

**PSICOLOGIA
DELL'EDUCAZIONE
E DELLA FORMAZIONE**

**volume 10
Numero 1 - anno 2008**



INDICE

volume 10
numero 1
anno 2008

Paolo Sorzio Federica Caruso	Un modello di analisi applicato alla costruzione dell'intersoggettività in un corso di formazione per insegnanti	Pag. 3
Pasquale Rinaldi Traute Taeschner Danila Tagliatella Sabine Pirchio	“Le parole per raccontarmi”. Una ricerca sull'apprendimento dell'italiano da parte di adolescenti figli di immigrati	21
Gabriella Pavan De Gregorio	Processi cognitivi della lettura e prove di valutazione. Alcuni risultati degli studi internazionali IEA PIRLS sui bambini di scuola primaria Parte seconda: <i>La valutazione della lettura negli studi IEA PIRLS: dalla costruzione delle prove all'interpretazione dei risultati</i>	37
Roberto Baiocco	Adolescenti in “rete”: aspetti relazionali e presentazione di sè Materiale informativo SIPEF	77 95

“Le parole per raccontarmi” Una ricerca sull'apprendimento dell'italiano da parte di adolescenti figli di immigrati

Pasquale Rinaldi, Traute Taeschner, Danila Tagliatalata
Università di Roma “Sapienza”, Facoltà di Psicologia 1

Sabine Pirchio
Università di Cagliari, Facoltà di Scienze della Formazione

Il presente lavoro ha l'obiettivo di verificare l'efficacia del modello del format narrativo per l'accoglienza dei ragazzi da 11 a 18 anni figli di immigrati di nuovo arrivo in Italia e per l'innescare del processo di apprendimento dell'italiano. Il modello psicolinguistico del format narrativo persegue l'obiettivo dell'insegnamento linguistico facendo vivere momenti felici inserendosi, così, nell'ottica della scienza del benessere. In questa felice esperienza tutti i ragazzi hanno imparato ciò che è stato loro insegnato. Il genere e l'età dei partecipanti non hanno influenzato l'apprendimento, mentre la conoscenza di un'altra lingua neo-latina ha favorito l'apprendimento delle parole italiane; inoltre, il tasso di bocciatura è più basso rispetto alla media nazionale.

Introduzione

È ormai un dato di fatto che il fenomeno dell'immigrazione ha raggiunto anche in Italia notevoli proporzioni. Attualmente vivono in Italia con permesso di soggiorno due milioni 650 mila stranieri che costituiscono il 4,5% della popolazione (Losi, 2000; Spataro, 2007). Fra i vari problemi insiti nell'accoglienza di un numero così elevato di persone vi è anche quello legato all'apprendimento della lingua italiana. Come succede anche altrove si formano facilmente sacche di immigrati ghettizzati, poco inseriti nella socie-

tà, con alunni che presto mostreranno notevoli difficoltà scolastiche restando inoltre a lungo incompetenti nelle conoscenze relative alla lingua del luogo di arrivo.

Mentre è possibile innescare il processo di apprendimento di una o più lingue nella Scuola dell'Infanzia, altrettanto non accade quando il bambino entra "non parlante" nella Scuola Primaria. In quest'ultima, infatti, non vi sono le condizioni relazionali appropriate per innescare tale processo in quanto la Scuola Primaria e a maggior ragione la Scuola Secondaria di I e II Grado, sono pensate per migliorare e perfezionare le competenze linguistiche già possedute dal bambino o dal ragazzo. Le lezioni d'italiano, infatti, sfruttano abilità metalinguistiche focalizzandosi principalmente sulle regole della lingua che si presuppone l'allievo sappia già utilizzare. Inoltre la lingua, nel nostro caso l'italiano, è veicolo per lo studio e per l'apprendimento delle altre discipline scolastiche. È evidente che il giovane immigrato, di recente arrivo in Italia, non possedendo competenze in italiano avrà notevoli difficoltà ad accedere ai contenuti offerti dalla scuola. È quindi l'insufficiente conoscenza dell'italiano il primo impedimento al successo scolastico, come peraltro emerge da studi condotti in Germania con riferimento alla lingua tedesca (<http://www.raa.de>).

Da un rapporto del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca sulla popolazione scolastica del 2003/2004 emerge che gli alunni stranieri nella scuola italiana sono 282.683, il 3,5% sul totale della popolazione scolastica. Da una comparazione effettuata tra i tassi di promozione degli alunni stranieri e quelli degli alunni italiani, nei diversi ordini di scuola e nelle diverse realtà territoriali, risulta che il divario tra i tassi di promozione degli alunni stranieri e di quelli italiani aumenta a misura che si sale nel grado di istruzione. Infatti, mentre nella Scuola Primaria il divario è -3,36%, nella Scuola Secondaria di II Grado, dove si rileva, tra l'altro, il più basso tasso di promozione, tale divario arriva a -12,56%. Accede alla classe successiva il 72,66% degli alunni stranieri contro l'85,22% degli alunni con cittadinanza italiana. Più di un alunno straniero su quattro ha un esito scolastico negativo nella Scuola Secondaria di II Grado. Dagli stessi dati si può evincere che, in media, nella Scuola Secondaria di I e II Grado, soltanto l'80,83% dei ragazzi stranieri scrutinati viene ammesso alla classe successiva. In particolare, nella regione Lombardia, dove è stata svolta la ricerca qui presentata, il tasso di promozione degli alunni stranieri nella Scuola Secondaria di I e II Grado è del 79,08% (Ongini e Santoro, 2005).

Accade frequentemente, inoltre, che i giovani di recente immigrazione siano immessi, al loro arrivo in Italia, nelle classi scolastiche corrispondenti alla loro età senza aver avuto alcuna preparazione a tale ingresso.

Per diminuire il disagio creato da questi ingressi “a freddo” è stato messo a punto un programma educativo di accoglienza chiamato “Le parole per raccontarmi”¹ volto a creare una prima buona relazione con l’istituzione scolastica italiana e a creare le basi per innescare il processo di apprendimento della nuova lingua. Il programma educativo ha avuto una durata di tre settimane durante le quali i ragazzi immigrati, prima di essere inseriti nelle classi scolastiche, hanno seguito un corso di lingua italiana. I ragazzi immigrati trascorrevano le prime tre settimane di soggiorno in Italia presso l’istituto Razzetti anziché nella classe d’appartenenza per impadronirsi di conoscenze elementari della lingua italiana e per avere un’esperienza di accoglienza positiva da parte di un’istituzione italiana. L’inserimento dei ragazzi nella scuola, e quindi nel progetto di accoglienza, poteva avvenire in qualsiasi momento dell’anno scolastico; questo studio si riferisce agli inserimenti avvenuti tra ottobre 2006 e gennaio 2007.

Data l’importanza che il buon rapporto comunicativo svolge nell’apprendimento di una lingua, il programma è stato impostato proprio sugli aspetti affettivi coinvolti nella socializzazione dei ragazzi fra di loro e con gli operatori, sia in aula a lezione, sia durante i momenti di ricreazione.

Come è noto dagli studi sullo sviluppo del linguaggio (Karmiloff-Smith, 1979; Vygotsky, 1976) per innescare il processo di acquisizione/apprendimento di una lingua, soprattutto di una seconda lingua, è indispensabile l’instaurarsi di una “buona relazione” con almeno una persona che utilizza quella determinata lingua. Riteniamo che il porre particolare attenzione agli aspetti relazionali favorirà i ragazzi immigrati nelle loro prime produzioni lessicali.

Particolarmente adatto al raggiungimento degli obiettivi preposti, ossia all’innescare del processo di apprendimento della lingua italiana, è sembrato il modello psicolinguistico del format narrativo elaborato da Taeschner (1983, 1986, 1993). Il modello considera il buon rapporto affettivo quale elemento imprescindibile per innescare la motivazione all’apprendimento di una lingua (Ammaniti, 1997; Cecchini et al., 2000; Schiffler, 1980; Stern, 1995). Agli educatori che hanno accolto i ragazzi è stata insegnata esplicitamente una serie di strategie comunicative e sono stati forniti loro i materiali didattici da usare in classe e a casa. Tali materiali facilitano e di fatto rendono possibile l’applicazione pratica dei concetti teorici postulati (Taeschner, Pirchio,

¹ Il progetto “Le parole per raccontarmi” promosso e portato avanti dall’Istituto Vittoria Razzetti di Brescia con un finanziamento della fondazione Vodafone, gode di una convenzione con l’Università di Roma “Sapienza”, Dipartimento di Psicologia Dinamica e Clinica. Ringraziamo i dirigenti dell’Istituto Razzetti per aver promosso il progetto e gli educatori per aver attuato e creduto nel modello e per aver raccolto i dati sui ragazzi.

Corsetti e Francese, 2004a; 2004b; 2005). Il modello si basa sul concetto di *format* ripreso da Bruner (1975) che lo aveva proposto per spiegare l'acquisizione del linguaggio nei primi due anni di vita e vi aggiunge quello di *narrazione*, data la natura narrativa della mente umana (Smorti, 1994). La metodologia prevista per l'insegnamento delle lingue trova riscontro nelle recenti scoperte nel campo delle neuroscienze e della neuropedagogia delle lingue (Fabbro, 2004). Ancorché innovativo, il modello ha già mostrato con una serie di ricerche sul campo di essere in grado di favorire il processo di apprendimento di una lingua e di essere estremamente motivante per i bambini in età prescolare e scolare (Taeschner, 2002).

Indipendentemente dall'età dei partecipanti l'attività glottodidattica inizia con i ragazzi e l'educatore che si danno le mani stando in piedi in cerchio, per poi chiudere gli occhi ed entrare nel mondo magico dove si parla soltanto la nuova lingua. Segue il rituale magico consistente nella conta magica, poi si riaprono gli occhi ed inizia l'avventura: educatore e ragazzi, in coro, mentre dicono le frasi della storia, fanno le corrispondenti azioni, gesti e espressioni facciali. L'educatore svolge il ruolo di leader: frase dopo frase mostra ai ragazzi come agire invitandoli a ripetere parole, gesti ed espressioni. Possono esserci momenti di imbarazzo ma anche tante risate. Imitare un fenicottero, tenendosi in equilibrio su una gamba e parlando con fare altezzoso, è una piccola sfida che accomuna. Si ritiene che la simultaneità delle azioni e del linguaggio da parte di tutti crei vicinanza e condivisione, portando ognuno a sentirsi parte del gruppo. Questo tipo di azione teatrale mimico-gestuale, in cui c'è una forte esperienza condivisa, crea una condizione comunicativa positiva nei ragazzi, stabilendo buoni rapporti affettivi: grazie a ciò è in grado di innescare l'apprendimento del lessico della lingua italiana (Taeschner, 1993, 2002).

A differenza delle metodiche linguistiche standard, che prevedono un lessico ricco poco ripetuto, il modello del *format* narrativo prevede un lessico circoscritto e molto ripetuto. Si ritiene infatti che la ripetizione sia un elemento chiave per l'apprendimento del lessico e per il suo utilizzo efficace (Rummelhardt e McClelland, 1986; Skinner, 1957; Taeschner, 2002). Per questo motivo le storie prima vissute nell'azione teatrale sono, in seguito, lette, ascoltate, cantate ed infine visionate a casa come cartoni animati, i quali hanno anche l'obiettivo di mettere in collegamento le attività svolte a scuola con quelle da svolgere in famiglia.

Per riassumere, le basi teoriche del progetto riguardano aspetti della psicologia dello sviluppo del linguaggio e della comunicazione e delle neuroscienze, impiegano strategie educative specifiche per la nuova lingua da utilizzare con i ragazzi in aula, modalità innovative di progressione linguistica

e fanno anche uso di materiali multimediali. Nelle tre settimane sono stati proposti 15 format narrativi e le prove linguistiche realizzate durante la sperimentazione e descritte di seguito, sono state costruite a partire dal lessico presente nei format².

La ricerca sull'apprendimento linguistico

Strumenti e procedure

Come precedentemente accennato, l'obiettivo della presente ricerca è verificare l'efficacia dell'intervento di accoglienza di 3 settimane con il modello del format narrativo per l'innesco del processo di apprendimento dell'italiano in ragazzi figli di immigrati di nuovo arrivo in Italia. I dati analizzati fanno riferimento a 3 gruppi di accoglienza le cui attività si sono svolte nel periodo da ottobre 2006 a gennaio 2007. A tale scopo abbiamo scelto di valutare la produzione lessicale, creando una prova di denominazione di figure costituita da 70 figure colorate. Le prime 2 figure sono state utilizzate come prova, per far comprendere ai ragazzi quale fosse la richiesta; la produzione lessicale è stata calcolata sulle restanti 68.

I ragazzi, individualmente, sono stati invitati a denominare in italiano le parole target che l'esaminatore indicava su ciascuna figura. In seguito è stato chiesto loro se conoscevano e sapevano dire i nomi di altri elementi rappresentati nella figura. Per ciascuna risposta corretta è stato attribuito un punto, accettando come validi i sinonimi, ad esempio "automobile" invece di "macchina". È stato attribuito un ulteriore punto per ciascuna parola in più che il ragazzo pronunciava guardando la figura. Infatti, le procedure di somministrazione prevedono che dopo la denominazione della parola target, l'esaminatore chieda al ragazzo se riesce a denominare altri elementi della figura senza indicarli esplicitamente. Ad esempio, nella figura della macchina, se il ragazzo diceva "macchina" e "rossa", oppure "macchina" e "automobile", venivano assegnati 2 punti. La prova è stata somministrata in due momenti, all'inizio ed alla fine del periodo di accoglienza. Il pre-test fornisce una stima delle competenze lessicali già possedute dal ragazzo, il post-test costituisce una stima della competenza linguistica acquisita.

Da una ricerca di Taeschner, Corsetti e Petrini (2005) condotta sul lessico e sulla grammatica delle storie utilizzate per la realizzazione pratica del modello glottodidattico, sappiamo che il lessico contenuto nelle prime 15 storie

² Per un'esposizione completa dei materiali del modello del *format narrativo* vedasi: Taeschner et al., 2004a; 2004b; 2005.

è di 452 parole diverse. Di queste, 147 sono nomi e le rimanenti 305 parole costituiscono l'insieme dei verbi, aggettivi, avverbi, articoli, pronomi e congiunzioni. I nomi sono rappresentati nella proporzione di 1 a 3 sul totale delle parole insegnate nelle 15 storie. Nella costruzione della prova gli item sono stati selezionati tra questi nomi, escludendo quelli difficilmente raffigurabili: ad esempio la parola "storia", oppure "vita"; altri sono stati eliminati casualmente mantenendo alla fine il 48% dei nomi presenti nelle storie. Questa prova, costituita da 70 item, valuta direttamente circa 1/6 del lessico apprendibile durante il corso, una parte considerevole di quanto insegnato. Anche se abbiamo deciso di valutare solamente la produzione di sostantivi (poiché i ragazzi erano liberi di denominare non solo gli elementi target indicati dall'esaminatore, ma qualsiasi altra parte della figura) in rari casi sono stati prodotti aggettivi e verbi. Anche questi sono stati conteggiati ai fini dell'individuazione dell'ampiezza del vocabolario appreso.

Abbiamo deciso, inoltre, di monitorare l'esito scolastico dei ragazzi che hanno partecipato al programma di accoglienza, al fine di poter confrontare le percentuali di promozione in questo gruppo con i dati relativi all'intera popolazione scolastica di alunni stranieri in Italia (Ongini e Santoro, 2005).

Partecipanti

La ricerca è stata preceduta da uno studio pilota per mettere a punto lo strumento d'indagine e addestrare i somministratori con la prima coorte di ragazzi accolti dall'Istituto Razzetti. In seguito sono stati raccolti ed analizzati i dati linguistici di 40 ragazzi immigrati distribuiti in 3 gruppi accolti tra ottobre 2006 e gennaio 2007 e inseriti nelle classi della scuola secondaria di primo e secondo grado. Sono 27 maschi e 13 femmine, hanno un'età media di 14 anni, con una gamma che varia tra 11 e 18 anni. Venti ragazzi provengono dal continente asiatico e gli altri venti dall'Europa dell'Est e dalle ex-colonie francesi in Africa.

Risultati

Il Grafico 1 mostra che al pre-test i ragazzi producono in media 30 parole per denominare le figure proposte. Dopo le tre settimane di accoglienza raggiungono oltre il doppio, utilizzando in media 70 parole. La differenza tra il punteggio ottenuto al pre-test e quello ottenuto al post-test (test t per campioni dipendenti) è statisticamente significativa [$t_{(39)} = 22.316$; $p < .01$]. Tenuto conto che il numero di figure da denominare è 68, i risultati del post-test ci dicono che i ragazzi, in media, sanno denominare tutte le figure e inoltre

sanno anche denominarne alcune con più di una parola. Ad esempio, di fronte ad una figura che rappresenta un vaso di fiori su un tavolo il ragazzo può dire la parola-target “vaso” e inoltre fiori, tavolo, ecc... Nella somministrazione di questo item il vaso è l'unica parte della figura indicata dall'esaminatore e richiesta esplicitamente.

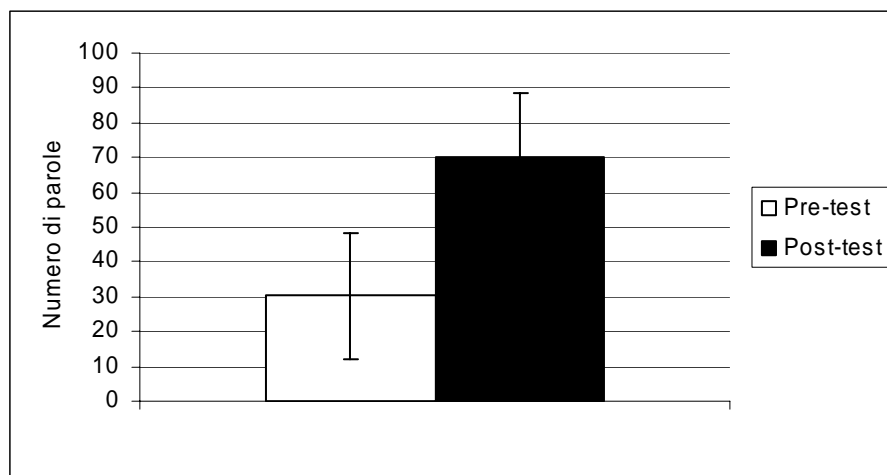


Gráfico 1. Punteggi medi e deviazioni standard al pre-test e al post-test

Al di là dei valori medi, analizzando i punteggi individuali, è interessante notare che tutti i ragazzi hanno aumentato l'ampiezza del loro vocabolario. L'intervallo tra il minimo e il massimo apprendimento raggiunto varia tra 24 e 77 parole. Inoltre, il punteggio ottenuto al pre-test è altamente correlato [$r(40) = .81$; $p < .01$] con le competenze in italiano con cui i ragazzi escono dall'Istituto, ossia il risultato ottenuto al post-test. Nonostante ciò, il numero di parole italiane che i ragazzi imparano nelle tre settimane di accoglienza non è correlato in maniera statisticamente significativa con le conoscenze iniziali [$r(40) = -.29$], intese come risultato ottenuto al pre-test. A qualunque livello si trovino le competenze iniziali, con il modello del format narrativo tutti apprendono nella stessa misura ciò che viene insegnato. Anche se una prova di denominazione di figure è solamente una parte delle competenze linguistiche apprese dai ragazzi ed è evidente che ulteriori prove saranno necessarie, possiamo tuttavia osservare, sulla base di questa prima analisi, che i ragazzi hanno quindi imparato un primissimo vocabolario d'italiano in sole tre settimane.

Gli studi sulle difficoltà nell'apprendimento delle lingue hanno messo in luce in epoche diverse e con approcci differenti, l'effetto dell'età sull'apprendimento linguistico (Fabbro, 2004; Lenneberg, 1967). Secondo queste ricerche dovrebbe esserci una differenza negli apprendimenti in funzione dell'età: vale a dire, quanto più è giovane il ragazzo tanto maggiore dovrebbe essere l'apprendimento. Dai nostri dati, tuttavia, emerge che l'età non è correlata in maniera statisticamente significativa con le variabili prese in considerazione in questo studio. Le correlazioni tra l'età e il punteggio al pre-test [$r(40) = -.13$], l'età e il punteggio al post-test [$r(40) = -.11$] e l'età e l'apprendimento linguistico tra il pre-test ed il post-test [$r(40) = -.03$] sono deboli e non statisticamente significative.

Nella letteratura sulla relazione tra apprendimento linguistico e genere alcune ricerche riportano una maggiore competenza nelle femmine rispetto ai maschi fino ai due anni di età (Nelson, 1973; Reznick e Goldfield, 1989) ma non in età successive (Maccoby e Jacklin, 1974) e non rispetto ad indici generali della competenza linguistica. (Bates et al., 1988; Gottfried e Bathurst, 1983). Sebbene in tutte le variabili prese in considerazione in questo studio le femmine ottengano punteggi superiori ai maschi, queste differenze non raggiungono la significatività statistica. In tabella 1 vengono riportati i punteggi medi dei maschi e delle femmine e i risultati dei test statistici.

Tabella 1. Punteggi medi ottenuti alla prova dai maschi e dalle femmine.

	Punteggi medi		
	Pre-test	Apprendimento	Post-test
Femmine (13)	35.23	42.61	77.85
Maschi (27)	28.04	38.74	66.78
Test t per campioni indipendenti	$t_{(38)} = 1.179$; $p = .25$;	$t_{(38)} = 1.013$; $p = .31$;	$t_{(38)} = 1.837$; $p = .07$;

Un ulteriore obiettivo della ricerca è stato verificare se la lingua d'origine influenzasse l'apprendimento dell'italiano. È infatti presumibile che ragazzi con un background linguistico neo-latino (ad esempio il rumeno per i ragazzi provenienti dall'Europa dell'Est oppure il francese per i ragazzi provenienti dal Ghana e dal Marocco) siano facilitati nell'apprendimento di una lingua appartenente allo stesso ceppo. I risultati mostrano che, mentre le differenze nel numero medio di parole prodotte al pre-test e al post-test non sono statisticamente significative, la differenza nel numero di parole apprese durante le 3 settimane di corso, invece, è statisticamente significativa. I ragazzi con un background di lingue neo-latine imparano un numero di parole superiore rispetto ai ragazzi provenienti dall'Asia, pur non discostandosi nel numero

totale di figure denominate correttamente al termine del periodo di accoglienza. In tabella 2 vengono riportati i punteggi medi dei ragazzi raggruppati per zone di provenienza e i risultati dei test statistici.

Tabella 2. Punteggi medi ottenuti dai ragazzi alla prova, raggruppati per zona di provenienza.

		Punteggi medi		
		Pre-test	Apprendimento	Post-test
Zona di provenienza	Asia (20)	29.80	36.15	65.95
	Est Europa e Africa (20)	30.95	43.85	74.80
Test t per campioni indipendenti		$t_{(38)} = -0.198$; $p = .37$;	$t_{(38)} = -2.258$; $p < .05$	$t_{(38)} = -1.550$; $p = .13$;

Dai nostri dati possiamo pertanto affermare che con il modello del *Format Narrativo* tutti i ragazzi imparano un vocabolario iniziale della nuova lingua. Questo apprendimento è influenzato dalla lingua precedentemente conosciuta: coloro che padroneggiano già una lingua neo-latina, imparano più velocemente e con più facilità le parole in lingua italiana rispetto a coloro che parlano lingue asiatiche.

Disponiamo, inoltre, dei dati relativi al percorso scolastico dei ragazzi che hanno partecipato al progetto d'accoglienza. Dei 40 ragazzi che hanno partecipato a questa ricerca, 4 (10%) hanno cambiato scuola durante l'anno scolastico e non è stato più possibile seguirne l'esito; 9 (22,5%) non sono stati iscritti a scuola, ma avviati verso una professione lavorativa; per i restanti 27 (67,5%) abbiamo a disposizione i dati dello scrutinio di fine anno scolastico. Da un'analisi descrittiva emerge che il loro esito scolastico si differenzia rispetto a quanto riportato dai dati nazionali e regionali (Ongini e Santoro, 2005). Nel nostro gruppo accede alla classe successiva l'89% dei ragazzi mentre dai dati nazionali si evince che in media nelle scuole secondarie di primo e secondo grado viene promosso alla classe successiva solamente l'80,83% degli allievi stranieri scrutinati e, nella regione Lombardia il 79,08%. Di conseguenza, se dai dati nazionali e regionali relativi alla Lombardia emerge che 2 studenti stranieri su 10 vengono bocciati, tra i ragazzi che hanno partecipato al progetto, solamente 1 ragazzo su 10 non viene promosso.

I questionari per i ragazzi e per gli insegnanti

Oltre alla prova di denominazione, al termine delle tre settimane di accoglienza sono stati somministrati due questionari. Il primo era rivolto ai ragazzi, con l'obiettivo di esplorare quanto questa esperienza fosse risultata gradita; il secondo era rivolto agli insegnanti delle classi in cui i ragazzi sono stati successivamente inseriti, con l'obiettivo di registrare le prime impressioni degli insegnanti su questi ragazzi immigrati che avevano partecipato al corso.

Il questionario per i ragazzi era formato da 5 domande sull'esperienza vissuta presso l'Istituto: 1. *Ti è piaciuta questa esperienza?* 2. *Gli insegnanti erano disponibili?* 3. *Stavi bene con i compagni?* 4. *Hai imparato tante nuove parole?* 5. *Manderesti un tuo amico a questo corso?* Il ragazzo poteva rispondere scegliendo tra quattro alternative: per niente, poco, abbastanza, molto. Il grafico 2 presenta le percentuali medie di risposta alle cinque domande.

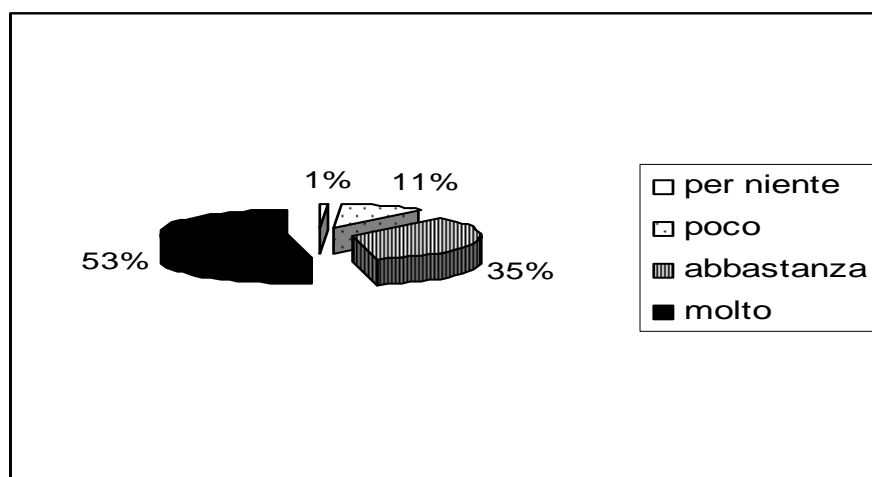


Grafico2. Percentuali di risposta al questionario per i ragazzi

L'88% del totale delle risposte può essere considerata positiva (35% *abbastanza* e 53% *molto*). Solamente l'1% delle risposte manifesta l'insoddisfazione dei ragazzi per l'esperienza.

Il questionario per gli insegnanti era formato da quattro domande in cui si chiedevano le prime impressioni relative al ragazzo immigrato: 1. *Secondo Lei, frequentando il corso presso l'Istituto Razzetti il ragazzo ha migliorato*

il suo italiano? 2. Dal punto di vista della socializzazione e relazione il ragazzo ha avuto un giovamento dalla partecipazione al corso? 3. La sua comunicazione con il ragazzo è stata semplificata dal fatto che abbia partecipato al corso? 4. Pensa che il ragazzo sia stato maggiormente motivato all'apprendimento dell'italiano e alla relazione dopo l'esperienza del corso, rispetto a stranieri che ha incontrato in precedenza? L'insegnante poteva rispondere sì o no ed eventualmente argomentare la sua risposta.

Il 75% delle risposte complessive degli insegnanti è positiva, gli insegnanti hanno riconosciuto che i ragazzi che hanno partecipato al corso avevano delle motivazioni più forti a socializzare, a comunicare, a mettersi in relazione e ad apprendere l'italiano.

Commenti conclusivi

Il progetto "Le parole per raccontarmi" ha voluto offrire un contributo, se non alla risoluzione del problema linguistico degli immigrati, alla diminuzione delle difficoltà di un piccolo numero di ragazzi nel loro primo impatto con l'Italia. Come è stato segnalato precedentemente, l'obiettivo del progetto "Le parole per raccontarmi" è stato duplice. Il primo obiettivo è stato quello di utilizzare il modello educativo linguistico del *format narrativo* allo scopo di dare ai ragazzi figli di immigrati appena arrivati in Italia una buona accoglienza, attraverso un'esperienza positiva con le persone e conseguentemente con la lingua italiana. Il secondo obiettivo, strettamente collegato al primo, è stato utilizzare, in una condizione educativa specifica, una modalità d'insegnamento linguistico capace di favorire l'innescò dell'apprendimento della lingua italiana, chiave d'ingresso per un soddisfacente inserimento nella scuola italiana.

Nel modello del *format narrativo* l'apprendimento delle lingue si gioca principalmente nel rapporto relazionale, difendendo il concetto della buona comunicazione quale generatore di affetto. Si pensa che sia l'affetto fra insegnante e alunni e fra gli alunni stessi (nato appunto durante e attraverso l'attività del format condiviso) a motivare le persone ad apprendere una nuova lingua. Si pensa, inoltre, che la buona relazione affettiva sia capace di rendere le persone felici e di motivarle all'apprendimento della nuova lingua. Il periodo di tre settimane di accoglienza umanizzante ha ottenuto risultati positivi. Nei ragazzi è stato innescato il processo di apprendimento dell'italiano e sono usciti dal corso con un bagaglio di competenze nella nuova lingua più ampio rispetto a quello con cui sono entrati. Ancorché limitato, questo bagaglio consente loro quantomeno di avere fiducia nelle proprie capacità e nella possibilità di imparare la nuova lingua. I ragazzi sono stati

motivati dalla bella e felice esperienza che hanno avuto con la nuova lingua, con la nuova cultura e con le prime persone appartenenti a questa nuova cultura che hanno imparato a conoscere. Sono stati talmente contenti di questa esperienza che non solo ritengono di aver imparato tante parole nuove, ma proporrebbero la frequenza di questo corso anche ad altri loro amici. Anche le prime impressioni degli insegnanti delle classi in cui questi ragazzi sono stati inseriti sono positive. La riprova che i ragazzi hanno avuto un'esperienza felice sta, inoltre, nel fatto che tutti i ragazzi hanno imparato ciò che è stato loro insegnato. Il genere e l'età non hanno influenzato gli apprendimenti linguistici, mentre la conoscenza di un'altra lingua neo-latina ha favorito l'apprendimento delle parole nella lingua italiana.

Inoltre, il modello educativo del *format narrativo* va per definizione oltre il confine dell'insegnamento delle lingue in quanto ha bisogno, per essere pienamente realizzato, di raggiungere stati di felicità, di contentezza, di gioia. Il modello del *format narrativo* s'inserisce nella scienza dello well-being (Kahneman e Tversky, 2000) come contenuto educativo e relazionale e insieme all'insegnamento linguistico persegue l'obiettivo di far raggiungere momenti felici a coloro che lo utilizzano. Per poter applicare in maniera ottimale il *format narrativo* l'insegnante deve imparare a trasmettere i contenuti linguistici con modalità comunicative e relazionali positive, e a creare condizioni nelle quali la buona relazione viene facilitata e resa possibile. Nell'ambito specifico dell'inserimento ai figli degli immigrati nel contesto scolastico italiano è proprio attraverso la pratica della buona relazione che si ottiene l'abbattimento delle disuguaglianze e quindi la neutralizzazione di un fattore fortemente generante stati di infelicità che saranno poi quelli che creeranno conflitti sociali.

Il dato relativo all'esito scolastico dei ragazzi che hanno partecipato al progetto è interessante in quanto risultano dimezzati i tassi di bocciatura. La bocciatura è sicuramente il segnale più evidente dell'insuccesso scolastico e costituisce un evento invalidante per il futuro del ragazzo. Va sicuramente considerato che, mentre il dato nazionale deriva dall'intera popolazione scolastica di stranieri in Italia, la nostra ricerca è stata effettuata su soli 40 ragazzi. È rilevante notare, però come questa tendenza se verificata su un gruppo di ragazzi più ampio, potrebbe costituire un fattore di protezione per i ragazzi stranieri che decidono di frequentare la scuola italiana.

Anche se si è provato che tre settimane di accoglienza con questo modello educativo sono state efficaci nell'innescare il processo di apprendimento della lingua italiana, la validità dei risultati di questa ricerca risente della mancanza di un gruppo di controllo che, dopo essere entrato nell'Istituto,

non fosse stato inserito nel programma di accoglienza e d'insegnamento dell'italiano con il modello del *format narrativo*. Infatti, evidenti motivi etici ci hanno impedito di privare alcuni ragazzi delle opportunità fornite dal programma di accoglienza e d'insegnamento dell'italiano a puro scopo scientifico. Per irrobustire i risultati emersi e per ovviare ai limiti metodologici citati, si procederà a un *follow-up* sui ragazzi in un momento successivo e alla raccolta e all'analisi di campioni di narrazioni prodotte da loro.

Bibliografia

- Ammaniti, M. (1997), *Crescere con i figli. Le nuove regole dell'educazione*, Milano, Mondadori.
- Bates, E., Bretherton, I., Snyder, L. (1988), *From first words to grammar: Individual differences and dissociable mechanisms*, Cambridge, University Press.
- Bruner, J. (1975), From communication to language: a psychological perspective, *Cognition*, 3, pp. 255-287.
- Cecchini, M., Langher, V., Cataudella, S., Frasca, L., Loporcaro, M.F. (2000), *La comunicazione nelle prime ore di vita*, Roma, Edizioni Psicologia.
- Fabbro, F. (2004), *Neuropedagogia delle lingue*. Roma, Astrolabio.
- Gottfried, A., Bathurst, K. (1983), Hand preferences across time is related to intelligence in young girls not boys, *Science*, 221, pp. 1074-1075.
- Kahneman, D. Tversky, A. (a cura di) (2000), *Choices, values, and frames*, Cambridge, University Press.
- Karmiloff-Smith, A. (1979), *A Functional Approach to Child Language*, Cambridge, University Press.
- Lenneberg, E. (1967), *Biological Foundations of Language*, New York, John Wiley & Sons, Inc.
- Losi, N. (2000), *Vita altrove. Migrazione e disagio psichico*, Milano, Feltrinelli.
- Maccoby, E., Jacklin, C.N. (1974), *The psychology of sex differences*, Stanford, CA, University Press.
- Nelson, K. (1973), Structure and strategy in learning to talk, *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38 (1-2, Serial No. 149).
- Ongini, V., Santoro, R. (2005), *Rapporto sull'integrazione degli alunni stranieri*. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca; Dipartimento per l'istruzione, Direzione generale per lo studente, Ufficio per l'integrazione degli alunni stranieri.
- Reznick, J. S., Goldfield, B. A. (1989), Rapid change in language acquisition during the second year: Naming explosion or knowing explosion, *Society for Research in Child Development Poster Presentation*, Kansas City, KS.
- Rummelhardt, D., McClelland, J.L. (1986), *Parallel Distributed Processing, Vol. 1*. Cambridge, MIT Press.

- Schiffler, L. (1980), *Interaktiver Fremdsprachenunterricht*, Stuttgart, Klett Verlag.
- Skinner, B.F. (1957), *Verbal Behaviour*, New York, Appleton-Century-Croft. [trad. It. "Il comportamento verbale", Roma, Armando Ed., 1976].
- Smorti, A. (1994), *Il pensiero narrativo*, Giunti, Firenze.
- Spataro, G. (2007), Tra due culture, *Mente e Cervello*, 27, pp. 78 – 85.
- Stern, D.N. (1995), *Le interazioni madre-bambino nello sviluppo e nella clinica*, Milano, Raffaello Cortina.
- Taeschner, T. (1983), *The Sun is Feminine: A study of Language Acquisition in Bilingual Children*, Berlin, Springer.
- Taeschner, T. (1986), *Insegnare la lingua straniera*, Bologna, Il Mulino.
- Taeschner, T. (1993), *Insegnare la lingua straniera con il format*, Roma, Anicia.
- Taeschner, T. (a cura di) (2002), *L'insegnante magica*, Roma, Borla.
- Taeschner, T., Pirchio, S., Corsetti, R., Francese, G. (a cura di) (2004a), *Kit per l'insegnante magica, Livello 1*, Roma, D.I.T.I.
- Taeschner, T., Pirchio, S., Corsetti, R., Francese, G. (a cura di) (2004b), *Kit per l'insegnante magica, Livello 2*, Roma, D.I.T.I.
- Taeschner, T., Corsetti, R., Petrini, L. (2005), Words of the first three levels: reflections. In T. Taeschner, S. Pirchio, R. Corsetti, G. Francese, (a cura di), *Kit per l'insegnante magica, Livello 3*, Roma, D.I.T.I, pp. 2-6.
- Taeschner, T., Pirchio, S., Corsetti, R., Francese, G. (a cura di) (2005), *Kit per l'insegnante magica, Livello 3*, Roma, D.I.T.I.
- Vygotskij, L.S. (1976), *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, A cura di A. Massucco Costa, Firenze, Giunti-Barbera. Prima edizione: *Myshlenie I rech'. Psihologicheskie issledovanija*, Moskvà-Leningrad, Gosu-darstvennoe social'no-èkonomicheskoe izdatel'stvo, 1934.

Sitografia

<http://www.raa.de>

Abstract

"The words to tell about me": A study on Italian learning in migrants adolescents

This study aims to provide evidences of the effectiveness of the narrative format approach in providing migrant students (aged 11-18) just arrived in Italy with an elementary knowledge of Italian language in order to facilitate their school integration and to assure them a positive impact with the Italian world. The psycholinguistic model of narrative

format pursues the linguistic learning giving happy experiences to users, in a perspective of the science of well-being. By this positive experience every participant learned what was taught him/her. Gender and age didn't have any effect on linguistic learning, while the knowledge of a neo-Latin language favored the learning of Italian words. The percentage of students' promotion is higher than in the national means.

Résumé

“Les mots pour me raconter” : une recherche sur l'apprentissage de l'italien de la part d'adolescents fils d'immigrés

L'étude présentée vise à vérifier l'efficacité du modèle du format narratif pour donner aux fils (âgés de 11 à 18 ans) de migrants juste arrivés en Italie des connaissances élémentaires de l'italien, faciliter leur intégration scolaire et leur assurer un impact positif avec le monde italien. Le modèle psycholinguistique du format narratif poursuit le but de l'apprentissage linguistique faisant vivre des moments heureux, s'encadrant dans la perspective de la science du bien-être. Par cette expérience positive les participants ont appris ce qu'on leur a enseigné. Ni le genre ni l'âge n'ont influencé l'apprentissage; la connaissance d'une langue néolatine a facilité l'apprentissage des mots italiens; le taux d'élèves admis à la classe suivante est supérieur par rapport à la moyenne nationale.

Parole chiave - Keywords

Immigrati, insegnamento linguistico, apprendimento linguistico
Migrants, linguistic teaching, linguistic learning

*Ricevuto: settembre 2007
Revisione ricevuta: aprile 2008*

Per comunicazioni: Prof. Traute Taeschner, tel. 06 49917653, traute.taeschner@uniroma1.it