

Supportare l'interazione linguistico-disciplinare in classi multilingui attraverso il *role-play*: l'opinione dei docenti della scuola primaria a Verona

Supporting subject-related language interaction in multilingual classrooms via role play: the opinion of primary education teachers in Verona

Alice Fiorentino

Assegnista di ricerca

Università degli Studi di Verona

Sommario

Secondo una visione cooperativa della pratica didattica, la costruzione dei contenuti scolastici si fonda sull'interazione come luogo prioritario di apprendimento, grazie al quale l'apprendente ha la possibilità di negoziare il proprio contributo personale. Nonostante la sua centralità, l'interazione orale in ambito educativo può essere difficile da coltivare senza un adeguato supporto. Questo tipo di attività implica infatti la padronanza di norme pragmatiche e di un linguaggio disciplinare, due aspetti tanto difficili quanto spesso trascurati. Nell'ambito di un intervento formativo rivolto ai docenti di una scuola primaria condotto dal gruppo di ricerca dedicato alle metodologie glottodidattiche dell'Università di Verona durante l'anno scolastico 2020/2021, si è proposto il *role play* legato a contenuti disciplinari come strumento per supportare lo sviluppo di abilità linguistiche utili alle discipline scolastiche in alunni con background migratorio. Come primo aspetto, il presente articolo analizzerà gli atteggiamenti dei docenti, raccolti durante un *focus group* condotto a distanza a conclusione dell'intervento e, secondariamente, il contributo si soffermerà su una proposta di realizzazione di *role play* disciplinare applicato allo studio della geografia e rivolto ad alunni sia di recente immigrazione che di seconda generazione.

Parole chiave: interazione orale, abilità di studio, alunni con background migratorio, formazione docenti, focus group.

Abstract

According to a collaborative vision of teaching practice, the construction of school contents is based on interaction as the ideal place of learning, thanks to which the learner can negotiate his own personal contribution. Despite its importance, oral interaction in education can be difficult to cultivate without adequate support. This type of task involves the mastery of pragmatic rules and of disciplinary language, two aspects that are as difficult as they are often overlooked. As part of a training intervention aimed at primary school teachers conducted by the research group dedicated to language teaching methodologies of the University of Verona during the school year 2020/2021, the role play linked to disciplinary contents was proposed as a tool to support the development of language skills useful for school subjects in pupils with a migrant background. Firstly, the current article analyses the teachers' attitudes, gathered during a focus group carried out remotely once the intervention was completed and, secondly, the contribution focuses on a proposal for its practical implementation applied to the study of geography.

Keywords: oral interaction, learning skills, migrant background students, teachers training, focus group.

Introduzione

Lulù è una bambina che frequenta la 4^a primaria. All'inizio dell'anno scolastico è arrivata dallo Sri Lanka con la famiglia. Parla e scrive lo srilankese e conosce l'inglese. È molto attenta e riflessiva, organizzata e svolge con precisione i compiti assegnati. Lulù è inizialmente motivata nei confronti della lingua italiana, in classe è timida ma nelle attività di laboratorio, che segue con una compagna, interviene in modo più spigliato. Mentre la compagna pian piano si inserisce nel gruppo classe,

Lulù fatica a fare amicizia e tende a restare in disparte. Nel 2° quadrimestre Lulù cambia atteggiamento: appare spesso assonnata, dimentica il materiale, non sempre svolge i compiti assegnati. Lulù dice di essere scontenta: in Sri Lanka otteneva sempre bei voti mentre qui le materie sono tante e difficili e non riesce a svolgere quanto le viene richiesto (racconto di una docente dell’Istituto Comprensivo Vr12, Verona).

L’esempio di Lulù rappresenta la narrazione perfetta di ciò che avviene a molti degli studenti che vengono trasferiti da un paese a un altro nel corso del loro percorso di scolarizzazione. È una narrazione che stiamo imparando a conoscere un po’ alla volta cercando, come spesso accade, delle risposte solo molto tempo dopo che la situazione si è già manifestata.

Uno degli aspetti fino ad ora maggiormente considerati dell’inclusione scolastica degli alunni dal background migratorio è l’apprendimento linguistico. Gli approcci allo studio dell’italiano come lingua seconda per decenni si sono concentrati prioritariamente sulla socializzazione degli alunni di prima immigrazione e sul loro bisogno di una lingua per entrare in contatto con il contesto sociale di arrivo. Recentemente, anche considerato che gli studenti con cittadinanza non italiana di prima generazione rappresentano ormai una minoranza dell’intera popolazione, l’attenzione si è maggiormente rivolta all’apprendimento linguistico legato allo sviluppo di abilità di studio che riguarda più da vicino la necessità di studiare non solo la lingua italiana, ma anche in lingua italiana, proprio come Lulù.

L’italiano come lingua dello studio ha cominciato quindi a rappresentare un punto centrale della ricerca glottodidattica. Un ampio numero di studi ha indagato la natura della lingua e delle strategie di apprendimento necessarie per sviluppare contenuti disciplinari (Valentini, Bozzone Costa e Piantoni, 2005). Da questo punto di vista, anche la didattica integrata e l’insegnamento bi/plurilingue hanno negli ultimi decenni contribuito a fare luce su alcuni aspetti che differenziano la lingua disciplinare dalla lingua usata per la comunicazione, quali ad esempio la formalità, la specificità, l’astrattezza, l’esplicitzza, la coesione e la coerenza (Cognigni, 2020). In seguito alla svolta multilingue avvenuta nell’ambito della ricerca educativa (May, 2014) la didattica delle lingue ha cominciato a rivolgere l’attenzione verso pratiche scolastiche che integrino strategie discorsive, come il *translanguaging*, e processi linguistico-cognitivi tipici degli individui bilingui, ovvero di coloro che utilizzano quotidianamente almeno due lingue (García e Otherguy, 2019).

Un ulteriore aspetto considerato dalla ricerca, di centrale importanza quando si progetta una didattica rivolta a alunni con un background migratorio, sono le *strategie indirette di apprendimento* che sovrintendono ai processi che influenzano la lingua pur non coinvolgendone direttamente l’uso (Oxford, 1990). Le strategie indirette sono costituite da tre componenti: metacognitiva, legata a valutare il proprio percorso di apprendimento, sociale, basata sulla relazione con gli altri e affettiva, basata sulla regolazione di fattori ansiogeni e della motivazione. Queste strategie regolano fattori fondamentali per l’apprendimento, quali il senso di autoefficacia, la motivazione, e che possono trovarsi seriamente compromessi durante l’esperienza migratoria, a causa del processo di adattamento che gli individui mettono in atto come risposta ai cambiamenti ambientali a cui sono sottoposti. Questo lungo processo di adattamento richiede l’apprendimento di nuovi modelli di socializzazione disattivando o modificando, se necessario, modelli già appresi (Berry, 1997) e spesso generando situazioni di stress adattativo (cfr. Berry, e la definizione di «acculturative stress»). Gli studenti che hanno vissuto o stanno vivendo un’esperienza migratoria possono avere delle difficoltà nel comprendere i nuovi modelli di socializzazione e scolarizzazione in atto nel paese d’arrivo. Come conseguenza, questa tipologia di alunno può avere difficoltà, ad esempio,

nell'attivare strategie di regolazione dell'ansia e, come Lulù, mostrare improvvisi cali di motivazione e di senso di autoefficacia.

In generale, per ottenere dei buoni risultati nello studio delle discipline, è necessario non solo che lo studente si impadronisca dei repertori lessicali specifici e delle funzioni linguistiche comuni a tutte le materie (in altre parole di competenze di tipo CALP, secondo la definizione proposta inizialmente da Cummins, 1982), ma anche che familiarizzi con i contesti in cui è chiamato a chiarire e dimostrare le conoscenze apprese (Van Kampen *et al.*, 2018) (Fig. 1):

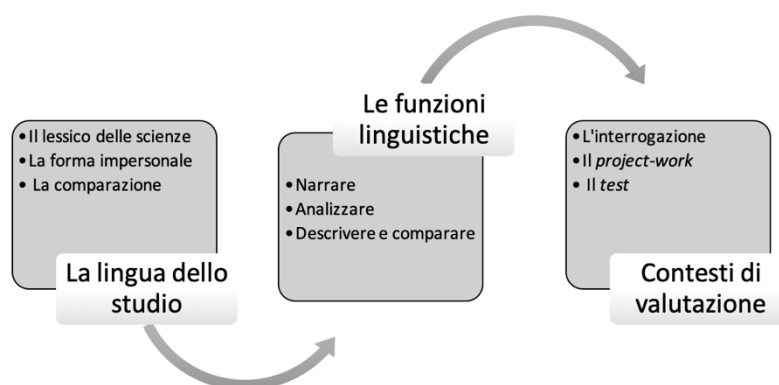


Fig. 1: Appropriazione dei contenuti scolastici (immagine realizzata dall'autrice).

La definizione di funzione linguistica è presa in prestito dall'approccio didattico CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) e fa riferimento al concetto di *cognitive discourse functions*, ovvero quelle «routine verbali che emergono durante la costruzione del contenuto curricolare, cognitivo e astratto [delle materie scolastiche]» (Dalton-Puffer, 2016, p. 29, traduzione libera dell'autrice). In questo contributo ci si riferisce dunque alla *funzione linguistica* per fare riferimento a questo quadro teorico e alla nota distinzione che nell'approccio CLIL esiste tra *language of learning*, *language for learning* e *language through learning*.

Tenuti in considerazione questi aspetti terminologici, il contributo propone una riflessione sul ruolo che la didattica gioca nello sviluppo della competenza linguistico-disciplinare, ovvero quell'insieme di competenze linguistiche, contenutistiche e pragmatiche che permettono agli studenti di appropriarsi del sapere scolastico (cfr. Fig. 5). Questa riflessione prende le mosse da un'esperienza formativa, condotta in un Istituto Comprensivo della provincia di Verona, sull'educazione linguistica trasversale dal titolo *Educazione linguistica nella classe multilivello* e rivolta a docenti che operano in contesti multilingui. Al termine di questa esperienza sono state raccolte le impressioni e i punti di vista degli insegnanti che avevano partecipato al corso in merito alla fattibilità di attività incentrate sullo sviluppo di abilità di interazione su argomenti disciplinari. L'obiettivo è stato quello di registrare gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti del ruolo della lingua all'interno di discipline dette non linguistiche. Nella prima parte dell'analisi si riportano quindi i risultati preliminari di un'analisi qualitativa tratti dal *focus group* che si è tenuto a conclusione della formazione sul tema del *role play* disciplinare. Nella seconda parte dell'analisi si analizza un esempio di *role play* svolto da uno dei docenti per osservare quali sono le difficoltà potenzialmente riscontrabili dai docenti e quali le complessità su cui riflettere.

1. L'interazione come opportunità per la negoziazione di pratiche comunicative in contesto migratorio

Per molto tempo la comunicazione didattica è stata intesa come un processo prolungato in cui un individuo sviluppava nuove conoscenze acquisendole da un operatore esperto. Negli anni questa visione è stata progressivamente smentita, grazie all'apporto di un vasto numero di ricerche sui processi di apprendimento. In particolare, ai fini di questo contributo, ricordiamo due delle teorie che hanno maggiormente contribuito a decostruire l'idea dell'apprendente come semplice ricevente: l'ipotesi dell'interazione (Carroll, 1999) e il costrutto della capacità d'azione dell'apprendente – o «*learner agency*» (cfr. Pavlenko e Lantolf, 2000, p. 46). Secondo la prima teoria, l'apprendente costruisce la sua competenza durante l'interazione, grazie alle evidenze fornite dagli interlocutori (dall'educatore o dai suoi pari) sotto forma di riformulazioni, riadattamenti, richieste di correzione. Il costrutto del «*learner agency*» (cfr. Pavlenko e Lantolf, 2000, p. 46) limita parzialmente questa prima ipotesi dando più ampio margine all'apprendente che, in base alla sua predisposizione nei confronti del processo stesso di apprendimento, può decidere di portare o meno a buon fine l'interazione. Nel caso in cui egli si trovi in un contesto favorevole è più probabile che orienti positivamente il suo percorso di apprendimento, cercando attivamente e autonomamente *feedback*, attivando strategie efficaci e sperimentando nozioni recentemente apprese. Nel caso contrario, l'apprendente può decidere invece di opporre attiva resistenza all'interazione attraverso, ad esempio, il silenzio.

Secondo queste teorie, l'apprendente va quindi considerato in relazione alle condizioni ambientali in cui è inserito, che ne condizionano profondamente il coinvolgimento, influenzando l'attivazione delle sue strategie di apprendimento dirette e indirette (Scarcella e Oxford, 1992). Le strategie dirette regolano l'uso della lingua e l'attivazione dei processi cognitivi che hanno delle ricadute immediate sulla pratica linguistica (es. strategie mnemoniche, cognitive e compensative). Le strategie indirette, invece, sovrintendono ai processi che influenzano la lingua pur non coinvolgendone direttamente l'uso, quali le strategie metacognitive, affettive e sociali. Le attività che sfruttano l'interazione come luogo di apprendimento devono quindi tenere in considerazione che, grazie all'attivazione coordinata di questi due tipi di strategie, l'interazione può diventare per l'apprendente non solo un'occasione per sviluppare nuove competenze, ma anche il luogo dove costruire (o minimizzare) la sua socializzazione.

L'attenzione posta alle pratiche comunicative d'interazione riveste un'importanza ancora maggiore per gli alunni plurilingui che provengono da un background migratorio. Secondo ricerche che indagano gli aspetti pragmatolinguistici dell'apprendimento delle lingue, infatti, le risorse di cui una lingua dispone per rendere il suo uso adeguato al contesto sarebbero parzialmente specifiche. Per quanto riguarda l'italiano, ad esempio, forme pragmatiche come l'allocuzione (scelta dei pronomi tu/lei, forme verbali, saluti), l'uso dei segnali discorsivi (allora, insomma, va be'), la realizzazione degli atti linguistici (richieste, scuse, complimenti) sono aree dell'apprendimento in cui si è osservata una certa distanza tra parlanti nativi e non nativi (per una panoramica Nuzzo e Santoro, 2017). In generale, Nuzzo e Rastelli (2009) mettono in guardia sull'acquisizione di tali norme definendole come «complesse, acquisite in stadi molto avanzati dai parlanti non nativi e difficili da dominare anche per apprendenti con una buona padronanza complessiva della lingua obiettivo» (p. 13). Tuttavia, secondo la prospettiva adottata in questo contributo, sviluppare abilità di interazione in contesto plurilingue non significa puntare esclusivamente all'apprendimento di norme proprie della lingua obiettivo. Questa interpretazione segue in parte una logica per cui gli alunni plurilingui con un background

migratorio sono rappresentati solo come monolingui mancati. La socializzazione che avviene nelle classi multiculturali e multilingui, si costruisce grazie all’apporto di diversi modelli di interazione di cui gli studenti plurilingui sono portatori e che la didattica deve quindi considerare.

Per concludere è bene sottolineare, tuttavia, che l’interazione finalizzata alla costruzione di contenuti scolastici si fonda non solo sull’uso di strategie linguistico-comunicative, ma anche, e soprattutto, sulla conoscenza degli argomenti trattati e sulla terminologia specifica (Fig. 1). Per gli allievi plurilingui l’interazione in un contesto scolastico può rivelarsi, quindi, doppiamente stressante a causa di una parallela valutazione linguistica e disciplinare. Frequentemente, una scarsa competenza pragmatica e una scarsa padronanza del registro e delle funzioni linguistiche tipiche del contesto scolastico hanno un impatto negativo sul senso di auto-efficacia di questi alunni con ulteriori ripercussioni sul loro rendimento generale (si veda l’esempio di Lulù riportato all’inizio). L’obiettivo di un intervento come quello che si è presentato nel corso formativo è quindi quello di scardinare questa catena di reazioni controproducenti.

2. L’apprendimento esperienziale e il *role play* per lo sviluppo di contenuti scolastici

Con il termine «apprendimento esperienziale» si definisce una gamma molto vasta di attività che forniscono all’apprendente la possibilità di «acquisire, sperimentare e sviluppare nuovi contenuti e nuove competenze» (O’Sullivan, 2018, p. 606). Gli esempi più frequenti di apprendimento esperienziale che si incontrano nella pratica scolastica sono, ad esempio, le *flipped classroom*, il *project-based* e il *task-based learning*, attività su cui si concentra l’esperienza formativa e didattica che viene qui presentata. In questo tipo di apprendimento gli alunni mettono in gioco le loro competenze procedurali, fondamentali per lo sviluppo del «sapere» e del «saper-fare» (Consiglio d’Europa, 2020, p. 31) e tipiche delle discipline scientifiche. Quanto però allo sviluppo del sapere in relazione alle abilità partecipative degli apprendenti e al «saper essere» (Consiglio d’Europa, 2020, p. 31) in relazione al contesto sociale (e linguistico), l’apprendimento esperienziale viene spesso delegato alle discipline umanistiche e a quelle, così dette, linguistiche. A scuola la cura della comunicazione è appannaggio delle discipline che hanno come obiettivo principale lo studio esplicito della lingua e rimane sottotraccia nel resto delle discipline che vengono definite non linguistiche. Curiosamente, il risultato è che proprio nei luoghi indicati alla costruzione della comunicazione disciplinare gli studenti non vengono istruiti per saper argomentare e dibattere a proposito di argomenti relativi al sapere scolastico. Per fare educazione linguistica è senza dubbio necessario insegnare agli studenti a sapere esprimere i propri bisogni comunicativi, ma è altrettanto cruciale fornire loro degli strumenti per poter costruire il proprio sapere, sviluppare capacità di azione (la *agency*) e abilità per partecipare ai processi di apprendimento.

Come abbiamo detto, gli apprendenti plurilingui dal background migratorio possono avere bisogno di attività specifiche che traducano le loro competenze linguistiche in performance comunicative. Quello che presentiamo in questo contributo è quindi un modello di apprendimento esperienziale, basato sul *task-based learning*, che supporti le capacità interazionali di questi alunni, con un approccio rivolto al contesto scolastico. Durante l’intervento formativo, abbiamo preso il *role play* come esempio di pratica che rinforza la partecipazione, sollecita l’utilizzo di abilità linguistiche interazionali e permette di lavorare sulle dinamiche di gruppo.

Cos'è un <i>role play</i>	Cosa non è un <i>role play</i>
Una simulazione di situazioni comunicative reali	Una rappresentazione o una «messa in scena»
Un'attività di rinforzo delle abilità linguistiche	Un contesto linguistico complesso
Un'attività di elicitazione di abilità interazionali	Una situazione che crea imbarazzo
Un'attività che supporta le dinamiche di gruppo	Un'attività che rinforza ruoli poco funzionali

Fig. 2: Il *role play* (immagine realizzata dall'autrice).

Nella classe di lingue, il *role play* si distingue dal *role taking* e dal *role making*, in quanto concede all'apprendente maggiore autonomia di interpretare il ruolo assegnatogli. Secondo Balboni (2018) il *role play* si può realizzare in presenza o in assenza di un pubblico spettatore. In una classe multilingue, il vantaggio di avere degli spettatori è quello di fare emergere, grazie all'osservazione dei pari, le strategie interazionali usate, anche in prospettiva interlinguistica. La riflessione sulle strategie, così come la messa in gioco della competenza emotiva legata al ruolo da interpretare è possibile però, secondo Balboni, solo in alunni con una competenza avanzata della lingua, in quanto l'apprendente di competenza elementare, come talvolta il docente stesso, tende a interpretare più facilmente il *role play* come una semplice attività di allenamento di abilità linguistiche. Come vedremo, nella programmazione è dunque importante tenere conto della competenza linguistica degli alunni. Il *role play* disciplinare è stato presentato a un gruppo docenti di scuola primaria operanti in classi altamente multilingui e multiculturali con l'obiettivo di progettare insieme a loro attività utili a coinvolgere gli alunni in pratiche partecipative, supportare l'appropriazione dei contenuti disciplinari e potenziare le strategie indirette d'apprendimento che regolano motivazione e senso di autoefficacia.

3. L'intervento formativo

La formazione *Educazione linguistica nella classe multilivello* ha avuto come obiettivo quello di fornire a insegnanti di scuola primaria e secondaria di primo grado non solo riferimenti teorici, ma soprattutto spunti operativi per realizzare interventi di educazione linguistica trasversale che prendessero in considerazione la profonda diversità di background delle loro classi. L'obiettivo era infatti quello di colmare il divario tra la teoria e la pratica didattica, aiutando a smorzare il sentimento di sovraccarico spesso percepito dagli insegnanti durante le formazioni (Paulsrud e Lundberg, 2020).

L'Istituto Comprensivo Vr12 Golosine (Verona), scuola a cui si è rivolto l'intervento, comprende infatti una popolazione scolastica altamente plurilingue e pluriculturale ed è a partire da questo tipo di profilo che il dirigente ha richiesto al gruppo di ricerca di poter individuare delle pratiche didattiche da applicare al contesto classe. La finalità sovraordinata era quella di evitare il proliferare di interventi individuali, come i Piani Didattici Personalizzati (direttiva ministeriale del 27/12/2021), considerati dispendiosi in termini di tempo e non sempre efficaci in termini di didattica. La necessità della scuola era quindi quella di creare percorsi ad alta accessibilità che tenessero conto delle necessità specifiche di alunni plurilingui con background migratorio, ma che potessero essere adottati dall'intero gruppo classe.

In particolare, l'intervento che presentiamo in questo contributo è il risultato di uno dei moduli proposti, rivolto a 32 insegnanti della scuola primaria dal titolo *Interazione orale e abilità di studio: analisi delle dinamiche e chiavi per supportarne lo sviluppo*. I partecipanti erano suddivisi tra le varie aree disciplinari: 8 docenti di italiano, 7 di matematica e scienze, 4 di storia, 5 di sostegno, 3 di inglese, 2 di insegnamento della religione cattolica, 1 di educazione artistica, 1 di educazione musicale.

La formazione si è svolta, in parte, in modalità sincrona e, in parte, in modalità asincrona. L'incontro con i docenti, che si è tenuto a distanza tramite il programma di videoconferenza *Zoom* e la piattaforma interattiva *Wooclap.com*, è servito per presentare l'argomento e per condurre il *Focus Group* (Bloor, Frankland, Robson e Thomas, 2002), durante il quale si è proposto di riflettere su alcuni tratti del *role play* disciplinare. La parte in modalità asincrona, successiva all'incontro, è avvenuta tramite la piattaforma *Moodlext* che ha permesso ai docenti di caricare i loro contributi personali, i feedback sulla formazione e alle formatrici di commentare il lavoro svolto tra una lezione e l'altra. Durante questa seconda fase ai docenti è stato chiesto di progettare un intervento sulla base di quanto discusso, che riguardasse la loro disciplina (es. *role play* storico, *role play* scientifico, ecc.) e di caricarlo sul Forum di *Moodlext*, messo a disposizione dei partecipanti per tutta la durata della formazione. In particolare, ai docenti è stato chiesto di strutturare un esempio di *role play* grazie al supporto di *prompt* adeguati forniti dalla formatrice (Fig. 2). La consegna del *role play* era la seguente:

Il ROLE PLAY è una pratica didattica che rinforza l'autonomia, la proattività, la partecipazione e permette di tematizzare e lavorare sulle dinamiche di gruppo. Dal punto di vista dell'apprendimento linguistico, se l'attenzione dell'insegnante (e non quella dello studente!) è posta sulle strutture linguistiche e comunicative che intende rinforzare, il *role play* può essere uno strumento per sviluppare attività di interazione orale, a patto che si fornisca allo studente una traccia strutturata su cui fare affidamento.

Ai docenti si è chiesto di immaginare un intervento che tenesse in particolare considerazione due tipologie di alunni:

- alunno di recente immigrazione con padronanza linguistica limitata;
- alunno con una buona padronanza linguistica, ma con difficoltà di apprendimento indirette legate all'esperienza migratoria.

Di seguito riporteremo i risultati intermedi del *focus group*, commenteremo un esempio di attività e proporremo un modello di *role play* disciplinare che consideri gli aspetti discussi.

Focus-group: difficoltà, utilità, replicabilità

Attraverso l'opzione *brainstorming* messa a disposizione dalla piattaforma *Wooclap.com* si è proposta ai docenti una riflessione su tre termini legati alla realizzazione del *role play* disciplinare: difficoltà, utilità e replicabilità. I docenti hanno potuto scrivere i loro commenti sotto il *prompt* «Cosa ne pensate del *role play*?», commenti che sono poi stati ripresi dalla formatrice nel *Focus Group* (Fig. 3).

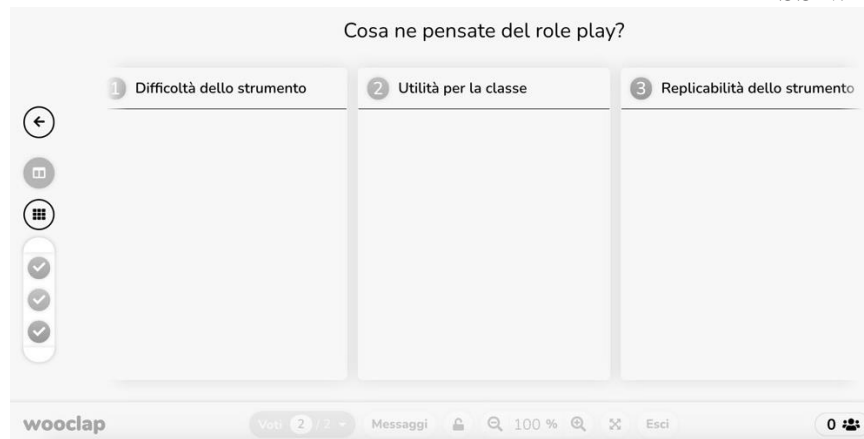


Fig 3: Focus Group: fase di brainstorming tramite Wooclap.

Un primo elemento di difficoltà ha riguardato la tipologia di disciplina in cui viene realizzato il *role play*. Soprattutto i docenti di discipline non linguistiche hanno trovato che questo tipo di attività esulasse molto dalla loro programmazione tradizionale e che quindi fosse impegnativa da realizzare, a differenza di ciò che avviene nell'insegnamento delle lingue straniere, soprattutto dell'inglese. Secondo molti partecipanti l'insegnamento dell'inglese sembrerebbe infatti prestarsi naturalmente alla realizzazione del *role play* come sottolineato dai seguenti docenti, le cui testimonianze vengono riportate in forma anonima: «L'inglese necessita di role play, di interazioni con i bambini frequenti ovviamente, no? Giochi di ruolo... siamo abituati in fondo con l'inglese di questi lavori ecco magari con scienze no francamente almeno io! O matematica...» (SCI01, docente di scienze, maggio 2021); «Anche perché i bambini amano follemente la lingua inglese e quindi anche semplicemente la tenuta della classe quando faccio inglese, l'interesse, il coinvolgimento forse perché io sono nata come insegnante di inglese quindi mi sento più sicura» (ING01, docente di inglese, maggio 2021).

Quello che emerge dalle testimonianze è, da una parte, la consuetudine di associare le pratiche comunicative all'insegnamento esplicito delle lingue (in particolar modo dell'inglese che ha, più di altre tradizioni glottodidattiche, una certa propensione all'approccio orale), dall'altra, l'importanza del coinvolgere l'insegnante nello svolgimento di attività sperimentali. È comprensibile che un educatore prediliga delle attività in cui *si sente sicuro*, come il docente di inglese (cfr. ING01), e che invece guardi con diffidenza attività mai sperimentate prima («siamo abituati [...] con scienze francamente no», SCI01). Per cercare nuove risposte è però necessario portare anche gli insegnanti più prudenti a intraprendere cammini nuovi. Da qui emerge la necessità di far sperimentare i nuovi approcci didattici piuttosto che di descriverli *ex-cathedra*, perché un insegnante motivato sicuramente creerà maggiore coinvolgimento e interesse.

Un secondo elemento di difficoltà ha riguardato il coinvolgimento dell'intero gruppo classe. Diversamente da quello che avviene nel *role play* di stampo comunicativo, che è solitamente costruito su coppie, la partecipazione a gruppi è percepita come potenzialmente problematica. Maggiore è il numero di alunni coinvolti nell'attività e maggiore è la necessità di prevedere una *progettazione chiara e precisa*: «io parlavo sulla difficoltà poi di programmare tutto il lavoro diversamente dall'italiano farlo ricadere su altre materie risulta più complesso ma non impossibile non volevo dire quello» (SCI01, docente di scienze, maggio 2021).

La progettazione è un aspetto su cui i docenti hanno insistito particolarmente durante il *Focus Group* e che ha portato a una riflessione sull'importanza di adottare una certa prospettiva didattica prima ancora di pensare all'attività da realizzare. La necessità dei

docenti di avere un'attività pronta è spesso ciò che caratterizza le formazioni (cfr. Celentin in questo numero). La richiesta di avere attività precostituite può prestarsi a diverse letture. Sicuramente da una parte c'è il bisogno di portarsi a casa qualcosa di concreto che ripaghi, in una certa misura, dell'impegno della formazione. Dall'altra c'è forse un'esitazione verso la sperimentazione, un certo scetticismo nel mettersi in gioco personalmente. Questa docente di inglese rappresenta un'eccezione: «personalmente non amo molto farla e subirla la lezione canonica mentre qualcun altro invece la preferisce perché è più semplice no? [...]» (ING02, docente di inglese, maggio 2021). La stessa docente sottolinea poi l'importanza di adottare una prospettiva alternativa rispetto all'apprendimento di sequenze didattiche precostituite: «siamo entrate in una dimensione di come si lavora soprattutto con questo tipo di ragazzi per cui non possiamo avere delle unità di lavoro precostituite ne avremo tre o quattro però possiamo avere delle modalità di lavoro che ci aiuteranno a costruirla di volta in volta» (ING02, docente di inglese, maggio 2021).

Per quanto riguarda l'utilità del *role play* in una classe multilingue, gli interventi dei docenti sulla piattaforma *Wooclap.com* hanno mostrato una certa apertura verso l'idea che questa attività possa essere utilizzata non solo per rispondere alle esigenze specifiche degli alunni plurilingui, ma anche e soprattutto per lavorare con tutta la classe. Espressioni come «sviluppa obiettivi paralleli», «utile per altri contemporaneamente», «utile per sviluppare conoscenze e coesione tra compagni», «utile per promuovere la relazione e la collaborazione tra pari» mostrano che la formazione ha sicuramente introdotto il concetto del *role play* come attività per la classe. Tuttavia, diversamente dal concetto di *difficoltà*, il concetto di *utilità* non ha sollevato una riflessione realmente ampia, aspetto che ha confermato che questo tipo di attività richiede ancora una fase di familiarizzazione per poter portare i docenti da un apprezzamento generale a un reale utilizzo. Una riflessione sul tipo di didattica rappresentata da quest'attività è emersa in relazione al contributo di un docente che ha considerato il coinvolgimento emotivo come un valore aggiunto del *role play*:

io penso che sia stato molto importante il vostro modo di proporre formazione perché per noi è un modo di vedere come lavorare praticamente con i ragazzi [...] quello che ci sta sotto è “se vogliamo tenervi svegli, se vogliamo che impariate dobbiamo tenervi attivi” [...] (ING01, docente di inglese, maggio 2021).

Questo contributo sottolinea l'importanza di attivare strategie indirette di apprendimento, come quelle affettive legate alla motivazione, a prescindere dalla disciplina di studio. La docente poi fa un parallelismo tra la modalità di formazione e la pratica didattica: il coinvolgimento con cui i docenti lavorano in classe con gli alunni è lo stesso che hanno percepito durante la formazione, come apprendenti.

In ultimo, per quanto riguarda la replicabilità dello strumento, le considerazioni si sono concentrate per la maggior parte sul numero, sulla conoscenza e sull'età degli alunni. Comprensibilmente, per realizzare quest'attività è necessaria, secondo la maggior parte dei docenti, una profonda conoscenza della classe da un punto di vista caratteriale, scolastico e linguistico. Questa è una delle ragioni per cui il gruppo piccolo rimane la scelta privilegiata rispetto al gruppo classe. Come emerso anche durante il *Focus Group*, da un punto di vista didattico, il gruppo piccolo ha il vantaggio di poter calibrare le strategie di interazione e i pattern comunicativi sulla base del profilo degli alunni.

Role play disciplinare: un esempio e una proposta

A seguito del *Focus Group* è stato chiesto ai partecipanti di progettare un *role-play* legato a contenuti disciplinari che avesse come obiettivo l’elicitazione di strutture e funzioni linguistiche funzionali allo sviluppo di materiale disciplinare. Per supportare i docenti è stata fornita loro una scheda dal titolo *Interagire è* (Fig. 4), che chiedeva di fornire il *framework* narrativo, le strutture linguistiche e i ruoli. Riportiamo qui di seguito un esempio di attività realizzata da un docente di scienze che ci permette di commentare, generalizzando, i punti di riuscita della formazione e gli aspetti su cui è ancora necessario riflettere:

LA COMUNICAZIONE	DESCRIVI QUI IL TUO ROLE PLAY	SE VUOI MOTIVACI LE TUE SCELTE DIDATTICHE (Perché ho scelto questo role play, questo ruolo per la mia classe/studente)
FRAMEWORK NARRATIVO: <ul style="list-style-type: none"> dove e quando si svolge il role play; chi sono i protagonisti; qual è episodio scatenante/pretesto comunicativo (es. una decisione da prendere, un problema da risolvere, un compito collaborativo da svolgere); 	IL ROLE PLAY SI SVOLGE IN UNA SCUOLA I PROTAGONISTI SONO DEI RAGAZZI CHE INTERPRETANO E DANNO VOCE A DEGLI OGGETTI ANIMATI. LA FINALITÀ È SCRIVERE UN NUOVO TESTO CHE INSIEME A QUELLO DEI COMPAGNI DIVENTERÀ UN “LIBRETTO CREATIVO” QUALE EPISODIO COME PRETESTO Facciamo così, dunque tu Giovanni avrai in mano un pupazzo che rivestirà il ruolo di un curiosissimo giornalista; Carlo invece avrà un’agenda in mano e risponderà come fosse uno storico; Marisa sarà una Carta Geografica che risponderà come specialista in Geografia; Rachele avrà in mano un microscopio o una provetta e sarà una Biologa; ed io Antonio avrò in mano un abaco e sarò un patito Matematico, che ve ne pare?;	
LA LINGUA		
STRUTTURE LINGUISTICHE: <ul style="list-style-type: none"> funzioni linguistiche (descrivere, riassumere, narrare); mosse comunicative (prendere/passare la parola); parole chiave (lessico specifico se necessario); 	GLI ALUNNI DOVRANNO DESCRIVERE, SU SOLLECITAZIONE DEL CURIOSO CRONISTA LA PALESTINA DAL PUNTO DI VISTA GEOGRAFICO E CON QUALCHE OSSERVAZIONE STORICO, MATEMATICA (Distanze, Profondità, ecc), E DELLA BIOLOGIA IN QUEL PARTICOLARE AMBIENTE CHE È IL DESERTO VICINO AL MAR MORTO. LE BATTUTE E IL PASSA-PAROLA È DATO DALLE DOMANDE O DAGLI INTERVENTI DEI VARI SOGGETTI (LO STORICO, IL MATEMATICO, LA GEOGRAFA ECC) ATTRAVERSO IL PASSAGGIO DI UN PICCOLO OGGETTO - UNALENTE DI INGRANDIMENTO- COME TESTIMONE) IL LESSICO AFFINATO DOVRA ESSERE QUELLO DELLE MATERIE COINVOLTE (PER ESEMPIO I TERMINI COME ALTITUDINE, ALTOPIANO, CATENA, CIMA, COSTA, DEPRESSIONE, PIANURA, VALLE, VETTA, ANSA, EMISSARIO, FIUME, FONDALE, GRETO, GUADO, LAGO, LETTO, MARE, MEANDRO ECC.) PER QUEL CHE RIGUARDA LA GEOGRAFIA. MENTRE PER QUEL CHE RIGUARDA LA STORIA RELIGIOSA POTREMMO AVERNE ALTRI (PER ESEMPIO AB URBE CONDITA, ABIURA, ABRAMO, ABSIDE, ACROPOLI, AGNELLO PASQUALE ALFA E OMEGA, ALLAH, ALLEANZA, ALTARE, ECC.)	
L’INTERAZIONE		
I RUOLI (Es. il vice-sindaco, il giornalista, il residente ecc...)		

Fig. 4: Scheda *Interagire è* (GEO01, docente di geografia, maggio 2021).

Per quanto riguarda il framework narrativo, l’attività non ha le sembianze classiche di un *role play* in quanto rimane all’interno del contesto scolastico pur immaginando delle conversazioni che non sono caratteristiche di tale ambiente (intervista di un giornalista con diversi professionisti che rappresentano gli *esperti* in storia, geografia, scienze e matematica). Tuttavia, attraverso l’*escamotage* dell’intervista e grazie all’uso di oggetti mediatori (il pupazzo e la lente di ingrandimento), ricrea un ambiente di apprendimento

adatto al target della scuola primaria, *task-based*, cioè orientato alla realizzazione di un obiettivo didattico comunicativo e cooperativo (la creazione di un libretto sulla Palestina). Per quanto riguarda le strutture linguistiche, il *role play* si concentra principalmente sul lessico (cfr. Fig. 1 – La lingua dello studio) e, in misura inferiore, sulle mosse comunicative definite genericamente come *domande* e *interventi*. La funzione linguistica che viene individuata è quella della descrizione, nonostante altre funzioni linguistiche sarebbero state possibili: *narrare* la storia della Palestina, *confrontarla* per dimensioni con paesi vicini, *elencare* e *riassumere* gli aspetti relativi alla sua geografia, *esemplificare* ecc. L’aspetto che manca è invece l’assegnazione dei ruoli che si basa, in un *role play*, sia sulla competenza linguistica degli alunni che sul loro profilo (l’osservatore, l’indagatore ecc.). Senza la definizione di ruoli, una scheda come quella presentata, pur rappresentando un ottimo punto di partenza, rischia di risultare poco personalizzata e difficile da applicare al contesto della classe. A partire dal *role play* dell’insegnante, proviamo quindi ad arricchire la proposta integrando gli aspetti che non sono stati presi in considerazione.

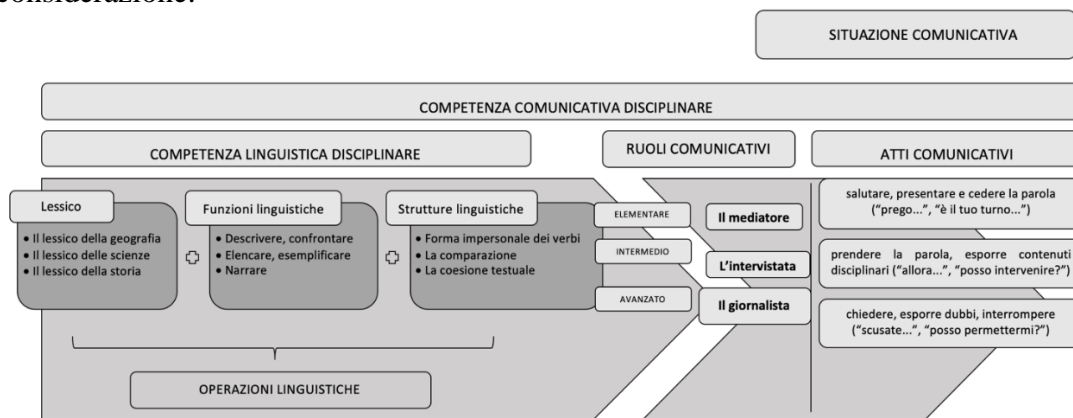


Fig. 5: Role play disciplinare.

Per avvicinare la classe al *task* si potrebbe proporre di trasformare l’intervista didattica in una reale intervista da pubblicare, ad esempio, sul sito della scuola (si potrebbero anche svolgere delle interviste-testimonianze con alunni provenienti dalla zona geografica studiata, avendo cura di trattare l’argomento senza trascurarne le implicazioni socio-culturali). Nella Fig. 5 gli aspetti linguistico, comunicativo e pragmatico sono integrati e considerati parallelamente, come componenti della competenza comunicativa disciplinare dell’apprendente. A questo scopo, è utile fornire sin dall’inizio un canovaccio in cui funzioni linguistiche, atti comunicativi e ruoli siano riportati e che lo studente possa tenere sottomanò come riferimento (cfr. Daloiso, 2012 per un esempio di *prompt* per la produzione linguistica). Le tre discipline sono associate a funzioni e strutture linguistiche differenti (geografia-descrivere; scienze-elencare ed esemplificare; storia-narrare) che sono accessibili a partire da livelli linguistici diversi (elementare-intermedio-avanzato). Il *role play* disciplinare approfondisce un contenuto dal punto di vista della lingua e ha come obiettivo l’interazione tra gli allievi. È quindi opportuno che essi non abbiano competenze linguistiche troppo distanti. Tuttavia, secondo questa proposta, gli alunni con una padronanza inferiore sono inclusi nel dibattito anche quando il contenuto disciplinare prevede un linguaggio più avanzato (ma che resta comunque comprensibile e nella sua zona di sviluppo prossimale) interpretando un ruolo meno gravoso, ad esempio il ruolo del mediatore, a cui sono assegnate mansioni come salutare, presentare i compagni, passare la parola (eventualmente anche grazie al solo utilizzo di oggetti mediatori). I differenti ruoli possono poi essere assegnati considerando le dinamiche del gruppo e il

profilo socio-emotivo degli alunni: un ruolo maggiormente ricettivo, come quello dell'intervistato, può essere assegnato, ad esempio, a studenti con una buona padronanza linguistica, ma che non amano l'eccessiva esposizione, forse per insicurezze sviluppate nel corso del percorso di socializzazione, come ad esempio Lulù, l'alunna con cui abbiamo aperto questo contributo. Questo ruolo può servire a valorizzarne le competenze senza caricarla di un'eccessiva pressione comunicativa, ma facendone emergere le conoscenze (es. rispondere a domande sui contenuti specifici). Il ruolo del giornalista potrebbe invece essere assegnato a uno studente più proattivo per metterne in luce l'intraprendenza (es. dare la parola, chiedere chiarimenti, approfondire). Al fine di sostenere la motivazione e il senso di autoefficacia dei suoi studenti, è necessario che l'insegnante individui quali aspetti della competenza comunicativa disciplinare l'apprendente è pronto a realizzare con successo.

Discussione e conclusioni

A conclusione dell'intervento formativo si possono trarre alcune conclusioni preliminari sull'utilizzo del *role play* disciplinare e, più in generale, sull'atteggiamento dei docenti relativamente all'efficacia di tale strumento nell'ambito di un'educazione linguistica.

In primo luogo, grazie alle riflessioni emerse durante la fase di *Focus Group*, ci sembra di poter concludere che i docenti coinvolti nella formazione colleghino ancora l'ambito dell'interazione con quello della comunicazione quotidiana legata alla socializzazione e lo releghino quindi allo studio delle lingue straniere, dell'inglese in particolare. La tradizione didattica della lingua inglese ha infatti da sempre fatto ricorso al *role play* di stampo comunicativo come attività portante, creando così una consuetudine negli insegnanti. Per poter ricollocare il *role play* dalla tradizione in ambito linguistico-comunicativo a servizio di tutte le discipline scolastiche è necessario insistere maggiormente sul ruolo della lingua e dell'interazione per lo sviluppo della comunicazione disciplinare, attraverso un approccio formativo che spinga gli insegnanti a sperimentare direttamente le attività proposte e a modificarle secondo la loro esperienza. La formazione deve perseguire il modello di *docente sperimentatore* che trasmetta ai suoi studenti lo stesso coinvolgimento che ha percepito nello svolgimento in prima persona dell'attività.

In secondo luogo, grazie ai tentativi di *role play* disciplinare prodotti a seguito del *Focus Group*, ci sembra di aver compreso che maggiore attenzione dovrà essere posta in futuro non solo sulle caratteristiche lessicali della lingua disciplinare, ma anche sulle funzioni linguistiche specifiche per poter agire linguisticamente sui contenuti e sulle strategie di interazione necessarie per poter intervenire efficacemente all'interno di una comunità di apprendimento.

Bibliografia

- Balboni P.E. (2018), *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e classiche* (2^a ed.), Torino, UTET.
- Berry J.W. (1997), *Lead Article Immigration, Acculturation, and Adaptation*. In «Applied psychology: an international review», Vol. 46, n. 1, pp. 5-68.
- Bloor M., Frankland J., Thomas M. e Robson K. (2002), *I focus group nella ricerca sociale*, Trento, Erickson.
- Carroll S. (1999), *Putting "input" in its right place*. In «Second Language Research», Vol. 15, n. 4, pp. 337-388.

- Cognigni E. (2020), *Il plurilinguismo come risorsa. Prospettive teoriche, politiche educative e pratiche didattiche*, Pisa, Edizioni ETS.
- Colombo S. (2017), “Ciao Prof!” *La pragmatica del saluto negli apprendenti di madrelingua tedesca*. In «EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages», Vol. 4, n. 2, pp. 49-74.
- Consiglio d'Europa (2020), *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*. In Italiano «LinguaDue», Vol. 12, n. 2.
- Cummins J. (1982), *Age on Arrival and Immigrant Second Language Learning in Canada: A Reassessment*. In «Applied Linguistics», Vol. 11, n. 2, pp. 132-149.
- Daloiso M. (2012), *Lingue straniere e dislessia evolutiva*, Novara, De Agostini Scuola.
- Dalton-Puffer C. (2016), *Cognitive Discourse Functions: Specifying an Integrative Interdisciplinary Construct*. In T. Nikula, E. Dafouz, P. Moore e U. Smit (a cura di), *Conceptualising Integration in CLIL and Multilingual Education*, Multilingual Matters.
- García O. e Otheguy R. (2019), *Plurilingualism and translanguaging: commonalities and divergences*. In «International Journal of Bilingual Education and Bilingualism», Vol. 23, n. 1, pp. 17-35. DOI:10.1080/13670050.2019.1598932
- May S. (a cura di) (2014), *The multilingual turn. Implications for SLA, TESOL and bilingual education*, Londra, New York: Routledge.
- Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca (2012), *Direttiva ministeriale de 27 dicembre de 2012. Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*. In <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Direttiva+Ministeriale+27+Dicembre+2012.pdf/e1ee3673-cf97-441c-b14d-7ae5f386c78c?version=1.1&t=1496144766837> (consultato il 21/11/21).
- Nuzzo E. e Gauci P. (2012), *Insegnare la pragmatica in italiano L2. Recenti ricerche nella prospettiva della teoria degli atti linguistici*, Roma, Carocci.
- Nuzzo E. e Santoro E. (2017), *Apprendimento, insegnamento e uso di competenze pragmatiche in italiano L2/LS: la ricerca a partire dagli anni Duemila*. In «E-JournALL, EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages», Vol. 4, n. 2, pp. 1-27.
- O'Sullivan C. (2018), *Role-play and research*. In L. Cohen, L. Manion e K. Morrison (a cura di), *Research Methods in Education*, Oxford, Routledge Publishers, pp. 606-628.
- Oxford R.L. (1990), *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, New York, Newbury House Publishers.
- Scarcella R.C e Oxford R.L. (1992), *The tapestry of language learning: the individual in the communicative classroom*, Boston, Mass, Heinle & Heinle.
- Paulsrud B. e Lundberg A. (2020), *One School for all? Multilingualism in teacher education in Sweden*. In M. Wernicke, S. Hammer and A. Hansen (a cura di), *Preparing teachers to work with multilingual learners*, Bristol, Multilingual Matters, pp. 38-57.
- Pavlenko A. and Lantolf J.P. (2000), *Second language learning as participation and the (re) construction of selves*. In J.P. Lantolf (a cura di), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford, Oxford University Press, pp. 155-178.
- Rastelli S. e Nuzzo E. (2009), “*Didattica acquisizionale*” e *cortesia linguistica in italiano L2*. In «Cuadernos de Filología Italiana», Vol. 16, pp. 13-30.
- van Kampen E., Admiraal W. e Berry A. (2018), *Content and language integrated learning in the Netherlands: teachers' self-reported pedagogical practices*. In «International Journal of Bilingual Education and Bilingualism», Vol. 21, n. 2, pp. 222-236.
- Valentini A., Bozzone Costa R. e Piantoni M. (a cura di) (2005), *Insegnare ad imparare in italiano L2: le abilità di studio per la scuola e per l'università*, Atti del Convegno-Seminario Bergamo, 14-16 giugno 2004.