This is a pre print version of the following article:

Osservare l’interlingua: percorsi di educazione linguistica efficace per ridurre le diseguaglianze / Pallotti, Gabriele. - (2017), pp. 505-520.

Aracne
Terms of use:
The terms and conditions for the reuse of this version of the manuscript are specified in the publishing policy. For all terms of use and more information see the publisher's website.

12/10/2024 07:35

(Article begins on next page)

Osservare l'interlingua: percorsi di educazione linguistica efficace per ridurre le diseguaglianze

Gabriele Pallotti
Università di Modena e Reggio Emilia

La sperimentazione educativa *Osservare l'interlingua*

Questo capitolo riporta i risultati di una sperimentazione educativa condotta nelle scuole primarie del Comune di Reggio Emilia, il progetto *Osservare l'interlingua* (interlingua.comune.re.it). Il progetto nasce da una collaborazione tra il Comune di Reggio Emilia e il Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'Università di Modena e Reggio Emilia, avviata nel 2006. In seguito, la sperimentazione è stata condotta anche in alcune scuole della provincia di Reggio Emilia: alcuni risultati relativi a questo secondo filone sono esposti nel capitolo a cura di G. Pallotti e F. Rosi, in questo stesso volume.

All'inizio il progetto aveva la finalità di favorire l'integrazione degli alunni con lingua materna diversa dall'italiano, che in alcune scuole della città superavano il 70%. Ben presto, tuttavia, si è deciso che non doveva essere un percorso separato, ma che al contrario era importante che tutti gli alunni lavorassero insieme. Il concetto di interlingua (Selinker 1972) può informare nel suo complesso una buona educazione linguistica ed è di questa che hanno bisogno tutti gli alunni, nativi e non nativi. Ora il progetto coinvolge ogni anno circa 12 scuole e 30 insegnanti di scuola primaria (un numero che tende costantemente ad aumentare), con la collaborazione di due pedagogiste del Comune, una borsista part-time, sette tirocinanti del corso di laurea in Scienze della Formazione primaria dell'Università e la loro referente di tirocinio, con il coordinamento scientifico di chi scrive. Dal 2015/16, la sperimentazione è stata estesa anche a un piccolo gruppo di insegnanti della secondaria di primo grado.

Il progetto si chiama *Osservare l'interlingua* perchè si basa su un principio fondamentale: una buona didattica linguistica deve essere fondata sull'osservazione degli apprendenti, delle loro competenze, capacità, strategie, bisogni, limiti. Diversi studi hanno dimostrato che gli interventi didattici sono più efficaci quando riguardano aspetti che gli apprendenti sono pronti ad acquisire (Ortega 2009), e da tempo si sottolinea come tutta la didattica debba fondarsi sempre su un'analisi dei bisogni (Long 2015). Il primo obiettivo del progetto è dunque quello di rendere gli insegnanti capaci di osservare le produzioni dei loro alunni in modo approfondito e soprattutto in positivo: devono abbandonare l'atteggiamento tradizionale di contare gli errori ed evidenziare i limiti, ma devono sforzarsi di comprendere cosa gli alunni stanno facendo, le loro strategie e ipotesi.

Per fare questo sono state preparate delle griglie di osservazione sistematica, che consentono di descrivere uno alla volta i diversi aspetti dell'interlingua (per un'esposizione più approfondita, si veda Pallotti, 2010). Si tratta di una forma di valutazione formativa, che serve all'insegnante per insegnare meglio, e non ha nulla a che fare con la valutazione sommativa basata sui voti: in tutte le attività della sperimentazione, infatti, non vengono mai somministrati voti, perché l'obiettivo degli insegnanti, e degli alunni, è di comprendere e analizzare le interlingue, non metterle su una scala ordinale da 1 a 10 (che peraltro non significa praticamente nulla). Il primo passo del progetto, dunque, è sviluppare negli insegnanti una mentalità da ricercatori, che osservano, interpretano le produzioni linguistiche per sviluppare interventi efficaci.

Sempre ispirandosi ai metodi della ricerca sull'interlingua, la prima fase di ogni percorso consiste nella raccolta di produzioni individuali a partire da stimoli non verbali, come immagini o filmati. In questo modo l'insegnante può valutare il livello di partenza, ma anche gli alunni hanno un riferimento di cui tenere conto nella auto-valutazione dei progressi. Nelle classi del secondo ciclo della scuola primaria (dopo gli otto anni), si tende a raccogliere produzioni scritte, per una maggiore praticità. Nelle classi inferiori, o quando gli insegnanti possono, si registrano le produzioni orali, e diversi insegnanti più volenterosi raccolgono entrambi i tipi di dati.

Come si è detto, il progetto non fa distinzioni a priori tra alunni parlanti nativi e non nativi. Ci si può domandare se si possa applicare la nozione di interlingua anche ai primi, cioè a persone nate e cresciute in Italia, da genitori italiani. Crediamo che sia possibile, e anzi opportuno. In primo luogo, è importante ridimensionare la dicotomia parlante nativo / non nativo, che molti considerano problematica o del tutto errata (Cook, 1999), proponendo invece analisi della "multicompetenza" che hanno gli individui in una o più

lingua (Cook, Wei, 2016). Anche chi è nato in Italia e ha il passaporto italiano (quasi) mai parla l'italiano standard, insegnato a scuola. Molti alunni hanno come lingua materna, parlata a casa, un dialetto, o una varietà non standard di italiano, per cui, come scrive Berruto (1987: 59) - che ugualmente sottolinea la rilevanza della nozione di interlingua per descrivere i processi di apprendimento dell'italiano standard da parte degli italiani - "in Italia nessuno (se non notabili eccezioni del tutto speciali) possiede l'italiano standard come lingua materna: la varietà standard non è apresa da nessun parlante come lingua nativa, non esistono parlanti standard nativi". Alcune di queste varietà sono estremamente simili allo standard, e ne differiscono solo per la pronuncia, altre sono assai diverse. Ma non è solo una questione di codice linguistico in senso stretto: nell'apprendere a leggere e scrivere gli alunni sviluppano nuovi modi di usare la lingua, in fondo anche di pensare, e un senso ampio di interlingua dovrebbe riguardare, per usare i termini di alcuni precursori del concetto di interlingua, tutte le "competenze transitorie" (Corder 1967) e i "sistemi approssimativi" (Nemser 1971).

I percorsi didattici svolti nella sperimentazione cambiano di anno in anno. Per alcune edizioni (specialmente tra il 2011/12 e il 2013/14) essi hanno riguardato principalmente la redazione di testi narrativi: un esempio di percorso-tipo viene fornito nel capitolo di Pallotti e Rosi in questo volume; informazioni più dettagliate si trovano sul sito del progetto. Più recentemente, l'attenzione si è rivolta alla redazione di testi espositivi, basati su dossier di dati e fonti, con un approccio sostanzialmente analogo a quello che sta alla base alla scrittura del saggio documentato per l'esame di Stato al termine della scuola secondaria di secondo grado: i bambini della primaria, e i loro insegnanti, hanno trovato questo tipo di consegne stimolanti e del tutto fattibili, dimostrando che "non è mai troppo presto" per introdurre compiti di scrittura complessi, che sfidano gli alunni a mettere in gioco le competenze nella loro «zona di sviluppo prossimale» (Vygotsky 1984 [1934]).

Valutare l'efficacia della sperimentazione educativa

Rastelli (2011) propone di distinguere le "esperienze" didattiche dagli "esperimenti": le prime sono attività svolte in classe che vengono poi descritte discorsivamente, riportando eventualmente gli esiti attraverso testimonianze dei partecipanti o esibendo i prodotti ottenuti; i secondi implicano il coinvolgimento di un certo numero di soggetti, assegnati casualmente alla condizione sperimentale o a quella di controllo, a cui si fanno svolgere compiti ben definiti, in modo da controllare il più possibile tutte le variabili spurie, così che i risultati finali siano interpretabili principalmente come dipendenti dal trattamento sperimentale o dalla sua assenza. Secondo Rastelli, solo i risultati sperimentali possono essere realmente messi in discussione e soggetti a falsificazione; i resoconti di esperienze possono essere utili da un punto di vista pratico, ma non hanno questa qualità.

In realtà esiste anche una terza via intermedia, ovvero gli studi detti quasi-sperimentali (Benvenuto 2015: 178-180). Questi condividono con gli studi sperimentali l'attenzione al controllo delle variabili e l'esplicitezza delle procedure: tipicamente, si individuano un gruppo sperimentale, che riceve un certo trattamento, e un gruppo di controllo, che non lo riceve; le prestazioni dei due gruppi sono misurate all'inizio (pre-test) e alla fine (post-test), con strumenti identici per i due gruppi. Si fa ogni sforzo per garantire che all'inizio il gruppo sperimentale e quello di controllo siano il più possibile equivalenti, per cui si può ragionevolmente concludere che, se essi differiscono significativamente alla fine, ciò sia dovuto agli effetti del trattamento sperimentale. Questo approccio differisce in due aspetti principali dal metodo sperimentale puro. In primo luogo, i soggetti non sono attribuiti casualmente alla condizione sperimentale o a quella di controllo, ma rimangono nelle loro classi di appartenenza, che vengono assegnate nella loro interezza a una condizione o all'altra; inoltre, questa assegnazione non è quasi mai casuale, dato che normalmente sono gli insegnanti a scegliere se aderire a una sperimentazione o meno, e non lo stabilisce il ricercatore lanciando una moneta. In secondo luogo, il trattamento sperimentale viene svolto dall'insegnante di classe, che, per quanto possa essere istruito e guidato dal ricercatore, conserva un ampio margine di libertà operativa, rendendo così limitato il controllo della variabile "trattamento".

Sono problemi reali, che costituiscono altrettante "minacce alla validità" della ricerca, di cui occorre tenere conto nell'interpretazione e generalizzazione dei risultati. D'altra parte, considerazioni pratiche e ancor di più etiche rendono sostanzialmente impossibile applicare il metodo sperimentale puro ai contesti scolastici, dato che non si possono smembrare le classi per assegnare casualmente gli alunni alle diverse condizioni, e nemmeno sostituire gli insegnanti con automi che eseguono il trattamento in maniera

perfettamente standardizzata. Queste debolezze sono però anche punti di forza: un metodo sperimentale puro aumenta la validità interna con un controllo rigoroso delle variabili, ma fa diminuire quella esterna, dato che è difficile dire se e come i risultati ottenuti in un laboratorio dove tutto è sotto controllo (persino il trattamento didattico viene spesso somministrato da un computer, per ridurre la variabilità) siano generalizzabili a contesti di apprendimento reali. Insomma, ogni approccio ha i suoi punti di forza e le sue debolezze, e ciò che realmente importa è che queste ultime siano riconosciute ed esplicitate.

Lo studio riportato in questo capitolo potrebbe essere definito un'esperienza che diventa quasi-esperimento. Le finalità iniziali del progetto erano quelle di favorire pratiche didattiche innovative: i ricercatori universitari erano dunque al servizio del gruppo degli insegnanti e cercavano di rispondere in primo luogo alle loro esigenze. Questo ha portato inevitabilmente a fare dei compromessi per quanto riguarda il rigore scientifico della raccolta dei dati, ma ciò faceva parte degli accordi tra le istituzioni coinvolte: università, Comune e scuole. Insomma, non sono stati i ricercatori a chiedere agli insegnanti di "fornire" le loro classi a un progetto di ricerca predefinito, ma sono stati gli insegnanti a chiedere ai ricercatori di aiutarli a svolgere percorsi didattici efficaci; alcuni dati raccolti in queste "esperienze" sono stati poi usati per valutare l'efficacia dell'intervento con un approccio quasi-sperimentale.

Metodologia

Fatte queste precisazioni, si può passare alla descrizione della metodologia utilizzata.

L'indagine su atteggiamenti e motivazione ha coinvolto 10 classi sperimentali e 10 di controllo, per un totale di 178 e 185 alunni, rispettivamente, appartenenti a classi III, IV e V di scuola primaria. Non tutti gli alunni sono stati inclusi nel campione: sono stati esclusi dall'analisi quantitativa quelli con certificazioni di disabilità linguistico-cognitive e con competenze di lettura insufficienti per comprendere adeguatamente le domande del questionario. Ai bambini è stato somministrato un questionario con 36 domande, relative a diverse macro-aree, quali la coesione del gruppo, l'ansia, la motivazione, gli atteggiamenti verso la scrittura e le attività di educazione linguistica (per la costruzione del questionario ci si è basati sulle indicazioni di Dörnyei, Taguchi 2009). Esse erano distribuite in ordine casuale, per non creare *response set* dovuti alla risposta meccanica a serie di quesiti di contenuto simile. Inoltre, sono state usate due versioni del questionario con le domande in ordine diverso, per controbilanciare possibili effetti sistematici che esso può avere sulle risposte. I questionari sono stati somministrati e raccolti da una collaboratrice alla ricerca, senza che essi passassero per le mani dell'insegnante, perché i bambini potessero sentirsi liberi di rispondere sinceramente.

Per quanto riguarda la ricerca sulle produzioni linguistiche, esse sono state raccolte all'inizio e alla fine dell'anno scolastico, a ottobre e maggio. Si tratta di testi scritti individualmente dagli alunni, dopo avere visto per due volte un video muto di circa 4-5 minuti. Non venivano date particolari indicazioni su come procedere, se non dicendo che il testo sarebbe stato letto da una persona che non aveva visto il film e che doveva comprendere cosa vi accade. Il video mostrato a ottobre è tratto da *Tempi moderni* di C. Chaplin, mentre quello finale proviene da una raccolta di comiche di H. Lloyd. I due stimoli sono simili per molti aspetti: durata, assenza di dialoghi, numero dei personaggi principali e complessità dell'intreccio narrativo. D'altra parte, si è deliberatamente scelto di non riprodurre due volte lo stesso filmato, perché ciò avrebbe dato un vantaggio agli alunni delle classi sperimentali, che hanno lavorato per diversi mesi sul video mostrato inizialmente. In altri termini, la visione di un nuovo stimolo a fine anno serve a misurare l'acquisizione di competenze trasferibili da un compito all'altro. Nei mesi tra ottobre e maggio le classi sperimentali hanno svolto un percorso analogo a quello descritto nel capitolo di Pallotti e Rosi in questo volume, e riportato in dettaglio sul sito del progetto (nella sezione: percorsi didattici - testi narrativi – percorso su Charlot); le classi di controllo hanno svolto le normali attività scolastiche.

I testi prodotti dai bambini sono stati trascritti e resi anonimi mediante l'attribuzione di codici alfanumerici. E' importante sottolineare che tutte le analisi sono state condotte alla cieca, cioè da parte di persone che non sapevano se i testi provenivano da classi sperimentali o di controllo, o da alunni nativi o non nativi. Solo alla fine il coordinatore della ricerca ha ripartito i testi tra classi sperimentali e di controllo.

I dati raccolti sono numerosi (7 classi sperimentali e 7 di controllo, in totale) e la loro analisi quantitativa è ancora in corso. Si riporteranno qui i risultati relativi a cinque classi sperimentali (N = 80) e cinque di controllo (N = 84), che hanno anche partecipato alla raccolta dei dati mediante questionari su atteggiamenti e motivazioni; le classi includevano un numero maggiore di alunni, ma diversi di loro non sono stati inclusi, o

perché avevano certificazioni di disabilità cognitive o linguistiche, oppure perché non erano presenti alla prova iniziale o a quella finale. Le classi di controllo provengono dagli stessi istituti comprensivi o dalle stesse zone di Reggio Emilia di quelle sperimentali.

Un primo tipo di valutazione dei testi è stato condotto mediante scale olistiche sull'efficacia comunicativa complessiva: tre sono state adattate dai lavori di Kuiken e Vedder (2016; Vedder 2016) e si riferiscono alla completezza del contenuto, alla comprensibilità e alla coerenza e coesione testuale, mentre un'altra, sempre relativa alla coerenza e coesione testuale, è stata tratta dal Quadro Comune Europeo (Consiglio d'Europa 2002). I valutatori (tirocinanti, laureandi e borsisti coinvolti nel progetto) dovevano stabilire, per ciascuno testo, quale dei descrittori delle diverse scale fosse più adeguato.

Un secondo tipo di valutazione consiste invece in un'analisi di aspetti più specifici. In questo saggio, riporteremo i risultati relativi ai seguenti parametri: numero di parole; numero di unità informative principali; numero di unità informative secondarie; numero di capoversi; virgole per 100 parole. Ulteriori lavori si occuperanno di analizzare anche altre dimensioni. Le cinque selezionate qui ci paiono tra le più rilevanti per valutare la qualità di un testo. Il numero di parole, ovvero la lunghezza, indica la capacità di un alunno di redigere testi di una certa estensione e complessità. Le unità informative principali rappresentano le idee-chiave dello stimolo da raccontare, e la loro presenza indica la capacità di invidiare ciò che è comunicativamente essenziale. Le unità informative secondarie, invece, rappresentano aspetti più specifici dell'azione, e danno quindi un'indicazione di quanto gli alunni siano in grado di produrre racconti ricchi e dettagliati. Un'analisi preliminare degli stimoli video da parte dell'équipe di ricerca ha portato a identificare, per ciascuno dei due video, 5 unità informative principali e 43 secondarie. Il numero di capoversi è un indicatore della volontà di segmentare il testo in blocchi tematici, non vedendolo come un flusso continuo di idee, ma come qualcosa di strutturato e organizzato. Infine, il numero di virgole dà un'indicazione di quanto l'alunno cerchi di segmentare le frasi in unità informative, anche qui andando oltre l'approccio del flusso indifferenziato di parole.

Nel fornire i risultati, confronteremo i risultati degli alunni bilingui e monolingui. Come è noto, tutte le classificazioni in questa area sono problematiche. Abbiamo già discusso i problemi relativi alla distinzione tra parlanti "nativi" e "non nativi". Ancora più problematica pare quella tra alunni con o senza cittadinanza italiana, utilizzata in molte ricerche promosse dal MIUR: benché essa sia relativamente facile da operativizzare in termini pratici, non è chiaro quale rilievo possa avere da un punto di vista linguistico. La distinzione tra monolingui e bilingui, che pure ha i suoi limiti, ci pare in ogni caso preferibile: relativamente facile da accertare, essa si basa sulle dichiarazioni fornite dagli alunni sulle lingue da essi parlate quotidianamente oltre all'italiano. Così definiti, gli alunni bilingui erano il 34,67% delle classi sperimentali e il 18,39% di quelle di controllo.

Risultati

Atteggiamenti e motivazione

Per quanto riguarda il questionario, gli alunni delle classi sperimentali hanno mostrato di avere un'ansia da relazione leggermente minore (risposte a domande come: *Quando devi chiedere una cosa all'insegnante, hai paura di disturbare / di sbagliare?*[1] *Ti senti agitato quando vedi che gli altri sanno cose che non conosci? Ti senti agitato quando i compagni ti correggono?*) ma un'ansia da prestazione leggermente maggiore (domande come: *Ti senti agitato quando devi scrivere un testo? Ti senti agitato quando l'insegnante ti corregge? Se c'è una verifica di italiano ti preoccupi?*). Tali differenze non raggiungono però la significatività statistica. In ogni caso, la maggiore ansia da prestazione non è da interpretarsi necessariamente in modo negativo: quando non è così alta da causare paura e blocchi emotivi, essa può indicare anche un maggior livello di attenzione e desiderio di ottenere buoni risultati, essendo dunque una possibile manifestazione di motivazione (Gregersen & Horwitz, 2002). Per quanto riguarda le domande che vertevano specificamente sulla motivazione a svolgere attività linguistiche (*Ti piacciono / trovi utili le attività sulla scrittura? Le attività di italiano sono utili / interessanti?*), le classi sperimentali ottenevano punteggi nettamente superiori a quelle di controllo, con una differenza altamente significativa dal punto di vista statistico (Test t di Welch, $t = -3{,}2582$, $df = 357{,}117$, $p < 0{,}005$) dimostrando che il lavoro svolto era ben

[1] Per risparmiare spazio si riportano qui le domande in forma condensata, senza ripetere le stesse parole più volte, ma nel questionario esse erano formulate in modo esplicito e completo.

gradito e lasciava una buona disposizione verso tutte le attività di educazione linguistica. Anche a livello di coesione di gruppo (domande come: *Aiuti i tuoi compagni? I tuoi compagni ti aiutano? Vai d'accordo con i tuoi compagni / li conosci bene / ti piace lavorare con loro?*), il gruppo sperimentale superava quello di controllo, con una differenza statisticamente significativa (test t di Welch, $t = -2{,}5307$, $df = 360{,}324$, $p < 0{,}05$).

Si può dunque concludere che nelle classi sperimentali c'è un clima più collaborativo e gli alunni si sentono più uniti tra loro. Essi inoltre hanno una migliore disposizione verso le attività di educazione linguistica, travandole piacevoli, utili e interessanti.

Competenze linguistiche

Vediamo ora la qualità delle produzioni linguistiche degli alunni partecipanti alla sperimentazione. Un'analisi esaustiva di tutti i dati è ancora in corso; alcuni risultati parziali della ricerca sono stati presentati in Pallotti e Rosi (in stampa) e in Pallotti (in stampa). Questi risultati, condotti rispettivamente su un sotto-insieme di 3 classi sperimentali + 3 di controllo e di 5+5 classi (le stesse prese in esame qui), mostrano che le classi sperimentali, prese nella loro interezza, superano in modo statisticamente significativo quelle di controllo su tutti i parametri presi in esame: adeguatezza comunicativa valutata attraverso le scale di descrittori, quantità di unità informative principali e secondarie, lunghezza dei testi, numero di capoversi, numero di virgole. In questo saggio, approfondiremo un aspetto finora non investigato sistematicamente: le prestazioni degli alunni bilingui a confronto con quelle dei monolingui. In tutti i grafici, le linee più spesse e scure rappresentano le classi sperimentali, quelle più chiare e sottili le classi di controllo; i bilingui sono indicati con una linea continua, mentre i monolingui con una linea tratteggiata.

I grafici da 1 a 4 mostrano i risultati relativi alla valutazione olistica degli elaborati prodotti all'inizio e alla fine dell'anno scolastico. Per quanto riguarda la completezza del contenuto (Fig. 1), i testi degli alunni sia monolingui che bilingui delle classi sperimentali ricevono punteggi superiori rispetto a quelli prodotti nelle classi di controllo. Lo stesso può dirsi per la comprensibilità e chiarezza dei testi (Fig. 2), e per coerenza e coesione misurate sia con la scala di Kuiken e Vedder (2016) (Fig. 3) che con quella del Quadro Comune Europeo (Fig. 4).

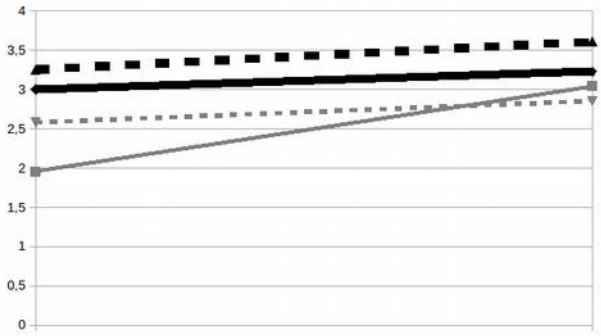

Figura 1: completezza del contenuto

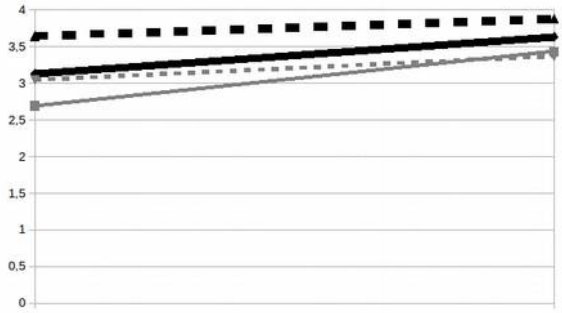

Figura 2: comprensibilità

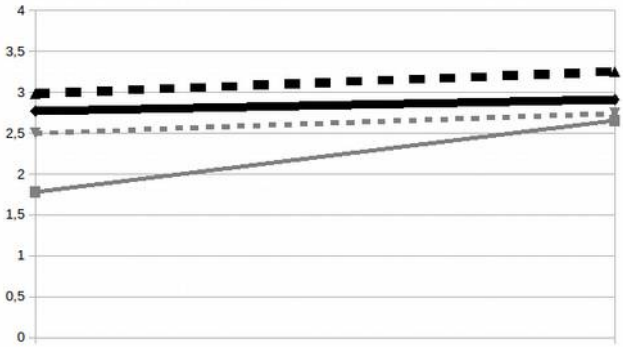

Figura 3: Coerenza e coesione (Kuiken, Vedder 2016)

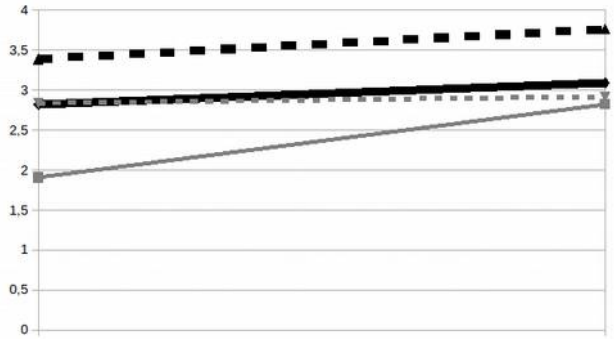

Figura 4: Coerenza e coesione (QCE)

Per quanto riguarda le misure più analitiche, la Figura 5 mostra come gli alunni delle classi sperimentali scrivano testi mediamente più lunghi dei loro compagni delle classi di controllo. Questi testi contengono anche un maggior numero di unità informative principali (Fig. 6) e secondarie (Fig. 7), il che significa che essi sono più completi sia per quanto riguarda la struttura generale del racconto, sia il livello di dettaglio. Nettissima è la differenza tra classi sperimentali e di controllo per quanto riguarda il numero di capoversi (Fig. 8). La divisione del testo in paragrafi era uno degli obiettivi principali della sperimentazione, perché implica la capacità di vedere l'elaborato come una strutura gerarchicamente organizzata e articolata in unità e sotto-unità: come si può notare nel grafico, monolingui e bilingui delle classi sperimentali hanno valori molto simili, passando da una media di quattro capoversi nel primo testo a una di cinque nel secondo. Considerato che le unità informative principali dei due video erano cinque, un numero medio di cinque capoversi indica che gli alunni delle classi sperimentali in media vanno a capo ad ogni cambio di unità informativa, che era esattamente uno degli obiettivi del percorso didattico. Gli alunni delle classi di controllo rimangono invece sostanzialmente fermi su un valore di circa 2,5 capoversi per testo.

La Figura 9 riporta la quantità di virgole per 100 parole, presentando un quadro un po' più complesso. I monolingui delle classi sperimentali già all'inizio dell'anno erano quelli che usavano più spesso questo segno di punteggiatura, seguiti dai monolingui delle classi di controllo e dai bilingui di entrambe le condizioni. Tuttavia, alla fine dell'anno scolastico, sia i bilingui che i monolingui delle classi sperimentali aumentano il loro uso della virgola, mentre i monolngui delle classi di controllo lo diminuiscono nettamente, con i bilingui delle classi di controllo che rimangono sempre su un valore molto basso. Questo andamento si può interpretare come un risultato della sperimentazione, che incoraggiava gli alunni a riflettere sull'uso dei segni di punteggiatura come strumento per organizzare le frasi e i periodi. In linea con l'approccio basato sull'interlingua - che incoraggia la formulazione di ipotesi e considera positivamente i tentativi di sperimentazione degli alunni, non sanzionandoli con la valutazione sommativa - è come se nelle classi sperimentali gli alunni abbiano osato di più nello sperimentare le funzioni della virgola, mentre nelle classi di controllo pare essersi instaurato un certo timore nell'uso di un segno che poteva essere valutato come errato nella correzione da parte degli insegnanti.

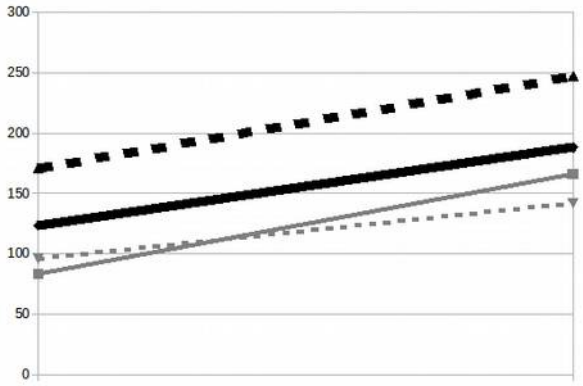

Figura 5: Lunghezza del testo (parole)

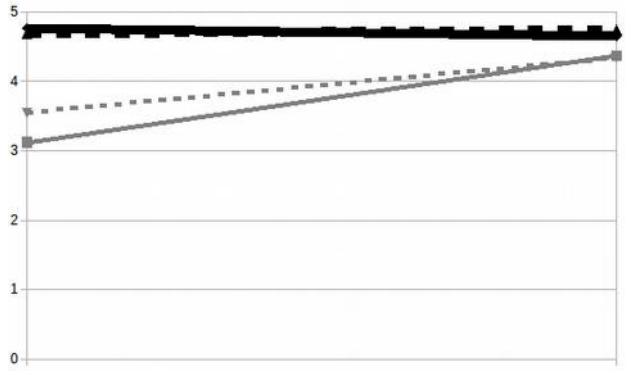

Figura 6: Unità informative principali

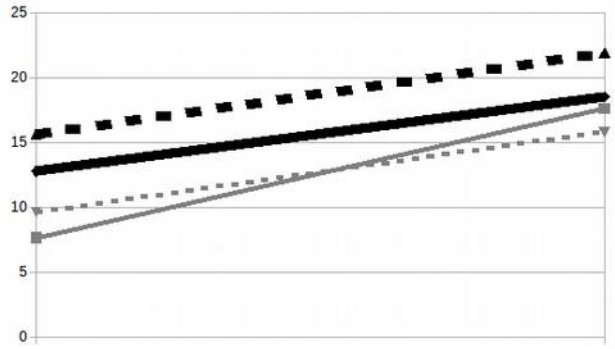

Figura 7: Unità informative secondarie

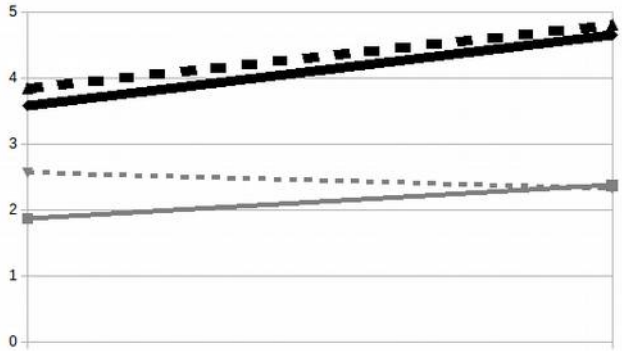

Figura 8:Numero di capoversi

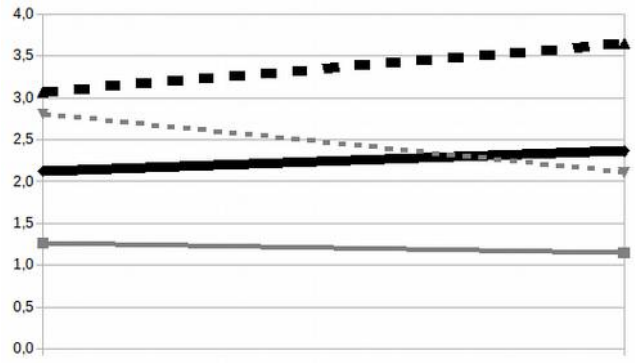

Figura 9: Virgole per 100 parole

Un dato che non può essere discusso analiticamente in questa sede, ma che merita tuttavia di essere riportato almeno sommariamente, riguarda la dispersione dei punteggi nelle diverse classi, di cui il coefficiente di variazione (rapporto tra deviazione standard e media) è un buon indicatore sintetico. Un coefficiente di variazione alto indica che i punteggi dei singoli alunni si distanziano considerevolmente dalla media, in quanto la deviazione standard (lo scarto medio dei punteggi dalla media) è relativamente alta; in parole povere, significa che c'è una maggiore distanza tra gli alunni. Nelle classi sperimentali, il coefficiente di variazione era sempre più basso che in quelle di controllo, sia per tutte le misure relative alla valutazione olistica degli elaborati, sia per quelle relative alle misure più specifiche. Ciò significa che le classi che hanno svolto la sperimentazione non solo si "sentono" più coese su un piano relazionale, ma lo sono anche realmente sul piano delle prestazioni linguistiche.

Conclusioni

In questo saggio si sono presentati alcuni risultati di una sperimentazione che si basa sui principi di una buona educazione linguistica, quali vengono propugnati dal Giscel ormai da decenni. L'intervento ha riguardato principalmente le abilità di scrittura, con un approccio che coinvolge però anche diverse altre competenze linguistiche, come l'interazione orale e la lettura attenta degli elaborati.

I risultati sono nel complesso incoraggianti. Le classi che seguono la sperimentazione scrivono meglio da un gran numero di diversi punti di vista, sia che la valutazione dei testi avvenga olisticamente (raccogliendo le impressioni che essi generano su un lettore) o analiticamente (misurando alcuni parametri testuali). Queste medie più alte sono associate anche a coefficienti di variazione più bassi, il che significa che "tenere unita una classe", riducendo le distanza tra alunni, non implica automaticamente appiattire tutti sul livello più basso, come temono molti; al contrario, nelle classi sperimentali la forbice si riduce perché tutti gli studenti raggiungono migliori risultati.

Di particolare rilievo per i temi di questo volume è il fatto che, rispetto a tutte le misure prese in esame, *gli alunni bilingui delle classi sperimentali scrivono meglio dei monolingui delle classi di controllo*. Ciò significa che un'educazione linguistica efficace riesce a colmare anche un divario apparentemente molto ampio, cioè quello tra gli alunni che hanno l'italiano come prima e unica lingua e quelli che lo hanno imparato dopo o accanto ad altri sistemi linguistici.

Questo studio ha naturalmente dei limiti, in gran parte dovuti alla sua natura quasi-sperimentale. Il primo è che non è possibile stabilire con certezza se i migliori risultati delle classi sperimentali siano da attribuirsi solo o soprattutto allo svolgimento della sperimentazione, o se siano dovuti a una varietà di pratiche didattiche efficaci messe in atto dagli insegnanti di queste classi. D'altra parte, è anche vero che gli insegnanti che partecipano al progetto da più anni dichiarano che quel tipo di impostazione delle attività ha ormai influenzato tutta la loro didattica dell'italiano, per cui in queste classi non si riesce facilmente a distinguere le attività relative alla sperimentazione e le altre attività. In secondo luogo, le classi sperimentali ottenevano risultati migliori di quelle di controllo già all'inizio dell'anno scolastico, per cui i due gruppi non possono dirsi perfettamente equivalenti. Ci pare di poter dire che questo non dipende dalle condizioni iniziali

delle classi, che erano tutte nelle stesse zone della stessa città o addirittura nelle stesse scuole. Anzi, le classi sperimentali erano spesso in zone con forti presenze migratorie, come dimostra anche la percentuale quasi doppia di alunni bilingui. Dato che quasi tutte le classi sperimentali avevano aderito alla sperimentazione fin dalla prima, quando sono stati raccolti i dati nelle terze, quarte e quinte analizzate qui, gli alunni avevano già seguito i percorsi sperimentali per due, tre o quattro anni. Insomma, la "storia" delle classi entra in gioco come fattore che le rende non tutte equivalenti (Benvenuto 2015: 180): un problema di validità su un piano strettamente teorico, ma anche un dato confortante su un piano pratico. Esso significa che le buone pratiche di educazione linguistica producono risultati duraturi, che si accumulano anno dopo anno.

In breve, possiamo concludere che una buona educazione linguistica funziona: oltre a creare un miglior clima relazionale e aumentare la motivazione, essa alza anche il livello medio di prestazione della classe e riduce le distanze, dando a tutti, compresi gli alunni che parlano altre lingue oltre all'italiano, la possibilità di esprimersi in questa lingua in modo chiaro ed efficace. Questo lavoro, pur con le sue limitazioni, vuole essere anche un invito a condurre altre ricerche che misurino, in modo obiettivo e il più possibile rigoroso, i risultati delle buone pratiche di educazione linguistica inclusiva.

Riferimenti bibliografici

Benvenuto, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci.

Consiglio d'Europa (2002). *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione.* Milano: RCS scuola, La Nuova Italia.

Cook V., Wei L. (a cura di) (2016), *The Cambridge handbook of linguistic multicompetence*, Cambridge, Cambridge University Press.

Cook, V. (1999), « Going beyond the native speaker in language teaching », *TESOL Quarterly*, 33, pp. 185–209.

Corder, S. (1971). « Idiosyncratic dialects and error analysis », *International Review of Applied Linguistics*, 9, p.149-59.

Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2009). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. London: Routledge.

Gregersen, T., Horwitz, E. (2002), « Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance », *The Modern Language Journal*, 86, pp. 562-570

Kuiken, F. & Vedder, I. (2016), Functional adequacy in L2 writing: Towards a new rating scale. *Language Testing*. Online first, September 2016.

Long, M. H. (2015), *Second language acquisition and Task-Based Language Teaching,* Oxford, Wiley-Blackwell.

Nemser, W. (1971), « Approximative systems of foreign language learners », *International Review of Applied Linguistics*, 9, pp. 115-123.

Ortega, L. (2009), « Sequences and processes in language learning », in Doughty, C., Long, M. *The handbook of language teaching*, Oxford, Wiley-Blackwell. 81-105.

Pallotti G., Rosi F. (in stampa), "Educazione linguistica inclusiva nella scuola primaria: percorsi di sperimentazione e analisi dell'efficacia", in Corrà, Loredana (a cura di), *Educazione linguistica in classi multietniche*. Roma, Aracne.

Pallotti, G. (2010), « Doing interlanguage analysis in school contexts », dans Bartning, I, Martin, M., Vedder, I., *Communicative proficiency and linguistic development*. Eurosla Monographs, 1, pp. 159-190.

Pallotti, G. (in stampa) Une application des recherches sur l'interlangue aux contextes d'enseignement. *Le Français dans le monde*.

Rastelli, S. (2011). Temi della glottodidattica sperimentale. In E. Nuzzo e S. Rastelli, *Glottodidattica sperimentale*. Roma: Carocci, pp. 15-44.

Selinker, L. (1972), « Interlanguage », *International Review of Applied Linguistics*, 10, pp. 209-31.

Vedder, I. (2016). Il ruolo dell'adeguatezza funzionale nelle produzioni scritte in lingua seconda: proposta per una scala di valutazione. In E. Santoro & I. Vedder (2016), Pragmatica e interculturalità in italiano

lingua seconda. Firenze: Franco Cesati Editore, 79-91.
Vygotsky L. (1984), *Pensiero e linguaggio*. Firenze: Giunti Barbera. [Edizione originale 1934]