

ESPERIMENTI DI EDUCAZIONE LINGUISTICA IN UN CONTESTO PLURILINGUE

Marinela Sotiri

*1. Introduzione*¹

In questo lavoro presento i risultati di un esperimento di educazione linguistica svolto presso un istituto superiore di Montecchio Maggiore (provincia di Vicenza), in classi plurilingui. L'attività aveva come obiettivo principale quello di aiutare gli alunni a conoscere meglio la propria realtà linguistica; favorire un migliore apprendimento dell'italiano partendo da un'attenta riflessione sulla propria L1 (qualunque essa sia), per fare poi un confronto sistematico con le altre lingue L2. Questa attività avrà come seguito un progetto² più ampio che coinvolgerà 8 classi di scuola primaria di secondo grado nell'ovest vicentino. Il progetto è inserito in un contesto scolastico plurilingue, e ha come obiettivo il trovare strategie che diano un contributo a migliorare e rendere più efficace l'insegnamento della grammatica dell'italiano e delle lingue straniere nelle scuole, tenendo conto anche della presenza di alunni non italiani.

Ritengo che una didattica orientata sul confronto fra le lingue debba aiutare gli alunni non italiani a mantenere e sviluppare la propria lingua madre; questo dà loro modo di poter conservare la propria identità, ma nello stesso

* Ringrazio Paola Benincà e Alberto Mioni per il loro prezioso contributo nella realizzazione di questo progetto.

² Il progetto ha ottenuto un finanziamento del *Consiglio Nazionale delle Ricerche* e si svolgerà in collaborazione con il *Dipartimento di discipline linguistiche, comunicative e dello spettacolo* dell'Università di Padova e il *Servizio di Mediazione Culturale* dell'ULSS n. 5 Ovest Vicentino.

tempo li stimola a sfruttare le conoscenze che hanno per poter imparare meglio l'italiano e quindi progredire nell'integrazione. D'altra parte, però, si vuole anche capire quale sia la percezione della situazione da parte degli alunni italiani in una classe plurilingue e lavorare per renderla più ricca e consapevole. Come ha fatto notare Mioni (2005),

“Nei processi di integrazione dei nuovi immigrati e nelle iniziative per l'educazione dei loro figli, il problema linguistico è della massima importanza. Pertanto spetta anche a noi linguisti formare insegnanti attrezzati a operare con gli immigrati, o almeno fornire ai nostri allievi la sensibilità necessaria a capire e a far capire le problematiche della diversità linguistico-culturale.”

1.1. Il contesto scolastico

Il contesto scolastico italiano è molto cambiato negli ultimi 10 anni. Il numero degli alunni non italiani aumenta in modo costante nel triennio 2004-2006 è stato mediamente di 70 mila unità all'anno. Nell'anno scolastico 2006/2007 la presenza degli alunni di cittadinanza non italiana nelle scuole statali e non, ammontava a 501.494 con incidenza pari a 5,6% sul totale della popolazione scolastica complessiva³. La loro distribuzione nel territorio italiano non è omogenea; nel Nord Ovest del paese studia il 37,1% degli alunni stranieri, nel Nord Est il 28,6%, nel Centro il 24,1%, al Sud il 7,3% e nelle isole il 2,9%. I dati relativi al Veneto dicono l'incidenza degli alunni non italiani sul totale è del 9,1 %, tuttavia nelle diverse province ci sono scuole in cui la presenza degli alunni non italiani presenti in classe raggiunge il 50% del totale⁴. Gli alunni provengono da diversi paesi del mondo e hanno un livello di conoscenza di Italiano L2 diversa; questo rende il quadro complesso ma nello stesso tempo anche ricco di risorse. Le nazionalità maggiormente rappresentate sono: Marocco 15,3%; Romania 13,4%, Albania 12,2%, Serbia 8,7%, Cina 6,2%. Si tratta di una realtà che è cambiata in tempi molto rapidi, e gli insegnanti hanno bisogno di strumenti e sostegni adeguati per affrontarla, sia per far fronte ai problemi sia per ricavare da essa fruttuosi stimoli utili per tutti gli allievi.

³ I dati sono del Ministero della Pubblica Istruzione.

⁴ Caritas/Migrantes, Immigrazione, Dossier statistico 2007.

1.2. L'attività

L'attività di cui si rende conto qui è inserita in un ambito di ricerca in cui si cerca di utilizzare risultati della teoria linguistica recente per trasformarli in strumenti adeguati per contribuire al rinnovamento e miglioramento della didattica della grammatica dell'italiano e delle lingue straniere nelle scuole. Nel fare questo non si può non tenere conto della presenza degli alunni non italiani nelle scuole; le loro esigenze, i problemi e le difficoltà che si possono creare in un contesto multilingue e multiculturale, ma nello stesso tempo si vuole tenere presente che essi costituiscono anche una risorsa: il ricco bagaglio di conoscenze, in particolare linguistiche, che questi ragazzi introducono in una classe offrono materiale 'vivo' da sfruttare per la comparazione e la riflessione.

Ritengo che un'adeguata educazione linguistica aiuterà i ragazzi, italiani e stranieri, a vedere le differenze come una fonte di ricchezza piuttosto che come un ostacolo. Gli alunni si renderanno conto che acquisendo una maggior sicurezza e consapevolezza nell'uso della propria lingua, considerandola come un fattore positivo comunque, ne avranno un aiuto per apprendere l'italiano L2, o per usarlo con più efficacia e sicurezza. È possibile riconoscere che un percorso in parte comune di addestramento linguistico, fra italiani e stranieri, sia un fattore che promuove anche l'integrazione.

Un'attenta riflessione linguistica sulla propria lingua madre si rivela di grande importanza non solo per gli alunni non italiani ma anche per gli alunni italiani che hanno come madrelingua il dialetto; più in generale, un confronto sistematico fra più lingue stimola gli alunni ad essere più consapevoli delle conoscenze che hanno della propria lingua e a rendersi conto che queste competenze possono essere trasferite nell'apprendimento di una lingua straniera.

2. Descrizione dell'esperimento

2.1. Inquadramento teorico

L'attività svolta è stata progettata e organizzata sullo sfondo della teoria del linguaggio della grammatica generativa. Si parte dal presupposto che tutte le lingue seguono dei principi generali, che fanno parte della Grammatica Universale, mentre le differenze sono dovute a parametri di variazione, punti in cui la grammatica può variare. Ogni lingua può fissare diversamente questi parametri, producendo differenze nelle proprietà sintattiche, morfologiche

e fonologiche. Riflettendo esplicitamente sui principi generali si ottiene il risultato di valorizzare le proprietà che le lingue hanno in comune; riflettendo sui principi specifici, invece, si capiscono in modo più profondo le differenze, evitando che si riducano a un processo meccanico di memorizzazione di regole per ogni lingua che si studia.

Per realizzare questo esperimento e il progetto in generale si è partiti dai risultati di ricerche precedenti: Rachele Valente (2000) aveva elaborato un esperimento didattico basato sulle frasi interrogative in inglese; in seguito, altri esperimenti sono stati svolti da Nicoletta Penello (2003) nell'ambito del progetto, finanziato dall'Ateneo di Padova "*Esperimenti di applicazione di teorie sintattiche formali alla didattica della lingua materna e delle lingue straniere*" (altre ricerche successive sono presentate nel sito <http://www.maldura.unipd.it/ddlcs/> > Attività del dipartimento > Riviste on-line > Grammatica e didattica).

In questi esperimenti si introducono elementi di grammatica formale semplificata nella didattica dell'italiano e delle lingue straniere, utilizzando un conforto sistematico e ragionato fra le lingue che gli alunni studiano e il dialetto veneto, L1 per la maggior parte degli alunni italiani che vivono nel Veneto, e l'italiano. L'elemento nuovo della mia attività è stato quello di introdurre nel confronto fra le lingue anche l'albanese, una delle lingue degli alunni stranieri. La struttura utilizzata per il confronto è stata quella delle frasi interrogative (principali e secondarie).

2.2. Obiettivi

L'intervento intendeva offrire strumenti per favorire un'educazione linguistica e interculturale, sensibilizzando gli studenti a vedere la diversità come una fonte di arricchimento. Si mirava a introdurre la grammatica comparata come strumento per facilitare e migliorare l'apprendimento di una lingua L2, offrendo delle basi su cui fondare la riflessione linguistica nei ragazzi. Inoltre, un risultato importante a cui mira il procedimento è quello di ottenere che gli alunni non italiani vengano incoraggiati motivatamente a mantenere e sviluppare la lingua e la cultura di origine.

2.3. Lo svolgimento dell'attività

L'attività si è svolta in due classi di prima ha avuto la durata di 16 ore complessive (8 ore per ciascuna classe). La prima classe è composta da 17 alunni di cui 5 non sono italiani (i paesi di provenienza sono: Ecuador, Brasile, Burkina Faso, Ghana e Serbia (1 ciascuno) nella seconda classe gli a-

lunni sono 20 di cui 9 non italiani (6 provenienti dall'India, 2 dall'Albania e 1 dall'Ecuador (2).

L'attività era organizzata in cinque fasi diverse:

I fase: all'inizio ho spiegato agli alunni come si sarebbe svolta l'attività e su quale struttura grammaticale ci saremmo concentrati, cioè la frase interrogativa principale e dipendente in inglese, concentrandosi sulle aree più problematiche. In seguito ho sottoposto loro a un test d'ingresso tramite il quale si indagava il livello di conoscenza delle strutture prescelte (e di altri elementi fondamentali della grammatica). Il test consisteva nella traduzione di 20 frasi dall'italiano all'inglese.

II fase: successivamente è stato somministrato un questionario strutturato in due parti:

- a. la prima era composta da 34 domande che miravano alla conoscenza della realtà linguistica dei ragazzi⁵. Oltre ai dati biografici, veniva chiesta la lingua madre dell'alunno, la lingua usata per comunicare con i genitori, con i fratelli, i nonni, i compagni di classe. Si chiedeva inoltre qual è la lingua che piace di più, la lingua che piace di meno, e per quali motivi;
- b. nella seconda parte è stato utilizzato il "differenziale semantico"⁶ un sistema con il quale si può testare indirettamente l'atteggiamento psicologico rispetto a una realtà data; nel nostro caso, si tentava di testare come percepiscono i ragazzi la propria lingua madre (italiano, dialetto oppure altro per gli alunni stranieri) e come viene percepito l'inglese, L2 per tutti. Sono stati selezionati 17 aggettivi e i loro rispettivi opposti, messi agli estremi di una scala di 7 gradi. Gli aggettivi sono selezionati in modo tale da essere riferiti a tre fattori: valutazione, potenza e attività. L'intenzione era quella di capire come percepiscono i ragazzi la propria lingua madre e le altre lingue che conoscono, che prestigio attribuiscono a queste lingue e se le considerano strumenti adatti a favorire l'attività o meno.

III fase: questa parte è stata dedicata a concetti generali e di metodo: si è introdotto il concetto di lingua madre, si è illustrata la differenza fra lingua e dialetto, le proprietà del linguaggio umano alla luce dei principi fondamentali della teoria della grammatica. È stato spiegato che il linguaggio umano è

⁵ Per questa parte del questionario ho preso spunto dalla ricerca svolta da Consuelo Ferrier (2005), sul comportamento linguistico dei bambini di una scuola elementare in una situazione plurilinguistica in un piccolo paese del Piemonte, Prigelato.

⁶ Si veda De Landsheere (1970) e Corbetta (1999).

un meccanismo biologico innato e che il parlante di una lingua possiede una competenza profonda della propria grammatica; anche se il più delle volte ne è inconsapevole, è in grado di dare dei giudizi molto sottili sulla grammaticalità di frasi anche complesse e strane, che non ha mai sentito prima.

Per rendere più comprensibili questi concetti mi sono servita di materiali relativi a un esperimento di *neuroimmagine* guidato da Andrea Moro, in cui vengono usate alcune frasi di una lingua inesistente: gli elementi lessicali sono inventati, gli elementi funzionali sono quelli italiani. Le frasi in (1) per esempio, sono corrette sia dal punto di vista sintattico sia dal punto di vista morfologico, pur essendo incomprensibili:

- (1) Il gulco gianigeva la brale.
Le celucche zuminano
Molti lugui sono stati demoggiati
Questo lerro non firdò nessuna cota

In queste frasi, i ragazzi (in particolare quelli italiani, naturalmente) sono riusciti a identificare senza problemi e con vivo interesse gli elementi funzionali e a riconoscere le informazioni grammaticali fornite da ciascun elemento. Successivamente ho presentato alcune frasi, come quelle esemplificate in (2), in cui gli accordi erano sbagliati: gli alunni hanno identificato gli errori.

- (2) Molti grapotti sono stata amoniati
Molti celaci fu taffivati
Nessun cribaso siamo incenghito
Il gulco ha gianigiata questo bralo

Questo mi è servito perché gli alunni si potessero render conto delle conoscenze astratte e inconscie che possiedono, mostrando loro che possono identificare gli elementi funzionali delle parole anche se il lessico è inventato e privo di significato. Hanno saputo riconoscere, ad esempio, che il verbo è composto da morfema lessicale e morfema funzionale (flessione), e che, in italiano, l'elemento funzionale serve per realizzare tempo e accordo. Da qui si è partiti a confrontare la morfologia di tempo e accordo dell'italiano con quella dell'inglese, mostrando che la prima è molto più ricca di distinzioni. Ho chiesto poi che gli alunni identificassero nelle frasi (1) i soggetti grammaticali. Il primo punto importante è stata una riflessione sulla definizione del soggetto e sul fatto che in inglese la presenza del soggetto è obbligatoria,

così come nel veneto se si considerano i soggetti clitici, mentre è facoltativa in italiano e in albanese; questa differenza ha conseguenze importanti nelle frasi interrogative.

IV fase: passando poi al tema grammaticale prescelto, cioè la sintassi delle frasi interrogative, ho introdotto alcuni semplici aspetti pratici della rappresentazione delle relazioni sintattiche tramite la struttura. Sono passata poi alla classificazione delle frasi interrogative: le frasi interrogative si dividono in frasi Sì/No e in domande di contenuto. Le domande di contenuto sono chiamate anche domande *wh-* perché sono sempre introdotte da un elemento che in inglese contiene in genere l'elemento *wh-* (*where, when, who* ecc.). Le domande *wh-* si possono suddividere in domande sul complemento e domande sul soggetto. Inoltre le domande possono essere dirette (frasi principali) o indirette (frasi dipendenti).

Si è proceduto con la presentazione degli elementi *wh-* in inglese: *when, where, who, whom, whose, why* e una illustrazione di alcune proprietà dei verbi ausiliari e modali, considerando che nei test è risultato che spesso si usavano in modo inappropriato.

Si è proceduto con la presentazione dei vari tipi di frasi interrogative e della loro struttura. Si è spiegato che la frase interrogativa si ottiene attraverso i movimenti di alcuni elementi della frase dichiarativa. Si parte dal presupposto che al margine sinistro di una frase dichiarativa, sia principale che dipendente, esistano due posizioni che verranno riempite o lasciate vuote a seconda dei tipi di frase con cui si ha a che fare. Queste distinte posizioni sono destinate a tipi diversi di elementi della lingua e quindi sono ordinate in base alla loro funzione. Le posizioni possono essere riempite da un solo elemento alla volta e sono sempre presenti nella struttura anche se vuote.

La posizione 1 può essere occupata da un elemento *wh-* (*where, what, when* ecc), oppure da un operatore (realizzato o meno lessicalmente) che indica che tipo di frase è quella che segue (nell'interrogativa SÌ/NO). Ho fatto notare che l'operatore che in inglese, italiano e veneto non è realizzato lessicalmente, in albanese lo è, così come in fiorentino o in sardo. Questo per far capire che la struttura è sempre la stessa anche se ogni lingua sceglie se realizzare un elemento oppure no.

La posizione 2 può essere occupata da un introduttore di frase subordinata (*che, that, if, që*), oppure da verbi lessicali, ausiliari o di 'supporto' (il *do* inglese). Si è anche mostrato che ci sono delle restrizioni sul modo in cui

queste posizioni vengono occupate e che in molte lingue non possono essere occupate contemporaneamente.

Si è proceduto mettendo in evidenza le differenze e somiglianze sul piano sintattico di italiano e inglese a confronto con il veneto (varietà parlata da molti alunni) e l'albanese. In seguito sono state fatte esercitazioni in classe sulle strutture considerate.

V fase: nuova somministrazione del test sulle frasi interrogative. Ho somministrato frasi analoghe a quelle del test d'ingresso per verificare se c'era stato un miglioramento nell'uso delle strutture interrogative. Ho somministrato inoltre il questionario valutativo per capire se e come era cambiata la percezione delle lingue diverse dalla propria.

2.4 Osservazioni

Gli alunni non sono abituati a riflettere sulle conoscenze inconsce relative alla propria lingua, tuttavia trovano molto interessante e utile rendersene conto attraverso il metodo comparativo.

Alcuni degli alunni non italiani presenti, precisamente quelli che non partivano da una sufficiente conoscenza dell'italiano, non hanno mostrato miglioramenti significativi; ho potuto concludere da colloqui successivi che questo era dovuto alla difficoltà nel comprendere e seguire le spiegazioni. Nei momenti di difficoltà di comprensione questi ragazzi si aiutano fra di loro consultando i compagni parlanti della stessa lingua. Ritengo che in attività successive si dovranno curare questi aspetti e rifletterci di più. Per potere realizzare attività che funzionino bene bisogna infatti far attenzione al livello di conoscenza dell'italiano degli alunni non italiani. Inoltre, prima di progettare e svolgere un'attività di questo tipo, bisogna tener conto della maggior parte possibile delle lingue rappresentate in classe in modo da poter coinvolgere tutti gli alunni. Solo conoscendo le principali caratteristiche della lingua degli alunni, si può fare un intervento più mirato. Un altro aspetto ovvio ma sottovalutato è che più distante è la lingua madre degli alunni non italiani, più difficile sarà per loro apprendere l'italiano. In questi casi penso sia più opportuno svolgere delle attività riservate ad alunni che parlano una determinata lingua e fare un paragone con l'italiano centrato sugli aspetti più distanti dalla L1.

3. Risultati

In generale l'attività è stata accolta in modo molto positivo sia dagli alunni sia dall'insegnante. Gli alunni hanno partecipato attivamente alle lezioni e i risultati dei test finali sono significativamente migliori di quelli del test iniziale.

3.1. Risultati dei test d'ingresso

Nella valutazione dei test ho dato meno peso agli errori relativi al tempo verbale selezionato, agli accordi sbagliati, agli errori ortografici, in quanto questi fenomeni non rientravano fra quelli sintattici da trattare. L'attenzione si è concentrata sull'ordine degli elementi (in particolare l'inversione interrogativa effettuata in frase dipendente), sull'uso del *do* per formare un'interrogativa, all'omissione del soggetto in un contesto obbligatorio. La valutazione è stata la seguente: ad ogni frase corretta veniva assegnato 5%. Ad ogni errore di accordo o tempo verbale, oppure omissione della preposizione veniva tolto 0.5% del punteggio. Ad es.:

- (3) Errore da valutare: He ~~don't~~ know why Anna ~~laugh~~.
Traduzione corretta: He doesn't know why Anna laughs. (4%)
"Lui non sa perché Anna ride."

All'omissione del soggetto in contesti obbligatori, all'uso non appropriato dell'elemento *wh-* e del modale, all'ordine errato degli elementi si assegnava una penalizzazione dell'1%. Ad es.:

- (4) Errore da valutare With whom eat the pizza?
Traduzione corretta: With whom *do you* eat the pizza? (3%)
"Con chi mangi la pizza?"

3.2. Tipologia di errori

Gli errori più frequenti risultati dai test iniziali sono i seguenti:

i. l'ordine degli elementi della frase:

- (5) Frase da tradurre: Non so che ore sono.
Errore tipico: I don't know what ~~is the time~~.
Traduzione corretta: I don't know what *the time is*.

ii. difficoltà nell'uso degli ausiliari e dei modali, omissione della preposizione:

- (6) Frase da tradurre: A chi può prestare il suo videogioco?
Errore tipico: Who ~~will you~~ lend his videogame _?
Traduzione corretta: Who *can he* lend his videogame *to*?

iii. omissione del soggetto o del supporto do:

- (7a) Frase da tradurre: Vuole cantare con Anna?
Errore tipico: She wants to sing with Anna?
Traduzione corretta: *Does* she want to sing with Anna?
(7b) Frase da tradurre: Ti chiedo cosa hanno visto.
Errore tipico: I ask you what _ have seen.
Traduzione corretta: I ask you what *they* have seen.

iv. difficoltà a costruire le domande dipendenti:

- (8) Frase da tradurre: Ti ricordi dove ho messo la chiave?
Errore tipico: Do you remember _ _key?
Traduzione corretta: Do you remember where I put the key?

v. scelta degli elementi *wh-*:

- (9) Frase da tradurre: Gianni mi chiese di chi era quella casa.
Errore tipico: Gianni asked me ~~which~~ is that house
Traduzione corretta: Gianni asked me *whose* that house *was*.

I test finali danno come risultato un miglioramento significativo in generale. Tuttavia, la struttura delle frasi interrogative dipendenti risultano ancora problematiche.

Nella tabella si possono vedere i risultati dei due test⁷.

Alunni IA	Test d'ingresso	Test finale
1	14 %	
2		93,5%
3	53,5 %	73,5%
4	51,5%	70,5%
5	72%	79,5%
6	38,5%	33%

⁷ I risultati sono espressi in percentuale delle risposte corrette.

Esperimenti di educazione linguistica in un contesto plurilingue

7	52%	
8	38,5%	
9	56,5%	69,5%
10	42,5%	
11	20%	70,5%
12	10%	64%
13	71,5%	79,5%
14	16%	49%
15	40,5%	67%
16	66,5%	72%
17	0%	3,5%

Alunni IB	Test d'ingresso	Test finale
1	39,5 %	76,5%
2	76,5%	93,5%
3	33,5%	76%
4	28%	67%
5	62,5%	
6	30%	75,5%
7	22,5%	72,5%
8	77%	95,5%
9	14%	
10	46,5%	77,5%
11	31,5%	73%
12	27,5	75,5%
13	79%	95%
14	23,5%	
15	22,5%	56%
16	9,5%	56,5%
17	31,5%	
18	25,5%	69%
19	11,5%	61,5%
20	60,5%	84%

3.3 Risultati questionari valutativi

Dai dati relativi alla prima parte del questionario risulta che per 20 ragazzi su 37 (54% del totale) la lingua che piace di più è la propria lingua madre (7 ragazzi italiani dicono l'italiano, 7 il dialetto e 6 degli alunni stranieri la propria lingua madre). Le motivazioni date sono state: "perché è la mia lin-

gua madre”, “la conosco di più”, “mi esprimo meglio”, ecc. Le lingue che piacciono meno sono francese 7 (19%), inglese 7 (19%), e tedesco 5 (13,5%). La maggior parte degli alunni non italiani parla la propria lingua madre con i nonni, italiano e lingua madre con i genitori e tendenzialmente italiano con i propri fratelli.

Per quanto riguarda il questionario che utilizzava il differenziale semantico, avevo stabilito per ogni scala un numero di punti corrispondenti al numero degli intervalli prefissato, dando il valore di 7 all’aggettivo positivo e 1 a quello negativo. Gli aggettivi positivi e gli aggettivi negativi compaiono a volte a destra e a volte a sinistra, per evitare risposte automatiche. Le medie dei valori per ciascuno dei tre fattori vengono mostrate nelle tabelle che seguono:

IA	Fattore valutativo	Fattore di potenza	Fattore di attività
Italiano 1	5,16	4,49	5,27
Italiano 2	5,34	5,2	5,59
Veneto	4,02	4,1	4,84
Veneto 2	3,87	3,78	4,47
Inglese	5,02	4,70	5,70
Inglese 2	5,08	4,97	5,36
L1 altro	5,11	4,33	4,97
L1 altro 2	4,82	4,6	4,91

IB	Fattore valutativo	Fattore di potenza	Fattore di attività
Italiano 1	5,08	4,74	5,45
Italiano 2	5,36	4,75	4,96
Veneto	4,31	4,49	5,19
Veneto 2	4,26	4,31	4,44
Inglese	4,77	4,45	5,15
Inglese 2	4,72	4,52	4,68
L1 altro	5,17	4,12	4,75
L1 altro 2	4,70	4	4,51

Come si può notare dai risultati, l’italiano è la lingua percepita in modo più positivo rispetto a tutti e tre i fattori; segue la propria lingua madre per gli alunni non italiani, ed è seguita dall’inglese. La lingua che ha le valutazioni più basse è il dialetto veneto. Si vede una certa oscillazione, non chiaramente valutabile, fra i valori del primo questionario e quelli del secondo.

Tuttavia, perché i risultati possano avere una rilevanza scientifica, il numero degli alunni a cui viene somministrato il questionario deve essere più alto.

4. Conclusioni

Il grande interesse mostrato dagli alunni e dall'insegnante e soprattutto il significativo miglioramento risultato nei test hanno mostrato che una riflessione esplicita sui dati linguistici anche della lingua materna aiuta a migliorare l'apprendimento di una lingua straniera. Tuttavia resta molto da fare per progettare attività adatta per una classe in cui sono presenti alunni non italiani, in particolare se questi hanno gravi problemi di comprensione dell'italiano. Una proposta potrebbe essere quella di organizzare attività per gruppi di alunni parlanti la stessa lingua, con i quali condurre un confronto sistematico della loro lingua con l'italiano. Un ulteriore strumento potrebbe essere la preparazione di materiale descrittivo contrastivo, in modo che gli insegnanti stessi possano avere degli strumenti per poter aiutare i loro alunni nel percorso di apprendimento, sia dell'italiano che delle lingue straniere oggetto di studio.

Per quanto siano comunque positive, queste attività condotte nella scuola dovrebbero avere una durata più lunga per ottenere risultati significativi. Tuttavia, anche a questo livello di 'assaggio', possono servire come spunto di riflessione per gli insegnanti per una didattica più efficace dell'italiano e delle lingue straniere.

Bibliografia

- Corbetta, Piergiorgio (1999), *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna, pp. 272-277.
- De Landsheere, Gilbert (1970), *Introduzione alla ricerca in educazione*, La Nuova Italia, Firenze pp. 232-243.
- Ferrier, Consuelo (2005), Il comportamento linguistico dei bambini di una scuola elementare in una situazione linguistica pluricomunitaria: gli scolari di Prigelato. *Quaderni Patavini di Linguistica*.
- Moro, Andrea. (2006), *I confini di Babele*, Longanesi, Milano.
- Mioni, Alberto (2005), *Immigrati e comunicazione interetnica in Italia. Problemi linguistici, sociolinguistici e culturali*. Università di Padova.

- Penello, Nicoletta (2003), *Esperimenti di didattica dell'italiano basati sul dialetto*. In G. Marcato (a c. di) "Italiano. Strana Lingua?" Atti del Convegno, Sappada/Plodn 3-7 luglio 2002, Padova, Unipress, pp.133-138.
- Penello, Nicoletta (2004), *Applicazioni di elementi di linguistica formale alla didattica del latino*.
- Penello, Nicoletta (2004), *L'uso del dialetto nell'insegnamento della grammatica*. In G. Marcato (a c. di) "Questione Linguistiche. Lingue e dialetti nel Veneto, vol. 2", Unipress, Padova, 2004, pp. 19-33.
- Pinker, Steven (1994), *The Language Instinct*. New York, Penguin.
- Valente, Rachele (2000), *Syntactic Theory and Explicit Grammar in the Teaching of English Interrogatives*, Tesi di Laurea, Università di Padova (disponibile nel sito <http://www.maldura.unipd.it/ddlcs/> > Attività del dipartimento).