



## L'italiano come L2 nella normativa

### NORMATIVA PROVINCIALE

Provincia autonoma di Trento

## Linee Guida 2012 per le istituzioni scolastiche e formative della Provincia di Trento – Inserimento e integrazione degli studenti stranieri

[Clicca qui per consultare il testo integrale](#)

Cap. 7:

### 7. ITALIANO COME LINGUA SECONDA

#### 7.1 Dove si impara la L2

L'acquisizione della lingua del paese di immigrazione è componente essenziale del processo di integrazione: costituisce la condizione di base per capire ed essere capiti e per sentirsi parte della comunità, scolastica e non. Per questo motivo non va separata dalla partecipazione alle attività comuni e dall'apprendimento delle altre discipline.

L'inserimento di uno studente straniero nella classe incontra spesso le resistenze di insegnanti e genitori, che temono "rallentamenti nel programma". Posta la già argomentata necessità del passaggio dalla centralità del programma alla centralità dello studente (vedi paragrafo 5.1), si ricorda che esistono motivazioni all'inserimento legate alla politica educativa adottata dalla scuola italiana e trentina (vedi paragrafo 1.2), corroborate anche da ragioni di ordine socio-cognitivo, linguistico e psicologico. L'inserimento in classe dello studente straniero, se adeguatamente gestito e vissuto, rappresenta infatti un vantaggio anche per lo studente italiano, stimolato a spiegare quotidianamente al compagno il significato di termini ed espressioni, il modo appropriato di rivolgersi ad alcune figure, i contenuti dei testi affrontati ecc. Vengono così esercitate e sviluppate fondamentali competenze metalinguistiche e metacognitive: si acquisisce in qualità ciò che si "perde" in velocità. Frequentemente inoltre, considerato che lo studente straniero ha naturalmente difficoltà nell'esprimersi, il compagno italiano deve in qualche modo attivarsi per riuscire a comprendere e ipotizzare il significato di ciò che dice o scrive, esercitando e sviluppando così efficaci strategie di comprensione. Sul piano psicologico, infine, si sviluppano atteggiamenti di apertura, disponibilità al dialogo, interesse per il diverso, relativismo culturale.

Dal punto di vista dello studente straniero, i momenti di attività assieme ai compagni di classe risultano vitali, poiché la possibilità di interagire in un contesto socio-affettivo ricco e accogliente sviluppa e sostiene la motivazione. L'inserimento nella classe e la partecipazione ad attività comuni rappresentano inoltre stimoli fondamentali per l'acquisizione della lingua. L'italiano è per lo studente straniero una lingua seconda, intesa nella sua accezione di lingua appresa in un paese dove essa è parlata abitualmente ed è lingua di scolarizzazione. In questo senso si differenzia dalla

lingua straniera: lingua appresa in un paese dove non viene parlata abitualmente e a cui lo studente è esposto dunque in maniera limitata e solitamente circoscritta ai momenti di apprendimento scolastico. Lo studente straniero si trova quindi con l'italiano in una situazione di immersione linguistica: la lingua non viene solamente appresa attraverso un libro e un insegnante, ma circonda completamente l'apprendente. L'apprendimento formale, in aula o in laboratorio, si accompagna dunque ad un processo di acquisizione spontanea, che avverrebbe comunque; l'insegnamento deve assecondare e facilitare tale processo, più che dirigerlo; ciò comporta da parte del docente flessibilità e capacità di adattarsi ai ritmi e ai bisogni indotti dall'acquisizione spontanea.

Il docente deve inoltre tener sempre presente che i tempi individuali di apprendimento variano a seconda di molteplici fattori: età, percorso scolastico pregresso, lingua d'origine, motivazione all'apprendimento della nuova lingua, progetto migratorio, caratteristiche individuali e stili di apprendimento, stati emotivi, situazione familiare, contesto di inserimento sociale, occasioni di utilizzo della seconda lingua a scuola e nell'extrascuola ecc. I bisogni e le situazioni degli studenti sono pertanto vari e mutevoli; ciò, di nuovo, richiede un insegnamento flessibile e pronto a rispondere alle esigenze poste dagli apprendenti, senza tuttavia venir meno ai principi di gradualità e di osservazione/esercitazione guidata e consapevole della lingua.

Il primo spazio di acquisizione della lingua per gli studenti stranieri è dunque la classe: è in essa che lo studente trascorre la maggior parte del suo tempo scuola, anche in una fase in cui la sua competenza linguistica è bassa; è importante quindi che anche in questo luogo ci sia l'occasione di apprendere, esercitare e sviluppare conoscenze linguistiche. A tal fine è necessario che l'azione didattica di ogni docente superi l'impostazione della lezione frontale e punti a modalità diverse di gestione della classe, fondate, ad esempio, sull'insegnamento reciproco, sul lavoro per gruppi cooperativi, sull'uso di referenti concreti, sull'utilizzo dell'operatività, sull'impiego del canale iconico o di altri canali che travalichino l'esclusivo utilizzo del canale verbale.

Affinché la scuola risponda adeguatamente ai bisogni linguistici degli studenti stranieri è inoltre necessario prevedere, fin dall'inizio dell'anno, l'attuazione di laboratori di italiano L2 a diversi livelli, ai quali possano accedere studenti stranieri neo-arrivati, ma anche studenti che non hanno ancora completato adeguatamente l'apprendimento dell'italiano L2 per affrontare con successo il percorso scolastico. I laboratori vanno affidati ai facilitatori linguistici, il cui lavoro integra e potenzia l'azione didattica degli insegnanti curricolari, con cui essi programmano e operano in sinergia: la lingua è trasversale a tutte le discipline e lo studente appartiene alla classe, non all'insegnante del laboratorio. Affinché la strutturazione dei laboratori di italiano L2 risulti quindi davvero efficace sul piano didattico e organizzativo, è necessario che ci sia innanzitutto una sensibilizzazione del collegio docenti, in modo che il laboratorio diventi un luogo riconosciuto da tutti gli insegnanti e vissuto come preziosa occasione di integrazione e potenziamento di quanto essi già attuano in classe per promuovere e sostenere il percorso di apprendimento degli studenti stranieri. Alla sensibilizzazione del collegio docenti deve far seguito un lavoro di co-progettazione e collaborazione tra docenti curricolari e facilitatori linguistici; tale imprescindibile raccordo mette in evidenza la necessità di non lasciare allo spontaneismo e all'improvvisazione la presa in carico delle attenzioni educative e didattiche che concernono l'insegnamento dell'italiano L2. È infatti fondamentale che la scuola nel suo insieme assuma la consapevolezza che servono interventi specifici e integrati, da decidere collegialmente, e che la presenza di studenti stranieri non è un "problema" da cui tenersi lontani o da delegare ad esperti.

## 7.2 Alcune consapevolezza necessarie

L'apprendimento di una L2 viene descritto come il passaggio dalla L1, lingua di partenza, alla L2, lingua di arrivo, attraverso una serie di fasi intermedie chiamate "interlingua". Questo termine fu coniato da L. Selinker nel 1972 all'interno di una teoria che comportò un radicale cambiamento del modo di concepire il processo di apprendimento. Esso infatti, fino ad allora, veniva descritto a partire dall'analisi contrastiva tra la lingua d'arrivo e quella di partenza e gli errori venivano considerati come conseguenza dell'interferenza di quest'ultima. Con il concetto di interlingua, la categoria stessa di "errore" viene messa in discussione: quello che prima veniva considerato un allontanamento dalla norma, ora è concepito come un'ipotesi che l'apprendente fa sulla lingua che sta imparando: è quindi una manifestazione di un sistema linguistico transitorio, con una sua logica interna, una sua coerenza e soprattutto una sua funzionalità. Se prima la lingua imperfetta dell'apprendente veniva considerata un insieme disordinato di regole già apprese e di regole ancora da apprendere, ora invece viene concepita come un sistema di regole fluido e dinamico, che si evolve secondo fasi più o meno costanti verso la forma standard della lingua seconda. L'errore diventa, in quest'ottica, una fondamentale fonte di informazione sulle conoscenze che l'apprendente sta maturando. Una prospettiva di questo tipo richiede all'insegnante di riconsiderare alcune pratiche nella valutazione, nella correzione e nella didattica. Dal punto di vista della valutazione, la conseguenza più importante è quella di analizzare gli errori invece di limitarsi a contarli. La prospettiva dell'interlingua invita infatti a concepire gli errori come dati interessanti, che permettono all'insegnante di capire quali sono le ipotesi transitorie dell'apprendente e le sue "regole". Dal punto di vista dell'insegnamento, un approccio didattico fondato sulla nozione di interlingua cercherà di partire sempre da ciò che l'apprendente sa fare, dalle sue regole, dalle sue incertezze, per aiutarlo a progredire verso la lingua d'arrivo. Gli studi sulle sequenze di acquisizione consentono, una volta valutato il livello dell'interlingua, di anticipare quali saranno le strutture che emergeranno prossimamente, permettendo all'insegnante una programmazione il più possibile in linea con il processo naturale di acquisizione. Alcuni studi hanno mostrato che è "insegnabile solo ciò che è apprendibile", ovvero che gli interventi didattici possono agevolare e accelerare il passaggio da uno stadio all'altro della sequenza evolutiva naturale, ma non possono sovvertirla interamente. Capire quindi dove si trovano gli apprendenti rispetto a queste sequenze, permette all'insegnante di proporre gli interventi didattici più efficaci.

Un'ulteriore, necessaria consapevolezza che si ritiene utile sottolineare è la distinzione tra competenze orali e competenze scritte. Le competenze di letto-scrittura sono molto richieste dalla scuola ma, nel momento dei primi contatti con la nuova lingua, sono le abilità orali che vengono messe primariamente in gioco e che andrebbero quindi particolarmente curate. Tra queste, inoltre, le strategie di ascolto precedono sempre quelle del parlato. In generale infatti le abilità ricettive si sviluppano prima di quelle produttive. Chi ha avuto in classe o ha osservato per lungo tempo un apprendente straniero compiere il suo viaggio verso l'italiano, sa che all'inizio può esserci un periodo più o meno lungo di silenzio, che varia da persona a persona e da contesto a contesto, ma che comunque è abbastanza comune. È un periodo di riflessione tutt'altro che passivo e improduttivo: lo studente si sta concentrando molto nell'elaborazione di quanto ascolta e nella ricerca di significato e di sistematicità. L'apprendimento è in corso, anche se lo studente comincerà a produrre solo in seguito. Inoltre, un'altra distinzione fondamentale da tenere sempre presente è quella tra competenze linguistiche, competenze cognitive e competenze di

scolarizzazione, cioè il “saper stare a scuola”: frequentemente il risultato di alcune performance dello studente straniero può essere molto condizionato dal grado di familiarità che egli ha con certi tipi di compiti scolastici.

Per i docenti che operano nelle classi plurilingue è infine fondamentale conoscere i risultati delle ricerche e delle elaborazioni teoriche dello studioso canadese J. Cummins, il quale distingue tra BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) e CALP (Cognitive Academic Language Proficiency). Distingue cioè tra competenza linguistica atta a soddisfare le esigenze ordinarie della comunicazione interpersonale e competenza adeguata per compiere ed esprimere le operazioni cognitivamente superiori (argomentare, astrarre, instaurare relazioni logiche, sintetizzare, classificare ecc.) richieste dallo studio scolastico. In termini meno precisi, si è soliti distinguere tra “lingua della comunicazione” e “lingua dello studio”. Ciò di cui è fondamentale tener conto è che la competenza nella prima non implica competenza anche nella seconda. Le ricerche hanno inoltre messo in luce come siano in media necessari dai 6 mesi ai 2 anni di esposizione alla lingua per sviluppare la competenza BICS e fino a 5/7 anni di studio ed esposizione alla lingua della scuola per sviluppare la competenza CALP. Questa differenza nei tempi di apprendimento è legata al grado di astrazione e di complessità cognitiva e linguistica, legati alla lingua disciplinare. È su questo versante che lo studente straniero, pur in possesso di una competenza molto buona nella lingua della comunicazione interpersonale, incontra difficoltà comprensibili, che spesso vengono però scambiate per demotivazione, scarso interesse, atteggiamento negativo verso la scuola ecc. La raggiunta capacità dello studente di capire e farsi capire nella maggior parte delle situazioni, porta spesso i docenti a sottovalutare le difficoltà che può incontrare nei compiti più impegnativi legati ai vari ambiti disciplinari. Sono queste le difficoltà che pregiudicano la possibilità di partecipare attivamente e con profitto alle attività scolastiche: è qui che si gioca la vera sfida dell'integrazione e del successo scolastico.

### 7.3 La lingua per la comunicazione interpersonale

Una finalità dell'educazione linguistica, e quindi propria anche dell'insegnamento dell'italiano L2, è lo sviluppo della competenza comunicativa: chi studia la lingua, o ne espande e ne approfondisce la conoscenza, è messo in grado di usare l'italiano in maniera corretta, appropriata ed efficace nelle diverse situazioni e per realizzare propri intenti comunicativi, conoscitivi, operativi o di altra natura. A questo fine sono stati messi a punto metodi e tecniche che sono in larga parte comuni a tutte le forme di educazione linguistica, anche se l'insegnamento dell'italiano L2 rappresenta un campo d'intervento didattico specifico quanto a bisogni degli apprendenti, tempi, esposizione alla lingua, modalità di valutazione ecc. Tali metodi e tecniche sono riconducibili ad un approccio testuale e pragmlinguistico: poiché le azioni linguistiche che come parlanti compiamo, avvengono attraverso la produzione e la ricezione di testi orali e scritti, lo sviluppo della competenza comunicativa è inteso come accresciuta capacità di comprendere e produrre testi sempre più vari per tipologia e più complessi dal punto di vista linguistico e cognitivo. Inoltre, più che sulla conoscenza del sistema formale della lingua, l'attenzione è posta sulla lingua effettivamente usata nelle diverse situazioni in relazione al contesto, agli interlocutori e alle intenzioni comunicative. È quindi importante far sì che l'insegnamento diventi un'esperienza di interazione e di simulazione di situazioni reali, uno spazio in cui gli studenti abbiano la possibilità di esprimersi liberamente. Perché ciò accada, l'insegnante dovrà prediligere, soprattutto nelle fasi iniziali, attività che favoriscano la comunicazione e la fluenza, per soffermarsi solo in seguito sull'accuratezza formale. Si cercherà dunque, per quanto riguarda i principianti, di metterli in grado di raggiungere il più

presto possibile obiettivi di comunicazione, senza richiedere sforzi nella direzione della correttezza formale. Nei livelli più avanzati si punterà invece su una progressione che parte dalla fluenza, dallo sviluppo della competenza comunicativa, per arrivare solo in un secondo tempo alla focalizzazione sulla forma linguistica, che deve avere sempre una calibratura precisa all'interno del percorso di apprendimento.

Anche le indicazioni contenute nel *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCER)*, già citato nel paragrafo 3.3, sono molto chiare nell'assegnare al testo un ruolo centrale nell'azione di insegnamento delle lingue. Secondo la concezione oggi più largamente condivisa, infatti, le strutture linguistiche non possono essere proposte in forma astratta, ma devono essere scoperte e apprese a partire dal loro contesto d'uso, quindi all'interno di un testo che, a sua volta, si riferisce ad una situazione comunicativa specifica. L'input testuale costituisce dunque il fulcro generatore delle diverse attività di cui si compone l'intervento didattico: è strumento di interazione e comunicazione e, inoltre, sollecita negli studenti la scoperta di meccanismi e forme della lingua, facendone oggetto di riflessione esplicita, sperimentazione ed esercitazione mirata.

Il QCER è un importante documento del Consiglio europeo che fornisce una base comune in tutta l'Europa per l'elaborazione di programmi, linee guida curriculari, esami, libri di testo per le lingue moderne. Descrive in modo esaustivo ciò che, chi studia una lingua, deve imparare per usarla per comunicare e indica quali conoscenze e abilità deve sviluppare per agire linguisticamente in modo efficace, assegnando così una grande importanza agli aspetti comunicativi e pragmatici della lingua. Il QCER articola la competenza comunicativa in una serie di scale, costituite da descrittori in cui si illustra cosa l'apprendente sa fare con la lingua. I livelli di competenza secondo il QCER sono:

- A1 - contatto (livello elementare)
- A2 - sopravvivenza (livello elementare)
- B1 - soglia (livello intermedio)
- B2 - progresso (livello intermedio)
- C1 - efficacia (livello avanzato)
- C2 - padronanza (livello avanzato).

I descrittori che definiscono i livelli di competenza sono espressi in modo trasparente e realistico e hanno la fondamentale caratteristica della positività: gli enunciati esprimono ciò che l'apprendente è in grado di fare e sono formulati in termini positivi fin dai livelli iniziali.

È opportuno sottolineare che i livelli previsti dal QCER nascono nell'ambito dell'insegnamento delle lingue europee in genere, intese come lingue straniere; si tratta di uno strumento che stabilisce, per accordo e perciò convenzionalmente, che cosa un apprendente adulto sa fare con la lingua straniera in determinate situazioni comunicative. È necessario quindi tenere presente che lo studente straniero inserito in una classe italiana è un destinatario con caratteristiche molto diverse in termini di età, bisogni, contesti di apprendimento ecc. Il QCER è dunque uno strumento di riferimento molto utile, proprio perché concordato e condiviso tra addetti ai lavori, di cui va però fatto un uso responsabile e flessibile, modificandolo e adattandolo ai bisogni degli specifici apprendenti. Infine va tenuto presente che, ai gradini più alti della scala del QCER, C1 e C2, le competenze descritte presuppongono un parlante con capacità personali e livelli di istruzione elevati; ne risultano cioè dei profili che anche i parlanti italofoeni possono raggiungere solo nelle fasi conclusive dei percorsi di istruzione.

Un utile strumento integrativo del QCER è il *Profilo della lingua italiana*, il cui scopo è quello di descrivere i contenuti linguistici dei livelli A1, A2, B1 e B2, per l'italiano, che un apprendente deve

conoscere al fine di sviluppare una competenza appropriata ad agire linguisticamente, così come indicato dai descrittori del QCER. Su tali basi, il Profilo della lingua italiana si rivolge a tutti coloro che, a diverso livello, operano nel campo dell'insegnamento/apprendimento dell'italiano come lingua non materna. Anche tale strumento va utilizzato con flessibilità, in funzione delle concrete caratteristiche dei propri apprendenti.

Si ritiene infine utile fare chiarezza sull'uso dell'espressione "corsi di alfabetizzazione" usata spesso impropriamente per definire tutti i percorsi di insegnamento dell'italiano L2, indistintamente. Con "alfabetizzare" si intende insegnare a leggere e a scrivere in un codice non conosciuto. In anni passati si è utilizzato tale termine per i soggetti che non avevano mai avuto accesso ad un percorso formale di scolarizzazione e lo approcciavano solo in età adulta (si pensi ai corsi delle 150 ore). Appare chiaro che uno studente straniero non sia necessariamente da "alfabetizzare", a meno che non abbia mai appreso, nemmeno nel suo paese d'origine, a leggere e scrivere in una qualche lingua o sia esclusivamente alfabetizzato in un sistema di scrittura diverso da quello latino (russo, cinese ecc.). L'uso indiscriminato del termine "alfabetizzazione", oltre che essere errato, può quindi indurre a pensare che chiunque, adulto o bambino che sia, per il solo fatto di non parlare l'italiano, sia accostabile ad un analfabeta, azzerando così la considerazione di qualsiasi tipo di competenza precedentemente acquisita e inducendo ad adottare metodi, strumenti e materiali inadeguati (in passato sono stati frequentemente usati, sia per l'insegnamento ad adulti che a minori, libri di testo in adozione nelle scuole primarie), con gravi conseguenze sulla motivazione all'apprendimento e sui risultati. I corsi di alfabetizzazione, cioè quelli rivolti a chi non ha competenze di lettura e scrittura in alfabeto latino, vanno dunque nettamente distinti dai corsi di italiano L2 e possono avere i seguenti destinatari:

- analfabeti in lingua madre;
- alfabetizzati esclusivamente in un sistema di scrittura alfabetica diverso da quello latino (arabo, russo ecc.);
- alfabetizzati esclusivamente in un sistema di scrittura ideogrammatico (cinese, giapponese ecc.);
- studenti con debole o scarsa scolarizzazione.

Tutti questi casi richiedono una valutazione iniziale estremamente precisa ed accurata, per dipanare eventuali dubbi relativi a problemi di tipo cognitivo, che rientrano in altri campi di competenza. Successivamente, una volta valutato il grado di alfabetizzazione, è necessario tenere conto (come d'altronde per pianificare ogni intervento di insegnamento della L2) delle caratteristiche dell'apprendente, dell'età e della classe di inserimento, dell'eventuale competenza orale in italiano, per programmare un percorso calibrato e fruttuoso.

#### **7.4 La lingua per lo studio**

L'italiano per studiare comprende la capacità di capire i testi disciplinari, ma anche le lezioni degli insegnanti in classe, la capacità di parlare per rispondere in modo soddisfacente alle interrogazioni, l'essere in grado di portare a termine compiti in classe di vario genere e su diversi argomenti di studio. E' forse la fase di apprendimento più delicata e complessa, che richiede tempi lunghi (come si è visto nella distinzione di J. Cummins riportata nel paragrafo 7.2, la competenza CALP si sviluppa nell'arco di 5/7 anni), attenzioni fondamentali, strumenti e modalità di intervento mirate. I libri di testo e le spiegazioni degli insegnanti sono infatti spesso, dal punto di vista linguistico, dei veri e propri muri insormontabili. Accade allora frequentemente che gli studenti stranieri si demoralizzino, rimangano passivi e indifferenti, perdendo così la motivazione a

studiare e ad inserirsi nelle attività scolastiche. Ciò va a scapito non solo dell'apprendimento ma anche dell'integrazione nella vita scolastica e sociale. È chiaro dunque che gli studenti non possono essere lasciati a se stessi: è necessario elaborare strategie operative efficaci, al fine di evitare tre ordini di conseguenze negative:

- l'esclusione sempre maggiore dalle attività scolastiche, con conseguente perdita ulteriore di motivazione, senso di frustrazione e di isolamento, fino a possibili atteggiamenti di rifiuto, chiusura, aggressività;
- i ritardi scolastici causati dal divario di competenze sempre più vasto con il resto della classe, per l'impossibilità di acquisire le conoscenze e le abilità che i compagni stanno nel frattempo imparando;
- la difficoltà a progredire nella L2, a causa del legame inscindibile tra comprensione e apprendimento linguistico: uno studente che non comprende non può fare progressi nella sua interlingua e farà quindi sempre più fatica a comprendere; al contrario, uno studente che comprende è in grado di ristrutturare la propria interlingua per poter capire testi sempre più difficili che, a loro volta, diventano occasione di ulteriore sviluppo linguistico.

Alla luce di tutto ciò non si può dunque non considerare che, anche quando lo studente straniero abbia raggiunto buoni livelli di padronanza della lingua per la comunicazione interpersonale, il suo percorso dovrà essere ancora fortemente personalizzato, al fine di permettergli di conseguire livelli di padronanza della L2 tali da rendere possibile un proficuo lavoro nell'apprendimento delle discipline di studio.

Rendere accessibili le discipline diventa dunque la sfida più importante che devono affrontare gli insegnanti che lavorano in classi plurilingue: si tratta di trovare strategie specifiche per guidare gli studenti stranieri nel duplice percorso di apprendimento dei contenuti disciplinari e della lingua che li veicola. A tal fine, risulta fondamentale tener presente alcuni punti di attenzione:

- la riflessione sull'opportunità di colmare eventuali lacune scolastiche pregresse, ragionando in termini di "essenzialità" (cioè interrogandosi in primo luogo su cosa sia veramente necessario recuperare, allontanandosi così dai rischi di enciclopedismo e nozionismo) e in termini di "competenze" (lo studente competente non è quello che sa tutto, ma quello che sa utilizzare efficacemente le proprie conoscenze ed abilità);
- l'importanza di tener presente che, nella lingua disciplinare, sono sempre implicati anche aspetti e processi cognitivi: astrarre, classificare, definire, stabilire rapporti causa-effetto, assumere punti di vista diversi ecc. sono competenze cognitive sottese ai testi disciplinari, la cui padronanza non va data per scontata, soprattutto in studenti con scarsa scolarità pregressa;
- l'esigenza nella progettazione degli interventi, di operare cambiamenti e adattamenti nell'organizzazione scolastica, adottando soluzioni flessibili che possono anche andare a rompere le eventuali rigidità della scuola;
- la necessità di gestire le lezioni con modalità che superino la lezione trasmissiva verbale e che prevedano forme di diversificazione dei materiali, delle consegne, delle attività, delle verifiche ecc;
- l'importanza, per ogni docente, di analizzare i testi che ha intenzione di proporre, per rilevare i possibili ostacoli linguistici (a livello non solo lessicale, ma anche morfosintattico e testuale) e/o cognitivi;
- la conseguente necessità di lavorare sulla lingua, e non solo sui contenuti, anche quando si insegna storia, arte, scienze ecc; in questo modo si aiutano gli studenti stranieri (ma anche

italiani) a fare breccia nei testi disciplinari, che sono i testi che costellano il loro percorso scolastico, accompagnandoli gradualmente verso l'autonomia nell'approccio ai testi di studio.

Da quanto sopraelencato risulta evidente l'opportunità della collaborazione tra il docente di materia e il docente esperto di insegnamento dell'italiano L2.

Va inoltre ricordata la necessità che gli interventi di facilitazione della comprensione prendano il via prima di tutto dal linguaggio orale usato dagli insegnanti. È infatti molto importante che ogni docente si abitui ad un parlato che, pur rimanendo corretto dal punto di vista linguistico, faciliti la comprensione dei contenuti disciplinari, anche in presenza di una bassa padronanza dell'italiano da parte degli studenti stranieri. Può quindi risultare strategico fare uso di frasi semplici e dirette; abbinare alla parola, anche in maniera ridondante, altri input non linguistici (schemi alla lavagna, foto, cartelloni, disegni, video ecc); orientare sempre la comprensione orale degli studenti attraverso attività mirate sia di pre-ascolto che di accompagnamento all'ascolto; non dare per scontata la comprensione, ma verificarla costantemente. Si tratta di azioni fondamentali per rendere accessibili le proprie lezioni e coinvolgere proficuamente nell'attività di classe studenti con profili linguistici molto diversi.

Al pari dei testi orali, anche i testi scritti, se adeguatamente trattati, possono divenire accessibili e, al contempo, funzionali allo sviluppo delle competenze linguistiche. A questo proposito si evidenziano due importanti strategie di avvicinamento al testo di studio, diverse tra loro, ma non contrapposte:

- L'utilizzo di testi "semplici", detti anche "ad alta comprensibilità" o a "scrittura controllata", adeguati alle capacità di decodifica del destinatario (è la strategia che, in termini non del tutto precisi, viene in genere denominata semplificazione). La scrittura di testi semplici si fonda sull'applicazione di precisi criteri inerenti il lessico, la morfo-sintassi, la testualità, l'organizzazione dei contenuti, la presentazione grafica: chi scrive ponendosi seriamente il problema della comprensione da parte di un destinatario specifico, deve esercitare un forte controllo sulla propria scrittura (controllo tanto maggiore quanto più vasta è la distanza linguistica, culturale e sociale tra emittente e ricevente). Ciò richiede esperienza, tecnica e, soprattutto, buonsenso e capacità di decentrarsi.
- La facilitazione dei testi autentici, quindi non "semplificati", attraverso l'accompagnamento con attività di pre-lettura (per l'attivazione-costruzione delle conoscenze implicite), attività durante la lettura (proposta di più letture sullo stesso testo, mirate su scopi diversi e sempre più complessi, di ordine sia contenutistico che formale) e attività di post-lettura (attività di fissazione oppure di reimpiego dei contenuti o degli elementi lessicali, morfo-sintattici o testuali, tipici della lingua dello studio, focalizzati nella fase di lettura). La facilitazione implica quindi un approccio attivo al testo, attraverso cui gli studenti vengono allenati a sviluppare competenze di lettura che li rendano sempre più autonomi nell'affrontare la lingua complessa dei testi di studio.

Queste due strategie, se applicate consapevolmente e con competenza, non risultano in opposizione reciproca, ma si integrano e si completano vicendevolmente per vari motivi: prima di tutto, anche il testo semplice, per essere attivamente compreso e per contribuire a sviluppare le competenze linguistiche dello studente, deve essere proposto utilizzando tecniche di facilitazione; in secondo luogo il testo semplice può essere usato come strumento di facilitazione del testo autentico non per sostituirlo, ma per precederlo o accompagnarlo; infine, l'attività di scrittura di testi semplici, se realizzata coinvolgendo anche gli studenti italofoni, può essere molto valida per

sviluppare in essi competenze “alte” di analisi e gestione dei testi, che sono molto importanti, ma sulle quali spesso non si lavora abbastanza.

L'utilizzo di testi semplici può dunque essere utile, soprattutto nelle prime fasi di avvicinamento alla lingua dello studio. Non può però essere considerato l'intervento esclusivo, altrimenti non pone lo studente di fronte ai testi autentici, non lo fa crescere nella sua autonomia di lettore e non lo attrezza ad affrontare con competenza la lingua complessa della scuola e dell'extrascuola: nel loro percorso di vita, gli studenti dovranno infatti confrontarsi, anche al di fuori del contesto scolastico, con una tipologia testuale variegata e non potranno beneficiare di alcuna semplificazione. Il successo dell'intervento scolastico sta anche nel portarli al raggiungimento di un'autonomia di lettura. In quest'ottica, l'utilizzare nella didattica strategie di facilitazione o impiegare testi semplici, creare in altre parole contesti che facilitino l'apprendimento, non serve soltanto agli studenti stranieri, ma porta certamente benefici sul piano del successo scolastico anche agli studenti italiani.

## 7.5 Il laboratorio di italiano L2

Per promuovere l'integrazione degli studenti stranieri e, in particolare, l'apprendimento della nuova lingua, viene applicato in Italia il cosiddetto “modello integrato”, che prevede l'inserimento in classe da subito e, parallelamente, l'organizzazione di dispositivi mirati per l'apprendimento della L2. Tra questi, assume particolare rilevanza l'attivazione dei laboratori di italiano L2, previsti anche dall'art. 11 del Regolamento, all'interno dei quali operano i facilitatori linguistici, preferibilmente scelti tra docenti interni all'istituzione scolastica e, in ogni caso, in possesso dei requisiti previsti dall'art. 7 del Regolamento.

Il presente paragrafo è centrato sulla valenza e le caratteristiche dei laboratori di italiano L2 che, a seconda del tipo, possono avere come destinatari studenti stranieri neo-arrivati oppure studenti stranieri di più remota immigrazione, che necessitano di interventi specifici per sviluppare le proprie competenze nella lingua seconda. Si precisa però che le istituzioni scolastiche e formative, sempre in un'ottica interculturale, possono anche progettare la realizzazione di altri tipi di laboratori, con svariate finalità: aperti sia agli studenti non italofoeni che italofoeni, organizzati per gruppi eterogenei, mirati alla valorizzazione e allo sviluppo delle lingue d'origine, fondati sulla promozione delle competenze relazionali, cooperative e interculturali, mirati all'utilizzo dei linguaggi non verbali e delle attività espressive ecc.

Il laboratorio di italiano L2 è una realtà dinamica, in continua evoluzione, mai uguale a se stessa: l'alternarsi e l'inserimento ricorrente degli studenti stranieri nel corso dell'anno scolastico sono caratteristiche peculiari che lo diversificano e lo rendono unico rispetto ad altri tipi di laboratorio. Il laboratorio di italiano L2 è uno spazio permanente, all'interno della scuola, in cui gruppi di studenti possono sviluppare competenze linguistiche in situazioni di insegnamento mirato, rispondenti ai loro specifici bisogni. Non è, ovviamente, l'unica occasione di apprendimento linguistico da parte degli studenti stranieri. Essi imparano infatti in primo luogo nei contesti reali di vita quotidiana, a scuola e fuori dalla scuola: le situazioni di scambio e comunicazione autentica rappresentano infatti una fonte formidabile di stimoli comunicativi e alimentano la motivazione a capire e parlare la nuova lingua. In secondo luogo gli studenti stranieri apprendono lingua attraverso la partecipazione alle attività scolastiche, facilitata e mediata dagli insegnanti, che favorisce anche lo sviluppo di operazioni e funzioni cognitivamente più impegnative. Il laboratorio di L2 sistematizza e integra quanto acquisito nel quotidiano e offre mirate opportunità agli studenti stranieri per progredire ulteriormente nella nuova lingua, grazie agli approcci

metodologici applicati, alle attività e alle strategie didattiche utilizzate. Non si tratta quindi di attivare, con i laboratori di L2, corsi o classi differenziali, ma di promuovere un insegnamento linguistico che, se integrato in classe da un lavoro finalizzato allo sviluppo di relazioni positive e fondato su un'adeguata diversificazione delle proposte, raggiunge risultati migliori e più rapidi. Per queste ragioni, l'idea di attivare classi separate e sostitutive dell'inserimento in classi normali appare fallimentare poiché in questo modo si ritarda, invece di facilitare, l'apprendimento linguistico, la socializzazione con i compagni e il lavoro sugli apprendimenti comuni, provocando distanza relazionale e demotivazione. Si tratta invece di progettare e realizzare laboratori di italiano L2 di qualità, gestiti da facilitatori competenti che lavorino in stretta sinergia con i docenti di classe, soprattutto in fase di progettazione degli interventi. Nell'attivazione dei laboratori linguistici va infatti rivolta particolare cura ed attenzione agli aspetti progettuali, poiché essi precedono lo svolgimento dell'intervento didattico e influiscono sulla sua efficacia complessiva. È necessario quindi favorire al massimo l'integrazione delle proposte didattiche e lo scambio tra facilitatore linguistico e consiglio di classe. Potrebbe, a tal fine, risultare utile un "diario di bordo", compilato sia dal facilitatore che dai docenti di classe, sul quale annotare, con cadenza regolare, i punti salienti del percorso effettuato, i risultati ottenuti, la pianificazione successiva. Più chiarezza, continuità e condivisione di scelte e di obiettivi vengono assegnate al percorso di insegnamento dell'italiano L2, più si guadagna in efficacia, anche nei momenti della valutazione periodica e finale. Sempre in tema di condivisione, risulta fondamentale un'altra importante attenzione: parlare con i genitori degli studenti stranieri prima dell'inizio del laboratorio di L2, spiegandone ragioni e caratteristiche, ha effetti positivi sulla partecipazione dei figli e sulla loro motivazione: quella dei laboratori è una proposta che le famiglie mostrano in genere di apprezzare particolarmente, perché la vivono come una concreta opportunità di apprendimento della nuova lingua e di riuscita scolastica per i figli. Va inoltre tenuto presente che il rapporto con i genitori stranieri, se normalmente avviene tramite comunicazioni scritte semplici ed essenziali, anche in versione bilingue, può però essere soprattutto coltivato nei colloqui, e gli incontri informativi sulle attività del laboratorio di L2 possono rappresentare un'ottima occasione in tal senso.

Nell'attivare i laboratori di italiano L2 è nodale partire innanzitutto da un'approfondita e condivisa analisi dei bisogni prioritari d'apprendimento linguistico. La formazione dei gruppi di studenti che frequentano il laboratorio di L2 va incontro ai bisogni linguistici specifici e travalica sia l'appartenenza alla classe d'inserimento, sia l'appartenenza alla scuola (nel caso di laboratori in rete tra scuole), sia la provenienza e la lingua madre dello studente. A seconda degli specifici bisogni, i gruppi di apprendimento all'interno del laboratorio possono lavorare:

- sull'acquisizione della lingua utile a comunicare e agire nelle situazioni ricorrenti della vita quotidiana in classe e fuori dalla scuola;
- sullo sviluppo delle capacità di base di lettura e scrittura in L2;
- sull'approfondimento e implementazione del livello di padronanza della L2, sviluppando le abilità ricettive e produttive, orali e scritte;
- sulla graduale acquisizione della L2 per studiare, apprendere le discipline e i linguaggi specifici e settoriali.

La scelta dello spazio dove istituire il laboratorio è un aspetto rilevante, poiché ad essa sono legati processi psicologici e affettivi che possono facilitare l'inserimento degli studenti e alimentare la loro motivazione verso lo studio. Da ciò emerge la necessità di individuare un'aula da dedicare esclusivamente (o almeno principalmente) all'attività di laboratorio. La soluzione ideale è senza dubbio l'individuazione di uno spazio destinato esclusivamente al laboratorio ma, se ciò non fosse

attuabile, è necessario almeno trovare un luogo usufruibile in giorni precisi e con orari fissi e in cui sia possibile la permanenza e visibilità dei materiali utilizzati e prodotti, a testimonianza delle tappe del percorso di apprendimento della L2. La scelta di dedicare uno spazio riconoscibile al laboratorio di L2 risponde anche all'esigenza di fornire, nella scuola, elementi di stabilità e continuità che possano almeno in parte compensare la situazione di estraneità e precarietà in cui molti studenti stranieri vengono a trovarsi.

Nel laboratorio di italiano L2 anche il tempo va organizzato valutando i bisogni linguistici dei gruppi di apprendimento. Le attività del laboratorio, pertanto, non possono che essere organizzate in modo flessibile, modulabile, modificabile in base alle caratteristiche degli studenti e dei relativi percorsi di apprendimento.

Dal punto di vista della durata e dell'intensità, vi sono diverse modalità di organizzazione del laboratorio di italiano L2:

- con orario fisso, per la durata di tutto l'anno scolastico;
- con orario flessibile e "a scalare", più intensivo nei primi tre o quattro mesi di inserimento (ad esempio due ore al giorno per cinque giorni la settimana) e più ridotto successivamente (ad esempio due ore al giorno per due o tre giorni la settimana);
- attraverso moduli di durata variabile a seconda degli effettivi bisogni di apprendimento, volti allo sviluppo delle competenze necessarie per affrontare lo studio delle discipline scolastiche;
- attraverso moduli aggiuntivi di almeno 30 ore, attuati in fase di preparazione degli studenti stranieri agli esami;
- altre modalità che vanno di volta in volta attentamente considerate in funzione dei bisogni evidenziati.

Il laboratorio linguistico può essere attivato in orario scolastico, soluzione il più delle volte preferibile, oppure in orario extrascolastico.

Nel caso di attivazione in orario scolastico, sarà cura del referente definire con i consigli di classe degli orari che, nei limiti del possibile, non facciano assentare gli studenti dalle lezioni che possono seguire con minori difficoltà, perché impostate sull'utilizzo di linguaggi non verbali o su modalità di gestione della classe inclusive e rispondenti all'eterogeneità dei bisogni presenti. Nel caso di attivazione in orario extrascolastico, sarà necessario porre attenzione a non sovraccaricare eccessivamente gli studenti.

Come si può notare, non c'è una regola fissa da attuare, ma piuttosto un accorto utilizzo delle risorse alla luce dei bisogni, ponendo particolare attenzione ai messaggi impliciti che con le "uscite" dalla classe vengono dati allo studente e ai suoi compagni.

Una particolare attenzione va riservata agli studenti frequentanti la prima classe della scuola primaria, per i quali è preferibile favorire l'apprendimento all'interno del gruppo classe, poiché tutti (stranieri e non) si trovano all'inizio del percorso scolastico e poiché l'insegnamento nelle classi prime è basato per tutti sul largo utilizzo di linguaggi extraverbali (immagini, uso del corpo, manipolazione di oggetti, approccio contestuale legato a situazioni concrete ecc.), sicuramente facilitanti ai fini della comprensione e dell'apprendimento linguistico.

Per quanto concerne la dimensione propriamente didattica risulta rilevante, al fine dell'efficacia dell'intervento, l'applicazione accorta e consapevole dei possibili approcci metodologici per l'insegnamento dell'italiano L2: non esiste un metodo migliore in assoluto, ma il metodo che funziona e permette risultati migliori con quel particolare gruppo di studenti e in quella particolare fase di apprendimento linguistico. È fondamentale quindi avere un'impostazione eclettica che,

mettendo al centro del processo l'apprendente, integri efficacemente diversi approcci e strategie metodologiche. Altrettanto fondamentale è evitare due errori piuttosto diffusi: proporre un'astratta riflessione grammaticale sulla lingua e proporre un "bricolage" linguistico casuale, senza un'attenzione puntuale e costante al percorso graduale di appropriazione delle strutture linguistiche.

È strategico che il laboratorio di italiano L2 sia dotato di registratori, cinepresa, computer, strumenti molto utili dal punto di vista glottodidattico, unitamente a sussidi quali manuali specifici per l'italiano L2 e valide grammatiche di riferimento. Per evitare il senso di precarietà dato dall'uso di fotocopie e di materiale sparso, sarebbe inoltre utile che la scuola fornisse agli studenti stranieri un materiale base di riferimento (testi e corsi, anche multimediali, di italiano L2), nella consapevolezza che esso non può essere l'unico materiale di lavoro: il facilitatore linguistico di volta in volta integra, modifica, crea materiale ad hoc adeguato agli specifici bisogni del suo gruppo di apprendimento.

È altresì importante che nel laboratorio siano presenti altri sussidi quali dizionari in varie lingue, libri bilingue o in lingua d'origine, rappresentazioni cartografiche diverse da quella eurocentrica, linee del tempo con riferimenti diversi rispetto a quelli in uso nella scuola italiana ecc. Il laboratorio dovrebbe cioè essere un luogo nel quale è data agli studenti stranieri l'opportunità di apprendere l'italiano integrando le nuove competenze con quelle già possedute, collegandole al proprio passato, alla storia personale e valorizzando la cultura del paese d'origine. Questa presenza di segni che riconducono alla pluralità di lingue e culture, dovrebbe essere una caratteristica in comune con tutte le classi e con la scuola intera.

Il laboratorio di italiano L2 è ormai considerato un dispositivo fondamentale e irrinunciabile, sia dai docenti che dai dirigenti scolastici ma, nella prassi, rimane spesso da superare lo scoglio dello scarso collegamento tra laboratorio e consiglio di classe: diversi insegnanti considerano ancora l'attività del laboratorio come un qualcosa di staccato e aggiuntivo al loro lavoro in classe, senza possibilità di integrazione reciproca. In alcune scuole si sta tentando di scardinare questa convinzione, ribaltando il discorso in due modi: il primo consiste nel far entrare il facilitatore in classe, ad esempio per mettere in atto, assieme al docente disciplinare, alcune strategie di facilitazione per favorire la comprensione della lingua delle studio; il secondo modo consiste nel far entrare anche gli allievi italiani in laboratorio, organizzando gruppi di apprendimento misti, nella convinzione che molte delle strategie proposte e dei materiali ideati per il laboratorio possano essere utili anche agli allievi italofofoni e che la scommessa si giochi sempre più sulla capacità di "mobilitare la classe" e sul cambiamento del "modo di fare scuola" per tutti.

## NORMATIVA NAZIONALE

MIUR, febbraio 2014

### Linee Guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri

[Clicca qui per consultare il testo integrale](#)

Parte II, par. 6:

#### 6. L'insegnamento dell'italiano come lingua seconda

In questi vent'anni di pratiche ed esperienze di inserimento scolastico degli alunni stranieri, inizialmente inseriti quasi sempre in classe subito dopo il loro arrivo, le scuole e gli insegnanti hanno cercato di mettere a punto modalità organizzative di intervento, materiali didattici, tracce di programmazione per rispondere in maniera sempre più efficace soprattutto ai bisogni linguistici più immediati propri di chi si trova a dover imparare l'italiano come una seconda lingua. In altre parole, ci si è concentrati sulle necessità di "primo livello", più urgenti, visibili e specifiche, espresse da chi arriva a scuola "senza parola", per far sì che le fasi successive si sviluppino con le difficoltà e il disagio attenuati.

Entro tale prospettiva, come si è detto, è oggi giunto il momento di qualificare l'intervento didattico specifico rivolto agli alunni non italofoni per meglio accompagnare e sostenere lo sviluppo linguistico degli alunni stranieri nati in Italia o inseriti da tempo, e per consentire loro di impadronirsi in modo pieno e ricco della lingua e delle sue funzioni: narrare, descrivere, definire, spiegare, argomentare, ecc; in parallelo ad una continua riflessione sulla lingua che ne permetta il pieno controllo.

Tale prospettiva appare decisiva soprattutto nelle classi della scuola secondaria in cui l'apprendimento dell'italiano come L2 è diventato cruciale ai fini dell'inserimento positivo e di una storia di buona integrazione. Ed è da questo ordine di scuola che provengono oggi le domande più pressanti di elaborazione di "modelli" organizzativi, di percorsi-tipo e di strumenti didattici basati anche sull'auto-apprendimento.

Alcune importanti peculiarità connotano il percorso didattico dell'italiano L2 e ne fanno un compito innovativo che si discosta sia dall'insegnamento di una lingua materna "semplificata", sia da quello di una lingua straniera, limitata quasi sempre allo sviluppo della competenza comunicativa:

- Esso rappresenta un campo di intervento didattico *specifico* - quanto a tempi, metodi, bisogni, modalità di valutazione - e tuttavia *in transizione*, perché è destinato a risolversi e ad esaurirsi nel tempo nel momento in cui gli studenti diventano sufficientemente padroni della lingua italiana da essere in grado di seguire le attività didattiche comuni alla classe.
- Diversi sono i tempi richiesti dall'apprendimento dell'italiano L2 per la *comunicazione di base* e dall'apprendimento dell'italiano *lingua veicolare di studio* per apprendere i contenuti disciplinari. Per il primo percorso sono necessari, in genere, alcuni mesi; per il secondo percorso il cammino è lungo e deve coinvolgere tutti i docenti della classe.
- Ogni docente deve assumere il ruolo di "facilitatore di apprendimento" per il proprio ambito disciplinare e prevedere per un tempo lungo attenzioni mirate e *forme molteplici di*

*facilitazione* che sostengano l'apprendimento dell'italiano settoriale, astratto, riferito a saperi e concetti disciplinari.

- L'acquisizione dell'italiano, "concreto" e contestualizzato per comunicare nel "qui e ora" è resa più rapida ed efficace dalla *situazione di apprendimento mista* ed eterogenea: gli alunni stranieri imparano infatti a scuola e fuori dalla scuola, negli scambi quotidiani con i pari, nei momenti informali del gioco e dello scambio. Per apprendere l'italiano L2 per comunicare, i pari italofoeni rappresentano infatti la vera "autorità" linguistica e il modello d'uso al quale riferirsi.

### 6.1. Attività per gli alunni neo-arrivati

Per rispondere ai bisogni linguistici degli alunni stranieri non italofoeni l'esperienza consolidata ci dice che sono necessari tempi, strumenti, risorse di qualità. In particolare, nella prima fase, un intervento efficace dovrebbe prevedere circa 8-10 ore settimanali dedicate all'italiano L2 (circa 2 ore al giorno) per una durata di 3-4 mesi. I moduli intensivi iniziali possono raggruppare gli alunni non italofoeni di classi diverse e possono essere organizzati grazie alla collaborazione con gli enti locali e con progetti mirati.

Dunque, per imparare rapidamente la lingua italiana l'alunno straniero deve anzitutto essere inserito nella classe di appartenenza. Ma lo strumento essenziale per realizzare una partecipazione attiva è costituito dai laboratori linguistici che restano l'anello decisivo di tutto il sistema dell'integrazione. L'esperienza ci dice che i "corsi di lingua" si rivelano spesso poco efficaci, a causa della scarsità delle ore previste e anche per l'impostazione didattica che tende a replicare la struttura della classe anziché fornire un intenso e ricco repertorio laboratoriale di attività linguistica. Tali laboratori possono anche essere collocati entro moduli di apprendimento da ricavare all'interno della scuola stessa, grazie all'apertura di un "tempo dedicato" entro le prospettive di apertura pomeridiana o nel corso delle mattine. L'esperienza mostra inoltre che è da privilegiare un insegnamento mirato per piccoli gruppi.

Gli obiettivi di questa prima fase sono: la capacità di ascolto e produzione orale; l'acquisizione delle strutture linguistiche di base; la capacità tecnica di letto/scrittura.

Il modello prevalente in Europa di insegnamento delle seconde lingue agli alunni allofotti, e considerato positivo ed efficace (Eurydice, 2004 e 2009) è quello *integrato*. Gli alunni acquisiscono la lingua per comunicare in maniera più rapida ed efficace soprattutto nelle interazioni quotidiane con i pari. Inoltre, una parte degli alunni stranieri, coloro che provengono da una adeguata scolarizzazione nel Paese d'origine, riesce abbastanza precocemente a seguire alcuni contenuti del curriculum comune e ambiti disciplinari (ad es: matematica, geografia...) se questi vengono proposti anche attraverso supporti non verbali. Anzi, alcuni alunni possono aver acquisito in determinate discipline competenze e conoscenze pari o superiori rispetto al livello della classe.

Per la definizione dei livelli, degli obiettivi e della programmazione è importante fare riferimento al *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*, che dà indicazioni utili per la conoscenza degli allievi, la rilevazione dei bisogni, la programmazione delle attività, la valutazione (Consiglio d'Europa, 2002).

### 6.2. Le fasi

Gli alunni stranieri inseriti nella scuola attraversano grossomodo tre diverse fasi:

- a) **La fase iniziale dell'apprendimento dell'italiano L2 per comunicare.** Corrispondente grosso modo, per la rilevazione iniziale e per la definizione degli obiettivi, alla descrizione dei livelli A1 e A2

del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Ha a che fare con l'intervento specifico (il cosiddetto laboratorio di italiano L2), intensivo e con orario "a scalare", più denso nei primi due/tre mesi, più diluito in seguito. Gli obiettivi privilegiati di questa fase riguardano soprattutto:

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

b) **La fase "ponte" di accesso all'italiano dello studio.** È questa forse la fase più delicata e complessa, alla quale dedicare una particolare attenzione, consolidando gli strumenti e i materiali didattici e affinando le modalità di intervento di tipo linguistico. L'obiettivo è duplice: rinforzare e sostenere l'apprendimento della L2 come lingua di contatto e, nello stesso tempo, fornire all'apprendente competenze cognitive e metacognitive efficaci per poter partecipare all'apprendimento comune. In altre parole l'allievo non italofono impara l'italiano per studiare, ma *impara l'italiano anche studiando*, accompagnato in questo cammino da tutti i docenti che diventano "facilitatori" di apprendimento e che possono contare oggi su strumenti da sperimentare, quali: glossari plurilingui che contengono termini chiave relativi alla microlingua delle varie discipline; testi e strumenti multimediali "semplificati" che propongono i contenuti comuni con un linguaggio più accessibile; percorsi-tipo di sviluppo delle abilità di scrittura e di lettura/comprendimento di testi narrativi.

c) **La fase degli apprendimenti comuni.** L'italiano L2 resta in questa fase sullo sfondo e fornisce ai docenti di classe chiavi interpretative per cogliere le difficoltà che possono permanere e per intervenire su di esse. Le modalità di mediazioni didattica e di facilitazione messe in atto per tutta la classe e per gestire la sua irriducibile eterogeneità possono essere in gran parte efficaci anche per gli alunni stranieri. Anzi, il loro punto di vista diverso su un tema geografico, storico, economico, ecc, e la loro capacità metalinguistica, che nel frattempo ha avuto modo di allenarsi e che si è affinata, potranno essere potenti occasioni per introdurre uno sguardo interculturale. Questo percorso rappresenta certamente un intenso artigianato pedagogico e didattico. È anche un'occasione perché ogni alunno, italiano e straniero, così come l'intera comunità scolastica, familiarizzino con l'apprendimento della nostra lingua come opportunità di confronto intenso tra culture entro le giovani generazioni che vivono nel nostro Paese. Inoltre si tratta di una straordinaria occasione di sviluppo dell'italiano nel mondo.