

IANUA  
lingue, culture, educazione

La collana, di carattere interdisciplinare, accoglie contributi inerenti agli ambiti della linguistica educativa, della comunicazione interculturale, della formazione e delle tecnologie per l'apprendimento.

IANUA

lingue, culture, educazione

*Collana diretta da*

Daria Coppola

*Segreteria di redazione*

Cristiana Cervini

Dipartimento di Interpretazione e Traduzione, Università di Bologna

Francesca Gallina

Dipartimento di Filologia, Letteratura e Linguistica, Università di Pisa

*Comitato scientifico*

Camilla Bardel

Department of Language Education, University of Stockholm

Sandro Caruana

Faculty of Education, University of Malta

Daria Coppola

Dipartimento di Scienze Umane e Sociali, Università per Stranieri di Perugia

Matteo Santipolo

Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari, Università di Padova

Massimo Vedovelli

Dipartimento di Studi Umanistici, Università per Stranieri di Siena

Ogni contributo proposto per la pubblicazione viene prima sottoposto al vaglio del direttore e del comitato scientifico e successivamente alla procedura “doppio *peer reviewing* anonimo”, affidata a studiosi ed esperti esterni alla direzione e al comitato scientifico.

Paolo Della Putta, Silvia Sordella

# Insegnare l'italiano a studenti neo arrivati

Un modello laboratoriale

*visualizza la scheda del libro sul sito [www.edizioniets.com](http://www.edizioniets.com)*



Edizioni ETS



[www.edizioniets.com](http://www.edizioniets.com)

*Volume pubblicato con un contributo  
del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Torino*

© Copyright 2022  
Edizioni ETS  
Palazzo Roncioni - Lungarno Mediceo, 16, I-56127 Pisa  
[info@edizioniets.com](mailto:info@edizioniets.com)  
[www.edizioniets.com](http://www.edizioniets.com)

*Distribuzione*  
Messaggerie Libri SPA  
Sede legale: via G. Verdi 8 - 20090 Assago (MI)

*Promozione*  
PDE PROMOZIONE SRL  
via Zago 2/2 - 40128 Bologna

ISBN 978-884676402-7  
ISSN 2785-4078

# Indice

Ringraziamenti	9
Introduzione	11
Capitolo 1	
La pedagogia attivista e i laboratori (glotto)didattici	17
1.1. I fondamenti filosofici della didattica laboratoriale	21
1.2. Le caratteristiche della didattica laboratoriale	28
1.3. La didattica laboratoriale e lo sviluppo delle competenze	32
1.4. La ricezione della didattica laboratoriale in Europa e in Italia	36
1.4.1. Declinazioni contemporanee	42
1.5. Il laboratorio nella glottodidattica	45
1.5.1. Alcune iniziative italiane	50
Capitolo 2	
Le coordinate metodologiche di <i>Italiano L2 a scuola</i>	53
2.1. La cornice pedagogica: il <i>Project Based Learning</i>	54
2.2. La genesi del <i>Task Based Language Teaching and Learning</i>	57
2.3. Le caratteristiche del <i>Task Based Language Teaching and Learning</i>	66
2.4. Focalizzazione della forma, critiche e difficoltà nel <i>Task Based Language Teaching and Learning</i>	72
2.5. Il <i>Task Based Language Teaching and Learning</i> in <i>Italiano L2 a scuola</i>	79

## Capitolo 3

<i>Italiano L2 a scuola</i> fra i modelli di inclusione degli allievi allogotti	83
3.1. Un quadro concettuale per descrivere i contesti di accoglienza	85
3.1.1. “Offerta e supporto linguistico”: l’inserimento in classe e l’organizzazione degli interventi	87
3.1.2. “Rete di sostegno di professionisti”: gli attori coinvolti nel supporto all’apprendimento linguistico	90
3.1.3. “Genitori e famiglie”: il loro coinvolgimento nei processi di integrazione e apprendimento	92
3.2. L’integrazione scolastica in Italia	92
3.3. Politiche educative e contesto scolastico	97

## Capitolo 4

Il contesto cittadino e scolastico di <i>Italiano L2 a scuola</i>	103
4.1. La storia e le caratteristiche del progetto	105
4.2. Il rapporto con gli insegnanti delle scuole	113
4.3. Il contesto urbano e socio-culturale	114

## Capitolo 5

Declinazioni attuative ed esemplificazioni di <i>Italiano L2 a scuola</i>	123
5.1. La formazione dei neo insegnanti e il <i>Task Based Language Teaching and Learning</i>	127
5.2. Aspetti metodologici e dimensioni di analisi	132
5.3. L’operativizzazione del <i>Task Based Language Teaching and Learning</i> e dei <i>task</i>	135
5.3.1. <i>Task</i> o esercizi?	140
5.3.2. I <i>task</i> di natura ludica	145
5.4. L’osservazione dell’interlingua per la progettazione didattica	149
5.5. L’uso del <i>Focus on Form</i>	154
5.6. Le attività di <i>Focus on Forms</i>	159
5.7. Difficoltà relazionali ed emotive dei neo docenti	163
5.8. Un percorso laboratoriale efficace	170

Conclusioni	179
-------------	-----

Bibliografia	185
--------------	-----

*Non ci sarà allora, se l'intelletto e  
le sue categorie sono costituite da  
operazioni fondanti concrete, un  
dualismo tra pensiero e struttura,  
perché è proprio su questa, intesa  
come esperienza di base, che si  
fonda la logica delle classi e delle  
relazioni.*

(Enzo Paci, *Antropologia strutturale  
e Fenomenologia*)

## Ringraziamenti

Un sentito ringraziamento va alle persone che hanno lavorato con noi in questi anni nelle scuole di Torino: gli studenti neo arrivati, che con tanto entusiasmo hanno accolto le nostre proposte; gli insegnanti in formazione, che ogni anno hanno permesso la conduzione dei laboratori di lingua; le scuole della città, che hanno ospitato le nostre attività formative e che ci hanno aiutati nella loro organizzazione; i referenti comunali, fra cui Marina Suttelli, Laura Rosso e Maria Pernice, che hanno permesso, con la loro preziosa esperienza, l'attuazione, anno per anno, del progetto; i coordinatori didattici, che si sono dedicati alle difficoltà operative ed emotive dei neo docenti: fra loro, in particolare, vorremmo ringraziare Ilaria Ciavattini, Gabriele Baratto e Claudia Canuto; inoltre, un ringraziamento va a Cecilia Andorno, che per molti anni è stata – e tutt'ora condivide questo ruolo – la responsabile scientifica del progetto. Desideriamo infine ringraziare Daria Coppola, direttrice della collana IANUA, che con entusiasmo ha accolto questo lavoro.

Alcune persone hanno letto questo libro – o alcune sue parti – prima della pubblicazione: ai suggerimenti di Franca Quartapelle, Yahis Martari, Alessandro Terreni, Manuela Visigalli e Claudia Canuto dobbiamo molto. Siamo altresì grati ai due revisori anonimi che ci hanno aiutati a rendere migliore questo libro. Imprecisioni, mancanze ed errori sono di sola responsabilità degli autori.



# Introduzione

Andare a scuola significa, per gli studenti e le studentesse di tutto il mondo, uscire di casa la mattina per entrare in una dimensione istituzionale complessa che richiede impegno, responsabilità e competenze relazionali molto articolate. È nel dipanarsi quotidiano dei rapporti con i compagni e gli insegnanti che allievi e allieve costruiscono, giorno dopo giorno, nuove immagini di sé, sempre più orientate a una proficua partecipazione alle pratiche della comunità scolastica e, per estensione, della società.

Quando viene però a mancare l'elemento chiave su cui basare la relazione interpersonale, ovvero la conoscenza condivisa di una lingua, le cose si fanno molto difficili e i rapporti faticano a instaurarsi e a evolvere positivamente; ne nascono atteggiamenti di chiusura, di ghettizzazione e di mutua indifferenza, da cui conseguono, spesso, aggressività e indifferenza, malesseri del singolo e del gruppo classe, sofferenze palpabili anche durante i momenti di socialità extra istituzionali.

A risentire in prima persona di queste difficoltà sono gli allievi e le allieve migranti, bambini e adolescenti che non hanno scelto di lasciare il Paese e il sistema scolastico in cui sono cresciuti ma che, contro la loro volontà, sono stati repentinamente inseriti in una realtà di cui non conoscono la lingua, proprio quella lingua che servirebbe loro per costruire nuove relazioni e per riprendere serenamente il percorso di apprendimento.

Questi discenti esperiscono fatiche psicologiche e cognitive difficilmente immaginabili per chi non ne condivida l'esperienza di alterità e marginalità rispetto a un sistema scolastico che, pure, da anni si interroga ampiamente su come istituire pratiche efficaci di accoglienza. Non è dunque un caso che il più recente rapporto statistico del Ministero dell'Istruzione (MIUR, 2021) rilevi che il fe-

nomeno della dispersione scolastica riguarda il 30% degli studenti stranieri contro il 9% degli studenti con passaporto italiano.

Nelle scuole italiane, ci dice lo stesso *report* del MIUR, sono iscritti, nell'anno scolastico 2019/2020, 876.801 allievi stranieri, pari al 10,3 % della popolazione totale. Questi studenti sono distribuiti in maniera disomogenea sul territorio nazionale (più di un quarto di loro studia in Lombardia), così come disomogenea è la distribuzione fra i livelli di istruzione, con un picco nella primaria e nella secondaria di primo grado. Il dato assume ancor più rilevanza se paragonato a quello dell'anno scolastico 2003/2004, quando la popolazione di alunni con cittadinanza non italiana nella nostra scuola non raggiungeva le 300.000 unità: in meno di dieci anni gli studenti stranieri sono quasi triplicati.

Questi numeri riflettono molto bene la storia dell'immigrazione in Italia, iniziata negli anni Ottanta del secolo scorso. Arrivarono allora, sui banchi delle nostre scuole, i giovani della prima grande ondata migratoria; si trattava di studenti letteralmente “strappati” alla realtà sociale e culturale d'origine, che venivano inseriti nel sistema scolastico italiano con una nulla o scarsa conoscenza della nostra lingua. Le istituzioni cercarono di affrontare quella impreveduta emergenza in diversi modi: nacquero le prime organizzazioni<sup>1</sup> per l'integrazione linguistica e culturale degli allievi stranieri e delle loro famiglie mentre, sul fronte più accademico, iniziarono i primi studi sistematici sull'acquisizione e sull'insegnamento dell'italiano come lingua non materna<sup>2</sup>.

Nel 2020, il 65,4% (MIUR, 2021) della popolazione scolastica con cittadinanza non italiana è di seconda generazione: questi studenti, di norma, non presentano difficoltà linguistiche nella socializzazione di base. Il rimanente 34,6% è costituito da allievi non

<sup>1</sup> Ricordiamo, fra i tanti, il Centro Come a Milano, il D.A.R.I. a Padova o il COSPE a Firenze.

<sup>2</sup> In campo linguistico ricordiamo il Gruppo di Pavia, guidato da Anna Giacalone Ramat, che si è occupato di descrivere e analizzare il percorso acquisizionale dell'italiano come lingua non materna (Giacalone Ramat, 2003). Favaro e Demetrio (1997) si sono occupati di pedagogia interculturale e di formazione degli insegnanti mentre Balboni (1994) ha delineato per la prima volta le coordinate epistemologiche e procedurali all'insegnamento dell'italiano come lingua straniera.

nati in Italia; fra costoro, un'altissima percentuale è arrivata nel nostro Paese ben prima dell'inizio del percorso scolastico e ha avuto così il tempo di sviluppare competenze linguistiche in italiano soddisfacenti, o quanto meno sufficienti per un'efficace integrazione.

Vi è però una piccola percentuale di discenti con cittadinanza non italiana che non ha avuto l'agio di imparare la nostra lingua prima di essere iscritta a scuola: si tratta dei cosiddetti "studenti NAI", *Neo Arrivati in Italia*<sup>3</sup>, indubbiamente gli utenti più deboli e marginalizzati del nostro sistema educativo. La loro presenza nelle scuole italiane non è quantificabile con esattezza perché è ricavabile solo dall'accertamento delle loro competenze linguistiche e non è legata alla cittadinanza d'origine. Tuttavia, considerando solo gli allievi stranieri che entrano per la prima volta nel sistema scolastico nazionale e che dunque, ragionevolmente, sono arrivati da pochi mesi in Italia, otteniamo un dato numerico che si aggira attorno alle 45.000 unità, ovvero circa il 5% degli alunni di origine straniera.

Gli studenti neo arrivati, di norma, hanno una conoscenza nulla o molto debole dell'italiano e non riescono, dunque, a iniziare spontaneamente il loro percorso educativo. È possibile rinvenire, nelle testimonianze degli insegnanti, il vissuto traumatico di questi allievi, che sovente esprimono con il silenzio il loro disagio esistenziale: comunicare è estremamente difficile e la relazione d'aiuto fatica a instaurarsi. I bisogni di questa esigua ma significativa categoria di discenti sono immediati e ampi, e riguardano *in primis* aspetti linguistici, ma anche dinamiche psicologiche e identitarie profonde.

Questo libro si propone di offrire un contributo alla riflessione glottodidattica sulle strategie da mettere in atto per insegnare efficacemente l'italiano agli allievi neo arrivati, suggerendo prospettive di formazione degli insegnanti – il futuro dell'accoglienza nella scuola italiana – e mantenendo, al contempo, uno sguardo attento ai bisogni emergenti nel *qui e ora* delle prassi pedagogiche.

Le riflessioni teorico/metodologiche che proporremo ai lettori sono nate in seno al progetto *Italiano L2 a scuola*, un intervento

<sup>3</sup> Per un'analisi puntuale del fenomeno si veda Favaro (2010).

formativo promosso e finanziato dalla Divisione Servizi Educativi del Comune di Torino e realizzato dal Dipartimento di Studi Umanistici dell'università della stessa città. *Italiano L2 a scuola* sviluppa, attua e analizza percorsi glottodidattici di italiano come lingua non materna, a natura laboratoriale, dedicati agli allievi alloglotti di recente arrivo nelle scuole primarie e secondarie di primo grado di Torino; il progetto è fondato su un movimento sinergico costituito da giovani insegnanti in formazione (studenti universitari di discipline umanistiche), responsabili scientifici, coordinatori didattici e referenti scolastici che costantemente condividono idee, problemi e complessità operative nate dalla gestione dei piccoli gruppi di apprendenti a cui il progetto è dedicato.

Le coordinate scientifiche di questo intervento formativo affondano le proprie radici nella filosofia pedagogica attivista e trovano una concreta declinazione nella didattica per progetti e nella metodologia del *Task Based Language Teaching and Learning*: gli allievi sono invitati e aiutati a lavorare in gruppo attorno alla creazione di un *prodotto*, ovvero un artefatto tangibile o intangibile, come un libro, una canzone, una *pièce* teatrale o una presentazione di esperienze extra scolastiche; in questo modo l'italiano si fa *strumento* di lavoro e non, solo, *oggetto* di studio, e intercetta così modalità conoscitive più appropriate alla giovane età dei discenti.

Attuare una simile glottodidattica non è, però, cosa semplice per i docenti in formazione: come vedremo estesamente nel volume, il legame con una pedagogia linguistica tradizionale è molto forte, nei giovani insegnanti, e il ruolo degli incontri di formazione loro dedicati è di discutere e risolvere i problemi che emergono dal tentativo di portare in classe principi educativi attivisti, che vengono spesso istintivamente risolti "rifugiandosi" in prassi più conosciute, a natura prettamente trasmissiva.

In questo libro, dunque, oltre a presentare le caratteristiche operative di *Italiano L2 a scuola*, vedremo anche come esse sono concretamente declinate in pratica quotidiana dai neo insegnanti coinvolti: osserveremo come lo scarto fra teoria e prassi educativa avviene, e quali sono gli ostacoli che impediscono la messa in pratica dei principi pedagogici e glottodidattici del progetto.

Il libro è pensato per un pubblico misto, a cavallo fra scuola e università. La ricchezza esemplificativa lo rende fruibile dagli insegnanti che vogliono documentarsi su come insegnare l'italiano agli studenti neo arrivati; la riflessione sulla formazione degli insegnanti, d'altro canto, potrà essere di interesse per chi fa ricerca sulla formazione dei docenti e sulle operativizzazioni della glottodidattica *task-based*.

Il volume<sup>4</sup> è organizzato in cinque capitoli. Il primo presenta le basi filosofiche e pedagogiche della (glotto)didattica attivista e laboratoriale, e ripercorre le tappe storiche ed epistemologiche che l'hanno resa una componente marginale ma altamente funzionale del panorama formativo del nostro Paese.

I principi operativi che guidano *Italiano L2 a scuola* vengono presentati nel secondo capitolo: qui enucleeremo e motiveremo le scelte dei costrutti linguistico/pedagogici su cui è fondato il progetto, e passeremo in rassegna alcuni studi che riflettono sulle difficoltà attuative del *Task Based Language Teaching and Learning* e di alcune sue componenti, come il *Focus on Form*.

Il rapporto tra l'esperienza di immersione linguistica, vissuta quotidianamente in classe dagli alunni neo arrivati, e le occasioni di partecipazione offerte dai laboratori di italiano è oggetto del terzo capitolo. Prenderemo qui in considerazione gli studi condotti su scala europea rispetto alle politiche di integrazione dei sistemi scolastici, tra cui quello italiano. A partire dagli approcci adottati dai diversi Paesi, si esamineranno le caratteristiche dei modelli di aiuto linguistico di tipo separato – in cui gli alunni alloglotti apprendono la lingua e i contenuti scolastici in contesti diversi da quelli loro coetanei – e di tipo integrato, come quello italiano, in cui sono previsti momenti di assenza dalla classe curriculare per entrare in contesti didattici specificamente predisposti per l'insegnamento della lingua straniera.

Nel quarto capitolo, la più ampia riflessione sulle politiche e sulle prassi di integrazione linguistica viene declinata sulla città di

<sup>4</sup> Il libro nasce da una stretta collaborazione fra i due autori. Tuttavia, il lavoro è stato suddiviso come segue: a Paolo Della Putta sono ascrivibili i capp. 1 e 2, le conclusioni e i paragrafi 5.1, 5.3 e 5.4. Silvia Sordella ha scritto le rimanenti parti del volume.

Torino e sulle sue caratteristiche sociali e demografiche: illustreremo le necessità formative degli alloggiati residenti nel Capoluogo piemontese e le vie adattive che il progetto, negli anni, ha saputo trovare per rispondere ai mutamenti socio-economici della città.

Il quinto capitolo entra nel vivo dell'attività didattica quotidiana, osservando e analizzando le proposte costruite dai neo insegnanti e i loro diari di bordo, veri e propri *report* esperienziali delle prassi didattiche quotidiane. Vedremo nel dettaglio come la proposta teorica, estesa dai referenti scientifici e dai coordinatori didattici, viene attuata dai docenti in formazione. Questa disamina ci permetterà di toccare con mano la *realtà* di *Italiano L2 a scuola*, mettendone in luce le caratteristiche effettive. Infine, sempre grazie all'analisi dell'operato degli insegnanti, potremo dare una prima valutazione del percorso formativo a natura tutoriale loro dedicato.

Edizioni ETS

Palazzo Roncioni - Lungarno Mediceo, 16, I-56127 Pisa

[info@edizioniets.com](mailto:info@edizioniets.com) - [www.edizioniets.com](http://www.edizioniets.com)

Finito di stampare nel mese di settembre 2022