesura della tesi di Laurea) e professionale.

Nell'anno scolastico 2013/2014 sono state assegnate 28 borse di studio della durata di 120 ore ciascuna per un totale di 56 moduli didattici intensivi (di 66 o 44 ore). Sono stati coinvolti 33 Istituti tra scuole primarie e secondarie della città. Hanno usufruito dell'intervento circa 400 studenti provenienti prevalentemente da Cina, Marocco, Egitto, Costa d'Avorio, Filippine e Perù.

Per l'anno scolastico in corso (2014/2015) sono disponibili 56 corsi da 60 o 40 ore. Ogni borsista, dunque, effettuerà in totale 100 ore.

È possibile che alcuni borsisti, dopo la Laurea, divengano insegnanti, pertanto occorre sottolineare che il modo in cui entreranno nel complesso e dibattuto mondo lavorativo della scuola sarà profondamente diverso da quello di chi giunge alla stessa destinazione senza sperimentare il campo. Quando l'Accademia incontra la Scuola e viceversa, sebbene non sia semplice, si aprono nuovi e importanti varchi personali e istituzionali che rendono l'Università e la Scuola migliori poiché consapevoli della relazione che le caratterizza senza vincolarle.

L'insegnamento dell'italiano ad allievi stranieri, talvolta, rischia di rivestire un ruolo ancillare. “Scuola dei compiti-italiano L2” nasce dalla coscienza della loro intrinseca fragilità e allo stesso tempo dalla volontà di trasformare questa marginalità in un'opportunità.

Il progetto “Scuola dei compiti-italiano L2” si rivolge ad allievi con ridotte competenze linguistico-comunicative (riconducibili ai livelli A1 e A2 del QCER, cf. Vedovelli 2013) che frequentano le scuole primarie e secondarie di primo grado della città di Torino. Si tratta, dunque, di intervenire sull'emergenza per guardare verso una didattica democratica nella quale gli “stranieri”, come gli “italiani”, possano disporre degli strumenti essenziali per scegliere il proprio percorso formativo, professionale e personale. Poco importa ciò che decidono di fare al termine degli studi; è invece dirimente la libertà che possono permettersi. Se un apprendente decide di conseguire una qualifica professionale triennale poiché intende imparare un mestiere e cominciare a

---

L'esperienza di 'scuola dei compiti - italiano lingua 2'

S. GIAN

praticarlo al più presto, è bene che lo faccia, ma se la stessa persona sceglie un corso di studi breve perché non ha alternative, occorre che la scuola si interroghi su quanto è stato offerto poiché la libertà del soggetto è compromessa da quanto egli effettivamente può scegliere. La didattica democratica guarda verso tutti con la stessa sensibile intelligenza, ma allo stesso tempo considera ciascuno alla luce delle proprie peculiarità senza ridurle ad etichette o costanti applicate agli "stranieri" o ad una parte di questi. La privazione linguistica - e dunque il possesso di un bagaglio linguistico limitato associato ad una tendenza alla fossilizzazione dello stesso e alla difficoltà di acquisizione di nuovi elementi - non dipende dal fatto di essere stranieri quanto da un'estraneità più profonda e complessa che fa riferimento al proprio *status* sociale e sociolinguistico. Essa può riguardare tanto i nativi quanto gli stranieri come emerge comparando i percorsi di apprendimento degli uni e degli altri sul lungo periodo: "L'approccio sociolinguistico a problemi educativi ha trovato in Italia terreno molto fertile, concentrandosi in particolare su temi quali: le competenze linguistiche degli allievi e gli errori di lingua; il dialetto e la scuola; lo svantaggio linguistico ed educativo connesso all'estrazione sociale; la scoperta delle varietà di lingua come concetto cardine, in contrapposizione al modello di educazione linguistica tradizionale fondato sull'insegnamento *monolingustico* [corsivo mio] normativo e grammaticale" (Berruto 2004).

Sono svariate le figure che partecipano alla "Scuola dei compiti-italiano L2": la responsabile e gli esperti del Comune di Torino; la responsabile scientifica dell'Università degli Studi di Torino, la professoressa Stella Peyronel, affiancata da due coordinatori (uno dei quali è chi scrive); i borsisti universitari, i referenti delle scuole oltre, naturalmente, agli allievi.

La funzione dei Servizi Educativi della Città ha riguardato principalmente l'organizzazione e la creazione di contatti tra i soggetti coinvolti. Inoltre gli esperti del Comune hanno assunto un ruolo centrale nella fase di avvio del progetto affiancando i coordinatori universitari nella presentazione dell'intervento e dei borsisti agli insegnanti e ai dirigenti.

L'Università è intervenuta direttamente attraverso il monitoraggio del lavoro dei borsisti effettuato dai coordinatori e dalla responsabile scientifica. L'organizzazione dei corsi è stata seguita in modo cooperativo dalla fase di definizione dei gruppi - con eventuale revisione di questi a seguito dell'incontro con gli allievi e della valutazione delle loro competenze - alla pianificazione, alla realizzazione e alla valutazione. I dubbi relativi al riconoscimento dei livelli di conoscenza della lingua seconda, alla gestio-

L'UNIVERSITÀ  
INCONTRA LA  
SCUOLA

ne dell'eterogeneità dei gruppi, alla strutturazione del syllabo e alla giustapposizione di metodi, tecniche e strumenti didattici adeguati sono stati analizzati da prospettive diverse al fine di individuare, attraverso il confronto e il dibattito, la soluzione più adeguata.

I coordinatori hanno stabilito fin dall'inizio un orario di "ricevimento" settimanale cui i borsisti universitari hanno fatto ricorso in modo sempre più propositivo. Si rileva infatti un cambiamento nell'uso di questo spazio: progressivamente il numero di borsisti che l'ha inteso come un luogo in cui esporre le proprie idee per ricevere un supporto concreto affinché queste possano trovare una realizzazione didattica è aumentato in modo significativo rispetto al numero di coloro che l'hanno usato esclusivamente per comunicare e risolvere problemi specifici. Inoltre non sono mancati incontri di confronto e supervisione nelle scuole che, in alcuni casi, hanno comportato l'organizzazione, a seguito di richieste giunte dai referenti di alcuni Istituti, di riunioni di formazione. Inoltre nell'esperienza di quest'anno si osserva un graduale diradamento del ricorso al ricevimento compensato da un uso più intensivo e attivo della piattaforma didattica con scambi tematici tra borsisti. Si tratta, dunque, di una virtuosa estensione dello scambio tra pari dal contesto della classe a quello del progetto.

È interessante riflettere sulle potenzialità degli strumenti informatici (quali la piattaforma Moodle) all'interno di questo genere di progetti e, nello specifico, in "Scuola dei compiti-italiano L2": essi possono supportare gli interventi in presenza rendendo la didattica della lingua altra più accessibile; il maggiore ricorso all'*e-learning* favorisce, infatti, il contatto capillare ma sorvegliato (si fa riferimento a spazi virtuali riservati e monitorati) facilitando la condivisione dei materiali e riducendo l'impegno delle riunioni per *tutor* e coordinatori.

Di certo i borsisti sono stati chiamati a svolgere un compito arduo anche se, stando alle loro osservazioni, gratificante e proficuo. Dopo il primo blocco di lezioni (da marzo a giugno 2014) tutti si sono dichiarati disponibili a proseguire l'attività, sebbene non siano mancati commenti critici.

L'impegno richiesto agli studenti universitari è stato rilevante: ciascuno ha effettuato ore di insegnamento concentrate in un periodo abbastanza breve. Oltre all'attività sul campo, è stato chiesto un accurato lavoro di analisi dei bisogni, programmazione, definizione degli obiettivi, valutazione. I borsisti si sono dovuti confrontare non solo con gruppi talvolta disomogenei e non sempre facili da gestire, ma anche con richieste di carattere scientifico importanti ma faticose.

## I MATERIALI

In fase preliminare sono stati elaborati i seguenti materiali (reperibili in appendice), con i quali ciascun borsista ha dovuto fare i conti più o

meno felicemente, e che sono stati illustrati nel corso della Riunione Plenaria di avvio del Progetto.

La “Scheda delle informazioni sulla lingua” (da utilizzare durante il primo incontro con gli studenti) è composta da due sezioni, la prima delle quali ha assunto la funzione di test d'ingresso che il borsista ha proposto a ogni apprendente chiedendogli di compilarla secondo le sue capacità, mentre la seconda è stata compilata “a caldo” dal borsista stesso facendo tesoro dei dati di carattere linguistico e sociale emersi durante l'incontro (allegato A).

La “Scheda alunno da compilare con l'insegnante” è un secondo foglio da completare a inizio percorso costruendo fin dal principio una relazione collaborativa col docente di classe (allegato B). Nei casi in cui l'importanza ne è stata sottovalutata e la compilazione è avvenuta frettolosamente, in modo individuale e in assenza del borsista, si è registrato un bisogno maggiore di ridefinizioni dei gruppi e, complessivamente, una conoscenza più nebulosa del progetto da parte degli insegnanti. Le valutazioni linguistiche dei docenti, quando le schede sono state completate con cura, muovono generalmente verso una percezione del livello linguistico dell'apprendente più bassa di quella effettiva (riconducibile alle linee guida del QCER).

La “Scheda progettazione didattica”, corredata da un esempio di compilazione, è volta ad individuare gli obiettivi principali e i modi più efficaci, da definire in corso d'opera, per raggiungerli (allegato C). Oggetto di recente dibattito sulla piattaforma Moodle per la sua intrinseca difficoltà, rivela l'importanza di una continua revisione che non sconfini però in una “navigazione a vista”. La richiesta di progettare all'inizio, subito dopo la rilevazione dei livelli linguistici, l'intero percorso solleva resistenze e perplessità delle quali è importante far tesoro poiché lo spazio del dubbio è l'unico effettivamente abitabile in termini didattici. L'improvvisazione non è né utile né creativa, occorre aver chiara la destinazione senza trasformarla in una cornice rigida. Per essere pronti ad accogliere l'imprevisto e a trasformare l'errore in un'occasione servono sia il rigore nelle premesse che la flessibilità nell'attuazione. Quando l'uno e l'altra si intrecciano, si riscontrano esiti molto positivi.

Il “Diario delle lezioni”, a differenza dei materiali precedenti, è un autentico diario di campo (da inviare ai coordinatori universitari ogni due settimane) per registrare in presa diretta reazioni, esiti, rimandi, difficoltà, esigenze. Dovrebbe essere compilato subito dopo le lezioni in modo poco sorvegliato.

La “Bozza orari di lezione - settimana-tipo” prevede molteplici soluzioni e variazioni con orari diversi a settimane alterne per evitare di incidere sulle stesse ore di lezione poiché l'intervento è inserito all'in-

## TRA COSTANTI E CAMBIAMENTI

terno dell'orario scolastico.

Infine, insieme ai borsisti, è stata elaborata la "Scansione cronologica" per permettere di individuare chiaramente fasi, scadenze, momenti di verifica e confronto. È stata importante soprattutto nella fase di avvio del progetto 2013/2014, quando si è dovuto operare in tempi brevi e ad anno iniziato.

Bisogna riconoscere che l'impegno assunto dai borsisti ha inciso in parte sui loro studi, talvolta rallentandoli. Se si considera che hanno potuto lavorare grazie ad una borsa universitaria, si delinea un paradosso. Insomma, ci si è domandati giustamente se non fosse il caso di rivedere le richieste e, alla luce di riflessioni condivise, il monte ore è stato ridotto (sia pure di sole 10 ore) e il carico diluito. Allo stesso tempo sono aumentati gli interventi dei coordinatori nella piattaforma Moodle, via mail e sul campo.

La riduzione delle ore di didattica è una modifica che si aggiunge ad altre che hanno caratterizzato la "Scuola dei compiti-italiano L2" e il modo di intervenire sugli aspetti problematici che l'hanno interessata.

Uno dei cambiamenti che hanno riguardato l'organizzazione degli interventi fa riferimento all'ampliamento delle classi; in origine era stato deciso di rivolgersi solo ad allievi di quinta elementare e di scuola media, ma ci si è resi conto che l'idea di creare un ponte didattico tra conclusione dell'istruzione primaria e passaggio al grado successivo, sebbene fosse necessaria, non era sufficiente a rispondere in tutti i casi alle richieste che venivano dalle scuole. Alcuni docenti, infatti, hanno rilevato la difficoltà di insegnare in una prima elementare composta prevalentemente da bambini non italiani. Se inizialmente l'azione con allievi di prima elementare era parsa inutile poiché si supponeva che fosse già previsto un percorso comune di alfabetizzazione, ci si è accorti che occorreva, a causa dell'avvio del progetto ad anno ormai ampiamente cominciato, prevedere alcune eccezioni. Quest'anno, invece, le classi prime sono state escluse poiché gli interventi sono cominciati a tempo debito e poiché, riflettendo e analizzando la questione, ci si è resi conto che, se all'inizio era auspicabile che si rispondesse all'urgenza della richiesta formulata da alcuni maestri, in una prospettiva di lungo corso questa soluzione sarebbe stata da rivedere. È indispensabile che gli insegnanti elementari considerino l'eterogeneità delle nuove classi come un'evidenza che mette in discussione la didattica tradizionale in favore di un altro genere di visione, integrata negli obiettivi e nei metodi. La messa in crisi dell'assunto di partenza è importante da esaminare: nonostante si tratti di apprendenti ancora nella fase più adatta al raggiungimento - senza fatica e con ottimi esiti fonetici - di un plurilinguismo equilibrato (Pallotti 1998; Luise 2006),



un supporto esterno specifico è stato richiesto non solo per aiutare nell'immediato i discenti ma anche per indurre in loro effetti di lunga durata relativi alla capacità di disporre di basi solide. Tuttavia è bene che il bagaglio che alcuni docenti speravano venisse fornito da interventi esterni sia dato direttamente in classe a coloro - "italiani" o "stranieri" che siano - che intraprendono regolarmente il percorso di studi ad un'età in cui è un'esigenza cognitiva comune quella di imparare i fondamenti della comunicazione e della lingua e di apprendere facendo. Abbiamo messo concretamente al centro dell'intervento didattico l'apprendente deducendo dall'osservazione diretta che la presenza di un numero elevato di allievi di lingua materna diversa comporta una trasformazione del processo di alfabetizzazione il quale, invece di seguire una progressione di carattere mnemonico, ne predilige una analitica, con una struttura che potremmo definire ad albero, nella quale si combinano differenti sensibilità ai suoni e alla riconoscibilità del segno grafico. Provvedere all'educazione linguistica di apprendenti di 5 o 6 anni che iniziano la scuola primaria significa pianificare un percorso di ampio respiro che valorizzi in modo adeguato l'individualità di ciascuno e l'eterogeneità del gruppo classe nel rispetto del criterio di equità che chiama in causa fin dal principio la qualità dell'*input* offerto e dei modi attraverso i quali viene presentato. La selezione dell'*input* riveste un ruolo didattico fondamentale in qualsiasi contesto, ma nel caso che stiamo esaminando specificamente solleva ulteriori questioni relative in parte all'incidenza della variabile età e in parte al bisogno, intuibile ma confermato dai dati emersi, di una svolta che coinvolge tutti gli aspetti dell'insegnamento. Se si sostituisce il modello progressivo di costruzione del sillabo, che prevede un ordine standard di successione degli argomenti, con un modello che si fondi sull'introduzione, ancorata funzionalmente e pragmaticamente, del contenuto linguistico, si potrebbero ottenere esiti significativamente diversi in termini di *output* ma ancor più di *intake*: "L'input è necessario ma non sufficiente per l'apprendimento. Per trasformarlo in *intake* (cioè in acquisizione duratura) è necessario che venga affiancato dalla pratica, cioè da un *output*" (Diadori *et alii*. 2009). Se a questo si aggiungesse la messa in pratica trasversale, non episodica, della didattica cooperativa, che limita correttamente l'intervento dell'insegnante - lasciandogli comunque chiaramente il ruolo di timoniere e di riferimento che gli spetta - e permette di conseguenza agli studenti di appropriarsi gradualmente, tutti insieme, di uno spazio maggiore, i risultati potrebbero sensibilmente aumentare sia in termini quantitativi, di riuscita scolastica, sia in termini qualitativi, di soddisfazione e fiducia nelle proprie possibilità (aspetto di cui il progetto "Scuola dei compiti" ha sottolineato la priorità).

---

L'esperienza di 'scuola dei compiti - italiano lingua 2'

S. GIAN

## LA RICERCA SUL CAMPO

Ovviamente una trasformazione come quella proposta richiede tempo e disponibilità: si tratta di rivedere il concetto di lezione - prendendo le mosse dall'incontro sul quale primariamente esso si fonda - e, di conseguenza, la figura del docente e la creazione di materiali didattici. Invece di rispondere ancora alle fragilità dell'insegnamento linguistico tradizionale offrendo una "scuola altra" che occupi uno spazio limitato all'interno della scuola vera e propria, abbiamo cambiato rotta proponendo di fare dell'"altra scuola" rappresentata dal progetto un'occasione di riflessione e scambio che avvicinasse concretamente la ricerca scientifica ai docenti ma anche questi ultimi ai dubbi sollevati dall'indagine linguistica.

Non c'è nulla di completamente nuovo negli strumenti cui si è fatto ricorso nel progetto "Scuola dei compiti-Italiano lingua 2", né ci è parsa così invitante la ricerca dell'innovazione fine a se stessa, tanto accattivante quanto talvolta persino inutile. Ciò che differenzia questo intervento dalla babele di tentativi che costellano il magmatico mondo della didattica della lingua seconda è la prospettiva, il modo di unire persone, metodi e strumenti. In questo risiede la specificità dell'intervento e la sua verificabile - e verificata - riuscita.

Non vi è sorpresa nella progettazione didattica né nel diario di campo che molti insegnanti redigono con il segreto orgoglio di chi cerca di fare del proprio meglio.

È insolito portare "l'Accademia" sul campo, l'Università nelle Scuole, soprattutto negli Istituti ritenuti più "difficili". È stata una scelta netta quella di trasformare i presupposti della Linguistica applicata, della Psicolinguistica, della Linguistica cognitiva, della Linguistica e della Didattica acquisizionali in mezzi da declinare in maniere diverse a seconda del contesto per produrre percorsi organici efficaci. All'approccio sistemico che intende ogni parte necessaria al tutto, abbiamo contrapposto la visione cooperativa nella quale ciascuno trova in sé le ragioni del proprio lavoro e, al contempo, nell'*interdipendenza positiva* (presupposto fondante della cooperazione come sottolineato Comoglio *et al.* 2006) individua una via al miglioramento. La scelta prospettica è stata accolta e adottata dalla maggior parte dei docenti con convinzione.

Un nuovo "campo" crea spaesamento, ma la reazione ad esso incide sul modo di procedere, sul proprio divenire ricercatori e insegnanti. La giustapposizione di basi teorico-pratiche differenti ci ha condotti a scoprire che le zone d'ombra sono le uniche che permettono di mettere in luce le potenzialità di due ambienti, la Scuola e l'Università, che, sebbene siano evidentemente legati, hanno trascorso periodi di ostinata, infertile e reciproca indifferenza.

---

L'esperienza di 'scuola dei compiti – italiano lingua 2'

S. GIAN

## A CHE COSA SERVE LA RICERCA?

A che cosa serve la ricerca se non ad aprire dei varchi, a fornire talvolta delle risposte dopo aver ascoltato le domande che vengono dalla realtà e averne aggiunte altre?

E, d'altro canto, sebbene in alcuni casi sia reputato "normale", è giusto che la qualità dell'insegnamento sia affidata alla competenza e alla sensibilità del singolo docente, tanto apprezzabile quanto solo?

L'azione di "Scuola dei compiti-italiano L2", sottolinea la responsabile del Comune di Torino, non può essere per tutti; deve guardare a chi effettivamente è più in difficoltà, è estraneo, più ancora e prima di essere "straniero". Ecco, dunque, la premessa che motiva l'attivazione di più corsi in un unico Istituto o, al contrario, la sospensione dell'intervento in altri. In ambito socio-educativo e linguistico la matematica, sebbene non debba mai divenire un'opinione, non può fermarsi ai numeri, nonostante essi talvolta servano a dar la misura degli sforzi e dei *risultati* (termine che ricorda quanto la matematica sappia muovere ben oltre i calcoli).

L'aspetto più confortante riguarda i rilievi qualitativi: tutti i corsi hanno portato al conseguimento di risultati positivi, dimostrati dalla comparazione tra le tre verifiche (iniziale, *in itinere*, finale), dalle osservazioni dei borsisti e dai commenti dei docenti.

Vorremmo soffermarci su questi ultimi che offrono un punto di vista interno e al tempo stesso più oggettivo di quello che potrebbe venire da chi ha preso parte alla creazione del progetto.

Inoltre sono proprio le parole degli insegnanti a poterci guidare verso un cambiamento della scuola che muova dall'interno valorizzando il ruolo sociale ed educativo che questa Istituzione assume.

Innanzitutto si rileva l'utilità di integrare metodi (in prevalenza comunicativi, funzionali e umanistico-affettivi, cf. Diadori 2011), tecniche e strumenti diversi da declinare con flessibilità, ma allo stesso tempo con rigore, a seconda dei casi.

In termini linguistici si sottolinea nella maggior parte dei casi un miglioramento relativo sia alla competenza comunicativa sia alla capacità di focalizzazione sulla forma (*focus on form*) e non soltanto sul contenuto grammaticale isolato (l'ultimo dato ne chiama in causa un altro che riguarda la progressiva capacità di autosorvegliarsi e di autovalutarsi).

Si rileva un collegamento tra l'ampliamento delle abilità di base e quelle necessarie allo studio. Per citare Cummins (2000), il passaggio dal piano BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*) a quello CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) avviene gradualmente, sebbene nel corso delle lezioni ci si dedichi solo al primo. Questo fa supporre che, accanto ad interventi che riguardano l'"italiano per lo studio", altri, che non fanno capo ad esso esplicitamente, possano condurre

comunque ad un miglioramento che deriva dall'offerta di *input* (Krashen 1985) adeguati, volti a favorire in maniera indiretta ma non scontata la naturale transizione dal livello BICS a quello CALP. L'apprendimento guidato è tanto più efficace quanto più rispetta le tappe dell'acquisizione spontanea, ricorda la linguistica (Giacalone 2003). Si potrebbe aggiungere che questo è più efficace non laddove gli *input* sono più numerosi, ma quando essi sono selezionati opportunamente tenendo conto dei presupposti didattici e linguistici, come notano alcuni insegnanti: "Il progetto è una preziosa opportunità per la scuola, vista la carenza di risorse. Se l'iniziativa diventasse un'offerta formativa stabile fin dall'inizio dell'anno scolastico, sarebbe possibile avviare il corso in parallelo con la programmazione iniziale permettendo ai docenti e ai ragazzi di valutare i progressi *in itinere* all'interno delle singole discipline".

Il passaggio dalle competenze di base a quelle più specifiche può avvenire in modo fluido quando l'intervento è continuativo e capillare; in mancanza di questi presupposti o quando essi non sono certi, si chiedono con urgenza corsi di "italiano per lo studio". A questo proposito si può far riferimento al progetto generale di "Scuola dei compiti" che offre anche interventi di recupero e approfondimento delle conoscenze specifiche e dunque la possibilità di intervenire nello stesso momento in ambiti diversi.

I dati permettono di osservare anche un miglioramento parallelo comunicativo e sociale, come individuato da Comoglio M., Cardoso M. A. (2006) i quali, infatti, esortano a non considerare separatamente l'insegnamento delle competenze linguistiche e relazionali. Questo progresso riguarda innanzitutto il rapporto con i pari, ma anche quello con i docenti, con gli adulti e, più in generale, col nuovo contesto scolastico e sociale. Del resto la motivazione ad apprendere è strettamente legata a fattori riferiti, ad esempio, al bisogno di confrontarsi con i coetanei (e di essere compresi e apprezzati da questi) e alla necessità di ricevere riscontri positivi dalle figure di riferimento.

L'esito positivo ottenuto tramite la combinazione di competenze comunicative e sociali è stato rilevato anche nei gruppi costituiti da allievi rom. L'insegnamento dell'italiano ad apprendenti rom presenta delle peculiarità sulle quali non abbiamo modo di soffermarci in questa sede, tuttavia è importante sottolineare quanto l'applicazione della metodologia cooperativa abbia dato origine a rimandi positivi che hanno incluso contesti in cui è stato effettuato un percorso di alfabetizzazione e non di didattica dell'italiano lingua seconda. In un caso, inoltre, l'approccio scelto ha permesso di evitare il rischio di dispersione scolastica attraverso un recupero mirato.

La ragione integrativa mostra ancora una volta di costituire l'ago della

## UN FINALE APERTO

## BIBLIOGRAFIA

bilancia nel processo di sviluppo interlinguistico soprattutto nella preadolescenza e nell'adolescenza. Pure con allievi più piccoli (di età compresa tra i 6 e gli 8 anni), tuttavia, essa riveste una funzione centrale intervenendo sulla componente affettiva dell'apprendimento.

Le osservazioni critiche relative al progetto "Scuola dei compiti-italiano L2" riguardano principalmente aspetti di ordine organizzativo. Alcuni docenti lamentano la mancanza di certezze relative alla prosecuzione dell'intervento cui fa seguito una maggiore complessità nella sua attuazione; altri rilevano la difficoltà di inserire un'azione così intensa in corso d'anno.

Non mancano richieste di duplici interventi: relativi all'italiano dello studio e non solo a quello di base, come anticipato sopra. Ascoltiamo con fiducia gli insegnanti che attendono l'aggiunta di un corso di italiano di livello CALP, tuttavia dobbiamo precisare che l'utilità di questo, qualora dovesse divenire realizzabile accanto al corso di Italiano, dipenderebbe dalle buone basi offerte e, come sempre, dalla possibilità di dar vita a percorsi e non solo a "buone pratiche" sporadiche. Aggiungiamo che interventi di "italiano per lo studio" potrebbero utilmente coinvolgere anche allievi non stranieri.

In conclusione sembra doveroso chiedersi perché talvolta non venga dato il giusto rilievo ai docenti di italiano L2/LS. Si tratterebbe di riconoscere figure complementari e non antitetiche rispetto a quelle degli insegnanti di classe da selezionare in modo meritocratico in base agli anni di docenza, alla qualità delle esperienze e della formazione ricevuta presso un'Università statale italiana (1). In tempi di crisi della scuola e guerre intestine tra insegnanti sarebbe un'esemplare quanto significativa inversione di rotta che muoverebbe verso un maggiore riconoscimento dei diritti dei minori nonché della dignità del lavoro di coloro che con competenza e motivazione si dedicano a questi.

BERRUTO G. 2004. *Prima Lezione di Sociolinguistica*, Editori Laterza, Bari.

CUMMINS J. 2000. *Language, Power and Pedagogy*, Multilingual Matters, Clevedon.

DIADORI P., PALERMO M., TRONCARELLI D. 2009. *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Guerra Edizioni, Perugia.

DIADORI P. 2011. *Insegnare italiano a stranieri*, Nuova Edizione, Le Monnier, Milano.

GIACALONE RAMAT A. (a cura di). 2003. *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma.

KRASHEN D. S. 1985. *The input Hypothesis: Issues and Implications*, Longman, New York.

L'esperienza di 'scuola dei compiti - italiano lingua 2'

S. GIAN

ALLEGATO A -  
SCHEDE DELLE  
INFORMAZIONI  
SULLA LINGUA

LUISE M.C. 2006. *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica*, UTET, Torino.

PALLOTTI G. 1998. *La seconda lingua*, Bompiani, Milano.

VEDOVELLI M. 2013. *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*, Nuova Edizione, Carocci, Roma.

Come ti chiami? Nome \_\_\_\_\_ Cognome \_\_\_\_\_

Dove sei nato/nata? \_\_\_\_\_

Quanti anni hai? \_\_\_\_\_

Da quanto tempo sei in Italia? \_\_\_\_\_

Qual è la lingua (o il dialetto) che hai imparato a parlare per prima? \_\_\_\_\_

Conosci altre lingue o dialetti? \_\_\_\_\_ Quali? \_\_\_\_\_

Dove li hai imparati? \_\_\_\_\_

Quando e con chi li parli? \_\_\_\_\_

Che lingua parli a casa? \_\_\_\_\_

E l'italiano?	Bene	Poco	Nulla
Capisci quando le persone ti parlano?			
Capisci quando leggi?			
Sai parlare in italiano?			
Sai scrivere in italiano?			

Guardi la televisione italiana? \_\_\_\_\_

Tutti i giorni per molto tempo o solo qualche volta? \_\_\_\_\_

Cosa guardi? \_\_\_\_\_

ALLEGATO B

Nome \_\_\_\_\_ Cognome \_\_\_\_\_

Conoscenza dell'italiano:

Comprensione all'ascolto	nulla	___	scarsa	___	discreta	___	buona	___
Comprensione alla lettura	nulla	___	scarsa	___	discreta	___	buona	___
Capacità di parlare	nulla	___	scarsa	___	discreta	___	buona	___
Capacità di scrivere	nulla	___	scarsa	___	discreta	___	buona	___

Particolari difficoltà riscontrate nell'ascolto: \_\_\_\_\_

Particolari difficoltà riscontrate nella lettura: \_\_\_\_\_

Particolari difficoltà riscontrate nel parlare: \_\_\_\_\_

Particolari difficoltà riscontrate nello scrivere: \_\_\_\_\_

Collabora con i compagni? \_\_\_\_\_

Collabora con l'insegnante? \_\_\_\_\_

Altre annotazioni: \_\_\_\_\_

---

L'esperienza di 'scuola dei  
compiti – italiano lingua 2'  
**S. GIAN**

**ALLEGATO C -  
SCHEDE  
PROGETTAZIONE  
DIDATTICA**

LEZIONE n° Data:	ARGOMENTO PROPOSTO	TECNICHE DIDATTICHE	MODALITÀ VALUTATIVE
Lezione 1	Saluti/ formule di cortesia	Role-play	Feed-back immediato del docente; focalizzazione sulle diverse formule usate

**NOTA**

(1) Pensiamo al numero crescente di Università che seguendo il modello di Perugia, Roma, Siena e Venezia hanno attivato corsi di Laurea Specialistica e Magistrale in Linguistica che offrono l'occasione di approfondire la didattica dell'italiano a stranieri. Auspichiamo che questi insegnamenti utili e apprezzati restino una priorità e vengano sostenuti dal MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca), dal MAE (Ministero degli Affari Esteri) e dalle singole sedi universitarie.