

Costruire un percorso ItalStudio per le eccellenze alloglotte

Fondamenti e principi metodologico-didattici del Progetto 'Garantire Pari Opportunità nella scelta dei Percorsi scolastici'

Roberta Grassi

Abstract A massive experience in immersion (or rather: 'submersion'; see Tosi 1995) education is taking place in Italy, involving thousands of 'foreigner', bi- (or multi-)lingual students in Italian schools. Although often born and raised in Italy, their choices regarding higher education dramatically differ from those of their 'Italian' colleagues (MIUR-Colombo, Ongini 2014): the great majority avoid high schools (particularly 'licei') in favour of vocational schools. A large-scale scientific study, involving 70 experimental groups and 70 control groups in 5 Italian large cities, tries to impact on those choices by providing, among other measures, a course in 'Italian for educational purposes' (or 'italiano per lo studio'). The principles and methodology of this course, whose results are currently being evaluated, are presented here for the first time.

Sommario 1. Caratteristiche d'eccellenza del Progetto 'Garantire Pari Opportunità nella scelta dei Percorsi scolastici'. – 2. Destinatari del progetto: caratteristiche e parametri di selezione. – 3. Criteri per la determinazione dei contenuti. – 4. Fondamenti metodologico-didattici caratterizzanti. – 5. Conclusioni.

1 Caratteristiche d'eccellenza del Progetto 'Garantire Pari Opportunità nella scelta dei Percorsi scolastici'

La scuola italiana si è abituata in questi ultimi decenni a predisporre interventi, di norma a breve respiro, di 'sostegno' linguistico mirati ad incrementare le competenze iniziali in italiano L2 degli alunni 'stranieri',¹ soprattutto NAI (neoarriivati in Italia). Inadeguatezze e lacune di questo approccio sono ampiamente messe in luce dalla letteratura (cfr. ad es. Grassi, Valentini, Bozzone Costa 2002) e su di esse non ci dilungheremo.

Le basi dell'intervento didattico di cui si dirà in questo lavoro sono invece del tutto diverse: più ambiziose quanto a presupposti e destinatari, così

1 I virgolettati intendono sottolineare la nostra presa di distanza da questa terminologia, purtroppo largamente in uso ma ricca di implicazioni improprie.

come di ampio respiro e di lunga gittata ne sono gli obiettivi. A partire dalla considerazione che le scelte verso la scuola superiore sono largamente influenzate dall'origine linguistico-culturale (i dati ministeriali più recenti confermano che soltanto poco più del 20% degli alunni con cittadinanza non italiana accede all'istruzione liceale; MIUR-Colombo, Ongini 2014; cfr. anche Canino 2010, dove si evidenzia come il punto sia la diversa scelta a parità di competenze), la Fondazione Cariplo, in sinergia con la Compagnia di San Paolo e la Fondazione Casse di Risparmio di Padova e Rovigo, ha promosso d'intesa con il MIUR un Progetto pluriennale, dal titolo *Garantire pari opportunità nella scelta dei percorsi scolastici*² (da qui: GaP). Il Progetto GaP, attivato in forma pilota nell'a.s. 2011-2012 ed entrato a regime l'anno seguente, è un poderoso insieme di azioni su più fronti, intraprese con lo scopo ultimo di verificare la possibilità di incidere sulle scelte di scuola superiore da parte degli allievi cosiddetti 'immigrati' attualmente presenti nella scuola superiore di I grado (da qui per brevità alterneremo questa dicitura con la più concisa seppur desueta formulazione di 'scuola media'), a parità di competenze (Canino 2010). Il progetto ha strutturato un'azione assai vasta e complessa, che comprende anche un cammino di (ri)orientamento e una fase, attualmente in corso, di affinamento delle strategie di studio nel biennio della scuola superiore, nonché un percorso di rinforzo alla lingua per lo studio, il Percorso ItalStudio GaP, del quale chi scrive è responsabile. In questo lavoro si presenteranno per la prima volta proprio le linee guida metodologico-didattiche di detto Percorso.

Il Progetto nella sua globalità, e nello specifico il percorso ItalStudio qui focalizzato, non sono stati mirati al 'sostegno' (che rimanda all'idea di lacune nelle competenze e finanche nelle capacità, con una pericolosa sovrapposizione verso il 'sostegno' alle disabilità), bensì al rinforzo delle competenze. I destinatari non sono i neo-arrivati, i più deboli linguisticamente, ancora bisognosi di accostarsi ai fondamenti comunicativi della nostra lingua, ma al contrario, gli eccellenti: coloro che, a dispetto della loro origine alloglotta (ai fini della selezione per il Progetto la caratteristica rilevante è stata la cittadinanza, non altro) hanno dato prova di competenze linguistico-disciplinari eccellenti, tanto da essersi distinti nei test INVALSI di I media e rientrare nei 10 migliori risultati (considerando sia la prova di italiano che di matematica) del loro istituto di appartenenza.³

2 Si ringraziano Fondazione Cariplo, Compagnia di San Paolo e Fondazione Casse di Risparmio di Padova e Rovigo per avere accordato il permesso alla divulgazione dei contenuti che seguono. Un ringraziamento particolare ad Andrea Trisoglio (Fondazione Cariplo) per l'attenta rilettura del presente lavoro e i preziosi suggerimenti offertimi. Ogni limite restante è da addebitarsi alla sottoscritta.

3 La scelta di questi dati come punto di partenza per l'accesso al percorso si giustifica con la loro confrontabilità nella popolazione considerata, tra soggetti della sperimentazioni e soggetti del gruppo di controllo; cfr. oltre.

Oltre che per l'originalità dell'ottica che ne ha selezionato i destinatari, il Progetto GaP spicca per diverse caratteristiche di eccellenza. Innanzitutto, la scientificità nella sua preparazione e implementazione sono testimoniate, oltre che dalla completa confrontabilità dei dati – controlli rigorosi garantiscono che lo stesso protocollo di intervento sia applicato a tappeto –, dalle analisi a monte e a valle. Infatti, il materiale didattico ed i relativi fondamenti teorico-metodologici sono stati revisionati e discussi non solo – a più riprese – internamente agli Enti Erogatori, ma anche rivisti integralmente da esperti esterni (anonimi) e dagli stessi facilitatori (gli insegnanti ItalStudio) durante e al termine della loro azione didattica; sulla base dei rilievi di tutti questi soggetti il materiale ha subito a più riprese interventi migliorativi. Non solo: ogni fase dell'intervento didattico è stata preceduta da una sperimentazione pilota dal cui monitoraggio sono venuti ulteriori correttivi. Altro fatto più unico che raro, la trentina di operatori coinvolti (facilitatori linguistici con esperienza e formazione specifica sull'italiano L2 per lo studio) ha avuto la possibilità di formare una *community* virtuale, attraverso l'accesso a un forum moderato dal responsabile del percorso didattico (chi scrive) nel quale scambiarsi commenti e suggerimenti durante lo svolgimento delle attività didattiche previste dal protocollo; la moderazione dell'autore del protocollo ha ulteriormente garantito la confrontabilità delle azioni didattiche. I commenti del forum e quelli espressi attraverso due questionari indipendenti hanno poi fatto parte dei suggerimenti per la revisione del protocollo di intervento e del materiale didattico, che ha così superato due tornate di revisioni a valle: quella dopo la sperimentazione pilota, e quella dopo la sperimentazione e regime.

L'estensione del Progetto è pure notevolissima, sia in termini qualitativi che temporali: l'intervento ha coinvolto un totale di 700 soggetti, da 70 istituti di scuola media inferiore ad alto tasso di plurilinguismo di 5 metropoli italiane (Milano, Torino, Padova, Brescia, Genova), più altrettanti soggetti per i gruppi di controllo. La sua durata è pluriennale: ogni soggetto entra nel progetto in II (o III; cfr. oltre) media e ne esce in II superiore. L'intervento di rinforzo sulla lingua per lo studio ha attuato un protocollo di 22 ore in II media (moduli da 2 ore settimanali in orario pomeridiano, con monitoraggio delle frequenze effettive), detto 'CALP' e posizionabile ad un livello QCER corrispondente a B1+/B2; proprio, cioè, a quel livello d'ingresso alle attività linguistico-cognitivamente complesse di tipo CALP, proseguito con un protocollo detto 'CALP+1' nel primo quadrimestre di III media e un terzo ed ultimo, detto 'CALP+2', nel II quadrimestre di III media, entrambi di livello C crescente, per un totale di 54 ore. L'entrata nel Progetto è stata scalare: è stata postulata (sarà questo il primo studio che permetterà di valutarne una correlabilità effettiva) una corrispondenza tra fasce di risultati INVALSI e livelli presunti di competenza QCER, ed i soggetti con presunta competenza B1+/B2 sono entrati nel percorso in II media; gli altri si sono aggiunti nel percorso 'CALP+'.

Come già accennato, l'azione subita da ogni soggetto è confrontabile e permette le analisi d'impatto nonché la falsificabilità delle ipotesi di fondo. In tutto ciò, GaP ha permesso di acquisire una mole enorme e preziosissima di dati (si pensi soltanto ai test d'ingresso e d'uscita), che permetterà al termine del Progetto di procedere ad analisi a diversi livelli socio-linguistici.

Mentre per l'analisi statistica dell'impatto si dovrà attendere la conclusione dell'intero Progetto, si è recentemente conclusa la fase di rinforzo alla lingua dello studio del Percorso ItalStudio di cui, si diceva, chi scrive è autrice e responsabile; il che ci permette di divulgarne qui per la prima volta aspetti del suo contenuto didattico e dei suoi fondamenti metodologici.

2 Destinatari del progetto: caratteristiche e parametri di selezione

Uno dei punti di attenzione indispensabili nel trattare ogni questione che interessi gli alunni allogloti (portatori di competenze in lingue diverse da quella maggioritaria in una data comunità) è rappresentato dalla estrema varietà dei profili sociolinguistici possibili - e quindi delle competenze in italiano (dello studio o meno).

Nella categoria 'stranieri' rientrano infatti sia immigrati di seconda generazione, ovvero nati (e scolarizzati completamente, ed esclusivamente) in Italia,⁴ verosimilmente bisognosi di rinforzo sull'italiano dello studio tanto quanto lo sono i loro compagni italiani (i quali ne sono in effetti bisognosi) sino ad alunni di recente arrivo nel nostro Paese, che prima di rinforzare le competenze sulla lingua dello studio necessitano ovviamente di rinforzare quelle sulla lingua cosiddetta 'di prima socializzazione'. Il già citato Rapporto Nazionale *Alunni con cittadinanza non italiana. a.s. 2012/2013* (MIUR - Ongini / Colombo 2014) parla del 31,8% di studenti 'stranieri' iscritti alla scuola sec. di I grado nati in Italia: questi soggetti sono certamente tra i destinatari delle azioni qui descritte, mentre i neo arrivati dall'estero rappresentano nella scuola media solo il 3,6%; e la percentuale è più che dimezzata negli ultimi 5 anni.

Nonostante ciò, la necessità di un'azione di rinforzo e ri-orientamento come quella prevista in questo Progetto è confermata dalla limitata presenza di allievi 'stranieri' nati in Italia nella secondaria di II grado: soltanto il 12%, e concentrati soprattutto negli Istituti Professionali.

Uno dei requisiti da soddisfare nell'elaborazione del percorso di rinforzo ItalStudio GaP era dunque la sua adattabilità a soggetti con livelli di competenza anche drasticamente diversi tra loro (Caon 2006). La letteratura sintetizza questi livelli (o più correttamente, tipi di competenza) e i loro

4 Nell'a.s. 2012/2013 gli alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia rappresentano il 47,2% sul totale degli alunni con cittadinanza non italiana.

relativi bisogni linguistici attraverso l'uso delle due sigle BICS e CALP, che qui assumiamo come note al lettore, riferentisi rispettivamente ai bisogni di coloro i quali, neo arrivati o da relativamente poco tempo in Italia, ancora necessitano di rinforzare la loro 'lingua della prima comunicazione' (essenzialmente orale e legata a domini comunicativi interpersonali e quotidiani) contro coloro i quali, a volte anche nati o comunque scolarizzati prevalentemente o completamente in Italia e fluenti nella comunicazione quotidiana, combattono contro le difficoltà precipue della 'lingua dello studio' e le sue complessità linguistico-cognitive (cfr. Cummins 1996; sul tema cfr. anche Balboni, Mezzadri 2014). È tuttavia da annotare che nella scuola, anche gli alunni di recente immigrazione e quindi con livelli di competenza in L2 molto bassi entrano in contatto con la lingua delle discipline molto presto e che attraverso materiali e strategie didattiche di facilitazione (Grassi 2003b), soprattutto se ben scolarizzati in L1, riescono a sviluppare embrionalmente un tipo di competenza CALP e a seguire almeno in parte le lezioni di alcune discipline.

Per motivi di confrontabilità scientifica, si è deciso di selezionare i soggetti GaP esclusivamente sulla base dei dati INVALSI, come segue: fatta la media tra risultati della prova INVALSI di italiano e di matematica sostenute nel 2011 dagli allora iscritti in I media degli Istituti selezionati (tutti Istituti con una presenza di almeno venti soggetti con cittadinanza non italiana in I media), sono entrati nel Progetto, dall'anno successivo, i dieci studenti con cittadinanza non italiana con i migliori risultati come ora definiti.

Ciò detto, si è comunque provveduto a raccogliere di seguenti dati aggiuntivi, utili per una più precisa definizione del profilo e dei bisogni dei soggetti selezionati:

- a. un giudizio descrittivo delle competenze del discente in lingua italiana, con particolare riferimento alla lingua dello studio (dati forniti dal Consiglio di Classe di ogni soggetto e raccolti e trasmessi a cura del Referente d'Istituto per il Progetto);
- b. l'indicazione del numero e della denominazione delle materie in cui il soggetto risultava eventualmente non sufficiente al momento dell'inizio del trattamento (dati forniti dal Consiglio di Classe di ogni soggetto e raccolti e trasmessi a cura del Referente d'Istituto per il Progetto);
- c. Lingua materna e periodo di tempo trascorso in Italia, approssimato a sei mesi (dati raccolti dal Facilitatore di ciascun gruppo tramite apposito questionario sociolinguistico somministrato nel primo incontro ItalStudio);
- d. Gli originali (intonsi) e le schede di correzione e valutazione del test d'ingresso ItalStudio, somministrato il primo giorno del percorso ItalStudio e corretto come da apposite schede di valutazione (a cura del facilitatore).

Insieme ai dati anagrafici essenziali, l'insieme di questi dati ha costituito

il quadro valutativo iniziale a base del 'Portfolio' elettronico di ciascun soggetto: tale 'Portfolio' è stato poi aggiornato con le attività e i progressi del singolo, così come rilevati dai test successivi, comparabili con il primo, uno al termine del percorso di II media, detto 'CALP'; due nei successivi percorsi, in III media, detti rispettivamente 'CALP+1 e CALP+2'.

2.1 Presupposti scientifici della selezione dei destinatari

Si è detto che una parte cospicua dei destinatari del Progetto è costituita da cittadini non italiani nati e scolarizzati in Italia. Come si giustifica un'azione di rinforzo su soggetti con queste caratteristiche?

Se lo si chiede ad un insegnante, l'utilità di un simile rinforzo non sarà messa in dubbio. Ma, al di là dei riscontri empirici, le basi scientifiche rimandano ai risultati degli studi sull'*Immersion Education* o educazione in immersione iniziati negli anni '80 e portati avanti prevalentemente in Canada e nei Paesi Scandinavi.

L'educazione in immersione riguarda quegli studenti immigrati che ricevono un'istruzione di base e secondaria in una lingua che non è per loro materna. In Canada, ciò interessò (prevalentemente) gli studenti di *background* inglese con istruzione in francese, mentre in Scandinavia si parla per lo più di studenti di madrelingua finlandese con svedese L2.

Gli studi canadesi hanno fatto scuola per la ricchezza e durata delle ricerche, che hanno considerato diverse variabili tra cui l'età di immersione (a partire dalla scuola materna), la quantità di input in L2 (dal 50 al 100%), la competenza mono-o bilingue degli insegnanti (cfr. Cummins 1996 tra altri). Uno dei risultati più noti di questi studi è relativo al fatto che tali studenti, che si possono certamente considerare bilingui, pur inseriti 'in immersione' e sin dalle prime classi nella scuola di *mainstream*, dove l'istruzione era prevalentemente in L2, a test svolti nella seconda parte del percorso di scuola superiore evidenziarono risultati inferiori ai loro coetanei monolingui.

Le differenze più notevoli riguardavano non la comprensione, bensì la capacità produttiva orale e scritta. Ancor più in particolare, le lacune concernevano specificamente l'accuratezza morfosintattica e testuale, nonché (in misura minore) quella lessicale. In altri termini, permanevano difficoltà nella accuratezza grammaticale e testuale richiesta da una competenza avanzata e specialistica, come quella prevista per la lingua dello studio.

Le cause di questo *gap* furono trovate nella scarsità di opportunità di interazione 'complessa', legata cioè alla soluzione di problemi disciplinari - segno di una didattica trasmissiva e centrata sull'insegnante - e nella penuria di focalizzazioni formali esplicite offerte a questi studenti: gli errori formali venivano per lo più corretti tramite riformulazioni, senza soffermarvisi e senza sollecitare autoriparazioni produttive da parte dei discenti.

Si segnali a lato che tra gli studenti in immersione le percentuali di abbandono scolastico erano superiori rispetto alla media (proprio come rilevano i dati ministeriali per l'Italia). Quei risultati furono alla base della cosiddetta 'ipotesi dell'output', formulata per la prima volta nel 1985 da Swain. Tale ipotesi ha progressivamente scalzato l' 'ipotesi dell'input' krasheniana, precedentemente in auge e posta a fondamento della didattica comunicativa, secondo la quale condizione necessaria e sufficiente per l'apprendimento linguistico è la disponibilità di input comprensibile. Proprio il contesto di immersione evidenziò invece come la didattica comunicativa, basata su attività 'autentiche' e con poche o nulle correzioni nonché focalizzazioni grammaticali esplicite, riuscisse a condurre bene la competenza sino ad un livello intermedio (livello B del QCER), ma non a farla progredire verso i livelli C, quelli nei quali si richiede padronanza di linguaggi specialistici per argomenti astratti e compiti cognitivamente complessi (come nella didattica disciplinare scolastica, o negli ambiti professionali specialistici).⁵

Attualmente la ricerca converge sulla necessità di dedicare focalizzazioni formali anche in quei contesti assimilabili al CLIL, ovvero nelle situazioni in cui l'obiettivo primario dell'insegnamento è il contenuto: come nelle discipline non linguistiche nelle classi plurilingui (cfr. **** 2003a). È, questa, la visione detta del *Focus on Form* (Doughty, Williams 1998).

Le analogie tra quanto rilevato in Canada e Scandinavia e i presupposti del percorso ItalStudio GaP sono evidenti: anche qui ci troviamo con apprendenti 'immersi' in una istruzione in L2 che però è priva di focalizzazioni esplicite e mirate per sostenere e far crescere via via l'accuratezza dei non nativi. Pertanto, come vedremo, la visione del 'ipotesi dell'output' e del *focus on form* sono state poste come basi e linee guida per la stesura del Protocollo in oggetto.

Ma prima di addentrarci nei presupposti metodologici, qualche precisazione in ordine a materiali e contenuti.

3 Criteri per la determinazione dei contenuti

La produzione manualistica (cartacea e online) per l'allievo straniero è innanzitutto distinguibile tra materiali per la prima alfabetizzazione e materiali per la lingua dello studio.

Quanto alla lingua per lo studio, le principali tipologie di materiali sono tre:

⁵ Come segnala Cummins (1996) e come peraltro recepito dal Progetto GaP nella sua interezza, la questione va affrontata con una pedagogia interculturale ad ampio spettro, della quale protocolli come quello ItalStudio rientrano a pieno titolo ma possono rappresentare solo una parte delle azioni necessarie.

- a. materiali allegati ai manuali adottati dagli insegnanti delle diverse discipline (soprattutto italiano, storia e geografia). *Vantaggi/Svantaggi*: poiché in ogni gruppo GaP i soggetti provengono da classi diverse, che avranno verosimilmente in adozione manuali diversi, questa non è parsa una via percorribile.
- b. manuali semplificati a sé stanti, specificamente dedicati agli alunni stranieri, che ricalcano il programma didattico della disciplina, di solito per un biennio o per un intero ciclo scolastico. *Vantaggi/svantaggi*: di solito si tratta di materiali monodisciplinari (tipicamente, di storia oppure di geografia) e monolivello (solitamente, per i livelli elementare-intermedio o A2-B1 del QCER). Raramente sono proposte attività plurilivello. Abbiamo identificato i pochi materiali che le propongono: tali materiali, se adottati, avrebbero necessitato comunque di adeguamenti a secondo del singolo gruppo di soggetti. Inoltre, in ciascun materiale sarebbe stato possibile selezionare solo qualche singola unità didattica, in base alla pertinenza con il programma di II (e poi III) media.
- c. manuali pluridisciplinari, con unità dedicate a discipline diverse. *Vantaggi/Svantaggi*: pur approssimandosi meglio di a) e b) alle esigenze GaP, questi manuali si rivolgono ad un livello di competenza intermedio, che esclude le punte avanzate che (a ragione) si presumeva avrebbero composto il grosso dell'utenza GaP.

Appurato che nessun singolo materiale disponibile risultava dotato della necessaria variabilità plurilivello, chi scrive ha creato un protocollo e un manuale *ex novo* ed *ad hoc* per il percorso GaP. Operata questa scelta, i materiali sono stati selezionati da una varietà di fonti, che comprende innanzitutto la manualistica disciplinare in uso a scuola per le classi in oggetto, ma anche, oltre a riviste per ragazzi a sfondo scientifico, il bacino di testi (in senso lato, ovvero anche multimediali) rappresentato da internet.

Per quanto attiene alla scelta dei temi, invece, si è agito partendo dalla considerazione che, ai fini motivazionali e funzionali all'apprendimento, era necessario che gli argomenti trattati nel percorso ItalStudio fossero congruenti con quanto affrontato in concomitanza nel programma curricolare. Tuttavia, non delineandosi il nostro come percorso di recupero, non necessita di ancorarsi strettamente al programma disciplinare curricolare, anche perché è rivolto ad alunni di classi ed istituti diversi, che grazie all'autonomia possono presentare sillabi anche molti diversificati. Il Protocollo può pertanto indifferentemente riguardare argomenti già affrontati o da affrontare, o che non verranno nello specifico affrontati (quest'ultimo caso è visto come possibile, ma non probabile). Per questo motivo, si è compiuta una ricognizione sui programmi attuali della II e III media.

Altro presupposto da esplicitare riguarda la decisione di escludere dalla trattazione, se non collaterale o incidentale, tematiche afferenti a materie tecnico-pratiche come l'Educazione Fisica o Musicale, la Tecnologia, l'Arte:

si tratta infatti di discipline a forte contestualizzazione, in cui ha meno peso la competenza nel codice verbale. Ottime per un'azione 'grimaldello' con le competenze iniziali o elementari, per il rinforzo a livelli avanzati abbiamo reputato fosse meglio mirato l'utilizzo di materiali di discipline a minore contestualizzazione extralinguistica. Notoriamente più problematiche nei loro risvolti linguistici sono infatti discipline astratte e fortemente dipendenti dal linguaggio verbale come la storia, la letteratura, la grammatica, le scienze, la geografia (ma anche, per alcuni aspetti di complessità cognitiva, la matematica e la fisica): su di esse si è incentrato il protocollo, che si qualifica anche per un'attenzione trasversale agli aspetti glottomatetici ed interculturali.

4 Fondamenti metodologico-didattici caratterizzanti

Per ragioni di spazio evidenzieremo qui soltanto quegli aspetti che a nostro avviso sono peculiari e caratterizzanti dell'originalità del percorso ItalStudio GaP, consci di tralasciare richiami a fondamentali metodologici condivisi dalla letteratura sul tema.

Per quanto riguarda l'impostazione metodologica generale, possiamo dire innanzitutto che ItalStudio GaP è un percorso modulare a base contenutistica: ogni modulo affronta una tematica, centrale nel programma scolastico dell'anno di riferimento, all'interno di una disciplina (anche se le attività prevedono sempre 'sconfinamenti' interdisciplinari - ed extradisciplinari). Ogni modulo è cioè dotato di una propria coerente autonomia, ma al contempo si presenta ricco di richiami trasversali ad alcuni dei principali temi affrontati curricularmente durante l'anno scolastico, con agganci anche a tematiche ed interessi extracurricolari ed extradisciplinari a valenza socializzante e coinvolgente anche a livello personale ed emotivo, di rinforzo identitario, interlinguistico ed interculturale. Le attività sono variate, a sfondo ludico e 'sdrammatizzante' la serietà delle discipline curriculari ogni qualvolta possibile; sono partecipate e largamente basate sul *peer tutoring*; non 'frontali' e freddamente disciplinari; volte a rafforzare l'autostima identitaria con particolare riferimento alla valorizzazione del plurilinguismo come risorsa distintiva e aggiuntiva in possesso di questi soggetti. Come detto, il percorso è dotato di un'attrattiva socializzante non soltanto disciplinare. Inoltre, come preciseremo meglio oltre, per ciascuno snodo disciplinare affrontato vi sono attività di carattere glottomatetico. Infine, sebbene gli scopi di confrontabilità scientifica abbiano imposto al Protocollo una certa rigidità, poiché il livello di competenza soprattutto nella prima annualità era soltanto presunto, sono state previste in quel protocollo in particolare alternative di livello 'alto' o 'basso' che potessero riuscire ad includere eventuali soggetti con una competenza inferiore o

superiore a quella prefissata, che era come detto B1+/B2.⁶

Possiamo qui di seguito addentrarci soltanto in alcune delle caratteristiche ora citate. Le più peculiari ci sembrano la modalità scelta per le focalizzazioni formali, l'attenzione glottomatetica ed il *peer tutoring*.

4.1 Peculiarità metodologico-didattiche 1: la focalizzazione formale reattiva

Un aspetto metodologico caratterizzante questo percorso riguarda in particolare l'impostazione delle focalizzazioni formali (ovvero, i momenti di attenzione esplicitamente rivolta ad aspetti linguistici, siano essi lessicali che grammaticali). Il Protocollo prevede che tali focalizzazioni partano dalle 'indicazioni' fornite dai soggetti stessi attraverso le loro produzioni; ovvero, da ciò che essi notano, chiedono, comprendono, utilizzano (ma in modo imperfetto). Fondamentali in questa gestione del *Focus on Form* sono non solo le nozioni teoriche di interlingua ed i+1, ma anche quella di *reactive FonF*.

Meno noto rispetto agli altri due, il concetto di FonF rimanda a una focalizzazione reattiva (piuttosto che proattiva): l'insegnante, anziché programmare anticipatamente e rigidamente di focalizzare questo o quell'aspetto linguistico durante una certa unità didattica, predispone un sillabo linguistico di massima all'interno di un sillabo contenutistico più rigidamente delineato; il sillabo linguistico è quindi da integrare o modificare a seconda degli errori o dalle domande degli studenti; saranno gli studenti, opportunamente sollecitati, a indirizzare l'attenzione verso le forme (lessicali o grammaticali) che per loro più necessitano di esplicitazione ed eventuale rinforzo. Per tale motivo, nei materiali e nelle attività GaP si sono inserite proposte di eventuali punti di focalizzazione, sempre però da accertare e aggiornare in itinere come ora indicato.

Un tale approccio risulta coerente con un'impostazione latamente *task-based* (per una presentazione aggiornata cfr. Adams 2009): le attività sono svolte dagli studenti senza una precedente presentazione o pratica guidata di strutture utili. Dallo svolgimento stesso del compito emergeranno eventuali necessità lessicali o strutturali, che saranno quindi fornite nel momento del bisogno, non prima e non a prescindere dall'emergenza di tale bisogno. Come insegnò la didattica funzionale (e comunicativa), esistono diverse strutture in grado di convogliare uno stesso messaggio. Il protocollo prevede quindi che sia a cura del facilitatore allargare la gamma di

6 Come detto, non si disponeva di una descrizione delle competenze agganciata al QCER, ma soltanto dei risultati INVALSI, la cui correlazione - e correlabilità - con il QCER era ed è tutta da dimostrare. Ciononostante, grazie alle esperienze del pilota, ma anche della prima annualità a regime, è stato possibile costruire il protocollo per la seconda annualità avendo a disposizione dati concreti sulle reali competenze medie dei soggetti coinvolti.

strutture a disposizione dell'apprendente in base all'interazione realmente svolta in classe.

Da ciò consegue un'ulteriore avvertenza, rivolta alla fase cosiddetta di rinforzo strutturale: le attività di fissazione (o, più modernamente, di 'pratica controllata') pongono in questo contesto un problema motivazionale, se proposte come 'piatto forte' di un percorso extracurricolare pomeridiano. Analogamente, è dubbio il bilancio costi/benefici di una loro assegnazione come lavoro ulteriore da svolgere a casa. Di nuovo, viene in aiuto l'impostazione metodologica basata sui *task*, compiti il cui completamento passa anche attraverso momenti di attenzione formale, mai però fini a se stessi ma sempre finalizzati ad obiettivi più coinvolgenti e per quanto possibile ludici.

Come già accennato, il percorso proposto non parte mai da esplicite focalizzazioni grammaticali, ma sempre da *task* o attività comunicative che ripropongono eventi comunicativi tipici della classe disciplinare (correggere, motivare le proprie risposte, fare domande, argomentare, comprendere, ecc.). Le focalizzazioni linguistiche entrano in questo percorso dunque essenzialmente come reazione alle produzioni degli studenti. Il che significa molto lavoro di riparazione dell'orale, ma non inteso solo come riparazione di errori veri e propri.

Infatti, nel percorso CALP+ (1 e soprattutto 2) non ci si aspettano più grandi errori grammaticali nelle produzioni (soprattutto orali) degli studenti. Sarà cruciale, piuttosto di/accanto a un'azione strettamente 'correttiva' dell'errore, che il facilitatore operi per elicitarne forme sempre più eleganti, forbite, complete e complesse, di quanto viene esposto dallo studente in tutte le attività. Si tratta quindi di una 'correzione' *sui generis*, mirata spesso non (solo) a riparare, ma piuttosto ad ampliare.

Ciò significa, tra l'altro, che nei percorsi in particolare di livello C, quelli previsti in III media e denominati CALP+1 e +2, non si accettano più produzioni minimali o colloquiali, per quanto comunicativamente efficaci. Non si ammettono indicazioni extraverbali o deittiche; al contrario, si 'spinge' per la produzione di forme alternative sia dal punto di vista lessicale, elicitando molto spesso sinonimi (con riflessioni sul registro di appartenenza di ciascuno) sia strutture morfosintattiche più complesse.

Come detto, quindi, gli interventi di *focus on form* in particolare a livello CALP+ non saranno solo/tanto correttivi di errori veri e propri, ma sollecitativi e reattivi, ovvero non strettamente pianificati, ma agganciati alle produzioni degli studenti in ottemperanza ai dettami della didattica più moderna, che fa rilevare gli aspetti formali solo quando l'attenzione del discente è già portata a notarli.

Questa modalità operativa richiede grandi capacità da parte del facilitatore nel reagire in modo rapido e immediato. Non è tuttavia completamente estemporanea. Come si è visto, a priori ci si aspetta di focalizzare alcuni aspetti CALP, attendendo di coglierne la presenza nel momento più propizio. I facilitatori sono quindi allertati a focalizzare aspetti tipici della

lingua CALP, o 'varietà scolastica', o 'lingua dello studio', tra cui ricordiamo i seguenti:

- a. Ampliamento del repertorio lessicale, soprattutto CALP;
- b. Ampliamento del bagaglio di strutture morfosintattiche che caratterizzano le varietà del repertorio linguistico dei soggetti, verso una maggiore padronanza della 'lingua della scuola' che però non censuri *tout court* le competenze già acquisite nei registri più colloquiali. In altri termini, si avrà cura di spiegare che *se lo sapevo non venivo* va bene, ma va bene parlando, e parlando del più e del meno con amici; in situazioni più formali, come interrogazioni ed esami, si dirà *se l'avessi saputo* (o anche *avendolo saputo*) *non sarei venuto*.
- c. Verbi non generici, con le relative reggenze (per es.: da *fare il compito* a *svolgere il compito* a *portare a termine il compito*; in particolare, i verbi a supporto, collocazioni, costruzioni complesse come, appunto, *svolgere*, *completare* *portare a termine/a compimento* ecc., con le relative sfumature semantiche e pragmatiche);
- d. Strutture passive al posto di attive con topicalizzazioni (*l'America l'ha scoperta Colombo* => *è stato* => *Fu Colombo a scoprire* => *L'America fu scoperta ad opera di...*);
- e. Strutture ipotetiche di II e III tipo e di registro elegante;
- f. Forme impersonali non colloquiali (passaggio da formulazioni come 'se uno vuole...' a formulazioni 'se lo si vuole/volesse...'; con particolare attenzione per le forme impersonali con tempi e modi diversi dal presente indicativo);
- g. Espressioni d'opinione non colloquiali, utili per argomentare durante le interrogazioni e gli esami scritti: da *mi sa che* + indicativo a *possiamo ritenere che* + congiuntivo, e simili);
- h. Uso di modi non fattuali (uso del condizionale per ipotesi e riflessioni, anche durante le attività di indovinamento);
- i. Subordinate complesse (con gradi alti di incassatura) e implicite (passaggio da *X sapeva. X non ha detto* a *Pur sapendolo, X non rivelò*; da *X aveva fatto Y e poi ha fatto Z* a *Ultimato Y, X si occupò di Z*);
- j. Ampliamento del repertorio di connettori, anche testuali, che aiutino a rendere più strutturato e articolato il proprio discorso (ad es.: *in primo luogo*; *ciò detto*; *d'altro canto*, ecc.).

È implicito in quanto già premesso che l'elenco ora presentato è solo esemplificativo e non esaustivo. Il protocollo fornisce anche suggerimenti concreti sulle modalità di reazione interazionale con cui realizzare il FonF sugli obiettivi previsti. Anche a tale proposito presentiamo alcuni esempi (di nuovo, certamente non esaustivi):

- a. Riformulazioni, alternative: *come si può dire in altro modo? Quali sino-*

nimi di 'anche se'? Riformulate la frase...

- b. Espansioni: *A chi? Per che cosa? E quindi? Cosa intendi precisamente? Prosegui...*
- c. Riorganizzazioni sintattiche: *Prova a riformulare usando 'si' al posto di 'loro'*
- d. Precisione lessicale: *invece di 'fare', che altro verbo possiamo usare? Invece di 'io penso', come potresti dire? Quale di queste versioni ritenete più elegante?*
- e. Compattezza sintattica: *prova a unire il tutto in un'unica frase. Usa 'nonostante'...*

Insomma: nel percorso ItalStudio GaP sono particolarmente sollecitate le attività di *languaging* (vs. *output*: cfr. Swain 2006), in cui il discente - nel ragionare di concetti e contenuti complessi, sia in attività in coppia o gruppo di pari che in plenaria con l'insegnante, 'spinge' la propria interlingua ai suoi limiti estremi.

4.2 Peculiarità metodologico-didattiche 2: l'attenzione glottomatetica

Come è noto, le riflessioni glottomatetiche (ovvero sull'imparare a imparare; qui nello specifico, sulla percezione che gli studenti hanno circa i contenuti, le difficoltà, l'utilità di ciascuna materia) sono utili a più livelli (cfr. Menegale in Balboni, Mezzadri 2014 per approfondimenti). Il Progetto, come detto, prevede un percorso mirato sulle strategie di studio, diverso da quello presentato qui ed attualmente in corso di sperimentazione. Ciò nondimeno, anche il nostro Protocollo ItalStudio ha previsto elementi d'attenzione glottomatetica. Nello specifico, si è previsto che ogni snodo disciplinare si aprisse con una riflessione in tal senso, condotta con modalità variate e ludiche, circa la disciplina in questione. Tra i punti messi a fuoco si segnalano i seguenti: quali atteggiamenti prevalgono rispetto alla data materia? (Dis)interesse, (in)adeguatezza? Quali compiti a casa/attività in classe prevalgono/preoccupano di più? Motivi? Ecc. Le elicitazioni raccolte non restano lettera morta: sulla base del sentire comune il facilitatore imposterà il proprio atteggiamento verso la materia, negli incontri relativi a quello snodo disciplinare. Se per esempio a prevalere è un senso di noia (materia percepita dai più come facile ma poco stimolante) il facilitatore cercherà, nelle attività seguenti, di far emergere elementi di sfida (positiva) offerti dalla disciplina. Se al contrario, il sentire prevalente è di inadeguatezza (materia 'difficile', in cui prevalgono le insufficienze, sentita come frustrante), sarà cura del facilitatore motivare e premiare gli sforzi dei soggetti, lodandone le intuizioni, sottolineando peculiarità positive, e simili. In casi in cui prevalga l'inadeguatezza, le proposte didattiche dovrebbero stimolare maggiore autostima verso le proprie com-

petenze interlinguistiche. Ad esempio, volentieri il facilitatore enfatizzerà le superiori competenze disciplinari dei soggetti rispetto alle sue proprie, facendo in modo che i soggetti si sentano 'insegnanti' del facilitatore su alcuni contenuti interlinguistici e disciplinari.⁷

Paradossalmente (ma non è un paradosso), in ItalStudio non ha importanza se, nello svolgere un'equazione, risolvere un problema, descrivere un esperimento scientifico si fanno errori nel contenuto. La cosa importante è che aumenti la padronanza, ricettiva ma soprattutto (visto che ci troviamo per lo più ad un livello C del QCER) produttiva della lingua dello studio. Insomma, un passaggio di un'equazione o la localizzazione di un elemento geografico potranno essere fallaci, ma la lingua che li ha descritti e articolati sarà stata corretta, adeguata, forbita, fluente.

4.3 Peculiarità metodologico-didattiche 3: il *tutoring* tra pari

La modalità prevalente delle attività del percorso ItalStudio è quella del *tutoring* tra pari, latamente riferibile all'approccio cooperativo ma non coincidente con esso. Sono molte le ricerche che confermano la forza dell'influenza dei pari sul comportamento e sull'apprendimento anche dei bambini e degli adolescenti (per una rassegna cfr. Bowman-Perrott et al. 2013). Dopo una prima fase, negli anni '70 del secolo scorso, in cui si tese a dimostrarne gli effetti negativi, oggi è attestato che i pari imparano velocemente una serie di abilità che li rendono insegnanti competenti ed efficaci. I vantaggi superano gli esiti negativi⁸ e sono stati particolarmente osservati nel gioco, nell'insegnamento dell'ortografia, della lettura, del lessico, dell'aritmetica, della comprensione scritta. Il *tutoring* tra pari è applicabile anche agli apprendenti più giovani o meno competenti. In genere questi studi riportano progressi per i bambini 'tutorati'; ma la cosa per noi più interessante è che i risultati hanno mostrato notevoli progressi anche da parte dei 'mentori': in molti casi, progressi paragonabili a quelli dei bambini tutorati. Si è addirittura confermato in molte sperimentazioni che i bambini che fanno da mentori non devono necessariamente avere buone competenze: anche soggetti con scarse risorse si sono rivelati ottimi tutor, con vantaggi per l'apprendimento loro e altrui. Certo, perché ciò avvenga è fondamentale un contesto sociale '*responsive*'. Quest'ultimo

7 Si noti che questo atteggiamento non svilisce le competenze del facilitatore, né il suo ruolo: il facilitatore non è un insegnante di recupero o sostegno, non è un tuttologo ma bensì un esperto di lingua dello studio - non di contenuti disciplinari (cfr. Balboni, Mezzadri 2014). Nello svolgimento delle attività, il suo compito sarà curare che lo studente comprenda ed usi la lingua delle discipline in modo sempre più corretto, accurato, complesso.

8 Come l'interruzione degli scambi interazionali o la riduzione della loro quantità e qualità, piuttosto che cali motivazionali.

presenta tipicamente tre caratteristiche: a) permette agli apprendenti di prendere l'iniziativa, non solo di reagire alle iniziative altrui; b) propone compiti condivisi e attività collaborative; c) fornisce un *feedback* riparativo e non meramente correttivo (cfr. Grassi 2010; in stampa).

5 Conclusioni

In questo lavoro abbiamo dato conto di alcune coordinate essenziali del percorso di rinforzo CALP denominato ItalStudio GaP, inserito all'interno del Progetto 'Garantire Pari Opportunità nella scelta dei Percorsi scolastici'. Come detto, il Progetto in sé è tuttora in corso di sperimentazione, mentre la sua parte ItalStudio è terminata lo scorso giugno. Nell'attesa di poterne divulgare i risultati relativi, crediamo che la riflessione offerta qui circa i suoi presupposti metodologici possa già contribuire all'elevazione del dibattito sulla didattica della lingua per lo studio, che rappresenta e rappresenterà sempre di più, ad ogni livello della carriera scolastica (anche universitaria, via via che le prime e le seconde generazioni crescono) un tema d'applicazione e di ricerca glottodidattica di grande interesse scientifico e attualità sociale.

Bibliografia

- Adams, R. (2009). «Recent publications on task-based language teaching: a review». *International Journal of Applied Linguistics*, 19.
- Balboni, P.E.; Mezzadri, M. (a cura di), *L'italiano L1 come lingua dello studio* [online]. Torino: Loescher. Disponibile all'indirizzo <http://www.laricerca.loescher.it/quaderni/i-quaderni-della-ricerca/i-quaderni-della-ricerca-15.html> (2014-12-5).
- Bowman-Perrott, L. et al. (2013). «Academic benefits of peer tutoring: A meta-analytic review of single-case research». *School Psychology Review*, 42.
- Canino, P. (2010). *Stranieri si nasce... e si rimane? Differenziali nelle scelte scolastiche tra giovani*. Milano, Fondazione Cariplo, Quaderni dell'Osservatorio, 3. Disponibile all'indirizzo <http://www.fondazione cariplo.it/it/strategia/osservatorio/quaderni/stranieri-si-nasce-e-si-rimane-quaderno-n-3.html> (2014-12-05).
- Caon, F. (2006). *Insegnare nella classe ad abilità differenziate*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Doughty, C.; Williams, J. (eds.) (1998). *Focus on form in classroom second*

- language acquisition*. Cambridge: CUP.
- Grassi, R. (2003a). «CLIL e classi plurilingui: convergenze e potenzialità». *Itals I/3*.
- Grassi, R. (2003b). «Compiti dell'insegnante disciplinare di classi plurilingui: la facilitazione dei testi scritti». In: Luise, C. (a cura di), *Italiano Lingua Seconda: Fondamenti e metodi. Volume I. Coordinate*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Grassi, R. (2010). «Come correggere l'errore nell'interazione? Tipi di feedback a confronto». In: Grassi, R.; Piantoni, M.; Ghezzi, C. (a cura di), *Interazione didattica e apprendimento linguistico*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Guerra, R.; Grassi, R. (in stampa). «Reazioni all'errore ed eccezioni all'inevitabilità delle regole nella didattica delle lingue seconde». In: Grandi, N. (a cura di), *La grammatica e l'errore*. Bologna: BUP.
- Grassi, R., Valentini, A., Bozzone Costa, R. (a cura di) (2002). *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*. Perugia: Guerra Edizioni.
- MIUR-Ongini, Colombo (a cura di) (2014). *Rapporto Nazionale Alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2012/13* [online]. Disponibile all'indirizzo http://www.istruzione.it/allegati/2014/Miur_2012_2013.pdf (2014-12-05).
- Swain, M. (1985). «Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development». In: Gass, S.; Madden, C. (eds.), *Input in second language acquisition*. Cambridge (MA): Newbury House.
- Swain, M. (2006). «Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency». In: Byrnes, H. (ed.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky*. London: Continuum.
- Tosi, A. (1995). *Dalla madrelingua all'italiano: lingue ed educazione linguistica nell'Italia multietnica*. Firenze: La Nuova Italia.