

tfa

tirocinio formativo attivo

# Lingua Italiana L2 per studenti stranieri

manuale per prove scritte e orali

per la classe di abilitazione

**A23** Lingua italiana per discendenti di lingua straniera



# Accedi ai servizi riservati



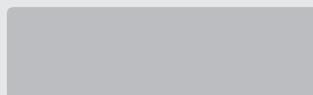
COLLEGATI AL SITO  
**EDISES.IT**

ACCEDI AL  
**MATERIALE DIDATTICO**

SEGUI LE  
**ISTRUZIONI**

Utilizza il codice personale contenuto nel riquadro per registrarti al sito **edises.it** e accedere ai **servizi e contenuti riservati**.

Scopri il tuo **codice personale** grattando delicatamente la superficie



Il volume NON può essere venduto, né restituito, se il codice personale risulta visibile.

L'**accesso ai servizi riservati** ha la durata di **un anno** dall'attivazione del codice e viene garantito esclusivamente sulle edizioni in corso.

Per attivare i **servizi riservati**, collegati al sito **edises.it** e segui queste semplici istruzioni

## Se sei registrato al sito

- clicca su *Accedi al materiale didattico*
- inserisci email e password
- inserisci le ultime 4 cifre del codice ISBN, riportato in basso a destra sul retro di copertina
- inserisci il tuo **codice personale** per essere reindirizzato automaticamente all'area riservata

## Se non sei già registrato al sito

- clicca su *Accedi al materiale didattico*
- registrati al sito o autenticali tramite Facebook
- attendi l'email di conferma per perfezionare la registrazione
- torna sul sito **edises.it** e segui la procedura già descritta per *utenti registrati*



TFA

---

# Lingua italiana L2 per studenti stranieri

---

Manuale teorico  
per la classe di abilitazione

A23 Lingua italiana per discenti di lingua straniera



TFA – Lingua italiana L2 per studenti stranieri – I Edizione  
Copyright © 2016, EdiSES S.r.l. – Napoli

9 8 7 6 5 4 3 2 1 0  
2020 2019 2018 2017 2016

*Le cifre sulla destra indicano il numero e l'anno dell'ultima ristampa effettuata*

*A norma di legge è vietata la riproduzione, anche parziale, del presente volume o di parte di esso con qualsiasi mezzo.*

L'Editore

L'Editore ha effettuato quanto in suo potere per richiedere il permesso di riproduzione del materiale di cui non è titolare del copyright e resta comunque a disposizione di tutti gli eventuali aventi diritto.

*Autori:*

Valeria CRISAFULLI – Parte I

Edoardo LUGARINI – Parte II

*Grafica di copertina:*  curvilinee – Napoli

*Progetto grafico:* ProMedia Studio di A. Leano – Napoli

*Fotocomposizione:* doma book di Massimo Di Grazia

*Stampato presso* Litografia Sograte S.r.l. – Città di Castello (PG)

*Per conto della* EdiSES – Piazza Dante, 89 – Napoli

ISBN 978 88 6584 603 2

**www.edises.it**  
**info@edises.it**

---

I curatori, l'editore e tutti coloro in qualche modo coinvolti nella preparazione o pubblicazione di quest'opera hanno posto il massimo impegno per garantire che le informazioni ivi contenute siano corrette, compatibilmente con le conoscenze disponibili al momento della stampa; essi, tuttavia, non possono essere ritenuti responsabili dei risultati dell'utilizzo di tali informazioni e restano a disposizione per integrare la citazione delle fonti, qualora incompleta o imprecisa.

Realizzare un libro è un'operazione complessa e nonostante la cura e l'attenzione poste dagli autori e da tutti gli addetti coinvolti nella lavorazione dei testi, l'esperienza ci insegna che è praticamente impossibile pubblicare un volume privo di imprecisioni. Saremo grati ai lettori che vorranno inviarci le loro segnalazioni e/o suggerimenti migliorativi all'indirizzo [redazione@edises.it](mailto:redazione@edises.it)



# Sommario

## Parte Prima Inclusività, interculturalità, riconoscimento e valorizzazione delle differenze

Capitolo 1	Plurilinguismo, identità culturali e bisogni educativi.....	3
Capitolo 2	La professionalità del docente nella relazione educativa.....	37
Capitolo 3	Didattica, pratiche e metodi di insegnamento inclusivi.....	84
Capitolo 4	Apprendimento delle lingue straniere in ambito europeo.....	115

## Parte Seconda L'insegnamento dell'Italiano lingua non materna (L2)

Capitolo 1	L'apprendimento della L2: approcci e metodi.....	129
Capitolo 2	Le competenze per l'apprendimento di una lingua straniera.....	231
Capitolo 3	Modalità e tecniche per l'insegnamento e lo sviluppo delle abilità linguistiche.....	318
Capitolo 4	Grammatica e insegnamento della L2.....	406
Capitolo 5	Modelli operativi per la didattica dell'italiano L2: progettazione e programmazione didattica.....	438
Capitolo 6	L'italiano L2 lingua di comunicazione e lingua di scolarizzazione.....	471
Capitolo 7	La valutazione degli apprendimenti linguistici.....	517
Capitolo 8	L'insegnamento dell'italiano L2 in un contesto plurilingue e interculturale.....	550
Capitolo 9	L'italiano L2 in rete (estensione web).....	



# Finalità e struttura dell'opera

Una scuola che intenda seriamente impegnarsi nella difficile sfida dell'integrazione e dell'inclusione deve essere in grado di accettare e accogliere ogni suo allievo nel modo migliore, fornendo risposte soddisfacenti agli specifici bisogni educativi di cui ciascuno è portatore.

La **scuola dell'inclusione** deve dunque dotarsi di **professionalità altamente qualificate**, abilitate alla costruzione di piani educativi idonei a rimuovere gli svantaggi di natura sociale, culturale ed economica che ostacolano il raggiungimento dei risultati di apprendimento, a partire proprio dalle barriere linguistiche.

Rivolto a quanti concorrono all'ammissione al TFA per la nuova classe di insegnamento Lingua italiana per discenti di lingua straniera, questo manuale è stato pensato come itinerario unitario di formazione che, partendo dalle ragioni dell'inclusività, fornisca un quadro completo dei modelli teorici, delle metodologie e delle strategie che il docente deve padroneggiare in quanto professionista dell'insegnamento in generale e dell'insegnamento della lingua italiana a stranieri in particolare.

Il volume comprende non solo le principali conoscenze necessarie per superare **tutte le fasi della selezione per l'ammissione al TFA** ma anche preziosi **spunti operativi** per l'ordinaria **attività d'aula**: propone infatti un'ampia raccolta di esempi pratici di attività, con indicazioni sui **percorsi di integrazione**, sui vari aspetti della **metodologia** didattica orientata all'inclusione e sulla **metacognizione**, ipotizzando possibili interventi volti a migliorare la capacità di autoregolazione degli alunni. Particolare attenzione viene dedicata alle **buone prassi** che una scuola, in una visione di collegialità, deve mettere in atto se intende favorire realmente il processo di integrazione di tutti gli alunni, e all'**apprendimento cooperativo**, con esempi di modalità di interazione tra gli allievi finalizzati a conferire la flessibilità di cui necessita un ambiente educativo di apprendimento pensato per tutti. Numerosi i riferimenti alle **attività laboratoriali** e alle **tecnologie**, il cui uso permette di adeguare la proposta educativa ai bisogni specifici e alle strategie didattiche, con esempi di adattamento di obiettivi, materiali e attività agli alunni stranieri.

Il testo fornisce inoltre le conoscenze fondamentali riguardanti la glottodidattica (**approcci e metodi**) e l'insegnamento della lingua italiana a stranieri, in particolare come lingua 2 e lingua di scolarizzazione per gli apprendenti immigrati che frequentano la nostra scuola: la **progettazione** e la **programmazione** di un corso, le **modalità** e le **tecniche** per l'insegnamento delle **abilità linguistiche**, della **riflessione sulla lingua**, le specificità dell'insegnamento dell'italiano come **lingua di comunicazione** e **lingua per lo studio**, la **valutazione** e la **certificazione** delle competenze, l'**educazione plurilingue e interculturale**.

### **Il manuale è suddiviso in due macro-aree:**

- inclusività, interculturalità, riconoscimento e valorizzazione delle differenze;
- insegnamento dell'italiano lingua non materna L2: modalità, strategie, modelli operativi.

Ai temi dell'interculturalità e dell'inclusività è dedicata la prima parte. L'obiettivo cui la società e la scuola devono tendere è l'**orizzonte interculturale**, ossia una cultura condivisa, che nasca dal confronto e dall'innesto reciproco, capace di generare a lungo termine una nuova *forma mentis*, di superare ogni forma di etnocentrismo, libera dai pregiudizi, dialogica, aperta all'ascolto e all'incontro. In tale prospettiva, la scuola deve favorire il dialogo capace di produrre cambiamenti significativi nelle identità degli individui appartenenti a culture differenti e di generare una nuova identità comune costruita con il contributo delle culture originarie.

La scuola ha un ruolo cruciale nella realizzazione di questo obiettivo, essendo il luogo fisico e mentale di incontro e di scambio in cui avvengono forme importanti di mediazione culturale e in cui il lavoro sui pregiudizi, sul decentramento culturale e sulla relazione può porre le basi per la costruzione dell'anti-etnocentrismo.

In tale contesto, il compito dei docenti, adeguatamente formati, deve essere la trasmissione di una cultura che aiuti gli individui a vivere nella società contemporanea complessa e interculturale, una cultura fondata su una cittadinanza attiva salda ma fluida e plurale, su una conoscenza ricca e aperta e sulla coscienza di un'appartenenza globale.

La creazione di spazi interculturali nelle scuole non è solo una questione di tolleranza che punta al superamento dell'etnocentrismo, ma è una necessità volta all'apertura mentale indispensabile per la formazione delle future generazioni e per la costruzione dell'**identità degli studenti stranieri**. In tale nuova visione sociale interculturale e inclusiva, un'attenzione particolare deve essere rivolta alla rimozione degli ostacoli all'integrazione, primo tra tutti la **padronanza della lingua italiana come ricezione e come produzione**.

La Direttiva del 27/12/2012, "*Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*", assimila infatti la difficoltà linguistica alla disciplina dei Bisogni Educativi Speciali effettuando un passo culturalmente decisivo per l'assunzione di una visione autenticamente inclusiva, che integri in un unico criterio e in unico diritto all'apprendimento e all'autorealizzazione personale tutte le situazioni di difficoltà.

Nell'ambito delle condizioni di **deprivazione socio-ambientale** nella quale rientrano tutti gli alunni cosiddetti "vulnerabili", i cui strumenti linguistici, culturali e comportamentali non consentono di raggiungere con successo i traguardi di apprendimento previsti dalla scuola, è infatti esplicitamente compresa la **non conoscenza della lingua e della cultura italiana** da parte di alunni appartenenti a culture diverse, ovvero di studenti di lingua madre diversa dall'italiano. In tale contesto, l'obiettivo dell'inclusione non può prescindere dall'apprendimento della lingua in una dimensione plurilingue e interculturale.

La seconda parte del volume è dedicata in modo specifico a fornire le conoscenze teoriche e metodologiche necessarie per insegnare l'italiano come lingua 2. Si presentano i principi della glottodidattica illustrando gli approcci e i metodi che si sono venuti sviluppando nel corso della storia di questa disciplina fino ad oggi, dal punto di vista sia delle teorie linguistiche di riferimento sia delle teorie dell'apprendimento più o meno esplicitamente ad essi sottese. Si fornisce un'ampia descrizione del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* del Consiglio d'Europa – che costituisce lo strumento fondamentale per l'insegnamento delle lingue straniere nei sistemi di istruzione europei (e non solo) – presentando la tipologia di competenze, i livelli e i relativi descrittori alla base dell'insegnamento/apprendimento delle abilità linguistiche di ricezione e di produzione. A queste è dedicato un capitolo specifico nel quale si declinano le modalità e le tecniche per il loro sviluppo.

Si discute inoltre la questione dell'insegnamento della “grammatica”, presentando diverse ipotesi di insegnamento deduttivo e induttivo. Una particolare attenzione, anche in termini applicativi, è rivolta all'insegnamento dell'italiano quale lingua di comunicazione e di scolarizzazione (o lingua per lo studio) con una descrizione delle varietà della lingua italiana da tenere in considerazione per la prima e delle caratteristiche delle lingue delle discipline scolastiche per la seconda. Si danno linee guida per la progettazione e programmazione didattica – tenendo conto di variabili quali l'apprendente-destinatario, l'analisi delle sue motivazioni e dei suoi bisogni linguistici (i diversi “profili” di utenti), gli stili e le strategie apprenditive, il sillabo di riferimento, la costruzione di una unità e/o di un percorso didattico nelle sue diverse fasi – e per la valutazione e certificazione delle competenze. Chiude il volume un capitolo dedicato all'educazione plurilingue e interculturale, con riferimento alla realtà plurilingue italiana e alle indicazioni contenute in alcuni documenti del Consiglio d'Europa.

Pur senza pretesa di esaustività rispetto ad una materia complessa e in continua evoluzione, il manuale si configura non solo come sussidio didattico per la **preparazione alle prove di selezione** ma anche come uno **strumento** utile nell'ordinaria **consultazione professionale**.

Questo lavoro, ricco, complesso, denso di rinvii normativi e spunti operativi per l'attività dei futuri insegnanti, tratta materie in continua evoluzione.

Ulteriori **materiali didattici** e **approfondimenti** sono disponibili nell'area riservata a cui si accede mediante la registrazione al sito *edises.it* secondo la procedura indicata nel frontespizio del volume.

Altri aggiornamenti saranno disponibili sui nostri profili social.

**Facebook.com/iltirocinioformativoattivo**

Clicca su  (**Facebook**) per ricevere gli aggiornamenti



# Indice

## Parte Prima Inclusività, interculturalità, riconoscimento e valorizzazione delle differenze

<b>Capitolo 1 - Plurilinguismo, identità culturali e bisogni educativi</b>	
1.1	L'inserimento degli alunni stranieri e il plurilinguismo . . . . . 3
1.2	Le identità culturali . . . . . 4
1.2.1	Le principali tappe della scuola italiana verso un orizzonte interculturale . . . . . 7
1.3	Il modello di scuola inclusivo . . . . . 16
1.3.1	Il dibattito culturale che ha condotto alla definizione di “Bisogni Educativi Speciali” . . . . . 16
1.3.2	Inclusività e BES . . . . . 18
1.3.3	Relazione tra Bisogni Educativi Speciali e “ostacoli all’apprendimento e alla partecipazione” . . . . . 19
1.3.4	Sintesi delle leggi che favoriscono l’inclusività . . . . . 21
1.3.5	Proclamazione dei diritti del bambino e valorizzazione delle diversità e della convivenza democratica nella Dichiarazione di Salamanca . . . . . 23
1.4	La Direttiva del 27 dicembre 2012 . . . . . 25
1.4.1	I Bisogni Educativi Speciali degli alunni con svantaggio socioculturale e socioeconomico e/o con difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana . . . . . 29
1.4.2	Il Piano Didattico Personalizzato per alunni con Bisogni Educativi Speciali . . . . . 30
1.4.3	Rapporti con i genitori e servizi del territorio per il rilascio della certificazione e l’attivazione di una didattica personalizzata per DSA . . . . . 30
1.4.4	La formazione professionale per la gestione dei casi di DSA . . . . . 31
1.4.5	Servizi del territorio: i Centri Territoriali di Supporto (CTS) . . . . . 32
1.4.6	La prevenzione della dispersione scolastica attraverso l’attuazione di percorsi di apprendimento individualizzati e personalizzati . . . . . 33
1.4.7	Il Piano Educativo Individualizzato (PEI) . . . . . 34
1.4.8	Didattica della lingua straniera L2 rivolta ad alunni con DSA . . . . . 35



## Capitolo 2 - La professionalità del docente nella relazione educativa

2.1	La relazione educativa	37
2.2	Inclusività, interculturalità, riconoscimento e valorizzazione delle differenze	38
2.2.1	Decentramento etnico	40
2.2.2	Relativismo cognitivo	40
2.2.3	Edgar Morin e il paradigma della complessità applicato alla pedagogia	41
2.2.4	Educazione all'emotività	51
2.2.5	Husserl e Binswanger: <i>comprensione ed entropatia</i>	56
2.2.6	Maturana e Varela: la Teoria dell'autopoiesi e l'identità relazionale	60
2.2.7	Martin Heidegger: la relazione di cura	61
2.2.8	Dall'approccio relazionale ai nuovi significati di relazione educativa	62
2.2.9	L'asimmetria nella relazione educativa	64
2.2.10	Lo sviluppo morale come finalità della relazione educativa	66
2.2.11	Carl Rogers e la relazione <i>assertiva</i>	67
2.2.12	Educare alla metacognizione	69
2.2.13	La relazione educativa tra insegnante di sostegno e alunni disabili	69
2.2.14	Le relazioni disfunzionali secondo l'Analisi Transazionale	73
2.3	Professionalità docente e continuità educativa	79
2.3.1	Continuità verticale e orizzontale, educativa e didattica	79
2.3.2	Continuità con l'esterno	79
2.3.3	Continuità all'interno della scuola dell'infanzia	80
2.3.4	Continuità e scuola primaria	81
2.3.5	Continuità e scuola secondaria	81

## Capitolo 3 - Didattica, pratiche e metodi di insegnamento inclusivi

3.1	Definizione di didattica	84
3.2	Definizione di metodo, metodologia, tecnica per le attività di insegnamento e curriculum	84
3.3	Dalla didattica degli anni Cinquanta alle nuove prospettive della didattica costruttivista	86
3.4	Aspetti salienti della didattica generale contemporanea	88
3.5	I metodi di investigazione e la ricerca-azione	91
3.6	I nuovi contesti di apprendimento	92
3.7	Le didattiche disciplinari	93
3.8	Riflessività, mediazione didattica, apprendimento significativo, mappe concettuali come fattori dell'efficacia delle pratiche didattiche	95
3.9	Alcuni esempi di didattiche in uso oggi	98
3.9.1	La didattica per concetti	98
3.9.2	La didattica metacognitiva	99
3.9.3	La didattica dell'errore	99
3.9.4	La didattica orientativa	99
3.9.5	La didattica speciale	100
3.9.6	La didattica multimediale	101
3.9.7	La didattica laboratoriale	101
3.10	Il comune denominatore delle nuove metodologie didattiche	104

3.11	Alcuni esempi di tecniche e metodologie didattiche innovative. . . . .	105
3.11.1	Il <i>cooperative learning</i> . . . . .	105
3.11.2	Il <i>brainstorming</i> . . . . .	107
3.11.3	Il <i>problem solving</i> . . . . .	107
3.11.4	Il <i>role-play</i> . . . . .	108
3.11.5	Il <i>circle time</i> . . . . .	109
3.11.6	Lezione frontale, dialogo interattivo e supporti visivi. . . . .	109
3.11.7	Il <i>mastery learning</i> . . . . .	109
3.12	I perché di un'alfabetizzazione informatica . . . . .	110
3.12.1	Le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione . . . . .	110
3.12.2	Nuove fonti di disuguaglianza e Piano nazionale per la scuola digitale . . . . .	111
3.12.3	L'uso della LIM in classe . . . . .	113

## Capitolo 4 - Apprendimento delle lingue straniere in ambito europeo

4.1	L'insegnamento della lingua inglese nei Paesi dell'Unione Europea . . . . .	115
4.1.1	Le quattro macrocompetenze. . . . .	117
4.1.2	Gli aspetti strutturali della lingua. . . . .	119
4.1.3	Le finalità educative trasversali . . . . .	120
4.2	L'insegnamento integrato delle discipline non linguistiche in L2 (CLIL) . . . . .	121
4.2.1	Cos'è la metodologia CLIL . . . . .	121
4.2.2	Abilità cognitive di base (LOTS) e abilità cognitive superiori (HOTS): la tassonomia di Bloom . . . . .	122
4.2.3	Le impalcature cognitive e la zona di sviluppo prossimale . . . . .	123
4.2.4	Multimedialità e multimodalità nella metodologia CLIL. . . . .	123
4.2.5	La normativa . . . . .	124

# Parte Seconda

## L'insegnamento dell'italiano lingua non materna (L2)

### Capitolo 1 - L'apprendimento della L2: approcci e metodi

1.1	Per una definizione di glottodidattica . . . . .	129
1.2	Teoria, approccio, metodo, tecniche . . . . .	130
1.3	Gli approcci e i metodi glottodidattici . . . . .	132
1.3.1	Approcci e metodi di orientamento linguistico . . . . .	134
1.3.2	Il metodo audiolinguale . . . . .	140
1.3.3	Il metodo strutturo-globale audio-visivo (SGAV) e metodo audiovisivo (MAV). . . . .	144
1.3.4	L'approccio cognitivo. . . . .	145
1.3.5	Il <i>Cognitive Code Teaching Method</i> . . . . .	175
1.3.6	Approcci e metodi di orientamento umanistico-psicologico . . . . .	176
1.3.7	La suggestopedia . . . . .	176
1.3.8	Il metodo silente ( <i>silent way</i> ) . . . . .	178
1.3.9	Il <i>Community Language Learning</i> (CLL) . . . . .	179

1.3.10	Il <i>Total Physical Response</i> (TPR) . . . . .	181
1.3.11	L'approccio naturale ( <i>Natural Approach</i> ) . . . . .	183
1.3.12	Approcci e metodi di orientamento comunicativo . . . . .	185
1.3.13	La sociolinguistica . . . . .	185
1.3.14	La linguistica pragmatica . . . . .	190
1.3.15	I modelli di competenza comunicativa . . . . .	198
1.3.16	Il metodo situazionale e il metodo comunicativo o nozionale-funzionale . . . . .	201
1.3.17	L'approccio lessicale . . . . .	202
1.4	Alcune implicazioni di carattere pedagogico generale e inerenti all'apprendimento della lingua 2 . . . . .	206
1.5	Le differenze individuali nell'apprendimento. Le strategie di apprendimento linguistico . . . . .	212
1.5.1	Gli stili cognitivi . . . . .	212
1.5.2	Gli stili di apprendimento . . . . .	216
1.5.3	Le strategie di apprendimento . . . . .	220
1.5.4	Le strategie comunicative . . . . .	226
1.6	La linguistica acquisizionale . . . . .	227
1.7	Oltre il metodo . . . . .	229

## Capitolo 2 - Le competenze per l'apprendimento di una lingua straniera

2.1	Introduzione . . . . .	231
2.2	I <i>livelli soglia</i> . . . . .	231
2.3	La specificità del <i>QCER</i> . . . . .	234
2.3.1	Che cosa è il <i>QCER</i> . . . . .	236
2.3.2	A chi è destinato e per quale uso . . . . .	239
2.4	I livelli comuni di riferimento . . . . .	240
2.5	La teoria e l'approccio di riferimento del <i>QCER</i> . . . . .	254
2.5.1	Le competenze generali di un individuo . . . . .	255
2.5.2	La competenza linguistico-comunicativa . . . . .	260
2.5.3	Le competenze linguistiche . . . . .	260
2.5.4	La competenza lessicale . . . . .	262
2.5.5	La competenza grammaticale . . . . .	264
2.5.6	La competenza semantica . . . . .	265
2.5.7	La competenza fonologica . . . . .	266
2.5.8	La competenza ortografica . . . . .	267
2.5.9	La competenza ortoepica . . . . .	267
2.5.10	La competenza sociolinguistica . . . . .	267
2.5.11	Le competenze pragmatiche . . . . .	270
2.6	Le attività linguistiche . . . . .	272
2.6.1	Attività di produzione orale (parlato) . . . . .	273
2.6.2	Attività di produzione scritta (scrittura) . . . . .	275
2.6.3	Le strategie di produzione . . . . .	276
2.6.4	Le attività di ricezione orale (ascolto) . . . . .	277
2.6.5	Le attività di ricezione scritta (lettura) . . . . .	279
2.6.6	Le strategie di ricezione . . . . .	280
2.6.7	La ricezione audiovisiva . . . . .	281
2.6.8	Attività di interazione orale . . . . .	282

2.6.9	Attività di interazione scritta .....	284
2.6.10	Le strategie di interazione. ....	285
2.6.11	Attività e strategie di mediazione .....	287
2.6.12	I testi. ....	290
2.7	I contesti d'uso della lingua .....	292
2.7.1	Domini e situazioni .....	292
2.7.2	I temi della comunicazione. ....	297
2.7.3	Compiti comunicativi e scopi della comunicazione .....	298
2.7.4	I tipi di compito. ....	300
2.7.5	Il contesto mentale di chi usa/apprende la lingua. ....	307
2.8	I processi di apprendimento e di insegnamento delle lingue .....	308
2.8.1	Apprendimento linguistico e opzioni metodologiche .....	308
2.8.2	La competenza plurilingue e pluriculturale e la definizione degli obiettivi .....	309
2.8.3	Il curriculum .....	313
2.8.4	Gli insegnanti. ....	315
2.9	La valutazione .....	316

### Capitolo 3 - Modalità e tecniche per l'insegnamento e lo sviluppo delle abilità linguistiche

3.1	Le abilità linguistiche .....	318
3.2	Alcune caratteristiche della comunicazione orale (ascolto e parlato) .....	319
3.2.1	Fattori extralinguistici e contesto. ....	319
3.2.2	Discontinuità nel parlato. ....	321
3.3	Caratteri della comunicazione scritta .....	325
3.4	I processi sottesi alle abilità linguistiche ricettive (ascoltare e leggere) .....	330
3.4.1	Ascoltare. ....	332
3.4.2	Le caratteristiche dell'input .....	337
3.4.3	Tecniche didattiche per lo sviluppo delle capacità di ascolto .....	340
3.4.4	Fasi e strategie di educazione all'ascolto .....	343
3.4.5	Leggere. ....	346
3.4.6	I testi: principi costitutivi e tipologie .....	350
3.4.7	Scopi e strategie di lettura .....	360
3.4.8	Tecniche didattiche per lo sviluppo delle capacità di lettura .....	363
3.4.9	Leggibilità e comprensibilità dei testi .....	367
3.4.10	La semplificazione testuale: la scrittura controllata .....	369
3.4.11	Fasi di lettura e lettura facilitata .....	371
3.4.12	Tecniche didattiche per le abilità ricettive: una tipologia .....	373
3.5	I processi sottesi alle abilità linguistiche produttive (parlare e scrivere). ....	379
3.5.1	Parlare .....	380
3.5.2	Gli scopi e le funzioni del parlato. ....	386
3.5.3	L'interazione orale .....	388
3.5.4	Esercitazioni specifiche per lo sviluppo delle capacità del parlato ..	390
3.5.5	Scrivere .....	393
3.5.6	Scopi e funzioni della scrittura. ....	397
3.5.7	Capacità e strategie specifiche per la scrittura .....	400
3.5.8	Esercitazioni e attività di scrittura .....	402
3.5.9	Criteri di valutazione delle tecniche didattiche .....	404

## Capitolo 4 - Grammatica e insegnamento della L2

4.1	Una questione aperta e dibattuta . . . . .	406
4.1.1	La parola “grammatica” e definizioni di “grammatica” . . . . .	406
4.1.2	Conoscenza consapevole e uso spontaneo (grammatica implicita/esplicita) . . . . .	409
4.2	Grammatiche di riferimento e grammatiche pedagogiche. . . . .	413
4.2.1	Tipi di grammatiche . . . . .	413
4.2.2	La grammatica pedagogica: definizioni. . . . .	414
4.2.3	I contenuti e i requisiti di una grammatica pedagogica . . . . .	416
4.2.4	Tipi di regole tra norma ed uso. . . . .	421
4.3	La “grammatica” nei manuali di lingua italiana per stranieri . . . . .	422
4.3.1	La collocazione della grammatica all’interno del manuale. . . . .	422
4.3.2	La collocazione della grammatica nell’unità didattica: modalità e attività . . . . .	425
4.3.3	L’approccio richiesto all’apprendente. . . . .	428
4.3.4	Quale metalinguaggio usare . . . . .	436

## Capitolo 5 - Modelli operativi per la didattica dell’italiano L2: progettazione e programmazione didattica

5.1	Introduzione . . . . .	438
5.2	I destinatari di un corso di italiano lingua straniera/seconda . . . . .	438
5.2.1	L’italiano, lingua straniera nei paesi esteri. . . . .	441
5.2.2	L’italiano, lingua seconda in Italia . . . . .	442
5.3	La progettazione di un corso di italiano lingua 2 . . . . .	446
5.3.1	I sillabi . . . . .	447
5.3.2	I tipi di sillabi. . . . .	448
5.3.3	I sillabi per l’italiano . . . . .	450
5.4	L’unità didattica per l’apprendimento di una lingua 2 . . . . .	456
5.4.1	Che cos’è l’unità didattica . . . . .	456
5.4.2	I modelli di unità didattica . . . . .	457
5.4.3	Il modello Balboni. . . . .	457
5.4.4	Il modello Vedovelli. . . . .	460
5.4.5	La progettazione e la costruzione di un’unità didattica . . . . .	463
5.4.6	Il modulo . . . . .	467
5.5	Il <i>Project work</i> . . . . .	468

## Capitolo 6 - L’italiano L2 lingua di comunicazione e lingua di scolarizzazione

6.1	Bisogni linguistici e tipi di lingua. . . . .	471
6.2	L’italiano lingua di comunicazione . . . . .	473
6.2.1	Uno sguardo sull’italiano d’oggi . . . . .	473
6.2.2	Le varietà dell’italiano lingua di comunicazione. . . . .	477
6.2.3	Le varietà diatopiche. . . . .	478
6.2.4	Le varietà diastratiche. . . . .	483
6.2.5	Le varietà diamesiche . . . . .	487
6.2.6	Le varietà diafasiche . . . . .	488
6.2.7	Implicazioni didattiche . . . . .	489
6.2.8	L’italiano dei linguaggi speciali e l’italiano lingua di scolarizzazione . . . . .	491

6.2.9	I testi per lo studio: le lingue dei testi scientifici . . . . .	493
6.2.10	Caratteristiche lessicali del linguaggio scientifico. . . . .	494
6.2.11	Caratteristiche sintattiche del linguaggio scientifico . . . . .	499
6.2.12	Il linguaggio scientifico: una descrizione funzionale . . . . .	503
6.2.13	Il caso particolare del testo di storia . . . . .	511
6.2.14	I testi per lo studio: alcune implicazioni didattiche . . . . .	513

## Capitolo 7 - La valutazione degli apprendimenti linguistici

7.1	La valutazione: considerazioni preliminari. . . . .	517
7.2	La valutazione nel <i>Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue</i> . . . . .	523
7.2.1	I tipi di valutazione . . . . .	525
7.3	Il <i>testing</i> . . . . .	537
7.3.1	I tipi di test. . . . .	537
7.3.2	Le fasi di costruzione di un test . . . . .	539
7.4	L'autovalutazione dell'apprendente . . . . .	541
7.4.1	Il portofolio europeo delle lingue . . . . .	545
7.5	Le certificazioni dell'italiano L2. . . . .	548

Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2: Livello A1 . . . . . 

Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2: Livello A2 . . . . . 

## Capitolo 8 - L'insegnamento dell'italiano L2 in un contesto plurilingue e interculturale

8.1	Introduzione . . . . .	550
8.2	La realtà multilingue. Multilinguismo e plurilinguismo. . . . .	550
8.3	La nozione di "competenza" nella pedagogia linguistica: dalla "competenza linguistica" alla "competenza comunicativa interculturale" . . . . .	556
8.4	La <i>Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale</i> del Consiglio d'Europa . . . . .	560
8.5	Il <i>CARAP. Un Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture. Competenze e risorse</i> dell'European Centre for Modern Languages di Graz. . . . .	569

## Capitolo 9 - L'italiano L2 in rete (estensione web) . . . . .

9.1	Attività per favorire l'accoglienza dell'alunno straniero
9.2	Progetto di rinforzo linguistico per alunni stranieri
9.3	Metodologie per l'integrazione dell'alunno straniero
9.4	Adattare gli obiettivi curriculari in lingua straniera
9.5	L'alunno straniero nella scuola dell'infanzia
9.6	L'alunno straniero nella scuola secondaria superiore
9.7	Il web e l'offerta formativa per l'insegnamento e apprendimento dell'italiano L2

Bibliografia . . . . . 580

Sitografia . . . . . 597



Parte Prima

---

# Inclusività, interculturalità, riconoscimento e valorizzazione delle differenze

di Valeria Crisafulli

## SOMMARIO

- |            |  |
|------------|--|
| Capitolo 1 | Plurilinguismo, identità culturali e bisogni educativi   |
| Capitolo 2 | La professionalità del docente nella relazione educativa |
| Capitolo 3 | Didattica, pratiche e metodi di insegnamento inclusivi   |
| Capitolo 4 | Apprendimento delle lingue straniere in ambito europeo   |



# Capitolo 1

## Plurilinguismo, identità culturali e bisogni educativi

### 1.1 L'inserimento degli alunni stranieri e il plurilinguismo

La frequente mobilità territoriale da un paese all'altro ha determinato, oggi, la compresenza, nello stesso territorio, di etnie linguistiche differenti, che spesso non comunicano tra di loro, ma restano chiuse all'interno dei loro gruppi, a causa, prima di tutto, della non conoscenza reciproca delle lingue altrui. La compresenza di più lingue priva di scambi comunicativi viene definita multilinguismo. Il primo passo per la realizzazione di una società multietnica, all'interno della quale le diverse etnie che la compongono entrano in relazione e crescono insieme, è rappresentato dal passaggio dal multilinguismo al plurilinguismo, cioè alla padronanza linguistica da parte di ogni individuo di più lingue (almeno tre). Il plurilinguismo consente la comunicazione e, di conseguenza, lo scambio culturale, che si trova alla base della nascita di una società multietnica e interculturale; il multilinguismo, al contrario, non permette lo scambio culturale e la società si presenta come una vera e propria "torre di Babele", situazione riscontrabile oggi nel nostro Paese.

Obiettivo del sistema formativo italiano attuale, dunque, è passare dal multilinguismo al plurilinguismo. Il multilinguismo presente a scuola rappresenta una questione delicata e complessa da affrontare, sia sotto il profilo delle competenze che deve possedere l'insegnante, sia sotto il profilo del "dialogo" multietnico. I bambini stranieri accolti nelle scuole italiane spesso provengono dai Paesi in via di sviluppo dell'Europa dell'Est, dall'Africa oppure dall'Oriente, cioè da Paesi di cui raramente gli insegnanti conoscono la lingua. Allo stesso tempo, spesso avviene che le loro famiglie non conoscano l'italiano. Questi limiti oggettivi di partenza non soltanto impediscono la comunicazione ma anche la costruzione di una società multietnica basata sull'integrazione e sull'inclusione, perciò sul confronto tra abitudini, tradizioni, valori.

Le possibilità offerte dall'autonomia scolastica attraverso la realizzazione di Piani dell'Offerta Formativa, finalizzati a rispondere alle esigenze del territorio in cui si opera, rappresentano una possibile risposta al problema del multilinguismo.

Una volta accertata la presenza di uno o più alunni stranieri, gli insegnanti sono tenuti a muoversi su due fronti:

- prendere contatto con le famiglie e verificare se la comunicazione è possibile;

- mettere al corrente il Dirigente e gli organi collegiali dello stato di fatto al fine di stendere adeguati progetti formativi.

I progetti da attuare possono essere di due tipologie:

- corsi di lingua straniera per gli insegnanti e per tutti gli alunni;
- corsi di formazione per i docenti sull'insegnamento dell'italiano come L2.

L'obiettivo formativo consiste nella comprensione reciproca dei linguaggi.

Allo stato attuale, le scuole italiane possono anche attivare progetti di integrazione presentandoli alle Regioni, dalle quali provengono parte dei fondi, ma ciò può avvenire soltanto se esse accolgono un numero di alunni stranieri pari almeno al 10% degli iscritti. Le Regioni, inoltre, possono attivare corsi di lingua italiana per la comunità adulta di stranieri (EDA).

È importante sottolineare, in questa sede, che la realizzazione di un relativismo culturale, che passa attraverso la realizzazione del plurilinguismo, rappresenta oggi per il sistema scolastico italiano una sfida che può essere vinta solo attraverso coscienti interventi soprattutto da parte degli insegnanti. Più volte è avvenuto, in questi anni, che gli alunni e gli studenti stranieri siano stati emarginati, per difficoltà comunicative, e che si siano trovati a vivere in due comunità distinte di adulti non interagenti: la comunità rappresentata dalla propria famiglia e la comunità scolastica. In ciò bisogna cogliere un fallimento che non può essere ignorato. La Direttiva MIUR del 27 dicembre 2012 inserisce nei casi urgenti di bisogni educativi speciali su cui intervenire le difficoltà di integrazione degli alunni stranieri.

## 1.2 Le identità culturali

Una scuola e una società realmente inclusive sono mete possibili soltanto se ci si pone come obiettivo la costruzione di una vita in comune fondata sul riconoscimento della differenza come tratto distintivo dell'umanità e di ciascun individuo. Non basta cogliere, accettare e accogliere ciò che è diverso da sé e dalla cultura cui si appartiene, riconoscere la differenza altrui come valore potenziale; occorre un mutamento di prospettiva molto più profondo. Attualmente siamo ancora lontani nella realtà quotidiana e in quella scolastica da questa rivoluzione culturale, per questo lavoriamo ancora alla costruzione di una dimensione di "integrazione" e cerchiamo di perseguirla attraverso interventi mirati a correggere due tipi di differenza: l'appartenenza culturale; le abilità cognitive, sociali e di vita.

Per quanto riguarda la prima differenza, le direttive europee in materia d'istruzione sottolineano l'esigenza di realizzare un modello di cittadinanza attiva che si adatti alle caratteristiche della contemporaneità: complessità, fluidità, flessibilità. La società e la scuola hanno come obiettivo da perseguire non più la semplice accoglienza o l'integrazione, bensì l'interculturalità. "Interculturalità" vuol dire cultura costruita in modo condiviso, nata dal confronto reciproco e dall'innesto delle istanze, dei valori, delle visioni del mondo di tutti gli individui che appartengono a una comunità. L'obiettivo a lungo termine è il "meticciamiento", l'uni-

ca forma di incontro che possa dar vita a una *forma mentis* nuova e realmente inclusiva. La costruzione della nuova *forma mentis* dev'essere realizzata accantonando ogni forma di etnocentrismo, combattendo i pregiudizi, alimentando il dialogo. Tutto ciò può accadere soltanto attraverso l'attivazione di forme reali e continue di ascolto reciproco, conoscenze e incontro privi di pregiudizio. Quello del "meticciamiento" è un modello che si fonda sulla pratica dell'incontro/scambio/dialogo, che rende possibile nel tempo cambiare in maniera significativa e profonda l'identità e il modo degli individui di pensare a se stessi e alla propria comunità di appartenenza. Quando il meticciamiento si realizza in modo pieno e corretto, esso genera una nuova identità, costruita con il contributo delle culture originarie e comune a individui che hanno le più disparate provenienze.

Qual è, dunque, il compito della scuola? Per definirlo, occorre innanzitutto comprendere il ruolo che l'istituzione scolastica svolge nella realizzazione di una società interculturale. È un ruolo cruciale, poiché la scuola è il luogo sia fisico sia mentale di incontro e di scambio in cui avvengono forme importanti di mediazione culturale in un contesto strutturato. La scuola offre occasioni continue per lavorare per decostruire i pregiudizi, per promuovere il decentramento culturale anche attraverso lo studio delle discipline, per costruire, in situazione, pratiche di relazione e di dialogo costruttivo.

Se la scuola italiana e le scuole europee intendono dunque realizzare il proprio progetto in una prospettiva interculturale devono porsi innanzitutto l'obiettivo dell'anti-etnocentrismo, che richiede l'attuazione di una rivoluzione culturale dei saperi, non solo della storia e della geografia, che sono da sempre considerate cruciali in quest'ottica, ma del sapere tutto, promuovendo un'esplorazione della conoscenza che tenga conto delle tradizioni culturali e delle forme di pensiero di ogni parte del mondo.

I processi di formazione dovrebbero essere in grado di promuovere cultura e quindi una società più che pluriculturale, più che multiculturale: interculturale. Come? Promuovendo conoscenza attraverso il dialogo, formando menti aperte e guidate da forme di pensiero divergente, educando gli individui e la società a una cultura autocritica.

Una volta fissati gli obiettivi e gli strumenti, la scuola deve individuare e formare le figure guida di tali cambiamenti: mediatori culturali, docenti, educatori, professionisti dotati di strumenti di carattere personale, quali la capacità di cogliere la differenza come valore, l'attitudine all'ascolto e al dialogo, la capacità di costruire conoscenza stando "tra le culture".

La loro azione quotidiana deve essere sorretta e ispirata da alcuni principi fondamentali: quello della "differenza come risorsa", che dovrebbe guidare ciascuno di noi a prescindere dalla prospettiva interculturale; quelli di uguaglianza (come esseri umani), parità dei diritti, tolleranza reciproca, dialogo come strumento e scopo. Attraverso l'esercizio quotidiano di questi principi, è possibile costruire uno spazio dell'incontro permanente, entro il quale costruire l'intercultura e guardare se stessi, le proprie identità culturali, le proprie appartenenze attraverso il filtro di una nuova lente.

Ma che cosa significa e come si pratica la rilettura della propria identità? E come si costruisce la nuova identità condivisa? Il primo passo necessario è liberare la

mente dai tratti identitari e culturali rigidi ed esclusi dalla possibilità di negoziazione. Il secondo è l'apertura alla rilettura, sulla base della nuova conoscenza dell'altro da sé, che comporta un'azione di decostruzione, reinterpretazione e demistificazione dei tratti identitari della cultura di appartenenza. Affinché queste azioni abbiano successo, è necessario che esse avvengano sia negli individui della cultura che accoglie sia negli individui accolti.

La decostruzione, la reinterpretazione e la demistificazione hanno il potere di scardinare il principale ostacolo alla costruzione dello spazio dell'incontro: il pregiudizio negativo. "Pre-giudizio" è qualsiasi idea, opinione, giudizio, credenza che si forma prima della conoscenza reale, per sentito dire o per sentire collettivo, ed è dato per vero e inconfutabile. Tutte le culture e tutti i rapporti tra culture sono costruiti sui pregiudizi intesi come idee condivise su ciò che non appartiene loro e di cui non si ha un'esperienza diretta sufficiente. Per evitare che tali idee non condizionino negativamente il pensiero e l'azione degli individui che appartengono a ciascuna cultura, occorre superare il pregiudizio attraverso un'operazione del pensiero: l'analisi delle idee, delle opinioni, delle credenze collettive finalizzata alla relativizzazione e alla decostruzione.

La forma di pregiudizio più diffusa e dannosa per la costruzione di uno spazio dell'incontro è il razzismo, che si fonda sull'idea aggregante e rassicurante di unicità e superiorità propria di quasi tutte le culture. Nonostante tale idea sia stata confutata e privata di ogni fondamento e legittimità sia scientifica che sociale, essa continua a resistere, a rigenerarsi, a incarnarsi di continuo nelle culture o in alcuni gruppi di esse. Le idee di superiorità su cui si è fondato e si fonda il razzismo possono declinarsi nelle varie forme di egemonia: culturale, etnica, religiosa, di civiltà.

La scuola è l'agenzia di socializzazione primaria, che svolge un'azione educativa duratura, capace di accompagnare gli individui in un percorso di assimilazione riflessiva e critica della cultura propria e altrui. È un luogo aperto a tutti, in cui ognuno è chiamato a cooperare su molteplici piani. Per queste sue funzioni e caratteristiche, la scuola può essere il primo importante spazio fisico e teorico in cui sperimentare pratiche nuove di incontro da interiorizzare. Dette pratiche devono essere finalizzate a creare una conoscenza aperta, ma anche forme nuove di convivenza e cooperazione tra persone appartenenti a culture diverse.

La mente si costruisce sin dalla nascita attraverso la relazione con l'ambiente; dunque cognizione e relazione sono strettamente correlate nella costruzione della conoscenza e di ogni *forma mentis*. Per questo occorrono stili cognitivi plurali e nuovi per costruire una mentalità interculturale.

Oltre che attraverso la pratica didattica quotidiana, la scuola può rispondere a questo bisogno educativo sostituendo alle certezze dogmatiche il relativismo, promuovendo forme di accoglienza fondate sulla conoscenza reale e sullo scambio, rimuovendo gli ostacoli che impediscono agli alunni e alle loro famiglie di culture altre di entrare a far parte della comunità educante che è ciascun istituto scolastico. Numerose e proficue sono le esperienze di mediazione culturale o l'attivazione di corsi rivolti ad alunni e genitori oltre l'orario scolastico così come ogni intervento mirato a promuovere conoscenza reciproca. La scuola può agire anche a un

livello più generale, relativo al curriculum, attraverso la definizione di programmi e metodologie d'insegnamento/apprendimento adeguati alla costruzione di orizzonti interculturali. È necessario, naturalmente, agire anche al livello della formazione dei professionisti del mondo della scuola, in particolare i docenti, che hanno il compito di promuovere e costruire forme conoscitive e culturali capaci di permettere alle persone di vivere nella società contemporanea, che è complessa, fluida, plurale e interculturale. La forma di cittadinanza funzionale al nuovo orizzonte deve essere, sì, salda ma anche appunto fluida, plurale, capace di fondarsi sul relativismo. La conoscenza promossa deve essere ricca, aperta, fondata sulla coscienza di un'appartenenza globale e costruita con il contributo di tutti.

.....

Le Indicazioni Nazionali 2012 per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione ben incarnano l'esigenza di riconoscere e valorizzare le identità culturali, come si evince dal seguente estratto:

**Una scuola di tutti e di ciascuno**

*La scuola italiana sviluppa la propria azione educativa in coerenza con i principi dell'inclusione delle persone e dell'integrazione delle culture, considerando l'accoglienza della diversità un valore irrinunciabile. La scuola consolida le pratiche inclusive nei confronti di bambini e ragazzi di cittadinanza non italiana promuovendone la piena integrazione. Favorisce inoltre, con specifiche strategie e percorsi personalizzati, la prevenzione e il recupero della dispersione scolastica e del fallimento formativo precoce; a tal fine attiva risorse e iniziative mirate anche in collaborazione con gli enti locali e le altre agenzie educative del territorio.*

Tali scelte sono bene espresse in alcuni documenti di forte valore strategico per la scuola, quali "La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri" del 2007 che sintetizzano i criteri che devono ispirare il lavoro quotidiano degli insegnanti.

.....

**1.2.1 Le principali tappe della scuola italiana verso un orizzonte interculturale**

La Costituzione, all'art. 10, commi 2 e 3, recita:

*"La condizione giuridica dello straniero è regolata dalla legge in conformità delle norme e dei trattati internazionali.*

*Lo straniero, al quale sia impedito nel suo paese l'effettivo esercizio delle libertà democratiche garantite dalla Costituzione italiana, ha diritto d'asilo nel territorio della Repubblica, secondo le condizioni stabilite dalla legge".*

La normativa di base per l'integrazione scolastica degli alunni stranieri è contenuta nell'art. 45 del DPR 31 agosto 1999, n. 394, "Regolamento recante norme di attuazione del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero, a norma dell'art. 1, comma 6, del decreto legislativo 25 luglio 1998, n. 286".

La norma riconosce ai minori stranieri presenti sul territorio nazionale il diritto-dovere all'istruzione alla stessa stregua dei cittadini italiani, indipendentemente dalla regolarità della posizione in ordine al loro soggiorno: come sempre,



viene valutato prioritario il diritto alla scuola rispetto alla considerazione di eventuali irregolarità dei loro genitori.

Si pone anzitutto il problema della classe alla quali iscriverli.

Parliamo qui degli stranieri appena entrati in Italia, non ovviamente di quelli che trasferiscono la propria iscrizione scolastica da un luogo all'altro della penisola: questi ultimi sono soggetti al normale regime di nulla-osta e di continuità nella progressione scolastica secondo le regole di cui al DPR n. 122/2009 (ricordiamo che l'art. 1, comma 9, prevede che gli alunni stranieri siano valutati con le stesse modalità degli alunni italiani).

Per decidere a quale classe iscrivere il minore straniero appena arrivato in Italia occorre tener presente una serie di fattori:

- l'età anagrafica;
- il livello di competenza nei saperi essenziali e anzitutto nella lingua italiana;
- la scolarizzazione nel Paese di origine.

Il collegio dei docenti ha il compito di attivare interventi iniziali di prima alfabetizzazione e/o di consolidamento delle competenze linguistiche; ancora, spetta al collegio formulare proposte al consiglio d'istituto per la ripartizione degli alunni stranieri nelle classi.

È opportuno accertare con appositi test (vanno bene le prove di ingresso dell'anno di riferimento) le competenze di italiano, matematica-geometria e inglese, o di altre materie ritenute qualificanti per il corso di studio.

Quando manca la conoscenza della lingua italiana, può essere opportuno che l'alunno sia inserito nella classe precedente rispetto a quella anagrafica: il primo anno servirà anzitutto per dare le basi necessarie per qualsiasi ulteriore apprendimento.

#### *Alcuni dati sulla presenza degli alunni stranieri nelle scuole italiane*

Gli alunni stranieri nelle scuole italiane provengono da circa 200 Paesi differenti. Il loro numero è progressivamente cresciuto, passando dall'1,7% sul totale degli studenti italiani dell'a.s. 2000/01 al 9,2% nell'a.s. 2014/15.

a.s	Totale	Scuola infanzia	Scuola primaria	Sec. I grado	Sec. II grado
2000/01	147.406 (1,7%)	30.793 (2,0%)	62.683 (2,2%)	35.575 (2,0%)	18.355 (0,7%)
2004/05	370.803 (4,2%)	74.348 (4,5%)	147.633 (5,3%)	84.989 (4,7%)	63.833 (2,4%)
2007/08	574.133 (6,4%)	111.044 (6,7%)	217.716 (7,7%)	126.396 (7,3%)	118.977 (4,3%)
2010/11	710.263 (7,9%)	144.628 (8,6%)	254.653 (9,0%)	157.559 (8,8%)	153.423 (5,8%)

(segue)

a.s	Totale	Scuola infanzia	Scuola primaria	Sec. I grado	Sec. II grado
2011/12	755.939 (8,4%)	156.701 (9,2%)	268.671 (9,5%)	166.043 (9,3%)	164.524 (6,2%)
2012/13	786.630 (8,8%)	164.589 (9,8%)	275.129 (9,8%)	170.792 (9,6%)	175.120 (6,6%)
2013/14	802.785 (9,0%)	167.591 (10,1%)	283.233 (10%)	169.780 (9,5%)	182.181 (6,8%)
2014/15	805.800 (9,2%)	165.862 (10,2%)	288.620 (10,3%)	165.441 (9,6%)	185.877 (7,0%)

Un secondo dato da tenere in considerazione riguarda l'incremento degli alunni con cittadinanza straniera nati in Italia: nell'ultima rilevazione (a.s. 2014/15) assommano al 55,3% del totale degli stranieri.

Questo dato è confermato dalle statistiche sugli alunni stranieri entrati per la prima volta nel sistema scolastico italiano:

- nell'a.s. 2008/09 erano 40.956, pari all'8,1% degli stranieri iscritti;
- sette anni dopo (2014/15) sono scesi a 33.054, pari al 5,2% degli stranieri iscritti.

In altre parole, mentre negli anni passati l'incremento della presenza degli stranieri nelle scuole italiane era dovuto principalmente all'immigrazione, più di recente l'evoluzione del fenomeno vede un incremento degli stranieri di seconda generazione (nati in Italia)<sup>1</sup>.

L'Italia sta passando dalla prima fase, nella quale la scuola ha affrontato il fenomeno come emergenza, alla fase di programmazione degli interventi: la presenza di alunni stranieri è un dato strutturale e riguarda tutto il sistema scolastico. È necessario, dunque, individuare le migliori pratiche ed istituzionalizzarle nel Piano triennale dell'offerta formativa (PTOF), d'intesa con gli Enti locali e con gli altri soggetti che sul territorio interagiscono per l'integrazione.

### ***Le Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri***

L'aumento progressivo del numero di alunni stranieri chiama in causa la capacità di accoglienza e di integrazione delle scuole italiane (o di una parte rilevante di esse).

La distribuzione degli immigrati sul territorio nazionale è disomogenea, concentrata in alcune Regioni del centro e del nord (in particolare del nord-est), con situazioni di altissima presenza in alcune città e quartieri, con conseguenti problemi di disagio sociale.

<sup>1</sup> Fonte MIUR – Ufficio Statistica. Dati aggiornati al 31/7/2015. Il documento materiale è disponibile nell'area riservata tra le estensioni web del presente volume.

Il primo documento organico del Ministero sulla pedagogia dell'integrazione è stato emanato con la CM n. 24 dell'1 marzo 2006, che reca allegate le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*.

Dopo una sommaria analisi del contesto, internazionale e nazionale, in cui si colloca il fenomeno dell'immigrazione nei Paesi dell'Occidente europeo, le Linee guida illustrano il quadro normativo al quale si deve ispirare l'azione della scuola. La *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani* del 1948 all'art. 2 afferma che: “Ad ogni individuo spettano tutti i diritti e tutte le libertà enunciate nella presente Dichiarazione, senza distinzione alcuna per ragioni di razza, di colore, di sesso, di lingua, di opinione politica o di altro genere, di origine nazionale o sociale, di ricchezza, di nascita o di altra condizione”.

La *Convenzione sui diritti dell'infanzia* del 1989 all'art. 2 ribadisce: “Gli Stati parte si impegnano a rispettare i diritti enunciati nella presente Convenzione ed a garantirli ad ogni fanciullo che dipende dalla loro giurisdizione, senza distinzione di razza, di colore, di sesso, di lingua, di religione, di opinione pubblica o altra del fanciullo o dei suoi genitori o rappresentanti legali, dalla loro origine nazionale, etnica o sociale, dalla loro situazione finanziaria, dalla loro incapacità, dalla loro nascita o da ogni altra circostanza”.

Si tratta di Dichiarazioni che l'Italia ha fatto proprie, le quali costituiscono il punto di partenza per le politiche e gli interventi a carico del sistema dell'istruzione. Conseguentemente sono state emanate diverse norme a livello nazionale, che forniscono i riferimenti perché l'azione della scuola sia svolta correttamente.

Il quadro normativo rappresenta lo strumento principale per affrontare l'integrazione degli stranieri, che richiedono la costruzione di appropriate e specifiche soluzioni.

Già nel CCNL del Comparto Scuola del 1999 (artt. 5 e 29) furono previste azioni atte a sostenere l'operato del personale docente impegnato a favorire l'accoglienza e l'integrazione degli alunni immigrati e/o nomadi.

Il vigente CCNL, all'art. 9, prevede finanziamenti ministeriali (assegnati alle Direzioni regionali) per progetti relativi alle aree a rischio, a forte processo immigratorio e contro l'emarginazione scolastica; all'art. 69, prevede iniziative di formazione per il personale delle scuole in aree a rischio o a forte processo immigratorio o frequentate da nomadi.

La seconda parte del documento si articola su una serie di indicazioni operative, a partire dall'adozione di misure per un'equilibrata distribuzione della presenza degli alunni stranieri.

L'obbligo scolastico, integrato nel più ampio concetto di diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, concerne, come detto poc'anzi, i minori stranieri indipendentemente dalla regolarità della posizione in ordine al soggiorno in Italia.

### **L'iscrizione**

Le iscrizioni possono essere richieste in qualsiasi momento dell'anno scolastico; gli alunni privi di documentazione anagrafica o in posizione di irregolarità sono iscritti con riserva in attesa della regolarizzazione. L'iscrizione con riserva non pregiudica il conseguimento dei titoli conclusivi dei corsi di studio delle scuole di ogni ordine e grado (art. 45 del DPR n. 394/99).

All'atto dell'iscrizione, devono essere richiesti i documenti in elenco.

1) *Permesso di soggiorno e documenti anagrafici*

Il permesso di soggiorno viene rilasciato direttamente all'alunno straniero che abbia compiuto il 14° anno d'età; in caso contrario, esso è rilasciato ai genitori. Nell'attesa del rilascio del permesso di soggiorno, va accettata la ricevuta della Questura attestante la richiesta.

In mancanza dei documenti, la scuola iscrive comunque il minore straniero, poiché la posizione di irregolarità non influisce sull'esercizio del diritto-dovere all'istruzione.

Qualora la scuola riscontri il caso di minori stranieri non accompagnati (ossia che risultino abbandonati o privi di genitori o di altri adulti legalmente responsabili della loro tutela), deve darne subito segnalazione all'autorità pubblica competente per le procedure di accoglienza e affidamento, ovvero di rimpatrio assistito (art. 32 del D.Lgs. n. 286/98).

Per quanto concerne l'accertamento della cittadinanza dell'alunno, si ricorda che chi nasce in Italia da genitori stranieri acquisisce la cittadinanza dei genitori; i figli di coppie miste possono avere doppia cittadinanza.

2) *Documenti sanitari*

Il documento attestante le vaccinazioni obbligatorie effettuate deve essere tradotto in italiano: i dirigenti scolastici sono tenuti ad accertare se sono state praticate agli alunni le vaccinazioni obbligatorie, richiedendo la presentazione della relativa certificazione.

Se il minore ne è privo, la famiglia va indirizzata ai servizi sanitari perché rilevino la situazione vaccinale ed eseguano l'intervento sanitario.

In ogni caso, la mancanza di vaccinazioni non può precludere l'ingresso a scuola, né la regolare frequenza. Se il minore non è vaccinato e la famiglia dichiara di non volerlo vaccinare, il dirigente scolastico comunica la circostanza alla ASL di competenza.

3) *Documenti scolastici*

È richiesto il certificato attestante gli studi compiuti nel Paese d'origine o la dichiarazione del genitore dell'alunno (o di chi ha la responsabilità del minore) attestante la classe e il tipo d'istituto frequentato. Il dirigente scolastico, per le informazioni e le conferme del caso, può prendere contatto con l'autorità diplomatica o consolare italiana che rilascia una dichiarazione sul carattere legale della scuola estera di provenienza dell'alunno. Il documento scolastico può essere tradotto da traduttori ufficiali accreditati presso il tribunale.

**L'accoglienza**

La gestione dell'accoglienza implica all'interno dell'istituto la presa in carico da parte del collegio dei docenti nonché un lavoro di formazione del personale, attraverso gli strumenti che la scuola nella sua autonomia ritiene di adottare.

Di particolare importanza risulta la capacità della scuola di facilitare la comunicazione con la famiglia dell'alunno, facendo ricorso, ove possibile, a mediatori

culturali o ad interpreti, per superare le difficoltà linguistiche ed anche per facilitare la comprensione delle scelte educative della scuola. Utile a tal proposito potrebbe essere un foglio informativo, tradotto in più lingue (a partire dall'inglese), che spieghi l'organizzazione della scuola e le diverse opzioni educative, riporti il calendario degli incontri scuola-famiglia ed una breve sintesi delle modalità di valutazione delle competenze.

È opportuno valorizzare il ruolo facilitatore vicendevole che le famiglie di origine omogenea possono svolgere, l'una a supporto delle altre.

Per l'approfondimento e la rilevazione dei dati relativi al bambino straniero e alla sua famiglia, è opportuno fissare un incontro successivo all'iscrizione. È utile accertare preliminarmente alcuni livelli di competenze ed abilità (ad esempio, nella lingua inglese, nella matematica, nelle abilità operative in indirizzi tecnico-professionali).

### ***Il conseguimento del titolo conclusivo del I ciclo di istruzione***

Il decreto legislativo n. 226/2005, relativo al II ciclo, all'art. 1, comma 12, sancisce l'obbligo del conseguimento del titolo di scuola secondaria di I grado ai fini della prosecuzione del percorso formativo nel secondo ciclo: *“al secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione si accede a seguito del superamento dell'esame di Stato conclusivo del I ciclo d'istruzione”*.

Al fine di garantire il proseguimento dell'*iter* formativo dell'alunno straniero, è cura delle istituzioni scolastiche realizzare percorsi idonei all'acquisizione di tale titolo, come previsto dal decreto legislativo n. 76/2005, relativo al diritto-dovere, all'art. 4, comma 2: *“nell'ambito della programmazione regionale e nel rispetto del quadro normativo delle singole regioni, le scuole secondarie di primo grado possono organizzare, in raccordo con le istituzioni del sistema educativo di istruzione e formazione del secondo ciclo ed i servizi territoriali previsti dalle regioni stesse, iniziative di orientamento e azioni formative volte a garantire il conseguimento del titolo conclusivo del primo ciclo di istruzione, anche ad integrazione con altri sistemi.”*

Per offrire risposte positive ai ragazzi in età compresa tra i 15 e i 18 anni, che non sono in possesso di tale titolo, vanno previste azioni di sistema. Un'importante risorsa per loro è quella rappresentata dai Centri Territoriali Permanenti (OM n. 455/1997), ora inseriti nelle istituzioni autonome dei CPIA: la collaborazione dei CTP con gli organismi di istruzione e formazione professionale si colloca nel quadro di esperienze già realizzate in molte realtà.

È possibile, da parte di un istituto del II ciclo, accogliere giovani stranieri che, per età e in possesso di almeno 9 anni di scolarità, hanno diritto di frequentare tale corso di studi, attivando però, contestualmente, un percorso atto a far loro acquisire anche il titolo di scuola secondaria di I grado spendibile nell'inserimento culturale e sociale.

### ***La distribuzione nelle classi***

Il DPR n. 394/1999 vieta la costituzione di classi in cui risulti predominante la presenza di alunni stranieri: infatti la finalità della norma è l'integrazione e non la separazione.

L'applicazione di questo criterio si ritrova nella CM n. 2 dell'8 gennaio 2010 *"Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana"*, là dove viene data l'indicazione di massima di non superare il 30% degli stranieri iscritti a ciascuna classe: tetto superabile in presenza di immigrati già in possesso di adeguate competenze linguistiche.

La stessa circolare, preso atto della eccezionale concentrazione di stranieri in alcune aree del territorio nazionale, fa carico alle direzioni regionali di attivare iniziative di regolazione dei flussi di iscrizione così da ripartirli su un numero più alto di istituzioni scolastiche: ovviamente l'operazione richiede il coinvolgimento degli enti locali per organizzare i necessari servizi. Più recentemente (settembre 2015) nel documento *"Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri"*, il MIUR sottolinea l'importanza di accordi a livello locale per rendere operativi i criteri di equo-eterogeneità nella formazione delle classi. L'obiettivo è sempre il "successo formativo" di tutti gli studenti, successo che è il senso stesso dell'autonomia scolastica e che, per essere garantito, richiede iniziativa e responsabilità.

### ***Il test di italiano per gli stranieri***

Il decreto 4 giugno 2010, emanato dal Ministero dell'Interno in attuazione dell'art. 1, comma 22, della legge n. 24/2009, regola il *"test di conoscenza della lingua italiana"* del livello A2 del Quadro comune di riferimento europeo: il superamento di tale test è una delle condizioni per il rilascio del permesso di soggiorno valido per i Paesi dell'Unione Europea.

La norma non riguarda gli studenti iscritti a regolari corsi di studio nelle scuole italiane: anzi, per essi è previsto l'esonero dal test nel caso in cui abbiano conseguito il diploma di scuola secondaria italiana di primo o di secondo grado (art. 4).

### ***L'insegnamento della seconda lingua comunitaria***

Come verrà più diffusamente illustrato nella seconda parte del volume, l'art. 5, comma 10, del DPR n. 89/2009 (valido per la scuola del I ciclo) prevede che le due ore di insegnamento della seconda lingua comunitaria possano essere utilizzate per potenziare l'insegnamento della lingua italiana per gli alunni stranieri non in possesso delle necessarie conoscenze.

La relativa delibera del consiglio di classe è assunta in coerenza con il progetto, inserito nel Piano dell'Offerta Formativa, di integrazione scolastica deliberato dai competenti organi collegiali. Le valutazioni vanno ovviamente espresse caso per caso, evitando generalizzazioni contrarie alla norma nonché all'interesse degli studenti stessi.

### ***La valutazione degli alunni stranieri***

Anche i temi della valutazione verranno trattati con maggior dettaglio nella seconda parte del presente lavoro. In questo contesto basta anticipare come la valutazione degli alunni stranieri, in particolare di coloro che si possono definire neo-arrivati, ponga diversi ordini di problemi.

Se è necessario tener conto del singolo percorso di apprendimento, dare i tempi per consentire l'inserimento in un ambiente di vita e di studio del tutto diverso,

è altrettanto necessario considerare che il sistema scolastico italiano è fondato sul valore legale dei titoli di studio. Al diploma corrisponde quindi un insieme di competenze, correttamente certificate, utili all'individuo per la prosecuzione negli studi come per l'inserimento lavorativo, tenuto conto che il lavoro è un diritto/dovere come sancito dall'art. 4 della Costituzione.

L'art. 45, comma 4, del DPR n. 394/1999 stabilisce che *“il collegio dei docenti definisce, in relazione al livello di competenza dei singoli alunni stranieri, il necessario adattamento dei programmi di insegnamento [...]”*.

Per il consiglio di classe che deve valutare alunni stranieri inseriti nel corso dell'anno scolastico – per i quali i piani individualizzati prevedono interventi di educazione linguistica e di messa a punto curricolare – diventa fondamentale conoscere, per quanto possibile, la storia scolastica precedente, gli esiti raggiunti, le caratteristiche delle scuole frequentate, le abilità e le competenze essenziali acquisite. Questo contesto privilegia inizialmente la valutazione formativa rispetto a quella certificativa e prende in considerazione il percorso dell'alunno, i passi compiuti, gli obiettivi possibili, la motivazione e l'impegno, le potenzialità di apprendimento dimostrate.

Tuttavia, al momento della valutazione finale per l'ammissione alla classe successiva o agli esami di Stato conclusivi dei cicli di istruzione, il criterio di legge è inderogabilmente fornito dal DPR n. 122/2009, il cui art. 1 (comma 9) così recita: *“i minori con cittadinanza non italiana presenti sul territorio nazionale, in quanto soggetti all'obbligo d'istruzione ai sensi dell'articolo 45 del decreto del Presidente della Repubblica 31 agosto 1999, n. 394, sono valutati nelle forme e nei modi previsti per i cittadini italiani”*.

Resta inteso che, qualora essi siano stati esonerati dallo studio della seconda lingua comunitaria, non sono soggetti né alla prova scritta né al colloquio orale sull'unica disciplina dalla quale possono essere esonerati.

Le principali tappe della scuola italiana verso un orizzonte interculturale	
<b>1989</b> CM 8/9/1989, n. 301	<b>Primo documento sugli alunni stranieri:</b> <i>Inserimento degli alunni stranieri nella scuola dell'obbligo. Promozione e coordinamento delle iniziative per l'esercizio del diritto allo studio.</i> L'obiettivo della circolare era quello di disciplinare l'accesso generalizzato al diritto allo studio, all'apprendimento della lingua italiana, alla valorizzazione della lingua e della cultura d'origine. L'attenzione era posta esclusivamente sugli alunni stranieri
<b>1990</b> CM 22/7/1990, n. 205	<b>Primo documento sull'educazione interculturale:</b> <i>La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale.</i> Si afferma il principio del coinvolgimento degli alunni italiani in un rapporto interattivo con gli alunni stranieri/immigrati, in funzione del reciproco arricchimento. La circolare introduce per la prima volta il concetto di educazione interculturale, intesa come la forma più alta e globale di prevenzione e contrasto del razzismo e di ogni forma di intolleranza ( <i>“L'educazione interculturale avvalorà il significato di democrazia, considerato che la diversità culturale va pensata quale risorsa positiva per i complessi processi di crescita della società e delle persone”</i> )



La collana è rivolta a quanti desiderano acquisire l'**abilitazione all'insegnamento** nelle scuole e devono pertanto superare gli esami di ammissione previsti dalla normativa sulla formazione del personale docente.

## Lingua Italiana L2 per studenti stranieri manuale per prove scritte e orali

Il volume, strutturato in due parti, contiene sia le principali **conoscenze teoriche** necessarie per superare tutte le fasi della selezione per l'ammissione al TFA, che preziosi **spunti operativi** per l'ordinaria attività d'aula.

Ai temi dell'interculturalità e dell'inclusività è dedicata la **parte prima**. Partendo dalla definizione degli obiettivi cui la scuola deve tendere al fine di superare l'etnocentrismo e creare un nuovo orizzonte culturale condiviso, vengono presentate le principali norme finalizzate all'**integrazione** degli **alunni stranieri** e introdotto il concetto di **deprivazione socio-ambientale**, condizione nella quale si trovano tutti gli alunni i cui strumenti linguistici, culturali e comportamentali non consentono di raggiungere con successo i traguardi di apprendimento previsti dalla scuola.

La **seconda parte** riguarda l'**attività didattica** e comprende modalità, strategie, modelli operativi finalizzati all'insegnamento dell'Italiano come lingua straniera. Si illustrano i principi fondamentali della **glottodidattica** e si pone particolare attenzione all'insegnamento dell'italiano quale lingua di comunicazione e di scolarizzazione, fornendo linee guida per la **progettazione** e la **programmazione didattica**, nonché per la valutazione degli apprendimenti.

t<sub>32</sub>

Per completare la preparazione:

 **Competenze linguistiche e comprensione testi**  
ISBN 9788865846698

 sfoglia le demo su [edises.it](http://edises.it)

Per essere sempre aggiornato seguici su Facebook 

[facebook.com/iltirocinioformativoattivo](https://facebook.com/iltirocinioformativoattivo)

Clicca su mi piace  per ricevere gli aggiornamenti.



[www.edises.it](http://www.edises.it)  
[info@edises.it](mailto:info@edises.it)



€ 36,00

