

# QuaMMELOT



R. Biagioli, *La pedagogia dell'accoglienza*,

Edizioni ETS, Pisa, 2008, pp. 103-144,

Le pagine sono state rielaborate dall'Autrice



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union



*Raffaella Biagioli*

# La pedagogia dell'accoglienza

*Ragazze e ragazzi stranieri  
nella scuola dell'obbligo*



EDIZIONI ETS

Raffaella Biagioli

## Esperienze di Didattica Interculturale

L'idea che la realtà in divenire delle scuole sarà sempre più abitata da gruppi etnici diversi e che questo processo porterà tutti quanti, docenti e studenti, a essere beneficiari e portatori di un patrimonio conoscitivo in grado di evolversi in maniera più adeguata ai tempi, più rispondente sia alle aspettative personali che a quelle della società, è un'idea condivisa solo da menti che accettano di decentrarsi, di relativizzare la propria identità, la propria cultura. Generalmente il nuovo, lo straniero, irrompe nella realtà scolastica ospitante quasi all'improvviso, minaccia equilibri, forse già instabili ma condivisi, ed attiva tensioni rispetto a tutto ciò che appare ormai consolidato. La capacità delle scuole di rispondere in modo efficace dipende dalla volontà che gli insegnanti manifestano di modificare la cultura tradizionale e di rielaborarla alla luce delle pressioni di nuove presenze, con la convinzione che il risultato di una simile rielaborazione costituirà un patrimonio nuovo, più complesso e completo, per tutti i ragazzi e non solo per i nuovi arrivati, sia per i contenuti che per i metodi usati. Non è una novità affermare che quello che i ragazzi sono, e potranno diventare in futuro, dipende anche dalle stimolazioni e dalle risposte che essi ricevono durante le ore scolastiche, dall'attitudine a lavorare in modo propositivo e collaborativo.

La comunicazione didattica ha due versanti: da una parte il versante interpersonale, cioè i rapporti tra i soggetti e, dall'altra, il versante delle discipline, cioè i contenuti. Nel processo di apprendimento (dalle modalità di apprendere ai suoi prodotti) vanno presi in considerazione anche i saperi che non coincidono con i saperi di tipo scolastico. Quando si parla di saperi ci si riferisce non soltanto ai saperi cognitivi, cioè ai saperi razionali, perché l'uomo non comunica solo con la ragione, ma anche con tutte le altre forme di sapere che lo mettono in relazione con gli altri: sono i saperi che passano attraverso la comunicazione emotiva, i saperi di tipo fantastico che sono irrazionali e sono alla base della creatività; i saperi percettivi, che sono poi quelli più immediati che passano, attraverso i sensi, nella comunicazione quotidiana. Sono tutti saperi che possono risultare spiazzati rispetto ai saperi scolastici<sup>1</sup>. Si tratta di ristrutturare i campi cognitivi, gli orientamenti valoriali appropriati per ogni grado scolastico e inserirli all'interno dei campi di esperienza per la scuola dell'infanzia e dei curricoli disciplinari per la scuola primaria e secondaria. Le tre proposte sono state osservate in ambiti di intervento interculturale molteplici: scuole, centri di accoglienza, centri di formazione universitari (laboratori della Facoltà di Scienze della Formazione Università di Firenze) e, pur nella limitatezza dell'impianto metodologico-didattico, sono da ritenersi significative per la capacità di suggerire e stimolare e dei curricoli disciplinari per la scuola primaria e secondaria di primo grado.

Il percorso didattico, *Il Sé e l'Altro* indirizzato ai ragazzi/e della scuola secondaria di primo grado, intende superare la connotazione odierna dell'insegnamento tradizionale centrato sugli aspetti cognitivi e denotativi della competenza linguistica-relazionale dei discenti per privilegiare gli aspetti emotivi, connotativi e prossemici di tale competenza. Questi fattori, infatti, meno visibili dei primi, ma fortemente presenti e condizionanti, sono di rilevanza cruciale per lo sviluppo di una corretta capacità di relazione tra esseri umani e, tuttavia, non rientrano solitamente tra i criteri di insegnamento tradizionali. Il non riuscire a gestire un livello di comunicazione pre-logico e pre-razionale, di tipo affettivo, immediato, somatico e pre-linguistico, può produrre circoli di esclusione,

---

<sup>1</sup> P. OREFICE, *Il lavoro intellettuale in educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1991, p.157.

incomprensione, violenza agita oltre che verbale, e una non risoluzione dei conflitti. Diventa ugualmente fondamentale il piano psico-socio-culturale, che attiene al livello dei rapporti educativi: esso non si può basare né su atteggiamenti moralistici, né su personali compensazioni di tipo psicologico che sarebbero ancora peggiori, ma deve necessariamente basarsi sui fatti, sui dati oggettivi e, quindi, scientifici. C'è quindi bisogno di sapere quali sono i problemi conflittuali che determinano la discriminazione sociale e culturale. Se ne possono accennare alcuni ma, come si sa, la casistica è vasta. Innanzitutto vi sono problemi di identità. Ogni tipologia di diverso, anche quello che in una classe appare normale, presenta come uno dei suoi problemi fondamentali quello dell'identità: si chiede "chi sono io" rispetto agli altri. La situazione conflittuale determina tutta una serie di meccanismi di difesa che il docente deve tenere presenti nel rapporto interpersonale e quindi nell'organizzazione della didattica<sup>2</sup>. In particolare si ritiene responsabile di ogni accadimento sociale l'intera comunità di appartenenza del soggetto che li pone in essere: comunità intesa come la somma dei gruppi sociali formali ed informali (scuola, amici, famiglia, rete di conoscenze), con i quali i soggetti entrano direttamente e indirettamente in relazione. Ne derivano anche problemi di accettazione da parte dell'ambiente; di qui la necessità di ricaduta di azioni sull'ambiente stesso, perché chiaramente non è soltanto il soggetto che ha difficoltà a farsi accettare, ma anche l'ambiente viene messo in crisi lì dove trova un diverso, perché sono messi in discussione i suoi modi di essere, i modi di organizzare la sua vita in quanto, normalmente ciascuno di noi, quando è inserito in un ambiente, adotta una serie di automatismi, anche nei modi di pensare e di comportarsi che, in presenza del diverso, si inceppano. Là dove c'è un soggetto diverso si è in presenza di un handicap di tipo culturale, si genera una difficoltà di inserimento e di accettazione, per cui è lo stesso ambiente che si deve ristrutturare. Da parte dell'ambiente è facile che si mettano in essere resistenze, stereotipi, pregiudizi e ogni altro tipo di difesa dello status quo. Le attuali modellizzazioni sulla conoscenza del sé individuale, all'interno della mente soggettiva, pongono come preliminare la concezione di una struttura multipla e discontinua. Il sé emerge da un processo reciprocamente costitutivo tra il "mentale" ed il "sociale"; non emerge, tuttavia, come una struttura monolitica, ma sotto forma di stratificazioni successive e complementari costituite da identificazioni plurime<sup>3</sup>. Il mentale/individuale risulta strettamente connesso al sociale/relazionale. L'intervento sul singolo acquista senso e specificità all'interno di un'ottica di rete, d'intervento di gruppo di riferimento. Il sentimento del 'noi', la cognizione dell'interdipendenza dinamica tra il singolo, il gruppo e la società, è la qualità principale di un gruppo sociale. Il soggetto si muove nel sociale, non sotto la spinta di fattori interni prefissati, ma sulla base di teorie su di sé e sul sociale create dalla mente con continue elaborazioni. Non è il sociale ad imporsi sull'individuale, né viceversa: il soggetto vive immerso nel mondo sociale modificandolo costantemente in accordo con la propria esperienza attiva. L'azione è il ponte operativo tra le due istanze, mediata dai microsistemi sociali: la classe scolastica, la scuola, gli amici.

Il percorso *Parole per conoscersi* riguarda la modalità di apprendimento e di comunicazione della lingua italiana attraverso l'utilizzo del laboratorio disciplinare come modello didattico organizzativo basato sulla strategia dell'apprendere scoprendo.

---

<sup>2</sup> P. OREFICE, *Il lavoro intellettuale in educazione*, op. cit., p.160.

<sup>3</sup> Kurt Lewin si accorse che dalla preadolescenza, all'età adulta fino alla morte, la vita dell'uomo è una continua ristrutturazione del sé attraverso il "passaggio di gruppi". Il ragazzo, l'uomo, l'anziano, costantemente migra da un gruppo all'altro. Questo "passaggio di gruppi", lascia un profondo solco nella personalità individuale, che risulta dunque forgiata e costruita sulle relazioni intessute all'interno dei micro aggregati sociali. Cfr. P. ÀMERIO, *Individui e gruppi nell'ottica cognitiva psicosociale*, in G. TRENTINI (a cura di), *Il cerchio magico. Il gruppo come oggetto e come metodo in psicologia sociale e clinica*, Franco Angeli, Milano 1987. come oggetto e come metodo in psicologia sociale e clinica, Franco Angeli, Milano 1987. Sull'argomento Cfr. anche E. Di MABIA-G. LAVANCO-C. NOVARA (a cura di), *Barbaro o straniero. Una lettura psicodinamica delle comunità multietniche*, Franco Angeli, Milano 1999.

La comunicazione, infatti, trova nel laboratorio la sede naturale per attribuire una funzione formativa al linguaggio verbale e non verbale; la socializzazione trova l'opportunità di essere realizzata attraverso i repertori strutturali di uno spazio che consente di promuovere attività individuali, di coppia e di piccolo-medio-grande gruppo, l'esplorazione trova una sede cognitivamente ben attrezzata per la realizzazione del curriculum previsto per l'area linguistica disciplinare. Una scuola ricca di spazi-laboratori non risveglia soltanto i bisogni dei ragazzi maggiormente deprivati e marginalizzati che hanno più bisogno di comunicare e socializzare, ma diventa capace di generare nuovi e originali bisogni. In questa prospettiva il laboratorio si fa sede di produzione e di trasformazione culturale, in quanto ambiente didattico di ricerca-scoperta, creatività e diventa, contemporaneamente, aula specializzata e contesto diagnostico-emancipativo. Il laboratorio diventa il luogo in cui approfondire i concetti e i contenuti delle singole discipline ma anche la combinazione del pensiero con l'azione del pensare e del fare.

## **Percorso “Il Sé e l'Altro”**

Il percorso si propone di sollecitare un processo di rafforzamento del senso di sé e della propria immagine nei ragazzi con maggiori difficoltà e di far sì che tale miglioramento favorisca, all'interno della vita scolastica, una migliore armonia e la capacità di lavoro dei singoli<sup>4</sup>. Tra gli obiettivi prioritari, il progetto prevede di valorizzare le differenze culturali, in vista di una migliore conoscenza dell'altro, affinché la diversità sia un proficuo arricchimento per tutti e di promuovere l'integrazione socio-culturale degli alunni utilizzando sollecitazioni di tipo emozionale rispetto ad un tipo di apprendimento centrato sulla “fattibilità” e sulla “esecutività” del lavoro. Un apprendimento che è stato fatto in una certa situazione emotivo-ambientale, infatti, si ricorda meglio se si riesce a ricostruire quello stesso stato. Costruire un buon clima emotivo risulta facilitante, non solo al momento dell'acquisizione dell'apprendimento ma anche al momento del richiamo degli apprendimenti precedentemente acquisiti (attivando, attraverso i ricordi emozionali, le reti neurali sedi della memorizzazione dei contenuti dell'apprendimento). Il tipo di apprendimento che si viene a generare in questo modo non è di tipo semplice, legato all'acquisizione di informazioni o regole, ma è più complesso e comprende la creazione di nuovi scenari, l'acquisizione di nuovi orizzonti, in modo che emerga la percezione che il lavoro che i ragazzi fanno non è in funzione di noi adulti, ma è uno spazio dove loro possano entrare con la percezione di gestirlo secondo le loro modalità. Occorre pertanto approfondire un'ottica partecipativa dove non ci sia confine tra l'osservare/apprendere e il partecipare/agire. Il cambiamento è necessità e la partecipazione è una valida ed auspicabile alternativa alla prevaricazione sulle idee e sulle persone. Per questo si rende necessaria una formazione alla competenza empatica: l'empatia è una strategia efficace di comunicazione interpersonale, valida e competente. Il suo vantaggio risiede nel grado di benessere e comprensione che lascia in tutti i soggetti coinvolti, perché produce una reale cultura del dialogo, della risoluzione pacifica dei conflitti, della non violenza, della compartecipazione. Educare all'incontro empatico è il tentativo di recuperare la capacità di inter-relarsi liberamente e pacificamente, costruendo processi adattivi, portatori di benessere individuale e collettivo ed attraversando l'incapacità di incontro verbale. È necessario scegliere una via in cui gli aspetti della mente e del cuore si integrino per dar vita ad una grammatica emozionale comune e condivisa, capace di ridurre gli spazi del disordine patologicamente aggressivo e di ampliare, invece, quelli della sfera empatica dei legami sociali. Un'educazione attiva ha effettuato, fin dagli inizi di questo secolo, il principio del fondamento sociale

---

dell'educazione e ha sottolineato la centralità della dimensione socioaffettiva nei processi formativi. Oggi le situazioni di insegnamento-apprendimento e quella scolastica in particolare tendono a perseguire lo sviluppo non solo di aspetti settoriali ma della personalità globale degli alunni. Fondamentali a questo riguardo possono essere considerate le ricerche svolte da K. Lewin<sup>5</sup> e da M. Deutsch<sup>6</sup> che hanno messo in evidenza che il clima sociale del gruppo esercita delle influenze specifiche sulla produttività e sul comportamento degli allievi. «In particolare, Lewin, Lippitt e White, hanno dimostrato che il clima democratico favorisce la collaborazione, i processi di conferma e di identificazione, l'autonomia e la produttività dei singoli allievi, mentre quello autoritario genera competizione, ostilità reciproca, insicurezza, mancanza di autonomia nei confronti dell'adulto e scarsa originalità nella soluzione dei problemi»<sup>7</sup>.

Il progetto è composto da quattro fasi, vuole ricercare modalità efficaci di incremento delle relazioni empatiche, cooperative e collaborative all'interno dei gruppi scolastici e riguarda il tentativo di riduzione del rischio sociale connesso alle condotte problematiche dei soggetti e alla loro evoluzione in senso antisociale. Oggi è largamente condivisibile ed è implicito alla maggior parte degli studi in campo psicosociale il modello dell'interazione circolare individuo-ambiente-società.

La prima fase vuole indagare la situazione delle relazioni esistenti tra i ragazzi della classe utilizzando il testo sociometrico di J.L. Moreno<sup>8</sup> scelto per la facilità con cui si può indagare l'aspetto affettivo relazionale degli studenti all'interno della classe di cui fanno parte. La configurazione delle interrelazioni, che si ottiene utilizzando questo criterio, fa riferimento a rapporti affettivi che si fondano su affinità psicologiche e non su considerazioni delle abilità pratiche dell'individuo.

Le domande utilizzate sono in tutto quattro, di cui le prime due fanno riferimento al principio scelta/repulsione individuato da J. L. Moreno mentre la terza e la quarta domanda, partendo da una diversa prospettiva, servono per indagare sulla capacità che gli allievi hanno di rappresentarsi all'interno del gruppo classe (percezione di stato). G. Bastin ricorda che «un uomo situato in un gruppo vi agisce e reagisce non secondo uno statuto sociometrico reale, ma in conformità alla posizione sociale che egli crede essere sua, in conformità alla percezione che egli ha dei legami che lo uniscono agli altri»<sup>9</sup>.

*Prima domanda:* se tu organizzassi una festa chi sceglieresti tra i tuoi compagni per farlo venire a casa tua?

*Seconda domanda:* se tu organizzassi una festa chi non sceglieresti tra i tuoi compagni per farlo venire a casa tua?

*Terza domanda:* tra i tuoi compagni chi pensi ti abbia scelto alla prima domanda per fare una festa a casa sua?

*Quarta domanda:* tra i tuoi compagni chi pensi ti abbia indicato alla seconda domanda per non invitarti alla festa a casa sua?

---

<sup>5</sup> K. LEWIN-R. LIPPITT- R. WHITE, *Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created Social Climates*, in «Journ. Soc. PsychoL», 10, 1939, pp. 271-299.

<sup>6</sup> M. DEUTSCH, *The Effect of Cooperation and Competition upon Group*, in «Human Relations», 2, 1949, pp. 129-152.

<sup>7</sup> L. TRISCIUZZI-F. CORCHIA, *Manuale di pedagogia sperimentale. Metodi e problemi*. Edizioni ETS, Pisa 1995, pp. 172-173.

<sup>8</sup> Cfr. J.L. MORENO, *Who shall survive? A new approach to the problem of human interrelations. Nervous and mental disease*, Publ. Co., Washington 1943.

<sup>9</sup> G. BASTIN, *Le tecniche sociometriche*, tr. it., SEI, Torino 1963, p. 8.

L'insieme delle risposte ottenute costituiscono la cosiddetta matrice sociometrica che è in primo luogo uno strumento di analisi e non di sintesi<sup>10</sup>. La tabulazione utilizza una griglia di rilevazione che mira ad evidenziare per ogni ragazzo il numero delle scelte corrisposte, dei rifiuti corrisposti, l'indice di espansività, l'indice di percezione di stato nelle scelte, l'indice di percezione di stato nei rifiuti:

Griglia di rilevazione		
Nome.....		
Sceglie compagni/e da lui/lei	<=>	chiedono di essere stati scelti/e
Rifiuta compagni/e lui/lei	<=>	credono di essere rifiutati/e da
Ritiene di essere scelto/a	<=>	lo/a scelgono da ... compagni
Ritiene di essere rifiutato/a	<=>	lo/a rifiutano da ... compagni/e
scelte corrisposte:.....		
rifiuti corrisposti:.....		
indice di espansività:.....		
ind. di percezione di stato nelle scelte:.....		
ind. di percezione di stato nei rifiuti:.....		

Attraverso l'elaborazione della tabella si ottiene un elevato numero di informazioni che riguardano sia gli indici relativi allo status sociale dei singoli individui all'interno della classe, sia il tipo di relazioni esistenti all'interno del gruppo classe nel suo insieme. L'*indice di espansività* è rappresentato dal rapporto esistente tra il numero totale delle scelte e il numero totale dei rifiuti espressi dal soggetto.

Quando l'indice di espansività è inferiore a 1 assume un valore negativo, mentre quando è superiore a 1 assume un valore positivo e si può dire che il soggetto è affettivamente orientato all'apertura verso gli altri ed è pronto a sperimentarsi in nuovi rapporti interpersonali.

L'indice di percezione di stato nelle scelte è dato dal rapporto esistente tra il numero di scelte di cui un individuo ritiene di essere stato oggetto ed il numero delle scelte realmente ottenute.

Un individuo ha una buona percezione della qualità delle proprie relazioni in fase di avvicinamento con gli altri (scelte) quanto più il valore di questo indice si avvicina a 1. L'indice di percezione di stato nei rifiuti è dato dal rapporto esistente tra il numero di rifiuti di cui un individuo ritiene di essere stato oggetto ed il numero dei rifiuti realmente ottenuti.

Un individuo ha una buona percezione della qualità delle proprie relazioni in fase di allontanamento dagli altri (rifiuti) quanto più il valore di questo indice si avvicina a 1 e ci permette di capire se è presente una buona capacità di rappresentarsi all'interno del gruppo classe riguardo alla modalità di allontanamento-repulsione.

In questo modo è possibile rilevare i ruoli che assumono un particolare significato all'interno del gruppo degli studenti.

<sup>10</sup> P. GUIDICINI, *Manuale della ricerca sociologica*. Franco Angeli, Milano 1980, p.385.

Il procedimento di elaborazione utilizza poi il sociogramma di distanza sociometrica che riproduce quella esistente tra un determinato soggetto e tutti gli altri membri del gruppo. La distanza viene calcolata sulla matrice sociometrica facendo la somma algebrica dei quattro indici: rapporto sociometrico da A a B, rapporto sociometrico da B ad A, percezione sociometrica di A rispetto a B, percezione sociometrica di B rispetto ad A. Ad ogni scelta è assegnato il valore di +1, mentre ad ogni repulsione il valore di -1. Il sociogramma individuale viene presentato sotto forma di 9 cerchi concentrici, al cui centro è situato il soggetto. Il primo cerchio, dal centro, vale +4, il cerchio esterno vale -4. Basta quindi disporre tutti gli altri soggetti del gruppo su uno di questi cerchi, per rendersi conto della distanza sociometrica rilevata tra essi e il soggetto di cui si sta rappresentando il sociogramma individuale<sup>11</sup>.

L'analisi della situazione sociometrica individuale consente agli insegnanti di acquisire importanti indicazioni non soltanto sui vissuti dei singoli ragazzi all'interno della classe, ma anche sull'atteggiamento rispetto allo "stare in classe", come viene vissuto cioè da ognuno il clima relazionale affettivo.

La seconda fase del progetto si avvale del confronto del vissuto immaginativo di ogni ragazzo con quello di un coetaneo per avviare nei ragazzi una maggiore consapevolezza di sé, acquisire la diversità come valore e maturare il piacere di stare a scuola.

Gli alunni elaborano una descrizione di se stessi attingendo al proprio mondo e al proprio immaginario.

In questo paradigma personale si sviluppa la presa di coscienza del passaggio dall'io all'altro che è garanzia per la costruzione di un clima di reciproco riconoscimento, rispetto e collaborazione, soprattutto in presenza di situazioni che possono rendere difficili i processi di integrazione.

## **Percorso “Parole per conoscersi”**

Il progetto interculturale di alfabetizzazione linguistica "Parole per conoscersi" è un progetto di prima accoglienza di pronto intervento linguistico, rivolto a tutti gli studenti stranieri, presenti nelle scuole secondarie di I e II grado, che si propone di rispondere ai bisogni formativi degli alunni non italofoni e, in particolare, quelli relativi alla fase delicata dell'accoglienza e dell'iniziale alfabetizzazione linguistica, nel rispetto della cultura d'origine e cercando di garantire agli studenti stranieri la possibilità di comunicare efficacemente in lingua italiana e di conoscere la realtà in cui ora vivono. Il progetto prevede l'elaborazione di un laboratorio di pronto intervento linguistico attraverso un ampio coinvolgimento.

Gli obiettivi del progetto sono quelli di:

1. fornire un modello di intervento articolato nei vari livelli linguistici per velocizzare l'inserimento degli alunni stranieri nelle rispettive classi, tenendo conto delle loro peculiarità culturali;
2. delineare un quadro di riferimento pedagogico e didattico per l'insegnamento della L2, diversificato per i tre differenti ordini di scuola;
3. individuare spazi e predisporre materiali per le attività dei laboratori linguistici;
4. mettere a disposizione strumenti per agevolare l'inserimento e la socializzazione.

La scelta della didattica laboratoriale deriva dalla convinzione che questa tipologia di attività si basa sullo scambio intersoggettivo tra studenti e docenti in una modalità paritaria di lavoro e di cooperazione, coniugando le competenze dei docenti con quelle in

---

<sup>11</sup> Cfr. A. REFFIEUNA, *Le relazioni in classe: il test sociometrico*, Carocci, Roma 2003

formazione degli studenti. E la ricerca condotta con questo metodo è un percorso didattico che non soltanto trasmette conoscenza ma, molto spesso, apre nuove piste di conoscenza e produce nuove fonti documentarie.

La didattica laboratoriale, rintracciabile già nella pedagogia dell'attivismo di J. Dewey, coltiva tre principi che risultano di particolare interesse: gli scopi dell'educazione vanno fondati sui bisogni intrinseci del soggetto che apprende; la cooperazione contribuisce efficacemente a 'liberare e organizzare' le capacità di chi apprende e a trasformarle in competenze; la valenza educativa delle attività sta nelle connessioni e nella flessibilità di percorsi riconosciuti dall'alunno come significativi per sé e spendibili nel compito di intervenire sulla realtà. La classe nella quale sono inseriti alunni stranieri diventa una classe aperta, per dare loro la possibilità di frequentare, durante la mattina, il laboratorio linguistico, nel quale troveranno altri compagni, che non conoscono la lingua italiana. Nel laboratorio vengono privilegiate le lezioni interattive, rispetto a quelle frontali. Ogni scuola predispone una classe a questo scopo, allestita con uno scaffale multiculturale, dotato di materiale strutturato quale, ad esempio, dizionari, atlanti, materiale illustrativo vario, raccolta di testi tradizionali, audio e video cassette, audio registratore, televisore e videoregistratore affinché stimolando, di volta in volta, gli elementi visivo, uditivo, gestuale, cognitivo, si possa favorire il contributo di ogni allievo, secondo le proprie capacità e le proprie preferenze.

La realizzazione del progetto si svolge durante tutto il corso dell'anno scolastico e prevede tre fasi: la progettazione, la realizzazione dei laboratori linguistici e la valutazione.

Gli obiettivi linguistico-comunicativi che il laboratorio si prefigge di raggiungere, sono concreti e misurabili, attraverso test e prove mirate. Gli obiettivi possono essere così divisi:

- *Funzionali*, relativi al "saper fare con la lingua"<sup>12</sup>, cioè acquisizione di un linguaggio utile e funzionale ai bisogni degli alunni stranieri.
- *Culturali*, relativi alla conoscenza della realtà culturale del nuovo Paese in cui vive e dei Paesi di provenienza degli altri ragazzi.
- *Grammaticali*, relativi alla conoscenza delle regole morfologiche e sintattiche.
- *Lessicali*, relativi all'insieme dei morfemi lessicali che costituiscono una lingua.
- *Fonetici*, relativi al "saper discriminare e riprodurre i suoni".

La prima attività all'interno del laboratorio linguistico è il test d'ingresso che è uno strumento che consente al docente di individuare al meglio gli obiettivi linguistico-comunicativi a cui la programmazione laboratoriale deve tendere. Il test d'ingresso è costituito da undici prove relative alle quattro abilità linguistiche (ascoltare, parlare, leggere e scrivere) ad un livello diverso, in rapporto ai livelli del Framework - Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue.

TABELLA  
RILEVAZIONE COMPETENZE LINGUA ITALIANA  
IN ALUNNI NON ITALOFONI

Secondo i parametri di riferimento del Framework:  
QUADRO COMUNE EUROPEO DI RIFERIMENTO  
PER LE LINGUE

In relazione alle quattro abilità:  
COMPRESIONE ORALE (ASCOLTARE)  
PRODUZIONE ORALE (PARLARE)  
COMPRESIONE SCRITTA (LEGGERE)  
PRODUZIONE SCRITTA (SCRIVERE)

<sup>12</sup> P. BALBONI, *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci, Roma 1994, p. 34.

L'abilità *ascoltare* ad un livello di competenza 1 è costituita da due prove diverse, una formata da domande chiuse, relative ai dati personali dei ragazzi, l'altra è costituita da semplici istruzioni e comandi, relativi alla vita della classe, che l'alunno deve eseguire.

L'abilità *parlare* ad un livello di competenza 1 è rilevata attraverso una prova costituita da tre domande aperte, relative ad una immagine proposta alle quali i ragazzi devono rispondere.

L'insegnante rileva se l'alunno utilizza frasi comuni e formule ricorrenti per imitazione, oppure espressioni di una sola parola, o se non risponde.

L'abilità *leggere* e l'abilità *scrivere* ad un livello di competenza 1 sono rilevate attraverso una prova che si svolge in due momenti distinti: il primo prevede la lettura da parte dei ragazzi. L'insegnante rileva se l'alunno sa riconoscere lettere e parole per la discriminazione visiva, se sa decodificare le parole anche senza conoscere il significato, se legge e comprende le parole più conosciute e di uso comune. Il secondo momento, relativo all'abilità scrivere, si basa su una prova relativa alle frasi lette nella rilevazione delle abilità leggere e prevede: la copia di alcune parole e frasi, la ripetizione di alcune parole memorizzate durante la lettura e la scrittura di alcune frasi sotto dettatura dell'insegnante.

	ASCOLTARE	PARLARE	LEGGERE	SCRIVERE
LIVELLO 1	Risponde a domande: sì/no domande chiuse  Esegue: comandi istruzioni semplici relative alla vita della classe	Usa espressioni di: una sola parola, formule o frasi per imitazione, richiama l'attenzione	Riconosce lettere e parole (discriminazione visiva )  Decodifica parole senza comprenderne il significato  Legge e comprende parole conosciute	Copia  Scrive parole memorizzate  Scrive parole sotto dettatura (anche con errori ortografici )
	SCHEDA n. 1	SCHEDA n. 2	SCHEDA n. 3	SCHEDA n. 4

La scheda n. 1 di seguito riportata si riferisce all'abilità ASCOLTARE a livello di competenza 1.

<p>SCHEDA N. 1</p> <p>test d'ingresso abilità-ascoltare livello: 1</p> <p>Comando:</p> <p><i>L'insegnante pone le domande e barra la risposta data dallo studente</i></p> <p>1. Il tuo nome è.....</p> <p>SI</p> <p>NO</p> <p>2. Sei in Italia da molto tempo?.....</p> <p>SI</p> <p>NO</p> <p>3. Abiti in.....?</p>
--

- SI  
NO  
4. Vieni da .....?
- SI  
NO  
5. Hai già amici in questa scuola.....?
- SI  
NO  
6. Ti piacciono gli animali ,.....?
- SI  
NO

Comando:

l'insegnante fa eseguire le istruzioni e indica  
se l'alunno ha eseguito bene o male

1. Prendi il quaderno e la penna  
SI  
NO
2. Dammi una matita rossa  
SI  
NO
3. Vieni alla lavagna  
SI  
NO
4. Vai alla porta  
SI
5. Apri la finestra/chiudi la finestra  
SI  
NO
6. Siediti/alzati  
SI  
NO
7. Vai vicino a quel ragazzo  
SI  
NO
8. Vieni da me  
SI  
NO

L'abilità *ascoltare* ad un livello di competenza 2, è rilevata a seguito di due diverse prove. La prima è formata da domande aperte, relative ai dati personali dei ragazzi, alle quali l'alunno deve rispondere, la seconda prova è costituita da istruzioni e comandi, relativi alla vita della classe, che l'alunno deve eseguire (la prova è superata se più della metà delle risposte è esatta).

L'abilità *parlare* è rilevata da una scheda che è costituita da due momenti: nel primo ogni ragazzo legge il brano proposto, nel secondo l'insegnante pone le domande utili per intavolare una conversazione guidata sul tema e verifica se il ragazzo risponde denominando oggetti, luoghi, persone, se riesce a produrre semplici frasi, oppure se partecipa ad una vera conversazione. L'abilità *leggere* è rilevata attraverso una scheda che prevede tre prove che propongono immagini raffiguranti ragazzi provenienti da diversi Paesi del mondo, abbinati a brevi descrizioni, che i ragazzi devono leggere e

colorare. L'abilità *scrivere* è rilevata attraverso la scheda n. 8 che consta di due prove: la prima è composta da una serie di enunciati da completare con elementi lessicali e morfosintattici mancanti, relativi alle descrizioni fisiche delle persone; la seconda prova è costituita da un brano da leggere individualmente, seguito da una serie di domande aperte, le prime quattro riferite al brano, le altre tre rivolte ai gusti e alle preferenze dei ragazzi.

	ASCOLTARE	PARLARE	LEGGERE	SCRIVERE
LIVELLO 2	Risponde a Domande aperte su temi conosciuti  Esegue comandi istruzioni più complesse	Indica e denomina oggetti, persone, luoghi  Produce semplici frasi anche se scorrette  Partecipa a semplici conversazioni	Legge e comprende semplici frasi  Si interroga sul significato di parole sconosciute	Scriva spontaneamente parole e semplici frasi su situazioni conosciute (anche con errori ortografici)  Scriva didascalie Scriva elenchi Scriva dati personali
	SCHEDA n. 5	SCHEDA n. 6	SCHEDA n. 7	SCHEDA n. 8

L'abilità *ascoltare* al livello di competenza 3, prevede una scheda riservata all'insegnante del laboratorio, che la compila rispondendo alle domande relative alla comprensione della lingua italiana da parte dei ragazzi che hanno superato il livello 2 di comprensione dell'abilità ascoltare.

L'abilità *parlare* è rilevata attraverso una scheda costituita da un brano che descrive i componenti di una famiglia, seguito da una serie di domande aperte, relative alla famiglia del ragazzo.

L'abilità *leggere* è rilevata attraverso una scheda che prevede un brano che ogni ragazzo deve leggere individualmente, seguito da una serie di domande, alle quali ogni ragazzo deve rispondere in forma scritta.

L'abilità *scrivere* è rilevata attraverso una scheda che è costituita da una serie di domande aperte, sul tema del gioco preferito.

La scheda rileva la capacità di scrivere spontaneamente brevi testi, anche se con errori e incertezze di vocabolario, punteggiatura, ortografia, nessi grammaticali.

	ASCOLTARE	PARLARE	LEGGERE	SCRIVERE
LIVELLO 3	Comprende gran parte del linguaggio dei pari, delle comunicazioni dell'insegnante  Segue spiegazioni anche se aiutato da dispositivi di facilitazione	Può riferire fatti personali  Riesce a prendere la parola in classe su argomenti conosciuti  Inizia a variare il registro linguistico in base all'interlocutore	Legge e comprende testi semplici di tipo narrativo e informativo	Scriva spontaneamente brevi testi, pur con errori e incertezze di: vocabolario, punteggiatura, ortografia, nessi grammaticali
	SCHEDA n. 9	SCHEDA n. 10	SCHEDA n. 11	SCHEDA n. 12

Il framework europeo afferma che ogni proposta di insegnamento deve essere centrata sull'apprendente e sui suoi bisogni, elemento costitutivo del processo d'apprendimento.

La quantità e la qualità della rete di scambi comunicativi all'interno del rapporto fra docenti e allievi e fra studenti e studenti, fra contesto formativo e contesto extradidattico, sono decisivi per sviluppare quell'input linguistico-comunicativo che promuove e sviluppa i processi di elaborazione in L2. L'uso linguistico non coinvolge soltanto le attività di scambio comunicativo, ma comprende anche l'apprendimento linguistico. L'uso linguistico, che coinvolge anche l'apprendimento linguistico, si concretizza cioè in azioni realizzate da persone che, sia come individui, sia come agenti sociali, sviluppano delle competenze che sono generali, ma anche particolari, cioè competenze linguistico-comunicative; se prima la competenza linguistica veniva opposta a quella comunicativa nella misura in cui la competenza linguistica era considerata il dominio delle strutture delle lingue, in opposizione alla capacità di dominare l'universo nella comunicazione sociale, ora il termine competenza linguistico-comunicativa unisce le due dimensioni in modo teoricamente non separabile<sup>13</sup>. Il progetto "Parole per conoscersi" considera l'insegnamento dell'italiano lingua 2 importante veicolo dell'integrazione intesa come approccio aperto, dialogo, scambio e confronto con l'altro, in un momento molto delicato per i ragazzi, che è quello del passaggio dalla scuola secondaria di I grado alla scuola di II grado essendo, oltretutto, raramente supportati da famiglie che non possiedono strumenti linguistici.

Il laboratorio linguistico, invece, per la caratteristica di poter operare in un piccolo gruppo, consente di far emergere sia le difficoltà legate all'apprendimento della lingua, sia i vissuti, i sentimenti, le emozioni. Possiamo affermare, quindi, che la costruzione della propria identità rinvia al tema dell'incontro e dell'esperienza dell'alterità. Essa non si costituisce per il semplice fatto che ci siamo e, ogni volta che parliamo, diciamo "Io". L'identità si costruisce a partire dal riconoscimento dell'altro. L'identità individuale affonda le proprie radici nella dialettica tra il sé e l'altro<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> M. VEDOVELLI, *Guida all'italiano per stranieri*, Carocci, Roma, 2002, p. 40.

<sup>14</sup> A. GENOVESE, *Per una pedagogia interculturale*, op. cit, p. 148.