

Giulia Troiano – Giulia Alfani
Filippo Mancini – Silvia Vaiani

Un passo alla volta (nella storia)

Unità didattiche stratificate per supportare l'apprendimento
dell'italiano L2 nelle classi quarte della scuola primaria

CLASSE QUARTA

sestante edizioni

© 2025 Sestante Edizioni - Bergamo
www.sestanteedizioni.it



Un passo alla volta (nella storia)

Unità didattiche stratificate per supportare
l'apprendimento dell'italiano L2
nelle classi quarte della scuola primaria

Classe quarta

Giulia Troiano – Giulia Alfani – Filippo Mancini – Silvia Vaiani

p. 240 - cm 21x29,7

ISBN – 978-88-6642-418-5

Tutti i diritti sono riservati. È vietata la riproduzione dell'opera o di parti di essa, con qualsiasi mezzo, compresa fotocopia, microfilm e memorizzazione elettronica, se non espressamente autorizzata dall'editore. L'Editore è a disposizione degli aventi diritto con i quali non è stato possibile comunicare, nonché per eventuali omissioni o inesattezze nella citazione delle fonti. Le fonti citate sono esclusivamente a scopo didattico.

Indice

<i>Introduzione</i>	pag.	5
Unità 1		
I SUMERI		
● Passo 1	»	11
● Passo 2	»	19
● Passo 3	»	27
● Passo 4	»	34
● Passo 5	»	38
Unità 2		
I BABILONESI		
● Passo 1	»	41
● Passo 2	»	50
● Passo 3	»	58
● Passo 4	»	66
● Passo 5	»	71
Unità 3		
GLI EGIZI		
● Passo 1	»	73
● Passo 2	»	83
● Passo 3	»	94
● Passo 4	»	101
● Passo 5	»	106
Unità 4		
I CINESI		
● Passo 1	»	109
● Passo 2	»	119
● Passo 3	»	125
● Passo 4	»	132
● Passo 5	»	137

Unità 5

I CRETESI

● Passo 1	»	141
● Passo 2	»	151
● Passo 3	»	160
● Passo 4	»	167
● Passo 5	»	171

Unità 6

I FENICI

● Passo 1	»	173
● Passo 2	»	183
● Passo 3	»	192
● Passo 4	»	199
● Passo 5	»	204

Unità 7

GLI EBREI

● Passo 1	»	207
● Passo 2	»	216
● Passo 3	»	225
● Passo 4	»	230
● Passo 5	»	234

Introduzione

Care e cari insegnanti,

questo libro, come si evince dal titolo e dal sottotitolo, non è un manuale di storia ma un quaderno di Italiano L2 per lavorare 'a classe intera' su alcuni argomenti del curriculum di storia.

La nostra breve premessa contiene due impliciti.

In alcune scuole italiane c'è una classe 'chiusa', che corrisponde di solito al Laboratorio di italiano L2 per gli alunni e le alunne NAI o di recente immigrazione, e una classe 'intera', quella in cui tali bambini/e si ricongiungono ai propri compagni e ai propri insegnanti. È in questa classe che si gioca quotidianamente la vera sfida dell'inclusione. Sia per gli alunni e le alunne con competenze linguistiche iniziali, o ancora limitate, in Italiano L2, che si ritrovano esposti a contenuti e spiegazioni più complessi, sia per i loro insegnanti ai quali si richiede di:

- aiutare i bambini e le bambine in difficoltà (senza trascurare chi non lo è);
- rendere accessibili gli argomenti disciplinari (senza banalizzarli);
- coinvolgere tutti (senza escludere nessuno).

E qui veniamo al secondo implicito. Ogni classe plurilingue e multiculturale è una CAD (Classe ad Abilità Differenziate) in cui l'eterogeneità di stili cognitivi, personalità, tipi di intelligenza, competenze linguistiche e retroterra culturali non dovrebbe costituire un problema ma una risorsa da valorizzare (Caon, 2008). Eppure, rispondere in modo efficace ai tanti bisogni della classe multilivello e supportare gli alunni e le alunne parlanti italiano L2 nel delicato passaggio dalla 'fase iniziale' alla fase 'ponte' di accesso all'italiano per lo studio non è affatto semplice. L'esperienza ci insegna infatti che se gli apprendimenti linguistici conquistati durante le ore di Italiano L2 non trovano ulteriori supporti e adeguati stimoli nella didattica quotidiana in 'coabitazione' (Balboni 2006), la microlingua delle discipline e i saperi da esse veicolati rimangono per molti alunni e per molte alunne un traguardo irraggiungibile. Sebbene caratterizzati da tempistiche differenti, *imparare l'italiano* e *imparare in italiano* (Favaro, 1999) sono processi interdipendenti che la scuola è chiamata ad attivare in tempi necessariamente ristretti. Una volta acquisiti il vocabolario e le strutture linguistiche di base, infatti, gli alunni e le alunne parlanti Italiano L2 devono poter accedere quanto prima anche agli argomenti disciplinari affrontati durante le lezioni 'a classe intera'.

Come fare, quindi, affinché i bambini e le bambine parlanti Italiano L2 possano partecipare alle normali attività didattiche sentendosi coinvolti e motivati?

Una valida strategia consiste nel proporre delle «schede di lavoro organizzate a strati secondo un ordine di difficoltà crescente, che va dal più semplice al più complesso in modo che ogni studente raggiunga il livello massimo cui può giungere nella sfida rappresentata dalla scheda» (Caon, 2008). Sono gli studenti, o i singoli gruppi (se si lavora in apprendimento cooperativo), a decidere quali esercizi fare e a che punto fermarsi. La progettazione di materiali didattici stratificati (o 'a difficoltà controllata') implica ovviamente un'attenta modulazione dei *contenuti*, dei *compiti* e delle *tecniche glottodidattiche*. Come sottolinea Coonan (2002: 182), infatti, la complessità deriva da una molteplicità di fattori (v. *Tab. 1*): non solo dal lessico, dalla sintassi o dalla lunghezza di un testo, ma anche dal compito (es. riassumere, schematizzare, esporre oralmente, prendere appunti etc.), dal contenuto (es. familiare, astratto, tecnico ecc.) e dal contesto comunicativo (es. monologo, dialogo, conversazione ecc.).

Tab. 1 Fattori di complessità del compito

	PARAMETRI	SEMPLICE	COMPLESSO
1	CONTESTO	presente	ridotto o assente
2	LUNGHEZZA DEL TESTO	breve	lungo
3	ARGOMENTO	familiare	poco o non familiare
4	SINTASSI	semplice	complessa
5	RIDONDANZA	ampia	scarsa
6	STRUTTURA TESTUALE	evidenziata	non evidenziata
7	LESSICO	di alta frequenza	di bassa frequenza
8	TEMPO A DISPOSIZIONE	molto	scarso
9	FOCUS ON	fluenza	accuratezza
10	DENSITÀ	pochi fatti, personaggi, eventi	molti fatti, personaggi, eventi
11	INFORMAZIONE	esplicita	implicita
12	NUMERO DI PARLANTI	lavoro individuale o a coppie	lavoro di gruppo

A differenza della facilitazione linguistica e della semplificazione testuale, che intervengono prevalentemente sul testo (v. 2, 3, 4, 5, 6, 7, 11), la stratificazione permette al docente di graduare anche gli altri parametri (v. 1, 8, 9, 12) adattando sia i compiti agli studenti che gli studenti ai compiti (Mariani, 2004). La prima esigenza rimanda alla nota ipotesi dell'*input comprensibile* di Krashen (1985), che potremmo così riformulare: affinché l'alunno/a riesca ad acquisire il contenuto veicolato dal testo, quest'ultimo deve essere reso accessibile, ovvero adattato alle competenze linguistiche dello studente, attraverso opportune facilitazioni e semplificazioni. La seconda esigenza rimanda invece alla *Zona di Sviluppo Prossimale* (ZSP) di Vygotskij (1931), ossia alla distanza fra il livello di sviluppo attuale del bambino, determinato dal modo in cui affronta da solo un problem solving, e il suo livello di sviluppo potenziale determinato da come il problem solving viene affrontato sotto la guida di un adulto o in collaborazione con compagni più competenti¹. Oltre alle metodologie a mediazione sociale, uno dei modi per ridurre questa distanza consiste appunto nella stratificazione del materiale di lavoro.

A livello operativo, stratificare equivale a modulare il peso cognitivo, linguistico e contenutistico dell'argomento disciplinare secondo la matrice di Cummins (in Baker, 1996: 156; v. Tab. 2): l'integrazione delle variabili alla base della differenza tra la *lingua per comunicare* (BICS = *Basic Interpersonal Communication Skills*) e la *lingua per studiare* (CALP = *Cognitive Academic Language Proficiency*) crea, infatti, all'interno dei quattro quadranti, altrettanti spazi di manovra per graduare la complessità secondo la sequenza "BICS (+) → BICS (-) → CALP (-) → CALP (+)"².

1. Nella classe ad abilità differenziate, la ZSP rappresenta la distanza tra i compiti linguistico-comunicativi che l'apprendente è in grado di svolgere da solo, sulla base della propria interlingua, e quelli che può affrontare sotto la guida dell'insegnante o in collaborazione con i pari.

2. La distinzione tra BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*) e CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) è stata coniata nel 1979 dal linguista canadese Jim Cummins per spiegare la differenza tra la lingua per comunicare e socializzare (BICS) e la lingua per studiare (CALP). Tali lingue differiscono sensibilmente sotto diversi aspetti. Mentre per acquisire il BICS occorrono circa 2 anni, lo sviluppo del CALP richiede molto più tempo (dai 5 ai 7 anni) e interventi didattici mirati, poiché il CALP non comprende solo il lessico, i concetti e i generi testuali propri di ciascuna disciplina (es. geografia, storia, biologia, filosofia etc.), ma implica abilità cognitive (es. astrarre, classificare, generalizzare etc.) e manipolative (es. prendere appunti, riassumere, schematizzare, esporre etc.) che spesso risultano problematiche anche per molti alunni/e madrilingue.

La stratificazione è quindi assimilabile ad una sofisticata attività di ‘seriazione’, poiché consiste nella progressiva complessificazione dei compiti, dei contenuti e della lingua che li veicola (familiare/concreta/contestualizzata → distante/astratta/decontestualizzata).

Tab. 2 BICS e CALP: le variabili di contesto e complessità

Comunicazione legata al contesto	Comunicazione cognitivamente poco esigente		Comunicazione indipendente dal contesto
	BICS (+)	BICS (-)	
	CALP (-)	CALP (+)	
	Comunicazione cognitivamente esigente		

Fonte: da Coonan 2002: 87 (nostra trad.)

Stratificare un argomento disciplinare, tuttavia, non significa individualizzare, nel senso di costruire tanti strati quanti sono gli alunni in difficoltà, ma progettare un unico percorso didattico in grado di accompagnare l'intero gruppo-classe verso la graduale scoperta dell'argomento di studio. Partendo dalla premessa che il contenuto della lezione (es. le fonti storiche, l'estinzione dei dinosauri, l'evoluzione della specie etc.) costituisce l'elemento unificante a cui ogni alunno/a, compatibilmente con le proprie competenze e conoscenze, deve poter accedere, il materiale stratificato rappresenta una sorta di scala che, gradino dopo gradino, consente di raggiungere – ‘un passo alla volta’ – vari obiettivi di apprendimento: dall'espansione del vocabolario di base alla produzione di un breve riassunto scritto.

La metafora della scala è forse la più efficace per introdurvi dentro il nostro libro.

Ogni unità del seguente Volume è costituita da un fascicolo stratificato suddiviso in 5 tappe: *passo 1, passo 2, passo 3, passo 4, passo 5*. La prima tappa di ciascuna unità (**passo 1**) contiene un pacchetto di esercizi (es. seriazioni, crucipuzzle, abbinamenti, parole crittografate ecc.) che ruotano intorno a singoli LEMMI. Si tratta di parole che appartengono al vocabolario di base (es. *calendario, viola, testa, cereali, cucinare, viaggiare, scrivere* ecc.) relativo ai campi semantici della ‘lingua per comunicare’ (es. i numeri, i mesi dell'anno, i giorni della settimana, le stagioni, i colori, l'abbigliamento, le parti del corpo ecc.), ma anche a termini della microlingua disciplinare (es. *inondazione, aratro, scriba, politeisti, barattare, scrittura, ideogrammi, diaspora* ecc.).

La seconda tappa (**passo 2**) contiene invece vari tipi di SINTAGMI (es. *i Cretesi, gli artigiani, dentro il tempio, avanti Cristo/dopo Cristo, dal 1700 al 1250, nella necropoli, sul tetto* ecc.) che, attraverso un ampio spettro di tecniche e attività (es. transcodificazioni, completamenti, esercizi di manipolazione ecc.), permettono di lavorare su alcuni aspetti morfosintattici della lingua italiana (come l'accordo aggettivo-sostantivo o la selezione dell'articolo determinativo e indeterminativo) ma anche sulla capacità di individuare i rapporti di causa-effetto tra gli eventi e di collocarli sulla linea del tempo.

Nella terza tappa (**passo 3**), l'unità linguistica di riferimento è la FRASE semplice (*l'acqua allaga i campi, gli schiavi lavorano, i Babilonesi scrivono su tavolette di argilla, gli Egizi vivevano lungo le sponde del Nilo* ecc.), da completare, disegnare o produrre a partire da testi iconici funzionali a elicitar il lessico incontrato nel corso della tappa precedente.

È solo a partire dalla quarta tappa (**passo 4**) che l'alunno/a incontra il TESTO. Si tratta inizialmente di brevi testi semplificati scritti in un registro linguistico più vicino a quello della comunicazione di base e corredati da glossari, immagini e esercizi di comprensione (es. domande vero/falso, *matching* domanda – risposta, domande a scelta multipla etc.).

Nell'ultima tappa (**passo 5**) si lavora invece sulla TESTUALITÀ a partire da testi disciplinari non semplificati pensati per i bambini e le bambine con competenze linguistiche superiori al livello A2 del QCER (Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue, 2001). È in questo strato che gli esercizi e le attività proposti (*cloze*, riordini, domande aperte, produzioni scritte etc.) si fanno più sfidanti e complessi (es. *osserva l'immagine e descrivi le fasi di produzione della carta; che cos'è un clan "?"*; *completa le frasi con i termini giusti*, ecc.)³.

Consapevoli che la nostra proposta è solo una delle molte possibili, ci auguriamo che i materiali stratificati contenuti in questo Volume possano aiutarvi a guidare i bambini e le bambine parlanti Italiano L2 nella graduale scoperta della lingua italiana (della storia).

Giulia Troiano

³ In linea con quanto illustrato in sede teorica (cfr. Troiano, 2019; Troiano, Pona e Gentile, 2019; Alfani, 2019; Pona e Vaiani, 2020; Pona, 2021; v. bibliografia), la scelta di stratificare i materiali didattici secondo la sequenza 'LEMMA - SINTAGMA - FRASE - TESTO - TESTUALITÀ' è liberamente ispirata alla Teoria dell'Insegnabilità teorizzata da Manfred Pienemann nel quadro della sua Teoria della Processabilità (1984; 1998, v. bibliografia).

UNITÀ 1

I Sumeri

PASSO 1

1. COLLEGA LE IMMAGINI ALLE PAROLE.



CAMMINARE

UCCELLO

ORZO

ACQUA

PANE

PASSO 2

11. NUOVA CONSEGNA: COLLEGA CON UNA FRECCIA COME NELL'ESEMPIO.



PASSO 3

19. FAI UNA X SULLA FRASE GIUSTA.

 IL CONTADINO ARA LA TERRA CON L'ARATRO I SUMERI VIVONO TRA IL TIGRI E L'EUFRATE IL SUMERO COSTRUISCE UN MURO DI MATTONI IL SUMERO FA I MATTONI CON L'ARGILLA IL GUERRIERO LOTTA CONTRO UN LEONE IL LEONE UCCIDE IL GUERRIERO I BAMBINI VANNO A SCUOLA I BAMBINI SCRIVONO SULLE TAVOLETTE

PASSO 4

25. LEGGI E COMPLETA IL TESTO CON LE PAROLE MANCANTI.

URBANA – CUNEO – ALLAGASSERO – AMMINISTRARE – MERCI – EDIFICIO – RISIEDEVA

I primi Sumeri arrivarono in Mesopotamia verso il 5000 a.C., ma si stabilizzarono (= insediarsi, trasferirsi stabilmente in un posto) in questa regione solo nel 4000 a.C., anche grazie anche a una serie di invenzioni e innovazioni. Per evitare che le inondazioni _____ i campi e rovinassero i raccolti, ad esempio, i Sumeri impararono a costruire argini e canali e a bonificare (= rendere 'buono', produttivo e coltivabile un terreno paludoso).

Le città dei Sumeri avevano una pianta circolare ed erano circondate da mura molto alte (per difendersi dagli attacchi di eventuali nemici). All'interno delle città sumere c'era la ziggurat, un enorme _____ a gradoni, costruito con mattoni di argilla cruda ricoperti di mattonelle policrome (= di tanti colori diversi). Sulla parte più alta dello ziggurat c'era il tempio, da cui era possibile vedere tutta la città. Dal tempio i sacerdoti osservavano il cielo, facevano rituali e sacrifici dedicati agli dèi e controllavano i fiumi. Nei piani inferiori della ziggurat c'erano invece la scuola, le botteghe dei commercianti, i laboratori degli artigiani e i magazzini. Fu proprio per registrare (= scrivere su un registro) le _____ e i prodotti agricoli conservati nei magazzini che, intorno al 3300 a.C., i Sumeri iniziarono ad usare la scrittura. Questo tipo di scrittura è detto "cuneiforme" perché i segni venivano incisi (da 'incidere' = fare un segno, un'incisione) su una tavoletta di argilla con un bastoncino a forma di _____, una specie di stilo.

Il governo (= comando) della città era affidato al re che, tuttavia, non _____ nella ziggurat, ma in un maestoso (= grande, regale, bello) palazzo con tanti appartamenti. Mentre i sacerdoti, i funzionari, i commercianti e gli artigiani abitavano in città, i contadini vivevano all'esterno della zona _____, all'interno di piccoli villaggi. La società sumera era divisa in due grandi categorie: da una parte c'erano i contadini, gli artigiani e i commercianti, dall'altra i sacerdoti, gli amministratori, i guerrieri e gli architetti, che aiutavano il re ad _____ la città.

PASSO 5**29. RISPONDI ALLE DOMANDE SUL QUADERNO.**

Perché le città sumere erano circondate da mura molto alte?

Al 3300 a.C. circa, quando i Sumeri iniziarono a registrare su delle tavolette di argilla le merci contenute nei magazzini.

Che cos'era lo ziggurat?

In un bellissimo palazzo che si trovava all'interno delle mura cittadine.

A quando risale, secondo gli storici, l'invenzione della scrittura cuneiforme?

I funzionari, i sacerdoti, gli architetti e i guerrieri.

Che cosa c'era nella parte più alta dello ziggurat?

Perché permetteva di scavare e rivoltare il terreno senza sforzo, grazie al lavoro dei buoi che trainavano l'aratro.

Dove abitava il re?

Per proteggere i cittadini dagli attacchi dei nemici.

Chi assisteva il re nel governo della città?

Un enorme edificio a gradoni, costruito con mattoni di argilla cruda ricoperti di mattonelle policrome.

Perché l'invenzione dell'aratro velocizzò le attività agricole?

In due macro categorie: quella dei contadini, degli artigiani e dei commercianti, e quella dei sacerdoti, dei funzionari, dei guerrieri e degli architetti.

In quanti gruppi era suddivisa la società sumera?

Il tempio, dal quale si poteva ammirare tutta la città e dove i sacerdoti facevano offerte e sacrifici agli dèi.