

## TEACHER'S TALK E STUDENT'S TALK IN CONTESTI DI APPRENDIMENTO PRE A1 E A1

di Maria Fiano

### ABSTRACT

*Questo saggio è una sintesi del progetto di Ricerca Azione compiuto durante il IX ciclo del Master in Progettazione avanzata nell'insegnamento della lingua e cultura italiane a stranieri promosso dall'Università Ca' Foscari di Venezia. L'indagine è stata condotta all'interno del corso di italiano di livello A1 del CPIA di Venezia con l'obiettivo di osservare e analizzare il parlato dell'insegnante - io - e degli studenti.*

*L'osservazione e lo studio degli scambi comunicativi in classe nasce da una sensazione e da un'esigenza: la prima è che il tempo di parola dell'insegnante occupi la maggior parte della lezione; la seconda: che gli studenti immigrati debbano fin da subito confrontarsi con la produzione orale nella lingua seconda. Per questo diventa necessario promuovere azioni e interventi didattici che agevolino la loro presa di parola.*

*I risultati ottenuti, che presentiamo nelle conclusioni, sono stati raccolti nell'acronimo della parola C.L.A.S.S.E. che riassume le iniziative didattiche elaborate durante il corso e la riflessione che ne è emersa.*

### 1. IL PUNTO DI PARTENZA

#### 1.1 LE DOMANDE

È possibile diminuire il parlato del docente aumentando quello degli studenti? In che modo è possibile stimolare interazione e produzione orale nella L2 con studenti immigrati neo arrivati?

Il progetto di Ricerca Azione (RA) nasce da una serie di interrogativi legati all'interazione e alla produzione orale in classe. E dalla sensazione che l'insegnante parli tanto, a volte troppo, con ritmo e densità non adeguate al livello di comprensione degli studenti, con lessico e sintassi complesse, ricorrendo a segnali discorsivi che possono risultare fuorvianti.

Questa percezione si accentua in contesti di apprendimento di livello pre A1 e A1 dove la produzione orale dei discenti è minima - quando non assente - per la mancanza di adeguata padronanza di lessico e di strutture morfo-sintattiche e il docente è portato, quasi inavvertitamente, a riempire la lezione con il proprio parlato, che, se da una parte funge da modello, dall'altra rischia di frenare la presa di parola degli studenti.

## 1.2 LE PREMESSE

### *Alcuni dati sugli apprendenti stranieri*

A partire dagli anni '80 l'Italia è diventata terra di immigrazione modificando di fatto la tipologia degli apprendenti, le loro motivazioni e di conseguenza i contenuti stessi dell'apprendimento. Se prima chi imparava la lingua italiana lo faceva esclusivamente per piacere, per arricchimento culturale o perché figlio, nipote di emigranti italiani in un altro paese, la situazione che abbiamo di fronte oggi è molto diversa sia per quanto riguarda gli scopi dell'apprendimento (andare a scuola, cercare un lavoro, integrarsi) sia per quanto riguarda la didattica. Un lavoro fondamentale in questo senso è il "Primo rapporto sull'integrazione degli immigrati in Italia" curato da Giovanna Zincone (2000) che raccoglie gli studi della *Commissione per le politiche di integrazione degli immigrati* che fotografano la situazione demografica, l'integrazione nel mercato del lavoro, gli aspetti relativi all'educazione, la salute, la casa e anche le discriminazioni e la criminalità degli stranieri in Italia.

I dati raccolti rappresentano un utile strumento di analisi anche per quanto riguarda la questione della lingua. Dal rapporto emerge infatti che gli immigrati denunciano la non conoscenza della lingua come un grave handicap "capace di generare frustrazioni e situazioni umilianti", che può rappresentare "una barriera all'integrazione intesa come interazione", e incentivare chiusure nelle comunità di origine. Tra la metà degli anni '80 e gli anni 2000, quindi, in Italia moltissimi studi si sono occupati da diversi punti di vista dell'insegnamento dell'italiano a stranieri e dell'apprendimento spontaneo dell'italiano. Parte di quest'ampia letteratura ha accompagnato l'intero percorso di RA e stimolato gli interrogativi sopra menzionati.

Molti di questi immigrati frequentano i Centri provinciali di Istruzione per gli Adulti (CPIA) per apprendere la lingua italiana che, per le ragioni descritte, non è solo uno strumento per comunicare ma anche di inclusione sociale.

Gli adulti immigrati presenti nel nostro territorio hanno bisogno di apprendere la L2 per ragioni legate alla loro stessa regolarizzazione e integrazione e che si traducono nei seguenti ambiti comunicativi: accoglienza e messa in regola; lavoro; abitazione; salute e assistenza; formazione; socializzazione e tempo libero. Massimo Vedovelli (2002) ha provato a sviluppare per ogni ambito le relative funzioni; nella fase di accoglienza: localizzare un ufficio informazioni, presentare domanda di regolarizzazione, ottenere i documenti di soggiorno, avviare le procedure di regolarizzazione e/o di ricongiungimento familiare...; per l'ambito lavorativo: trovare un lavoro, gestire rapporti con colleghi e con i superiori, inserirsi socialmente, usare termini specifici, conoscere i termini contrattuali, i diritti, i doveri, la sicurezza...; per la ricerca dell'abitazione: trovare un alloggio provvisorio o definitivo, gestire la casa, gestire i rapporti di condominio e conoscerne e dividerne le regole...; per il contesto relativo alla salute e all'assistenza: conoscere i servizi sul territorio, saper usufruire dei servizi, acquisire la terminologia specialistica...; per il contesto della formazione: localizzare i corsi di L2 e di formazione, conoscere la cultura del Paese, formarsi professionalmente, iscrivere e seguire i figli a scuola, conoscere le procedure per un eventuale riconoscimento del titolo di studio...; per l'ambito della socializzazione e il tempo libero: entrare in contatto con nativi e connazionali, utilizzare i mezzi di comunicazione...La L2, per questa tipologia di studenti, deve cioè rispondere a bisogni pratici e diventare fin da subito lingua d'uso e strumento utile e concreto di integrazione. In questa prospettiva è necessario, quindi, da una parte indagare i bisogni e le motivazioni degli studenti, dall'altra rispondere in modo funzionale ed efficace a questi bisogni.

Gli esiti della RA devono avere ricadute didattiche di tipo pratico (Dolci-Celentin 2003): devono cioè fornire all'insegnante strumenti utili affinché possa mettere in atto strategie e interventi che migliorino insegnamento e apprendimento. In questo modo attraverso la RA abbiamo tentato da una parte di intervenire sul *Teacher's Talk* e dall'altra sullo sviluppo delle competenze comunicative degli studenti attraverso la proposta di attività strutturate e mirate (Begotti 2006: 10) opportunamente monitorate.

### *L'apprendimento in età adulta*

Esiste un'approfondita letteratura sull'apprendimento in età adulta. In particolare i testi fondamentali di M. Knowles (1997) e di G. Bocca (1993) che sottolineano la diversità di bisogni e interessi di questa tipologia di apprendenti. Ci sembra interessante ricordare tra le tante, l'analisi del pedagogo brasiliano Paulo Freire - pubblicata in Italia con Mondadori nel 1971 - che ha aperto la strada a una interessante riflessione sull'educazione come pratica di libertà e l'articolo, molto più recente, di Alan Rogers (2003: 7) che ha riaperto il dibattito sulle modalità di apprendimento in età adulta affermando che "non c'è niente di distintivo nel tipo di apprendimento intrapreso da adulti".

Ci sembra comunque rilevante per gli studenti del corso considerare alcuni fattori che incidono fortemente nelle modalità di approccio allo studio, all'insegnante e agli altri, quali:

- la dimensione emotiva e motivazionale;
- la dimensione relazionale;
- il peso delle esperienze pregresse di ogni individuo;

In questa prospettiva dobbiamo tener presente che l'adulto impara quello che vuole imparare, quello cioè che è significativo per lui, che fa ricorso alle risorse che ha già incamerato nel corso della sua esperienza e che non è di conseguenza particolarmente incline ad apprendere qualcosa di cui non vede un significato o uno scopo: in tal caso apprenderà in modo parziale e, con molta probabilità sarà portato a dimenticare. È necessario quindi considerare che l'adulto deve misurare continuamente gli obiettivi, i progressi, i risultati ottenuti durante il processo di apprendimento (Balboni 2012).

In sintesi: aspettative, motivazione, vissuti personali sono elementi fondamentali per la riuscita del processo formativo degli apprendenti adulti (Begotti 2006: 9).

### **1.3 LE TAPPE DELLA RA**

La RA si è svolta nell'a. s. 2014-2015, da febbraio a maggio, presso il CPIA di Venezia, nella sede associata di Spinea, all'interno di una classe di venti studenti di età compresa tra i 18 e i 52 anni, di diversa provenienza (Albania, Bangladesh, Brasile, Congo, Cuba, Giappone, India, Iraq, Macedonia, Marocco, Pakistan, Senegal, Siria, Swaziland) e scolarizzazione.

La RA si è articolata in tre momenti:

- osservazione del parlato dell'insegnante, al contempo contenitore e contenuto dell'apprendimento;
- analisi degli ostacoli e delle difficoltà legate alla presa di parola degli studenti;

- proposta di "attività mirate" per lo sviluppo delle competenze orali degli studenti.

Ampio spazio è stato dato all'osservazione delle dinamiche del gruppo classe, alle relazioni che si instaurano nel corso delle lezioni, alle modalità che caratterizzano l'apprendimento di adulti immigrati, neo arrivati.

#### **1.4 PRESTITI**

Alcuni studi hanno accompagnato fin dall'inizio il percorso di RA intrapreso:

- Le osservazioni di Paolo Torresan (2003) che suggeriscono all'insegnante delle strategie di comportamento per migliorare l'apprendimento degli studenti: la gestione dello spazio (ad esempio prevedere attività didattiche che facciano cambiare posto agli alunni per far agire il corpo), il *timing* (rispetto al piano curricolare ma anche alla scansione delle attività e del ritmo per mantenere viva l'attenzione degli studenti), le modalità di risposta dell'insegnante alle domande degli studenti, la gestione dell'assenso, il parlato, quanto, quale, quando. P. Torresan (2003: 28) osserva che:

"Dire troppo significa dare troppi vocaboli, e più parole si usano, maggiore è la fatica dello studente e più facile la confusione".

- "Tra il dire e il fare" di Matteo Santipolo (2005) che affronta in modo efficace il tema della consapevolezza glottodidattica degli insegnanti ed indaga corrispondenze o discrepanze tra quanto si dice e si intende fare e quanto si fa realmente in classe. Uno spunto utilissimo sulla percezione che l'insegnante ha del tempo del suo parlato e della organizzazione della lezione proposta.
- L'analisi e la proposta di Maria De Luchi (2007) di osservare il tempo medio impiegato dall'insegnante per parlare e interagire con gli studenti e quello utilizzato da questi ultimi per produzione e interazione orale.

## **2. OSSERVARE IL TEACHER'S TALK**

Bosc e Minuz (2012: 94) sottolineano che:

"la lezione è un evento comunicativo complesso nel quale, attraverso l'interazione verbale e non verbale tra i partecipanti, si trasmettono conoscenze e si sviluppano competenze, insieme alla consapevolezza dei valori attribuiti socialmente a tali conoscenze e competenze".

La prima tappa della RA ha portato all'osservazione e all'analisi del parlato dell'insegnante dal punto di vista quantitativo e qualitativo. In particolare ci si è voluti soffermare sugli scambi comunicativi insegnante – studente/i.

## 2.1 LA LINGUA CONTENITORE

Il parlato del docente rappresenta l'input orale più comprensibile e il modello di parlato più familiare a cui gli studenti sono esposti (Diadori 2004). Attraverso la lingua orale si veicolano allo stesso tempo conoscenze - strutture della lingua, usi sociolinguistici, aspetti culturali e pragmatici -, capacità procedurali - consegne, istruzioni - e molto probabilmente anche caratteristiche soggettive che fanno parte della nostra personalità e del nostro carattere - empatia, chiarezza, capacità di trasmettere contenuti -.

Una fotografia sonora e visiva del parlato dell'insegnante comprende una serie di elementi che vanno dai contenuti o finalità dello scambio comunicativo - dare istruzioni, presentare un nuovo argomento, rispondere alle domande, fare domande... - alle tecniche di facilitazione usate, a codici non verbali - che accompagnano, completano o sostituiscono le parole-, alla modulazione della voce - il ritmo, il volume, l'intonazione ma anche i suoni non verbali: risate, mugugni...-, alle modalità con cui si evidenziano alcune parti del discorso o strutture linguistiche, e con cui si indica la presenza di un errore o al contrario si manifesta approvazione, all'utilizzo di segnali discorsivi - demarcativi, faticati, connettivi (evidenziando quali e con quale frequenza) -, al ricorso alle lingue veicolari - per tradurre, dare istruzioni, rispondere...-. Elementi su cui abbiamo tentato di agire per fare in modo che il contenitore-lingua non rappresenti un ostacolo all'apprendimento del contenuto lingua e, allo stesso tempo, per provare a limitare il *Teacher Talk Time* (TTT) con l'obiettivo di lasciare più spazio alla parola degli studenti.

<b>Teacher's Talk</b>	
Facilitazione	Verbale
	Non verbale
Utilizzo lingua veicolare (LV)	Traduzione
	Consegne/istruzioni
Segnali discorsivi	Demarcativi
	Faticati
	Connettivi
	Intenzioni
Ripetizioni	Contenuti
	Consegne/istruzioni
	Stimolo
Suoni non verbali	Approvazione
	Segnalazione errore
Modulazione voce	Ritmo
	Volume
	Intonazione
Messa in evidenza	Verbale
	Non verbale

	Paraverbale
Mimo	Accompagnamento
	Completamento
	Sostituzione

**Tab. 1** Prospetto sintetico del Teacher's Talk

Il modello di lingua proposto e quindi utilizzato dall'insegnante può essere "autentico" oppure "artificiale", adattato cioè alle esigenze del contesto di apprendimento. Nel corso della RA dopo un'attenta riflessione abbiamo scelto di ricorrere ad alcune accortezze quali: lessico ridotto, paratassi, velocità rallentata, prosodia, gestualità e mimo accentuati, in modo che la lingua contenitore sia in grado di veicolare il contenuto linguistico senza rappresentare un ostacolo per gli studenti.

## **2.2 INTERAZIONE INSEGNANTE – STUDENTE/1: DARE LA PAROLA**

Gli studi che analizzano il tempo di parola dell'insegnante sottolineano che il Teacher Talk Time (TTT) arriva ad occupare anche il 70% della lezione. L'osservazione diretta effettuata nel corso della RA ha confermato questo dato sottolineando la predominanza del TTT in alcuni momenti chiave della lezione: introduzione di un nuovo argomento (comunicativo e/o linguistico), spiegazione delle regole grammaticali, istruzioni e consegne.

Se tracciamo con delle frecce i movimenti degli scambi comunicativi in classe possiamo facilmente constatare che l'insegnante si trova sempre al centro di questi: attore e regista al tempo stesso della gestione didattica, propone, stimola, risponde alle domande degli studenti, corregge, chiede...(Corradi 2012).

Questo dato è ancor più evidente nelle prime fasi di un percorso formativo, quando gli studenti sentono maggiormente la necessità di ricevere spiegazioni e/o supporti verbali e sentono il bisogno di essere fortemente esposti alla lingua della spiegazione.

Un elemento, inatteso, che ha attratto la nostra attenzione nell'analizzare i risultati dell'osservazione diretta di alcune lezioni del corso, riguarda i momenti in cui l'insegnante dà la parola agli studenti: anche in questa situazione il *Teacher's Talk* occupa lo spazio verbale dello *Student's Talk*: anticipa le risposte, ripete le frasi, per accentuarne pronuncia e intonazione, riempie i vuoti e i silenzi, corregge spesso gli errori, con l'effetto di rallentare la comunicazione in classe e di frenare lo scambio comunicativo.

Ci chiediamo quindi: è possibile intervenire sul *Teacher's Talk* per stimolare la presa di parola degli studenti? In che modo?

## **2.3 INTERAZIONE INSEGNANTE – STUDENTE/2: CORREGGERE GLI ERRORI**

L'insegnante corregge gli errori del parlato degli studenti con una certa frequenza e anticipa la risposta corretta spesso senza lasciare loro il tempo di rendersi conto di aver sbagliato ed eventualmente riformulare.

CORREGGERE L'ERRORE NELLA PRODUZIONE ORALE						
INTERVENTI	GRAMMATICA		LINGUAGGIO		FONETICA	
Se?	Sempre		Sempre		Sempre	
	Solo quando si rafforza una struttura specifica		Solo per linguaggio già affrontato		Solo se rende difficile la comprensione	
	Solo per strutture adeguate al livello					
Quando?	Mai		Mai		Mai	
	Al momento		Al momento -		Al momento -	
	Alla fine della produzione		Alla fine della produzione		Alla fine della produzione	
	In altro momento		In altro momento		In altro momento	
Come?	Interruzione a voce,	Interruzione mimica	Interruzione a voce,	Interruzione mimica	Interruzione a voce,	Interruzione mimica
	Interruzione e sollecitazione		Interruzione e sollecitazione		Interruzione e sollecitazione	
	Interruzione e richiesta d'aiuto alla classe		Correzione da parte del docente		Correzione da parte del docente	
			Interruzione e richiesta d'aiuto alla classe - Correzione da parte dei compagni		Interruzione e richiesta d'aiuto alla classe Correzione da parte dei compagni	
Chi?	Correzione da parte del docente		Correzione da parte del docente		Correzione da parte del docente	
	Correzione da parte dei compagni		Correzione da parte dei compagni		Correzione da parte dei compagni	
	Autocorrezione		Autocorrezione		Autocorrezione	

**Tab. 2** Modalità di correzione degli errori nella produzione orale

Il modo in cui l'insegnante corregge gli studenti condiziona lo scambio comunicativo in classe e spesso blocca l'iniziativa degli studenti di prendere la parola.

Gli errori orali possono essere segnalati e corretti con una modulazione della voce, con espressioni del viso e/o gesti, ripetendo la frase fino al punto dell'errore attendendo che lo studente possa continuare l'enunciato corretto, facendo una domanda, riscrivendo la frase alla lavagna con gli errori oppure con degli spazi al posto degli errori, chiedendo o stimolando l'intervento degli altri studenti.

Prima di procedere alla segnalazione dell'errore, è necessario chiedersi:

- Che tipo di errore è stato commesso? Influenza il contenuto e quindi la comprensibilità del messaggio?
- È il caso di intervenire? Anche se la comunicazione risulta efficace? (Ad esempio: dobbiamo sempre correggere la pronuncia, l'uso degli articoli, le espressioni di uso comune come: "casa mia" al posto di "mia casa"...?)
- E se decidiamo di intervenire: dobbiamo stabilire con quale tecnica e in quale

momento (subito dopo l'enunciato, alla fine dello scambio comunicativo, in seguito)?

Dobbiamo, cioè, superare "l'aspirazione alla comunicazione perfettamente corretta" che Mezzadri definisce come "una vera e propria deformazione professionale (2015: 277).

In contesti di apprendimento di livello pre A1 e A1 si è portati a prediligere la spontaneità della comunicazione e soprattutto a non correggere nell'immediato, per non ostacolare lo scambio orale.

*Alla fine dell'attività proposta OL riporta: "fa piace di leggere e ascoltare musica". Scelgo di non correggerla: il contenuto del messaggio è arrivato anche se la costruzione della frase non è corretta. Dopo qualche minuto la studentessa, ascoltando gli altri compagni, si accorge dell'errore. Mi guarda perplessa: si aspettava forse di essere corretta?*

*La studentessa è una richiedente asilo, di origine siriana, ben istruita e quindi con un approccio "consapevole" rispetto all'apprendimento della L2. Mi chiedo quindi se aver preferito in quel momento efficacia e non correttezza non l'abbia in qualche modo "delusa".*

**Tab. 3.** Estratto del Diario di bordo del 23 aprile 2014

Le modalità di correzione dell'errore devono tenere in considerazione anche il soggetto della produzione orale, chi sta parlando e le sue aspettative. Secondo Mezzadri (2015: 275) è

"necessario che la *performance* dello studente possa trovare un pronto e adeguato *feedback* attraverso l'intervento del docente o altra forma di valutazione".

## **2.4 INTERAZIONE INSEGNANTE – STUDENTE/3: HORROR VACUI**

La lezione di L2 è spesso una lezione "piena" di *Teacher's Talk* in cui mancano pause e silenzi: in contesti di apprendimento di livello pre A1 e A1, come già rimarcato, l'insegnante tende a riempire ogni spazio.

Una discussione sviluppata nel corso del Forum del Master Itals – IX ciclo – ha visto molti colleghi sottolineare l'importanza della capacità di "attesa" e del rispetto delle pause da parte dell'insegnante di L2:

Intervento 1. "È fondamentale la disponibilità dell'insegnante all'ascolto, l'uso sapiente delle pause e del silenzio, la capacità di favorire la comunicazione e di sostenere le interazioni..."

Intervento 2. "Sottolineo come nel corso degli anni abbia imparato (e stia ancora imparando) ad aspettare, a rallentare e a non avere paura del silenzio dopo una domanda (stimolo) anche con un appropriato comportamento non verbale di tranquillità".

Intervento 3. "Qualche anno fa, quando ero alle prime armi, vivevo con un certo disagio il silenzio e mi sentivo spesso "obbligata" a dover intervenire. in questo modo, trasmettevo ansia, influenzavo la comunicazione e di

conseguenza anche l'apprendimento degli studenti. lavorando soprattutto in classi interculturali, mi sono resa conto che è necessario procedere con calma e lasciare più tempo agli studenti che altrimenti si sentirebbero schiacciati dalle sollecitazioni dell'insegnante".

Intervento 4: "Da quando invece ho cominciato a dare più spazio al silenzio (e a non temerlo io stessa) ho notato che sia io che gli studenti siamo decisamente più rilassati e la comunicazione è più spontanea!"

**Tab. 4** Estratto della discussione del Forum M06, Master Itals

Pause e silenzi non solo vanno rispettati (come parte integrante del processo di apprendimento) ma considerati come parti integranti dello scambio comunicativo. Se possiamo definire "silenzio" quel periodo necessario allo studente, neo arrivato, per assimilare la lingua e quindi per riuscirlo a produrre, potremmo indicare come "pausa", quel momento - più o meno breve - di assenza di parlato (senza però considerarla assenza di produzione di comunicazione) che intercorre tra l'intervento del docente e quello dello studente o tra quelli di due studenti.

## 2.5 CONTROLLARE IL TEACHER TALK

Controllare la lingua contenitore è essenziale soprattutto con studenti di livello pre A1 e A1. Attraverso un'indagine condotta tra i colleghi del CPIA emerge che ognuno di loro è consapevole di ricorrere, durante la lezione, a determinati segnali discorsivi/faticosi e di ripeterli con una certa frequenza, cercando però di utilizzare sempre gli stessi per abituare gli studenti a riconoscerli e creare in questo modo "un'abitudine nella ricezione". I docenti intervistati, entrando nello specifico, affermano, ad esempio, di non utilizzare mai o quasi mai in determinati corsi segnali quali: "Infatti"; "Cioè"; "Dunque"; "Ci sono problemi?"; ma di preferire: "Poi"; "Andiamo avanti"; "Va bene?"; "Fatto?"; "Ok".

*Oggi siamo riusciti a trattare tutti gli argomenti previsti. L'interazione orale è stata abbastanza timida. Probabilmente gli studenti provenienti da un altro corso sono un po' a disagio per i cambiamenti avvenuti (docente, aula, orario), allo stesso modo i miei studenti perché il gruppo classe è notevolmente cambiato e aumentato di numero. (...).*

*Alla fine della lezione una studentessa, SO, mi raggiunge e mi chiede "What's the meaning of Chiaro?". Mi accorgo solo in questo momento di aver fatto ricorso alla frase "è chiaro?" più volte nel corso della lezione per chiedere conferma alla classe se avesse capito. Devo sostituirlo con "ok".*

**Tab. 5** Estratto dal Diario di bordo della RA.

I primi esiti della RA hanno fatto registrare delle ricadute positive sul *Teacher's Talk* che qui riportiamo schematicamente:

CONTROLLARE IL TEACHER'S TALK		
Controllare il parlato	Rallentare il ritmo – parlare più lentamente	
	Ripetere lessico e formule di frasi	
	Ridurre i segnali discorsivi	limitare: <i>affinché, quindi, perciò, cioè, esatto! chiaro?, ...no? appunto, comunque, praticamente...</i>
	Utilizzare	<i>ok?, bene!, capito?</i> che possono essere mano a mano integrati
Accompagnare il parlato con gesti e input visivi	Accompagnare il parlato con gesti e mimica	
	Associare input visivi a contenuti e lessico	
	Cambiare il tono della voce per indicare consenso o errore.	
Controllare le modalità di correzione degli errori nella produzione orale	Mai o quasi mai	se e quando si tratta di interazione orale spontanea
	Sempre	alla fine dell'enunciato
	In plenaria	solo da parte dell'insegnante
	Nei lavori di gruppo	solo da parte dei compagni
Rispettare le pause	Dare il tempo agli studenti di prendere la parola	
	Non avere fretta	
	Non imbeccare e/o anticipare parte della risposta	

Tab. 6. Controllare il Teacher's Talk

### 3. PERCHÉ GLI STUDENTI NON PARLANO

Il secondo aspetto preso in considerazione nel corso dell'indagine condotta nella RA riguarda l'ambito dello *Student Talk Time* (STT). Anche qui abbiamo iniziato col porci una serie di interrogativi: come facciamo a stimolare la presa di parola degli studenti? Quali ostacoli limitano la loro produzione orale? Come facilitare gli scambi comunicativi in classe?

#### 3.1 PRIMA DI PARLARE

Il contatto con una nuova lingua implica necessariamente il superamento di alcuni ostacoli che hanno a che fare con lo stato emotivo della persona. Fanno da filtro stati di ansietà, timori per il confronto con i compagni e l'insegnante, scarsa motivazione. Quando si impara una nuova lingua, prima di produrre vere e proprie frasi o parole, si attraversa una fase più o meno lunga di silenzio in cui l'apprendente analizza l'input e comincia a identificare le strutture utili e frequenti nelle interazioni quotidiane. In

questo periodo inizia a comprendere la L2 ma si sente ancora troppo insicuro per poterla produrre. Spesso cerca i compagni che condividono con lui lingua madre (LM) o lingua veicolare (LV) e si affida a loro per comunicare o farsi aiutare oppure ricorre spesso al dizionario cartaceo o al cellulare.

Nell'analizzare lo *Student's Talk* non possiamo non prendere in considerazione il fatto che gli studenti attraversino questo "periodo di silenzio" (che può durare da qualche giorno a due o tre mesi) indispensabile per assorbire la lingua due e iniziare a conoscerla in modo passivo, a capirla. [Krashen](#) sottolinea che il momento in cui l'apprendente L2 comincia a parlare rappresenta infatti il risultato dell'esposizione all'input e non l'avvio del processo di apprendimento.

Questa fase di ricezione coincide anche con una sorta di "assestamento emotivo" in cui il discente riesce a comprendere alcuni contenuti della L2 e a inserirsi in un ambiente-classe rilassato.

### 3.2 PARLARE PER

La lingua per le donne e gli uomini immigrati nel nostro paese, come si è detto, è una delle chiavi per l'integrazione. Molti degli studenti dei CPIA, pur avendo poche occasioni di praticare la L2 ne hanno bisogno (per prendere la patente di guida, per seguire i figli a scuola, eccetera), e il bisogno è anche una forte motivazione all'apprendimento.

La persona che parla, infatti, lo fa per uno scopo (Begotti 2006: 13) e quindi anche a livelli di apprendimento pre A1 e A1 dobbiamo trovare degli obiettivi pratici ed insieme interessanti che portino gli studenti a provare ad usare la lingua per comunicare, vincendo il disagio dovuto alla possibilità di sbagliare, di essere giudicati, della mancanza di un lessico appropriato e funzionale ai bisogni. Morosin (2006: 9) infatti afferma che:

l'input linguistico diventa significativo quando è utile a risolvere problematiche funzionali e pragmatiche concrete".

La persona che parla lo fa anche per e con piacere, perché ha qualcosa da dire, da raccontare. In questo senso è importante provare a fare riferimento alla sfera emotiva degli studenti: coinvolgerli e prestare attenzione alle loro reazioni in classe (più o meno esplicite) al fine di alleviare possibili imbarazzi e promuovere o rinforzare i momenti e gli input positivi. Ci vengono incontro, su questo campo, i recenti studi sul meccanismo dei neuroni a specchio che consentono la comprensione delle azioni delle emozioni degli altri (Rizzolatti, Sinigaglia 2006).

Quindi la persona che parla lo fa perché è motivata, si attiva per un bisogno, un desiderio, un interesse (Balboni 2012): è necessario riuscire a stimolare gli apprendenti partendo dai loro bisogni, costruire un ambiente sereno in classe, in modo che si sentano a loro agio, fare ricorso ad attività piacevoli tentando di rendere gli studenti protagonisti attivi del loro processo di apprendimento, proporre attività che attivino la cosiddetta "rule of forgetting" (Krashen 1983; Mezzadri 2015) per cui sappiamo che una persona acquisisce meglio una lingua quando si dimentica che sta imparando.

In questa prospettiva la didattica ludica può rivelarsi uno strumento utile, una volta condivisi gli obiettivi e le finalità con gli studenti perché il gioco, osserva Lombardo (2006):

“propone una maniera divertente di fare grammatica; offre un approccio significativo e alternativo alla lingua; stimola i vari tipi di intelligenza; permette un approccio induttivo alla lingua; mira all’apprendimento significativo; mette l’accento sui bisogni comunicativi; promuove il biculturalismo; sviluppa la competenza comunicativa”. anche con apprendenti adulti è possibile proporre attività ludiche che implicano delle regole precise, delle attività chiuse e quindi con obiettivi specifici e di durata prestabilita, il coinvolgimento degli studenti e la loro interazione orale”.

### 3.3 PARLARE DI

Diversi sono i bisogni e quindi le motivazioni degli apprendenti: alcuni di loro frequentano il corso presso il CPIA di Spinea per ottenere la certificazione di conoscenza della lingua italiana di livello A2 per il permesso di soggiorno UE per soggiornanti di lungo periodo o ai fini degli adempimenti previsti dalla nuova normativa sul permesso di soggiorno (DPR n. 179/2011), altri per ragioni lavorative e/o per migliorare la qualità della loro vita in Italia.

Spesso i loro bisogni concreti - cercare un lavoro, far arrivare la famiglia, aiutare la famiglia lontana, raggiungere i familiari in altri paesi d’Europa, avere una casa, i documenti in regola - e le loro difficoltà - risiedere in strutture di accoglienza, l’iter di richiesta di protezione internazionale - spostano l’apprendimento della lingua in secondo piano e fanno avvertire “finte” le situazioni comunicative e i dialoghi proposti in classe - *l’agenzia immobiliare, fare la spesa... -*.

*Oggi in classe FA ha iniziato a piangere in silenzio, mentre controllavo l’esercitazione di comprensione e produzione scritta da poco assegnata. Ha perso il lavoro, che aveva trovato da pochi giorni.*

*Mi chiedo se le attività proposte siano adeguate agli stati d’animo e alle esigenze della loro vita là fuori.*

**Tab. 7** Estratto del Diario di bordo della RA

Nel corso della RA emerge a più riprese la necessità che l’apprendimento della lingua italiana consenta di affrontare questioni concrete e sia di supporto alla vita reale.

### 3.4 PARLARE IN L2

Per molti studenti le cinque ore di corso settimanale costituiscono l’unico momento di contatto con la lingua italiana: molti e molte di loro frequentano solo connazionali, con cui spesso condividono l’appartamento, il tempo libero e il posto di lavoro. Il problema della L2 è che “non serve” finché non c’è modo di praticarla. Avere dei figli che vanno a scuola può essere un forte stimolo ma non sempre permette di fare il salto necessario che spinge l’apprendente a “buttarsi” con la L2.

Il questionario somministrato agli studenti all’inizio del corso fotografa questa situazione:

QUESTIONARIO: QUANDO PARLO ITALIANO				
	3	2	1	0
A scuola	X			
In famiglia			x	
Al lavoro				x
Al supermercato				x
Altre occasioni				x

**Tab. 8** Prospetto riassuntivo dell'uso della L2 da parte degli studenti

Il quadro che ne ricaviamo è che la maggior parte di loro non parla mai in italiano fuori dal contesto classe: non lo fa a casa, in famiglia e le poche occasioni fuori casa sono legate ad attività amministrative (la posta, la questura, il comune...), dove chi può, però, ricorre alla lingua inglese. Nemmeno l'ambito lavorativo costituisce un'occasione per utilizzare la L2: spesso, infatti, anche qui viene utilizzata la LV (lingua veicolare) o la LM - soprattutto nelle cucine dei ristoranti o nei settori di facchinaggio dei supermercati dove spesso connazionali condividono le stesse mansioni -.

Riproponiamo qui sotto alcuni stralci della discussione avvenuta in classe, grazie ai quali si evincono le ragioni della scarsa pratica dell'italiano nei diversi contesti:

Insegnante (I): "Ma al supermercato, come fate?"  
 SO: "Supermercato... io prendo da [mostrando un ipotetico scaffale] [...] Non parlo"  
 RY: "Maestra non parlo supermarket! per pane... io dico... 1 pane [gesto di indicare]"  
 I: "E per fare il biglietto dell'autobus? L'abbonamento?"  
 FA: "Per biglietto: non difficile, io dico 1 [gesto] biglietto"  
 OM: "Per treno... c'è... macchina [gesti] [...] Fai biglietto [...] [...] Tu puoi con lingua inglese"  
 I: "E a casa? e...guardate la televisione? in che lingua?"  
 AM: "Maestra, io in casa con altre marocchine, abito con altre signore. No parlo italiano, parlo arabo [...] No, non c'è televisione"  
 SE: "Maestra, marito parlare un poco italiano ma [...] poi sera *istanco* e parlare bengalese in casa"

**Tab. 9** Estratto della trascrizione della discussione guidata

### 3.5 PAURA DI PARLARE

Alla mancanza di occasioni e di pretesti per usare la L2 si aggiungono la paura di sbagliare, di essere giudicati, di non avere il lessico o le strutture linguistiche adeguate che in classe si traducono in forte imbarazzo e disagio soprattutto per le donne, restie a esporsi, a far sentire le loro voci.

Si manifestano anche problematiche legate alla composizione della classe: le donne bengalesi sono infatti sei, unico gruppo cospicuo per nazionalità rispetto al resto della

classe, arrivate in Italia in un periodo compreso tra i sette mesi e un anno e mezzo, tutte per ricongiungimento familiare. Molte di loro hanno studiato nel loro paese e per questo conoscono la lingua inglese. Abitano nello stesso quartiere di Spinea e i loro mariti, in Italia da più di qualche anno, si conoscono e lavorano nello stesso posto, impiegati come magazzinieri in un ipermercato della zona. Alcune di loro sono imparentate, altre condividono lo stesso appartamento e trascorrono il tempo libero insieme: vanno a fare la spesa, accompagnano i bambini a scuola, vanno al parco, pranzano insieme la domenica. Si tratta di un gruppo "compatto" per provenienza, genere e per la condivisione di valori culturali e abitudini, un gruppo che quindi spicca all'interno di una classe così eterogenea e che risulta essere "includente" al suo interno ma escludente al di fuori, anche solo per la condivisione della LM. Analizzando tutti questi fattori –l'ammissione di aver paura di sbagliare e di essere giudicati non solo dal docente ma anche dai compagni, il fatto di non avere a disposizione le parole necessarie allo scopo comunicativo, la stessa composizione della classe – sottolinea quanto sia importante prestare attenzione alle modalità di correzione degli errori, ai turni di parola, alle pause e alla formazione dei gruppi di lavoro.

*Oggi gli studenti sono pochi: approfitto di una pausa per chiedere ai presenti perché è difficile parlare in italiano. E se sanno spiegare quali difficoltà incontrano*

I: "Perché è difficile imparare l'italiano... cosa è difficile?" [Scrivo la frase alla lavagna e poi le risposte].

AH: "Tante parole, maestra"

SE: "Verbi..."

AM: "Iscrivere"

MO "Capire, un poco maestra, ma no parlare".

I: "Perché?"

MO: "Paura isbaliare" e ride, diventando rossa.

*Mi accorgo che se nelle esercitazioni scritte quasi tutti gli studenti sono in grado di coniugare al presente i principali verbi regolari e qualche verbo irregolare, nella produzione orale continuano a utilizzare l'infinito. Da fare: stimolare la produzione orale e l'uso dei verbi.*

**Tab. 10** Estratto del diario di bordo della RA

#### 4. AGIRE

Parlare significa costruire insieme un significato e quindi deve essere un'attività in cui le persone coinvolte co-partecipano e cooperano per condividere la comunicazione (Balboni 2014).

Agire sullo *Student's Talk* implica necessariamente che gli studenti:

- capiscano il messaggio per poter riprodurre lingua;
- abbiano qualcosa da dire, che è allo stesso tempo uno scopo e una motivazione a produrre L2
- si sentano a loro agio in classe.

Con un questionario, somministrato alle colleghe del CPIA all'inizio della RA, abbiamo provato a focalizzare l'attenzione su cosa possiamo fare per stimolare interazione e produzione orale in classe. Queste le risposte e le indicazioni raccolte:

<b>QUALI SONO I FATTORI CHE SECONDO LEI POSSONO FACILITARE L'INTERAZIONE E LA PRODUZIONE ORALE DEGLI STUDENTI?</b>		
Fattori	Valutazione 3-2-1-0	Modalità (esempi indicati dai docenti)
Necessità	3	Richiedere informazioni Proporre oggetti di uso quotidiano...
Coinvolgimento emotivo	3	Parlare di sé, del proprio vissuto, della famiglia Proporre canzoni adeguate al livello
Cooperative Learning	3	Tutoraggio di studenti esperti per studenti principianti
Attività interculturali	2,75	Confronto dialogato e guidato sulle tradizioni Racconto di vissuti culturali Narrazione sul tema della casa nelle diverse culture per analizzare i modi di abitare e per la valenza emotiva legata al significato di casa come luogo degli affetti "a meno che per alcune persone non sia associata al concetto di dolore"

**Tab. 11** Questionario docenti (domanda 5)

Il parlato per apprendenti di livello A1, così come si evince dalle indicazioni del QCER, è legato ad argomenti della sfera familiare e personale. A volte attività come i *role play* o la drammatizzazione possono risultare difficoltose anche e soprattutto in termini di astrazione da parte degli studenti che nel "mettersi nei panni di" hanno difficoltà a immedesimarsi, non riescono a uscire dalle battute del modello proposto dall'insegnante o dal libro di testo, ponendo, ad esempio, nuove domande o immaginando nuove risposte. Inoltre molti studenti manifestano un forte disagio quando devono parlare a voce alta di fronte ai compagni.

Nel corso della RA abbiamo proposto agli studenti dieci attività pensate *ad hoc* per agevolare la loro presa di parola in cui abbiamo potuto riscontrare che:

- in plenaria gli studenti si sentono più a disagio ed è quindi preferibile lavorare a coppia o in piccoli gruppi per favorire un certo "protagonismo comunicativo";
- far parlare in L2 studenti della stessa nazionalità risulta artificioso: Balboni (2014) infatti lo definisce "pragmaticamente falso";
- in classi numerose i tempi delle attività di interazione orale studente per studente - a turno - si rivelano troppo lunghi, ed è quindi preferibile far lavorare tutti (suddivisi a coppie o in piccolo gruppi) contemporaneamente;
- la ripetizione di modelli precostituiti spesso risulta "scolastica", avvertita come esercitazione e quindi viene eseguita in modo meccanico: dobbiamo quindi proporre degli input comunicativi che partano dalle esigenze della classe.

Tra le attività proposte – “attività mirate” - tutte osservate con apposite griglie di osservazione, quella che riscuote maggiore successo è lo *Speed dating* di cui scegliamo di riportare sinteticamente, un estratto dell’analisi dei dati osservati:

ATTIVITÀ	SPEED DATING
Breve descrizione	L’attività consiste nel proporre sei argomenti di conversazione (già trattati in classe). Gli studenti si trovano in due file, uno di fronte all’altro e hanno a disposizione due minuti di tempo cronometrati dall’insegnante. Alla lavagna sono riportati gli argomenti. il docente dà il numero e il “via” e gli studenti devono iniziare a dialogare su quell’argomento. dopo due minuti, cambiamo coppia e cambiamo argomento e così via...
Obiettivi	Stimolare la comunicazione “spontanea” degli studenti su argomenti familiari, a coppie e senza la correzione del docente.
Modalità di osservazione	Griglia di osservazione diretta Questionario di gradimento per gli studenti
Annotazioni	L’ambiente è molto rilassato: tutti gli studenti partecipano con entusiasmo. Il “timing” limitato “costringe” gli studenti a cercare di dire qualcosa. L’“assenza” del docente favorisce la comunicazione tra pari. Il <i>feedback</i> è molto positivo: la maggior parte della classe chiede di ripetere l’attività in altre occasioni.

**Tab. 12** Prospetto di una attività di interazione orale: *Speed dating*

Nello *Speed dating* il fatto di disporre di un tempo limitato costringe gli studenti a dire qualcosa: gli argomenti indicati coinvolgono la sfera personale: dove abitano, da dove vengono, cosa fanno quando non sono a scuola, eccetera e quindi tutti hanno qualcosa da poter raccontare. Non hanno il tempo per riflettere sulla correttezza della frase, delle strutture, del lessico e per questo si concentrano su quello che vogliono comunicare, sui contenuti dell’enunciato. Dimenticano, potremmo dire, di usare la L2 e tentano di capire e di farsi capire, di parlare.

Durante questa attività l’insegnante mantiene una posizione defilata: osserva i dialoghi, prende nota degli errori che si ripetono con frequenza ma non interviene, lasciando che la comunicazione avvenga nel modo più spontaneo possibile. Si limita a dettare i tempi dello scambio comunicativo, con un cronometro, facendo in modo che la pressione comunicativa resti alta per l’intera durata dell’esercitazione. Allo “stop” del docente gli studenti seduti nel cerchio esterno devono alzarsi e cambiare di posto anche se non hanno terminato la frase.

Lo scambio comunicativo risulta sollecitato proprio dal tempo ristretto: l’impossibilità di sforare i minuti prestabiliti non frena la presa di parola ma al contrario favorisce l’interazione orale, quasi che le frasi rimaste in sospeso debbano trovare al più presto nuovo sfogo.

In questa come nelle altre attività mirate proposte, abbiamo potuto riscontrare un aumento dello STT. E che questo miglioramento si ripercuoteva anche nelle lezioni successive, in quello che potremmo definire “effetto domino” del parlato in classe: gli

scambi comunicativi più intensi, indotti dall'insegnante, hanno contribuito a costruire un ambiente di apprendimento più familiare, in cui gli studenti sono portati a dialogare con maggiore facilità. La stessa cosa è stata registrata durante le lezioni in cui gli studenti hanno potuto confrontarsi tra loro o hanno parlato del loro vissuto, del loro paese di provenienza e delle esperienze fatte - la cucina e le abitudini alimentari, le feste legate al matrimonio, gli spostamenti e i paesi in cui sono stati, le loro città e alcune caratteristiche -. Anche il loro coinvolgimento emotivo - parlare di sé, della famiglia, del lavoro che si faceva... - può facilitare domande e spiegazioni, anche se a volte questi input possono rivelarsi delicati e difficili da gestire perché molti degli studenti del corso hanno alle spalle storie difficili e complesse.

*Durante un esercizio di completamento sul verbo "volere" tratto dal testo Facile Facile A1 (Parini et al. 2008), AM di fronte alla frase: "Io non \_\_\_\_\_più stare in Italia!", scoppia a piangere dicendo che lei davvero non vuole stare qui ma tornare in Senegal.*

*La lezione prosegue con un confronto su cosa c'è qui e cosa c'è nel paese di provenienza e cosa ci piace qui e cosa ci manca (AM dice che qui non sa cosa fare e si sente sola, non conosce nessuno e non sa con chi parlare). Scriviamo alla lavagna le cose che mancano (familiari, amici, casa, sole, cibo...). AL spiega che anche a lei mancano queste cose ma qui c'è suo marito e lei passa le mattinate a pulire casa, ascoltando musica salsa.*

**Tab. 13** Estratto dal Diario di bordo della RA

Le attività mirate hanno consentito all'insegnante di farsi da parte, di fare da osservatore silente e di non intervenire nello spazio dello *Student's Talk*, di rispettare pause e silenzi e dare tempo agli studenti di elaborare la lingua da produrre, consentendo anche di sbagliare, correggersi e soprattutto di concentrarsi solo sullo scopo comunicativo.

## **5. CONCLUSIONI: LO SCAMBIO COMUNICATIVO IN C.L.A.S.S.E.**

Il percorso di RA intrapreso ha portato gli insegnanti ad acquisire maggiore consapevolezza rispetto al loro parlato e a quello degli studenti e a mettere in atto una serie di iniziative didattiche che hanno migliorato gli scambi comunicativi in classe e che proviamo a sintetizzare utilizzando l'acronimo di questo vocabolo.

La classe sintetizza e raccoglie due aspetti significativi che abbiamo rimarcato nel percorso di RA e in questo saggio:

- il primo, relativo alla necessità di costruire un ambiente di insegnamento e apprendimento rilassato riducendo, ad esempio, lo stress legato al giudizio degli altri o alla valutazione, in cui favorire la presa di parola, la conversazione, la richiesta di spiegazioni quando qualcosa non è chiaro. La formazione di un buon gruppo di lavoro può essere di notevole sostegno per creare un clima affiatato e cooperativo;
- il secondo è rappresentato dal ruolo strategico che ha la gestione dello spazio classe: l'insegnante invita gli studenti a muoversi, cambia la disposizione dei banchi a seconda della tipologia di attività proposta, chiede loro di alzarsi e cambiare posto per lavorare in piccoli gruppi o a coppie.

Sentirsi a proprio agio in aula, a scuola. incoraggia gli studenti a parlare tra di loro, a intervenire, a scherzare, ad apprendere con più facilità, facendo, scoprendo, producendo lingua.

Le modalità di funzionamento di un gruppo classe influiscono sul processo di apprendimento degli studenti. Gli aspetti relazionali tra gli studenti e tra gli studenti e l'insegnante interferiscono sullo scambio comunicativo: possono infatti facilitare o ostacolare la presa di parola.

La classe, così intesa, è al contempo contesto dell'apprendimento e fattore che influenza l'apprendimento, come ben osservato da Roberta Renati e Maria Assunta Zanetti (2009: 51):

"Fin dalla sua formazione la classe presenta una storia unica e singolare, è un sistema aperto con caratteristiche sue proprie non riconducibili a quelle dei suoi membri presi isolatamente: ha regole implicite valide solo al proprio interno e cresce nutrendosi delle interazioni e relazioni tra i suoi membri (ciascuno influenza ed è influenzato dai comportamenti, verbali e no, degli altri) [...]. il "clima classe", perciò, riguarda la percezione collettiva che alunni e insegnanti hanno del loro stare dentro la classe, che può influenzare la loro motivazione e il loro impegno nonché l'insieme degli atteggiamenti, dei comportamenti e delle relazioni che si instaurano in quel peculiare contesto".

### *Corpo*

Far agire il corpo facilita l'apprendimento. Paolo Torresan, in un recente articolo, (2016: 216) afferma che:

"Esiste un legame privilegiato tra movimento e la lingua. Da un punto di vista filogenetico, il linguaggio pare si sia radicata nell'azione; in particolare, l'azione di segnalare con un dito si è rivelata fondamentale per l'affermarsi delle capacità simboliche e rappresentative che stanno alla base della comunicazione".

Ad esempio quando nei primi giorni di corso, al momento delle presentazioni, abbiamo chiesto agli studenti di alzarsi e di stringersi la mano per conoscere i compagni, invitandoli a dire il proprio nome, intendevamo fare proprio questo: spingerli ad agire e a muoversi mentre parlavano allo scopo di coinvolgere tutta la persona nell'atto comunicativo. In questo modo il corpo registra la parola e agevola il dialogo tra pari.

### *Lingua*

Quale lingua e quanta lingua? Crediamo sia necessario a livelli iniziali di apprendimento della L2 che il docente controlli/monitori il proprio parlato che cioè usi poche parole all'inizio, ripetute, evitando i sinonimi e insistendo sulla ridondanza, accompagnandole con gesti o disegni. Affinché l'apprendimento sia efficace e gli studenti possano iniziare ad usare la L2 a livello orale, il messaggio deve essere comprensibile: solo facilitando la comprensione del messaggio gli studenti saranno portati a sperimentarlo. Questo implica necessariamente anche un ritmo rallentato, una prosodia accentuata, l'eventuale traduzione in LV, la riduzione al minimo dei segni discorsivi. Un parlato artificiale? Piuttosto, crediamo, un contenitore L2 comprensibile.

### *Apprendenti adulti*

Quando parliamo di adulti migranti facciamo riferimento ad una popolazione estremamente eterogenea. Gli studi di settore sottolineano:

- la necessità di rispondere ai loro bisogni in termini di obiettivi di apprendimento, dinamiche relazionali e interculturali;
- di tenere sempre presente che solo attraverso la lingua può iniziare un vero percorso di interazione/integrazione nel e con il territorio e quindi di elaborare in base a queste esigenze i contenuti della programmazione didattica.

### *Spazio*

Inteso come spazio temporale e spazio fisico.

- La lezione deve essere organizzata in modo da prevedere momenti di pausa in cui gli studenti possono alzarsi, conoscersi, parlarsi, rilassarsi, fare delle cose che non siano strettamente legate al percorso didattico.
- Lo spazio classe deve essere organizzato in modo sempre diverso: gli studenti devono muoversi, cambiare di posto, guardarsi, stare in cerchio, da soli, a coppie e in piccoli gruppi a seconda delle attività proposte. Soprattutto gli studenti devono riconoscere l'aula come uno spazio proprio: sapere il nome degli oggetti, cosa c'è fuori dalla finestra, ricevere stimoli dai cartelloni, dalle carte geografiche eccetera.

Sentirsi a proprio agio in classe stimola l'apprendimento, la relazione e favorisce lo scambio comunicativo.

### *Scopo*

Perché impariamo la lingua italiana? A cosa mi serve, quali sono gli obiettivi che intendiamo raggiungere? Spesso legata alla sfera quotidiana, del lavoro e dei documenti, la L2 deve diventare subito una lingua d'uso, utilizzabile quasi immediatamente. Le attività proposte in classe devono essere legate ai bisogni degli studenti, alle loro necessità devono essere riconosciute come utili.

### *Emotività*

Per produrre lingua devo avere qualcosa da dire: il coinvolgimento emotivo si rivela quindi determinante. L'ambiente di apprendimento deve essere rilassato per permettere agli studenti di esprimersi - anche sbagliando - di raccontare il proprio vissuto, senza temere il giudizio (linguistico e culturale) degli altri. Così, per fare un esempio, raccontare da dove vengo, indicandolo sulla carta, perché sono in Italia, cosa provo e quali difficoltà incontro, eccetera possono essere degli ottimi spunti per facilitare la comunicazione. Anche le attività ludiche possono contribuire a creare un clima piacevole e di condivisione. Giochi, canzoni, risposte a bisogni concreti (di dire qualcosa e di usare la lingua) possono facilitare la produzione orale proprio perché gli studenti si concentrano sullo scopo del messaggio, dimenticando che stanno imparando.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BALBONI P. E., 1999, *Parole comuni, culture diverse: guida alla comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia.
- BALBONI P. E., 2012, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
- BALBONI P. E., 2014, *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Loescher/Bonacci, Torino.
- BEGOTTI P., 2006, "L'acquisizione linguistica e la glottodidattica umanistico-affettiva e funzionale", modulo telematico in ambito del Laboratorio Itals, Venezia: <<http://www.unive.it/itals>>
- BOCCA G., 1993), *Educazione permanente*, Vita e pensiero, Milano.
- BOSC F., MINUZ F., 2012, "La lezione", *Italiano Lingua Due*, 4, 2, 94-130.
- CASSIANI P, MATTIOLI L., PARINI A., (2008), *Facile Facile A1. Libro di italiano per studenti stranieri*, Nina Edizioni, Pesaro.
- CORRADI D, (2012), "Il parlato dell'insegnante nella classe di lingua", *Italiano LinguaDue*, 1, 226-257:  
< <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2820>>
- DE LUCHI M., 2007, "Metodologia della ricerca nella didattica delle lingue", *modulo telematico in ambito del Laboratorio Itals*, Venezia: <<http://www.unive.it/itals>> [con password]
- DIADORI P., 2004, "Teacher-Talk / Foreigner-Talk nell'insegnamento dell'italiano L2: un'ipotesi di ricerca", in Maddii L. (a cura di), *Apprendimento e insegnamento dell'italiano L2*, IRRE Toscana / Edilingua edizioni, Atene, 71-102.
- DOLCI R., CELENTINI P. (a cura di), 2003, *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*, Bonacci, Roma.
- DPR 179/2011, *Regolamento concernente la disciplina dell'accordo di integrazione tra lo straniero e lo Stato*:  
<[http://ssai.interno.it/download/allegati1/dpr\\_14\\_09\\_2011\\_n.179.pdf](http://ssai.interno.it/download/allegati1/dpr_14_09_2011_n.179.pdf)>
- FREIRE P., 1971, *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano.
- KNOWLES M., 1997, *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*, FrancoAngeli, Milano.
- KRASHEN S. D., 1983. *Principle and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon, Oxford.

- KRASHEN S. D. [s.d.], "On Language Acquisition", Youtube Video  
<<https://www.youtube.com/watch?v=NiTsdurReug>>
- LOMBARDO M. A., 2006, "La didattica ludica nell'insegnamento linguistico", *Bollettino Itals*, 15:  
<[http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=ezcms&file=index&menu=79&page\\_id=292](http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=ezcms&file=index&menu=79&page_id=292)>
- MEZZADRI M., 2015, *I nuovi ferri del mestiere*, Bonacci-Loescher, Torino.
- MOROSIN M., 2006, "Emozioni e apprendimento: il cervello che sente e impara", *In.It*, 19, 6-10.
- RENATI R., ZANETTI M. A., 2009, "Il clima positivo in classe. Uno strumento per promuovere il cambiamento" in *Psicologia e scuola*, 29, Nuova serie, 3, 50-57.
- RIZZOLATI G., SINIGAGLIA C., 2006, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni a specchio*, R. Cortina ed., Milano.
- ROGERS A., 2003, *What is the Difference? A new critique of Adult Learning and Teaching*, NIACE, Leicester.
- SANTIPOLO M., 2005, "Tra il dire e il fare", *In.It*, 17, 2-9.
- TORRESAN P., 2003, "Alcuni suggerimenti per una didassi efficace", *Didattica & Classe Plurilingue*, 6.
- TORRESAN, P., 2016, "Movimento e insegnamento/apprendimento linguistico: una visione multiprospettica", in D. Simões (ed.), *Mídia e comunicação. O verbal e o não verbal em ação*, Dialogarts, Rio de Janeiro, 215-253.
- ZINCONE G., 2000, *Primo rapporto sull'integrazione degli immigrati in Italia*, Il Mulino, Bologna.
- VEDOVELLI M., 2002, *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Carocci, Roma.