

Didattica inclusiva per l'ascolto in L2 in contesti di intercomprensione: conoscenze metacognitive di bambini della scuola primaria

Paola Leone



Quale tipo di conoscenza metacognitiva (persona, compito, strategie) mettono in luce i bambini? Come reagiscono i bambini alle domande dell'insegnante? Quali aspetti del repertorio esperienziale evidenziano? A queste domande cerca di rispondere la sperimentazione di approccio inclusivo all'intercomprensione realizzata in una scuola primaria in Italia con il *kamishibai*, una tecnica di narrazione giapponese basata sull'impiego di tavole con immagini, in legno o cartone. Lo scenario di apprendimento mira a potenziare la capacità di comprendere un testo narrato in due L2 non note agli allievi (francese e spagnolo) ed elicitare le conoscenze metacognitive di giovani apprendenti in merito all'ascolto in lingue seconde. I materiali didattici sono stati adattati ai bisogni di apprendimento di bambini dislessici.

Introduzione

La composizione eterogenea delle classi italiane sollecita l'adozione di approcci didattici inclusivi in cui strategie e tecniche di insegnamento facilitano la partecipazione di bambine e bambini con bisogni di apprendimento diversificati. L'azione didattica inclusiva consiste spesso nel tradurre in pratica quanto approcci noti suggeriscono da anni. Tra questi il potenziamento prioritario dell'abilità di ascolto nell'educazione in L2 e l'approccio all'intercomprensione. Entrambi indicano linee operative che agevolano, ad esempio, la partecipazione dei bimbi e ragazzi dislessici. La riflessione metacognitiva sull'ascolto, ad esempio, che si individua in approcci didattici basati sulla ricezione di testi, serve a sviluppare la capacità di costruire senso a partire da un input orale. Il focus sul potenziamento delle competenze ricettive di una o più L2, generalmente affini a uno degli idiomi noti al parlante, proposto nella didattica dell'intercomprensione (Candelier *et al.* 2011), valorizza le conoscenze pregresse dell'apprendente e rafforza le capacità di inferire significati.

L'unità di lavoro, oggetto del presente contributo, si attua nell'ambito del progetto *Lectūřio+*, finanziato dall'Unione Europea ERASMUS+ Azione Chiave 201 (<https://www.miriadi.net/it/lecturio>). Le finalità di *Lectūřio+* erano molteplici e collegate alle strategie educative scolastiche e familiari che possono sollecitare l'interesse del bambino, in età prescolare e scolare, verso la lettura anche in lingue differenti dalla propria, valorizzando il repertorio linguistico plurilingue delle varie comunità. L'unità di lavoro, che qui presentiamo, aggiunge elementi di innovazione alla lunga e consolidata tradizione di ricerche e di percorsi formativi fondati sull'approccio all'intercomprensione, in quanto coniuga tale prospettiva didattica con le esigenze specifiche di apprendimento di bambini dislessici (ad esempio, impiego di testi accessibili, multisensorialità; cf. Daloso 2012, 2017; Schneider, Crombie 2016). Due tipologie di intervento caratterizzano lo scenario di apprendimento. La prima riguarda le risorse didattiche, rese accessibili sul piano grafico e ortografico per facilitare la lettura (Pinnelli, Fiorucci, Sorrentino 2019). La seconda investe il piano metodologico, in particolare il ruolo riconosciuto alle conoscenze metacognitive per la costruzione di senso: nell'unità di lavoro, la comprensione del testo narrativo orale è introdotta da quesiti posti dall'insegnante e finalizzati a stimolare la riflessione sui saperi e sulle convinzioni relative alla persona, al compito e alle strategie che, in generale, si attivano in situazioni di ascolto in una lingua non nativa.

L'ascolto in intercomprensione e l'approccio meta-cognitivo e inclusivo

Nel *CARAP* (Candelier *et al.* 2011) l'approccio all'intercomprensione è trattato al fianco di altri approcci didattici: approccio interculturale, consapevolezza dei fenomeni linguistici, didattica integrata delle lingue. Nell'approccio all'intercomprensione si educano i parlanti a comprendere testi in lingue diverse dalla propria, valorizzando le conoscenze enciclopediche (ciò che so sui contenuti), potenziando strategie e conoscenze metacognitive (ad esempio, ciò che so sull'attività che devo svolgere).

La presente ricerca invita alla riflessione metacognitiva nella fase preparatoria al compito. L'esplicitazione di ciò che si sa sulla persona, sul compito e sulle strategie avviene in riferimento alla storia individuale dei partecipanti, narrata nel corso dell'interazione attuata nel gruppo classe.

La scelta dell'approccio dialogico orale risponde alle seguenti esigenze. In primo luogo, si vuole limitare l'uso di testi scritti per non inibire la partecipazione del bimbo dislessico. In secondo luogo, si intende preparare gli allievi al nuovo compito, sensibilizzandoli all'esperienza, ricollegando quest'ultima al loro vissuto e alla loro partecipazione a eventi del loro passato in cui la comunicazione tra gli interlocutori era plurilingue. L'attività di *recall*, che rimanda quindi a eventi passati, prende spunto dalla *check-list* proposta nel *Metacognitive Awareness Listening Questionnaire* (*MALQ*, Vandergrift *et al.* 2006) e l'adatta alla giovane età degli apprendenti.

Le conoscenze metacognitive e l'ascolto in L2: riferimenti teorici

Le conoscenze metacognitive sono i saperi acquisiti e le convinzioni maturate in merito ai fattori che intervengono per realizzare diverse *cognitive enterprise*, ovvero imprese cognitive. Le conoscenze metacognitive si distinguono in tre categorie: a) persona, b) compito, c) strategie (Flavell 1979). La prima categoria, la persona, riguarda ciò che si sa di sé stessi e degli altri come «*attore di imprese cognitive*» (Flavell 1979:907), ovvero le conoscenze di sé, come individuo che impara, e dei fattori che influiscono sull'apprendimento. La seconda categoria, il compito, comprende ciò che l'apprendente sa sulle finalità, sull'impegno, sulla natura di una determinata attività (Vandergrift, Goh 2012). Flavell spiega che le conoscenze metacognitive in relazione al compito includono anche ciò che l'individuo deve sapere in merito alle diverse modalità di gestione dei processi e dei pensieri necessari per agire in modo mirato. L'ultima categoria, le strategie, concerne le conoscenze in relazione agli approcci e alle tecniche efficaci necessarie a raggiungere finalità prefissate. Tali conoscenze sono indispensabili per portare a termine *cognitive enterprise*. Le categorie menzionate sono alla base del *MALQ* che comprende le seguenti macrocategorie: risoluzione di un problema (*problem-solving*), pianificazione e valutazione (*planning and evaluation*), traduzione a mente (*mental translation*), conoscenza della persona (*person knowledge*), attenzione diretta (*directed attention*). Goh e Taib (2006) mostrano che le conoscenze metacognitive guidano lo svolgimento di attività complesse come l'ascolto di un testo in L2 e consentono, inoltre, di selezionare le strategie utili a raggiungere validi risultati. Uno studio di Bozorgian e Alamdari (2017) evidenzia che l'attivazione di conoscenze e di strategie metacognitive migliora la capacità di ascolto e contribuisce in modo positivo allo sviluppo dell'autonomia nell'apprendimento. Bonvino e Jamet (2016) sottolineano l'utilità per la costruzione di senso di testi letti in contesti di intercomprensione.

L'unità di lavoro

La presente unità di lavoro riferita all'ascolto in intercomprensione è parte di uno scenario di intervento educativo integrato tra scuola e famiglia, secondo il modello pedagogico *Sacs d'histoires*, che prevede la narrazione di racconti nelle lingue parlate dai bambini in classe e la condivisione dell'esperienza a casa con la famiglia (Vernetto 2017).¹ In tale scenario, a turno, ogni allievo porta a casa uno zainetto (*sac*) contenente le narrazioni scritte e/o lette in più lingue che vengono lette e commentate con i familiari. Ogni bambino/a può aggiungere la traduzione della storia in una lingua differente da quelle già proposte. Sul piano metodologico, l'attività svolta in classe, l'unità di lavoro, riflette i seguenti principi di didattica inclusiva: ridondanza, sistematicità, esplicitazione dei contenuti e delle procedure (Daloiso

¹ «Né en 1997 en Angleterre, en tant que support pour mieux apprendre l'anglais, le dispositif Sacs d'histoires a évolué au Québec où il a pris une dimension bi-plurilingue d'ouverture et de valorisation des langues des élèves allophones. C'est en Suisse, en 2007, que cet outil est arrivé en Europe» (Vernetto 2017:20).

2012). Nell'ambito dell'esperienza *Lectŭřio+*, per l'attività in classe è stato utilizzato un racconto intitolato *Tommaso e l'anguria* (Scarpa 2019), adattato appositamente per le finalità del progetto (Pinnelli, Fiorucci, Sorrentino 2019). Il nostro *Sac d'histoires*, che qui chiameremo zainetto *Lectŭřio+* (Figura 1), proponeva il testo in formato digitale e conteneva un *tablet* su cui era installato il racconto di *Tommaso e l'anguria* in formato E-pub3, interattivo e plurilingue.² Nello zainetto *Lectŭřio+* si trova, inoltre, materiale di supporto alle attività (istruzioni per l'utilizzo del tablet e dell'E-pub3, scheda pedagogica, questionario per genitori su come il libro plurilingue, interattivo e multimediale era stato utilizzato a casa).³



Figura 1. Lo zainetto *Lectŭřio+*

Analizzeremo la percezione che i bambini hanno dei contesti multilingui e delle capacità necessarie per comunicare in tali contesti. Al centro dell'indagine c'è l'interazione e il modo in cui gli allievi esplicitano le conoscenze metacognitive e i loro atteggiamenti verso l'ascolto di lingue non note prima che sia svolta l'attività di comprensione.

Il contesto e i partecipanti

La sperimentazione ha avuto luogo in una scuola primaria. I 68 bambini che hanno partecipato alla sperimentazione non avevano alcuna competenza in francese e in spagnolo, lingue obiettivo della sperimentazione. Avevano già svolto attività di ascolto in inglese, lingua straniera studiata a scuola. L'intervento didattico, programmato in quattro classi e in quattro giornate differenti, ha messo in luce il comportamento e la reazione di un solo bambino DSA.

L'evento didattico è stato realizzato da due insegnanti.⁴ Ogni esperienza ha avuto una durata variabile da 35 a 45 minuti. Gli osservatori, solo in pochi casi, si sono inseriti nel processo di insegnamento/apprendimento per facilitare lo svolgimento delle attività (Melcarne 2020).

² Il testo E-pub 3 è stato creato da Sandra Adam e Myriam Toustou, docenti presso il Lycée le Mas Blanc, Bourg-Madame, Francia, e partner del progetto.

³ <https://www.miriadi.net/it/thomas-et-pasteque>

⁴ Hanno partecipato alla sperimentazione Marta Calogiuri e Annapina Giancane.

I materiali

I materiali utilizzati sono cartacei, libro e testo del *kamishibai*⁵, e audioregistrazioni. Il libro (Scarpa 2019) è adattato sul piano grafico e linguistico (Pinnelli, Fiorucci, Sorrentino 2019), tenendo presente i bisogni di apprendimento di bambini dislessici. La Figura 2 mostra alcune delle modifiche che riguardano tanto la grafica quanto il testo. In primo luogo, le immagini dovevano realmente ancorare il testo, rendendo chiari gli oggetti (ad esempio, utilizzando colori più realistici e marcando meglio i contorni). Il testo era scritto con carattere tipografico per dislessici in stampatello maiuscolo e doveva comparire sempre su sfondo bianco. Le immagini del volumetto *Tommaso e l'anguria* costituiscono le tavole del *kamishibai*⁶ proposto in classe (Figura 2) a supporto del testo di ascolto, che, come genere testuale, era uno scritto oralizzato di tipo narrativo, letto con espressività.

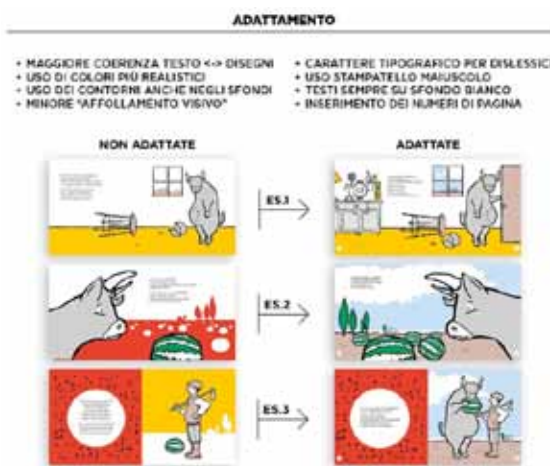


Figura 2. Adattamento di *Tommaso e l'anguria* (Pinnelli, Fiorucci, Sorrentino 2019; sintesi elaborata da Alberto Giammaruco).



Figura 3. Il *kamishibai* e sullo sfondo lo schema della lezione in forma di orologio.

⁵ Il *kamishibai* è una tecnica di narrazione giapponese basata sull'impiego di tavole con immagini, in legno o cartone. Sul retro di ogni singola tavola compaiono le parti di testo che devono essere lette. Le immagini sono rivolte verso il pubblico, il lettore vede invece la narrazione (Vernetto 2018).

⁶ I disegni sono di Alberto Giammaruco, il *kamishibai* è edito da Kurumuny.

La procedura didattica

Nella Tabella 1 si riporta il canovaccio dell'unità di lavoro. Nella colonna 1 sono riportati i diversi eventi didattici, suddivisi in 1) Pre-ascolto: pianificazione e anticipazione dei contenuti, 2) Ascolto LS1 e monitoraggio del lessico ricettivo, 3) Ascolto LS2 e monitoraggio del lessico ricettivo, 4) Monitoraggio: comprensione globale del racconto, 5) Valutazione.

	Eventi didattici	Conoscenze metacognitive
1.	Pre-ascolto: pianificazione e anticipazione dei contenuti	
a.	Insegnante spiega cosa si farà e quali sono gli obiettivi, facendo riferimento ad uno schema della lezione	
b.	Insegnante chiede alla classe: Hai mai sentito parlare in una lingua che non conosci? Quando? È stato facile/difficile ecc.	Conoscenza della persona
c.	Insegnante chiede alla classe: Secondo voi, saper ascoltare serve? Se sì, in quali situazioni? Hai mai svolto in classe attività di ascolto in LS? Come si fa a capire una persona che non parla la nostra lingua?	Conoscenza del compito
d.	Insegnante chiede alla classe: Quando ascolti, l'uso di immagini ti aiuta a capire?	Conoscenza delle strategie efficaci
e.	Vi piace apprendere una lingua straniera? Vi sembra facile studiare una lingua straniera?	Conoscenza della persona
f.	Insegnante spiega il compito e le finalità.	Conoscenza del compito (materiali)
g.	Insegnante mostra alcune immagini e, in L1, si anticipa parte del lessico della storia.	Conoscenza del compito (materiali)
h.	Insegnante spiega in collaborazione con gli studenti come si adopera un kamishibai.	Conoscenza del compito (materiali)
2.	Ascolto LS1 e monitoraggio del lessico ricettivo	
a.	Si segue lo svolgimento della lezione sullo schema.	
b.	Ascolto di una registrazione del racconto, seguendo la narrazione sul kamishibai (spagnolo)	
c.	Lavoro individuale. Ascolto di alcune parole tratte dal racconto. Attività di riconoscimento del significato (spagnolo)	
3.	Ascolto LS2 e monitoraggio del lessico ricettivo	
a.	Si segue lo svolgimento della lezione sullo schema.	
b.	Ascolto di una registrazione del racconto, seguendo la narrazione sul kamishibai (francese)	
c.	Lavoro individuale. Ascolto di alcune parole tratte dal racconto. Attività di riconoscimento del significato (francese)	
4.	Monitoraggio: comprensione globale del racconto	
a.	Lavoro in gruppo. Gli allievi hanno delle schede con immagini e devono distinguere quelle pertinenti al racconto e quelle non pertinenti. Le immagini devono essere collocate in due buste differenti.	
5.	Valutazione	
a.	Si segue lo svolgimento della lezione sullo schema.	
b.	Insegnante chiede alla classe: cosa abbiamo fatto? per quali scopi? Come lo abbiamo fatto? È stato facile o difficile comprendere la storia in una lingua che non conosciamo?	

Tabella 1. Eventi didattici e conoscenze metacognitive che hanno caratterizzato la sperimentazione *Tommaso e l'anguria*, *Lecturio+*. I quesiti posti dall'insegnante sono un adattamento del *MALQ* di Vandergrift *et al.* 2006.

Nel corso del primo evento didattico (Tabella 1, Pre-ascolto), per “preparare la classe all’attività”, l’insegnante “informa” gli allievi e spiega loro cosa si farà e quali sono gli obiettivi, facendo riferimento allo schema della lezione, un orologio in cui sono distinti i vari eventi didattici (Figura 3). L’insegnante invita inoltre gli apprendenti a riflettere sul compito di ascolto. Pone domande per elicitarne informazioni sulle conoscenze degli studenti relative a sé stessi come apprendenti, alle modalità di auto-rappresentazione e all’auto-efficacia: “*Hai mai sentito parlare in una lingua che non conosci? Quando? È stato facile/difficile?*” ecc. “*Vi piace apprendere una lingua straniera? Vi sembra facile studiare una lingua straniera?*”

Per elicitarne la conoscenza metacognitiva in relazione al compito, l’insegnante chiede: “*Secondo voi, saper ascoltare serve? Se sì, in quali situazioni? Hai mai svolto in classe attività di ascolto in una lingua straniera? Come si fa a capire una persona che non parla la nostra lingua?*”. Le conoscenze delle strategie efficaci emergono in risposta a quesiti del tipo: “*Vi piace apprendere una lingua straniera? Vi sembra facile studiare una lingua straniera?*” In questa prima fase, l’insegnante mostra i materiali e spiega in modo più approfondito il compito (ad esempio, ascolto di un racconto in francese e in spagnolo, utilizzo del *kamishibai*) e le finalità. Si fa di nuovo riferimento allo schema della lezione in forma di orologio. L’insegnante inoltre chiede: “*Avete mai visto un kamishibai?*” Successivamente espone, in collaborazione con gli studenti, come si adopera un *kamishibai*, elicitando così le conoscenze pregresse in merito al materiale didattico che verrà utilizzato e ai contenuti della storia.

Il passaggio al secondo evento didattico, dedicato all’ascolto e al monitoraggio del lessico nella LS1, è seguito sullo schema in formato di orologio. Durante l’ascolto gli allievi attivano processi per la decodifica del co-testo, verificano le anticipazioni lessicali precedentemente condivise con l’insegnante. L’insegnante fa ascoltare il racconto *Tommaso e l’anguria* in spagnolo. Nella fase seguente verifica il riconoscimento di significato di 12 parole tratte dal racconto nella stessa lingua. Nel corso del terzo evento didattico, l’insegnante fa ascoltare di nuovo il racconto secondo le stesse modalità nell’altra lingua romanza, ovvero in francese. Successivamente, testa il riconoscimento di significato di 12 parole in francese. Il quarto evento didattico mira a monitorare la comprensione globale del testo: gli studenti in gruppo ricompongono la storia utilizzando le schede con immagini. In questa fase si risolvono problemi di comprensione. La valutazione dell’approccio e dei risultati chiude l’incontro; l’insegnante chiede di esprimere un giudizio sul lavoro fatto, riprendendo anche i quesiti posti all’inizio dell’unità di lavoro (“*è stato facile/difficile capire un racconto in una lingua straniera affine alla nostra?*”).

La sperimentazione di *Tommaso e l’anguria*

Lo studio analizza le risposte date dagli allievi alle domande dell’insegnante nella fase introduttiva dell’unità di lavoro. In particolare, si intende rispondere ai quesiti: Quale tipo di conoscenza metacognitiva (persona, compito, strategie) mettono in luce i bambini? Come

reagiscono i bambini alle domande dell'insegnante? Quali aspetti del repertorio esperienziale evidenziano?

I dati sono stati raccolti tramite videoregistrazioni e annotazioni in classe di osservatrici. Si è analizzato per lo più il comportamento verbale (cosa dice l'insegnante, cosa risponde lo studente, se esiste interazione tra pari), ovviamente tenendo conto del contesto.

L'ascolto in intercomprensione: le conoscenze metacognitive di giovani apprendenti

Nel primo estratto l'insegnante è seduta per terra tra gli alunni che sono disposti in cerchio⁷. Chiede loro se è facile o difficile capire una lingua straniera per mettere in luce una componente della conoscenza metacognitiva relativa alla persona, ovvero l'autoefficacia, un fattore di tipo affettivo che riguarda l'individuo. L'insegnante pone la domanda a tutta la classe, facendo riferimento all'ascolto di qualcuno che parla in lingua straniera. Il bimbo S1 afferma che *“capire è difficile”*:

Estratto 1: Capire è difficile (dati G2)⁸

I: ma secondo voi ricordiamoci quello che abbiamo detto all'inizio...ma secondo voi ascoltare qualcuno che parla in una lingua straniera è facile o difficile?

S1: difficile perché non capisci le cose che dicono...perché vengono da un altro paese, da un'altra regione/ (parlano tutti in coro)

Per S1 comprendere qualcuno che parla in lingua straniera non è un compito facile; in accordo con molti suoi compagni, evidenzia quindi che l'attività da svolgere di lì a poco avrebbe richiesto impegno e sforzo. Motiva la difficoltà del compito, dicendo che i parlanti provengono da luoghi distanti (*“perché vengono da un altro paese/regione”*). Gli allievi intervenuti dimostrano così un basso livello di autoefficacia, una circostanza di sicuro non favorevole per attuare strategie produttive d'ascolto in L2.

Nell'estratto 2, la giovane M. (S2) interviene nello scambio dialogico già riportato nell'estratto 1, dicendo qualcosa di incomprensibile nei dati video (indicati con XXX nella trascrizione). Nel turno seguente, l'insegnante chiede alla classe di prestare attenzione a quello che la loro compagna intende dire (I: *“ascoltiamo un attimo M.”*). Successivamente quest'ultima esprime un suo parere che si presta a due interpretazioni differenti.

⁷ Melcarne (2020:65-66), descrive la 'psicogeografia' (Daloiso 2009) delle classi in cui è stato sperimentato Tommaso e l'anguria. «Nella presente sperimentazione, abbandonando il tradizionale "modello cattedratico" di disposizione frontale dei banchi, si è ricorso a una "disposizione a cerchio" (per ¾ dell'unità di lavoro) e a una "disposizione a isole di lavoro" (nell'attività di gruppo di comprensione globale del racconto). I bambini sedevano in cerchio su dei cuscini (la vicinanza stimolava una forte interazione) e l'insegnante era coinvolta nelle attività (superando ogni distacco autoritario), in un rapporto paritario e armonioso, capace di creare un ambiente "motivante" e "funzionale" al tipo di attività didattiche proposte».

⁸ Si tratta di una trascrizione larga, non si è tenuto traccia delle pause perché non sembravano rilevanti per le finalità dello studio. I sta per Insegnante. La sigla S sta per studente. Le classi sono indicate con il giorno della sperimentazione (G1, G2, G3, G4).

Estratto 2: Studiare serve (dati G2)

S2: (XXX)

I: ascoltiamo un attimo M. ascoltate M. ascoltate un attimo M. sta dicendo qualcosa di importante

S2: Veramente certe cose si possono pure capire

I: certe cose si possono pure capire e come possiamo fare a capire?

S2: vabbe' cioè visto che noi studiamo quelle materie cioè le possiamo studiare forse possiamo riconoscere qualche parola che abbiamo studiato

I: cioè se studiamo quella materia potremmo riconoscere quelle parole. grazie M.

L'affermazione di S2 "*visto che noi studiamo quelle materie...possiamo riconoscere qualche parola che abbiamo studiato*" potrebbe indicare la consapevolezza della giovane allieva del ruolo della competenza lessicale nel processo di comprensione. Il messaggio sarebbe in questo caso: "se io studio una materia e condivido con il mio interlocutore le conoscenze espresse attraverso il vocabolario di una lingua, la comprensione del messaggio è facilitata". Un'altra possibile interpretazione dell'opinione di S2 è "se si studia una lingua la si può comprendere". Sarebbe stato possibile disambiguare il significato dell'enunciato, chiedendo all'allieva di dire cosa intendeva esattamente, magari facendo anche un esempio di "materia" ("materia è la storia, la geografia o la lingua?"). Qualunque sia il senso attribuito all'intervento, S2 sembra voler indicare una strada da percorrere per rendere possibile lo scambio dialogico tra parlanti di lingue diverse e per migliorare la qualità delle interazioni tra le persone in contesti multilingui, ovvero lo studio per imparare una nuova lingua o per condividere nuovi contenuti, rappresentati dal lessico comune tra i parlanti coinvolti nel processo comunicativo.

Nell'estratto 3 i quesiti posti dall'insegnante ("*hai ascoltato una lingua che non conosci? chi di voi conosce una storia in lingua straniera?*") hanno un duplice scopo: mirano a elicitarle le conoscenze metacognitive legate al compito e a introdurre la nozione di intercomprensione.

Estratto 3: Ho un cugino tedesco (dati G4)

I: hai ascoltato una lingua che non conosci? chi di voi conosce una storia in lingua straniera?

(i bambini parlano ad alta voce, non si capisce cosa dicono)

S3: io ci ho un cugino tedesco che in estate viene in italia però tutto il resto sta (XXX)

I: ma tu con lui parli in tedesco?

S3: no in italiano

L'estratto 3 mette in evidenza che parlare in classe di contesti multilingui e di comunicazione plurilingue serve a valorizzare anche le pratiche comunicative e i vissuti familiari degli

allievi. S3 racconta, infatti, che in estate, quando lo zio, emigrato in un paese germanofono, viene in Italia, lui ascolta in casa una lingua che non conosce. Da questa breve sequenza di interazione emerge inoltre che la nozione di intercomprensione come competenza parziale, ovvero capacità di ascolto di una L2, e non di produzione, risulta complessa anche per la stessa insegnante. Quando S3 afferma *“io ci ho un cugino tedesco che in estate viene in italia però tutto il resto sta...”*, I. chiede al bambino se parla in L2, non se ascolta lo zio quando parla in tedesco. Il bimbo forse voleva raccontare di momenti in cui il suo parente parlava tedesco e lui si impegnava in qualche modo nel cercare di capirlo. Anche quest’aspetto sarebbe stato interessante approfondire.

Nell’estratto 4 I. intende far emergere le conoscenze relative alle strategie di ascolto, a ciò che si fa per capire qualcuno che parla una lingua straniera (*“è importante ascoltare chi parla?”*). Vuole inoltre far comprendere come la costruzione di senso non dipenda solo ed esclusivamente dal messaggio verbale. S4 risponde alla sollecitazione e osserva che la comunicazione è anche linguaggio del corpo (*“si può parlare con i gesti”*).

Estratto 4: La comunicazione come processo multimodale (dati G2)

I: secondo voi quando qualcuno parla una lingua straniera è importante ascoltarlo? per capire quello che...sì uno alla volta... è importante ascoltare chi parla?

S4: si può parlare con i gesti

Nell’estratto 5, l’attenzione non è più su contesti di interazione ma è su attività di ascolto orale di un racconto in cui si fa uso di immagini. S5, rispondendo all’insegnante che chiede perché le immagini ci aiutano a comprendere un racconto (*“se noi guardassimo delle immagini ci può aiutare a capire perché secondo voi?”*), afferma che la rappresentazione di oggetti, di eventi, le figure, parlano la nostra stessa lingua. La visione di immagini, di gesti media i concetti, consentendoci di accedere al senso con maggiore facilità.

Estratto 5: Le immagini parlano la mia lingua (dati G3)

I: se noi guardassimo delle immagini ci può aiutare a capire perché secondo voi? e come può aiutarci un’immagine pensiamo

S5: perché lo può tradurre in italiano

Quindi, pur identificando l’ascolto in L2 come un’attività complessa, i bambini mostrano di essere consapevoli che esistono strategie per superare difficoltà di comprensione in contesti multilingui. Il ricorso alle immagini, ai gesti può servire a eliminare ostacoli e consente quindi di capire un messaggio in una nuova lingua. Infine, come sottolinea S2, studiare, apprendere (una lingua o dei contenuti) prepara l’individuo ad affrontare la ricezione di nuovo input. Nel corso di questa prima fase dell’attività il bambino con DSA non è intervenuto ma, come emerge dall’osservazione di classe, ha prestato attenzione all’interazione didattica.

Conclusioni

La sperimentazione didattica è parte di uno scenario di apprendimento inclusivo per il potenziamento della capacità di ascolto di un racconto in due L2 poco note ai parlanti ma tipologicamente affini alla L1 degli allievi (francese e spagnolo). Per l'unità di lavoro si fa uso di materiali adattati ai bisogni di apprendimento di bambini dislessici (età 8-9 anni) e risorse quali il *kamishibai*. Durante la sperimentazione, le bambine e i bambini intervenuti evidenziano difficoltà di percezione del compito di ascolto. I giovani apprendenti mostrano, altresì, la consapevolezza della multimodalità del processo comunicativo e indicano strategie possibili che potrebbero aiutare a comprendere un messaggio, ovvero guardare rappresentazioni visive del contenuto laddove ci sono, oppure osservare il linguaggio non-verbale, la gestualità dei parlanti. Una giovane allieva individua una possibile strategia di miglioramento, lo studio e l'apprendimento.

La sperimentazione è stata un'opportunità per discutere in classe di ascolto, abilità che spesso si ritiene acquisita e, per questo, non coltivata attraverso strategie e tecniche di insegnamento specifiche. La ricezione e comprensione di un messaggio orale in una lingua poco nota ha consentito inoltre di affrontare, con gli insegnanti coinvolti nella sperimentazione e con i giovani apprendenti, due aspetti importanti dell'insegnamento linguistico. In primo luogo, la nozione di 'competenza parziale', ovvero 'sapere una lingua non necessariamente significa saperla parlare'. In secondo luogo, l'apprendimento di una L2 come processo graduale che si realizza in stadi differenti in cui la capacità di costruire senso in L2 è fondante ma l'input può diventare *intake* e poi output, con il tempo e in conseguenza di attività mirate. Come insegnanti, dare il giusto rilievo didattico al potenziamento delle capacità di ricezione di L2 aiuta a far crescere le competenze in L1 e L2 dei propri allievi.

BIBLIOGRAFIA

- Bonvino E., Jamet M. C. (a cura di), 2016, *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia.
- Bozorgian H., Alamdari E. F., 2017, "Multimedia Listening Comprehension: Metacognitive Instruction or Metacognitive Instruction through Dialogic Interaction", *ReCALL*, 30(1), pp. 131-152.
- Candelier M., 2012, *Le CARAP Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures : Compétences et Ressources*, Conseil de l'Europe.
- Daloiso M., 2009, *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, Cafoscarina, Venezia.
- Daloiso M., 2012, *Lingue straniera e dislessia evolutiva: Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*, UTET, Torino.
- Daloiso M., 2017, *Supporting learners with dyslexia in the ELT classroom*, Oxford University Press, Oxford.
- Flavell J. H., 1976, "Metacognitive aspects of problem solving", in Resnick Lauren B. (ed.), *The nature of intelligence*, NJ: Erlbaum, Hillsdale, pp. 231-235.
- Flavell J. H., 1979, "Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry", *American Psychologist*, 34 (10), pp. 906-911.
- Goh C., Taib Y., 2006, "Metacognitive instruction in listening for young learners", *ELT Journal*, 60(3), pp. 222-232.
- Melcarne C., 2020, *Metacompetenze e intercomprensione: verso una didattica ecologica e inclusiva*, Tesi Master non

pubblicata, Università del Salento.

Pinnelli S., Fiorucci A., Sorrentino C., De Nunzio M., 2019, "Multilingualism, intercomprehension, and inclusion: the Lextürío+ project and the dyslexic student", in Carmo M. (ed.), *Education and New Developments*, Science Press, Lisboa, pp. 169-173.

Scarpa M., 2019, *Tommaso e l'anguria. Thomas et la pastèque*, Kurumuny, Lecce.

Schneider E., Crombie M., 2016, *Dyslexia and foreign language learning*, Routledge, London.

Vandergrift L., Goh C., Mareschal C., Tafaghodtari M. H., 2006, "The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ): Development and validation", *Language Learning*, 56, 431-462.

Vandergrift L., Tafaghodtari M. H., 2010, "Teaching L2 Learners How to Listen Does Make a Difference: An Empirical Study", *Language Learning*, 60(2), pp. 470-497.

Vandergrift L., Goh C., 2012, *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action*. Routledge, London and New York.

Vernetto G., 2017, "Les Sacs d'histoires: mode d'emploi", *Éducation et sociétés plurilingues*, 43, 19-31. <https://journals.openedition.org/esp/1429> (18/05/2020)

Vernetto G., 2018, "Le kamishibaï ou théâtre d'images: mode d'emploi", *Éducation et sociétés plurilingues*, 44, 9-21 [online] <https://journals.openedition.org/esp/2161> (18/05/2020)