

Promuovere le competenze interculturali



Materiali per l'insegnamento della lingua d'origine

Suggerimenti didattici

Promuovere le competenze interculturali

Zeliha Aktaş

con la collaborazione di
Hüsniye Göktaş, Rolf Gollob,
Basil Schader, Wiltrud Weidinger

Materiali per l'insegnamento della lingua d'origine

Suggerimenti didattici

4

Serie *Materiali per l'insegnamento della lingua d'origine* (LCO; in Svizzera: HSK – Insegnamento della lingua e cultura d'origine); *Suggerimenti Didattici 4*.

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



Direzione del Progetto: Basil Schader

Autori: Zeliha Aktaş con la collaborazione di Rolf Gollob, Basil Schader, Wiltrud Weidinger (tutti docenti presso l'Alta Scuola Pedagogica di Zurigo)

Redazione per LCO: Hüsniye Göktaş, Zurigo

Sperimentazione didattica: Nexhat Maloku, Zurigo (LCO albanese)
Hüsniye Göktaş, Zurigo (LCO turco)
Dragana Dimitrijević, 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: Laura Falzone, Master in Linguistica applicata, indirizzo Traduzione professionale (ZHAW), Basilea

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

Indice

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

Introduzione

1 Promuovere le competenze interculturali nell'insegnamento LCO: motivazione e importanza	8
2 Obiettivi e struttura del quaderno	8
3 Orientamento alle competenze nell'insegnamento LCO	9
4 Il concetto di "Lebenswelt" come base importante	9

1 Unità 1: Cultura e identità – uguali ma comunque diversi (Zeliha Aktaş)

1.1 Questo sono io	14
1.2 Veduta dall'interno – veduta dall'esterno	15
1.3 Io e gli altri	18
1.4 Fatemi volare!	19
1.5 Incluso – escluso	21
1.6 La molecola d'identità personale	22
1.7 Insieme siamo forti	23

2 Unità 2: Storie di migrazione – il mondo nella nostra classe (Zeliha Aktaş)

2.1 Sospinti dal vento	28
2.2 Storie migratorie nella mia classe	29
2.3 La mia biografia migratoria come fonte di forza	30
2.4 Le mie patrie – racconto autobiografico	31
2.5 Ieri – oggi – domani	32
2.6 Sto entrando nella storia!	34
2.7 Tre idee per giornate progetto	35

3 **Unità 3: Le nostre lingue – parliamo più di una sola lingua!** (Basil Schader)

3.1	Sagome delle lingue	40
3.2	Progetti di scrittura bilingui o plurilingui	41
3.3	Temi linguistico-biografici	42
3.4	Utilizzo dei mezzi elettronici in varie lingue	43
3.5	Dialetti nella nostra e in altre lingue	44
3.6	Corrispondenza su domande interculturali	45
3.7	Uso della lingua: diverso a seconda del contesto!	46

4 **Unità 4: Comunicazione interculturale – capirsi con gli altri** (Zeliha Aktaş)

4.1	Qui c'è qualcosa che non va	50
4.2	Indicare la strada mediante una lingua	52
4.3	Ascoltare attivamente	53
4.4	In visita	55
4.5	In che modo affronto situazioni critiche?	57
4.6	Attribuzioni	59
4.7	Ciò ostacola la comunicazione	61

5 **Unità 5: Conflitti – insieme alla ricerca di soluzioni** (Wiltrud Weidinger)

5.1	Tutto bene! Ma veramente?	66
5.2	Il mio no	67
5.3	Buoni motivi dietro cattive azioni?	68
5.4	Facciamo così!	68
5.5	Calma oppure: il più saggio si allontana	69

5.6	Il mio termometro conflittuale	70
5.7	Risolvere il problema in sei passi – conflitti tra ragazzi della stessa età	71

6 **Unità 6: Democrazia e diritti dell'infanzia – diciamo la nostra!** (Rolf Gollob)

6.1	Un mazzo di fiori	76
6.2	Tutti diversi – tutti uguali	77
6.3	Se fossi un mago	78
6.4	Giro in mongolfiera	79
6.5	Diritti, responsabilità e regole in classe	81
6.6	Il poster dei diritti dell'uomo	82
6.7	Gruppi minoritari	83

	Panoramica dei suggerimenti didattici secondo gli ambiti di competenza	85
--	---	----

	Bibliografia	86
--	---------------------	----

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. Promuovere le competenze interculturali nell'insegnamento LCO: motivazione e importanza

Bambini e ragazzi si trovano a dover crescere nei paesi di immigrazione (o anche in molti altri luoghi) in contesti culturali e linguistici estremamente eterogenei. Tale molteplicità si nota soprattutto nell'ambiente scolastico, dove non esiste più quasi neanche una classe nella quale non siano rappresentate varie lingue e culture e dove la percentuale degli scolari con passato migratorio non sia del 30, 40, 50 per cento o anche di più. L'unica eccezione nel contesto istituzionale della scuola è rappresentata dalle classi di insegnamento della lingua d'origine (LCO), sebbene anche qui siano presenti differenze dialettali e in parte nazionali (ad esempio parlanti arabi provenienti da diverse nazioni arabe). Possiamo comunque parlare di un corso LCO arabo, turco o albanese.

Uno dei compiti principali della scuola è quello di preparare i bambini e i ragazzi alla vita nella società, nel nostro caso alla vita in una società multiculturale e plurilinguistica. Ciò vale sia per le lezioni scolastiche regolari sia per l'LCO. In questo caso l'insegnamento, in conformità con il piano di studio, trasmette soprattutto contenuti e temi in relazione con il paese ospitante, mentre l'LCO piuttosto quelli che a) fanno riferimento al paese d'origine, alla sua cultura e lingua e b) che sono legati alla vita nel paese ospitante.

Entrambi però, per svolgere il proprio compito in modo corretto, devono contribuire attivamente allo sviluppo di una serie di competenze che sono imprescindibili per la vita in società multiculturali e plurilinguistiche. Tra queste figurano, ad esempio, la capacità di gestione dei conflitti e la tolleranza, l'interesse e l'accettazione (piuttosto che il rifiuto) nei confronti di altre culture e di altri modi di vivere così come la volontà a riflettere sui propri valori, sulle proprie norme e sulla concezione dei ruoli.

Per i bambini e i ragazzi provenienti da famiglie di migranti, un altro aspetto fondamentale della competenza interculturale è rappresentato dall'orientamento nella e tra la cultura del paese d'origine e del paese ospitante. Da quest'area conflittuale tra le culture e tra le loro norme e i loro valori in parte diversi possono sorgere notevoli conflitti che ostacolano lo sviluppo dell'individuo.

Gli insegnanti LCO possono fornire un contributo notevole in tal senso, visto che conoscono bene entrambi i contesti culturali, spesso meglio degli insegnanti regolari. I suggerimenti didattici contenuti in

questo quaderno ci mostrano come potrebbe essere tale contributo dell'LCO all'interno delle sei differenti aree tematiche (si veda sotto). Se la loro applicazione, il loro adattamento e il loro sviluppo produrrà lezioni avvincenti, stimolanti e istruttive, l'obiettivo del quaderno sarà stato allora raggiunto.

2. Obiettivi e struttura del quaderno

Il presente volume vuole sostenere allievi e insegnanti LCO, sulla base di temi esemplari, nello sviluppo delle competenze culturali. Essi devono mettere i bambini e i ragazzi nella condizione di riuscire ad agire in modo concreto nel confronto tra/con le proprie condizioni di vita e quelle del contesto sociale. Rafforzare la propria identità multiculturale e plurilinguistica si rivela una fonte preziosa quando essi devono comunicare in maniera adeguata in una società varia, spesso contraddittoria e insicura, porsi in relazione ad aspettative e affrontare situazioni conflittuali.

Il quaderno contiene sei unità tematiche strutturate in maniera simile. Ciascuna di esse è preceduta da una breve introduzione e comprende sette proposte didattiche che fanno riferimento ai vari ambiti di competenza (si veda sotto; cfr. la panoramica alla fine del quaderno). Le proposte didattiche sono suddivise per anno scolastico o per livello; quasi tutte possono essere messe in atto, con i relativi adattamenti, anche al rispettivo livello superiore o inferiore.

Nella scelta dei temi per le sei unità ci si è orientati, come criterio fondamentale, al mondo della vita dei bambini e ragazzi e all'ambiente che li circonda. Al fine di sostenere gli allievi in maniera ottimale e autentica nella loro possibilità di agire in modo pratico e nella loro autoefficacia, le proposte didattiche sono state concepite in modo tale da tematizzare sia il potenziale conflitto sia opportunità e risorse, sviluppando così l'apprendimento interculturale come tematica trasversale a tutti i livelli. È vivamente richiesta e da tenere in altissima considerazione la collaborazione con l'insegnamento regolare o con altri gruppi LCO.

Le sei unità si presentano come segue (tra parentesi gli ambiti di promozione centrali):

1 Cultura e identità – Uguali ma comunque diversi (*promozione dello sviluppo dell'identità*)

2 Storie di migrazione – Il mondo nella nostra classe (*apprendimento biografico*)

3 Le nostre lingue – Parliamo più di una sola lingua! (*consapevolezza del plurilinguismo del mondo in cui viviamo come risorsa*)

4 Comunicazione interculturale – Andiamo d'accordo (*capacità comunicativa*)

5 Conflitti – Insieme alla ricerca di soluzioni (*competenza conflittuale*)

6 Democrazia e diritti dell'infanzia – Ci intromettiamo! (*comprensione della giustizia, concetto di democrazia*).

Molti di questi temi fanno riferimento a esperienze, eventi e concezioni molto personali degli allievi. L'approccio a questi temi nella lezione richiede tatto e discrezione da parte dell'insegnante, nonché un clima di classe caratterizzato da fiducia e accettazione.

Senza tali condizioni indispensabili il rischio che gli allievi non si aprano e che gli obiettivi sopra menzionati non siano o siano raggiunti solamente in parte è alto.

3. Orientamento alle competenze nell'insegnamento LCO

Il manuale teorico-pratico *Fondamenti e contesti*, nei capitoli 2, 5 e 9, tratta in maniera approfondita il tema dell'orientamento alle competenze come principio fondamentale della moderna pedagogia.

In relazione al tema del presente quaderno le competenze di importanza cruciale sono tre:

a) La *competenza percettiva*, qui estesa alla competenza di riconoscimento, comprende in questo caso lo sviluppo cognitivo della capacità sensoriale ed emotiva, ossia la percezione del mondo esterno e del mondo interiore con tutti i sensi, lo sviluppo di immagini interiori e la percezione di sé stessi come parte di processi comunicativi. Gli allievi vengono presi in seria considerazione e riconosciuti insieme alla propria sfera di emozioni e alle proprie forme di acquisizione.

b) La *competenza riflessiva* si riferisce allo sviluppo delle capacità cognitive che, tramite l'uso della lingua o di concetti astratti, mirano a creare, tematizzare e indagare contesti sempre più ampi.

c) La *competenza d'azione (comunicativa)* prende in considerazione la capacità di esprimere ciò che viene percepito e ciò su cui si riflette mediante l'agire comunicativo nell'ambiente in cui si vive. Attraverso ciò l'individuo è in grado di intervenire sull'ambiente che lo circonda e di sviluppare così nuove forme di espressione e prospettive dell'agire.

Secondo Holzbrecher (1999, si veda «Bibliografia di riferimento») nel caso delle competenze interculturali si tratta di associare il piano soggettivo al piano sociale e all'ambiente in cui si vive per far sì che i bambini e i ragazzi possano sperimentare l'*autoefficacia*. Solamente questa quarta categoria permette di sviluppare nuovi modelli percettivi, riflessivi e comportamentali.

4. Il concetto di "Lebenswelt" come base importante

L'importanza del fatto che la pedagogia e l'insegnamento scolastico orientino gli allievi verso l'ambiente in cui vivono è sottolineato più volte nel manuale *Fondamenti e contesti*; cfr. in particolare i cap. 5 A.4 e 3 A.2.3. Ovviamente l'orientamento verso il mondo della vita (in tedesco "Lebenswelt") gioca un ruolo fondamentale anche e proprio con lo sguardo rivolto all'interculturalità e alle competenze interculturali. Esso riguarda tra l'altro anche gli aspetti linguistici della società multiculturale: il plurilinguismo del mondo della vita, la vita in, con e tra lingue diverse – è una realtà vissuta che merita di essere tematizzata e presa in seria considerazione (cfr. a questo riguardo l'unità 3 «Le nostre lingue»).

Il bambino del corso LCO, in qualità di soggetto del suo mondo della vita, è sempre anche un membro della società. Come tale, esso si muove tra piano soggettivo, mondo della vita e piano sociale. Su questi piani si verificano varie situazioni di sovrapposizione e di interazione. Esse richiedono un apprendimento interculturale nonché un confronto tra processi identificativi e condizioni sociali. Allo stesso tempo permettono che le persone si realizzino in qualità di soggetti in grado di agire in modo pratico e all'insegna dell'*autoefficacia*. Tale principio fondamentale verrà approfondito nel prossimo paragrafo.

Orientamento al soggetto e al mondo della vita

I bambini e i ragazzi si muovono in vari contesti: famiglia, scuola pubblica, tempo libero, parenti, vicinato, gruppo tra pari (cerchia di amici) ecc. Ciascuno di tali contesti sociali rappresenta un piccolo mondo della vita, con valori e norme propri; il suo complesso costituisce il mondo della vita dell'individuo. L'orientamento al mondo della vita come principio pedagogico significa orientamento verso il bambino come soggetto nel *qui* e *adesso* insieme alle sue conoscenze preliminari, ai suoi atteggiamenti, ai suoi svariati ruoli e alle sue immagini interiori.

Affinché i bambini percepiscano sé stessi come soggetti in grado di agire in modo pratico e in maniera autoefficace e affinché possano assumersi la responsabilità di creare il proprio mondo della vita, devono avere la possibilità di confrontarsi con la propria identità, con l'immagine di sé e l'immagine esterna, sviluppando sensibilità in relazione alla percezione di sé e alla percezione esterna, nonché in relazione al confronto con resistenze interiori e sfide esterne. Orientamento al mondo della vita significa inoltre che i bambini e i ragazzi facciano esperienze in qualità di attori nell'ambiente che li circonda, riconducibili ai loro mondi della vita temporali, spaziali e sociali. Nel lavoro con allievi dei corsi LCO è necessario tener conto di almeno due differenti background culturali ed etnici: quelli nel di *qua* e quelli nel di *là*. I primi si trovano in un raggio d'azione attuale dal punto di vista spaziale, cioè nel paese di immigrazione. I mondi della vita del paese d'origine si trovano invece in un raggio d'azione potenziale, poiché gli allievi sono sicuri di poter fare esperienze anche lì, ad esempio tra i parenti sui quali possono contare come risorsa.

Oltre alla dimensione spaziale, il concetto del mondo della vita ha anche una dimensione temporale. A questo riguardo bisogna distinguere tra: a) percezioni ed esperienze soggettive vissute nel momento; b) collocazione sociale in più ampie strutture sociali cresciute storicamente. Un insegnamento orientato al mondo della vita si collega a entrambe le dimensioni e si orienta al principio dell'apprendimento biografico. Esso considera che l'autoefficacia sperimentata nel presente apre all'individuo prospettive per continuare ad agire in modo pratico e a realizzare progetti di identità anche in futuro. Poiché i mondi della vita rappresentano anche zone cresciute storicamente, essi comprendono pure esperienze migratorie, competenze e risorse biografiche in relazione con il passato. Queste possono sostenere il bambino nella propria autoefficacia, rendendolo consapevole che esperienze precedenti rappresentano un'importante risorsa a cui attingere.

Oltre alla dimensione spaziale e temporale, il concetto del mondo della vita comprende anche la dimensione sociale. Tramite essa, in qualsiasi mondo della vita, il bambino è integrato in un sistema interattivo che gli permette di interpretare la realtà e di comportarsi in maniera adeguata. In ciascun ambiente sociale il bambino ha a disposizione un differente bagaglio di conoscenze, un diverso modello di interpretazione e spesso anche di usanze linguistiche specifiche alle quali attinge in situazioni pratiche e di interazione. Allievi LCO d'origine turca, ad esempio, non hanno in Svizzera semplicemente una cultura (ipoteticamente omogenea) turca e svizzera, ma una cultura di famiglia, una cultura scolastica e una cultura migratoria, una cultura linguistica e di gruppo tra pari specifica turca-svizzera, una cultura del tempo libero, una cultura culinaria, una cultura musicale ecc. I diversi valori e le diverse norme che valgono in questi ambienti sociali sono spesso in parziale contraddizione tra di loro e si relativizzano. Spesso dallo scontro tra i diversi mondi della vita con i loro differenti modelli interpretativi e comportamentali sorgono anche tensioni. Un classico è rappresentato, ad esempio, dai conflitti originati dal fatto che i genitori sono fortemente orientati al sistema di valori del paese d'origine, mentre i loro figli difendono norme che hanno appreso dai loro compagni di scuola nel paese ospitante.

A questo riguardo il corso LCO può e deve ricoprire un importante ruolo di mediazione.

Ciò può essere fornito orientandosi al principio di interculturalità e prendendo in considerazione e tematizzando i differenti mondi della vita degli allievi così come l'orientamento in e tra questi mondi. Attraverso ciò possono essere sviluppate nuove possibilità di azione e nuove prospettive, rafforzando i bambini e i ragazzi nella propria identità e nel proprio ruolo di "plasmatori" della propria vita.

Unità 1:
Cultura e identità – uguali
ma comunque diversi

Oltre alla scuola pubblica anche l'insegnamento nella lingua d'origine (LCO) si pone l'obiettivo di sostenere gli allievi nello sviluppo della propria identità. Lo sviluppo della propria identità e il confronto con essa determinano la nascita di un appassionante dialogo dell'individuo con sé stesso e con il mondo che lo circonda che lo accompagnerà per tutta la vita. In un contesto multiculturale e plurilinguistico gli allievi sono messi a dura prova a causa della pluralità dei mondi della vita, delle differenti condizioni socioeconomiche e dei differenti valori, quando si tratta di affermare la propria identità e di sperimentarsi come soggetti autoefficaci. Gli allievi del corso LCO non si possono sottrarre al confronto con il proprio stato di minoranza e la propria origine culturale né possono negare la propria specificità culturale. Nei continui processi di negoziazione tra sé stessi e il proprio mondo della vita si trovano a dipendere da un lato dal riconoscimento della società, dall'altro da spazi e luoghi della sicurezza e dell'identificazione personale, dove possono tematizzare esperienze di esclusione e assicurarsi di mantenere la propria identità.

Il corso LCO può aiutare gli allievi a riflettere sulle proprie disparate esperienze e a elaborarle. Esso può in questo modo fornire un contributo significativo nell'ambito dell'apertura e della tolleranza in relazione alla diversità culturale nella scuola e nella società. Se questo processo ha successo, gli allievi vengono sostenuti a fare esperienze nell'ambito dell'autoefficacia e della solidarietà e a scoprire i propri punti di forza e le proprie abilità. In questo modo essi imparano a percepire e ad apprezzare le proprie competenze etniche e plurilinguistiche e il proprio potenziale come parte della propria identità (bi)culturale. Essi si confrontano con le proprie molteplici appartenenze e con i propri contesti culturali, acquistano consapevolezza in relazione alle affinità e alle differenze e scoprono tramite essi la propria unicità e individualità. Sulla base delle affinità e delle differenze all'interno del gruppo prendono coscienza della propria appartenenza transnazionale come una cosa normale della società mondiale globalizzata. Allo stesso tempo tale accettazione e valorizzazione dell'identità di tutti gli allievi con le proprie differenti parti di personalità sociali e culturali sostiene la convivenza e l'apprendimento all'interno della classe.

I seguenti sette suggerimenti didattici forniscono un contributo allo sviluppo della competenza percettiva, riflessiva e pratica nell'ambito dell'insegnamento LCO.

Il punto di partenza è costituito sempre dalle esperienze identificative, dalle risorse e dal potenziale stessi degli allievi. L'insegnante gioca ovviamente un ruolo fondamentale a questo proposito, che utilizzerà la propria esperienza personale e quella di altri come risorsa per la preparazione e lo svolgimento della lezione.

Dal riepilogo alla fine del libro si può evincere quale competenza parziale viene tematizzata in ciascuna unità. Le classificazioni per classi e livelli sono definite in modo ampio, la maggior parte dei suggerimenti può essere messa in atto con piccoli adattamenti anche al rispettivo livello superiore o inferiore.

1.1 Questo sono io

Obiettivo

Gli A imparano a conoscere meglio sé stessi attraverso il simbolo di un albero. Essi acquistano consapevolezza delle proprie abilità, dei propri interessi e delle proprie necessità e scoprono attraverso ciò la propria importanza e unicità. Partendo da ciò gli A possono in seguito confrontarsi con altri, scoprendo così sia affinità sia differenze.

1a-6a cl.

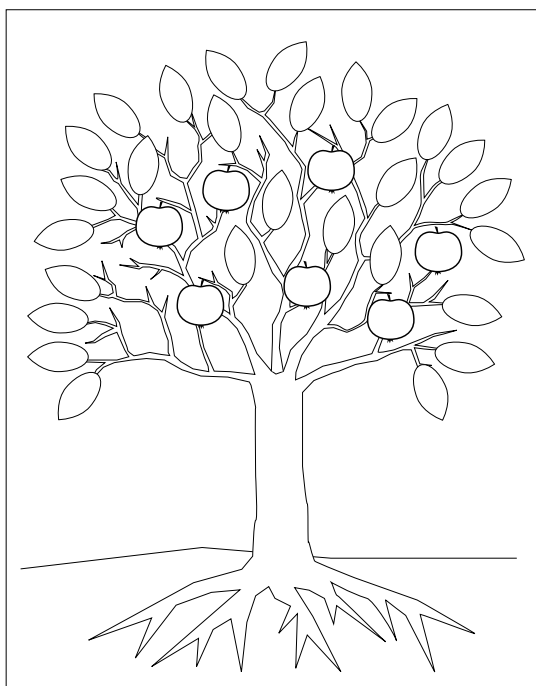
30-45 min.



Materiale:
scheda di lavoro con la sagoma di un albero.

Svolgimento:

- Gli A ricevono la scheda con la sagoma di un albero. Essi scoprono che l'immagine dell'albero rappresenta figurativamente la propria persona. Le parti dell'albero corrispondono alle seguenti categorie (questa parte va spiegata alla lavagna tramite esempi):
 - Radici: bisogni primari. Di che cosa ho bisogno per vivere? Dove sono piantate le mie radici? (Famiglia, alimentazione, abitazione ecc.)
 - Rami: abilità/ punti di forza. Che cosa so fare? Quali sono i miei punti di forza?
 - Foglie: interessi/ hobby. Quali sono i miei hobby? Quali sono i miei interessi?
 - Fiori o frutti: desideri/ sogni. Che cosa desidero? Quali sono i miei sogni?
 - Tronco: nome/ soprannome.



- Gli A scrivono sulle parti dell'albero ciò che più si addice a sé stessi. (I più piccoli vengono aiutati dall'insegnante o da un compagno.) Successivamente il foglio può essere colorato.
- Riflessione e dibattito insieme alla classe: ogni A presenta il proprio albero e, così facendo, presenta allo stesso tempo sé stesso agli altri. Sarebbe opportuno mettere a disposizione alcuni principi di frasi, scrivendole alla lavagna, ad esempio: «Le mie abilità sono...», «Io mi interesso di ...». In conclusione, affinità e diversità - orientate secondo genere ed età- possono essere oggetto di discussione.

1.2 Veduta dall'interno – veduta dall'esterno

Obiettivo

Gli A riflettono sulla percezione di sé stessi e sulla percezione esterna in relazione alla propria persona. Essi riconoscono che l'immagine di sé e l'immagine esterna possono discostarsi e che l'immagine che gli altri hanno di noi può aiutarci a scoprire di più su noi stessi e aiutarci a sviluppare la nostra personalità. Essi acquistano consapevolezza che la conoscenza dell'immagine esterna è altrettanto importante come quella di sé stessi e che entrambe si influenzano reciprocamente. Mediante ciò essi vengono incoraggiati all'autoriflessione e a sviluppare la capacità di accettare critiche.

2a–9a cl.

30–45 min.



Materiale:
sagoma della persona
(schede da fotocopiare
a pagina 16 e 17).

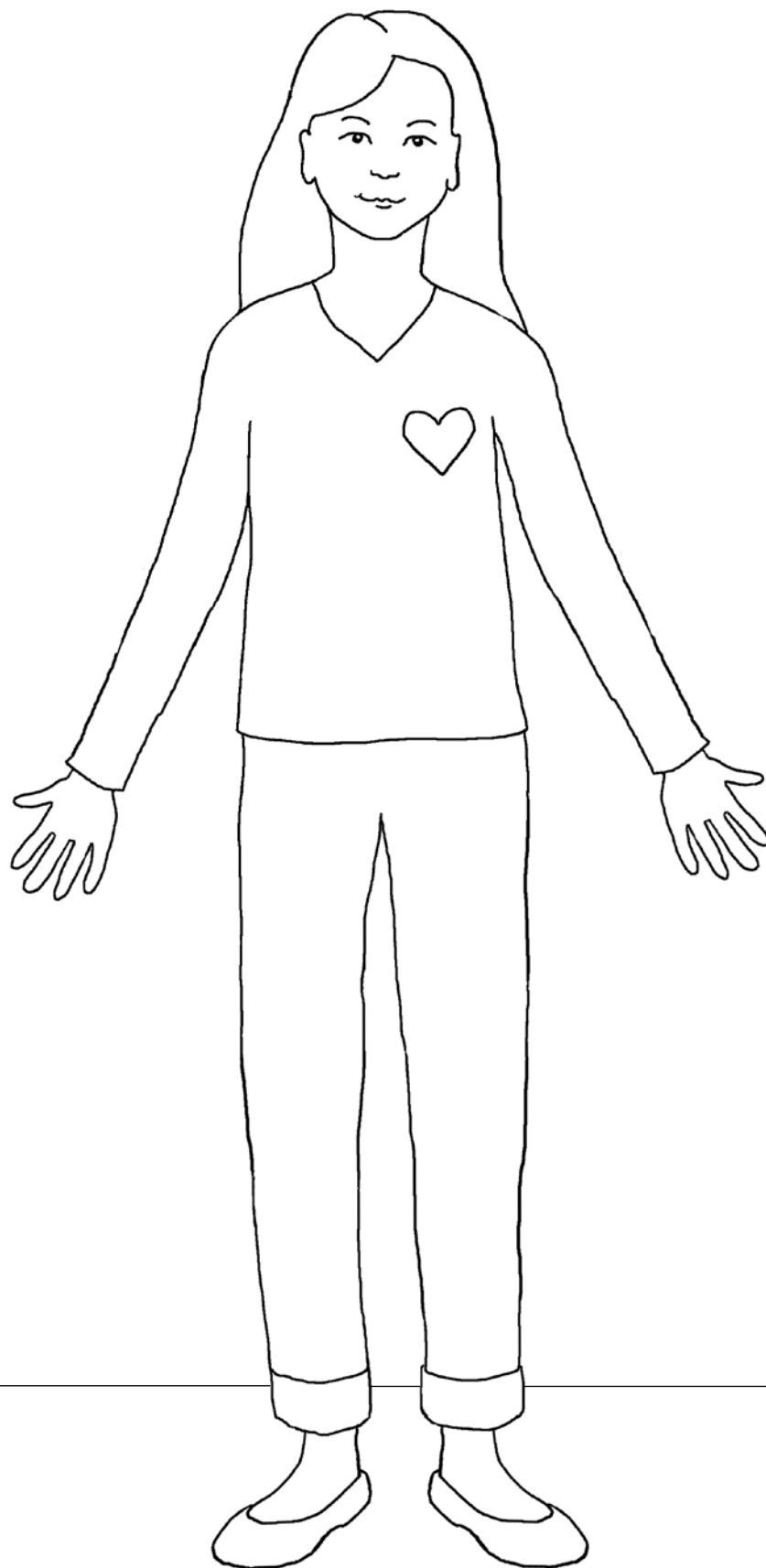
Indicazioni:

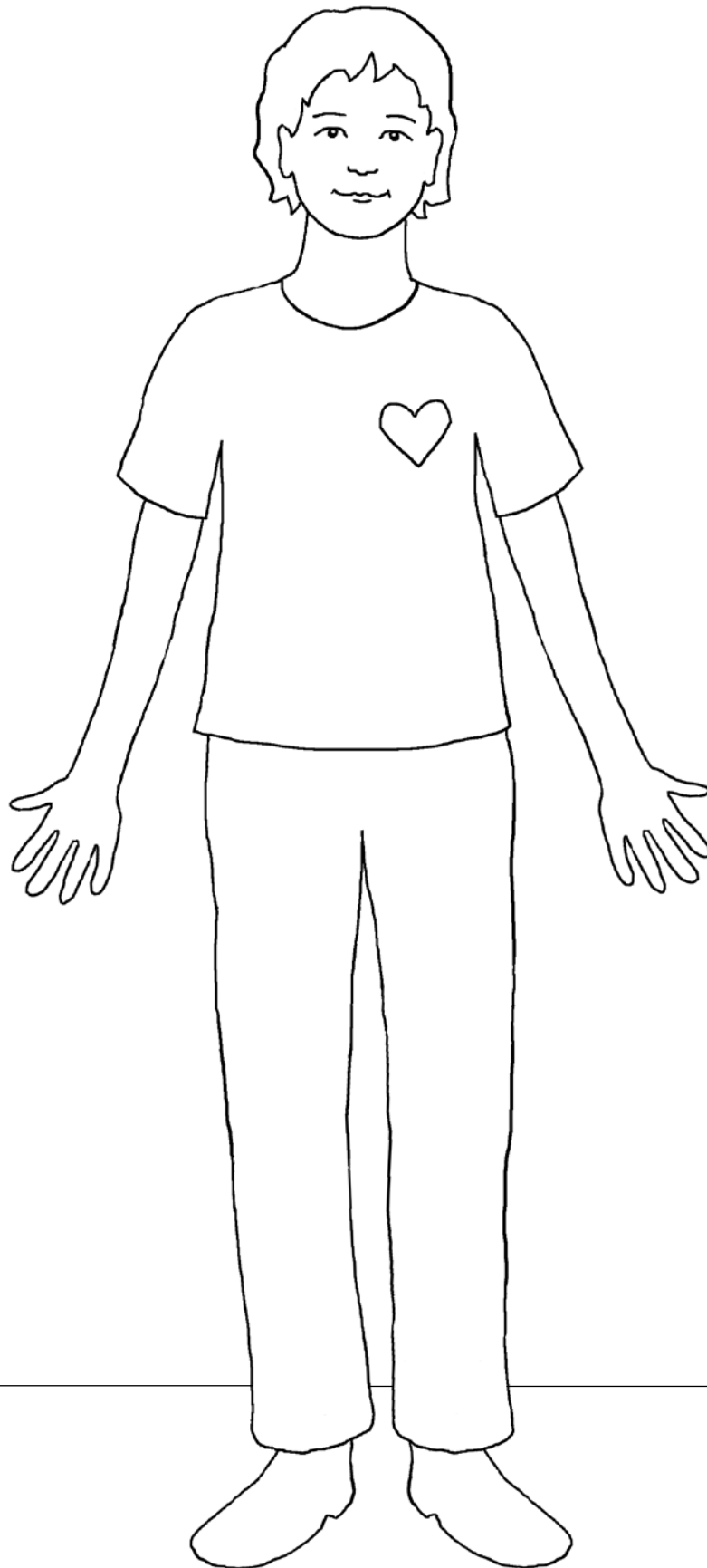
- L'esercizio può arrivare a toccare punti estremamente personali, forse anche dolorosi e va trattato dall'I con estrema delicatezza. Gli A devono presentare davanti alla classe in plenum solamente ciò che desiderano; qui non si tratta assolutamente di fare "coming out".
- Fonte di riferimento: Gesellschaftsspiel *Jetzt bist du dran!* Das Begleitheft. Für Lehrer/innen. Ideen, Methoden und Kopiervorlagen. Demokratie-Training für Schüler/innen der Klassenstufe 5–7. Link: http://www.gesichtzeigen.de/wp-content/uploads/2008/06/begleit_gesell_05.pdf

Svolgimento:

- Gli A ricevono il foglio con la sagoma della persona e ricevono istruzioni verbali: essi devono completare la sagoma in lavoro individuale, scrivendo aggettivi o brevi frasi per descrivere sé stessi (percezione di sé stessi), pensando a caratteristiche di cui sono dotati, punti di forza, punti deboli, desideri, sogni ecc. Ciò va mostrato tramite esempi concreti. Per completare l'esercizio sono necessari all'incirca 10 minuti.
- Successivamente gli A si siedono insieme a due a due e scambiano i propri fogli con la sagoma. Sul foglio dell'altro bambino riportano, con parole chiave o brevi frasi, come essi vedono quest'ultimo (percezione esterna; riferimento agli stessi punti come per la percezione di sé stessi).
- Riflessione e dibattito insieme all'intera classe: che corrispondenza c'è tra l'immagine di sé e l'immagine esterna? Che cosa mi ha sorpreso? Che cosa mi ha fatto piacere? Che cosa ho imparato o scoperto? Che cosa voglio mantenere o cambiare nonostante o a causa della percezione esterna?
- Ulteriori spunti per il dibattito: siamo ora venuti a conoscenza della percezione esterna tramite le annotazioni di un compagno di classe, ci sono però molte altre persone che mi percepiscono e mi valutano "dall'esterno". Di chi si tratta? Come posso venire a conoscenza di tali punti di vista esterni, quali sensazioni associo ad essi? (In questo caso si tratta anche di percepire la diversità culturale dell'ambiente circostante e riflettere sul ruolo e sull'influenza che esso può avere su sé stessi).

Per le classi superiori l'esercizio può essere ampliato (ad es. discussione di una lista selezionata di categorie da rispettare; punto di vista esterno di due compagni di classe piuttosto che di uno soltanto. Piuttosto che usare l'immagine con la sagoma si possono elaborare delle tabelle su alcuni aspetti in particolare, con valori da 1–10, come ad esempio "il mio comportamento sociale", "il mio comportamento come allievo" ecc.) Su dette tabelle verranno fatte delle crocette di colori differenti per la percezione di sé e la percezione esterna. È possibile anche effettuare interviste con varie persone nelle quali siano prese in considerazione sia la percezione di sé, sia la percezione esterna.





1.3 Io e gli altri

Obiettivo

L'esercizio stimola gli A a individuare attentamente la propria identità e a riflettere su di essa. Ciò contribuisce a rafforzare l'identità, la consapevolezza di sé stessi e l'autoanalisi positiva, sviluppando così la consapevolezza dei propri punti di forza e di quelli degli altri.

2a-9a cl.

30-45 min.



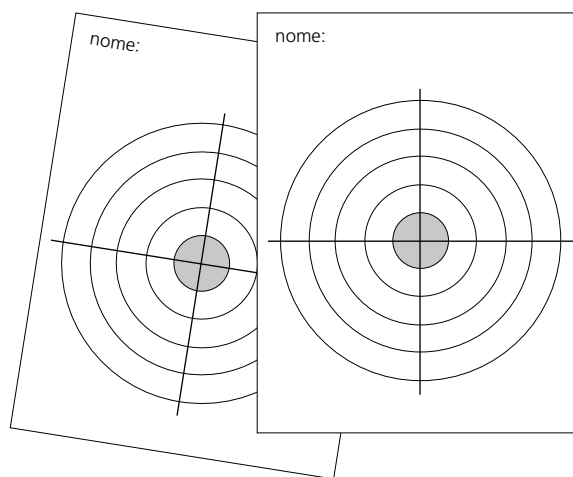
Materiale:
schede di lavoro con bersaglio
(due fogli per allievo).

Indicazioni:

- L'analisi di sé stessi e di quella degli altri all'interno del gruppo richiede molta fiducia nonché molto tatto da parte dell'insegnante. In relazione a ciò prima di procedere sarebbe sensato dimostrare tramite esempi pratici in quali contesti le persone possono disporre di punti di forza (competenze sociali, successi scolastici, punti di forza caratteriali ecc.) L'esercizio può essere eseguito anche in squadre divise per genere, dove alla fine i punti di forza di ragazze e ragazzi possono essere messi a confronto e discussi.
- Fonte di riferimento: *Methodensammlung Lernort Stadion, Politische Bildung an Lernzentren in Fußballstadien*. A cura di: Robert Bosch Stiftung in Zusammenarbeit mit Bundesliga Stiftung. Capitolo 3: Identität. Link: http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/Methodensammlung_mit_Lernkarten.pdf

Svolgimento:

- Gli A si dividono in gruppi da due. Ogni bambino riceve due schede con bersaglio ciascuno; ognuno di loro scrive su un foglio il proprio nome e sull'altro il nome dell'altro bambino.



- Per prima cosa gli A annotano sul proprio bersaglio cinque punti di forza relativi alla propria persona. Più importante sarà ritenuto il relativo punto di forza e più vicino al centro del bersaglio esso sarà annotato.
- Lo stesso esercizio viene ora fatto in riferimento all'altra persona. Alla fine essi confrontano insieme i risultati.
- Riflessione e discussione insieme all'intera classe: Come avete trovato l'esercizio? Ci sono state grosse differenze tra la vostra percezione e quella del vostro compagno? Che cosa definisce un punto di forza tale? Potete fare qualcosa da soli per i vostri punti di forza? È possibile trasformare i lati deboli addirittura in punti di forza?
- I punti fondamentali della valutazione dovrebbero essere, primo, la varietà dei diversi punti di forza e del potenziale, e secondo, la discussione sulla domanda "Quali punti deboli vogliamo eliminare, di che genere d'aiuto abbiamo bisogno per fare ciò?".

1.4 Fatemi volare!

Obiettivo

Gli A riflettono attraverso il simbolo dell'aquilone sulla propria identità culturale insieme a tutte le sue appartenenze e ai suoi ruoli. Essi riconoscono che non si trovano semplicemente tra due culture o tra due paesi, ma che dispongono di valide potenzialità transnazionali e biculturali e di appartenenze.

4a-9a cl.

circa 2 lezioni



Materiale:

scheda di lavoro "Aquilone" con chiarimenti; aquiloni ritagliati in doppio come da esempio; strisce di carta per la coda; spago e matite colorate.

Indicazioni:

La riflessione sulla propria identità pluriculturale può essere messa in atto come progetto da sviluppare in due o tre settimane, durante il quale vengono trattate in maniera approfondita le singole parti o sfaccettature dell'aquilone. Il progetto si presta molto bene a essere svolto anche in collaborazione con l'insegnante delle lezioni regolari o con il coinvolgimento dei genitori. Il momento clou del progetto è quando alla fine gli aquiloni vengono fatti volare realmente. Ciò richiede tuttavia un'ulteriore fase di lavoro in cui gli aquiloni vengono realizzati su carta adatta e in cui viene costruita una struttura portante in grado di volare.

Svolgimento:

- Per iniziare l'I presenta l'aquilone in tutte le sue parti come simbolo per l'identità. Esso mostra un aquilone ritagliato come esempio del prodotto finale e spiega la scheda di lavoro. Su questa vi è rappresentato l'aquilone e c'è descritto che cosa rappresentano le sue singole parti. Ogni parte rappresenta un mondo di vita e identità parziali, ad esempio famiglia, scuola, amicizia, vicini di casa ecc.; a ciascuna identità parziale e mondo di vita corrisponde un determinato ruolo – figlia, figlio, allievo/a, amico/a, parenti ecc. La somma di tutte le identità parziali e dei ruoli determina la mia propria personalità e identità. A questo proposito dovrebbe essere fatto un discorso introduttivo in modo che tutti gli A comprendano il compito che seguirà.
- Per prima cosa gli A disegnano uno *smiley* al centro dell'aquilone (disegnare un faccino o incollare una foto). Tutto intorno allo *smiley* essi scrivono con parole chiave le informazioni salienti relative a sé stessi (età, classe, fratelli, lingua, alcune caratteristiche ...)
- Successivamente scrivono sulle altre parti dell'aquilone. Essi completano le singole sfaccettature, secondo quanto spiegato sulla scheda nella legenda. È opportuno utilizzare il lato anteriore dell'aquilone per gli ambienti di vita del paese di immigrazione, il lato posteriore dell'aquilone per quelli del paese d'origine. Se i sei triangoli non sono sufficienti, essi o alcuni di essi possono essere ulteriormente suddivisi a metà.
- In una successiva sequenza vengono tematizzate e consapevolizzate le varie appartenenze contemporanee o identità parziali nella classe. A tal proposito l'I elenca possibili identità parziali e ruoli (ad es. "cugina", "atleta", "allieva", "membro di un'associazione"). L'A che ha sul proprio aquilone una nota riferita a ciò si alza in piedi e interviene.
- Gli aquiloni potrebbero essere presentati e descritti prima o dopo questa sequenza in seno a gruppi di quattro A. Come spunto a tal proposito l'I può suggerire le seguenti domande e scriverle alla lavagna: Che cosa caratterizza la mia identità? Quali sono le parti più importanti della mia identità? A quali gruppi sento di appartenere? Quali punti di forza e risorse ho grazie alle mie identità parziali/ ai miei mondi di vita? Quali convinzioni, criteri e valori mi sono stati inculcati?

- Nell'ambito di una discussione finale si dovrebbe riflettere e discutere sul ruolo delle varie identità parziali. Gli spunti devono essere in questo caso adeguati all'età; al centro dovrebbero esserci domande come le seguenti:
 - Quali identità parziali sono per voi particolarmente importanti, e perché?
 - Quali identità parziali non sono per voi affatto rilevanti, e perché no?
 - Ci sono ruoli che sono importanti soprattutto (o soltanto) nel vostro paese d'origine?
 - C'è una gerarchia al di sotto delle identità parziali?
 - Ci sono identità parziali che vi vengono attribuite dall'esterno, dalla società, nonostante voi non riusciate a identificarvi in esse?
 - Che ruolo hanno le lingue che conosci per la tua identità?
 - Quali ruoli parziali occupano più posto nel simbolo dell'aquilone, quali meno?
 - Ci sono ruoli che ti piacciono o che non ti piacciono in maniera particolare?
 - Ci sono conflitti o contraddizioni tra questi ruoli, oppure si completano a vicenda?
 - Hai imparato qualcosa di nuovo su di te o sul gruppo?

Scheda di lavoro "Aquilone" con spiegazioni

Smiley al centro:
Questo sono io! Che cos'è che mi rende speciale? (breve scheda di presentazione)

Sei triangoli: luoghi, situazioni, ambienti di vita nei quali mi muovo. A quali gruppi sento di appartenere? Quali ruoli assumo all'interno di essi?

Tre fili nel mezzo dell'aquilone: le mie capacità, i miei punti di forza, le mie risorse, le mie lingue, i miei interessi e i miei hobby. Che cosa so fare? Quali sono i miei punti di forza?

Filo nel mezzo dell'aquilone: i miei desideri e i miei sogni per il futuro.

Due code dell'aquilone: i miei valori, la mia religione, la mia visione del mondo. Che cos'è importante per me? Quali convinzioni, norme e valori mi sono stati inculcati?

Vento, aria: la società in cui vivo e tutte le sue condizioni. Che cosa si aspetta la società da me? Che cosa mi aspetto io e di che cosa ho bisogno dalla società?

Coda lunga dell'aquilone: le mie radici, la mia famiglia, le mie origini, il mio passato. Da dove vengo? Quali eventi mi hanno segnato?

1.5 Inclusivo – escluso

Obiettivo

Gli A sperimentano in un gioco di ruoli in che modo le persone vengono escluse consciamente o inconsciamente da gruppi. La riflessione sui sentimenti che sono direttamente collegati a questa esclusione e l'elaborazione di possibilità di agire in modo pratico li aiutano a sviluppare la competenza sociale e la competenza di agire in modo pratico.

4a–9a cl.

60 min.



Materiale:

set di cinque carte di ruoli.
Quattro carte sono identiche,
la quinta è diversa.
(Si veda esempio sotto.)

Indicazioni:

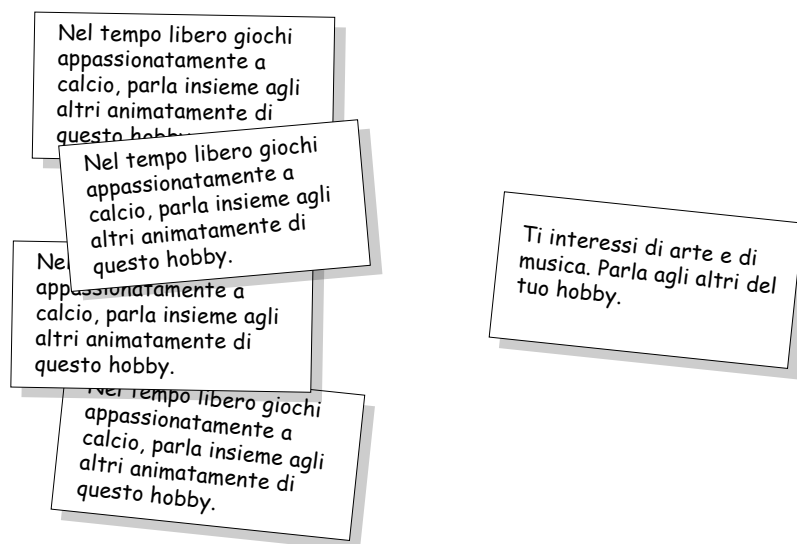
- È di vantaggio se gli A hanno già fatto esperienza con i giochi di ruolo. Regola importante: possono essere fatti commenti soltanto dopo, ma non durante il gioco!
- Fonte: http://www.fippev.de/t3/fileadmin/fippev/userdaten/PDF/Anti-Bias-Ordner/Diskriminierung_Antibias_in_der_Schule.pdf

Svolgimento:

- Informazione agli A: nel gioco di ruoli dovrebbe essere rappresentata una situazione in cui quattro persone discutono animatamente di un tema dalla quale la quinta persona è esclusa (si veda esempio sotto. Ulteriori esempi: 4 carte sul tema "Vacanze al mare", 1 carta "Vacanze in montagna"; 4 carte sul tema "Problemi con lo studio", 1 carta "Esperienze scolastiche positive").
- Cinque volontari ricevono una carta ciascuno e fanno/conducono una conversazione sul tema (per quanto ovviamente presto si noterà che qualcuno cambia tema in continuazione). Questi cinque A siedono in cerchio in mezzo; gli altri siedono intorno a loro. Il gioco di ruoli dura al massimo 10 minuti. Se c'è ancora tempo a disposizione, il gioco può essere ripetuto con un altro set di carte.

1

Esempio di carte di ruolo



- Riflessione e discussione finale con l'intera classe su domande come:
 - Come si sono sentiti i partecipanti durante il gioco, come si sentono ora?
 - Che cosa hanno notato gli osservatori?
 - Rapporto con i meccanismi e i motivi dell'esclusione: Perché nel nostro gioco si è verificata un'esclusione e quali altre situazioni di esclusione conoscete? In che modo si potrebbe evitare la dolorosa esperienza dell'esclusione?

- Raccogliere eventualmente esperienze (di situazioni) di esclusione tipiche della nostra società; discussione su strategie per modificare queste situazioni.

1.6 La molecola d'identità personale

Obiettivo

Gli A riflettono sulla propria identità culturale e percepiscono affinità e differenze. Essi riconoscono le proprie varie appartenenze di gruppo, l'appartenenza a gruppi minoritari o maggioritari e le esperienze in relazione ad esse.

4a-9a cl.

45-90 min.



Materiale:
scheda di lavoro "La molecola d'identità personale"
(si veda esempio alla pagina a fianco).

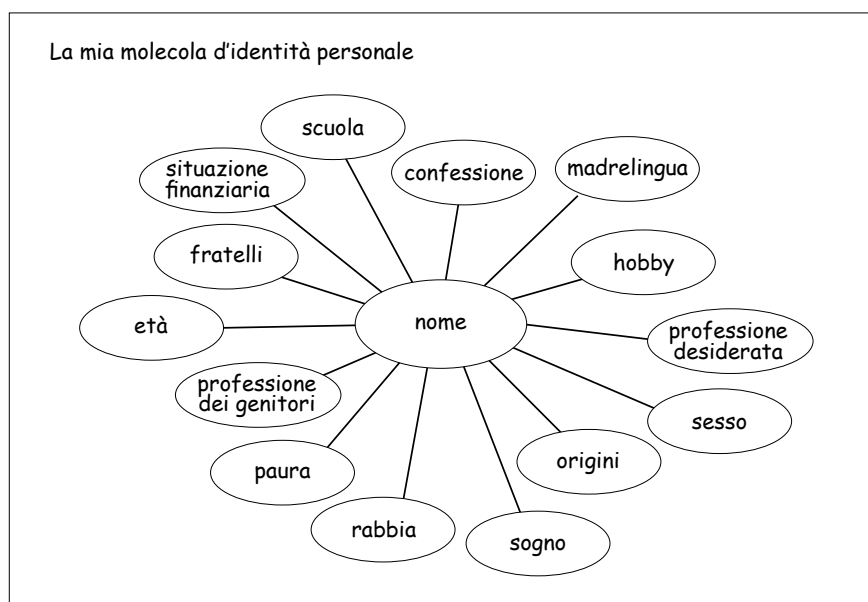
Indicazioni:

Fonte: secondo *A World of Difference*; Institute Training Manual, ©1994 Anti-Defamation League.

Svolgimento:

- Gli A ricevono la scheda di lavoro "La mia molecola d'identità personale" e vengono informati di che cosa si tratta. In un breve discorso di classe – in seguito anche in forma individuale – gli A riflettono sui vari gruppi ai quali sentono di appartenere.
- Successivamente scrivono prima il proprio nome al centro del cerchio poi, nei cerchi circostanti, i nomi dei vari gruppi ai quali sentono di appartenere (famiglia, scuola, tempo libero; parenti nel paese d'origine, gruppi chat, amici su Facebook ecc.).
- In un secondo passaggio l'I effettua l'esercizio "Alzati in piedi" per visualizzare le appartenenze ai gruppi. L'I invita vari possibili gruppi ad alzarsi in piedi ("squadra di calcio", "parenti nel paese d'origine" ecc.). Gli allievi che appartengono ai gruppi chiamati si alzano in piedi e fanno un breve commento. Infine vengono menzionate anche categorie che non sono state ancora lette ma che si trovano sulle schede.
- In un terzo passaggio gli A formano delle coppie (possibilmente insieme a qualcuno con cui di solito non hanno molto contatto). Ogni gruppo discute dei gruppi e delle appartenenze dai quali sono stati segnati in particolar modo, quale influenza hanno avuto varie persone, eventi personali, politici o sociali e quali influenze hanno lasciato vari ambienti di vita (famiglia, tempo libero, cultura nazionale e tradizioni). In che cosa consiste il significato speciale e il valore di essere membro di tale gruppo, che cosa rende facile o difficile l'essere membro di questo gruppo? Gli spunti per la discussione di coppia vanno spiegati in precedenza.
- La sequenza termina con una riflessione con l'intera classe.
Alcuni spunti per la riflessione:
 - Su quali punti salienti avete discusso in coppia?
 - Qualcuno ha scoperto qualcosa di nuovo o di inaspettato su sé stesso?
 - C'è qualcosa che vi ha colpiti durante l'esercizio "Alzati in piedi" o nella discussione in coppia? (ad es. comportamenti connessi al genere o all'età)?
 - Quali appartenenze di gruppo possono essere vissute in maniera problematica e traumatica?

- Quali appartenenze di gruppo sono accettate secondo voi dalla società, quali no?
- Per la discussione in relazione all'ultima domanda, possono essere innanzitutto tematizzati vari tipi di appartenenze a gruppi sociali (ricco – povero; straniero – cittadino della nazione; cristiano – musulmano; eterosessuale – omosessuale ecc.) Infine possono essere rappresentati e discussi, ad esempio per mezzo di una tabella, vantaggi e svantaggi di tali appartenenze di gruppo e la loro accettazione.



1.7 Insieme siamo forti

Obiettivo

Attraverso il principio della forza collettiva gli A scoprono che la dipendenza reciproca non significa rinunciare alla propria identità. I vantaggi che ne derivano appaiono evidenti quando si riceve il sostegno di un gruppo.

7a-9a cl.

30 min.



Materiale:
rami e asticelle di legno (circa 5 mm di diametro, circa 30-40 mm, due per ogni alunno), spago, etichette di carta.

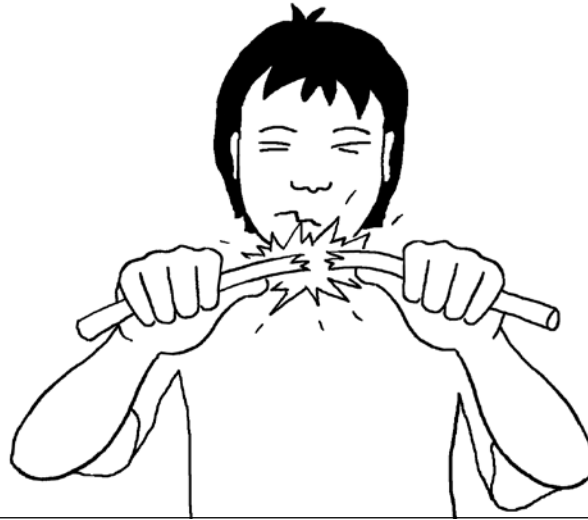
Indicazioni:

Fonte: Schilling, Dianne (1993): *Miteinander klarkommen. Toleranz, Respekt und Kooperation trainieren*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Svolgimento:

- Vengono formati due gruppi di 6-12 A. Ogni allievo riceve un'asticella o un ramo. L'I spiega che le asticelle rappresentano gli A stessi e che devono immaginare che le asticelle hanno tutti i punti di forza, le fragilità e i sentimenti che hanno anche essi stessi come individui. Esso spiega che la pressione e lo stress a cui sono soggette le persone nella loro vita può portarle a volte a piegarsi e addirittura a spezzarsi. Ciò va dimostrato quindi in modo pratico, facendo spezzare agli A le proprie asticelle.

- Quando tutti gli A hanno spezzato le proprie asticelle, l'insegnante chiede a qualcuno di mostrare e di spiegare quanta pressione hanno dovuto esercitare per spezzarle, molto poca, media o moltissima. Risulterà che mentre alcuni sono riusciti a rompere la propria asticella con molta facilità, altri hanno dovuto impiegare più forza.



- Nel corso della discussione viene spiegato che, così come le asticelle, anche le persone sopportano la pressione che la vita porta con sé in misura differente. La quantità di stress che qualcuno riesce a sopportare dipende sensibilmente dal modo in cui lui o lei affronta le difficoltà. Anche la persona più forte può spezzarsi se la pressione è troppo forte.
- Successivamente, a ciascun A vengono distribuite le asticelle o i rami rimasti e insieme a questi anche un'etichetta. Tutti scrivono il proprio nome sull'etichetta e la attaccano sulla propria asticella. Le asticelle vengono raccolte e legate in un unico mazzo. Adesso l'I chiede a qualcuno di provare a spezzare un mazzo simile a mani nude. È evidente che anche persone particolarmente forti avrebbero enormi difficoltà a eseguire questo compito.
- Spunti per la riflessione e la discussione finale con la classe.
 - Cos'ha a che fare questo esercizio con noi, quali analogie potrebbero essere dedotte?
 - Che differenza c'è tra identità personale e identità di gruppo?
 - Quali sono i vantaggi di lavorare in gruppo?
 - Che cosa succede con l'identità personale quando una persona diventa membro di un gruppo?
 - Quando e in quali ambiti un gruppo può aiutare qualcuno a superare le difficoltà della vita e a svolgere un compito con successo; quando invece no e in che misura?

**Unità 2:
Storie di migrazione –
il mondo nella nostra classe**

Gli A del corso LCO hanno come tutti gli altri bambini e ragazzi una biografia unica. Quello che li distingue dai bambini “locali” cresciuti con una sola cultura e contribuisce alla loro unicità, è (tra le altre cose) la loro storia migratoria, sia che essi abbiano vissuto la migrazione in prima persona sia che stiano crescendo come figli o nipoti di genitori o di nonni emigrati. In entrambi i casi il passato migratorio rappresenta per questi giovani una fondamentale risorsa esistenziale, benché essa non sia adeguatamente apprezzata dalla società.

Nel corso LCO il passato migratorio, la cultura d'origine e la vita in e tra differenti culture rappresentano temi fondamentali. Attraverso il confronto con la propria storia migratoria si riflette sull'impatto della migrazione sulla propria biografia e gli A vengono così sensibilizzati sul tema delle sfide che il paese ospitante presenta loro. Inoltre essi prendono coscienza delle proprie risorse specifiche e imparano a utilizzarle anche nella vita di tutti i giorni. Essi imparano ad accettare il processo migratorio come parte della propria storia familiare e sviluppano rispetto e apprezzamento per quanto fatto e vissuto dai loro genitori e nonni.

Oltre che con la propria storia migratoria, gli allievi dovrebbero potersi confrontare anche con quella di amici e di altre persone di culture diverse nella comunità in cui vivono, per acquistare consapevolezza della varietà culturale e renderla visibile. Sulla base dell'analisi di biografie migratorie di sconosciuti essi possono sia concepire la propria storia in maniera nuova sia sviluppare sensibilità nei confronti degli altri. Tale apprendimento biografico permette loro di riconoscere le varie cause e conseguenze della migrazione e scoprire opportunità e sfide nel convivere con persone di differenti culture. In questo confronto con le biografie migratorie essi imparano allo stesso tempo a confrontarsi con il tema della migrazione dal punto di vista sociale, politico ed economico e a sviluppare le proprie strategie e opportunità pratiche. Essi sviluppano tolleranza e riconoscimento nei confronti della diversità culturale e linguistica, sviluppando così le proprie competenze interculturali e culturali.

Il punto di partenza dei seguenti sette suggerimenti didattici è costituito dalle esperienze d'identità tratte dalle risorse e dal potenziale degli allievi. Un ruolo fondamentale ovviamente è svolto anche dall'insegnante che potrà usare le sue esperienze personali e quelle di altri come risorsa per la preparazione delle unità di apprendimento.

L'attribuzione a classi e livelli è gestita in modo elastico; con piccoli adattamenti la maggior parte dei suggerimenti possono essere implementati a livelli diversi.

Tre suggerimenti (2.7 a–c) riguardano progetti più ampi che si prestano soprattutto come progetti da affiancare alle lezioni regolari o a cui dedicarsi in giornate o settimane progetto.

2.1 Sospinti dal vento

Obiettivo

Gli allievi prendono coscienza della propria storia migratoria attraverso la rappresentazione della propria rete di relazioni sociali con varie persone, lingue e luoghi e percepiscono la migrazione come qualcosa di quotidiano e naturale.

1a-9a cl.

90 min.



Materiale:
cartine geografiche o strisce di carta grandi dove annotare paesi, regioni, strisce di carta bianca; grafico tratto dall'esercizio 1.6 "La molecola d'identità personale".

Svolgimento:

- In aula vengono affisse cartine geografiche (del paese o dei paesi d'origine, del paese ospitante, cartina d'Europa e del mondo). Anche i quattro punti cardinali possono essere utilizzati come ulteriore supporto. Al centro dell'aula viene affisso un cartello con il nome dell'attuale luogo di soggiorno e con quello della scuola.
- L'I invita gli A a posizionarsi, utilizzando la cartina geografica, sul proprio paese nativo, poi sul paese nativo del padre e/o della madre e infine sul paese nativo dei nonni più lontani.
- Dopo questa parte introduttiva in comune, gli A continuano a lavorare individualmente alla propria storia migratoria, disegnando su un foglio (A4) la propria rete di relazioni costituita da importanti figure di riferimento tra i quali parenti, fratelli, sorelle, con le relative lingue, i relativi luoghi e paesi. La rappresentazione in "La molecola d'identità personale" si presta benissimo come scheda di lavoro (si veda esercizio 1.6), nella quale il cerchio centrale rappresenta la posizione attuale mentre i cerchi esterni rappresentano i vari paesi. I cerchi adiacenti vengono utilizzati per i paesi in cui gli A hanno o visitano genitori, fratelli, sorelle e nonni. I nomi delle persone vengono annotati nei rispettivi cerchi. La dimensione del carattere dei nomi può servire a indicare anche il grado d'importanza della persona. I cerchi più distanti vengono rispettivamente utilizzati per i paesi in cui essi hanno parenti sconosciuti che non hanno mai visto o che non conoscono bene. Gli A più grandi possono anche scegliere di fare uno schizzo o fotocopiare una cartina d'Europa o del mondo e di documentare la propria rete di relazioni su di esse.
- Presentazione e discussione di alcune rappresentazioni in plenum. Tramite l'aiuto di domande tratte dall'esercizio 2.7a può essere fatta una riflessione comune sulle origini e sui motivi migratori ecc. insieme all'intera classe.
- Possibile ampliamento: intervista ai genitori sulla loro storia migratoria (si veda 2.3); Lettera a un lontano parente con il motto "Sulle orme della propria famiglia".

2.2 Storie migratorie nella mia classe

Obiettivo

Gli A esaminano in un "progetto-intervista" la storia migratoria dei propri compagni. Sulla base di affinità e differenze riflettono sugli effetti della migrazione sulla propria biografia.

3a-9a cl.

90 min.



Materiale:
scheda di lavoro
"Domande per l'intervista"
(viene elaborata insieme alla
classe) evtl. su fogli A3.

Indicazioni:

L'I informa gli A del progetto una o due settimane in anticipo, in modo che essi abbiano il tempo di informarsi a casa e affinché possano portare con sé un oggetto a loro caro (ad esempio un souvenir). Il progetto è anche un buon esercizio di preparazione per interviste a genitori e per esaminare storie migratorie di estranei che vivono nel proprio quartiere; si veda al 2.3 e 2.7a e b. L'esercizio si presta molto bene per la cooperazione con le lezioni regolari.

Svolgimento:

- L'I informa gli A in merito al progetto. Sulla base di esempi, viene discusso e chiarito quali domande possono essere utilizzate ai fini dell'intervista. Ecco alcuni possibili temi da prendere in considerazione per l'intervista: situazione e momento della migrazione, contatti con il paese d'origine, la vita nel paese ospitante, prospettive per il futuro ecc. cfr. anche le domande al 2.7a.
- È importante tematizzare e spiegare mediante esempi anche la maniera corretta in cui porre le domande (non fare nessuna domanda diretta a cui si possa rispondere con un sì o con un no, usare preferibilmente spunti che stimolano l'altro a raccontare!)
- Gli A siedono insieme in gruppi omogenei della stessa età o in gruppi misti di quattro persone (evtl. di due) ed elaborano un catalogo di 4-6 domande per l'intervista. Prima delle domande vanno annotati in breve nome, età, regione di provenienza e luogo di nascita.



- Gli A si intervistano a vicenda a due a due sul tema Migrazione nell'ambito dei punti definiti sopra. L'intervista dovrebbe durare da cinque a dieci minuti. Successivamente i ruoli possono essere anche invertiti.
- Se vi è sufficiente tempo a disposizione, gli A possono realizzare un cartellone in relazione al compagno intervistato e in seguito presentarlo agli altri. I cartelloni possono essere affissi con il titolo "Storia migratoria della settimana" per successive elaborazioni o essere esposti in occasione di assemblee genitori.

- Discussione finale in classe moderata dall'I nella quale le aree tematiche sopra stabilite (Motivi della migrazione ecc.) vengono trattate in un confronto trasversale. Spunti in merito: Quali affinità e differenze osservate? Per quale motivo migrano le persone; quali sono i motivi di migrazione più comuni? Dove, come e che cosa sareste se voi o i vostri genitori o nonni non foste mai migrati? (Considerare eventualmente testi in merito).

2.3 La mia biografia migratoria come fonte di forza

Obiettivo

Gli A scoprono da dove attingono la forza, di quali risorse essi dispongono e quale ruolo gioca la loro storia migratoria come risorsa.

2a-9a cl.

45-90 min.



Materiale
immagine del sole
(si veda esempio sulla pagina
a fianco) come modello;
carta, colori.

Indicazioni:

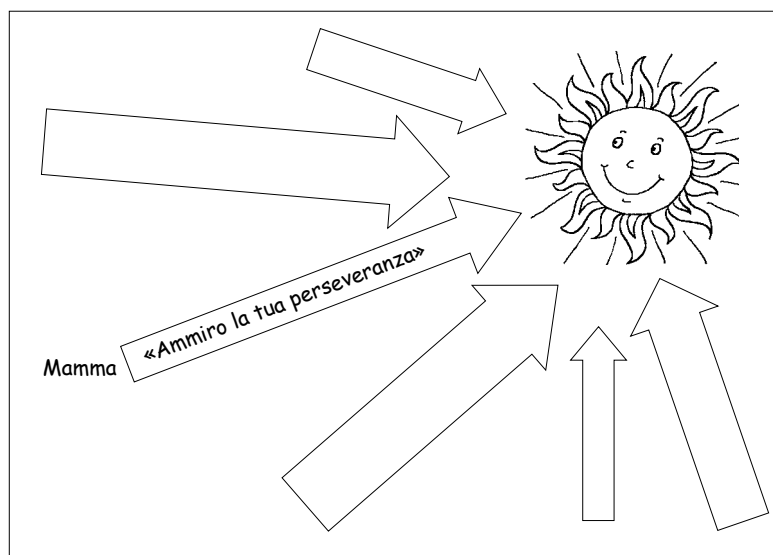
Per evitare malintesi l'I può prima prendere contatto con i genitori e comunicare loro l'obiettivo dell'attività (sensibilizzazione positiva delle risorse). L'attività si presta anche come progetto di cooperazione con l'insegnamento regolare.

Svolgimento:

- L'I informa gli A: questi dovrebbero intervistare genitori, fratelli e sorelle, conoscenti e parenti in merito alle risorse che essi notano e apprezzano in loro.
- In plenum o in gruppi vengono raccolte domande per tali interviste: Che cosa ti piace di me? Che cosa apprezzi in me? Che cosa trovi forte in me? Che cosa ammiri di me? Che cosa ami di me? E così via.
- Elaborare un questionario in collaborazione; eventualmente in due o tre differenti livelli di difficoltà. Ogni A dovrebbe far compilare almeno tre questionari.
- Gli A distribuiscono il questionario alle relative persone per farlo compilare o lo compilano insieme a loro. I questionari possono essere compilati anche mediante conversazioni telefoniche (Skype!) dai parenti che vivono nei paesi d'origine.
- Analisi del questionario la settimana successiva (ciascuno analizza il proprio questionario o quello di un compagno) inizialmente per mezzo di parole chiave; in seguito, utilizzando l'immagine del sole (il sole come simbolo di forza e di energia; si veda rappresentazione qui sotto). A questo proposito gli A disegnano un sole sul lato destro del foglio e vi scrivono il proprio nome. Varie frecce di diverso spessore e colori sono puntate verso il sole; su queste frecce vengono riportate dichiarazioni tratte dal questionario (ad es. «lo ammiro la tua perseveranza»). Le frecce indicano da dove il sole (rispettivamente il bambino, si tratta di questo) attinge la propria forza. Ogni freccia simboleggia una fonte di forza e di riconoscimento. Su ciascuna freccia è segnato anche il nome della persona che ha fatto la relativa dichiarazione.
- Gli A presentano in gruppi il proprio sole e le proprie fonti di forza personali: in seguito le immagini con il sole possono essere esposte, ad esempio, in occasione di un'assemblea genitori.

- Spunti per un'analisi finale in plenum:
 - Che cosa hanno a che fare queste fonti di forza con la mia biografia migratoria?
 - Quali altre fonti di forza ho ancora a disposizione per "fare il pieno"?
 - In che modo le mie fonti di forza sono cambiate nel corso della mia vita?
 - Che cosa sono in grado di fare grazie alle mie fonti di forza?

Esempio Immagine del sole



2.4 Le mie patrie – racconto autobiografico

2

Obiettivo

Per bambini e giovani con un passato migratorio è spesso difficile rispondere alla domanda relativa alla propria patria e all'identità personale. Nell'esercizio "Le mie patrie" gli A individuano l'estensione geografica delle proprie relazioni legata alla migrazione e cercano di scoprire attraverso il racconto autobiografico in che modo la propria biografia migratoria è stata e viene influenzata da determinate persone, determinati luoghi ed eventi. L'esercizio permette loro di confrontarsi con il tema della "patria" in maniera creativa.

4a–9a cl.

45–90 min.



Materiale:

foto ritratto individuale degli A, foto di famiglia, foto dei genitori e dei membri della famiglia, foto con parenti e amici ecc.; fotocopie in formato A3 della cartina del mondo (eventualmente soltanto della cartina d'Europa).

Svolgimento:

- Gli A ricevono una settimana prima il compito di portare a scuola una piccola foto ritratto (oppure un disegno) di sé stessi così come varie foto e foto di gruppo con parenti, amici e conoscenti.
- All'inizio della sequenza gli A sono seduti in cerchio per terra e ricevono una fotocopia su A3 della cartina del mondo o dell'Europa con il nome dei paesi. Per prima cosa essi incollano la foto di sé stessi sull'attuale luogo di residenza. In secondo luogo essi cerchiano con un pennarello colorato e segnano eventualmente tutti i paesi, le città e le altre località con i quali essi sono in qualche modo in contatto. In seguito collegano la loro foto con una linea colorata con i paesi o le città cerciate.

- Gli A riflettono in lavoro individuale, attraverso quale membro della famiglia essi curano i contatti con questo paese o con questo luogo, e incollano la foto corrispondente che hanno portato con sé sul rispettivo luogo.
- Come ultimo passo ricordano un avvenimento vissuto insieme a questa persona e lo scrivono in una frase sulla linea di collegamento (festeggiato compleanno, ricevuto regalo, aiutato a fare i compiti, raccontato storie, insegnato a scrivere ecc.) Anche avvenimenti negativi dovrebbero trovare spazio. Le frasi iniziano in questo caso precedute dal segno meno.
- In gruppi di quattro gli A si raccontano a vicenda la biografia migratoria visualizzata, commentando le varie persone, i vari luoghi e i vari avvenimenti.
- Valutazione finale in plenum; domande e spunti al riguardo:
 - Che cosa significa per te la parola “patria”? Dove si trova, e perché?
 - Che cosa associ in primo luogo con il termine “patria”? (Luogo di residenza, luogo di nascita, famiglia, amici ecc.)
 - Hai definito diversi luoghi come tua “patria”? Se sì, quali e perché?
 - Quanto è importante per te sentirti a casa nel posto in cui vivi (scala da 0 a 5)?
 - Che cosa fai affinché il paese in cui attualmente vivi diventi la tua patria?
 - Perdi le tue origini culturali se anche questa è la tua patria?
- Possibile approfondimento: interviste a varie persone sul tema “patria”.

2.5 Ieri – oggi – domani

Obiettivo

Gli A si fanno un'idea generale della propria biografia migratoria attraverso la linea del tempo. Ciò permette loro, da un lato, di riflettere sull'influenza della migrazione sulla propria biografia, dall'altro, di confrontarsi con i propri interessi, i propri desideri e le proprie speranze.

4a–9a cl.

90 min.



Materiale:
foglio A3 per la linea del tempo o della vita (si veda esempio a fianco).

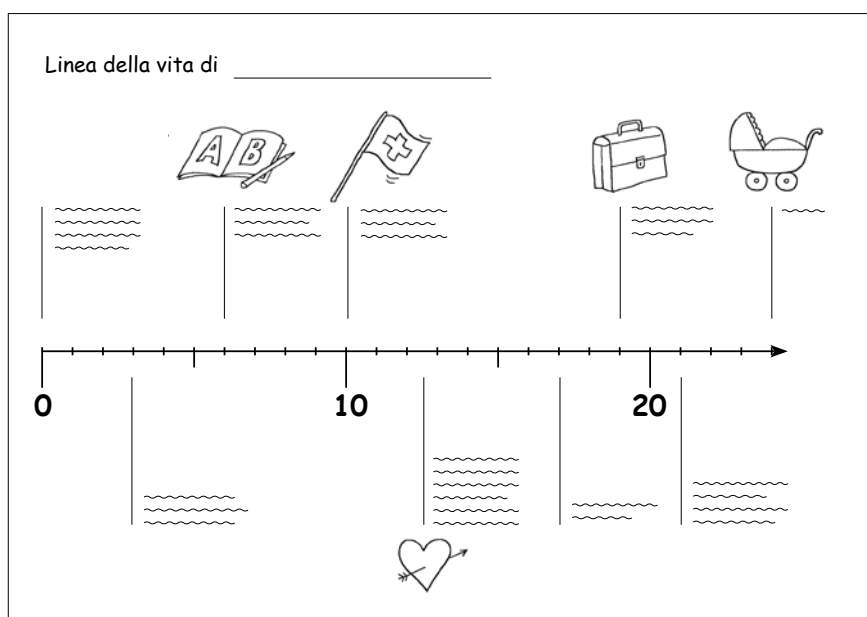
Indicazioni:

L'esercizio si rifà a Gudjons, Herbert; Birgit Wagener-Gudjons; Marianne Pieper (2008): *Auf meinen Spuren. Übungen zur Biografiearbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Svolgimento:

- Gli A ricevono per iniziare un foglietto con le seguenti domande a cui rispondono individualmente (dopo un'introduzione e una spiegazione in plenum):
 - Quando avevo 8 anni:
Un interesse principale...
Un problema, una difficoltà ...
Una speranza, un desiderio ...
 - Ora nella mia vita:
 - Fra 10 anni:

Esempio "Linea del tempo o della vita"



- In una seconda fase gli A tracciano su un foglio A3 una linea del tempo o della vita, che inizia con 0 (=nascita) e arriva fino a 25. Gli A riflettono in lavoro individuale su quali eventi importanti essi vogliono riportare sulla linea del tempo. Gli eventi considerati negativi vengono riportati al di sotto della linea, mentre gli eventi positivi al di sopra della linea. Per situazioni transitorie (ingresso a scuola, migrazione, inizio della vita professionale, crearsi una famiglia, emigrazione ecc.) possono essere introdotti dei simboli.
- I fogli con la linea del tempo o della vita vengono appesi, osservati, commentati e discussi, seguono scambio di opinioni e risposte a eventuali domande.
- Riflessione comune insieme all'intera classe, spunti e domande in merito:
 - Quali sentimenti vi accompagnano durante questo lavoro?
 - Dove si evidenziano affinità e differenze nelle vostre biografie?
 - A che cosa possono essere ricondotte tali affinità e differenze? (aspetti dovuti a genere, età, storia migratoria ecc.)
 - Quali avvenimenti vengono indicati come particolarmente negativi/positivi? E perché?
 - In che modo passato, presente e futuro sono connessi tra di loro per ciascun individuo?

2.6 Sto entrando nella storia!

Obiettivo

Gli A acquistano consapevolezza delle risorse risultanti dalla loro storia migratoria e dalle loro competenze biculturali e bilingui. Essi mostrano in che modo possono utilizzare e sfruttare tali risorse nella vita di tutti i giorni.

1a-9a cl.

30-60 min.



Materiale:
strisce di carta,
cartoncino.

Indicazioni:

Le scene qui ricordate e raccontate possono essere interpretate anche come gioco di ruoli. Alla fine di ogni scena gli osservatori danno un feedback agli attori sul contenuto e sul tipo di rappresentazione.

Svolgimento:

- Per introdurre il tema l'I mostra, con un esempio pratico, in che modo essi possono sfruttare come risorsa le competenze biculturali e bilingui di cui essi dispongono grazie alla biografia migratoria. Ulteriori episodi possono essere proposti dagli A. Esempi: «Ho aiutato qualcuno all'aeroporto per il viaggio di ritorno a comunicare con la polizia, visto che sapevo tradurre»; «Ho avuto il coraggio di discutere sulla mia religione, intervenendo in una discussione tra due persone perché sono di questa religione»; «Mi sono intromessa quando mi sono accorta che era sorto un malinteso tra due persone di culture diverse, e sono riuscita ad aiutarli a far chiarezza».
- In seguito gli A ricordano altre esperienze (o esperienze di persone dell'ambiente che li circonda) e le scrivono su strisce di carta.
- In plenum (cerchio) o in due o tre gruppi dello stesso livello viene letto e commentato quello che è stato scritto sulle strisce di carta. Queste vengono incollate sul cartellone "Le mie risorse migratorie" ed eventualmente integrate da altre strisce di carta. Esempi: «Parlo più di una lingua, per questo motivo posso mediare»; «Riesco a comunicare con persone di due paesi»; «Ho vari luoghi di residenza e ho amici qua e là»; «Posso festeggiare due volte: le feste della mia cultura e religione d'origine e le feste che si festeggiano qui»; «Conosco storie che non tutti conoscono», ecc.
- Approfondimento/ continuazione (ideale come compito per casa): "Autoritratto fotografico": gli A devono fotografarsi con il proprio cellulare in dieci differenti luoghi per loro importanti. Mediante le foto vengono documentati i luoghi dell'identificazione e vengono così concretizzate le risorse, poi visualizzate mediante il cartellone.

2.7 Tre idee per giornate progetto

Premessa:

I seguenti suggerimenti necessitano di tempi più lunghi e si prestano molto bene per giornate progetto. Giornate progetto o progetti di un giorno hanno luogo raramente nei corsi LCO con le loro due o tre ore settimanali. Le seguenti idee si prestano benissimo per la cooperazione tra corsi LCO e insegnamento regolare o tra vari gruppi LCO, sia nell'ambito di singole giornate progetto sia per giornate all'interno di una settimana progetto della relativa scuola. Un ulteriore contesto per i seguenti suggerimenti è rappresentato dai corsi estivi come quelli offerti da alcuni enti LCO.

Obiettivo

Temi come la migrazione, la diversità culturale e linguistica (si veda al riguardo anche l'unità 3) sono di grande attualità sia nei paesi d'origine sia nei paesi ospitanti. L'acquisizione di consapevolezza, sensibilità e competenze in relazione a questi temi è senza ombra di dubbio un obiettivo sovraordinato di altissima rilevanza. I seguenti suggerimenti mostrano a tale scopo diverse modalità di approccio.

2.7a La storia migratoria della mia famiglia

2a-9a cl.

Giornata progetto



Svolgimento:

- Il progetto si suddivide in almeno due fasi (ad es. in due mezze giornate di una settimana progetto). Nella prima fase vengono formulate domande sulla storia migratoria della famiglia e raccolte in un questionario (per esempi di domande si veda sotto). Gli A rispondono prima individualmente alle domande, successivamente si discute in piccoli gruppi.
- Come compito per casa vengono ora intervistati i genitori o i nonni o altri familiari. Le risposte vengono annotate per iscritto e portate a scuola.
- Nella seconda fase le informazioni vengono documentate e analizzate. A questo proposito possono essere realizzati dei cartelloni che possono essere in seguito presentati, discussi e messi a confronto. Elementi importanti: cause di migrazione; visualizzazione su una cartina del mondo o d'Europa; impatto della migrazione sulla famiglia, ad esempio, dal punto di vista economico, culturale e linguistico. I cartelloni possono essere completati da immagini, oggetti e grafici.

• Esempi di domande per l'intervista:

- Domande relative al contesto migratorio (Dove sei nato? Quando sei arrivato qui? Quanti anni avevi allora? Che tipo di contatti hai con i tuoi parenti? In che modo curi tali contatti? Che lingua parli con i tuoi genitori, i tuoi fratelli e le tue sorelle? Ecc.)
- Domande relative alla storia migratoria di genitori/nonni/vicini (Dove sono nati; dove vivono adesso? Perché sono venuti qui? Come si parla nella tua famiglia del paese dei tuoi genitori, dei tuoi nonni? Quali feste speciali festeggiate in famiglia; chi partecipa; che cosa si mangia? A quale gruppo, associazione, istituzione essi sentono di appartenere? Quali contatti curano nel paese d'origine e nel paese ospitante? Come giudicate con il senno di poi la decisione di emigrare? Quali sogni e desideri si sono realizzati, e quali no?).

2.7b

La diversità culturale nel nostro quartiere

4a-9a cl.

Giornata progetto



Svolgimento:

- L'I informa la classe: sulla base di interviste e di un reportage nel quartiere si dovrebbe prendere coscienza e riflettere sulla diversità culturale e sulle cause migratorie in una prospettiva più ampia che si estende oltre la propria famiglia e il proprio gruppo etnico. Il progetto sviluppa il suggerimento 2.7a in maniera efficace.
- In plenum o in gruppi vengono raccolte domande per l'intervista a vicini di casa e ad altre persone del proprio quartiere. Le domande del progetto 2.7a costituiscono una buona base di partenza. Esse vengono integrate da dati relativi al paese d'origine, alla lingua e alla data di migrazione.
- La valutazione viene effettuata in maniera analoga a quella del progetto 2.7a.

2.7c

La migrazione è qualcosa che riguarda noi tutti!

4a-9a cl.

Giornata progetto



Svolgimento:

- Come proseguimento autentico dell'intervista del progetto 2.7b, migranti di differenti gruppi culturali vengono invitati a scuola per raccontare la propria storia migratoria (ad es. conoscenti o vicini di casa dell'I o degli A). L'I può in precedenza discutere insieme agli A di importanti situazioni e aspetti di una biografia migratoria e realizzare una tabella che include, ad esempio, i seguenti punti: origine, motivo della migrazione, viaggio, arrivo, situazione attuale, desideri.
- Durante il racconto gli A prendono appunti sulla tabella. In relazione alla situazione del paese durante la migrazione può essere fatta una ricerca come compito per casa o può essere letto un testo di riferimento.
- Discussione finale in relazione ai punti trattati e al confronto con le proprie situazioni e i propri motivi di migrazione.

Unità 3:
**Le nostre lingue – parliamo
più di una sola lingua!**

Uno degli obiettivi primari della pedagogia interculturale, integrativa o inclusiva è fare in modo che le persone riescano a orientarsi in contesti pluriculturali e possano interagire senza pregiudizi e con successo con persone di altre culture, mantenendo ovviamente la propria identità e riuscendo a svilupparla senza alcuna pressione di assimilazione.

Il lato linguistico di società pluriculturali è il plurilinguismo, esattamente come si presenta la realtà di ogni scuola e di ogni classe dei paesi ospitanti. Far fronte a tale plurilinguismo con interesse e apertura, e apprezzare e curare al medesimo tempo la propria lingua (o le proprie lingue e i propri dialetti) è una delle competenze interculturali più importanti e indispensabili.

Il corso LCO può e deve fornire un contributo a tal proposito. Ovviamente il suo obiettivo principale resta la prima lingua. Ciò non significa comunque che il potenziale e le risorse di cui dispongono gli allievi debbano essere trascurati o non debbano essere tenuti in considerazione (tantomeno ciò deve accadere nell'insegnamento regolare: anch'esso deve poter usare e sfruttare tale potenziale ai fini dell'orientamento agli allievi e all'ambiente in cui vivono.)

I seguenti sette suggerimenti mostrano semplici possibilità di come il bilinguismo o il plurilinguismo degli allievi e il plurilinguismo della società possono creare sequenze didattiche estremamente avvincenti. Tali progetti sono ancora più stimolanti quando essi possono attingere direttamente a potenzialità ed esperienze reperibili e accessibili degli allievi del corso LCO. Questi possono essere spesso associati anche ad attività creative. E infine, proprio attraverso il confronto con altre lingue possono essere rese evidenti peculiarità specifiche della propria lingua. Nella panoramica alla fine del libro è mostrato quale competenza parziale viene messa di volta in volta in primo piano (competenza percettiva, riflessiva, pratica). Le classificazioni per classi e livelli sono definite in modo ampio, la maggior parte dei progetti può essere applicata a vari livelli, con i necessari aggiustamenti in base all'età.

Per concludere un'importante indicazione: nei corsi LCO ha priorità assoluta lo sviluppo delle competenze di base nella prima lingua (trasmettere la lingua standard e saper leggere e scrivere). Questo perché molti allievi parlano in casa con i genitori solo il dialetto o spesso usano soltanto un vocabolario molto ridotto. Nei progetti linguistici del presente capitolo dovrebbero tra l'altro essere inclusi assolutamente anche i dialetti (della prima lingua e di quella del paese ospitante) e in maniera analoga anche codici specifici di gruppi e forme d'uso della lingua.

3.1 Sagome delle lingue

Obiettivo

Questo mini progetto, indicato per ogni livello linguistico, aiuta a prendere coscienza in maniera creativa del proprio entourage linguistico e a riflettere sul proprio rapporto con le varie lingue (competenza riflessiva). Allo stesso tempo esso genera momenti di discussioni produttivi e informativi anche per l'!

1a-9a cl.

30 min.



Materiale:
un foglio A4 per ciascun A
con la sagoma di un bambino
o di una bambina (schede per
le fotocopie a pagina 16 e 17);
matite colorate.

Indicazione:

Il progetto si presta benissimo per introdurre temi linguistico-biografici, così come verranno presentati nell'esercizio 3.5.

Svolgimento:

- L'I fa un'accurata ma breve introduzione: tutti noi cresciamo in e tra varie lingue, la nostra propria lingua, quella del vicino, l'inglese della pubblicità e della scena musicale, ecc. Anche il dialetto e le varianti standard della prima lingua e di quelle del paese ospitante dovrebbero essere considerate lingue. Alcune di queste lingue ci piacciono molto, mentre altre meno. Questo diverso tipo di rapporto può essere ben rappresentato assegnando a ciascuna lingua una determinata parte del corpo.
- Ogni A riceve un foglio con la sagoma di un bambino o di una bambina. Compito: prendere le matite colorate, creare una legenda dei colori sulla parte alta della scheda (ad es. rosso = madrelingua in dialetto; blu = madrelingua nella versione standard, verde = lingua (dialetto) del paese ospitante, ... viola = tamil come lingua di una famiglia vicina di casa ecc.).



- Colorare nella sagoma delle lingue le parti del corpo con il colore corrispondente al quale si desidera abbinare una determinata lingua (ad es. madrelingua/ dialetto nel cuore; il francese scolastico nelle mani perché forse un giorno mi servirà per il lavoro, ecc.). Alcune lingue del nostro contesto sociale non vengono riportate nella sagoma bensì intorno ad essa (ad es. la lingua della famiglia vicina di casa che ascolto spesso, con la quale però forse non ho alcun rapporto in particolare). Importante: non dare ai bambini suggerimenti o disposizioni troppo specifici! Le sagome vengono compilate in classe in lavoro individuale e in assoluto silenzio.
- Dopo circa 10-15 minuti gli A siedono insieme (o come classe intera o in tre turni) e descrivono a vicenda le proprie immagini: Quale lingua ho assegnato a questa determinata parte del corpo, e perché? Quale lingua ha per me quale significato, e perché?

Variante:

autoritratto o scheda d'identità personale sul punto chiave "lingue" (la mia prima lingua, quali altre lingue conosco, quali lingue vengono parlate nel mio contesto sociale ecc.).

Riferimenti bibliografici:

per maggiori informazioni in merito al creatore dei ritratti linguistici, il Prof. Hans-Jürgen Krumm di Vienna, si prega di consultare il link http://www.ak-daf.ch/html/rundbrief/rbpdfs/61_Mehrsprachigkeit_Sprachenportraits.pdf

3.2 Progetti di scrittura bilingui o plurilingui

Obiettivo

Nei progetti di scrittura bilingue o plurilingue gli A dei corsi LCO prendono coscienza delle proprie risorse e del proprio potenziale e imparano a utilizzarli in maniera produttiva. Con riferimento alla prima lingua hanno luogo autentici eventi in occasione dei quali possono essere sviluppate le competenze di scrittura. La realizzazione di prodotti interessanti contribuirà sicuramente alla motivazione.

3a–9a cl.

30–60 min.



Materiale:
a seconda del progetto.

Indicazione:

- Nel corso LCO la priorità è rivolta alla realizzazione del progetto nella prima lingua (anche se alcuni A si sentono più sicuri nella lingua del paese ospitante). La versione con la seconda lingua o con la lingua nazionale segue in un secondo momento.
- Per questo progetto si rivela particolarmente proficua nonché sensata una cooperazione con le lezioni regolari. I testi bilingui che vengono prodotti in questa occasione sono molto indicati per un potenziamento plurilingue; cfr. al riguardo le idee n. 21 e 22 del quaderno 1 *Promuovere la scrittura nella prima lingua*.

Svolgimento:

- Informare la classe in merito al progetto di scrittura bilingue o plurilingue in programma; discutere insieme il tema, la tipologia testuale e il prodotto finale che ne dovrebbe risultare. Gli A dovrebbero comprendere che il progetto riguarda la valorizzazione delle proprie competenze in due lingue.
- Possibili temi e prodotti:
 - Scuola primaria: realizzazione di un libro bilingue illustrato (il testo della prima lingua sotto, della seconda lingua sopra). Le immagini vengono disegnate dagli stessi bambini (su una storia inventata o letta dall'I) o l'I distribuisce dei disegni da incollare (ad es. di una storia illustrata). Alternativa: realizzare un "mini-book"; cfr. il quaderno *Promuovere la scrittura nella prima lingua*, n. 21.2 e 22.4; link: <http://www.minibooks.ch>
 - Scuola primaria e secondaria: poesie bilingui su un tema o su una forma letteraria (ad es. "Le poesie dei folletti"; cfr. il quaderno *Promuovere la scrittura nella prima lingua*, n. 21.1). I testi prodotti possono essere in seguito decorati e rilegati su carta colorata in forma di librettino.
 - Scuola media: realizzare un libro bilingue di avventure, cfr. il quaderno *Promuovere la scrittura nella prima lingua*, n.21.2.

- Scuola media e scuola superiore: raccolta bilingue (ricette di cucina, istruzioni per lavori manuali, barzellette, indovinelli ecc.) Raccogliere in un quaderno o in un classificatore; eventualmente riprodurre in più copie e decorare.
- Scuola media e superiore: realizzare la copertina di un libro e un trafiletto (o bilingui o parallelamente nella prima lingua e nella lingua scolastica); cfr. <http://www.sikjm.ch/literale-foerderung/projekte/mein-buchumschlag> und <http://www.sikjm.ch/medias/sikjm/literale-foerderung/projekte/mein-buchumschlag-didaktische-anregungen.pdf>
- Scuola media e superiore: realizzazione di un fotoromanzo bilingue o plurilingue con fotografie scattate dagli allievi e con nuvolette. Optare preferibilmente per la lavorazione al computer. Cfr. il quaderno *Pro-muovere la scrittura nella prima lingua* n.22.3.
- Scuola media e superiore: giornalino scolastico bilingue (giornale murale, giornale A4 spillato, giornale elettronico).

3.3 Temi linguistico-biografici

Obiettivo

La sfida di crescere in e tra due lingue rafforza la competenza riflessiva e la consapevolezza della particolarità della propria biografia e delle competenze personali. Ciò che rende il tema interessante è il fatto che si riallaccia direttamente alle proprie esperienze e ai propri ricordi.

2a–9a cl.

30–45 min.



Materiale:
a seconda del tipo di svolgimento
(foglio A2 per il cartellone).

Indicazioni:

- Generalmente esistono varietà dialettali e forme standard sia nella prima lingua sia in quella del paese ospitante. Ovviamente tutte andrebbero tematizzate. (In genere gli allievi del corso LCO hanno problemi soprattutto con la varietà standard della prima lingua).
- Il tema può essere affrontato mediante l'uso di varie domande da adeguare all'età. Gruppi di vari livelli possono benissimo lavorare contemporaneamente a diverse domande, presentando alla fine i propri risultati agli altri.
- Solitamente il progetto viene suddiviso in due settimane (introduzione al progetto nella prima settimana, svolgimento nella seconda). Le sagome delle lingue si prestano molto bene come introduzione, si veda sopra all'esercizio 3.1.

Svolgimento:

- L'I informa del progetto, formula la domanda specifica (eventualmente una domanda per ciascun gruppo della stessa età, si veda sopra) e fornisce indicazioni precise per il proseguimento del lavoro (ad es. procurarsi le informazioni entro la prossima settimana e portare a scuola i relativi appunti). Per una lista di possibili domande, si veda sotto.
- La settimana successiva i risultati vengono esposti, eventualmente riassunti per iscritto su un cartellone e presentati alla classe. A seconda del punto trattato può seguire un testo scritto o una discussione nei quali gli A possono riflettere sui punti di vista che essi hanno acquisito nel corso del progetto.

- Possibili quesiti:
 - Tutti i livelli: Le mie prime parole e frasi nella prima e nella seconda lingua (chiedere a casa!); errori divertenti e incidenti nella prima e nella seconda lingua (capito male o detto male); persone che sono state importanti per me per l'apprendimento della prima e della seconda lingua.
 - Scuola secondaria e superiore: Quali particolari difficoltà ho incontrato nell'apprendimento della seconda lingua? Che cosa ho imparato, quali strategie avevo/ho? Che cosa mi risulta difficile ancora oggi e in che modo potrei riuscire a superarlo? Alternativa: mettere in scena divertenti malintesi sotto forma di *sketch*.
 - Scuola secondaria e superiore: Che cosa so fare bene nella mia prima lingua e in quali ambiti ho difficoltà?
 - Scuola secondaria e superiore: Dialetto e lingua standard nella prima e nella seconda lingua: quale forma utilizzo e quando? Che tipo di rapporto emotivo ho con entrambe le varianti linguistiche; perché dovrei apprendere la lingua standard (a che cosa serve, specialmente anche nella prima lingua)?
 - Scuola secondaria e superiore: Crescere in e tra due lingue; Quali sono i vantaggi, ma anche i problemi rispetto al crescere con una sola lingua? – Crescerò anche i miei propri figli bilingui, perché (no)?
 - Scuola secondaria e superiore: esperienze di genitori e di nonni nel trasferimento nel nuovo territorio linguistico: Com'è andata loro, quali difficoltà hanno dovuto affrontare, in che modo le hanno affrontate? Sviluppare eventualmente domande chiave al riguardo al fine di un'intervista e registrare parte dell'intervista su registratore.
 - Scuola superiore: lingue diverse hanno spesso un prestigio differente. Com'è nel caso della nostra prima lingua; che tipo di esperienze ho già fatto al riguardo?

3.4 Utilizzo dei mezzi elettronici in varie lingue

Obiettivo

Le competenze mediatiche, in particolare le competenze nell'uso di mezzi elettronici, fanno parte delle competenze chiave del mondo di oggi. Nel contesto plurilingue tali competenze vanno ovviamente sviluppate e ampliate in rapporto a più di una sola lingua. L'insegnamento LCO può e deve a tal proposito avvalersi di varie opportunità.

5a–9a cl.

10–90 min.



Materiale:

computer forniti di accesso internet (a scuola o a casa), cellulare o smartphone.

Indicazioni:

- I mezzi elettronici che si lasciano benissimo utilizzare a scuola anche in varie lingue sono in particolare i seguenti: computer (per l'elaborazione e la redazione di testi; internet per la raccolta di informazioni; e-mail; reti sociali [Facebook, chatroom ecc.] così come Skype e piattaforme simili per la comunicazione scritta e orale e per lo scambio di informazioni), cellulari per inviare sms, smartphone per funzioni simili a quelle del computer.
- Nel corso LCO l'utilizzo dei mezzi elettronici è pensato primariamente per la lingua d'origine; oltre a ciò tali mezzi si lasciano ovviamente utilizzare anche nell'ambito di altri progetti (ad es. nel capitolo precedente per i suggerimenti 3.3-3.6)

- Nell'inserire i termini di ricerca su internet la corretta ortografia è molto importante. In caso di dubbi, è consigliabile consultare un dizionario o un motore di traduzione.
- Se a scuola non ci sono computer a disposizione, i compiti devono essere assegnati in modo tale da poter essere svolti a casa. Per essere certi che ogni bambino abbia la possibilità di accedere a un computer devono essere eventualmente formati dei gruppi.

Possibilità ed esempi per l'utilizzo:

- Elaborazione di un testo (poesia, storie) o di un libro nella lingua d'origine al computer (layout curato, eventualmente immagini; possibile anche senza internet).
- Introdurre gli A a importanti motori di ricerca o fonti di informazioni nella lingua d'origine (Wikipedia ecc.); visualizzare mediante esempi pratici.
- Procurarsi informazioni da pagine internet nella lingua d'origine (ad esempio in relazione a un tema storico, agricoltura, poesie/ fiabe ecc.). Il tema deve essere pianificato insieme agli A, i risultati della ricerca internet devono essere integrati al materiale per la lezione.
- Utilizzo di e-mail, Skype ed sms per l'acquisizione di informazioni del paese d'origine (parenti, amici).
- Corrispondenza con una classe del paese d'origine; cfr. sotto il punto 3.6.
- Esperimenti con i motori di traduzione (ad esempio Google Traduttore): digitare un breve testo nella lingua del paese ospitante, e farlo tradurre nella lingua d'origine; che cosa viene fuori, quali errori si potrebbero spiegare e in che modo; ecc. Provare la stessa cosa nella direzione inversa.

3.5 Dialetti nella nostra e in altre lingue

Obiettivo

Nella maggior parte delle lingue esistono, oltre alla varietà standard o scritta, un'infinità di varietà dialettali prevalentemente per l'uso orale. La consapevolezza degli A relativa a esse deve essere sensibilizzata e la loro conoscenza e consapevolezza linguistica devono essere sviluppate.

5a–9a cl.

45 min.



Materiale:
evtl. una cartina geografica.

Svolgimento:

- L'I introduce la lezione possibilmente in dialetto e comunica che oggi ha luogo una lezione su un tema speciale. Di che cosa si potrebbe trattare?
- Discussione: ipotesi da parte degli A, esperienze con un dialetto o con i dialetti della prima lingua; chi usa il dialetto, quando e dove, quali parole dialettali tipiche conoscete (lista alla lavagna), quali differenze dialettali esistono tra diverse regioni (mostrare sulla cartina geografica); problemi di comprensione tra i vari dialetti ecc.
- Compito: portare nelle settimane successive registrazioni audio di dialetti (nonni ecc., registrare eventualmente per telefono/Skype). È possibile trovare campioni di registrazioni di dialetti anche su internet (esempio per l'italiano; <http://www.yougulp.it/dialetto>): portare in classe e localizzare sulla cartina geografica.
- Riferimento alla lingua standard: in che cosa si distingue dai dialetti, dove viene utilizzata (per testi scritti, nel telegiornale ecc.). Trascrivere

eventualmente un breve testo nella lingua standard e in dialetto e mettere a confronto. Che cos'è difficile nella lingua standard?

- Quale prestigio ha il dialetto nella nostra lingua; dove lo si ascolta; chi (non) lo parla?
- Dialetti e lingua standard nel paese ospitante: che cosa sanno gli A in merito; quando si usa quale varietà; qual prestigio ha il dialetto qui?
- Discussione: il mio rapporto emotivo con il dialetto e con la lingua standard nella prima e nella seconda lingua; il mio parere sull'uso pratico del dialetto e della lingua standard.

3.6 Corrispondenza su domande interculturali

Obiettivo

Domande in relazione alla vita in, con e tra culture sono per gli A del corso LCO di grande attualità. L'obiettivo del progetto "Corrispondenza" è quello di avere uno scambio di opinioni in merito a queste domande con persone di altri contesti, ampliando così il proprio punto di vista. Il presente progetto aiuta inoltre a promuovere la competenza di scrittura e la competenza mediatica.

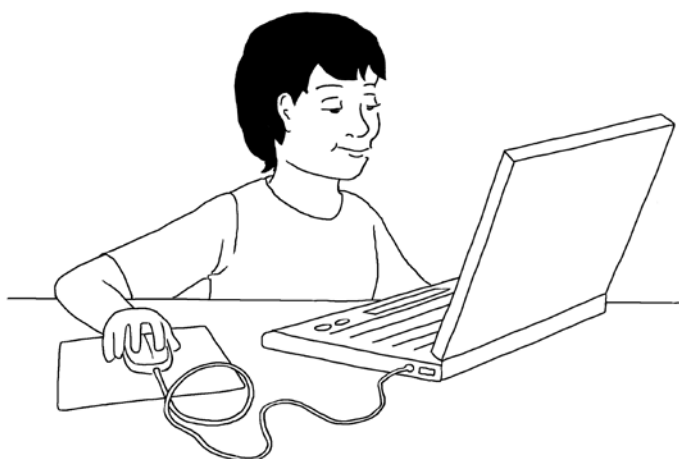
5a-9a cl.

45 min.



Svolgimento:

- Sulla base di un quesito dall'ambito tematico "Convivenza interculturale", l'I incoraggia gli A a raccogliere i punti di vista di persone di altri contesti, in modo da confrontarsi con essi. Ciò deve avvenire sotto forma di corrispondenza elettronica (e-mail o sms). Possibili temi/quesiti: esperienze personali con la xenofobia qui da noi – collocazione dello "straniero" nel sistema politico – ruolo del corso LCO nel sistema educativo – ruolo e prestigio di minoranze etniche come, ad esempio, i rom – discussione su una domanda tratta dal dibattito politico attuale.



- Insieme alla classe viene scelto un tema e vengono presi in considerazione possibili partner per la corrispondenza e possibili contesti. Esempi di corrispondenza epistolare con una classe: una classe del paese d'origine – una classe LCO in un altro comune del paese ospitante – una classe LCO in un altro paese ospitante – una classe LCO di un altro gruppo linguistico. (Per la definizione dei relativi contatti può eventualmente venire in aiuto il Ministero dell'Istruzione del paese d'origine.) Per corrispondenza individuale: parenti, amici, conoscenti dello stesso o di altri

gruppi linguistici. Sarebbe interessante se la stessa problematica venisse presentata a destinatari di contesti differenti. Anche politici o istituzioni possono ovviamente essere contattati per corrispondenza e pregati di prendere posizione.

- Per la corrispondenza vengono definiti dei criteri (ad es. una lista di domande uguali per tutti) in modo che i risultati possano essere confrontati.
- Non appena sono state raccolte un numero di risposte sufficienti, esse vengono analizzate, raggruppate, presentate (ad es. su un cartellone) e discusse.

3.7 Uso della lingua: diverso a seconda del contesto!

Obiettivo

La capacità di esprimersi verbalmente, ma anche con gesti, mimica, distanza di conversazione ecc., nella forma adeguata alla rispettiva situazione o costellazione sociale rientra nella competenza pratica e comunicativa. Le relative regole sono in gran parte implicite e culturalmente specifiche. Riflettere su di esse e metterle in pratica rafforza la competenza sociale e comunicativa.

3a–9a cl.

20–45 min.



Svolgimento:

- Possibili introduzioni al tema:
 - Un interessante quesito (ad es.: Come funziona in effetti con il “Lei” e il “tu” nella nostra lingua e nella lingua del paese dove adesso viviamo?).
 - Un episodio su un malinteso comunicativo (inosservanza del Lei/tu; distanza troppo vicina all’interlocutore, tono di voce troppo alto; modo di salutare troppo (in)formale).
 - Una buona introduzione all’argomento si verifica quando l’I infrange consapevolmente una delle regole di comunicazione non scritte (uso della lingua troppo formale o informale nei confronti di un’allieva; troppa distanza tra gli interlocutori, tono di voce troppo basso o troppo alto ...)
- Discussione sull’area tematica trattata; sensibilizzazione al rispetto delle norme non scritte di cui bisogna tener conto (oltre alla comprensibilità grammaticale) affinché la comunicazione funzioni.
- Esperimento scenico con l’uso della lingua specifico del gruppo ed elementi non verbali (contatto fisico, tono di voce, gesti, distanza con il parlante ecc.): Che cosa si addice nella comunicazione con amici – con autorità – con i nonni – con sorelle e fratelli ecc.? Che cosa sarebbe fuori luogo, e perché? In relazione a ciò riflettere anche sull’uso di dialetto e di lingua standard.
- Confronto delle norme relative al Lei/tu, tono di voce, distanza di conversazione, contatto fisico, stretta di mani/baci nel salutare ecc. nella cultura d’origine e nel paese ospitante. Dove si osservano differenze notevoli? Che cosa raccomandereste a qualcuno che si è appena trasferito? (Stilare eventualmente una lista.)
- Gesti: quali gesti sono frequenti (o tabù), nella nostra cultura d’origine, quali invece nel paese dove viviamo adesso; quali sono “internazionali”?

Unità 4:
Comunicazione interculturale –
capirsi con gli altri

Introduzione

Quando comunichiamo non ci scambiamo semplicemente informazioni, ma inviamo continuamente anche segnali sul tipo di relazione che abbiamo con il nostro interlocutore. Oltre a ciò il nostro stile comunicativo, sia sul piano del contenuto sia sul piano delle relazioni, è costantemente influenzato dalla cultura. Ciò riguarda, ad esempio, il tono di voce, i gesti, la vicinanza o la distanza dall'interlocutore, il contatto fisico con la persona con cui parliamo, gli elementi "rituali" all'inizio e alla fine della comunicazione (domande su come si sta ecc.), la franchezza con cui si formula una richiesta, e così via. Tutti questi aspetti sono culturospecifici. Ciò non si nota all'interno della propria cultura, mentre può portare a errori interpretativi, disagi e malintesi nell'ambito della comunicazione interculturale, quindi nella comunicazione con persone appartenenti a un'altra cultura. Oltre a ciò un contesto migratorio può far sì che la comunicazione sia spesso caratterizzata da asimmetrie di potere e immagini stereotipate dell'altro. Pertanto diventa indispensabile un approccio consapevole, sensibile alle differenze della comunicazione interculturale, che aiuti ad acquisire la capacità di muoversi con sicurezza in contesti pluriculturali e plurilinguistici.

In questo ambito la scuola può e deve fornire un contributo importante nello sviluppo della competenza comunicativa. Ciò vale sia per l'insegnamento regolare in classi culturalmente eterogenee sia per l'insegnamento della lingua d'origine in gruppi linguisticamente e culturalmente più omogenei. La presente unità fornisce proposte didattiche ed esempi pratici che aiutano a promuovere sensibilità e competenza in relazione a processi di comunicazione interculturali nel corso LCO. Sulla base di vari esercizi, giochi di simulazione e giochi di ruoli, gli allievi prendono coscienza dei processi comunicativi, riflettono sulle proprie abilità comunicative, imparano a riconoscere trappole nella comunicazione interculturale e sviluppano strategie per migliorare le proprie abilità comunicative. A questo proposito giocano un ruolo fondamentale le risorse e le esperienze degli allievi stessi, costretti quotidianamente a muoversi, a orientarsi e a dover comunicare in e tra due culture.

4.1 Qui c'è qualcosa che non va

Obiettivo

Riflettere sulle differenze culturalmente specifiche dei comportamenti comunicativi costituisce un elemento fondamentale della competenza interculturale. Il presente esercizio mostra quali reazioni, sentimenti e valutazioni possono nascere quando persone provenienti da vari contesti culturali comunicano tra di loro con linguaggio del corpo, mimica e gesti differenti.

3a-9a cl.

30 min.



Materiale:
istruzioni per il gioco
(scheda da fotocopiare
si veda pagina a fianco).

Indicazioni:

Fonte: *Interkulturelles Training, Materialien und Übungen für den Einsatz in der Jugendarbeit im Sport*. Link: http://old.dsj.de/uploads/media/interkulturelles_training_2015.pdf

Svolgimento:

- La classe viene divisa in gruppi di 2 (A1 e A2) Tutti gli A1 rimangono in aula, mentre tutti gli A2 si recano nella stanza a fianco o in corridoio.
- Gli A nell'aula (gruppo A1) devono inventarsi un tema sul quale parlare per alcuni minuti (esperienza, libro, film, vacanze ecc.) Ciascun A1 converserà in seguito 5 minuti con un A2.
- L'I distribuisce al gruppo A2 il foglio con le istruzioni per il gioco e lo spiega finché tutti hanno compreso le regole. Quindi gli A2 tornano in aula.
- I partecipanti rimasti in aula iniziano la conversazione (gruppo A1). Questa dura 5 minuti, dopodiché l'insegnante interrompe.
- Riflessione e discussione insieme all'intera classe, inizialmente in riferimento all'esercizio appena svolto: Che cos'è successo? Come valutate la qualità della conversazione? Come vi siete sentiti? Che cosa avete pensato del vostro compagno? Infine in termini generali: Personalmente avete già fatto esperienze simili con vari stili comunicativi oppure osservato nell'ambiente in cui vivete? Quali differenze esistono tra la comunicazione della vostra cultura d'origine e quella della cultura del paese in cui ora vivete (ad es. in relazione a saluti, volume della voce, distanza fisica tra gli interlocutori; frasi retoriche ecc.; cfr. anche sopra al n.3.7).

Regole di gioco

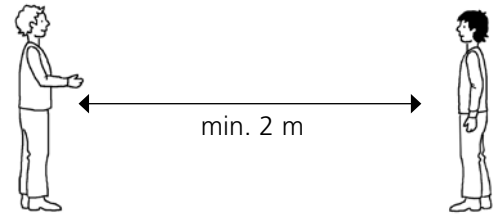
Se in seguito conversi con un altro bambino, segui le regole 1, 4 e 5.

Nel 2 devi decidere se vuoi scegliere a o b, la stessa cosa vale per il 3.

- 1 All'inizio della conversazione saluta il tuo interlocutore, battendo tre volte le mani.



- 2 a) Durante la conversazione mantieniti sempre a una distanza minima di due metri.



- b) Durante la conversazione mantieniti vicinissimo alla persona che hai di fronte e appoggia ogni tanto la mano sul suo braccio o sulla sua spalla.



- 3 a) Durante la conversazione guarda sempre il pavimento.



- b) Durante la conversazione evita sempre di guardare in faccia la persona che hai di fronte.



- 4 Quando l'altro parla chiudi sempre gli occhi.



- 5 Prima di parlare o di rispondere aspetta sempre dieci secondi; tra una frase e l'altra fai sempre una pausa di cinque secondi.



4.2 Indicare la strada mediante una lingua

Obiettivo

Ai fini della convivenza e della cooperazione in un contesto multiculturale una comunicazione chiara ed efficace è di fondamentale importanza. L'esercizio 4.2 intende promuovere negli A la capacità di comunicare in modo efficace e chiaro. Allo stesso tempo essi imparano a descrivere problemi che possono sorgere in caso di comunicazione imprecisa, nonché a riflettere su possibili strategie vincenti.

1a-9a cl.

40 min.



Materiale:
oggetti disponibili nell'aula.

Indicazione:

Fonte per i suggerimenti 4.2, 4.3 e 4.7: Schilling, Dianne (1993): *Miteinander klarkommen. Tolleranz, respekt und Kooperation trainieren*. Müllheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Svolgimento:

- L'I chiede l'aiuto degli A per la costruzione di una pista di atterraggio per aeroplani, senza fornire ulteriori spiegazioni. Con l'aiuto di sedie, banchi ecc. viene costruita una pista lunga 6-8 metri e larga 1,5-2 metri. Dopodiché vengono distribuiti sulla pista 6-10 oggetti (libri, carta, matite ecc.).
- L'I chiede ora, chi ha voglia di interpretare il ruolo del pilota che deve fare atterrare il proprio aeroplano sulla pista di atterraggio, e chi invece vuole essere il controllore che siede in una sala di controllo immaginaria e fornisce istruzioni al pilota.
- Pilota e controllore si collocano alle estremità opposte della pista. L'I benda il pilota e spiega che è in corso una tempesta con vento forte. Un fulmine ha interrotto il contatto radio tra aereo e torre di controllo unilateralmente: il pilota può sentire ancora il controllore, non può però inviare alcun segnale. Oltre a ciò la tempesta ha devastato la pista di atterraggio; ci sono oggetti sparsi ovunque. Il pilota deve adesso provare a fare atterrare l'aereo senza danneggiarlo. Dato che non vede nulla, deve affidarsi completamente alle istruzioni del controllore. Nel caso che il pilota tocchi uno dei degli oggetti della pista, l'aereo è considerato distrutto.
- Varie squadre di controllori e di piloti provano a far atterrare l'aereo in modo sicuro. Dopo ciascun tentativo si discute brevemente sulle difficoltà che sono sorte durante l'esercizio.
- Input per la discussione finale in plenum: Come si sono sentiti i piloti? In che modo hanno cercato di compensare la loro "cecità"? Come si sono sentiti i controllori? Che cosa hanno fatto per istruire i piloti nel modo più accurato possibile?
Transfer: avete già vissuto personalmente situazioni in cui bisognava fornire indicazioni o istruzioni esatte? Che situazioni simili si potrebbero verificare in relazione a culture e lingue differenti?
In generale: In che modo possiamo fornire indicazioni chiare ed esatte? Quanto è importante la lingua per la comunicazione? Quali altri elementi giocano un ruolo fondamentale nella comunicazione e possono aiutare a migliorarla?

4.3 Ascoltare attivamente

Obiettivo

Il presente esercizio incoraggia gli A ad ascoltare attivamente. Ciò costituisce un elemento centrale della comunicazione e della competenza pratica interculturale. Sulla base di un esercizio di simulazione, negli A vengono stimolati l'interesse e la consapevolezza del loro ruolo di ascoltatori nell'ambito della comunicazione interculturale.

4a-9a cl.

40 min.



Materiale:

fotocopie della scheda di lavoro

“Sono un buon ascoltatore?”

(Per la scheda da fotocopiare si veda la pagina a fianco).

Svolgimento:

- L'I chiede agli A che cosa intendono con il termine comunicazione e raccoglie esempi di situazioni comunicative. L'I disegna un semplice diagramma (emittente ↔ ricevente) alla lavagna e lo spiega: «Possiamo immaginare la comunicazione come una partita di pingpong tra due persone – emittente e ricevente. Se volete capirvi, dovete essere in grado di comunicare il più possibile senza interferenze. Ciò implica che l'emittente formuli il messaggio nel modo più preciso possibile. Di solito il messaggio verbale viene tra l'altro accompagnato da elementi non verbali, come ad esempio sorriso, corrugamento della fronte o gesti. Una comunicazione ben riuscita implica anche che il ricevente o la ricevente ascolti bene e non interpreti erroneamente il messaggio».
- Vengono dunque raccolte idee alla lavagna su come un buon ricevente può mostrare che è interessato al messaggio dell'emittente e che ascolta veramente. Quindi l'I distribuisce la scheda di lavoro, discute sui suggerimenti qui proposti ed eventualmente li completa.
- La classe viene divisa in gruppi di tre A al fine di esercitare l'ascolto attivo. Nella prima fase A1 è l'emittente e A2 il ricevente o l'ascoltatore attivo. A3 deve osservare A2 mentre ascolta e in seguito esprimere la propria opinione nel gruppo. Vengono organizzati tre turni in modo che ognuno possa interpretare almeno una volta ciascun ruolo. Per l'emittente l'I suggerisce temi come ad esempio: «Quando avevo bisogno d'aiuto», «Ciò che desidererei fare meglio», «Un problema che vorrei risolvere». Gli emittenti scelgono un tema e si ricordano di fare pause che permettono al ricevente di rispondere. L'I dà il segnale d'inizio; dopo 3 minuti conclude il turno. Gli osservatori hanno un minuto di tempo per presentare il loro rapporto. In seguito i ruoli vengono scambiati. La scheda di lavoro viene infine compilata in lavoro individuale.
- Riflessione e discussione insieme all'intera classe: Come ti sei sentito nei panni di ascoltatore attivo? Come invece in qualità di osservatore? Quando eri emittente: Come ti sei sentito, sapendo che qualcuno ti ascolta concentrato? Quando eri ascoltatore attivo: Che cos'è stato più facile, cosa più difficile? Cos'hai imparato dall'osservatore? Perché è importante saper ascoltare attentamente? Ripensa a una situazione in cui hai saputo ascoltare attentamente! Racconta di un episodio in cui sei stato orgoglioso di te stesso perché avevi ricevuto commenti positivi o per aver aver ascoltato attentamente.

In qualità di buon ascoltatore ...

- ... guardi il parlante;
- ... lo guardi negli occhi;
- ... sei rilassato ma attento;
- ... ascolti attentamente e rifletti su quello che il parlante vuole dire;
- ... rispondi solamente durante le pause;
- ... non interrompi e non ti muovi in continuazione;
- ... provi a immaginare che cosa prova il parlante;
- ... annuisci, fai «hmmhmm» o riassumi in breve affinché il parlante sappia che hai prestato ascolto.

Che cosa sai fare bene mentre ascolti?

Che cos'è importante nell'ascolto che non figura tra i tuoi punti di forza?

Che cosa puoi fare per ascoltare più attentamente?

4.4 In visita

Obiettivo

In un gioco di simulazione non verbale gli A inscenano gli incontri tra persone estranee aventi differenti aspettative. Attraverso l'analisi finale si desidera promuovere la competenza riflessiva e far vivere agli A esperienze più approfondite nell'ambito della comunicazione interculturale.

4a-9a cl.

30-45 min.



Materiale:
istruzioni per i ruoli di padrone di casa e di ospiti (si veda scheda da fotocopiare alla pagina seguente).

Indicazioni:

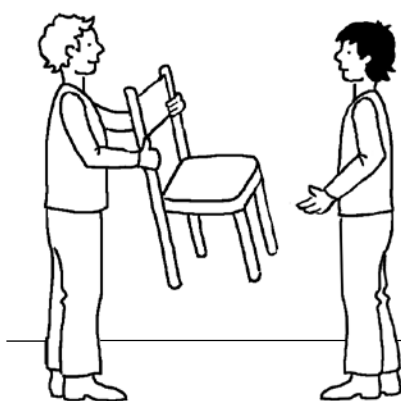
- La sensibilità per la comunicazione non verbale può essere approfondita invitando gli A a osservare intenzionalmente sé stessi o altri, nel corso delle successive due o tre settimane, durante situazioni comunicative, in modo da poter raccogliere esempi.
- Fonte: *Interkulturelles Training* (si veda sopra al suggerimento 4.1)

Svolgimento:

- Vengono formate delle coppie. Uno è il padrone di casa mentre l'altro è l'ospite. Tutti ricevono le istruzioni per i ruoli per il proprio gruppo (si veda alla pagina seguente). Per la preparazione i padroni di casa rimangono in aula, gli ospiti vanno nella stanza accanto o in corridoio. Durante la preparazione gli A devono riflettere e provare a come trasporre i punti della loro scheda in maniera non verbale, senza parlare.
- Dopo ca. 10 minuti inizia l'incontro. Non è permesso parlare. Il gioco dura 10 minuti. Alla fine l'I invita alcune coppie a parlare della loro esperienza.
- Riflessione e discussione insieme all'intera classe. Ecco alcuni spunti al riguardo:
 - Che cosa ha funzionato bene, e perché? Quali sentimenti ha suscitato ciò?
 - Che cosa non ha funzionato affatto, e perché? Quali sentimenti ha suscitato ciò?
 - Gli ospiti sono riusciti a decifrare il comportamento dei padroni di casa?
 - Che cosa ha provocato il fatto che determinate aspettative non sono state soddisfatte?
 - Con che cosa hanno a che fare le aspettative?
 - Generalizzazione: Nella vita reale dove è possibile incontrare situazioni simili con differenti aspettative? Che cosa avete già vissuto personalmente a questo proposito, come avete reagito?
 - Avete degli esempi di situazioni con differenti aspettative che hanno particolarmente a che vedere con differenze culturali?



Istruzioni per il gioco di ruolo come padroni di casa



Atteggiamento dei padroni di casa:

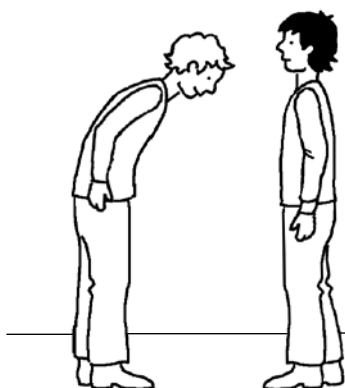
- Essi segnalano «sì», facendo ruotare gli occhi.
- Segnalano «no», tirando fuori la lingua.
- Se vogliono mostrare qualcosa, non lo fanno con la mano ma fissando intensamente.

Aspettative dei padroni di casa nei confronti degli ospiti Essi devono ...

- ... togliersi le scarpe.
- ... per prima cosa lavarsi le mani.
- ... regalare ai padroni di casa una monetina.
- ... prendere una sedia ai padroni di casa.
- ... prendere posto accanto alla sedia a gambe incrociate.



Istruzioni per il gioco di ruolo come ospiti



Aspettative degli ospiti nei confronti dei padroni di casa: Questi devono ...

- ... inchinarsi per salutare.
- ... mostrare i denti.
- ... dare il proprio numero di telefono.
- ... dare all'ospite un oggetto personale.
- ... scrivere il proprio nome su un foglietto di carta.
- ... offrire una sedia all'ospite.

4.5 In che modo affronto situazioni critiche?

Obiettivo

Gli A devono costantemente confrontarsi nei loro ambienti di vita con situazioni comunicative critiche, e ciò anche in contesti interculturali. Il seguente esercizio li sostiene nello sviluppo delle necessarie competenze pratiche e promuove la loro empatia. Un ulteriore obiettivo che si pone l'esercizio è quello di evidenziare strategie tipiche dei generi.

4a-9a cl.

45 min.



Materiale:
questionario (per la scheda da fotocopiare si veda pagina seguente), fogli di carta grandi o flipchart.

Svolgimento:

- Introduzione al tema: Desideriamo riflettere su come comportarci in situazioni critiche. Chiarimento dell'espressione «situazioni critiche» (ad es. una situazione emotivamente pesante, conflitti all'interno e fuori dalla famiglia, inimicizie). Raccolta di esempi concreti nella classe.
- L'I distribuisce i questionari (si veda sotto). Gli A devono leggere ogni affermazione in lavoro individuale e riflettere su quanto spesso assumono il relativo comportamento in presenza di situazioni critiche. A questo proposito usano una scala da 1 a 4 (1 = non mi comporto mai o molto raramente così; 2 = mi comporto così qualche volta; 3 = spesso; 4 = molto spesso).
- Dopo ca. 10 minuti le risposte vengono discusse in plenum, tenendo conto di eventuali differenze tra ragazzi e ragazze.
- Infine la classe prova a suddividere le strategie in categorie più grandi (ad es. evitare il problema, cercare aiuto, affrontare il problema in modo diretto, manifestare emozioni negative). Gli A classificano le annotazioni per documentare la ricorrenza delle rispettive strategie e l'appartenenza a ragazze/bambine o ragazzi/bambini.

Questionario: In che modo mi comporto in situazioni critiche

Scheda di lavoro per gli allievi

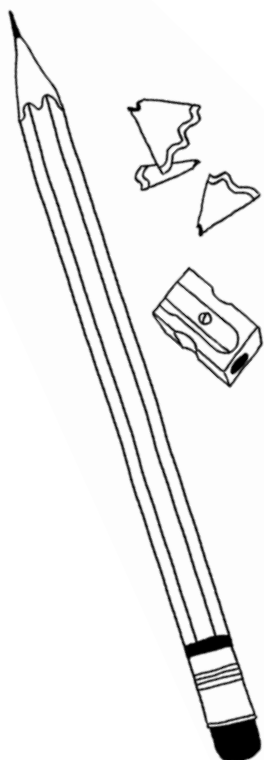
1 = Non mi comporto mai o molto raramente così

2 = Mi comporto così qualche volta

3 = Mi comporto così spesso

4 = Mi comporto così molto spesso

Apporre una crocetta nella casella corrispondente



	1	2	3	4
Mi faccio da parte e voglio stare da solo.				
Penso semplicemente a qualcos'altro.				
Cerco di ridurre lo stress, ascoltando musica ad alto volume, mangiando o facendo sport.				
Cerco di sfogarmi.				
Cerco di dimenticare l'accaduto, facendo altre cose.				
Chiedo aiuto a qualcuno.				
Non riesco a fare altro che pensare al problema.				
Me la prendo con me stesso. Potrei reagire in modo più rilassato!				
Aspetto.				
Cerco di affrontare subito il problema.				
Lascio tutto così com'è.				
Prendo in considerazione varie possibilità per la soluzione del problema.				
Rifletto su ogni singolo aspetto del problema.				
Cerco solidarietà e sostegno da parte di altri.				
Risolvero subito il problema.				
Cerco di ignorare il problema il più a lungo possibile.				

4.6 Attribuzioni

Obiettivo

Gli A approfondiscono la propria consapevolezza in relazione all'influenza che modelli culturali e schemi interpretativi esercitano sulla nostra comunicazione. Una comunicazione non riuscita a motivo di attribuzioni caratterizzati culturalmente costituisce il punto di partenza.

7a-9a cl.

45 min.



Materiale:

fotocopie del dialogo
(per la scheda da fotocopiare
si veda la pagina seguente).

Indicazioni:

- L'esempio per il dialogo può naturalmente essere sostituito senza problemi da uno tratto dal proprio mondo della vita. Questo dovrebbe essere comunque elaborato in maniera simile al nostro esempio.
- Fonte: Triandis (1972), in Thomas Alexander u.a. (Hrsg.) (2003): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation*, vol. 1 Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Svolgimento:

- L'I spiega per prima cosa il significato del termine "attribuzione" (definizione: tutto ciò che le persone attribuiscono a sé stesse e agli altri e presumono siano caratteristiche tipiche, ad esempio: luoghi comuni legati alla razza o ai ruoli o altre interpretazioni simili). Discussione in merito a eventuali esperienze che gli A hanno fatto al riguardo.
- L'I informa che verrà analizzato un dialogo su due livelli: 1. a livello di ciò di cui si è realmente parlato, 2. a livello di interpretazioni e attribuzioni di cui non si è parlato. Contesto: si tratta di un dialogo tra un superiore americano e un dipendente greco di una società internazionale. Il fatto avviene in Grecia. Il greco è un dipendente di successo di lunga data. L'americano è stato recentemente promosso alla posizione di responsabile della sede greca della società.
- Gli A ricevono una copia del dialogo, la pagina dell'attribuzione è stata precedentemente piegata dall'I (colonna di destra) in modo da non poter essere vista. Gli A leggono il dialogo, dividendosi i ruoli, ed esaminano in piccoli gruppi i motivi degli incidenti comunicativi.
- Ora aprono nuovamente il foglio e leggono le attribuzioni della colonna di destra. Essi discutono in coppia su come sia stato possibile arrivare a tali attribuzioni.
- Riflessione e discussione insieme all'intera classe.
 - Quali sono i motivi principali per cui la comunicazione non ha funzionato?
 - Quali valori, schemi comportamentali e modi di pensare culturalmente specifici potrebbero essere stati determinanti per il comportamento di entrambi gli uomini?
 - Quale potrebbe essere il prossimo passo per un approccio costruttivo con la situazione? (A questo proposito dovrebbero essere raccolte strategie relative alla comunicazione interculturale.)
 - Quali esperienze simili hanno già fatto gli A in prima persona?

Il nuovo superiore americano e il suo dipendente greco

Scheda di lavoro "Dialogo" per allievi

Comportamento / cose dette	Attribuzione: interpretazione; cose pensate
<p>Americano: Di quanto tempo hai bisogno per finire questo rapporto?</p>	<p>Americano: <i>Lo prego di partecipare, voglio coinvolgerlo nella decisione.</i></p>
<p>Greco: Non lo so. Quanto tempo dovrei impiegare?</p>	<p>Greco: <i>Ma che significa? È lui il capo: perché non mi dà istruzioni precise?</i></p> <p>Americano: <i>Si rifiuta di prendere delle decisioni.</i></p>
<p>Americano: Tu sai valutare meglio quanto tempo ci vuole.</p>	<p>Americano: <i>Deve assumersi la responsabilità delle proprie azioni.</i></p> <p>Greco: <i>È assurdo. Meglio se gli do una risposta.</i></p>
<p>Greco: Va bene, dieci giorni.</p>	<p>Americano: <i>Non è neanche in grado di calcolare bene il tempo. Il calcolo non è per niente realistico.</i></p>
<p>Americano: Meglio 15. Sei d'accordo di finire il lavoro entro 15 giorni?</p>	<p>Americano: <i>Gli sto proponendo un accordo.</i></p> <p>Greco: <i>Va bene, lui chiede 15 giorni, lui è il capo.</i></p>
<p>In realtà per completare il rapporto servirebbero 30 giorni lavorativi. Dunque il greco ha dovuto lavorare giorno e notte per 15 giorni. Alla fine del quindicesimo giorno ha avuto bisogno di un altro giorno di tempo.</p>	
<p>Americano: Dov'è il rapporto?</p>	<p>Americano: <i>Controllerò che rispetti gli accordi.</i></p> <p>Greco: <i>Vuole avere il rapporto.</i></p>
<p>Greco: Sarà pronto domani.</p>	<p>Entrambi: <i>Il rapporto non è ancora pronto.</i></p>
<p>Americano: Noi c'eravamo comunque messi d'accordo che sarebbe stato pronto per oggi!</p>	<p>Americano: <i>Devo insegnargli a rispettare gli accordi.</i></p> <p>Greco: <i>Che capo idiota e incompetente! Non solo mi dà indicazioni sbagliate, ma non apprezza neanche il fatto che io abbia finito un lavoro di 30 giorni in 16 giorni.</i></p>
<p>Il greco presenta la lettera di licenziamento.</p>	
	<p>Greco: <i>Non posso lavorare per una persona così.</i></p>

4.7

Ciò ostacola la comunicazione

Obiettivo

Gli A sperimentano e descrivono elementi in grado di ostacolare la comunicazione. Essi sviluppano strategie e approfondiscono la loro competenza pratica nel comunicare.

7a-9a cl.

45-60 min.



Materiale:

lavagna preparata;
evtl. fotocopie della scheda di lavoro "Ostacoli comunicativi" (per la scheda da fotocopiare si veda la pagina seguente).

Svolgimento:

- Prima dell'inizio della lezione l'I scrive alla lavagna una lista di "ostacoli comunicativi" (si vedano i termini scritti in grassetto sulla scheda di lavoro alla prossima pagina).
- La lista viene esaminata e commentata insieme alla classe. Gli A devono pensare a un titolo. Nel caso in cui non si trovi niente di adeguato, l'I propone come titolo «Ostacoli comunicativi». I singoli aspetti vengono eventualmente presi di nuovo in considerazione dal punto di vista di come ciascuno di loro riesce a bloccare una conversazione, o dal punto di vista di un'altra situazione comunicativa. Gli A possono sicuramente contribuire fornendo esempi di episodi vissuti in prima persona.
- In un gioco di ruoli vengono sperimentati e concretizzati gli effetti che possono avere i comportamenti menzionati. Sono richiesti due ruoli: qualcuno (ruolo A) che vuole fare una normale conversazione (ad es. sulla scuola o sugli hobby), e qualcuno (ruolo B) che disturba continuamente la comunicazione mediante ostacoli comunicativi come interruzione, domande inopportune ecc. In una prima fase di prova l'I può interpretare il ruolo B, sempre che non ci sia il rischio che gli A fraintendano.
- Il gioco di ruolo è limitato a 5 minuti. Il ruolo B vuole dominare la conversazione e farla fallire; il ruolo A cerca sempre di proseguire la conversazione amichevolmente.
- Breve discussione/riflessione/analisi; dopodiché eseguire l'esercizio ancora 2-3 volte con altri A.
- Riflessione finale: Come si sono sentiti gli A nel ruolo B? Come quelli nel ruolo A? Ci sono secondo voi schemi oppure ostacoli comunicativi che sono tipici di una cultura, un sesso, o un gruppo della stessa età? Quali strategie adottate personalmente in situazioni in cui qualcuno cerca di sabotare la comunicazione?
- Distribuire la scheda di lavoro per la lettura "Ostacoli comunicativi" per l'approfondimento.

Ostacoli comunicativi:	Così meglio (di no!)
<p>Interrompere:</p> <p>Le interruzioni sono la causa più frequente di disturbo della comunicazione. Esse trasmettono la sensazione frustrante che non si ascolti la persona che si ha di fronte e che non la si prenda sul serio.</p>	<p>Da' dei segnali di tanto in tanto mentre il tuo interlocutore parla – ad es. con commenti su di te e su cose che hai già vissuto.</p>
<p>Dare consigli non richiesti:</p> <p>Nessuno accetta volentieri consigli gratuiti. Osservazioni del tipo: «Se fossi nei tuoi panni...» oppure: «Se mi chiedi ...», sono spesso come sventolare un fazzoletto rosso davanti al toro. Esse dicono: «Sono superiore a te...». Consigli non richiesti possono indurre a far sentire il tuo interlocutore impotente e stupido.</p>	<p>Elargisci molti consigli non richiesti. Perfette sono espressioni del tipo: «Se fossi in te...», «Penso che dovresti ...», «Fai piuttosto così...» «Se mi chiedi ...» e così via.</p>
<p>Giudicare:</p> <p>Se spieghi al tuo interlocutore che le sue idee o i suoi sentimenti sono sbagliati, dai l'impressione di saperne più di lui. Ciò provoca spesso comportamenti di autodifesa o ferisce. Va bene però se esprimi una valutazione personale.</p>	<p>Giudica il tuo interlocutore e tutto ciò che dice. Ecco alcune frasi consigliate: «Sarebbe molto meglio...», «Oggettivamente è una cosa insensata...», «Così non funziona sicuramente ...» e così via.</p>
<p>Interpretare:</p> <p>Chi interpreta o analizza in continuazione le affermazioni/dichiarazioni del suo interlocutore dà l'impressione di saperne di più e di non prendere sul serio il suo interlocutore.</p>	<p>Analizza tutto ciò che ti dice il tuo interlocutore. Ad esempio in questo modo: «Tu pensi dunque che sia così e così ma ti sbagli ...», «Tu non sai appunto come ti devi comportare al riguardo ...» e così via.</p>
<p>Dominare:</p> <p>Parlare con qualcuno che ha sempre qualcosa di meglio o di più interessante da raccontare è demotivante. L'interlocutore presto si ritirerà frustrato o reagirà in modo aggressivo.</p>	<p>Prendi il controllo della conversazione e chiarisci che tu ne sai di più: «No, la cosa sta così e così...», «A questo riguardo mi è successa una cosa molto più emozionante ...».</p>
<p>Fare domande inopportune:</p> <p>Chi fa domande in continuazione piuttosto che prima ascoltare mette il suo interlocutore sulle difensive. Se poni la domanda due volte, distrai il tuo interlocutore e gli trasmetti una sensazione di sfiducia e di controllo.</p>	<p>Fai domanda su domanda con tono pretenzioso: «Perché sei andato là...», «Chi hai incontrato? », «Che cosa significa...?» ecc.</p>
<p>Mettere in dubbio, accusare, contraddire:</p> <p>Chi mette in dubbio tutto ciò che l'interlocutore dice, chi sminuisce sempre le sue idee rende impossibile una comunicazione amichevole ed equa.</p>	<p>Contraddici costantemente il tuo interlocutore e digli che si sbaglia: «Tu hai torto», «Non può essere affatto» ecc.</p>
<p>Criticare, rimproverare, scoraggiare:</p> <p>Commenti negativi, ironici, cinici o sarcastici danno un effetto saccente e demotivante. Nessuno vuole continuare una conversazione durante la quale viene rimproverato e sminuito.</p>	<p>Fai commenti sarcastici, negativi, ad es.: «Certo che ti credi super furbo», «Non hai mai avuto un buon fiuto per le persone» ecc.</p>

**Unità 5:
Conflitti – insieme alla
ricerca di soluzioni**

L'insegnamento in generale, e specialmente quello della lingua d'origine, si pone l'obiettivo di integrare tutti i bambini e i giovani con le loro storie, le loro condizioni, le loro esperienze e le loro caratteristiche in una realtà comune all'interno della classe e della scuola. Occorre sviluppare regole o formule comportamentali che portino a una collaborazione fruttuosa. Oltre a ciò spetta al contesto didattico e all'insegnante il compito di individuare i conflitti sul nascere, tematizzandoli e trovando i modi di affrontare possibili problemi.

Nella vita quotidiana della scuola i conflitti sorgono inevitabilmente. Ciò accade sempre quando gli interessi di singoli o di gruppi si scontrano con gli interessi di altri individui o gruppi. Il motivo deriva da disaccordi nella collaborazione o dallo scontro di pregiudizi e di opinioni.

Rispetto alla classe regolare pluriculturale, i gruppi LCO hanno la peculiarità di essere linguisticamente e culturalmente più omogenei. Ma anche nelle lezioni LCO la comunità pluriculturale e la società del paese ospitante vanno considerate come una realtà e come qualcosa di naturale. Solamente in questo modo eventuali conflitti possono essere risolti nell'ambito di un processo ponderato e razionale. Benché ogni allievo appartenga a un determinato gruppo etnico, fa sempre comunque parte di un altro gruppo più grande. Pertanto la risoluzione di conflitti non deve essere orientata all'appartenenza a un determinato gruppo etnico, ma piuttosto all'appartenenza alla realtà di una comunità e società multiculturale.

Tra i compiti dell'I figura quello di osservare i conflitti e di istruire gli allievi nella propria competenza percettiva, riflessiva e pratica. L'obiettivo è quello di trovare e sperimentare strategie valide per l'elaborazione e per la risoluzione del conflitto per il benessere emozionale di tutti gli interessati. Le risoluzioni dei conflitti non devono tuttavia creare nuove stigmatizzazioni, non devono consolidare i pregiudizi né irrigidire i confini tra le parti in conflitto. Qui non si tratta di ripristinare l'armonia temporanea della classe, bensì tali sequenze didattiche vanno considerate piuttosto come preparazione alla vita nella società. Considerata normale importanza del tema, è auspicabile una collaborazione tra l'insegnante LCO e l'insegnante della classe regolare.

I seguenti sette suggerimenti di insegnamento mostrano su vari piani in che modo gli allievi possono lavorare sui sottosectori della competenza percettiva, riflessiva e pratica. Le diverse sottocompetenze trattate sono riportate nel riquadro alla fine del libro. I suggerimenti, adatti per gruppi di età e di livello differenti, sono diversificati e vanno considerati come proposte che possono anche essere modificate. Fondamentale è il ruolo dell'insegnante poiché, nello sviluppo delle competenze, degli atteggiamenti e dei modelli comportamentali citati, è chiamato ancora una volta a svolgere il ruolo di mediatore, coach e accompagnatore nell'ambito di processi di apprendimento e di comportamento.

5.1 Tutto bene! Ma veramente?

Obiettivo

Gli A sviluppano una certa consapevolezza in relazione ai conflitti all'interno della loro classe e nell'ambito della convivenza scolastica. Essi analizzano i propri conflitti e li classificano per categorie.

1a-9a cl.



30-45 min.



Materiale:
flipchart, due fogli grandi (A2),
strisce di carta.

Svolgimento:

- L'I scrive alla lavagna o su flipchart il titolo: "Tutto okay! Ma veramente?". Gli A riflettono su cose che non vanno bene nel loro gruppo o in seno alla loro classe. È importante che l'I richiami prima l'attenzione su vari generi di difficoltà:
 - Problemi nella collaborazione con gli altri A.
 - Problemi tra ragazze e ragazzi.
 - Problemi nel condividere cose (ad es. condividere il posto di lavoro o i materiali).
 - Problemi nei rapporti di amicizia con altri.
- Gli A scrivono i propri problemi e i propri conflitti su strisce di carta e le attaccano in maniera autonoma alla lavagna o su flipchart. Quando tutte le strisce di carta sono state attaccate gli A si siedono in cerchio.
- Ora l'I spiega che esistono due tipi di conflitti e di problemi: quelli individuali e quelli comuni. Ciò va illustrato tramite esempi (troppo rumore in aula = problema comune; poco posto nel proprio banco = problema individuale, ecc.) I foglietti di carta vengono esaminati e assegnati alle due categorie. A questo proposito l'I ha preparato due fogli grandi con i titoli "problemi comuni" e "problemi personali". Quando tutti i problemi sono stati classificati viene fatta una conversazione di classe in merito alla domanda: «Quali problemi possono essere risolti facilmente, e in che modo?». La sequenza si conclude con un raccolta di problemi facilmente risolvibili.

Problemi comuni: 	Problemi personali: 
<p>Poco tempo durante i compiti in classe.</p>	<p>Marco prende sempre i miei colori senza chiedere.</p>
<p>Abbiamo troppi compiti.</p>	<p>Vengo presa in giro perché ho i capelli rossi.</p>
<p>I ragazzi non ci fanno giocare a calcio con loro.</p>	

5.2 Il mio no

Obiettivo

Gli A approfondiscono la propria consapevolezza sugli effetti che schemi di pensiero e di interpretazione culturalmente specifici hanno sulla nostra comunicazione. Lo spunto è dato da un esempio di comunicazione fallita a causa di attribuzioni di impronta fortemente culturale.

1a-3a cl.

30 min.



Materiale:
nessun materiale, o a seconda
della situazione del gioco.

Svolgimento:

- L'I si inventa un tipico scenario conflittuale e lo descrive. Tale scenario viene in seguito inscenato due o tre volte come gioco di ruoli. Esempio: un bambino costruisce una torre di mattoncini. Un altro bambino si avvicina e lo infastidisce, spingendolo e disturbandolo. Il primo bambino reagisce, comunicando chiaramente all'altro bambino le proprie esigenze: «Smettila, voglio giocare da solo», oppure: «Non voglio che tu mi dia fastidio». I bambini devono esprimere esigenze di questo tipo con voce ferma e forza interiore.
- Partendo da questo scenario di gioco gli A memorizzano espressioni chiare per poter esprimere le proprie esigenze. I bambini possono in seguito recuperare dalla memoria tali espressioni in situazioni reali e saranno in grado di esprimere le proprie esigenze in maniera inequivocabile.



- Altre scenari di gioco e di apprendimento possono essere ad esempio: venire disturbati mentre si ricompona un puzzle, situazione problematica nel guardaroba (a qualcuno viene tolto qualcosa oppure un bambino non ha posto), conflitti durante i lavoretti nell'angolo del bricolage ecc.
- Superato un primo momento di esitazione gli A diventano solitamente molto vivaci. Il gioco serve, da un lato, a ricreare situazioni senza stress e ad esercitare il corretto comportamento in varie situazioni, dall'altro, ad aiutare a ridurre emozioni represses.

5.3 Buoni motivi dietro cattive azioni?

Obiettivo

Gli A scoprono possibili retroscena che si nascondono dietro comportamenti conflittuali, partendo da brevi scenari. Essi sviluppano una sensibilità in relazione ai sentimenti e ai desideri che potrebbero portare a un comportamento chiaramente negativo, esercitando in questo modo la competenza percettiva e riflessiva.

4a-9a cl.

30-45 min.



Materiale:
brevi spiegazioni di scenari
(l'I deve inventare in anticipo
alcuni scenari).

Svolgimento:

- Gli A siedono insieme in gruppi di tre o quattro. Ogni gruppo riceve una o due descrizioni di scenari nei quali una persona fa qualcosa di negativo. (Esempio: un bambino minaccia un altro bambino di picchiarlo se quest'ultimo non gli dà la sua paghetta.) È importante che gli scenari siano adeguati all'età e al mondo della vita dei bambini. In piccoli gruppi si discute dunque su quali possano essere i motivi e le ragioni in grado di spiegare il comportamento negativo. Quali sentimenti e quali desideri potrebbero nascondersi? Le risposte vengono annotate dal gruppo per iscritto.
- In seguito ogni gruppo presenta in plenum il proprio caso e i possibili motivi che secondo loro si nascondono dietro il comportamento negativo.
- Possibili domande supplementari e spunti per una discussione finale di gruppo o in plenum:
 - Avete vissuto anche voi sensazioni o richieste simili?
 - Che cosa fate quando provate tali sensazioni?
 - Conoscete persone che si comportano in questo modo?

5.4 Facciamo così!

Obiettivo

Gli A riflettono sulle strategie da loro adottate per la risoluzione di conflitti (competenza riflessiva). Essi sviluppano comprensione nei confronti di punti di vista, personalità e comportamenti differenti. Essi riflettono inoltre sulle proprie strategie conflittuali favorite e solitamente applicate.

1a-9a cl.

30 min.



Materiale:
liste o foglietti con vari
tipi di conflitti
(preparate dall'I),
flipchart o cartellone.

Svolgimento:

- Gli A vengono suddivisi in gruppi di tre o quattro. L'I presenta su foglietti o sotto forma di lista un elenco di possibili problemi o conflitti (cfr. a questo riguardo anche la sequenza 5.1; si può trattare in questo caso sia di problemi individuali sia di problemi o conflitti comuni). Ogni gruppo sceglie due tipi di conflitti che tutti i membri desiderano trattare insieme (in caso di poco tempo a disposizione, solamente un conflitto).
- Alla fine il gruppo propone idee di possibili soluzioni per i due conflitti scelti. Gli A scrivono le loro idee e soluzioni o le disegnano, realizzando un cartellone con le varie possibili soluzioni. La soluzione del conflitto che preferiscono va sottolineata o evidenziata a colori.
- L'unità si conclude con la visualizzazione e discussione in plenum di tutte le proposte per la risoluzione dei conflitti.

5.5 Calma oppure: il più saggio si allontana

Obiettivo

All'insegna del motto: "Non mi faccio provocare!" gli A imparano attraverso piccoli giochi di ruolo a non farsi coinvolgere in un conflitto. Essi imparano in un secondo passaggio a evitare conflitti provocati, dietro il motto: "Non mi devo far imporre nessun litigio, posso andar via" (competenza comunicativa).

1a-6a cl.

45 min.



Materiale:
lavagna o cartellone.

Svolgimento:

- L'I invita gli A a raccontare episodi di litigi. Gli A propongono varie possibilità di come reagire a provocazioni e "offerte di litigi", e riflettono su quali ulteriori strategie potrebbero essere ancora adottate. L'I annota su foglietti o su un cartellone le varie proposte (per iscritto o mediante disegni).
- L'I seleziona dunque le risposte che si abbinano alla strategia "Calma", e fa inscenare queste soluzioni (come giochi di ruolo). A questo riguardo ogni volta devono essere fatti sempre quattro gesti: incrociare le braccia, sollevare le spalle, dire «Uffa!» e girarsi. Tutti gli A recitano la scena con un compagno. L'I scrive alla lavagna/su un cartellone: "Calma e sangue freddo!".



- In una seconda fase l'I chiede in quale situazione non basta semplicemente ignorare, come consigliato sopra. Sceglie quindi le risposte che più si abbinano alla strategia "Il più intelligente se ne va" tra le possibili soluzioni proposte per i conflitti. A tal fine vengono nuovamente inscenati e analizzati i brevi giochi di ruolo. Gli A ricevono come compito per casa l'incarico di sperimentare in modo concreto entrambi i suggerimenti. Durante la lezione successiva ha quindi luogo uno scambio di esperienze e una discussione.

5.6 Il mio termometro conflittuale

Obiettivo

Gli A prendono coscienza e scoprono a quali tipi di situazioni conflittuali essi reagiscono con maggiore sensibilità. Attraverso il confronto con gli altri essi riconoscono che i conflitti vengono vissuti e percepiti in maniera soggettiva. Non si tratta di giusto o di sbagliato, ma piuttosto di come ognuno vive qualcosa.

4a-9a cl.

30-45 min.



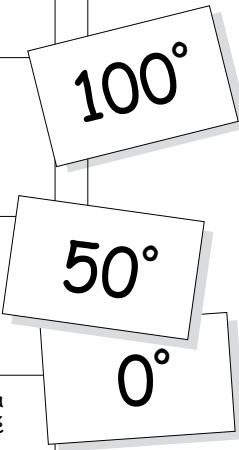
Materiale:
cartine con indicazioni di temperatura (0°, 50°, 100°), scenari da leggere (si veda sotto).

Svolgimento:

- L'I spiega di che cosa si tratta (si veda sopra) e mette le tre cartine della temperatura a mo' di termometro sul pavimento. 100° significa che si tratta di un conflitto grave. 50° significa che si tratta probabilmente di una situazione conflittuale che però non è ancora così significativa. 0° significa che la determinata situazione non viene vissuta come conflitto.
- L'I legge ora agli A le cartine con le varie situazioni conflittuali. Gli A si dispongono ogni volta sulla posizione lungo il termometro che corrisponde alla valutazione soggettiva della gravità del conflitto. Questa presa di posizione non dovrebbe essere commentata; si tratta della rappresentazione del punto di vista soggettivo e quindi di come ciascuno vive il conflitto.
- Alla fine viene analizzato e chiarito il termine "Conflitto". Se possibile, viene elaborata una definizione comune e messa per iscritto.

Allegato: situazioni da leggere e cartine della temperatura

Un allievo fa lo sgambetto a un altro allievo.	Un allievo offende una compagna di classe chiamandola "Prostituta".
Un allievo minaccia un altro compagno se quest'ultimo non gli dà la giacca.	Un amico ti deve dei soldi.
Un'allieva fa una lista dei suoi amici preferiti.	Un'allieva dice a un compagno di classe «Tu puzzi».
Un'allieva prende durante pausa il cellulare di una compagna di banco senza permesso e ci gioca in giro.	Un allievo butta a terra un altro allievo affinché non picchi un compagno più piccolo.
Tu vuoi fare un gioco. Il tuo amico preferisce però leggere un libro.	Due allievi discutono di un insegnante.



5.7 Risolvere il problema in sei passi – conflitti tra ragazzi della stessa età

Obiettivo

Gli A apprendono una tecnica su come risolvere i conflitti. Essi comprendono che la capacità di risolvere conflitti è legata ad abilità e competenze che si possono acquisire.

6a–9a cl.

60 min.



Materiale:
scheda di lavoro
“Risolvere il problema
in sei passi”
(per la scheda da fotocopiare
si veda la pagina seguente).

Svolgimento:

- L'I descrive una situazione conflittuale realistica (per esempi si veda sotto). La situazione viene inscenata mediante un gioco di ruoli. Gli A discutono insieme sul modo in cui potrebbe essere risolto il conflitto. Essi descrivono eventualmente passi parziali del modello: “Risolvere il problema in sei passi”.
- Gli A ricevono la scheda di lavoro “Risolvere il problema in sei passi”. Dopo averla letta vengono esposti esempi relativi a conflitti come, ad esempio, tra genitori e figlio o all'interno di gruppi della stessa età. Esempi:
 - Una ragazza/un ragazzo vuole andare in un determinato locale, i genitori dicono che il figlio deve invece studiare e soprattutto non deve andare in quel locale.
 - Un allievo prende in giro un altro allievo per il suo accento o per un errore linguistico.
 - Una ragazza/un ragazzo conosce un ragazzo/una ragazza, i genitori non sono affatto d'accordo per via delle sue origini (ad es. perché è di un'altra nazionalità o di un altro gruppo etnico).
 - Alcuni ragazzi vogliono ascoltare un certo tipo di musica durante la pausa. Altri non sono d'accordo perché preferiscono ascoltare un altro brano.
 - Alcuni A si rifiutano di sedersi accanto a un determinato allievo perché hanno dei pregiudizi in relazione alla sua origine, religione o nazionalità.
- Viene scelto un conflitto che in seguito verrà analizzato attentamente (alternativa: 2–3 conflitti per 2–3 gruppi).
- In una prima fase le parti del conflitto si siedono separatamente e discutono sulla loro posizione secondo il programma dei 6 passi (ad es. tutti i “genitori”, tutti i giovani che vogliono ascoltare un certo tipo di musica, tutte le ragazze/tutti i ragazzi che non vogliono sedersi in questo posto, ecc.). In seguito essi si incontrano con la controparte in seno al gruppo e iniziano la trattativa secondo il piano dei 6 passi. Dopo un certo lasso di tempo (15–20 minuti) l'I interrompe le trattative e richiama gli A in plenum. L'intero gruppo si scambia ora le proprie esperienze.
- Indicazione: sarebbe ideale che venissero definiti dei mediatori, ciascuno dei quali accompagna un gruppo e li guida attraverso il piano dei 6 passi. Ciò può avvenire anche in un secondo passaggio.

Modello per fotocopiare scheda di lavoro “Risolvere il problema in 6 passi”
→ si veda pagina seguente.

1. passo: Chiarire le esigenze/i bisogni.	
Di che cosa hai bisogno? Che cosa desideri esattamente?	<i>Ogni persona coinvolta nel conflitto deve rispondere a queste domande senza incolpare o rimproverare gli altri.</i>
2. passo: Descrivi esattamente il problema.	
Quale pensi sia il problema in questo caso?	<i>Tutti gli alunni possono descrivere il problema dal proprio punto di vista. Le controparti devono essere disposte ad accettare il punto di vista degli altri gruppi.</i>
3. passo: Cerca varie soluzioni.	
Quali potrebbero essere le possibili soluzioni per questo conflitto?	<i>Tutti gli alunni possono fornire il proprio contributo dando risposte. Queste dovrebbero essere messe per iscritto – senza l'aggiunta di commenti o giudizi. L'obiettivo è quello di trovare più soluzioni possibili.</i>
4. passo: Valuta le soluzioni.	
Quanto saresti contento con le varie soluzioni?	<i>Ciascuna parte in conflitto valuta le diverse soluzioni proposte e spiega quali reputa accettabili o meno, e perché?</i>
5. passo: Decidi qual è la migliore soluzione.	
Accetti questa soluzione? Il problema è stato risolto?	<i>Deve essere messo in chiaro che entrambe le controparti accettano la soluzione. Il loro sforzo di trovare una soluzione dovrebbe essere apprezzato.</i>
6. passo: Analizza il modo in cui la soluzione viene messa in atto.	
Permetteteci di parlare ancora della situazione e di assicurarci che il problema sia stato risolto.	<i>Viene elaborato un piano per valutare la soluzione. A seconda del tipo di conflitto e dell'età delle controparti, la valutazione può essere fatta in pochi minuti, ore o nel corso della lezione successiva.</i>

**Unità 6:
Democrazia e diritti dell'infanzia –
diciamo la nostra!**

Introduzione

Lo sviluppo di società moderne solleva una questione importante. Essa riguarda il fatto che il diritto alla libertà debba sostenere allo stesso tempo anche lo sviluppo di società secolari pluralistiche e aperte. Tale sviluppo promuove sempre di più uno stile di vita personalizzato. Domanda: in che modo tali società pluralistiche possono riscuotere un consenso minimo per quanto riguarda i valori fondamentali che sia vincolante per tutti i cittadini? In mancanza di tale consenso la società sarebbe costituita solamente da individui senza accordi vincolanti e rischierebbe di sgretolarsi.

Le basi della democrazia, così come i diritti umani e i diritti dell'infanzia, sono accettati e riconosciuti in quasi tutti i paesi. Essi aiutano i cittadini a mantenere un dialogo aperto e hanno contribuito alla modernizzazione di sistemi politici, economici e culturali in tutto il mondo. Ciononostante le basi della democrazia e dei diritti umani e dell'infanzia non devono mai essere dati per scontati. Ogni generazione deve contribuire al loro sviluppo, negoziare su di essi e impegnarsi affinché i principi connessi a tali basi e a tali diritti vengano preservati anche in futuro.

I diritti umani sui quali si fondano i diritti dell'infanzia hanno una lunga tradizione. Precursori e parallelismi si trovano nelle più importanti religioni del mondo e in varie correnti filosofiche. I moderni diritti dell'uomo sono stati sanciti per la prima volta ai tempi dell'Illuminismo e hanno ispirato la rivoluzione americana e quella francese. Oggi sono sanciti come leggi fondamentali nelle costituzioni, scritte e non, delle moderne democrazie. Fin dall'inizio i diritti umani sono stati particolarmente importanti nella società per difendere i più deboli dai più forti. Per questo motivo sono importanti anche i diritti dell'infanzia: i minori rappresentano uno dei gruppi il cui status giuridico è particolarmente debole nei confronti del potere esecutivo. I seguenti modelli di apprendimento forniscono agli insegnanti e agli allievi la possibilità di intraprendere insieme un percorso verso una democrazia vissuta nella vita scolastica di tutti i giorni e di scoprire in modo diretto i diritti dell'infanzia.

Indicazioni:

I modelli di apprendimento sono tratti dall'edizione tedesca riveduta di Gollob, Rolf; Peter Krapf; Wiltrud Weidinger (ed.) (2008): *Teaching democracy. A collection of models for democratic citizenship and human rights education*. Strassburg: Council of Europe.

6.1 Un mazzo di fiori

Obiettivo

L'esercizio promuove la coesione dei gruppi e l'autostima dei loro membri. Ciò permette agli allievi di apprendere e apprezzare l'unicità di ogni individuo all'interno di un gruppo e contribuisce allo stesso tempo alla forza dell'intero gruppo.

1a-3a cl.

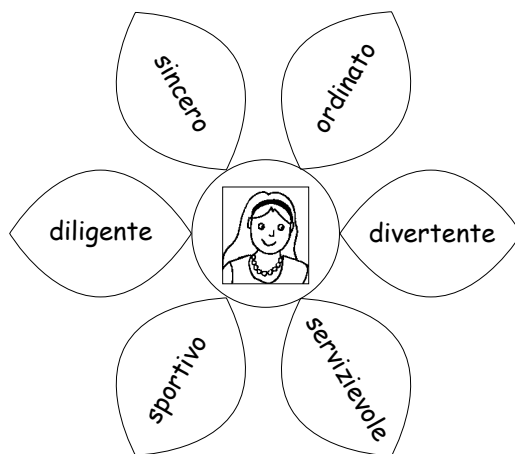
30-45 min.



Materiale:
foto ritratto piccola per ciascun allievo (al mass. 4 x 4 cm; o disegno di sé stessi realizzato da soli).
Carta di colore giallo o arancione dai quali ritagliare dei cerchi dal diametro di ca. 10 cm che rappresentano l'interno dei fiori. Carta di vari colori dai quali ritagliare i petali, pennarelli o matite colorate, fogli di carta grandi (A1, della grandezza di un flipchart), colla.

Svolgimento:

- Ogni A riceve un pezzo di carta rotondo sul quale incollare il proprio ritratto.
- Ogni A prende sei petali e vi scrive sopra una o due parole positive riguardo a qualcosa:
 - quello che l'I potrebbe dire di lui (ad es. "volenteroso" oppure "sportivo"),
 - quello che un membro maschile della famiglia potrebbe dire di lui,
 - quello che lui dice di sé stesso,
 - quello che un amico potrebbe dire di lui,
 - quello che qualcuno della classe, scuola o società potrebbe dire di lui.
- L'allievo incolla i petali intorno al cerchio con la foto e realizza in questo modo il fiore.



- I singoli fiori vengono sistemati su un foglio di carta grande e incollati.
- Gli A disegnano ora per ogni fiore uno stelo e delle foglie in modo da realizzare un mazzo di fiori colorato. Decorato con un fiocco il mazzo di fiori sembra proprio bello!
- Plenum; gli A siedono in cerchio ed esprimono i loro commenti relativi al mazzo di fiori. In questo modo essi riescono ad afferrare il suo significato simbolico: il mazzo sarebbe meno ricco, se alcuni di questi fiori venissero a mancare (comunità); ogni fiore è diverso e contribuisce in modo unico al mazzo (individualità, dignità umana); ogni fiore/ ogni ritratto è importante così quanto gli altri (uguaglianza).

6.2 Tutti diversi – tutti uguali

Obiettivo

Gli A di un gruppo imparano a conoscersi meglio e ad accettarsi. Essi scoprono affinità di cui non erano consapevoli.

2a–6a cl.

30–45 min.



Materiale:
un pezzo di gesso
o di corda.

Svolgimento:

- L'aula (o una parte di essa senza banchi) viene divisa a metà da una linea (gesso o corda). L'intera classe si trova al principio su un lato della linea.
- L'I elenca una lista di caratteristiche (si veda sotto) una dopo l'altra. Non appena menziona una caratteristica, i bambini a cui corrisponde tale caratteristica si collocano sull'altro lato della linea.
- La lista deve essere naturalmente elaborata in base all'età e alla situazione della classe. Esempi di caratteristiche:

Quelli che ...

- oggi portano i jeans,
 - conoscono o sanno parlare un particolare dialetto della madrelingua,
 - sono più grandi o più piccoli della media della classe,
 - sono nati nel paese d'origine dei propri genitori,
 - hanno trascorso in questo paese una parte del percorso scolastico,
 - leggono regolarmente un giornale,
 - sono stati oggetto di discriminazione,
 - hanno amici con disabilità fisiche o mentali,
 - hanno pregiudizi nei confronti di un altro gruppo di persone.
- Gli A discutono sulle seguenti domande:
 - Che sensazione avete avuto a far parte di un grande gruppo?
 - Che cosa si prova a essere solo o quasi solo?
 - Dove avete già fatto esperienze simili nella vita:
 - a) appartenenza a una maggioranza,
 - b) la sensazione di essere solo e di non appartenenza?

Approfondimento:

In un secondo o un terzo passaggio gli A potrebbero preparare un elenco con un serie di caratteristiche. In relazione a punti sensibili e discriminatori l'I si riserva il diritto di veto.

6.3 Se fossi un mago

Obiettivo

Gli A vengono incoraggiati a sviluppare visioni in maniera creativa e fantasiosa. Essi dovrebbero comprendere che le persone che non hanno visioni devono per sempre accontentarsi passivamente dello status quo.

2a-6a cl.

30 min.



Materiale:
incipit preparati alla lavagna o sulla flipchart (si veda pagina a fianco) o fotocopiati come scheda di lavoro.

Svolgimento:

- Gli A devono calarsi mentalmente nel ruolo di un mago. Soprattutto per gli A più piccoli un'introduzione efficace e interessante è essenziale e stimolante.
- Essi leggono alla lavagna o sulla flipchart l'incipit:
«Se fossi un grande mago, farei in modo che uomini, donne e bambini non soffrissero più a causa di una guerra. A questo proposito ...
 - stabilirei che ...
 - proibirei che ...
 - disporrei che ...
 - smetterei di ...
 - continuerei a ...
 - dimenticherei che ...»
- Gli A completano in lavoro individuale o in coppia per iscritto una o più di queste frasi.
- Per gli allievi è più facile se gli incipit (più il testo all'inizio) vengono presentati in una scheda di lavoro da distribuire alla classe (ovviamente con sufficiente spazio che permetta agli A di completare le frasi). A ciò può essere aggiunto il compito di completare la scheda in una sequenza successiva o come compito per casa.
- Le risposte vengono lette e discusse in seno alla classe. A questo proposito si consiglia di disporre le sedie in cerchio. Se possibile, dopo ogni contributo deve essere lasciato un po' di tempo per eventuali domande o commenti.
- Conclusione/ riassunto: ci sono punti che sono stati menzionati da più o vari A? Che cosa potremmo fare per fare in modo che alcune delle "magie" o delle "visioni" desiderate diventino realtà?



Alternative:

- «Se fossi architetto farei ...»: gli A immaginano in che modo la loro scuola o la loro città potrebbe o dovrebbe sembrare.
- «Se fossi un politico eletto democraticamente (variante: capo di stato, ministro della giustizia ecc.) farei ...»

6.4 Giro in mongolfiera

Obiettivo

Agli A viene spiegato il significato e l'universalità dei diritti dell'uomo. Essi comprendono che alcuni diritti umani sono contenuti implicitamente in altri, ma sono altrettanto indispensabili. Gli A comprendono che i diritti dell'uomo sono inviolabili ed è inammissibile abolirli arbitrariamente.

4a-6a cl.

45 min.



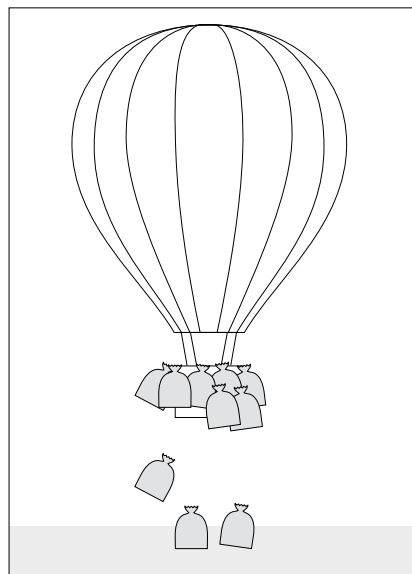
Materiale:
colori e carta,
fogli di carta grandi;
lista dei diritti dell'uomo
o dei diritti dell'infanzia
(selezione, si veda pagina
successiva).

Indicazioni:

- Il presente esercizio può essere eseguito come introduzione in una sequenza didattica sui diritti dell'uomo o alla fine di una tale sequenza, come approfondimento.
- Il peso o la zavorra di una mongolfiera potrebbero essere costituiti dai diritti dell'uomo qui sotto. È possibile comunque optare per una selezione diversa dei diritti dell'uomo, confronta la lista completa su vari siti web.

Svolgimento:

- Gli A formano dei gruppi di cinque o di sei. Ciascun gruppo riceve un cartellone e dei pennarelli. Gli A devono disegnare una mongolfiera che fluttua sopra il mare o sopra un paesaggio (ad es. sopra il luogo dov'è situata la scuola o sopra la capitale del paese d'origine). I sacchi di sabbia che appesantiscono la mongolfiera rappresentano i dieci diritti dell'uomo e vengono incollati sul cartellone (si veda lista alla prossima pagina).



- Il gioco può ora iniziare. Gli A devono immaginare di volare nella mongolfiera dei "diritti dell'uomo". La mongolfiera inizia a perdere quota e i passeggeri devono sganciare due o tre sacchi per evitare di precipitare.
- Gli A devono assegnare ai diritti umani, simboleggiati dai sacchi di sabbia, una certa priorità. A tal proposito sono determinanti i seguenti criteri: un diritto è contenuto implicitamente in un altro? Un diritto è particolarmente importante per una democrazia o per i nostri bisogni personali?
- Nonostante tutto, la mongolfiera continua a perdere quota, così che è necessario sganciare nuovamente uno o due sacchi di sabbia o diritti umani. Dopo che sono stati sganciati quattro, cinque sacchi di sabbia dalla mongolfiera, essa fa un atterraggio sicuro.

- Riflessione insieme alla classe. Ogni gruppo presenta la propria lista e commenta alcune delle proprie priorità. In seguito le liste possono essere confrontate. Quali differenze si notano? Dovrebbe avere luogo anche una relazione sul lavoro svolto all'interno dei gruppi. In che ambito è stato particolarmente difficile accordarsi, e perché? In che cosa consiste la difficoltà a dare la priorità a determinati diritti umani rispetto ad altri?
- In una costituzione efficiente l'eliminazione di uno di questi diritti provocherebbe sostanziali danni alla democrazia. I diritti umani sono diritti naturali e pertanto inalienabili. A tal proposito la mongolfiera era soltanto una simulazione di una situazione che speriamo non si verificherà mai, a conclusione il concetto dev'essere spiegato ancora una volta.
- Nel ciclo superiore la sequenza può essere ampliata analizzando quali di questi diritti si trova nella costituzione del paese d'origine e in che modo questi vengono tutelati.

Selezione di diritti dell'uomo

→	Diritto alla libera scelta
→	Diritto alla proprietà
→	Uguaglianza tra uomini e donne
→	Diritto di vivere in un ambiente pulito e sano
→	Diritto ad accedere a un'alimentazione sana e ad acqua potabile
→	Diritto all'istruzione
→	Diritto di libertà di pensiero, di coscienza e di religione
→	Diritto di abbigliamento e all'alloggio per tutti i cittadini
→	Diritto alla privacy che non può essere violata
→	Diritto alla libertà di circolazione

6.5 Diritti, responsabilità e regole in classe

Obiettivo

Gli A apprendono un metodo mediante il quale sviluppare e concordare regole democratiche e orientate al consenso. Essi scoprono che il proprio contributo conta e che dispongono della possibilità di codecidere. La loro autostima e fiducia in sé stessi vengono rafforzati, sperimentando la partecipazione attiva nella vita scolastica.

4a-6a cl.

45 min.



Materiale:
fogli di carta grandi piegati
in tre parti uguali
(min. A3).

Svolgimento:

- La classe viene suddivisa in gruppi di 4-5 A. Ogni gruppo nomina un rappresentante.
- Ogni gruppo riceve un foglio di carta (A2 o A3) che suddivide in tre parti. Sulla parte superiore gli A scrivono i diritti di cui, secondo loro, tutti gli A e gli I di una classe dovrebbero usufruire. Ogni suggerimento viene numerato.

Diritti:	Responsabilità:	Regole:

- Gli A passano il proprio lavoro a un altro gruppo.
- Ogni gruppo discute in merito alla lista dei diritti del precedente gruppo ed elabora risposte in relazione alle seguenti domande: Quali responsabilità e doveri abbiamo affinché i diritti del riquadro summenzionati possano essere veramente rispettati? Che cosa dobbiamo fare noi? In che modo dobbiamo comportarci?
Esempio: "Ogni individuo ha il *diritto* di essere ascoltato." – "Quindi abbiamo la *responsabilità* o l'*obbligo* di ascoltare.»
- Essi scrivono dunque nella parte centrale del riquadro le responsabilità o gli obblighi appropriati. A questo proposito essi scrivono il relativo numero dalla parte superiore al quale il testo si riferisce.
- Input dell'I: la responsabilità ha bisogno di regole. Questo può essere illustrato mediante regole di classe o scolastiche già conosciute. Esse devono essere formulate in maniera positiva ("Fai questo" piuttosto che "Non fare questo"), devono essere concrete e descrivere il relativo comportamento.
- Esempio in relazione al diritto di essere ascoltati: abbiamo la responsabilità di ascoltare; come regola si deduce: fai silenzio mentre gli altri parlano.
- Gli A passano di nuovo il foglio. I gruppi esaminano tutte le annotazioni dei precedenti due gruppi e si mettono d'accordo su cinque regole al massimo. Queste vengono scritte nell'ultimo riquadro sotto.
- Plenum: il rappresentante di gruppo spiega alla classe le regole del proprio gruppo. In seguito la classe discute se nel confronto trasversale alcune regole coincidono o si ripetono. Essi si accordano democratica-

mente su quali di queste devono essere barrate o riassunte.

- Decisione in merito alle regole. Ogni A riceve quattro pedine o bollini adesivi, che può assegnare alle regole che secondo lui dovrebbero vigere in classe. Gli A possono assegnare le pedine a piacere (tutte su una regola oppure su 2,3 o 4 regole). In classe vengono introdotte infine le quattro regole sulle quali sono state assegnate più pedine. Esse vengono scritte su un cartellone, firmate da tutti gli A ed esposte in classe in maniera ben visibile.

6.6 Il poster dei diritti dell'uomo

Obiettivo

Gli A analizzano i singoli diritti dell'uomo in maniera approfondita, sviluppando capacità creativa.

4a-9a cl.

45 min.



Materiale:

fogli di carta grandi, pennarelli, forbice, colla, vecchi giornali e riviste, illustrazioni e foto; testo europeo della convenzione dei diritti dell'uomo o della spiegazione generale dei diritti dell'uomo (entrambi facilmente reperibili su internet).

Svolgimento:

- Gli A formano gruppi di quattro.
- L'I assegna a ogni gruppo un articolo tratto dai diritti dell'uomo (alternativa: gli A possono scegliere da soli quale articolo vogliono trattare).
- Ogni gruppo elabora un cartellone sul proprio diritto umano. Il cartellone deve contenere i seguenti elementi:
 - il titolo scelto dal gruppo sul diritto umano scelto,
 - la parte del testo dalla convenzione europea sui diritti dell'uomo o della spiegazione generale dei diritti dell'uomo,
 - un'immagine (simbolo, pittogramma) che rappresenta il relativo diritto umano (ad es. una ruota per la libertà di circolazione, una bocca o delle labbra per la libertà di espressione e di parola).
- Per classi più avanzate: il cartellone contiene un'analisi della struttura del relativo diritto dell'uomo con riferimento a:
 - le persone che godono di questo diritto o che sono particolarmente importanti in relazione al diritto in questione;
 - il suo contenuto (cosa tutela o garantisce questo diritto);
 - i mezzi per l'applicazione o l'esecuzione;
 - evtl. esempi della violazione di tale diritto.
- Gli A presentano alla classe i propri cartelloni e ne discutono.

6.7 Gruppi minoritari

Obiettivo

Gli A si rendono conto del fatto che la sensazione di emarginazione non dipende solamente da quanto siano emarginati i membri della società, ma ha molto a che vedere anche con l'accettazione all'interno del proprio gruppo.

7a-9a cl.

45 min.



Materiale:

un set di carte positive e negative per ciascun gruppo (si veda prossima pagina; le carte devono essere tagliate precedentemente); due fogli di carta grandi (A3 o A2) per ciascun gruppo; su uno compare la parola "Sensazioni", sull'altro la parola "Reazioni".

Indicazioni:

Il contenuto della sequenza è una specie di gioco di ruoli. A questo proposito gli A non devono sapere sin dall'inizio chi o quale gruppo dovranno rappresentare, altrimenti potrebbero presto entrare in gioco eventuali cliché.

Le condizioni in relazione alla durata e alle regole del gioco devono essere spiegate in maniera chiara e comprensibile. Nell'ambito di tali condizioni gli A dispongono di relativa libertà.

Svolgimento:

- La classe viene suddivisa in gruppi di 4.
- Ogni gruppo riceve un set di carte positive (si veda sotto), un pennarello e un foglio di carta grande con il titolo "Sensazioni". Ogni gruppo sceglie qualcuno che prende nota dei commenti e delle reazioni del gruppo sul foglio. (Alternativa: ogni allievo prende nota delle proprie dichiarazioni da solo.)
- L'I comunica che nel seguente esercizio gli A non dovranno rappresentare sé stessi, bensì i membri di un gruppo minoritario. In un primo passaggio essi devono riflettere, sulla base delle carte positive, su quali siano i punti di forza e le qualità del proprio gruppo e come si sentono in qualità di membri di tale gruppo. Le relative risposte vengono discusse in seno al gruppo e annotate su foglio "Sensazioni".
- Ogni gruppo riceve quindi le sei carte negative e un foglio con il titolo "Reazioni". La domanda in questione è ora la seguente: In che modo vi comportereste in qualità di membri del vostro gruppo sulla base delle esperienze negative scritte sulle carte negative? Le risposte vengono annotate sul foglio "Reazioni".
- In plenum:
 - Ogni gruppo riferisce in merito alle proprie sensazioni che ha annotato sul foglio "Sensazioni". Eventuali dubbi vengono chiariti e i commenti vengono brevemente discussi.
 - In maniera analoga si procede per il foglio "Reazioni". La classe dovrebbe riuscire a identificare atteggiamenti costruttivi, atteggiamenti violenti e differenze tra e in seno ai gruppi.
 - Discussione sul lavoro in seno ai gruppi: dove sono sorti problemi, e perché; che cosa avete imparato in relazione a voi stessi e agli altri?
 - Domanda/ spunto: riuscite a stabilire un rapporto tra il gruppo minoritario da voi rappresentato e altri gruppi che possibilmente già conoscete?
- Discussione finale: Di quale gruppo si potrebbe trattare per le persone descritte sulle carte? (Soluzione: si tratta di nomadi o di rom.)

**Set con carte positive
(a sinistra) e negative
(a destra).**

Le nostre case non sono come quelle di altre persone. Sono speciali e le adoriamo. Amiamo rispettare le tradizioni.

Televisione e stampa non dicono la verità sul nostro conto. Essi ci considerano un problema. Non ci danno la possibilità di presentare le cose dal nostro punto di vista.

Siamo molto esperti e siamo dotati di molte abilità. Eseguiamo una serie di attività manuali e artigianali. Con il nostro lavoro forniamo un contributo prezioso per il paese in cui viviamo.

Alcune persone ci trattano male e parlano male di noi. Qualche volta veniamo attaccati senza una ragione. Non molto tempo fa migliaia di noi sono stati assassinati.

In passato il nostro popolo ha compiuto gesta valorose. Amiamo ricordare la nostra storia.

Non abbiamo quasi mai acqua corrente; i nostri rifiuti non vengono raccolti.

Siamo molto indipendenti. Preferiamo prenderci cura di noi stessi. Non dobbiamo niente a nessuno.

Alcuni medici non vogliono curarci quando siamo malati. È difficile per noi usufruire di prestazioni sociali.

Ci riuniamo volentieri per raccontare storie e per cantare. Riteniamo sia importante prendersi cura della comunità. La (grande) famiglia rappresenta per noi l'istituzione più affidabile.

La gente non ci vuole nei paraggi. Alcune persone non vogliono darci lavoro perché apparteniamo a questo gruppo etnico.



Cerchiamo di vivere vicino a famiglia e ad amici. Ci prendiamo cura delle persone anziane della nostra comunità. Amiamo i nostri figli più di ogni altra cosa.

Spesso abbiamo problemi con la polizia e con le autorità locali perché soggiorniamo in una determinata località.

Panoramica dei suggerimenti didattici secondo gli ambiti di competenza

Suggerimenti didattici con il focus sulla competenza percettiva:

1.1 Questo sono io *	1.3 Io e gli altri	
2.1 Sospinti dal vento *	2.4 Le mie patrie – racconto autobiografico *	2.7a La storia migratoria della mia famiglia **
3.2 Progetti di scrittura bilingui o plurilingui **	3.5 Dialetti nella nostra e in altre lingue *	
4.3 Ascoltare attivamente **		
5.1 Tutto bene! Ma veramente? **	5.3 Buoni motivi dietro cattive azioni? *	5.6 Il mio termometro conflittuale *
6.1 Un mazzo di fiori **	6.4 Giro in mongolfiera	6.6 Il poster dei diritti dell'uomo*

Suggerimenti didattici con il focus sulla competenza riflessiva:

1.2 Veduta dall'interno – veduta dall'esterno *	1.4 Fatemi volare! **	1.6 La molecola d'identità personale *
2.2 Storie migratorie nella mia classe **	2.5 Ieri – oggi – domani	2.7b La diversità culturale nel nostro quartiere **
3.1 Sagome delle lingue	3.3 Temi linguistico-biografici	3.6 Corrispondenza su domande interculturali
4.1 Qui c'è qualcosa che non va **	4.4 In visita *	4.6 Attribuzioni **
5.4 Facciamo così! **		
6.2 Tutti diversi – tutti uguali *	6.7 Gruppi minoritari	

Suggerimenti didattici con il focus sulla competenza d'azione comunicativa:

	1.5 Incluso – escluso	1.7 Insieme siamo forti
2.3 La mia biografia migratoria come fonte di forza *	2.6 Sto entrando nella storia!	2.7c La migrazione è qualcosa che riguarda noi tutti! **
3.4 Utilizzo dei mezzi elettronici in varie lingue *	3.7 Uso della lingua: diverso a seconda del contesto! *	
4.2 Indicare la strada mediante una lingua **	4.4 In visita *	4.6 Attribuzioni **
5.4 Facciamo così! **	5.5 Calma oppure: il più saggio si allontana *	5.7 Risolvere il problema in sei passi – conflitti tra ragazzi della stessa età **
6.2 Tutti diversi – tutti uguali *	6.7 Gruppi minoritari	

Legenda: * = adatto/ ** = molto adatto alla cooperazione con l'insegnamento regolare.

Bibliografia

- Alle anders, alle gleich (1998): Education pack. Ideen, Quellen, Methoden und Aktivitäten für die informelle interkulturelle pädagogische Arbeit. Straßburg: Council of Europe.
- Auernheimer, Georg (2013): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: Springer.
- Brander, Patricia et al. (2012): Compass. Manual for human rights education with young people. Straßburg: Council of Europe.
- Broschüre Kinderrechte: https://www.stadt-zuerich.ch/ssd/de/index/volksschule/publikationen_broschueren/kinderrechte.html
- Datenbank Mehrsprachigkeit der PH Zürich: http://www.phzh.ch/de/ipe/Projekte-und-Mandate/Europaweite-Projekte/Datenbank_Mehrsprachigkeit-EU-Projekt_Amuse/Datenbank-Mehrsprachigkeit
- Gudjons, Herbert; Birgit Wagener-Gudjons; Marianne Pieper (2008): Auf meinen Spuren. Übungen zur Biografiearbeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gollob, Rolf; Peter Krapf; Wiltrud Weidinger (eds.) (2010): Growing up in democracy. Lesson plans for primary level on democratic citizenship and human rights. Straßburg: Council of Europe.
- Gollob, Rolf; Peter Krapf; Wiltrud Weidinger (eds.) (2008): Teaching democracy. A collection of models for democratic citizenship and human rights education. Straßburg: Council of Europe.
- Gollob, Rolf; Peter Krapf (eds.) (2007): Exploring Children's Rights. Nine short projects for primary level. Straßburg: Council of Europe.
- Gollob, Rolf et al. (2007): Politik und Demokratie – leben und lernen. Politische Bildung in der Schule. Grundlagen für die Aus- und Weiterbildung. Bern: Schulverlag.
- Heringer, Hans Jürgen (2012): Interkulturelle Kompetenz. Ein Arbeitsbuch mit interaktiver CD und Lösungsvorschlägen. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Holzbrecher, Alfred (1999): Subjektorientierte Didaktik. Lernen als Suchprozess und Arbeit an Widerständen. Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, 5. Beiheft, S. 141–168.
- Jennewein, Engelbert et al. (2011): Gefühle zeigen – Gewalt vermeiden. Soziales Lernen und konstruktive Konfliktbearbeitung. Donauwörth: Auer.
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI): Trainingshandbuch Lernförderliche Gruppenentwicklung. Link: <http://li.hamburg.de/content/blob/3567428/data/download-pdf-trainingshandbuchlernfoerderliche-gruppenentwicklung.pdf>
- Losche, Helga (2005): Interkulturelle Kommunikation. Sammlung praktischer Spiele und Übungen. Augsburg: ZIEL.
- Menschenrechte und Menschenrechtsbildung, Link: <http://www.humanrights.ch> oder: <http://www.phlu.ch/dienstleistung/zentrum-menschenrechtsbildung>
- Schader, Basil (2013): Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich: Orell Füssli Verlag.
- UNICEF, Praxisbuch Kinderrechte (2010): Eine Werkstatt für Kinder von 8 bis 12 Jahren. Link: http://www.unicef.be/kids/IMG/pdf/praxis-buch_kinderrechte_komplett.pdf
- Website «Schule mehrsprachig» des österreichischen Bundesministeriums für Bildung und Frauen: <http://www.schule-mehrsprachig.at>
- Website des Projekts Marille: Mehrheitssprachenunterricht als Basis für plurilinguale Erziehung: <http://marille.ecml.at/Practiceexamples/Examples-frommajoritylanguageclassrooms/tabid/1847/language/de-DE/Default.aspx>

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.