



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea
in Scienze del
Linguaggio

Tesi di Laurea
Magistrale

**LA SITUAZIONE DI APPRENDIMENTO DEGLI
ALLIEVI STRANIERI NEL SISTEMA EDUCATIVO
ITALIANO**

Relatore

Prof. Fabio Caon

Correlatore

Prof. Graziano Serragiotto

Laureanda

Marina Pattse or

Patche

Matricola

843183

Anno Accademico

2017 / 2018

Contents

Introduction.....	3
Primo Capitolo: Il bilinguismo	5
1.1 Aspetti generali del bilinguismo	5
1.1.2 Definizione di bilinguismo	6
1.1.3 L'acquisizione della lingua da parte del bambino	8
1.1.4 Le fasi dello sviluppo bilingue	10
1.1.5 Gradi di competenza nel bilinguismo	11
1.1.6 Il concetto di lingua materna	12
1.1.7 Età e ordine di acquisizione.....	14
1.1.8 I confini tra L1 e L2.....	15
1.2. Vantaggi e gli svantaggi del bilinguismo	17
1.2.1 Benefici cognitivi del bilinguismo	17
1.2.2 Il bilinguismo come protezione dal declino legato all'età	18
1.2.3 Il bilinguismo come obiettivo dell'apprendimento linguistico	19
1.2.4 Bilinguismo e controindicazioni.....	21
1.2.5 Fattori che favoriscono lo sviluppo bilingue e fattori che lo contrastano	22
Second Chapter: The inclusion of foreign students in Italian schools.....	24
2.1 Foreign students at school.....	25
2.2 Mixed ability classes	30
2.2.1 Excellent students of foreign origin.....	34
2.2.2 Students in difficulty	36
2.3 The linguistic identity of Mixed Ability Classes	37
Terzo Capitolo: Problemi degli studenti stranieri che riguardano l'apprendimento dell'italiano come lingua seconda.....	40
3.1 Problemi legati alla lingua.....	43
3.2 Problemi legati ai linguaggi non verbali	46

3.3 Problemi legati ai valori culturali.....	47
Quarto Capitolo: Strategie per facilitare lo studio della lingua seconda	49
4.1 La strategia della programmazione dei contenuti	51
4.2 La strategia della facilitazione nell'apprendimento linguistico e il ruolo del facilitatore linguistico.....	53
4.3 Esempio di unità didattica per l'insegnamento dell'italiano a studenti stranieri	56
Conclusion	65
BIBLIOGRAPHY	66
SITOGRAPHY	68
APPENDIX.....	72

Introduction

The reason why I chose to write this thesis is closely related to my Greek origin and family life as a child. When I was young, I always listened to my grandparents speaking Greek to each other. That's how I started learning the language. I consider the phenomenon of bilingualism (i.e. speaking one language at home and another one at school) to be fundamental to my childhood. I believe that this is the very reason which led me to reflect more deeply upon the subject and it is how the idea of this thesis was born.

The thesis is entitled “The learning situation of foreign students in the Italian educational system” and it comes in a four chapter format. The objective of the thesis is the integration of foreign students in Italian schools. Foreign students with a different mother tongue, are in a position to experience bilingualism at school from an important point of view for the Italian education. In this thesis we will have the opportunity to see the possible ways to compare foreign students to their monolingual peers and we will try to find a solution towards obtaining an exemplary and accomplished educational system.

The first chapter comprises the general aspects of bilingualism, its advantages, such as its cognitive benefits, as well as its disadvantages, or the factors that counteract bilingualism.

The second chapter deals with the inclusion of foreign students in Italian schools and the influence they bring to the mixed ability classes.

In the third chapter, the problems that foreign students encounter in learning Italian as a second language are being addressed, whereas the last chapter is devoted to the strategies that will help facilitate the study of the second language.

The conclusion of the thesis, the bibliography, the sitography and the appendix follow immediately after the fourth chapter.

“I bambini nascono pronti a diventare bilingui e multilingue. Troppi sono limitati a diventare monolingui. I bambini nascono con l'attrezzatura per correre e giocare, per ridere e imparare. Nessun genitore o insegnante premuroso nega ai bambini la possibilità di svilupparsi fisicamente, socialmente, educatamente o emotivamente. Tuttavia neghiamo a molti bambini la possibilità di sviluppare bilingue e multilingue. [...] Il fattore più importante nello sviluppo del linguaggio di un bambino bilingue non ha nulla a che fare con il linguaggio. Si tratta di rendere il linguaggio divertente e creare un'esperienza davvero felice per i bambini.” (Baker, 1995, 35)

Primo Capitolo: Il bilinguismo

1.1 Aspetti generali del bilinguismo

Se gli esseri umani sono “programmati” per acquisire una lingua, possiamo anche supporre che siano programmati per acquisire più di una. Sulla base di questa nota, possiamo sottolineare due situazioni centrali che si manifestano come fondamentali per tutto quello che sarà detto in seguito.

Questo tema viene trattato da due autori italiani, Francesca Antonini e Bruno Moretti (1999) nella loro ricerca sulle famiglie bilingui. Loro mettono in evidenza due situazioni diverse: “La prima situazione dichiara che ogni bambino può crescere facilmente bilingue. Possiamo dire che le probabilità di un bambino di sviluppare un bilinguismo soddisfacente sono esattamente le stesse di quelle di sviluppare un sistema linguistico unico soddisfacente e questo perché i due sviluppi si basano esattamente sulle stesse capacità. La seconda situazione indica che la competenza di un bilingue è diversa dalla natura delle capacità di due monolingui; cioè di una capacità di sfruttare per scopi particolari la propria conoscenza delle due lingue e di istituire relazioni tra loro.”¹

Ma dall’altro lato dobbiamo spiegare al bambino le motivazioni per essere bilingue, cioè perché deve sviluppare due sistemi. Inoltre, il bambino deve capire le condizioni che gli permettano di sviluppare interamente i due sistemi e di dirigere la competenza bilingue, separando i sistemi quando sia necessario, oppure rinforzandoli con l’uso quando le circostanze lo permettano.

¹ Francesca Antonini, Bruno Moretti: *Famiglie bilingui. Modelli e dinamiche di mantenimento e perdita di lingua in famiglia*, Osservatorio linguistico della Svizzera italiana, 1999, p. 7.

1.1.2 Definizione di bilinguismo

La parola “bilinguismo” può significare molte cose, che insieme formano una “prospettiva” su questioni linguistiche e decisioni di vita. Diventando bilingue, diventa possibile vedere lo stesso evento dal punto di vista di due lingue diverse e punti di vista culturali. Passare dall'essere un bambino monolingue a diventare bilingue come insegnante di lingua permette anche di vedere che, dal punto di vista dello sviluppo, il bilinguismo è il vero e proprio “obiettivo dell'istruzione di seconda e lingua straniera” (McCarty, 1992, p.3).

“L'uso di due (o più) lingue di insegnamento ad incerto punto nella carriera scolastica di uno studente” (Cummins, 2008, p.12).

Dunque, secondo gli autori della ricerca soprannominata, le definizioni variano tra un concetto “generoso” e un concetto “rigoroso” che, se si verificano le ipotesi di base, si dimostrerebbe molto interessante da un punto di vista scientifico. Il modo di apprendimento risulta fondamentale trovandosi tra i metodi dominanti sui quali si basano i confini che sono proposti dalle definizioni diversi. I due confini menzionati si riassumono nel concetto polivalente di lingua materna e nella domanda “Qual'è la tua lingua materna?”, spesso posta dai bilingui.

Si distinguono due modi diversi di imparare le lingue, che nello stesso momento formano il concetto di lingua materna:

- *Un modo naturale*, che permette di avere la pronuncia di un parlante nativo;
- *Un modo faticoso*, che non avviene automaticamente ma richiede un lavoro esplicito.

Se quanto appena descritto è vero, si arriva alla conclusione che l'acquisizione nei bambini bilingui sia l'acquisizione di due lingue materne. Più precisamente, gli autori menzionati distinguono due tipi di bilingui:

- “coloro che sono figli di genitori di due lingue materne differenti e che ricevono dai genitori entrambe le lingue” e

- “coloro che hanno come lingua materna una lingua differente da quella del luogo ma utilizzano quest’ultima anche in contesti informali e al di fuori delle istituzioni, i cosiddetti alloglotti.”²

² Francesca Antonini, Bruno Moretti: *Famiglie bilingui. Modelli e dinamiche di mantenimento e perdita di lingua in famiglia*, Osservatorio linguistico della Svizzera italiana, 1999, p. 20.

1.1.3 L'acquisizione della lingua da parte del bambino

I bambini che vivono due lingue dalla nascita diventano in genere madrelingua di entrambe, mentre gli adulti spesso combattono con l'apprendimento della seconda lingua e raramente raggiungono la fluenza nativa. Anche se alcuni potrebbero essere preoccupati che il bilinguismo mette i bambini a rischio di ritardo linguistico o di fallimento accademico, la ricerca non supporta queste conclusioni. Al contrario, gli studi dimostrano costantemente che, oltre agli evidenti vantaggi pratici ed economici, il bilinguismo porta a una serie di vantaggi cognitivi.

La ricerca emergente sostiene che la capacità di apprendere la lingua possa essere applicata in ugual misura a due lingue. Tuttavia, la crescita della lingua dei bambini bilingui, come la loro esposizione linguistica, è suddivisa in due lingue. Di conseguenza, l'apprendimento bilingue delle lingue, sebbene simile all'apprendimento monolingue in molti aspetti, differisce da esso in modi importanti. Questa relazione confronta le tappe fondamentali nell'acquisizione del linguaggio bilingue e monolingue, delinea le ragioni dietro la variabilità frequentemente osservata nell'apprendimento bilingue della lingua e descrive i benefici cognitivi del bilinguismo.

Apprendimento delle lingue nel primo anno di vita: Una delle abilità più impressionanti dei bambini piccoli è scoprire l'insieme finito di "unità fonetiche". Fino a circa 6 mesi di età, i bambini sono in grado di sentire le differenze tra le consonanti e le vocali che formano le parole universalmente in tutte le lingue. A 12 mesi di età, la differenziazione dei suoni provenienti dalla lingua nativa del bambino migliora in modo significativo, mentre la differenziazione dei suoni non nativi diminuisce (Kuhl et al., 2006). L'abilità universale iniziale dei bambini diventa più specifica della lingua, come quella di un adulto, di 12 mesi. In che modo l'apprendimento fonetico è influenzato dall'esposizione a due lingue? Alcuni studi comportamentali suggeriscono che i bambini esposti a due lingue mostrano un temporaneo declino della percezione fonetica, tuttavia, altri studi riportano che i bambini bilingui seguono una traiettoria di apprendimento identica a quella dei loro amici monolingui. Recenti studi suggeriscono che le risposte cerebrali dei bambini bilingui mostrano che stanno imparando due lingue all'età di 12 mesi, indicando che sono sullo stesso calendario dei bambini monolingue che imparano una lingua (Ferjan Ramírez et al., 2016). Tuttavia, vi sono alcune prove del fatto che i bambini bilingui possono rimanere in grado di discriminare le distinzioni fonetiche delle lingue del mondo in un momento in cui i loro compagni monolingui hanno già ridotto la loro percezione ai suoni della lingua nativa (Ferjan Ramírez et al., 2016; Garcia-Sierra et al., 2011; Petitto et al., 2012). Questa può essere una risposta vantaggiosa e altamente adattiva all'aumentata variabilità nel discorso che i bambini bilingui ascoltano. La ricerca mostra che il cervello del bambino è più che capace di imparare

due lingue contemporaneamente. I bambini piccoli imparano la lingua rapidamente, tuttavia, la qualità e la quantità della lingua che ascoltano gioca un ruolo chiave nel processo di apprendimento. L'apprendimento precoce delle lingue dipende in modo critico dalle interazioni sociali e dalla qualità del linguaggio che i bambini ascoltano. Gli studi con i bambini bilingui mostrano che la loro crescita linguistica è direttamente correlata alla qualità e alla quantità del parlato che ascoltano in ciascuna lingua (Ramírez-Esparza et al., 2016).

Uguualmente, la forza delle risposte cerebrali dei bambini bilingui a ciascuna lingua riflette la quantità e la qualità del discorso che sentono in ciascuna lingua (Garcia-Sierra et al., 2011). Sia nei bambini monolingui che nei bambini bilingui, la crescita della lingua riflette la qualità e la quantità di discorsi che loro sentono. I bambini piccoli imparano meglio attraverso interazioni sociali con madrelingua frequenti e di alta qualità.

Vocabolario e sviluppo grammaticale: I bambini piccoli esposti a due lingue dalla nascita iniziano tipicamente a produrre le prime sillabe e le prime parole alla stessa età dei bambini esposti a una singola lingua. Inoltre, il corso bilingue di acquisizione del vocabolario e crescita grammaticale assomiglia molto a quello seguito dai bambini monolingue: il tipo di parole che i bambini apprendono e la relazione tra il vocabolario e la crescita grammaticale in ciascuna lingua riproduce il modello monolingue (Conboy & Thal, 2006; Parra, Hoff, & Core, 2011). L'attività cerebrale dei bambini bilingui in risposta alle parole in ciascuna lingua è legata alla loro esperienza con ciascuna lingua. Nello specifico, il linguaggio più dominante dei bambini bilingui presenta schemi di attivazione cerebrale più maturi rispetto alla loro lingua meno dominante (Conboy & Mills, 2006).

Imparare a leggere: La lettura è un processo complesso acquisito attraverso un addestramento esplicito, in genere dopo che il bambino ha imparato a parlare in frasi complete. Gli studi con bambini monolingue dimostrano il ruolo fondamentale della lingua orale nella lettura e nel successo accademico. La ricerca dimostra che l'esposizione a due lingue aumenta la consapevolezza fonologica, che è la capacità di riconoscere e manipolare le unità sonore del linguaggio ed è uno dei migliori predittori di capacità di lettura (Bilaystok, Luk, & Kwan, 2005; Eviatar e Ibrahim, 2000). I bambini bilingui acquisiscono due sistemi fonologici e quindi ricevono una “pratica” aggiuntiva che manipola i suoni del linguaggio. È importante sottolineare che gli studi dimostrano che le abilità di consapevolezza fonologica nei bambini bilingui si trasferiscono facilmente da una lingua all'altra.

1.1.4 Le fasi dello sviluppo bilingue

Durante la vita una persona può percorrere fasi differenti di bilinguismo. In queste fasi i fenomeni di acquisizione e la perdita di lingua cambiano l'aspetto del repertorio linguistico. A seconda degli usi e dei bisogni, il bilinguismo cambia nel corso degli anni.

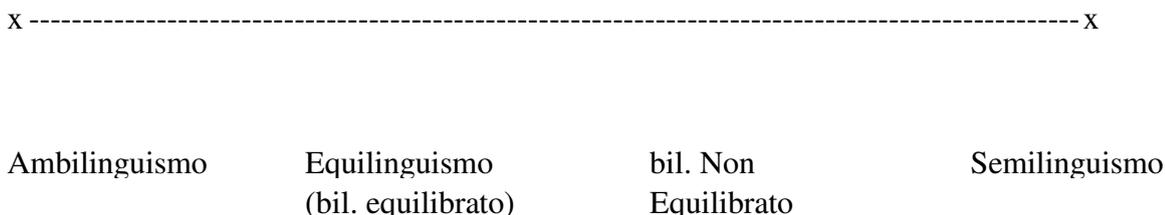
Effettivamente, le persone considerate monolingui, avendo un contatto stretto con un'altra lingua fin dalla infanzia, possono aver ottenuto una competenza in questa lingua. Questa lingua si mantiene a livello "latente", ma può essere riattivata più facilmente diversamente da un vero monolingue. La nozione di bilinguismo latente si sovrappone in parte con la nozione di bilinguismo passivo.

Richiamando il libro di Antonini e Moretti, "con questo termine si intende la conoscenza e l'uso di una lingua unicamente per la comprensione di ciò che tramite essa viene detto, senza che il "bilingue passivo" si esprima mai attivamente in questa lingua."³ Un'altra serie di distinzioni tra diversi tipi di bilinguismo, che riguarda il criterio funzionale, è la distinzione tra bilinguismo attivo e quello passivo.

³ Francesca Antonini, Bruno Moretti: *Famiglie bilingui. Modelli e dinamiche di mantenimento e perdita di lingua in famiglia*, Osservatorio linguistico della Svizzera italiana, 1999, p. 23.

1.1.5 Gradi di competenza nel bilinguismo

Alcuni studiosi hanno deciso di effettuare una ricerca sulla questione che le persone bilingue non raggiungono lo stesso livello di competenza nelle due lingue parlate. Ne consegue quindi che vi sono vari tipi di bilinguismo.



Il grafico sopra citato indica nei due estremi dei livelli ipotetici mentre quelli indicati nella parte centrale indicano lo sviluppo uguale delle due lingue possedute. Il livello che troviamo nella parte sinistra, il livello più alto di competenza, prende il nome di **ambilinguismo**, ossia un bilinguismo in cui la persona che usa la lingua lo fa in maniera corretta sia per una che per l'altra. Secondo Halliday, McIntosh e Strevens si tratta di "una persona che è in grado di funzionare ugualmente bene in entrambe le lingue in tutti i contesti e senza tracce di una lingua nell'uso dell'altra." Poi vi è il **bilinguismo equilibrato**- un obiettivo realistico, ossia rappresenta una conoscenza equilibrata delle due lingue. Si tratta del "bilingue prototipico", cioè colui che ha due lingue come lingue materne. Vi è però anche il **bilinguismo non equilibrato** che consegue una competenza inferiore in una lingua rispetto all'altra.

Nel libro di Moretti e Antonini (1999) è presente il caso di "un giovane immigrato che parla la lingua di origine in famiglia, ma che viene scolarizzato unicamente nella lingua del luogo; mentre nella seconda lingua egli acquisirà di solito anche gli strumenti per l'espressione informale-colloquiale, attraverso i contatti con i compagni, nella prima lingua la sua competenza rimarrà meno sviluppata di quella di un monolingue rimasto nel paese d'origine e là scolarizzato."⁴ Nel caso in questione, il concetto di "dominanza", ossia la priorità di una lingua su di un'altra, diventa cruciale. Questo fenomeno crea quindi dei dislivelli. Infine vi è il concetto di **semilinguismo** che indica una persona che non conosce bene né una lingua né l'altra.

⁴ Francesca Antonini, Bruno Moretti: *Famiglie bilingui. Modelli e dinamiche di mantenimento e perdita di lingua in famiglia*, Osservatorio linguistico della Svizzera italiana, 1999, p. 26.

1.1.6 Il concetto di lingua materna

Che cos'è la lingua materna? La risposta di questa domanda diventa più complicata nel momento in cui una persona in giovane età si sposta in un'altra regione nella quale non si parla la lingua che egli ha imparato a casa. Gli autori affrontano il concetto di lingua materna come “un concetto plurifattoriale, e non univoco, in cui si intersecano di solito cinque ordini diversi di criteri:

- l'ordine temporale (la prima lingua appresa o quella appresa prima del cosiddetto periodo critico), è il concetto di **lingua prima**;
- la configurazione di dominanza funzionale (la lingua usata in più funzioni e contesti da parte del parlante), è il concetto di **lingua dominante**;
- il grado di competenza (la lingua meglio padroneggiata, quella in cui il parlante è più fluente), è il concetto di **lingua più avanzata**;
- l'attaccamento emotivo (la lingua usata nelle situazioni di forte coinvolgimento emozionale e a cui il parlante è più affezionato), è il concetto di **lingua preferita**;
- l'identificazione socioculturale (la lingua della cultura della quale il parlante si sente più partecipe, che gli fornisce primariamente l'identità culturale), è il concetto di **lingua etnica.**⁵

Sempre seguendo Moretti e Antonini (1999), come conseguenza possiamo accettare le categorie seguenti:

- **“parlante nativo monolingue:** per il quale nei cinque valori si ritrova sempre la stessa lingua;
- **parlante nativo plurilingue:** sa altre lingue ma le possiede non in grado elevato e non vi si identifica. È tipicamente parlante non nativo nelle altre lingue;
- **parlante bi-nativo:** parlante bilingue sin dall'adolescenza, che padroneggia bene e alterna negli usi quotidiani due lingue. Il parlante è bilingue fin dall'adolescenza, padroneggia bene entrambe le lingue e le alterna. Ha due L1;
- **parlante quasi nativo:** parlante di lingua seconda molto progredito;
- **parlante ex-nativo:** spesso terza o successiva generazione di emigranti, che stanno perdendo progressivamente la loro lingua d'origine. È simile quindi ai cosiddetti semi-speakers, che magari si identificano con la lingua debole ma non la sanno quasi più parlare.

⁵ Francesca Antonini, Bruno Moretti: *Famiglie bilingui. Modelli e dinamiche di mantenimento e perdita di lingua in famiglia*, Osservatorio linguistico della Svizzera italiana, 1999, p. 35.

- **parlante non nativo**: è colui per il quale la lingua in questione non ha nessuno dei valori sopra indicati.”⁶

⁶ Francesca Antonini, Bruno Moretti: *Famiglie bilingui. Modelli e dinamiche di mantenimento e perdita di lingua in famiglia*, Osservatorio linguistico della Svizzera italiana, 1999, p. 35, 36.

1.1.7 Età e ordine di acquisizione

Dopo aver analizzato il concetto di lingua materna, spostiamo la nostra attenzione su i diversi tipi di bilingui. Negli studi sulle famiglie bilingui, gli autori annotano “una distinzione fondamentale tra bilinguismo precoce e bilinguismo tardo. In questo modo si pone un unico confine tra due tipi di bilinguismo differenziati in base all'età in cui il bambino impara le due lingue. Altre tipologie molto diffuse distinguono invece tre periodi di acquisizione:

- Il primo periodo viene chiamato *bilinguismo infantile*, e la sua caratteristica dominante è che le due lingue sono presenti dall'inizio e vengono acquisite simultaneamente.
- Il secondo tipo di bilinguismo distinto in base al periodo di acquisizione è quello detto *del bambino* (*child bilingualism*), dove si ha un apprendimento consecutivo prima dell'età critica. La differenza rispetto alla prima categoria sarebbe nel fatto che il bambino ha raggiunto qui un'età in cui la prima lingua si è relativamente stabilizzata prima dell'esposizione alla seconda lingua.
- Infine avremmo il cosiddetto *bilinguismo tardo* dove nel modo più evidente è quel tipo di bilinguismo in cui l'apprendente non riesce più di solito a raggiungere una pronuncia da parlante nativo.

Da queste osservazioni si può notare che gli eventuali confini possono essere due, uno attorno ai tre anni e uno attorno alla pubertà.”⁷

⁷ Francesca Antonini, Bruno Moretti: *Famiglie bilingui. Modelli e dinamiche di mantenimento e perdita di lingua in famiglia*, Osservatorio linguistico della Svizzera italiana, 1999, p. 37, 38.

1.1.8 I confini tra L1 e L2

Due campi di particolare importanza in cui i bambini si differenziano chiaramente dagli adulti sono: quello relativo alla fonologia e quello relativo alla memoria.

Come già affermato nel libro di Moretti e Antonini “i bambini di 5-6 anni avrebbero una capacità fenomenale di memorizzazione in modo non analizzato, superiore a quella di bambini più grandi, con un inizio di calo a partire da attorno agli 8 anni, e con un incremento più forte del calo a partire dai 12 anni. Da questo punto di vista si possono perciò dividere i bambini in due categorie: al di sotto dei 7 anni e da 7 a 12.

Una buona pronuncia è collegata all'abilità di controllare gli organi di fonazione. Quindi è richiesta una particolare abilità motoria. Sembra che attorno ai 10-12 anni la capacità di acquisire nuovi compiti motori inizi a calare.”⁸

Per quanto concerne la sintassi, una parte importante di linguisti sostiene la teoria che l'età non è associata con il fallimento della competenza di imparare una lingua come L2. **Quali possono allora essere le differenze tipiche tra chi impara la lingua materna e chi impara una lingua seconda?** Gli autori osservano che “il tipico bambino che impara una prima lingua:

- sa molto meno sul mondo e quindi non può comunicare più che elementi basici relativi al qui-e-ora;
- non dispone ancora di un sistema linguistico sviluppato, a differenza dell'apprendente di L2. Ciò vuol dire che il bambino né può utilizzare un codice comunicativo alternativo, né può costruire la conoscenza nuova sulle conoscenze che già possiede;
- è molto motivato a comunicare nella L1;
- investe una quantità notevole di tempo ad imparare la lingua materna (secondo Klein - 1984, 21 - il bambino investe ca. 9000 ore nei primi cinque anni). Il bambino ha a disposizione molto più tempo dell'adulto per imparare una lingua;
- ha meno paura di fare errori;
- di solito non riceve istruzioni esplicite, l'apprendente di L2 ne riceve più facilmente.”⁹

⁸ Francesca Antonini, Bruno Moretti: *Famiglie bilingui. Modelli e dinamiche di mantenimento e perdita di lingua in famiglia*, Osservatorio linguistico della Svizzera italiana, 1999, p. 43.

Sostanzialmente, si può affermare che il bambino, quando si trova in una situazione in cui deve imparare una lingua, egli ha atteggiamenti e ragioni diversi dall'adulto quando si trova nella stessa situazione.

⁹ Francesca Antonini, Bruno Moretti: *Famiglie bilingui. Modelli e dinamiche di mantenimento e perdita di lingua in famiglia*, Osservatorio linguistico della Svizzera italiana, 1999, p. 44, 45.

1.2. Vantaggi e gli svantaggi del bilinguismo

1.2.1 Benefici cognitivi del bilinguismo

Contrariamente a quanto si riteneva, cioè che il bilinguismo causasse confusione, la ricerca mostra che l'esposizione simultanea a due lingue è correlata a diversi benefici cognitivi. Parte della preoccupazione per la confusione deriva dal “code mixing” o dal “cambio di codice”. I bambini bilingue uniscono occasionalmente parole o frasi di entrambe le lingue quando interagiscono con i loro colleghi, genitori o insegnanti. È importante capire che il cambio di codice è naturale per adulti e bambini bilingue e riflette il fatto che i bilingui spesso conoscono certe parole in una lingua piuttosto che nell'altra. Il cambio di codice negli adulti e nei bambini bilingui è governato da regole, non a caso, i bambini bilingui seguono gli stessi principi degli adulti bilingui (Paradis, Nicoladis e Genesee, 2000). Anziché causare confusione, ora si capisce che la costante necessità di gestire l'attenzione tra due lingue favorisce il pensiero dei bambini sul linguaggio in sé e porta ad aumentare le capacità metacognitive e metalinguistiche (Bialystok, 2007).

I bambini bilingui di 7 e 12 mesi hanno dimostrato di essere più flessibili nei discenti rispetto ai bambini monolingui (Kovacs & Mehler, 2009). Un numero crescente di prove suggerisce anche che i bilingui mostrano miglioramenti nel funzionamento esecutivo, che sono stati osservati nei bambini, nei giovani adulti e negli adulti di mezza età (Bialystok, Craik e Luk, 2012). I processi primari dei sistemi di funzionamento esecutivo stanno cambiando l'attenzione, il pensiero flessibile (flessibilità cognitiva) e l'aggiornamento delle informazioni nella memoria di lavoro. Il bilinguismo richiede la costante gestione dell'attenzione sulla lingua di destinazione. La ricerca suggerisce che l'esperienza con due lingue migliora le reti cerebrali pertinenti, rendendole più solide nel funzionamento esecutivo per tutta la vita.

1.2.2 Il bilinguismo come protezione dal declino legato all'età

I benefici cognitivi e neurologici del bilinguismo si estendono anche all'età adulta. Le persone bilingue più anziane godono di una migliore memoria e di un meglio controllo esecutivo rispetto alle persone monolingue più anziane, il che può portare benefici per la salute. Oltre a evitare il declino che spesso deriva dall'invecchiamento, il bilinguismo può anche proteggere dalle malattie che accelerano questo declino, come il morbo di Alzheimer. In uno studio condotto su oltre 200 pazienti bilingue e monolingue con malattia di Alzheimer, i pazienti bilingui hanno riportato sintomi iniziali della malattia a circa 77,7 anni di età - 5,1 anni più tardi rispetto alla media monolingue di 72,6.

Inoltre, i benefici relativi all'attenzione e all'invecchiamento discussi sopra non sono esclusivi per le persone cresciute bilingue; sono anche visti in persone che imparano una seconda lingua più tardi nella vita. Il bilinguismo è stato associato a una maggiore consapevolezza metalinguistica (la capacità di riconoscere il linguaggio come un sistema che può essere manipolato ed esplorato), nonché con una migliore memoria, abilità visuo-spaziali e persino creatività.

Inoltre, al di là di questi vantaggi cognitivi e neurologici, ci sono anche importanti benefici sociali che derivano dall'essere bilingui, tra cui la possibilità di esplorare una cultura attraverso la sua lingua nativa o parlare con qualcuno con il quale altrimenti non si sarebbe mai in grado di comunicare.

1.2.3 Il bilinguismo come obiettivo dell'apprendimento linguistico

Il bilinguismo a cui si fa riferimento qui come obiettivo è semplicemente il funzionamento bilingue secondo i bisogni dell'individuo. L'obiettivo è che le persone siano in grado di utilizzare due o più lingue naturalmente nella loro vita, in modo che la lingua non sia un ostacolo, al fine di soddisfare i loro scopi. Le persone imparano sempre nuovi vocabolari e nuove espressioni anche nelle loro lingue native, quindi il bilinguismo sarà sempre una questione di livello. Il bilinguismo a cui è necessario mirare è un bilinguismo che arriva ad un livello utile. Gli individui che hanno la possibilità di scegliere le lingue da apprendere, godono dei benefici cognitivi del bilinguismo additivo in cui non vi è alcuna perdita ma solo arricchimento. L'obiettivo è dunque il raggiungimento di un bilinguismo equilibrato in cui le lingue a livello madrelingua siano mantenute e combinate simultaneamente allo sviluppo delle lingue più deboli attraverso un uso regolare delle stesse.

La ricerca dimostra che i bambini devono iniziare ad imparare una seconda lingua all'età di otto anni (Golinkoff e Hirsh-Pasek), se la pronuncia nativa è un obiettivo. Pertanto, se i bambini hanno già superato l'età di otto anni, il modello di acquisire madrelingua non dovrebbe essere considerato un obiettivo. Obiettivi non plausibili o eccessivamente idealizzati come il modello di madrelingua demotivano e distolgono gli studenti da obiettivi realistici. Ogni persona ha un percorso di sviluppo, nella lingua come in altre aree di crescita psicologica, e ogni persona ha bisogni diversi, che possono cambiare nelle diverse fasi della vita. A seconda delle esigenze e degli scopi degli individui, un obiettivo ragionevole del funzionamento bilingue è a portata di mano.

Passiamo adesso ai vantaggi segnalati nel libro di Moretti e Antonini:

- *“La possibilità di comunicare con il resto della famiglia:* Una parte importante degli informatori attribuisce molta importanza a una buona comunicazione tra parenti, ciò che presuppone la conoscenza della lingua d'origine da parte di coloro che sono emigrati.
- *La possibilità di una comunicazione più spontanea:* Le madri stesse insistono fortemente sul fatto che l'uso della lingua d'origine sia “innato, spontaneo, naturale” o, per usare le parole di un informatore “più vicino alla pelle”.
- *La facilitazione nell'apprendimento di altre lingue:* Buona parte dei figli è contenta della propria esperienza linguistica che ha permesso loro di acquisire una seconda lingua con uno sforzo relativamente contenuto. La soddisfazione è quanto mai evidente al momento in cui paragonano l'esperienza di apprendimento della lingua d'origine, avvenuto in contesti spontanei, motivanti.

- *La possibilità di adeguarsi a una realtà di multiculturalità sempre più diffusa:* Molti informatori hanno motivato la loro decisione di crescere i propri figli con un'educazione bilingue con la volontà di fornire uno strumento di orientamento per muoversi in una realtà sempre più complessa e composita anche dal punto di vista sociolinguistico e culturale.
- *La possibilità di una maggiore apertura mentale (e sensibilità verso la lingua):* L'apprendimento di più lingue viene a volte interpretato come uno stimolo supplementare a cui il bambino è sottoposto, stimolo che concorre a rendere la sua situazione comunicativa ancora più ricca e motivante. Nelle opinioni dei genitori il bilinguismo costituirebbe una sorta di terreno fertile su cui può crescere un interesse e una sensibilità nei confronti della lingua e comunicazione verbale in generale.
- *Più ampie possibilità di contatto:* Si tratta di un argomento fortemente attinente ai precedenti e può essere in effetti considerato un loro corollario: il fatto di possedere più di una lingua dà la possibilità di avvicinarsi ad altre culture in maniera più diretta e perciò apre il ventaglio delle possibilità di contatto sia all'interno che all'esterno della famiglia.
- *Migliori prospettive lavorative:* Siamo di fronte in questo caso ad un argomento che viene esposto soprattutto da coloro che hanno avuto lo svizzero tedesco come lingua di famiglia, malgrado compaia anche presso parlanti di lingue non particolarmente ricercate sul mercato del lavoro.”¹⁰

¹⁰ Francesca Antonini, Bruno Moretti: *Famiglie bilingui. Modelli e dinamiche di mantenimento e perdita di lingua in famiglia*, Osservatorio linguistico della Svizzera italiana, 1999, p. 132, 133, 151, 136, 149, 150.

1.2.4 Bilinguismo e controindicazioni

Seguendo un ordine decrescente di occorrenza, nel libro "Famiglie bilingui. Modelli e dinamiche di mantenimento e perdita di lingua in famiglia", gli autori Moretti e Antonini hanno presentato le possibili conseguenze del bilinguismo che possono essere considerate come uno svantaggio:

- *“La difficoltà di separare i codici:* Molto spesso le perplessità (sia interne che esterne alla famiglia) nei confronti della pratica bilingue sono legate all’eventualità che si mischino le lingue. Per gli informatori tale pratica assume un valore decisamente negativo, viene infatti considerata come la prova lampante di una scarsa competenza in entrambe le lingue e dunque di un bilinguismo non equilibrato.
- *Situazioni di “imbarazzo sociale” (o familiare):* È noto che l’uso di una lingua straniera può essere percepito dalle persone che non la conoscono come un fattore di disturbo o di esclusione dalla comunicazione. Questa difficoltà viene colta e riportata da alcuni informatori che hanno notato situazioni in cui l’uso della lingua d’origine causa disagi o malintesi nel rapporto con gli altri, sia all’esterno che all’interno della famiglia.
- *Innaturalezza e/o “pigritia”:* Gli informatori riportano difficoltà nel praticare il bilinguismo se la lingua scelta come lingua di famiglia è sentita come innaturale.”¹¹

¹¹ Francesca Antonini, Bruno Moretti: *Famiglie bilingui. Modelli e dinamiche di mantenimento e perdita di lingua in famiglia*, Osservatorio linguistico della Svizzera italiana, 1999, p. 140, 143.

1.2.5 Fattori che favoriscono lo sviluppo bilingue e fattori che lo contrastano

Uno dei fattori che appoggiano la protezione della lingua d'origine sarebbe il contatto con persone della stessa lingua. Per mantenere la lingua d'origine, un ruolo fondamentale svolgono i rapporti con i famigliari che abitano ancora nella regione d'origine. Incontrando conoscenti della propria regione natale significa un'ottima opportunità di esercitare e praticare la lingua. Passare le vacanze accanto ai parenti viene spesso considerato un'occasione particolarmente stimolante per estendere le abilità linguistiche nella lingua d'origine. Sono parecchi gli elementi che aiutano il bilinguismo ed essi sono sintetizzati dagli autori Moretti e Antonini nel loro libro sulle famiglie biligui: "da un lato la necessità di fornire sufficiente *input* linguistico e dall'altro lato poi la necessità di fornire motivazioni valide per praticare la lingua d'origine."¹²

Gli autori del libro soprannominato presentano anche gli aspetti che purtroppo portano delle difficoltà nelle situazioni del bilinguismo.

Uno degli aspetti che complicano il mantenimento della lingua nativa nei casi di coppie miste è *la scarsa conoscenza della lingua del partner*. Nella prospettiva pragmatica, questo fattore crea delle difficoltà nella comunicazione in famiglia. Naturalmente, il rischio è l'esclusione dall'interazione di coloro che non capiscono la lingua.

Uno degli esempi nominati viene dimostrato da una ragazzina che dice che "la madre usa la sua lingua quando è arrabbiata e non vuole farsi capire dal marito, riferisce poi dello strano comportamento del padre che quando madre e figlie parlano la lingua della madre sembra non sentire, rimane indifferente al fatto di non capire, considera che vogliono parlare di cose loro e per questo non si dà la pena di ascoltare, aggiungendo infine che tutto ciò non sembra essere un problema per il padre."¹³

Ulteriormente, Moretti e Antonini hanno nominato alcune circostanze dove vi sono difficoltà legate a situazioni particolari, una delle quali riguarda *la presenza di altre persone adulte o di bambini che non capiscono la lingua durante le interazioni con i figli*. Quasi tutti gli informatori accettano che i problemi importanti nascono da un punto di vista pragmatico. A tale proposito, i fattori che rendono difficile la conservazione del bilinguismo coinvolgono

¹² Francesca Antonini, Bruno Moretti: *Famiglie bilingui. Modelli e dinamiche di mantenimento e perdita di lingua in famiglia*, Osservatorio linguistico della Svizzera italiana, 1999, p. 200.

¹³ Francesca Antonini, Bruno Moretti: *Famiglie bilingui. Modelli e dinamiche di mantenimento e perdita di lingua in famiglia*, Osservatorio linguistico della Svizzera italiana, 1999, p. 205.

chiaramente *la presenza di fratelli o sorelle*, situazioni in cui è ovvio che il contatto avviene nella lingua del luogo.

Tutti questi fattori sopracitati sono legati tra loro in un modo molto stretto, partendo da una apertura verso il contesto extrafamigliare. Il giudizio degli autori ci porta verso la seguente dichiarazione: “Il fatto poi di trovarsi ad utilizzare questa lingua con maggiore frequenza costituisce un cambiamento che viene osservato e interpretato dai genitori come il risultato di un maggiore agio e di maggiori competenze a livello espressivo. Ciò che a sua volta induce il genitore a utilizzare maggiormente la lingua del luogo e l’input e le occasioni d’uso per il bambino diminuiscono ulteriormente. Come si vede il meccanismo si nutre e si rinforza da solo: le interpretazioni e le relative reazioni generano infatti un notevole effetto di incremento degli effetti.”¹⁴

¹⁴ Francesca Antonini, Bruno Moretti: *Famiglie bilingui. Modelli e dinamiche di mantenimento e perdita di lingua in famiglia*, Osservatorio linguistico della Svizzera italiana, 1999, p. 207.

Second Chapter: The inclusion of foreign students in Italian schools

In the 21st century Italy has been going through a period of linguistic and cultural diversity. More precisely, these factors have been determining the school change that has been discussed for some time. There is an interest in understanding school changes that do not always come from reforms, but are rather of social origin. In this regard, it is important to underline the importance of technological invasion, demographic trends and immigration processes, which are considered to be important factors that change today's schools. Furthermore, the focus is on the daily teaching practice in Italian schools. There are real processes that are not planned or expected, which test the decisive school authorities. From this point of view, one can understand that linguistic and cultural diversity are powerful factors that are constantly changing the Italian school.

Paolo Balboni (2000), in his work “Approach to the Italian language for foreign students” makes us understand that: “La scuola non è più un campo indistinto di invariabili che si incrociano e si contendono, bensì un'arena in cui diversi attori si confrontano, partecipano e collaborano.”¹⁵

The author considers diversity to be a general category of pedagogical meaning, as well as social and cultural meaning which represents a potential resource for school innovation. According to this well-known professor, the school addresses different cultures, new attitudes and interactions that have not been experienced before. This phenomenon will have quite a number of consequences. The first thing that, according to Balboni, could change, is the status of the Italian language. The Italian language is no longer considered a language of culture; instead it is becoming “una lingua di insegnamento da apprendere.”¹⁵ The spontaneous learning of Italian as a new school reality has profound internal repercussions on the same school.

¹⁵ Paolo Balboni: *Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri*, Theorem libri, 2000, p.5.

2.1 Foreign students at school

Italy is one of the European countries that attract foreign students the most. So, their presence in the Italian educational system is evident and involves various factors.

In 2015, ISTAT conducted a survey on the integration of second generations of third-country nationals. This survey shows that in the secondary schools of first and second grade there are more than 300.000 students with foreign citizenship. The unexpected fact that demonstrates the (un)successful scholastic situation of foreign students is partially presented in the following paragraph:

- “Il 21,6% dei ragazzi stranieri delle scuole secondarie di primo grado non frequenta i compagni di scuola al di fuori dell’orario scolastico, contro il 9,3% degli studenti italiani.
- Il 13,8% degli alunni stranieri dichiara di frequentare solamente compagni stranieri, connazionali o con cittadinanze diverse dalla propria.
- I docenti dichiarano in generale un buon livello di integrazione scolastica dei ragazzi stranieri, evidenziando soprattutto problemi legati alle lacune linguistiche.
- I professori delle scuole dove è più elevata l’incidenza di alunni stranieri dichiarano più frequentemente situazioni di difficoltà e la necessità di modificare le modalità della propria didattica.
- Il 73,1% dei dirigenti scolastici dichiara una maggiore consapevolezza rispetto al passato sulla necessità di programmare adeguate strategie per un inserimento positivo dei ragazzi stranieri.”¹⁶

All official ISATAT data are contained in the appendix on page 72.

Based on the official data presented in the book by Barbara D'Annunzio and Maria Cecilia Luise (2008) “si rileva come costante il minore successo scolastico degli allievi stranieri nei diversi ordini di scuola.”¹⁷ This is why Italian schools need to create a more specific teaching platform which emphasizes the teaching of Italian as a second language to foreign students.

According to Michela Lupia (2013), the most significant causes of the scholastic failure of foreign students could be based on the following three fundamental indicators:

- Inconstancy of frequency

¹⁶ ISTAT: *L'integrazione scolastica e sociale delle seconde generazioni 2015*, 15 marzo, 2016, p. 1.

¹⁷ Barbara D'Annunzio, Maria Cecilia Luise: *Studiare in lingua seconda. Costruire l'accessibilità ai testi disciplinari*, Guerra Edizioni, 2008, p. 7.

- Inadequate teaching methods
- Insufficient integration

From this point of view, the scholastic experience lived by the foreign student is associated with a “*language shock*” which comes from the fact that a child does not possess the skills of expressive-communicative efficacy of the second language that, they have so far acquired in their mother tongue. This phenomenon takes two different directions based on the age of the foreign student. The first orientation is rather spontaneous and precocious and happens in the first years of life, while the second one is consecutive and takes place in the time following the acquisition of the mother tongue. Michela Lupia (2013) in her research “The bilingualism and the linguistic education of immigrant pupils: reflections and proposals for an inclusive school” treats the second generation of migrants and notes all the habits necessary to achieve a simultaneous bilingualism, as follows:

- “coloro che sono monolingui al momento del loro arrivo in Italia e diventano in seguito bilingui con l’inserimento nella scuola dell’infanzia;
- coloro che sviluppano subito una sorta di bilinguismo simultaneo;
- coloro che imparano a parlare solo in italiano per scelta della famiglia, o in seguito a un discutibile e dannoso orientamento in tal senso da parte degli operatori e dei servizi per l’infanzia.”¹⁸

According to the same author, the second generation of migrants who develop a consecutive bilingualism consists of:

- “coloro che praticano la L1 per usi comunicativi solo orali, perché non ancora secolarizzati nella loro lingua d’origine;
- coloro che praticano una lingua orale (dialetto) a casa, ma hanno imparato a leggere e a scrivere nella lingua nazionale del paese d’origine (ad esempio gli alunni cinesi o arabofoni);
- coloro che hanno sviluppato nella L1 sia una competenza orale che una competenza scritta;
- coloro che praticano una L1 per gli usi orali e familiari, ma sono stati scolarizzati in una lingua straniera già nel loro paese d’origine.”¹⁸

It is precisely the second generation that becomes bilingual, moving from a situation of monolingualism in the mother tongue of the parents. The mother tongue, which is considered as a means of communication in the family, risks reducing its use. Parents often speak to their children in their mother tongue and their children respond in the second language. This fact of counterproductive

¹⁸ Michela Lupia: *Il bilinguismo e l’educazione linguistica degli alunni immigrati: riflessioni e proposte per una scuola inclusiva*, 2012/2013, p. 8.

and ineffective communication also reduces communication between different generations of the same family. As a result, more and more isolated communities are created that feel that there are not only linguistic, but also cognitive obstacles.

On the other hand, we should also take into account the situation of social isolation in which the children of migrants find themselves. The scarcity of daily communicative inputs and rare extracurricular exchanges leads to a slowdown in the process of spontaneous acquisition of the Italian language. Then, the foreign students find themselves in a situation of response to a personal challenge that represents their situation: desire to succeed and uneasiness of feeling like an outsider because they suddenly find themselves without their will, for various family reasons.

Graziella Favaro considers three crucial stages in the journey of foreign students who learn Italian as a second language:

- “La fase iniziale dell’apprendimento : comprendere e comunicare
- La fase “ponte” di accesso all’italiano dello studio
- Verso gli apprendimenti comuni”¹⁹

The first phase corresponds to the most urgent needs of basic communication (Levels A1 and A2 of the Common European Framework of Reference for Languages), the objectives of which are:

- “lo sviluppo delle capacità di ascolto e comprensione dei messaggi orali più ricorrenti e relativi alle interazioni quotidiane;
- l’acquisizione del lessico fondamentale della lingua italiana;
- l’acquisizione (e la riflessione, per i più grandi) sulle strutture grammaticali di base;
- l’acquisizione (o il consolidamento per gli alunni già alfabetizzati in un alfabeto neolatino) delle capacità tecniche di lettura/scrittura in L2.”¹⁹

The second phase is considered by the author as the most delicate and complex as it corresponds to the use of language to study, hence the objectives are twofold: learning the second language as a language of interaction and acquiring cognitive skills in order to be able to learn.

The third phase helps the foreign students to manage their normal heterogeneity and to be effective in communicating on various topics of their professional interest.

¹⁹ Graziella Favaro: *La lingua per riuscire. L’apprendimento dell’italiano dello studio nella classe eterogenea*, p. 2.

However, every foreign student has their own rhythm of learning that very often turns out to be unforeseeable. In some cases, all the above-mentioned phases are not followed, and in other cases they proceed slowly.

But what could be the linguistic needs of foreign students in Italian schools? And what is required of them once they are included in the Italian school system?

Speaking of the linguistic needs of foreign students, in the article entitled “Italian L2 for the study: the needs of learners, the resources and the organizational models of schools”, Graziella Favaro (2003) emphasizes that: “Gli allievi stranieri incontrano una serie di difficoltà, poichè si chiede loro di saper ascoltare e leggere per acquisire nuove informazioni, di saper parlare e scrivere per esprimere concetti, di elaborare connessioni, confronti, sintesi e molto altro ancora.”²⁰ This reality makes us understand that we need to create a way of learning Italian as a second language that is custom-made, while at the same time keeping in mind the true communicative needs of foreign students.

This being said, we can assume the reality experienced by the foreign students and at the same time we have to recognize their effort to be able to produce in the language of study, which in itself requires long time and effective support in their schooling.

Therefore, studying school subjects through a non-mother tongue involves a series of difficulties and problems that should not be underestimated. In this context speak Barbara D'Annunzio and Maria Cecilia Luise in their book “Studying in the second language: Building accessibility to disciplinary texts.” These two authors take into consideration the same problem from the following three dimensions:

- The methodological-operational dimension
- The linguistic dimension and
- The cultural dimension

The first chapter deals with problems related to knowledge and understanding of one's habits in studying and staying at school in Italy. The second chapter concerns the use of the second language in a foreign school context. The third chapter refers to the difficulties related to cultural contents that are very often incomprehensible to foreign students, but are being taken for granted by the teachers for those students coming from an Italian cultural substratum.

²⁰ Roberta Grassi, Ada Valentini, Rosella Bozzone Costa: *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione; Atti del Convegno-Seminario "Alunni stranieri nella scuola: l'italiano per lo studio"*, Guerra Edizioni, 2003, p. 13

Subsequently, one should not only teach didactic subjects in the second language, but one has to also know how to mediate contents that have nothing in common with the student's previous knowledge. And here we have to emphasize the importance of the gradualness that the teacher has to introduce, always starting from existing knowledge and knowledge that is linked to the professional experience and heading towards the construction of new meanings linked to new concepts.

However, what is the reality of the classes with foreign students that the teacher deals with daily? Are the students with identical or different skills?

2.2 Mixed ability classes

Nowadays, the Italian school needs to be understood as a dynamic and open system in which different abilities of Italian and foreign students meet. Therefore the teacher's goal is to enhance these differences and to organize learning in a flexible way by using a varied teaching methodology. This topic is discussed by the author Fabio Caon (2008) in his book “Linguistic education and differentiation. Managing excellence and difficulty”: “Gli studenti non madrelingua inseriti in una classe tradizionale, proprio in virtù della loro lingua d’origine, della loro storia personale e scolastica pregressa e della loro provenienza geografica, possono generare situazioni particolari al interno dell’ambito disciplinare linguistico.”²¹

The student's model can vary a lot, starting from their introvert to the extrovert characteristics. Autonomous students are added, those inclined to dependence, reflective or impulsive, solitary or sociable. All these personal characteristics of foreign students influence the approach and learning, once the students have been placed into the Italian educational system.

However, if you want to manage both excellence and difficulty, you have to first accept the fact that today's school is no longer monolingual and mono-ethnic, but has become multilingual and multi-ethnic. This is the reason why it needs be reorganized. Fabio Caon (2008) in his above-mentioned book addresses the transformation by dividing it into two levels: methodological and organizational level. The methodological plan proposes a social mediation language teaching, but the organizational plan proposes a system based on the set-ups and integration of the didactic action with linguistic facilitators. The purpose of this type of learning is to facilitate the process of integration of foreign students and to value the differences in a school context.

But, what could be the differentiation factors in the classes that can be considered as important for learning the second language, depending on the foreign students? Fabio Caon differentiates three categories of factors of this type:

- Cognitive and relational factors
- Psychological factors
- Linguistic factors

On the one hand, *the first category* concerns the learning style of the student who, being placed into a new educational system, has to rebuild their own metacognitive strategic approach towards the

²¹ Fabio Caon: *Educazione linguistica e differenziazione. Gestire eccellenza e difficoltà*, UTET Università, 2008, p.XV.

learning process. On the other hand, it has to create a relational model that is probably different from that of the educational system in the past. In both cases attention needs to be paid to the values of the Italian school: autonomy, development of the critical sense, cooperation, group work and study at home.

The second category addresses the personal goals which the foreign student has to reconsider during the learning process. Very often, foreign students underestimate their ability to succeed at school because they feel frustrated and unmotivated having found themselves in a context that is not conducive to learning. Fabio Caon (2008) talks about some elements that influence the school behavior of long and short-term foreign students. Long-term expectations are related to temporary migration or to permanent residence in Italy, whereas short-term expectations are related to the need to quickly learn the second language to resolve an emergency family situation. This point of view shows that family expectations greatly influence the motivation for second language learning and the academic success of foreign students.

The third category concerns the linguistic difficulties of foreign students to understand and communicate in the second language. In practice, it is noted that the linguistic skills developed by the foreign students are insufficient and that it is impossible to adequately respond to the obligations of the Italian school, which has negative consequences on the progress made at school. This case, treated by the same author, can mediate towards an effective communication progress with the contribution of linguistic facilitators. These experts can facilitate the acquisition of various strategic concepts through the use of the second language.

All these factors that influence more or less the teaching or learning of the second language have to be considered from three points of view:

- Methodological and managerial, which take into consideration the unpredictable psychological peculiarity of foreign students in the Italian scholastic context.
- Socio-cultural and relational, which take into account stereotypes, prejudices and mistrust based on racism, strata, etc. which significantly conditions the relationship established between the teacher and the student.
- Organizational, which underline the importance of rapidly developing the linguistic communication skills of foreign students through the creation of workers of the Italian language. So it is the teacher's job to promote "inclusive attitudes" of all the students in the class and consequently develop fundamental values so that the differences can be respected. Moreover, there is the need to create sympathetic environment not only in the classroom, but

in the school as a system for the purpose of transmitting the skills that students acquire in the laboratories within the class.

All these factors represent an educational challenge for today's teachers who has to respond to the complexity of the educational needs of both Italian and foreign students. It is not enough just to react on the methodological level, but it is also important to react on the organizational level as well for the purpose of creating a favorable class climate both for students of excellence and for students in difficulty. The question that is often asked is who should take action in this sense? According to Fabio Caon (2008), the strategic figure to answer this question is not only the principal, but also the teaching staff. The author nominates various strategic actions for the management of excellent students and those in difficulty:

- “Classi aperte: all’inizio dell’anno si stabilisce che nell’orario di istituto vi siano molte contemporaneità di lezioni di lingua. Ad esempio la 1a e la 1b hanno tedesco alle 8:00. L’insegnante di 1a legge un libro con gli studenti «nella media» e con gli eccellenti e quello di 1b fornisce illustrazioni per la stessa storia semplificando il testo con i più in difficoltà e disegnando o utilizzando immagini magari per gli studenti migranti neoarrivati. L’insegnante, in questa situazione, diventa docente di un gruppo e non della sua classe tradizionale.
- Gruppi di livello: organizzativamente, all’interno di un progetto, potrebbero sostituire le classi, magari per una parte definita dell’orario settimanale durante un quadrimeste. Gli studenti di diverse classi (in orizzontale) confluiscono in gruppi omogenei per competenza linguistica (basati sui livelli del Quadro Comune di Riferimento Europeo) e nel caso ci fossero studenti migranti potrebbero essere suddivisi all’interno dei gruppi o potrebbero frequentare il laboratorio di L2.
- Co-teaching: la compresenza, laddove la dotazione organica lo consente, aiuta poiché facilita la cura dei eccellenti e degli studenti in difficoltà, la suddivisione dei carichi di lavoro, l’osservazione delle dinamiche in classe, la produzione di materiali differenziati e stratificati, la stesura di griglie di valutazione rispetto a stili d’apprendimento. L’importante è creare nel quotidiano una cultura diffusa nella cooperazione anche tra i docenti.
- Laboratori integrativi pomeridiani: situazione ideale per curare le eccellenze e le difficoltà.
- Flessibilità oraria: ad esempio, rendere l’orario scolastico funzionale al recupero di ore da dedicare a gruppi di lavoro (riducendo da 60 a 55 minuti o a 50 le ore) può dare avvio

a sperimentazioni e a laboratori integrativi. Sempre all'interno della flessibilità oraria, in un quadrimestre si possono dedicare un numero maggiore di ore alle lingue per poi recuperare le ore «sottratte» alle altre discipline nell'altro quadrimestre.»²²

These strategic proposals help foreign students to learn Italian as a second language for communication in a socializing and motivating scholastic context. At the same time, they will help the teacher to organize the groups on heterogeneous criteria, to construct teaching materials according to the level and style of learning, to evaluate according to the differentiated objectives, to monitor the students' linguistic abilities using a varied and integrated didactic activity, to work in pairs or in groups, individual activities, discussions in plenary sessions, moments of socialization and sharing of knowledge.

The teacher's practice has identified two categories of students who are extremely opposite to each other: foreign students of excellence and foreign students in difficulty.

²² Fabio Caon: *Educazione linguistica e differenziazione. Gestire eccellenza e difficoltà*, UTET Università, 2008, p.71, 72.

2.2.1 Excellent students of foreign origin

The excellence of the foreign students who came to study in Italian schools depends on various personal and external factors. In the teacher's perception, the image of the excellent student concerns the following characteristics:

- motivated
- independent
- careful
- polite
- methodical

These fundamental characteristics, considered as the qualities of the foreign student, are linked to the cognitive sphere, but they are not always correlated with the developed social skills. Therefore, starting from various points of view, we can give an important role to foreign students in the following categories:

- Excellent from a linguistic point of view: dedicated to the students in difficulty by receiving the role of a tutor.
- Excellent from the relational point of view: having an excellent relationship with the teacher can in fact demotivate or hypermotivate the other students of the class, thus causing a slowdown in the process of autonomy in the educational sphere.
- Excellent from the motivational point of view: engaged in the role of motivators of their classmates, who often do not coincide with the best students from a linguistic point of view, but their role is to create an exciting learning atmosphere.
- Excellent from the collective point of view: committed to reframing what is explained by the teacher for the purpose of clarifying, deepening and breaking the traditional communicative routine of the class.

Since Italian is the second language for foreign students, we can consider that for them it is also a foreign language. In the following lines we propose to consider a scheme taken from Paolo Balboni (2008). *The introduction phase* of the teaching unit may represent a moment of appreciation of the foresight of foreign students of excellence. During the *elicitation phase* of the vocabulary or of the structure, students can make connections with their mother tongue or other foreign languages or search for a word in a dictionary to inform other students of the class. As for the theme of unity there are other cultural aspects that can be worked with students through songs, advertisements, videos,

novels, documentaries, films, etc. All these proposals can encourage personal motivation related to the pleasure of studying a new language that would implement the different skills of foreign students of excellence. This approach will give an added value of cooperation and integration among the students of the class.

2.2.2 Students in difficulty

As far as the difficulty of foreign students learning Italian as a second language is concerned, there are various causes, which we can name a few of:

- poor study skills;
- low motivation for learning a new language;
- inadequate methodology of the teacher that does not coincide with the student's learning style and with their kind of intelligence;
- other types of difficulties of various kinds (family context, school transition, character of the student or of the individual teacher);

The above-mentioned author presents several working strategies with students in difficulty:

- in difficulty from the linguistic point of view: The teacher introduces the language with other codes (iconic, mimic, rewriting texts with simplified language and reduced content) proposing guided exercises related to the development of language skills and avoiding the social dimension as much as possible;
- in difficulty from the relational point of view: in this case we resort to the support of specialists in psychology or support of families. It is useful to propose group activities more often or collective discussions that will improve the climate of the class;
- in difficulty from the motivational point of view: many teachers try to develop empathy, self-esteem and motivation of foreign students demotivated through the ludic methodology, building activities based on the interests and previous skills of the students;
- in difficulty from the cognitive point of view: from this point of view, the students in difficulty are helped when it comes to the learning of the second language through keywords, examples, graphic illustrations, integrative domestic activities that are done with the families.

Analyzing the practice of teachers who work with foreign students in difficulty, one can notice teaching addressed to the individual, in which the teacher helps the student in a personal way involving the family and avoiding to carry out cooperative activities with the rest of the class. But, this approach does not always have positive effects. You may notice difficulties in collaborating with students, collaborating among teachers, evaluating and helping with the family. Therefore, we need an investment towards a double educational path, which at the same time, will be aiming at the class and the individual teacher. But which language should be used and taught in the context of teaching mixed ability classes?

2.3 The linguistic identity of Mixed Ability Classes

Mixed ability classes are characterized as a variety of languages, dialects and rules that regulate their use. The teacher has the duty to promote language education among students who are apart of mixed ability classes and at the same time to facilitate the learning of Italian. According to Kellerman (1979), the students themselves make a relationship of closeness or distance with the second language that comes as their mother tongue and regardless of the language group they belong to. This relationship affects the student's willingness to transfer certain aspects of the mother tongue to the second language, according to their own subjective evaluations. These interlinguistic transfer operations are based on the intuitions and hypotheses of the students and have nothing in common with their linguistic productions. In this regard, it is impossible to consider that one can provide a single learning path of the second language with the objectives identical to the situation mentioned above in the mixed ability classes. Consequently, it is important to introduce the concept of interlingua in learning Italian as a second language in the context of mixed ability classes. Having in mind the fact that each of us has the ability to acquire a language in an innate way, we can conclude that the subsequent language learning processes are linked to the mother tongue. The concept of interlingua can be understood as a set of rules that coincide with both the mother tongue and the second language and at the same time are independent of each other. This is very important for teachers that are teaching in mixed ability classes for the purpose of developing an enlightened path of language learning. Fabio Caon (2008) in his book “Linguistic education and differentiation. Managing excellence and difficulty.” gives a very clear example of the concept of interlingua. He says: “se il docente intendesse indagare lo sviluppo e l’uso delle forme verbali dell’interlingua dei propri studenti, non dovrebbe concentrarsi su accuratezza della coniugazione o della flessione rispetto alle « persone » ma piuttosto sulla presenza delle marche temporali, sulla presenza di accordo all’interno del sintagma verbale, sulla presenza di flessione rispetto alle persone.”²³ Based on the example cited, we can see the presence of a language without grammar that consists of expressions such as: sorry, hello, thank you, this, that, look, my, beautiful, great, etc., which in linguistics are defined as “prefabricated modules of language”. Based on this, interlingua can be defined as a set of universal regularities that constitute the initial simple process of learning and which later becomes a gradual complication. From the point of view of conjugations: grammatical gender, adjectives, structuring of texts, etc., each phase of second language learning contains particular linguistic marks depending on the level of second language acquisition. From the point of view of oral production, listening to foreign students who speak, using Italian as a second language, a phonological

²³ Fabio Caon: *Educazione linguistica e differenziazione. Gestire eccellenza e difficoltà*, UTET Università, 2008, p. 144.

trace of the mother tongue is evident, particularly regarding *pronunciation*, but not only that. Traces of the mother tongue are also evident in the intonation, in the rhythm and in the accentuation of the sentence. We also add the lexical errors that are most frequently due to the transfer of the mother tongue. Therefore the mother tongue receives a facilitating role in creating the interlingua between the mother tongue and the second language.

However, one has to always emphasize the importance of accepting the wrong linguistic expression of the foreign student, without highlighting the mistake that is made, but reformulating what has been said with the correct version, because it is precisely the error that demotivates and slows down the second language acquisition process.

On the basis of the concept of interlingua, in the Italian school system, there is a structure integrated to the classroom activity that serves to facilitate the process of learning the second language and the scholastic integration and that is organized through an Italian laboratory. The role of the language laboratory in learning Italian as a second language can be introduced inside a school and is intended especially for non-Italian speaking students, but it also includes an active participation of Italian-speaking students. This allows socialization with the group, without feeling the linguistic and cultural difference between the group participants. The great variety of unpredictable situations with foreign students makes the laboratory a flexible, changeable and adaptable structure to the needs of students and their learning style. Also in the book by the same author, starting from the context of a linguistic laboratory, Caon (2008) defines the possibilities that are useful for foreign students:

- “Lavorare in modo specifico sulla prima comunicazione che abbiamo appurato essere uno dei primi ambiti di sviluppo interlinguistico.
- Apprendere il « lessico dell'emergenza » (parti del corpo e della scuola) che permette di risolvere potenziali problemi comunicativi.
- Rapportarsi con studenti della uguale madrelingua che possono fungere da tutor, mediatori e traduttori.
- Interagire con specialisti interni o esterni alla scuola (docenti formati e incaricati dalla commissione intercultura, mediatori culturali, facilitatori linguistici) potendosi così inserire gradualmente in una realtà nuova in modo meno traumatico di quanto può essere l'arrivo in una classe « tradizionale » che prevede un numero di alunni più consistente,

livelli di competenza linguistica ben diversi, un gruppo-classe magari già ben organizzato in cui l'inserimento può risultare più difficoltoso.”²⁴

In this context we get to a final evaluation that takes into consideration different aspects of the foreign student (learning rhythm, motivation, personal commitment, development of linguistic, social and cognitive abilities, etc.) which depend on the achievement of the pre-established objectives of learning Italian as a second language. But, some students come to a promotion and instead others come to a rejection in the study because they face various problems, which we will discuss in the third chapter.

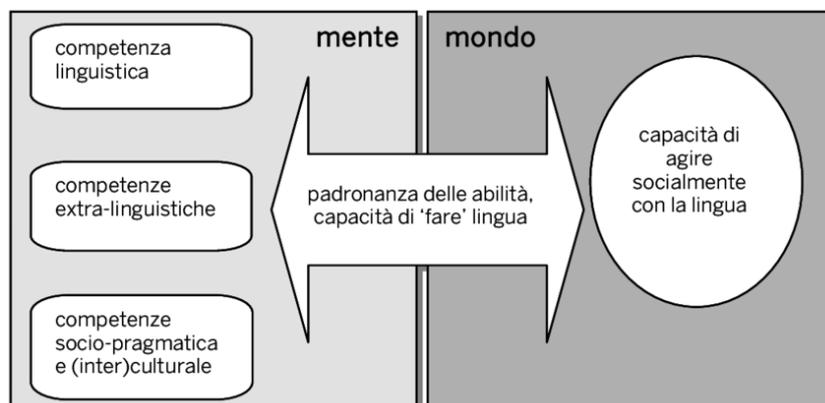
²⁴ Fabio Caon: *Educazione linguistica e differenziazione. Gestire eccellenza e difficoltà*, UTET Università, 2008, p. 156, 157.

Terzo Capitolo: Problemi degli studenti stranieri che riguardano l'apprendimento dell'italiano come lingua seconda

Il contesto della acquisizione dell'italiano come seconda lingua viene trattato dalla MIUR che prende in considerazione il percorso scolastico degli studenti stranieri, partendo dalle differenze territoriali, con l'obiettivo di identificare le caratteristiche degli alunni e le istituzioni scolastiche nelle diverse regioni, province e nei principali comuni italiani, ricostruendo traiettorie formative, nonché difficoltà e successi nel processo di apprendimento. I dettagli sul loro successo scolastico dati in percentuali in base al tipo di scuola seguita, provenienza, numero d'iscrizione, studenti con disabilità, ecc, sono forniti nel documento allegato in appendice di questa tesi.

Avendo consultato vari libri che trattano i problemi legati alle competenze degli studenti stranieri nell'esprimersi nella seconda lingua, possiamo concludere che tutti i problemi sono in stretto rapporto con la competenza comunicativa interculturale. Cosa significa? Esistono varie definizioni di questo concetto, però tutte partono da una definizione estremamente semplice che dice che comunicare significa scambiare messaggi efficaci che mirano a raggiungere uno scopo volontariamente. La comunicazione interculturale, quindi, è perfetta quando "lo scambio fa sì che ciascuno raggiunga il suo scopo."²⁵

Il concetto della competenza comunicativa, nasce per la prima volta nel 1967 ad opera di Hymes e viene ripreso nell'approccio comunicativo all'insegnamento delle lingue. Questo fondamentale concetto di competenza comunicativa è esplicitato nel grafico che segue:



²⁵ Paolo Balboni, Fabio Caon: *La comunicazione interculturale*, Marsilio, 2015, p. 17.

Secondo il grafico sopracitato, che è trattato anche nei libri di Paolo Balboni, la competenza comunicativa consiste in tre nuclei di competenze che costituiscono il sapere della lingua:

- *la competenza linguistica*, che riguarda la capacità di comprendere e produrre enunciati nella lingua che si studia;
- *la competenza extralinguistica*, che riguarda la capacità di comprendere e produrre espressioni del corpo e gesti;
- *la competenza sociolinguistica*, che riguarda la capacità di usare una lingua nel contesto pragmatico ed interculturale;

Dall'altra parte, possiamo definire anche il saper fare lingua che riguarda le abilità linguistiche come un insieme di competenze mentali nel comprendere, produrre e manipolare i testi. E finalmente in questo contesto aggiungiamo anche il saper fare con la lingua nel contesto di uso della lingua insieme alle regole sociali, pragmatiche e culturali.

La definizione della comunicazione interculturale è contenuta nel libro "La comunicazione interculturale" di Paolo Balboni e Fabio Caon (2015) e comprende quanto segue:

- "accettare il fatto che i modelli culturali sono diversi e che non vi sia una gerarchia di valore a priori;
- sapere che esistono gli stereotipi e i pregiudizi e hanno una loro funzione di economia mentale, ma che tale funzione è spesso fuorviante in quanto sono generalizzazioni che creano categorie rigide, mentre l'incontro con le culture diverse è sempre un incontro con delle persone, quindi uniche ed irripetibili;
- conoscere gli altri, studiando(li), creandosi un repository di informazioni che si può integrare continuamente, oltre che con l'esperienza diretta, con il racconto di esperienze di parte di informatori, guardando film e leggendo libri con attenzione interculturale;
- rispettare le differenze che non ci pongono problemi morali, ma che rimandano solo alle diverse storie delle varie culture;
- accettare il fatto che alcuni modelli culturali degli altri possono essere migliori dei nostri e, in questo caso, mettere in discussione i modelli culturali con cui siamo cresciuti."²⁶

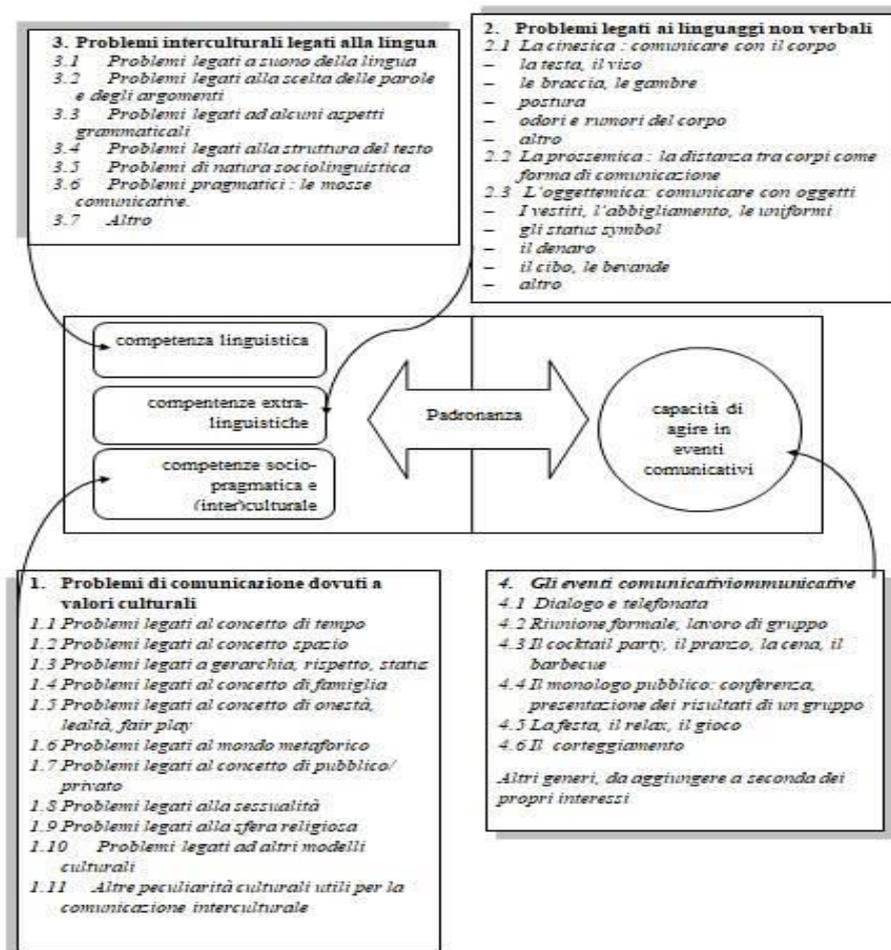
Sempre nello stesso contesto, ci poniamo una domanda molto semplice: come facciamo a insegnare e misurare la comunicazione interculturale?

²⁶ Paolo Balboni, Fabio Caon: *La comunicazione interculturale*, Marsilio, 2015, p. 25.

La risposta è che non si tratta di una cosa semplice che si può insegnare o misurare facilmente. È una cosa che evolve continuamente e quotidianamente all'interno di una cultura e in contatto con altre culture. Non si può insegnare una competenza, ma si può introdurre un “ modello di competenza comunicativa interculturale” con cui ognuno la sviluppa giorno per giorno, esperienza per esperienza, contatto per contatto, ecc. Sempre nel contesto del grafico della pagina precedente si possono individuare vari problemi legati alla competenza comunicativa interculturale:

- problemi interculturali legati alla lingua, che riguardano la competenza linguistica;
- problemi legati ai linguaggi non verbali, che riguardano le competenze extralinguistiche;
- problemi di comunicazione dovuti a valori culturali, che riguardano le competenze socio-pragmatiche e interculturale.

Questo concetto si vede chiaramente dallo schema che segue:²⁷



²⁷ Paolo Balboni, Fabio Caon: *La comunicazione interculturale*, Marsilio, 2015, p. 35.

3.1 Problemi legati alla lingua

Secondo il famoso linguista francese Ferdinand de Saussure, “la lingua è un sistema in cui tutti i termini sono solidali tra loro, e il valore dell'uno non risulta se non dalla presenza simultanea degli altri. Ogni lingua può essere studiata secondo l'asse orizzontale della simultaneità (sincronia) e secondo quello verticale della successione cronologica (diacronia), in quanto essa funziona sincronicamente ma si costituisce diacronicamente. Una stessa lingua può presentare vari aspetti in relazione ai diversi bisogni espressivi che si vogliono soddisfare.”²⁸

La lingua percepita come un sistema di linguaggi verbali e non verbali, genera atti comunicativi che talvolta non vengono compresi se si fa parte di un'altra cultura diversa da quella della lingua che si studia. I problemi interculturali legati alla lingua comprendono vari tipi di incomprensione. Perciò, possiamo nominare diverse categorie di problemi interculturali legati alla lingua:

- problemi legati a suono della lingua;
- problemi legati alla scelta delle parole;
- problemi legati ad alcuni aspetti grammaticali;
- problemi legati alla struttura testuale;
- problemi sociolinguistici;
- problemi pragmatici, ecc.

Tutti questi problemi vengono trattati nel libro soprannominato di Paolo Balboni e Fabio Caon, come riassunto di seguito:

Problemi legati a suono della lingua: I problemi legati a suono della lingua è in stretta correlazione con il tono della voce della persona che parla. Spesso, così, si dà l'idea dello stato d'animo. cioè se la persona è calma, irritata, aggressiva, felice, ecc. In questa categoria possiamo parlare anche della sovrapposizione delle voci che è legata alla educazione e allo strato geragchico degli interlocutori. Gli autori del libro considerano che la sovrapposizione delle voci viene accettata dalle culture mediterranee e invece non è ben vista da tutte le altre culture.

Problemi legati alla scelta delle parole: Per quanto riguarda la scelta delle parole, i problemi possono sorgere da due aspetti diversi: i tabù e gli stereotipi, provocando irritazione da chi non è rappresentato. I problemi lessicali possono risorgere anche nell'uso delle microlingue professionali e

²⁸ <http://www.sapere.it/enciclopedia/1%C3%ACngua+%28linguistica%29.html>

nell'uso delle parole straniere nella lingua che si studia. In tutti questi casi si dovrebbe fare appello a un valore culturale della comunità che è la tolleranza per l'ambiguità.

Problemi legati ad alcuni aspetti grammaticali: Jakobson dice che la gramatica è la giurisprudenza del linguaggio. Partendo da qui, possiamo definire la gramatica come un insieme di regole che servono per effettuare una comunicazione tra gli interlocutori. Il messaggio della comunicazione che produce il mittente non sempre viene capito dal destinatario a causa di errori morfosintattici. La prassi dell'insegnamento di una lingua dimostra che talvolta, anche se avendo degli errori, il messaggio passa e viene capito dal destinatario. Questo vuol dire che nella comunicazione non sempre è importante correggere subito gli errori morfosintattici, ma si deve avere una notevole empatia nei confronti del mittente del messaggio che fa fatica a farsi comprendere, soprattutto se è uno straniero (che parla una lingua diversa dalla sua lingua materna).

Problemi legati alla struttura testuale: questa categoria è in correlazione con la psicologia cognitiva. Possono sorgere diversi problemi comunicativi in questo senso. Dal primo punto di vista parliamo dei parlanti delle lingue che provengono dal latino e che sono ricche di forme verbali indicando nello stesso tempo, persona, genere, numero, ecc. Questi si trovano in difficoltà se devono produrre una forma verbale, per esempio in inglese in cui non c'è la possibilità di accordare il genere e il numero dei soggetti con le forme verbali. Dall'altro punto di vista si trovano i parlanti di lingue come l'inglese che considerano che ci siano delle altre lingue povere concettualmente. Il terzo punto di vista in questa categoria riguarda la percezione che la comunicazione in certe lingue non sarà mai riuscita, il che di solito riguarda le lingue orientali.

Problemi sociolinguistici: queste difficoltà di comprensione sono in stretto rapporto con la cultura degli interlocutori. Parliamo ad esempio degli appellativi, cioè come chiamare una persona in base alla situazione e al rapporto interpersonale tra gli interlocutori. Questo fenomeno varia molto da cultura a cultura. In questa categoria aggiungiamo anche il registro formale e informale che viene sempre legato alla situazione di comunicazione e alla gerarchia tra gli interlocutori. Sono due tipi di problemi che variano molto da paese a paese.

Problemi pragmatici: questo tema viene legato alle mosse comunicative, nel senso che chi parla fa delle mosse e chi risponde fa una mossa adeguata per farsi capire. Secondo Paolo Balboni (2000) "Le mosse sono comuni alle varie culture, perchè sono dei concetti universali, ma sono diversamente accettate."²⁹

Diamone alcuni esempi. *Scusarsi* rappresenta la mossa tipica di chi è inferiore al suo interlocutore. Ma

²⁹ Paolo Balboni: *Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri*, Petrini Editore, 2000, p. 100.

è una mossa che in molte culture viene legata al problema di perdere la faccia, questa è la ragione per cui nei paesi asiatici non si usano delle scuse verbali, ma si fa un gesto corporeo per la stessa mossa comunicativa. *Incoraggiare* è una mossa che conferma o porta implicitamente una persona in posizione superiore aiutandola e esponendola. Questa mossa non comporta nessun rischio di incomprensione in varie culture, anzi, possiamo dire che è molto gradita come segno di cortesia tra gli ispanofoni.

Questa analisi delle mosse comunicative riguardano la pragmatica interculturale che è strettamente legata alla comunicazione, specialmente nello studio di una lingua diversa da quella materna.

3.2 Problemi legati ai linguaggi non verbali

Questo aspetto merita una attenzione particolare perchè riguarda una comunicazione universale naturale è globalmente comprensibile perchè riguarda i gesti, le posture, gli oggetti, i vestiti, ecc. Perchè dobbiamo considerare anche la comunicazione non verbale nello studio di una lingua? La comunicazione non verbale è molto importante perchè il nostro corpo manda delle informazioni involontarie che possono avere interpretazioni diverse dal nostro interlocutore. Quindi il problema interculturale può nascere nel contesto di interpretare questi messaggi che possono essere capiti in vari modi secondo la cultura. Esprimere emozioni, giudizi, pensieri e impressioni con il viso (mimica facciale, sorriso, contatto con gli occhi, la posizione non solo delle braccia e delle mani, ma anche delle gambe e dei piedi, il sudore, il profumo e i rumori). Facciamo qualche esempio. Gli occhi abbassati significano disattenzione in Europa, invece possono rappresentare un segno di rispetto nei paesi asiatici. Soffiarsi il naso in modo discreto è concessa nei paesi occidentali, invece è considerato volgare e senza rispetto nei paesi asiatici.

In questa categoria possiamo aggiungere anche la comunicazione non verbale tra i corpi, considerata come la distanza interpersonale sempre in stretto rapporto con la cultura di provenienza degli interlocutori. Oltre alle posture, aggiungiamo anche la comunicazione che nasce dagli oggetti che gli interlocutori indossano o hanno con sè. Di solito sono degli indicatori di ricchezza e di raffinatezza dei gusti che mandano un valore dello status symbol che può essere molto diversamente capito in varie culture. In questo senso aggiungiamo anche la comunicazione non verbale degli oggetti offerti e che, nello stesso tempo, è un indicatore di rispetto e gentilezza interpretabile relativamente alla cultura di provenienza. Anche in questo caso facciamo un esempio. I fiori sono indicatori di vario genere in base al paese e al tipo del fiore. Per quanto riguarda l'abbigliamento il messaggio che si manda tramite i vestiti può variare secondo l'atteggiamento relazionale che si vuole instaurare. In questo senso ci sono degli indicatori che indicano formalità/ informalità, abiti maschili/ femminili, colore indossato e gli accessori.

L'unica strategia per non avere una comunicazione errata tramite il corpo e gli oggetti è di pensare sempre all'occasione in cui la comunicazione avviene, al rispetto sociale e, se si tratta di un caso non conosciuto, si consiglia sempre di parlarne apertamente con l'interlocutore.

3.3 Problemi legati ai valori culturali

I problemi di comunicazione interculturale possono emergere da concetti come: il tempo, il concetto del pubblico e privato, il concetto di gerarchia, di famiglia, di onestà, nel mondo metaforico e negli eventi comunicativi.

L'idea di tempo come corda o come elastico, non appartiene a tutte le culture, cioè gli europei vedono il tempo come qualcosa della stessa lunghezza, invece i latinoamericani lo concepiscono come un concetto che può allungarsi, se c'è una ragione per farlo. Per quanto riguarda il concetto di puntualità, possiamo arrivare a delle dimensioni inaspettate proprio perchè i rapporti sociali di rispetto tra diversi popoli sono diversi. In questo contesto aggiungiamo anche il principio che il tempo è prezioso che è in stretto rapporto con il proprio status gerarchico attraverso lo spreco del tempo di un'altra persona. È importante considerare anche il concetto di tempo futuro e quello passato perchè ci sono delle culture che concepiscono con difficoltà il passato e il futuro a causa della loro visione sincronica dell'esistenza.

Dal punto di vista del concetto del pubblico e del privato si parte dall'informazione che l'interlocutore si fa un'idea preconcepita su qualsiasi evento e nello stesso modo influisce la relazione comunicativa. In questi casi, è possibile che un individuo venga visto come invadente da una persona che si trova in spazi pubblici e nello stesso tempo non si renda conto che il proprio atteggiamento invadente genera reazioni negative in chi lo guarda.

I problemi legati alla gerarchia partono da un problema culturale che diventa comunicativo perchè influisce il modo in cui una persona parla e di conseguenza dimostra il proprio rispetto e il proprio status. La distanza gerarchica può essere trattata secondo vari parametri:

- trasparenza verso opacità;
- permeabilità verso impermeabilità;
- esplicitzza e implicitezza.

Tutti questi aspetti legati alla comunicazione corretta si basano su idee come: differenze di genere, orientamento sessuale, colore della pelle, disabilità e professione e possono portare delle conseguenze spiacevoli.

I problemi comunicativi che riguardano la famiglia assumono un valore particolare perchè il concetto di famiglia viene concepito diversamente da cultura a cultura. La famiglia viene sempre legata all'assistenza familiare e allo stato perchè in alcune culture l'azienda è la famiglia allargata del

dipendente e qualsiasi critica sull'organizzazione dell'azienda può essere vissuta come una critica alla famiglia di appartenenza.

Il concetto di onestà è un concetto che assume vari significati e considerazioni rischiose sul piano comunicativo perchè in alcune culture viene direttamente legato al fatto di perdere la faccia. In questo senso si aggiunge anche il concetto di lealtà e fair play nel senso positivo e negativo assumendo un significato analogo a quello di corruzione, soprattutto nei paesi orientali.

Quanto alle metafore, è normale che gli stranieri non capiscano il senso esplicito di certe strutture linguistiche che contengono una metafora. Questo porta ad un'incomprensione interculturale perchè le strutture metaforiche spesso contengono concetti astratti e fanno parte del linguaggio quotidiano dei parlanti nativi. In questo caso è consigliabile spiegare esplicitamente il significato della metafora allo scopo di non essere capiti male dall' interlocutore straniero.

Aggiungiamo anche i problemi interculturali legati agli eventi comunicativi, come per esempio: una conferenza, una cena, una riunione, una festa, ecc. Il tema degli eventi viene descritto in termini interculturali. I generi comunicativi che mettiamo in rapporto a questi problemi sono diversi e possono essere realizzati in modo diverso da cultura a cultura. Principalmente nel ambito interculturale possiamo notare i seguenti problemi: il passaggio dal formale all'informale, il passaggio dall'informale al business, dei turni di parola, le interruzioni, le pause e la conclusione di un incontro. Sempre nello stesso contesto, possiamo anche individuare alcuni problemi interculturali che sono in stretto rapporto con le riunioni formali. Ce ne sono quei che mascherano la gerarchia, altri problemi legati alla gestione del tempo e dei ruoli relazionali, ecc.

Sempre parlando degli eventi comunicativi possiamo individuare come socializzanti per eccellenza alcuni eventi in cui siano coinvolti il cibo e le bibite: il pranzo, la cena, il cocktail party. I problemi che possono emergere da questi eventi sociali sono in stretto rapporto con la puntualità nell'arrivare, con i linguaggi legati all'alcool, con l'inizio e la conclusione del pasto e con la postura del corpo. Se si tratta di un pasto pasto ufficiale o informale, nella maggior parte delle culture si deve esprimere un ringraziamento o si ricambia l'invito.

Oltre alle tre categorie di problemi menzionati sopra, possiamo individuare anche delle incomprensioni interculturali legate ai pregiudizi e agli stereotipi che producono degli effetti negativi sulla comunicazione e sulla relazione tra gli interlocutori. Anche se ognuno di noi tende inconsapevolmente a confermare l'ipotesi che abbiamo associato a una certa categoria di oggetti, non si può escludere un fraintendimento rischioso o un pesante conflitto interpersonale basati sugli stereotipi.

Quarto Capitolo: Strategie per facilitare lo studio della lingua seconda

La situazione dell'integrazione scolastica degli studenti stranieri nelle scuole italiane, rappresenta un fenomeno di grande complessità perchè dimostra la crescita della migrazione verso l'Italia negli ultimi anni. Questo fatto ha evidenziato la necessità di aiutare questa categoria di studenti e a facilitare la comunicazione con loro. Finora, si è notato che da qualche parte, la professionalità dell'insegnante non è sufficiente ad assicurare la partecipazione attiva di tutti gli studenti della classe. Perciò, deve essere riorganizzata e descritta all'interno di un nuovo approccio didattico tenendo sempre in conto il lavoro prezioso degli insegnanti nella prassi quotidiana. Di conseguenza, è evidente il bisogno di formare gli insegnanti per rispondere a questo dovere professionale. Il loro compito, potendo utilizzare le proprie risorse professionali, è di favorire la riuscita scolastica degli studenti stranieri di far sviluppare le loro abilità di studio attraverso l'italiano come seconda lingua. Nel contesto CAD è necessario adattare i programmi di insegnamento, determinato dalla parte di una norma, che chiarisce che si tratta di un passaggio per l'insegnamento agli alunni stranieri nella scuola italiana.

Barbara D'Annunzio e Maria Cecilia Luise (2008) nel loro libro "Studiare in lingua seconda" cercano di rispondere alla domanda "Che cosa vuol dire concretamente adattare i programmi di insegnamento?" Le due autrici considerano due macrotipologie di interventi che possono promuovere il successo scolastico degli studenti stranieri:

- "Interventi del tipo interno alla classe (metodologici, relazionali, linguistici, contenutistici, ecc.).
- Interventi di tipo esterno alla classe che prevedano un'organizzazione di vari azioni generali che coinvolgano non solo il singolo docente, ma che siano negoziati, e validati dal Colleggio dei docenti, dal Consiglio di classe ed eventualmente dalla Commissione stranieri."³⁰

Quindi, la situazione di apprendimento non dovrà essere a carico solo al singolo docente, ma ci sono altre strutture organizzative all'interno di ogni scuola che hanno il compito di adattare i programmi di insegnamento e di definire criteri per tutte le discipline. Ad esempio, c'è un criterio di riduzione dei contenuti specifici per un certo periodo in base alla situazione specifica dello studente constatata dall'insegnante. In alcune situazioni, gli studenti stranieri vengono descritti dagli insegnanti come svogliati e demotivati anche se partecipano attivamente al processo d'apprendimento. Da un

³⁰ Barbara D'Annunzio, Maria Cecilia Luise: *Studiare in lingua seconda*, Guerra Edizioni, 2008, p. 28.

altro punto di vista, tenendo sempre in considerazione, l'atteggiamento dell'insegnante, ci sono degli studenti che sembrano bravi, ma non sono ancora in grado di sviluppare l'autonomia nello studio della lingua seconda e perciò abbassano le aspettative dell'insegnante e le proprie possibilità di studiare in italiano. Tutte queste ragioni conducono verso un prolungamento del tempo del studio su testi semplificati e ad alta leggibilità.

4.1 La strategia della programmazione dei contenuti

Per quanto riguarda la programmazione vengono individuati non solo contenuti disciplinari da trattare, ma anche contenuti linguistici e abilità da sviluppare. Nel libro sopracitato di D'Annunzio e Luise (2008) vengono nominate sette competenze di base allo scopo di facilitare l'individuazione dei contenuti: la competenza comunicativa, la competenza linguistica, la competenza metodologica, la competenza operativa, la competenza ideativa, la competenza relazionale e la competenza metacognitiva. Sono delle competenze interrelate tra loro, perciò durante una efficace attività di studio, è impossibile prendere in considerazione una sola competenza di queste sette perchè lo sviluppo di una competenza dipende dalle altre.

Basandosi sul parere di molti insegnanti, la programmazione dei contenuti (testi semplificati ad alta compressibilità) permette agli studenti stranieri di stare al passo con gli studenti italiani e di non sentirsi emarginati. Per valutare e valorizzare le conoscenze degli studenti, gli insegnanti devono orientarsi verso una programmazione che sviluppi tutte le sette competenze menzionate sopra. La struttura della lezione nel contesto CAD deve essere flessibile e deve sostenere la partecipazione attiva di tutti gli studenti in classe. Quindi, gli studenti saranno attivi se conoscono gli obiettivi della lezione, i criteri di valutazione, se il compito da svolgere è esplicitamente chiaro, il tempo previsto per lo svolgimento del compito e la fase dell'autovalutazione.

Però, l'efficacia dell'intervento dell'insegnante può essere in stretto rapporto con l'aspetto gestionale della lezione. Qui si prendono in considerazione gli spazi, i banchi di posti nell'aula, i tempi previsti, la modalità di lavoro (in coppia, in gruppo, individuale), le istruzioni per lo svolgimento del compito e la differenziazione delle attività. L'obiettivo è quello di creare un linguaggio di classe che sia un prodotto particolare di un gruppo di persone con capacità di entrare in empatia tra di loro mentre parlano. Quindi, è molto importante sviluppare una cultura dell'attenzione verso i momenti specifici tra i docenti in classe. Così si costruisce un senso di appartenenza alla scuola e alla classe.

Per quanto riguarda la gestione dell'interazione nel contesto CAD, si parte da alcuni punti essenziali:

- “come si gestiscono gli errori e di conseguenza come viene gestito il feedback verso gli allievi;
- come viene utilizzato lo spazio e come vengono disposti i banchi;

- qual'è il tipo di contatto non verbale utilizzato dal docente e per quale scopo viene utilizzato;
- come viene distribuito il tempo parola;
- come si lavora per creare un positivo clima di classe;
- qual'è l'organizzazione del lavoro e la distribuzione di compiti e ruoli.”³¹

Ricapitolando, ogni studente ha delle caratteristiche uniche e uno suo stile di apprendimento. Egli apprende una lingua meglio se riesce a collegare le proprie conoscenze precedenti con quelle nuove. Per lui è importante anche sapere se quello che studia è utile per il suo futuro. Egli riesce a comunicare in un'altra lingua che non è la sua lingua materna se si trova in un ambiente rassicurante che non crea paura di sbagliare. La sua motivazione per imparare è sempre più grande se si riesce a far avvicinare scuola alla vita reale, collegando così i propri bisogni con le esigenze della scuola rispetto ai contenuti programmati.

³¹ Barbara D'Annunzio, Maria Cecilia Luise: *Studiare in lingua seconda*, Guerra Edizioni, 2008, p. 35.

4.2 La strategia della facilitazione nell'apprendimento linguistico e il ruolo del facilitatore linguistico

La facilitazione della comunicazione tra parlanti diversi è un tema che tocca profondamente il contesto scolastico in Italia. L'integrazione degli studenti stranieri nelle scuole italiane riguarda l'apprendimento dell'italiano come lingua seconda nello sviluppo dei percorsi linguistico-interculturali che essi vivono. Le attività svolte sono realizzate attraverso l'aiuto dei "facilitatori linguistici". Loro sfruttano varie strategie tecniche di facilitazione linguistica alcune delle quali vengono menzionate di seguito. Esse sono evidenti nel libro "Il mediatore linguistico ed interculturale e il facilitatore linguistico" a cura di Annalisa Bricchese e Valeria Tonioli (2017):

- gli studenti imparano una lingua meglio se conoscono gli obiettivi dei compiti assegnati;
- gli studenti imparano una lingua meglio se riescono a collegare le loro conoscenze precedenti con quelle nuove;
- gli studenti imparano una lingua meglio se si usano varie tipologie di compiti differenziati;
- gli studenti imparano una lingua meglio se si sentono rassicurati nell'ambiente dell'apprendimento;
- gli studenti imparano una lingua meglio se vengono stimolati a sviluppare delle capacità strategiche per il loro percorso scolastico.

Di conseguenza, ogni studente ha una struttura di conoscenza diversa dagli altri e perciò ha bisogno di varie strategie per creare contesti nuovi. Questa realtà del processo educativo si basa sulla facilitazione dell'apprendimento linguistico che include gli insegnanti e il loro ruolo di facilitatori nello studio dell'italiano come lingua seconda.

La politica scolastica italiana è fondata su un modello che può essere definito "integrato, interculturale e di tutela delle lingue e culture d'origine". A livello normativo l'inserimento degli studenti stranieri a scuola è collegato in stretto rapporto con la figura del facilitatore linguistico, compreso come professionista formato per l'insegnamento dell'italiano a stranieri.

Il facilitatore linguistico deve avere un ruolo diverso da quello del mediatore linguistico. Qual'è la differenza tra le due figure? Il mediatore linguistico di solito è uno straniero integrato in Italia che ha il ruolo di agevolare i rapporti tra l'amministrazione e gli studenti stranieri appartenenti ai vari gruppi etnici, nazionali, religiosi, ecc.

Invece il facilitatore linguistico ha una formazione glottodidattica e pedagogica per l'insegnamento dell'italiano agli stranieri. Più precisamente, il facilitatore linguistico opera allo scopo di far sviluppare le abilità linguistiche per lo studio dei contenuti scolastici, gestendo laboratori di italiano come lingua seconda.

Greta Mazzocato (2017) determina gli obiettivi principali delle attività didattiche che si svolgono nei laboratori linguistici con l'aiuto dei facilitatori:

- “facilitare l'apprendimento della seconda lingua per comunicare in modo efficace in situazioni e in contesti quotidiani diversi attraverso l'apprendimento di strutture linguistiche che siano legate a situazioni comunicative rispondenti ai bisogni e interessi degli studenti;
- favorire la socializzazione con il gruppo di pari in una situazione in cui la differenza linguistica e culturale non è significativa come nel gruppo-classe, promuovere la collaborazione, l'aiuto e il rispetto reciproco e quindi la costruzione di significativi rapporti di conoscenza e amicizia;
- svolgere attività in cui la linguistica non sia la sola a condizionare il successo delle stesse (per esempio attività manipolative, grafico-pittoriche, ludico-didattiche; musicali e creative). Gli allievi hanno così l'opportunità di sperimentare (“imparare facendo”) e far emergere, spontaneamente, le loro potenzialità espressive che altrimenti rischierebbero di rimanere nascoste e non valorizzate;
- ritrovare e far emergere elementi della cultura d'origine degli studenti e del loro vissuto personale;
- acquisire competenze extralinguistiche e socio-pragmatiche relative al nuovo contesto linguistico e culturale coerentemente con l'idea di competenza comunicativa (cfr. Balboni 2012);
- permettere, anche attraverso l'apprendimento della seconda lingua, lo studio dei contenuti disciplinari curriculari.”³²

Il facilitatore linguistico può essere coinvolto nel processo della valutazione delle conoscenze degli studenti stranieri. La normativa su questo argomento tratta la possibilità di valutare il percorso di studi personalizzato oppure la possibilità di effettuare una valutazione normativa che sarà fatta sulla base di quello che hanno dimostrato gli studenti stranieri durante il loro percorso scolastico. Questa normativa è in contrasto con quella che presuppone che i minori stranieri debbano essere valutati nei

³² Annalisa Brichese, Valeria Tonioli: *Il mediatore interlinguistico e interculturale e il facilitatore linguistico. Natura e competenze*. Marsilio Editori, 2017, p. 62.

modi previsti per i cittadini italiani. Conseguentemente si può capire che non esiste un principio pedagogico universale sulla valutazione degli studenti stranieri. A questo punto, ci poniamo la domanda del ruolo del facilitatore linguistico in questo contesto scolastico normativo. In particolare il ruolo del facilitatore linguistico può essere utile in tre fasi del processo di acquisizione linguistica degli studenti stranieri: all'inizio (assumendo il ruolo di collaboratori con gli insegnanti per poter ricostruire il comportamento linguistico degli studenti stranieri neoarrivati), durante il processo dell'apprendimento (assumendo il ruolo di raccogliere dati utili per la programmazione didattica che sarà in stretto rapporto con i bisogni comunicativi degli studenti stranieri) e al termine del percorso per valutare il progresso effettivo e il raggiungimento delle abilità linguistico-comunicative degli studenti stranieri.

In generale, le competenze glottodidattiche che assume il facilitatore linguistico sono sintetizzate in questo modo:

- sa gestire l'inserimento degli studenti stranieri;
- sa progettare obiettivi linguistico-comunicativi a base delle varie tematiche;
- sa progettare percorsi didattici nei laboratori linguistici;
- promuove il valore interculturale dell'educazione;
- sa adattare una didattica a mediazione sociale;
- sa proporre percorsi flessibili a base dello stile d'apprendimento degli studenti.

La certificazione delle competenze didattiche dei facilitatori linguistici rappresenta un sistema di valutazione oggettiva che misura le conoscenze e le competenze degli studenti nell'ambito di un percorso scolastico. Questo modo di certificare le proprie conoscenze professionali rende il facilitatore linguistico competitivo nel mercato del lavoro e rappresenta una crescita personale e culturale senza barriere. La certificazione viene intitolata CEFILS e viene elaborata dal laboratorio ITALS dell'Università Ca'Foscari di Venezia. Il conseguimento di questa certificazione attesta che il titolare è capace di facilitare l'apprendimento dell'italiano come lingua seconda a seconda delle situazioni e degli scopi didattici.

4.3 Esempio di unità didattica per l'insegnamento dell'italiano a studenti stranieri

In seguito presenteremo un lavoro nostro per l'insegnamento dell'italiano a studenti stranieri per il livello B1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue. Questa proposta vuole essere uno strumento spendibile per il facilitatore linguistico che si trova ad operare in una classe ad abilità differenziate. Per l'unità proposta ho deciso di seguire il metodo gestaltico gi globalità- analisi- sintesi che permette allo studente di andare dal generale al particolare, costruendo la conoscenza in modo induttivo. Sostengo che questa tipologia di unità didattica si presti per lo studente straniero e punto allo sviluppo delle quattro abilità fondamentali.

L'unità comprende gli obiettivi generali, gli obiettivi specifici (atti comunicativi, lessico, cultura), la durata, il materiale didattizzato, i destinatari. Di seguito viene presentata la scheda per lo studente.

SCHEDA 2

Titolo	Guida dell'insegnante	
Pronti per le vacanze!	Livello	Tipo della scheda
	B1	AV

1. Presentazione

<i>Tema</i>	Le vacanze	
<i>Abilità linguistiche</i>	x Comprensione scritta	x Comprensione orale
	x Produzione scritta	x Produzione orale
<i>Obiettivo generale (atti di parole)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendere un video sulle vacanze degli Italiani • Descrivere le proprie vacanze 	
<i>Obiettivi specifici</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Saper leggere un articolo dal sito web • Conoscere del nuovo vocabolario sugli alberghi e sulle vacanze • Saper parlare delle abitudini 	
<i>Durata</i>	2 lezioni di 45 minuti	
<i>Materiale didattizzato</i>	https://www.youtube.com/watch?v=BQxE0vWU18w Video http://www.massamarittimamusei.it/ Articolo dal sito web	
<i>Destinatari</i>	Adolescenti 17-18 anni	

2. Andamento

Fas e n°	Intitolata	Compito degli studenti	Compito dell'insegnante	Materiali didattici
1	Brainstorming	Guardare la foto e rispondere alle domande dell'insegnante	Iniziare una conversazione a partire dalle foto date	4 foto
2	Comprensione orale globale	Guardare il video e indicare le risposte giuste/sbagliate	Incentivare le risposte degli studenti attraverso delle domande aperte	Un video
3	Comprensione orale dettagliata	Guardare una seconda volta il video e rispondere alle domande	Accertarsi che gli studenti abbiano svolto correttamente l'attività	Un video
4	Comprensione e produzione scritta	Classificare le parole in categorie	Aiutare gli studenti attraverso delle spiegazioni in italiano.	Una lista di parole sugli alberghi e sulle vacanze
5	Comprensione scritta globale	Leggere l'articolo e rispondere alle domande	Fornire delle copie dell'articolo	Un articolo dal sito web
6	Comprensione scritta dettagliata	Trovare le abitudini degli Italiani in vacanza	Aiutare spiegando le parole sconosciute	Un articolo dal sito web
7	Produzione scritta	Lavorare in gruppi, creare una lista delle abitudini dei Macedoni in vacanza	Accertarsi che gli studenti abbiano svolto correttamente l'attività	Un poster per gruppo
8	Produzione orale	Comparare le abitudini degli	Incentivare le risposte degli studenti attraverso	Poster dell'attività precedente

		Italiani e dei Macedoni in vacanza. Parlare delle proprie abitudini in vacanza.	delle domande aperte	
9	Autovalutazione	Rispondere cosa sapevano, cosa fanno fare dopo l'attività e cosa vorrebbero migliorare.	Aiutare a comprendere il metalinguaggio dell'autovalutazione	Portfolio Europeo per le lingue

3. Soluzioni delle attività previste

1. Guardate la foto e rispondete alle domande:

Dove vorreste andare in vacanza ? Che tipo di vacanza vi piace? Quando andate in vacanza di solito? Con chi ? Dove vi alloggiate ?Che cosa portate sempre con voi in vacanza ?

2. Guardate il video e indicate le risposte giuste:

RISPOSTE GIUSTE

- a) La città di cui si parla è MILANO
- b) La trasmissione televisiva dà informazioni sulle vacanze.
- c) I cittadini italiani che viaggiano di più sono i Milanesi e i Romani.
- d) Gli Italiani che si permettono di concedersi un viaggio sono uno su nove.

3. Guardate una seconda volta il video e rispondete alle domande :

- a) Di che periodo dell'anno si parla nella trasmissione ? PERIODO NATALIZIO
- b) Quanto costa una vacanza in quel periodo più o meno ? 700-1000 EURO
- c) Qual è la meta preferita degli Italiani? LA MONTAGNA
- d) Quali sono I posti dall'estero che gli Italiani scelgono? EGITTO, MAROCCO, MADAGASCAR, STATI UNITI, SPAGNA

e) Se gli Italiani dicono viaggi, a che cosa pensano secondo la trasmissione?

ALLE AGENZIE DI VIAGGI

4. **Classificate le parole in tre categorie:**

LUOGHI DI VACANZA : spiaggia e mare, campagna, montagna, lungolago

ALLOGGI : albergo, camera in affitto, villetta, pensione, agriturismo

VIAGGI : passaporto, visto, prenotazione, bagagli, vacanza-studio, auto a noleggio, aereo, biglietto andata-ritorno

5. **Leggete l'articolo sul sito web e trovate le affermazioni giuste :**

a) F b) V c) V d) F e) V f) V g) F

6. **Trovate le abitudini degli Italiani in vacanza nell'articolo letto:**

Risposte possibili :

- ✓ Riducono il tempo delle vacanze a causa della crisi economica
- ✓ Vanno in vacanza in patria il più spesso
- ✓ Prenotano in anticipo
- ✓ Scelgono le spiagge del Sud d'Italia
- ✓ Decidono di andare in un luogo dove c'è un'ottima cucina
- ✓ Pianificano le vacanze online
- ✓ Preferiscono le offerte last-minute
- ✓ Approfittano dei prezzi più bassi di giugno.

7. **Lavorate in gruppi, create una lista delle abitudini dei Macedoni in vacanza**

Risposte possibili:

- ✓ Apprifittano dei prezzi più bassi pagando già a marzo
- ✓ Scelgono il più spesso la Grecia per la vicinanza geografica con il loro paese
- ✓ Non rimangono in vacanza più di dieci giorni
- ✓ Preferiscono prenotare i biglietti meno cari su internet
- ✓ Quanto alla cucina, non si possono permettere di mangiare sempre nei ristoranti
- ✓ Comprano il cibo nel loro paese e se lo portano in vacanza

8. **Comparete le abitudini degli Italiani e dei Macedoni in vacanza. Parlate delle vostre abitudini in vacanza.**(Varie risposte sono possibili).

9. **Rispondete alle domande dell'autovalutazione.**

4. Criteri per le attività aperte

Lo studente sa :	SI/NO
<ul style="list-style-type: none">• Comprendere un video sulle vacanze degli Italiani• Descrivere le proprie vacanze• Leggere un articolo dal sito web• Nuovo vocabolario sugli alberghi e sulle vacanze• Parlare delle abitudini	

5. Prolungamento

Attività di produzione orale

Un tuo amico vuole venire in vacanza nel tuo paese. Scrivigli una mail in cui descrivi le attività che si possono fare quando si va in vacanza nel tuo paese, il periodo che ti conviene di più per poterlo accogliere da te oppure proponigli un altro tipo di sistemazione. Non dimenticare di precisare i servizi offerti che potrebbero servirgli durante il suo soggiorno.

SCHEDA DELLO STUDENTE

Titolo

Pronti per le vacanze!

Livello	Tipo di scheda
B1	AV

<i>Materiale didattizzato</i>	https://www.youtube.com/watch?v=BQxEOvWUI8w Video http://www.massamarittimamusei.it/ Articolo dal sito web
-------------------------------	--

1. Guardate la foto e rispondete alle domande dell'insegnante:



2. Guardate il video e indicate le risposte giuste :

- a) La città di cui si parla è - NAPOLI
- ROMA
- MILANO

4. Classificate le parole in tre categorie :

LUOGHI DI VACANZA	ALLOGGI	VIAGGI
Agriturismo	Biglietto andata- ritorno	
Albergo	Passaporto e visto	Prenotazion
Spiaggia e mare	Campagna	Montagna
Vacanza- studio	Camera in affitto	Auto a noleggio
Bagagli		Pensione
Aereo	Villetta	Lungolago

5. Leggete l'articolo e trovate le affermazioni giuste :

- a) La crisi economica europea non ha avuto nessun effetto sulle vacanze degli Italiani.V-F
- b) Il 10% degli Italiani non va più in vacanza.V-F
- c) Secondo l'articolo, quegli Italiani che vanno in vacanza, scelgono sempre il mare.V-F
- d) Il luogo di vacanza il più frequente per gli Italiani è l'estero.V-F
- e) C'è sempre qualcuno che preferisce riposarsi in campagna o in montagna.V-F
- f) Invece di prenotare nelle agenzie di turismo, gli Italiani lo fanno da soli su internet.V-F
- g) Loro scelgono i luoghi di vacanza secondo i consigli degli amici.V-F

6. Trovate le abitudini degli Italiani in vacanza nell'articolo precedente. Fatene una lista.

7. Lavorate in gruppi, create una lista delle abitudini dei Macedoni in vacanza.

**8. Comparete le abitudini degli Italiani e dei Macedoni in vacanza. Cosa hanno in comune ?
Parlate delle vostre abitudini in vacanza.**

9. AUTOVALUTAZIONE

Che cosa sapevo già fare ?

Che cosa so fare meglio ora ?.....

Che cosa vorrei migliorare ?

Conclusion

As I mentioned in the introduction, the main reason why I chose to write this thesis was in close correlation with my Greek origin and family life as a child. The phenomenon of bilingualism in children who speak two different languages (one at home and another one at school) has pushed me to reflect more deeply on the subject of this thesis.

The main topic of the thesis was to emphasize the inclusion of foreign students in Italian schools.

In the first chapter we defined the phenomenon of bilingualism, but we also observed bilingualism as a goal of language learning, underlining the advantages and disadvantages of this phenomenon.

In the second chapter, we reflected upon the role of foreign students in Italian schools and the characteristics they hold.

In the third chapter we presented the problems of foreign students concerning the learning of Italian as a second language, while in the last, fourth chapter, we proposed different strategies in order to facilitate the study of the second language.

In conclusion, we can say that children who experience two languages from birth usually become native speakers of both. Studies have shown that the ability to learn a language can be applied equally to two languages. As a result, bilingual language learning, although similar to monolingual learning in many aspects, also differs in some important ways. This relationship compares the main milestones in the acquisition of one single language or two (or more) languages. Thus, phonological awareness in bilingual children transfers easily from one language to another. Moreover, beyond these cognitive and neurological advantages, there are also important social benefits that come from being bilingual, including the possibility of exploring a culture through its native language or talking to someone with whom you would otherwise never be able to communicate.

BIBLIOGRAPHY

- Altarriba, Jeanette/ Heredia, Roberto: *An introduction to bilingualism: principles and processes*. New York; London: Lawrence Erlbaum Associates, 2008.
- Balboni, Paolo: *Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri*. Torino, Theorema libri, 2000.
- Balboni, Paolo/ Caon, Fabio: *La comunicazione interculturale*. Venezia, Marsilio, 2015.
- Banti, Giorgio/ Marra, Antonietta/ Vineis, Edoardo: *Atti del 4° congresso di studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata*. Modena 19-20 febbraio 2004. Perugia, Guerra Edizioni, 2005.
- Brichese, Annalisa/ Tonioli, Valeria: *Il mediatore interlinguistico e interculturale e il facilitatore linguistico. Natura e competenze*. Venezia, Marsilio, 2017.
- Caon, Fabio: *Educazione linguistica e differenziazione. Gestire eccellenza e difficoltà*. Novara, UTET Università, 2008.
- Caon, Fabio: *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*. Loescher Editore, 2017.
- Caon, Fabio: *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*. Bruno Mondadori, 2008.
- CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, Enseigner, Evaluer* – Paris, Editions DIDIER, 2001.
- Dardano, Maurizio/ Trifone, Pietro: *Grammatica italiana con nozioni di linguistica*, Zanichelli Editore, 1995.
- Dal Negro, Silvia/ Guerini, Federica: *Contatto. Dinamiche ed esiti del plurilinguismo*. Aracne Editore S.r.l., 2007.
- D'Annunzio, Barbara/ Luise, Maria Cecilia: *Studiare in lingua seconda. Costruire l'accessibilità ai testi disciplinari*. Perugia, Guerra Edizioni, 2008.
- Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris, Cle International, 2003.

Grassi, Roberta/ Valentini, Ada/ Bozzone Costa, Rosella: *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*. Atti del Convegno-Seminario: "Alunni stranieri nella scuola: l'italiano per lo studio" Bergamo, 17-19 giugno 2002, Perugia, Guerra Edizioni, 2003.

Institute of Pedagogy: University "SS. Cyril and Methodius"- Faculty of Philosophy, Skopje: *Education between tradition and modernity*. International Symposium Ohrid, 22-24 September 2011/ Институт за Педагогија: Универзитет "Св. Кирил и Методиј"- Филозофски Факултет, Скопје: *Воспитанието и образованието меѓу традиционалното и современото*. Меѓународен симпозиум Охрид, 22-24 Септември, 2011.

Milevska-Kulevska, Maja: *L'applicazione del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera in Macedonia*. Facoltà di Lettere "Blaze Koneski", Skopje, 2016.

Moretti, Bruno/ Antonini, Francesca: *Famigli bilingui. Modelli e dinamiche di mantenimento e perdita di lingua in famiglia*. Osservatorio linguistico della Svizzera italiana, 1999.

OXFORD University Press: *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*, 2010.

Piva, Cristina: *Considerazioni preliminari sul bilinguismo*. Edizioni Erranti, 2007.

Prodromou, Luke: *Mixed ability classes*. London, 1992.

Scotti Jurić, Rita: *Didattica della comunicazione in classi bilingui: teorie e contesti sociali*. Edizioni EDIT, Rijeka, Croazia, 2008.

SITOGRAPHY

MIUR: *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano a.s. 2015/2016*. Marzo 2017
(Ultimo accesso: 23.03.2018)

http://www.istruzione.it/allegati/2017/Notiziario_alunni_Stranieri_nel%20sistema_scolastico_italiano_15_16.pdf

ISTAT: *L'integrazione scolastica e sociale delle seconde generazioni. Anno 2015*. 15 marzo 2016 (Ultimo accesso: 23.03.2018)

http://www.programmaintegra.it/wp/wp-content/uploads/2016/03/Integrazione-scolastica-stranieri_ISTAT.pdf

Fondazione ISMU: *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale. Anno scolastico 2014/2015*. 11 maggio 2016
(Ultimo accesso: 23.03.2018)

http://www.ismu.org/wp-content/uploads/2016/05/COMUNICATO-STAMPA-MIUR-ISMU-2016_10-maggio16.pdf

PISA in Focus: *Come si stanno adattando i sistemi scolastici al crescente numero di studenti immigrati?* 12.2011 (Ultimo accesso: 23.03.2018)

<http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisainfocus/it/Pisa%20in%20Focus%2011.pdf>

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, ANPAL Servizi: *Progetto Programmazione e gestione delle politiche migratorie. Strumenti a supporto della programmazione integrata. Scheda regionale Veneto. Analisi del fenomeno migratorio a livello territoriale*. 11.2016
(Ultimo accesso: 23.06.2018)

<http://bancadati.italialavoro.it/bdds/download?fileName=abb43121-d114-473e-bb2a-be8b3d64ee95.3&uid=abb43121-d114-473e-bb2a-be8b3d64ee95>

CARITAS e MIGRANTES: *XXVI Rapporto Immigrazione 2016. Nuove generazioni a confronto. Sintesi*. 2016 (Ultimo accesso: 23.03.2018)

http://s2ew.caritasitaliana.it/materiali/Rapporto_immigrazione/2017/Sintesi_RICM2016.pdf

Anna Coluccia, Fabio Ferretti: *Immigrati di seconda generazione a scuola*. (Ultimo accesso: 23.03.2018)

https://www.francoangeli.it/Area_PDFDemo/1130.270_demo.pdf

Institute for Learning and Brain Sciences, University of Washington; Naja Ferjan Ramírez, Ph.D, Patricia K. Kuhl, Ph.D: *Bilingual Language Learning in Children*. 2.06.2016 (Ultimo accesso: 24.03.2018)

http://ilabs.uw.edu/Bilingual_Language_Learning_in_Children.pdf

Original Source: Tokyo: Child Research Net > Language Development & Education; Steve McCarty: *Bilingualism and Language Teaching Series 1. Bilingualism as the Goal of Language Learning*. 06.2013 (Ultimo accesso: 24.03.2018)

https://www.academia.edu/36087347/Bilingualism_as_the_Goal_of_Language_Learning

University of Sydney; Ruth Fielding: *Primary school students' experiences of intercultural communication*. 11.2009 (Ultimo accesso: 24.03.2018)

https://sydney.edu.au/education_social_work/professional_learning/resources/papers/FieldingR_09_ILTAS_slides.pdf

US National Library of Medicine. National Institutes of Health; Viorica Marian, Ph.D, Anthony Shook: *The Cognitive Benefits of Being Bilingual*. 31.10.2012 (Ultimo accesso: 24.03.2018)

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3583091/>

American Psychological Association; Elizabeth Peal, Wallace E Lambert: *The relation of bilingualism to intelligence*. (Ultimo accesso: 24.03.2018)

<http://psycnet.apa.org/buy/2011-17952-001>

School of Education, Bangor University & ESRC Bilingualism Center at Bangor University, Bangor, UK; Gwyn Lewis, Bryn Jones, Colin Baker: *Translanguaging: developing its conceptualization and contextualization*. 20.06.2012 (Ultimo accesso: 31.03.2018)

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13803611.2012.718490>

University of Birmingham,UK. School of Education. MOSAIC Centre for Research on Multilingualism; Angela Creese, Adrian Blackledge: *Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching?* 03.02.2010 (Ultimo accesso: 31.03.2018)

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x>

Radboud University Nijmegen; Agnieszka Suzba: *The intercultural communicative competence of young children in a bilingual education setting. Summary of MA thesis results.* 08.2016 (Ultimo accesso: 31.03.2018)

<https://theses.uibn.ru.nl/handle/123456789/3827>

Jasone Cenoz, Durk Gorter: *A Holistic Approach to Multilingual Education: Introduction.* 18 October 2011 (Ultimo accesso: 31.03.2018)

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1540-4781.2011.01204.x>

Ofelia García and Angel M.Y. Lin: *Translanguaging in Bilingual Education.* Springer International Publishing Switzerland 2016 (Ultimo accesso: 31.03.2018)

<https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2011/02/translanguaging-in-bilingual-education.pdf>

Graziella Favaro: *La lingua per riuscire. L'apprendimento dell'italiano dello studio nella classe eterogenea.* (Ultimo accesso: 08.07.2018)

http://www.bildung.suedtirol.it/download_file/view/3192/902/

Universtità Ca'Foscari, Venezia, Laboratorio ITALS- Dipartimento di Scienze del Linguaggio; Maria Cecilia Luise, Graziano Serragiotto: *Insegnare italiano come lingua straniera a bambini, insegnare italiano come lingua straniera ad adulti.* (Ultimo accesso: 08.07.2018)

http://inet1.ffst.hr/download/repository/Filim_adulti_bambini_luise_serragiotto_teorja.pdf

Università di Pisa; Michela Lupia: *Il bilinguismo e l'educazione linguistica degli alunni immigrati: riflessioni e proposte per una scuola inclusiva, a.c 2012/2013.* (Ultimo accesso: 08.07.2018)

https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:PKS7aLiTF2AJ:https://www.unipi.it/index.php/offerta/item/download/5261_66824209e92eec9228b022508eade5fd+&cd=1&hl=en&ct=clnk&gl=mk

Paolo Balboni: *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*.
(Ultimo accesso: 08.07.2018)

https://cdn2.scuolabook.it/Uploaded/loescher_b2662e_preview/b2662e_preview.pdf

Enciclopedia SAPERE.IT (Ultimo accesso: 17.08.2018)

<http://www.sapere.it/enciclopedia/1%C3%ACngua+%28linguistica%29.html>

Graziella Favaro: *L'ITALIANO CHE INCLUDE: LA LINGUA PER NON ESSERE STRANIERI. Attenzioni e proposte per un progetto di formazione linguistica nel tempo della pluralità*. (Ultimo accesso: 18.08.2018)

<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/7560/7333>

Biblioteche del Comune di Bologna: *La differenza tra lingua materna, italiano lingua seconda e lingua straniera*. (Ultimo accesso: 18.08.2018)

<http://www.scuolemigranti.org/wp-content/uploads/2014/07/L2-LM-LS.pdf>

EUROPEAN COMMISSION: *Education and Training, Supporting education and training in Europe and beyond*. (Ultimo accesso: 18.08.2018)

https://ec.europa.eu/education/node_en

Council of Europe, Strasbourg: *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*. Executive Version, 2007, Language Policy Division, DGIV. (Ultimo accesso: 18.08.2018)

<HTTPS://RM.COE.INT/16806A892C>

APPENDIX



COMUNICATO STAMPA MIUR-FONDAZIONE ISMU

Alunni con cittadinanza non italiana.

La scuola multiculturale nei contesti locali Rapporto nazionale.

Anno scolastico 2014/2015

Mercoledì 11 maggio 2016, 10.45

Fondazione Ismu, via Galvani 16, Milano

Il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (Miur) e la Fondazione Ismu hanno presentato oggi i principali dati del Rapporto "Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale. A.s. 2014/2015".

Il rapporto rappresenta il consueto approfondimento sulla popolazione scolastica con cittadinanza non italiana nell'a.s. 2014/2015. In questa edizione particolare attenzione è stata data alle differenze territoriali, con l'obiettivo di identificare le caratteristiche degli alunni e istituzioni scolastiche nelle diverse regioni, province e nei principali comuni italiani, ricostruendo traiettorie formative, nonché difficoltà e successi nel processo di apprendimento.

IL QUADRO GENERALE

Progressivo rallentamento della crescita degli iscritti. Dal 2008/2009 si continua ad assistere a un progressivo rallentamento della crescita degli iscritti. Nel lungo periodo invece si registra un costante e significativo incremento nelle iscrizioni degli alunni stranieri: si è passati infatti da 196.414 alunni nell'a.s. 2001/02 (2,2% della popolazione complessiva) agli 814.187 dell'a.s. 2014/2015 (9,2% del totale).

Gli iscritti stranieri fra il 2009/10 e il 2014/15 sono cresciuti del 20,9%, a fronte di una diminuzione pari al - 2,7% fra gli italiani (da 8.283.493 a 8.058.397 unità) e di un decremento del -0,9% della popolazione scolastica complessiva (da 8.957.085 a 8.872.584 alunni). Nell'ultimo a.s. considerato (2014/15) si segnala una crescita modesta rispetto all'anno

precedente, pari all'1,4% di studenti stranieri (+11.343).

Aumento significativo delle presenze nelle scuole secondarie di secondo grado nell'ultimo decennio. Nell'a.s. 2014/15, rispetto all'a.s. precedente, si segnala una variazione di presenze di alunni cni, minima nella scuola dell'infanzia (+0,2%), nella scuola primaria (+3%) e nella secondaria di secondo grado (+2,8%). Diminuiscono gli alunni stranieri nelle scuole secondarie di primo grado (-1.6%), dato già riscontrato nell'a.s. 2013/14. Nell'ultimo decennio, si conferma l'ovvio primato della scuola primaria (scuola dell'obbligo e di durata quinquennale) per il maggior numero di alunni stranieri con cittadinanza non italiana, anche se la distribuzione percentuale nei diversi ordini e gradi mostra una consistente diminuzione in questo livello scolastico (passato da accogliere il 42,8% di alunni cni nel 2001/02 al 35,8% dell'a.s. 2014/15), a fronte di un aumento significativo delle presenze nelle scuole secondarie di secondo grado (dal 14% al 23%).

Nell'a.s. 2014/15 sono 291.782 gli alunni stranieri iscritti alle scuole primarie (10,4% del totale), 187.357 gli studenti nella scuola secondaria di secondo grado (7% del totale), 167.068 gli allievi nelle secondarie di primo grado (9,6%) e infine 167.980 i bambini nelle scuole dell'infanzia (10,2%). Si nota che gli alunni italiani sono diminuiti in tutti gli ordini di scuola (tranne che nelle secondarie di secondo grado). L'unico ordine con una crescita nelle iscrizioni è la scuola secondaria di secondo grado, sia per quanto riguarda la presenza di italiani (+0,6%) sia di stranieri (+2,8%).

Di origine romena, albanese, marocchina, cinese e filippina. Nell'a.s. 2014/15 gli alunni con cittadinanza romena sono i più numerosi (157.153), seguiti da albanesi (108.331) e marocchini (101.584). A distanza troviamo il gruppo degli alunni di origine cinese (41.707) e filippina (26.132). I dati sulle cittadinanze confermano la forte eterogeneità che ha storicamente caratterizzato il nostro paese. Nelle prime quindici cittadinanze sono presenti tutti i continenti tranne l'Oceania. I romeni sono al primo posto in tutti gli ordini e gradi. Gli allievi di origine albanese sono al secondo posto nelle scuole secondarie di primo e secondo grado, mentre sono al terzo posto nella scuola dell'infanzia e nella primaria. Nella scuola dell'infanzia i paesi che mostrano percentuali significative superiori alla media sono il Bangladesh (27,1%), il Marocco (25,8%) e l'Egitto (23,8%); nelle scuole primarie oltre al Bangladesh (43,2%) e all'Egitto (39,6) si aggiungono il Pakistan (40,1%) e l'India (39,5%). Nelle secondarie di primo grado gli studenti più numerosi sono originari della Cina (24,7%), della Macedonia (24,4%) e delle Filippine (24,1%). Infine nella secondaria di secondo grado sono particolarmente numerosi gli studenti dell'Europa orientale (ucraini 39,4% e moldavi 38%) e i latinoamericani (peruviani 34% e ecuadoriani 33,9%). Il calcolo dell'indice di associazione tra province e principali

nazionalità evidenzia che: i tunisini si concentrano soprattutto a Trapani (con ben 13 volte la percentuale di presenza rilevata in Italia) e a Ragusa (10 volte), i cinesi a Prato (9 volte); gli ucraini nelle province campane (oltre 7 volte a Caserta e quasi 7 a Napoli, 5 volte ad Avellino e Salerno, 4 volte a Benevento); gli indiani nelle province di Mantova e Cremona (6 volte), di Latina (5 volte), di Reggio Emilia e Brescia (3 volte); i filippini nelle province di Messina, Cagliari (4 volte) e Milano (3 volte); i moldavi nelle province di Parma (4 volte), Padova e Venezia (3 volte), gli albanesi nella provincia di Pistoia (3 volte), i peruviani nelle province di Milano e Firenze (3 volte), i marocchini nella provincia di Biella (3 volte), i rumeni nella provincia di Agrigento (quasi 3 volte).

Aumentano gli alunni disabili. Nell'a.s. 2014/15 sono 28.117 (di cui 8.921 femmine), con un aumento rispetto al precedente anno pari a 1.491 unità (l'incidenza degli alunni stranieri sul totale degli studenti disabili è del 12%). Al primo posto per numerosità di presenze vi sono Lombardia, seguita dal Veneto, Emilia Romagna e Lazio.

Crescono gli iscritti Rom, Sinti e Caminanti. Sono 12.437 nell'a.s. 2014/15, +780 rispetto all'anno precedente. Una crescita in controtendenza rispetto alla progressiva diminuzione registrata negli ultimi anni.

TRA STABILIZZAZIONE ED EMERGENZA: IN AUMENTO I NATI IN ITALIA E I MINORI STRANIERI NON ACCOMPAGNATI

I nati in Italia continuano a essere la maggioranza, un gruppo con un'incidenza percentuale significativa nei primi anni di corso dei diversi ordini e gradi. Il gruppo degli alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia continua ad aumentare. Essi sono più che raddoppiati dal 2007/08 e corrispondono nell'a.s. 2014/15, al 55,3% della popolazione scolastica complessiva. La percentuale massima si trova nella scuola dell'infanzia: sono nati in Italia l'84,8% dei bambini figli di immigrati. **Nelle secondarie di secondo grado gli studenti stranieri nati in Italia sono più che quadruplicati, passando da 8.111 nel 2007/08 a 34.788 nel 2014/15.**

Nei diversi ordini e gradi le incidenze percentuali dei nati in Italia sono superiori nei primi anni di corso: 76% di nati in Italia nel primo anno della primaria, 51,2% nel primo anno della secondaria di primo grado, 26% nel primo anno della secondaria di secondo grado.

Il primato lo detiene il Nord Ovest, che accoglie nell'a.a. 2014/15 179.422 alunni stranieri nativi, seguito dal Nord Est (129.981), dal Centro (100.839), e dal Sud (23.877) e dalle Isole (11.415). La regione con più alunni stranieri nati in Italia è la Lombardia (122.153). A livello provinciale sono 12 le province che si caratterizzano per una presenza superiore a 10mila nati in Italia nel 2014/2015: ovvero la provincia di Milano, al primo posto con quasi 48mila nati

in Italia, seguita da Roma (31mila), Torino e Brescia (oltre 20mila), Bergamo (quasi 16mila), Vicenza, Verona, Treviso e Firenze (oltre 12mila), Bologna (oltre 11mila), Padova e Modena (oltre 10mila). Per quanto riguarda la percentuale di nati in Italia sul totale dei cni tra le realtà territoriali con una componente significativa di nati in Italia e superiore al 60%, segnaliamo in particolare Prato, Vicenza, Biella, Verona, Cuneo, Mantova, Treviso, Bergamo, Cremona, Padova, Lecco, Reggio Emilia, Brescia, Trento, Novara, Rovigo.

Crescono i neoentrati nel sistema scolastico italiano. Il numero degli alunni neoentrati è diminuito nel lungo periodo, passando dal 40.154 dell'a.s. 2007/08 a 33.054 nell'a.s. 2014/15, ma ha ricominciato a crescere negli ultimi tre anni scolastici considerati: sono aumentati, rispetto all'anno precedente, del 7,2%, in particolare +13% nella primaria, +1,7% nella secondaria di primo grado, +2,6% nella secondaria di secondo grado. Gli alunni neoarrivati nella scuola primaria, e quindi i bambini, che non hanno frequentato la scuola dell'infanzia in Italia sono 8.236, pari al 5,6%. La percentuale è del 4,8% nella secondaria di primo grado e

del 4,7% nella secondaria di secondo grado. La distribuzione su base regionale vede al primo posto, in valori assoluti, la Lombardia (7.226 alunni), seguita da Toscana (3.315) e Lazio (3.295). Se invece prendiamo in considerazione la percentuale dei neoarrivati in rapporto al totale della popolazione di alunni stranieri, la distribuzione geografica si capovolge: al primo posto c'è la Sicilia (11,9%), seguita dalla Campania (11,4%) e dalla Calabria (10,2%). A livello provinciale essi sono particolarmente numerosi a Milano (3mila), Roma (2.500), Torino, Firenze, Brescia e Treviso (più di mille).

Crescono i minori stranieri non accompagnati. In base agli ultimi dati disponibili del Ministero del lavoro e delle politiche sociali (dicembre 2015) sono 11.921 i MSNA presenti sul nostro territorio, di cui solo 550 femmine. I dati mostrano una maggiore concentrazione dei minori soli nelle regioni maggiormente esposte al fenomeno degli arrivi via mare e in quelle in cui sono presenti grandi città. Tra le principali regioni di accoglienza: Sicilia (4.109), Calabria (1.126), Puglia (1.102), Lazio (934), Lombardia (931), Emilia Romagna (8.783), Toscana (521). Anche se non c'è una rilevazione statistica nazionale su quanti MSNA siano iscritti nelle scuole italiane, si segnala che il MIUR (con bando n. 830/24.7.2015) ha finanziato 60 progetti in 11 regioni, coinvolgendo 800 studenti MSNA. Si hanno anche a disposizione alcune indagini su specifici territori: la rilevazione fatta dall'USR della Toscana con l'Università degli studi di Firenze ha registrato 112 MSNA iscritti nelle scuole toscane nel periodo ottobre/novembre 2015. Dall'indagine fatta dall'USR della Lombardia sulle scuole del Comune di Milano nell'a.s. 2015/16 si rileva un totale di 281 allievi non accompagnati.

DIFFERENZE TERRITORIALI

Il Rapporto dedica una speciale attenzione alle differenze territoriali nelle presenze degli alunni cni e nella collocazione delle scuole multiculturali nelle comunità locali, in cui si possono generare rischi di eccessiva concentrazione di stranieri ma anche occasioni e spazi significativi di inclusione educativa e sociale.

La regione con più alunni stranieri è sempre la Lombardia. La Lombardia è ancora la regione con il maggior numero di alunni stranieri (in totale, ma anche la maggioranza dei nati in Italia, dei neoentrati), superando le 200mila presenze (201.633), seguita da Emilia Romagna e Veneto (oltre 90mila alunni stranieri), Lazio e Piemonte (oltre 70mila). Solo in due regioni gli alunni stranieri decrescono fra il 2013/14 e il 2014/15 (-3,6% in Valle d'Aosta, -0,1% in Veneto). Nel complesso, nell'ultimo decennio, la crescita maggiore nella presenza di alunni cni, in termini di variazione percentuale, si registra in molte regioni del Sud che hanno visto crescere questa componente del più del 200% (Calabria, Basilicata, Sicilia, Campania). Per quanto riguarda l'incidenza percentuale, l'Emilia Romagna è la prima regione con 15,5 studenti cni ogni 100 studenti; il Veneto è la prima regione per incidenza di nati in Italia sul totale degli alunni stranieri (62,8%); la Sicilia la prima per incidenza di neoentrati nel sistema scolastico regionale (11,9%).

Le province con più alunni stranieri sono Milano, Roma e Torino. A livello provinciale, nell'a.s. 2014/15 la graduatoria per numero di alunni con cni pone la provincia di Milano al primo posto (80.333), seguita da quelle di Roma (61.172), Torino (37.920) e Brescia (32.678), Bergamo, Firenze e Bologna (con oltre 20mila alunni), Treviso, Verona e Vicenza (con 18-19 mila presenze).

Tra le prime 10 province si riscontra una prevalenza dei territori del Nord (tre province lombarde e tre venete), 5 capoluoghi regionali (Milano, Roma Torino, Firenze Bologna). La graduatoria delle province per maggior numero di nati in Italia coincide con la precedente (Milano, Roma, Torino e Brescia), così come quella per maggior numero di neoentrati (Milano, Roma, Torino, Firenze).

Se si considera l'incidenza percentuale degli alunni stranieri, Prato (21,6 cni ogni 100 alunni) e Piacenza (20,9 ogni 100 alunni) aprono la graduatoria. Fra le province con una componente significativa di nati italiani si segnalano ancora Prato (68,8%) e Vicenza (66,2%), fra quelle con l'incidenza maggiore di neoentrati troviamo Siracusa (18,3%) e Catania (14,1%).

Ai primi posti per incidenza i comuni di Prato, Sesto San Giovanni, Piacenza, Alessandria, Milano, Torino. Per quanto riguarda le incidenze, Prato ha la percentuale maggiore (22,7%),

seguita da Sesto San Giovanni, Piacenza, Alessandria (oltre il 20%). Seguono Milano (19,1%), Torino, Brescia e Reggio Emilia (intorno al 18%), Bologna e Cremona (17%).

La graduatoria dei comuni per numero assoluto di alunni cni vede al primo posto Roma con quasi 40mila presenze (39.922), seguita da Milano (36.379) e Torino (23.774). Milano è al primo posto per numero di alunni stranieri nati in Italia (21.633), seguita da Roma (20.427) e Torino (13.514).

Il comune con la percentuale più elevata di cni nati in Italia è Prato (68,2%), seguito da Vicenza, Sesto San Giovanni (intorno al 60%), Reggio Emilia, Perugia e Milano (59%), Alessandria, Verona, Forlì Torino (56-58%). Ad avere la più elevata percentuale di nati all'estero (62,9%) e di neo entrati (15%) è Napoli.

Per quanto riguarda le cittadinanze più rappresentate nei principali comuni per numero di stranieri, la Romania è la prima provenienza in 7 dei principali comuni italiani (Roma, Torino, Bologna, Firenze, Verona Padova, Napoli); l'Albania è la prima in 3 comuni (Reggio Emilia, Piacenza, Perugia); la Moldavia a Venezia e Parma; Filippine a Milano; Ecuador a Genova; Pakistan a Brescia; Cina a Prato; Marocco a Modena; Bolivia a Bergamo; Serbia a Vicenza; Bangladesh a Palermo. Una particolare concentrazione di alunni della stessa nazionalità si riscontra nella città di Torino, dove gli alunni rumeni rappresentano il 63,6% degli iscritti stranieri.

Scuole ad alta concentrazione di stranieri. Nell'a.s. 2014/15 sono 2.855 le scuole con il 30% e oltre di alunni stranieri (il 5,1% del totale delle istituzioni scolastiche italiane) e 569 (1%) le cosiddette scuole a maggioranza straniera: di queste ultime, 359 sono scuole dell'infanzia, 142 primarie, 22 secondarie di primo grado e 46 di secondo grado.

Rispetto alle scuole a maggioranza straniera, quattro sono le regioni con più di 50 scuole con queste caratteristiche: Lombardia (167), Emilia Romagna (86), Veneto (75) e Piemonte (52). Fra le 46 scuole secondarie di secondo grado che, nell'a.s. 2014/15, avevano il 50% e oltre di iscritti cni, 36 sono gli istituti professionali e 10 gli istituti tecnici; 24 i corsi diurni e 22 i serali.

Per quanto riguarda la graduatoria delle province, il maggior numero di scuole a maggioranza straniera si trova in provincia di Milano (76), seguita da Brescia (41), Torino (34) e Roma (25). **Brescia è il comune con più scuole a "maggioranza straniera" (15% del totale delle scuole), seguito da Prato (11%).**

ESITI SCOLASTICI

Ritardo scolastico in diminuzione. Si riscontra una diminuzione dell'incidenza complessiva di alunni cni in ritardo: dal 40,7% dell'a.s. 2010/11 si arriva al 34,4% nell'a.s. 2014/15, anche se in quest'ultimo a.s. il fenomeno rimane rilevante poiché sono in ritardo quasi la metà dei 14enni, il 62,7% dei 15enni e i due terzi degli ultrasedicenni.

Ripetenze: il divario tra italiani e stranieri è elevato in tutti gli ordini di scuola, soprattutto nelle secondarie di secondo grado. Gli alunni ripetenti si trovano principalmente nei primi anni di corso e le quote maggiori di ripetenze si rilevano al Sud e nelle Isole sia per gli alunni cni sia per gli italiani in tutti i gradi di scuola, salvo che per gli alunni cni nelle secondarie di secondo grado, dove il Sud registra le percentuali inferiori di ripetenze.

Si conferma la preferenza per gli istituti tecnici e l'aumento delle iscrizioni nei licei. Il 24,5% degli studenti stranieri è iscritto a un liceo, il 36,9% a un istituto professionale e il 38,5% a un istituto tecnico. Se si considerano i principali comuni, a Reggio Emilia e a Bergamo oltre la metà di studenti stranieri è concentrata nei professionali; per contro Roma, Rimini e Prato sono i comuni in cui più elevata la frequenza nei licei. Padova, Prato, Verona e Milano si distinguono per maggiori presenze nei tecnici.

Studenti universitari. Fra coloro che hanno ottenuto un diploma in Italia, 1.670 sono gli studenti comunitari e 3.970 sono i non comunitari, per un totale di 5.640 studenti. I numeri più elevati di studenti stranieri immatricolati si registrano in Lombardia, Lazio e Campania, mentre in termini di incidenza percentuale, i valori maggiori si registrano in Liguria, Marche e Umbria. Gli Atenei con il maggior numero di studenti stranieri immatricolati sono le Università degli Studi di Bologna, Firenze, Roma La Sapienza, Milano.

Traiettorie interrotte. Oltre a chi continua gli studi fino all'università, fra gli stranieri si segnalano percorsi formativi interrotti; nel 2014, gli *Early School Leavers* fra i non comunitari sono il 34,4% (dei giovani fra i 18-24 anni), contro il 27,1% dei comunitari e il 13,6% degli italiani. L'incidenza fra i NEET, ovvero fra i giovani che non studiano e non lavorano (15-29 anni), raggiunge il 32,8% fra i comunitari, il 35,4% tra i non comunitari e si attesta al 25,14% fra gli italiani (15-29 anni).

Risultati delle prove nazionali Invalsi. Per l'a.s. 2014/15, si conferma il trend dell'anno precedente e una certa stabilità nei punteggi ottenuti nelle prove. Gli esiti degli studenti immigrati sono significativamente inferiori rispetto a quelli dei loro compagni italiani, in ogni livello scolastico e soprattutto nella prova di italiano. Il gap è più marcato tra nativi e studenti immigrati di prima generazione, mentre **le seconde generazioni si avvicinano maggiormente agli autoctoni.**

Focalizzando l'attenzione sulla II secondaria di II grado, la differenza di punteggio nella prova di Italiano tra italiani e stranieri di prima generazione è di 27 punti, tra italiani e seconde generazioni è di 14 punti; in Matematica, tra autoctoni e prime generazioni è di 16 punti, mentre tra autoctoni e seconde generazioni di immigrati è di 6 punti. Gli studenti dei licei, sia italiani che stranieri, ottengono risultati mediamente più elevati rispetto a coloro che frequentano gli istituti tecnici, a loro volta migliori degli esiti degli studenti che frequentano gli istituti professionali. Infine, per quanto riguarda gli esiti delle prove Invalsi degli studenti delle principali province italiane (per numero di alunni stranieri), in linea generale, le province in cui gli alunni stranieri mostrano performance migliori rispetto alla media italiana sono Roma e Torino, mentre a Bergamo e Brescia questi studenti conseguono risultati inferiori; infine gli alunni di Milano si attestano su punteggi vicini alla media.

Per informazioni:

Ufficio stampa Fondazione
Ismu Francesca Serva
Via Copernico, 1 – 20125 Milano
335.5395695
ufficio.stampa@ismu.org
www.ismu.org

L'INTEGRAZIONE SCOLASTICA E SOCIALE DELLE SECONDE GENERAZIONI

Anno 2015

■ L'indagine sull'"Integrazione delle seconde generazioni" è stata condotta dall'Istat nel 2015 e cofinanziata da Unione europea e Ministero dell'Interno a valere sul Fondo europeo per l'integrazione di cittadini di paesi terzi (FEI).

■ Nelle scuole secondarie di primo e secondo grado con almeno 5 alunni di cittadinanza straniera, gli iscritti stranieri nel 2015 ammontano a 148mila nelle prime e a 157mila nelle seconde.

■ È nato in Italia il 30,4% degli studenti stranieri delle scuole secondarie di primo e secondo; il 23,5% è arrivato prima dei 6 anni, il 26,2% è entrato in Italia tra i 6 e i 10 anni e il 19,9% è arrivato a 11 anni e più.

■ Il 49% degli alunni stranieri nati all'estero viene inserito a scuola nella classe corrispondente alla propria età; quasi il 39% viene iscritto nella classe precedente e il 12% in classi in cui l'età teorica di frequenza è di almeno 2 anni inferiore a quella del ragazzo.

■ Il 27,3% degli studenti stranieri dichiara di aver dovuto ripetere uno o più anni scolastici. Sono

soprattutto i nati all'estero ad avere esperienza di ripetenze (31%), mentre per i nati in Italia la quota di ripetenti è più vicina a quella degli italiani (rispettivamente 18,7% e 14,3%).

■ Gli alunni stranieri delle scuole secondarie di primo grado hanno mediamente mezzo punto in meno degli italiani nei voti di Italiano e Matematica.

■ I ragazzi cinesi riportano in Matematica voti superiori alla media degli stranieri nelle scuole secondarie di primo grado e anche degli italiani nelle scuole secondarie di secondo grado.

■ il 21,6% dei ragazzi stranieri delle scuole secondarie di primo grado non frequenta i compagni di scuola al di fuori dell'orario scolastico, contro il 9,3% degli studenti italiani.

■ Il 13,8% degli alunni stranieri dichiara di frequentare solamente compagni stranieri, connazionali o con cittadinanze diverse dalla propria.

■ La quota di coloro che si sentono italiani sfiora il 38%; il 33% si sente straniero e poco più del 29% preferisce non rispondere. Tra i ragazzi arrivati dopo i

10 anni quasi il 53% si sente straniero, a fronte del 17% che dichiara di sentirsi italiano. La situazione si capovolge tra gli studenti stranieri nati in Italia: si considera straniero solo il 23,7% degli intervistati mentre il 47,5% si sente italiano.

■ Sono molti i ragazzi italiani (42,6%) e stranieri (46,5%) che da grandi vorrebbero vivere all'estero.

■ Tra coloro che vorrebbero, invece, continuare a vivere in Italia da grandi si mettono in evidenza i ragazzi moldavi, ucraini e cinesi.

■ I docenti dichiarano in generale un buon livello di integrazione scolastica dei ragazzi stranieri, evidenziando soprattutto problemi legati alle lacune linguistiche.

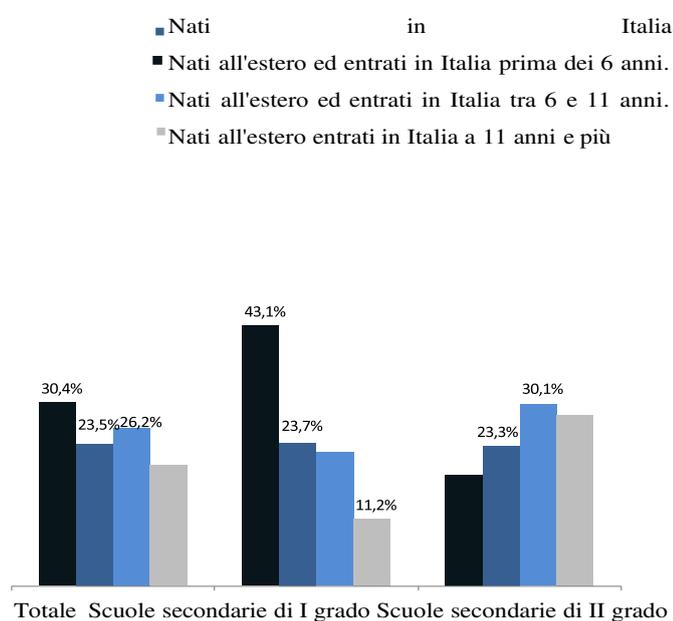
■ I professori delle scuole dove è più elevata l'incidenza di alunni stranieri dichiarano più

frequentemente situazioni di difficoltà e la necessità di modificare le modalità della propria didattica.

■ Il 73,1% dei dirigenti scolastici dichiara una maggiore consapevolezza rispetto al passato sulla necessità di programmare adeguate strategie per un inserimento positivo dei ragazzi stranieri.

FIGURA 1. ALUNNI STRANIERI NELLE SCUOLE SECONDARIE PER GENERAZIONE MIGRATORIA E TIPO SCUOLA. Anno

2015, valori percentuali



Fonte: Istat, Indagine sull'integrazione delle seconde generazioni

