

Promuovere le competenze orali nella prima lingua



Materiali per l'insegnamento della lingua d'origine

Suggerimenti didattici

3

Promuovere le competenze orali nella prima lingua

Basil Schader

Livia Huber, Annina Ruder, Flavio Ruffo

Dragana Dimitrijević e Gordana Nikolić

Materiali per l'insegnamento della lingua d'origine

Suggerimenti didattici

3

Serie *Materiali per l'insegnamento della lingua d'origine* (LCO; in Svizzera: HSK – Insegnamento della lingua e cultura d'origine); *Suggerimenti Didattici 3*.

Publicata dal Centro IPE (International Projects in Education) dell'Alta Scuola Pedagogica di Zurigo



Direzione del Progetto:	Basil Schader
Autori:	Basil Schader, Livia Huber, Annina Ruder, Flavio Ruffo.
Redazione per LCO:	Dragana Dimitrijević e Gordana Nikolić
Sperimentazione didattica:	Nexhat Maloku, Zurigo (LCO albanese) Hüsniye Göktaş, Zurigo (LCO turco) Dragana Dimitrijević e Gordana Nikolić, Zurigo (LCO serbo) Elisa Aeschmann-Ferreira e Raquel Rocha (LCO portoghese) Hazir Mehmeti, Vienna Rifat Hamiti, Düsseldorf
Illustrazioni, ideazione e realizzazione del progetto grafico:	Barbara Müller, Erlenbach
Traduzione:	Dr. Pasqua Sinardo Ciccarone, Zurigo

La Serie *Materiali per l'insegnamento della lingua d'origine* è stata realizzata con il sostegno dell'Ufficio Federale della Cultura (UFC).



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Eidgenössisches Departement des Innern EDI
Bundesamt für Kultur BAK

Il progetto è stato parzialmente finanziato dalla Commissione Europea. Il contenuto della pubblicazione è di esclusiva responsabilità degli autori. La Commissione non può essere ritenuta responsabile dell'uso che verrà fatto delle informazioni qui contenute.



Lifelong
Learning
Programme

Il genere maschile è utilizzato in tutti i volumi della serie *Materiali per l'insegnamento della lingua d'origine* senza alcun intento discriminatorio e al solo scopo di rendere più agevole la lettura del testo.

Indice

Premessa alla serie <i>Materiali per l'insegnamento della lingua d'origine</i>	7
---	---

Introduzione

1 Cosa si intende per "espressione orale"?	8
2 Promuovere le competenze orali – cosa significa per il corso LCO	8
3 Obiettivi e struttura del presente quaderno	11
4 Tre punti fondamentali della didattica attuale dell'espressione orale	12
5 Scambio e cooperazione con la lezione regolare	14

I Parte I: Training acustico; suggerimenti per un uso creativo della lingua

1 Training acustico, cinque esercizi per la differenziazione dei suoni	16
2 "Anna dice ..."	18
3 "Vedo qualcosa che tu non vedi"	19
4 "Cerca qualcuno che ..."	20
5 "La sedia che brucia"	21
6 Versi per bambini, rime e poesie	22
7 Scioglilingua e giochi linguistici	23
8 Semplici giochi di ruolo	24

II Parte II: Comportarsi in modo adeguato durante le conversazioni – a coppia o in gruppo

9 Concordare le regole di conversazione e metterle in pratica	28
10 Prepararsi per una conversazione strutturata	30
11 "Think – Pair – Share": un metodo alternativo per prepararsi a un dibattito o a una discussione di gruppo	31

12	Riallacciarsi ai contributi degli altri nei dibattiti	32
13	Dare un feedback	33
14	Assumere un ruolo nei dibattiti o nelle discussioni	34
15	Assumere il ruolo di moderatore	35
16	Planificare in gruppo	36
17	Raccontare in cerchio	37
18	Discutere e argomentare insieme: opinioni a confronto	38
19	Colloquio individuale tra insegnante e alunno	39
20	Filosofare insieme	40
21	Preparare un'indagine o un'intervista	41

III **Parte III: Raccontare e drammatizzare esperienze e storie**

22	Preparare ed esercitare la narrazione orale	46
23	Racconti di esperienze quotidiane	48
24	Racconti personali	49
25	Narrazione espressiva	50
26	Simulazione di situazioni quasi reali, gioco di ruolo sociale	51
27	Simulazione di situazioni fittizie, drammatizzazione di testi	52
28	Rappresentazione teatrale a scuola	53

IV **Parte IV: Presentare, recitare e fare relazioni**

29	Esercitare la lettura ad alta voce e la recitazione	56
30	Preparare la relazione orale	58
31	Tenere una relazione: esempio "breve relazione su un tema"	60
32	Per quanto riguarda la valutazione: "valutazione flash"	61
	Bibliografia	62

Spiegazioni, abbreviazioni

Prima lingua: anche lingua madre o lingua di famiglia, ossia la prima lingua acquisita e parlata nel nucleo familiare. Alcuni bambini hanno più di una lingua materna.

Lingua di scolarizzazione: la lingua parlata nella scuola del paese ospitante, a cui si aggiunge il dialetto locale.

Abbreviazioni: A = allievo/a
I = insegnante
SI = Scuola dell'infanzia

Legenda

riguardante la forma di cooperazione per le attività durante la lezione, la classe frequentata e il tempo da impiegare per le proposte didattiche:



AI = attività individuale



AC = attività di coppia



AG = attività di gruppo



CI = classe intera

SI-9a cl.

attività adatta dalla classe ... alla classe ... (p. es. 2a - 4a cl.) Attenzione: questa attribuzione può anche variare a seconda delle preconnoscenze dei singoli allievi!

10-15 min.

durata approssimativa dell'attività che l'insegnante può modificare a seconda delle esigenze.

Premessa alla serie *Materiali per l'insegnamento della lingua d'origine*

L'insegnamento della lingua d'origine, o insegnamento della lingua madre (LCO; in Svizzera HSK: *Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur*), gioca un ruolo importante per lo sviluppo dell'identità e delle competenze linguistiche degli allievi. Esso promuove il plurilinguismo inteso come preziosa risorsa personale e sociale. Di ciò sono già da tempo consapevoli sia la ricerca sia le direttive quadro come dimostrano le raccomandazioni del Consiglio Europeo R(82)18 ed R(98)6. Ciononostante, questo tipo di insegnamento si svolge ancora in condizioni difficoltose rispetto all'insegnamento regolare. Le motivazioni sono molteplici:

- L'insegnamento della lingua d'origine non dispone in molti casi di un solido sostegno istituzionale e finanziario. In Svizzera, ad esempio, la retribuzione dei docenti spetta quasi sempre agli stati di provenienza, quando non ai genitori.
- L'insegnamento nella lingua d'origine è per lo più mal coordinato con l'insegnamento regolare. Contatti e cooperazione con gli insegnanti della scuola regolare sono poco sviluppati.
- L'insegnamento della lingua d'origine è limitato per lo più a sole due ore settimanali, cosa che rende più difficoltoso un processo di apprendimento che sia continuo e costruttivo.
- L'insegnamento della lingua d'origine è per lo più facoltativo, pertanto l'impegno da parte degli allievi non è sempre adeguato.
- L'insegnamento della lingua d'origine si svolge in genere all'interno di pluriclassi di cui fanno parte contemporaneamente allievi di classi che vanno dalla prima alla nona. Ciò richiede al personale docente particolari competenze didattiche e grande attenzione nella differenziazione degli obiettivi.
- Gli alunni presentano una notevole eterogeneità in termini di competenze linguistiche. Se alcuni hanno acquisito a casa buone competenze nella lingua d'origine, sia nella varietà dialettale sia nella lingua standard, altri parlano esclusivamente dialetto. Per molti dei parlanti che appartengono a famiglie presenti nella nuova nazione ormai da due o tre generazioni, la lingua locale (es. il tedesco) è diventata la lingua predominante, mentre la lingua d'origine è praticata solo nella varietà dialettale, in modo esclusivamente orale e con un lessico limitato alle tematiche familiari.

- I docenti che impartiscono l'insegnamento della lingua d'origine hanno generalmente fruito nei paesi d'origine di una buona educazione di base, ma non sono affatto preparati alla realtà e alle specificità dell'insegnamento in pluriclassi in contesti migratori. Le possibilità di specializzazione e formazione specifica nei paesi ospitanti sono per lo più insufficienti.

La serie *Materiali per l'insegnamento della lingua d'origine* si propone di supportare gli insegnanti dei corsi di lingua e cultura nel loro importante e impegnativo compito fornendo un contributo al miglioramento di questo tipo di insegnamento. A tal fine la serie mira a fornire, da un lato, gli scenari e i principi della pedagogia e della didattica attualmente diffusi nelle nazioni dell'Europa occidentale e settentrionale interessate dai fenomeni migratori (si veda il volume *Fondamenti e contesti*); dall'altro, attraverso i quaderni *Suggerimenti didattici*, essa propone modelli e suggerimenti pratici che siano applicabili in classe. Un aspetto centrale su cui il volume insiste è il rafforzamento e potenziamento delle competenze linguistiche. Gli spunti didattici si riferiscono esplicitamente a metodi, principi e materiali didattici con cui gli allievi hanno familiarità nel corso della lezione regolare. In tal modo l'insegnamento regolare e quello nella lingua d'origine possono procedere in stretto contatto e in modo coerente. Familiarizzando con l'approccio didattico e con i metodi utilizzati correntemente nella lezione regolare, gli insegnanti dei corsi di lingua e cultura potranno perfezionare le loro competenze e, auspicabilmente, rafforzare il loro ruolo di partner paritario nel processo di formazione degli allievi che crescono in contesti bilingui e multiculturali.

La serie *Materiali per l'insegnamento della lingua d'origine* è pubblicata dal centro *International Project in Education* (IPE) dell'*Alta Scuola Pedagogica* di Zurigo. Essa è frutto di una stretta collaborazione che vede da una parte specialisti provenienti dalla Svizzera e da altri paesi dell'Europa occidentale, dall'altra docenti ed esperti nell'insegnamento della lingua d'origine. Questo garantisce che le informazioni e i suggerimenti didattici forniti siano adeguati alle reali esigenze, necessità e possibilità dell'insegnamento della lingua d'origine e siano praticabili e attuabili in tale contesto.

Introduzione

1. Cosa si intende per “espressione orale”?

Accanto alla scrittura l’espressione orale è il secondo grande settore d’uso della lingua. In realtà è il primo in quanto nella storia dell’umanità, come in quella di quasi tutti gli individui, la scrittura e la lettura compaiono solo dopo una lunga fase di pura oralità.

La comunicazione orale comprende due aspetti, l’ascolto e il parlato, ossia la parte ricettiva (ascolto/comprendimento orale) e la parte produttiva (parlare). Quindi la promozione dell’ascolto gioca un ruolo che ha lo stesso peso e la stessa importanza del parlato per lo sviluppo delle competenze comunicative.

Lo sviluppo delle competenze orali deve seguire regole proprie, ma va di pari passo con la promozione della scrittura, anzi queste due aree agiscono in un rapporto che possiamo definire circolare: ciò che è stato esercitato nell’ambito dell’oralità è di vantaggio per la scrittura e, viceversa, un buon esercizio nella scrittura ha un influsso positivo sulla capacità d’espressione orale differenziata.

Per quanto concerne le caratteristiche specifiche dell’uso orale della lingua bisogna considerare i punti seguenti che sono determinanti anche per le attività da svolgere a scuola:

- In una situazione di comunicazione orale i partner si trovano normalmente nello stesso luogo e nello stesso tempo. Quindi è possibile utilizzare mezzi di gestualità e mimica e segnali non verbali e situazionali (es. mostrare la persona che è nelle vicinanze o indicare il cielo nuvoloso). Questi mezzi favoriscono la comprensione e sono utili e funzionali se pensiamo alla “volatilità” della comunicazione orale. Se consideriamo invece l’espressione scritta la situazione cambia, infatti i due passi della scrittura e della lettura avvengono in due momenti diversi e attraverso la rilettura e la revisione possono essere ripetuti (il colloquio telefonico e la chat scritta occupano una posizione particolare, di cui però non parleremo in questa sede).

- Dal punto di vista linguistico l’oralità segue regole proprie che si distinguono dalla scrittura. Infatti le frasi non finite, interruzioni, ripetizioni, cambio selettivo di lingua o *code-switching* (dalla lingua madre alla lingua di scolarizzazione o dalla lingua standard al dialetto), salti associativi e così via sono normali e in genere, tranne in rarissimi casi, non disturbano la conversazione quotidiana. Nel caso invece di una oralità più “colta”, come durante una presentazione a scuola, valgono delle regole più severe, norme che si orientano allo scritto. Anche in questa situazione sarebbe sbagliato richiedere agli allievi di esprimersi come nella lingua “stampata”, nel contempo però non si dovrebbe rinunciare a situazioni in cui esercitare uno stile orale colto ed elevato in contesti motivanti come la rappresentazione teatrale o la relazione orale.

2. Promuovere le competenze orali – cosa significa per il corso LCO

La comunicazione orale gioca un ruolo molto importante per la lezione di lingua e questo vale anche per la lezione nella lingua d’origine, lo si nota dal fatto che durante la lezione viene dato ampio spazio all’espressione orale, soprattutto nelle classi inferiori. Chi vuole partecipare alla lezione deve ascoltare e capire durante l’ascolto, nonché disporre di diverse capacità di produzione nell’ambito dell’oralità. La tabella sinottica, qui di seguito, sulle competenze linguistiche e sui campi da sviluppare mostra la funzione preminente che ha l’oralità:

	Competenze ricettive	Competenze produttive
Espressione orale: competenze primarie “innate”	Ascoltare (comprensione orale)	Parlare
Espressione scritta: tecniche culturali secondarie, acquisite	Leggere (comprensione scritta)	Scrivere

Accanto ai due grandi settori dell’oralità e della scrittura bisogna citare l’acquisizione di lessico e grammatica che da un lato avviene in modo spontaneo, non programmato, dall’altro viene supportata e incentivata a scuola.

Nella maggioranza dei casi l’acquisizione delle tecniche culturali come lettura e scrittura presuppone delle competenze già sviluppate nei settori orali dell’ascolto e del parlato. Infatti già al momento della scolarizzazione la maggior parte dei bambini dispone di buone competenze, soprattutto per quanto riguarda l’uso quotidiano della lingua. Ciononostante la le-

zione scolastica presenta comunque un'intera serie di compiti ed esercizi per sviluppare le competenze orali. I punti essenziali a riguardo (didattica della conversazione, raccontare, presentare ecc.) vengono approfonditi nel capitolo 4a "Obiettivi e campi di intervento nel settore dell'espressione orale". Questi punti sono decisivi anche per il corso LCO e costituiscono la base per l'articolazione delle proposte didattiche nella parte pratica di questo quaderno.

Inoltre nei settori della fonetica, del lessico e della sintassi ci sono alcuni elementi della promozione dell'oralità nel corso LCO che vogliamo considerare in modo particolare. Queste nascono dall'uso parallelo di dialetto e lingua standard e dal fatto che molti allievi conoscono la loro prima lingua nella sola varietà dialettale appresa nell'ambiente familiare. Il corso LCO, il cui obiettivo è l'introduzione alla lingua standard, deve quindi far fronte ai compiti e ai campi di intervento seguenti:

a) Introduzione accurata all'inventario dei fonemi della prima lingua

Per quanto concerne il settore della fonetica bisogna insegnare a riconoscere ed esercitare quei suoni della lingua standard che sono sconosciuti alla varietà dialettale o che non vengono distinti nel dialetto. Un esempio: nelle lingue slave del sud i suoni o fonemi /tsch/ e /tch/ (come in "Hütchen") vengono distinti: per il primo esiste il suono /č/, per il secondo /č/. Nella lingua albanese la stessa distinzione viene fatta con i grafemi /ç/ e /q/. In alcuni dialetti questa distinzione (per gli stranieri peraltro difficile) non viene fatta o viene appena accennata. Ciò significa che per capire questa distinzione sono necessari esercizi di ascolto e di pronuncia. Bisogna sensibilizzare l'orecchio dei bambini perché queste differenze sono rilevanti anche per l'ortografia. Senza l'apposito esercizio gli allievi farebbero, nei loro testi, continuamente errori, risultanti proprio dall'assenza di questa differenziazione. Un esempio di questi errori, in tedesco, è la scrittura di "Kese" e "Medchen" invece di "Käse" e "Mädchen" in bambini che non hanno capito la differenza tra /ä/ ed /e/ lunga. Esercizi di differenziazione acustica che la maggioranza dei bambini conosce già dalla scuola regolare si possono eseguire nel corso LCO senza problemi (cfr. i suggerimenti della scheda 1 nella parte pratica). In questo contesto sarebbe particolarmente adeguata l'introduzione dei segni grafici corrispondenti nella prima o seconda classe.

b) Esercizio di lessico

Le parole si trovano su un livello linguistico superiore rispetto ai fonemi e ai grafemi. Anche in questo caso ci sono numerose differenze tra la varietà standard e i dialetti della prima lingua, ma anche tra i diversi dialetti. Tali differenze vanno tematizzate e, se possibile, visualizzate su una carta geografica. In questo modo si può riflettere sulla propria lingua e cominciare a conoscerne le varie sfaccettature. Nel frattempo bisogna cominciare a introdurre e a esercitare gradualmente e accuratamente le espressioni della lingua standard. Forse si potrebbe distribuire agli allievi un quaderno su cui scrivere le parole e i modi di dire con cui poter formare delle frasi prima oralmente e poi eventualmente anche scritte. L'esercizio di lessico di cui si parla in questa sede è un elemento importante per lo sviluppo dell'oralità nel corso LCO e quindi deve essere svolto con consapevolezza e accuratezza. È chiaro per quale motivo: molti bambini e giovani con background migratorio conoscono la loro prima lingua in modo piuttosto limitato, ossia utilizzano il vocabolario usato in famiglia, di stampo orale e piuttosto limitato al dialetto. Non deve quindi meravigliare il fatto che essi si sentano più sicuri nella lingua di scolarizzazione perché in questa lingua vengono stimolati quotidianamente. Il corso LCO quindi costituisce l'istituzione principale (per i bambini che vengono da condizioni più disagiate è l'unica) che offre la fruizione della prima lingua a un livello più elevato. Le competenze orali – ascolto/comprendimento orale e parlato – giocano un ruolo la cui importanza va costantemente ribadita. Anzi essa permette di fruire della lingua sotto un altro aspetto che si rivela spesso più facile e meno stressante rispetto all'uso scritto della lingua. E quindi, anche in questo caso, è necessario pianificare delle lezioni ben costruite laddove lo scopo è raggiungere delle buone competenze di letteratismo (competenze alfabetiche funzionali) nella prima lingua.

c) Sviluppo e ampliamento delle espressioni linguistiche e sintassi

Non basta ampliare il proprio vocabolario solo imparando singole parole nuove, bisogna imparare anche i modi di dire della lingua. Bisogna utilizzarli in un contesto ed esercitarli fino a quando non siano interiorizzati. Un metodo di comprovata efficacia è quello di utilizzare queste espressioni dapprima nell'orale e poi nello scritto. Lo stesso vale per i due seguenti gruppi di parole o modi di dire:

1. I cosiddetti *chunks*, ossia modi di dire come «Vorrei», «Potrei per favore ...», «Mi potrebbe per favore ...» sono molto usati nelle situazioni di comunicazione quotidiane leggermente formalizzate. Gli allievi dovrebbero conoscerli anche nella varietà standard della loro prima lingua per cui bisogna assolutamente esercitarli con l'aiuto p. es. di piccoli giochi di ruolo.

2. Inoltre per l'utilizzo scolastico bisogna tenere a disposizione una serie di modi di dire utili per le descrizioni, le discussioni, le presentazioni. Per quanto riguarda le discussioni sarebbero utili modi di dire come «Secondo me ...», «Io sono di un altro parere ...», «Sono pienamente d'accordo/Non sono per niente d'accordo», «Questo è fondamentalmente giusto, ma ...». Queste frasi verranno, in una prima fase, raccolte e redatte dagli alunni stessi. In questo caso è utile fare un richiamo alla lingua di scolarizzazione nella quale gli allievi sicuramente sono più competenti. Infine questi modi di dire dovranno essere applicati nell'attività scritta e adeguatamente esercitati. Nel capitolo 7B.4 del manuale *Fondamenti e contesti. Manuale teorico-pratico* si trovano fotografie, tratte dal corso LCO di spagnolo a Londra, che mostrano la visualizzazione di semplici modi di dire utilissimi per l'ampliamento delle competenze linguistiche nella prima lingua. Nella parte pratica di questo quaderno la scheda 12 mostra come aiutare l'allievo a partecipare a un dibattito, a riallacciarsi ai contributi fatti precedentemente e a rafforzare la coerenza della discussione con l'aiuto di blocchi di frase standard adeguati per l'uso.

Per il livello linguistico immediatamente superiore – la grammatica con i suoi ambiti secondari di morfologia e sintassi – valgono altri criteri a seconda della tipologia della prima lingua e delle differenze tra varietà dialettale e lingua standard. Gli allievi kosovari, p. es., devono imparare la costruzione particolare dell'infinito nell'albanese standard mentre gli slavi del sud l'uso corretto del caso nella varietà standard ecc. Come criterio generale della psicologia dell'apprendimento è necessario che gli allievi, in una prima fase, giungano alla comprensione delle varie regole (meglio se con un atteggiamento di scoperta e deduzione) e poi utilizzino ciò che hanno capito in forme e fasi diverse. L'oralità gioca, in questo caso, un ruolo molto importante quando si tratta di riconoscere e nominare e quando si tratta di fare esercizi di tipo dialogico e orientati alla pratica.

d) Collegamento tra prima e seconda lingua

Gli allievi LCO parlano non solo la propria lingua ma anche quella del paese ospitante. Spesso sentono di essere più competenti in quest'ultima, cosa che non suscita meraviglia, se si considera che la usano quotidianamente a scuola. Pertanto, durante l'insegnamento della lingua d'origine bisogna utilizzare risorse e competenze di cui gli allievi già dispongono grazie all'uso della lingua di scolarizzazione. Consideriamo, p. es., il lessico: nella prima lingua gli allievi dispongono di un lessico limitato a temi familiari e domestici.

Perciò durante le attività di lessico bisogna rimandare alla lingua di scolarizzazione, nella quale alcuni concetti sono già stati chiariti e quindi presenti.

Si possono evitare così lunghe spiegazioni nella prima lingua, si tratta di trasmettere il concetto o la nozione e di utilizzarla. Ciò riguarda soprattutto quel vocabolario scolastico più impegnativo che è indispensabile per una buona padronanza della lingua. Ma anche per i modi di dire di cui abbiamo parlato poc'anzi ci si può riferire alla lingua di scolarizzazione. Questi continui riferimenti possono costituire un enorme vantaggio se si considera che spesso gli allievi dispongono di un vocabolario abbastanza limitato ai temi familiari e domestici nella prima lingua e di un vocabolario più impegnativo e scolastico nella seconda. In senso più lato queste risorse e pre-conoscenze, derivanti dalla scuola regolare, devono essere utilizzate anche nell'osservazione dei fenomeni grammaticali e nella trasmissione delle strategie di apprendimento (cfr. Quaderno 5 di questa serie). In tutti questi casi l'oralità gioca un ruolo importante come mezzo per la discussione e come esercizio anche quando l'obiettivo finale è il miglioramento delle competenze di letteratismo. Va da sé che bisogna dedicare tempo e attenzione in quantità sufficiente all'acquisizione e allo sviluppo delle competenze orali.

3. Obiettivi e struttura del presente quaderno

Vi è una stretta relazione tra il presente quaderno e i quaderni 1 e 2 della serie *Materiali per l'insegnamento della lingua d'origine*. Mentre i quaderni 1 e 2 forniscono suggerimenti per promuovere la scrittura e la lettura il quaderno 3 si occupa di un tema così ampio qual è quello dell'espressione orale. Questo campo comprende, come illustrato nella tabella sinottica di cui sopra, i due aspetti dell'ascolto (ascolto e comprensione orale) e il parlato. Diversamente dalle abilità di lettura e scrittura in questo caso non si tratta di tecniche culturali che devono essere trasmesse dalla scuola, ma di competenze quotidiane di cui i bambini già dispongono nella scuola dell'infanzia. Il compito della scuola è di sviluppare queste competenze così tanto da essere subito disponibili e funzionali in contesti più impegnativi. Nel corso LCO ciò accade ponendo l'accento sulla prima lingua, in particolare sulla varietà standard. Naturalmente si possono fare collegamenti produttivi con la lingua di scolarizzazione, come segnalato nel capitolo 2d.

Le proposte per la lezione e i suggerimenti didattici con cui si intende supportare gli insegnanti in questo compito così impegnativo che è lo sviluppo dell'oralità sono articolati nelle quattro parti seguenti (anche se, in linea di principio, si intendono sempre sia la dimensione produttiva sia quella ricettiva, ossia parlare e ascoltare):

- Training acustico; suggerimenti per un uso creativo della lingua
- Comportarsi in modo adeguato durante le conversazioni – a coppia o in gruppo
- Raccontare e drammatizzare esperienze e storie
- Presentare, recitare e fare relazioni

La parte II con le 13 proposte di lezione (Comportarsi in modo adeguato durante le conversazioni – a coppia o in gruppo) occupa ampio spazio e ciò non è un caso, le competenze che qui vengono tematizzate costituiscono il fondamento dell'intera comunicazione e richiedono un'accurata esercitazione.

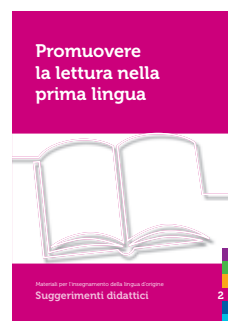
Tutte le 32 proposte di lezione sono strutturate in modo tale che nella parte centrale vi sia una rappresentazione chiara e comprensibile dello svolgimento proposto. Talvolta vengono anteposte delle indicazioni che completano la formulazione degli obiettivi e ulteriori informazioni di riferimento. Le sezioni "Varianti" e "Osservazioni" che si trovano talvolta alla fine di alcune proposte didattiche comprendono alternative metodologiche e riferimenti ad aspetti didattico-metodologici.

Anche negli altri quaderni della serie *Suggerimenti didattici* si trovano indicazioni ed esercizi riguardanti diversi aspetti dell'oralità; se consideriamo l'importanza dell'oralità anche per i temi riguardanti la scrittura ciò non sorprende. Rimandiamo in particolare ai seguenti quaderni e capitoli.



Quaderno 1
Promuovere la scrittura nella prima lingua:

cfr. nella parte pratica, tra l'altro, le indicazioni sugli esercizi preparatori orali nei capp. 1, 2, 7.4, 14, 18 ecc.



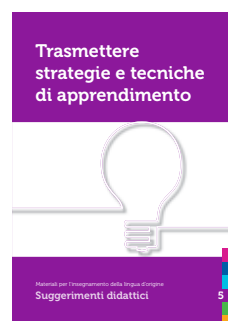
Quaderno 2
Promuovere la lettura nella prima lingua:

cfr. soprattutto i capp. 1, 10, 11 sulla lettura ad alta voce e la scheda 16 nella parte pratica.



Quaderno 4
Promuovere le competenze interculturali:

la maggior parte delle proposte per la lezione contiene importanti elementi riguardanti l'espressione orale (colloqui chiarificatori, discussioni tematiche ecc.).



Quaderno 5
Trasmettere strategie e tecniche di apprendimento:

qui gli elementi in relazione all'espressione orale riguardano soprattutto lo scambio tra gli allievi delle esperienze fatte con l'uso di diverse strategie di apprendimento.

Infine bisogna ricordare un elemento particolare che contraddistingue questo volume rispetto agli altri: come autori vi hanno partecipato tre giovani insegnanti: Livia Huber, Annina Ruder, Flavio Ruffo che hanno dedicato la loro tesi di bachelor con molto impegno ed energia al tema "Promuovere le competenze orali nella prima lingua". Insieme al direttore del progetto e ai redattori preposti da parte dei corsi LCO, Dragana Dimitrijević e Gordana Nikolić, si è creato un team innovativo dal punto di vista della sua composizione e produttivo dal punto di vista del metodo di lavoro.

Le fonti principali sono state, tra l'altro, i materiali didattici come *Sprachfenster*, *Sprachland*, *Sprachwelt Deutsch*, *Die Sprachstarken* e *Pipapo*. Il riferimento a questi strumenti didattici garantisce attualità dal punto di vista didattico-linguistico e funge da sostegno alla tesi della necessaria collaborazione tra corso LCO e lezione regolare.

4. Tre punti fondamentali della didattica attuale dell'espressione orale

Il settore dell'oralità è un campo enorme con una vasta letteratura di riferimento in diverse lingue e tradizioni. Le diverse tradizioni si rispecchiano p. es. nel diverso valore, attribuito in passato e oggi, a degli obiettivi come "discutere in modo democratico nel consiglio di classe" o "recitare in modo espressivo le poesie" nelle diverse culture. Ci concentreremo, in proposito, solo su pochi punti sui quali nella didattica dell'oralità dei paesi di immigrazione dell'Europa nord-occidentale ci dovrebbe essere consenso e che sono di interesse anche per la pratica nel corso LCO.

a) Obiettivi e campi di intervento nel settore dell'espressione orale

L'obiettivo generale dell'incentivazione scolastica nei campi dell'ascolto e del parlato è il rafforzamento della competenza comunicativa degli allievi. Ciò si verifica sia nella lezione regolare sia nel corso LCO rispettando l'età e tenendo in considerazione l'ulteriore obiettivo di condurre gli allievi a una gestione sempre più competente della lingua standard.

Nella produzione orale linguistica, ossia nel parlato, si fa una distinzione tra forme dialogiche e forme monologiche con specifici obiettivi e metodi di lavoro. Sulle forme dialogiche si basa tutta l'educazione alla conversazione. Il suo obiettivo è raggiungere sia un comportamento adeguato in dialoghi, situazioni conflittuali, giochi di ruolo sociali, interviste, colloqui telefonici ecc., che un comportamento democratico pertinente, regolato da norme, nelle discussioni di gruppo, colloqui in classe, dibattiti per risolvere conflitti. Alle forme monologiche appartengono l'atto del raccon-

tare, le presentazioni e le relazioni in vari contesti (il punto centrale è comunque trasmettere un chiaro contenuto), la recitazione, la lettura espressiva e alcune forme del teatro scolastico che richiedono una lingua fortemente espressiva.

L'ascolto viene generalmente esercitato in relazione al parlato e ai suoi obiettivi corrispondenti. Deve però essere sostenuto da compiti precisi sia che si tratti di riferire il contenuto sia che si riferisca al comportamento democratico durante la conversazione o alla qualità di recitazione di una poesia. Praticare l'ascolto senza un compito o un obiettivo preciso serve a ben poco. Ha un'importanza particolare invece l'ascolto differenziato anche per quelle situazioni di apprendimento in cui si tratta di osservare le particolarità linguistiche e riconoscere le varietà dialettali nella prima lingua (con l'aiuto di prove d'ascolto) o di sensibilizzare l'allievo a determinate caratteristiche nella lingua orale di una persona o di un gruppo. Le competenze di ascolto favoriscono, in questo caso, l'attività di riflessione sulla lingua.

Accanto alle forme già citate, che riguardano in primo luogo esercizi di comunicazione e situazioni di apprendimento, c'è anche un altro caso in cui esercitare le competenze orali.

Qui non è centrale il contenuto bensì l'aspetto linguistico. A questa categoria appartengono gli esercizi, menzionati già in precedenza, sulla differenziazione di fonemi simili (p.es. č / ć v. cap. 2a) e altri esercizi di pronuncia e ascolto da fare soprattutto nelle classi inferiori. Questo tipo di esercitazione può essere condotto con esercizi di riproduzione o, più liberamente, attraverso la conversazione guidata (nel primo caso viene esercitato un modello attraverso la ripetizione, nel secondo si fanno variazioni su una base già data - cfr. il cosiddetto *scaffolding* nel quaderno 1, nel cap. 4d dell'introduzione e nel manuale cap. 8 A. 5a). In un senso più lato si possono far rientrare in questo campo anche le attività di lessico e l'insegnamento di frasi standard utili. Entrambi i campi sono veramente importanti nella lezione LCO perché contribuiscono allo sviluppo delle competenze orali nella prima lingua e conducono a un bilinguismo più equilibrato, cfr. capp. 2b e 2c.

b) Il comportamento dell'insegnante per ciò che concerne la conversazione e le domande

Per ampliare e sviluppare le loro competenze orali gli allievi hanno bisogno di tempo e opportunità di uso. Questo dipende dal comportamento dell'insegnante. Se l'insegnante A pone domande in modo tradizionale («Qual è il fiume più lungo?», «Dove abitava l'eroe della nostra storia?») allora i suoi allievi non avranno molte opportunità per esprimersi. Se invece l'insegnante B pone domande aperte e che fungano da impulso («Cosa avete imparato sui fiumi nel nostro paese?», «Discutete sul nostro eroe, cosa vi piace o vi disturba nel suo comportamento?») allora i suoi allievi verranno automaticamente indotti a una produzione linguistica che favorisce lo sviluppo delle competenze orali.

Purtroppo molti insegnanti tendono – intuitivamente e, forse, anche a causa della loro esperienza scolastica – a un atteggiamento che non dà ai loro allievi l'opportunità di parlare e svilupparsi. Le ricerche dimostrano che un normale insegnante parla molto di più degli alunni. Ecco, di seguito, alcuni punti da osservare durante la propria lezione:

- Non ripetere le risposte degli allievi (questa cosiddetta "eco dell'insegnante" non è positiva, anzi così l'alunno non si sforzerà di parlare ad alta voce e in modo comprensibile). Non sono positive nemmeno le risposte di rito come "bene", "giusto", ciò rispecchia uno stile d'insegnamento ormai superato e centrato sull'insegnante.
- Nei discorsi su testi, contenuti, problemi e conflitti lavorare il più possibile con le domande autentiche ed evitare quelle non autentiche. Questi impulsi per l'introduzione alla conversazione e la sua continuazione devono essere ben pianificati, solo dopo un certo tempo ed esercizio l'insegnante stesso li padroneggerà.
- Concordare con tutta la classe regole e rituali che permettono all'insegnante di restare il più possibile in secondo piano. Durante le discussioni di gruppo, p. es., gli allievi possono gestirsi da soli e darsi la parola a vicenda, se ciò naturalmente è stato insegnato o se viene posto come un compito da svolgere.
- Lo stesso scopo ha la scelta di forme di insegnamento basate sul discente, in cui la posizione dominante dell'insegnante viene ridotta (cfr. il manuale *Fondamenti e contesti. Manuale teorico-pratico*, capp. 5 e 6). Nel corso LCO, in cui l'insegnante ha al contempo gruppi di alunni di età e classe diversa, questo è un compito molto impegnativo. Ma anche qui si può ridurre l'egemonia dell'insegnante delegando la responsabilità agli allievi.

c) Osservare, valutare e incentivare in modo mirato le prestazioni orali

L'osservazione e la valutazione delle prestazioni orali che valga come incentivo è molto più impegnativa della valutazione di un testo scritto. È possibile analizzare e sentire più volte il discorso solo se si lavora con la registrazione o con il video. Ma ciò non è sempre possibile. Tuttavia, in casi speciali, bisogna prendere in considerazione questa metodologia perché porta a dei risultati più precisi. Per evitare delle valutazioni troppo generiche si consiglia una procedura orientata ai criteri e incentrata su un obiettivo che, naturalmente, tenga sempre conto dell'età e del livello di conoscenza della prima lingua. Rimandiamo in proposito al cap. 7 del manuale (Valutare le prestazioni in modo incentivante, con buoni esempi pratici nella parte B) e completiamo con le seguenti indicazioni:

- In riferimento a situazioni "formali" di osservazione e valutazione (tipo una relazione, una scena di teatro, una recita ecc.): in questo caso i criteri dovrebbero essere chiariti e comunicati prima, meglio se in forma tabellare con diversi punti. In questo modo la valutazione è chiara e trasparente anche per l'allievo che così può rendersi conto di cosa deve migliorare. È compito dell'insegnante trovare esercizi adatti per il miglioramento. Un ulteriore vantaggio dell'uso di una tabella dei criteri consiste nel fatto che a partire dalla 3a classe ca. anche l'allievo può compilare il questionario e diventare quindi più cosciente dei diversi punti richiesti. Un esempio di tabella di osservazione per valutare le relazioni orali si trova nel manuale, cap. 7 B.1 e nel quaderno 2, scheda 18 (tabella per l'autovalutazione della lettura).
- In riferimento a situazioni "informali", a osservazioni e valutazioni non espressamente annunciate (p. es. durante le discussioni in gruppo o di classe, relazioni, lettura ad alta voce in classe o situazioni simili): l'insegnante prende appunti su situazioni speciali («X deve imparare ad ascoltare gli altri con più attenzione e a essere empatico», «Y ha difficoltà a pronunciare il suono ,s'», «Z ha fatto grossi progressi nell'orale» ecc.). Alla fine della lezione o quando lo ritiene opportuno l'insegnante può comunicare all'allievo interessato le sue osservazioni e dare consigli concreti per un miglioramento.

5. Scambio e cooperazione con la lezione regolare

L'importanza dello scambio e della cooperazione del corso LCO con la lezione regolare (scambio di esperienze, metodi e risultati) è stata costantemente ribadita in ognuno dei quaderni di questa serie e nel manuale. Riferendoci in modo particolare allo sviluppo delle competenze orali vorremmo aggiungere le seguenti osservazioni:

-
- Scambio sul tema: educazione alla conversazione. Quali sono le regole che valgono per i diversi insegnanti, come sono state introdotte e come vengono esercitate?
-
- Scambio sulle forme metodologiche utilizzate nell'educazione alla conversazione democratica: quali forme (p. es. consiglio di classe, discussioni pro e contro ecc.) vengono praticate o comunque possono intendersi come già acquisite?
-
- Scambio di idee e materiale nell'ambito della recitazione teatrale (p. es. teatro scolastico ecc.) e della recitazione di poesie o di altri testi.
-
- Conoscere semplicemente idee e materiali utilizzati nella lezione regolare e nei libri di testo della lezione regolare. Si possono trovare sempre utili suggerimenti o tabelle per la valutazione da poter adattare e utilizzare nel corso LCO.
-

Riguardo allo sviluppo delle competenze orali ci sono, tra l'altro, i seguenti progetti di cooperazione da realizzare sia nell'ambito della lezione regolare sia durante la settimana dedicata al progetto:

-
- Concezione e realizzazione, in collaborazione, di una serie di lezioni su poesie in diverse lingue con un evento finale e presentazione ai genitori, eventualmente registrazione di un CD plurilingue.
-
- Lo stesso progetto di cui sopra ma con giochi linguistici in diverse lingue. Cfr. la proposta per la lezione nella scheda 7 del presente quaderno.
-
- Stesso tipo di progetto ma con brevi scene teatrali o sketch in diverse lingue, eventualmente realizzazione di un video.
-
- Cfr. varie idee per giochi in lingue diverse e altre attività nel volume *Sprachenvielfalt als Chance* di B. Schader, 2013 (*Varietà linguistica come opportunità*).
-

Per un attento controllo del nostro testo da parte di esperti del settore ringraziamo Stefan Hauser e Nadine Nell-Tuor del "Zentrum Mündlichkeit" (Centro per la comunicazione orale) della Scuola Pedagogica di Zugo e Claudia Ulbrich del Settore di pedagogia interculturale del Dipartimento di pedagogia, Ufficio della scuola pubblica, Direzione dell'educazione del Cantone di Zurigo.

**Parte I:
Training acustico; suggerimenti per
un uso creativo della lingua**

1

Training acustico, cinque esercizi per la differenziazione dei suoni

Obiettivi

Gli esercizi che seguono contribuiscono a sviluppare nell'A la capacità di pronunciare correttamente tutti i suoni nella prima lingua. A seconda della prima lingua ciò riguarda, in particolare, quei suoni della varietà standard che gli alunni non conoscono dal dialetto (cfr. cap. 2a nell'introduzione). Nel contempo l'esercizio può essere utile per ampliare il patrimonio lessicale.

SI-3a cl.

5-15 min.



Materiale:
Liste di parole;
un piccolo specchio;
fogli con foto adeguate
per l'uso.

Osservazione preliminare

Il contesto in cui, in genere, si possono svolgere i seguenti esercizi è l'introduzione di un determinato suono nell'ambito dell'alfabetizzazione nella prima lingua (fine 1a o inizio 2a classe). Parallelamente alla scrittura deve essere esercitata anche la pronuncia corretta. È possibile fare esercizi di pronuncia già a partire dalla prima classe o ripeterli anche nelle classi superiori se si nota il persistere di determinate incertezze.

a) Esercizi di imitazione e ripetizione

- L'I ha preparato (o memorizzato) una lista di parole in cui compare il suono corrispondente. L'I siede insieme a uno o più allievi e ripete in modo chiaro e preciso le parole. Gli allievi ripetono le parole, non in coro, ma l'uno dopo l'altro.
- Variante: anche un allievo più grande, la cui pronuncia è impeccabile, può assumere il ruolo dell'I.

b) Esercizi con uno specchio da borsetta

- Per arrivare a capire come articolare determinati suoni può essere utile usare uno specchietto. L'I mostra come articolare il suono /m/ ed /n/ e, in seguito, gli allievi provano a riprodurre il suono guardandosi allo specchietto. Questo esercizio si adatta bene per un'attività in coppia con un allievo più grande.
- Per alcuni esercizi esso non è adatto p. es. per i suoni /d/ - /t/. In questo caso ci si può aiutare con la mano per sentire quanta aria viene espulsa (più aria per il suono /p/ che /b/ ecc.).

c) Esercizi di identificazione e differenziazione acustica

- Esercizi di identificazione: l'I (o un allievo più grande con un'evidente abilità linguistica) ha una lista davanti a sé, in cui il suono corrispondente talvolta compare e talvolta no, e legge quindi le parole ad alta voce. Quando vengono pronunciate le parole che contengono il suono corrispondente gli alunni alzano la mano, mentre la tengono abbassata quando non lo sentono.
- Esercizi di differenziazione (p. es. b - p; d - t; ć - č): alcune parole contengono uno dei due suoni da differenziare (p.es. /b/); altre contengono l'altro suono (p.es. /p/). Quando sentono il suono corrispondente gli A danno il segnale concordato (p.es. alzano la mano sinistra o destra o mostrano un cartellino con la lettera p o b).

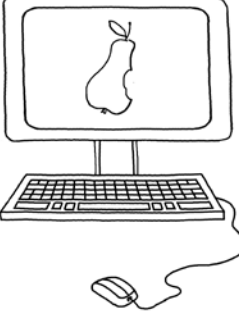
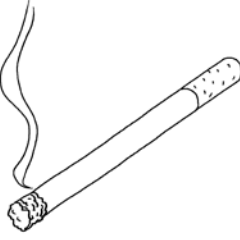
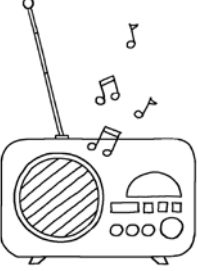
d) Esercizi con immagini

(in analogia all'esercizio c)

- Esercizi di identificazione: gli A ricevono un foglio con numerose figure o oggetti che contengono o meno il suono ricercato. Essi devono cerchiare tutti gli oggetti il cui nome contiene il suono corrispondente. Infine devono pronunciare le parole in modo chiaro e preciso.
- Esercizi di differenziazione (p. es. b – p; d – t; ć – č): alcuni oggetti contengono uno dei suoni da differenziare (p. es. /b/); gli altri invece contengono l'altro suono (p. es. /p/). Gli A cerchiavano alcuni oggetti con il blu e altri con il rosso, a seconda di come è stato concordato. Infine pronunciano con chiarezza le parole corrispondenti.
- Variante: gli A siedono in cerchio. Al centro, sul pavimento, ci sono due fogli. Sul primo c'è scritto "D, d" sull'altro "T, t". Ogni bambino riceve 5–7 cartoncini con delle immagini. Uno dopo l'altro ogni bambino mostra uno dei suoi cartoncini. Se esso contiene il suono ricercato il bambino lo poggia sul foglio corrispondente, altrimenti lo posa su un foglio vuoto a parte (gli A possono fare i cartoncini da soli con l'aiuto degli allievi più grandi o li possono comprare).

e) Contrassegnare con una croce il suono iniziale, centrale o finale

- Gli A ricevono un foglio con 12 immagini di oggetti. In alcuni di essi il suono ricercato si trova all'inizio, in altri al centro e in altri ancora alla fine. Sotto ogni immagine ci sono tre caselle, bisogna inserire una croce a seconda della posizione del suono, se esso si trova all'inizio, al centro o alla fine (v. illustrazione).

Dov'è la "r" ?								
								

2

“Anna dice ...”

Obiettivi

Gli A esercitano l'ascolto attento e la comprensione orale poiché devono rielaborare velocemente e mettere in pratica quello che hanno appena ascoltato. Nello stesso tempo imparano in modo ludico a seguire le indicazioni dell'I e rafforzano il loro patrimonio lessicale e l'abilità ricettiva.

1a-6a cl.

5-10 min.



Indicazioni:

L'esercizio rimanda al gioco per l'infanzia “Simon says”, conosciuto in tutto il mondo sotto altri nomi.

Il nome “Anna” può essere ovviamente sostituito da un nome tipico della propria lingua e cultura.

Svolgimento:

- L'insegnante affida un semplice compito che comincia con “Anna dice”:
Esempio: Anna dice: «Andate in giro per la stanza silenziosamente»,
Anna dice: «Battete le mani».
- Gli A devono seguire le indicazioni solo quando queste cominciano con “Anna dice”. Se l'I assegna un compito senza introdurre il comando con l'espressione “Anna dice” (p. es. «Venite avanti!») gli A devono ignorarlo.
- Chi non segue questa regola (p.es. reagisce a un compito che non comincia con “Anna dice”) deve fare una pausa per un certo numero di giri.

Proposte su quello che Anna potrebbe dire:

- ▶ Anna dice: «Toccate il vostro ginocchio destro».
- ▶ Anna dice: «Salite su una sedia».
- ▶ Anna dice: «Camminate come una persona anziana / come un re / come una tigre che si avvicina silenziosamente / come una scimmia».



Varianti:

- Invece dell'I anche un allievo può impartire gli ordini.
- Gli A devono fare il contrario di quello che ordina Anna. Quando Anna dice «Sedetevi» essi devono alzarsi ecc.

3

“Vedo qualcosa che tu non vedi”

Obiettivi

Gli A rafforzano il loro lessico orale in modo ludico ed esercitano le competenze di ascolto e di espressione orale.

SI-6a cl.

5-20 min.



Materiale:
ev. libro illustrato.

Indicazione:

Il gioco può essere svolto con la classe intera, in piccoli gruppi o a coppie.

Svolgimento:

- Un allievo visualizza un oggetto in classe che sia anche ben visibile per tutti (p. es. la lavagna, la maniglia della porta, una lampada ...) e dice: «Vedo qualcosa che tu non vedi».
- Gli altri A fanno delle domande per indovinare di quale oggetto si tratta. Sono consentite solo domande che richiedono la risposta «Sì» o «No» (p. es. «È un mobile?», «È rosso?»). Ponendo delle abili domande (p. es. «Si trova nella parte destra dell'aula?», «È grande?», «È verde?») si può restringere sempre di più il campo degli oggetti possibili. Chi riceve una risposta positiva può continuare a porre altre domande, altrimenti passa la parola a un altro bambino.
- Chi ha indovinato l'oggetto («È la lavagna», «Sì!») può, a sua volta, pensare a un altro oggetto da far indovinare ai suoi compagni.

Varianti:

- Invece di un oggetto reale il gioco si può fare, organizzando dei piccoli gruppi, anche con delle immagini su cui vi sono tantissimi oggetti, come i cosiddetti “Giochi degli oggetti nascosti”.
- Invece di un oggetto gli A pensano a una persona famosa, un compagno di classe, un mestiere ecc.
- L'I nasconde in una scatola un oggetto che ha a che fare con il tema della lezione. Gli alunni cercano di indovinare di quale oggetto si tratta. Questa variante si adatta bene per cominciare la lezione e introdurre un tema, p. es. gli occhiali da sole, nascosti nella scatola, possono costituire un avviamento al tema “vacanza”.
- Invece di indovinare gli oggetti gli A ascoltano a occhi chiusi voci e rumori e devono indovinare di cosa si tratta. Questa variante è molto utile per sviluppare le abilità uditive-percettive e stimolare la concentrazione.

4

“Cerca qualcuno che ...”

Obiettivi

Questa attività serve per esercitare in modo facile e giocoso le competenze comunicative e la comprensione orale. Nello stesso tempo gli A si conoscono meglio a vicenda perché si pongono delle domande più personali, ascoltano l'altro con attenzione e rispondono alle domande in modo pertinente.

1a-9a cl.

10-20 min.



Materiale:

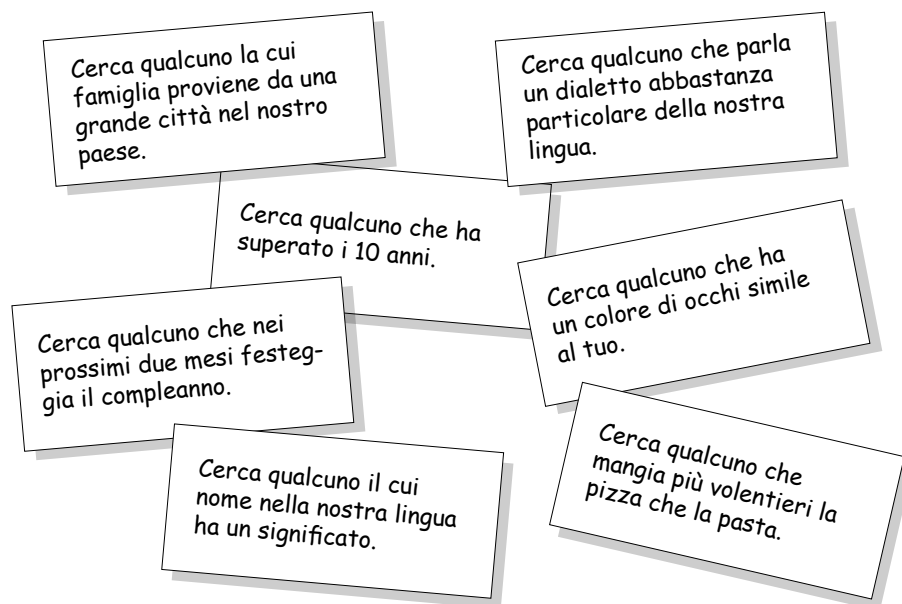
Carte su cui è scritto il compito da svolgere, preparate dall'I (2-3 per allievo).

Fonte:

Piel, 2002, pag. 103 (v. bibliografia).

Svolgimento:

- L'I consegna a ogni A 2 o 3 carte su cui ha formulato dei compiti, p. es.:



- Gli A fanno un giro in classe ponendo delle domande ai loro compagni come sulle carte (naturalmente riformulate come p. es. «La tua famiglia viene da una grande città nel nostro paese?»). Se l'allievo trova un compagno che corrisponde alle caratteristiche illustrate allora ne scrive il nome sulla carta (Variante: il bambino interessato fa una firma sulla carta. Naturalmente più allievi possono firmare la stessa carta).
- Quando tutte le carte sono state firmate (o comunque dopo ca. 10 min.) l'I discute con tutta la classe su tutto ciò che gli A hanno scoperto di nuovo sui compagni di classe.

Osservazioni:

- I compiti devono essere abbastanza semplici di modo che tutti gli A possano trovare almeno un compagno, le cui caratteristiche corrispondano alla carta.
- Si potrebbero formulare dei compiti che corrispondono a 2-3 diversi livelli riconoscibili dal colore della carta (verde = facile, blu = medio, rosso = difficile ecc.). A seconda del livello e dell'età gli A riceveranno la carta del colore corrispondente.
- I compiti devono essere adatti alla classe corrispondente e adeguarsi alle risorse culturali e linguistiche presenti.
- Le carte con i vari compiti possono anche essere realizzate dagli alunni più grandi.
- Le carte possono essere plastificate o inserite in protezioni di plastica per poterle utilizzare più volte.

5

“La sedia che brucia”

Obiettivi

Tramite questo gioco, in cui devono circoscrivere e indovinare le parole, gli A attivano il loro vocabolario orale ricettivo e produttivo. Contemporaneamente esercitano e ampliano il loro repertorio di frasi aiutandosi con dei modelli di frase tipici della prima lingua.

3a-6a cl.

10-20 min.



Svolgimento:

- L'I divide la classe in due gruppi omogenei (A e B) e sceglie due A che dovranno sedere per primi sulla “sedia che brucia”. Per questo motivo ci sono due sedie davanti alla lavagna, dirette verso la classe. Un A rappresenta il gruppo A e l'altro rappresenta il gruppo B.
- L'I scrive una parola alla lavagna (p.es. “torta” o “la nostra capitale” o “intrufolarsi”). Deve essere comunque un'espressione che tutti gli A conoscono. Gli A seduti sulla sedia guardano verso i compagni e quindi non possono e non devono vedere la parola.
- Non appena l'I dà il via gli alunni dei due gruppi cominciano a circoscrivere la parola per il loro rappresentante che la deve indovinare. Non possono però pronunciare la parola né la radice della parola (se ciò dovesse capitare il gruppo perde) ma possono dargli degli indizi.
- Non appena uno dei due A indovina la parola per primo il suo gruppo vince.
- Il gioco ricomincia con altri due A sulla “sedia che brucia”.

Varianti:

- Si possono scegliere, di proposito, espressioni con riferimento al corso LCO o a temi trattati durante la lezione o di attualità (es: I corsi d'acqua nel paese d'origine; personalità della storia). Il gioco può servire anche da introduzione a un tema che si vuole trattare. Se però per gli A più giovani fosse troppo difficile si giocherà questa variante solo con i più grandi e si dovrà pensare a un'altra variante per i più piccoli.
- Gli A scelgono i vocaboli liberamente o da un tema proposto dall'I. Sarà poi l'I a scegliere le parole da indovinare tra le varie proposte degli alunni.

6

Versi per bambini, rime e poesie

Obiettivi

I versi, le rime e le poesie possono dare un prezioso contributo allo sviluppo linguistico dell'allievo (articolazione delle parole, lessico, repertorio sintattico, istruzione letteraria ecc.). Possono essere utilizzati a tutti i livelli, dalla scuola dell'infanzia alla scuola media (poesie). I suggerimenti che seguono si limitano all'introduzione di versi per i bambini e rime nella scuola dell'infanzia e nelle prime classi delle elementari.

SI-3a cl.

10-15 min.



Materiale:
versi, rime e poesie
adeguate all'uso.

Indicazioni:

- I versi per l'infanzia e le rime, tipici di ogni cultura, sono importanti per lo sviluppo del linguaggio più di quanto si pensi. Con il loro ritmo e la loro struttura ripetitiva aiutano a memorizzare e a perfezionare non solo la pronuncia di parole ma anche di intere frasi in modo ludico e suggestivo. Nello stesso tempo contribuiscono allo sviluppo dell'articolazione dei suoni, del patrimonio lessicale e delle strutture linguistiche. Lo stesso avviene con l'uso delle poesie a livelli scolastici più alti. In questo caso gli A vengono confrontati non solo con il patrimonio culturale del loro paese, bensì imparano nel contempo diverse possibilità di espressione e sfumature della lingua che superano di gran lunga quelle della lingua quotidiana. Offrire agli A queste nuove possibilità e dimensioni non è certo un compito facile, ma è di rilevante importanza. Quanto questo compito sia importante e gradito agli allievi lo mostrano le diverse recite e presentazioni delle classi LCO dell'Europa sud-orientale. Si confronti anche la scheda 29.
- Fonte: Silvia Hüsler, 2009 (v. bibliografia).

Svolgimento possibile:

- Gli A si siedono o si stendono sul pavimento rilassati e chiudono gli occhi.
- L'I recita il verso o la rima lentamente, ad alta voce e in modo chiaro.
- Ora tutti si siedono in cerchio e si discute su quello che hanno appena udito, cosa non hanno capito e quali immagini sono venute loro in mente.
- A seconda del tipo di verso o di rima si studiano insieme gesti o movimenti che siano adatti per poterli recitare.
- L'I recita ancora una volta il verso con i relativi gesti e i bambini imitano i suoi movimenti.
- Non appena si sentono pronti, e se ne hanno voglia, anche i bambini possono recitare e partecipare. Nella fase finale l'I può anche ritirarsi in secondo piano e seguire le attività senza parteciparvi.

Varianti:

- Si può introdurre il verso o la rima in un determinato momento: se il verso può essere di aiuto a una particolare attività come p. es. mettere in ordine in classe, allora l'I può recitarlo in questa particolare situazione. Gli A interiorizzeranno il verso senza esserne consapevoli e col tempo lo reciteranno a loro volta.
- Si può introdurre il verso con l'aiuto di immagini (p. es. i versi degli animali): l'I cerca delle foto adeguate che possono servire da supporto e orientamento.
- Per variare anche un A più grande può introdurre un verso o una rima.

Osservazioni:

- Il verso (o la rima) deve essere ripetuto più volte affinché i bambini possano impararlo e recitarlo da soli.
- Movimenti e gesti aiutano a memorizzare le parole. I bambini possono aiutarsi con i gesti se non ricordano più le parole per andare avanti.

7

Scioglilingua e giochi linguistici

Obiettivi

Gli scioglilingua costituiscono, insieme ad altri versi per l'infanzia (v. sopra scheda 6) e a piccoli giochi linguistici, parte integrante del patrimonio linguistico di una cultura. Imparare dei versi o delle rime non solo è divertente ma contribuisce anche a stimolare l'ascolto, la memoria e l'esatta articolazione dei suoni.

SI-3a cl.

5-10 min.



Materiale:

Scioglilingua nella lingua madre raccolti dall'I e dagli allievi.

Bibliografia:

Si possono trovare scioglilingua in diverse lingue, p. es., al seguente indirizzo

<https://www.heilpaedagogik-info.de/zungenbrecher/287-zungenbrecher-deutsch-sprueche.html>

Svolgimento:

- L'I recita uno scioglilingua e lo esercita verso per verso con gli A.
- Gli A esercitano il verso da soli, in coppia o in gruppo.

Varianti:

- L'I recita lo scioglilingua per 2-3 volte e incita gli A a ripetere esattamente quello che sentono per esercitare in tal modo la comprensione orale (introduzione meno sistematica di quella presentata sopra).
- Gli A portano da casa degli scioglilingua e li propongono ai compagni.
- Si potrebbe realizzare un progetto di raccolta di scioglilingua: gli A portano da casa vari scioglilingua e se ne fa una raccolta scritta. Il prodotto finale concreto sarebbe la realizzazione di un libricino o un documento audio (CD/MP3). Inoltre si potrebbe coordinare questo progetto con la scuola regolare o con altri gruppi linguistici (v. cap. 5 nell'introduzione).

Osservazioni:

- Gli scioglilingua sono impegnativi, infatti all'inizio anche gli adulti con buone competenze linguistiche orali hanno delle difficoltà e devono concentrarsi. Però possono essere molto utili per introdurre la lezione in modo giocoso, per rilassare l'atmosfera o anche per chiudere una lezione.
- Per favorire lo sviluppo delle competenze linguistiche orali nei bambini bisogna puntare sulla pronuncia corretta, non dimenticando naturalmente l'aspetto ludico di questa attività.

8

Semplici giochi di ruolo

Obiettivi

I giochi di ruolo servono anche a rilassare l'atmosfera durante la lezione, portano a una comprensione più profonda di situazioni e testi e costituiscono una forma di esercizio linguistico eccellente. Gli A imparano così a mettersi in scena, ad argomentare e creare con la lingua e a utilizzare la lingua in modo efficace e pertinente.

SI-3a cl.

10-25 min.



Materiale:
pochissimi oggetti.

Indicazione:

Al contrario delle schede che seguiranno 26-28 che sono molto più impegnative (simulazione di situazioni quasi reali, simulazione di situazioni fittizie, rappresentazioni teatrali) in questo caso si tratta di giochi di ruolo molto semplici come fanno in genere in modo naturale e spontaneo i bambini piccoli durante il gioco e come si fa in un corso LCO con bambini più piccoli.

Svolgimento:

- L'I forma dei piccoli gruppi di 2-3 A che devono pensare a una scena da recitare. Gli A più competenti e quelli più deboli devono essere distribuiti in modo tale che i gruppi possano cooperare e che tutti gli A possano portare un contributo.



- Compito assegnato ai gruppi: «Pensate a una scena quotidiana che volete studiare insieme e rappresentare». Si possono aggiungere ulteriori suggerimenti: può essere una scena divertente, una scena tratta dalle vacanze nel paese d'origine, un equivoco linguistico, un fatto successo a scuola. La scena deve durare al massimo 5 minuti.
- I gruppi si preparano per ca. 10 minuti, dopodiché gli A recitano la scena davanti a tutta la classe. Coloro che fungono da pubblico devono rispondere a delle domande già preparate: «Perché la scena ci è piaciuta/non ci è piaciuta? Com'era la rappresentazione? Era comprensibile? Cosa ci ha colpito in particolare della lingua?»

Varianti:

- Invece di una scena dalla vita quotidiana possono essere adottate anche delle situazioni iniziali già predefinite: qualcosa dal mondo delle fiabe, dal futuro (Quando avrete 50 anni), dal mondo degli animali ecc. (cfr. anche le schede 26-28).
-

Osservazioni:

- È importante dare delle istruzioni precise: durata della preparazione e durata della recita, evitare le scene in cui ci si picchia o qualcuno viene catturato, utilizzare il più possibile dei dialoghi.
- Il tempo utilizzato per questo esercizio può essere variato a volontà. Se si pianifica più tempo i gruppi possono essere più grandi e i dialoghi più lunghi. Inoltre la recita può essere arricchita con del materiale di scena e un semplice sfondo.

**Parte II:
Comportarsi in modo adeguato du-
rante le conversazioni – a coppia o
in gruppo**



9

Concordare le regole di conversazione e metterle in pratica

Obiettivi

Gli A scoprono e mettono in pratica le norme necessarie per la riuscita di una buona conversazione a due o in gruppo. In tal modo ampliano le loro competenze comunicative e sociali e imparano a comportarsi e a esprimersi in modo adeguato nella loro prima lingua anche durante le discussioni di gruppo.

2a–9a cl.

15–30 min.



Materiale:
Ev. cartellone.

Indicazioni:

- Il presupposto per una buona riuscita di colloqui e dibattiti è aderire a determinate norme di conversazione e adottare un comportamento democratico. Ciò vale sia nella vita privata che nel contesto scolastico dove la competenza comunicativa rappresenta uno degli obiettivi dell'educazione sociale e linguistica. È chiaro che lo sviluppo di una simile cultura richieda un processo piuttosto lungo e molta pratica.
- Accanto alle regole esplicite per gli alunni c'è ancora una seconda dimensione da considerare altrettanto importante. Essa riguarda l'I e il suo comportamento durante i colloqui e i dibattiti. Il cap. 4b dell'introduzione affronta questo tema, qui vogliamo semplicemente ricordare che l'insegnante deve sapersi ritirare in secondo piano, deve riflettere attentamente su come formulare domande aperte e dare impulsi, deve saper delegare agli stessi allievi la funzione di moderatore.

Struttura ed elementi centrali dell'educazione alla conversazione:

- Per cominciare sarebbe bene considerare una situazione autentica, in cui la comunicazione viene disturbata da qualcuno che interrompe continuamente o che attacca gli altri in modo poco corretto. Questa situazione può portare a interrogarsi su come si può migliorare la comunicazione e discutere in modo corretto ed equilibrato.
- Quindi si devono esporre due o tre regole (non di più!) che verranno concordate e scritte su un cartellone. È importante che esse vengano formulate dagli stessi allievi e non imposte dall'I. Molto probabilmente gli A si sono confrontati con questo tema già nella scuola regolare e quindi conoscono alcune semplici norme di conversazione, cfr. l'elenco più avanti.
- Nelle 2–3 settimane seguenti le regole verranno esercitate più volte. Si può scegliere qualcuno nella classe come moderatore o responsabile che interviene non appena esse vengono violate.
- Nei mesi seguenti le regole verranno ampliate, raffinate e messe in pratica, come descritto sopra.
- Bisogna anche condurre regolarmente discussioni su come la cultura di conversazione sia cambiata e dove gli A intravedono un potenziale di miglioramento.
- Alcune regole possono essere messe in pratica con l'aiuto di strategie di supporto, cfr. gli esempi qui di seguito.

Esempi di regole di conversazione:

- Parlo chiaramente e ad alta voce.
- Ascolto con attenzione chi sta parlando.
- Non interrompo nessuno.
- Se voglio parlare alzo la mano.
- Rispetto l'opinione dei miei compagni.
- Non derido nessuno per la sua opinione.
- Non mi discosto dal tema della discussione.
- Mi ricollego a quello che ha detto chi ha parlato prima di me.
- Guardo i miei compagni negli occhi quando parlo.

Esempi di "strategie di supporto" per mettere in pratica determinate regole:

- Per quanto riguarda la regola "Non interrompere nessuno": l'allievo che parla tiene in mano una palla o un piccolo sasso. Quando ha finito di parlare passa la palla a un compagno che ha alzato la mano per parlare. In questo modo sarà chiaro per tutti che parla solo colui che ha la palla in mano.
- Per quanto riguarda le regole "Ascolto chi sta parlando" e "Mi riferisco a quello che ha detto chi ha parlato prima di me": durante le prime 2-3 discussioni ogni opinione espressa deve cominciare con «Xy ha detto che... Io personalmente ritengo che...» (cfr. anche la scheda 12 con i blocchi di frasi appositi).
- Variante alla regola sull'ascolto attivo: durante la discussione ognuno deve chiedere almeno una volta «Xy, ho capito bene quello che hai detto, tu intendevi che...?»
- Strategie di supporto, di modo che l'I possa ritirarsi in secondo piano:
 - a) Gli A si consegnano la palla l'uno all'altro senza l'aiuto del moderatore (v. sopra).
 - b) Per discussioni di più ampio respiro viene designato come moderatore un allievo di una classe superiore. Questo A si prepara con l'I per la discussione, formula le domande iniziali e gli impulsi e fa da moderatore durante tutta la discussione. L'I interviene solo in caso di necessità (cfr. le schede 14 e 15).
- Strategie di supporto per fare in modo che tutti possano partecipare alla discussione: ogni A riceve tre bottoni o graffette o foglietti. Gli A siedono in cerchio, chi ha dato un contributo alla discussione posa un bottone al centro sul pavimento. Alla fine ogni A avrà depositato sul pavimento i suoi bottoni. In tal modo si evita che un A prenda la parola molto di più di altri e viceversa.

10

Prepararsi per una conversazione strutturata

Obiettivi

Gli A imparano a crearsi una visione d'insieme su un tema e a pianificare come esprimersi in modo puntuale e pertinente nella prima lingua. Questo esercizio è quasi l'equivalente orale degli esercizi riguardanti la pianificazione di un testo scritto, cfr. nel quaderno "Promuovere la scrittura nella prima lingua" le schede 8–10, 13, AB1, 16 e, in questo quaderno, le schede 11 e 22.

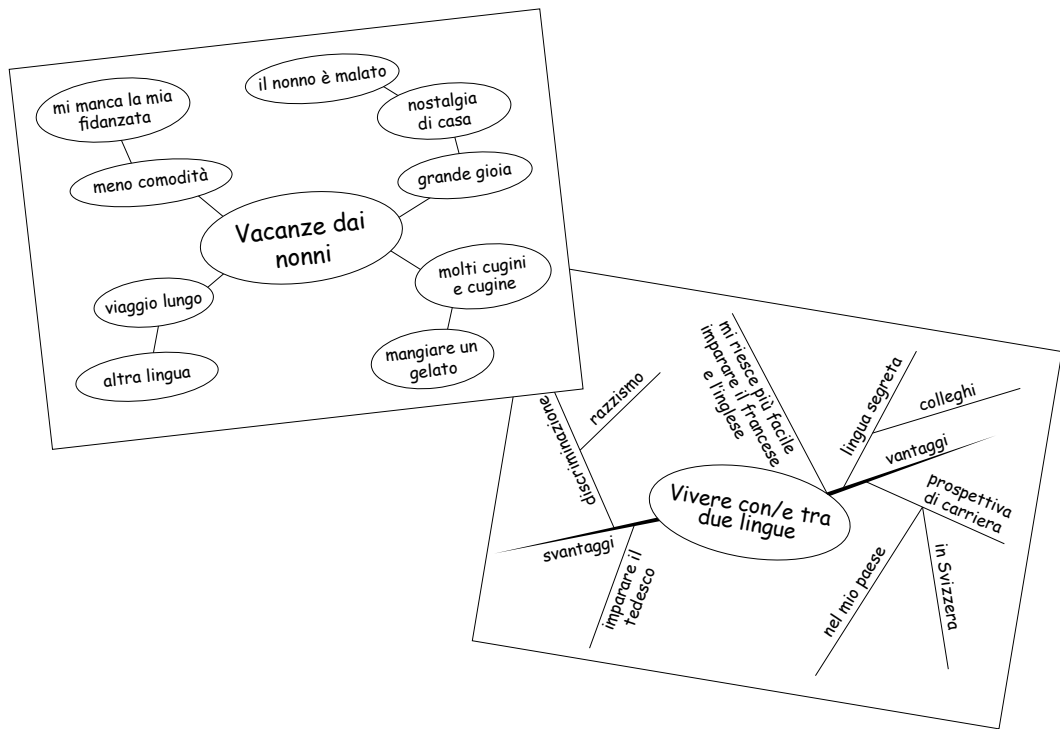
1a–4a cl.

20–45 min.



Svolgimento:

- L'I propone il tema per la conversazione (p. es. "Il tempo libero nel nostro paese d'origine e qui, nel paese ospitante" oppure "Dove vorrei vivere tra 20 anni?").
- Gli A ricevono 5–10 minuti di tempo per pensare, da soli, a quello che vorrebbero dire sul tema. Devono annotare i loro pensieri sotto forma di grafico, mindmap o cluster (a proposito di cluster e mindmap cfr. le schede 8.1 e 8.2 nel quaderno *Promuovere la scrittura nella prima lingua* e contemporaneamente pensare in quale sequenza vogliono introdurre queste idee nella conversazione).



- Quindi, in coppie, gli A si scambiano le loro idee e discutono sulle questioni poco chiare, incluse le domande di stampo prettamente linguistico.
- Le domande vengono chiarite assieme a tutta la classe ed eventualmente viene raccolto alla lavagna un piccolo vocabolario di base per la discussione. Quest'ultimo dovrebbe contenere anche espressioni linguistiche argomentative come «Secondo me», «Io la vedo così» ecc. (cfr. cap. 2c nell'introduzione).
- La conversazione viene ora tenuta in plenum o in piccoli gruppi tenendo conto anche delle regole di conversazione già introdotte (v. sopra scheda 9).
- Infine si valuterà in una breve discussione la qualità della conversazione e gli eventuali problemi riscontrati, anche linguistici.

11

“Think – Pair – Share”: un metodo alternativo per prepararsi a un dibattito o a una discussione di gruppo

Obiettivi

Gli A vengono supportati mediante una tecnica di apprendimento cooperativo a farsi un'idea generale su che cos'è e come si svolge un dibattito e a pianificare con gli altri il proprio contributo al tema della discussione.

1a–6a cl.

15–40 min.



Indicazioni:

- “Think – pair – share” è una forma di apprendimento cooperativo già conosciuta e molto diffusa. È costituita da tre passi:

1. Riflettere da solo
2. Discutere i risultati in gruppi di due o tre persone
3. Presentare i risultati conseguiti in plenum.

Utilizzata nell'ambito dell'educazione alla discussione essa serve a chiarire e pianificare idee e interventi da presentare durante una discussione.

- Il metodo è molto simile a quello illustrato nella scheda 10. In questa sede lo proponiamo come una tecnica a sé stante soprattutto per le classi che la conoscono già (p. es. dalla lezione regolare o da altre materie). In questo caso è importante distinguere le tre fasi in modo chiaro e preciso.

Svolgimento:

- L'I propone il tema da discutere (v. gli esempi nella scheda 10).
- Fase “think”: gli A lavorano da soli e scrivono su un foglio le proprie riflessioni sul tema. Ecco alcune possibili domande orientative da scrivere alla lavagna:
 - Qual è il tema della discussione? Qual è l'obiettivo?
 - Quali idee e immagini ti vengono in mente riguardo a questo tema?
 - Quali esperienze hai già avuto in merito a questo tema?
 - Cosa sai già su questo tema?
 - Cos'è importante per te riguardo a questo tema?
 - Quali domande ti interessano in relazione a questo tema?
- Fase “pair”: gli A, a coppie o in gruppi di tre, spiegano con l'aiuto degli appunti le loro considerazioni. Cercano quindi di chiarire e ridurre le incertezze. Vengono poste anche domande riguardanti la lingua (espressioni mancanti, incertezze linguistiche ecc.).
- Fase “share”: gli alunni siedono in cerchio ed espongono le loro idee, esperienze e domande nel gruppo di discussione (tutta la classe o gruppi dello stesso livello). L'I o, se possibile, un allievo funge da moderatore.
- Eventualmente “meta-discussione” a) sui singoli passi dello svolgimento, b) sulla qualità del dibattito e su eventuali problemi. Si dovrebbero considerare anche questioni riguardanti la lingua (che cosa andrebbe migliorato riguardo alla competenza comunicativa nella prima lingua e come?).

12

Riallacciarsi ai contributi degli altri nei dibattiti

Obiettivi

L'esercizio serve a praticare due importanti competenze comunicative: l'ascolto attento e la capacità di seguire e rispettare le interconnessioni e la coerenza di una discussione.

3a-9a cl.

30 min.



Materiale:
Grandi strisce di carta o poster per i blocchi di frase utili per le discussioni.

Indicazione:

L'esercizio si basa su una regola molto importante della conversazione, di cui si è parlato nella scheda 9 («Mi ricollego a quello che ha detto chi è intervenuto prima di me»). Esso supporta l'allievo ad applicare questa regola con l'uso di blocchi di frase appositi. A proposito di blocchi di frase si consulti il capitolo 2c "Sviluppo e ampliamento delle espressioni linguistiche e sintassi" nell'introduzione.

Svolgimento:

- L'I spiega che una buona conversazione può avere luogo solo se i partecipanti si ricollegano a quello che è stato detto prima, senza fuorviare. Quindi discute con i suoi A sulle espressioni linguistiche e blocchi di frase che possono essere di aiuto per continuare la conversazione, ossia per riallacciarsi a ciò che è stato detto prima. Questi elementi utili per cominciare la frase vengono raccolti su grandi strisce di carta o su un cartellone.
- Come prova, l'I fa un'affermazione e chiede agli A di riallacciarsi a quanto detto con l'aiuto degli indicatori linguistici appena elaborati (p. es. «Trovo sensato che i cellulari non siano ammessi in classe»). Questo esercizio viene ripetuto fino a quando gli A ne hanno capito il principio.
- Nelle conversazioni seguenti (a coppie, gruppi, in plenum) gli A porranno particolare attenzione a riallacciarsi al discorso precedente utilizzando i blocchi di frase imparati o utilizzandone di nuovi. Dopo la conversazione ci sarà una breve riflessione sull'utilità dei blocchi di frase e sulle esperienze fatte: quali espressioni linguistiche sono state particolarmente utili? Ce ne sono altre che si potrebbero utilizzare?

Esempi di blocchi di frase per esporre il proprio punto di vista e per riallacciarsi all'affermazione precedente:

- Vorrei chiedere a XY ancora qualcosa: ...
- A questo proposito vorrei aggiungere qualcosa: ...
- XY ha affermato che ..., ma ...
- Sono della stessa opinione di XY. Anch'io trovo che ...
- Non sono d'accordo con quello che ha detto XY perché ...
- Vorrei aggiungere a quello che ha detto XY ...
- Se ho capito bene quello che hai detto ...
- Ho constatato che ...
- Secondo la mia esperienza ...
- Trovo bene/male che ... / Mi piace/Non mi piace quando ...

13

Dare un feedback

Obiettivi

Gli A apprendono e praticano il modo adeguato in cui dare un feedback. Imparano a formulare un riscontro preciso, mirato ed empatico e a gestire i riscontri che ricevono dagli altri in modo altrettanto positivo e costruttivo.

3a-9a cl.

15-25 min.



Materiale:

Gli A devono avere a disposizione dei testi brevi (ca. ½ pagina) che avranno già scritto prima (varianti a fine pagina).

Indicazioni:

- Gestire in modo costruttivo i feedback sia in conversazioni a due che in gruppo costituisce un aspetto chiave di una buona cultura di comunicazione; perché gli A imparino in modo proficuo e sostenibile bisogna ripetere più volte e variare gli esercizi corrispondenti.
- Per prima cosa è importante concordare con gli A le regole. Ecco di seguito due regole fondamentali:
 1. I feedback vengono formulati in prima persona: «Io trovo che ...», «Mi piace/non mi piace...»
 2. Le opinioni devono essere motivate: «Il tuo testo mi piace perché ...», «Mi dà fastidio che tu ...», «Poiché tu ...».

Svolgimento:

- Gli A vengono divisi in coppie. Il bambino A legge il suo testo al bambino B.
- Il bambino B ascolta attentamente prestando particolare attenzione ai propri pensieri ed emozioni suscitati dal testo.
- Il bambino B prende appunti per se stesso, usando solo parole chiave e seguendo, come filo rosso, le domande di orientamento per formulare un feedback. Queste potrebbero essere dei criteri già prestabiliti per il testo in causa o delle domande generali come «Cosa mi piace/non mi piace del tuo lavoro?», «Cosa lascerei assolutamente così com'è e cosa cambierei/migliorerei?»
- Il bambino B comunica al bambino A il suo feedback servendosi dei suoi appunti.
- L'esercizio viene ripetuto scambiandosi i ruoli.
- Ev. discussione a un meta-livello: che cosa è andato bene o male nel fornire un feedback? Come ho gestito io stesso i feedback che ho ricevuto?

Varianti:

- Invece che riferirsi a un testo il feedback può riguardare anche un disegno, una relazione o comunque una prestazione personale.
- Il feedback può essere dato anche nell'ambito di gruppi più grandi e quindi il numero delle risposte sarà maggiore. Allo stesso tempo ci sarà la possibilità continua di commentare questi riscontri e quindi di migliorarne la qualità.

14

Assumere un ruolo nei dibattiti o nelle discussioni

Obiettivi

Nel momento in cui gli A assumono la funzione di mediatore di una discussione (al posto dell'I) avranno maggiori possibilità di esercitare le loro competenze sia orali che di ascolto. Inoltre eserciteranno la loro competenza sociale, la capacità di autonomia e il comportamento democratico.

4a–9a cl.

30–45 min.



Materiale:
Carte per giochi di ruolo
preparate dall'I o create durante
la lezione.

Svolgimento:

- L'I spiega che l'assegnazione precisa dei ruoli può migliorare la qualità di una discussione. Quindi vengono distribuiti i singoli ruoli e create le carte con i ruoli corrispondenti (se queste non sono già state preparate dall'I, alla pagina seguente è raffigurato il modello di una carta di ruolo). Ecco alcuni esempi di ruoli o funzioni:
 - **Moderatore della discussione:**
fa attenzione che gli A non si discostino dal tema, è il responsabile e colui che ha la visione d'insieme della discussione (*impegnativo*).
 - **Segretario:**
annota tutti i possibili risultati del gruppo (*ruolo impegnativo*).
 - **Gestore della partecipazione:**
si assicura che tutti possano partecipare e che nessuno domini la discussione (*impegnativo*).
 - **Supervisore delle regole:**
fa sì che le regole più importanti della conversazione vengano osservate, come per esempio che parli solo un bambino alla volta o che nessuno venga deriso (*difficoltà media*).
 - **Gestore del tempo:**
è responsabile della gestione del tempo della discussione (*facile*).
- I ruoli vengono assegnati agli A a seconda delle loro capacità. Essi ricevono una carta con il ruolo e il compito corrispondente.
- I ruoli vengono esercitati tramite una prima semplice e breve conversazione.
- Alla fine si rifletterà sulla discussione con l'aiuto di queste domande: Cosa è andato bene? Cosa dobbiamo ancora migliorare?

Osservazioni:

- I ruoli devono essere adeguati al gruppo e al tipo di conversazione. Ogni ruolo deve essere utile alla gestione della conversazione. È superfluo avere p. es. un gestore del rumore se il gruppo non ne ha bisogno.
- Tutti i ruoli sono importanti, ma non tutti sono impegnativi allo stesso modo. Quindi ogni alunno, scegliendo il ruolo che più gli si addice, ha la possibilità di dare il suo contributo attivo.

Modello della carta di ruolo per il moderatore della discussione:

Moderatore della discussione	
1.	Tu apri la discussione. <i>«L'obiettivo della discussione di oggi è ...»</i>
2.	Tu poni una domanda o chiedi le opinioni. <i>«Di cosa abbiamo bisogno per raggiungere questo obiettivo?»</i>
3.	Tu fai sì che i partecipanti si attengano all'argomento. <i>«Questo non fa parte del nostro tema»</i>
4.	Tu chiedi un chiarimento, se qualcosa non è comprensibile. <i>«Cosa intendi con ...?»</i>
5.	Tu dichiari conclusa la discussione! <i>«Oggi abbiamo concluso che ...»</i>
6.	Tu poni la domanda finale della conversazione: <i>«Cosa pensate che sia andato bene? Cosa possiamo migliorare la prossima volta?»</i>

15 Assumere il ruolo di moderatore

Obiettivi

Questo esercizio è una versione semplificata della scheda 14 e persegue obiettivi analoghi nell'ambito dell'educazione alla discussione, del comportamento democratico e della libera conversazione. Poiché qui ci si limita a un solo ruolo (moderatore della discussione) questo esercizio è più adatto ad A più giovani (a partire dalla 2a classe) e per discussioni più brevi.

2a-4a cl.

15-30 min.



Svolgimento:

- Si presuppone che il tema sia stato scelto (dall'I o dagli A) o che l'I abbia a disposizione una lista con temi adeguati all'età da cui gli A possano scegliere.
- L'I comunica che vuole passare la moderazione della discussione a un A. Chi vuole assumere questo ruolo? A che cosa bisogna fare attenzione durante la guida della discussione? (Punti chiave: preparare domande e impulsi stimolanti; monitorare il tempo; far osservare le regole della conversazione stabilite).
- Il bambino che assume questa funzione può prepararsi brevemente (5 min.) e annotarsi alcune domande interessanti e impulsi per la discussione. L'I deve assolutamente essergli di aiuto e dargli consigli.
- Il bambino comincia la discussione, annotando tema e obiettivi alla lavagna e consultando i suoi appunti.
- Quindi ha luogo la conversazione diretta dall'allievo moderatore.
- Alla fine si riflette e si discute sullo svolgimento della discussione e sulle esperienze con il moderatore.

Varianti:

- La funzione di moderatore può anche essere assunta contemporaneamente da due allievi.
- Se possibile, tutti gli A dovrebbero avere la possibilità di impegnarsi in questa funzione. Ciò richiederà naturalmente varie conversazioni. È comunque ipotizzabile che durante la stessa discussione, dopo 5-10 min. il ruolo di moderatore venga affidato a un altro A.
- Questa funzione di moderatore potrebbe essere esercitata anche durante il consiglio di classe.

16 Pianificare in gruppo

Obiettivi

Durante la pianificazione in gruppo gli A esercitano le loro facoltà argomentative nella prima lingua e le loro competenze di ascolto e comprensione orale. Inoltre mentre discutono e chiariscono compiti e scadenze e prendono accordi in modo democratico per un progetto comune essi rafforzano la loro capacità di autonomia e le loro competenze sociali.

4a-6a cl.

30-45 min.



Indicazioni:

Il presupposto base per questo esercizio è che gli A o un gruppo di A abbiano un tema e del tempo a disposizione per un progetto. Possono essere progetti di minori dimensioni (elaborazione di cartelloni riguardanti diversi aspetti del paese d'origine in gruppi di tre o quattro alunni), di medie dimensioni (preparazione di una relazione su un tema di storia o geografia o preparazione e recitazione di una poesia) o grandi progetti (concezione di un libro o CD con testi nella lingua d'origine; preparazione di una festa o di una serata con i genitori con una rappresentazione teatrale e aperitivo ecc.). Comunque sia, è importante stabilire con cura tema e tempi così gli A possono lavorare nel modo più autonomo possibile.

Svolgimento:

- Gli A stabiliscono l'obiettivo del progetto:
«Che cosa vogliamo raggiungere insieme?»
- Gli A raccolgono varie idee:
«Come possiamo raggiungere il nostro obiettivo in modo ottimale?»
- Le idee vengono discusse insieme, in gruppo o nella classe.
«Quali idee e obiettivi possiamo realizzare? Chi può dare un contributo?»
- Alla fine verrà realizzato un piano in forma scritta:
«Chi fa che cosa, come, quando, con chi?»

Osservazioni:

- La prima discussione per la pianificazione viene diretta dall'I. In seguito gli A possono assumere la moderazione della discussione e altri ruoli come p. es. il verbalizzante (cfr. sopra la scheda 14). L'I interviene solo in caso di necessità.
- Se lo svolgimento, le parole chiave (nella prima lingua!) ed eventualmente diversi punti di carattere organizzativo sono stati elencati in forma scritta essi serviranno all'allievo per orientarsi durante la discussione e per il lavoro che seguirà.

17

Raccontare in cerchio

Obiettivi

Raccontare in cerchio è una forma di comunicazione semplice e di rito praticata in ambito scolastico: ogni volta p. es. all'inizio delle lezioni gli A siedono in cerchio insieme e si raccontano cosa hanno fatto o vissuto dal loro ultimo incontro. Gli A eserciteranno la libera espressione orale, la capacità di raccontare in modo cronologico gli avvenimenti e naturalmente anche l'ascolto e l'attenzione.

SI-9a cl.

15 min.

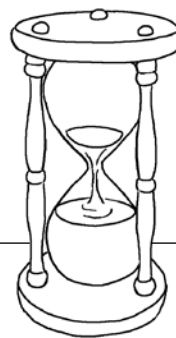


Svolgimento:

- All'inizio della lezione l'I chiama in cerchio gli A (o magari solo quelli di un determinato livello), questi conoscono già la forma ritualizzata del raccontare in cerchio e sanno che possono raccontare per i prossimi 15 minuti le loro vicissitudini della settimana passata. Anche l'I racconta la sua esperienza e i propri pensieri.
- Le regole di comunicazione (v. scheda 9) che sono state già introdotte vengono naturalmente osservate. Il compito di moderatore può essere assunto da un allievo, se questo ruolo è già stato introdotto e discusso (v. schede 14 e 15).
- Le regole che seguono si sono rivelate utili per esercitare l'ascolto: gli A possono porre all'allievo che ha raccontato due domande. Dopodiché un altro allievo comincia, a sua volta, a raccontare.

Varianti:

- Si può praticare quest'attività anche alla fine della lezione, invece che all'inizio.
- In caso di un avvenimento di attualità che preoccupa particolarmente gli A si può utilizzare la narrazione in cerchio per intavolare una discussione su questo tema e nel caso prolungare i tempi.



Osservazioni:

- Ogni bambino decide da sé se vuole partecipare o meno alla discussione, comunque l'I dovrebbe fare in modo da rendere partecipe ogni alunno.
- In generale i bambini raccontano volentieri e in modo dettagliato. L'I o chi fa da moderatore deve fare attenzione che nessuno parli troppo a lungo e che tutti i presenti abbiano la parola. Si potrebbe monitorare il tempo con una clessidra (2 o 3 min.).

18

Discutere e argomentare insieme: opinioni a confronto

Obiettivi

Questo esercizio serve allo sviluppo e all'estensione del repertorio argomentativo e delle strategie corrispondenti. Gli A devono rappresentare un'opinione su un determinato tema e cercare argomenti adatti per rispondere e reagire a un'opinione e posizione contraria.

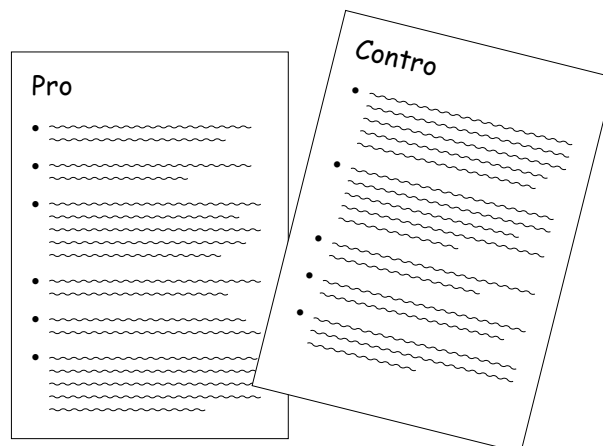
4a-9a cl.

20-40 min.



Svolgimento:

- Il punto d'inizio è un'affermazione, una domanda, una tesi o un'asserzione che induce a una discussione. Può derivare dal mondo esperienziale degli A («Perché i ragazzi hanno più libertà delle ragazze?», «Perché alcuni genitori sono contrari agli animali domestici?») o avere a che fare con un tema attuale della politica («Cosa pensate della richiesta di ridurre il numero degli stranieri?») o fare riferimento al paese d'origine («Tra 20 anni dove vorreste vivere: qui o nel paese dei vostri genitori. Perché?»). Il tema di discussione può essere proposto dall'I ma, ancora meglio, dagli A.
- A seconda del tema la discussione verrà preparata a coppie o in gruppi di tre alunni oppure verrà programmato sin dall'inizio un dibattito pro e contro e quindi gli A verranno divisi in due grandi gruppi e prepareranno le loro argomentazioni. È importante che tutti gli A riflettano sui propri argomenti e, se possibile, che li fissino su un foglio con delle parole chiave.



- È pensabile anche intercalare un giro intermedio in cui vengono raccolti e poi esercitati i mezzi linguistici e i blocchi di frasi utili nella prima lingua (cfr. cap. 2c nell'introduzione e le schede 10 e 12).
- Per la discussione vera e propria valgono le regole della conversazione già concordate (v. scheda 9), anche se, prima di tutto, viene richiesto un comportamento corretto e democratico.
- La direzione della discussione e altri ruoli possono essere assunti dagli A (cfr. schede 14 e 15). In particolare per dibattiti pro e contro è necessario definire vari moderatori.
- Tra i compiti particolarmente importanti dei moderatori vi è quello di assicurare ai parlanti dei due schieramenti la stessa quantità di tempo per l'intervento.
- Dopo la discussione si dovrebbe condurre un breve giro di riflessione e valutazione: Che cosa è andato bene? Che cosa dovremmo migliorare la prossima volta?

19

Colloquio individuale tra insegnante e alunno

Obiettivi

Tra le forme di dialogo più intense ci sono i colloqui tra l'insegnante e il singolo allievo sul processo di apprendimento di quest'ultimo nel corso LCO. È in questa situazione che gli A sperimentano come usare la prima lingua in un contesto più esigente e di maggiore riflessione. Essi imparano a valutare se stessi, riflettono sul proprio apprendimento, sui progressi compiuti e sui punti che possono ancora migliorare.

1a-9a cl.

5-25 min.



Indicazioni:

- Tale colloquio avviene soprattutto nell'ambito di due tipi di situazione:
 1. Colloqui più brevi, in cui l'A riceve un piccolo feedback su un lavoro fatto. Normalmente questa conversazione avviene durante la lezione LCO, mentre gli altri A sono occupati con un'attività silenziosa.
 2. Colloqui molto più dettagliati sulla situazione scolastica generale dell'A nel corso LCO. È necessario, in questo caso, investire più tempo e il colloquio si deve condurre, in privato, prima o dopo la lezione.
- Questi colloqui con gli A devono aver luogo almeno una volta per semestre. In pratica avvengono in concomitanza con la distribuzione delle pagelle o anche in relazione a un lavoro concreto come una presentazione orale ecc.
- È necessario, sia da parte dell'I che dell'A, prepararsi per il colloquio. A questo scopo gli A dovrebbero ricevere domande e compiti concreti.
- In casi eccezionali questi colloqui possono essere condotti anche con due A contemporaneamente.
- Suggerimenti, utili informazioni ed esempi in proposito (in lingua tedesca) si trovano in Internet, cfr. *Schulentwicklung nrw - Lerngespräche führen*.

Svolgimento (esempio):

- Il punto di partenza può essere la richiesta da parte dell'I di condurre un colloquio su un determinato compito svolto dall'A oppure, in generale, sul progresso scolastico dello stesso. Comunque l'esigenza di avere un colloquio può anche partire dall'A che richiede all'I di parlare di un suo problema, dei suoi progressi, ecc.
- Per i colloqui più importanti e dettagliati bisogna stabilire dei tempi per consentire ai partner di prepararsi adeguatamente.
- Il colloquio termina con una breve sintesi. È possibile scrivere un piccolo protocollo con ciò che si è concordato o si stabiliscono obiettivi concreti per le prossime settimane o i prossimi 3-4 mesi.

Esempi di domande da preparare per il colloquio tra insegnante e allievo a proposito di un determinato compito svolto

- ▶ Riferisci: cosa mi è particolarmente riuscito in questo lavoro/compito?
- ▶ Che cosa è stato difficile per me?
- ▶ Cosa devo migliorare?
- ▶ Cosa posso e voglio migliorare per la prossima volta?

Obiettivi

“Filosofare con i bambini” è una preziosa attività didattica molto diffusa nelle scuole dell’Europa occidentale per lo sviluppo della lingua e del pensiero. I bambini si confrontano su delle questioni di interesse comune e per le quali generalmente non vi è una risposta definitiva. Per ciò che concerne la lingua essi esercitano la competenza espressiva orale e la capacità di recepire nonché riflettere sulle informazioni.

1a–9a cl.

15–30 min.



Bibliografia:
Cfr. diversi link su Internet
a proposito di “Filosofare
con i bambini”.

Indicazioni:

- I temi possono essere suggeriti dall’I ma, se è possibile, è meglio che vengano proposti dagli A. In questo contesto sarebbe utile prima raccogliere delle idee (input: pensate e annotate temi e questioni che da lungo tempo vorreste trattare o di cui vorreste saperne di più. Possono essere anche domande molto impegnative!). In seguito si sceglieranno, in plenum, alcune questioni da discutere nei prossimi mesi.
- Temi che si adattano in modo particolare per filosofare sono quelli per cui nemmeno gli adulti riescono a trovare una risposta definitiva: Da dove veniamo? Cosa significa essere un buon amico? Chi ha inventato la lingua? Cosa succede dopo la morte? Perché esiste il razzismo? Che cosa significa veramente “essere straniero”?
- Come introduzione al tema può essere stimolante presentare un’immagine o una foto, una storia, un libro o un oggetto.

Svolgimento:

- Si consiglia di far sedere gli A in cerchio.
- La conversazione filosofica può essere condotta con tutta la classe, ma anche con un singolo gruppo se gli altri A riescono a lavorare in silenzio e in modo individuale.
- L’I può moderare la discussione o può cedere il compito a un A che sa già come fare (cfr. scheda 14). In tal caso l’I deve porsi in secondo piano e non limitare gli A.
- Prima di cominciare la discussione è utile ricordare agli A quali sono le regole più importanti della conversazione (v. scheda 9). Ci preme, in particolare, ricordare la regola secondo cui non bisogna deridere nessuno e ogni contributo è da prendere sul serio, inoltre, nel caso di una discussione filosofica, non esiste una risposta giusta o sbagliata. Tutte queste norme di comportamento devono essere ben chiare agli A prima di cominciare la discussione.
- L’uso corretto della lingua non sta al centro di quest’attività, quindi interventi e correzioni andrebbero evitati il più possibile. Centrale è, invece, la libera espressione.

21

Preparare un'indagine o un'intervista

Obiettivi

Indagini e interviste sono forme di ricerca per ottenere delle informazioni che possono essere di grande utilità anche nel corso LCO. Entrambe permettono di raccogliere opinioni e "dati autentici", la cui qualità comunque dipende fortemente dal tipo di sondaggio. È necessario perciò riflettere bene sulle domande da porre. Nel contempo gli A imparano a usare la loro prima lingua in modo differenziato e ponderato in un nuovo contesto.

3a-9a cl.

30-90 min.



Materiale:

Ev. esempi di un'indagine e di un'intervista.

Indicazione:

- Con indagini intendiamo, in questa sede, dei sondaggi condotti, p. es., tra 20 persone a cui si pongono domande chiuse e le cui risposte vengono registrate e contate (p. es. sul tema "consumo televisivo" o "luoghi di vacanza"). Nelle interviste, al contrario, si pongono domande aperte che richiedono risposte più dettagliate, per questo motivo le interviste si fanno a una sola persona o a poche persone.
- Il contenuto dell'intervista o dell'indagine deve essere già dato. In genere esso risulta da una tematica che, momentaneamente, è al centro della lezione e sulla quale saranno intervistate, in qualità di esperti, persone del proprio paese d'origine. Esempio: intervista ai genitori o ai nonni sul tema "Tempo libero prima e oggi" o "Infanzia prima e oggi"; interviste telefoniche con amici e parenti sul tema "Il tempo libero qui e nel paese d'origine" o interviste a diverse persone sul tema "Diritti e ruoli di ragazze e ragazzi".
- Oggi esistono nuovi strumenti per fare delle interviste o indagini come il telefono o Skype; per sondaggi scritti si possono utilizzare e-mail, sms, Facebook ecc. Con questi mezzi si possono intervistare senza problemi delle persone che vivono nel paese d'origine, un'occasione unica da utilizzare assolutamente.

Svolgimento:

- Prima di condurre interviste o indagini l'I deve introdurre il tema e la metodologia da usare. Egli può quasi sicuramente ricollegarsi alle esperienze degli allievi nella scuola regolare (chiedendo agli A o agli insegnanti).
- Come possibile introduzione l'I ricorre a un esempio pratico: egli intervista un A su un tema della vita quotidiana e pone, deliberatamente, delle domande più pertinenti e altre meno. Il tutto può essere registrato, magari con il cellulare, così le domande e le risposte possono essere riascoltate.
- Questa esperienza viene analizzata e discussa per trovare i criteri adatti per condurre una buona intervista o indagine. Gli A devono seguire questi criteri quando condurranno la loro intervista o faranno la loro indagine.
- Per la concezione e l'organizzazione di un'indagine bisogna elaborare i passi seguenti (per l'intervista v. il punto seguente):

Passi per elaborare un'indagine

- ▶ Stabilire gli obiettivi dell'indagine (cosa vogliamo sapere?).
- ▶ Elaborare domande appropriate. Bisogna distinguere tra due tipi di domande:
 - *Domande chiuse/decisionali*: in questo caso le possibilità di risposta sono già date e quindi sono più facili da documentare e da valutare. Esempio: «Parla più volentieri il tedesco o l'inglese?». Questo è il tipo di domanda posto durante le indagini.
 - *Domande aperte*: in questo caso sono possibili delle risposte multiple, più lunghe e dettagliate. Esse forniscono uno spettro di informazioni molto più ampio e interessante ma la valutazione è molto più impegnativa. Esempio: «Secondo Lei cosa si deve imparare a scuola?». Questo è il tipo di domanda posto durante le interviste.



- ▶ Pensare sin d'ora a come si vogliono valutare le risposte (contare, riassumere, commentare). È necessario l'aiuto dell'I.
- ▶ Considerare e chiarire anche il tipo di presentazione finale.
- ▶ Determinare come e dove registrare domande e risposte (con registratore o cellulare, farne un riassunto scritto). Se l'indagine è condotta in coppia un A pone le domande e l'altro registra e documenta le risposte.
- ▶ Considerare un luogo appropriato per l'indagine (nessuna distrazione, né rumore).
- ▶ Cercare le persone adatte, informarle su obiettivi e sollecitare la loro partecipazione.
- ▶ Fare una prova con 2–3 persone ed eventualmente rettificare le domande.
- ▶ Condurre l'indagine con ulteriori persone e ringraziare sempre i partecipanti.
- ▶ Fare un'analisi scritta dell'indagine: quante persone hanno dato una determinata risposta? Cosa abbiamo appreso? Riassumere le risposte alle singole domande. Abbiamo imparato o fatto nuove esperienze? Cosa è stato interessante e cosa imbarazzante?
- ▶ Presentazione dei risultati secondo le indicazioni concordate (p. es. 10 min. come relazione o mediante cartellone).

**Punti complementari
per un'intervista
(più impegnativa rispetto
all'indagine):**

- In questo caso le domande dovrebbero essere aperte e formulate in modo tale da portare l'intervistato a raccontare. Per avviare la conversazione non dovrebbero essere poste domande che richiedono una risposta breve e concisa. È meglio porre domande su "come, cosa, perché, dove e quando" e continuare a fare domande se il tema si fa interessante.
- Le risposte vengono annotate sotto forma di parole chiave durante l'intervista o registrate. In caso di interviste più lunghe è troppo faticoso riscriverle parola per parola, quindi invece di un testo scritto è molto più sensato scegliere i passaggi più interessanti dalla registrazione e utilizzarli nella presentazione finale.

**Parte III:
Raccontare e drammatizzare
esperienze e storie**

22

Preparare ed esercitare la narrazione orale

Obiettivi

Gli A imparano strategie e ricevono consigli concreti per preparare e migliorare la narrazione orale. L'esercizio, da ripetere naturalmente più volte, stimola la competenza espressiva nella prima lingua e contribuisce all'ampliamento del repertorio lessicale e sintattico.

2a-6a cl.

20-45 min.

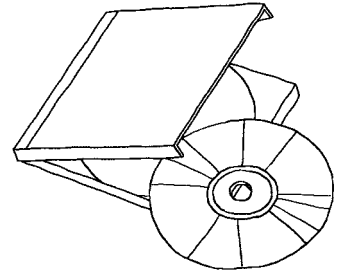


Svolgimento:

- L'I racconta agli A una breve storia, facendo particolare attenzione a utilizzare e a enfatizzare i vari consigli per la narrazione (v. lista seguente). Variante: l'I racconta la storia prima in modo monotono e noioso e poi con vivacità e immaginazione.
- Gli A ascoltano attentamente. Nella conversazione che segue si discute su come raccontare in modo vivace e avvincente. I singoli punti che ne risultano dovrebbero essere assolutamente messi in pratica.
- Gli A raccolgono i vari punti in una lista scritta "Consigli per la narrazione" (v. lista seguente).
- Per l'utilizzo pratico (eventualmente in una lezione in seguito) ogni A pensa a un episodio o una storia che vuole raccontare contemplando i vari punti raccolti (variante: a coppie, ciò facilita il dialogo), cfr. in proposito le schede 23 (Racconti di esperienze quotidiane), 24 (Racconti personali) e 25 (Narrazione espressiva).
- È utile annotarsi delle parole chiave da tenere sempre presenti come filo rosso per il racconto. Chi vuole può anche scrivere tutta la storia e tenere questo testo come base/modello per ulteriori narrazioni.
- Con l'aiuto dell'I vengono chiarite questioni relative alla lingua e vari problemi. Forse l'I può aiutare fornendo esempi efficaci per un buon esordio della narrazione.
- Quindi gli A cominciano a esercitarsi per la narrazione scegliendo due o tre consigli efficaci ai quali vogliono porre particolare attenzione.
- Non appena ha esercitato per due o tre volte la narrazione ogni A cercherà un compagno al quale raccontare la sua storia. Il feedback che ne riceverà lo aiuterà a migliorare la propria narrazione.
- La relazione finale avrà luogo davanti a tutta la classe o davanti a un gruppo dello stesso livello. Gli altri A ascoltano attentamente e danno alla fine il loro riscontro considerando i criteri da osservare che sono stati precedentemente elaborati.
- Durante il dibattito finale devono essere assolutamente considerati anche gli aspetti linguistici: cosa è stato difficile nella prima lingua, cosa (e come) dovremmo ancora imparare?

Indicazioni:

- ▶ Probabilmente quest'esercizio è un po' troppo impegnativo per gli A più inibiti o per quelli più deboli nella prima lingua. In questo caso l'I o un A più grande e competente dal punto di vista linguistico devono offrire il loro supporto. Comunque gli esercizi di cui si è parlato sono adeguati proprio per A deboli da questo punto di vista, pertanto bisogna evitare in tutti i modi delle esperienze molto deludenti perché potrebbero incidere negativamente sulla motivazione o sull'apprendimento.
- ▶ Una motivazione a raccontare meglio può essere quella di decidere con tutta la classe di registrare le narrazioni su un CD o MP3. Se inoltre si decide, di comune accordo, anche il tema dei racconti (p. es. "Vacanze avventurose nel paese d'origine") ne può derivare una raccolta audio coerente e interessante.
- ▶ In proposito cfr. anche la scheda 10 (Prepararsi per una conversazione strutturata) che persegue gli stessi obiettivi per quanto riguarda le situazioni comunicative, la scheda 25 (Narrazione espressiva) la 29 (Esercitare la lettura ad alta voce e la recitazione) e la 30 (Preparare la relazione orale).



Consigli per la narrazione

- Parla chiaro e forte di modo che tutti ti capiscano!
- Modera la tua voce in modo deliberato: alta e silenziosa, minacciosa e gentile, amichevole, triste e allegra ...
- Usa anche la mimica e la gestualità: fai un'espressione cattiva, stanca, allegra; muovi il tuo corpo in modo adeguato a ciò che stai raccontando.
- Guarda negli occhi il tuo pubblico, fai anche delle domande al tuo pubblico.
- Descrivi in modo preciso ed efficace persone e animali che compaiono nel tuo racconto. Qual è il loro aspetto, che effetto fanno?
- Descrivi in modo preciso ed efficace i luoghi che compaiono nel tuo racconto. Cosa si può vedere, sentire, odorare, com'è l'atmosfera?

23

Racconti di esperienze quotidiane

Obiettivi

Le storie quotidiane raccontano generalmente di avventure ed esperienze personali. Questo tipo di narrazione semplice non esige una grande fantasia eppure contribuisce anch'esso allo sviluppo delle competenze orali, della capacità di costruire e organizzare un testo e dell'ascolto.

SI-9a cl.

10-30 min.



Svolgimento (scelta di varie possibilità):

- Se non si utilizza l'ormai rituale raccontare in cerchio (v. scheda 17) l'impulso a raccontare storie quotidiane può venire dall'I. Egli può mostrare una foto o può cominciare a raccontare un episodio e gli A possono seguire il suo esempio. Per fare in modo che gli A ascoltino attentamente e che le storie narrate siano collegate tra di loro gli A devono porsi delle domande a vicenda e ognuno fare riferimento all'altro (v. scheda 12).
- Variante: l'I o un A porta un oggetto in classe e comincia a raccontare una storia su quest'oggetto. Potrebbe essere l'oggetto preferito, qualcosa che proviene dal paese d'origine o dalla vita quotidiana e che si usa tutti i giorni. L'I deve assegnare questo compito la settimana prima («La prossima settimana portate...!»).
- Per cominciare un bambino potrebbe raccontare un'esperienza per lui molto importante e quindi stimolare gli altri a raccontare, a loro volta, esperienze simili.
- Anche un evento scolastico imminente o una festa religiosa o di altro tipo possono essere utilizzati come input a raccontare storie quotidiane.

Osservazioni:

- Le storie di situazioni quotidiane sono forme di narrazione semplice, spontanea e informale. Ciononostante, anche in questo caso bisogna rispettare i canoni della narrazione (cfr. i consigli per la narrazione nella scheda 22).
- Questo tipo di conversazione narrativa non deve per forza aver luogo in plenum. I bambini possono raccontare di eventi quotidiani anche nel breve periodo di tempo prima che cominci la lezione o magari durante una piccola pausa.

Obiettivi

Durante il racconto personale esposto nel contesto scolastico gli A imparano a utilizzare la prima lingua per narrare le loro esperienze personali e per esprimere i loro sentimenti. Nel contempo essi approfondiscono altre competenze comunicative, non meno importanti, come ascoltare attentamente, porre domande pertinenti e ricollegarsi ai contributi degli altri. Infine vengono sollecitati importanti aspetti della vita sociale come l'empatia e la comprensione reciproca.

2a-9a cl.

10-30 min.



Materiale:

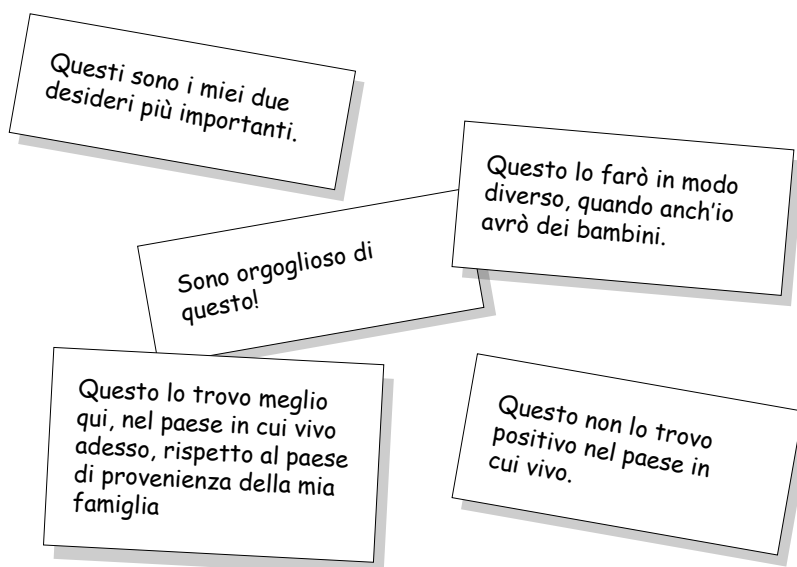
Ev. carte che fungono da stimolo alla conversazione (v. figura accanto).

Indicazioni:

- In questa sede non si parlerà della narrazione spontanea di esperienze personali poiché questa dovrebbe comunque aver luogo a scuola in situazioni pianificate come il narrare in cerchio (v. scheda 17) oppure in modo totalmente spontaneo quando è necessario tematizzare un problema, un'esperienza personale importante o un evento felice.
- Ovviamente nessun bambino deve essere costretto a parlare di sentimenti o esperienze personali. Raccontare di esperienze personali deve essere spontaneo e facoltativo. Se però un bambino continua a tacere per un periodo più o meno lungo l'I dovrebbe cominciare ad analizzarne i motivi e cercare eventualmente di porre rimedio alla situazione.

Svolgimento:

- Come impulso per indurre alla conversazione su pensieri, sentimenti ed esperienze personali l'I può distribuire delle carte con delle frasi da stimolo alla conversazione o scrivere alla lavagna una domanda su cui si comincerà la discussione. Esempi di domande:



- La proposta o impulso al raccontare può venire anche da un alunno.
- Anche foto e immagini possono essere utilizzate come impulso per conversazioni personali.
- Una buona idea sarebbe quella di raccogliere in una busta dei suggerimenti (eventualmente anonimi) per le conversazioni personali.
- Prima della conversazione vera e propria gli A devono avere a disposizione un paio di minuti per annotare idee e pensieri ed eventuali problemi linguistici (cfr. scheda 10 "Prepararsi per una conversazione strutturata").

- Forse prima della conversazione è necessario un breve giro di domande per i motivi seguenti:
 1. Chiarire eventuali questioni linguistiche (espressioni nella prima lingua).
 2. L'I potrebbe suggerire dei blocchi di frase o espressioni linguistiche che potrebbero essere di particolare aiuto come «Secondo me ...», «Io trovo piuttosto che ...».
 3. L'I potrebbe ricordare le regole più importanti della conversazione come "Ascolto con attenzione chi sta parlando", "Nessuno deve essere deriso per la sua opinione", "Non interrompo nessuno" ecc. (cfr. scheda 9).
- La discussione sulla frase prescelta può avere luogo prima in gruppi di due persone oppure direttamente in un grande gruppo (gruppo di livello o tutta la classe).

25 Narrazione espressiva

Obiettivi

Durante la narrazione espressiva la lingua, la mimica e la gestualità giocano un ruolo determinante. In questa situazione gli A imparano a usare la loro prima lingua in una forma più espressiva e nel contempo più impegnativa, quindi ben lontana dalla normale narrazione di esperienze quotidiane. L'arte di raccontare in modo espressivo/teatrale occupa, pertanto, una posizione intermedia tra il semplice parlare e la piccola rappresentazione teatrale (cfr. schede 26–28).

3a–9a cl.

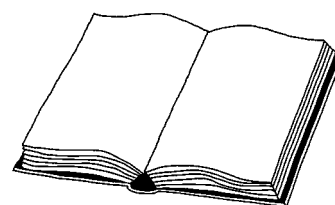
20–40 min.



Materiale:
Ev. una scelta di testi per gli A (fiabe, favole, racconti ...).

Svolgimento:

- Possibile approccio: l'I racconta una storia, come p. es. una favola, una saga o un racconto breve, tratta dalla propria cultura e letteratura. La racconta in modo vivace e avvincente servendosi dei consigli per la narrazione della scheda 22.
- Quindi tocca agli A raccontare da soli o in piccoli gruppi una storia simile. L'I mette a disposizione anche dei testi (più brevi per gli A più deboli e più lunghi per A più competenti).
- Vengono di nuovo ripetuti i criteri importanti per raccontare in modo vivido e avvincente (cfr. Consigli per la narrazione nella scheda 22).
- Gli A si esercitano a raccontare la loro storia (cfr. svolgimento scheda 22).
- Le singole storie vengono presentate in plenum.
- Alla fine si intavola una discussione per riflettere sui criteri utilizzati (cfr. scheda 22).



Varianti:

- Come introduzione al tema l'I mostra un'immagine o un oggetto su cui la classe intera inventa una storia: un bambino comincia a raccontare la storia, il prossimo continua e così via. La storia finisce quando tutti i bambini hanno dato il loro contributo. I racconti devono essere narrati in modo estremamente espressivo, controllando la voce e coinvolgendo la mimica e la gestualità. Questa variante è adatta soprattutto per piccoli gruppi.

- L'I distribuisce delle carte su cui avrà scritto dei termini riguardanti un tema e comincia a raccontare una storia che contiene la parola sulla sua carta. Un A continua la storia facendovi comparire la parola scritta sulla propria carta e così via.
- La situazione potrebbe essere molto motivante se gli A sapessero che i racconti vengono registrati e poi raccolti su un CD o MP3 che, in seguito, verranno resi disponibili.

26 Simulazione di situazioni quasi reali, gioco di ruolo sociale

Obiettivi

A differenza dei semplici giochi di ruolo, illustrati nella scheda 8, in questo caso si tratta di rappresentazioni più propriamente teatrali con istruzioni più dettagliate. In questa situazione viene sviluppata la capacità argomentativa, l'uso più cosciente ed elaborato della lingua e dei mezzi non verbali (gestualità, mimica) e la capacità di mettersi in scena in modo convincente. A seconda del tema le scene contribuiscono anche ad ampliare le strategie retoriche e il lessico tematico.

3a-9a cl.

30-45 min.



Materiale:
Ev. pochi oggetti.

Svolgimento:

- L'I illustra una situazione con un certo potenziale di conflitto e tensione. Esempi:
 - a) A scuola due alunni litigano perché uno dei due ha rotto, senza volerlo, la matita dell'altro.
 - b) Durante il tempo libero due bambini del luogo prendono in giro due bambini immigrati che sono appena arrivati nel paese.
 - c) Durante le vacanze nel paese d'origine due giovani del luogo prendono in giro una ragazza che è lì in vacanza.
 - d) A cena a casa: il figlio vuole fare qualcosa su cui i genitori non sono assolutamente d'accordo (come p. es. prendere un cane o andare in discoteca).
- Intavolare una discussione di gruppo o di classe su come gli A agirebbero in questa situazione. Ecco alcune domande possibili: Come ti sentiresti in questa situazione? Che cosa ti verrebbe in mente? Come ti comporteresti concretamente? Quali soluzioni realistiche vi sono?
- Eventualmente fare un giro di ripetizione delle espressioni linguistiche utili (cfr. "Osservazioni").
- Breve discussione su quali criteri devono essere presi in considerazione per le singole rappresentazioni (p. es. plausibilità della soluzione, qualità della lingua, chiarezza e comprensibilità). I criteri devono essere trasparenti e noti a tutti. È conveniente usare una griglia dei criteri (cfr. cap. 4c dell'introduzione).
- Gli A vengono divisi in gruppi oppure si organizzano in gruppi da soli. Hanno 10-15 min. di tempo per preparare la loro rappresentazione che deve durare al massimo 5-8 minuti.



- I gruppi inscenano le loro soluzioni. Dopo ogni presentazione (nel caso di pochi gruppi questa avverrà alla fine) segue il feedback di riflessione degli altri alunni, che hanno fatto da pubblico, sulla base dei criteri utilizzati.

Varianti:

- Come introduzione si può utilizzare invece del racconto anche un'immagine che rappresenta una situazione conflittuale.
- La situazione iniziale può essere naturalmente suggerita dagli A.

Osservazioni:

- A seconda del tema, alla fine della discussione sul contenuto, può essere sensato fare anche una ripetizione delle espressioni linguistiche che dovrebbero essere utilizzate per le scene. Si può approfondire il lessico specifico sul tema o le espressioni linguistiche generali che sono necessarie per argomentare (cfr. cap. 2c dell'introduzione).
- Le simulazioni in cui si tratta di risolvere un conflitto richiedono un'alta competenza sociale, consultare in proposito nel quaderno 4 *Promuovere le competenze interculturali* le schede 1.5, 2.6, 4.7, 5.2, 5.5, 5.7 e 6.7.

27

Simulazione di situazioni fittizie, drammatizzazione di testi

Obiettivi

La drammatizzazione di scene tratte da un testo sviluppa la capacità di comprensione del testo, di diversificare le sequenze di lettura e la formazione, nonché l'ampliamento del repertorio lessicale e sintattico degli A. La drammatizzazione di sequenze testuali è quindi un valido strumento, nel corso LCO, per la promozione sia della lingua scritta che di quella standard. Per altre aree di applicazione cfr. le schede 8,

2a–9a cl.

20–30 min.



Materiale:
Ev. alcuni oggetti.

Svolgimento:

- Come punto di partenza serve un testo che si adatti alla drammatizzazione o una storia che venga letta o raccontata dall'alunno o dall'insegnante. Naturalmente si può utilizzare anche un libro illustrato.
- Dopo una scena appropriata per l'occasione (in cui compaiono, se possibile, più personaggi) o durante un punto particolarmente avvincente l'interrompe la lettura e chiede agli A di drammatizzare in piccoli gruppi la scena appena letta oppure di pensare a una continuazione/soluzione adeguata e di metterla in scena.
- Vengono formulate chiare istruzioni: tempo di preparazione 5–10 min., tempo di rappresentazione max. 5 min. Al contempo vengono definiti i criteri per la valutazione definitiva (v. scheda 26); sarebbe utile disporre in questo caso di una griglia di valutazione in cui considerare anche gli aspetti linguistici.
- Gli A vengono suddivisi in gruppi o formano da soli dei gruppi. Hanno 5–10 min. di tempo per preparare la messa in scena che, a sua volta, dovrà durare al massimo 5 minuti.
- I gruppi inscenano le varie soluzioni che hanno concepito e dopo ogni presentazione o alla fine, nel caso in cui ci siano solo pochi gruppi, segue un feedback da parte degli altri A orientato, naturalmente, ai criteri precedentemente definiti.

Varianti:

- A seconda del testo può essere assegnata ai singoli gruppi solo una scena della storia. Le scene rappresentate in sequenza daranno il testo teatrale completo.
- Per la simulazione di scene fittizie e drammatizzazione di testi si adattano anche dei burattini da dito o le marionette del teatro delle ombre.

Osservazioni:

- Per trasmettere agli A il lessico necessario possono essere raccolte, alla lavagna, delle espressioni linguistiche appropriate e discusse prima dell'assegnazione del compito (cfr. le indicazioni nella scheda 26).
- A seconda del testo potrebbe essere necessario inserire un allievo come narratore.
- Poiché gli attori normalmente recitano davanti a un grosso pubblico bisogna far presente agli A che devono porre particolare attenzione a una pronuncia chiara e ben definita. Quest'ultimo sarà uno dei criteri di valutazione per il feedback.

28 Rappresentazione teatrale a scuola

Obiettivi

Durante il teatro scolastico vengono stimulate e rafforzate le capacità di mettersi in scena e di interpretazione, la libera rappresentazione, l'uso della gestualità e della mimica, l'uso di una lingua più creativa ed elaborata come anche l'ampliamento del repertorio lessicale e sintattico nella prima lingua. Le competenze acquisite precedentemente in forma semplice (v. scheda 8 e 27) vengono qui chiamate a raccolta e si manifestano in un contesto molto più motivante che è quello del teatro.

3a-9a cl.

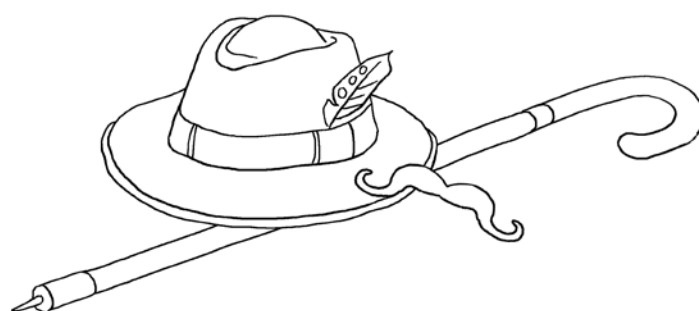
180 min.



Materiale:
Vari oggetti.

Svolgimento:

- Gli A scrivono tutti insieme il copione per un pezzo teatrale o trasformano e adattano una storia già esistente in un dialogo per la rappresentazione teatrale (entrambe le varianti sono dei progetti di scrittura molto istruttivi). È possibile anche attingere a un testo già scritto per il teatro e portarlo in scena.
- Si procede provando le singole scene, si fanno esercizi per la pronuncia, per la mimica, si mette in atto il linguaggio del corpo e la gestualità, si prova e si discute.
- Ci si procura tutto il materiale necessario, viene pianificata la data per la rappresentazione (locale adeguato, programma, inviti, aperitivo ecc.).



- Le scene vengono studiate in sequenza di modo che gli A assumano sempre più sicurezza e l'I possa sempre più ritirarsi in secondo piano.
 - Per il processo di apprendimento è importante che gli A diano sempre il proprio feedback in modo reciproco. Naturalmente i criteri e gli aspetti rilevanti da osservare saranno già prestabiliti.
 - Le scene verranno organizzate in sequenze, passo dopo passo, di modo che alla fine si abbia il testo teatrale completo.
 - La messa in scena dovrà avvenire in un contesto adeguato, p. es. nell'ambito di una serata con i genitori con inviti, programma e aperitivo.
-

Osservazioni:

- Gli A appartenenti ai diversi livelli di una classe LCO possono recitare nel gruppo loro adeguato, quindi si possono creare p. es. tre piccoli pezzi teatrali o sketch a seconda del livello.
- Per dare la possibilità agli A di imparare e abituarsi a recitare si può cominciare con pezzi di teatro molto brevi per poi arrivare a testi di più ampio respiro.

**Parte IV:
Presentare, recitare e fare
relazioni**

Obiettivi

Durante la lettura espressiva e la recitazione, attività quest'ultima più impegnativa, viene esercitato e sviluppato, come nel caso della narrazione espressiva (scheda 25), l'uso consapevole e mirato dell'espressione orale. Vi si aggiungono anche l'ampliamento del patrimonio lessicale, la conoscenza e l'uso di strutture sintattiche più complesse e di elementi più propriamente letterari.

2a-9a cl.

10-20 min.



Materiale:
Testi adatti all'età e di adeguata lunghezza.

Indicazioni:

- Questa proposta didattica si adatta particolarmente al corso LCO perché i diversi gruppi della classe possono esercitare vari testi a seconda della loro età e livello linguistico. I gruppi lavorano così tutti per conseguire lo stesso obiettivo, ma usano materiali diversi.
- Ricollegarsi in proposito al quaderno della nostra serie *Promuovere la lettura nella prima lingua*, cfr. soprattutto le schede 1 e 10.

Svolgimento:

- L'I informa gli A sull'obiettivo da conseguire: leggere bene ad alta voce o recitare una poesia in modo il più possibile espressivo. Alla fine tutti gli A devono presentare il loro testo, magari durante un evento ed eventualmente facendone una registrazione audio.
- Cosa significa "leggere bene ad alta voce"? Qui ci si può riallacciare alla scheda 22 e al procedimento descritto (buoni/cattivi esempi, formulare dei criteri servendosi delle riflessioni in plenum). "I consigli per la narrazione", esposti nella scheda 22, si possono modificare e utilizzare come consigli per la lettura ad alta voce e la recitazione (v. la lista che segue).
- L'I distribuisce agli A testi adeguati al loro livello ed età, preferibilmente brevi. Se l'esercizio si fa con diversi gruppi di livello deve essere a disposizione almeno un testo per ogni gruppo. Sarebbe meglio se ogni coppia di alunni abbia un testo diverso così la lettura reciproca ad alta voce diventa molto più interessante.
- Gli A leggono il testo silenziosamente ed evidenziano le parole e le espressioni che non sono chiare o di difficile pronuncia. Si chiariscono le incertezze ed eventualmente si danno ragguagli sull'autore o poeta.
- In seguito scelgono tre criteri per la lettura ad alta voce a cui dedicheranno particolare attenzione.
- Hanno tre giorni a disposizione per preparare il testo.
- Gli A si esercitano anche a coppie o in piccoli gruppi dandosi un riscontro a vicenda (Domande tipo: «Cosa è andato bene nella lettura ad alta voce?», «Cosa puoi ancora migliorare?»).
- A conclusione si legge o si recita in plenum, magari durante un evento con i genitori o una festa. Eventualmente si fa anche una registrazione audio (CD, MP3).

Varianti:

- Gli A possono scegliere un testo a piacere. Per coloro che non hanno libri di questo tipo a casa l'I metterà a disposizione una vasta scelta di testi.
- Gli A possono registrarsi durante l'esibizione e, in seguito, riguardare le registrazioni per migliorare pronuncia e scioltezza di linguaggio.



Consigli per la lettura ad alta voce e la recitazione

- Parla forte e chiaro affinché tutti ti capiscano!
- Non leggere in modo troppo veloce né troppo piano. Fai delle pause.
- Rispetta la punteggiatura e, durante la lettura, poni l'accento là dove è necessario!
- Modera la tua voce in modo deliberato: forte o bassa, minacciosa, gentile, triste, allegra ...
- Usa anche la mimica e la gestualità: fai un'espressione cattiva, stanca, felice; muovi il tuo corpo in modo appropriato alla narrazione.
- Non nasconderti dietro il testo, ma cerca il contatto visivo con il tuo pubblico.

Obiettivi

Durante la relazione orale gli alunni imparano a coordinare vari aspetti: linguistici, di contenuto e di rappresentazione. La proposta didattica seguente mostra come gli A possono prepararsi soprattutto sulla performance linguistica e come possono migliorare questo aspetto sulla base di una lista di consigli.

3a–9a cl.

30–45 min.



Indicazioni:

- Normalmente, durante la lezione regolare, gli alunni si esercitano su piccole relazioni orali già a partire dalle classi inferiori; anche nel corso LCO è possibile introdurre questa attività a partire dalla 3a e 4a classe, se gli A ricevono naturalmente il supporto appropriato.
- Su questo tema si consulti anche la scheda 31 “Tenere una relazione orale” e il materiale per gli allievi M14 nel quaderno *Trasmettere strategie e tecniche di apprendimento* (Quaderno 5 di questa serie). Questa scheda è dedicata al tema “Preparare e presentare una relazione” e include anche aspetti legati al contenuto come ricercare informazioni e altro.
- Il tempo richiesto per l’attività, menzionato sopra, vale solo per il quarto punto dello svolgimento (sequenza per illustrare e mettere in pratica i criteri per una buona esposizione).

Svolgimento:

- Ogni A sceglie il tema su cui vuole preparare la relazione (p. es. “Il mio hobby”, “La vita dei miei nonni”, “La mia professione ideale”). Le presentazioni dovranno durare 5–10 min.
- Gli A cominciano con la pianificazione del lavoro e la raccolta di informazioni. Cfr. in proposito il materiale contenuto nella scheda M14 nel quaderno *Trasmettere strategie e tecniche di apprendimento* (da semplificare per allievi più giovani).
- Gli A si annotano eventuali problemi linguistici (di lessico o altro) e vengono aiutati dall’l.
- A completamento dei consigli contenuti nella scheda M14.7 sulla relazione orale viene condotta una sequenza didattica in classe seguendo lo stesso modello, come riferito nelle schede 22 e 29 (buoni/cattivi esempi, sulla base di questi esempi si elaborano dei criteri per una buona presentazione, cfr. lista che segue). Se si può ricorrere ai consigli per la narrazione della scheda 22 e a quelli sulla lettura ad alta voce della scheda 29 allora il lavoro risulterà molto più semplice.
- Se possibile, in una sequenza didattica apposita, vengono raccolti blocchi di frasi ed espressioni linguistiche per singole parti della relazione, cfr. scheda 31.
- Gli A scelgono due o tre consigli sulla relazione a cui vogliono porre particolare attenzione. Si esercitano da soli, a coppie o in piccoli gruppi, e si scambiano i feedback corrispondenti (Domande tipo: «Cosa è andato bene durante la relazione?», «Che cosa posso ancora migliorare?»).
- Alla fine la relazione viene tenuta davanti a tutta la classe o ai singoli gruppi di livello; segue una discussione e la valutazione tenendo conto del contenuto e della qualità della presentazione. Per quest’ultima si considera se l’A si è attenuto alla lista dei consigli elaborati per tenere una buona presentazione.

sbagliato



giusto



Consigli per tenere una relazione:

- Parla forte e chiaro affinché tutti ti capiscano!
- Non leggere in modo troppo veloce né troppo piano. Fai delle pause.
- Non leggere il testo, ma parla in modo libero e disinvolto, oppure aiutati con delle piccole schede su cui avrai scritto delle parole chiave.
- Se possibile, mostra una o più immagini o un oggetto che si adatta al tema (visualizzazione).
- Modera la tua voce in modo deliberato: forte o bassa, coinvolgente o interrogando ...
- Usa anche la mimica e la gestualità: cambia l'espressione del tuo viso e il tuo atteggiamento in base al contenuto esposto.
- Cerca sempre di mantenere il contatto visivo con il tuo pubblico.
- Coinvolgi il tuo pubblico ponendo delle domande durante e alla fine della relazione o richiedendo la sua opinione.

31

Tenere una relazione: esempio "breve relazione su un tema"

Obiettivi

Questa proposta didattica mette in pratica, servendosi di un semplice esempio, i punti elaborati nella scheda 30. L'obiettivo è quello di esercitare le competenze di acquisizione, elaborazione e presentazione di informazioni; dal punto di vista linguistico invece è quello di tenere una relazione che grazie all'esposizione, scelta lessicale, velocità di esposizione, tono di voce, gestualità e mimica riesca interessante e avvincente per gli ascoltatori.

4a-6a cl.

45-60 min.



Materiale:
Oggetti o immagini/foto della cultura d'origine.

Indicazioni:

- Questa attività bisogna articolarla in due settimane: introduzione e varie chiarificazioni sulla relazione durante la prima settimana, nella seconda vengono tenute le relazioni vere e proprie (5-10 min. per ognuna). Cercare l'oggetto adatto e prepararsi per la relazione fanno parte dei compiti a casa.
- Se si ha a disposizione un computer si può fare la presentazione utilizzando un programma come PowerPoint o Prezi.
- È chiaro che le competenze acquisite tramite questa attività saranno utili anche per le relazioni che si faranno in seguito nel corso LCO e nella lezione regolare.

Svolgimento:

- L'I informa la classe o un gruppo di livello sul progetto di organizzare delle brevi presentazioni su un oggetto o una personalità della cultura del paese d'origine (p. es. un capo d'abbigliamento, una specialità culinaria, un souvenir delle vacanze, la foto di un monumento, di un quadro o di una personalità ...). Come modello o impulso l'I stesso tiene una piccola relazione (5-10 min.) durante la quale, deliberatamente, egli non rispetta alcuni dei criteri prestabiliti per la relazione orale, come p. es. evitare di parlare a voce troppo bassa e monotona.
- Considerando la presentazione dell'I vengono elaborati vari consigli per una presentazione di successo o, se già prestabiliti, essi vengono ripetuti (cfr. scheda 30 con la lista dei consigli corrispondenti).
- Come ulteriore aiuto l'I elabora insieme ai suoi A un modello di relazione riuscita e formula e mette a disposizione anche le espressioni linguistiche o blocchi di frase utili per le varie fasi della relazione oppure li rielabora con gli A come segue:
 - saluto, introduzione e spiegazione del procedimento. Esempio: «Benvenuti alla mia presentazione XY. Prima vi racconterò qualcosa su A, poi su B ...»
 - presentare tre o quattro temi secondari in modo chiaro e comprensibile; comunicare sempre quando si passa a un altro tema: «Su questo punto abbiamo concluso. Passiamo al secondo tema ...»
 - conclusione, in cui ci si riallaccia all'introduzione e si riassumono i punti più importanti. Dare ai presenti la possibilità di porre domande. Ringraziare il pubblico: «Vi ho raccontato di XY. Spero che abbiate capito soprattutto ... Avete domande? Grazie per la vostra attenzione».
- Come promemoria gli A ricevono un foglio con i consigli più importanti (cfr. scheda 30) o una copia semplificata del materiale M14 del quaderno *Trasmettere strategie e tecniche di apprendimento*.

- Se rimane ancora del tempo gli A devono cominciare a pensare al loro oggetto e fare uno schizzo della relazione sotto forma di mindmap. Compito per la settimana seguente: preparare una breve presentazione (5-10 min.) ed esercitarsi.
- La settimana dopo vengono tenute le relazioni e poi discusse dal punto di vista del contenuto, della qualità della lingua e valutando se gli A si sono attenuti ai "Consigli per tenere una relazione".

32 Per quanto riguarda la valutazione: "valutazione flash"

Obiettivi

Gli A imparano un semplice procedimento di valutazione dell'apprendimento che si addice alle più svariate occasioni (dopo una discussione, una recitazione, una presentazione ecc.). Per poter applicare tale procedimento essi devono, per prima cosa, aver ascoltato con attenzione e poi imparare a riassumere i loro pensieri in modo breve e conciso in due frasi al massimo.

1a-9a cl.

5-10 min.



Fonte:
Ernst & Ruthemann, 2003,
pag. 51 (v. bibliografia).

Indicazione:

- Il rituale della valutazione flash si adatta bene per concludere un contenuto di apprendimento o una lezione. Il vantaggio è che, grazie alla sua brevità, tutti gli A riescono a dare il loro contributo e a riflettere sul loro modo di apprendere. Il flash comunque non sostituisce le forme di discussione e di valutazione dell'apprendimento più dettagliate e orientate ai criteri (cfr. cap. 4c nell'introduzione).

Svolgimento:

- Alla fine della lezione, dopo una presentazione o dopo una discussione ogni A riassume, in due frasi al massimo, ciò che gli è piaciuto in modo particolare e dove egli vede possibilità di miglioramento (a seconda dell'evento da valutare bisogna ovviamente modificare le domande). I feedback devono essere formulati con frasi in prima persona (cfr. scheda 13 "Dare un feedback").
- L'I chiude il giro "flash" con una sua valutazione di 1 o 2 frasi e/o riassume brevemente i contributi degli A.

Osservazione:

- I blocchi di frase predefiniti possono aiutare gli A a esprimere i loro pensieri in parole. Esempi: «Il punto più importante secondo me è stato ...», «Per me è particolarmente difficile», «Mi ha dato fastidio che ...»

Variante:

- Frasi regalo: ogni A fa a un altro alunno prescelto (p. es. per il suo compleanno) o a un partner di apprendimento una frase di complimento. Anche questo metodo deve essere esercitato. I veri complimenti per molti A non sono facili da esprimere, ma neanche da ricevere e da accettare.

Bibliografia

- Autorenteam (2014): Sprachwelt Deutsch. Bern/Zürich: Schulverlag plus AG/Lehrmittelverlag Zürich.
- Bartnitzky, Horst (2011): Sprachunterricht heute. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Becker-Mrotzek, Michael (Hg.) (2012): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Brügge, Walburga; Katharina Mohs (2013): So lernen Kinder sprechen. München: Ernst Reinhardt.
- Büchel, Elsbeth; Dieter Isler (2006): Sprachfenster. Sprachbuch 2./3. Schuljahr. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.
- Büchel, Elsbeth et al. (2012, 2014): Sprachland. Sprachlehrmittel für die Mittelstufe. Arbeitstechniken (2012); Trainingsbuch (2014). Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.
- Claussen, Claus (2013): Erzähl mal was! Materialien für das mündliche Erzählen in der Grundschule. Donauwörth: Auer.
- Ernst, Karl; Ursula Ruthemann (2003): 10 x 10 Gesprächsübungen. Kommunikationsaufgaben für die Grundschule. Zofingen: Erle-Verlag.
- Fischer, Gabriele et al. (2004): Spielerische Sprachförderung. Stuttgart: Ernst Klett.
- Hüsler, Silvia (2009): Kinderverse aus vielen Ländern. Freiburg i. B.: Lambertus (mit CD).
- Lindauer, Thomas; Werner Senn (2011): Die Sprachstarken 4–6. Zug: Klett und Balmer.
- Nodari, Claudio; Claudia Neugebauer (2011ff.): Pipapo 1–3. Bern/Zürich: Schulverlag plus AG/Lehrmittelverlag Zürich.
- Piel, Alexandra (2002): Sprache(n) lernen mit Methode. 170 Sprachspiele für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Schader, Basil (2013): Sprachenvielfalt als Chance. 101 praktische Vorschläge. Zürich: Orell Füssli Verlag.
- Selimi, Naxhi (2010): Wortschatzarbeit konkret. Eine didaktische Ideenbörse für alle Schulstufen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Osservazioni, esperienze, ulteriori idee:

La serie *Materiali per l'insegnamento della lingua d'origine* comprende 6 volumi che intendono fornire un contributo alla qualità dell'insegnamento della lingua d'origine (LCO, nella Svizzera tedesca HSK) e a una sua migliore interconnessione con l'insegnamento regolare.

I destinatari sono i futuri insegnanti e quelli attualmente in servizio nei corsi LCO così come le istituzioni interessate nei paesi d'origine e di immigrazione. Il volume di base (Fondamenti e contesti. Manuale teorico-pratico) illustra tra l'altro i punti fondamentali della pedagogia, didattica e metodologia attuali dell'Europa occidentale e settentrionale.

I quaderni con i suggerimenti didattici offrono spunti concreti ed esempi di pianificazione per i vari ambiti d'insegnamento (Promuovere la scrittura nella prima lingua ecc.). Tutti i volumi sono stati elaborati in collaborazione con insegnanti LCO in servizio, in modo da garantire sin dal principio la loro rilevanza pratica e la loro applicabilità.

La serie comprende i seguenti volumi:



La serie *Materiali per l'insegnamento della lingua d'origine* è disponibile in lingua tedesca, francese, italiana, inglese, albanese, bosniaca/croata/serba, portoghese e turca ed è stata pubblicata dal centro IPE (International Projects in Education) dell'Alta Scuola Pedagogica di Zurigo.