

MUSICHE DAL MONDO PER STIMOLARE L'INTERAZIONE ORALE E SCRITTA E LA CONOSCENZA RECIPROCA

di Sara Dallolio

ABSTRACT

La finalità di questo articolo è quella di illustrare un lavoro svolto all'interno di un percorso di studi finalizzato al conseguimento della certificazione A2, utilizzando materiali autentici.

Tra gli obiettivi principali del lavoro, vi è quello di far nascere la curiosità rispetto alle diverse tradizioni e migliorare le competenze linguistico-comunicative. Il focus del progetto di Ricerca Azione, infatti, oltre a cercare di sviluppare le abilità orali e di scrittura attraverso la promozione di abilità relazionali, è stato quello di fare interagire gli studenti, valorizzando le diverse culture e trovare differenze e punti in comune cercando di sviluppare la Competenza Comunicativa Interculturale.

In un primo momento sono stati selezionati e in parte didattizzati brani della tradizione popolare italiana, in un secondo tempo è stato chiesto agli studenti e alle studentesse di scegliere musiche delle rispettive tradizioni che trattassero i temi proposti, come le musiche che accompagnano le feste, i canti di protesta o di lavoro e le melodie legate all'infanzia. Su questa condivisione poi sono state svolte diverse attività didattiche tra cui brevi traduzioni, lavori in piccolo e grande gruppo, ampliamenti lessicali, ecc.

La creazione di un Padlet contenente le raccolte dei lavori prodotti, i materiali utilizzati (come schede, tabelle, questionari) e alcune documentazioni fotografiche ha sistematizzato e messo a disposizione degli studenti e delle studentesse il percorso svolto.

Le conclusioni, alla luce delle riflessioni emerse in seguito alla somministrazione di alcuni strumenti di rilevazione e all'osservazione e triangolazione dei dati, mostrano che il lavoro svolto utilizzando materiale autentico è sfidante, ma sicuramente stimolante. Inoltre, il tentativo di sviluppare, tra le altre, la competenza plurilingue e interculturale, oltre ad essere apprezzato dagli apprendenti, incide positivamente anche sull'interazione orale e scritta.

1. TEMA DI RICERCA E CONTESTO

Il lavoro qui illustrato nasce dalla volontà di incentivare la produzione scritta e orale degli apprendenti e promuovere l'interazione usando come stimolo materiali originali attraverso una raccolta di canti della tradizione popolare dei rispettivi paesi. L'intento è quello di utilizzare i canti e le musiche per coinvolgere maggiormente studenti e studentesse, mentre il ruolo dell'insegnante è quello di accogliere, registrare, assemblare il materiale per poi approfondirlo ed elaborarlo. Uno degli obiettivi finali del lavoro consiste nella presentazione alla classe da parte del gruppo o del singolo del canto o della melodia proposti. In particolare, si è scelto di partire da *input* che destassero un certo interesse negli apprendenti; sono infatti stati proposti brani in qualche modo connessi alle loro esperienze. Il valore di un testo infatti è dato anche dal suo tema, dal suo contenuto, dalle idee e dalle emozioni che veicola (Balboni s.d.: 18).

La tipologia di progetto è quella di uno studio di caso, ossia un progetto di Ricerca Azione riguardante un numero ristretto di persone ed è stato rivolto a un gruppo costituito da 23 apprendenti, 9 donne e 14 uomini di età compresa tra i 27 e i 56 anni di diverse provenienze (Ucraina, Mali, Perù, Colombia, Cuba, Bangladesh, Pakistan, Cina, Filippine, Egitto, Tunisia e Marocco) frequentanti un corso di livello A2 all'interno del CPIA 2 di Bologna. I percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana (AALI) sono infatti destinati ad adulti con cittadinanza non italiana in età lavorativa e sono finalizzati al conseguimento di un titolo attestante il raggiungimento di un livello di conoscenza della lingua italiana non inferiore al livello A2 del Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue, elaborato dal Consiglio d'Europa.

Il Volume Complementare (Consiglio d'Europa 2020: 20) evidenzia alcune aree innovative del QCER per le quali non erano state fornite scale di descrittori nell'edizione del 2001, ma che sono diventate sempre più rilevanti negli ultimi vent'anni, in particolare la mediazione e la competenza plurilingue / pluriculturale.

La ricerca ha l'intento di sperimentare una didattica fondata sul valore del plurilinguismo e dell'interculturalità. Le criticità riscontrate all'inizio (inserimenti tardivi e richieste di cambio corso per questioni organizzative) e successivamente la frequenza saltuaria di alcuni apprendenti, hanno reso necessario che tale intento fosse supportato, per la buona riuscita della ricerca, dalla creazione di un buon clima di gruppo.

Prendendo spunto da un'idea tratta dall'esercizio 16 del *Supporto linguistico per rifugiati adulti* (2017: 61), sono state proposte attività legate all'autobiografia linguistica, aventi anche come finalità quella di rendere visibile e valorizzare le

varietà linguistiche presenti in classe. L'indagine sulle lingue conosciute e sui repertori linguistici ha permesso di sondare il livello di partecipazione grazie alla condivisione di vissuti personali.

I documenti ministeriali da tempo richiamano l'importanza di riconoscere e prestare attenzione alle lingue degli allievi. Lunghi dal confondere le cose, il confronto con altre lingue aiuta a raggiungere una maggior consapevolezza delle caratteristiche della propria lingua (MIUR, 2014). Leggiamo in Benucci (2020: 187)

In altre parole, la L1 o altre lingue e varietà di esse che costituiscono il repertorio linguistico dell'apprendente sono importanti strumenti per l'apprendimento di una nuova lingua e di nuovi saperi, privarsene sarebbe sprecare importanti processi cognitivi

L'analisi dei risultati dei test d'ingresso e in seguito le conversazioni guidate, lo scopo delle quali è stato accertare le conoscenze degli studenti, hanno fatto emergere una notevole eterogeneità. Oltre ai diversi *background*, si sono rilevate diverse nei profili: alcuni studenti possevedano competenze elevate, altri presentavano molte difficoltà in tutte le abilità. Riprendendo il pensiero di Caon, la Classe ad abilità differenziate (CAD) (2021: 9)

si presenta come un sistema aperto nel quale il parametro della 'differenza', che si può registrare in più aspetti e su più livelli, è la chiave di lettura per la gestione efficace dell'apprendimento linguistico di tutti gli studenti. Le differenze vanno perciò analizzate per poter trovare una via metodologico-didattica che permetta di valorizzarle

Nella fase di creazione del gruppo classe inoltre è stato fondamentale proporre attività per la conoscenza reciproca al fine di creare un clima di fiducia, come si legge in Bognesi, Di Rienzo (2007: 99):

a livello metodologico, è indispensabile partire dai giochi che forniscano ad ogni partecipante la possibilità di offrire un contributo in modo da veder riconosciute e valorizzate le proprie qualità

Nei prossimi capitoli verranno illustrate nel dettaglio le fasi del progetto e i risultati ottenuti grazie alla triangolazione dei dati.

2. LA FASE DI RICOGNIZIONE

Le attività svolte durante la fase di ricognizione avevano come scopo quello di indagare, in particolare grazie a questionari e interviste strutturate, il gradimento relativamente ai seguenti argomenti:

- il lavoro di gruppo
- i bisogni formativi
- l'interesse al tema proposto, ovvero ascoltare e fare attività su testi della musica italiana e dei paesi di origine

L'analisi dei dati ha consentito di conoscere le diverse caratteristiche della classe che si stava formando.

Tramite domande a scelta multipla, l'interesse è stato rivolto a capire l'attitudine degli apprendenti al lavoro di gruppo. Dai dati raccolti è emerso che la maggioranza degli apprendenti percepisce le attività di gruppo utili e divertenti; un numero considerevole apprezza anche le attività di coppia e solo una minoranza predilige le attività individuali. Le attività di gruppo, in particolare, sono percepite come una occasione di divertimento ed è vissuto positivamente il fatto di farsi ascoltare e scambiarsi idee a vicenda. La maggior parte ritiene inoltre che si impari più velocemente attraverso il lavoro di gruppo: probabilmente perché ci si aiuta in modo reciproco.

È stato poi elaborato un altro questionario con domande aperte per indagare in quali contesti gli apprendenti utilizzano l'italiano, in quali occasioni si trovano a loro agio a parlare in italiano, quali errori sono percepiti come più comuni e quale tipologia di attività, tra alcune suggerite, preferiscono svolgere.

Per quanto riguarda il rapporto con la lingua italiana risulta che 6 di loro utilizzino l'italiano principalmente al lavoro. Il disagio maggiore risulta essere nel parlare in italiano con il/la responsabile; nelle situazioni informali con amici, in ambienti in cui si conosce già il linguaggio invece, in generale si si trovano a proprio agio. La percezione è quella di fare errori principalmente per mancanza di vocabolario e lessico.

Per quanto riguarda le attività da fare a lezione il desiderio è quello soprattutto di parlare e leggere. Si riportano alcune risposte alla domanda *Cosa ti piacerebbe fare a lezione?*:

- Studente A: "Parlare con insegnante e compagni"
- Studente B: "Scrivere, leggere"

- Studente C: "I pronomi, sapere dove si mettono, come si usano"
- Studente D: "L'apprendimento motorio con la parole è più veloce"
- Studente E: "Mi piacerebbe parlare e ascoltare"

Infine, per indagare il rapporto degli apprendenti studenti con la musica sono stati usati due strumenti per cercare di avere più informazioni possibili: un questionario *on line* e un'intervista specifica, somministrata presenzialmente, sull'argomento musica. Dal questionario è emerso, come si evince dalla fig. 1 (*infra*), che la maggior parte degli studenti ritiene che attraverso l'ascolto di musica italiana si possano approfondire la lingua e la cultura.

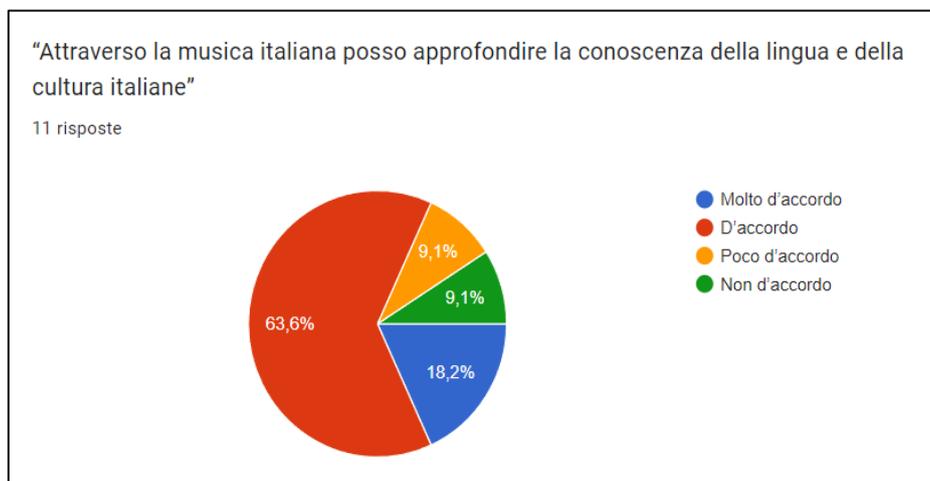


Fig. 1. *Attraverso la musica italiana posso approfondire la conoscenza della lingua e della cultura italiane*

C'è inoltre una buona conoscenza della musica in lingua madre e la proposta di ascoltare musica di altri paesi trova il gruppo classe molto d'accordo. Si è riscontrata l'esigenza di sapere se sapevano scrivere testi delle canzoni in lingua madre e la risposta è stata affermativa.

L'interesse ad ascoltare musica di altri paesi li ha trovati d'accordo. Per quanto riguarda i tipi di canti è stata espressa una certa curiosità per i canti per ballare e festeggiare, poi quelli per educare e giocare.

La domanda poi *Se ascolti musica nella tua lingua madre cosa ti piace ascoltare?* ha permesso di capire i gusti musicali degli apprendenti dando modo, tra le altre cose, di approfondire il concetto di genere musicale. Il quesito *Se ascolti musica in lingua italiana cosa ti piace ascoltare?* ha permesso di cogliere se ascoltano

e apprezzano la musica italiana: tale conoscenza è legata alla diffusione dei cantanti italiani nei paesi di provenienza. Alla domanda *Ti piace cantare?* hanno risposto affermativamente in 10 (cinque di questi prediligono, comunque, cantare a casa o in situazioni in cui non sono in pubblico), quattro invece hanno sostenuto di no: tra loro c'è chi preferisce ascoltare, chi non riesce a memorizzare le parole, chi preferisce ballare (questo dato è stato importante per non forzare gli studenti su questo aspetto). L'ultima domanda della serie, *Quali sono gli strumenti musicali tipici della tua terra?*, ha fatto sì che alcune persone provenienti dallo stesso paese (Ucraina, Filippine, Colombia) sentissero l'esigenza di confrontarsi; ha costituito inoltre un'occasione per fare una ricerca su questi strumenti musicali per sviluppare attività di approfondimento legate al tema.¹

3. LA RICERCA AZIONE

Di seguito proponiamo una sintesi sommaria della Ricerca Azione (RA), metodologia da noi adottata nel progetto. La RA si attiva con un piccolo gruppo di progetto, costituito nel nostro caso dall'insegnante, dalla tutor e dall'osservatrice. Con questo gruppo ci si confronta dalla fase di ricognizione in poi, si individua il problema, si scelgono gli strumenti, si progetta un piano d'azione, si monitora il progetto e si valutano gli esiti. L'approccio etnografico cerca di indagare cosa succede in un ambiente tenendo conto dei diversi punti di vista. Per abbassare la soglia di soggettività (cfr. Pozzo, s.d), nella descrizione di una situazione l'insegnante deve cercare di distanziarsi attraverso appunto la pluralità di punti vista, usando poi un linguaggio neutro, descrittivo e ricorrendo a strumenti di registrazione che consentono di raccogliere dati sia di tipo qualitativo sia di tipo quantitativo.

In particolare tra gli strumenti di tipo soggettivo utilizzati nel presente lavoro, il diario di bordo si è rivelato uno strumento efficace di autoconoscenza e un valido supporto. Il limite di questo strumento, che aiuta l'insegnante a riflettere sulla propria pratica, può risiedere tuttavia nell'episodicità. Una riflessione a posteriori su quanto scritto per individuare aspetti significativi può al tempo stesso compensare tale criticità. Un altro strumento interessante è l'intervista strutturata o semistrutturata: è uno strumento utile ad esempio per esplorare inizialmente una questione o per monitorare l'andamento di un'attività, è da somministrare a inizio corso con formula mista, cioè con domande chiuse e aperte (in riferimento a queste ultime gli studenti possono esprimersi liberamente e possono essere adatte a

1 Si veda cap. 4.2

questioni del tipo l'autovalutazione sul grado di conoscenza della lingua italiana, quando usano la lingua, in quali contesti si trovano a loro agio nel parlare italiano, ecc.).²

Tra gli strumenti di osservazione diretta di tipo oggettivo, diamo menzione alla griglia di osservazione (nell'utilizzo della quale, è fondamentale stabilire cosa si vuole osservare) e la *checklist*: entrambe forniscono informazioni precise e sistematiche. Inoltre, per ricavare dati di tipo oggettivo, citiamo il questionario: una tecnica di elicitazione che consente di esplorare in profondità una tematica specifica. I questionari aperti sollecitano informazioni su opinioni e giudizi; i questionari a quesiti chiusi possono fornire dati immediati e sono utili per avere informazioni sul livello di gradimento delle attività proposte o su un tema preciso.

4. IL MODULO PROPOSTO

Nella fase successiva a quella di ricognizione, che ha visto la presenza per un'ora alla settimana dell'osservatore esterno, si è proposto un modulo tematico. Quest'ultimo, definito da Balboni come una sezione di un curriculum, ha come *fil rouge* la musica. Si è deciso di articolarlo in 3 unità didattiche, corredate nel complesso da una unità di apprendimento iniziale, una conclusiva e una aggiuntiva. La struttura del modulo è stata progettata in modo tale che gli apprendenti non lo concepissero come qualcosa di avulso dal piano di lavoro previsto. Le tematiche proposte venivano infatti presentate in modo parallelo agli argomenti che si stavano affrontando nel libro di testo adottato come riferimento, *Pari e Dispari*.

L'obiettivo principale è stato quello di far nascere la curiosità per il patrimonio letterario italiano e di altre culture e allo stesso tempo ci si è proposti di migliorare le competenze linguistico-comunicative. I materiali delle attività sono stati pensati in base alle caratteristiche della classe e agli interessi testati in precedenza attraverso i questionari e le interviste. Al termine di ogni unità didattica agli studenti e alle studentesse è stato chiesto di compilare, in forma anonima, un breve questionario di *feedback* attraverso Google Moduli.

2 Si veda cap. 2.

4.1 LA PRIMA ATTIVITÀ

Nella prima attività, intitolata "La canzone che mi rappresenta", è stato chiesto agli apprendenti di condividere una canzone nella propria lingua madre, che li rappresentasse o che fosse di particolare gradimento. Su queste canzoni sono state svolte attività di vario tipo: la traduzione di una parte, l'esplicitazione delle motivazioni della scelta, la ricerca di notizie biografiche sul cantante o sul gruppo musicale. Contestualmente, gli studenti hanno compilato un breve testo secondo uno schema fornito per presentare la canzone ai compagni. A titolo esemplificativo, riporto la scelta di uno studente:

Cantante: "El negrito"
Titolo: "Hijo mio"
Lingua: "spagnolo"
Perchè mi piace: "mi identifico"
Argomento: "la canzone parla dell'amore di un papà per suo figlio e degli insegnamenti che gli trasmette per la vita"
Traduzione ritornello: "Mio bimbo voglio che tu studi e quando sei cresciuto essere qualcuno nella vita e vai avanti prenditi cura di tua mamma [ch]e la amo tantissimo!"

I testi e/o *link* ai video delle canzoni sono stati inseriti in una mappa condivisa su *Padlet* per visualizzare le provenienze degli studenti e delle studentesse (Fig. 2).



Fig. 2. La canzone che mi rappresenta

Questo lavoro, oltre a far condividere i vissuti personali, ha permesso di svolgere un primo tipo di approccio con la pratica della traduzione. Leggiamo in Minuz (2022:21):

La svolta metodologica verso il plurilinguismo ha riaperto uno spazio per le pratiche traduttive, con una differenza fondamentale rispetto ai cosiddetti approcci grammaticali-traduttivi: mentre quelli si basavano prioritariamente sull'acquisizione delle forme linguistiche (grammatica e lessico) e richiedevano dall'inizio accuratezza formale, la traduzione negli approcci plurilingui è parte degli usi "reali" (non scolastici) della lingua. Può essere una traduzione approssimativa, ad esempio quando si traduce un testo scritto per un parlante che non conosce la lingua, o anche accurata, come nei casi citati, per esigenze di studio e approfondimento. La priorità resta dunque alla comunicazione

In riferimento alla canzone della L1 prescelta, ai fini di un approfondimento, sono state formulate, a carico degli apprendenti, ulteriori domande-stimolo inerenti al cantante e alla canzone (*Come si chiama il cantante? Quando è nato? Da dove viene? È ancora vivo? Quali sono le sue canzoni più famose? Qual è il suo genere musicale?*).

4.2 LE UNITÀ DIDATTICHE

Si illustrano di seguito le diverse unità didattiche. Ciascuna segue le fasi della percezione gestaltica ed è preceduta da una fase di motivazione iniziale. Nella fase di globalità viene coinvolto l'emisfero destro, si formano ipotesi linguistiche e socio-pragmatiche. Nella fase di analisi si approfondiscono argomenti di lessico e grammatica e si stimolano riflessioni in generale sulla lingua, mentre nella fase di sintesi si reimpiega quanto analizzato e si discute sull'apprezzamento personale di quanto proposto³. Il lavoro sui testi è stato svolto, inoltre, avendo in mente la prova strutturata di fine livello A2 che prevede, oltre a lettura e ascolto (tramite V/F, risposta multipla), la descrizione di un'immagine, la risposta scritta e orale a domande di tipo personale.

L'unità iniziale di motivazione (intitolata *Il canto che mi rappresenta*) descritta brevemente nel cap. 4.1, aveva come obiettivo quello di far condividere agli

³ "Il gestaltismo è stato superato dal neo-comportamentismo degli anni Quaranta-Cinquanta e poi dal cognitivismo degli anni Sessanta-Ottanta, ma questa stringa a tre fasi non è stata smentita." (Balboni 2018: 15).

apprendenti una canzone in madre lingua che li rappresentasse. Tale attività si è conclusa con un approfondimento attraverso domande stimolo inerenti l'esecutore o gli esecutori della canzone. Tali domande si collegavano al tema della biografia che parallelamente si stava affrontando nell'unità del libro in adozione, *Pari e Dispari* (intitolata *Ciao, mi racconti la tua storia?*).

Scopo della prima unità didattica (*Balli dal mondo*), proposta in parallelo e ad integrazione delle Unità presenti nel libro in adozione, relative al tempo libero e alla socialità (nominate rispettivamente *Staccare la spina* e *Vivere insieme*), era approfondire il tema delle feste tradizionali attraverso balli e canti tipici delle diverse culture. Dopo avere analizzato, utilizzando materiale didattizzato, un canto della tradizione popolare italiana (*Pizzicarella*), si sono invitati gli studenti e le studentesse a pensare a canti o balli delle rispettive tradizioni culturali che solitamente accompagnano alcune festività. Successivamente è stato chiesto loro di scrivere brevi frasi per spiegarne la provenienza, in quale occasione il canto viene ballato e suonato, caratteristiche e significato della danza: tutte le informazioni sono state poi condivise su *Padlet*. Si riporta un esempio con le informazioni scritte ricavate da uno studente:

Provenienza:	"Filippine"
Quando si balla:	"Questa è probabilmente la più famosa danza popolare nelle Filippine perché è la danza nazionale. Ogni studente filippino esegue la danza Tinikling almeno una volta nella vita, specialmente durante Buwan ng wika (mese della lingua filippina) che è in agosto. La danza ha avuto origine nella provincia di Leyte, un'isola delle Filippine, durante l'era coloniale spagnola. Si balla tradizionalmente su musica rondalla.
Come si balla:	"Tradizionalmente, i ballerini imitano i movimenti degli uccelli manovrando abilmente tra due grandi pali di bambù azionati da altri due ballerini."
Significato della danza:	"La danza imita i movimenti di un uccello, il Tiking, che salta e salta attraverso steli d'erba, che corrono sui rami degli alberi scappano dalle trappole di bambù preparate dagli agricoltori."

Ascoltate e lette le informazioni, è stata svolta su Google Moduli un'attività di comprensione attraverso domande a risposta multipla.

Infine, si sono invitati gli allievi e le allieve a rispondere a un breve questionario di gradimento in forma anonima. I *feedback* sono stati totalmente positivi.

Nella fase di globalità della seconda unità, si sono raccolte le risposte fornite oralmente dai componenti del gruppo classe alla domanda *Perchè le persone cantano?*. Sono state poi mostrate immagini di persone che cantano ed è stato chiesto agli apprendenti di abbinare le immagini a espressioni collegate (canto per protestare, per pregare, per dichiarare il proprio amore, ecc). Ciò ha costituito l'avvio per una discussione *in plenum*, in particolare, sui canti di protesta. Avendo, in fase di ricognizione, dimostrato di conoscere la canzone *Bella ciao*, simbolo di lotta contro l'invasore e di libertà, si è stimolata la discussione attraverso domande per poi analizzare il testo da diversi punti di vista. Inoltre, dal momento che si stava parallelamente affrontando l'unità dal titolo *Il mio lavoro* sul libro adottato, si è fatta poi ascoltare tale ballata nella versione che parla delle mondine, cioè delle donne che lavoravano duramente nelle risaie e che furono tra le prime rivendicatrici di più giuste condizioni di lavoro. Si è deciso quindi di fare un *focus* sulla parola "libertà", traducendola nelle diverse lingue e chiedendo a ciascuno di completare la frase "Per me libertà è...", condividendo infine le risposte su un cartellone. Successivamente si è chiesto se gli studenti erano a conoscenza di canti di protesta o che parlassero di libertà nelle rispettive lingue d'origine. Dopo aver raccolto e analizzato tali canti, si è predisposto un lavoro di gruppo, invitando gli studenti, a rispondere alle seguenti domande: *chi ha scritto la canzone? Da dove viene il canto? Di cosa parla? Quando è stata scritta? Di che genere è?*

Si sono raccolti in totale 6 canti. In alcuni casi non è stato facile convincere gli studenti a condividere tale tipologia di canti, probabilmente perché alcuni rievocavano situazioni politiche sgradevoli. Inoltre, non sempre è stata agevole la comprensione dei contenuti veicolati da ciascuno: infatti, vista la complessità delle tematiche politiche, in più occasioni è stato necessario ricorrere a lingue veicolari o traduttori.

Il secondo questionario di gradimento relativo all'unità intitolata "Canti di protesta" è stato somministrato a 12 apprendenti e ha avuto esito totalmente positivo. Rispetto al precedente, come accennato sopra, si è ritenuto opportuno aggiungere, per ottenere una sorta di autovalutazione, la domanda su cosa gli apprendenti si sentissero migliorati. È emerso che la percezione fosse quella di aver sviluppato soprattutto abilità nell'ascolto e nel parlato.

La terza unità didattica aveva come tema i canti dell'infanzia. Dal momento che solitamente i testi o le melodie di tali canzoni richiamano i ricordi di infanzia, si è pensato di invitare i componenti del gruppo classe, se lo avessero ritenuto

opportuno, a dividerne uno. Successivamente, è stato chiesto di pensare a una canzone, una ninna nanna o una filastrocca che ascoltavano o cantavano durante l'infanzia e di rispondere ad alcune domande scrivendo anche, se possibile, parte del testo in lingua madre. Contestualmente si è scelto di didattizzare una ninna nanna filippina proposta da una studentessa e analizzare, per un ampliamento lessicale e grammaticale, la canzone *Per te* di Jovanotti. Come in precedenza, sono stati raccolti nel *Padlet* i canti raccolti con le traduzioni. Dal questionario di gradimento è emerso che gli apprendenti hanno percepito di avere maggiormente sviluppato l'abilità della lettura.

Nell'unità di apprendimento conclusiva è stato chiesto di scegliere un canto tra quelli su cui si è lavorato e di presentarlo alla classe. Lo hanno fatto in 12 seguendo una scaletta prefissata. Ad ogni presentazione è seguito un applauso che nasceva spontaneamente. Le presentazioni sono state registrate in modo da analizzarle in un secondo momento. Infine, sono state fatte brevi interviste riguardanti il corso per avere qualche approfondimento. Si riporta un esempio di intervista fatta dall'insegnante a una studentessa:

- Insegnante: *"Quale unità affrontata nel libro ti è piaciuta di più?"*
Studentessa: *"Unità vivere insieme perché ho imparato parole nuove"*
Insegnante: *"Pensi di essere migliorata?"*
Studentessa: *"Sì perché ascoltavo"*
Insegnante: *"Ti è piaciuto parlare della tua terra?"*
Studentessa: *"Sì ma mi è piaciuto di più ascoltare gli altri perché della mia so tutto"*
Insegnante: *"Tra le musiche ascoltate quali ti sono piaciute di più?"*
Studentessa: *"Mi sono piaciute le danze"*
Insegnante: *"Continuerai a studiare italiano?"*
Studentessa: *"Certo tutta la vita, ma non a scuola, a casa"*

Infine, si è presentata l'unità di approfondimento sugli strumenti musicali, in cui scopo era di riprendere le informazioni raccolte a inizio percorso, in particolare sugli strumenti tipici dei rispettivi paesi.⁴ Con ricerche svolte in piccolo gruppo, gli studenti

4 Si veda cap. 2.

hanno cercato informazioni e video su questi strumenti: origine, famiglia di strumenti (es. archi/fiati...), di quale materiale sono fatti, come si suonano.

5. IL QUESTIONARIO FINALE

Poco prima della somministrazione del test di uscita, a 19 apprendenti è stato chiesto di compilare il questionario finale. Sono state elaborate 10 domande : alcune generali e altre più strettamente legate alla ricerca (cfr. **Appendice**). Si è ritenuto opportuno offrire a ciascuno la possibilità di scrivere la motivazione della risposta, eventualmente in lingua madre. La somministrazione è avvenuta in forma anonima.

L'analisi dei dati si è concentrata soprattutto sulle risposte ritenute più significative ai fini delle indagini. Per quanto riguarda la domanda n. 1 (*In generale sei soddisfatto del corso?*), la quasi totalità del gruppo ha risposto in maniera positiva. 9 studenti hanno motivato la risposta. Si riporta il seguente commento degno di nota:

"Ho imparato tanto nuova lingua e cultura"

Anche alla domanda n. 2 (*Sei contento di quello che hai imparato?*) 9 studenti hanno scelto di scrivere la motivazione; particolarmente significativo il fatto che tre apprendenti abbiano affermato di sentirsi più sicuri nella conversazione.

Nella domanda n. 4 (*Ti è piaciuto fare la traduzione dei canti nella tua lingua madre e farli ascoltare ai compagni?*), le 7 persone che hanno scelto di commentare hanno sostenuto che grazie a questa attività hanno ascoltato diverse canzoni di altri paesi, condiviso cultura, imparato nuove parole.

A seguito delle risposte alla domanda n. 6 (*Quali sono gli aspetti positivi del corso?*) è emersa la notevole importanza attribuita dagli apprendenti al valore della socialità e del gruppo. I commenti espressi hanno corrisposto agli obiettivi prefissati.

Per quanto riguarda la domanda n. 7 (*Quali sono gli aspetti negativi del corso?*) un commento ha espresso un disappunto in merito alla discrepanza dei livelli di competenza presenti in classe⁵:

"Penso che ci sono dei ragazzi che non dovrebbero stare nel corso perché erano ancora molto indietro per fare il corso".

5 Si veda cap. 1.

La risposta alla domanda n. 8 (*Quanto spesso ti sei sentito così: interessato, divertito, soddisfatto, rilassato, annoiato, stressato, insoddisfatto in classe*) testimonia che gli apprendenti si siano sentiti per la maggior parte rilassati. Se ne deduce quindi che le attività in generale non siano state fonte di stress anzi, al contrario, hanno contribuito ad abbassare il filtro affettivo.

Dalle risposte alla domanda n. 9, in cui si chiedeva il livello, secondo loro, di utilità delle attività svolte in classe, emerge che le attività più apprezzate sono state le seguenti: svolgere gli esercizi in modo collettivo, ampliare il lessico, ascoltare i dialoghi e il completare esercizi di grammatica.

Il quesito 10 riguardava infine il *focus* del progetto: in media ascoltare le canzoni e fare attività su queste è stato ritenuto decisamente utile da 8 persone e abbastanza utile da 6 studenti. Tre apprendenti hanno scelto l'opzione 'piuttosto inutile', probabilmente perché le attività svolte sono state considerate qualcosa di lontano dal corso.

6. CONCLUSIONI

Le attività realizzate sono state utili *in primis* per la conoscenza reciproca e per la creazione di un clima di classe positivo. La possibilità di usare materiale autentico proveniente dagli allievi stessi e successivamente rielaborato a fini didattici ha rappresentato una sfida; si ritiene sia stato in ogni caso più motivante e accattivante per gli apprendenti rispetto all'uso esclusivo di materiale già predisposto.

Dal punto di vista prettamente didattico, il risultato positivo più evidente è stato raggiunto nell'ambito dell'oralità. Parlare di argomenti provenienti dal vissuto personale e dalle loro stesse proposte ha inciso positivamente sulla fluenza. Inoltre, dall'analisi del test finale, si è rilevato, rispetto al test di ingresso, un miglioramento anche nella produzione scritta.

L'attenzione alle lingue madri ha rappresentato un fattore di rafforzamento di sé, di presa di coscienza delle proprie potenzialità e di motivazione all'apprendimento dell'italiano.

Sia per chi ha condotto la ricerca sia per gli apprendenti il monitoraggio costante, con test di gradimento e *feedback*, ha rappresentato una pratica utile di autovalutazione.

Dagli esiti della triangolazione effettuata tra i componenti del gruppo di ricerca, l'area da migliorare riguarda soprattutto la creazione del materiale didattico. Si denota in particolare la necessità di predisporre percorsi maggiormente

personalizzati e anche l'opportunità di inserire diverse tipologie di valutazione. Per quanto riguarda gli aspetti positivi si è riscontrato il vantaggio di utilizzare come supporto il diario di bordo, utile anche per la ricostruzione dell'intero percorso. La riflessione culturale, interculturale e sociale degli apprendenti è stata incentivata e gli stessi sono stati stimolati, a far ricerca, autoapprendere e migliorarsi.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

BALBONI, P. E. (s.d.), "La didattica della letteratura", Laboratorio Itals, Università Ca' Foscari, Venezia.

BALBONI, P. E., 2006, *Insegnare letteratura italiana a stranieri*, Guerra, Perugia.

BALBONI, P. E. (2018), *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, UTET, Torino.

BENUCCI, A., 2020, "Quale didattica per il plurilinguismo oggi?", *EL.LE*, 9 2, 183-196.
<https://rivistedigitali.erickson.it/educazione-interculturale/archivio/vol-13-n-3/un-posto-in-classe-per-le-altre-lingue-motivazioni-pedagogiche-e-proposte-didattiche/>

BORRI, A.; CAON, F.; MINUZ, F.; TONIOLI, V., 2021, *Pari e Dispari. Italiano L2 per adulti in classe ad abilità differenziate. A2*, Loescher, Torino.

CAON, F. (a cura di), 2017, *Educazione linguistica nella Classe ad Abilità Differenziate*, Loescher, Torino.

CONSIGLIO D'EUROPA, 2002, *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue, La Nuova Italia*, Oxford R.C.S. Scuola, Milano.

CONSIGLIO D'EUROPA, 2020, "Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare", *Italiano LinguaDue*, 12, 2.
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120/13999>

GRASSI, R. s.d., *La facilitazione dei testi scritti*, Biblioteca del Master ITALS, Venezia, Università Ca' Foscari, Venezia.

LUATTI, L., 2015, "Un posto in classe per le altre lingue. Motivazioni pedagogiche e proposte didattiche", *Educazione interculturale*, 12, 3.
<https://rivistedigitali.erickson.it/educazione-interculturale/archivio/vol-13-n-3/un-posto-in-classe-per-le-altre-lingue-motivazioni-pedagogiche-e-proposte-didattiche/>

MINUZ, F.; BORRI, A.; ROCCA L., 2016, *Progettare percorsi di L2 per adulti stranieri Dall'alfabetizzazione all'A1*, Loescher, Torino.

MIUR, 2014, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, Roma.

POZZO, G., s.d. *L'osservazione: uno strumento per conoscere cosa succede in classe*, Master in didattica dell'italiano lingua non materna, Perugia

SITOGRAFIA

<<https://www.cpiabologna.edu.it/>>

Sito del CPIA 2 metropolitano di Bologna "Eduard C. Lindeman".

<<https://www.coe.int/en/web/language-support-for-adult-refugees/>>

Sito del Supporto linguistico per rifugiati adulti: il toolkit del Consiglio d'Europa

APPENDICE. IL QUESTIONARIO FINALE

- 1 *In generale sei soddisfatto del corso?*
- 2 *Sei contento di quello che hai imparato?*
- 3 *Secondo te quello che hai imparato è utile per la tua futura vita in Italia?*
- 4 *Ti è piaciuto fare la traduzione dei canti nella tua lingua madre e farli ascoltare ai compagni?*
- 5 *Ti piacerebbe ancora cantare o far ascoltare canti nella tua lingua madre e spiegare ai compagni qualcosa della tua cultura?*
- 6 *Quali sono stati gli aspetti positivi del corso?*
- 7 *Quali sono stati gli aspetti negativi del corso?*
- 8 *Quanto spesso ti sei sentito così (interessato, divertito, soddisfatto, rilassato, annoiato, stressato, insoddisfatto) in classe?*
- 9 *Di solito svolgiamo queste attività in classe (parlare insieme all'inizio della lezione; ascoltare dialoghi registrati e rispondere alle domande; leggere insieme un testo e rispondere alle domande; imparare parole nuove; fare esercizi di grammatica; svolgere gli esercizi insieme; scrivere in italiano; fare attività orali a coppie o in piccolo gruppo; guardare video e rispondere alle domande; ascoltare canzoni e fare attività su queste). Quanto le hai considerate utili?*
- 10 *Hai suggerimenti da dare?*