



Fondo Europeo per l'Integrazione di cittadini di Paesi terzi



MINISTERO
DELL'INTERNO



Università degli studi di Napoli "L'Orientale"
C.I.L.A.



PROFESSIONE ITALIANO

*L'italiano per i nuovi italiani: una lingua
per la cittadinanza*

a cura di

ANNA DE MEO

Il volume è stato pubblicato con i fondi del progetto “L’italiano per i nuovi italiani: una lingua per la cittadinanza”, progetto co-finanziato dall’Unione Europea - Fondo Europeo per l’Integrazione di Cittadini di Paesi Terzi 2007-2013 (PA 2012 – Azione 1: Formazione linguistica ed educazione civica) - PROG-103448.



Università degli studi di Napoli
"L'Orientale"

L'ITALIANO PER I NUOVI ITALIANI: UNA LINGUA PER LA CITTADINANZA

a cura di
ANNA DE MEO

NAPOLI
2016

INDICE

ANNA DE MEO	
<i>Introduzione</i>	7

Parte 1. L'Altro

VLADIMIRO POLCHI	
<i>"Troppi, fannulloni e irregolari". Verità e falsi miti sul pianeta immigrazione</i>	13
ANGELA FRANCESCA MOLINA	
<i>L'Oltre e l'Altro</i>	17
SALVATORE STROZZA, ANNA DI BARTOLOMEO	
<i>Figli degli immigrati e traiettorie scolastiche: un quadro in chiaroscuro</i>	31
VALERIA CARUSO, ELISA PELLEGRINO	
<i>Io, sorda, in Italia</i>	53
MARIA D'EMILIO	
<i>Straniere a scuola nel carcere: libertà in movimento</i>	81
ROBERTA GALEANO	
<i>La rappresentazione dei generi nella manualistica di italiano L2</i>	95

Parte 2. La Lingua

PIETRO MATURI	
<i>L'immersione in una realtà linguistica complessa: gli immigrati tra i dialetti e l'italiano</i>	123
SABRINA MACHETTI	
<i>Test e certificazioni linguistiche: tra eticità, equità e responsabilità</i>	139
MARIA LUISA CALISE	
<i>Il nuovo assetto organizzativo-didattico dell'istruzione degli adulti: la centralità dell'apprendimento dell'italiano in contesti migratori</i>	149
SVEVA LIPARI	
<i>Insegnare italiano L2 in contesti migratori: una questione di motivazione</i>	165
FRANCESCO SALIERNO	
<i>Alunni stranieri, bisogni speciali e Apprendimento Cooperativo. Verso una didattica inclusiva</i>	187

ROSARIA TAGLIALATELA	
<i>Il ruolo della riflessione linguistica nella didattica dell'italiano L2 per adulti stranieri</i>	201
ANNA DE MEO, MARILISA VITALE, AMBRA FICORILLI	
<i>Alcune riflessioni sull'apprendimento del sistema vocalico dell'italiano da parte di immigrati marocchini</i>	221
MARTA MAFFIA	
<i>Apprendenti senegalesi di italiano L2: literacy, abilità orali e competenze "nascoste"</i>	227
ROSSELLA ACUNZO	
<i>Misura, errore e indeterminatezza. Formazione e apprendimento dell'italiano L2</i>	247
OLIMPIA DIODATO	
<i>Analisi degli errori negli apprendenti analfabeti di italiano L2</i>	269
LAURA DI PAOLA	
<i>I manuali di italiano L2 per i minori stranieri</i>	295

ANNA DE MEO

INTRODUZIONE

Per effetto dell'immigrazione massiccia, stiamo avviandoci, ultimi in Europa, a diventare una nazione multietnica, per vivere nella quale è necessario ampliare, e di molto, il concetto di "uomo", e imparare quella prima virtù della convivenza che si chiama tolleranza.
(Umberto Galimberti)

Questo volume raccoglie una serie di riflessioni di natura interdisciplinare sull'esperienza della migrazione e sulla lingua quale veicolo di integrazione sociale. Le parti di cui si compone rappresentano due poli di riflessione tra loro strettamente interconnessi, l'uno centrato sulla condizione sociale dell'alterità e sulle molte sfaccettature dell'esistenza migrante, l'altro focalizzato sulle articolate problematiche dell'acquisizione linguistica, veicolo privilegiato di integrazione ma spesso barriera escludente.

Siamo sempre lo straniero di qualcun altro. Imparare a vivere insieme è lottare contro il razzismo.
(Tahar Ben Jelloun)

La prima parte, *L'Altro*, si apre con un contributo di Vladimiro Polchi, giornalista e scrittore, che propone una disanima delle false verità che ruotano intorno al mondo dell'immigrazione e che anche i media contribuiscono a creare.

L'avvicinamento all'Altro, inteso come diverso per cultura e mitologia di vita, e la proposta di un percorso di formazione in counseling transculturale per gli operatori del sociale, sono oggetto del saggio di Angela Francesca Molina, psicologa medica e psicoterapeuta.

Un approccio demografico è presentato da Salvatore Strozza e Anna Di Bartolomeo, che affrontano la situazione dei figli degli immigrati, gruppo complesso e articolato che oscilla tra prima accoglienza e necessità tipiche delle seconde generazioni, e ne osservano la condizione di scolarizzazione, riflettendo, in particolare, sul loro rendimento.

Tra i gruppi più svantaggiati vanno ricordati gli stranieri sordi, di cui si occupano Valeria Caruso ed Elisa Pellegrino, che, attraverso la narrazione di una delle tante storie di vita possibili, mostrano facilitazioni e ostacoli dei percorsi d'integrazione, anche linguistica, di questi nuovi cittadini.

Maria D'Emilio, docente presso la Casa Circondariale Femminile di Pozzuoli, ci apre le porte del carcere, luogo in cui si riflettono tutti i problemi e gli aspetti più critici della società civile 'libera', illustrandoci con passione la positiva esperienza del laboratorio teatrale, utile strumento per la soluzione delle complesse problematiche relative alla coesistenza obbligata, nello spazio ristretto di pochi metri quadrati, di culture, religioni e lingue diverse.

La componente femminile dell'immigrazione è oggetto dell'analisi di Roberta Galeano, che presenta i risultati di un'indagine, di tipo lessicologico e iconografico, condotta su alcuni manuali di italiano L2, mettendo in evidenza le modalità attraverso le quali i testi spesso ancora fungano da veicolo di stereotipi.

Non abitiamo una nazione, abitiamo una lingua.
(Emile Cioran)

La seconda parte, *La Lingua*, è introdotta da un saggio di Pietro Maturi, che presenta la complessa e stratificata realtà linguistica italiana, nella quale la comunicazione orale informale viene spesso interamente svolta in italiano regionale e/o in dialetto, con conseguenze sull'acquisizione spontanea da parte dei cittadini immigrati, il cui repertorio spesso non presenta la varietà standard.

Sabrina Machetti, direttrice del Centro CILS dell'Università di Siena Stranieri, propone una riflessione sul ruolo della valutazione linguistica e dei test linguistici nell'attuale contesto europeo, dedicando particolare attenzione al caso dell'Italia, che, con il DM 4 giugno 2010, ha sancito l'obbligatorietà per i cittadini non comunitari del possesso di un livello A2 di competenza linguistica in italiano e richiede il superamento di un test linguistico, la cui progettazione, somministrazione e valutazione è stata affidata ai Centri Territoriali Permanenti per l'educazione in età adulta (CTP).

Al ruolo centrale dei percorsi educativi per gli immigrati nei CTP e nei corsi serali e alla trasformazione di questi in CIPIA, Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti, è dedicato il lavoro di Maria Luisa Calise, referente regionale per l'Educazione degli Adulti (EdA) presso l'USR Campania.

L'insegnamento agli adulti e, in particolare, agli adulti immigrati richiede una particolare attenzione nei riguardi della componente motivazionale, spesso estremamente ridotta. Sveva Lipari ci mostra come sia fondamentale, in fase di programmazione didattica, leggere gli orientamenti metodologici e il profilo del migrante in Italia alla luce delle categorie motivazionali, che

risultano fondamentali per sostenere l'interesse nei riguardi della lingua seconda e rafforzarne l'apprendimento.

Francesco Salierno offre una riflessione sulla disabilità nell'attuale panorama scolastico italiano e suggerisce strategie didattiche basate sull'Apprendimento Cooperativo, per favorire l'accoglienza, l'integrazione e l'inclusione di alunni stranieri con disabilità o bisogni di apprendimento speciali nelle relazioni che si instaurano quotidianamente in ogni gruppo classe.

Della possibilità e utilità di "parlare di grammatica" in un corso di italiano L2 di livello elementare (A1/A2) rivolto ad apprendenti adulti stranieri si occupa Rosaria Tagliatela. Problematiche specifiche relative allo sviluppo della pronuncia nell'interlingua di immigrati marocchini adulti sono affrontate nel lavoro di Anna De Meo, Marilisa Vitale e Ambra Ficorilli, mentre senegalesi con ridotta scolarizzazione sono analizzati nel contributo di Marta Maffia. Il ruolo dell'errore nella gestione della formazione in italiano L2 è trattato, da prospettive diverse, nei lavori di Rossella Acunzo e Olimpia Diodato.

Il volume si chiude con un contributo di Laura Di Paola dedicato alla manualistica per minori stranieri. Questi siedono oggi numerosi nei banchi delle scuole italiane e si caratterizzano per una forte variabilità di biografie personali, percorsi migratori, situazioni linguistiche e bisogni di apprendimento. Un intervento di accoglienza ed educazione linguistica che voglia essere fruttuoso richiede anche la predisposizione di adeguati strumenti di lavoro, tra i quali i manuali, in grado di guidare il processo di apprendimento.

Le pagine di questo volume danno voce a prospettive e sguardi diversi sul tema della migrazione e della lingua seconda in Italia. Esse nascono dall'esperienza del progetto "L'italiano per i nuovi italiani: una lingua per la cittadinanza", co-finanziato dall'Unione Europea, Fondo Europeo per l'Integrazione di Cittadini di Paesi Terzi 2007-2013 (PA 2012 – Azione 1: Formazione linguistica ed educazione civica), realizzato nel 2014 dal Centro Interdipartimentale dei Servizi Linguistici e Audiovisivi (CILA) dell'Università degli Studi di Napoli L'Orientale, con l'ausilio di un'estesa rete territoriale, che ha visto la presenza dell'Ambito Sociale 30 di Torre Annunziata, dell'Ente Nazionale Sordi di Napoli, dell'Associazione Scuola di Pace di Napoli, dell'Unione delle Donne Ucraine in Italia A.I.U.D.U. di Giugliano, del Centro Fernandes di Castel Volturno, della Dadaa Ghezo di Sant'Antimo e dell'Associazione LESS Onlus.

Obiettivo del progetto è stata la promozione dell'alfabetizzazione, dell'apprendimento della lingua italiana, con il raggiungimento della

certificazione di livello A2, e dell'educazione alla cittadinanza a favore di circa 500 stranieri, tutti cittadini di Paesi Terzi, tra i quali anche soggetti con bisogni speciali, come i minori e i sordi.

PARTE 1

L'ALTRO

VLADIMIRO POLCHI

“TROPPI, FANNULLONI E IRREGOLARI” VERITÀ E FALSI MITI SUL PIANETA IMMIGRAZIONE

1. Dimensioni del lavoro

Generalmente sono di piccola statura e di pelle scura. Molti puzzano perché tengono lo stesso vestito per settimane. Si costruiscono baracche nelle periferie. Quando riescono ad avvicinarsi al centro affittano a caro prezzo appartamenti fatiscenti. Si presentano in due e cercano una stanza con uso di cucina. Dopo pochi giorni diventano quattro, sei, dieci. Parlano lingue incomprensibili, forse antichi dialetti. Molti bambini vengono utilizzati per chiedere l'elemosina, spesso davanti alle chiese; donne e uomini anziani invocano pietà, con toni lamentosi e petulanti. Fanno molti figli che faticano a mantenere e sono assai uniti tra di loro. Dicono che siano dediti al furto e, se ostacolati, violenti. Le nostre donne li evitano sia perché poco attraenti e selvatici, sia perché è voce diffusa di stupri consumati quando le donne tornano dal lavoro. I governanti hanno aperto troppo gli ingressi alle frontiere ma, soprattutto, non hanno saputo selezionare tra coloro che entrano nel paese per lavorare e quelli che pensano di vivere di espedienti o, addirittura, attività criminali.

Chi parla? Un politico leghista? Borghese? E con chi ce l'ha? Rom, romeni, marocchini? NO! Questa è la Relazione dell'Ispettorato per l'Immigrazione del Congresso americano sugli immigrati italiani, dell'ottobre 1912. Così ci vedevano.

E come vediamo noi loro? Oggi.

Uno studio della Fondazione Leone Moressa ha stilato la pagella degli italiani. Il risultato: bocciati. Gli immigrati sono 5 milioni. Ma per noi sono molti di più.

Gli italiani sovrastimano anche la clandestinità: gli irregolari sarebbero oltre un quarto degli stranieri (il 26,7%), mentre non superano il 10,7%. Vediamo cinesi ovunque: stando alle risposte degli italiani sarebbero loro la prima comunità, mentre sono solo la quarta (dopo romeni, albanesi e marocchini).

Anche rispetto al lavoro mostriamo un po' di confusione: l'agricoltura viene indicata come primo settore di occupazione degli stranieri. Nella realtà invece gli immigrati sono maggiormente occupati nel settore dei servizi alla

persona (tra cui lavoro domestico), nell'industria e nelle costruzioni. E l'agricoltura? Arriva solo all'ultimo posto.

Veniamo bocciati pure alla domanda sulla percentuale di ricchezza (Pil) che producono gli immigrati: la maggioranza indica una quota tra il 2% e il 5%, quando si tratta invece del 12,1% (Unioncamere). Infine, più della metà pensa erroneamente che un bambino nato in Italia da genitori stranieri acquisti la cittadinanza italiana. Da noi, invece, lo *ius soli* è ancora un miraggio, la nostra legge resta invece inchiodata al vecchio *ius sanguinis* (il bambino acquista la cittadinanza dei genitori stranieri).

Eccoli dunque i tanti falsi miti sul pianeta immigrazione. Parliamo spesso di immigrati ma ne sappiamo ben poco. Colpa anche dei giornali che per anni hanno dato del fenomeno solo una lettura emergenziale. Non tutti per fortuna.

Quale è allora la verità? Beh ci sono tante verità, vediamone alcune.

Va detto che la crisi economica sta rimescolando le carte in tavola e che la frase "Gli immigrati fanno i lavori che gli italiani non vogliono più fare" rischia di essere una fotografia sfuocata. Secondo la Fillea-Cgil, nei corsi per muratori organizzati da privati e sindacati di settore, dopo tanti anni sono tornati a vedersi gli italiani. Anche nel fortino del lavoro domestico, il monopolio delle lavoratrici immigrate è sotto assedio. Dati Inps: dal 2008 a oggi le domestiche e le badanti di nazionalità italiana sono aumentate del 20%.

Ma facciamo un gioco, chiediamoci cosa accadrebbe all'Italia senza di loro. Senza i migranti. Sarebbe il caos, anzi la paralisi.

Chiudono le fabbriche. I cantieri edili si fermano di colpo. Vuoti i mercati ortofrutticoli. Chiusi ristoranti, alberghi e pizzerie. Tra le famiglie si scatena il panico: scompaiono badanti, colf e babysitter. È boom di ricoveri d'anziani e disabili negli ospedali. La sanità è in tilt. Si fermano i campionati di calcio, basket e pallavolo. Molte parrocchie restano senza preti. Tremano le casse dell'Inps.

Ecco, immaginiamo cosa accadrebbe nel nostro Paese se di colpo i lavoratori d'origine straniera scomparissero o comunque decidessero di incrociare le braccia.

Qualche numero:

Oltre il 50% degli operai delle fonderie è immigrato. Nella provincia di Brescia un metalmeccanico su 5 è straniero.

Il 67% delle colf e badanti non è nato in Italia.

Pochi sanno, poi, che a Milano gli operai stranieri sono il 49% degli iscritti alla Cassa edile. E a Roma il 50%, in gran parte romeni. In tutta Italia oltre 170mila imprenditori parlano straniero e danno lavoro a circa 200mila italiani.

Non mancano casi particolari, ma emblematici.

In Abruzzo, il 90 per cento dei pastori è macedone.

In Val d’Aosta, a fare la fontina sono solo i migranti: nei trecento alpeggi della regione, gli italiani sono infatti meno del 10 per cento. In Emilia Romagna, tra gli addetti al Parmigiano Reggiano, uno su tre è indiano.

I lavoratori stranieri sono decisivi anche nella produzione del prosciutto di Parma, della mozzarella di bufala a Caserta, del Brunello di Montalcino e dei vini doc nella provincia di Cuneo.

E ancora: piccole curiosità. Nelle nostre chiese ci sono 1.500 sacerdoti stranieri: solo nel Lazio sono 462.

1.500 militari e carabinieri di cittadinanza italiana hanno origine straniera. L’anno scorso i giocatori stranieri di serie A erano oltre 200. Per la precisione 203: una media di dieci per ogni squadra.

Non manca il lato oscuro: oggi nello spaccio oltre un denunciato su tre è immigrato. Il mercato della droga parla sempre più straniero. Gli stranieri sono il 63% del totale delle persone denunciate per borseggi, il 54% per furti in casa, il 47% per le rapine in abitazione e la metà per le rapine in strada.

E a delinquere sono per lo più gli irregolari.

Ma anche l’equazione *irregolari = criminali* è sbagliata.

Stando a un’indagine condotta dall’economista Tito Boeri per la Fondazione Rodolfo De Benedetti, perfino gli irregolari sono «funzionali alla nostra economia»: lavorano di più e guadagnano di meno. Insomma, una risorsa per molti imprenditori privi di scrupoli. Questa la testimonianza di un caporale, un moderno schiavista:

Oggi un bracciante è fortunato quando prende 3,50 euro l’ora. Gli operai migliori? Le donne, senza dubbio. Sono disposte a lavorare fino a diciotto ore al giorno, non protestano, accettano paghe bassissime, sono le migliori nelle attività di serra.

Il problema criminalità non si risolve comunque con leggi discriminatorie. La verità è che il nostro Paese non ha mai elaborato un suo modello d’integrazione. Non si è mai chiesto: «Come pensiamo di governare una società che sarà sempre più multi-etnica?». Seppure con molti fallimenti, la Francia si è affidata all’assimilazione, la Gran Bretagna al multiculturalismo. E noi? Nell’attesa che la politica si muova, restiamo ancorati al vecchio modello dell’integrazione fai-da-te, che nasce dall’incontro tra persone di buona volontà.

Sì, perché la vita può essere dura per tutti, ma per un “nuovo italiano” c’è un sadismo istituzionale in più: un intricato cespuglio burocratico, che ti impone una costante via crucis. Sul banco degli imputati siede da 12 anni la

Bossi-Fini, legge che guarda all'immigrazione solo attraverso le lenti deformi dell'ordine pubblico. In sostanza, lega il permesso di soggiorno al contratto di lavoro, rende più complesse le procedure per il suo rinnovo, favorisce l'immigrazione temporanea e scoraggia la stabilizzazione. Una legge che non argina le ondate di ingressi irregolari, ma in compenso dissuade i flussi di immigrati qualificati.

Da anni si parla della sua abolizione o almeno di un "tagliando". Nell'estate 2007 ci avevano provato i ministri Amato e Ferrero. Nulla di fatto. Poi una serie di proposte, fino all'ultima: è toccato al responsabile del Pd, Welfare e Scuola, Davide Faraone, proporre l'ennesima riforma. Intanto, solo grazie alle sentenze dei tribunali ordinari e della Consulta, sono caduti alcuni dei pezzi più discriminatori del suo impianto.

Stesso discorso per la cittadinanza. Impelagati tra *ius soli* temperato e *ius culturae*, i testi di riforma (ben 48 nella scorsa legislatura) sono fermi nei cassetti delle commissioni parlamentari competenti da anni.

Per concludere, una che storia racconta molto del pianeta immigrazione:

Quando è morto, trascinato via dalla violenza delle onde, Cheikh Sarr aveva appena 27 anni. Era un muratore senegalese, sposato e padre di una bimba di dieci mesi. Il 14 agosto 2004, Cheikh si era tuffato nelle acque agitate del mar Tirreno, di fronte a Castagneto Carducci, e aveva salvato un ragazzo italiano che stava annegando. Poi era affogato: inghiottito dalle onde, il suo corpo veniva restituito dal mare due giorni dopo. Per il suo atto di eroismo il 19 agosto il presidente della Repubblica, Carlo Azeglio Ciampi, gli aveva conferito la Medaglia d'oro al merito civile. Qualche giorno dopo il «Corriere della Sera» aveva intervistato la sua giovane moglie, Hadi Ann: «Non sono sorpresa del suo coraggio. Quando l'ho conosciuto, l'ho guardato negli occhi e ho pensato quattro cose: 'Questo è un uomo dal grande cuore, mi farà felice, sarà il padre dei miei figli, mi vedrà invecchiare'. Solo l'ultima previsione era sbagliata. Ma così ha voluto Allah. A mia figlia, Yasin, dirò che è una bambina fortunata, perché ha avuto un padre coraggioso e dal cuore grande. Le faccio già vedere le foto di Cheikh, le prende in mano e sorride. Voglio abituarla a riconoscere il padre, anche se non lo ha mai abbracciato. Poi le descriverò l'Italia, questo paese ricco e lontano e la piccola Marina di Castagneto. Le dirò che c'è un grande mare, nella piccola città, e in quel mare c'è l'anima di suo padre.

ANGELA FRANCESCA MOLINA

L'OLTRE E L'ALTRO

0. Introduzione

L'avvicinamento all'Altro, inteso come differente per cultura e mitologia di vita, è un terreno di ricerca che agendo sul sociale e bonificandolo può avere ricadute positive per le collettività multiculturali che si stanno creando nel nostro Paese.

Nel seguente articolo si vuole evidenziare come questo percorso debba adottare, per essere produttivo, la struttura di una filosofia della ricerca sia nella modalità che nella tempistica. Tra le linee teoriche meritevoli di attenzione viene selezionata quella di Alfred Adler per la sua impronta "finzionale" che la rende plastica ed accessibile a più culture.

Si intende dimostrare come la prospettiva di una formazione in counseling transculturale ad impronta adleriana risponda alle necessità di tutti gli operatori del sociale, dagli insegnanti alle forze dell'ordine, dal no profit all'ambito sanitario. Non si tratta solo quindi di strutturare nuovi percorsi di ricerca ma di osservare, attraverso una nuova prospettiva, potenzialità psicosociali già affermate.

1. Troppo vicino, troppo lontano

Un fuoco divino ci trascina, di notte e di giorno,
ad aprirci la via. Guardiamo nello spazio aperto,
cerchiamo ciò che è nostro, per quanto lontano.¹

In questa lirica F. Holderling ci porta nell'"aperto", la preconditione perché le cose possano apparire per quello che sono e non per quello che valgono. Per accedere all'"aperto" occorre un pensiero capace di uscire dall'ambito racchiuso nella previsione di una mente che calcola. Lontani dal calcolo, dalla previsione e dall'anticipazione siamo necessariamente inesperti e senza protezione. Eppure anche in questo "aperto", non noto,

¹ F. Holderling collega nelle sue opere poetiche spazi aperti a mente aperta, teorizzando la ricerca della libertà interiore al viaggio nel mondo.

non prevedibile “cerchiamo ciò che è nostro”, qualcosa nel quale sia possibile riconoscersi.

Così ci si sente andando Oltre i confini del nostro mondo, nel territorio dell'Altro. Come per gli Argonauti il vero problema è comprendere come affrontare la navigazione e se ci sarà mai ritorno. Siamo di fronte ad una geografia mitica secondo il principio etnografico ed ellenocentrico per cui allontanandoci dalla Grecia verso il lontano ed il futuro aumenta la distanza dai costumi “normali”. Non vi è *topos*, un luogo delimitabile ed evitabile, ma una sensazione pervasiva di non riconoscibilità della differenza che caratterizzi il “nemico”, che lo qualifichi come estraneo, e serva a domare la propria paura.

Da questo nasce il meccanismo difensivo basato sul ripristino di una differenza definita, che sia di razza, di cultura, di religione, di DNA, di idea politica, di altra generazione, che almeno affermi una separazione, un ritorno alla rassicurante topica del male.

Avvicinarsi all'Altro è rischio di perdita identitaria, il dubbio della confusività, ed è l'origine psichica di intolleranza e razzismo, corrisponde ad aprirsi al Sé di altri perdendo o dovendo mistificare il proprio. Non possiamo permetterci di non riconoscere e localizzare il male, in tal caso non sapremmo come agire la nostra aggressività dandone giustificazione. Ma la problematica del male è possibile solo nella sfera della coscienza a sua volta strettamente legata al problema del conoscere. Forse per questo Socrate riteneva che il male potesse essere fatto solo da chi sa.

La coscienza è dunque “con-scienza” del bene e del male e quindi capacità di tenere insieme i poli dell'antinomia che è presente in ogni personalità. La parte “oscura”, potenzialmente malvagia dell'Altro, è proiezione della nostra e della nostra necessità di riconoscimento del male. L'ipotesi del dubbio al quale l'umano è condannato è al contempo *horror vacui* e potenzialità evolutiva nella tensione cui sempre ci sottopone verso il ripristino della conoscenza e distinzione tra bene e male.

Avvicinarsi alla forza di personalità dell'Altro è contemporaneamente entrare nella sua orbita gravitazionale di influenza e necessaria difesa dal condizionamento possibile, così che ogni relazione si trasforma in un problema di equilibri e di distanze tra il troppo vicino e il troppo lontano. Più l'Altro è culturalmente, con-scientemente, estraneo a noi, più si trova agli estremi confini del nostro ellenocentrico mondo, più il viaggio si fa oscuro e periglioso, ricco di nuove scoperte come di terribili perdite.

L'andare Oltre per muoversi verso l'Altro richiede quindi prima di ogni altra cosa il riconoscimento culturale e della mediazione tra più culture.

Solo attraverso un oltre culturale è possibile un oltre psichico scevro da preconcetti e pregiudizi. Innegabilmente quest'evoluzione, non necessariamente positiva ma minata e/o corroborata dall'ipotesi del dubbio prima di tutto culturale, può scontrarsi con dicotomie etiche e morali. Sforiamo così nella difesa di principi e prelezioni considerate inderogabili, presenti in ogni cultura.

Deve aiutarci per il perseguimento della soluzione la dialettica hegeliana che prevede una tesi (certezza in qualcosa) e un'antitesi (negazione della certezza).

La "verità" non è nella tesi o nell'antitesi ma nella sintesi in cui la certezza evolve in verità perché conserva tutte le sue negazioni come negate. Occorre cioè, anche a livello etico-morale, superare l'aspetto fideistico legato alla volontà di credere giungendo alla "verità" che è certezza che ha il suo fondamento nella capacità di togliere tutte le negazioni. Insomma è vero che $2+2$ fa 4 perché "lo so", mentre credo nell'immortalità dell'anima proprio perché "non lo so" e voglio credere. Credere significa essere convinti di qualcosa che non esibisce il proprio fondamento veritativo. Lo esibisse non sarebbe creduto ma saputo. Identificare il fideistico con il sapere significa appropriarsi di una prerogativa, l'intolleranza, che spetta solo alla verità. L'essenza stessa della verità è suscitare contraddizioni, solo quando la contraddizione è sconfitta si pone quel "non può essere diversamente" su cui la verità si fonda.

Questa è tematica sociale che necessariamente diviene politica e quindi legislativa ma è altrettanto noto come molto spesso, timori, desideri, bisogni inderogabili delle popolazioni anticipino gli interventi istituzionali. Abbiamo la necessità di coniugare equilibri sociali complessi al bisogno di ogni individuo di restare espressione della propria terra, perché nessuno può rinunciare alla propria cultura senza perdere ciò che lo orienta nella vita prima ancora che cominci ad avere attività razionale, prima ancora di avere una propria storia da narrare. E' questo l'unico pre-giudizio dal quale non potremo mai esimerci.

Che fare allora per avvicinarsi all'Altro, senza troppo temerlo, senza pregiudicarlo, senza svendere ciò che sentiamo di essere? Andare Oltre il Sé è esperienza che può essere funzionale solo se biunivoca e i timori più forti ci vengono infatti dai fondamentalismi che revocano l'ipotesi di verità altrui facendo della fede laica, cioè filosofica, un fideismo senza dubbi al servizio della potenza del sistema supposto universale.

Necessariamente tale potenza sta nella pre-potenza, che esclude a priori (pre) ogni ulteriorità di vissuti, attese, significati possibili, ad eccezione di

quelli predisposti e coordinati dal sistema. Lo scopo è darsi certezze, garantire a sé e ad altri, uniformati al Sé, sicurezza; il prezzo è la cifra dell'umano: chiarezza e oscurità, distinzione e mistero, vita diurna e vita notturna del pensiero.

Necessariamente tutto ciò che allontana l'umano dall'ipotesi del dubbio, elemento intrinseco della natura, porta ad un sentire emotivo intollerante ed ha, in ultima analisi, rapporto con il potere.

Del resto come sosteneva Plutarco nulla rivela meglio il carattere di un uomo quanto il suo modo di comportarsi quando detiene il potere sugli altri. Quanta forza e quanto potere ci voglia per cambiare un'abitudine lo dimostrano in clinica i casi di dipendenza.

Il lavoro è così duro, la forza che richiede è così grande, proprio per il fattore resistenza. C'è qualcosa, in ogni sistema, che vuole rimanere uguale e il potere, come gioco di forze, ama i complessi riluttanti, che non vogliono sottomettersi, come un adolescente disobbediente che mette in discussione le decisioni.

Questo tipo di componenti, in qualunque sistema, serve alla potenza dell'insieme, mantenendo elevato lo stato di tensione. Ma quando una qualunque fede, che sia politica o culturale o religiosa, intende se stessa come *logos*, invece di guidare verso una delle possibili vie che conducono ad una verità ne preclude l'accesso trasformandosi in volontà di potenza intesa come volontà di dominio sull'Altro, non mitigata dal sentimento comunitario ma, anzi, quale "macchia cieca" del sentimento sociale.

Ogni volta in cui il sociale si impone con un "non poter dubitare" si umilia la libertà del singolo di "dover dubitare". Questo è lo scoglio complesso e raffinato intravisto da Alfred Adler nel suo percorso di indagine relativo al concetto di "volontà di potenza" che tante incomprensioni ha creato nello studio dell'opera adleriana.

Si voglia intendere per "volontà di potenza" un impulso fondamentale, estraneo a moralismi, atto a spiegare tutti i comportamenti umani. L'aforisma espresso da Nietzsche in "Umano troppo umano", "chi si abbassa vuole essere innalzato", è paradigmatico; spiega anche la negazione della volontà di potenza in chiave di volontà di potenza.

Alfred Adler ne riprende la valenza:

ho già avuto modo di dire che il desiderio di affermarsi, di esaltare il sentimento di personalità costituisce il fine ultimo delle nevrosi scaturite dal senso di inferiorità. Ma sappiamo anche che questo desiderio è proprio della natura umana. Analizzando con più attenzione quest'esigenza che Nietzsche ha definito come volontà di

potenza e non dimenticando i suoi modi di espressione, ci si accorge con una certa facilità che, in fin dei conti, essa è unicamente una forza di compensazione che aiuta l'uomo a porre rimedio alla sua intima insicurezza".²

Ed in "Prassi e teoria della psicologia individuale":

... essa (la volontà di potenza) è nevrotica allorché propone un ideale esagerato della personalità mentre la fiducia del proprio valore individuale è profondamente scossa da un grave sentimento di inferiorità.

Esisterebbero allora due tipi di volontà di potenza, una sana che guida l'uomo nello sviluppo e nella crescita ed una patogena che distorcendosi si propone fine a se stessa ed induce ad una non-volontà metodica di applicare la logica, oltre ad essere mancante del dato empatico da cui dipende il sentimento comunitario. Tale componente patogena nella sua manifestazione più estrema attacca l'Altro, in difesa della propria presunta superiorità, che sia culturale, sociale, politica, religiosa.

Equilibrio sottile e delicato quello tra il Sé e l'Altro, equilibrio in cui potere e controllo sono sempre presenti anche se non dichiarati.

Viviamo nel mondo dell'Iliade: Achille uccide Ettore e trascina il suo corpo intorno a Troia assediata. Poi per vendetta Achille viene ucciso per aver ucciso Ettore e terrorizzato i troiani. La maggioranza dei personaggi dell'Iliade combatte e uccide, compete per potere e vanità e dimostra scarsa attitudine alla riflessione, all'empatia e alla compassione. Che posto ha Ulisse in un mondo simile? Figura minore nell'Iliade, Ulisse dà l'idea del cavallo, ha una "teoria della mente", ossia la capacità di riflettere e non solo sulla propria mente ma anche sulla mente degli altri. Solo in seguito, nell'Odissea, Ulisse diventa "eroe", nella metafora del viaggio della vita umana e dell'uso della mente per superare con l'ingegno gli altri e per non impiegare la forza fisica per realizzare i propri obiettivi e desideri. Il mondo odierno è simile al mondo dell'Iliade, uno scontro di civiltà per coloro che vogliono che così sia.

E' in atto una sfida al multiculturalismo, una sfida all'idea che debbano e quindi possano esistere società con una molteplicità di culture diversissime, basta che vi siano regole capaci di assicurare la pacifica convivenza. Dando per scontati due assunti: che le regole(per esempio la parità dei sessi o

² Tratto da "Il temperamento nervoso" del 1912, testo in cui Adler introduce chiaramente la tematica dell'aggressività come uno degli elementi portanti la psiche, in opposizione al pansessualismo freudiano.

l'habeas corpus) siano centrali, universalmente riconosciuti ed accettati e non siano invece, come sono, prodotti di valori storici in certe culture ma non in altre e che le società siano unite principalmente dalle regole e dai codici piuttosto che da legami identitari profondi, dalla condivisione psicologica ed emotiva di valori storici. Le società occidentali sembrano indebolire i loro valori identitari, il legame con la tradizione culturale e quindi con la storia sostituendovi le regole, condannandosi così all'astrattezza, slegandosi dalla realtà. Allora il sogno multiculturalista ha bisogno di una società senza valori e senza storia, fatta solo da regole universalmente assunte a valori? Se questo è il sogno nulla bisogna fare affinché chi giunge nei nostri paesi sia indotto ad integrarsi assimilando i nuovi tratti culturali, perché sarebbe illegittimo non solo imporre ma anche suggerire criteri di comportamento sulla base di ciò che per esse è bene o male, affidandosi così solo al codice penale e svalutando tutto ciò che è tradizione.

In realtà gli estremismi ci dicono che declinati in questo modo i valori di libertà e tolleranza per noi attraenti e desiderabili per tutti, a una parte di mondo o cultura, non piacciono. Anzi, sono fonte di ostilità al loro più intimo modo di essere, quanto di più contrario al modo in cui loro concepiscono la collettività. Forse è la nostra libertà che provoca odio e disprezzo. Forse così nascono le contro-narrative e le narrative discrepanti.

Una contro-narrativa non è una narrativa altrà è una narrativa sull'Altro spesso ostile e degradante e va contro la narrativa su se stessi di quel gruppo, tanto che il soggetto della contro-narrativa non si "riconosce" nella narrativa su di lui. Una narrativa discrepante è in sé disonesta poiché in essa la realtà non rispecchia la narrativa dichiarata. E tutto ciò può solo creare ferite narcisistiche che rapidamente divengono bombe sociali. Il nostro sogno multiculturalista ha trasformato l'identico in feticcio ed è questo che deve preoccuparci; razzisti e fondamentalisti vogliono la stessa cosa: creare uno spazio dove non vi siano differenze, dove tutti siano uguali, dimenticando che arte e cultura abbisognano del diverso.

E' allora proprio l'equilibrio tra volontà di potenza e sentimento comunitario che consente di superare il dubbio nell'avvicinarsi all'Altro ed evita di usare la forza per consentirsi di farlo.

Le due tematiche psicologiche, ipotesi del dubbio e macchia cieca del sentimento sociale, diventano crocevia della possibile/impossibile intesa con l'Altro. Dubitare è specifica condizione dell'energia evolutiva umana; solo la percezione dell'oggetto di dubbio e il riconoscimento della propria capacità di dubitare, prima ancora della motivazione a farlo, consentono speculazione e ricerca del dato scientifico.

Qualunque produzione umana è necessariamente legata alla speculazione sul dubbio del suo autore e quindi proiezione riflettente l'exkursus vitale dello stesso. Nel dubbio conosciamo noi stessi e consentiamo agli altri di conoscerci. L'incapacità di lettura del dubbio, per vergogna, orgoglio o qualsivoglia resistenza, dà origina ad una macchia cieca nella capacità relazionale, una sorta di illusorio sistema protettivo del Sé che cerca di evitare l'angoscia del non sapere, dell'assenza di certezza, allontanando l'Altro e mistificando la necessità di rapporto che lega gli umani. In uno sterile movimento circolare cerchiamo di evitare il dubbio che ci è intrinseco, proiettandone all'esterno l'angoscia sul facile schermo dell'Altro.

2. Conoscere e riconoscere

Non la sorte ti fece re degli dei, ma l'opera di molte mani
e la tua Forza e il Potere, per cui li ponesti accanto al tuo trono³

Per salvare Zeus dal padre Crono, Era lo affida alle Ninfe, che lo portano in tutte le terre greche per proteggerlo ma anche perché potesse conoscere ogni angolo della terra, per poter un giorno regnare. Nasce così il *Pantocrator* compromesso con le debolezze degli uomini e per questo più vicino alla sensibilità dei fedeli. Conoscere tutte le culture, tutte le menti per poterle rispettare e da ultimo regnare, unico dio greco di un regno che non avrà mai fine a differenza di Crono.

L'andare Oltre per muoversi verso l'Altro richiede quindi prima di ogni altra cosa il riconoscimento dell'intervento culturale e della mediazione tra più culture. Ma "riconoscere" è molto di più, è elemento di grande potere evolutivo. Nell'Odissea il riconoscimento reciproco tra Ulisse e Telemaco non si limita a certificare i ruoli, ma definisce le identità. A seguire infatti Telemaco non è più il bambino-ragazzo che attende senza potere né capacità, diventa principe di Itaca, l'erede al trono e, andando Oltre il proprio padre, riporta il gioco del potere nell'ordine intergenerazionale.

L'enorme quantità di minori accompagnati che giungono sulle nostre coste è portatrice di identità non ancora mature, ancora in fase di riconoscimento. Quel tratto di mare, l'approdo in terra straniera, non può che stravolgerne il percorso identitario; li renderà necessariamente uomini

³ Callimaco, "Inno a Zeus".

diversi dai ragazzi che erano partiti. Dovranno rielaborare il passato, facendone fondamenta, ma integrandolo ad un presente abbandonico ed un futuro incerto. Non è il nostro concetto di "abbandono", non è quello cui siamo abituati dalle teorie psicoanalitiche. Che tipo di abbandono è quello attuato per poterli salvare? In occidente non abbiamo le categorie per comprenderlo poiché le uniche che possediamo appartengono alla psicopatologia. E cosa è più psichicamente sano del tentativo di salvare i propri figli? Comprendere non può essere trasformare l'Altro, allontanandolo dal proprio contesto psichico.

All'inizio della nostra vita le relazioni interpersonali si stabiliscono ben prima della costituzione di una soggettività pienamente autocosciente. Il neonato condivide da subito uno spazio bi-centrico con la madre e ricerche empiriche dimostrano che madre e neonato stabiliscono sistematicamente attività mutuamente coordinate ed intonazioni vocali sincronizzate. Si tratta di condizioni protodialogiche nelle quali si programmano i comportamenti in modo bidirezionale. Secondo Daniel Stern tali comportamenti protodialogici permettono a madre e figlio di stabilire una consonanza affettiva ed è questo spazio comune bi-centrico che promuove lo sviluppo cognitivo ed affettivo. Esisterebbero cioè dei comportamenti per loro natura duali, così importanti che, come nel caso del neonato, consentono al soggetto di esistere psichicamente. Solo successivamente si evolvono spazi ego-centrati definiti dallo stabilirsi della capacità di distinguere se stessi dagli altri.

Ne consegue una posizione anticartesiana secondo la quale da un noi-incontro nasce il Sé e non è il Sé una volta definitosi che incontra l'Altro. L'identità nasce quindi dall'incontro con l'Altro; l'aspetto primitivo è esperienza diretta dell'Altro ma è anche empaticamente esperire noi stessi.

In questa complessità il rapporto si definisce nella necessità di riconoscere il Sé superandolo, anzi, attraverso il suo superamento. Al di là dei contenuti geneticamente e neurofisiologicamente determinati, le dimensioni dell'individuo, quindi dell'altro e della relazione bi-centrica sono molteplici: biologica, spirituale, logico razionale, narrativa, sociale e tutte integrate tra loro nella cultura, intesa come recezione del mondo dal Sé.

Possiamo comprendere e essere compresi solo "riconoscendo" il punto di osservazione dell'altro, punto di osservazione già frutto di spazi multicentrici e multifocali dai target culturali per noi incomprensibili. Potremmo proporre altri punti di osservazione, altre narrazioni e confidare nella sedimentazione temporale perché divengano altri simboli e nuove tradizioni.

L'integrazione è fenomeno di generazioni e non evento legislativo, la nuova cittadinanza deve essere una conquista di vissuti e tradizioni mitigate dai miti delle proprie origini per poter essere introiettata come nuovo approdo vitale. Qualunque soluzione semplicistica ne diviene una trappola.

Se il meccanismo diadico e poi grupppale fosse solo imputabile al bisogno umano non esisterebbe scelta o libero arbitrio. La creatività permette di trasformare anche i bisogni primari in desiderata. Il cibo diviene da sopravvivenza a piacere, come il sonno e il sesso. "Seguir virtute e canoscenza" diviene realtà e scopo del vivere, tutto con e per merito della presenza dell'Altro, tanto che non può esistere l'andare oltre come variabile culturale senza l'altro in grado di produrla. Arte e cultura si nutrono di differenze, la stessa capacità di resistenza della specie aumenta con incroci di soggetti dal differente genoma. Siamo biologicamente strutturati per mescolarci, attratti da ciò che è diverso, non noto, in una continua esplorazione della realtà. Ma non esiste bisogno e desiderio che non si confronti con il timore, primo fra tutti quello della perdita; desiderare è dover scegliere e qualsiasi scelta è rinuncia. Ogni viaggio della mente verso l'Altro è nuova avventura e allontanamento dal passato. Averne timore è sano e normale, ma non sembriamo più in grado di affrontare la normalità del difficoltoso. Viviamo in una società che ci mostra ciò che è rapido e facile come appetibile, tanto da con-fondere il difficoltoso con l'impossibile e quindi la frustrazione. E come se avessimo inconsciamente deciso di adottare un archetipo collettivo: ciò che è complicato per definizione richiede troppa fatica, espone troppo alla frustrazione e quindi è da evitare. Usiamo i social per semplificare e sveltire le relazioni, in campo medico preferiamo la tecnologia asettica, i programmi televisivi di intrattenimento entrano nel privato rendendolo pubblico in un continuo confonderne i confini. Non ci accorgiamo che questo li rende labili, permeabili e ci porta a sentirci invasi da chi ha altri modelli di privato. Insomma, o la relazione è facile o è meglio che non esista ed in questo modo l'ipotesi del dubbio viene abolita. Pensiamo che la semplificazione della realtà ci faccia sentire più a nostro agio, anche se spesso il nostro agio si basa su disagi altrui. Confondiamo con diagnosi di ansia e depressione il semplice mestiere del vivere e questo ci rende necessariamente disillusi e poco accoglienti prima di tutto con noi stessi.

L'umano è un sistema complesso. Non possiamo essere senza il nostro passato, senza riconoscimento dell'oggi e ideale per il futuro. Tutti questi elementi ci definiscono e hanno diritto a riconoscimento e rispetto, pena una perdita identitaria che nessuno è in grado di sopportare.

Come può l'intervento psicologico/psichiatrico essere ridotto a protocolli sulla base di patologie? La complessità è tale che in campo medico, psicologico e sociale non potrebbe essere consentita l'esistenza di una psichiatria che non fosse etnopsichiatria né di una psicologia aliena alla transculturalità, il cui terreno esplora in che modo i fattori culturali si connettono a causa e decorso delle malattie mentali, quali sono i cambiamenti delle attività mentali (percezione, memoria, etc.) e dei fenomeni psichici (sviluppo, comunicazione, etc.) nelle diverse culture e soprattutto come si modificano attraverso i contesti subculturali delle nostre società occidentali dove esistono gruppi con tradizioni culturali diverse. Se non riaggiungeremo anche sul piano sanitario queste subculture diverrà impossibile fare prevenzione e non solo medica, anche sociale, con ricadute sulla sicurezza e sull'ordine pubblico.

I dati odierni sono in realtà pochi. Sappiamo ad esempio che le psicosomatosi sono più frequenti in paesi in via di sviluppo o meno avanzati in cui lo star male psichico si scontra con una grande inibizione sociale anche perché in queste culture è meno importante l'individualismo. Del resto anche in Occidente nel XVII sec. i sintomi erano soprattutto psicosomatici orientandosi poi nello psichico alla comparsa dell'individualità ed interiorità in senso moderno. Oggi è pressoché impossibile diagnosticare un quadro isterico puro, soppiantato dai disturbi fobico-ansiosi proprio per merito della diffusione della cultura psicologica. Una patologia che sembra non modificata e non modificabile è la schizofrenia in cui però allucinazioni e deliri sono soggetti ad elementi di suggestione culturale.

Quel che più importa è evidenziare che non prevenire il disagio psichico corrisponde a coltivare il disagio sociale e i dati di cronaca ne sono dimostrazione continua. La formazione transculturale può divenire presidio territoriale nelle scuole, nelle associazioni di volontariato, nelle associazioni sportive, trasferendo alla conoscenza e all'empatia umana ciò che ora affidiamo solo alle leggi e ai loro tutori.

3. L'origine del transculturalismo nella psicologia del profondo

La psicologia del profondo con Freud, Adler e Jung nasce con una "finzione"⁴ fondamentale, creare modelli di indagine della psiche

⁴ Qui intesa nel senso adleriano di "finzione" secondo il quale la psiche costruisce, inventa, immagini che la mente segue come guide; le cosiddette "finzioni guida".

universalmente validi: Freud con la teoria pulsionale, Jung con l'uso degli archetipi, Adler con il modello finzionale.

Tutti, chi ammettendolo come Adler, chi negandolo recisamente come Freud, avevano subito l'influenza di Kant e Nietzsche; in particolare Jung e Adler poggiandosi su concetti quali individualità, bisessualità della psiche, coscienza collettiva, opposti e compensazione. Eppure, analizzando modelli e contenuti, Adler è certamente il più consono ad un utilizzo transculturale.

Il suo concetto di "stile di vita" faceva intendere l'unicità ed irripetibilità di ogni essere umano e premeva sulla necessità di evitare di prendere qualunque "finzione", anche quelle metodologiche, come dato oggettivo, ovvero alla lettera. Allora i freudiani sarebbero obbligati a rivedere la dottrina metapsicologica della libido sessuale e gli junghiani le loro visioni archetipiche perché tutto è da leggere "finzionalmente", "come se". Appare subito chiaro come quel "come se" si opponga ad ogni preconetto o verità rivelata; Adler pone tutto sotto la lente universale della "aspirazione ad emergere" che ognuno prova e che, mal gestita, dà origine ai nostri sentimenti di inferiorità. Non intendeva "innato" come impulso letterale (nel senso freudiano) o come fatto empirico per cui raccogliamo prove (nel senso junghiano) ma in senso metafisico: siamo protesi verso la perfezione che non ha mete concrete.

La grande acutezza di Adler, ciò che rende un modello universale, è la deletteralizzazione che sposta l'attenzione dalle cause alle mete, che supera il pansessualismo freudiano e la costruzione archetipica junghiana giungendo all'aspirazione ad emergere (la volontà di potenza nietzschiana) come concetto dello spirito che non può essere fissato o definito ma si ripropone in tutte le mete dell'esistenza. Ad Adler riuscì questa deletteralizzazione perché a differenza di Freud e Jung si rifaceva anche ad una fonte filosofica differente, la filosofia del "come se" di Vaihinger in cui soggettivo equivale a finzionale, ovvero valido per il Sé e ricco di ipotesi del dubbio e necessità di mediazione nella relazione con l'Altro. Non esiste condizione più universalmente valida per la mente umana; nella psicologia adleriana niente è più caratteristico dell'aver compreso l'aspetto completamente finzionale della psiche.

L'interesse di Adler era quindi *psicosociale*, come del resto l'interesse di Freud per la sessualità era *psicosessuale*. Purtroppo tutti i grandi capostipiti delle teorie del profondo sono stati in seguito letteralizzati da menti meno acute delle loro. Così come è sbagliato ritenere che l'interesse di Freud fosse rivolto alla sessualità in sé e per sé, altrettanto sbagliato è ritenere che l'interesse di Adler fosse riposto nella società o di Jung nella religione.

Freud ha costruito la sua teoria elaborando la sessualità della psiche, Jung la sua religiosità, Adler il suo intrinseco altruismo, trovando mediazione tra le due grandi tendenze, l'ideale etico kantiano e la volontà di potenza nietzschiana, mediante una idea di ragionevolezza.

Perché una finzione guida, per esempio il multiculturalismo, sia euristicamente utile e non sia nevrotica deve essere ragionevole e riflettere conclusioni sensate, valide generalmente, sul e per il mondo così come è. Si è superiori solo se si è ragionevoli, si riconosce l'interesse sociale e la protezione del Sé.

In questo contesto si innestano le due istanze psichiche di "ipotesi del dubbio" e "macchia cieca" del sentimento sociale.

Quando il dubbio in cui la psiche è costretta a muoversi è particolarmente intenso e gravoso o pone in pericolo, vero o presunto, l'oggetto d'amore si costruisce una "macchia cieca" del sentimento sociale, intesa come parziale collasso dell'empatia che impedisce il riconoscimento, psichicamente inteso, dell'Altro, negandone il ruolo. Il meccanismo difensivo così strutturatosi dà origine a passaggi all'atto scomposti e scoordinati, non integrati né integrabili nell'esame di realtà, atti a risolvere il sentimento di impotenza e il successivo senso di colpa.

Così, invece di ricercare alleanze, in primo luogo culturali, per compensare la divorante ipotesi del dubbio si agisce con modalità contraddittorie ed improduttive con possibili, pesanti, conseguenze sociali. È quanto accade quando il timore dell'Altro, del diverso, arriva a confondersi con la difesa del Sé e il dubbio della perdita o lesione di chi amiamo richiede la ricerca del capro espiatorio.

Su quest'ultimo agisce i suoi effetti un collasso empatico in grado di deformarlo nel bisogno di viverlo quale nemico, confondendo l'attacco, quale in effetti è, con la difesa. Il secolo di guerre che abbiamo superato si è nutrito di tale confusione che imprime una insolita accelerazione agli eventi trasformandoli in passaggi all'atto collettivi ed allontanandosi sempre di più dalla ragionevolezza.

Siamo giunti, in virtù di azioni di guerra, a definire i confini di un intero continente, l'Africa, tracciando semplici linee con un righello, nell'assoluto disprezzo per i popoli, le loro usanze, i loro miti e le loro culture, unici elementi in grado di definire se e come le popolazioni possano convivere. Ma le mete di superiorità non possono adattarsi al disprezzo del diverso se non attraverso la propria disumanizzazione. E il potere fine a se stesso resta l'unico traguardo.

BIBLIOGRAFIA

- ADLER, A. (1967), *Il temperamento nervoso*, Astrolabio, Roma.
- ADLER, A. (1968), *Prassi e teoria della psicologia individuale*, Astrolabio, Roma.
- ANSBACHER, H. L. & ANSBACHER, R. R. (1997), *La psicologia individuale di Alfred Adler*, Martinelli, Milano.
- HILLMAN, J. (1984), *Le storie che curano*, Cortina, Milano.
- HILLMAN, J. (2002), *Il potere*, Rizzoli, Milano.
- HOLDERLING, F. (1977), *Le Liriche*, vol. II, Adelphi, Milano.
- LOCH, W. (2007), *Psicoanalisi e verità*, Borla, Roma.
- KAES, R. (1996), *La parola e il legame*, Borla, Roma.
- OREFICE, S. (2002), *La fiducia e la diffidenza*, Cortina, Milano.
- SIEGEL, D.J. (2001), *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*, Cortina, Milano.
- STERN, D. (1987), *Il mondo interpersonale del bambino*, Bollati Boringhieri, Milano.
- VERNON, P. (1996), *Antropologia culturale dell'intelligenza*, La Nuova Italia, Firenze.

SALVATORE STROZZA, ANNA DI BARTOLOMEO

FIGLI DEGLI IMMIGRATI E TRAIETTORIE SCOLASTICHE: UN QUADRO IN CHIAROSCURO

1. Introduzione

È ormai ben noto come parlare di stranieri oggi in Italia voglia dire far riferimento contemporaneamente a persone appena giunte con un progetto di permanenza più o meno breve, agli immigrati arrivati da diverso tempo e che hanno deciso di stabilirsi per sempre o quantomeno per alcuni anni nel paese, nonché ai loro figli, giunti con i genitori, successivamente per ricongiungimento o nati in Italia, che sono in procinto di entrare o sono già inseriti nel sistema scolastico o che hanno terminato gli studi e sono alla ricerca o svolgono già un'attività lavorativa (Strozza, 2009). È perciò un collettivo complesso ed articolato in cui coesistono problemi di prima accoglienza e necessità tipiche delle seconde generazioni di immigrati. Se fino alla prima metà del decennio passato l'attenzione è stata prevalentemente catalizzata dagli ingressi e dalla presenza di immigrati adulti, a causa soprattutto della loro numerosità in forte aumento e della maggiore visibilità, l'interesse verso i figli degli immigrati ha acquistato negli ultimi anni rilievo via via crescente, di pari passo con l'incremento degli arrivi di minori stranieri, per lo più al seguito di familiari o per ricongiungimento, e della sensibile crescita delle nascite da almeno un genitore non italiano (Strozza, 2009). In vero, è stato però già chiarito che in alcuni contesti in cui l'importanza della loro presenza era maggiormente percepita l'attenzione verso i più giovani c'è stata fin dalla fine degli anni Ottanta. Infatti, da diversi anni nelle scuole italiane è stato intrapreso a vari livelli (da quello ministeriale fino alle iniziative specifiche adottate da insegnanti e operatori sociali) un intenso e costruttivo dibattito sui temi del multiculturalismo, sull'organizzazione interna, sui contenuti e sulle nuove forme di didattica da adottare al cospetto di alunni portatori di esperienze e bagagli culturali differenti (Favaro, 1990, 2001; Giovannini, 1996, 2006; Demetrio, 1997; ISMU, 2001).

La novità degli ultimi anni sta nella percezione, ormai diffusa, tra politici, operatori sociali e studiosi, che la realizzazione di una società multiculturale, a basso livello di conflittualità (Zincone, 2000), passi attraverso l'effettiva integrazione degli immigrati, in particolar modo di quelli delle seconde

generazioni. Per dare forma a questo cambiamento di scenario si è adottata la seguente immagine dinamica: i figli degli immigrati vanno progressivamente assumendo il centro del palcoscenico, da semplici comparse sono diventati protagonisti e potrebbero (o comunque dovrebbero) essere gli attori principali nella costruzione della società italiana del prossimo futuro (Strozza, 2009). Molti studiosi sono consapevoli che l'attenzione verso l'inserimento delle seconde generazioni rappresenti una prospettiva privilegiata, per guardare a una società in rapido divenire e per segnalare i problemi e proporre gli interventi necessari, consapevoli che il nostro futuro va scritto adesso, garantendo alle generazioni più giovani pari dignità e opportunità di successo, indipendentemente dalle loro origini.

Dato il carattere relativamente recente della storia migratoria italiana per cui i figli degli immigrati sono nella maggior parte dei casi ancora in età scolare, obiettivo di questo contributo è fare il punto della situazione sulle loro performance in termini di inserimento e rendimento scolastico. Nello specifico, il paragrafo 2 ripercorre la recente evoluzione della presenza della popolazione straniera e dei figli degli immigrati nel nostro paese nell'ultimo quindicennio; il paragrafo 3 descrive le performance scolastiche in termini di inserimento (sub-paragrafo 3.1) e rendimento (sub-paragrafo 3.2) scolastico; il paragrafo 4 conclude e, allo stesso tempo, propone alcune raccomandazioni politiche.

2. Immigrati e figli di immigrati: una crescita poderosa

L'Italia è da alcuni anni uno dei più importanti paesi europei di immigrazione, al pari di Spagna, Francia e Regno Unito, seconda soltanto alla Germania. All'inizio del 2014 gli stranieri residenti in Italia sono oltre 4,9 milioni, che diventano poco meno di 5,6 milioni se si considerano anche i presenti non residenti, sia regolari che irregolari (Blangiardo, 2015). Si tratta di circa il 9% della popolazione che vive sul territorio nazionale, con una forte eterogeneità interna per area di provenienza, caratteristiche demografiche, modelli migratori, durata della presenza, livello di radicamento e inserimento nel tessuto sociale e produttivo del paese (Rossi e Strozza, 2007). Questi numeri sono il risultato di una forte crescita della popolazione straniera avvenuta nel primo decennio del XXI secolo, periodo in cui l'immigrazione in Italia ha assunto dimensioni assolutamente eccezionali e imprevedibili, con un saldo migratorio con l'estero della popolazione residente positivo per oltre 2,6 milioni di

persone, pressoché completamente ascrivibile alla componente straniera. Da meno di 500 mila persone ad inizio degli anni '90, la popolazione straniera residente è diventata di oltre 1 milione e 300 mila all'alba del nuovo Millennio, prima di sfiorare i 5 milioni alla data più recente (fig. 1), dieci volte la numerosità di poco più di vent'anni fa.

L'aumento dei flussi migratori dall'estero, insieme alla progressiva stabilizzazione di una parte rilevante delle famiglie straniere residenti nel nostro paese, non poteva che provocare una crescita del collettivo dei figli di immigrati come conseguenza dell'aumento sia dei flussi di minori (giunti da soli con i genitori o ricongiunti) sia delle nascite in Italia da almeno un genitore straniero (da 31mila nel 1999 a 106mila nel 2011, di cui il 74,5% da entrambi i genitori stranieri). In base agli ultimi dati censuari, nel 2011, i minori stranieri residenti in Italia sono 940.385 contro i 284.224 del 2001. Rappresentavano meno del 3% dei minorenni residenti in Italia e sono diventati il 9,4% all'ultimo censimento. Si tratta comunque di un valore di minimo che non considera i minori di origine straniera diventati italiani (in genere per trasmissione del diritto dai genitori) e quelli italiani da sempre perché figli di coppie miste o di genitori che hanno acquisito la cittadinanza italiana prima della loro nascita.

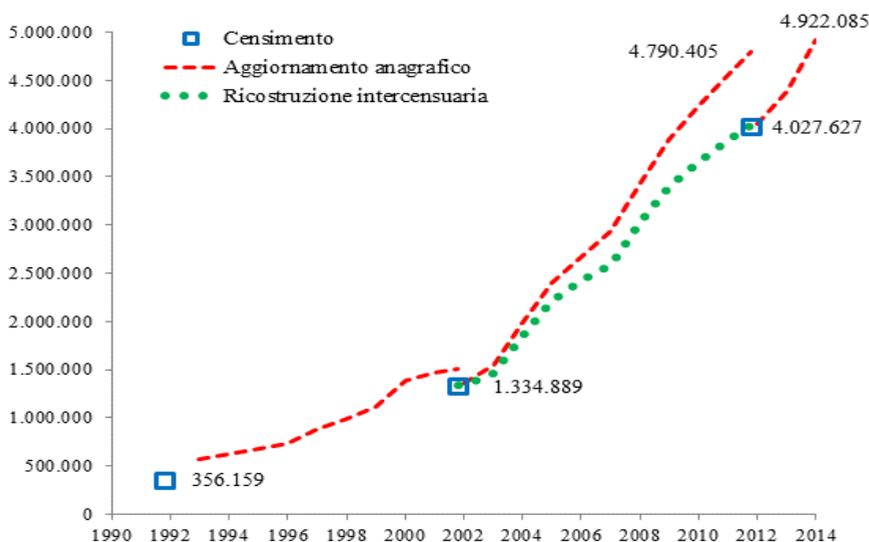


Fig. 1: Evoluzione della presenza straniera residente secondo le rilevazioni disponibili (censimenti e anagrafe). Italia, 1991-2014. Fonte: Istat.

Il carattere ancora relativamente recente dell'immigrazione straniera in Italia fa sì che l'impatto dei figli degli immigrati sia rilevante soprattutto nel sistema scolastico italiano.

Nell'anno scolastico (a.s.) 2012-13, gli alunni non italiani nelle scuole del nostro paese sono quasi 787 mila (figura 2), pari all'8,8% del totale degli iscritti.

La parte più ampia degli studenti stranieri si concentra nella scuola primaria (276 mila alunni) dove si è registrata la crescita assoluta più marcata negli ultimi undici anni (192 mila in più, ma l'incremento maggiore è nei primi sei anni) e l'impatto sul totale degli alunni è rimasto il più elevato (9,8%).

Ma è la scuola secondaria di II grado che ha registrato l'incremento relativo più forte tanto che gli studenti stranieri sono diventati sei volte quelli iscritti nell'a.s. 2001-02, essendo aumentati in undici anni di quasi 150 mila unità. Con oltre 175 mila alunni non italiani, pari al 6,6% degli iscritti, ha quindi superato la scuola secondaria di I grado, che negli ultimi 5 anni ha fatto registrare una crescita più contenuta, attestandosi a 170 mila allievi stranieri pari però al 9,3% del totale. Anche nella scuola dell'infanzia la crescita è stata notevole: risultano iscritti nell'a.s. 2012-13 quasi 165 mila bambini non italiani (9,8% del totale), oltre 125 mila in più rispetto all'a.s. 2001-02.

Un importante elemento di novità riguarda il cambiamento intervenuto negli ultimi anni nella struttura interna della popolazione scolastica di cittadinanza non italiana. Senza dubbio la notevole immigrazione registrata negli ultimi dieci anni ha modificato la composizione per paese di origine/cittadinanza degli alunni (è aumentato il peso degli estereuropei rispetto agli africani).

Inoltre, l'aumento delle nascite di stranieri ha fatto sì che si accrescesse negli ultimi anni il peso dei ragazzi di seconda generazione (nati in Italia) rispetto a quelli nati all'estero e giunti in età prescolare (generazione 1,75) e scolare (generazione 1,5 se arrivati in età 6-12 anni, generazione 1,25 se arrivati in età 13-17 anni).

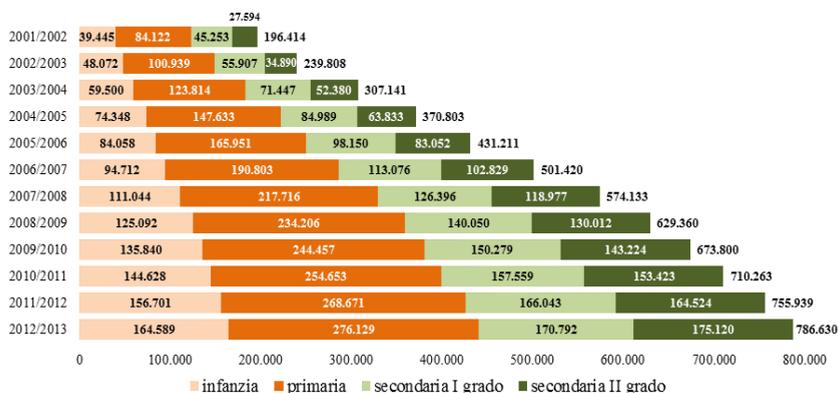


Fig. 2: Alunni stranieri per tipo di scuola. Italia, aa.ss. 2001/02-2012/13.

Fonte: MIUR.

Nell'a.s. 2007-08 gli alunni stranieri nati in Italia erano oltre il 70% nella scuola dell'infanzia, più del 40% nella primaria, meno del 20% nella secondaria di I grado e appena il 7% in quella di II grado. A cinque anni di distanza sono diventati l'80% nella fase precedente la scuola dell'obbligo, quasi il 60% nella primaria, più del 30% nelle medie e hanno oltrepassato il 10% nella scuola superiore. Nel complesso erano un terzo del totale e sono diventati quasi la metà. Ci si aspetta allora che i problemi legati alla conoscenza dell'italiano assumano una rilevanza minore che in passato (Strozza et alii, 2014).

3. La riuscita scolastica dei figli degli immigrati

Nella complessità del fenomeno dell'integrazione, un obiettivo chiave delle società moderne è senza dubbio la piena ed effettiva integrazione scolastica dei figli degli immigrati. L'accumulazione di capitale umano costituisce, difatti, un prerequisito generale per un migliore inserimento nelle diverse sfere della vita di tutti i giorni e, soprattutto, rappresenta la base di partenza per il successo nel mercato del lavoro (Crul et alii, 2012). E per molti degli immigrati, che spesso hanno basse qualifiche professionali, non possono avvalersi di relazioni sociali e lavorative consolidate né hanno un benessere socio-economico accumulato, l'istruzione assume probabilmente un valore ancora maggiore di quello ricoperto per le popolazioni locali, essendo il principale canale di mobilità sociale

ascendente intergenerazionale. In altri termini, il successo scolastico potrebbe permettere ai propri figli di ottenere maggiori retribuzioni e acquisire un più alto status sociale per se stessi e per tutta la loro famiglia (Di Bartolomeo, 2011).

La letteratura derivante dalla scienza dell'educazione individua tre sfere rilevanti nell'integrazione scolastica dei figli degli immigrati: apprendimento, interazione con gli altri e integrità del sé (Favaro, 2004, 2011). Il piano dell'apprendimento consente una prosecuzione efficiente degli studi e quindi la conseguente accumulazione di capitale umano. Il piano dell'interazione individua la qualità delle relazioni in classe e nel tempo extrascolastico. Il piano dell'integrità personale riguarda, invece, l'atteggiamento degli alunni verso la lingua e la cultura di origine e l'autostima e la fiducia in se stessi.

In questo contributo si focalizza l'attenzione sulla dimensione dell'apprendimento, nonostante si sia pienamente consapevoli dell'importanza di tutte e tre le dimensioni esplicitate. Nello specifico, si analizzano le performance scolastiche dei figli degli immigrati prima in termini di inserimento e poi di rendimento scolastico, dimensioni fortemente legate tra loro. Infatti, alle maggiori capacità cognitive corrisponde normalmente un maggiore tasso di continuità scolastica, così come a percorsi formativi più lunghi si associano maggiori capacità cognitive (Conti et al., 2013).

3.1. Inserimento e continuità scolastica

L'inserimento scolastico è comunemente misurato a partire da una serie di indicatori che catturano i meccanismi di differenziazione orizzontale e verticale del sistema di istruzione. Nello specifico, la differenziazione verticale corrisponde ai meccanismi in base ai quali gli studenti accedono e poi proseguono col passare degli anni il loro percorso scolastico all'interno del sistema formativo. A livello macro, indicatori di inserimento scolastico a livello verticale sono l'età media al primo ingresso a scuola, la proporzione di frequentanti la scuola precedente la primaria (scuola dell'infanzia), i tassi di scolarità per età (o l'evasione/dispersione scolastica che è l'altra faccia della stessa medaglia), il numero medio di anni di scuola o il livello medio di istruzione, i tassi di ripetenza e quelli di abbandono per ordine e grado d'istruzione, nonché la proporzione di alunni in ritardo scolastico per età. La differenziazione orizzontale si riferisce, invece, alle differenze del sistema

educativo all'interno dello stesso grado o livello di istruzione, che dipendono dal numero dei programmi esistenti per gli studenti della stessa età (nel caso italiano la distinzione è tra licei, istituti tecnici e professionali per quanto concerne l'istruzione secondaria di II grado) e dal grado di selettività delle singole scuole, con possibili effetti di segregazione scolastica. L'indicatore aggregato più utilizzato a livello orizzontale è, invece, la composizione percentuale dei figli di immigrati per tipo di istruzione o settore di studi (eventualmente la dissomiglianza nella distribuzione per tipo di scuola rispetto ai figli dei nazionali).

Nel complesso, i figli degli immigrati mostrano evidenti difficoltà nell'inserimento e nel proseguimento del percorso scolastico. In particolare, la loro vulnerabilità in merito ai meccanismi di differenziazione verticale emerge dall'analisi dei seguenti indicatori, calcolati distintamente per i minori italiani e stranieri¹: tasso di scolarità per età; tasso di insuccesso scolastico per ordine e grado di istruzione; tasso di ammissione agli esami finali per ordine di istruzione; percentuale di alunni in ritardo; tasso di abbandono scolastico.

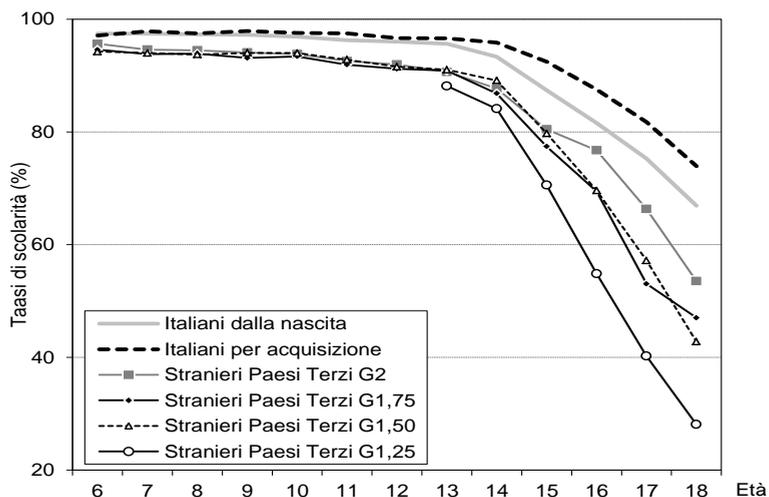


Fig. 3: Tassi di scolarità per età degli italiani per nascita e per acquisizione e degli stranieri dei Paesi Terzi distinti per generazione migratoria. Italia, 21 ottobre 2001. Iscritti a scuola per 100 residenti della stessa età.

Fonte: elaborazioni su dati Istat, 14° Censimento generale della popolazione e delle abitazioni (in Conti et al., 2013).

¹ Quando possibile, i minori stranieri sono stati suddivisi in sub-categorie che meglio rappresentano la forte eterogeneità presente nel collettivo.

In base al tasso di scolarità per età (Fig. 3), i ragazzi stranieri tendevano ad abbandonare precocemente gli studi in misura maggiore degli italiani, in particolare a partire dai 13 anni di età.

Un importante campanello d'allarme riguardava il divario rispetto ai ragazzi italiani, crescente con l'età, nel rischio di abbandono scolastico da parte soprattutto dei figli degli immigrati arrivati in età pre-scolare (G1,75) o durante la formazione dell'obbligo (G1,5). Già a 14 anni andava ancora a scuola meno del 90% di questi giovani, all'incirca 6 punti in meno rispetto ai ragazzi italiani, a 16 anni la proporzione scendeva a meno del 70%, con un divario che si ampliava a 12 punti per arrivare fino a oltre 20 punti percentuali a 18 anni, quando poco più di un terzo dei ragazzi dei paesi Terzi arrivati in Italia prima dei 13 anni frequentava ancora la scuola. Quella descritta è la situazione al 2001, a breve sarà possibile vedere se a dieci anni di distanza la situazione è cambiata ed eventualmente in quale direzione sulla base dei più recenti dati censuari.

Per quanto riguarda il proseguimento degli studi, i dati del MIUR mostrano come la percentuale di insuccessi risulti tra gli alunni stranieri maggiore di quella dei compagni di classe italiani e lo svantaggio dei primi cresca all'aumentare del livello scolastico fino al primo anno della secondaria di II grado, quando sfiora i 18 punti percentuali (quasi 36% di bocciature contro il 18%), restando comunque elevato (oltre 10 punti percentuali) nelle classi successive eccettuato l'anno della maturità (tab. 1).

<i>Ordine e grado di istruzione</i>	<i>Tassi (%) di insuccesso scolastico</i>		
	<i>Stranieri</i>	<i>Italiani</i>	<i>Differenza</i>
<i>Primaria</i>			
1a classe	4,2	0,5	3,7
2a classe	2,2	0,3	1,9
3a classe	1,5	0,2	1,3
4a classe	1,2	0,1	1,1
5a classe	1,3	0,3	1,0
<i>Secondaria di I grado</i>			
1a classe	11,1	3,6	7,5
2a classe	8,0	3,0	5,0
3a classe	8,2	2,5	5,7

<i>Secondaria di II grado</i>			
1a classe	35,9	18,0	17,9
2a classe	22,8	11,3	11,5
3a classe	22,6	11,1	11,5
4a classe	19,3	9,3	10,0
5a classe	8,6	4,3	4,3

Tab. 1: Percentuale di alunni non ammessi alla classe successiva per cittadinanza, ordine e grado d'istruzione. Italia, a.s. 2012-13. Fonte: MIUR (Colombo & Ongini, 2014).

Allo stesso modo, forti criticità emergono se guardiamo ai tassi di ammissione agli esami finali dei diversi ordini di istruzione. Infatti, non è tanto l'esito degli esami a fare la differenza quanto l'ammissione o meno alle prove finali (Strozza & Mussino, 2011). Nell'a.s. 2012-2013, è stato ammesso il 91,8% degli stranieri all'esame finale delle scuole secondarie di I grado contro il 97,5% degli italiani. Non si osservano differenze significative tra italiani e stranieri di seconda generazione nell'ammissione all'esame di Stato per il diploma di scuola secondaria superiore, è invece inferiore, anche se non di molto, la proporzione di ammessi tra gli stranieri nati all'estero (Contiet alii, 2013). Questi ultimi risultati, meno negativi rispetto a quelli relativi alla secondaria di I grado e ai primi anni della scuola superiore, non consentono però di essere ottimisti, poiché vanno ricondotti alla forte selezione che il gruppo dei ragazzi non italiani subisce prima di arrivare ad un passo dalla maturità (Strozza & Mussino, 2011).

Va poi considerato che soprattutto l'inserimento in classi inferiori rispetto all'età dell'alunno, ma anche la mancata frequenza e la ripetizione di alcuni anni scolastici determinano una situazione di diffuso ritardo scolastico fortemente crescente all'aumentare dei livelli d'istruzione: sono in ritardo nel percorso formativo poco meno di un quarto degli alunni stranieri iscritti nella primaria, oltre la metà di quelli della scuola secondaria di primo grado e quasi i tre quarti di quelli della scuola secondaria di secondo grado. E poi, non solo la gran parte degli alunni stranieri è in ritardo, ma una proporzione fortemente crescente con l'età si trova ad aver accumulato più di un anno di ritardo. Lo scalino più ampio è tra i 15 e i 16 anni, a indicare come sia il passaggio dal primo al secondo livello della scuola secondaria l'ostacolo più rilevante (Strozza et al., 2014).

La maggiore frequenza degli insuccessi scolastici, il diffuso ritardo scolastico e le mancate ammissioni agli esami sono probabilmente alcune fra

le ragioni alla base dell'alto tasso di abbandono scolastico che caratterizza tale collettivo. Abbandonare la scuola equivale, del resto, ad entrare prima nel mercato del lavoro, apprendere un mestiere e, in molti casi, contribuire al sostentamento della propria famiglia di origine. Se, come osservato prima, è vero che il successo nell'istruzione ha un valore maggiore nei figli degli immigrati rispetto ai loro coetanei autoctoni, è con tutta probabilità altrettanto vero che l'insuccesso può essere causa di scelte definitive e drastiche (quali l'abbandono scolastico), che derivano da frustrazioni maggiori, proprio a causa delle più alte aspettative riposte nell'istruzione. Secondo alcune stime recenti (Conti et alii, 2013), tra l'a.s. 2010-11 e quello successivo gli studenti stranieri delle scuole secondarie di II grado che hanno abbandonato gli studi sono stati circa 25.000, di cui quasi la metà (12.185) usciti nel passaggio dalla prima alla seconda classe.

Infine, è importante sottolineare che i figli degli immigrati sono più vulnerabili anche in relazione ai meccanismi di differenziazione orizzontale. Essi si distribuiscono tra i diversi tipi di scuola in modo differente rispetto agli italiani, con una più netta preferenza soprattutto per gli istituti professionali a discapito dei licei (fig. 4).

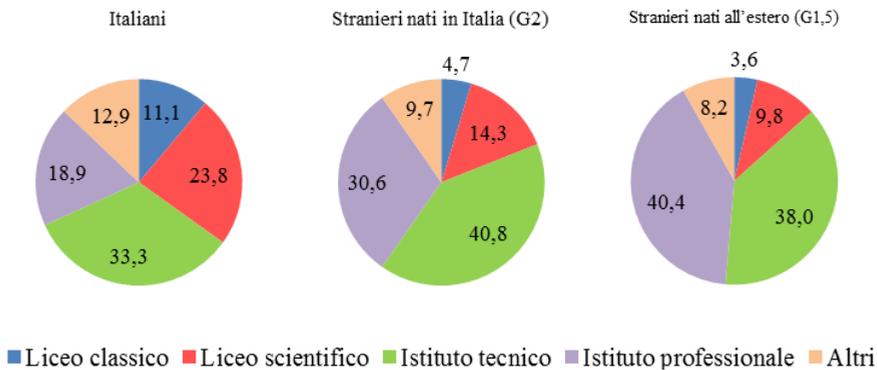


Fig. 4: Distribuzione percentuale degli alunni italiani e stranieri per tipo di scuola secondaria di II grado. Italia, a.s. 2011-12. Fonte: MIUR (Ongini & Santagati, 2013).

La dissomiglianza rispetto agli italiani nella distribuzione per tipo di scuola appare particolarmente ampia nel caso degli adolescenti stranieri nati all'estero (26%), che scelgono gli istituti professionali in una proporzione più che doppia e i licei in una proporzione che è circa un terzo di quella fatta registrare dagli studenti italiani. C'è quindi un'evidente differenziazione

orizzontale nell'inserimento scolastico con conseguenti effetti di segregazione scolastica, nonostante la scelta del percorso formativo avvenga solo dopo 8 anni di scuola dell'obbligo e probabilmente altri 3 della fase prescolare. Diversi sono i fattori che potrebbero entrare in gioco come le indicazioni degli insegnanti e le strategie delle famiglie, in ogni caso la frequente situazione di ritardo nel percorso formativo potrebbe contribuire in modo significativo ad indirizzare la scelta verso una formazione meno teorica e più professionalizzante oltre che verso l'abbandono degli studi.

3.2. Rendimento scolastico in italiano, matematica e scienze

Il quadro che emerge dall'analisi del rendimento scolastico dei figli degli immigrati nelle scuole italiane non è meno problematico di quello appena descritto per l'inserimento scolastico. Il rendimento è comunemente misurato attraverso i voti ricevuti a scuola o mediante test standardizzati sulle conoscenze e competenze acquisite in determinati ambiti cognitivi e disciplinari. Allo stato attuale, gli unici indicatori disponibili nel contesto italiano sono quelli derivanti da test standardizzati, come quelli derivanti dalle prove INVALSI (Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione) e dall'indagine internazionale PISA (*Programme for International Student Assessment*). Entrambe le rilevazioni sono volte a misurare le capacità cognitive dei ragazzi nei tre ambiti disciplinari considerati chiave in sede europea: la comprensione del testo (italiano nelle prove INVALSI), la matematica e le scienze.

I ragazzi stranieri hanno difficoltà soprattutto nella padronanza della lingua italiana (tabella 2). Minori differenziali "grezzi" si osservano difatti nelle prove di matematica rispetto a italiano e scienze (in PISA). Controllando per determinate caratteristiche individuali e scolastiche², il differenziale in italiano e scienze rimane ampio, mentre quello in matematica diminuisce significativamente (PISA) o scompare (INVALSI)³. In

² Nelle prove INVALSI, il differenziale è posto a parità di genere, regolarità degli studi e di votazioni, mentre nell'indagine PISA, si è controllato per il background socio-economico e culturale, la lingua parlata a casa, la struttura familiare dei ragazzi nonché il contesto scolastico.

³ Tale differenza è probabilmente attribuibile al fatto l'indagine PISA riferendosi alla popolazione quindicenne nel suo complesso contiene anche il collettivo dei ripetenti che si trovano nei livelli di scuola inferiori rispetto alla 2^a classe della scuola secondaria di II grado, popolazione di riferimento nel test INVALSI, che risulterebbe perciò selezionata positivamente nel caso dei ragazzi figli di immigrati.

tal senso, più che la spiccata bravura in matematica, emerge come i ragazzi di origine immigrata siano in forte difficoltà quando posti di fronte a domande sotto forma di testo (piuttosto che formalizzazioni e simboli).

Indagine	Ordine di scuola e classe	Italiano		Matematica		Scienze	
		G1,5	G2	G1,5	G2	G1,5	G2
Differenze "grezze"							
PROVE INVALSI	Primaria-classe 2a	-23,0	-16,0	-16,0	-12,0		
	Primaria-classe 5a	-28,0	-16,0	-18,0	-11,0		
	Sec. di I grado-classe 1a	-35,0	-16,0	-20,0	-7,0		
	Sec. di I grado-classe 3a	-20,0	-7,0	-11,0	-3,0		
	Sec. di II grado-classe 2a	-28,0	-10,0	-16,0	-7,0		
PISA	Vari (pop. di 15 anni)	-82,4	-50,4	-67,0	-40,8	-81,5	-46,1
Differenze "depurate"(a)							
PROVE INVALSI	Primaria-classe 2a	-6,0	-5,0	0,0	-2,0		
	Primaria-classe 5a	-8,0	-6,0	-3,0	-2,0		
	Sec. di I grado-classe 1a	-13,0	-6,0	0,0	2,0		
	Sec. di I grado-classe 3a	-7,0	-1,0	1,0	4,0		
	Sec. di II grado-classe 2a	-9,0	-2,0	2,0	1,0		
PISA	Vari (pop. di 15 anni)	-41,4	-22,8	-32,3	-21,8	-45,8	-21,8

Tab. 2: Differenze di punteggio nelle prove di italiano e di matematica tra gli alunni stranieri (nati all'estero o in Italia) e italiani. Italia, a.s. 2011-12 (Prove INVALSI) e 2009 (PISA). Fonte: elaborazioni su dati INVALSI e PISA (in Conti et alii, 2013).

Nota: (a) Nelle prove INVALSI, il differenziale è posto a parità di genere, regolarità degli studi e di votazioni, mentre nell'indagine PISA, si è controllato per il background socio-economico e culturale, la lingua parlata a casa, la struttura familiare dei ragazzi nonché il contesto scolastico.

Dato il ruolo chiave giocato dalla padronanza della lingua italiana non solo in quanto materia di studio, ma anche in un'ottica di integrazione più generale e allarmati dal fatto che in Italia essa rappresenti ancora oggi lo scoglio più grande per i figli degli immigrati – siano essi della generazione 1,5 o di seconda – ci siamo chiesti: quali sono le determinanti associate alla

competenze linguistiche? In altri termini, quali sono gli spazi entro cui la politica deve muoversi nel tentativo di migliorare le condizioni di svantaggio di cui soffre tale collettivo?

Per rispondere a tale quesito, l'indagine PISA rappresenta un importante strumento vista la grande quantità di informazioni raccolte nella rilevazione in merito al background individuale e familiare nonché al contesto scolastico degli studenti.

La tabella 3 riporta i risultati del modello di regressione lineare di tipo multilivello implementato sulla sola popolazione dei figli degli immigrati. La variabile dipendente è rappresentata dal punteggio ottenuto dai ragazzi in lettura e comprensione del testo nell'indagine PISA del 2009. Come variabili indipendenti, abbiamo introdotto delle determinanti a due livelli (studente e scuola), andando così a verificare non solo l'importanza del background individuale dei ragazzi, ma anche del contesto scolastico nel predire le traiettorie scolastiche⁴.

Variabili indipendenti (a)	Stima	P-value
Primo livello (individuo)		
<i>1. Generazione</i>		
Figli di coppie miste (rif.)		
Seconda generazione	-18,7	0,000
Generazione 1 e 1/2	-37,9	0,000
<i>+ Genere</i>		
2. Sesso		
Femmina (rif.)		
Maschio	-27,3	0,000
<i>+ Background socio-economico</i>		
3. Livello di occupazione più alto dei genitori	0,5	0,000
4. Beni economici posseduti	-4,3	0,017
<i>+ Capacità linguistiche</i>		

⁴ Per un approfondimento della rilevanza del contesto scolastico, nonché dei sistemi di istruzione sul rendimento scolastico dei figli degli immigrati, si rimanda a Di Bartolomeo (2012).

5. Lingua parlata a casa		
6. Lingua del paese di accoglienza (rif.)		
7. Altra lingua	-3,5	n.s.
<i>+ Background socio-culturale</i>		
8. Livello di istruzione più alto dei genitori		
Basso (rif.)		
Medio	11,6	0,001
Alto	4,1	n.s.
9. Beni culturali posseduti	5,8	0,000
10. Beni posseduti relativi all'istruzione <i>strictosensu</i>	8,0	0,000
<i>+ Struttura familiare</i>		
11. Presenza di fratelli/sorelle dentro casa		
Uno o più fratelli/sorelle (rif.)		
Nessun fratello/sorella	5,6	n.s.
12. Struttura familiare		
Assenza di famiglia tradizionale (rif.)		
Famiglia monoparentale	36,6	0,001
Famiglia nucleare (entrambi i genitori)	31,0	0,003
Secondo livello (scuola)		
<i>Segregazione socio-economica ed etnica</i>		
13. % di figli di immigrati		
Minore del valore mediano (rif.)		
Maggiore o uguale al valore mediano	-5,0	0,018
14. Livello socio-economico medio (SES)	78,4	0,000
<i>+ Governance scolastica</i>		
15. Tipo di scuola		
Scuola pubblica (rif.)		
Scuola privata	-30,6	0,000
<i>Risorse scolastiche</i>		
16. Risorse scolastiche legate all'istruzione	5,7	0,002
Costante	464,4	0,000
Componenti di varianza		
Livello individuale	3.317,8	

Livello scuola	1.267,4	
Log-likelihood	-	

Tab. 3: Risultati della regressione lineare multilivello (studente-scuola) sul rendimento scolastico in lettura e comprensione del testo dei figli degli immigrati, Italia, 2009. Fonte: elaborazioni su dati PISA-2009 (in Di Bartolomeo, 2012). Nota: (a) Per una descrizione dettagliata sulla costruzione delle variabili indipendenti, si rimanda a Di Bartolomeo (2012).

L'approccio scelto può considerarsi nel complesso soddisfacente per due ordini di ragioni. In primo luogo, confrontando le log-likelihood tra il modello con sole covariate individuali e quello con le covariate sia di primo sia di secondo livello, possiamo apprezzare come il considerare più di un livello produca una stima migliore del fenomeno, passando la log-likelihood da -16.694,8 a -15.852,6 e giustificando così l'introduzione di un secondo livello di analisi. In secondo luogo, confrontando la varianza attribuibile al primo livello nel modello nullo e in quello completo, possiamo quantificare la capacità esplicativa delle variabili di primo livello (Bryk & Raudenbush, 1992), pari a 18,3%⁵. A sua volta, confrontando la varianza attribuibile al secondo livello nel modello con sole variabili individuali e in quello completo, possiamo invece quantificare il contributo delle variabili di secondo livello (Bryk & Raudenbush, 1992), pari a 53,9%⁶. Le variabili esplicative scelte sembrano perciò appropriate per predire il fenomeno osservato⁷.

Infine, l'analisi dei risultati fornisce spunti interessanti. Al netto delle caratteristiche individuali e scolastiche, la seconda generazione e, in particolare, la generazione 1,5 mostrano risultati significativamente inferiori rispetto alla categoria dei "figli di coppie miste", qui presa come riferimento. In linea con la letteratura, tale gruppo costituirebbe, in effetti, una categoria a sé con esiti scolastici più alti delle altre categorie d'immigrati e non significativamente diversi o, in alcuni casi, addirittura migliori dalla controparte autoctona in molti paesi di accoglimento (Becker, 2011; Di Bartolomeo & Bonfanti, 2014). Tale risultato è in linea con quanto argomentato dal cosiddetto *variant approach*, teoria nata negli anni '90 che intravede nei figli di coppie miste una categoria a sé, portatori di un'identità

⁵ Si tratta del risultato della seguente operazione: $[(4.058,9 - 3.317,8) / 4.058,9] \cdot 100$.

⁶ Gli elementi di calcolo sono i seguenti: $[(2.748,6 - 1.267,4) / 2.748,6] \cdot 100$.

⁷ Per maggiori dettagli sui due ulteriori modelli implementati (nullo e a un livello), si rimanda al lavoro realizzato da Di Bartolomeo (2012).

multiculturale che si distingue dall'identità monoculturale (Thornton & Wason, 1995, Gillem et al., 2001; Rockquemore & Brunnsma, 2002a; 2002b), condizione che risulterebbe un valore aggiunto sia nella continuità scolastica sia nel rendimento (Harris & Thomas, 2002; Van Ours & Veenman, 2008). Una ragione di questo vantaggio è da ricercarsi nel bilinguismo (Bialystok, 2001). Nel complesso, le altre variabili individuali hanno un'associazione attesa con il rendimento scolastico: i ragazzi hanno dei rendimenti significativamente inferiori alle ragazze, come già riscontrato in Mussino e Strozza (2012); vivere in una famiglia "tradizionale" è positivamente associato con un più alto rendimento così come lo sono livelli più alti di occupazione e istruzione dei genitori. In altri termini, oggi come ieri, la classe sociale di appartenenza ha un forte impatto sui meccanismi di mobilità sociale e, nello specifico, sugli esiti scolastici. In questo contesto, l'effetto dell'indice dei beni economici posseduti ha degli effetti parzialmente inattesi. Tale indice risulta infatti negativamente associato con le performance dei figli degli immigrati. Tale fenomeno deriva tuttavia dal fatto che, una volta controllato per i beni culturali posseduti, i beni più strettamente economici (fra cui ricordiamo ci sono il telefono cellulare, la televisione, il DVD) agiscono come un elemento di *disturbo* nell'apprendimento⁸ (Di Bartolomeo, 2012). Un risultato abbastanza sorprendente riguarda, inoltre, la mancanza di significatività della lingua parlata a casa.

Per approfondire questo risultato, è stato implementato lo stesso modello, escludendo però il collettivo dei figli di coppie miste: così facendo, tale effetto diventa significativamente negativo (-9,6), confermando come il risultato precedente fosse "trainato" da tale categoria. Per quanto riguarda le variabili introdotte a livello scolastico, rileva innanzitutto l'impatto fortissimo della composizione socio-economica. Tale coefficiente è associato positivamente con il rendimento ed è particolarmente alto (78,4). Inoltre, all'impatto della composizione socio-economica, si aggiunge quello della composizione etnica della scuola: all'aumentare dell'incidenza (cioè della percentuale) dei figli di immigrati è associato un rendimento scolastico significativamente decrescente (-5,0). Se tale effetto di composizione (*group composition effect*) vada interpretato come un effetto di gruppo – *peer effect* – o come un effetto degli insegnanti – *teachers effect* (gli insegnanti hanno un

⁸ Per verificare tale interpretazione, è stato implementato lo stesso modello senza le variabili esplicative relative ai beni culturali posseduti e ai beni posseduti relativi all'istruzione in senso stretto e il coefficiente relativo ai beni strettamente economici è risultato non significativo.

approccio diverso sulla base della composizione socio-economica ed etnica della scuola) – non è, tuttavia, deducibile da tale analisi (Di Bartolomeo, 2012). Infine, è interessante menzionare come le scuole private abbiano un'associazione significativamente negativa con il rendimento scolastico (-30,6). Tale risultato dipende dal fatto che avendo controllato per le risorse economiche, il segno del coefficiente cambia evidenziando come a prescindere dalle risorse economiche e strutturali maggiori di cui godono le scuole private, il resto “funziona meglio” nelle scuole pubbliche⁹. Pertanto, la performance scolastica dei figli degli immigrati sembra influenzata fortemente dal contesto scolastico, probabilmente a causa del fatto che, rispetto ai loro coetanei nativi, questi ragazzi godono di un ambiente familiare “più debole” e sono perciò più dipendenti dalle risorse strumentali e umane presenti nella scuola che frequentano. I genitori non riescono cioè a supplire alle carenze legate a fattori ambientali quali il contesto scolastico (Di Bartolomeo, 2012).

In conclusione, in Italia, in linea con la letteratura che ha dimostrato come il background socio-economico individuale influisca sull'accesso alle opportunità e sia quindi fra i fattori prevalenti nel determinare i processi di mobilità sociale (Sabbadini, 2008), la nostra analisi condotta sui figli degli immigrati aggiunge un nuovo elemento di dissonanza. Il fatto che questi meccanismi agiscano in maniera così importante per i figli degli immigrati e, in particolare, per la seconda generazione è un campanello di allarme. Da qui, una necessità di azione da parte delle politiche pubbliche italiane.

La significativa associazione tra composizione etnica e performance, secondo cui all'aumentare della percentuale di alunni figli di immigrati si accrescono le problematiche incontrate da tali ragazzi, mette in questione la capacità delle scuole italiane di integrare e garantire pari opportunità a tutti in un rigido schema di autonomia scolastica, quale è quello introdotto nel 1999 e attualmente in vigore (Di Bartolomeo, 2012).

⁹ In effetti, implementando lo stesso modello senza includere le variabili legate al benessere scolastico (livello socio-economico medio della scuola e risorse legate all'istruzione), il coefficiente relativo alle scuole private è, al contrario, positivamente associato al rendimento scolastico.

4. Conclusioni

Maggiore dispersione scolastica, minore successo negli studi, frequentissimo ritardo scolastico, concentrazione in percorsi formativi più votati all'immediato inserimento nel mercato del lavoro e minori capacità cognitive in italiano, matematica e scienze sono i segnali evidenti di forti problematiche legate all'inserimento e al rendimento scolastico dei figli degli immigrati nel mondo della scuola italiana. Alcuni svantaggi sembrano essersi leggermente ridotti, di pari passo però con l'ampliarsi del peso dei nati in Italia rispetto ai nati all'estero. Ci si potrebbe allora chiedere se la crescente importanza dei nati in Italia e degli italofoeni tra gli alunni stranieri avrebbe dovuto produrre una diminuzione dello svantaggio rispetto ai ragazzi italiani maggiore di quella effettivamente osservata. Purtroppo non sono disponibili informazioni che consentano di individuare a pieno i figli degli immigrati, distinguendoli nelle diverse generazioni migratorie, nonché di articolare gli aggregati per genere e per singola nazionalità. Manca inoltre quel collegamento tra le diverse fasi del processo formativo a partire dall'ingresso nel sistema scolastico, così come non risulta possibile collegare percorsi e scelte degli studenti e delle loro famiglie, se non in termini di supposizioni. Dobbiamo allora chiederci nuovamente: non è giunta l'ora di rendere le informazioni acquisite un «bene comune» per migliorare la situazione?

Accanto all'Italia, diventata solo negli ultimi tre decenni meta di consistenti flussi migratori, vi sono numerosi altri paesi, che da tempo si trovano di fronte a queste problematiche. Confrontarsi e cogliere spunto dalle esperienze di questi paesi è perciò una grande opportunità che non va sprecata. Uno studio condotto alcuni anni fa dall'OECD (2006) ha confrontato le politiche linguistiche e le pratiche adottate nella primaria e nella secondaria di I grado nei maggiori paesi industrializzati. Da tale confronto, è emersa una forte eterogeneità nelle soluzioni adottate, già preventivamente classificate in un ventaglio di cinque strategie distinte: inserimento in classe senza alcun supporto linguistico specifico; inserimento con supporto linguistico sistematico per un dato periodo di tempo volto ad accrescere le capacità/conoscenze nella lingua di studio; inserimento dopo una fase preparatoria; transizione bilingue con gli studenti che in una prima fase studiano nella lingua di origine e gradualmente si realizza il passaggio a quella di studio; mantenimento del bilinguismo con programmi volti a favorire le competenze sia nella lingua madre che in quella seconda (Christensen & Stanat, 2007). Frequente è risultato nei paesi considerati

L'inserimento in classe senza alcun supporto specifico o con un temporaneo supporto linguistico, ma proprio in tali contesti maggiori sono le difficoltà incontrate nella riuscita scolastica dei figli degli immigrati. L'inserimento in classe dopo una fase preparatoria o il passaggio progressivo dalla lingua madre a quella di studio sono strategie che richiedono importanti investimenti in risorse umane oltre che economiche e strutturali. Sembrerebbero però produrre effetti positivi certamente non trascurabili. A titolo puramente esemplificativo, si richiama la strategia adottata nel Land Hessen (Germania) negli ultimi anni indirizzata ai ragazzi di seconda generazione e della generazione 1,75: intensificare l'iscrizione all'asilo (3-6 anni); sollecitare lo svolgimento di test di lingua (4-5 anni); se necessario, un anno di corso prima della scuola dell'obbligo; se necessario, prima classe speciale. In Italia, numerose sono le pratiche e le strategie adottate e proposte. Pensiamo, ad esempio, a quelle raccolte nel progetto FEI «Figure d'integrazione»: coinvolgere le famiglie straniere, attraverso mediazione linguistico-culturale, comunicazione scuola-famiglia, opuscoli plurilingui sulla scuola; valorizzare le diversità linguistiche; la musica non ha confini, con l'orchestra multi-etnica e musica e cucina con il ricettario multi-etnico; accoglienza in lingua madre, con il kit per l'accoglienza e le prove d'ingresso in lingua madre (il kit di accoglienza per il docente in classe); lo sport che unisce, le attività extrascolastiche e la voce delle associazioni; plurilinguismo e cittadinanza: tutte le nostre lingue e a scuola di cittadinanza; il compagno «accogliente»: il compagno che accoglie a scuola, il dispositivo del tutoraggio interno; gli studenti tutor aiutano i più piccoli.

Sulla scia di quanto fatto finora, appare perciò necessario mettere a sistema le molteplici esperienze condotte in Italia negli ultimi trent'anni, non dimenticando le indicazioni internazionali e quelle provenienti da paesi che, pur nella specificità dei sistemi scolastici, già da tempo si sono dovuti confrontare con le problematiche di inserimento scolastico dei figli degli immigrati. Si tratta di passi necessari per individuare gli ostacoli e le difficoltà, provare a rimuoverli attraverso azioni e buone pratiche e verificare la loro efficacia, favorendo il pieno inserimento scolastico dei ragazzi figli degli immigrati, condizione necessaria affinché questi nuovi italiani restino una risorsa straordinaria per il paese e per la nostra realtà locale e non diventino invece un problema sociale capace di mettere in discussione la nostra società ormai da tempo multi-etnica e multiculturale. In tal senso appare senza dubbio positiva l'iniziativa del MIUR che ha condotto alla proposizione di linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri (MIUR, 2014).

BIBLIOGRAFIA

- BECKER, B. (2011), "Cognitive and Language Skills of Turkish Children in Germany: A Comparison of the Second and Third Generation and Mixed Generational Groups", *International Migration Review*, 45 (2), 426-459.
- BIALYSTOK, E. (2001), *Bilingualism in development. Language, literacy & cognition*, Cambridge, University Press.
- BLANGIARDO, G. C. (2015), Gli aspetti statistici, in Fondazione ISMU, *Ventesimo Rapporto sulle migrazioni 2014*, Milano, Franco Angeli.
- BRYK, A. S. & RAUDENBUSH, S. W. (1992), *Hierarchical Linear Models: Applications and Data Analysis Methods*, Newbury Park, CA: Sage Publications.
- COLOMBO, M. & ONGINI, V. (2014), *Alunni con cittadinanza non italiana. L'eterogeneità dei percorsi scolastici*. Rapporto nazionale a.s. 2012/13, Fondazione ISMU – Milano.
- CONTI, C., DI BARTOLOMEO, A., ROTTINO, F. M. & STROZZA, S. (2013), Seconde generazioni e istruzione, in Ministero dell'Interno e ISTAT (a cura di), *Integrazione. Conoscere, Misurare, Valutare*, Roma, 49-69.
- CHRISTENSEN, G. & STANAT, P. (2007), *Language policies and practices for helping immigrants and second-generation students succeed*, Migration Policy Institute and Bertelsmann Stiftung, The Transatlantic Task Force on Immigration and Integration.
- CRUL, M., SCHNEIDER, J. & LELIE, F. (2012), *The European Second Generation Compared. Does the Integration Context Matter?*, Amsterdam, University Press.
- DEMETRIO, D. (1997), *Agenda interculturale. Quotidianità e immigrazione a scuola. Idee per chi inizia*, Roma, Meltemi.
- DI BARTOLOMEO, A. (2011) "Explaining the gap in educational achievement between second-generation immigrants and natives: the Italian case", *Journal of Modern Italian Studies*, 16:4, 437-449.
- DI BARTOLOMEO, A. (2012), *L'integrazione scolastica dei figli degli immigrati: un confronto internazionale*, tesi di dottorato in Demografia – XXIII ciclo, Università degli studi di Roma "Sapienza", Facoltà di Scienze Statistiche, Dipartimento di studi sociali, economici, attuariali e demografici.
- DI BARTOLOMEO, A. & BONFANTI, S. (2014), Calling into Question the Link between Educational Achievement and Migrant Background, *EUI/RSCAS Working Papers - MPC Series 2014/44*, European University Institute, San Domenico di Fiesole.
- FAVARO, G. (a cura di) (1990), *I colori dell'infanzia. Bambini stranieri nei servizi educativi*, Milano, Guerini e Associati.

- FAVARO, G. (2001), *I bambini migranti. Guida pratica per l'accoglienza dei bambini stranieri nelle scuole e nei servizi educativi per l'infanzia*, Firenze, Giunti.
- FAVARO, G. (2004), *L'intercultura dalla A alla Z*, Milano, Franco Angeli.
- FAVARO, G. (2011), *A scuola nessuno è straniero. Insegnare e apprendere nella scuola multiculturale*, Firenze, Giunti.
- GILLEM, A. R., COHN, L. R. & THRONE, C. (2001), "Black identity in biracial Black/White people: A comparison of Jacqueline who refuses to be exclusively Black and Adolphus who wishes he were". *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology*, 7, 182-196.
- GIOVANNINI, G. (a cura di) (1996), *Allievi in classe, stranieri in città. Una ricerca sugli insegnanti di scuola elementare di fronte all'immigrazione*, Milano, Franco Angeli.
- GIOVANNINI, G. (2006), "Scuola, ma non solo: i minori di origine immigrata in Italia", in Chaloff, J., Queirolo Palmas, L. (a cura di), *Scuole e migrazioni in Europa. Dibattiti e prospettive*, Roma, Carocci, 153-178.
- HARRIS, D.R. & THOMAS, J. L. (2002), *The educational costs of being multiracial: Evidence from a national survey of adolescents* (PSC Research Rep. No. 02-521). Ann Arbor: University of Michigan, Population Studies Center at the Institute for Social Research.
- ISMU (2001), *Allievi in classe Stranieri in città. Una ricerca sugli insegnanti di scuola elementare di fronte all'immigrazione*, Milano, Franco Angeli.
- MIUR (2014), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, Roma, http://www.istruzione.it/allegati/2014/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf.
- MUSSINO, E. & STROZZA, S. (2012), "The Delayed School Progress of the Children of Immigrants in Lower-Secondary Education in Italy", *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38 (1), 41-57.
- OECD (2006), "Where immigrant students succeed: A comparative review of performance and engagement", in *PISA 2003*, OECD, Paris.
- ONGINI, V. & SANTAGATI, M. (a cura di) (2013), *Alunni con cittadinanza non italiana. Approfondimenti e analisi. Rapporto nazionale a.s. 2011/2012*, Quaderni Ismu 1/2013, Milano, Fondazione Ismu e MIUR.
- ROCKQUEMORE, K. A. & BRUNSMA, D. L. (2002a), *Beyond Black: Biracial identity in America*. Thousand Oaks, CA, Sage.
- ROCKQUEMORE, K. A. & BRUNSMA, D. L. (2002b), "Socially embedded identities: Theories, typologies, and processes of racial identity among Black/White biracial". *Sociological Quarterly*, 43, 335-356.
- ROSSI, F. & STROZZA, S. (2007), "Mobilità della popolazione, immigrazione e presenza straniera", in *Gruppo di Coordinamento per la Demografia, Rapporto sulla popolazione. L'Italia all'inizio del XXI secolo*, Bologna, il Mulino.

- SABBADINI, L. L. (2008), "Mobilità sociale e traiettorie di vita: il percorso della statistica ufficiale", *Conference Proceedings: IX Conferenza di Statistica*, Istat, Roma.
- STROZZA, S. (2009), "Le seconde generazioni in Italia: i numeri di un fenomeno in ascesa", in Casacchia, O., Natale, L., Guarneri, A. (a cura di), *Tra i banchi di scuola. Alunni stranieri e italiani a Roma e nel Lazio*, Milano, Franco Angeli, 19-42.
- STROZZA, S. & MUSSINO, E. (2011), "I figli degli immigrati nella scuola italiana: un difficile inserimento denso di implicazioni future", in Ferrari Occhionero M., Nocenzi M. (a cura di), *I giovani e le sfide del futuro*, Aracne editrice, Roma, 187-206.
- STROZZA, S., DEL FILIPPO, E. & BUONOMO, A. (2014), "Immigrati, figli di immigrati e loro inserimento scolastico: Italia, Campania e Napoli", in Strozza S., Serpieri R., de Filippo E., Grimaldi E. (a cura di), *Una scuola che include. Formazione, mediazione e networking*, FrancoAngeli, Milano, 33-68.
- THORNTON, M. C. & WASON, S. (1995), "Intermarriage", in D. Levinson (Ed.), *Encyclopedia of marriage and the family*. New York, Macmillan, 396-402.
- VAN OURS, J. C. & VEENMAN, J. (2008), *How interethnic marriages affect the educational attainment of children: Evidence from a natural experiment*, IZA DP No. 3308.
- ZINCONE, G., (a cura di) (2000), *Primo rapporto sull'integrazione degli immigrati in Italia*, Commissione per le politiche di integrazione degli immigrati, Bologna, il Mulino.

VALERIA CARUSO, ELISA PELLEGRINO

IO, SORDA, IN ITALIA

1. Le classi di sordi nei progetti FEI: laboratori di una nuova cittadinanza

Tutti i progetti finanziati dal FEI che si sono svolti all'Università di Napoli 'L'Orientale' hanno accolto una classe di sordi ma è difficile sintetizzare i risultati di queste esperienze didattiche se non ci si sofferma a riflettere anche sui loro risvolti sociali. Le pagine che seguono sono infatti dedicate alle esperienze di una corsista sorda bielorusa, che chiameremo Maria, e al modo in cui il suo percorso di vita si è intrecciato ai momenti di studio all'Orientale, sullo sfondo delle possibilità e dei diritti che l'Italia offre ai cittadini sordi.

Il percorso di Maria è stato scandito da diverse tappe in cui la formazione linguistica ha giocato un ruolo essenziale per l'acquisizione di una nuova identità sociale. Senza il supporto iniziale dei corsi FEI seguiti a Napoli, l'inserimento in Italia sarebbe risultato sicuramente più difficile per Maria, dal momento che non avrebbe potuto beneficiare di un momento di accoglienza e prima formazione che per gli stranieri sordi è assolutamente necessario. Le disposizioni vigenti sull'immigrazione (decreto legislativo 25 luglio 1998, n. 286), infatti, impongono agli stranieri udenti di superare un test di certificazione linguistica, garantendo quindi l'erogazione di un'apposita formazione gratuita¹. I sordi, al contrario, sono esclusi dall'obbligo della certificazione linguistica e, di conseguenza, non beneficiano di alcun tipo di programma formativo, pur essendone particolarmente bisognosi. Il loro deficit percettivo, infatti, gli preclude l'accesso all'input vocale della nuova lingua, che pertanto non può essere appresa spontaneamente, mediante l'interazione quotidiana.

¹ Si vedano in tal senso le "Linee guida per la progettazione dei percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana", a cura della Direzione Generale per l'Istruzione e Formazione Tecnica Superiore e per i rapporti con i sistemi formativi delle Regioni.

1.1. *Il peer-learning per l'accessibilità ai nuovi contesti sociali*

La storia di Maria offre quindi spunti significativi per valutare l'impatto e le possibili ricadute sociali di una formazione espressamente diretta ai nuovi cittadini sordi, anche in considerazione del fatto che tutti i sordi, anche i non immigrati, sono considerati tra i principali destinatari del *Life Long Learning*: i programmi educativi che, ampliando le conoscenze dei cittadini, supportano sia le capacità professionali sia l'inclusione sociale. Riferendoci al "White Paper" (Irish Department of Education and Science, 2000: 69-72), il documento che ha segnato l'inizio della pianificazione per il *Life long learning* (o educazione permanente) in Europa, è già possibile trovare una linea d'intervento dedicata proprio all'alfabetizzazione dei sordi mediante l'uso della lingua dei segni. In questo modo, si legge nel documento, "si consentirà" ai cittadini sordi "una partecipazione efficace alla vita sociale e si ridurrà il loro isolamento" (Irish Department of Education and Science, 2000: 170).

Istanze a tutela dello stesso genere di bisogni linguistici sono state peraltro avanzate dall'ENS, associazione partner di due corsi FEI² tenuti all'Orientale, che ha chiesto di estendere la partecipazione alle lezioni anche ai sordi italiani. Questi ultimi, infatti, hanno preso parte attivamente ai corsi nel 2013 e nel 2014, svolgendo la funzione di *peer-tutor* per diverse tipologie di abilità e competenze. Ad esempio, gli italiani più competenti nella LIS hanno aiutato i nuovi arrivati con la lingua dei segni e li hanno avvicinati alla comunità sorda locale, quelli che invece erano più competenti nell'italiano vocale hanno supportato la classe in alcune attività didattiche dedicate a questa lingua. Tuttavia, va rimarcato come le differenze di nazionalità sono talvolta passate in secondo piano e, nella gestione delle attività in classe, sono risultate più rilevanti le effettive capacità percettive e il grado di scolarità dei discenti. Talvolta, infatti, gli stranieri con gradi più lievi di ipoacusia hanno aiutato gli italiani meno alfabetizzati nello svolgimento di alcune attività. Questa trasversalità di compiti e funzioni ha facilitato l'istaurarsi di un clima amichevole e collaborativo che è servito anche ad aumentare la fiducia nelle proprie competenze, sia nella lingua dei segni sia in quella vocale. Sebbene infatti manchino in letteratura gli studi dedicati all'impiego del *peer-learning* per i discenti sordi (Topping, 2005), gli

² Il primo corso che l'università 'L'Orientale' ha attivato per gli stranieri sordi all'interno di un progetto FEI si è svolto nel 2009, il secondo nel 2013 e, infine, nel 2014. Per il primo corso del 2009, la classe di sordi stranieri è stata attivata in collaborazione con un'altra associazione: la Federsordi (Federazione Regionale Sordi Campania).

effetti positivi di questa metodologia didattica sono stati già verificati per altri tipi di disabilità: dai ritardi cognitivi (Spencer & Balboni, 2003) a quelli dell'apprendimento (Shanahan, Topping & Bamford, 1994), senza dimenticare i disturbi emotivi e comportamentali (Maher, Maher & Thurston, 1998; Sutherland, Wehby & Gunter, 2000).

Nell'esperienza delle nostre classi interamente frequentate da sordi, abbiamo registrato come lo scambio di conoscenze tra i discenti sia determinante per superare le numerose difficoltà che i sordi incontrano nel loro percorso d'inserimento in un nuovo Paese. Nel caso di Maria, ad esempio, il supporto della classe ha accelerato l'avvicinamento alla comunità sorda locale e, successivamente, il confronto con gli altri sordi le ha consentito di maturare una maggiore fiducia nelle sue abilità e competenze, spronandola a cercare una maggiore integrazione anche nella comunitàudente.

Nelle pagine che seguono, tratteremo le tappe seguite da Maria durante il suo percorso d'integrazione che è cominciato a Napoli ed è proseguito nella provincia di Latina, dove Maria risiede dal 2010, pur continuando a frequentare, da pendolare, i corsi attivati all'università 'L'Orientale' di Napoli.

Prima di dare spazio alla storia di questa nuova italiana, ricorderemo le norme a tutela delle persone sorde che in Italia promuovono il loro inserimento sociale, cercando di compensare il deficit percettivo con interventi mirati alla sfera della salute e dell'assistenza sanitaria (§ 2.2.3), alla formazione scolastica e universitaria (§ 2.2.1), e all'inserimento lavorativo (§ 2.2.4).

Leggendo le pagine che seguono emergerà come Maria, avendo una sordità congenita di grado lieve, non possa beneficiare di forme di assistenza economica da parte dello Stato (pensione non reversibile e indennità di comunicazione (§ 2.2.2)), mentre le possono essere riservate prestazioni sanitarie finalizzate al recupero funzionale e sociale, protesi ed ausili alla compensazione del deficit uditivo (§ 2.2.3) e canali di accesso speciali per l'inserimento lavorativo e professionale (§ 2.2.4). Allo stato attuale, invece, va sottolineato come i sordi stranieri non costituiscano uno specifico gruppo d'attenzione per il legislatore e, pertanto, non siano previste linee d'intervento a tutela di chi arriva in Italia con il duplice svantaggio di essere sordo e straniero. Al contempo, però, va rilevato come, a fronte di questa mancanza legislativa, le tutele previste dall'ordinamento giuridico italiano sono comunque superiori a quelle di molti altri Paesi e rappresentano un'attrattiva per i sordi nati in contesti meno garantisti.

Sarà pertanto utile sintetizzare i tipi di diritti e le forme assistenziali disponibili per i sordi in Italia, immaginando questa sintesi come un piccolo vademecum di riferimento per tutti coloro che vivono e/o operano nella comunità sorda italiana.

2. I diritti dei sordi

2.1. Regolamenti e norme in ambito internazionale

Prima di focalizzare l'attenzione sul quadro normativo italiano, è necessario contestualizzare gli interventi previsti dalla nostra legislazione all'interno di linee guida più generali, che istituiscono principi di riferimento internazionali a cui dovrebbero ispirarsi i legislatori dei singoli stati. L'inclusione delle persone con disabilità fisica, psichica e sensoriale costituisce, infatti, un punto fondamentale nel programma di Welfare dei Paesi disciplinati dai principi di eguaglianza e di giustizia sociale. In particolare, un ruolo significativo a favore dei diritti delle persone disabili è stato svolto dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite che, a partire dagli anni Settanta del secolo scorso, ha approvato una serie di documenti, azioni e programmi, destinati ad avere un forte impatto su scala mondiale (Griffo & Ortali, 2008). A tale riguardo vanno menzionate:

- la Dichiarazione dei Diritti delle Persone Mentalmente Ritardate (1971);
- la Dichiarazione dei Diritti delle Persone disabili (1975);
- la Dichiarazione dei Diritti delle Persone Sorde e Cieche (1979);
- l'Anno internazionale delle persone handicappate (1981);
- il Programma di azione mondiale relativo alle persone con disabilità (1983-1992);
- la Dichiarazione sui diritti umani (1993);
- le Regole standard sulle pari opportunità delle persone con disabilità (1993).

A tutela dei diritti dei disabili intervengono anche le agenzie delle Nazioni Unite, ciascuna secondo la propria specificità. L'Organizzazione Mondiale della Sanità, ad esempio, si è occupata della salute mentale, della prevenzione della cecità e della sordità; l'UNESCO dell'educazione delle persone disabili, l'UNICEF della difesa dei diritti umani dei bambini, e quindi anche di quelli più svantaggiati sul piano fisico, mentale e sensoriale (Griffo & Ortali, 2008; CND, 2006). Tuttavia, a fronte dell'impegno profuso su scala mondiale, ancora oggi la disabilità costituisce per le persone che ne

sono colpite un forte impedimento alla partecipazione alla vita sociale e lavorativa. Nella Convenzione per i Diritti delle Persone con Disabilità approvata nel 2006 (d'ora in avanti Convenzione), l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite rilancia la necessità da parte delle Istituzioni firmatarie di promuovere la dignità, l'eguaglianza, l'autonomia individuale e l'inclusione delle persone con disabilità nella società; dall'altro si punta alla sensibilizzazione della collettività all'accettazione della disabilità "come parte della diversità umana" (Articolo 3, Principi Generali).

Stando alla Convenzione del 2006, la disabilità non va più intesa come una condizione soggettiva legata ad una limitazione funzionale dell'individuo, quanto piuttosto come il risultato dell'interazione tra le caratteristiche individuali imputabili al deficit e la presenza di barriere di diversa natura, che impediscono l'inclusione sociale e la diretta partecipazione delle persone con disabilità (Cera, 2009).

Compito delle istituzioni e della società civile non è più quello di garantire "l'inserimento" delle persone disabili nella società, senza riconoscergli un ruolo sociale: non ha alcun valore il piano di integrazione delle stesse, se al riconoscimento della parità dei diritti non vengono affiancate radicali modifiche delle **regole e dei principi** di funzionamento della società e delle istituzioni. Lo scopo ultimo di qualsiasi programma d'intervento è quindi quello di adoperarsi per l'abbattimento delle "barriere di diversa natura", revisionando la normativa e sviluppando strumenti, servizi e tecnologie per rendere possibile "l'inclusione" delle persone con disabilità nella società (Griffo, 2009).

In questa breve rassegna sulle norme e le iniziative di carattere internazionale, vanno poi ricordate le rivendicazioni identitarie dei sordi, che dagli anni '70 hanno iniziato a chiedere il riconoscimento della loro comunità e non di generici diritti che sostengono i sordi in qualità di persone con un deficit. Al contrario, l'esistenza di lingue specifiche, che sono il veicolo e l'espressione di altrettanti sistemi di valori, sono state presentate come evidenze di una identità culturale distinta dal mondo udente che vive negli stessi spazi geografici (Padden, 1980 e Padden & Humphries, 1988). I teorici di queste rivendicazioni hanno quindi introdotto l'uso delle iniziali maiuscole per creare dei distinguo tra i 'Sordi', che si riconoscono nella comunità omonima e usano le Lingue Segnate, e i 'sordi' che, al contrario, usano le lingue degli udenti e si riconoscono come membri delle culture di questi ultimi. Tali rivendicazioni hanno dato vita ad una intensa riflessione teorica e ad una serie di iniziative legislative internazionali per promuovere il riconoscimento delle Lingue dei Segni e delle rispettive comunità parlanti.

I documenti e le istanze più significative a sostegno di questi diritti vengono brevemente riassunte in appendice a questo contributo (*Appendice. Il punto di vista dei sordi*).

2.2. *La sordità secondo l'ordinamento giuridico italiano*

In base all'articolo 1 della Convenzione del 2006 e secondo la legislazione italiana (Legge n.104/1992) si considerano disabili quelle persone affette da menomazioni fisiche, mentali o sensoriali, stabilizzate o progressive, che provocano difficoltà di apprendimento, di relazione, di integrazione lavorativa, oltre che a svantaggi sociali e emarginazione.

Stando ai risultati dell'indagine ISTAT sulle condizioni di salute degli italiani, condotta nel biennio 2012-2013, sono circa 3,2 milioni i cittadini affetti da limitazioni funzionali. Per 1,5 milioni di persone la limitazione è di tipo motorio; 900 mila, invece, hanno difficoltà sensoriali e comunicative (ISTAT, 2014). Nella categoria di persone affette da deficit sensoriali rientrano i sordi, una disabilità spesso impercettibile agli occhi degli udenti (CENSIS, 2010) che, almeno apparentemente, non compromette l'autonomia né l'integrità fisica ed intellettuale delle persone che ne sono affette.

Il grado di perdita uditiva, tuttavia, pregiudica in misura diversa la possibilità dei sordi di comunicare verbalmente e, quindi, di entrare in contatto con il mondo degli udenti, ancora scarsamente competente nella lingua dei segni (Chiricò & Cavalieri, 2005). Dallo sforzo dei sordi lievi o delle persone dure d'orecchio, con grado di perdita uditiva compreso tra i 20 e i 40 dB, di comprendere discorsi pronunciati velocemente, a molta distanza dall'interlocutore, a bassa voce o bisbigliati, si passa alla difficoltà dei sordi medi (tra 40 e 70 dB), di discriminare le parole prodotte in una conversazione con un volume della voce normale. I sordi gravi (perdita compresa tra 70 e 90 dB), percepiscono solo qualche suono e qualche parola; chi, invece, è affetto da sordità profonda (oltre 90 dB) ha il senso dell'udito completamente intaccato e pertanto non percepisce alcun suono del parlato.

L'inclusione nella società delle persone con deficit uditivi dipende in larga misura dall'adeguatezza delle risposte fornite dalle istituzioni e dalla collettività ai bisogni specifici dei singoli cittadini. Il percorso di istruzione e formazione, l'esperienza professionale, l'assistenza economica e sanitaria rappresentano punti fondamentali tanto per la vita delle persone normo-udenti, quanto per quella delle persone sorde. Dal momento che, come affermato da Anna Maria Rusciano (2010: 211) "le leggi emanate dal

Parlamento [...] definiscono le condizioni per essere titolari dei diritti e stabiliscono le modalità per ottenere l'applicazione degli stessi", vale la pena ripercorrere brevemente le tappe dell'iter legislativo che hanno portato i disabili e, di conseguenza i sordi, a godere dei diritti e dei servizi di cui oggi sono titolari.

2.2.1. La formazione scolastica e professionale dei sordi

Relativamente alla formazione scolastica, le normative italiane hanno cambiato orientamento nel corso del tempo. Non sembra quindi futile, in questa sede, fornire un breve resoconto di questa evoluzione, sperando che essa possa servire come riferimento per coloro che, operando nel settore dell'istruzione, hanno bisogno di accrescere le proprie conoscenze relative agli interventi a sostegno dei discenti sordi, sia stranieri sia italiani.

Stando ai dati provenienti dal Rapporto "Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte", pubblicato nel 2011 da Caritas, Treelle e Fondazione Agnelli, gli alunni disabili iscritti nelle scuole ammontano a 200.000 unità e rappresentano il 2,24% per cento del totale. Di questo gruppo, 6.769 sono studenti con deficit uditivi.

L'evoluzione della normativa italiana in materia di educazione ed istruzione viene generalmente sintetizzata in quattro tappe principali (Rusciano, 2011), durante le quali le competenze si ripartiscono tra comuni, enti pubblici e Stato.

La prima fase va dal 1859 al 1923 ed è regolamentata dalla legge piemontese n. 3725 del 1859, con la quale lo Stato aveva fatto ricadere sui comuni e sugli enti locali l'onere di provvedere all'istruzione elementare, anche nel caso dell'educazione speciale. Tale scelta determinò sul territorio nazionale una sostanziale disomogeneità nel tipo di interventi forniti, poiché essi erano strettamente collegati alla disponibilità dei singoli enti locali. Relativamente ai bambini sordi, le uniche possibilità di ricevere formazione scolastica provenivano dagli istituti religiosi.

La seconda fase include il periodo compreso tra il 1923 il 1971. In questi anni lo Stato si è riappropriato della funzione di regolamentare l'istruzione e la formazione del Paese (R.D. n. 1786 del 1933) ed ha emanato provvedimenti legislativi specifici per diverse tipologie di deficit: invalidi di guerra, del lavoro, civili, minorati sensoriali. Di questo periodo è la Riforma Gentile del 1923, che interviene in materia di educazione e formazione dei sordi, istituendo le scuole speciali, innalzandone l'obbligo scolastico a 16

anni e programmando controlli mirati contro la dispersione. Risale a questo periodo anche l'istituzione dell'Ente Nazionale per la Protezione e l'assistenza dei Sordomuti Adulti (ENS) (L. 889/1942)³.

La terza fase di sviluppo della normativa educativa va dal 1971 al 1992. Questo periodo è contraddistinto da un'inversione di tendenza della disciplina educativa in materia di disabilità. Non si tende più a legiferare per singoli deficit, ma si promuovono, all'interno delle leggi ordinarie, interventi destinati a tutti i portatori di handicap. Con la legge 118/71 e la legge 517/77 si definiscono i criteri per l'inserimento degli studenti sordi nelle classi scolastiche comuni della scuola pubblica e per l'introduzione di forme di integrazione e di sostegno a favore degli alunni con handicap. In questa cornice legislativa non si punta più all'inserimento della persona disabile, ma alla piena integrazione della stessa nel tessuto sociale, scolastico comune. Fanno seguito alla legge 517/77 una serie di circolari applicative, tra cui vale la pena ricordare la CM 199/79, che pone le basi per molti provvedimenti e leggi successive. Con tale circolare si stabilisce la necessità di:

- impiegare, per l'educazione scolastica dei bambini handicappati, personale docente qualificato e specializzato nell'handicap;
- prevedere un insegnante di sostegno ogni 4 alunni e coinvolgerlo in tutte le attività didattiche;
- descrivere in maniera dettagliata la situazione dell'alunno (Piano Educativo Individualizzato previsto con il DPR 24/2/1994);
- promuovere la collaborazione tra scuola, sanità e enti locali (CM 258/83; 50/85; L. 142/90 e L. 104/92; DPR 9/7/92).

L'ultimo periodo è quello che va dal 1992 ad oggi ed è regolato dalla Legge Quadro per l'Assistenza, l'Integrazione Sociale e i Diritti delle Persone Handicappate (L. 104/92). Sul piano dell'educazione, la legge si occupa dell'integrazione scolastica dei soggetti portatori di handicap, dagli asili nido all'università (art. 12), al fine di promuovere le potenzialità della persona handicappata nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione. A differenza delle leggi precedenti che avevano stabilito provvedimenti per micro o macro categorie di deficit, la legge 104 pone l'attenzione sul singolo allievo con disabilità, per il quale viene predisposta una "cura educativa" *ad personam* (Arcangeli, 2009):

³ Il riconoscimento legislativo dell'ENS: Legge Storica 12 maggio 1942, n. 889. In Internet: http://www.storiadeisordi.it/articolo.asp?ENTRY_ID=2883.

All'individuazione dell'alunno come persona handicappata ed all'acquisizione della documentazione risultante dalla diagnosi funzionale, fa seguito un profilo dinamico-funzionale ai fini della formulazione di un piano educativo individualizzato, alla cui definizione provvedono congiuntamente, con la collaborazione dei genitori della persona handicappata, gli operatori delle unità sanitarie locali e, per ciascun grado di scuola, personale insegnante specializzato della scuola, con la partecipazione dell'insegnante operatore psicopedagogico individuato secondo criteri stabiliti dal Ministro della pubblica istruzione⁴.

La "cura educativa" viene stilata congiuntamente dagli enti che hanno la finalità della cura della persona, dalla famiglia e dai servizi sociali, e si concretizza a norma di legge attraverso il Profilo Dinamico Funzionale (PDF) e il Piano Educativo Individualizzato (PEI) (MIUR, 2009).

Il primo dei due, PEI, si divide in più componenti. La prima, prevede la Diagnosi Funzionale Educativa (DFE), finalizzata alla comprensione e alla conoscenza dell'alunno portatore di handicap. Con essa si ottengono dati di diversa natura: dalle valutazioni mediche alle relazioni degli assistenti sociali, dalle informazioni provenienti dalla famiglia e dai terapisti, a quelle indicate dagli insegnanti. Tali dati vengono sistematizzati nel Profilo Dinamico Funzionale che, come indicato da Romano (2010), rappresenta un punto di raccordo tra il momento conoscitivo dell'allievo e la didattica quotidiana.

In tale documento infatti vengono individuati gli obiettivi a breve, a medio e lungo termine. Vengono quindi programmati interventi che valorizzino i punti di forza dell'allievo o che lo supportino nelle sue maggiori difficoltà, impiegando le metodologie didattiche più idonee e ricorrendo agli opportuni parametri di valutazione per verificare il raggiungimento degli obiettivi.

Il PEI tiene quindi conto del progetto riabilitativo formulato dall'ASL (L. 833/78 art. 26), del progetto di socializzazione elaborato a cura degli Enti locali (L. 38/00 art. 14) e del Piano degli studi personalizzato, elaborato dal personale insegnante curriculare e di sostegno della scuola (DM 141/99, come modificato dall'art. 5, comma 2, del DPR 81/09).

Inoltre, l'integrazione sociale e scolastica delle persone disabili viene perseguita dalla legge esigendo da parte delle istituzioni l'abbattimento

⁴ Testo ripreso dalla "Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate", del 5 febbraio 1992, n. 104, art. 12, comma 5.

delle barriere comunicative e promuovendo nelle scuole di ogni ordine e grado l'inserimento di docenti specializzati:

Nelle scuole di ogni ordine e grado, fermo restando, ai sensi del decreto del Presidente della Repubblica 24 luglio 1977, n. 616, e successive modificazioni, l'obbligo per gli enti locali di fornire l'assistenza per l'autonomia e la comunicazione personale degli alunni con handicap fisici o sensoriali, sono garantite attività di sostegno mediante l'assegnazione di docenti specializzati (art. 13, comma 13).

In base alla legge 104/92, inoltre, gli alunni sordi devono essere affiancati dalla figura dell'assistente alla comunicazione, un operatore specializzato, sordo o udente, competente sia nella lingua vocale sia nella lingua dei segni italiana (Marziale, 2007). Il suo compito è quello di fungere da "ponte comunicativo" tra l'alunno sordo e i compagni udenti, il docente curriculare e quello di sostegno (Chilà, 2009). Pur non intervenendo nella selezione, preparazione ed erogazione dei contenuti didattici, che restano una prerogativa dei docenti curricolari e di sostegno, l'assistente alla comunicazione deve essere in grado di riformulare e riproporre i concetti presentati durante le attività didattiche secondo modalità che ne consentano la comprensione da parte dall'alunno sordo.

Con l'Ordinanza n. 782 del 9 dicembre 1997, vengono inoltre istituiti Corsi di alta qualificazione, destinati al personale docente già in possesso del titolo di specializzazione per le attività di sostegno. Tali corsi nascono dall'esigenza di mettere in campo insegnanti capaci di utilizzare strategie e tecniche pedagogico-didattiche mirate alle capacità percettive e cognitive dei sordi, dei non vedenti e degli alunni con altre forme di Handicap.

Alla realizzazione degli interventi per favorire l'integrazione scolastica operano alcuni gruppi di lavoro (Pigliacampo, 2009), tra i quali il Gruppo di Lavoro per l'Handicap (GLH)⁵, il Gruppo di Lavoro Interistituzionale Provinciale (GLIP) e il Gruppo di Studio e di Lavoro nella Scuola (GLIS).

Il Gruppo di lavoro per l'Handicap, istituito mediante CM 227 dell'8 agosto 1975 e soppresso nel 2001, è stato il primo organismo preposto a valutare l'integrazione dei disabili nelle scuole. Il Gruppo era formato esclusivamente da personale scolastico e rappresentanti delle associazioni delle persone handicappate provinciali ed era presente presso tutti i

⁵ GLIP E GRUPPI H. In Internet:
<http://www.nolimit.it/home/page.asp?ncat=Scuola&IdCx=17&sottocat=18&nomesottocat=In%20generale&ID=93>

provveditorati, dove offriva consulenze per l'ente stesso e svolgeva la funzione di punto di raccordo tra le scuole frequentate da disabili.

Il Gruppo di Lavoro Interistituzionale Provinciale, operante ai sensi della legge 104/1992, rappresenta il secondo gruppo di lavoro presente presso i provveditorati. A differenza del Gruppo di lavoro per l'Handicap, costituito solo dal personale scolastico, il GLIP comprende 9 membri con profili professionali diversi: dagli ispettori tecnici e i rappresentanti dell'ufficio scolastico provinciale, agli esperti socio-sanitari e amministrativi, dal rappresentante politico provinciale, a quelli delle associazioni dei disabili. Tra le sue competenze principali vanno citate la redazione di proposte per il direttore scolastico regionale, l'offerta di servizi di consulenza per le scuole, collaborazioni con enti locali e ASL per la verifica degli accordi di programma e la pianificazione delle attività extrascolastiche, redazione di una relazione annuale da inviare al presidente della giunta regionale e al Ministro dell'Istruzione.

Anche il Gruppo di Studio e di Lavoro nella Scuola è stato istituito con la legge 104/92, ed opera a livello locale, presso i circoli didattici e d'istituto. Oltre alle figure previste dal GLH e dal GLIP, tale gruppo integra al suo interno i familiari degli alunni disabili e rappresentanze di studenti nel caso delle scuole secondarie di II grado. Le sue competenze sono di tre tipi: organizzativo, progettuale-valutativo e consultivo.

Sul versante organizzativo il gruppo si occupa dell'assegnazione delle ore di attività di sostegno ai singoli alunni, della definizione dei rapporti con gli operatori extrascolastici, delle modalità di accoglienza degli alunni con disabilità e del reperimento delle risorse didattiche specializzate. Sul fronte progettuale e valutativo, compiti del gruppo sono la preparazione di progetti specifici per le diverse categorie di handicap, che favoriscano una continuità didattica fra i diversi ordini scolastici, e progetti per l'aggiornamento del personale. Tra le mansioni di carattere consultivo vanno annoverate la validazione delle iniziative di collaborazione e tutoring fra i docenti, la collaborazione per la stesura del PDF e del PEI.

Oltre che per gli studenti delle scuole primarie e secondarie, la normativa italiana contempla specifici provvedimenti per favorire la partecipazione attiva degli studenti disabili anche ai corsi universitari. Ai sensi dell'articolo 13 della legge 104/92 e della successiva integrazione legge n. 17 del 28 gennaio 1999, le Università devono essere dotate di attrezzature, ausili tecnici e sussidi didattici funzionali all'effettivo esercizio del diritto allo studio (art. 13 comma b).

Per quanto riguarda i sussidi, Maragna (2000) suggerisce alcune tecnologie di supporto che potrebbero essere utili per la didattica

universitaria, come la sottotitolazione in diretta da parte di uno stenotipista, oppure dei software Speech to Text per il riconoscimento della voce, di modo che la persona sorda possa seguire sullo schermo di un computer la trascrizione di quanto detto dal docente a lezione. La legge, inoltre, prevede interventi adeguati sia al bisogno della persona, sia alla peculiarità del piano di studio individuale (art. 13 comma c). Nel caso dei sordi, ad esempio, devono essere garantiti, su richiesta dello studente, l'interprete LIS, il ripetitore labiale e il tutor, una persona competente in LIS, con conoscenza delle problematiche legate al deficit sensoriale e alla materia oggetto di studio.

Passando dall'istruzione al lavoro, la legge 104/92 amplia le disposizioni previste dalla legge 845/78 in materia di formazione professionale.

Nell'art. 17 della legge 104/92 si fa riferimento alla possibilità, da parte dei disabili, di seguire i corsi ordinari di formazione professionale, organizzati da centri pubblici e privati (Resico, 2005).

Per gli allievi con tipologie di deficit che rendono non fruibili i tradizionali metodi di insegnamento, le regioni sono obbligate a fornire i sussidi e le attrezzature necessarie per l'apprendimento del discente che, conseguentemente, deve riuscire a conseguire una qualifica. Al termine del corso professionale, gli studenti hanno diritto ad un attestato di frequenza utile ai fini della graduatoria per il collocamento obbligatorio.

La materia relativa alla formazione professionale viene ridefinita nei principi e nei criteri guida dalla legge 196/97 (art. 17), con la quale si punta ad integrare la preparazione teorica di base e l'esperienza sul campo al fine di migliorare la qualità e la competitività delle figure professionali da inserire nel mercato del lavoro.

2.2.2. L'assistenza economica

Le persone sorde dalla nascita (sordità congenita), o con una ipoacusia acquisita entro il dodicesimo anno di età, hanno diritto di godere di una specifica assistenza economica, alla quale si accede dopo che l'azienda sanitaria locale di appartenenza ha certificato la presenza del deficit.

Le provvidenze economiche fornite ai sordi variano in base all'età, alla gravità del deficit sensoriale e alle condizioni economiche del soggetto richiedente. Le forme assistenziali sono principalmente di tre tipi: l'indennità di comunicazione, l'indennità mensile di frequenza e la pensione non reversibile (AAVV, 2008; Staiano, 2011; Mesiti, 2013).

L'indennità di comunicazione, sancita dalla legge 508/1988, è indipendente dall'età e dal reddito del richiedente. Possono usufruirne i cittadini sordi italiani residenti in Italia, o stranieri con un permesso di soggiorno superiore ad un anno.

L'età del richiedente incide sul grado di ipoacusia che dà diritto all'indennità. Per i minori di età inferiore ai 12 anni, l'ipoacusia non deve essere inferiore a 60 dB HTL di media, tra le frequenze 500, 1000 e 2000 Hz nell'orecchio migliore. Il livello minimo di ipoacusia si innalza a 75 dB HTL se il richiedente ha più di 12 anni, ma è comunque diventato sordo prima del dodicesimo anno di età. L'indennità di comunicazione è cumulabile con altre forme di provvidenza economica, come la pensione non reversibile.

A differenza dell'indennità di comunicazione, concessa per effetto della sola minorazione sensoriale, l'indennità mensile di frequenza è prevista esclusivamente per i minori sordi italiani con un grado di ipoacusia pari o superiore ai 60 dB. Mediante la legge 289/1990, si stabilisce che la corresponsione di questo tipo di provvidenza è subordinata a limitazioni di reddito e alla frequenza continua o periodica di centri terapeutici o di riabilitazione, delle scuole di ogni ordine e grado, pubbliche o private, centri di formazione o addestramento professionale volti all'integrazione dei soggetti stessi sul piano socio-lavorativo.

La pensione non reversibile, istituita mediante la legge 33/1980, è riservata alle persone sorde dai 18 ai 65 anni, età in cui tale prestazione può essere sostituita dalla pensione o assegno sociale. In risposta agli incrementi di speranza di vita rilevati dall'ISTAT, dal 2013 il requisito anagrafico è stato innalzato ai 65 anni e 3 mesi e dal 2018 a 66 anni e 3 mesi (decreto del Ministero dell'Economia e delle Finanze del 6 dicembre 2011). Possono usufruire di tale indennizzo i cittadini italiani residenti, i cittadini comunitari ed extra-comunitari regolarmente soggiornanti sul territorio italiano. Come per l'indennità di comunicazione concessa ai sordi di età superiore ai 12 anni, è necessario attestare che il momento di insorgenza della sordità non superi i 12 anni, mentre il limite del grado di ipoacusia rilevante è 75 dB HTL tra le frequenze 500, 1000 e 2000 Hz nell'orecchio migliore, corrispondente al livello di sordità che comunemente viene etichettato come 'grave'.

2.2.3. L'assistenza sanitaria

In base alla legge n. 833/78, il Servizio Sanitario Nazionale (SSN) è tenuto ad erogare prestazioni sanitarie finalizzate al recupero funzionale e sociale

degli invalidi civili, dei ciechi civili e dei sordomuti⁶. Nei casi in cui il SSN non sia in grado di fornire le suddette prestazioni, la rieducazione al linguaggio nel caso dei sordi viene affidata a centri e ambulatori presenti sul territorio. Compito del SSN è anche quello di erogare dietro specifica prescrizione medica protesi, ortesi ed ausili (legge 104/92) indicati nel "Nomenclatore Tariffario" (DM n. 332 del 27 agosto 1999), in base al tipo di minorazione riconosciuta.

Al fine della concessione dell'ausilio e dell'ottenimento del servizio di assistenza protesica è necessario che la persona sorda abbia presentato la domanda di invalidità o che sia in attesa del verbale di invalidità.

Successivamente il medico del SSN, competente nella tipologia di invalidità in esame, prescrive il dispositivo protesico necessario per garantire l'autonomia personale del paziente.

In seguito all'accertamento da parte dell'azienda sanitaria della reale presenza nel soggetto delle condizioni necessarie per il godimento dell'assistenza protesica e della corrispondenza fra la prescrizione medica e il tipo di dispositivo codificato nel nomenclatore, l'azienda sanitaria di residenza dell'assistito inoltra l'autorizzazione del procedimento e invia l'autorizzazione all'azienda fornitrice. Quest'ultima si impegna a consegnare la protesi e ad illustrare le modalità di funzionamento e la relativa manutenzione. Al termine della consegna del prodotto, viene effettuato il collaudo dell'ausilio che garantisce la congruenza tra il dispositivo e l'autorizzazione prescritta.

Un'ulteriore agevolazione concessa alle persone sorde è l'esenzione dal pagamento del ticket sanitario.

2.2.4. L'inserimento lavorativo

Oltre che sul piano dell'educazione e della formazione professionale, dell'assistenza economica e sanitaria, le persone affette da deficit sensoriali sono tutelati dalla legge italiana anche sul piano lavorativo e previdenziale (Di Mauro, 2010).

La legge 462/68 sulla Disciplina generale delle assunzioni obbligatorie presso le pubbliche amministrazioni e le aziende private, prevedeva l'istituzione del collocamento speciale per diverse categorie di cittadini: gli invalidi civili, di guerra, per servizio, compresi i sordomuti.

⁶ "Riabilitazione" in http://www.storiadeisordi.it/articolo.asp?ENTRY_ID=565.

Attraverso questo sistema si garantiva la possibilità di accedere a tempo indeterminato al pubblico impiego. Il rovescio della medaglia di questa soluzione fu però che i sordi furono inseriti in impieghi generici, demotivanti, senza possibilità di fare carriera, a causa delle barriere comunicative (Maragna, 2000).

Con la legge del 12 marzo 1999 n. 68 ("Norme per il diritto al lavoro dei disabili") si introducono nuove misure a favore dell'occupazione delle persone con disabilità, quale ad esempio l'istituzione di servizi di sostegno e di collocamento mirato. Per legge, possono usufruire di tali servizi i disabili con minorazioni fisiche, psichiche, sensoriali e intellettive, invalidi del lavoro, di guerra, civili e per servizio con grado di invalidità superiore al 30%. La titolarità del diritto ad essere inseriti ed integrati nel mondo del lavoro spetta per legge anche ai cittadini extracomunitari, riconosciuti disabili e regolarmente presenti in Italia.

Con la legge 68/1999 si inaugura una nuova filosofia di assunzione del lavoratore disabile: l'approccio tradizionale meramente assistenzialistico cede il passo ad una visione del disabile come di un lavoratore a tutti gli effetti, che viene valutato in base alle sue competenze specifiche e al tipo di contributo che potrà dare alla produttività dell'azienda (Di Mauro, 2010).

L'ingresso nel mondo lavorativo, come stabilito dalla legge in esame, avviene mediante l'iscrizione alle liste del collocamento mirato, presso i centri dell'impiego della provincia di appartenenza.

Tali centri hanno il compito di stipulare convenzioni con le aziende che hanno l'obbligo di assunzione delle categorie protette, di raccogliere le richieste di lavoro, di stilare apposite graduatorie sulla base delle competenze richieste dalle aziende e di svolgere i colloqui volti ad accertare il possesso delle competenze richieste da parte degli iscritti.

Oltre alle liste del collocamento mirato, le persone appartenenti alle categorie protette possono iscriversi anche alle liste speciali, disponibili sempre presso i centri per l'impiego provinciale.

Tali liste danno diritto agli iscritti di controllare le aziende obbligate all'inserimento del personale disabile e quindi gli consentono di auto-candidarsi per le posizioni aperte.

Un'ulteriore opportunità di inserimento nel mondo lavorativo è data direttamente dal datore di lavoro, che può assumere anche per chiamata nominale, attraverso le selezioni delle candidature spontanee, o consultando le graduatorie dei lavoratori con disabilità.

Ai fini pensionistici, la legge 104/92 disponeva che ad ogni anno di lavoro svolto dai lavoratori sordomuti fossero abbinati due mesi di contributi figurativi, per un massimo di 5 anni.

Oltre ai servizi per le persone disabili, la legge del 1999 sancisce anche precisi obblighi per gli enti pubblici e privati per l'assunzione dei disabili (articolo 3). Rispetto alla disciplina del 1968, che prevedeva l'assunzione delle categorie protette per i datori pubblici e privati con un numero di dipendenti superiore a 35, la legge del 1999 estende l'obbligo a tutti i datori di lavoro con un numero di dipendenti pari e/o superiore a 15, con percentuali progressivamente crescenti:

- da 15 a 35 dipendenti un invalido;
- da 36 a 50 dipendenti due invalidi;
- oltre i 50 dipendenti il 7% di invalidi e un altro beneficiario della legge 68/99, riservata a normodotati orfani e coniugi di superstiti di deceduti o di grandi invalidi per causa di lavoro, di guerra o di servizio, nonché profughi italiani rimpatriati.

Le aziende che ottemperano agli obblighi di legge sulle assunzioni ricevono diverse agevolazioni fiscali, come ad esempio la fiscalizzazione dei contributi previdenziali e assistenziali per un certo numero di anni, rimborsi forfettari a parziale copertura delle spese sostenute per abbattere le barriere architettoniche e per predisporre tecnologie finalizzate al telelavoro. I datori di lavoro pubblici o privati che invece trasgrediscono la legge incorrono in sanzioni amministrative disposte dalle direzioni provinciali del lavoro.

3. Io, sorda, in Italia

Alla luce delle tutele legislative fin qui presentate, nelle pagine che seguono tratteremo il percorso di vita che Maria ha seguito in Italia, per far emergere il ruolo della formazione linguistica nel costruire l'identità sociale di una nuova cittadina che debba colmare il duplice svantaggio dell'essere straniera e sorda.

3.1. L'arrivo in Italia

Così si è presentata Maria, 26 anni, sorda lieve, ai suoi compagni di corso:

Ciao a tutti nuovi amici. Io mi chiamo Maria. Vengo dalla Bielorussia. Ora abito a Latina. Ho splendida famiglia. Abbiamo un figlio si chiama Luigi. Ha 3 anni e mezzo. Siete contenti a partecipare in corso e imparare la lingua italiana? Buon proseguimento. Ciao!

Il testo è stato scritto in un *forum* dell'aula virtuale in occasione del primo giorno del corso FEI "L'italiano per i nuovi italiani. Una lingua per la cittadinanza". Per Maria era la seconda classe d'italiano che frequentava all'Orientale, la prima volta si era iscritta nel 2009, a pochi mesi dal suo arrivo a Napoli. In quella prima occasione, con il corso d'italiano, Maria aveva potuto imparare sia una nuova lingua vocale, sia una nuova lingua dei segni, il cui apprendimento era stato facilitato dalla presenza in classe di corsisti che conoscevano anche la lingua dei segni russa. La duplicità di competenze acquisite in quella circostanza le aveva permesso d'integrarsi bene e rapidamente nel nuovo Paese in cui si era trasferita da qualche mese. Più volte Maria ha descritto, anche in classe, le difficoltà dei primi tempi trascorsi in Italia, a causa dell'isolamento in cui sia lei, sia sua madre vivevano, ma di cui era lei a soffrire maggiormente.

Sua madre Olga, infatti, risiedeva e risiede tuttora nella casa di una donna italiana disabile, di cui si prende cura con dedizione e in maniera pressoché continuativa, per massimizzare le sue occasioni di guadagno. Per questo motivo la madre di Maria, una ex-imprenditrice bielorusa udente, passa le sue giornate in casa, cercando di realizzare il progetto per il quale è emigrata in Italia: assicurarsi una pensione per una vecchiaia dignitosa, dopo che le quattro frutterie di cui era proprietaria in Bielorussia sono fallite e lei si è ritrovata, a 50 anni, senza un lavoro e con una figlia sorda a carico. Quando è arrivata in Italia, Olga aveva ben presenti i propri limiti occupazionali e non si è fatta illusioni sulle sue prospettive di vita, soprattutto in considerazione dei pochi anni che le restavano per poter svolgere un'attività lavorativa. Per questo motivo, pur essendo contenta di aver trovato delle buone condizioni d'impiego in una casa che gestisce con grande autonomia decisionale, Olga non si è potuta concedere svaghi e, anche quando sua figlia Maria è arrivata a Napoli, ha potuto accompagnarla solo a fare i documenti e a trovare la sede dell'Orientale in cui si svolgevano i corsi. Queste ristrettezze hanno reso particolarmente difficili i primi mesi che Maria ha trascorso in Italia, limitando i suoi contatti con la comunità locale, sia sorda sia udente. Pertanto il primo corso d'italiano all'Orientale si è rivelato essenziale per l'integrazione nel nuovo contesto sociale.

Dopo le prime lezioni all'università a Napoli nel 2009, Maria ha iniziato a frequentare gli italiani, ha conosciuto un ragazzo e si è sposata. Nel 2010, Maria e suo marito Francesco, un sordo profondo italiano, hanno avuto un bambino e hanno fissato la propria residenza nella città nella provincia di Latina, in cui Francesco è nato e dove lavorava come operaio in una fabbrica. Purtroppo le condizioni di vita della coppia sono peggiorate all'inizio del

2014, quando Francesco ha perso il lavoro perché la sua azienda è stata chiusa.

3.2. *Una famiglia plurilingue*

La difficoltà economica in cui si sono trovati Maria e Francesco dopo il licenziamento di quest'ultimo è peraltro coincisa con un momento in cui le esigenze conoscitive del loro figlio, Luigi, sono aumentate e Maria si è sentita inadeguata a soddisfare appieno i bisogni di un bambinoudente particolarmente vispo e curioso.

Luigi ha ormai quattro anni e sin dalla nascita vive con i propri genitori nello stesso stabile dei nonni paterni, due imprenditori agricoliudenti. Il bambino ha potuto così imparare l'italiano vocale, che è di fatto la sua lingua materna, e al contempo parla un po' di russo con la madre e sta imparando più lentamente anche la LIS, la lingua che usano per comunicare tra loro Maria e Francesco. In questa situazione di plurilinguismo così variegato, Maria funge da anello di congiunzione, ma spesso non ha le competenze necessarie per poter comunicare correttamente con Luigi in italiano.

Per questo motivo Maria manda talvolta dei messaggi di aiuto con *What's up* alle sue docenti d'italiano dell'Orientale, come il seguente: «Ho una domanda. Il verbo pedolare. Come si dici quando parlo con Luigi. Pedoli la bicicletta???»⁷. Altre volte le richieste d'aiuto servono per farsi suggerire come scrivere dei messaggi agli amici: «Ginevra nata il 28/12/2013, oppure Ginevra è nata il 28/12/2013». Da nuova cittadina ormai ben inserita in un contesto sociale sia diudenti sia di sordi, Maria sente quindi il bisogno di essere più indipendente e di contribuire più attivamente ai bisogni, anche di natura economica, della sua famiglia. Sulla scia di queste esigenze, ha chiesto più volte di frequentare un nuovo corso d'italiano: «Noi siamo già stati in vacanza in Puglia, è bellissima. Ora mi dispero, che voglio andare a studiare. Mi serve un aiuto tuo [...]. Ho tanta voglia studiare l'italiano [...] anche per lavorare e prendere diploma».

L'italiano viene quindi avvertito come uno strumento di comunicazione imprescindibile sia per la sfera affettiva, sia per un possibile inserimento lavorativo. Sulla scia di queste motivazioni, Maria ha chiesto di poter

⁷ Tutti i messaggi di Maria che vengono riportati qui di seguito sono stati scritti sulla piattaforma di *What's up?* e sono trascritti integralmente, senza emendamenti e correzioni formali al testo originale.

tornare a studiare all'Orientale e, nonostante la distanza geografica e le spese di viaggio da sostenere, nel 2014 si è iscritta nuovamente ad una classe attivata all'interno di un progetto FEL.

3.3. *Un nuovo corso d'italiano e prospettive future*

In questa seconda esperienza, grazie al suo livello di sordità lieve e alla pratica costante dell'italiano vocale, Maria ha potuto fungere da traino per l'intera classe e si è alternata spesso agli italiani, in qualità di *peer-tutor*, per supportare altri discenti stranieri in varie attività. L'esperienza di questo secondo corso le è servita non solo per migliorare le sue competenze linguistiche, ma anche per sviluppare una maggiore consapevolezza delle proprie capacità e possibilità. Inoltre, interfacciandosi con le docenti e presentando loro le proprie esigenze e aspettative di vita è stato possibile identificare le migliori soluzioni per consentirle di proseguire il suo percorso formativo.

Per poter acquisire un titolo spendibile anche ai fini occupazionali, è stato suggerito a Maria di seguire un corso serale per il conseguimento di un diploma di scuola superiore. Nonostante un iniziale scetticismo, Maria si è convinta che quella poteva essere una scelta utile per il suo futuro. Anche in questa circostanza le docenti hanno supportato Maria nella scelta, dissuadendola dall'isciversi ad una scuola privata e orientandola verso il Centro d'istruzione per gli adulti (CPIA) a lei più vicino, che erogava i corsi dell'istituto tecnico economico. Le docenti dell'Orientale hanno preso contatti con il CPIA, informandosi sulla documentazione necessaria, gli orari e lo svolgimento dei corsi, l'eventuale riconoscimento del precedente titolo di scuola superiore conseguito in Bielorussia, le modalità per richiedere la presenza di un interprete durante le ore di lezione.

Solo dopo aver raccolto queste informazioni preliminari Maria si è sentita sufficientemente sicura per interfacciarsi direttamente con il personale della scuola e, a settembre del 2014, si è iscritta al primo anno dei corsi serali di un istituto tecnico economico. La sua aspirazione professionale è quella di trovare lavoro come segretaria o contabile presso una ditta o una pubblica amministrazione.

Tuttavia, l'inserimento scolastico non è stato semplice, e Maria si è dovuta battere per ottenere che le venisse garantita la presenza in classe di un assistente alla comunicazione. Come già accennato nel paragrafo 2.2.1, infatti, la "Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate" (legge 104/92) sancisce, all'articolo 13:

3. Nelle scuole di ogni ordine e grado, [...], l'obbligo per gli enti locali di fornire l'assistenza per l'autonomia e la comunicazione personale degli alunni con handicap fisici o sensoriali [...].

L'istituto superiore presso cui Maria si è iscritta ha dovuto infatti richiedere dei fondi provinciali per poter trasformare in realtà i diritti della nuova studentessa sorda. Purtroppo, solo con lunghe e penose trattative si è riusciti ad ottenere le risorse finanziarie necessarie a fornire il servizio d'interpretariato per la metà delle ore di didattica frontale che Maria deve frequentare (10 sulle 20 settimanali previste).

Non è infrequente che i cittadini disabili, non solo quelli di più recente acquisizione come gli immigrati, debbano lottare per trasformare in prassi quello che la legge sancisce come un diritto.

Così dice ad esempio Maragna (2005: 100) riferendosi alle università:

è avvenuto e ancora avviene che in alcuni atenei non venga offerto alcun aiuto agli studenti sordi fino a quando l'Ente Nazionale Sordomuti non sporge denuncia o qualche politico non viene sensibilizzato a presentare un'interrogazione parlamentare: una situazione indegna di un Paese civile!

Attualmente Maria è impegnata nel suo nuovo percorso di studio, ma lamenta che alcune materie sono troppo difficili, a causa delle modalità con cui vengono insegnate e per la tipologia di compiti che le vengono assegnati. Italiano e scienze sono le discipline in cui incontra più difficoltà:

A scuola vado tutte le sere. È molto dura.
 Non riesco a ricordare e scrivere tutte le parole. (((
 Un po soffro
 Perché non capisco
 C'è assistente
 Ma solo 10 ore con me [...]
 Ora dobbiamo fare a casa riassunto [...]
 Non si capisce niente
 E non so fare riassunto [...]
 [Il brano da riassumere] Non adatto x sordi
 Ci sono altre materie pure difficile
 Come scienze. (28 ottobre 2014)

Nonostante le difficoltà che incontra nel riassumere i racconti di Buzzati o nel capire la struttura delle cellule, Maria è determinata a proseguire i suoi studi, che talvolta le risultano anche divertenti. L'intelligenza e la grande

determinazione con cui, sin dai primi mesi a Napoli, ha sempre superato le difficoltà che le si presentavano, fanno ben sperare che il suo percorso di studi si concluda positivamente e nei tempi previsti.

Nelle note conclusive a questo contributo, ci preme sottolineare come la storia di Maria sia solo una tra le tante che si possono raccontare a testimonianza della importantissima funzione sociale dei corsi d'italiano per i nuovi cittadini sordi. Quasi tutti i corsisti di queste classi, infatti, si sono distinti per la grande diligenza e motivazione con cui hanno preso parte alle lezioni, riuscendo in poco tempo a diventare più autonomi e capaci di muoversi nel nuovo contesto sociale. Ricordiamo qui solo alcuni di questi corsisti. Amal, una sarta marocchina scarsamente alfabetizzata nel suo Paese che dopo pochi mesi era diventata una delle migliori della classe negli esercizi di *cloze* sui verbi; Tatyana, una russa sessantenne che voleva imparare l'italiano per fare la spesa al supermercato da sola; Dilan, un ragazzo cingalese che al suo arrivo in aula non conosceva nemmeno l'alfabeto latino; Alina, una ventenne rumena appassionata dei social network che voleva scrivere post su Facebook in italiano; Samanthika, 44 anni, dello Sri Lanka, che dopo vent'anni trascorsi in Italia come domestica non riusciva ancora a scrivere un sms ai suoi amici italiani; Albina, casalinga quarantaquattrenne ucraina che dopo il primo corso d'italiano ha cominciato a lavorare presso una struttura sanitaria.

L'elenco, per ora, si ferma qui, sperando di poter tornare presto a raccontare altre storie di questi nuovi cittadini che, ad ogni nuovo corso d'italiano, aggiungono tasselli significativi alle loro capacità di interazione sociale.

APPENDICE

Il punto di vista dei sordi

Come già chiarito in chiusura del paragrafo sui “Regolamenti e norme in ambito internazionale” (2.1), i sordi si battono da tempo (anni '70 del Novecento) per essere riconosciuti come una minoranza linguistica e culturale all'interno dei singoli Stati nazionali e non come una delle tante categorie di disabili.

L'auto-percezione delle persone Sorde, quelli che usano le Lingue dei Segni e si riconoscono nelle culture delle relative comunità, stride infatti notevolmente con l'immagine che ne hanno generalmente gli udenti. I Sordi non si sentono affatto dei disabili e rivendicano l'appartenenza a delle comunità in cui l'incapacità di sentire o di comunicare verbalmente, mediante il canale fonico-uditivo, non è sentita come un problema (EUD, 2001). La comunicazione visivo-gestuale è infatti una modalità espressiva che anche gli udenti potrebbero apprendere ed usare per veicolare qualsiasi tipo di bisogno comunicativo ed espressivo.

L'Unione Europea, la Commissione Europea ed altre agenzie internazionali hanno collaborato attivamente con le persone sorde nel cammino per il riconoscimento dei loro diritti, supportandoli in tutte le loro campagne, da quelle per il riconoscimento dell'ufficialità delle lingue dei segni a quella per l'attuazione di provvedimenti che consentono ai sordi di comunicare in condizioni di emergenza. Si ripercorrono di seguito le tappe più significative di questo percorso.

- 1971. Dichiarazione dei diritti delle persone con minoranze uditive – UNESCO.

Nella Dichiarazione si afferma il diritto per le persone sorde di godere degli stessi diritti universali dell'uomo. Si decreta l'indipendenza della comunità sorda all'interno della società udente, la possibilità del singolo individuo di sperimentare metodi e sistemi educativi diversi, di comunicare sia tramite l'istruzione permanente sia attraverso supporti grafico-visivi, sottotitolazione di film, servizi di interpretariato nelle lingue dei segni. Viene inoltre segnalata la necessità di formare personale altamente specializzato per la diagnosi, la terapia, l'istruzione culturale e la formazione professionale delle persone sorde.

- 1988 e 1998. Risoluzioni del Parlamento Europeo sulle lingue dei Segni per i Sordi.

Nella risoluzione del 17 giugno 1988 la lingua dei segni viene ufficialmente riconosciuta come il sistema comunicativo dei sordi. Si fa presente l'esigenza di redigere proposte per il riconoscimento dell'ufficialità di tutte le lingue dei segni utilizzate in ogni stato membro dell'Unione Europea, di sollecitare l'attuazione di progetti per diffondere la conoscenza della lingua dei segni tra ragazzi e adulti udenti, mediante il coinvolgimento di insegnanti sordi qualificati.

Si caldeggia inoltre il supporto alla ricerca e alla pubblicazione di dizionari aggiornati delle rispettive lingue dei segni nazionali. Tali obiettivi vengono ripresi e ampliati dalla Risoluzione del 1998.

- 1994. Dichiarazione di Salamanca sui principi, le politiche e le pratiche in materia di educazione e di esigenze educative speciali.

All'articolo 21 della Dichiarazione si riafferma l'importanza delle lingue dei segni come strumento comunicativo per i sordi e la necessità di utilizzarle anche come veicolo dell'istruzione.

- 1999. XIII Congresso Mondiale dei sordi (Brisbane).

La Federazione Mondiale dei sordi, opponendosi alla violazione dei diritti umani e linguistici delle persone affette da deficit acustici, riconosce lo status di minoranza linguistica e culturale alle persone sorde, riconferma il diritto dei bambini sordi all'educazione bilingue e ribadisce l'urgenza per la comunità sorda in generale ad avere accesso alla società udente, ricorrendo a tutte le tecnologie disponibili, considerate un punto essenziale per il raggiungimento delle pari opportunità.

- 2010. Dichiarazione di Bruxelles sulle Lingue dei Segni dell'Unione Europea.

La comunità europea dei sordi e i rappresentanti delle associazioni nazionali dei sordi islandese, norvegese e svizzera chiedono all'Unione Europea e agli Stati membri il riconoscimento delle lingue dei segni come lingue vere e proprie e di poterle utilizzare liberamente, senza limitazioni di ambiti d'uso. Si ribadisce il diritto delle persone sorde di poter usufruire del servizio di interpretariato in lingua dei segni nei contesti internazionali e si riafferma la necessità di garantire ai bambini sordi la possibilità di studiare sia nella lingua dei segni nazionale sia in quella vocale.

- 2011. La dichiarazione scritta n. 35 sulla necessità di accesso ai servizi di emergenza del 112.

Nel testo, adottato dal Parlamento europeo il 17 novembre 2011, si sollecita la messa a punto di provvedimenti per rendere accessibili i servizi del 112 ai non udenti, utilizzando il concetto di conversazione totale e integrando i tradizionali sistemi di comunicazione con video-tecnologie e servizi video-testuali.

- 25 febbraio 2014. Proposta di legge al Parlamento italiano per l'attuazione di disposizioni per la rimozione delle barriere della comunicazione, per il riconoscimento della lingua dei segni italiana e della lingua dei segni italiana tattile e per la promozione dell'inclusione sociale delle persone sorde e sordo-cieche.

BIBLIOGRAFIA

- AAVV (2008), *Manuale previdenza*, WoltersKluwer Italia.
- ARCANGELI, L. (2009), *Il silenzio come possibilità per una didattica speciale*, Perugia, Morlacchi Editore.
- CENSIS (2010), 1° Rapporto CENSIS, *La disabilità oltre l'invisibilità istituzionale*.
http://www.condicio.it/allegati/38/Censis_ImmagineEsperienzeEmotivita_2010_Sintesi.pdf
- CERA, R. (2009), *La Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti delle Persone con Disabilità*,
http://www.treccani.it/magazine/diritto/approfondimenti/diritto_internazionale_e_comparato/nazioni_unite_cera.html
- CHILÀ, G. (2009), *Sordità, Istruzione, Integrazione*, Rivista digitale della didattica, in Internet:http://www.rivistadidattica.com/pedagogia/pedagogia_109.htm.
- CHIRICÒ, D. & CAVALIERI, R. (2005), *Parlare, segnare. Introduzione alla fisiologia e alla patologia delle lingue verbali e dei segni*, Bologna, Il Mulino.
- CND (2006), *Le regole Standard delle Nazioni Unite per l'Eguaglianza di Opportunità delle Persone con Disabilità* - Testo edito in occasione del seminario europeo "I diritti umani delle persone con disabilità" organizzato da DPI - Italia a Caserta, dicembre 2006 - Traduzione delle Regole standard di Salvatore D'Angelo, <http://www.tuttinsieme.org/Tuttinsieme/LE%20REGOLE%20STANDARDS%20DELLE%20NAZIONI%20UNITE%20PER%20L.doc>, testo originale in inglese: "Convention on the Rights of Persons with Disabilities", (CRPD) <http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/convtexte.htm>.
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE (2000), *Learning for Life: White Paper on Adult Education*, Dublin: Stationery Office.
- DI MAURO, M. (2010), *Organizzazioni e differenze. Pratiche, strumenti e percorsi formativi*, Milano: Franco Angeli.
- EUD (2001), *Guida Europea della Comunità Sorda. European Union of the Deaf*, EUD. (a cura di) - Codice: 009IN/2001http://www.storiadeisordi.it/articolo.asp?ENTRY_ID=590
- GRIFFO, G. & ORTALI, F. (a cura di) (2008), *Manuale di formazione sui Diritti umani delle persone con disabilità*, AIFO. In Internet: http://www.fobap.it/uploaddocumenti/2011/3_106_BZSDZSBFVVQI.pdf.
- GRIFFO, G. (2009), *Se le persone con disabilità vengono incluse nella società*, in Internet: <http://www.superando.it/2009/05/05/se-le-persone-con-disabilita-vengono-incluse-nella-societa/>

- ISTAT (2014), *Disposizioni in materia di assistenza in favore delle persone affette da disabilità grave prive del sostegno familiare*, XII Commissione "Affari sociali" della Camera dei Deputati, Audizione del Direttore del Dipartimento per le statistiche sociali e ambientali, Linda Laura Sabbadini, Roma, 15 ottobre 2014. <http://www.istat.it/it/archivio/136154>.
- MAHER, C. A., MAHER, B. C., & THURSTON, C. J. (1998), "Disruptive students as tutors: A systems approach to planning and evaluation of programs", in *Peer assisted learning*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 145-163.
- MARAGNA, S. (2000), *La sordità: educazione, scuola, lavoro e integrazione sociale*, Milano, Hoepli Editore.
- MARZIALE, B. (2007), "I riferimenti legislativi" in *L'assistente alla comunicazione per l'alunno sordo* (R. Bosi, S. Maragna & R. Tomassin, a cura di), Milano, Franco Angeli, 21-27.
- MESITI, D. (2013), *Handicap, cecità e sordità*, Milano, Giuffrè Editore.
- MIUR (2009), *Linee Guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. In Internet: http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/prot4274_09.
- PADDEN, C. (1980), "The deaf community and the culture of Deaf people", in *Sign language and the deaf community: Essays in honor of William C. Stokoe* (C. Baker & R. Battison, editors), Silver Spring, MD: National Association of the Deaf, 89-103.
- PADDEN, C. & HUMPHRIES, T. (1988), *Deaf in America: Voices from a culture*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- PIGLIACAMPO, R. (2009), *Nuovo dizionario delle disabilità, dell'handicap e della riabilitazione*, Roma, Armando editore.
- RAPPORTO (2011), *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, Associazione TRELLE, Caritas Italiana, Fondazione Agnelli, Trento, Erickson.
- RESICO, D. (2005), *Diversabilità e integrazione: orizzonti educativi e progettualità*, Milano, Franco Angeli.
- ROMANO, V. (2010), *Gli alunni con difficoltà di apprendimento e il piano educativo individualizzato*, Trento, Editrice Uni Service.
- RUSCIANO A. M. (2010), *L'integrazione scolastica secondo la Legge 104/92*, Studi di Glottodidattica, 1, 210-229.
- SHANAHAN, K., TOPPING, K. J. & BAMFORD, J. (1994), *Cross-school reciprocal peer tutoring of mathematics and Makaton with children with severe learning difficulty*, British Journal of Learning Disabilities, 22, 109-112.
- SPENCER, V. G. & BALBONI, G. (2003), "Can students with mental retardation teach their peers? Education and Training" in *Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 38, 32-61.

- STAIANO, R. (2011), *Invaldit  civile. Questioni pratico-operative, profili sostanziali e processuali*, CEDAM.
- SUTHERLAND, K. S., WEHBY, J. H. & GUNTER, P. L. (2000), *The effectiveness of cooperative learning with students with emotional and behavioural disorders: A literature review*, *Behavioural Disorders*, 25, 225–38.
- TOPPING, K. J. (2005), *Trends in peer learning*, *Educational Psychology*, 25, 6, 631-645.

MARIA D'EMILIO

STRANIERE A SCUOLA NEL CARCERE: LIBERTÀ IN MOVIMENTO

0. Premessa

Il carcere riflette tutti i problemi e gli aspetti più critici della società civile 'libera': al fenomeno della massiccia immigrazione degli ultimi decenni nel nostro paese, infatti, è corrisposto un sensibile incremento della presenza degli stranieri nelle carceri che ha comportato problematiche relative alla coesistenza di culture, religioni e lingue diverse.

L'Ordinamento Penitenziario prevede la parità del trattamento per i detenuti ma questo non si realizza se un detenuto straniero non conosce la lingua del paese ospitante. Il problema della comunicazione in carcere è un aspetto vitale per chi non riesce ad integrarsi, ad esercitare i propri diritti ed esprimere i propri bisogni. Alla pena prevista per il reato commesso se ne aggiunge un'altra, per così dire "accessoria", consistente nella negazione dei diritti garantiti dalla legge, perché il detenuto straniero non li conosce, nessuno glieli presenta o non è in grado di comprenderli.

Il *linguaggio burocratico* costituisce un ulteriore ostacolo all'adattamento dell'individuo alle regole della comunità carceraria, determinandone spesso un isolamento psicologico ed una regressione verso una condizione di deresponsabilizzazione personale e di dipendenza sociale.

Attualmente circa il 40% della popolazione carceraria è straniera e questo dato fa riflettere sul fallimento della politica di "inclusione" e sulla generale percezione, sempre più diffusa, della pericolosità sociale di coloro che 'invadono' il nostro Paese.

Le donne in carcere sono una minoranza rispetto agli uomini (solo il 4%), ed evidenziano problematiche soprattutto di natura psicologica ed affettiva. La loro personalità e sensibilità, più complesse di quelle maschili, esprimono maggiori sensi di colpa nei confronti della famiglia e del mondo esterno. Le straniere rispetto alle italiane sono più spesso diplomate e laureate, o di contro del tutto prive di un titolo di studio. La maggior parte di esse, secondo gli ultimi dati statistici, proviene dalla Romania e dall'Africa, soprattutto Nigeria.

A rendere ancora più difficoltosa l'acquisizione della lingua italiana, è la presenza in carcere di una grande varietà di lingue: l'italiano quotidiano, quello burocratico del diritto e dell'amministrazione, i dialetti, le varietà

regionali degli operatori penitenziari, degli agenti e dei detenuti italiani e infine le lingue dei detenuti non italofoeni.

La scuola in carcere, ed in maniera specifica nella Casa Circondariale Femminile di Pozzuoli, con i suoi corsi di Italiano L2, riserva un grande spazio ai bisogni di questa utenza, attuando strategie didattiche innovative come quella del *laboratorio di glottodidattica teatrale*.

1. Il teatro in carcere

Fare teatro in carcere non è una cosa nuova. Le prime esperienze risalgono al 1960 ma è a partire dal 1988 che questa prassi ha conosciuto una notevole diffusione.¹ Infatti in quell'anno la Compagnia della Fortezza a Volterra, ha cominciato a definire gli obiettivi principali del laboratorio teatrale: cancellare il carcere dalla mente delle persone reclusi; sviluppare un lavoro artistico senza preoccupazioni "rieducative"; coinvolgere in modo diretto l'amministrazione penitenziaria e il personale del carcere; collaborare con le istituzioni teatrali; far conoscere al mondo esterno la realtà del carcere aprendo gli spettacoli, lottando per farli uscire dalle mura della prigione.

Le metodologie seguite dai conduttori hanno preso le strade più diverse: si va dal teatro di testo al musical, si utilizzano le tecniche del "teatro laboratorio" o proprie della commedia dell'arte. Si passa dalla commedia in dialetto, allo psicodramma, alla libera espressione. Spesso si parte dai testi, facendoli incontrare con il vissuto dei partecipanti, per arrivare, attraverso il laboratorio, a originali scritture per la scena, che hanno nella presenza corporea, sentimentale e intellettuale dei detenuti il loro centro.

Il teatro fatto da persone di diverse nazionalità, diventa un'occasione di confronto tra mentalità e culture diverse, un luogo di incontro ed educazione interculturale.

Il meccanismo chiave che permette al "teatro" di essere utile nell'Educazione Interculturale è "l'assunzione di ruoli diversi dal proprio": immedesimarsi in altri personaggi reali permette di vedere, sentire e pensare i diversi punti di vista, relativizzando il proprio, ammorbidendo la propria identità rigida, ampliando le capacità e sensibilità verso nuove aree.

¹ Sono da ricordare gli interventi realizzati da Tam Teatromusica a Padova, Ticvin e Donatella Massimilla prima a San Vittore e poi a Rebibbia, Gianfranco Pedullà ad Arezzo (in Toscana viene creato un coordinamento delle attività di teatro in carcere), i Teatri della Diversità a Urbino, Renato Vannuccini a Rebibbia, Fabio Cavalli ancora a Rebibbia nei reparti di alta sicurezza, i Liberanti a Lauro (AV), Lollo Franco a Palermo. Con i carceri minorili lavorano, tra gli altri, Paolo Billi a Bologna, il Kismet a Bari e la Cooperativa Dioniso a Palermo.

1.1. Il teatro dell'Oppresso

Un'esperienza particolarmente interessante nell'ambito della sperimentazione teatrale è quella che va sotto il nome di Teatro dell'Oppresso. Si tratta di un metodo di lavoro che si ispira alla pedagogia di Paulo Freire e alle ricerche teatrali di Stanislavskij e Brecht.

Elaborato da Augusto Boal² a partire dagli anni '60, prima in Brasile e poi in Europa, questo metodo usa il teatro come mezzo di conoscenza e come linguaggio per trasformare la realtà interiore, relazionale e sociale. Il metodo si basa sull'ipotesi che "tutto il corpo pensa", in altre parole su una concezione "globale" dell'uomo visto come interazione reciproca di corpo, mente, emozioni.

Secondo Boal, il linguaggio teatrale amplifica la capacità tipicamente umana di vedersi in azione, di pensarsi, e quindi di usare *memoria* e *immaginazione* per cercare alternative al presente e progettare il futuro.

Il teatro perciò diventa uno spazio transizionale dove si può sperimentare liberamente, sia dentro di sé che nelle relazioni con gli altri.

Chi agisce nello spazio teatrale è come sdoppiato in due: l'IO che recita e l'IO recitato, l'attore e il personaggio, l'IO narrante e l'IO narrato; questa duplicità permette di "osservarsi meglio in azione" e operare quindi dei cambiamenti coscienti nel proprio comportamento.

Nello spazio estetico vengono proiettati i propri vissuti tramite la memoria e l'immaginazione.

La relazione tra mente, corpo ed emozione è circolare, un insieme di influenze reciproche di cui tenere conto soprattutto in un contesto come quello detentivo. Qui infatti il corpo e la mente subiscono una gravissima limitazione e frustrazione e le emozioni sono compresse o al contrario amplificate ed eccessivamente esibite, cosicché le attività teatrali possono costituire un valido strumento di recupero e di riequilibrio dei soggetti che vi partecipano.

² Nato a Rio de Janeiro nel 1931, è stato regista del Teatro de Arena (São Paulo) dal 1956 al 1971, quando viene espulso dal Brasile esiliandosi prima in Argentina, poi in Perù (dove inizia a formulare i giochi dell'arsenale politico del Teatro dell'Oppresso), infine in Francia dove si stabilisce fino al 1991, creando le tecniche del *Flic-dans-la-tete*. Di ritorno a Rio de Janeiro, è eletto Vereador (una sorta di consigliere comunale) per il *Partido dos Trabalhadores* e svolge il suo *Mandato Político-Teatral* applicando il Teatro Legislativo a Rio ed in altre città brasiliane ed europee (Londra). È autore di testi drammaturgici e di libri teorici, alcuni dei quali tradotti in trentacinque lingue. È attualmente ancora attivo con iniziative formative in tutto il mondo.

Il teatro dell'Oppresso si avvale di tecniche come quella del teatro-immagine, teatro-forum, teatro-invisibile, teatro-giornale, Flic-dans-la tête, e teatro-legislativo. Nel *teatro-immagine*, attraverso le sculture corporee e le successive dinamizzazioni, ci si allena sull'osservazione/interpretazione ed esplorazione dei linguaggi analogici. È particolarmente adatto a persone provenienti da culture e lingue diverse, poiché viene superata la barriera della comunicazione verbale.

Il *teatro-forum* consiste nella rappresentazione di situazioni oppressive riconoscibili dal pubblico che si trasforma in attore-protagonista e partecipa all'azione scenica attraverso il dibattito. Nel *teatro-invisibile* le persone prendono coscienza di determinate problematiche attraverso azioni teatrali nelle quali sono inconsapevolmente coinvolte. Invece attraverso il *teatro-giornale* vengono scelte alcune notizie che poi si leggono in pubblico per favorire il processo di coscientizzazione degli uditori. Con il metodo *Flic-dans-la-tête* si lavora soprattutto per liberare la mente da oppressioni di tipo psicologico. Infine un metodo che favorisce un percorso di crescita collettiva del rapporto tra popolazione e istituzioni è quello definito *teatro-legislativo* (Mazzini, 2004).

2. L'esperienza del laboratorio teatrale nella casa circondariale femminile di Pozzuoli

Il Corso di Educazione degli adulti nel quale insegno è attivo nella Casa Circondariale Femminile dal 1995. In questi anni sono maturati ipotesi di lavoro, progetti e percorsi di varia natura e carattere, collegati o sinergici alla didattica curricolare. Tra essi, numerosissimi i progetti teatrali: perché c'è qualcosa di indelebile nell'esperienza teatrale con donne detenute, una qualità di rapporto umano irripetibile, che resta al di fuori della clausura carceraria.

Con le attività teatrali abbiamo offerto a tante 'escluse', negli anni, la possibilità di intraprendere un percorso creativo. La ricerca della creatività prevede sempre un'esperienza di riavvicinamento a sé che si traduce in un processo di 'rivitalizzazione': con la scoperta di risorse nascoste, si conferisce alle persone nuova forza e dignità e ci si dona momenti di gioia pura.

L'officina teatrale è inoltre, *in primis*, un laboratorio di scrittura: teatro e scrittura consentono, incontrandosi, di esplorare e guidare la creatività delle detenute. I materiali di scrittura in ogni rappresentazione sono fonte di ispirazione sulla quale si costruiscono improvvisazioni, dialoghi, azioni ed

infine lo spettacolo. Le recluse scrivono e le loro parole confluiscono in un bacino che raccoglie sentimenti ed esperienze: è talmente profondo che attingervi diventa un gesto logico e naturale anche se impegnativo perché comporta responsabilità e discrezione.

La sfida per noi insegnanti è portare in scena le parole senza lasciarsi sfuggire la loro bellezza e forza, scegliere senza escludere, intervenire senza manipolare: le 'parole del carcere' non possono essere lette, recitate, interpretate semplicemente e da chiunque, ma vanno impersonate.

Nel nostro laboratorio un'attenzione particolare è stata rivolta sempre alle alunne straniere per le quali queste esperienze rappresentano innanzitutto un motivo di integrazione, di superamento delle remore ad esprimersi in una lingua diversa da quella nativa, di scoperta delle proprie attitudini.

Abbiamo sperimentato la possibilità di lavorare sulle emozioni e raccontare idee attraverso la musica, con il recital *Quando si gira la chiave*. Le alunne straniere hanno condiviso musiche e canti della loro terra che avevano come tema la libertà e il desiderio delle donne di ogni tempo e di ogni luogo di emanciparsi.

Nella rappresentazione "...e al suo fianco le donne di Gerusalemme" le recluse, anche straniere, si sono cimentate nel canto gregoriano, a cappella, in volgare e persino in latino, alla scoperta di sonorità antiche e classiche e di una cultura che ha radici lontane. Raccontando la Passione e Resurrezione di Cristo in italiano duecentesco, e attingendo alle parole dolenti di una delle massime poetesse italiane, Alda Merini, le donne hanno attraversato le vie del dolore e ripercorso le croci di ognuna con le parole della lauda di Jacopone da Todi, "Il pianto de la Madonna e lo suo figliuolo Jesu Cristo". È stata una vera e propria sfida.

Un progetto teatrale molto interessante è stato *Il pranzo di Babette* con il quale abbiamo lavorato sui concetti di *tolleranza e diversità* attraverso il tema del *cibo*. Lo scopo è stato, con lo scambio di esperienze, la condivisione del proprio vissuto e il cucinare insieme, quello di creare una lingua comune ma anche riflettere sul ruolo del cibo nella vita. Tutto il percorso ha potenziato la comprensione e il riconoscimento reciproco. Ne è scaturito l'esperimento dell'*autoritratto saporito*: le donne hanno delineato un ritratto di se stesse come piatti 'esotici' da offrire agli altri per farsi meglio conoscere. Questi 'ritratti culinari' sono poi confluiti in una performance musico-mimica, inserita in una manifestazione promossa dal Comune di Napoli all'interno della Casa Circondariale.

Attraverso *La Storia delle Storie*, le donne hanno rappresentato la *Shoah* paradigma di tutte le storie di sistematica intolleranza che percorrono la

Storia, senza parole, solo attraverso gesti, suoni e rumori. Sono state sviluppate le capacità di comunicazione non verbale affidate al movimento del corpo nello spazio scenico e alle espressioni del viso su stimoli sonori e suggestioni registrate da documenti originali, connotativi di una pagina della storia del Novecento tra le più tragiche che l'umanità abbia vissuto.

Un grande successo, tale da essere riproposta per diversi anni consecutivi, ha avuto il lavoro teatrale *...e la Stella indicò la via: dodici quadri sulla Natività*. Da parole sparse, stracci, rami secchi, "roba vecchia", la scuola ha dato vita ad un' incredibile *performance-presepiale in costume*, dove le donne recluse si muovevano negli spazi del carcere guidate da musica e voci narranti. Molto significativo ed efficace il coinvolgimento delle donne della comunità rom che hanno danzato in maniera contagiosa su ritmi mediorientali contaminati dalla tradizione musicale antica napoletana.



Fig. 1: Presepe vivente nella Casa Circondariale Femminile di Pozzuoli

"Parlando d'amore" è stato un esperimento nuovo: in occasione della presentazione, all'interno del carcere di Pozzuoli, del libro di Liliana De Curtis, *Malafemmena*, pubblicato nel 2009, abbiamo creato in collaborazione con il musicista Gianni Lamagna, un evento in cui il ricordo della figura di Antonio De Curtis in arte Totò, come autore di poesie, è stato l'input, per le donne recluse, italiane e straniere, per raccontare la propria esperienza amorosa.

È nata un'antologia di testi autobiografici poi messi in scena accompagnati da un commento musicale particolarmente suggestivo.

Ne *“Le quattro giornate. Napoli e il coraggio”*, la scuola si è interrogata su ciò che la popolazione di Napoli, spontaneamente e consapevolmente, ha fatto in nome della Libertà: il racconto di quelle 96 ore di guerra che i libri di storia risolvono in poche righe, e che le detenute hanno rappresentato attraversando la cronaca storica, i documenti originali e le immagini d'epoca in contrasto con le spensierate canzoni che la radio nel 1943 trasmetteva, facendosi interprete del comune desiderio di liberazione.

Le donne straniere, chiamate a conoscere e narrare fatti e situazioni legate ad una Storia lontana dalla propria, sono state guidate a cogliere questa come un'occasione per riflettere più in generale sulla possibilità che ogni persona ha di “scegliere e cambiare” strada. Forse con l'unica vera arma: il coraggio.

In occasione della festa di Pasqua è stata realizzata la performance *“Lungo la via: racconti di vie crucis”*. Il tema centrale è stato *la strada* che orienta e conduce: uno stimolo per ragionare sul *come* si va e non solo su *dove* si deve arrivare. La Passione vista come il *Cammino* per antonomasia, attraverso il quale la vita di ogni uomo può assumere senso e valore. Alla base di questo lavoro vi era un intento: attraversare le vie del dolore e ripercorrere le Croci di ciascuna, partendo dalla meditazione, in carcere, sulla Morte e sulla Resurrezione. Le stazioni della Via Crucis sono diventate *stazioni dell'anima*; testi autobiografici delle detenute alternati a scritti letterari ed evangelici, si sono trasformati in voci senza corpo sussurrate allo spettatore. Luci, movimento e suoni sottolineavano il procedere dell'azione, mentre le diapositive puntualizzavano con immagini originali e pensieri chiave le tappe fondamentali del percorso. Si è scelto volutamente e fortemente di affidare ad una ragazza rumena il compito centrale di lettrice delle quattordici stazioni perché si esaltasse il senso universale del messaggio. Una donna straniera che con il suo inconfondibile accento, a nome di tutte le compagne, guidava e accompagnava l'azione scenica.

L'ultimo lavoro realizzato è stato *“Edonè. Le inattese gradazioni della gioia”*, tappa conclusiva del progetto *“Contagioiamoci”* nato dall'intesa tra il carcere, la scuola, l'associazione *“Il meglio di te”* ONLUS e Luciana Pennino, art-designer creatrice de *“Le gioie di Marisol”*. Dall'idea di portare la *gioia* in carcere, sono nati un percorso di arte figurativa e un laboratorio di scrittura creativa a tema. I brani originali sono confluiti, insieme a suggestioni letterarie, in un lavoro teatrale. Il progetto è stato apprezzato a tal punto da essere inserito nella VI Edizione del Festival del Cinema dei Diritti Umani di

Napoli. Successivamente il cortometraggio, sintesi dello spettacolo teatrale, è stato presentato al Festival del Cinema dei Diritti Umani di Buenos Aires e proiettato alle detenute del carcere femminile di Ezeiza in Argentina.

Una menzione a parte merita la messa in scena di una rivisitazione di *Romeo e Giulietta* realizzata insieme ad un docente esperto di madrelingua inglese e teatro-didattica, a conclusione di un progetto PON. Dopo una prima fase di contestualizzazione storica dell'autore e della vicenda narrata, si è proceduto ad una lettura orientativa in cui sono state richiamate le conoscenze sia linguistiche sia letterarie delle alunne. Successivamente si è passati ad una fase di lettura esplorativa attraverso l'approfondimento del significato del lessico meno usuale e delle parole o espressioni sconosciute alle allieve, per l'ampliamento dell'area semantica delle parole, con esercizi in classe, da soli o in gruppo, scritti o orali. Attraverso la discussione, domande aperte con risposta orale e/o scritta, domande a scelta multipla, griglie, si è realizzata l'attività di comprensione globale ed analitica del testo. Ne sono scaturite una lettura approfondita finalizzata all'individuazione di tutti gli elementi importanti e significativi utili alla rappresentazione.

Infine le allieve, dopo essersi appropriate, grazie alla bravura del docente, del senso dello humor tipicamente anglosassone sapientemente fuso con l'ironia e l'umorismo napoletano, hanno operato una trasformazione del testo in chiave parodistica. I toni scherzosi e il finale a sorpresa hanno dato vita ad un prodotto assolutamente inedito ed originale. Una particolare attenzione è stata rivolta alle 'attrici' straniere a cui è stata data la possibilità di scegliere espressioni o parole da recitare nella propria lingua d'origine. Anche i momenti dell'allestimento scenico e della produzione dei costumi sono stati occasione di scambio culturale, di miglioramento dei rapporti interpersonali e di sviluppo dell'autostima.

In questi laboratori, chiunque ha trovato il coraggio di entrare, di esporsi, ha poi aperto una strada a tutte, quella della condivisione.

Nei suoi appunti sull'*Open Theater*, Joseph Chaikin (1976) sostiene che "vi sono zone di noi che sanno più di quanto noi pensiamo. Il segreto sta nel sapere come prestar loro ascolto".

In effetti, se il primo passo per permettere al gruppo di detenute di riunirsi è stato quello di 'aprire' un luogo in cui incontrarsi, il secondo passo è stato sicuramente quello di 'accorgersi' di essere insieme: molte cose diventano possibili quando si lavora e si cerca insieme.

Si sono fatte coraggio le detenute (e ce ne vuole di coraggio per esporsi, per muovere corpi trascurati, per sopportare lo scherno di chi non ce la fa a tentare), e si sono lasciate coinvolgere fisicamente nel flusso delle proprie

voci, con gli occhi, con i gesti, con le braccia, le gambe, le mani, i capelli, svelando ciascuna la propria fisionomia fisica, psichica ed emozionale. È così che hanno incominciato ad impersonare i loro scritti: *io scrivo* e *io racconto* è diventato *io sono il testo, io sono il ricordo della mia storia, il mio corpo è l'esperienza che ho messo in versi*.

A volte è stato necessario arginare l'emozionalità dilagante per dare l'avvio al lavoro di scena. Se in una situazione di tale difficoltà, qualcuna accetta di provare un movimento, l'uso di un oggetto, una frase, qualcosa può cambiare impercettibilmente, sotto gli occhi di tutte.

Lentamente si diffonde la fiducia e improvvisamente tutte sanno di cosa si sta parlando, gli ostacoli culturali si dissolvono, un'intelligenza intuitiva compare in ognuna, sebbene in grado diverso.

Questa comprensione nata dall'esperienza collettiva, lascia subito un segno: collega le persone, le lega al lavoro, svela capacità, diffonde un'intesa.

La scena che così prende forma, non è quella progettata in origine, ma quella possibile, molto più reale, sorprendente e toccante nella sua verità, e in questa scena il linguaggio, liberato dai condizionamenti a cui è sottoposto nel quotidiano, diventa immediatamente azione: "un linguaggio libero di cogliere i valori profondi, di esprimere il sentire che ha tracciato il segno sul corpo" (Orioli, 2001).



Fig. 2: Un momento del laboratorio teatrale nella CCF di Pozzuoli

3. La glottodidattica teatrale

Il Glottodrama³ a cui ci siamo ispirate, si propone di formulare e sperimentare una metodologia innovativa per l'insegnamento delle lingue straniere mirata ad integrare nella glottodidattica comunicativa, le dinamiche e le tecniche della recitazione teatrale e prevede la creazione di corsi basati su "classi-laboratorio" di recitazione teatrale in lingua straniera, condotte da insegnanti di lingua e di recitazione.

Il teatro è un potente strumento di apprendimento ludico, oltre ad essere un importante veicolo di comunicazione, scritta e orale. Attraverso lo studio di un testo in lingua straniera e la sua drammatizzazione, la sua "messa in scena", infatti, gli studenti esercitano le quattro abilità linguistiche ricettive e produttive: ascoltare, parlare, leggere e scrivere, nonché la competenza grammaticale.

Inoltre il metodo di glottodidattica teatrale sviluppa quella particolare e difficile attitudine alla condivisione dello spazio e dell'evento che è proprio dell'aspetto teatrale. Non a caso tra gli obiettivi formativi più rilevanti di questa metodologia vanno sottolineate le capacità di:

- saper ascoltare e farsi ascoltare
- sviluppare una buona autostima
- gestire la propria aggressività e paura
- gestire ed esprimere le proprie emozioni positive
- saper comunicare in modo chiaro i propri bisogni, emozioni, richieste
- conoscere se stessi nei propri pregi e difetti, sia a livello psicologico che corporeo e culturale
- conoscere l'altro nella propria singolarità e cultura, nella somiglianza e diversità da sé
- esercitare la fiducia nell'altro
- saper valorizzare l'altro
- saper essere empatici, intuire le emozioni altrui e immedesimarsi
- saper cooperare
- saper essere flessibili e creativi, aperti al nuovo e al diverso
- saper essere assertivi sui propri bisogni fondamentali
- saper relativizzare le proprie norme etiche e sociali

³ Si tratta di un progetto biennale di ricerca transnazionale approvato e co-finanziato nel 2007 dal nuovo *Lifelong Learning Programme* dell'Unione Europea e coordinato dal Laboratorio di Ricerca Linguistica di Culturiana. Il progetto GlottoDrama è stato premiato con il Label europeo delle lingue 2010.

- riconoscere gli stereotipi e analizzare i meccanismi che producono pregiudizi.

Se tali conquiste rappresentano obiettivi prioritari e fondamentali per adolescenti che si formano nelle scuole superiori di primo e secondo grado, esse possono essere senz'altro considerate tanto più importanti nel percorso di recupero e integrazione sociale dei detenuti stranieri.

Nel *Manifesto del teatro della scuola europea* si afferma, tra le altre cose, che:

- Il teatro è cultura, libertà della cultura e cultura della libertà, gioco e fantasia, espressività e immaginazione.
- Il teatro è armonia di linguaggi, è disciplina, è scoperta di tutte le potenzialità umane
- Il teatro si esprime attraverso la voce, il corpo, il gesto, il silenzio, le pause, i suoni, le luci, gli oggetti.
- Il teatro racconta storie, esprime sentimenti e sensazioni che comunica al pubblico.
- Il teatro apre nuove prospettive e punti di vista.

Ma soprattutto il teatro è un piacere ed un gioco.

È uno strumento didattico che consente lo sviluppo integrato di tutte e quattro le abilità linguistiche e comunicative, di arricchire il lessico, migliorare le capacità di interazione, liberarsi dalla paura di esprimersi in una lingua straniera, migliorare l'intonazione e la pronuncia, fissare strutture idiomatiche in uso nel parlato.

Con questo strumento si diventa protagonisti del proprio apprendimento attraverso "l'esercizio equilibrato tra spontaneità e disciplina" (Faggiano, 2010).

A rafforzare l'idea dell'efficacia della drammatizzazione a scopo didattico vi sono le potenzialità creative del linguaggio verbale (intonazione, ritmo, colore) e del linguaggio non verbale (la mimica e pantomimica, le immagini, la musica).

Mentre in passato l'apprendimento della lingua avveniva in maniera statica secondo il metodo induttivo, le più recenti teorie linguistiche e metodologiche sostengono che possedere una competenza linguistica significa utilizzarla in situazioni e contesti adeguati al messaggio da trasmettere. Così solitamente il docente cerca di ricreare momenti di vita quotidiana in classe per facilitare l'atto linguistico, ma anche in questi casi manca lo scambio dinamico della comunicazione, l'atto istintivo e naturale associato al movimento.

Far drammatizzare un testo consente, invece, di rappresentare situazioni, entrare nella vita dei personaggi, compiere gesti, muoversi e parlare; ciò

permette di capire e tradurre un messaggio e nel contempo valorizzare quelle potenzialità dei discenti che non emergono nel normale svolgimento delle lezioni frontali.

“L’insegnamento linguistico per mezzo del teatro provoca reazioni fisiche, emotive, cognitive, attiva la memoria consentendo il recupero di parole ed espressioni difficili e il ricordo della propria storia e cultura, facilita e sviluppa la capacità di narrare eventi, esperienze, aiuta gli apprendenti a costruire relazioni significative con gli altri” (Faggiano, 2010).

Insegnare una lingua seconda attraverso lo strumento teatrale significa anche sviluppare l’acquisizione di competenze di “cittadinanza” in quanto l’allievo, partecipando ad una attività collettiva, interagisce e collabora in modo positivo con i suoi pari, l’insegnante ed altri eventuali attori dell’azione formativa; esprime e condivide con gli altri il proprio punto di vista su un determinato argomento, comprende e valorizza il punto di vista, i valori, le modalità espressive, la cultura e l’identità degli altri.

Con l’attività teatrale, gli studenti stranieri hanno una doppia opportunità per praticare la lingua italiana: negli scambi verbali, nelle riflessioni e nelle interazioni spontanee nell’ambito dell’attività di gruppo, ed in modo più metodico nella recitazione, concentrando l’attenzione sugli aspetti formali e curando la pronuncia e l’intonazione.

“Nel percorso didattico viene svolto uno specifico lavoro sugli aspetti recitativi (impostazione della voce, dizione, gestualità, ecc.) che liberi la capacità di compiere atti linguistici adeguati a situazioni comunicative reali, compresi gli aspetti paralinguistici, con un più alto grado di padronanza dei mezzi espressivi ed una maggiore consapevolezza dei loro effetti pragmatici”.⁴

Tra gli scopi della glottodidattica teatrale c’è quello di attrarre e interessare gli apprendenti stranieri indipendentemente dal loro grado di conoscenza della lingua italiana. Grazie alla sua flessibilità questo metodo “può adattarsi a qualsiasi livello di conoscenza ed a qualsiasi contesto educativo: da livelli elementari di studio per familiarizzare con la lingua a livelli superiori per conoscere e padroneggiare aspetti linguistici più profondi e trans-grammaticali”.⁵

⁴ Cfr. <http://www.glottodrama.eu/it/il-progetto.html>

⁵ Ibidem.

BIBLIOGRAFIA

- AAVV (2004), *Davanti a me è caduto il cielo. Scritti dalla Casa Circondariale femminile di Pozzuoli*, Napoli, Filema.
- AAVV (2008), "Teatro e Didattica delle Lingue Moderne", in *Culturiana*, n.3-4.
- AMBROSINI, M. (2001), *La fatica di integrarsi. Immigrati e lavoro in Italia*, Bologna, Il Mulino.
- BERNARDI, C. (1998), "Il teatro sociale", in Bernardi C, Caminetti B. (a cura di), *L'ora di teatro. Orientamenti europei ed esperienza italiane nelle istituzioni educative*, Milano, Euresis Edizioni.
- BERNARDI, C., CAMINETTI, B. & DALLA PALMA, S. (2000), *I fuoriscena. Esperienze e riflessioni sulla drammaturgia nel sociale*, Milano, Euresis Edizioni.
- BROOK, P. (1980), *Il teatro e il suo spazio*, Milano, Feltrinelli.
- CANOVACCI, M. & DE TORO, A. (1993), *La comunicazione teatrale*, Roma, Seam.
- CHAIKIN, J. (1976), *La presenza dell'attore. Appunti sull'Open Theater*, a cura di Quadri F., Torino, Einaudi.
- COZZOLINO, S. (1997), *Quando l'arte diventa taumaturgica*, in *Il tempo*, 15 marzo 1997.
- CRISPIANI, P. (2006), *Fare teatro a scuola*, Roma, Armando Editore.
- D'ANGELO, L. & DI RAGO, R. (2009), *Teatro, didattica attiva, intercultura. Teatri visibili e teatri invisibili*, Milano, edizioni Franco Angeli.
- FAGGIANO, S. (2010), "Lingua e teatro, un dramma?" in *Italiano LinguaDue*, n.2.
- FAVARO, G. (a cura di) (1999), *Imparare l'italiano, imparare in italiano*, Milano, Guerini e associati.
- GIACALONE RAMAT, A. (a cura di) (2003), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Roma, Carocci Editore.
- MANCONI, L. (2007), "Il carcere tra 'domandina' e bisogno di comunicazione", in *La scrittura in carcere. Esperienze a confronto*, Atti del Convegno, Casa Circondariale di Rebibbia, Roma, 27 febbraio 2007.
- MARINO, M. (2006), *Teatro e carcere in Italia, Risultati dell'inchiesta sulla formazione, sviluppo e divulgazione di metodologie innovative commissionata dalla Regione Toscana*, Firenze.
- MAROTTA, G. (1995), *Immigrati: devianza e controllo sociale*, Padova, Cedam.
- MAZZINI, R. (2004), "Coscienza interculturale e Teatro dell'Oppresso", in *Laboratorio Itals, Bollettino Itals*, Giugno, Anno II n° 5.
- OLIVA, G. (1999), *Il teatro nella scuola. Aspetti educativi e didattici*, Milano, LED Edizioni Universitarie.

- ORIOLO, W. (1995), *Far teatro per capirsi*, S. Martino di Sarsina, Macro Edizioni.
- ORIOLO, W. (2001), *Teatro come Terapia*, Cesena, Macro Edizioni.
- RICCI, A. & SALIERNO, G. (1971), *Il carcere in Italia. Inchiesta sui carcerati, i carcerieri e l'ideologia carceraria*, Torino, Einaudi.
- SCHININÀ, G. (1995), "Gli interventi teatrali nella realtà del disagio", in *Sipario*, 557.
- TUCCIARONE, S. (2002), "Insegnare L2 ad adulti immigrati", in *Master Itals*, Università Ca' Foscari di Venezia (modulo online).
- VOLLI, U. (1998), "Nel mio teatro c'è la diversità", in *La Repubblica*, 9 novembre 1998.

SITOGRAFIA

- <http://www.artestudiox.org>
<http://www.focus-in.info>
<http://www.glottodrama.eu>
<http://gold.indire.it>
<http://www.irrelombardia.it>
<http://www.lettoregiovani.it>
<http://www.giustizia.it>
<http://www.ong.agimondo.it>
<http://www.transeuropetheatre.it>
<http://www.univiu.org>
http://www.utopie.it/formazione/teatro_dell'oppresso.htm

ROBERTA GALEANO

LA RAPPRESENTAZIONE DEI GENERI NELLA MANUALISTICA DI ITALIANO L2

1. Il tema

Il tema di questo intervento, nato in seguito a una riflessione sul contrasto tra l'immagine delle donne che emerge dalla pratica linguistica e il ruolo sempre più rilevante occupato dalle stesse nella società, è quello della rappresentazione dei generi e dei significati culturali ad essi connessi nella manualistica dell'italiano L2. L'obiettivo è di indagare, attraverso l'analisi dei manuali di italiano L2 selezionati tra quelli pubblicati in Italia tra il 2000 e il 2008, le modalità di rappresentazione di uomini e donne sia dal punto di vista della frequenza con cui essi compaiono nelle immagini, che della varietà e importanza di attività, aggettivi, professioni e ruoli ad essi associati al fine di individuare eventuali asimmetrie o stereotipi di genere.

La scelta di soffermare l'attenzione sui manuali di italiano L2 e LS pubblicati in Italia a partire dal 2000 è dipesa dalla volontà di osservare le modalità con cui le case editrici, gli autori e le autrici si sono adeguati alle iniziative nazionali, europee e internazionali che dalla metà degli anni Novanta hanno puntato alla realizzazione della parità di genere anche nei libri di testo, in considerazione del ruolo cruciale che essi rivestono per le politiche di pari opportunità. Si pensi, ad esempio, all'importante ruolo riconosciuto all'istruzione e alla formazione nell'ambito della *Piattaforma d'azione* adottata nell'ambito della quarta Conferenza mondiale sulle donne di Pechino (1995) e al Progetto europeo POLiTe (Pari Opportunità nei Libri di Testo) del 1999. L'importanza del progetto POLiTe in particolare risiede nel fatto che esso ha portato all'elaborazione in Italia, da parte degli editori associati all'AIE (Associazione Italiana Editori), con il sostegno del Ministero delle Pari Opportunità e della Commissione europea, di un Codice di autoregolamentazione¹ che stabilisce delle importanti linee-guida per la pubblicazione dei futuri libri di testo per la scuola, con l'esplicito obiettivo di evitare il sessismo e gli stereotipi sessuali riferiti ad ambedue i generi. Il punto di forza di tale Codice, indirizzato agli

¹ Il testo integrale del Codice di autoregolamentazione POLiTe, approvato dal Consiglio del Settore Editoriale Educativo dell'AIE il giorno 11 maggio 1999, è scaricabile alla pagina http://media.pearsonitalia.it/0.830052_1355407263.pdf e consultabile in Serravalle Porzio (2000), 137-142.

autori, alle autrici e alle case editrici, è costituito dalla considerazione che il compito dei testi scolastici non è solo quello di riflettere la realtà, ma anche di anticiparne i mutamenti, al fine di favorire la rottura e il superamento dei pregiudizi e degli stereotipi legati a una certa visione delle identità di genere. Il Codice POLiTe ha inoltre recepito alcune delle principali linee-guida, relative all'uso di un linguaggio non stereotipato e attento ai generi, sancite nei pionieristici lavori di Alma Sabatini – *Raccomandazioni per un uso non sessista della lingua italiana* (1986); *Sessismo nella lingua italiana* (1987) - che restano ancora oggi un punto di riferimento importante per chiunque voglia accostarsi al tema del sessismo nella lingua italiana.

I manuali di italiano L2 e LS oggetto di questo studio sono stati selezionati anche in considerazione delle differenze tipologiche tra i manuali stessi. I testi sono infatti i seguenti: *Grammatica italiana per bambini (da 7 a 11 anni)*, Sabrina Galasso, Alma Edizioni, Firenze, 2006 (prima ed.). Questo libro è una grammatica pratica di base che presenta le strutture morfosintattiche fondamentali della lingua italiana indirizzata a bambini dai 7 agli 11 anni, già alfabetizzati, utile per l'apprendimento della lingua italiana come L2 o LS, indipendentemente dal livello di conoscenza dell'italiano. Il libro è pensato per essere utilizzato in classe mono o plurilingue, ma anche a casa in totale autonomia (con o senza l'aiuto dell'adulto). Esso include infatti una sezione autovalutativa e una sezione conclusiva con le soluzioni delle attività. È indirizzato inoltre anche a bambini italiani che intendono affrontare un percorso di approfondimento e riflessione sulla lingua italiana. *L'italiano per amico. Livello intermedio. Corso di italiano per stranieri*, Comunità di S. Egidio, Editrice La Scuola, Brescia, 2001 è un manuale di italiano L2 pensato per immigrati di diversa provenienza che vivono nel nostro paese. *Affresco Italiano B1. Corso di lingua italiana per stranieri*, Maurizio Trifone, Antonella Filippone, Andreina Sgaglione, Le Monnier, Milano, 2008 (prima ed.) è un libro pensato e diretto a studenti di italiano L2 o LS, prevalentemente universitari ed erasmus.

L'indagine condotta sulle immagini e le parole utilizzate nei manuali di italiano L2 è stata sia di tipo qualitativo (analisi dei ruoli sociali attribuiti a uomini e donne; dei tratti psicologici e comportamentali attribuiti ai due generi; degli stereotipi culturali connessi al "maschile" e al "femminile") che quantitativo (analisi della frequenza di protagonisti maschili e femminili nelle storie e loro collocazione, con particolare riferimento alla dicotomia spazio aperto/spazio chiuso; dei termini usati per definire uomini e donne, con particolare riferimento all'uso del maschile e del femminile per termini relativi a cariche e professioni).

Da un punto di vista teorico e metodologico, un importante punto di riferimento per questa ricerca sono stati gli studi condotti in Italia sul sessismo nei libri di testo. In particolare mi riferisco a *Sessismo nei libri per bambini* a cura di Elena Gianini Belotti (1978) e *Immagini maschili e femminili nei testi per le elementari* di Rosanna Pace (1986), da molti considerate le uniche due pubblicazioni di rilievo sull'argomento del sessismo nei libri di testo in Italia prima del progetto Polite. Da questi studi è emerso come la cultura trasmessa alle bambine e ai bambini attraverso i libri di testo o la letteratura ad essi rivolta, sottorappresentando le donne e confinandole all'interno dello spazio domestico o di cura, sia una cultura essenzialmente maschile, caratterizzata da parzialità. Un importante riferimento dal punto di vista metodologico è stato anche il lavoro condotto da Irene Biemmi² sui libri di testo per la scuola primaria, a sua volta ispirato a quello di Rossana Pace.

Di fondamentale importanza è stata, inoltre, la bibliografia relativa al tema del sessismo nella lingua, in modo particolare quella relativa alla lingua italiana³, grazie alla quale è stato possibile delimitare i confini della ricerca, ma anche acquisire maggiore consapevolezza sulle ragioni alla base della complessità di tale argomento, così come delle difficoltà che spesso si incontrano sia in ambito accademico che mediatico nell'affrontarlo.

1.1. Sesso, genere, sessismo e sessismo linguistico

Al fine di fare chiarezza sull'argomento si procederà innanzitutto a una breve definizione dei concetti chiave di questo studio – sesso, genere, sessismo e sessismo linguistico - per poi illustrare sinteticamente quelli che possono essere considerati i due principali filoni di ricerca, nei quali è possibile ricondurre le ricerche svolte nel nostro paese sul tema della lingua e le donne.

Se la nozione di identità sessuale come dato naturale e quindi universale fu messa in discussione per la prima volta nel 1935 dall'antropologa Margaret Mead⁴, fu solo a partire dalla seconda metà degli anni '70, nell'ambito delle scienze sociali, che l'antropologa Gayle Rubin introdusse nel dibattito scientifico e politico il concetto di “genere” per sottolineare che le disuguaglianze esistenti tra uomini e donne non erano la conseguenza

² Biemmi (2010).

³ Lepschy (1989); Robustelli (2000); Lepschy et al.(2001); Milic (2004); Robustelli (2007), (2011).

⁴ Mead (1935).

naturale dei loro corpi, bensì il prodotto di specifiche costruzioni sociali⁵. È tuttavia a partire dagli anni '80 che alcune studiose, soprattutto in ambito storico, iniziarono ad interrogarsi in maniera sistematica sul concetto di genere, e cioè sul significato che le società nel passato attribuivano all'essere donna o uomo⁶. In tal senso, la differenza biologica di "sesso" è stata contrapposta a quella di "genere" inteso come costruzione sociale.

Quel che preme sottolineare in questa sede è che, in un'ottica di genere, le asimmetrie tra donne e uomini non sono più considerabili come qualcosa di essenziale. Esse non sono un dato "naturale" dovuto alle differenze biologiche o psicologiche tra i sessi, bensì il risultato della ineguale distribuzione di potere tra uomini e donne, storicamente e socialmente determinata⁷, così come dalla metà degli anni '90 è stato riconosciuto in maniera sempre più esplicita anche nelle sedi internazionali⁸.

È proprio nell'ambito di questo ampio e fecondo filone di ricerca sul "genere" che si inseriscono gli studi sul sessismo, e in particolare quelli sul sessismo linguistico, a cui oggi si fa riferimento anche con l'espressione "studi su lingua e genere"⁹.

Con il termine "sessismo" - neologismo dall'inglese *sexism* a sua volta creato in analogia a *racism* ("razzismo, discriminazione secondo la razza") - si intende indicare qualsiasi discriminazione, in tutti gli ambiti sociali, secondo il sesso. Il termine designa quindi qualunque arbitraria svalutazione o esclusione di una persona in ragione esclusiva della sua appartenenza di genere. Il sessismo rappresenta tuttavia il primo apprendimento di ogni stereotipo non solo di genere, ma anche di altra natura (culturale, razziale e di pregiudizio sociale)¹⁰. Il termine sessismo è stato creato tra gli anni Sessanta e Settanta nell'ambito del movimento femminista statunitense con lo specifico compito di denunciare soprusi e pregiudizi a danno del sesso femminile. Le femministe statunitensi, in tal senso, già negli anni Settanta rivendicavano un cambiamento del linguaggio sessista, considerando appunto il sessismo linguistico una questione legata alla discriminazione

⁵ Rubin (1975).

⁶ Uno dei principali riferimenti teorici in tal senso è l'articolo di Scott (1986).

⁷ Piccone Stella, Saraceno (1996).

⁸ Per un approfondimento sulla battaglia per i diritti delle donne in sede internazionale, sugli sviluppi e i riconoscimenti messi in atto nell'ambito delle Conferenze mondiali dell'Onu sulle donne a partire dal 1975, si veda Rossi Doria (2007).

⁹ In ambito anglosassone si fa riferimento agli studi sul sessismo linguistico con "linguistic sexism" e "grammar and gender", Pauwels (1999), 574; si veda anche Robustelli (2000), cit., 510.

¹⁰ Il sessismo è così definito ad esempio nel documento accompagnatorio al Codice Polite citato nell'introduzione a questo lavoro, si veda nota n. 3.

maschile nei confronti delle donne (si pensi ad esempio all'uso del genere maschile, anche nella lingua inglese, per indicare le professioni prestigiose, che le donne si apprestavano oramai a raggiungere: il ricorso generalizzato del maschile si caricava in tal senso di un significato sessista e discriminatorio nei confronti delle donne che le femministe criticavano duramente). La diffusione della nozione di *gender*, in sostituzione a quella di sesso aveva innescato, anche da questo punto di vista, una revisione del concetto di parità tra donna e uomo: non si trattava più di cercare la parità di diritti attraverso l'uguaglianza (attraverso l'omologazione della donna al paradigma socioculturale maschile), ma attraverso la valorizzazione del genere femminile (fortemente discriminato). Tale operazione richiedeva il riconoscimento e l'affermazione delle differenze di genere.

La consapevolezza che il linguaggio rivestiva un ruolo importante nel processo del riconoscimento e dell'affermazione delle differenze di genere, lo rese quindi tra gli anni '70/'80 uno dei campi privilegiati per la ricerca di stereotipi, usi sessisti e formulazioni discriminanti. Questo processo di consapevolezza ha poi interessato progressivamente tutte le scienze umane favorendo quella che la linguista Robustelli ha definito una vera e propria "svolta linguistica". Al linguaggio è cioè riconosciuto un ruolo primario nella formazione delle identità di genere¹¹.

È importante, tuttavia, a mio avviso, prima di procedere con l'analisi del rapporto tra lingua e genere, porre l'accento anche su un altro aspetto delle discriminazioni di genere nella lingua, e cioè sull'occultamento della parzialità del maschile. Nell'ambito degli studi sulla maschilità è stato ad esempio osservato come il maschile universale sia responsabile anche dell'occultamento della parzialità del maschile¹². Nella lingua l'uso del maschile universale neutro (l'adozione generalizzata del maschile e la rappresentazione del maschile come la norma e del femminile come eccezione), non discrimina infatti solo le donne, ma favorisce anche la scomparsa della molteplicità della maschilità, omologandola all'unico modello possibile di maschile, così come espresso dai modelli culturali dominanti.

¹¹ Robustelli (2000), p. 511.

¹² Bellassa (2001).

1.2. *Il sessismo nella lingua italiana*

Il tema del sessismo nella lingua italiana si è posto al centro del dibattito nazionale e all'attenzione degli studiosi in tempi relativamente recenti. Questo ritardo è in parte dovuto al fatto che negli anni '70 le energie del movimento femminista italiano erano canalizzate su questioni pratiche, che si configuravano come molto più urgenti e che non erano ancora state risolte, come la legislazione sull'aborto, il problema dell'uguaglianza legale e professionale tra i sessi, o più in generale la riforma del diritto di famiglia. Così mentre un interesse crescente per le diverse modalità comunicative degli uomini e delle donne è stato registrato a partire dalla fine degli anni '70, è solo dalla fine degli anni '80 che si inizia a discutere, sulla spinta del dibattito sviluppatosi nell'ambito del movimento femminista statunitense, del problema del sessismo nella lingua italiana in senso stretto.

Esiste infatti una sottile, ma sostanziale differenza tra gli studi che analizzano il problema delle "donne nella lingua" (rivolgendo le proprie critiche in particolar modo all'uso del genere grammaticale) e quelli che affrontano la questione della "lingua delle donne" e il "linguaggio femminile" soffermandosi cioè sulla peculiarità del comportamento linguistico femminile studiato per lo più in chiave sociolinguistica¹³.

Tale differenza va ribadita e tenuta presente in quanto il tema "la lingua delle donne" e "il linguaggio femminile" è un argomento che solo marginalmente è correlato a quello del sessismo nella lingua. Gli studi presentati negli Stati Uniti, Francia e Germania, anche da questo punto di vista si differenziano da quelli condotti in Italia. In ambito europeo e statunitense infatti le due posizioni spesso seguivano percorsi paralleli e coordinati.

La particolarità del caso italiano, rispetto agli altri contesti europei ed extraeuropei sta anche nel fatto che la necessità del cambiamento linguistico, che in Italia non era ancora percepito negli anni '80 dall'opinione pubblica, venne affermata dall'alto. Il pionieristico lavoro di Alma Sabatini – rappresentato dalle seguenti pubblicazioni: *Raccomandazioni per un uso non*

¹³ Per un certo periodo è stata esaminata anche la correlazione tra sesso e lingua riconducendo la variazione linguistica, appunto, all'appartenenza a un sesso biologicamente diverso, come è quello femminile rispetto al maschile, ma questo approccio risulta superato a favore di una posizione più neutrale che lega i fenomeni della variabilità "sessuale" della lingua con quelli più generali della stratificazione sociale (Berruto (2010), 100). L'approccio più recente nell'interpretazione del comportamento linguistico tende, invece, a mettere in relazione la categoria di genere con quella di classe sociale, (Robustelli (2000), 511).

sessista della lingua italiana (1986); *Sessismo nella lingua italiana* (1987) - fu infatti promosso e finanziato dalla Presidenza del Consiglio dei Ministri, nell'ambito della Commissione delle Pari Opportunità. Esso fu quindi parte di una iniziativa politica che funse da stimolo alla ricerca linguistica nel nostro paese, introducendo nel panorama italiano problematiche e metodologie già utilizzate per altre lingue (come si è detto per l'inglese, il francese e il tedesco).

La ragione del coinvolgimento governativo risiede nella legge 9/12/1977 n. 903 sulle Pari Opportunità tra uomini e donne in materia di lavoro la quale proibì qualunque forma di discriminazione basata sul sesso nel processo di selezione degli impiegati/dipendenti e secondo la quale anche le discriminazioni di tipo indiretto (come ad esempio quelle linguistiche) contro i candidati di un determinato sesso erano proibite. Il governo dovette quindi impegnarsi concretamente per l'individuazione di soluzioni legalmente accettabili anche per la questione dei titoli professionali nelle offerte di lavoro e negli annunci pubblicitari, al fine di contrastare i pregiudizi sull'inferiorità delle donne.

1.3. Il lavoro di ricerca di Alma Sabatini

Il lavoro di Alma Sabatini, ispirandosi alle teorie sul linguaggio avanzate nell'ambito del movimento femminista statunitense e partendo dall'ipotesi Sapir-Whorf (secondo la quale il rapporto tra lingua e società è tale che è attraverso il linguaggio che noi interpretiamo la realtà), parte quindi da una concezione che vede nel linguaggio non semplicemente uno "strumento di comunicazione", ma anche e soprattutto uno "strumento di percezione e classificazione della realtà". Appare importante, dunque, che il suo uso sia "corretto", non nel senso normativo-prescrittivo del termine, ma nel senso di equo, giusto, non discriminatorio nei confronti di nessun gruppo sociale. In generale, secondo tale impostazione teorica, la discriminazione sessista, per quanto riguarda la lingua italiana, è duplice. Il sessismo linguistico, secondo quanto osservato da Alma Sabatini, può infatti manifestarsi sia nell'uso della lingua ("come si parla delle donne?") che nel sistema interno alla lingua stessa ("Cosa ha a disposizione il sistema linguistico dell'italiano per riferirsi alle donne?"). Per tale motivo la studiosa avanzò una serie di proposte concrete sul come evitare il sessismo linguistico nell'italiano.

Secondo Sabatini il cambiamento linguistico era possibile e legittimo, almeno sotto certi aspetti, anche in una lingua come l'italiano in cui il genere

linguistico è intrinseco ad ogni termine lessicale. Le proposte di riforma delle strutture sessiste della lingua italiana avanzate da Alma Sabatini, raccolte nel fascicolo *Raccomandazioni per un uso non sessista della lingua* (1986), possono essere riassunte in quattro punti:

(a) Evitare l'uso del maschile come genere non marcato, ad esempio:

- No: uomo
- Si: persona/individuo
- No: i diritti dell'uomo; caccia all'uomo; l'uomo di strada; i Romani
- Si: i diritti umani; caccia all'individuo/alla persona, la persona/l'individuo di strada; il popolo romano

(b) Evitare l'accordo con i nomi di genere maschile se la maggioranza dei referenti è femminile (in caso di parità di nomi maschili e femminili accordare con l'ultimo nome), ad esempio:

- No: Carla, Maria, Pasquale e Roberta sono arrivati; ragazzi e ragazze furono visti entrare nel locale.
- Si: Carla Maria, Pasquale e Roberta sono arrivate; ragazzi e ragazze furono viste entrare nel locale/ragazze e ragazzi furono visti entrare nel locale.

(c) Evitare l'articolo con i cognomi femminili

(d) Evitare termini di genere maschile per referenti di sesso femminile (uso che comporta anche ad incoerenze di accordo grammaticale) e in particolare usare il femminile dei titoli professionali in riferimento alle donne.

Su questo ultimo punto le *Raccomandazioni* consigliavano di creare la forma femminile, dove non fosse già disponibile e proporre ai nomi in *-e* o in *-a* l'articolo femminile, ad esempio *la presidente; la vigile; la ufficiale; la parlamentare; la poeta; la profeta*.

L'anteposizione dell'articolo femminile era consigliato anche nel caso delle forme italianizzate di participi presenti latini (come ad esempio *agente, inserviente, cantante, comandante, tenente*) e nei composti con capo- (come ad esempio *capofamiglia, capoufficio*, ecc.). Da evitare, in maniera assoluta, proprio perché asimmetrico rispetto alla forma maschile, l'uso del modificatore "donna" anteposto o post-posto al nome base (titolo al maschile), come ad esempio *donna sindaco* o *sindaco donna*. Questa forma secondo Sabatini è da considerare dissimmetrica sia perché non esistono casi

in cui “uomo” sia anteposto o postposto al titolo femminile, sia perché “la donna sindaco” deriva dal sintagma “la donna che fa il sindaco”, così come “sindaco donna” deriva dal sintagma “il sindaco che (però) è donna”.

Queste proposte suscitarono ampie discussioni (tra le obiezioni più frequenti ad esempio vi era quella che la nuova forma 'suonasse male'). Inoltre, nonostante questo lavoro fosse stato commissionato dalla Presidenza del Consiglio dei Ministri le indicazioni in esso contenute non ebbero degli effetti immediati a livello governativo.

Il lavoro di Alma Sabatini, tuttavia, ha l'innegabile merito di aver inaugurato nel nostro paese il filone di ricerche relativo al sessismo linguistico, ottenendo un grande seguito nell'ambito della produzione culturale delle pari opportunità e stimolando numerose ricerche e dibattiti successivi.

2. La rappresentazione dei generi nella manualistica di italiano L2: uno studio di caso

Partendo dalle premesse teoriche affrontate nel paragrafo precedente, si tratterà a questo punto di indagare se e come i manuali di italiano L2, selezionati per questo studio, fungono da veicolo di immagini e contenuti stereotipati di donne e uomini e, più in generale, da veicolo di specifici significati culturali connessi ai due generi. I manuali saranno quindi analizzati da un punto di vista qualitativo e quantitativo, con l'obiettivo di capire se le scelte degli autori e delle autrici siano o meno coerenti con l'esigenza, ormai ampiamente riconosciuta, di evitare il sessismo e gli stereotipi sessuali nei libri di testo. Si cercherà quindi di rispondere alle seguenti domande: i testi e le immagini forniscono una rappresentazione equilibrata delle differenze di genere? I testi promuovono la formazione di una cultura della diversità? Il linguaggio e le immagini possono essere considerate adeguati e rispettosi dal punto di vista della parità di genere?

Saranno in tal modo affrontati i risvolti pratici del dibattito sul "sessismo nella lingua" e sul "sessismo nei libri di testo", riflettendo sulla lingua e sulle dissimmetrie di genere che questa incorpora e al tempo stesso produce, per giungere a delle proposte operative che possano permettere una valutazione, in un'ottica di genere, da parte degli insegnanti e delle insegnanti di italiano come lingua seconda, del materiale didattico da proporre agli studenti e alle studentesse. Con le dovute differenze, infatti, alla stregua dei libri di testo per la scuola, i quali sono stati considerati in

questi ultimi anni, in maniera abbastanza condivisa, un osservatorio ideale per indagare il ruolo rivestito dalle modalità di insegnamento nell'uso linguistico della popolazione più giovane, anche i manuali di italiano come seconda lingua favoriscono la trasmissione di codici e modelli di comportamento culturali e linguistici del nostro paese.

Nel condurre l'analisi si terrà presente che gli stereotipi in cui è possibile imbattersi nei libri di testo, e che dovrebbero essere ridotti al fine di garantire una rappresentazione equilibrata delle differenze di genere, possono riferirsi ad ambedue i generi.

2.1. *Grammatica italiana per bambini da 7 a 11 anni* (2006)¹⁴

Il manuale è diviso in venti capitoli, organizzati attorno a una struttura narrativa coesa (anche i singoli esercizi sono parte di un contesto di racconto) all'interno della quale i disegni e la grafica svolgono un ruolo fondamentale. L'obiettivo del libro è quello stimolare l'apprendimento attraverso l'immaginazione e il desiderio di scoperta dei destinatari. La grammatica è quindi proposta in maniera fortemente induttiva: il manuale non ricorre a un metalinguaggio grammaticale espresso in L1, né a una pura presentazione di regole e definizioni. Il bambino è al contrario indotto alla scoperta attiva della regola grammaticale e spinto alla sua applicazione attraverso l'osservazione e la riflessione.

Le attività proposte sono prevalentemente di comprensione e produzione scritta. Ogni capitolo è introdotto da un'attività di lettura (una breve storia o uno spunto fantastico), seguita da una riflessione grammaticale e da un'attività di ricostruzione e applicazione della regola. L'obiettivo è quello di favorire la ricostruzione in prima persona delle regole grammaticali attraverso un lavoro di osservazione, riflessione e analisi attivo. Ogni capitolo si chiude con degli esercizi di sintesi sulle strutture morfologiche e del lessico appresi nell'intero capitolo. I due capitoli conclusivi sono dedicati all'autovalutazione e alle chiavi degli esercizi, che permettono un uso del libro autonomo da parte dei destinatari. L'uso della lingua è spontaneo, semplice ed essenziale e prevede un progressivo arricchimento del lessico. I disegni non hanno una mera funzione di accompagnamento estetico, ma, al contrario, hanno l'evidente obiettivo di facilitare la comprensione del lessico e delle situazioni narrative proposte. È possibile dire che le immagini

¹⁴ Galasso (2006).

interagiscono in maniera determinante con il testo scritto per stimolare l'immaginazione e quindi la produzione; è per tale motivo che, per questo testo, si è scelto di privilegiare l'analisi delle immagini e dei disegni rispetto a quella del testo scritto.

In questo paragrafo, da un punto di vista quantitativo, sarà analizzata la frequenza con la quale i personaggi maschili e femminili compaiono nelle storie e la loro collocazione nello spazio (spazio aperto/spazio chiuso). Particolare attenzione sarà data, oltre che al genere, alle differenze d'età, di ruoli e varietà tipologiche di personaggi fantastici (nani, fate, principi e principesse) e animali sessuati (cioè quegli animali che nella storia sono umanizzati e associati, per le loro attività, ruoli, nomi propri e caratteristiche a un genere piuttosto che a un altro).

L'osservazione dell'insieme di tutti questi elementi è molto importante nell'ambito di un'analisi che intende analizzare la presenza o meno di eventuali stereotipi di genere. Saranno inoltre osservate le professioni, le attività preferite e le caratteristiche psicologiche associate alle figure maschili e femminili. Se per il libro "Grammatica italiana" si è prestata maggiore attenzione all'insieme dei personaggi, per gli altri due sono stati tenuti presenti solo alcuni aspetti, che saranno poi di volta in volta specificati. Per un'analisi quanto più possibile attenta alla rappresentazioni dei generi, soprattutto quando si tratta di un libro di testo indirizzato a bambini, è fondamentale infatti, osservare le diverse modalità di rappresentazione delle diverse figure maschili e femminili, così come la frequenza con cui certi elementi descrittivi e narrativi ricorrono. La ricorrenza e le ripetizioni trasformano, infatti, soprattutto agli occhi dei bambini, delle caratteristiche che apparentemente potrebbero sembrare casuali in intenzionali e significative (Biemmi, 2010).

Per quanto riguarda il manuale "Grammatica italiana per bambini", da punto di vista quantitativo, sono emersi alcuni dati interessanti relativamente alla distribuzione nello spazio dei personaggi maschili e femminili, così come alle differenze di genere nella varietà delle tipologie di personaggi. Innanzitutto però c'è da dire che i protagonisti del libro sono essenzialmente due: un bambino, Francesco, e una bambina, Giulia. È attorno a loro che girano le vicende e tutti gli altri personaggi. La frequenza con cui i due protagonisti compaiono all'interno del libro è quasi identica, come è possibile osservare nel grafico (1) e solo un leggero squilibrio di genere, a sfavore delle figure femminili, sia nel testo che nelle immagini, è stato riscontrato sul totale dei personaggi.

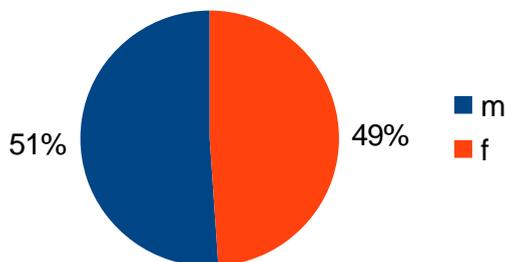


Grafico 1: Genere dei protagonisti

A colpire, quindi, non è tanto questo dato, quanto l'asimmetria di genere riscontrata nella distribuzione dello spazio dei personaggi maschili e di quelli femminili, i quali risultano divisi in maniera squilibrata secondo la tradizionale dicotomia spazio aperto/spazio chiuso, che vede gli uomini o i bambini coinvolti in attività prevalentemente all'aperto o fuori casa e le donne o le bambine in attività domestiche o in generale più statiche di quelle svolte dai loro coetanei e in casa, come è possibile osservare nel grafico (2) qui sotto:

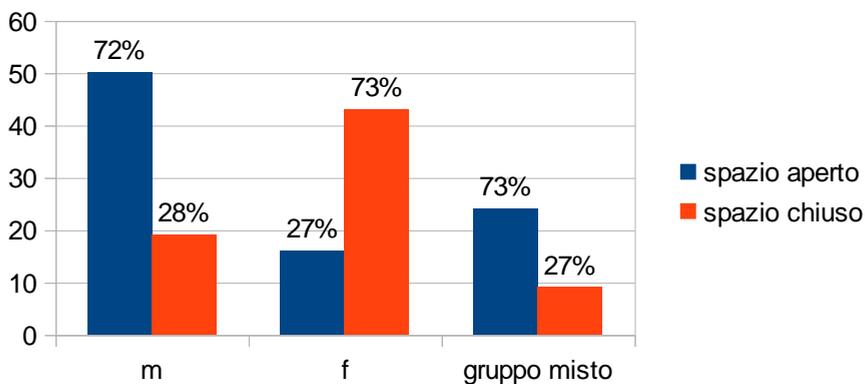


Grafico 2: Distribuzione nello spazio dei personaggi maschili e femminili.

Un altro dato significativo dal punto di vista delle disuguaglianze di genere è stato riscontrato nella distribuzione tipologica delle varietà dei personaggi. L'assenza delle figure femminili è infatti molto più evidente tra i personaggi fantastici, mentre, per quanto riguarda i personaggi realistici questi sono rappresentati in misura maggiore da figure femminili (grafico 4):

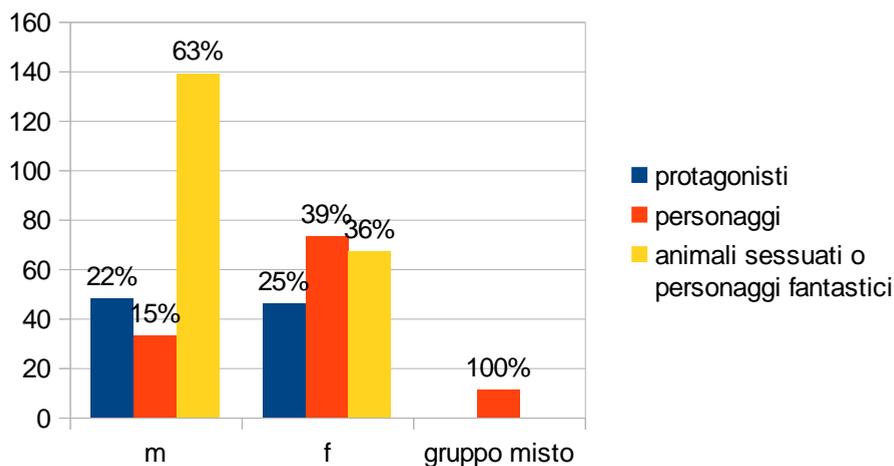


Grafico 4: Varietà tipologica dei personaggi maschili e femminili

2.2.1. Asimmetrie nella rappresentazione delle figure fantastiche maschili e femminili e dei protagonisti adulti

Per capire la portata del significato di tale squilibrio, relativo alla quantità tipologica dei personaggi fantastici delle storie e alla loro frequenza, è necessario porsi domande relative ai differenti ruoli e alle differenti attività che i personaggi fantastici e quelli realistici svolgono. Da un lato quindi sarà necessario approfondire le differenze che intercorrono tra i personaggi fantastici e quelli che appartengono al mondo reale dei bambini, dall'altro anche le differenze tra personaggi fantastici maschili e femminili, per capire il margine di manovra che, anche a livello delle fantasie e desideri, le bambine e i bambini si trovano di fronte. Chi sono i personaggi fantastici? Che tipo di attività svolgono? Quali le differenze tra i personaggi fantastici femminili e maschili?

È proprio nel rispondere a queste domande che è emersa un'ulteriore asimmetria di genere: i personaggi fantastici maschili oltre ad essere più presenti nel manuale analizzato da un punto di vista quantitativo, sono anche più vari dal punto di vista tipologico. Mentre, infatti, le categorie fantastiche femminili individuate sono tre (fate, principesse e strega), quelle maschili sono cinque e sono anche molto più strutturate e avventurose. Tra i personaggi fantastici maschili inoltre abbiamo pirati/marinai che hanno una barca come casa, dei re che hanno castelli o che portano di notte sogni ai bambini, dei principi che sposano e conquistano fanciulle o stringono amicizia con loro, dei nani e dei robot (il "Robot-mostro"). Anche la varietà tipologica degli animali sessuati maschili tra l'altro è più ampia di quella femminile e nell'approfondire l'analisi relativa alle attività a cui questi personaggi sono associati ci si trova di fronte ad ulteriori asimmetrie, come vedremo nello spazio dedicato all'analisi dei protagonisti.

Un ulteriore squilibrio è emerso dall'analisi delle differenze tra i personaggi realistici, adulti, maschili e femminili. Chi sono gli adulti? Che attività, professioni e ruoli ricoprono? Se tra le figure femminili adulte troviamo una nonna, un'anziana signora che fa la ballerina e una madre che è in cucina, indossa un grembiolino e rimprovera la figlia perché "mangiona", tra le figure maschili adulte troviamo due anziani (uno dei quali gioca a calcio, e nessuno dei due è caratterizzato come "nonno"), uno zio ("Cosimo" lo zio di Giulia, la protagonista) che rappresenta una figura ai margini tra il fantastico e il reale, è un viaggiatore, vive sugli arcobaleni ed è molto avventuroso e, soprattutto, non ha corrispettivi femminili nel testo. Le uniche due figure di adulti rappresentati a lavoro (un custode dello zoo, che dà da mangiare alle pantere e il padrone del pollaio) sono di genere maschile. Nessuna delle figure professionali è rappresentata da figure femminili. Nessuna delle donne adulte viaggia o è protagonista di avventure paragonabili a quella dello "zio Cosimo".

2.2.2. Asimmetrie nella rappresentazione dei protagonisti

I protagonisti, come si è detto, sono due bambini, Giulia e Francesco. Vediamo qui di seguito in maniera schematica quali sono i giocattoli che possiede Giulia e le attività che essa svolge in maniera esclusiva e che quindi la caratterizzano da un punto di vista di genere. Queste attività e questi oggetti confermano una serie di stereotipi, associando la protagonista a una serie di attività considerate tradizionalmente femminili. Tra gli oggetti che in

maniera ricorrente sono associati nel testo e nelle immagini a Giulia ci sono: una bambola, una casetta, una torta, una giraffa (che farà tante giraffe popolando il piante dove Giulia vive). Giulia non accompagnerà mai questa giraffa nella prateria, né la cavalcherà come invece farà Francesco con il suo "cavallino". La stanza di Giulia ha una grande finestra, dei vasi con le piante e delle bambole. Ma soprattutto Giulia ha una cucina, dove a volte Francesco e Giulia mangiano insieme, ma dove Giulia, in maniera esclusiva, "prepara tutti i giorni una torta". Anche le attività abituali di Giulia quindi confermano alcuni stereotipi di genere, secondo i quali le donne dovrebbero occuparsi della cura della casa, delle attività domestiche e della famiglia. Giulia guarda il panorama (il verbo "guardare" è del resto anche in altri casi associato alle bambine). Si osservi la figura 1 qui di seguito:



Fig. 1: Giulia, la protagonista

Giulia inoltre porta il vassoio con il caffè, dona, racconta una fiaba, mentre nella stessa pagina, ed è proprio questo confronto che accentua la forza dello stereotipo, Francesco lavora, caccia, sale sull'aereo. Si veda la figura 2 qui sotto:



Fig. 2: Le attività svolte dai due protagonisti, Giulia e Francesco

In questo caso, come in tutti gli altri, il manuale è caratterizzato da una grande corrispondenza tra ciò che è rappresentato nelle immagini e ciò che il testo scritto esprime. Ci sono inoltre delle attività che Giulia svolge con Francesco. “Giulia arriva insieme a Francesco sul pianeta del Robot-mostro con il tappeto volante”. Ma soprattutto quando Giulia usa da sola il tappeto volante di Francesco, cade!

D'altro canto gli oggetti posseduti in maniera esclusiva da Francesco, il protagonista maschile, confermano questa dicotomia maschile-femminile. Francesco ha un treno, un tappeto volante, un castello, un prato, un cavallino, un albero. Nella sua stanza ha dei trenini, lettone, play station, TV; ha un cavallino e lo cavalca; fa volare l'aquilone (come lo zio avventuroso di Giulia, Cosimo); ha una cugina più grande di lui che accompagna lui e Giulia al Luna park, dove solo Francesco, e non Giulia, va sull'autoscontro, mentre Giulia è rappresentata mentre corre spaventata nella casa degli orrori. Anche il personaggio della cugina maggiore del resto, nonostante sia dinamico e moderno e rappresentato più volte mentre utilizza il PC (seppur per ballare o ascoltare la musica), non avendo un suo corrispettivo maschile, non fa che confermare l'idea stereotipata secondo la quale sono le ragazze e non i ragazzi ad occuparsi dei più piccoli.

Ci sono però due occasioni in cui anche Francesco piange (“da piccolo piangeva sempre”) oppure ha paura, che contribuiscono alla costruzione di una realtà meno stereotipata. Tuttavia una serie di attività catalogabili come coraggiose o riferibili al “successo” sono associate in maniera quasi esclusiva al protagonista maschile o ai bambini maschi (come ad esempio “il bambino accarezza i lupi” o il bambino rappresentato con una coppa in mano) e le attività più avventurose e fantastiche restano di esclusiva pertinenza maschile: è Francesco e non Giulia che si sposta sul suo tappeto volante e vola sui fenicotteri.

2.2.3. Rottura o rafforzamento della disegualianza di genere?

Certo nel manuale ci sono elementi positivi, di rottura con questo tipo di stereotipi, come ad esempio il caso in cui Giulia è intenta a “dipingere le pareti”, mentre nella stessa attività Francesco è intento a “raccolgere i fiori” (attività quest'ultima che appare un elemento di rottura rispetto alle sfere di competenza o di possibilità tradizionalmente associate all'identità maschile), tuttavia nell'attività immediatamente successivo e nella stessa pagina solo Giulia “usa il pettine”, mentre in seguito, quando si parlerà del futuro dei

due protagonisti anche la portata “rivoluzionaria” dell'attività di raccogliere i fiori associata alla figura maschile è in un certo senso ridimensionata attraverso una precisa contestualizzazione. Si scoprirà infatti più avanti che questa speciale attitudine di Francesco nei confronti della natura è legata al suo desiderio di diventare scienziato. Nella parte conclusiva del libro infatti, dedicata al futuro e alle prospettive lavorative dei personaggi Francesco è ritratto come scienziato, immerso nella natura - “Francesco studia le piante e fa lo scienziato. Il suo pianeta è pieno di strani esperimenti!”, mentre Giulia è in casa intenta a scrivere un libro, aiutata dalla tartaruga, alla fine di un viaggio fatto insieme allo zio avventuroso.

Altri elementi positivi, in quanto in controtendenza rispetto ai tradizionali compiti e ruoli assegnati alle figure maschili nei libri di testo, sono relative ad altri personaggi maschili ai quali è associata una delle attività tradizionalmente attribuite alle donne, quella del “cucinare”. Tuttavia anche qui è da osservare che se il principe cucina è per uno scopo ben preciso (conquistare la ragazza, “la sposa mangiona”, di cui si è innamorato). Le figure maschili che cucinano nel libro inoltre lo fanno sempre per professione (sono cuochi, oppure collocati in gruppi misti e in cucine di ristoranti, mai insomma a casa), mentre le figure femminili (dalla protagonista ai personaggi fantastici femminili presenti nel manuale e cioè la strega e le fate) lo fanno nella cucina di casa loro, per sé, per la propria famiglia o per le amiche che le vanno a trovare. Del resto, come si è visto in precedenza, chiari elementi di squilibrio nella rappresentazione dei due generi sono emersi dalla analisi quantitativa della distribuzione dei personaggi maschili e femminili (spazio chiuso/spazio aperto). E così, non c'è da stupirsi se alla fine del libro, nella sezione dedicata al futuro dei personaggi, anche la strega è contenta di preparare torte nella sua cucina insieme alla nonna dei protagonisti (Fig. 3).



Fig. 3: La strega

2.2.4. Considerazioni conclusive

L'analisi condotta su questo testo ha quindi messo in evidenza due tipologie di asimmetrie semantiche nella rappresentazione dei generi. Da un lato è stato riscontrato uno squilibrio di genere relativo alla quantità tipologica dei personaggi fantastici delle storie e alla loro frequenza, dall'altro uno squilibrio di genere relativo alla differente collocazione dei personaggi nello spazio, così come alle differenti tipologie di giocattoli e attività preferite associate ai personaggi e in particolare ai protagonisti maschili e femminili.

La frequenza con cui il protagonista maschile e la protagonista femminile compaiono è invece equilibrata. Sono, inoltre, stati individuati alcuni elementi positivi che favoriscono, almeno ad un primo livello, una rappresentazione dell'identità maschile meno stereotipata. Tuttavia, nel corso della storia intervengono elementi narrativi che hanno la capacità di minimizzare la portata "rivoluzionaria" di questi stessi elementi: quando i personaggi maschili sono ritratti in cucina - come cuochi di ristoranti e mai come "casalinghi" - sono in genere affiancati anche da figure femminili; quando cucinano lo fanno per un fine specifico (come ad esempio la conquista di una ragazza, nel caso della storia de "La sposa mangiona"); quando raccolgono i fiori questa propensione è inquadrata nell'ambito delle attitudini professionali (il protagonista, Francesco, che raccoglie i fiori e annaffia gli alberi, da grande diventa uno scienziato). Per i personaggi femminili lo spettro di possibilità sembra quindi meno ampio e sicuramente meno legato ad attività avventurose o di successo.

Un'interessante eccezione è tuttavia rappresentata dall'attività "dipingere le pareti" svolta dalla protagonista, messa tra l'altro proprio accanto al disegno del protagonista maschile che raccoglie i fiori nel giardino. Tuttavia nella stessa pagina, poco più in basso, è la protagonista femminile, e non Francesco, come si è visto ad usare il pettine, confermando di nuovo un tipico stereotipo di genere secondo cui le donne si preoccuperebbero di più del loro aspetto fisico rispetto agli uomini. Nel testo inoltre è presente un altro elemento narrativo interessante, rappresentato dalla storia delle "fanciulle coraggiose". La loro storia potrebbe essere considerata abbastanza positivamente dal punto di vista della rottura dei rigidi schemi del maschile e del femminile. Tuttavia il termine "fanciulle" associato all'aggettivo "coraggiose" resta un ossimoro di non poco conto. Del resto fu proprio Alma Sabatini a scrivere nel suo contributo che "la parola «Fanciulla», essendo una parola che sta cadendo in disuso, ha spesso un tono scherzoso

quando si riferisce ad adolescenti, e ha poi decisamente connotazione derisoria se rivolto a una donna adulta"¹⁵.

Resta inoltre confermato un dato, riscontrato anche negli studi condotti sui libri di testo per la scuola dell'obbligo, e cioè che i personaggi femminili sono collocati con maggiore frequenza rispetto ai personaggi maschili in spazi chiusi, mentre i personaggi maschili sono collocati in spazi aperti.

2.3. *L'italiano per amico. Livello intermedio*¹⁶ (2001)

Il manuale è diviso in dodici unità didattiche tematiche. Ogni unità didattica è introdotta da un dialogo e da un'attività di comprensione scritta, seguita da un box contenente le regole grammaticali a cui l'unità è dedicata. Il metodo di apprendimento delle regole è deduttivo. Tuttavia è data in alcuni casi importanza alla competenza comunicativa e le conversazioni e il materiale didattico relativo alle attività sono calati in situazioni di vita quotidiana che possono risultare vicine ai destinatari a cui il manuale è rivolto (immigrati di provenienza mista che intendo apprendere l'italiano come L2). I protagonisti dei dialoghi che introducono ogni unità didattica sono sempre un uomo, Nicola, e una donna, Julieta e sono rappresentati nelle situazioni e nei contesti a cui il dialogo fa riferimento.

Per quanto riguarda la frequenza con la quale i protagonisti sono rappresentati, anche qui è stata riscontrata una situazione piuttosto equilibrata dal punto di vista di genere (anzi con una leggera predominanza nella frequenza della protagonista femminile).

Tuttavia da un'analisi più approfondita sono emerse delle asimmetrie di genere legate all'associazione esclusiva delle donne a professioni e ruoli relativi alla cura della casa e della persona (figura 4), mentre agli uomini sono riferite tutte le altre tipologie di lavoro (figura 5), così come quelle relative al tempo libero e allo sport. Il protagonista maschile, ad esempio, è assente nelle unità dedicate alla famiglia e alle attività professionali di cura degli anziani, mentre la protagonista femminile è in secondo piano nell'unità dedicata allo sport, dove non svolge un ruolo attivo. Tale unità è del resto interamente dedicata al calcio, che viene rappresentato come un ambito di esclusiva pertinenza maschile.

¹⁵ Alma Sabatini, (1986), cit., 64.

¹⁶ *L'italiano per amico. Livello intermedio. Corso di italiano per stranieri*, (2001), Comunità di S. Egidio, Editrice La Scuola, Brescia.



Fig. 4: Professioni associate alle figure femminili



Fig. 5: Professioni associate alle figure maschili

Dissimmetrie semantiche relative alla stretta correlazione della figura femminile al ruolo e alle attività di cura della casa, della famiglia e degli anziani in contrapposizione alla figura maschile associata, al contrario, a una maggiore varietà di professioni, sono emerse anche dall'analisi del testo scritto. Sempre in riferimento al testo scritto, inoltre, sono state individuate diversi casi di dissimmetrie grammaticali relativi all'uso di nomi maschili con valore generico, come ad esempio "*Gli italiani mangiano molti cereali*"; "*L'americano medio a pranzo...*" (attività di completamento, unità 1, p. 19); "il ballo che hanno fatto *i nostri amici filippini* alla scuola"; "tra noi *studenti* ci sono *bravi ballerini*" (dialogo tra Julieta e Nicola, attività di lettura, p. 54).

Ogni unità inoltre si conclude con un piccolo glossario, dove sono raccolti i termini chiave relativi all'argomento affrontato in quell'unità. Dall'analisi di

questi termine è emerso che generalmente le professioni sono sempre al maschile ("arbitro/arbitri"; "campione/campioni"; "autore/autori"; "carrozziere/carrozzeri"; "autista/autisti"; "meccanico/meccanici"; "datore di lavoro/datori di lavoro") ad eccezione di "ostetrica", che tradizionalmente è ritenuta una professione svolta dalle donne, mentre significativamente nel glossario che raccoglie i termini relativi alla famiglia c'è il termine "matrigna" ma è assente quello di "patrigno".

2.4. *Affresco italiano B1 Corso di lingua italiana per stranieri*¹⁷ (2008)

Il testo è diviso in 12 unità didattiche tematiche ed è pensato per studenti di italiano come LS o L2 (studenti universitari ed erasmus). Sin dalle prime pagine emerge la grande importanza data alle abilità produttive: le unità sono introdotte da attività che richiedono immediatamente, dopo l'osservazione, la produzione orale. Oltre agli aspetti linguistici sono presenti finestre tematiche e unità didattiche dedicate ad aspetti della cultura italiana (abitudini, stile di vita, elementi di storia e geografia dell'Italia) o personaggi tipici.

La prima asimmetria di genere osservata in questo manuale è quella relativa allo squilibrio tra il numero di paragrafi dedicati agli italiani famosi e quelli dedicati alle italiane famose: su dodici paragrafi, otto sono dedicati ai personaggi maschili, quattro a quelli femminili; le italiane inoltre sono tutte attrici, ad eccezione di Emma Bonino, mentre gli uomini sono scrittori, giornalisti, uomini di cultura e spettacolo oltre che attori.

Anche in questo testo inoltre sono state riscontrate alcune asimmetrie di genere relative alle professioni associate alle donne e agli uomini. Qui appare ancora più esplicita, almeno da un punto di vista iconografico, l'associazione delle figure femminili a professioni e ruoli relativi alla cura della casa e della famiglia, in opposizione alle figure maschili alle quali è associata una maggiore varietà tipologica professionale. Se da un lato infatti è ricorrente l'associazione madre/bambino, ribadita in particolare nella sezione dedicata all'organizzazione della vita familiare in Italia, dall'altro sono frequenti le foto di figure maschili che svolgono attività lavorative all'esterno della sfera domestica.

¹⁷ *Affresco Italiano B1. Corso di lingua italiana per stranieri* (2008), Trifone, M., Filippone, A., Sgaglione, A., Le Monnier, Milano (prima edizione).

Asimmetrie di genere relative alle professioni associate alle donne e agli uomini, sono evidenti anche nelle sezioni dedicate al lessico, dove solo la figura femminile è associata alle "attività domestiche" e alla "cucina", mentre la figura maschile a una varietà tipologica di ambiti molto più ampia. L'unico caso in cui nel testo l'uomo è rappresentato alle prese con attività domestiche, è una immagine in cui lo stesso è preso in giro da una donna perché incapace di svolgere bene quello che probabilmente è qui considerato un compito strettamente connesso alla figura femminile, il cucinare (Fig. 6). Le donne, a discapito della grande varietà delle professioni associate agli uomini, svolgono qui esclusivamente i seguenti mestieri: professoressa, commessa, modella.



Fig. 6

3. Conclusioni

Come si è visto nella seconda parte di questo lavoro il tema del sessismo linguistico e culturale è tutt'altro che sorpassato. Del resto, nell'accostarsi al tema del sessismo nella lingua, oggi, la prima difficoltà con cui ci si deve misurare è sicuramente ancora quella relativa alla scarsa consapevolezza del ruolo della lingua nel processo di costruzione delle identità di genere. Nel mondo dell'informazione, ad esempio, la figura e il ruolo della donna nella società è oscurato a causa della predominanza delle descrizioni delle caratteristiche fisiche o psicologiche delle donne, mentre poco spazio è dedicato ai risultati conseguiti da esse sul piano sociale o professionale. Si pensi, inoltre, alla scarsa attenzione che è data a uno degli aspetti della questione del sessismo nella lingua italiana, e cioè quello dell'uso dei termini femminili per i ruoli istituzionali e le professioni prestigiose ricoperte da donne. Il fatto che si usi, ad esempio, il maschile "chirurgo" o "avvocato"

per riferirsi a donne dovrebbe essere considerato denigratorio in quanto tale uso nasconde la possibilità che le donne possano fare questo tipo di professioni, rivelando quindi la persistenza di quelle che sono state definite "dissimmetrie grammaticali" relative ai titoli professionali e ai ruoli istituzionali.

Nella stampa e nel mondo accademico, d'altronde, questo tema, quando emerge continua a sollevare una grande quantità di polemiche. In tal senso i tentativi di contrastare la discriminazione linguistica delle donne sono generalmente interpretati dalla maggior parte delle persone come interferenze sul funzionamento della lingua e quindi come illeciti tentativi di modificare le norme della grammatica della lingua italiana. È necessario invece ribadire che nel linguaggio quotidiano, nel mondo dell'informazione, della pubblicità e delle istituzioni, così come nei libri di testo, ci si dovrebbe impegnare al fine di adottare una lingua più rispettosa delle identità di genere in modo da rafforzare la figura delle donne come degli uomini e da renderle più corrispondente alla realtà attuale. Tuttavia ancora molto resta da fare, visto che accanto ad alcuni lodevoli sforzi di ammodernamento dei contenuti e delle immagini, vi è ancora nella maggioranza dei libri di testo, come nei manuali qui analizzati, una tendenza all'immobilismo, che poi, in alcuni casi, è mancanza di realismo. In particolare si pensi alla rappresentazione del mondo del lavoro, descritto ancora come di esclusiva pertinenza maschile, ad eccezione di alcuni ambiti tradizionalmente occupati dalle donne. Oppure si consideri la rappresentazione della figura femminile e di quella maschile. Da un lato le donne sono ancora prevalentemente rappresentate in spazi chiusi, dedite ad attività di cura, domestiche o attente ai bambini, dall'altro gli uomini sono rappresentati come incapaci di dedicarsi alle faccende domestiche o di seguire attitudini che si discostano dal modello "maschile" dominante.

BIBLIOGRAFIA

- BIEMMI, I. (2010), *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*, Torino, Rosenberg & Sellier.
- CARDINALETTI, A. & GIUSTI, G. (1991), *Il sessismo nella lingua italiana. Riflessioni sui lavori di Alma Sabatini*, *Rassegna italiana di linguistica applicata*, 2, 169-189.
- BELLASSAI, S. (2001), *Il maschile: l'invisibile parzialità, Saperi e libertà. Maschile e femminile nei libri, nella scuola e nella vita*, vol. 2.
- BERRUTO, G. (2010), *Fondamenti di sociolinguistica*, Bari, Laterza.
- CONNEL, R. (2006), *Questioni di genere*, Bologna, Il Mulino.
- GIANINI BELOTTI, E. (a cura di) (1978), *Sessismo nei libri per bambini*, Firenze (prima ed. 1973), Edizioni dalla parte delle bambine.
- MEAD, M. (1935), *Sex and Temperament in Three Primitive Societies*, (trad. it. Sesso e temperamento, Il Saggiatore, Milano, 1967).
- DE MEO, A. (2009), "Quando le donne parlano in pubblico", in Dovetto F. M. (a cura di) *Parole di donne*, Roma, Aracne, 191-202.
- DOVETTO, F. M. & SENZA PELUSO, M. (2009), "Segnali discorsivi e genderlest", in Dovetto F. M. (a cura di), *Parole di donne*, Roma, Aracne, 203-219.
- GAMBERI, C., MAIO, M. A. & SELMI, G. (a cura di) (2012), *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*, Roma, Carocci.
- LEPSCHY, G. (1989), *Lingua e sessismo, Nuovi saggi di linguistica italiana* a cura di Id., Bologna, Il Mulino, 61-84.
- LEPSCHY, A. L., LEPSCHY, G. & SANSON, H. (2001), *Lingua italiana e femminile*, *Quaderns d'Italia*, 6, 9-18.
- LURAGHI, S. & OLITA, A. (2006), *Linguaggio e genere*, Roma, Carocci.
- MARCATO, G. (a cura di) (1995), *Donna e linguaggio*, Padova, Cleup.
- MILIC, N. (2004), "The Debate on Linguistic Sexism in Italian. A language planning process", in *Oxford University Working Papers in Linguistic, Philology and Phonetics*, edited by Richard Ashdowne, Tom Finbow, Oxford, University of Oxford, vol. 9, 99-116.
- ORLETTI, F. (a cura di) (2001), *Identità di genere nella lingua, nella cultura, nella società*, Roma, Armando Editore.
- PACE, R. (1986), *Immagini maschili e femminili nei testi per le elementari*, Commissione nazionale per la realizzazione della parità tra uomo e donna, Presidenza del Consiglio dei Ministri-Direzione generale delle informazioni della editoria e della proprietà letteraria artistica e scientifica, Roma.
- PAUWELS, A. (1998), *Women Changing Language*, London and New York: Addison Wesley Longman.
- PICCONI STELLA, S. & SARACENO, C. (a cura di) (1996), *Genere. La costruzione sociale del femminile e del maschile*, Bologna, il Mulino, 7-37.

- ROBUSTELLI, C. (2000), *Lingua e identità di genere. Problemi attuali nell'italiano*, Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata, vol. XXIX, 3, 507-527.
- ROBUSTELLI, C. (2007), *Il genere femminile nell'italiano di oggi: norme e uso*, Direzione generale per la traduzione della Commissione Europea, Bruxelles.
- ROBUSTELLI, C. (2011), *Lingua, genere e politica linguistica nell'Italia dopo l'Unità, Storia della lingua e storia dell'Italia unita. L'italiano e lo stato nazionale*, Atti del IX Convegno dell'Associazione per la Storia della lingua italiana (Firenze, 2-4 dicembre 2010), Firenze, Cesati, 587-600.
- ROBUSTELLI, C. (2012), *Linee guida per l'uso del genere nel linguaggio amministrativo*, Progetto Genere e linguaggio. Parole e immagini della comunicazione, Firenze, Comune di Firenze (<http://unimore.academia.edu/CeciliaRobuselli>)
- ROSSI-DORIA, A. (2007), *Diritti delle donne e diritti umani*, in *Dare forma al silenzi. Scritti di storia politica delle donne*, Ead, Roma, Viella, 209-241.
- RUBIN, G. (1975), *The Traffic in Women: Notes on the "Political Economy" of Sex*, in Rayna R. Reiter (ed.), *Toward an Anthropology of Women*, New York, Monthly Review Press.
- SABATINI, A. (1986), *Raccomandazioni per un uso non sessista della lingua italiana*, Roma, Presidenza del Consiglio dei Ministri.
- SABATINI, A. (1987), *Il sessismo nella lingua italiana*, Roma, Presidenza del Consiglio dei Ministri.
- SERRAVALLE PORZIO, E., (a cura di) (2000; 2001), *Saperi e libertà. Maschile e femminile nei libri, nella scuola e nella vita*, Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento per le Pari Opportunità, AIE – Associazione Italiana Editori, Cisem, Poliedra, Progetti Integrati, Milano, voll. 2.
- SAPEGNO, M. S., (a cura di) (2010), *Che genere di lingua? Sessismo e potere discriminatorio delle parole*, Roma, Carocci.
- SCOTT, J. W. (1986), *Gender: A Useful Category of Historical Analysis*, in *The American Historical Review*, 91, 5, pp. 1053-75.

MANUALISTICA

- Affresco Italiano B1. Corso di lingua italiana per stranieri* (2008), Trifone, M., Filippone, A., Sgaglione, A., Milano, Le Monnier (prima ed.).
- L'italiano per amico. Livello intermedio. Corso di italiano per stranieri* (2001), Comunità di S. Egidio, Brescia, Editrice La Scuola.
- Grammatica italiana per bambini da 7 a 11 anni* (2006), Galasso, S., Firenze, Alma Edizioni (prima ed.).

PARTE 2

LA LINGUA

PIETRO MATURI

L'IMMERSIONE IN UNA REALTÀ LINGUISTICA COMPLESSA: GLI IMMIGRATI TRA I DIALETTI E L'ITALIANO

0. Introduzione

Le lavoratrici e i lavoratori immigrati dall'Estero in Italia entrano in contatto con la complessa e stratificata realtà linguistica italiana, nella quale la comunicazione orale quotidiana informale viene interamente svolta in italiano regionale e/o in dialetto, mentre l'italiano standard ne risulta di fatto quasi totalmente assente.

Questo contatto si riflette, nella grande maggioranza dei casi, nell'acquisizione spontanea da parte dei cittadini immigrati di una o di più di una tra le varietà dialettali e regionali presenti nei loro luoghi di lavoro e di domicilio. Questo dato è stato osservato in diverse regioni italiane sulla base di studi ancora molto frammentari e prevalentemente di tipo qualitativo ma tutti convergenti nel confermare la forte presenza dei dialetti e delle varietà non standard nel repertorio linguistico acquisito dagli immigrati.

1. I percorsi dell'integrazione linguistica

1.1. *Il contatto con l'italiano prima della migrazione*

L'avvicinamento alla realtà linguistica italiana può naturalmente avvenire secondo modalità molto diverse. Un primo contatto può precedere l'arrivo in Italia, e può includere tra l'altro:

- Corsi di lingua e/o cultura italiana frequentati presso istituzioni italiane all'estero o presso istituzioni culturali locali del Paese di provenienza, ovvero corsi di lingua e cultura italiana presenti in rete ovvero corsi di tipo tradizionale (materiali cartacei e/o in audio e video autosomministrati).
- Contatto con mezzi di comunicazione italiani e/o con prodotti artistici parlati e scritti in lingua italiana (trasmissioni televisive, trasmissioni radiofoniche, cinematografia, canzone, opera lirica, siti internet, contatti *chat*, ecc.).

- Contatto personale diretto con turisti, con viaggiatori o con lavoratori italiani all'estero, in particolare in ambienti come *holiday resorts*, centri commerciali, hotel, ristoranti, ma anche incontri, conoscenze e contatti personali di tipo culturale, sociale, sentimentale, sessuale, e così via.

Nel caso di un apprendimento guidato (corsi di lingua e cultura italiana, che rientrano in quella che è definita in genere la "socializzazione anticipatoria") il target della didattica è sempre ovviamente costituito dall'italiano standard, e all'interno di questo tipo di corsi l'esistenza stessa della variazione regionale e della realtà dialettale italiana generalmente non viene neppure menzionata.

Al contrario, la lingua dei mass-media (si pensi alle fiction televisive italiane, ricchissime di elementi regionali e dialettali, e abbastanza diffuse all'estero in modalità per lo più non doppiata), contiene in sé significativi elementi di variazione diatopica e diafasica. Ciò è ancora più vero per quanto riguarda la lingua degli italiani e delle italiane con cui moltissimi futuri migranti possono entrare in contatto diretto. Tutta questa variazione però spesso sfugge alla loro attenzione e non entra nella loro consapevolezza.

1.2. *L'impatto con la realtà linguistica italiana*

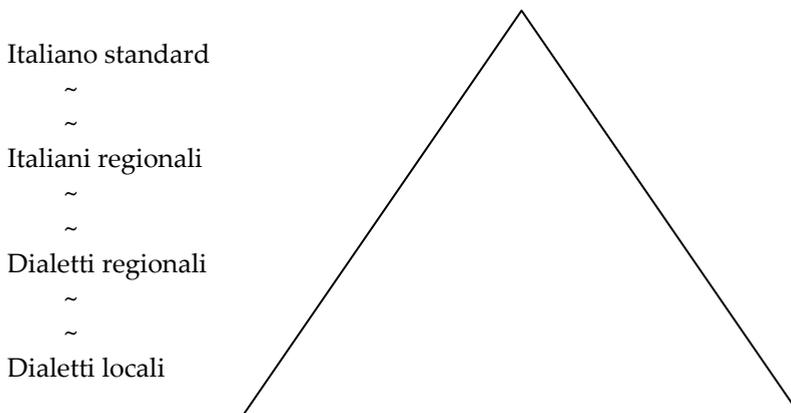
All'arrivo in Italia, comunque, le donne e gli uomini immigrati, che siano o che non siano entrati preventivamente in possesso dei primi elementi di conoscenza di una qualunque varietà italo-romanza, standard, regionale o dialettale che sia, si troveranno immersi in una realtà linguistica estremamente complessa e dinamica, alla quale si trovano praticamente tutti impreparati, e che viene abitualmente rappresentata come un *continuum dialetto ~ lingua*.

Tale continuum, come è noto, partendo dal livello più basso, definibile come dialetto locale tradizionale (*basileto*), giunge, attraverso livelli intermedi costituiti da varietà dialettali regionali, o di *koiné*, o italianizzate, e da varietà di italiano regionale più o meno marcate, al vertice dell'italiano standard (vertice però sostanzialmente astratto, tipico degli usi scritti formali, ma nei fatti mai raggiunto negli usi orali al di fuori di contesti estremamente rari e ad altissimo grado di formalizzazione, cui per ovvie ragioni raramente l'immigrato avrà occasione di accedere).

Il repertorio linguistico italiano può essere rappresentato in modo molto semplificato come nel seguente grafico (adattato da Auer 1997), in cui la

variazione sostanzialmente continua viene schematicamente e convenzionalmente ricondotta a quattro livelli di lingua. Inoltre, nel grafico, come del resto è intuitivo, la dimensione orizzontale corrisponde alla variazione diatopica e quella verticale alla variazione diafasica.

La larghezza della base indica la distanza strutturale tra i dialetti, la minore larghezza dei livelli intermedi indica la più ridotta distanza tra le varietà regionali, il vertice in alto rappresenta l'omogeneità, almeno teorica, dell'italiano standard:



La maggior parte delle situazioni comunicative in cui vengono a trovarsi le persone immigrate, sia nell'ambito lavorativo, sia nella loro vita quotidiana, tenderà evidentemente a collocarsi verso la parte bassa o tutt'al più intermedia di tale continuum, a causa del livello diafasico generalmente basso o medio-basso delle conversazioni cui esse assisteranno e parteciperanno, anche a causa del livello diastratico anch'esso prevalentemente basso o medio-basso degli interlocutori con cui avranno più probabilmente e più frequentemente occasione di parlare.

Tutti coloro che abbiano avuto la possibilità di apprendere l'italiano in una forma standard attraverso corsi di lingua italiana nel proprio Paese di origine prima di raggiungere l'Italia verranno dunque a trovarsi, nella maggior parte dei contesti reali, in una situazione psicologica di **spaesamento linguistico**.

Un simile disorientamento finisce inoltre per riguardare anche tutte quelle persone immigrate che seguono corsi di lingua italiana solo dopo essere giunte in Italia e che riscontrano poi, nella vita di tutti i giorni, usi linguistici in parte o del tutto diversi da quelli appresi dagli insegnanti e

presentati attraverso i materiali didattici (qualcosa di analogo può occorrere anche a tutti coloro che apprendono l'italiano nel proprio Paese per ragioni di studio superiore e universitario nel momento in cui si recano per la prima volta in Italia, anche se nel loro caso i contesti comunicativi saranno spesso anche di livello diafasico e diastratico medio o medio-alto).

1.3. *L'acquisizione spontanea*

Coloro che invece per ragioni economiche, culturali, esistenziali non hanno l'opportunità, né prima né dopo il trasferimento in Italia, di seguire un percorso guidato di apprendimento dell'italiano, affrontano la realtà linguistica senza alcun tipo di filtro costituito da aspettative, pre-conoscenze o pregiudizi e acquisiscono in maniera spontanea – secondo una modalità sostanzialmente analoga a quella che una volta veniva chiamata *full immersion* – la varietà o le varietà linguistiche italo-romanze parlate nell'ambito del territorio di residenza.

Di conseguenza essi, in funzione di variabili sociolinguistiche di tipo diafasico e diastratico (*network* delle relazioni personali e professionali) e naturalmente anche di tipo macro-diatopico (città o regione di domicilio in Italia) e micro-diatopico (quartiere, strada, condominio), gradualmente saranno in grado di esprimersi in una varietà o in un repertorio di varietà con le caratteristiche linguistiche e sociolinguistiche del proprio contesto abitativo e lavorativo.

Non è raro in effetti che, soprattutto dopo un periodo di permanenza di media o lunga durata, le lavoratrici e i lavoratori stranieri acquisiscano, insieme alla competenza linguistica di una specifica varietà di italiano regionale o di dialetto locale, anche una discreta competenza sociolinguistica che consenta loro di adeguare il livello di lingua usato alle situazioni in cui si vengono di volta in volta a trovare, nonché di impadronirsi del sistema di valutazioni e di atteggiamenti sulle diverse varietà di lingua (e perfino su singole variabili sociolinguistiche) vigente nelle comunità di accoglienza.

Per tutte queste ragioni, tra l'altro, il risultato dell'acquisizione spontanea da parte delle immigrate e degli immigrati, costituendo in sé una eccellente riproduzione e quasi una fedele impronta delle abitudini linguistiche e dei sistemi sociolinguistici delle stesse comunità locali, può fornire informazioni utili alla riflessione e all'analisi degli usi linguistici degli italiani nativi.

2. Fattori che agiscono sull'acquisizione spontanea dell'italiano, delle varietà regionali e dei dialetti locali

Il risultato del complesso processo di acquisizione spontanea di una varietà italo-romanza da parte delle immigrate e degli immigrati dipende da svariati fattori – cui in parte si è già accennato nel precedente paragrafo – che interagiscono e che determinano risultati di volta in volta diversificati.

Tra i fattori principali che condizionano il risultato di questo processo possiamo qui, in maniera necessariamente molto sintetica e molto generica, prendere in considerazione i seguenti:

- a) *grado di istruzione nel Paese di origine*: anche in assenza di uno specifico apprendimento scolastico dell'italiano prima della migrazione verso il nostro Paese, chi abbia raggiunto nel proprio Paese di origine un livello di istruzione più avanzato risulterà in molti casi maggiormente in grado di riconoscere la complessità linguistica e sociolinguistica italiana e di orientarsi all'interno della complessa articolazione del continuum italiano ~ dialetto; in particolare, uno degli aspetti che a volte si osservano nelle parlanti e nei parlanti immigrati più colti è un più forte condizionamento ideologico anti-dialettale¹;
- b) *caratteristiche sociolinguistiche del Paese di origine*: chi proviene da un sistema linguistico caratterizzato dalla presenza di diglossia (p.es. da Paesi nord-africani o medio-orientali di lingua araba) possiede già in partenza una maggiore abitudine all'adattamento dell'uso linguistico al contesto situazionale e in generale risulta più preparato a riconoscere e accettare l'esistenza di una pluralità di livelli di lingua come quelli presenti in Italia;
- c) *attività lavorativa svolta in Italia*: gli usi linguistici presenti nell'ambito del contesto lavorativo condizionano fortemente l'acquisizione di livelli linguistici più vicini al polo dialettale o viceversa più orientati verso quello dell'italiano regionale (o più raramente di un italiano vicino allo standard); in particolare le attività connesse all'agricoltura, il commercio ambulante o stanziale, il settore dell'edilizia, il lavoro irregolare o "nero" espongono i lavoratori stranieri a un contesto molto più frequentemente caratterizzato dall'uso esclusivo o semi-esclusivo di uno o più dialetti da parte dei compagni di lavoro e dei datori di lavoro

¹ Massimo Vedovelli riporta ad esempio che «durante una intervista un egiziano, in Italia da dodici anni, diceva che avrebbe ucciso il figlio se l'avesse sentito parlare in dialetto, e tutto questo veniva detto in un bel dialetto locale!» (Vedovelli, 2001, p. 36).

italiani, mentre altre professioni, come ad esempio quelle dell'assistenza a domicilio (badanti di anziani e/o di disabili, collaboratrici familiari, ecc.) o del settore della ristorazione e dell'albergheria orientano più spesso l'uso verso il polo alto del continuum;

- d) *genere*: la distribuzione tendenzialmente molto asimmetrica delle donne lavoratrici nel settore del badantato e dell'assistenza domestica e dei lavoratori uomini in quello del lavoro agricolo, ambulante, edilizio o irregolare comporta come conseguenza una maggiore dialettologia acquisita nel gruppo maschile rispetto a quanto accade nel gruppo femminile; questa asimmetria appare ulteriormente rafforzata anche dal dato di fatto che i flussi femminili provengono più spesso da Paesi (come ad esempio quelli di lingua slava dell'Europa orientale) con un livello medio di istruzione molto più elevato rispetto ai flussi maschili, che hanno invece una forte componente di origine nord-africana e maghrebina e un minore livello medio di istruzione; in particolare, una maggiore dialettologia del sottogruppo maschile si osserva a volte anche nell'ambito della stessa famiglia immigrata, dove, anche a parità di Paese di provenienza, le donne risultano non di rado essere meno dialettologhe degli uomini (come del resto accade abbastanza di frequente, a determinate condizioni, anche in famiglie italiane);
- e) *area urbana di residenza o domicilio*: il territorio italiano è caratterizzato da profonde differenze negli usi linguistici, non solo – com'è ovvio – nel senso più generale della macro-diatopia (diverse aree dialettali, diverse varietà di italiano regionale, diverso grado di conservazione e di uso dei rispettivi dialetti, diversi atteggiamenti nei confronti dei dialetti, e così via), ma anche da un punto di vista micro-diatopico, in quanto spesso anche all'interno della stessa provincia, della stessa area metropolitana o perfino dello stesso territorio comunale cittadino è possibile individuare chiaramente quartieri con forte prevalenza di italofovia, quartieri con forte prevalenza di dialettologia, quartieri linguisticamente intermedi o mistilingui;
- f) *generazione*: gli immigrati e le immigrate della prima generazione, soprattutto se sono giunti già in età adulta in Italia, sono orientati – in funzione dei diversi parametri fin qui esposti – più frequentemente verso il polo più basso del continuum italo-romanzo dialetto ~ lingua, mentre i loro figli (a causa della specifica storia dell'immigrazione in Italia – iniziata massicciamente da non più di due, tre decenni – si può parlare per adesso solo di una seconda generazione immigrata, e non ancora di una terza generazione o oltre) sono spesso bilingui lingua

materna/italiano, e sono orientati verso il polo più alto del continuum, sia come effetto della scolarizzazione, sia a causa del maggior contatto con l'italiano dei media (esattamente come accade nelle bambine e bambini italiani di famiglia dialettologa), sia anche in conseguenza della socializzazione con coetanee e coetanei di famiglia italiana, anch'essi mediamente meno dialettologi dei loro genitori;

- g) *relazioni di carattere personale*: si osserva frequentemente che le persone immigrate che stabiliscono relazioni di tipo sentimentale, coniugale o familiare con donne o uomini italiani dialettologi tendono ad acquisire all'interno della relazione con le/i partner e con le famiglie di questi la competenza anche attiva delle rispettive varietà dialettali, a volte dopo avere già acquisito precedentemente anche una varietà più "alta" per conseguenza di un contatto professionale con ambienti italogli.

3. Studi di caso nelle regioni italiane

Lo studio dei fenomeni qui sopra sommariamente esaminati è appena all'inizio. Non esistono naturalmente dati quantitativi relativi all'acquisizione di un dialetto o di un italiano regionale presso l'intera popolazione immigrata né al livello nazionale né al livello regionale. È significativo che i dati dell'ultima indagine ISTAT, intitolata *Diversità linguistiche tra cittadini stranieri*², svolta nel 2011 e pubblicata nel 2014, ed evidentemente volta ad approfondire il tema del mantenimento della competenza e dell'uso della lingua materna e quello dell'acquisizione o dell'apprendimento dell'italiano, non tocchino nemmeno indirettamente l'ambito tematico della dialettologia passiva e attiva presso le cittadine e i cittadini immigrati.³

² <http://www.istat.it/it/archivio/129285>.

³ Singolarmente, se le istituzioni statistiche trascurano questo fenomeno, il mondo della pubblicità istituzionale invece lo ha già utilizzato, con una campagna del 2008 dei Ministeri del Lavoro, della Salute e delle Politiche sociali, in cui quattro lavoratori stranieri residenti a Palermo, Napoli, Roma e Milano, parlano i rispettivi dialetti dimostrando di essersi integrati nelle diverse città. Vedi <http://www.lavoro.gov.it/Lavoro/md/Campagne/#integrazione>. Anche la pubblicità commerciale si serve di analoghi strumenti, sia in Italia (v. per esempio la campagna Findus Piatti d'Italia, già verso la metà degli anni '90), sia nella Svizzera di lingua italiana (v. Pandolfi, Elena Maria, articolo online: http://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DCSU/AC/OLSI/documenti/Pubblicazioni_Online/Pandolfi_italiano_dialetto_lingue_pubblicita_Svizzera_italiana_versione_completa.pdf).

Tuttavia sono già disponibili alcuni interessanti e utilissimi studi svolti a livello locale in diverse regioni italiane, sia settentrionali sia meridionali, che forniscono alcuni primi importanti elementi di conoscenza e di riflessione, elementi che si collocano prevalentemente sul piano qualitativo ma a volte anche sul piano quantitativo, benché sempre su piccoli numeri di persone.

Nei paragrafi che seguono saranno presentati in modo molto sintetico alcuni di questi studi e ne saranno presi in considerazione i risultati in riferimento al quadro più generale che stiamo qui cercando di delineare.

3.1. *Il caso del Veneto: il "trilinguismo consapevole"*

Nel 2010 la Cooperativa Sociale "Insieme Si Può" e la sua Fondazione "Ispirazione" hanno promosso un'indagine, affidata all'istituto "Quaeris", i cui obiettivi erano così definiti: "conoscere il rapporto degli immigrati con la lingua veneta quale indicatore di integrazione e di capacità relazionale"; "capire il rapporto e il grado di utilizzo della lingua veneta da parte degli immigrati: studenti e lavoratori" (si veda per maggiori dettagli la pagina web http://www.fondazioneispirazione.org/images/stories/abstract_lingua_veneta_08.02.10.pdf).

L'orientamento prevalente dell'indagine, che nasce in un contesto regionale fortemente ideologizzato rispetto all'autonomia anche linguistica della regione veneta (come dimostra anche l'uso della dicitura "lingua veneta", improprio da un punto di vista scientifico, ma su cui non ci soffermiamo in questa sede), è quello di dimostrare, attraverso i dati relativi all'uso del veneto da parte di lavoratori e studenti di origine straniera, l'utilità del dialetto nelle relazioni quotidiane di tipo personale e professionale.

Le risposte ad alcune delle domande del questionario somministrato a un campione di seicento cittadini immigrati (trecento lavoratori e trecento studenti) forniscono un quadro d'insieme estremamente interessante. Benché i dati relativi a lavoratori e studenti siano presentati in modo disaggregato per i due sottogruppi nel rapporto dell'istituto Quaeris e benché le differenze tra di essi non siano trascurabili, si coglie comunque una tendenza generale.

Ad esempio alla domanda "Che rapporto hai con la lingua veneta?" le risposte si distribuiscono nel modo seguente:

“Che rapporto hai con la lingua veneta?”	
Studenti	
La parlo e la capisco	64,9%
La capisco, ma non la parlo	21,1%
Non la capisco e non la parlo	14,0%
Non risponde	0,0%
Lavoratori	
La parlo e la capisco	31,0%
La capisco, ma non la parlo	56,0%
Non la capisco e non la parlo	12,1%
Non risponde	0,9%

(tratto da: http://www.fondazioneispirazione.org/images/stories/abstract_linguaveneta_08.02.10.pdf)

Naturalmente di tratta di risposte auto-valorative, basate su percezioni e auto-percezioni del tutto soggettive. Ma i valori altissimi di coloro che dichiarano di capire il veneto (86-87% complessivamente, sommando le prime due voci relative a ciascuno dei due sotto-campioni) mostrano la generale consapevolezza nelle collettività immigrate della specificità linguistica della regione, che, peraltro, anche secondo i dati ISTAT è tra le regioni italiane quella con il maggior tasso di dialettofonia.

Inoltre, il dato di coloro che dichiarano di parlare il veneto, oltre a capirlo, potrebbe essere addirittura sottostimato a causa della possibilità che i rispondenti non abbiano sempre, per varie ragioni, ammesso la propria competenza nel dialetto locale.

Coloro che parlano quella che il questionario chiama la “lingua veneta” dichiarano di usarla nel 94,4% dei casi “al lavoro”, nell’83,4% “con i vicini di casa”, nel 66,7% “con gli amici” – evidentemente amici italiani o amici non italiani di origine etnico-linguistica diversa dalla propria – e nel 52,8% dei casi “in famiglia”. Quest’ultimo dato risulta particolarmente sorprendente. In assenza di ulteriori dettagli, si può immaginare che si tratti di famiglie multi-etniche oppure, più frequentemente, di famiglie in cui la generazione dei più giovani non abbia appreso o non utilizzi quotidianamente la lingua di origine delle generazioni più anziane e abbia introdotto il veneto nel repertorio linguistico familiare, seguendo il modello dei propri coetanei indigeni.

Già Marcato (2007), sia pure in termini unicamente qualitativi e basandosi su di una raccolta di autobiografie linguistiche, aveva del resto evidenziato analoghe tendenze sintetizzandole nella felice formula del “trilinguismo consapevole”: i soggetti si distinguono per la loro abilità nell’alternare le tre lingue (italiano, dialetto e L1) a seconda del contesto sociale in cui avviene la comunicazione.

La stessa Autrice (Marcato, 2011), riproponendo il concetto del “trilinguismo consapevole”, sottolinea efficacemente la duplice valenza dei risultati dell’indagine della fondazione “Ispirazione”: infatti ella da un lato propone di interpretare la diffusione della dialettologia acquisita presso il campione studiato “come un indicatore di integrazione”, mentre dall’altro afferma che questa nuova diffusione della dialettologia rappresenta, oltre alla riprova indiretta della vitalità dei dialetti in Veneto (a sua volta già dimostrata da dati statistici e da indagini qualitative), un forte segnale della percezione della “valenza positiva della dialettalità”.

3.2. Il caso della Sicilia: plurilinguismo e dialettologia

La Sicilia gode da decenni di un posizione privilegiata nell’ambito degli studi dialettologici grazie alle ricerche del Centro di studi filologici e linguistici siciliani, che fanno di questa regione un laboratorio di rilevanza nazionale e internazionale. Anche nel campo che qui ci interessa studiosi e studiosi del Centro hanno pubblicato lavori di grande interesse e originalità.

Già a partire dagli anni 2000 la sociolinguista e dialettologa Mari D’Agostino, insieme ad altre studiosi (D’Agostino, 2004; D’Agostino, 2005; Amoruso & Scarpello, 2005) ha svolto indagini a Palermo sulla percezione e sull’acquisizione del dialetto siciliano da parte delle comunità immigrate. L’indagine, svolta prevalentemente sotto forma di interviste, rivela che, accanto ad atteggiamenti di rifiuto e di stigmatizzazione del dialetto palermitano (presenti del resto, come in altre parti d’Italia anche nella popolazione locale), è molto diffuso, soprattutto nei quartieri più centrali della città di Palermo

un fenomeno di segno del tutto opposto: il dialetto sta assumendo le funzioni di un modello di prestigio e di veicolo di integrazione sociale. Questo avviene in particolare in alcune categorie di immigrati, che si sono immersi con particolare facilità all’interno delle forme di vita proprie di alcune aree della città. In particolare essi si sono insediati in settori del centro storico e sono velocemente entrati a fare parte di

quella realtà spaziale, sociale, linguistica, sviluppando legami di amicizia e di vicinato, all'interno dei quali il dialetto può funzionare da veicolo di integrazione (D'Agostino, 2007: 183-184).

In altri lavori, l'équipe siciliana condotta da Mari D'Agostino si è occupata della complessa situazione plurilingue che si è prodotta già da parecchi decenni nella città di Mazara del Vallo, grande porto peschereccio della costa meridionale siciliana, in provincia di Trapani, dove è presente una vasta comunità di immigrati tunisini attivi nella marineria e nella pesca.

Gli immigrati, in grande prevalenza di sesso maschile, provengono da un Paese arabofono e quindi diglottico (lingua A = arabo classico coranico, lingua B = dialetto/i arabo/i tunisino/i), dove inoltre è ancora molto diffuso, come lingua veicolare culturale internazionale, il francese (fin dai tempi della colonizzazione) e dove è abbastanza conosciuto anche l'italiano, vuoi per la forte presenza turistica, vuoi per la grande vicinanza delle isole minori siciliane e della stessa Sicilia, che comporta, tra l'altro, la ricezione di stazioni radio-televisive italiane nazionali e locali. Il loro repertorio linguistico, già prima dell'emigrazione dalla Tunisia verso la cittadina peschereccia siciliana, risulta quindi particolarmente complesso (arabo classico standard, dialetto arabo della Tunisia, francese internazionale, nonché parziale competenza, almeno passiva, dell'italiano radiofonico e televisivo).

In questo repertorio si inserisce a Mazara del Vallo anche il locale dialetto siciliano – molto probabilmente accompagnato da diverse altre varietà di siciliano, data la provenienza varia dei lavoratori addetti all'attività della pesca, a quella della vendita del pesce e all'industria collegata – dialetto che a sua volta si colloca in relazione diglottica (con mutua esclusione in funzione di rigide norme situazionali) o dilalica (con coesistenza dei due codici nel parlato, accompagnata da massicci fenomeni di code-mixing e di code-switching) con l'italiano.

Come ha scritto l'arabista siciliana Bianca Cusumano sulle pagine della rivista online "Dialoghi mediterranei", pubblicata dall'Istituto Euroarabo di Mazara del Vallo (http://www.istitutoeuroarabo.it/DM/immigrazione-e-dinamiche-linguistiche-una-ricerca-a-mazara-del-vallo/#_edn4),

Idiomi e codici sulla bocca degli immigrati si danno il cambio a seconda del referente, e l'opposizione diglottica lingua/dialetto si attenua e sfuma sino a risolversi in grovigli e intrecci linguistici tra il siciliano e l'italiano, l'arabo classico e il dialetto. [...] Il francese, il dialetto tunisino e quello siciliano sono sapientemente alternati secondo le circostanze, mentre l'italiano sembrerebbe l'idioma meno

usato per comunicare. L'eterogeneità linguistica della comunità araba di Mazara e la capacità dei parlanti di muoversi all'interno di un orizzonte comunicativo composito, connotato da stili e codici diversi, sono strettamente legate al senso di identificazione comunitaria. Se l'arabo è il codice attraverso cui i membri della comunità maghrebina si identificano in una riconoscibile collettività di appartenenza, il dialetto, con la sua plasticità e versatilità, sembra essere la lingua che più efficacemente li pone in relazione con una pluralità di luoghi e di realtà sociali. [...] Si potrebbe parlare di doppia diglossia sovrapposta, ovvero dell'esistenza di due relazioni diglottiche in sovrapposizione: l'arabo e il tunisino, e l'italiano e il siciliano.

3.3. Il caso della Campania: primi dati

In una ricerca condotta nel 2006 dal gruppo campano del GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica, attivo nell'ambito della SLI, Società di Linguistica Italiana) sono stati raccolti, in un campione di scuole della città e della provincia di Napoli, alcuni dati relativi agli usi linguistici di alunni nativi e immigrati nei vari momenti della comunicazione scolastica (per una presentazione dei risultati dell'indagine v. GISCEL Campania 2006).

Nel questionario somministrato a 83 insegnanti di diverse discipline in venti scuole elementari e medie si chiedeva, tra l'altro, in quale o quali varietà linguistiche le alunne e gli alunni immigrati comunicassero tra loro e con le compagne e i compagni italiani all'interno dell'istituzione scolastica. Le risposte consentite erano "in dialetto napoletano", "in lingua italiana", "nella propria lingua madre", "in una modalità plurilingue o mistilingue".

Le risposte sono sintetizzate nella seguente tabella:

	Alunni immigrati tra di loro	Alunni immigrati con gli italiani	Alunni italiani con gli immigrati
In lingua italiana	43,0 %	54,9 %	45,1 %
In dialetto napoletano	11,5 %	11,0 %	14,6%
Nella propria lingua madre	29,5 %	2,4 %	2,4%
In una modalità plurilingue o mistilingue	15,4 %	31,7 %	36,6%

Adattata da GISCEL Campania (2006)

Come osservano gli Autori del contributo,

uno tra i principali elementi che emergono riguarda l'uso del dialetto nella comunicazione tra gli alunni stranieri e tra questi e i compagni italiani (e viceversa). Tale dato, benché quantitativamente non elevatissimo, va in qualche modo combinato con la risposta «plurilinguismo», che include anche – insieme alle altre varietà – l'uso del dialetto.

Va osservato, peraltro, che si tratta qui di una rilevazione relativa alla percezione degli insegnanti, che potrebbe soffrire di una qualche loro reticenza riguardo all'effettivo grado di dialettofonia delle proprie classi, oltre che di una probabile naturale ritrosia degli stessi alunni – o di una parte di essi – ad esibire il dialetto in un ambiente da sempre ideologicamente dialettofobico quale la scuola.

Si può quindi ipotizzare che la diffusione del dialetto negli alunni sia italiani sia immigrati possa essere ben superiore a quella ammessa dagli insegnanti e da loro osservabile.

Altri sondaggi, di tipo qualitativo, sono attualmente condotti da chi scrive. Da un gruppo di interviste, non ancora del tutto sbobinate e trascritte, con lavoratrici e lavoratori immigrati attualmente domiciliati a Napoli e in alcuni comuni dell'area metropolitana (ex-provincia di Napoli) emerge un quadro che conferma gli elementi finora raccolti anche in altre regioni.

Tra gli altri spunti di riflessione un aspetto in particolare colpisce nel rapporto tra stranieri e repertorio linguistico italiano: nelle interviste la maggior parte dei soggetti tende a selezionare un livello di lingua il più possibile vicino all'italiano, o alla sua idea dell'italiano, e a evitare, se e nella misura in cui gli è possibile, l'uso di forme più spiccatamente dialettali. Ciò si verifica anche quando nella testimonianza autobiografica del soggetto si riferisce di un profondo contatto col dialetto e di una propria (auto-percepita) competenza in questa varietà di lingua.

In altri termini, frequentemente le persone immigrate acquisiscono un certo grado di dialettofonia ma, dopo un periodo non lungo di permanenza in Italia e nella fattispecie a Napoli e in Campania, si impadroniscono anche dei meccanismi di variazione sociolinguistica che prevedono, tra l'altro, la consapevolezza dell'inopportunità di utilizzare il dialetto nel corso di un'intervista registrata da un ricercatore sconosciuto.

Essi reagiscono, sorprendentemente, proprio come reagisce un dialettologo nativo che, davanti al microfono, attinge al livello più alto del proprio repertorio.

Qui di seguito, a mo' di conclusione di questo breve e del tutto provvisorio contributo, si riportano alcuni stralci di conversazioni. Per le trascrizioni non mi è parso necessario utilizzare l'alfabeto fonetico internazionale IPA, e ho preferito una trascrizione semplificata e adattata all'ortografia italiana mentre per quanto riguarda le porzioni di dialogo in dialetto, ovvero per le singole parole dialettali inserite all'interno di frasi in italiano, ho seguito la consolidata grafia del napoletano, attenendomi all'uso prevalente nell'ambito della letteratura dialettale.

[...] cioè io quando *so'* arrivato a Napoli, *cingue* anni fa, non sapevo proprio *nient'*. Cioè io lavoravo dentro a un deposito e sentivo *parlà* il napoletano agli altri e così me lo *avevo* imparato pure io a *parlà* il napoletano.

Po' so venuto qua a lavorare dentro a questo bar e tutti *quandi* ridevano quando parlavo io hehehe... Dicevano "*guagliò, ma tu sì cchiù napulitano 'e me*". *Po'* qua dentro m'*ho* imparato pure l'italiano e mo' il napoletano io non me lo ricordo più, solo qualche *male parole* così diciamo... Tipo *che bbuò? Va vattenne, nun ce scassà o cazzo* [ride]
(Aleksàndr, 29 anni, Bielorussia, barista in un caffè del quartiere Chiaia di Napoli)

[...] mia signora di Benevento parlava sempre dialetto con marito con figlia con figlio, io non capivo niente però dopo poco io capivo e non dicevo loro. Io parlava sempre italiano con signora lei rispondeva poco italiano poco dialetto. Poi quando visto mia amica di Ucraina che lei lavora Roma lei sentito me parlare italiano con persone italiane e diceva me: ma come parli io ti non capisco? ... mi era imparata dialetto pure io senza sapere. Poi io venuta a Napoli da signora nuova lei parla solo italiano e io adesso parla italiano come signora e mie amiche che lavora a Roma altre città non dicono più niente che loro me non capiscono. Io adesso parlo come insegna mio libro italiano che io studio da sola la sera quando mia signora va a dormire.

(Larisa, 47 anni, Ucraina, badante presso una famiglia del quartiere Posillipo a Napoli)

[...] per me quando ho arrivata al inisio è stato un poco difficile perché prima che partiva io mi credevo che en Italia ci stava la lingua italiana, e basta, poi dopo che arrivi qua te dai conto che quasi tute le persone usano il dialeto, per me prima era strano questo, però adesso io capisco a tutti quanti però io parlo un poco in italiano e un poco nel dialeto con le persone soprattutto le persone più di età diciamo e loro a me mi capiscono anche loro

(Ana, 31 anni, Repubblica Dominicana, infermiera in un ospedale della provincia di Caserta)

BIBLIOGRAFIA

- AMORUSO, C. (2008), "Tunisians in Sicily and Migration Dynamics. Urban Settings in Comparison", in T. Krefeld (a cura di), *Sprachen und Sprechen im städtischen Raum*, Peter Lang, Frankfurt, 120-127.
- AMORUSO, C. & SCARPELLO, I. (2005). "Dialetto, integrazione, esclusione. Percorsi immigratori urbani a Palermo", in G. Marcato (a cura di), *Dialetti in città*, Padova, Unipress, 171-184.
- AUER, P. (1997), "Führt Dialektabbau zur Stärkung oder Schwächung der Standardvarietät? Zwei phonologische Fallstudien", in K.J. Mattheier, E. Radtke (Hrsg.), *Standardisierung und Destandardisierung europäischer Nationalsprachen*. Frankfurt, Lang, 129-162.
- BARNI, M. & VILLARINI, S. (a cura di) (2005), *La questione della lingua per gli immigrati stranieri. Insegnare, valutare e certificare l'italiano L2*, Milano, Editore FrancoAngeli.
- CHINI, M. (2004), *Plurilinguismo e immigrazione in Italia: un'indagine sociolinguistica a Pavia e Torino*, Milano, Editore FrancoAngeli.
- CUSUMANO, B. (2013), *Immigrazione e dinamiche linguistiche. Una ricerca a Mazara del Vallo*. Dialoghi mediterranei, Periodico bimestrale dell'Istituto Euroarabo di Mazara del Vallo,
http://www.istitutoeuroarabo.it/DM/immigrazione-e-dinamiche-linguistiche-una-ricerca-a-mazara-del-vallo/#_edn4
- D'AGOSTINO, M. (2004), *Immigrati a Palermo. Contatti e/o conflitti linguistici e immagini urbane in Città plurilingui. Lingue e culture a confronto in situazioni urbane. Multilingual cities. Perspectives and insights on Languages and cultures in urban areas*, Udine, Forum, 191-212.
- D'AGOSTINO, M. (2005), "Nuove condizioni linguistiche: gli effetti dell'immigrazione", in *Gli Italiani e la lingua* (pp. 70-92), Palermo, Sellerio.
- D'AGOSTINO, M. (2010), "Gli altri e noi/ noi e gli altri. Dialetto, lingua e 'nuovi italiani'" in R. Russi, *L'Italia vista dagli altri*, Atti del I Convegno internazionale (Banja Luka 12-13 giugno 2009), Firenze, Franco Casati Editore, 139-152.
- D'AGOSTINO, M. (2012), *Sociolinguistica dell'Italia contemporanea*, Bologna, Il Mulino.
- DE CARLO, G. (2010), "La lingua dei nuovi veneti: la lingua veneta parlata dagli immigrati. Presentazione dell'indagine e commento dei dati", in *Lingua veneta fattore d'integrazione. Indagine sull'uso del dialetto tra lavoratori immigrati e studenti in provincia di Treviso*. Quaderno della Fondazione Ispirazione 10, 11-72.

- GISCEL Campania (2006), "L'inserimento linguistico degli alunni immigrati nella scuola napoletana: atteggiamenti e pratiche didattiche", in I. Tempesta, M. Maggio (a cura di), *Lingue in contatto a scuola. Tra italiano, dialetto e italiano L2*, Milano, Editore FrancoAngeli, 109-116.
- IORI, B. (a cura di) (2005), *L'italiano e le altre lingue: apprendimento della seconda lingua e bilinguismo dei bambini e dei ragazzi immigrati*, Milano, Editore FrancoAngeli.
- KINDER, J. (2009), *Immigration, integration and dialects: reflections on a recent Italian government advertising campaign*, Flinders University Languages Group Online Review, Volume 4, Issue 1, November 2009, <http://ehlt.flinders.edu.au/deptlang/fulgor/>
- MARCATO, G. (2007), *La forza del dialetto. Autobiografie linguistiche nel Veneto d'oggi*, Padova, Cierre.
- MARCATO, G. (2011), "Dialetto, 'lingua veneta' e immigrazione", in Marcato Gianna (a cura di), *Le nuove forme del dialetto*, Padova, Unipress, 317-326;
- VEDOVELLI, M. (2002), *L'italiano degli stranieri*, Roma, Carocci.
- VIETTI, A. (2005), *Come gli immigrati cambiano l'italiano. L'italiano di peruviane come varietà etnica*, Milano, Editore FrancoAngeli.

SABRINA MACHETTI

TEST E CERTIFICAZIONI LINGUISTICHE: TRA ETICITÀ, EQUITÀ E RESPONSABILITÀ

1. Introduzione

Obiettivo del contributo è proporre alcune riflessioni circa il ruolo della valutazione linguistica e dei test linguistici nell'attuale contesto europeo, dedicando particolare attenzione al caso Italia e allo scenario aperto in materia di attestazione del livello di competenza linguistica in italiano L2 dal DM 4 giugno 2010. Come noto, il DM in questione sancisce l'obbligatorietà, per i cittadini non comunitari residenti nel nostro paese, del possesso di un livello di competenza linguistica in italiano di tipo A2, e lega la dimostrazione di tale possesso al superamento di un test linguistico, la cui progettazione, somministrazione e valutazione è stata affidata, in ultima istanza, al personale docente in servizio presso i Centri Territoriali Permanente (CTP)¹.

Si procederà dunque riprendendo alcune delle riflessioni proposte, appunto in relazione al contesto europeo ed italiano, da Barni (2010; 2012; 2013), riflessioni che sottolineano il ruolo centrale che il documento europeo *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment* - CEFR (Council of Europe 2001) ha avuto e continua ad avere in materia di politiche linguistiche legate alle questioni dell'apprendimento, insegnamento, valutazione linguistica, ma che evidenziano anche i problemi di impatto e di uso che da tale documento derivano, specialmente in relazione alle questioni della verifica e della valutazione della competenza linguistica dei cittadini non comunitari residenti in territorio europeo. Il dibattito suscitato a livello italiano dai diversi contributi di Barni si inserisce all'interno di un quadro di discussione già abbastanza approfondito a livello internazionale (Shohamy, 2001; McNamara & Roever, 2006; McNamara &

¹ I CTP divengono a tutti gli effetti responsabili di tale procedura dopo che il DM aveva stabilito che essa avrebbe dovuto essere di diretta competenza delle Questure e delle Prefetture. Sulle varie tappe che hanno portato a tale soluzione finale si veda Barni (2012) che, in maniera del tutto condivisibile, rileva il ruolo di secondo piano che i soggetti esperti in Italia di valutazione linguistica, con una lunga esperienza nel settore e con un solido accreditamento a livello europeo, vedono assegnarsi in tale procedura, come anche nella fase che aveva condotto alla stesura del DM.

Shohamy, 2008), attento ad analizzare la funzione politica dei test linguistici, e si lega ad una più generale discussione sugli obiettivi che il CEFR si pone, a partire dalla proposta di un continuum di livelli di competenza applicabili, nella loro globalità ed acriticamente, alle diverse lingue oggetto di apprendimento / insegnamento / valutazione (Alderson, 2007; Fulcher, 2004; Davidson & Fulcher, 2007).

La parte finale del contributo proporrà dunque una serie di riflessioni sulla questione dell'eticità e dell'equità dei test linguistici e, di conseguenza, sull'altrettanto complessa questione della responsabilità di chi produce, somministra e valuta i test. In questa parte si farà, per ovvie ragioni, diretto riferimento alle pratiche e alle esperienze portate avanti per l'italiano a stranieri dalla certificazione CILS – Certificazione d'italiano come Lingua Straniera – dell'Università per Stranieri di Siena. La CILS, nata nel 1993 a seguito di un Accordo Quadro tra il Ministero degli Affari Esteri e l'Università per Stranieri di Siena, è una delle quattro certificazioni di italiano che attestano la competenza in italiano come lingua straniera di un cittadino straniero e può vantare un'ampia esperienza sia nella progettazione e nella somministrazione dei test linguistici sia nella ricerca scientifica che tali fasi, necessariamente, dovrebbe accompagnare².

Il riferimento all'esperienza della CILS ci permetterà dunque di offrire un quadro sufficientemente documentato della situazione creatasi in Italia a seguito del DM del giugno 2010, decreto che in pratica ha assegnato spendibilità sociale (Vedovelli, 2005), a test linguistici che, per caratteristiche generali e peculiari, non hanno ad oggi ancora dato evidenza di validità ed affidabilità, come invece operato per i test delle certificazioni di competenza linguistica in italiano L2.

2. Eticità ed equità della valutazione linguistica

In quello che ad oggi rimane il più ampio ed importante documento di politica linguistica europea, il CEFR (2001), la valutazione linguistica assume un ruolo di primaria importanza. Non più momento finale o strumento di un più ampio e complesso processo di apprendimento / insegnamento linguistico, ma attività a tutti gli effetti inscindibile dal più generale processo di contatto tra lingue e competenze linguistiche plurime, la valutazione

² Sulla storia e le caratteristiche della CILS si rimanda a Vedovelli, a cura di, 2005; Barni et al. 2009.

linguistica viene discussa dal documento come momento che dovrebbe essere sempre caratterizzato da trasparenza e condivisione. La trasparenza e la condivisione dei paradigmi teorici e metodologici che ne stanno alla base è anzi considerata fondamentale stante il particolare momento storico in cui il documento viene concepito, redatto e diffuso, momento in cui, come sottolinea Barni (2010), la valutazione della competenza linguistica in una o più lingue europee diviene condizione di possibilità per la mobilità dei cittadini europei all'interno dei sistemi lavorativi e formativi e requisito, nella maggior parte dei Paesi dell'Unione, per l'ottenimento della cittadinanza e / o per l'ottenimento del permesso di lungo soggiorno (Extra et al., 2010; Van Avermaet, 2010; Extramiana et al., 2014).

Il CEFR, e il successivo documento *Manual for relating language examination to the CEFR* (2003), promuovono in questo senso procedure e standard condivisi, atti appunto a garantire la piena riconoscibilità e comparabilità dei diversi sistemi di valutazione e certificazione presenti e funzionanti a livello europeo. La finalità ultima, anche se mai esplicitata, è chiaramente quella di promuovere procedure in grado di garantire una valutazione etica ed equa.

Ma che cosa dobbiamo intendere per eticità ed equità in relazione alla verifica e alla valutazione della competenza linguistica?

La riflessione su questi due aspetti non è nuova, ma di certo si approfondisce tra gli addetti ai lavori e a livello non solo europeo alla fine degli anni Novanta, quando dalla più importante associazione internazionale di language testing, la International Language Testing Association (ILTA), viene organizzato un *Language Testing Research Colloquium* completamente dedicato al problema dell'equità, e viene pubblicato un volume speciale della rivista *Language Testing* sulle questioni dell'etica. La discussione riguarda subito la possibilità che esistano principi etici assoluti per il language testing o che invece la questione sia quella di un'eticità del testing linguistico che varia nel tempo, a seconda dei contesti e degli individui. Alan Davies (1997), che di tali riflessioni per anni continua ad essere il riferimento principale, considera l'etica come elemento essenziale del language testing, inteso come professione. Anche se molti degli aspetti che riguardano tale professione e la professionalizzazione ad essa collegata (codici, contratti, formazione, standard, esperienze) si sviluppano e possono cambiare nel tempo, l'esistenza e la necessità di una norma generale e condivisa appare, a detta di Davies, fuori discussione.

Come ben riassume Barni (2010), dagli anni Novanta ad oggi la riflessione su tali temi si è molto ampliata, tanto da condurre le diverse

associazioni di language testing (ILTA, EALTA, ALTE) a lavorare alla stesura e / o alla revisione di codici in cui le questioni dell'etica e dell'equità del testing linguistico interessano non solo il test ma anche tutti i soggetti che sono coinvolti in tale pratica: apprendenti, docenti, genitori, item writers, enti certificatori, addetti alle politiche linguistiche ecc. L'idea che da tale dibattito è sicuramente emersa in maniera condivisa è quella secondo cui qualsiasi pratica di verifica e di valutazione, per essere valida ed affidabile, ossia per essere capace di misurare ciò che intende misurare e al contempo fornire risultati stabili ed utilizzabili nel tempo, debba essere necessariamente etica ed equa.

Da diversi anni però, nella pratica del testing ed anche valutando quello che in letteratura viene indicato come *washback* (Wall, 2013), ossia l'insieme degli effetti del test sui processi di apprendimento e insegnamento linguistico, ci troviamo di fronte ad una serie di criticità che riguardano direttamente la questione dell'eticità e dell'equità. Esse rimangono sì questioni centrali nei processi di verifica e valutazione della competenza linguistica, ma non per il loro essere attribuiti irrinunciabili di un test valido ed affidabile, ma perché, e come si diceva, nelle nostre società la valutazione linguistica e i risultati che da essa derivano sono sempre più usati come vero e proprio strumento di potere, con il quale è possibile decidere il futuro dei singoli cittadini o di un intero gruppo di individui, le relative possibilità di entrare e di inserirsi all'interno di un paese, di ottenere un lavoro, di realizzare un progetto di vita, sia esso di media o di lunga durata.

Per il contesto italiano, non diversamente da quanto accade negli altri paesi europei, le considerazioni che Barni (2010) proponeva riprendendo a sua volta Shohamy (2001), che considerava la valutazione uno strumento politico in grado di condizionare fortemente il destino di coloro che vi si sottopongono e che dà un potere fortissimo a coloro che si servono dei risultati della valutazione per operare delle scelte, appunto politiche, ma anche sociali e culturali, rimangono di grande attualità.

3. La responsabilità nella valutazione linguistica

Esiste allora un margine per garantire l'eticità e l'equità di un test se l'uso che se ne fa è anche politico? E se sì, come dare ad esso concretezza? La questione non è di semplice risoluzione e, come già si accennava, apre una riflessione che se fino a qualche anno fa interessava paesi con una tradizione migratoria di più lungo periodo, di recente sta divenendo centrale anche per

il contesto italiano. In Italia, non solo il DM del giugno 2010, ma anche il più recente Accordo di Integrazione (Regolamento 14 Settembre 2011), secondo il quale i cittadini non comunitari firmatari dello stesso, oltre alla dimostrazione di un livello di competenza linguistica in italiano A2 parlato, dovrebbero essere in grado di provare, tramite il superamento di apposito test, la conoscenza di norme e concetti legati alla vita civile in Italia, ripropone come centrale la questione di cui sopra³.

Eticità ed equità sono concetti che si legano senza dubbio a quello di responsabilità, che del language testing rappresenta uno dei principi fondamentali. Se infatti ogni processo di valutazione, indipendentemente dalla sua natura e dal suo scopo, deve fornire informazioni affidabili e sulle quali è veramente possibile fare affidamento, ossia informazioni che siano in grado di garantire a coloro che al test si sottopongono e a coloro che fanno uso dei risultati del test una buona sicurezza della validità e dell'affidabilità delle informazioni che la valutazione fornisce (Llosa, 2013), è ovvio che se tale principio viene rispettato l'eticità e l'equità del test risultano, di conseguenza, adeguatamente garantite.

Come l'eticità e l'equità, anche la responsabilità è principio che riguarda più soggetti (Norton, 1998): coloro che si sottopongono al test, gli insegnanti, gli addetti alle politiche linguistiche e via dicendo, ma, come sottolinea Fulcher (<http://taesig.8m.com/news1.html>), la responsabilità è principio anche strettamente legato alla necessità di stabilire norme chiare, a livello legislativo, che possano appunto assicurare e svolgere la funzione di garanzia per la responsabilità della e nella valutazione linguistica.

Quali dunque le componenti e quali le azioni che contribuiscono alla solidità del principio di responsabilità e al suo funzionamento? Di seguito proviamo ad elencarne solo alcune, riflettendo anche su un caso concreto, quello della Certificazione CILS e delle azioni cui essa, negli anni, ha dato vita per la salvaguardia di tale principio.

In primo luogo la componente che si esplicita nella descrizione che chi produce il test fa delle scelte effettuate in fase di progettazione e costruzione del test, delle azioni di monitoraggio, della validità delle stesse e del loro necessario, costante aggiornamento. La CILS fonda ed esplicita tali scelte nelle proprie *Linee Guida* (Barni et al., 2009), compie periodiche analisi di tipo quantitativo e qualitativo dei risultati del test, analisi che vengono impiegate

³ In tale scenario si inserisce il problema di testare, attraverso un unico test, due costrutti di natura completamente diversa - la competenza linguistico comunicativa nella produzione orale di livello A2 e la conoscenza degli elementi del vivere civile in Italia - strettamente collegati a 2 diversi criteri (Machetti & Rocca, 2015).

appunto ai fini dell'aggiornamento di tali scelte. A ciò affianca l'analisi periodica delle caratteristiche sociolinguistiche e dei bisogni linguistico-comunicativi dei propri pubblici potenziali, che hanno offerto e continuano ad offrire risultati particolarmente significativi soprattutto in relazione ai pubblici cui sono destinati gli esami di certificazione di livello basico, A1 e A2 (tra le più recenti ricordiamo Bagna & Machetti, 2015; Machetti & Siebetchu, 2015; Masillo in press).

In secondo luogo, a tali studi dovrebbero essere costantemente affiancate analisi quantitative e qualitative circa la validità e l'affidabilità dei test. All'interno della CILS, tali analisi avvengono sia in fase di pre-testing che in fase di analisi dei risultati dei test e sono funzionali, tanto per fare un esempio, a tarare in maniera adeguata la difficoltà di un item o di un insieme di essi. Tali analisi sono condotte sia internamente al Centro CILS e coordinate dal Responsabile per la validazione degli esami sia attraverso la ricerca svolta ai fini della stesura di tesi di laurea, di specializzazione e di dottorato basate su dati CILS.

Da tali analisi dovrebbe derivare anche la possibilità di monitorare le procedure di misurazione e di valutazione adottate per i test, che dovrebbero assestarsi su un livello di formalizzazione e di standardizzazione piuttosto elevato. Ad esempio, nella CILS la valutazione delle prove aperte (Test di Produzione scritta e Test di Produzione orale) avviene attraverso l'utilizzo di una piattaforma in cui le stesse prove sono caricate e all'interno della quale lavorano mediamente 30 valutatori esperti, il cui giudizio viene periodicamente standardizzato (Bandini et al., 2012). Il lavoro in ambiente digitale, costantemente monitorato da un esperto del Centro CILS, permette il controllo del buon andamento della valutazione, misurando la consistenza del giudizio del singolo valutatore (*intra-rater reliability*) e l'accordo tra più valutatori (*inter-rater reliability*).

In aggiunta a ciò, e ancora per questioni di responsabilità, il monitoraggio costante dovrebbe riguardare anche l'operato delle istituzioni che somministrano il test e gli addetti alla somministrazione. Il Centro CILS, ad esempio, realizza azioni di monitoraggio continuo delle Sedi d'esame, dei Responsabili di Sede e dei Somministratori degli esami. Tali azioni, oltre a garantire che il processo di somministrazione degli esami si svolga nel pieno rispetto delle regole, sono volte a mantenere costantemente aggiornata la professionalità delle Sedi e dei relativi somministratori, incidendo dunque positivamente sull'eticità ed equità della valutazione.

Infine, ma solo per ragioni legati alla brevità di questo elenco, la questione dell'indipendenza dal percorso di formazione dell'ente che

produce, somministra gli esami e valuta i risultati appare centrale per il rispetto del principio di responsabilità. Tale indipendenza rafforza equità ed eticità del processo e rappresenta anche una garanzia per la spendibilità del livello di competenza raggiunto (Vedovelli & Machetti, 2008).

4. Conclusioni

Quello che in conclusione ci chiediamo è se le scelte di politica linguistica italiana in materia di scopi ed uso dei test rivolti a cittadini non comunitari residenti nel nostro Paese siano state operate alla luce della questione della responsabilità. Ad esempio, se ci sia stata e continui ad esserci una riflessione sulla diversa natura e i diversi scopi, da una parte, di un test linguistico che attesta il possesso di una serie di conoscenze e competenze acquisite durante un percorso di formazione linguistica, dall'altra, di un esame di certificazione della competenza linguistica; se siano poi state fornite adeguate informazioni sul criterio, sul costrutto e sulle specifiche dei test dei CTP e degli esami di certificazione; se siano state fornite prove ed evidenze circa la loro validità ed affidabilità; e via dicendo. Come si discuteva sopra, questa è un'operazione che viene, o almeno dovrebbe essere garantita, da chi produce, somministra e valuta i test. Allo stato attuale, è purtroppo un'operazione che manca per i test prodotti all'interno dei CTP all'indomani del DM del 4 giugno 2010.

L'interessante e fondamentale lavoro di Masillo, frutto di un più ampio lavoro di ricerca di dottorato (di cui allo stato attuale risulta disponibile una sintesi - Masillo in press), ricostruisce un quadro abbastanza sconcertante: in estrema sintesi, anche solo guardando al monitoraggio che Masillo conduce degli esiti dei test prodotti e somministrati dai CTP ai propri corsisti nel primo semestre 2011, pur in considerazione del fatto che essi fanno riferimento ad un medesimo criterio e costrutto (si veda quanto esplicitato nel *Vademecum* - MIUR 2011, come nel *Sillabo* elaborato dai 4 Enti certificatori dell'italiano come lingua straniera sempre nel 2011) le differenze nella struttura dei test e nei risultati sono addirittura macroscopici⁴. In primo luogo, a colpire è la percentuale di coloro che superano il test che, analizzando l'andamento di 9 CTP, si attesta su valori di oltre il 90%, dunque valori ampiamente superiori a quelli che garantiscono la validità di test costruiti per scopi simili. Valori sicuramente distanti da quelli rilevati

⁴ Una lettura critica del *Vademecum* è proposta da Masillo (2013), a cui rimandiamo.

per gli esami di certificazione CILS, che si attestano attorno all'80% (Machetti & Masillo, in preparazione). In secondo luogo, i dati di Masillo evidenziano la forte discrepanza tra le percentuali di promossi che si registra da CTP a CTP, con percentuali di superamento più contenute nei CTP del Nord d'Italia rispetto a quelli del Centro Sud. Se i test si basano sul medesimo criterio e costruito e rispettano lo stesso formato, tale discrepanza non dovrebbe in alcun modo verificarsi.

Trattandosi, ancora con riferimento a Masillo (in press) del primo e ad oggi unico lavoro su questo tema, un approfondimento delle componenti che hanno determinato la costruzione di questo quadro risulta certo auspicabile, se non necessaria. Tra tali componenti, di certo una, e a nostro avviso la principale, riguarda ancora quella che già qualche anno fa Barni (2010) definiva assenza di una "cultura della valutazione linguistica" in Italia. Da ciò certamente deriva la debolezza, se non la mancanza, di azioni di monitoraggio e di validazione dei diversi test sino ad oggi prodotti e dei relativi risultati, come anche la debolezza della formazione specifica su tali tematiche rivolta a coloro che, da insegnanti di italiano a stranieri, sono chiamati ad acquisire un livello di professionalità anche in materia di verifica e valutazione linguistica.

L'azione congiunta di Ministero dell'Interno, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, delle Università per Stranieri di Siena e di Perugia, degli Enti Certificatori auspichiamo possa condurre a risultati rapidi e tangibili.

BIBLIOGRAFIA

- ALDERSON, C. (2007), *The CEFR and the Need for More Research*, *The Modern Language Journal*, 91, 4, 659–663.
- BAGNA, C. & MACHETTI, S. (2015), *International mobility and the impact on LT*, in *Diversity, plurilingualism and their impact on language testing and assessment*, Siena IATEFL Tea Sig, J. Mader & Z. Urkum (eds.), 9-12.
- BANDINI, A., LUCARELLI, S., SPRUGNOLI, L. & STRAMBI, B. (2012), *Procedure di verifica della valutazione nei test di certificazione*, in *Standardized Language Testing: contemporary issues and applications*, Special Issue of R.I.L.A. - Rassegna Italiana di Linguistica Applicata, 1, S. Cacchiani, S. Morgan, M. Silver (a cura di), Roma, Bulzoni Editore.
- BARNI, M. (2010), *Etica e politica della valutazione*, in *Valutare le competenze linguistiche* (E. Lugarini, a cura di), Milano, Franco Angeli, 86-99.

- BARNI, M. (2012), Diritti linguistici, diritti di cittadinanza: l'educazione linguistica come strumento contro le barriere linguistiche, in *Educazione Linguistica*, Atti del XLIV Congresso Internazionale di Studi della SLI, Viterbo, 27-29 settembre 2010 (S. Ferreri, a cura di), Roma, Bulzoni, 213-223.
- BARNI, M. (2013) *Competenza Linguistica, Test e Integrazione degli Immigrati: Il Caso Italiano*, Paradigmi, 1, 139-149.
- BARNI, M., BANDINI, A., SPRUGNOLI, L., LUCARELLI, S., SCAGLIOSO, A. M., STRAMBI, B., FUSI, C. & ARRUFFOLI A. M. (2009), *Linee Guida CILS*, Perugia, Guerra Edizioni.
- COUNCIL OF EUROPE (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*, Cambridge, Cambridge University Press.
- COUNCIL OF EUROPE (2003), *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*, Strasbourg, Council of Europe.
- DAVIDSON, F. & FULCHER, G. (2007), *The Common European Framework of Reference (CEFR) and the design of language tests: A Matter of Effect*, *Language Teaching*, 40, 3, 231-241.
- DAVIES, A. (1997), *Demands of being professional in language testing*, *Language Testing*, 14, 3, 328-339.
- ENTI CERTIFICATORI DELL'ITALIANO L2, a cura di (2011), *Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2: Livello A2*.
- EXTRA, G, SPOTTI, M. & VAN AVERMAET, P. (2010), *Language Testing, Migration and Citizenship: Cross-National Perspectives*, London/New York, Continuum Press.
- EXTRAMIANA, C., REINHILDE, P. & VAN AVERMAET, P. (2014) *Report on the 3rd Council of Europe Survey on language policies for the integration of adult migrants*, Council of Europe.
- FULCHER, G. (2004), *Deluded by artificers? The Common European Framework and harmonization*, *Language Assessment Quarterly*, 1, 4, 253-266.
- FULCHER, G., *Ethics in Language Testing*, <http://taesig.8m.com/news1.html>.
- LLOSA, L. (2013), *Language Testing and Accountability*, in *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (C. A. Chapelle, ed.), Blackwell, 1-6.
- MACHETTI, S. & ROCCA, L. (2015), *Conoscenza della cultura civica e della vita civile: sussidi per il cittadino migrante*, Atti del Convegno Integrazione linguistica: tra didattica dell'italiano L2 e certificazione delle competenze, Loescher, Torino.
- MACHETTI, S. & SIEBETCHEU, R. (2015), *Plurilingual immigrant repertoires in Italy: what's up? in Diversity, plurilingualism and their impact on language testing and assessment*, Siena IATEFL Tea Sig. J. Mader & Z. Urkum (eds.), 39-42.

- MACHETTI, S. & MASILLO, P. (in preparazione), *Gli esami CILS A2 Integrazione in Italia. Un primo bilancio (2010-2015)*.
- MASILLO, P. (2013,) *Il test di lingua italiana (D.M. 4 giugno 2010): riflessioni sul Vademecum MIUR*, InSegno, 0: 20-23.
- MASILLO, P. (in press), Language assessment for migration and social integration: a case study, *Language Assessment for Multilingualism, Proceedings of the ALTE Paris Conference April 2014, SILT Volume (Studies in Language Testing)*, Cambridge University Press.
- MCNAMARA, T. & ROEVER, C. (2006), *Language testing. The social dimension*, Oxford, Blackwell Publishing.
- MCNAMARA, T. & SHOHAMY, E. (2008), *Language tests and human rights*, *International Journal of Applied Linguistics*, 18, 1, 89-95.
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ, DELLA RICERCA (2011), *Vademecum (ai sensi della nota n 8571 del 16 Dicembre 2010 del Ministero dell'Interno)*. Indicazioni tecnico-operative per la definizione dei contenuti delle prove che compongono il test, criteri di assegnazione del punteggio e durata del test.
- NORTON, B. (1998), *Accountability in Language Testing*, In *Language Testing and Assessment*. Vol. 7 of the *Encyclopedia of Language and Education*, D. Corson & C. Clapham (eds), Amsterdam, Kluwer Academic Publishers, 313-322.
- SHOHAMY, E. (2001), *The power of tests: a critical perspective on the uses of language tests*, London, Longman.
- VAN AVERMAET, P. (2010), *Language requirements for adult migrants-Results of a survey Observations and challenges*, Council of Europe.
- VEDOVELLI, M., a cura di (2005), *Manuale della valutazione certificatoria*, Roma, Carocci.
- VEDOVELLI, M. & MACHETTI, S. (2008), *La certificazione dell'italiano per i livelli iniziali di competenza: tra scienza, etica, politica*, in *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*, (F. Caon, a cura di), Milano, Bruno Mondadori, 202-214.
- WALL, D. (2013), *Washback in Language Testing*, *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (C. A. Chapelle, ed.), Blackwell.

MARIA LUISA CALISE

IL NUOVO ASSETTO ORGANIZZATIVO-DIDATTICO DELL'ISTRUZIONE DEGLI ADULTI: LA CENTRALITÀ DELL'APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO IN CONTESTI MIGRATORI

1. Dai “Progetti assistiti a livello nazionale” alla nascita dei Centri Provinciali per l’Istruzione degli Adulti (CPIA)

Il passaggio dei Centri Territoriali Permanenti per l’educazione in età adulta (CTP) e dei Corsi serali ai CPIA è attualmente (fine 2014) in fase di implementazione: nel corso di un triennio si compirà l’attuazione graduale di una riforma iniziata l’anno scorso con la realizzazione di “Progetti assistiti” in alcune regioni, continuata nell’anno scolastico in corso con l’istituzione dei primi CPIA e che nell’a.s. 2015/2016 porterà tutti i CTP e i Corsi serali a confluire nei CPIA.

1.1. I Progetti assistiti

Una possibile prefigurazione di modelli di CPIA si è prodotta nel corso dell’a.s. 2013/2014 in nove regioni – la Campania, l’Emilia-Romagna, il Lazio, la Lombardia, il Piemonte, la Puglia, la Sicilia, la Toscana, il Veneto – attraverso la realizzazione di “Progetti assistiti a livello nazionale” nei quali, al di là di linee guida comuni¹ e di standard condivisi², sono emerse le molteplici specificità territoriali e, di conseguenza, la varietà di soluzioni e risposte adottate in ambito organizzativo-didattico delle nove reti regionali: dal numero di istituzioni scolastiche che hanno sottoscritto il singolo accordo di rete, alle aree tematiche da privilegiare nell’implementazione di ciascun progetto assistito, alla quantità e qualità dell’apporto degli EE.LL., delle Regioni e di agenzie formative, tanto per citare alcune e più evidenti diversità.

¹ MIUR – D.G.I.F.T.S. *10 passi verso i CPIA – Progetti assistiti a livello nazionale* Documento contenente le indicazioni per la realizzazione delle azioni in cui si articola il progetto assistito a livello nazionale (nota. n. 4241 del 31 luglio 2013), Testo + Allegati.

² MIUR – D.G.I.F.T.S. *10 passi verso i CPIA – Progetti assistiti a livello nazionale* Documento contenente gli indicatori di realizzazione e di risultato per il monitoraggio, relativi a ciascuno dei 10 risultati attesi (nota. n. 1881 del 9 dicembre 2013).

1.2. *La fase di transizione*

Nell'anno scolastico successivo alla realizzazione dei nove progetti assistiti sono nati, a macchia di leopardo sul territorio italiano, i primi CPIA³ in otto regioni – Emilia Romagna, Friuli Venezia Giulia, Lombardia, Piemonte, Puglia, Toscana, Umbria e Veneto – anche se non necessariamente a copertura di tutte le province. Gli incontri nazionali di confronto e riflessione presso il MIUR “hanno consentito di acquisire elementi di conoscenza delle diverse realtà territoriali utili alla predisposizione degli adempimenti necessari ad accompagnare il passaggio al nuovo ordinamento, nonché delle misure di sistema previste dall’art. 11, comma 10 del D.P.R. 263/12”⁴.

Il 31 agosto 2015, infatti, i CTP e i Corsi serali ancora attivi cesseranno di funzionare per essere ricondotti nei CPIA.

1.3. *La riorganizzazione definitiva dei CTP e dei Corsi serali in CPIA*

L’a.s. 2015/2016 dovrà portare a compimento definitivo la costituzione dei CPIA: da un lato, si concluderà un percorso iniziato con i progetti assistiti a livello nazionale, continuato con i primi CPIA nell’anno in corso e terminato con l’intera riforma a regime; dall’altro, vedrà finalmente la luce in maniera definitiva una riforma che ha cominciato a muovere i primi passi anni addietro e che, come ogni progetto ambizioso di riassetto istituzionale, ha subito nel corso del tempo modifiche e revisioni alimentando aspettative e speranze, ma lasciandosi dietro anche una buona dose di disincanto.

³ MIUR *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento (art. 11, comma 10, D.P.R. 263/2012)* Testo + Allegati.

⁴ Nota MIUR prot. n. 8302 del 23.12.2014. Alla nota è allegato il progetto P.A.I.D.E.I.A. (Piano di Attività per l’Innovazione dell’Istruzione degli Adulti) promosso dalla Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici e la Valutazione del Sistema Nazionale di Istruzione. Il progetto di aggiornamento e formazione sarà realizzato nel corso del corrente anno scolastico sulla base di sei aggregazioni interregionali che svilupperanno, ciascuna, uno dei seguenti ambiti di intervento dei CPIA: a) Rete Territoriale di Servizio; b) Centro di attività di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo in materia di istruzione degli adulti; c) Commissione per la definizione del Patto Formativo Individuale; d) progettazione per Unità di Apprendimento; e) fruizione a distanza; f) percorsi di istruzione negli istituti di prevenzione e pena. I risultati attesi, in termini di prodotti, saranno successivamente diffusi a livello regionale.

2. Il nuovo assetto organizzativo-didattico dell'istruzione degli adulti

La dimensione del CPIA come istituzione scolastica autonoma improntata al *lifelong learning* rappresenta la principale novità della riforma: si tratta di un modello di riorganizzazione che avvicina l'istruzione degli adulti in Italia a tipologie organizzative più propriamente europee e che riconosce ai dirigenti e ai docenti dei CPIA una specificità professionale.

2.1. L'assetto organizzativo: i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti come Rete Territoriale di Servizio articolata per livelli

I CPIA sono istituzioni scolastiche autonome dotate di uno specifico assetto amministrativo, organizzativo e didattico e articolate in reti territoriali di servizio (RTS), di norma su base provinciale. Quest'ultimo aspetto comporta che qualora in alcune province non ci fossero numeri tali da consentire la costituzione di un'autonomia ai sensi della normativa vigente, si dovrà ricorrere a soluzioni alternative.

La RTS è, a sua volta, articolata su 3 livelli:

- *unità amministrativa*, composta da una sede centrale e da sedi associate ad essa collegate dove si realizzano percorsi di 1° livello e percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana. I primi sono finalizzati al conseguimento del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione e della certificazione attestante l'acquisizione delle competenze di base connesse all'obbligo di istruzione di cui al DM 139/07;
- *unità didattica*, che il CPIA costituisce attraverso specifici accordi di rete con le istituzioni scolastiche di II grado che realizzano percorsi di 2° livello. Il raccordo tra il 1° e il 2° livello avviene attraverso l'istituzione della Commissione per la definizione del patto formativo individuale che ha il compito sia di realizzare la procedura finalizzata al riconoscimento di eventuali crediti formativi nei confronti dell'adulto che si iscrive al CPIA, sia di predisporre le "misure di sistema"⁵;
- *unità formativa*, che stipula accordi con gli EE.LL. ed altri soggetti pubblici e privati per ampliare l'offerta formativa: si tratta di iniziative coerenti con le finalità del CPIA e con le esigenze del contesto culturale, sociale ed economico di riferimento.

⁵ MIUR *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento (art. 11, comma 10, D.P.R. 263/2012)*, Testo.

La RTS svolge anche attività di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo (RS&S), in particolare sull'uso delle nuove tecnologie finalizzate alla formazione a distanza e sulla predisposizione delle "misure di sistema" precedentemente citate, ed è soggetto pubblico di riferimento per la costituzione delle Reti Territoriali per l'Apprendimento Permanente (art. 4, comma 55, Legge 92/2012).

2.2. L'assetto didattico: le principali novità

Sul piano didattico, il riassetto riguarda:

- la riorganizzazione dei percorsi di istruzione per livello (1° e 2°) e per periodi didattici (2 periodi didattici nel 1° livello e 3 nel 2°), ciascuno definito in conoscenze, abilità e competenze;
- la redistribuzione dei quadri orari (400 ore per l'ex licenza media; 200 ore per il conseguimento della certificazione conclusiva della scuola primaria; 200 ore per i percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana);
- il percorso di 825 ore per il conseguimento della certificazione attestante l'acquisizione delle competenze di base connesse all'obbligo di istruzione di cui al D.M. 139/07;
- l'istruzione secondaria superiore (2° livello) suddivisa in 3 periodi didattici con un orario che corrisponde al 70% di quello previsto dagli ordinamenti;
- la sostenibilità dei carichi orari per lo studente attraverso il riconoscimento dei crediti formativi, la personalizzazione del percorso, la fruizione a distanza (max 20% del monte ore) e la partecipazione ad attività di accoglienza e orientamento (max 10% del monte ore).

3. La centralità dell'apprendimento dell'italiano in contesti migratori

Il fenomeno dell'immigrazione in Italia ha acquistato da tempo una dimensione notevole che, a partire dalla fine del secolo scorso, ha richiesto il ricorso a provvedimenti normativi in materia di politiche sociali ed economiche allo scopo di regolamentarne l'afflusso e, al contempo, favorirne il processo di integrazione a vari livelli tra cui quello educativo-linguistico.

Il contesto migratorio della maggior parte dei Paesi europei, inclusa l'Italia, regola il rilascio del permesso di soggiorno, l'acquisizione della

cittadinanza o anche il solo ingresso nel paese in base a forme di accertamento di specifiche competenze linguistiche che spaziano dal livello A1 al livello B1 del QCER.

Tali requisiti, di solito, sono accompagnati dall'offerta di pacchetti diversificati di ore -obbligatorie in taluni casi- per l'apprendimento della lingua del paese ospitante⁶, in una visione che dovrebbe, da un lato, facilitare e incoraggiare l'apprendimento della L2 e, dall'altro, anche pretenderlo come veicolo di inserimento e di inclusione dell'immigrato nella società ospitante.

3.1. Il quadro di riferimento europeo

Al 31 dicembre 2013, gli stranieri residenti in Italia sono 4.922.085: rappresentano l'8,1% del totale dei residenti in Italia e sono aumentati del 3,7%⁷. La presenza straniera è, dunque, aumentata seppure di meno rispetto agli anni addietro: vi ha inciso la crisi economico-occupazionale che ha rallentato l'immigrazione dall'estero e provocato il mancato rinnovo di un numero consistente di permessi di soggiorno. La popolazione straniera risiede prevalentemente nel Nord e nel Centro. Il primato delle presenze, sia in termini assoluti che percentuali, si assegna alle regioni del Nord-ovest che registrano 1.702.396 residenti, pari al 34,6% dei residenti stranieri in totale.

Risale al 2003 il richiamo - seppur vago e all'interno di una visione ancora molto legata al mercato del lavoro - ai Paesi dell'UE sulla questione dell'accesso dei migranti e dei loro figli ai sistemi d'istruzione e formazione, funzionale all'obiettivo di migliorare la cittadinanza attiva, le pari opportunità e la coesione sociale⁸.

La Risoluzione che segue riprende i contenuti della Comunicazione legati ad un'ottica occupazionale, ma pone l'accento su altri aspetti che facilitano la coesione e l'inclusione sociale, tra i quali la questione dell'apprendimento della lingua da parte dei migranti:

⁶ Council of Europe (2011) *Language requirements for adult migrants in Council of Europe member states: report on a survey*.

⁷ Istat Anno 2013 *Bilancio demografico nazionale*: <http://www.istat.it>

⁸ Comunicazione della Commissione al Consiglio, al Parlamento europeo, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle Regioni su immigrazione, integrazione e occupazione (2003).

fra i molteplici fattori che favoriscono l'integrazione degli immigrati, la questione delle competenze linguistiche per gli uomini e le donne, indipendentemente dalla questione occupazionale, è una questione centrale, giacché agevola la strutturazione del pensiero, la capacità di autonomia, una migliore comprensione della società e della sua organizzazione, nonché lo sviluppo e il miglioramento delle capacità relazionali promotrici della coesione sociale⁹

e raccomanda l'obbligo, per lo straniero residente, di seguire corsi nella lingua o nelle lingue nazionali organizzati dal paese ospitante.

Ad ulteriore conferma di tale azione, gli immigrati sono identificati tra i gruppi maggiormente a rischio di esclusione sociale dei quali è fondamentale stimolare la domanda di formazione offrendo loro corsi di lingua¹⁰. I Paesi dell'UE vengono esortati ad investire nei migranti attraverso l'ampliamento delle opportunità di educazione per gli adulti in relazione all'integrazione linguistica, sociale e culturale e la messa a punto di strategie d'insegnamento adeguate ed efficaci per la promozione di un apprendimento interculturale¹¹.

Il piano d'azione degli Stati membri dovrà, dunque, concentrarsi su coloro che sono svantaggiati – come nel caso dei migranti - a causa, tra l'altro, di competenze inadeguate, offrendo corsi personalizzati, anche di apprendimento della L2, ai fini di una proficua integrazione nella società¹². Il 2008 viene dichiarato l'anno europeo del dialogo interculturale con l'intento di innalzarne il profilo per rafforzare il rispetto della diversità culturale, enfatizzare il contributo della diversità al patrimonio dei paesi dell'Unione europea, migliorare la coesistenza nelle società plurilingue di oggi e promuovere una cittadinanza europea attiva.

Il binomio lingua-cultura continua a farsi strada, anche se faticosamente, tra i documenti di questo secolo rivolti alle politiche di integrazione degli immigrati da quando il QCER per le lingue elaborato dal Consiglio d'Europa aveva messo in evidenza già nel 2001 che la lingua e la rappresentazione del mondo si sviluppano in stretta relazione reciproca.

⁹ Risoluzione del Parlamento europeo sulla Comunicazione della Commissione su immigrazione, integrazione e occupazione (2003).

¹⁰ EAEA (2006) *Adult education trends and issues in Europe*.

¹¹ Comunicazione della Commissione (2006) *Educazione degli adulti: Non è mai troppo tardi per apprendere*.

¹² Comunicazione della Commissione al Consiglio, al Parlamento europeo, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle Regioni (2007) *Piano d'azione in materia di educazione degli adulti: È sempre il momento di imparare*.

La Risoluzione del 2011 individua, tra i settori prioritari per il periodo 2012-2014 dell'agenda europea per l'apprendimento degli adulti, il miglioramento dell'accesso all'apprendimento per i migranti, i Rom, i gruppi svantaggiati, i rifugiati e i richiedenti asilo¹³.

3.2. Il quadro di riferimento italiano

In Italia, l'Ordinanza Ministeriale 455 fornisce nel 1997 una prima importante cornice istituzionale nella quale collocare un'ampia e diversificata offerta formativa rivolta ad adulti e giovani adulti che spazia dall'alfabetizzazione primaria funzionale e di ritorno, all'apprendimento della lingua e dei linguaggi, al recupero e sviluppo di competenze strumentali, culturali e relazionali idonee ad una attiva partecipazione alla vita sociale¹⁴.

Soltanto a distanza di dieci anni, nel documento che prefigura la riorganizzazione dell'istruzione degli adulti si rintraccia un primo chiaro riferimento agli adulti stranieri in qualità di utenti dei delineandi CPIA in "percorsi per la conoscenza della lingua italiana da parte degli immigrati per la loro integrazione linguistica e sociale"¹⁵.

Bisognerà, tuttavia, attendere fino al 2012 per la definitiva architettura dei CPIA ai quali gli immigrati potranno rivolgersi per frequentare percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana destinati agli adulti stranieri e finalizzati al conseguimento di un titolo attestante il raggiungimento di un livello di conoscenza della lingua italiana non inferiore al livello A2 del QCER¹⁶.

In precedenza, l'applicazione del dispositivo normativo che subordina il rilascio del permesso di soggiorno CE di lunga durata al superamento di un test di conoscenza della lingua italiana aveva segnato una svolta importante

¹³ Risoluzione del Consiglio su un'agenda europea rinnovata per l'apprendimento degli adulti (2011).

¹⁴ O.M. 455/97 *Educazione in età adulta – Istruzione e formazione nella scuola elementare e media*.

¹⁵ Decreto 25 ottobre 2007 *Riorganizzazione dei Centri territoriali permanenti per l'educazione degli adulti e dei Corsi serali, in attuazione dell'art. 1, comma 632, della Legge 296/06*.

¹⁶ D.P.R. 263/12 *Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri d'istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133*.

nei compiti istituzionali affidati ai CTP¹⁷. Infatti, ai fini del rilascio di tale permesso, lo straniero deve poter dimostrare, sottoponendosi ad apposito test, di possedere un livello di conoscenza della lingua italiana in corrispondenza del livello A2 del QCER. Tra le modalità ulteriori di accertamento di conoscenza della lingua italiana, il decreto citato apre ad altre soluzioni che coinvolgono direttamente i CTP, in quanto non è tenuto allo svolgimento del test lo straniero che:

- ha frequentato un corso di lingua italiana presso i CTP ed ha conseguito, al termine del corso, un titolo che attesta il raggiungimento di un livello di conoscenza della lingua italiana non inferiore al livello A2 del QCER;
- ha conseguito, presso i CTP, il diploma di scuola secondaria di primo grado.

Quanto alle modalità di svolgimento del test in questione, un successivo Accordo Quadro tra il MIUR e il Ministero dell'Interno individua nei CTP le sedi per l'elaborazione, la somministrazione e la valutazione dei test¹⁸. L'Accordo, in realtà, prefigura un "piano integrato di interventi" dal respiro più ampio volto sia a realizzare le attività necessarie allo svolgimento del test di conoscenza della lingua italiana, sia ad agevolare la conoscenza della lingua italiana da parte degli stranieri anche ai fini dell'innalzamento dei livelli di istruzione e delle competenze in materia di orientamento civico. Il piano previsto dall'Accordo Quadro intende coniugare "accoglienza e sicurezza" ai fini di un'inclusione sociale attiva e responsabile dello straniero.

In concreto, i criteri e le modalità per lo svolgimento del test presso i CTP prevedono: 1) la costituzione di apposita commissione presieduta dal dirigente scolastico e composta da almeno due docenti di italiano individuati, preferibilmente, tra coloro che abbiano frequentato corsi di aggiornamento e formazione in didattica dell'italiano L2; 2) la definizione, da parte della commissione, del contenuto delle prove che compongono il test, i criteri di assegnazione del punteggio e la durata del test.

¹⁷ Ministero dell'Interno Decreto 4/6/10 *Modalità di svolgimento del test di conoscenza della lingua italiana, previsto dall'articolo 9 del decreto legislativo 25 luglio 1998, n. 286, introdotto dall'articolo 1, comma 22, lettera i) della legge n. 94/2009.*

¹⁸ Accordo Quadro 11 novembre 2010 tra il MIUR e il Ministero dell'Interno *Modalità di svolgimento del test di conoscenza della lingua italiana, previsto dall'articolo 9 del decreto legislativo 25 luglio 1998, n. 286, introdotto dall'articolo 1, comma 22, lettera i) della legge n. 94/2009.*

Questi ultimi aspetti – contenuti, criteri di valutazione e durata del test - sono riportati in un documento del MIUR¹⁹ redatto sulla base delle linee guida e di indirizzo contenute nel documento prodotto dagli Enti certificatori²⁰, in coerenza con quanto definito nel QCER per il livello A2.

La valorizzazione del ruolo dei CTP nel sistema dell'istruzione rivolta agli adulti stranieri e delle professionalità che vi operano, già evidente nell'Accordo Quadro dell'11 novembre 2010, subisce un'ulteriore accelerazione con l'applicazione dell'Accordo di integrazione che lo straniero - che presenta istanza di permesso di soggiorno di durata non inferiore a un anno - sottoscrive con lo Stato all'atto del suo ingresso per la prima volta in Italia²¹. Con la stipula dell'Accordo, lo straniero si impegna a raggiungere specifici obiettivi di integrazione da conseguire nel periodo di validità del permesso di soggiorno tra i quali: 1) acquisire un livello adeguato di conoscenza della lingua italiana; 2) acquisire una sufficiente conoscenza e cultura civica²².

Il raggiungimento del primo obiettivo viene nuovamente garantito dalla frequenza di un corso di lingua italiana presso i CTP e il contestuale conseguimento, al termine del corso, di un titolo che attesti il possesso di un livello di conoscenza della lingua italiana non inferiore al livello A2 del QCER. Il raggiungimento del secondo obiettivo viene garantito dalla frequenza presso i CTP, entro i tre mesi successivi alla stipula dell'Accordo, di una sessione di "formazione civica e di informazione" di dieci ore da parte dello straniero al fine di acquisire una sufficiente conoscenza dei principi fondamentali della Costituzione della Repubblica e

¹⁹ MIUR – D.G.I.F.T.S. Uff. IV *Vademecum – Indicazioni tecnico-operative per la definizione dei contenuti delle prove che compongono il test, criteri di assegnazione del punteggio e durata del test.*

²⁰ Enti certificatori dell'italiano L2 (a cura di) (2010).

²¹ D.P.R. 179/11 *Regolamento concernente la disciplina dell'accordo di integrazione tra lo straniero e lo Stato, a norma dell'articolo 4-bis, comma 2, del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero, di cui al decreto legislativo 25 luglio 1998, n. 286.*

²² È opportuno ricordare il supporto rilevante all'incremento delle opportunità formative in italiano L2 - e non solo - fornito dal Fondo Europeo per l'Integrazione dei cittadini dei Paesi terzi (F.E.I.) nell'ambito del programma generale "Solidarietà e gestione dei flussi migratori". Il F.E.I. ha lo scopo di aiutare gli Stati membri dell'Unione europea a migliorare la propria capacità di elaborare, attuare, monitorare e valutare tutte le strategie di integrazione, le politiche e le misure nei confronti dei cittadini di Paesi terzi, lo scambio di informazioni e buone prassi e la cooperazione per permettere ai cittadini di Paesi terzi, che giungono legalmente in Europa, di soddisfare le condizioni di soggiorno e di integrarsi più facilmente nelle società ospitanti. In particolare, in linea con gli obblighi previsti per coloro che stipulano l'Accordo di integrazione tra lo straniero e lo Stato, i più recenti avvisi pubblici FEI per la realizzazione di progetti a valenza territoriale richiedono la realizzazione di corsi per la formazione linguistica e civica degli stranieri unitamente alla conoscenza di diritti e doveri.

dell'organizzazione e funzionamento delle istituzioni pubbliche in Italia, nonché una sufficiente conoscenza della vita civile in Italia con particolare riferimento ai settori della sanità, della scuola, dei servizi sociali, del lavoro e agli obblighi fiscali²³.

3.3. *La stagione delle "Linee guida"*

Come già accennato in precedenza, l'offerta formativa di italiano L2 presso i CPIA si realizza in percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana destinati agli adulti stranieri, finalizzati al conseguimento di un titolo attestante il raggiungimento della conoscenza della lingua italiana non inferiore al livello A2 del QCER, dove non inferiore sta ad indicare l'opportunità di portare gradualmente le competenze linguistiche dell'immigrato almeno ad un livello A2 definito di "sopravvivenza".

A tali percorsi, nelle *Linee guida per la progettazione dei percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana*²⁴ (di seguito *Linee guida A1 e A2*), è destinata una quota complessiva di 200 ore da suddividere, in base al livello da attivare, tra la fase di accoglienza, e i percorsi A1 e A2. Alla fase di accoglienza, le *Linee guida A1 e A2* assegnano una quota pari al 10% del monte ore complessivo di 200 ore; al livello A1 del QCER viene destinata la metà delle ore totali e al livello A2 del QCER le restanti 80 ore. All'immigrato con bassa o nessuna alfabetizzazione nel paese d'origine o che non utilizza l'alfabeto latino nella propria lingua materna, andrà prestato un opportuno supporto come fase propedeutica di accesso al corso di livello A1.

I livelli del QCER previsti nelle *Linee guida A1 e A2* corrispondono al profilo dell'utente basico che si colloca, all'interno del livello "elementare" del QCER, tra quello di "contatto" (A1)²⁵ e quello di "sopravvivenza" (A2)²⁶

²³ Accordo Quadro 7 agosto 2012 tra il MIUR e il Ministero dell'Interno relativo agli adempimenti previsti dal D.P.R. 179/11.

²⁴ MIUR-D.G.I.F.T.S. (a cura di) (2012).

²⁵ A1 ASCOLTO: comprendere istruzioni che vengono impartite purché si parli lentamente e chiaramente; comprendere un discorso pronunciato molto lentamente e articolato con grande precisione, che contenga lunghe pause per permettere di assimilarne il senso. LETTURA: comprendere testi molto brevi e semplici, cogliendo nomi conosciuti, parole ed espressioni familiari ed eventualmente rileggendo. INTERAZIONE ORALE e SCRITTA: porre e rispondere a semplici domande relative a se stessi, alle azioni quotidiane e ai luoghi dove si vive; utilizzare in uno scambio comunicativo numeri, quantità, costi, orari; compilare un semplice modulo con i

e che si caratterizza per un graduale avanzamento verso una futura autonomia linguistica e comunicativa.

I domini, vale a dire gli ampi settori in cui opera l'apprendente A1 delle *Linee guida A1 e A2*, fanno prevalentemente riferimento alla sfera d'azione personale e a quella pubblica con l'aggiunta di una particolare attenzione agli aspetti principali della vita civile. Per l'apprendente A2 delle *Linee guida A1 e A2*, i domini si aprono alla sfera d'azione lavorativa e a quella educativa e le conoscenze includono anche la Costituzione della Repubblica italiana con riferimento al lavoro, ai diritti e ai doveri e all'organizzazione e funzionamento delle istituzioni pubbliche in Italia. Le *Linee guida A1 e A2* presentano un'articolazione del sillabo per macro-abilità ciascuna declinata in conoscenze (lessico ed elementi grammaticali di base) e abilità (una combinazione di attività e funzioni) e terminano con lo schema per il rilascio del titolo attestante il raggiungimento del livello A1 o A2 del QCER. A tale schema è opportuno allegare il modello di dichiarazione dell'avvenuta frequenza di un corso di italiano L2 e dell'acquisizione delle competenze riportate per macro-abilità. Non vi sono, nelle *Linee guida A1 e A2*, indicazioni circa le modalità di accertamento e di valutazione delle competenze acquisite né in itinere né al termine del percorso, poiché tali scelte e decisioni vengono demandate all'autonomia del docente.

Le *Linee guida A1 e A2* sembrano rispondere, nella individuazione dei domini e dei contesti d'uso, ad un bisogno di integrazione che tiene in debito conto sia le esigenze degli immigrati, sia quelle della comunità

propri dati anagrafici. PRODUZIONE ORALE: descrivere se stessi, le azioni quotidiane e i luoghi dove si vive; formulare espressioni semplici, prevalentemente isolate, su persone e luoghi. PRODUZIONE SCRITTA: scrivere i propri dati anagrafici, numeri e date; scrivere semplici espressioni e frasi isolate.

²⁶ A2 ASCOLTO: comprendere quanto basta per soddisfare bisogni di tipo concreto, purché si parli lentamente e chiaramente; comprendere espressioni riferite ad aree di priorità immediata quali la persona, la famiglia, gli acquisti, la geografia locale e il lavoro, purché si parli lentamente e chiaramente. LETTURA: comprendere testi brevi e semplici di contenuto familiare e di tipo concreto, formulati nel linguaggio che ricorre frequentemente nella vita di tutti i giorni e/o sul lavoro. INTERAZIONE ORALE e SCRITTA: far fronte a scambi di routine, ponendo e rispondendo a domande semplici; scambiare informazioni su argomenti e attività consuete riferite alla famiglia, all'ambiente, al lavoro e al tempo libero; scrivere brevi e semplici appunti, relativi a bisogni immediati, usando formule convenzionali. PRODUZIONE ORALE: descrivere o presentare in modo semplice persone, condizioni di vita o di lavoro, compiti quotidiani; usare semplici espressioni e frasi legate insieme per indicare le proprie preferenze. PRODUZIONE SCRITTA: scrivere una serie di elementari espressioni e frasi legate da semplici connettivi quali "e", "ma", "perché" relativi a contesti di vita sociali, culturali e lavorativi; scrivere una semplice lettera personale su argomenti e attività consuete riferite alla famiglia, all'ambiente, al lavoro e al tempo libero.

ospitante con i riferimenti anche agli aspetti principali della vita civile, alla nostra Costituzione e all'organizzazione e funzionamento delle istituzioni pubbliche in Italia. L'acquisizione della L2 diventa, in tal modo, lo strumento per agevolare, con modalità non rigide, una reale e fattiva inclusione dell'immigrato nella nostra società.

Da queste considerazioni scaturisce la forte attrattività della formula offerta presso i CTP dai corsi di L2 *tailor made*, costruiti, cioè, a misura dei bisogni formativi degli immigrati e nei quali vengono adoperati strumenti di verifica e di valutazione continua per mettere in evidenza il "saper fare" piuttosto che il "non saper fare".

Le *Linee guida per la progettazione della sessione di formazione civica e di informazione*²⁷ (di seguito *Linee guida per la sessione civica*) sono lo strumento di riferimento per la realizzazione della sessione di formazione civica e di informazione che, come accennato in precedenza, lo straniero che entra in Italia attraverso la stipula di un Accordo con lo Stato ha l'obbligo di frequentare. Oltre alla dichiarata finalità di far acquisire allo straniero le conoscenze circa i contenuti sopra riportati, la scelta di affidare la realizzazione di tali sessioni ai CTP comporta riconoscere e valorizzare la capacità di accogliere e di porsi in ascolto dell'utente che da sempre contraddistingue i docenti dei Centri: lo straniero che vi accede per frequentare la sessione della durata di 10 ore è da poco arrivato in Italia e quasi sicuramente non ne conosce né la lingua né la cultura ed è, quindi, fondamentale che trovi il clima adatto a favorire i primi passi verso l'integrazione.

I docenti possono scegliere di avvalersi del supporto di mediatori linguistici e culturali e trovano nelle *Linee guida per la sessione civica* un sostegno per la definizione di modelli organizzativi da costruire sulle reali esigenze delle varie tipologie di stranieri che accederanno alle sessioni. Le *Linee guida per la sessione civica* non si pongono come un percorso prescrittivo se non nel richiamo alle conoscenze da acquisire e forniscono utili suggerimenti per la progettazione e l'articolazione delle sessioni al fine di qualificarne gli scopi attraverso l'attenzione alla diversificazione del *setting* per una gestione dinamica del gruppo, alla predisposizione di strumenti e materiali diversificati e al coinvolgimento attivo di tutti gli operatori interessati.

²⁷ MIUR-D.G.I.F.T.S. *Linee guida per la progettazione della sessione di formazione civica e di informazione, di cui all'articolo 3 del D.P.R. 179/2011.*

Le ultime linee guida, in ordine di tempo, ad essere redatte sono quelle che riguardano la verifica dell'Accordo di integrazione tra lo straniero e lo Stato: allo scadere dei due anni dalla stipula dell'accordo lo straniero ha facoltà di far accertare, in assenza di idonea documentazione, il proprio livello di conoscenza della lingua italiana, della cultura civica e della vita civile in Italia attraverso un apposito test. Ancora una volta, viene affidato ai CTP il delicato compito di approntare, somministrare e valutare il test articolato in due sezioni attraverso delle linee guida che ne forniscono criteri e modalità per lo svolgimento.

Per la verifica delle conoscenze della cultura civica e della vita civile in Italia si è optato per un test strutturato in forma orale, attesa la particolarità dell'utenza per lo più riconducibile ad un profilo basico di competenza della lingua italiana²⁸. La verifica della conoscenza della lingua italiana a livello A2 prevede l'utilizzo delle medesime linee guida per il test di livello A2 somministrato agli stranieri che richiedono il permesso di soggiorno di lunga durata²⁹. Per lo straniero già in possesso di una certificazione di competenza linguistica o di un titolo attestante il raggiungimento di un livello di conoscenza della lingua italiana non inferiore al livello A2, è possibile richiedere di accedere a un test di livello B1 nelle quattro abilità (comprensione orale e scritta, interazione scritta e interazione orale) le cui linee guida evidenziano come, nella predisposizione delle prove, sia opportuno valorizzare l'efficacia comunicativa piuttosto che gli aspetti formali della comunicazione³⁰.

Infine, anche se non rivolte specificamente agli adulti stranieri, è d'obbligo un richiamo alle *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*³¹ nelle quali si pone con forza l'accento sull'importanza di un'educazione interculturale a scuola che favorisca il dialogo e il confronto, sulla costruzione di una cittadinanza attiva e partecipata, sullo sviluppo e valorizzazione del plurilinguismo con l'attenzione al nesso lingua-cultura, su una formazione specifica in materia di didattica interculturale, bilinguismo, italiano come L2 del personale scolastico in ingresso e in

²⁸ MIUR – D.G.I.F.T.S. *Linee guida – Criteri per lo svolgimento del test di conoscenza della cultura civica e della vita civile in Italia.*

²⁹ MIUR – D.G.I.F.T.S. Uff. IV *Vademecum – Indicazioni tecnico-operative per la definizione dei contenuti delle prove che compongono il test, criteri di assegnazione del punteggio e durata del test.*

³⁰ MIUR – D.G.I.F.T.S. *Linee guida – Criteri per lo svolgimento del test di conoscenza della lingua italiana a livello B1.*

³¹ MIUR nota prot. 4233 del 19.2.2014 e *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* allegate.

itinere. Nel paragrafo 9 “L’istruzione degli adulti” si pone l’accento sul ruolo centrale svolto dai CTP nell’integrazione linguistica e sociale degli adulti stranieri che

fa del sistema dei CPIA un soggetto di tutto rilievo nelle strategie di integrazione dei migranti³²

e sul contributo incisivo di tale sistema al successo scolastico dei figli in età scolare degli immigrati stranieri grazie al miglioramento delle competenze linguistiche dei loro genitori.

4. Conclusioni

Risulta evidente che, a seguito dei profondi mutamenti verificatisi nella nostra società nell’ultimo ventennio - anche per via di un massiccio fenomeno migratorio - il ruolo e i compiti affidati ai CTP nei confronti degli adulti immigrati sono stati di recente ripensati in funzione sia di una *mission* ancora più improntata all’inclusione e alla coesione sociale sia della necessità di fornire percorsi flessibili e funzionali alle nuove esigenze. Quello italiano è uno scenario linguistico e culturale in continuo movimento: viviamo in una società plurale, caratterizzata dal plurilinguismo della nuova immigrazione e della società globalizzata che avvalorano ulteriormente le pratiche di accoglienza e di relazione in classe da sempre attuate nei CTP.

Ai CTP è stato affidato il compito particolarmente delicato di contribuire all’integrazione degli adulti stranieri attraverso, innanzitutto, l’apprendimento della L2. La lingua, come abbiamo già scritto, è sempre portatrice di cultura per cui l’approccio alla L2 da parte dello straniero è inevitabilmente un approccio anche alla nostra cultura, tra l’altro in contesti formali di apprendimento caratterizzati dal plurilinguismo e quindi dalla compresenza di svariate culture. Apprendere una lingua comporta apprendere i modelli culturali collegati ad essa: lo straniero che apprende la L2 va supportato nel processo di acculturazione che è di solito caratterizzato da un continuo oscillare tra prospettive diverse, di fedeltà ai propri modelli culturali e di avvicinamento ai modelli culturali della società ospitante.

In secondo luogo, le ultime disposizioni normative affidano ai CTP il compito di facilitare l’integrazione degli adulti stranieri da poco pervenuti in

³² *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (2014).

Italia attraverso la conoscenza di nozioni di base dei diritti e doveri contenuti nella Costituzione e del funzionamento delle nostre istituzioni e la diffusione di ogni informazione utile al positivo inserimento degli stranieri nella società italiana. È facile immaginare il riverbero positivo in termini di rispetto reciproco e di convivenza pacifica che ne derivano per l'intera comunità.

Tutto ciò, sia chiaro, non avviene soltanto in contesti formali di apprendimento costituiti da soli immigrati, ma anche in classi in cui gli stranieri si mescolano agli adulti italiani come nei corsi finalizzati al conseguimento della ex licenza media. Nei CTP convivono docenti alfabetizzatori³³ e docenti della scuola secondaria di primo grado, una vera e propria comunità professionale ed educante che lavora da tempo in classi interculturali per la formazione alla cittadinanza, alla tolleranza e al rispetto delle differenze, chiave di volta per l'appropriazione di saperi non meramente linguistici e per lo sviluppo di identità improntate al relativismo culturale e al confronto costruttivo.

³³ I docenti alfabetizzatori sono docenti di scuola primaria, vale a dire docenti specializzati, in materia di educazione linguistica, nell'apprendimento/insegnamento della lingua italiana a studenti madrelingua. Nel tempo, i docenti alfabetizzatori dei CTP hanno acquisito esperienza e titoli professionali nel campo dell'apprendimento/insegnamento dell'italiano come lingua seconda. Nel 2013, l'Ufficio Scolastico Regionale per la Campania ha attivato in convenzione con il CILA (Centro Interdipartimentale per i servizi Linguistici e Audiovisivi) dell'Università L'Orientale di Napoli un Corso di perfezionamento e aggiornamento professionale in "Didattica dell'italiano lingua seconda agli adulti". Il Corso, di durata annuale, con 1500 ore complessive di impegno in modalità *blended*, con il riconoscimento di 60 CFU e con esame finale era rivolto a docenti presso i CTP della Campania in qualità di docente alfabetizzatore o di docente di area umanistica o di docente di lingua straniera. Nel maggio del 2014 circa 50 docenti hanno portato a termine il Corso.

SVEVA LIPARI

INSEGNARE ITALIANO L2 IN CONTESTI MIGRATORI: UNA QUESTIONE DI MOTIVAZIONE

1. Introduzione

La motivazione rappresenta un quadro di orientamento utile all'insegnante per costruire, nell'ambito didattico del contesto migratorio, percorsi nuovi e migliorare attività già esistenti.

Nella trattazione dei principali modelli motivazionali, non alternativi ma complementari, da presentare saranno considerate alcune variabili dell'evento didattico legate alla formazione del migrante adulto, quali punti catalizzanti di particolari bisogni in classi in cui gli studenti hanno tratti sociali, cognitivi e affettivi diversificati e complessi. In sede di progettazione didattica, gli orientamenti metodologici e il particolare profilo del migrante in Italia vanno letti alla luce delle categorie motivazionali che, abbinate a idonee strategie didattiche, risultano utili per creare e sostenere la motivazione in classi di immigrati adulti.

Senza una sufficiente motivazione, anche gli individui con le più notevoli abilità non possono raggiungere scopi a lungo termine, e nemmeno dei curricoli adeguati e un buon insegnamento sono sufficienti di per sé ad assicurare il successo dello studente. D'altro canto, una motivazione alta può compensare mancanze considerevoli sia nella propria attitudine linguistica che nelle condizioni di apprendimento (Dörnyei, in Mariani, 2012: 2).

È opinione diffusa ritenere la motivazione condizione essenziale per qualsiasi tipo di apprendimento.

Il concetto di motivazione, associato a meccanismi biologici, psicologici o socioculturali, è considerato una variabile multidimensionale, dinamica e socialmente e culturalmente costruita e diviene elemento cruciale, intrinsecamente collegato ai contesti di insegnamento/apprendimento. Come tale, può essere considerato una competenza da costruire e sviluppare durante l'intero percorso formativo.

Varie sono le concettualizzazioni sulla motivazione proposte dalla letteratura, ma, anche se in maniera generale, è bene approfondirne la

prospettiva; nel campo della formazione linguistica degli adulti stranieri in Italia per lavoro, con tutte le difficoltà derivanti dalla specificità di questo pubblico, è possibile proporre una visione articolata dei fattori motivazionali, ritenuti processi identificabili e descrivibili e, quindi, controllabili e modificabili attraverso interventi didattici.

Ancora, circa le specificità del pubblico di riferimento, è necessario considerare la motivazione come un sistema complesso e pluridimensionale costituito da una rete integrata di rapporti personali, cognitivi e affettivi e dai contesti classe agiti dagli individui.

Classe, scuola e realtà socioculturali di riferimento, interagendo in maniera sincrona e circolare, trovano la loro ragion d'essere nell'esito del processo di apprendimento di una L2, grazie alle relazioni tra gli attori dei processi motivazionali e la gestione dei compiti di apprendimento.

L'elemento guida del presente contributo si esplica nella trattazione di tre aspetti collegati alla motivazione: la sua definizione teorica, il pubblico di riferimento e i processi di apprendimento. Precede un'introduzione del modello andragogico per l'insegnamento delle lingue e conclude una sintesi delle strategie attivabili per generare e mantenere la motivazione ad apprendere.

2. La motivazione linguistica: uno sguardo d'insieme

Come nell'apprendimento in generale, anche in quello linguistico la motivazione ricopre un ruolo primario necessario all'acquisizione di una lingua e una cultura diverse.

Balboni (2002: 37) riconduce l'analisi della motivazione a tre macrocategorie di base:

- *Dovere*: la motivazione è connessa all'obbligo ad apprendere; calando l'interesse, però, si ottiene semplice apprendimento e non acquisizione dei contenuti che sono immagazzinati nella memoria a breve termine e ben presto dimenticati.
- *Bisogno*: la motivazione è legata all'emisfero cerebrale sinistro. Il discente è conscio della necessità di sviluppare conoscenze specifiche per raggiungere uno scopo.
- *Piacere*: è la "motivazione essenzialmente legata all'emisfero destro, ma che può coinvolgere anche il sinistro divenendo, in tal modo potentissima" (Balboni, 2002: 38).

Anche Titone (in Caon & Rutka, 2004) afferma che, durante il processo di apprendimento, si inseriscono alcuni fattori affettivi (motivazione, atteggiamento, tono emotivo, reazioni profonde) che condizionano l'acquisizione.

Alcuni studi di psicopedagogia e glottodidattica (Cardona, 2001) dimostrano quanto gli aspetti psicologici incidano sul processo di apprendimento. Rientra in questo campo anche la motivazione linguistica, per molto tempo tenuta lontana dai modelli psico-pedagogici.

Secondo due studiose italiane, De Beni e Moè, la motivazione può essere definita come "una configurazione organizzata di esperienze soggettive che consente di spiegare l'inizio, la direzione, l'intensità e la persistenza di un comportamento diretto a uno scopo" (De Beni & Moè, 2000: 37).

Tale definizione sottolinea i vari momenti ed aspetti della motivazione: l'attivazione per un bisogno, un desiderio, un interesse particolare o una causa esterna, la spinta e la tensione iniziale. Determinante è anche il percorso per raggiungere la meta e in esso contano molto due variabili: l'intensità e la persistenza, oltre all'attitudine e alla motivazione. Le prime due rimandano a scelte personali e a fattori psicologici che determinano l'impegno per perseguire l'obiettivo e la capacità di mantenere nel tempo la motivazione iniziale.

2.1. Motivazione integrativa e strumentale

Si distinguono diverse tipologie di motivazione: intrinseca ed estrinseca, primaria e secondaria, strumentale e integrativa (Titone, in Caon & Rutka, 2004).

Il modello educativo di Gardner e Lambert (1972, in Mariani, 2012)¹ ha contribuito a rendere note due classi di variabili che influenzano la motivazione linguistica:

- motivazione integrativa, la cui dimensione interpersonale/affettiva fa sì che ci si disponga positivamente verso la lingua e la cultura oggetto di studio, attivando il desiderio di entrare in contatto con i parlanti nativi e di integrarsi nella comunità;

¹ Il lavoro di Gardner e Lambert (1972), in contesti bilingui di apprendimento in Canada e in altri Paesi, rappresenta una delle ricerche più esaustive sulla motivazione. Successivi aggiornamenti sono datati 1985 e 2001.

- motivazione strumentale, la cui dimensione, tramite stimoli esterni, influisce sulla disponibilità ad apprendere la lingua e la cultura. Suoi esempi sono le opportunità offerte dalla conoscenza delle lingue in campo lavorativo, o la possibilità di utilizzare tali competenze linguistiche per ottenere vantaggi personali e sociali di vario tipo.

Il modello socio-educativo di Gardner chiarifica che la motivazione è percepita come una struttura composita derivante dallo sforzo, dal desiderio e dall'affetto, per cui, un semplice atteggiamento integrativo non è di per sé sufficiente all'acquisizione linguistica.

Infatti, il grado dello sforzo e del tempo impiegato dall'apprendente per studiare la lingua, il desiderio di raggiungere obiettivi e il tipo di atteggiamento positivo o negativo sono legati all'affettività, alla sfera emotiva dell'individuo che può essere compromessa da altri fattori, quali ansia, scarsa percezione di sé, etnocentrismo, atteggiamenti di chiusura verso la cultura e la lingua ospiti.

Numerose ricerche (Ellis, 1997; Gardner & Lambert, in Ellis, 1997), pur sostenendo il successo a lungo termine della motivazione integrativa nello studio della L2, testimoniano che gran parte della sua valenza si vada perdendo, sia perché la motivazione è caratterizzata da fattori molto diversi tra loro, sia perché quella integrativa assume significati diversi se rapportata a contesti di apprendimento della L2².

Poiché la natura e i vari livelli degli aspetti possono portare a un orientamento di tipo integrativo, la distinzione tra motivazione integrativa e strumentale diviene sfumata, pur considerando l'integrativa agente di causa e il successo dell'apprendimento la sua conseguenza.

La teoria della motivazione strumentale/integrativa ha subito delle modifiche da parte dello stesso Gardner, per giungere alla formulazione di cinque principi fondamentali:

1. principio della motivazione integrativa, ossia la predisposizione positiva dell'apprendente verso la lingua e la cultura obiettivo, che conduce all'integrazione e all'interesse per le lingue;
2. principio della credenza culturale, ossia l'influenza, sullo sviluppo motivazionale, dei pregiudizi presenti nel luogo in cui vive il discente;
3. principio dell'apprendimento attivo, ossia l'attitudine orientata al successo, all'acquisizione, che si esplica nel contatto o nell'uso frequente della L2;

² Nelle ricerche condotte da Gardner e Lambert (1959, in Ellis, 1997), la motivazione integrativa risulta più importante nell'ambiente di apprendimento formale, rispetto a quella strumentale.

4. principio di casualità, ossia la sensazione positiva di apprendimento che favorisce l'aumento della motivazione;
5. principio di doppio processo, ossia la comparsa di atteggiamento e motivazione come elementi personali indipendenti nell'apprendimento della L2.

2.2. Motivazione intrinseca ed estrinseca

Restringendo l'esame al nostro campo di analisi, è interessante citare anche la distinzione tra motivazione intrinseca ed estrinseca³.

Difficilmente, nei vari tipi di orientamento motivazionale, si include la motivazione intrinseca, considerata la più durevole e che spesso deriva da una scelta consapevole e personale di attività. La motivazione intrinseca, e in misura minore e diversa anche quella estrinseca, oltre a procurare piacere di apprendere, comporta per il discente anche una sfida positiva, in campo cognitivo, affettivo e decisionale, in quanto si sente in grado di affrontare e risolvere i problemi.

Se da un lato, comunque, è corretto mirare all'attivazione di motivazioni intrinseche, dall'altro, però, non si deve considerarle come le uniche garanti di apprendimento, sottostimando la ricchezza delle motivazioni estrinseche.

All'interno del profilo motivazionale di un individuo, infatti, coesistono entrambe le motivazioni, i cui fattori e le ricompense esterne al processo di apprendimento possono attivare elementi potenzialmente conflittuali che l'individuo riesce a stemperare in qualche modo nel suo stile motivazionale.

Compito del docente è dare il giusto rilievo a ulteriori profili o stili motivazionali, unici e irripetibili per ogni individuo, per non creare

una dipendenza molto forte tra il docente (che rinforza) e il discente (che è rinforzato) ... questo può impedire lo sviluppo di strategie

³ In ambito glottodidattico, si parla di motivazione intrinseca quando si crea una situazione per cui lo studente prova interesse, desiderio, curiosità, piacere nell'imparare. Al contrario, nella motivazione estrinseca, l'apprendimento è legato a fattori esterni (ricompense e gratificazioni) che non sempre hanno ricadute positive e persistenti sul piano motivazionale.

Anche nella teoria dell'autodeterminazione – *Self-Determination Theory* (SDT) di Deci e Ryan (2000, 2002), si contemplan i concetti di motivazione *estrinseca* (che dipende da ricompense adeguate) e motivazione *intrinseca* (che spinge a svolgere delle attività per se stesse, senza cercare una ricompensa esterna), aggiungendo una terza tipologia di motivazione: l'amotivazione, che riguarda sostanzialmente uno stato di assenza d'intenzione all'azione.

Cfr. <http://www.asapitalia.com/it/newsletter-articoli/42-psicologia-del-lavoro/173-orientamento-motivazionale.html> .

cognitive e metacognitive personali dell'allievo, lo sviluppo di criteri autonomi di giudizio, in quanto egli fa dipendere le sue scelte dal tipo di rinforzo che riceve dall'insegnante. È chiaro che questo approccio non può essere assunto alla base di percorsi educativi incentrati sulla *persona-allievo* (Cardona, 2001: 17).

Considerando, pertanto, la duplice variabile intrinseco-estrinseca, l'individuo può raggiungere alti livelli di motivazione in termini di:

- competenza, ossia essere in grado di eseguire compiti e raggiungere obiettivi in determinati ambiti;
- autostima, ossia il valore del proprio sé;
- autonomia, ossia la possibilità di compiere scelte e sperimentare livelli sempre maggiori di autodeterminazione.

Sono tali percezioni e, più in generale, la valutazione positiva di sé e delle proprie capacità, che permettono al discente di sviluppare gradualmente la propria competenza linguistica, grazie alle aspettative di successo, a compiti di apprendimento attuabili e alla propria portata e alle performance positive in L2.

2.3. La piramide dei bisogni di Abraham Maslow

Tra i più noti modelli di studio sulla motivazione, vi è la teoria della gerarchia dei bisogni di Maslow (1970, in Begotti, 2006), suddivisi in cinque livelli, con bisogni umani più impellenti rispetto ad altri:

1. bisogni fisiologici, i più importanti, la cui soddisfazione permette che si manifestino i successivi;
2. bisogni di sicurezza;
3. bisogni sociali, legati al sentirsi parte di un gruppo, di collaborare con la comunità;
4. bisogni legati all'io esteriore, ossia all'immagine che gli altri hanno dell'individuo e del bisogno di essere amato e rispettato;
5. bisogni dell'io interiore, legati all'autorealizzazione e alle aspettative.

Il raggiungimento dei cinque livelli assicura all'individuo, nel campo dell'apprendimento, l'autorealizzazione attraverso la motivazione, grazie al pieno utilizzo dei talenti, capacità, potenzialità. Il tutto sempre trainato dall'esperienza motivata dal piacere, fonte primaria di riuscita per gli obiettivi a lungo termine e per il senso di sicurezza e attrattiva verso le attività formative.

2.4. La motivazione secondo l'Analisi Transazionale

L'Analisi Transazionale è un modello motivazionale basato su tre bisogni psicologici fondamentali, gli *psychological hungers* (struttura, riconoscimento, stimolazione), ciascuno dei quali ha una dimensione che riguarda la relazione con il mondo, con oggetti e persone e con la dimensione interiore (Torresan, 2014).

In possibile discordanza con la gerarchia dei bisogni di Maslow, la realizzazione degli *hungers* è pressante a tal punto che l'individuo può trascurare necessità di ordine fisiologico pur di provvedere alla loro soddisfazione, perché il benessere coincide con la realizzazione armonica dei bisogni. Di converso, l'assenza di uno degli *hungers* porta ad alcune carenze: insicurezza, disordine, scarsa valutazione di sé, noia, perdita di vitalità, come dimostrato dalla rappresentazione seguente, figura 1, (Torresan, 2014: 215):

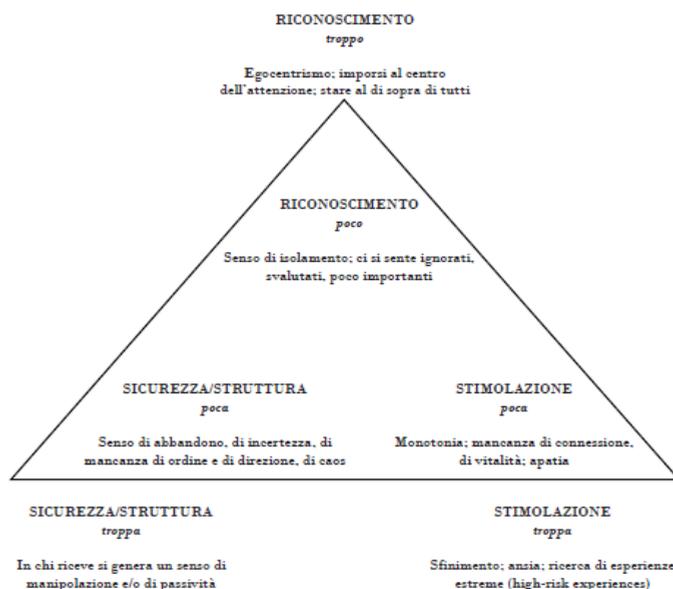


Fig. 1: Il triangolo dei bisogni

I due bisogni complementari, struttura e stimolazione, si reggono su un delicato equilibrio: a favorire l'uno, si sacrifica l'altro, maggiore è la stimolazione, minore è la sicurezza e viceversa. Il riconoscimento funziona come contesto ambientale e ogni suo atto, con cui si esprime l'attenzione

verso l'altro, può avere valenza positiva o negativa⁴ e può essere costante o condizionato.

Tali variabili possono essere utili nel caso si voglia analizzare il processo di insegnamento/apprendimento delle lingue: il riconoscimento rispecchia la qualità della comunicazione discente/docente e l'ascolto attivo, la struttura è rappresentata dallo *scaffolding*⁵, la stimolazione è riferita alle varietà delle attività e dei percorsi didattici proposti.

2.5. Motivazione e metodologia glottodidattica

Il modello di *Stimulus Appraisal* di Schumann sulla motivazione e la valutazione emotiva dell'input riconduce a una dimensione più strettamente didattica. Attraverso dati neurobiologici, si presuppone che l'emozione rivesta un ruolo primario nel processo cognitivo e che essa, attraverso un meccanismo che trasmette al cervello un giudizio sull'apprezzamento dell'input, metta in moto il *Language Acquisition Device*.

Secondo questa prospettiva, il cervello dello studente riceve continuamente *input* provenienti dall'ambiente circostante. In maniera più o meno cosciente, l'allievo rapporta l'*input* alle proprie aspettative, e ai propri bisogni e desideri.

Sulla base di tale comparazione le informazioni ambientali vengono giudicate in modo positivo o negativo: nel primo caso esse verranno di conseguenza inviate dalla memoria di lavoro ai centri cerebrali deputati all'elaborazione ed immagazzinamento delle informazioni; nel secondo caso l'*input* viene bloccato fino a che la relativa traccia mnestica non decade definitivamente. (Daloiso, 2009: 45)

Nella prospettiva di Schumann (1998, in Daloiso, 2009; Balboni, 2002: 37) rientrano in gioco cinque dimensioni in base alle quali gli individui valutano gli stimoli ambientali:

⁴ Berne, teorico dell'Analisi Trasazionale, definisce l'unità di riconoscimento come *stroke*, che può essere verbale o non verbale. Suo esempio positivo è, nella didattica delle lingue, il linguaggio routinario. Cfr. Torresan, 2014.

⁵ Un sostegno adeguato dell'insegnante allo studente è rappresentato nel momento in cui si facilita l'esperienza di apprendimento con strumenti tali da favorire l'autonomia del discente e la sua realizzazione.

- a) la novità, ossia il grado di originalità e/o familiarità dell'input;
- b) l'attrattiva, dovuta alla piacevolezza e bellezza dello stimolo;
- c) la funzionalità, vale a dire la misura in cui lo stimolo è strumentale nel soddisfare bisogni o raggiungere scopi dello studente;
- d) la realizzabilità, definita come la misura in cui l'individuo si aspetta di essere in grado di fronteggiare l'evento;
- e) la sicurezza psicologica e sociale, ossia la misura in cui l'evento non mette a rischio l'autostima e l'immagine sociale.

Di conseguenza, ogni indagine del fattore motivazionale deve necessariamente andare in parallelo con l'approccio metodologico dell'insegnante e con la scelta dei materiali e delle attività che costituiscono l'input linguistico a cui gli studenti sono esposti.

Un apprendente fortemente motivato risulta neurobiologicamente più ricettivo a ogni tipo di input sapientemente predisposto e calibrato dall'insegnante, in base ai prerequisiti e agli obiettivi prefissati. Analogamente, l'insegnante, agendo sull'input, e concentrando gli sforzi nei confronti degli studenti differenzialmente motivati, favorisce le aspettative, stimola la motivazione e facilita l'apprendimento.

2.6. Nuove tendenze

Gli studi sulla motivazione sin qui citati si muovono in un'ottica macro-sociale. La prospettiva più recente mira, invece, a individuare nuovi modelli di spiegazione dei rapporti tra le componenti motivazionali e strategiche dell'apprendimento, analizzando la situazione di apprendimento secondo un approccio micro-situato.

Sono sorte, così, interessanti formulazioni teoriche che puntano sul concetto di identificazione, psicologica ed emotiva, con una comunità reale o immaginata. Lo studioso Dörnyei definisce questa nuova identità personale, conseguente all'apprendimento e all'uso di una L2, "il sé ideale della L2" (*ideal L2 self*):

L'aspetto specifico alla L2 del proprio sé ideale, o l'aspetto linguistico dell'identità e personalità globale dell'individuo. Se la persona che vorremmo diventare parla una L2, il *sé ideale della L2* è un potente fattore motivante per imparare la L2 ... più è positiva la nostra disposizione verso i parlanti della L2, più attraente è il nostro sé idealizzato della L2 (Dörnyei, in Mariani, 2012: 7).

Nel modello sociale tridimensionale della motivazione prospettato, Dörnyei sostiene che l'attenzione sull'oggetto di studio della motivazione, vale a dire la lingua, è stata già ampiamente approfondita dalla ricerca scientifica; incomplete, invece, risultano le aree rapportate all'apprendente e alla situazione di apprendimento.

Nasce quindi un approccio situato allo studio della motivazione. Riguardo all'apprendente, si approfondiscono campi quali la teoria dell'autodeterminazione e l'autonomia, la teoria degli obiettivi (*goal theory*)⁶ e la propensione a comunicare nella L2 (*willingness to communicate in a L2*)⁷. Rispetto al livello situazione di apprendimento, i nuovi approcci tendono a studiare il grado d'importanza che ha la motivazione nel contesto dell'azione didattica.

In questa nuova visione orientativa, la motivazione muta secondo le differenti situazioni di apprendimento, assumendo qualità dinamiche e variabili: all'inizio vi sarà l'esigenza di trovare nuovi obiettivi, durante l'attività si presenterà la necessità di sostenere la motivazione, dopo l'attività si realizzerà il raggiungimento degli obiettivi.

Grazie a questo ulteriore aspetto di analisi, sarà possibile individuare quei fattori all'interno della classe che ostacolano l'instaurarsi della motivazione ad apprendere la L2.

In conclusione, nessuna di queste categorie motivazionali può essere considerata esaustiva, tanto più che le distinzioni tendono a sovrapporsi tra loro e i singoli aspetti necessariamente si intrecciano. È, invece, importante, per giungere a una comprensione reale del problema, collocare le varie distinzioni e classificazioni che si sono succedute nella storia degli studi sulla motivazione in prospettiva diacronica.

⁶ Gli studiosi Locke e Latham (1990, 2002), concentrandosi sugli obiettivi come orientamenti che influenzano l'apprendimento, hanno postulato la *goal-setting theory of motivation*, distinguendo tra obiettivi orientati all'apprendimento (o alla padronanza o al compito) e obiettivi orientati alle prestazioni. Nel primo caso, lo studente ha come fine principale di incrementare, attraverso l'impegno, le proprie conoscenze e competenze; nel secondo caso, lo scopo è quello di ottenere giudizi favorevoli e/o di evitare giudizi negativi sulle proprie competenze.

⁷ La teoria nota come *Willingness to communicate in a second language* (L2 WTC, McCroskey) è definita come la volontà, da parte del parlante di L2, di avviare un discorso usando la lingua seconda. Tale teoria, i cui obiettivi dovrebbero facilitare l'apprendimento della L2, ha recentemente assunto importanza nella linguistica acquisizionale.

3. L'apprendimento della L2 in età adulta: la formazione del migrante adulto

La formazione degli stranieri in Italia per lavoro è tra gli elementi principali del progetto di inclusione ed è facilmente comprensibile come, anche alla base del solo inserimento lavorativo, si debba prevedere un percorso di formazione linguistica, che tuttavia, a volte, può presentarsi in modo problematico.

La stessa condizione adulta del migrante, fattore non eludibile né secondario, contribuisce a questa complessità. Oltre a cause logistiche e strutturali che possono compromettere il successo nella frequenza dei corsi, in tale quadro entrano in gioco altre variabili, quali: la gestione della classe, il clima d'aula, le dinamiche formative e le divergenze presenti nella realtà sociale.

3.1. Caratteristiche specifiche dell'apprendimento del migrante adulto

Per la formazione in età matura, è necessario considerare le caratteristiche proprie di tale apprendimento, ossia le dinamiche e le strategie attuate, i bisogni, le motivazioni, gli stili, le conoscenze pregresse, l'influenza della cultura d'origine. In base a essi, anche i risultati dell'apprendimento linguistico differiscono. L'adulto sceglie le opportunità formative in modo selettivo e finalizzato a uno scopo ben preciso, il suo interesse è indirizzato verso ciò che gli consente di realizzare il proprio ruolo sociale (Begotti, 2006).

Malcolm Knowles (2002), uno dei più famosi studiosi dei meccanismi di apprendimento da parte di persone adulte, ha evidenziato, nel suo modello andragogico, alcuni aspetti che più visibilmente influenzano l'apprendimento linguistico in età adulta. Ha distinto tali caratteristiche in sei elementi:

- il concetto di sé: l'adulto, con personalità formata e indipendente, sa gestire il proprio percorso formativo;
- la motivazione: l'adulto è motivato ad apprendere per migliorare professionalmente, per autorealizzarsi, per autostimarsi e migliorare la propria qualità di vita;
- il bisogno di conoscenza: l'adulto è pronto a valutare i vantaggi della formazione prima di accostarsi a essa;
- l'orientamento verso l'apprendimento: l'adulto manifesta un orientamento verso l'apprendimento in sé, non verso la materia come avviene per i bambini;
- l'influenza dell'esperienza precedente: è il bagaglio di formazione pregressa dell'adulto.

Partendo da tali presupposti, l'apprendimento dell'italiano L2 per l'adulto in contesto migratorio si manifesta abbastanza arduo e complesso perché richiede continuamente confronto, esame e negoziazione di metodi, strumenti e obiettivi. Il docente di italiano L2, quindi, deve già inizialmente essere conscio della difficoltà da assolvere.

I percorsi intrapresi dai partecipanti di un corso di lingua, per arrivare allo stesso obiettivo didattico, saranno diversificati e molteplici e compito del docente sarà quello di tener conto di ogni particolare sviluppo. Gli immigrati presenti in Italia, infatti, compresi quelli analfabeti, parlano più lingue e hanno un repertorio linguistico ben più complesso rispetto a quello italiano.

Un'altra problematicità della prospettiva andragogica, riferita al contesto migratorio, è rappresentata dai vari aspetti della formazione di cui sono portatori gli attori del processo di insegnamento/apprendimento. L'apprendente straniero che frequenta i corsi di italiano è un adulto, con vissuti di formazione formale connaturati alla precedente preparazione scolastica, per cui la stessa negoziazione e destrutturazione di differenti metodi in approccio in classe può portare perplessità e demotivazione negli adulti stranieri.

Infine, anche l'atteggiamento di distanza linguistico-culturale negli immigrati apprendenti la L2, se si concretizza in una sorta di resistenza psico-affettiva all'apprendimento della stessa, diviene un problema di difficile gestione.

4. Profilo del migrante adulto e motivazione

Le classi FEI (Fondo Europeo per l'Integrazione dei Cittadini di Paesi Terzi) del progetto del Centro Interdipartimentale dei servizi Linguistici e Audiovisivi (CILA) dell'Università degli studi di Napoli "L'Orientale", *L'italiano per i nuovi italiani: una lingua per la cittadinanza*, rappresentano un luogo esemplare e privilegiato di lettura dei bisogni formativi, progettazione e organizzazione delle iniziative d'istruzione e formazione in età adulta, soprattutto riguardo l'apprendimento dell'italiano come L2, con lezioni su lavoro, formazione e sistema socio-assistenziale italiano⁸.

Il quadro motivazionale dell'immigrato, per le caratteristiche che gli sono proprie, può risultare altamente specifico, se si considerano anche fattori di

⁸ Per favorire l'integrazione linguistica e culturale di immigrati provenienti da Paesi Terzi, sono stati attivati e portati a compimento 15 percorsi integrati (della durata di 92 ore) di Italiano L2 e di educazione civica. Hanno beneficiato dei corsi circa 500 immigrati, rappresentanti di 53 diverse nazionalità. È stata attivata anche una classe dedicata esclusivamente a stranieri sordi.

tipo affettivo derivanti dal contesto sociale (gruppo classe, comunità scolastica, ambiente culturale), dalle intrinseche caratteristiche individuali e dalle attribuzioni di valore dominanti in un determinato ambiente.

Il progetto di sé che lo studente vuole realizzare tramite il corso di lingua italiana può, in tale prospettiva, essere considerato fortemente critico: secondo il modello egodinamico di Titone, infatti, ogni persona ha un progetto di sé, più o meno consapevole ed esplicito. Se questo contempla la conoscenza di una lingua, la persona mette in atto strategie per realizzarlo, ad esempio frequentarne un corso. Se nel momento dell'incontro pratico con il corso la persona trova un riscontro alle proprie aspettative, senza un eccessivo dispendio psico-fisico ed economico, la strategia si rinforza, l'ego riceve un *feedback* positivo e mantiene viva, o addirittura rinforza, la motivazione iniziale. Nel caso in cui il sia *feedback* negativo la motivazione, invece, viene meno (Balboni, 2002: 37).

In contesto migratorio, l'apprendimento della L2 è richiesto e sollecitato con urgenza. Tuttavia, fattori macro-sociali come la distanza linguistica e sociale, le paure identitarie, la scarsa permeabilità dell'ego e la propensione al rischio fanno sì che la lingua da apprendere non sia sempre riconosciuta come veicolo di inserimento nella società ospitante, pur fondandosi su bisogni integrativi e strumentali, legati all'esigenza di entrare in contatto con il mondo circostante.

La motivazione di tale profilo, pertanto, non è sempre costante, perché si intreccia con problematiche affettive, connesse alla condizione del migrante. Talvolta, la necessità di frequentare un corso e imparare la lingua italiana non risulta prioritaria, ma sarà soddisfatta solo quando altre condizioni lo avranno permesso o imposto, come ad esempio il bisogno di allacciare relazioni sociali strumentali all'acquisizione di informazioni e all'ottenimento di alcuni servizi.

Altro ruolo importante sul piano motivazionale è giocato dalla questione dell'identità individuale e sociale dei giovani adulti e adulti migranti in arrivo in Italia; l'individuo, pur consapevole del proprio progetto migratorio, si trova di fronte a una realtà estranea, spesso molto diversa da quella del Paese di provenienza (Diadori et al., 2009). In alcuni casi può capitare che, nel processo di integrazione, e con il conseguente apprendimento della lingua, l'apprendente non prenda familiarità con la lingua dominante nel contesto sociale per paura di perdere la propria identità linguistica e culturale di origine⁹.

⁹ Utile, a tal fine, è anche la teoria dell'acculturazione descritta da Schumann, in cui i fattori macro-sociali sottendono un pericolo identitario nel migrante, scatenando insicurezza per il

4.1. *Motivazione e luoghi di lavoro*

Nei domini comunicativi, quali quelli dell'accoglienza e dei processi di regolarizzazione, del lavoro, dell'abitare, della salute e dell'assistenza, della formazione, della socializzazione e del tempo libero, il lavoro si pone sicuramente all'apice della gerarchia dei bisogni e l'interesse per la formazione professionale può coinvolgere l'intera condizione personale e sociale del migrante.

Alcune di queste macroaree riguardano tutti i migranti, altre sono più specifiche e sentite in diversi momenti del progetto migratorio. Per tale ragione, è probabile che l'interesse per l'italiano legato al posto di lavoro e alla formazione professionale sia molto forte rispetto a una formazione linguistica generica di italiano L2 (Vedovelli, 2010).

Per chi in Italia lavora o è in cerca di lavoro, gli obiettivi strumentali sono più pressanti e diventa cruciale imparare l'italiano per interagire adeguatamente in ambito professionale, riuscendo a migliorare, grazie alla lingua, i rapporti con gli altri. Molti di questi apprendenti sono, però, anche spinti anche da una motivazione integrativa: è questo il caso degli immigrati con progetti di inserimento stabile in Italia (Diadori et alii, 2009).

La lingua italiana, oltre che necessaria per trovare lavoro, (ecco uno dei motivi di attrazione degli esami di certificazione), serve ugualmente per interagire sul posto di lavoro. Questa doppia dimensione rafforza continuamente la motivazione ad apprendere nell'immigrato, perché considera centrale il mondo del lavoro, e trova nell'aumentata capacità linguistica lo strumento principale per raggiungere l'emancipazione. La spinta motivazionale a sviluppare una competenza linguistica generale può aumentare se il migrante deve assumersi la responsabilità formativa dei figli che entrano nella scuola.

Se alcuni autori legano proficuamente al mondo del lavoro la motivazione all'apprendimento linguistico, altri non lo ritengono sempre luogo catalizzante dell'acquisizione linguistica, ridimensionandone l'azione motivante. Sotto tale aspetto, appare realistico sostenere che il lavoro non debba essere l'unico argomento sufficiente in grado di sostenere la motivazione allo sforzo cognitivo e affettivo che comporta l'acquisizione della L2.

rischio di perdere la sua identità culturale, sociale e linguistica e inducendolo ad apprendere la L2 funzionalmente ai propri bisogni comunicativi immediati.

Per riassumere, numerosi sono i fattori esterni che vanno a costituire la motivazione del migrante adulto, ma è necessario sempre scoprirli e verificarli. Nel contesto migratorio, la componente fondamentale della motivazione dovrebbe essere il desiderio di integrazione, mentre c'è da prendere atto che anche nei luoghi di lavoro può non innescarsi la motivazione all'apprendimento linguistico.

Il quadro motivazionale dell'immigrato, per queste ragioni, non può essere paragonato a quello di un qualsiasi apprendente di una L2.

4.2. Le certificazioni

Secondo il profilo dell'immigrato, la necessità di agire socialmente all'interno della comunità e diventare uno dei suoi membri, unita al desiderio di ottenere qualcosa di pratico o concreto dallo studio della lingua, si manifesta nell'ottenimento della certificazione dell'italiano, utilizzabile per l'inserimento nel mondo del lavoro e dello studio, per l'iscrizione alle università italiane e per ogni ambito d'uso in cui sia richiesta una formale attestazione di competenza nella lingua italiana.

Nel caso delle classi FEI, a conclusione del percorso formativo, 253 corsisti si sono iscritti all'esame di certificazione CILS (Certificazione di Italiano come Lingua Straniera) di livello A2 o B1; nello specifico, l'esame della certificazione CILS A2 Modulo Integrazione è riconosciuta dal Ministero degli Affari Esteri tra i titoli di competenza nella lingua italiana validi per ottenere il Permesso di Soggiorno CE per soggiornanti di lungo periodo.

L'aspetto motivante di una carriera, del lavoro, come pure la possibilità di migliorare la propria educazione e di essere rispettati grazie alla conoscenza della lingua italiana vanno di pari passo con la possibilità di comunicare con più persone e partecipare alle loro attività grazie alla conoscenza della lingua.

Come già citato, nell'area della motivazione all'apprendimento della L2, il modello socio-educativo di Gardner (1985) introduce i concetti di motivazione integrativa e strumentale, connessi in modo positivo con il successo nell'apprendimento dell'italiano.

Il numero dei candidati alla certificazione dell'Italiano L2 dimostra che la motivazione integrativa e quella strumentale non si escludono a vicenda. La certificazione rafforza gli assetti motivazionali che contribuiscono a dare la sicurezza nelle scelte, di tipo linguistico, metalinguistico e metaformativo,

centrate sul proprio processo di apprendimento e sui fattori che possono contribuire a rafforzare l'orientamento dell'apprendente verso il suo proseguimento.

L'ottenimento della certificazione dimostra l'esistenza di correlazioni significative tra la motivazione integrativa e strumentale: quanto più un immigrato è motivato all'integrazione, tanto più è propenso all'uso strumentale della lingua che sta imparando.

5. Motivazione e didassi quotidiana

Inizialmente, uno straniero immigrato per lavoro ha come principale interesse il conseguimento di una padronanza strumentale dell'italiano di base, imparando la lingua funzionalmente alla comunicazione per la ricerca di un lavoro, di un alloggio, per esprimere le proprie necessità quotidiane. I bisogni linguistici chiedono risposte a reali necessità di lingua che implicano strategie di soluzione dei problemi messe in atto dagli apprendenti con i nativi, investendo l'intera competenza comunicativa e non solo linguistica.

In tali classi di italiano L2, i modelli motivazionali sono trasversali e applicabili a tutte le variabili della relazione educativa, purchè si considerino tre aspetti: la gradazione delle attività (*scaffolding*), l'attenzione ai bisogni, la varietà delle strategie.

Lo *scaffolding* riguarda la scelta di contenuti e procedure, la dotazione di strategie didattiche per attivare tempi di attenzione prolungati nei discenti e, da parte degli apprendenti, un'apertura mentale ed emotiva nei confronti degli stimoli proposti dal docente, un profondo impegno cognitivo unito a partecipazione affettiva durante le attività didattiche.

Tale aspetto si realizza anche nella creazione materiale di un ambiente di apprendimento motivante e positivo, tramite la ridefinizione della psicogeografia della classe¹⁰.

Pertanto, i corsi di lingua italiana svolgono una funzione determinante nella ricerca identitaria che passa inevitabilmente attraverso la lingua. Tramite l'apprendimento si sviluppa la percezione delle possibilità di integrazione nel nuovo tessuto sociale, si definisce la propria identità, si consolida o affievolisce la motivazione all'apprendimento della lingua.

¹⁰ Con il termine psicogeografia della classe, si intende il modo in cui vengono disposti i banchi e sfruttati gli spazi dell'aula in cui si fa lezione. La disposizione dei banchi in classe può influire non solo sulla riuscita di alcune attività didattiche, ma anche sulla costruzione di un clima positivo e rilassato come sfondo dell'azione didattica. (Daloiso, 2009).

Riassumendo, occorre tener conto degli effetti che la progettazione del corso didattico ha sul piano motivazionale. Le misure di accoglienza e l'azione didattica rivolte agli adulti migranti dovrebbero tendere alla riduzione del fattore affettivo che può limitare o indebolire la motivazione ad apprendere, ostacolando il conseguimento del grado di competenza linguistico-comunicativa necessario per soddisfare i bisogni di socializzazione, autopromozione e cittadinanza dei migranti (Diadori et al., 2009).

5.1. La motivazione e le strategie didattiche

Per calare questi concetti nella pratica quotidiana, partiamo dalla considerazione che va dapprima creata la motivazione intrinseca, se assente inizialmente, oppure va individuata e sfruttata didatticamente laddove si manifesti spontaneamente negli apprendenti.

Il lavoro sulla motivazione intrinseca ... ci ha aiutati a riconoscere la tendenza naturale degli esseri umani a essere intrinsecamente motivati quando si concentrano su obiettivi personali di apprendimento. ... gli esseri umani sono naturalmente motivati ad apprendere quando non sono in ansia per un fallimento, quando percepiscono quello che stanno imparando come significativo e importante da un punto di vista personale, e quando hanno un rapporto fondato sulla stima e il sostegno degli insegnanti. ... gli alunni sono motivati ad imparare quando gli insegnanti offrono loro la possibilità di prendere decisioni autonome e di esercitare un certo controllo sul loro processo di apprendimento. (McCombs & Pope, 1996: 17-18)

Nel caso di studenti immigrati, appena giunti nel nuovo territorio, si possono individuare i bisogni linguistici primari e gli interessi personali che andranno a costituire i contenuti atti a strutturare il percorso didattico. Successivamente, scelta la modalità con cui compiere il percorso, si traducono tali bisogni e interessi in attività didattiche mirate e in accordo con gli obiettivi linguistici ed educativi fissati dal programma individualizzato. L'insegnante potrà far leva sulla motivazione integrativa, spesso già presente negli alunni non italofoeni, con ampio spazio alle attività comunicative e di gruppo, privilegiando l'interazione spontanea fra studenti. Sarà bene progettare percorsi didattici controbilanciando la motivazione integrativa con proposte didattiche volte anche alla valorizzazione delle rispettive culture d'origine e L1, in modo da agire nel rispetto dei principi dell'educazione interculturale.

Nel modello chiamato “pratica didattica motivazionale nella L2” (Dörnyei, in Mariani, 2012), Dörnyei illustra il ciclo di strategie che l’insegnante può mettere in atto per promuovere la motivazione nella classe di lingue:

- creare le condizioni motivazionali di base: mantenere un’atmosfera di classe che implichi piacere e sostegno; curare la coesione della classe come gruppo;
- generare la motivazione iniziale: promuovere valori ed atteggiamenti adeguati; incrementare l’orientamento allo scopo e le aspettative di successo; assicurare la rilevanza dei materiali didattici;
- mantenere e proteggere la motivazione: utilizzare compiti stimolanti, proteggere l’autostima degli studenti; promuovere la cooperazione, l’autonomia e lo sviluppo di strategie di automotivazione;
- incoraggiare un’autovalutazione positiva: fornire un feedback adeguato; offrire ricompense motivanti.

Anche lo studente può mettere in campo alcune strategie di automotivazione:

- strategie socio affettive: ricorrere all’aiuto di compagni e dell’insegnante, notare le strategie usate da altri ed aggiungerle al proprio repertorio, ricorrere a tecniche per ridurre lo stress, gestire l’ansia e altre emozioni negative;
- strategie di volizione: controllare le distrazioni, cercare di capire l’origine di eventuale noia o distrazione, coordinare le energie disponibili in relazione ai propri impegni, crearsi immagini mentali positive di sé.

Coordinando insieme le strategie dell’insegnante e dello studente, si conferma ancora una volta il carattere multidimensionale e socialmente costruito della motivazione.

5.2. *La varietà delle attività e dei percorsi*

Un’ampia scelta di soluzioni didattiche stimola lo studente a misurarsi con modalità di apprendimento sempre nuove e diversificate. L’utilizzo di alcune tecniche specifiche al pubblico di riferimento, congiunto a una costante attenzione ai fattori psicologici, può incidere notevolmente sull’intensità e sulla continuità della motivazione negli studenti migranti.

L’insegnante può scegliere attività di lavoro individuale o di gruppo; può integrare attività analitiche con attività pratiche, impiegare diversi codici di rappresentazione, illustrare concetti e procedure induttive, fissare strutture

attraverso percorsi di reimpiego della regola, con varie tipologie testuali e altrettante modalità valutative.

Adottando un approccio didattico eclettico, la flessibilità si manifesta in un'attenzione a rispondere a tutti i bisogni linguistico-comunicativi e motivazionali che si presentano in classe, chiedendosi sempre se una certa pratica didattica fornisca *scaffolding* appropriato, stimoli la motivazione e abbia una portata formativa.

Ad esempio, per mantenere desta l'attenzione dell'allievo, si può anche applicare una metodologia innovativa, oltre al già noto modello di progressione della lezione (modello GAS, Globalità, Analisi, Sintesi)¹¹: la lezione circolare.

È uno schema capovolto rispetto alla sequenza naturale, con la produzione libera posta all'inizio della lezione, segue la presentazione dell'insegnante, per giungere al reimpiego, con il testo spostato in avanti; si applica quando lo studente raggiunge un certo livello di padronanza e autonomia.

L'importanza del contesto situazionale in cui si attua il processo di apprendimento/insegnamento non deve essere sottovalutata. A tal proposito, Dörnyei afferma che, talvolta, persino in casi in cui la motivazione integrativa è alta, le ragioni dell'insuccesso nell'apprendimento di una L2 possono dipendere da una percezione negativa delle pratiche di classe. All'opposto, pure in presenza di scarsa motivazione integrativa, il desiderio di continuare a studiare la L2 è correlato a una percezione positiva della qualità dell'insegnamento e delle esperienze di apprendimento.

5.3. *Compiti di apprendimento*

Per aumentare la motivazione ad apprendere, è infine importante considerare il *valore* che gli studenti attribuiscono a ciò che devono imparare e alle esperienze concrete attraverso cui costruiscono il loro percorso di apprendimento, cioè i compiti. Anche la percezione della qualità delle esperienze di apprendimento è una variabile fondamentale della motivazione.

¹¹ *Globalità* (comprensione del testo); *Analisi* (le regole vengono ricavate dallo studente a partire dal testo, mediante una serie di passaggi decisi dall'insegnante); *Sintesi* (nella quale si include reimpiego e produzione libera).

Mariani (2012) considera alcune caratteristiche motivanti dei compiti di apprendimento, quali:

- *Rilevanza*. È importante che il compito sia collegato ai bisogni, interessi ed esperienze dello studente. In questo modo l'utilità del compito si riflette nel mondo reale, oltrepassando le pratiche di classe.
- *Attenzione e coinvolgimento*. L'esecuzione del compito deve essere coinvolgente, con elementi di novità, curiosità, sorpresa, per stimolare la motivazione all'inizio del compito e mantenerla attiva durante la sua esecuzione.
- *Varietà e scelta*. La motivazione al compito viene co-costruita dai partecipanti all'interazione con lavori collaborativi, per quanto possibile, e lavori individuali, a coppie, a classe intera. La varietà, che si estende anche agli strumenti, ai materiali, alle attività previste per un compito (tipologie testuali diverse, ricorso alle nuove tecnologie, ecc.) diventa completa se associata alla scelta, ovvero alla possibilità di scegliere compiti e modalità di esecuzione.
- *Equilibrio tra facilitazione e autonomia*. I compiti devono operare una sintesi delicata tra sfida (cognitiva e affettiva) e sostegno.
- *Autoregolazione strategica*. Riprendendo il precedente equilibrio, i compiti devono tradursi in azioni, materiali e strumenti con chiare procedure di pianificazione, monitoraggio e valutazione del lavoro – sia in termini di prodotto realizzato o da realizzare, sia in termini di processo.
- *Feedback e autovalutazione formativa*. Il feedback deve essere specifico, sistematico, basato su criteri espliciti e focalizzato sul compito e su obiettivi di padronanza.

Dati questi principi, è poi necessario mantenere alta la qualità delle aspettative degli apprendenti, riguardo i risultati raggiunti, relazionandole alla motivazione e all'apprendimento.

Pertanto, la motivazione, misurata in termini di qualità della prestazione e di scelta di compiti impegnativi, garantisce aspettative di riuscita e probabilità di successo per l'apprendente.

6. Conclusioni

A termine di quanto esposto, si può considerare la motivazione una fra le numerose variabili interagenti all'interno dell'intricato modello di fattori individuali e situazionali, fattori unici per ogni singolo studente di lingua, ma ancor più per lo studente migrante. Questo importante aspetto

dell'apprendimento non è "un dono di natura o il risultato casuale di circostanze più o meno fortuite", ma una competenza dinamica da costruire e sostenere, proprio perché nel profilo motivazionale dell'apprendente agiscono contemporaneamente più motivazioni, anche conflittuali.

Essendo un processo complesso, e sviluppandosi nelle relazioni tra il discente e il suo ambiente di apprendimento, risente, come di emozioni o percezioni, anche del tipo di compito, degli interventi strategici da attuare in classe, della figura dell'insegnante, oltre che di fattori contingenti, non tutti controllabili e prevedibili.

In quest'ottica, sono da riscoprire le prospettive teoriche sulla motivazione linguistica, da utilizzare come schemi e mappe di riferimento cui l'azione dell'insegnante può attingere per ideare, strutturare e calibrare percorsi didattici strategici, in sintonia con i bisogni più profondi di chi apprende. Queste prospettive forniscono validi elementi per stimare il valore dei compiti rapportato alle aspettative di successo e, più in generale, degli ambienti di apprendimento spontaneo e guidato, unitamente alle dinamiche che li rendono più motivanti.

Infine, è compito dell'insegnante esperto affinare capacità di controllo e gestione, in modo naturale ed equilibrato, circa la complessità degli elementi che caratterizzano le classi di giovani adulti e adulti migranti. Ricalibrando continuamente il proprio agire in classe, in modo critico e creativo, il docente esperto ridefinisce il senso del suo ruolo e la sua carica motivante, gli esempi più evidenti ed efficaci da trasmettere alle classi.

BIBLIOGRAFIA

- BALBONI, P. E. (2002), *Le sfide di Babele*, Torino, UTET Libreria.
- BEGOTTI, P. (2006), *L'insegnamento dell'italiano ad adulti stranieri*, Perugia, Guerra Edizioni.
- CARDONA, M. (2001), *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*, Torino, UTET Libreria.
- CAON, F. & RUTKA, S. (2004), *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*, Perugia, Guerra Edizioni.
- DALOISO, M. (2009), *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, Venezia, Libreria Editrice Cafoscarina.
- DE BENI, R. & MOÈ, A. (2000), *Motivazione e apprendimento*, Bologna, Il Mulino.

- DIADORI, P., PALERMO, M. & TRONCARELLI, D. (2009), *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Perugia, Guerra Edizioni.
- DÖRNYEI, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31, 117-135.
- DÖRNYEI, Z. & OTTÓ, I. (1998), Motivation in action: A process model of L2 motivation, *Working Papers in Applied Linguistics, London*, Thames Valley University, vol. 4, 43-69.
- ELLIS, R. (1997), *Second Language Acquisition*, New York, Oxford University Press.
- KNOWLES, M. (2002), *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, Milano, Franco Angeli Edizioni.
- MARIANI, L. (1996), "Stili e strategie nella dinamica apprendimento/insegnamento della lingua", *Lingua e Nuova Didattica*, 25, Numero speciale, http://www.learningpaths.org/Articoli/stili_e_strategie.html.
- MARIANI, L. (2012), *La motivazione negli apprendimenti linguistici: approcci teorici e implicazioni pedagogiche*, Italiano LinguaDue, 1, 1-19.
- MCCOMBS, B. L & POPE, J. E. (1996), *Come motivare gli alunni difficili*, Torino, Erickson.
- TORRESAN, P. (2014), *La motivazione secondo l'Analisi Transnazionale e l'insegnamento delle lingue: appunti di metodologia*, *Revista de Linguas Modernas*, 20, 213-240.
- TUCCIARONE, S. (2002), *Insegnare L2 ad immigrati adulti*, [Internet] (42 pagine), Venezia, Università Ca' Foscari, <http://www.itals.it>, (con password).
- VEDOVELLI, M. (2010), *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*, Roma, Carocci Editore.
- ORIENTAMENTO MOTIVAZIONALE, luglio 2011, Asap Editor, in <http://www.asapitalia.com/it/newsletter-articoli/42-psicologia-del-lavoro/173-orientamento-motivazionale.html>

FRANCESCO SALIERNO

ALUNNI STRANIERI, BISOGNI SPECIALI E APPRENDIMENTO COOPERATIVO. VERSO UNA DIDATTICA INCLUSIVA

1. Introduzione

Il presente lavoro, introducendo alcuni aspetti legati alla tematica dell'immigrazione e della disabilità nell'attuale panorama scolastico italiano, intende suggerire alcune strategie didattiche che possano favorire l'accoglienza, l'integrazione e l'inclusione di alunni stranieri con disabilità o bisogni di apprendimento speciali nelle relazioni didattiche che si instaurano quotidianamente in ogni gruppo classe.

I temi e le variabili legate all'immigrazione e alla disabilità occupano oggi un posto di rilievo nelle dinamiche sociopolitiche e culturali ed avranno, nel prossimo futuro, una valenza sempre maggiore.

Le quote relative alla presenza stabile nel nostro paese di immigrati e delle loro famiglie sono in costante aumento, così come i bisogni di integrazione sociale e di cura di questi ultimi e, in special modo, quelli relativi a situazioni di disabilità congenita e/o acquisita.

I minori che arrivano in Italia da altri paesi, presi in carico dai Servizi per l'infanzia e l'adolescenza e gli alunni stranieri con disabilità che frequentano le scuole italiane sono ormai moltissimi. Le diverse ondate migratorie che si stanno succedendo sono sempre più caratterizzate da una presenza significativa di:

- minori provenienti da altri universi culturali;
- bambine e bambini nati in Italia da genitori non italiani;
- famiglie miste in cui uno dei due genitori non è italiano;
- alunne e alunni figli di migranti con disabilità e/o disturbi dell'apprendimento.

Tale complessità ha innescato un cambiamento antropologico nel tessuto socio-culturale che, con gli inevitabili conseguenti mutamenti nella composizione della popolazione scolastica, fa sì che le variabili culturali abbiano un'incidenza fortissima sui percorsi didattici, pedagogici, di diagnosi, cura e riabilitazione. Inoltre, le profonde differenze culturali dovute al modo in cui le famiglie migranti vivono le situazioni di disabilità, interpretate a partire dalla visione del mondo e dall'attribuzione di senso elaborata nelle specifiche modalità dei diversi paesi di origine, costituiscono

un elemento di grande difficoltà nella gestione dei servizi e nella costruzione di percorsi di inclusione sociale e scolastica” (Pennazio et al. 2015).

Una prospettiva socio-culturale così complessa comporta l’urgente necessità di ricostruire e reinventare strumenti e tecniche della diagnosi funzionale e, al tempo stesso, di sviluppare pratiche didattiche e pedagogiche che favoriscano i processi di apprendimento anche dei bambini immigrati e con disabilità attraverso nuove pratiche inclusive e collaborative.

In questo contesto, il lavoro quotidiano di assistenza e integrazione è notevolmente influenzato dalla difficoltà di conciliare le interpretazioni della neuropsichiatria infantile occidentale con gli universi culturali di provenienza, con la visione delle forme di *maternage*, con l’importanza dei nessi parentali che caratterizzano le culture di provenienza e, non da ultimo, con il ruolo che alcune culture assegnano a bambini, per esempio autistici, quali bambini speciali, considerandoli come un ponte magico, uno strumento mistico di comunicazione con gli antenati.

2. Immigrazione e disabilità

Il contesto scolastico, gli insegnanti, i mediatori culturali, i servizi di neuropsichiatria infantile ed i genitori diventano, nella nostra società sempre più multietnica, i fattori strategici per la costruzione di una rete di sostegno che sappia essere prima di tutto veicolo di comunicazione della diversità e strumento di inclusione che implementi la mediazione culturale favorendo il dialogo. Agli insegnanti il difficile compito di mettere in pratica quotidianamente la mediazione, sperimentando nuove visioni pedagogiche e usando nuovi strumenti e tecnologie didattiche.

L’Agenzia Europea per lo Sviluppo dell’Istruzione degli Alunni Disabili, un ente autonomo e indipendente finanziato dai paesi aderenti e dalle Istituzioni Europee, ha prodotto nel 2009 un documento dal titolo “Diversità Multiculturale e Handicap”, nel quale si fa riferimento a uno studio dell’OECD (Organizzazione per lo Sviluppo Economico e la Cooperazione) sulla migrazione (2006): “l’immigrazione “sembra” un fenomeno mai in decrescita nei paesi europei. Questi molteplici cambiamenti demografici hanno modificato l’identità della popolazione europea: la società europea sta diventando sempre più multiculturale. Questa diversità si riflette nell’attuale popolazione scolastica europea. Le scuole accolgono alunni di molte e diverse origini etniche, nati o arrivati

da paesi diversi dal paese in cui vivono o con genitori e familiari nati all'estero. Questi alunni hanno una cultura e una lingua diversa da quella del paese ospitante in cui ricevono l'istruzione. I sistemi di istruzione e la legislazione nazionale hanno un ruolo importante per l'integrazione della popolazione migrante nella società ospitante" (Agenzia Europea per l'Istruzione degli Alunni Disabili, 2009).

Il Libro Verde della Commissione Europea sulla migrazione (2008) sottolinea che

la presenza di un numero significativo di alunni migranti ha ricadute importanti sui sistemi scolastici nazionali. Le scuole devono regolare la loro presenza e inserire le loro specifiche richieste in un impianto "tradizionale" nel rispetto dei principi della qualità dell'istruzione e pari opportunità di accesso e di successo all'istruzione [...] le scuole devono avere un ruolo guida nella creazione di una società integrata, dato che rappresentano la maggiore opportunità aperta ai giovani migranti e alle comunità ospitanti di conoscersi e rispettarsi a vicenda ... la diversità linguistica e culturale potrebbe apportare alle scuole una risorsa di incalcolabile valore. [...] Indirizzare questa nuova popolazione e accogliere le esigenze degli alunni immigrati nelle scuole è un problema che si pone oggi all'attenzione della classe politica e dirigente e rappresenta una sfida importante che i sistemi scolastici nazionali stanno tentando di affrontare in tutta Europa.

Da un punto di vista terminologico, in presenza di un quadro così complesso, la classica definizione di immigrato, inteso come "persona che si muove, in cerca di lavoro, da un paese a un altro" è riduttiva ed insufficiente per descrivere la grande eterogeneità della condizione dei minori disabili e non al seguito dei migranti.

I minori al seguito dei genitori o che sono nati nel paese meta del viaggio intrapreso si trovano in una situazione di transito permanente, in quanto sospesi costantemente nel tempo psichico tra due sponde, come direbbe Schultz, tra due sfere di realtà (1974) una elaborata dagli individui appartenenti al gruppo sociale di provenienza, l'altra "costruita" dagli individui appartenenti alla società destinazione del viaggio. Come ben ci ricorda Goffman (1997), non esiste una verità, ma un moltitudine di verità determinate dalle interpretazioni che ogni singolo individuo esprime nei diversi contesti.

Garfinkel (cit. in Gallino, 1989), il padre dell'etnometodologia, asserisce che l'individuo, nell'istante in cui inizia ad attribuire un senso alle situazioni che vive, riconoscendovi implicitamente delle norme che le governano,

inizia a costruire la realtà sociale rendendola intellegibile. I minori si trovano a dover risolvere in qualche modo il rapporto con la loro rilettura del paese d'origine, attraverso un percorso di tipo psico-sociale. In altre parole, si tratta di elaborare in una direzione positiva la lacerazione identitaria che si origina inevitabilmente nelle fasi di passaggio da una sfera di realtà all'altra.

Tahar Ben Jelloun bene descrive questa condizione chiamando i minori immigrati *génération involontarie* aggiungendo:

una generazione destinata a incassare i colpi. Questi giovani non sono immigrati nella società, lo sono nella vita ... Essi sono lì senza averlo voluto, senza aver nulla deciso e devono adattarsi alla situazione in cui i genitori sono logorati dal lavoro e dall'esilio, così come devono strappare i giorni a un avvenire indefinito, obbligati a inventarselo invece che viverlo.

Per una migliore comprensione dei processi complessi legati al tema dell'identità, la Psicologia Individuale Comparata di Alfred Adler ci aiuta nel sottolineare che l'identità è strettamente legata al concetto di movimento. L'individuo deve muoversi nel cambiamento perché inserito in un mondo esso stesso in movimento.

Adler, nell'Editoriale del *Journal of Individual Psychology* (1935) specifica che: "la materia prima su cui lavora la Psicologia Individuale è la relazione dell'individuo con i problemi del mondo ... L'individuo non si rapporta al mondo esterno in modo preordinato. Egli si pone in relazione sempre in conformità con l'interpretazione che dà di se stesso e delle sue preoccupazioni attuali. Non sono né l'eredità né l'ambiente che determinano la sua relazione con il mondo esterno. L'eredità gli assegna solo alcune doti. L'ambiente gli fornisce alcune impressioni. Queste doti e queste impressioni e la maniera in cui egli ne fa esperienza – cioè l'interpretazione che egli dà di queste esperienze – sono i mattoni che egli usa, nelle sue specifiche modalità creative, per costruire il proprio atteggiamento verso la vita. È il suo modo personale di usare questi mattoni che determina la relazione con il mondo esterno. Egli incontra problemi che sono completamente differenti dai suoi predecessori: vede tutti i suoi problemi con una prospettiva che egli stesso ha creato; vede le influenze dell'ambiente con la stessa prospettiva creata da sé e, in accordo con ciò, ne cambia i risultati in meglio o in peggio".

Secondo Neufeld (1954) la personalità non può essere rappresentata da un sistema bidimensionale di coordinate in cui l'ascissa e l'ordinata rappresentano rispettivamente ambiente ed eredità, ma deve essere

raffigurata con un sistema a tre ordinate, in cui il terzo asse rappresenta “la valutazione e l’aspettazione che l’individuo fa dei fattori ereditari ed ambientali, ovvero l’asse psicodinamico della individuatività”.

Si tratta di riportare tutto il nostro ragionamento al tema dell’individuo e del grande valore che ha la soggettività umana.

Ci riferiamo a costrutti cruciali della “visione adleriana” quali il sé creativo e lo stile di vita.

In estrema sintesi Adler concepisce il sé come un sistema mentale interpretativo, unitario ed auto coerente (olistico), altamente personalizzato in quanto si avvale di specifiche modalità conoscitive (creative) derivanti da una prospettiva che il soggetto stesso ha concepito, che ha lo scopo di fornire significati in grado di orientare il pensiero e l’azione verso una causa finalis personale dando un senso alla necessità di movimento psichico. Così, per Adler, si persegue l’aspirazione alla superiorità, ed un sentire unico ed irripetibile, da cui la necessità di agire sul sintomo per entrare emotivamente nel mondo privato dell’individuo, se, come sostiene sempre Adler, nel corso del processo evolutivo gli individui “tirano delle conseguenze sulla base delle loro esperienze soggettive del mondo” (Mosak, 1995).

Queste brevi considerazioni ci permettono di comprendere quanto lavoro ci sia da fare nella progettazione e nella pratica quotidiana di percorsi e approcci integrati in un contesto come quello della scuola di fondamentale importanza nella costruzione di “senso” della nostra società.

Già nel 2010, il Consiglio d’Europa ha suggerito una “Guida per lo sviluppo e l’attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale” dove si ricorda che “poiché ogni apprendimento avviene integrando nuove conoscenze e competenze a quelle che già si posseggono (e a scuola questo avviene soprattutto attraverso la lingua di scolarizzazione) e che queste sono spesso codificate in altre lingue, è indispensabile tenere conto delle lingue che costituiscono i repertori degli studenti.

Queste sono, d’altra parte la base prima, il fondamento della formazione delle identità individuali e collettive degli apprendenti” e, ancora, “l’educazione plurilingue e interculturale risponde al diritto di ogni individuo ad una educazione di qualità: acquisizione di competenze, di conoscenze, di strategie e di atteggiamenti; diversità delle esperienze di apprendimento; costruzione di identità individuali e collettive. Si tratta di rendere più efficace l’insegnamento e, contemporaneamente, di far sì che esso contribuisca in modo maggiore al successo scolastico degli allievi più vulnerabili, oltre che alla coesione sociale”.

3. Una didattica inclusiva

La Psicologia Individuale Adleriana ci ricorda che non è possibile considerare l'individuo senza tener conto contemporaneamente dell'ambiente nel quale è immerso e del quale è parte. In quest'ottica, comprendere la trama di relazioni che informano il rapporto tra individuo e contesto permette di individuare nelle relazioni interpersonali e, più in generale nella comprensione dell'uomo, una chiave di lettura importantissima. Potremmo addirittura dire che l'individuo non è pensabile, in termini psicologici, come entità a sé stante.

Ogni problema nella vita degli individui è un problema sociale, ci dice Adler, "in altre parole dal modo in cui le persone tentano di risolvere i loro problemi possiamo giudicare quanto sono preparate ad affrontare tali problemi che sono sempre di natura sociale" (Adler, in Hansbacher & Hansbacher, 1956).

Al fine di costruire efficaci percorsi di integrazione e inclusione scolastica diventa quindi fondamentale, l'uso del modello diagnostico ICF (International Classification of Functioning) che permette un cambio di prospettiva, considerando l'individuo non più soltanto come il prodotto di una tipizzazione, ma inserendolo in un ambiente e nelle dinamiche relazionali ad esso collegate e quindi in un'ottica bio-psico-sociale.

Ma cosa intendiamo per didattica inclusiva? Molto spesso gli sforzi messi in campo hanno dato vita a risultati contraddittori poiché si è spesso privilegiata unicamente l'individualizzazione a scapito della condivisione e viceversa. L'inclusività è un processo in continuo divenire dove sia il soggetto con bisogni speciali sia il resto della comunità classe operano tanti piccoli aggiustamenti che abbiano per oggetto la condivisione di conoscenze, l'aiuto reciproco, la promozione del benessere individuale e di gruppo. I contenuti curricolari non sono più lo scopo unico condiviso tra insegnante e allievo, ma ogni dinamica di tipo cognitivo ed emotivo-relazionale può diventare uno stimolo percepibile e fruibile, seppur con diverse modalità, da tutta la comunità classe.

Ogni difficoltà deve diventare l'occasione attraverso le discipline per valorizzare la diversità e renderla risorsa comune. La differenziazione, all'interno della comunità di classe, delle procedure e dei contenuti disciplinari in presenza di bisogni educativi speciali crea separazione tra gli individui, disgregando preventivamente processi di inclusione ed integrazione autonomi. Il sentirsi accolto, il sentirsi parte di una comunità è il primo elemento qualificante della democrazia e della normalità. In questa

prospettiva, curare il clima di classe e progettare i setting educativi diventa mossa vincente per incoraggiare, valorizzare, integrare e consentire al meglio, anche lo sviluppo cognitivo di tutta la comunità classe.

Sintetizzando, potremmo dire in maniera generale che favorendo un clima inclusivo, semplificando e strutturando a seconda delle esigenze i materiali di studio, utilizzando metodi di insegnamento alternativi sarà più facile che le diversità, qualsiasi esse siano, diventino un'occasione imperdibile per sperimentare la solidarietà e promuovere la crescita del singolo.

Raccordare la didattica e la metodologia educativa alle fasi evolutive psicologiche del bambino significa poter agire sullo sviluppo del singolo in modo ottimale. I bisogni del singolo non devono sostituire i bisogni del gruppo, in quanto è possibile sviluppare contemporaneamente le diverse potenzialità individuali, le dinamiche, la solidarietà tra i componenti del gruppo e, quindi, quello che Adler ha definito come il sentimento sociale. Tutto questo è fondamentale per favorire l'integrazione, dai bambini stranieri digiuni della nostra lingua ai bambini portatori di handicap, rispettando i tempi personali, senza penalizzazione né per l'attività didattica né per il desiderio di conoscenza, a patto che le classi non siano eccessivamente numerose. Tutti gli allievi, indipendentemente dalle loro capacità, devono sentire di possedere qualcosa di grande valore da condividere con gli altri e devono ottenere la possibilità di risultare centrali per lo sviluppo del gruppo.

3.1. Strumenti

(...) soltanto un individuo preparato alla cooperazione può risolvere i problemi sociali che la vita impone. Con questo vogliamo dire che dovrebbe esistere un certo grado di sentimento di contatto - di aspirazione alla cooperazione - nella legge di movimento dell'individuo (Adler, 1932).

Mario Comoglio (1999) definisce l'apprendimento cooperativo come un metodo che insegnando educa,

un insieme di tecniche per la classe secondo le quali gli studenti lavorano in piccoli gruppi per attività di apprendimento e ricevono valutazione (anche) in base ai risultati conseguiti dal gruppo. Questo metodo, sviluppando negli individui il senso della solidarietà e della responsabilità individuale e collettiva, realizza una maggiore capacità di integrazione sociale rispetto ad altri approcci.

Il Cooperative Learning, proprio per questi motivi, può diventare un valido strumento di individualizzazione dell'insegnamento perché, dal momento in cui si divide la classe in piccoli gruppi, diventa possibile arrivare contemporaneamente a produrre i percorsi più adatti ad ogni alunno; in più, è un'occasione di integrazione e valorizzazione di alunni con differenti capacità, poiché in situazioni di interdipendenza di scopo, di ruolo e di compito diventa possibile consentire ad ognuno di fornire il proprio contributo. Creare scopi comuni e condivisi, dare ruoli che permettano ad ognuno di essere protagonista, fornire compiti "possibili", sia per il più che per il meno dotato, significa motivare allo studio ed aumentare l'autostima degli studenti, significa cioè migliorare il clima in cui si lavora, si studia, si ricerca.

È possibile definire l'apprendimento che si verifica all'interno dei gruppi e delle comunità, come un bisogno di negoziazione e condivisione di significati. La costruzione di conoscenza è un processo che consiste nel produrre e modificare le idee all'interno di una comunità, attraverso l'interazione tra i suoi membri, superando la semplice somma dei singoli contributi di ciascun membro della comunità. L'individuo è continuamente immerso in un sistema collettivo, all'interno del quale determina, crea, modifica e dà significato alle sue azioni, alle idee, alle conoscenze, formando così la sua personalità; un sistema attraverso il quale si instaura una certa interdipendenza tra processi ritenuti superiori quali l'apprendimento, il linguaggio e la costruzione dell'identità. Attraverso i rapporti intersoggettivi e le interazioni si producono gli apprendimenti, che si realizzano, prendono forma e si esplicano attraverso forme di comunicazione, in cui l'io si incontra e si costruisce con l'altro.

"Il Cooperative Learning, (...) non è qualcosa che si possa chiarire con precisione. Tuttavia non si può dire che esso non abbia caratteristiche proprie che lo distinguano da altri modi di condurre attività di gruppo. (...) Più precisamente il Cooperative Learning è un gruppo nel quale si realizza e si esprime una forte interdipendenza positiva e di obiettivo e di struttura fra i membri che lo compongono. Questa è la sua caratteristica fondamentale e ad essa deve la possibilità di realizzazione delle proprie potenzialità. Tale caratteristica è così importante da condizionare tutto ciò che deve essere fatto sia dagli studenti che dall'insegnante." (Comoglio & Cardoso, 1996).

Ecco che già da queste poche righe emerge la natura complessa di questo Metodo/Teoria/Ricerca, che vede coinvolti come parte attiva sia i docenti sia gli allievi. A questo punto possiamo sinteticamente individuare 4 macroaree nelle quali il Cooperative Learning dispiega le proprie potenzialità: apprendimento – relazioni – motivazioni – valorizzazione delle singole identità.

L'apprendimento diventa diretto, partecipato, condiviso, responsabile ed orientato all'acquisizione non solo di contenuti e concetti ma soprattutto di abilità cognitive. Le relazioni sono emotive, empatiche e solidali; vengono incentivati il sentimento sociale e le relazioni tra pari e viene ridotto l'impatto dei comportamenti problema. Le motivazioni partono dall'interesse, dall'entusiasmo e dalla curiosità come elemento base per l'impegno.

La valorizzazione delle singole identità avviene prima di tutto percependo le diversità come risorse, lavorando sull'autostima/autoefficacia percepita attraverso l'incoraggiamento, sottolineando le positività e facendo diventare l'errore un momento di riflessione sui processi e non un momento di giudizio/condanna degli allievi.

Il Cooperative Learning consente di individualizzare l'insegnamento perché, dal momento in cui si divide la classe in piccoli gruppi, diventa possibile raggiungere diversi obiettivi seguendo i percorsi più adatti ad ogni alunno. Con il Cooperative Learning è possibile integrare e valorizzare alunni con differenti capacità poiché creando situazioni di interdipendenza diventa possibile ad ognuno fornire il proprio contributo. Creare obiettivi comuni, assegnare ruoli che permettano a tutti i componenti del gruppo di apprendimento di essere protagonista, costruire compiti possibili sia per il più che per il meno dotato, vuol dire motivare allo studio ed aumentare l'autostima degli studenti, migliorando il clima in cui i ragazzi lavorano e studiano. Infine, attribuendo a turno ruoli sociali specifici, come ad esempio, sintetizzatore delle idee migliori, facilitatore della comunicazione, mediatore dei conflitti, negoziatore e organizzando i materiali in maniera sequenziale, è possibile creare le condizioni per far sì che si attivi una buona interdipendenza positiva.

In quest'ottica, lo sviluppo di relazioni sociali positive con i pari può fornire agli studenti diverse forme di aiuto, può costituire una forma di riconoscimento implicito della loro accettazione nell'ambiente sociale della scuola e può favorire lo sviluppo del senso di solidarietà e di appartenenza alla comunità.

3.2. Un'esperienza sul campo

Con l'obiettivo di fornire un esempio delle possibili applicazioni del Cooperative Learning in classi con alunni stranieri con bisogni di apprendimento speciali, si riporta di seguito un'esperienza di realizzazione di alcune attività introduttive al Cooperative Learning svolte in una classe di

prima media di un Istituto Comprensivo di Milano realizzate grazie alla collaborazione di Emanuela Acuto e Andrea Esposito, corsisti del Master in "Didattica dell'Italiano L2" che si svolge annualmente presso l'Università di Napoli L'Orientale.

Acuto ed Esposito hanno provato a calare nella realtà, per quanto possibile, alcune delle sollecitazioni teorico-metodologiche discusse durante il loro percorso di studio e approfondimento¹.

Il lavoro di tesi è nato dall'esigenza di sviluppare/educare lo spirito di collaborazione e cooperazione all'interno di un gruppo classe nuovo, eterogeneo, multietnico e con presenza di alunni con diverse disabilità per:

- favorire l'inserimento degli alunni svantaggiati in un'attività varia e stimolante che potesse aiutarli ad acquisire maggiore consapevolezza di sé e delle proprie capacità, riflettendo sulle proprie azioni e sviluppando competenze sociali;
- migliorare l'autostima di tutti gli alunni e parallelamente sviluppare/migliorare la loro capacità di comunicare;
- individualizzare l'apprendimento, frazionandone i tempi senza caricare su tutta la classe.

Il contesto descritto da Acuto ed Esposito è il seguente: classe prima media, composta da 21 alunni, di nazionalità ed origini differenti, Italia, Egitto, Marocco e Filippine, otto alunni sono italiani, due con un genitore italiano e l'altro straniero, otto nati a Milano da genitori stranieri, per lo più egiziani, e tre nati in paesi stranieri, Egitto, Marocco, Filippine, di cui una, N., non scolarizzata e con difficoltà lievi di relazione, che segue un corso di alfabetizzazione di italiano L2, unitamente alle regolari lezioni. Tra quelli nati a Milano da genitori stranieri ve ne sono due seguiti dagli insegnanti di sostegno: S.A., marocchina d'origine, presenta un lieve disturbo dell'apprendimento e lentezza cognitiva, oltre ad una fragilità emotiva che condiziona spesso sia l'apprendimento che il rapporto con i pari, mostrando, tuttavia, un notevole impegno nello studio e abilità nel disegno e M.E.H., egiziano d'origine, che presenta un ritardo cognitivo più marcato, disturbi dell'attenzione, ansia da prestazione, iperattività, senso di inadeguatezza nel rapporto tra pari, fatica nel riconoscere il proprio spazio e il proprio ruolo nella classe, sia nel confronto tra pari che con i docenti, e a rispettare le

¹ Il presente sotto-paragrafo riporta l'esperienza così come descritta nel lavoro di tesi finale dei due corsisti Emanuela Acuto e Andrea Esposito dal titolo: "Cooperative learning e disabilità in contesto L2. Metodi di cooperazione con bambini immigrati disabili e con sindrome di Asperger", nell'ambito del Master in "Didattica dell'italiano L2", a.a. 2013-14, Università degli studi di Napoli "L'Orientale", relatore Francesco Salierno.

tempistiche di intervento, oltre a presentare dislessia, disgrafia, ma discrete capacità di calcolo.

Quest'ultimo mostra, inoltre, influenze linguistiche dall'arabo, pur non parlandolo né in casa, né a scuola, pur comprendendolo abbastanza. Nella classe sono inoltre riconosciuti alcuni alunni BES.

L'intervento si articolato su più livelli e ha subito varie modifiche per poter essere dispiegato alla realtà della classe:

- le relazioni nella classe;
- programma individualizzato;
- attività didattica e di apprendimento cooperativo;
- costruzione di un progetto teatrale.

Per rendere il lavoro efficace è stato indispensabile tenere insieme sia l'aspetto didattico con le attività di apprendimento, sia quello relazionale, attraverso il Cooperative Learning. Per quanto riguarda l'area dello sviluppo delle relazioni nella classe si è lavorato prima ad implementare le capacità di ascolto attraverso strumenti come il "Circle time" e il "Role playing" definendo anche alcuni ruoli per la gestione della vita di classe.

Il "gioco dell'angelo custode" ha rappresentato la capacità di presa in carico di un compagno a cui telefonare o rivolgersi per ogni eventuale bisogno aiuto. Le problematiche attinenti alla famiglia di provenienza sono state affrontate con l'ausilio di colloqui con specialisti alternati ad incontri periodici con gli insegnanti. Per quanto concerne le attività didattiche si è scelto di sviluppare abilità di base anche di tipo sociale che permettessero di iniziare percorsi di Cooperative Learning. Attraverso il coinvolgimento di tutti gli insegnanti si è didattizzato un romanzo per ragazzi di D. Pennac "L'occhio del lupo".

Altra attività molto proficua è stata la costruzione di mini progetti teatrali e la creazione di un libro dove sono stati segnati sfoghi e desideri. Infine, sono state organizzate delle uscite didattiche sul territorio, per accrescere le capacità di orientamento e di confronto con la realtà, durante le quali i ragazzi hanno preso "appunti visivi", copiando sui loro quaderni dettagli, scorci di paesaggio diversamente a seconda delle loro caratteristiche personali.

L'esperienza delle uscite didattiche è risultata positiva per tutti perché ha consentito la socializzare con compagni e docenti.

La prima fase del lavoro ha previsto, all'interno del gruppo, il riconoscimento dei vari ruoli, leader, cercatore, elaboratore e facilitatore. Si è proseguito con la ricerca, da parte di ogni gruppo, di proverbi e modi di dire italiani con la parola lupo, e con l'analisi dei vari animali e personaggi per

poi riproporre una piccola messa in scena in cui ognuno interpreta il personaggio a cui si è sentito più legato.

Attraverso questa attività si è anche sviluppata una comunicazione/confronto tra universi simbolici lontanissimi tra loro.

Nella seconda fase i gruppi sono stati denominati con i colori presenti nel romanzo, grigio, azzurro, giallo, bianco, nero. I ragazzi hanno lavorato prima in classe, ricercando gli elementi del libro associati al colore che è stato loro assegnato, e successivamente nell'aula informatica della scuola per ricercare sul web le immagini che hanno raggruppato.

Un'altra modalità d'interazione proposta è stata quella del "Libro degli sfoghi e dei desideri", un quaderno ad anelli in cui ogni ragazzo possedeva una casella di posta personale, rappresentata da una busta di plastica trasparente personalizzata dal proprio nome e cognome. Gli alunni hanno anche inserito una descrizione di sé e della propria famiglia; questo ha rappresentato un patrimonio comune a tutti, successivamente le buste sono state riempite di messaggi da consegnare ai professori per ulteriori chiarimenti. Gli alunni sono stati guidati a riconoscere prima di tutto il proprio stato emotivo verbalizzando e scrivendo come si sentivano e descrivendo sia cosa facevano sia cosa avrebbero dovuto fare.

4. Conclusioni

Come si desume dall'esperienza concreta appena descritta, i progetti di integrazione dovrebbero essere sostenuti e affiancati da programmi individualizzati per gli alunni con bisogni di apprendimento speciali. Per una riuscita ottimale, i progetti educativo-didattici andrebbero costruiti partendo non solo dai dati anamnestici, clinico-medici, familiari e sociali ma soprattutto dall'osservazione continua del profilo comportamentale e cognitivo degli alunni.

Fondamentale diventa quindi, costruire le precondizioni che consentono una positiva collaborazione tra insegnanti curricolari e specializzati. Precondizioni che vedono nella chiarezza delle idee, delle metodologie e del progetto necessariamente interdisciplinare i pilastri fondanti per l'integrazione e l'inclusione. L'alunno migrante o appartenente a culture diverse o portatore di handicap trova così interlocutori non solo nel proprio insegnante ma anche in tutti gli altri. Spesso purtroppo si sperimenta l'isolamento in un rapporto a due tra l'alunno e il suo insegnante specializzato, al quale vengono delegati tutti i compiti del recupero e

dell'integrazione, obiettivi che poi di fatto non riescono a realizzarsi pienamente proprio a causa di tale isolamento.

Per favorire l'inclusione di alunni stranieri con bisogni di apprendimento speciali, bisognerebbe attuare un'azione didattica che miri a gratificare l'alunno, a costruire un rapporto basato sulla comprensione, proponga attività integrative che stimolino l'interesse dell'alunno e, in particolar modo, a fornire agli allievi gli strumenti che favoriscano lo sviluppo dell'adleriano sentimento sociale, momento di crescita del singolo e della comunità di apprendimento.

BIBLIOGRAFIA

- AGENZIA EUROPEA PER L'ISTRUZIONE DEGLI ALUNNI DISABILI (2009), *Diversità Multiculturale e Handicap*, Odense.
- ADLER, A. (1924). *Praxis und Theorie der Individualpsychologie*, Trad. it. *Prassi e Teoria della Psicologia Individuale*, Roma, Astrolabio, 1947.
- ADLER, A. (1930). *The Education of Children*. Trad. it. *Psicologia dell'educazione*, Roma, Newton Compton, 1975.
- ADLER, A. (1932). *Il senso della vita*. Trad. it. De Agostini, Novara, 1990.
- ADLER, A. (1935). "The fundamental views of Individual Psychology, Int. Journal of Individual Psychology", 1, 1, 5-8. Trad. It. *I concetti fondamentali della psicologia individuale*, *Rivista di Psicologia Individuale*, 33, 5-9, 1933.
- BAUMANN, Z. (2003). *Voglia di comunità*, Bari, Laterza.
- BERGER, P. L. & LUCKMANN, T. (1966) *La realtà come costruzione sociale*, Trad. it. Il Mulino, Bologna (1985).
- COHEN, E. (1999). *Organizzare i gruppi cooperativi*, Trento, Erikson.
- COMOGLIO, M. (1999). *Educare insegnando. Apprendere ed applicare il Cooperative Learning*, Roma, LAS.
- COMOGLIO, M. & CARDOSO, M. A., (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo*, Roma, LAS.
- COUNCIL OF EUROPE (2010), *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale*. Language Policy Division Directorate of Education and Languages, DG IV Council of Europe, Strasbourg.
- DREIKURS, R. (1950). *Lineamenti della psicologia di Adler*, Trad. it. La Nuova Italia, Firenze, 1968.
- DREIKURS, R. (1961), *Psicologia in classe*, Firenze, Giunti Barbera.
- GALLINO, L. (1989), *La sociologia*, Torino, Utet.

- GARDNER, H. (1994), *Intelligenze multiple*, Milano, Anabasi.
- GOFFMAN, E. (1997), *La vita quotidiana come rappresentazione*, Bologna, Il Mulino.
- HANSBACHER, H. L. & HANSBACHER, R. R. (1956). *La psicologia Individuale di Alfred Adler*, Trad. it. Martinelli, Firenze, 1997.
- HANSBACHER, H. L. & HANSBACHER, R. R. (1964). *Aspirazione alla superiorità e sentimento comunitario*, Trad. it. Edizioni Universitarie Romane, Roma, 2008.
- HANSBACHER, H. L. (1968), *The concept of social interest*, *Journal of Individual Psychology*, 24, 131- 149.
- JOHNSON, D. W. & JOHNSON, R.T. (1996), *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Trento, Erickson.
- JOHNSON, D., JOHNSON, R. & HOLUBEC, E. (1996), *Apprendimento cooperativo in classe*, Trento, Erickson.
- KAGAN, S., (2000), *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*, Roma, Edizioni Lavoro.
- Libro Verde della Commissione Europea sulla migrazione (2008). *Migrazione e mobilità: le sfide e le opportunità per i sistemi d'istruzione europei* (Non pubblicato sulla Gazzetta ufficiale)
- LONGFORD, S. (1995), *La rivoluzione copernicana di Alfred Adler*, *Rivista di Psicologia Individuale*, 38, 11 -28.
- MOSAK, H. H. (1995), *In Psicoterapia*, Trad. it. Guerini Studio, Milano, 1996.
- MURPHY, G. (1930), *An Historical Introduction to Modern Psychology*. Trad. It. Einaudi, Torino, 1957.
- NEUFELD, I. (1954), *Holistic Medicin versus Psychosomatic Medicin*, *Journal of Individual Psychology*, 10, 140-168.
- PAGANI, P. L. (1995), *Editoriale, Rivista di Psicologia Individuale* (nuova serie), 37, 3-8.
- PENNAZIO, V., ARMANI, S. & TRAVERSO, A. (2015), *Le famiglie migranti di bambini disabili. Progettualità e interventi educativi*. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1 – 2015.
- ROVERA, G. F. (1976), *Presentazione tenuta al XIII Congresso Internazionale di Psicologia Individuale*, Monaco.
- SCHÜTZ A. (1974), *La fenomenologia del mondo sociale*, Bologna, Il Mulino.
- SUNDERLAND, M. (2000), *Aiutare i bambini a esprimere le emozioni*, Trento, Edizioni Erickson.
- VARRIALE, C. & SALIERNO, F. (1997), *Un naturale terreno di sviluppo del modello adleriano: la psicologia di comunità*, *Il Sagittario*, 1, 68-84.
- VYGOTSKIJ, L. S. (1925), *Psicologia pedagogica. Manuale di psicologia applicata all'insegnamento e all'educazione*, Trad. it. Erickson, Trento, 2006.

ROSARIA TAGLIALATELA

IL RUOLO DELLA RIFLESSIONE LINGUISTICA NELLA DIDATTICA DELL'ITALIANO L2 PER ADULTI STRANIERI

1. Grammatica sì / grammatica no: la sindrome del pendolo

L'attenzione per l'insegnamento delle forme linguistiche ha seguito, nell'ultimo secolo, il succedersi dei differenti approcci e metodi della glottodidattica con fasi e fortune alterne, che hanno visto docenti e addetti ai lavori passare da momenti in cui tale insegnamento svolgeva un ruolo centrale, ad altri che ne escludevano o marginalizzavano fortemente il ruolo: una continua oscillazione tra proposte diverse che alcuni studiosi hanno definito «sindrome del pendolo».¹

Nel metodo grammaticale-traduttivo la grammatica costituiva il perno e l'obiettivo stesso dell'insegnamento di una lingua (come per le lingue classiche greca e latina); esso avveniva in modo deduttivo, sotto il controllo diretto dell'insegnante che gestiva la lezione nella madrelingua degli studenti e assegnava esercizi basati sulla traduzione da e verso la lingua straniera.

Sul finire dell'Ottocento, con il diffondersi del metodo naturale e dei metodi diretti, vi fu un primo cambiamento di rotta: la lingua parlata e la comunicazione divennero il centro dell'attenzione in una sorta di *full immersion* dell'apprendente che escludeva la riflessione sulle forme linguistiche.

Nel metodo audio-orale, di impronta comportamentista (anni '40-'60 del XX secolo), l'apprendimento della LS/L2 era basato sulla pratica e realizzato per mezzo di esercizi, ripetitivi, effettuati con l'ausilio di tecnologie (laboratorio linguistico), il cui obiettivo era la fissazione mnemonica di abitudini linguistiche, non di regole.

Con l'avvento della teoria generativista e della psicologia cognitiva, che negano la possibilità di un apprendimento di tipo automatico e meccanicistico (audio-orale), si giunse ad una riaffermazione del ruolo della grammatica su basi rinnovate, per esempio attraverso il ricorso ai principi della linguistica contrastiva di Robert Lado. Nel confronto tra L1 e lingua oggetto di studio si ricavano aree di sovrapposibilità che generano *transfer*

¹ Cfr. in proposito Porcelli (1994) e Balboni (2002).

positivo (facilità di apprendimento) e *transfer* negativo (ostacolo all'apprendimento): il risultato della comparazione dovrà essere tradotto in opportune attività didattiche.

Lo sviluppo degli approcci comunicativi, dopo una prima fase di insofferenza verso la riflessione formale, ha contribuito, soprattutto col metodo nozionale-funzionale, a fissare i criteri per la definizione del ruolo che spetta alla riflessione metalinguistica nel processo di insegnamento/apprendimento. Si tratta di principi ancora in uso e condivisi che si basano, sostanzialmente, su quattro concetti cardine:

- ridefinizione del modello di competenza linguistica (inclusione degli aspetti sociolinguistici e pragmatici);
- programmazione improntata allo sviluppo delle quattro abilità fondamentali;
- subordinazione delle forme linguistiche agli obiettivi funzionali;
- disaggregazione del corpus di nozioni grammaticali e riagggregazione secondo esigenze extralinguistiche.

Nel *Natural Approach* (Krashen-Terrel), che si basa sulla distinzione fra acquisizione e apprendimento, l'obiettivo didattico prioritario è quello di agevolare l'acquisizione; la riflessione sulle forme grammaticali è marginale rispetto a tale obiettivo, perché riguarda l'apprendimento, e si manifesta sotto due aspetti: la funzione di *monitor*, ossia la verifica dell'apprendente sulle forme della sua produzione (controllo/autocorrezione); la riflessione esplicita in aula, di utilità più circoscritta, per verificare, con l'esistenza di una regola, qualcosa già acquisito in precedenza, che genera fiducia nell'acquisizione e abbassamento del filtro affettivo.

Le dinamiche che hanno condotto alle nuove tendenze del nostro secolo (peraltro riassunte e concentrate nelle linee tracciate dal QCER), sintetizzano, superandoli e arricchendoli, approcci e metodi precedenti: di fatto integrano le acquisizioni del metodo nozionale-funzionale riaffermando l'importanza della riflessione metalinguistica. In sostanza si tratta di sviluppare nell'utente la capacità di attivare strategie autonome di apprendimento; di stimolare una riflessione metacomunicativa diffusa (cioè non confinata solo in particolari momenti dell'Unità di lavoro); di riflettere sul diverso peso specifico della riflessione metalinguistica in relazione alle caratteristiche dell'apprendente² e alle variabili legate al contesto di apprendimento. È stato dimostrato, ad esempio, come anche

² Caratteristiche dell'apprendente, nello specifico, sono: stile di apprendimento, età, livello, grado di istruzione, abilità, registro, bisogni/usi (si v. Diadori et al., 2009: 130-131).

nell'apprendimento spontaneo dell'italiano da parte di adulti stranieri emerge il bisogno di sistematizzare le proprie competenze attraverso percorsi di riflessione metalinguistica³. Parimenti risulta molto utile tener conto del contesto di insegnamento per cui la riflessione grammaticale sembrerebbe più importante nella didattica dell'italiano come LS, il cui insegnamento, a differenza della L2, è compreso in poche ore settimanali e non è supportato dall'immersione degli apprendenti nel contesto comunicativo al di fuori dell'ambiente scolastico.

1.1. *Dall'insegnamento della grammatica alla riflessione sulla lingua.*

Il senso del passaggio dall'insegnamento della grammatica alla riflessione sulla lingua che caratterizza sempre più oggi il processo di insegnamento/apprendimento sia di una L1, ma ancor più di una LS o L2, non è dettato da mere preoccupazioni di carattere terminologico.

Si tratta, piuttosto, di una contrapposizione derivata da un complessivo ripensamento dei ruoli del docente e del discente. Il primo non è più il punto di riferimento preminente, somministratore della norma corretta, ma assume la funzione di guida, di aiutante, che accompagna lo studente nel processo di scoperta delle regole e lo induce a riflettere sui molteplici usi e varietà della lingua, utilizzando strategie che vengono insegnate o migliorate.

Il secondo si trasforma da soggetto passivo, *tabula rasa*, a protagonista attivo del proprio percorso di apprendimento i cui obiettivi non sono più solo la conoscenza di strutture e nozioni grammaticali, ma lo sviluppo di strategie che mirano all'autonomia attraverso una serie di attività cognitive complesse come compiere inferenze, ipotesi, astrazioni e generalizzazioni sulla lingua e le sue strutture.

L'obiettivo è quello di mettere l'apprendente in condizione di ricorrere a tali capacità non solo su stimolo del docente e nel momento della lezione, ma come "abito mentale" che si attiva ogni volta che ci si confronti con la comunicazione.

In tale ottica l'apprendimento della grammatica non è più un esercizio fine a se stesso, ma diviene "uno strumento dell'uso, indispensabile per capire i meccanismi della lingua e controllare, migliorandola, la qualità della produzione" (Mezzadri, 2003: 196).

³ Vedovelli & Villarini (1995: 89-113).

La riflessione sulla lingua si trasforma in un percorso che attraversa tutta l'azione didattica e non più confinato in un momento determinato; un percorso induttivo interno alla lezione che, partendo dall'osservazione del fenomeno linguistico, porti alla formulazione di ipotesi, alla loro verifica e convalida e, infine, alla fissazione e al reimpiego.

Vedovelli, inoltre, ha sostenuto l'utilità dei momenti dedicati alle attività di riflessione sulle strutture formali della lingua inserendoli nel più ampio processo che investe sia la comunicazione che i suoi attori, per cui la riflessione metalinguistica diviene parte di una più ampia riflessione metacomunicativa:

Il testo da solo non può garantire che la competenza interlinguistica si strutturi in modo funzionale, equilibrato, rispondendo ai bisogni e alle sollecitazioni comunicative di cui l'apprendente può essere oggetto. Tutte le attività vanno accompagnate da una costante fase di monitoraggio, di riflessione sulle strutture degli usi linguistico-comunicativi, sulle strategie di comunicazione messe in atto, sugli atteggiamenti e comportamenti degli attori del processo di comunicazione ecc. Questa fase, che potremmo chiamare di riflessione metalinguistica e metacomunicativa [...] rappresenta un momento ineludibile in ogni equilibrato processo di comunicazione didattica, cioè di comunicazione finalizzata allo sviluppo di una competenza linguistico comunicativa. rappresenta un momento ineludibile in ogni equilibrato processo di comunicazione didattica, cioè di comunicazione finalizzata allo sviluppo di una competenza linguistico comunicativa (Vedovelli, 2002: 140).

2. Come insegnare la grammatica

Stabilita l'importanza dell'insegnamento grammaticale nella più moderna e ormai diffusa accezione di riflessione sulla lingua ed il ripensamento dei ruoli del docente e del discente, occorre considerare l'aspetto metodologico, ossia verso quali scelte ci si deve orientare per passare dalla lingua per comunicare al riflettere su quella lingua, applicando e realizzando un curriculum linguistico che miri tanto alla competenza d'uso quanto alla competenza sull'uso di una lingua.

Nella tradizione grammaticale conoscere le regole di funzionamento di una lingua significa principalmente conoscere la morfologia. Ma ciò non basta: la competenza comunicativa e metacomunicativa si sviluppa su tutti

gli aspetti di una lingua: fonetico, grafemico, lessicale, morfosintattico e testuale. Inoltre, se l'obiettivo è la competenza comunicativa, le attività di riflessione devono allargarsi alle regole che governano l'uso sociale e pragmatico della lingua e, in una lingua caratterizzata da un'ampia varietà come l'italiano, prendere in considerazione anche gli aspetti sociolinguistici.

Per evitare che il momento di riflessione sulla lingua, come la vecchia lezione di grammatica, diventi noioso per gli studenti il docente dovrà mettere in atto metodologie di tipo comunicativo e umanistico-affettivo che tengano conto di bisogni, interessi, caratteristiche cognitive e psicologiche dei propri allievi. Inoltre dovrà conoscere a fondo l'oggetto dell'insegnamento, mantenere un contatto sempre vivo con la lingua nei suoi vari aspetti sia formali che sociali, in relazione ai differenti contesti d'uso: essere cioè consapevole del ruolo della competenza metalinguistica nel processo di acquisizione di una lingua e delle metodologie didattiche che permettono di svilupparla.

Dopo aver deciso di includere nel proprio percorso didattico fasi di analisi delle strutture linguistiche il docente dovrà scegliere se procedere in modo deduttivo o induttivo. L'insegnamento tradizionale della grammatica, ancora utilizzato per la didattica delle lingue classiche e in parte anche per l'insegnamento di una lingua straniera, avviene secondo lo schema deduttivo. Tuttavia, a seguito del dibattito sul rinnovamento della pedagogia linguistica, iniziato in Italia dalla metà degli anni '70 del Novecento, oggi, nella didattica in genere e non solo in quella delle lingue, si propende per un approccio di tipo induttivo: si parte da un testo, da uno o più esempi di lingua, per arrivare ad estrarre la regola, quindi si va dal particolare (le applicazioni) al generale (la regola). Questo procedimento si basa sul concetto di 'scoperta' da parte del discente per favorirne l'autonomia e renderlo protagonista del processo di acquisizione (in piena corrispondenza con il nuovo punto di vista generato dalla didattica della riflessione linguistica), differendo, quindi, completamente dall'impostazione di tipo deduttivo, centrata sull'intervento diretto del docente. In effetti entrambe le impostazioni implicano vantaggi e svantaggi. Un percorso di tipo deduttivo risulta più facile da realizzare e da gestire ed anche più veloce da svolgere per l'insegnante, ma è più noioso, meno motivante per gli studenti che hanno un ruolo passivo. Un percorso di tipo induttivo, invece, risulta senza dubbio più motivante e coinvolgente per gli studenti, ma esige più tempo per essere svolto e un'adeguata preparazione del docente. Benché un progetto educativo di impianto comunicativo e metacomunicativo dovrebbe essere di tipo induttivo, non è realistico pensare di applicare tale

procedimento al cento per cento. Per esempio può risultare difficile quando si lavora con bambini che per età non sono ancora in grado di affrontare l'osservazione e la riflessione su alcuni fatti linguistici, così come, all'opposto e per ragioni diverse, il percorso di scoperta delle regole può dare scarsi risultati con apprendenti adulti che, per abitudini pregresse, stili di apprendimento e motivazioni allo studio della lingua, si dimostrino poco disponibili a seguire un procedimento basato sulla partecipazione 'attiva'.

In un corso di italiano L2 (Livelli A1/A2, talvolta anche pre-basico), per adulti stranieri, si ritiene giusto assumere una posizione eclettica e più duttile, in cui la grammatica ricopra ruoli e richiami l'attenzione didattica in modo diverso a seconda delle fasi della lezione, senza pregiudizi né preclusioni: "in determinati momenti della lezione si lavora sulla grammatica facendo esercizi e ragionandoci su, in altri invece si va alla scoperta della grammatica usandola" (Mezzadri, 2003: 183). Interessante in proposito quanto afferma Paolo Balboni (2006): "la mediazione tra desiderio induttivo e necessità deduttiva può essere trovata nell'iniziare per quanto possibile tutte le attività partendo da quanto già noto, su cui costruire una parte del percorso in maniera induttiva, per completare poi le parti più complesse, più lunghe con un intervento frontale, diretto, del docente" (Luise, 2011: 12).

Per operare nel miglior modo possibile è, quindi, fondamentale considerare il pubblico, la platea a cui il docente si rivolge: gli adulti, in genere, hanno sviluppato capacità cognitive e di manipolazione astratta che li facilitano nella formalizzazione grammaticale; in molti casi hanno già avuto esperienze di apprendimento linguistico basato sullo studio esplicito delle regole grammaticali che, proprio perché conosciute, non risultano ansiogene e che ricercano anche nelle nuove esperienze didattiche. Tutto ciò potrebbe indurli a rifiutare o a temere, sia pure inconsapevolmente, una metodologia esclusivamente induttiva con proposte di grammatica implicita. La soluzione potrebbe consistere, quindi, nel dosare modalità induttive e deduttive, lasciando alla sistematizzazione esplicita delle regole uno spazio maggiore di quello riservato ai bambini o agli adolescenti. Inoltre l'adulto ha una personalità formata, un'esperienza di vita unica, motivazioni complesse e personali e tende a un rapporto con l'insegnante da pari a pari: si tratta di fattori che portano all'individualismo e all'autonomia, a differenza dei bambini che propendono verso il gruppo di coetanei, o degli adolescenti che cercano affermazione nel 'branco', ossia nel gruppo di pari: fattori e aspetti non secondari o marginali che, perciò, non bisogna trascurare.

2.1. *Quanta e quale grammatica insegnare*

Quando si stabilisce un sillabo di grammatica, per un qualsiasi corso di lingua, ma ancor di più quando si tratta di un corso di LS/L2, si dovrà trovare una giusta mediazione tra esaustività e funzionalità, tra completezza e operatività. Bisognerà perciò selezionare gli argomenti da trattare e, all'interno di un argomento, determinare il grado di approfondimento con cui trattarlo. Per tradurre in pratica tutto questo è opportuno considerare alcuni fattori tra i quali lo scopo dell'insegnamento di una lingua e la modalità di strutturazione del programma.

L'insegnamento di una lingua deve avere una preminente base funzionale; la lingua deve 'servire' allo studente per comunicare ed esprimersi. Ma ogni studente o gruppo di studenti ha differenti bisogni comunicativi legati all'età, alla professione, agli interessi e/o progetti di vita, che vanno considerati per selezionare e graduare sia i contenuti linguistici che gli elementi grammaticali da proporre.

Il programma da svolgere, quindi, deve avere una struttura 'a spirale' che consenta di tornare più volte sullo stesso argomento, per affrontarlo da diversi punti di vista o a diversi livelli di profondità, procedendo, per avvicinamenti successivi, ad esplorare il tutto e tornando ai punti tralasciati in un primo approccio per ampliarli o semplificarli, all'occorrenza, se si evidenziano problemi. Come afferma Mezzadri, «ciò che conta non è quanta grammatica conoscono gli studenti, ma la qualità della grammatica che conoscono [che] è data dall'essenzialità delle conoscenze a seconda del livello e del modo in cui è avvenuto l'apprendimento, dove l'essenzialità è determinata dalle strutture necessarie per compiere gli atti comunicativi che si realizzano nelle situazioni in cui si vengono a trovare gli studenti» (Mezzadri, 2003: 191).

Sempre Mezzadri ci invita a riflettere su un altro fattore determinante per la modalità di gestione del sillabo di grammatica: la limitazione del "tempo classe" per svolgere tutte le attività previste da una lezione e, quindi, anche per trattare la grammatica. Ciò implica l'adozione di strategie che permettano lo svolgimento di alcune fasi, quali il monitoraggio o il consolidamento dell'apprendimento, al di fuori della classe.

Nell'insegnamento dell'italiano L2 a migranti in un contesto plurilingue si ritiene, inoltre, condivisibile e giusto quanto afferma Balboni (2000: 58-60): che non è possibile applicare il modello tradizionale del curriculum glottodidattico previsto, in genere, per l'insegnamento di una LS, perché

- in ogni classe sono presenti allievi di provenienza linguistica e culturale diversa;

- gli allievi hanno livelli di competenza e motivazioni molto diversificati;
- le situazioni di insegnamento sono diversificate;
- spesso ci sono più insegnanti impegnati nell'azione di facilitazione e/o sostegno all'apprendimento.

La soluzione potrebbe essere quella di programmare un curriculum che alcuni studiosi definiscono "integrato" (tra curriculum tradizionale e "non curriculum"), perché deve saper integrare, appunto, più bisogni, diversi punti di partenza e avere differenti punti di arrivo⁴.

Merita attenzione, infine, un'adeguata riflessione sui materiali didattici utilizzati nei corsi di lingua straniera, basati principalmente sul testo di lingua adottato, che comprende lo sviluppo dei vari sillabi. I libri di testo dei corsi di lingua di solito presentano sezioni dedicate alla grammatica e tabelle riassuntive, organizzate diversamente in rapporto all'approccio didattico scelto (solitamente di tipo nozionale-funzionale). In alcuni casi, specialmente nelle fasi iniziali di corsi di lingua base (Liv. A0/A1), queste pagine possono essere sufficienti, ma poiché per loro natura e per ragioni di spazio non consentono approfondimenti, diviene opportuno, in un secondo momento, affiancare al testo di lingua una grammatica di riferimento strutturata in modo da permettere agli studenti una costante e immediata consultazione, sia autonoma che guidata, tanto in classe quanto a casa.

2.2 *Le tecniche didattiche per lo sviluppo della competenza grammaticale*

Nell'Unità didattica la riflessione grammaticale si colloca, in genere, tra la fase di analisi del testo e quella di sintesi, perché comprende sia attività che prevedono il ritorno al testo proposto, dopo il suo ascolto/lettura e la sua comprensione, sia attività che guidano i discenti al riutilizzo autonomo delle strutture apprese per la produzione di un nuovo testo. Alcuni studiosi forniscono una classificazione/suddivisione di tali 'esercizi' non su base formale, ma su base funzionale⁵. Le funzioni degli esercizi per la riflessione grammaticale sono quattro e ciascuna prevede specifiche attività: scoprire le regole, verificarne i limiti di applicabilità, interiorizzarle e riutilizzarle in fase produttiva.

⁴ Caon & D'Annunzio, *Curricolo e sillabo di italiano L2*, al sito web: <http://www.ild.rai.it/sillabo.pdf>.

⁵ V. in proposito Corder (1983), Adorno et al. (2003).

La fase di scoperta della regola è strettamente connessa alla metodologia di tipo induttivo in cui, sotto la guida del docente, si analizzano uno o più testi che contengano le strutture oggetto di riflessione, per poi verificare la comprensione della regola attraverso il completamento di schemi e tabelle.

Per verificare i limiti di applicabilità della regola appresa si possono utilizzare esercizi a scelta multipla, di sostituzione e di completamento. Nei primi si chiede di riconoscere la forma giusta in certo insieme, in quelli di sostituzione e completamento di ricordare tale forma e riprodurla.

Per interiorizzare la regola si ricorre ad attività di carattere intensivo come i *pattern drills* di matrice strutturalista, basati su ripetizione di sequenze stimolo-risposta-rinforzo al fine di memorizzare e rendere automatica l'applicazione della regola stessa.

Infine, per il riutilizzo, il docente ricorre ad attività di produzione guidata, orale e scritta, partendo da forme più controllate (esercizi di accoppiamento, drammatizzazione) per passare, gradualmente, a quelle più libere (*role play, roletaking, rolemaking*). Per la produzione scritta si può partire dalla trasformazione della descrizione di un'immagine, precedentemente fornita oralmente, in un vero e proprio testo, alla produzione libera di un testo (sms, lettera, annuncio o articolo di giornale).

2.3 La competenza grammaticale e il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue

Superare la concezione tradizionale di grammatica come morfosintassi non significa ignorare del tutto le regole che sottostanno al 'buon uso' di una lingua, ma ampliare il campo delle riflessioni oltre la lingua in senso stretto verso la comunicazione in senso ampio. Un 'tema grammaticale' dovrà perciò essere esplorato in tre aspetti: forma, uso e funzioni.

Tutto ciò, correlato allo sviluppo degli approcci comunicativi ha spostato il centro di interesse educativo e, conseguentemente, dell'insegnamento, dalla padronanza delle forme linguistiche alla padronanza degli usi e dal prodotto della comunicazione (le forme linguistiche) al processo, cioè al percorso e alle strategie necessarie per comunicare efficacemente, trovando nel Consiglio d'Europa prima (*Progetto lingue moderne, Livelli soglia*) e nel Quadro Comune Europeo di Riferimento (*Common European Framework of Reference*) poi, il sostegno più adeguato allo sviluppo di una "cooperazione internazionale nell'ambito dell'educazione linguistica che fornisca basi solide e condivise per la certificazione delle competenze, coordini il lavoro

di docenti, studenti, autori di corsi di lingua e responsabili delle istituzioni educative” (Mazzotta, 2006).

Una prima versione del QCER è apparsa in internet a partire dal 1996, una seconda versione, in forma cartacea, è stata pubblicata nel 2001 in inglese e francese, poi tradotta in italiano nel 2002, a cura di Quartapelle e Bertocchi.

Tra le innovazioni fondamentali del QCER rispetto ai precedenti documenti del Consiglio d'Europa, compare l'estensione delle competenze considerate necessarie per apprendere una lingua che, nella sua complessità, oltre alla strutture in senso stretto, esprime la cultura della comunità che la parla. Pertanto nel processo di apprendimento di una lingua-cultura sono coinvolte, sia le competenze linguistico-comunicative, che le competenze generali, cioè quelle conoscenze e abilità non riferibili specificamente al dominio del linguaggio, ma necessarie per gestire i compiti comunicativi.

Il QCER individua e suddivide le competenze linguistico-comunicative in competenza linguistica, competenza sociolinguistica e competenza pragmatica: la competenza grammaticale (argomento del presente contributo) nell'elenco fornito dal QCER, compare tra le competenze linguistiche richieste, insieme a quella lessicale, semantica, fonologica, ortografica e ortoepica.

Assumendo quale riferimento principale il documento del Quadro Comune Europeo sono state, quindi, redatte le *Linee guida per la progettazione dei percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana* che riguardano esclusivamente il livello elementare (A1 e A2), sono specificamente indirizzate ai docenti dei corsi CTP nella progressiva, attuale, evoluzione in CPIA ed hanno il fine di consentire, attraverso lo studio della lingua italiana 'di base', un migliore inserimento dell'utenza straniera nella nostra società. Esse non hanno la funzione prescrittiva di un "programma ministeriale", ma costituiscono un supporto per gli insegnanti nell'organizzazione e definizione del curriculum e di un adeguato piano dell'offerta formativa. Delle 200 ore complessive previste, 180 sono destinate all'attività didattica e 20 ad attività di accoglienza e orientamento. Le 180 ore di didattica sono poi distribuite in 100 ore per il Livello A1 e 80 per l'A2, ulteriormente suddivise in ore dedicate all'Ascolto, Lettura, Interazione (orale e scritta), Produzione (orale e scritta). Le conoscenze previste, relative a queste quattro abilità, nell'ambito di ciascun livello, sono comuni in quanto pertinenti a tutti i rispettivi risultati di apprendimento e riguardano specialmente se stessi, la famiglia, l'ambiente e i bisogni immediati, per l'A1;

i contesti di vita sociali, culturali, e lavorativi (con riferimento all'Accordo di integrazione, D.P.R. 14 settembre 2011, n.179), per l'A2.

Per quanto attiene al campo d'indagine cui si riferisce il presente lavoro le conoscenze previste dalle *Linee guida* in ciascuna delle quattro abilità (Ascolto, Lettura, Interazione, Produzione) vengono definite "Elementi grammaticali di base" per il livello A1, e "Strutture linguistiche" per l'A2. All'interno di tali sezioni è operata un'ulteriore suddivisione in Fonologia, e Morfologia (A1/A2) a cui si aggiunge anche una sezione di Sintassi solo per l'A2. Per ognuna di tali sezioni viene poi fornito un elenco dettagliato degli elementi da esplorare e apprendere, in progressiva gradualità dall'A1 all'A2 e secondo un procedimento a spirale, di ripresa e approfondimento degli elementi base precedentemente proposti all'attenzione del discente.

3. Campo d'indagine e campo d'azione

Tra le spinte di fondo che dovrebbero animare l'attività quotidiana di un docente, quale che sia la platea di discenti con cui si confronta e interagisce, vi è, senza dubbio, l'idea di perfettibilità del proprio agire: al di là dell'esperienza acquisita in diversi anni di lavoro, nulla è mai scontato o definito una volta per tutte perché molteplice e sempre mutevole è il 'mondo' di ogni essere umano che ci sta di fronte. Ancor più ampio diviene l'orizzonte in cui si opera quando si vive l'esperienza di insegnamento dell'italiano L2 a stranieri, così come avviene sempre più spesso, da alcuni anni, nei vari CTP. In queste classi sono presenti uomini e donne molto diversi per provenienza, lingua, cultura, età ed esigenze di vita. Imparare la lingua italiana, per loro, non significa sempre e solo ottenere un permesso di soggiorno per lavorare e sopravvivere, ma possibilità di integrazione per se stessi e la propria famiglia, in vista e con la speranza di un futuro migliore che a molti è stato negato nel paese d'origine. Molte e svariate sono le domande che ci si pone per cercare di affrontare e svolgere al meglio il proprio ruolo di docente a contatto con la multiculturalità che essi rappresentano e si ritiene che per trovare le risposte più adeguate occorra uno sforzo maggiore di riflessione sulle nostre azioni che parta dal basso, dai fatti concreti che riguardano da vicino la nostra classe, per poter ottenere cambiamenti e miglioramenti: a tali questioni si è pensa di poter dare risposte ricorrendo alla modalità della Ricerca Azione.

Secondo Nunan “Il punto di partenza della ricerca azione è la sensazione che la prassi esistente potrebbe essere migliorata” (Nunan, 1989): perché, allora, non accettare la ‘sfida’ e sperimentarla, predisponendo un piano d’azione e gli strumenti correlati da utilizzare.

Nella pianificazione del lavoro si devono stabilire le motivazioni e l’obiettivo della ricerca; i passi da compiere (con indicazione di tempi, strumenti e loro sequenza d’uso); il metodo d’analisi.

Nell’esempio di attuazione qui fornito si parte di un piccolo gruppo di apprendenti ucraine che hanno manifestato l’esigenza di approfondire elementi di grammatica e morfosintassi della lingua italiana. Ci si è chiesto, quindi, come e quanto parlare di grammatica, considerando che si tratta di un livello elementare basico (A1/A2), cercando di evitare il ricorso, per quanto possibile, alle tecniche di impostazione deduttiva e privilegiando o contemperando, accanto ad esse, piuttosto, modalità di carattere induttivo, con l’obiettivo di valutare quanto potessero essere efficaci tecniche e attività didattiche più specificamente collegate a tale modalità.

Le attività sono suddivise in Unità di Apprendimento di circa due ore ciascuna, per un totale di dieci ore. In conclusione si somministra un test di verifica finale. Si è ritenuto, poi, di operare in ‘triangolazione’, modalità da attuare con il supporto di un osservatore esterno (ruolo svolto a turno dai docenti di L2), per ottenere dati che riflettessero diversi punti di vista. Gli strumenti utilizzati sono, nell’ordine:

- (1) un questionario sociolinguistico
- (2) una scheda di auto-osservazione (riservata al docente – una per ogni UdA)
- (3) una scheda osservatore (riservata al docente – una per ogni UdA)
- (4) una checklist (sia per l’insegnante che per lo studente, una per ogni UdA e per ogni studente)
- (5) un questionario teacher talk italiano L2 (riservato alla percezione degli studenti)
- (6) una scheda di analisi per la valutazione delle competenze in uscita.

Quando ci si rivolge ad apprendenti con scarsa conoscenza e padronanza della lingua italiana, è bene scegliere strumenti che abbiano carattere oggettivo, non verbale, di tipo chiuso, alcuni dei quali, più complessi, (come il questionario sociolinguistico e quello teacher talk), si possono somministrare con la modalità dell’intervista condotta dal docente con cui ci si alterna quando non è coinvolto direttamente nella lezione presa in considerazione, soprattutto per evitare che il discente intervistato manifesti timori e/o ritrosie ad esprimere pareri personali.

3.1 Il gruppo dei discenti e le schede di lavoro

Il gruppo di quattro discenti con le quali si è sperimentato il procedimento di Ricerca Azione è costituito da donne ucraine che, di solito, si dimostrano maggiormente assidue nella frequenza, più attente, scrupolose e motivate all'apprendimento o al miglioramento nell'uso della nostra lingua che, in genere, pur con molti limiti, già comprendono in buona parte e parlano quotidianamente.

Le notizie emerse dal Questionario Sociolinguistico hanno fornito dati sulle caratteristiche proprie di ciascun apprendente: la sua formazione, la motivazione, i rapporti sociali, elementi imprescindibili per la determinazione dei pre-requisiti sostanziali nell'impostazione di un percorso didattico personalizzato.⁶

Come avviene per ogni attività svolta in classe, anche per l'intervista condotta al fine della compilazione del questionario sociolinguistico si devono chiarire caratteristiche, motivazioni, scopi: tutto ciò dà luogo a una discussione, proficua, in cui ognuno ha manifesta liberamente il proprio parere. A tale attività si possono dedicare le prime due ore delle dieci previste.

Prima di procedere nel lavoro si concorda con l'altro collega di italiano L2 coinvolto nel progetto, su quali aspetti 'grammaticali' intervenire, quali attività proporre in classe e come, alla fine, concludere e verificare gli esiti del progetto.

La scelta degli argomenti da trattare e degli aspetti grammaticali da sviluppare è motivata non solo dalle richieste degli utenti ma anche dalle difficoltà che ne accompagnano il percorso di apprendimento legate, ad esempio, alle differenze/interferenze tra lingua madre e L2, nel caso specifico a quelle tra ucraino e italiano.

Data la stretta somiglianza tra i sistemi linguistici slavo-orientali, le difficoltà incontrate dai parlanti ucraini sono molto simili a quelle degli allievi russofoni; del resto per chi proviene da tale nazione la lingua russa è, per svariati motivi di carattere storico-politico, sociale e culturale, la seconda lingua e, per gli adulti nati e cresciuti in buona parte negli anni dell'U.R.S.S. (come queste signore), la lingua ufficiale utilizzata a scuola e nei rapporti con le autorità di riferimento (in ambito burocratico, legale/giudiziario, militare). Tra gli elementi problematici nell'apprendimento dell'italiano ne troviamo alcuni di carattere fonetico (come la pronuncia di alcune vocali: *o* → *a*; *e* → *i* e viceversa, ecc.); maggiori per numero quelli di carattere

⁶ Si tratta di donne di età compresa fra i 40 e i 60 anni, residenti da qualche anno in Italia, che hanno seguito un regolare percorso formativo nel proprio paese; attualmente lavorano (badante, collaboratrice domestica, barista).

morfologico e sintattico, ma, dati i livelli elementari di cui ci si occupa, l'attenzione sarà rivolta, in particolare, solo agli elementi più semplici e di uso più frequente. Il sostantivo, come in italiano, è una parte variabile del discorso, ma si declina in base a 6 casi ognuno dei quali risponde a una determinata domanda; in relazione a ciò diventano elementi problematici: l'individuazione dei generi, la formazione dei plurali, l'uso dell'articolo davanti al sostantivo che manca tanto nel russo quanto nell'ucraino. Legate all'uso dei pronomi risultano complesse per russi/ucraini le assegnazioni pronominali di terza persona, specialmente nella forma di cortesia, in quanto loro utilizzano la 2° persona plurale laddove noi ci serviamo della 3° singolare (*voi* → *lei*). Tra gli aspetti di criticità legati al verbo vi è la costruzione delle forme verbali con ausiliare perché queste lingue non prevedono tempi composti; l'uso di essere al presente come copula (frasi del tipo «Paolo è studente» sono rese come «Paolo studente»); l'uso del verbo avere che non esiste in russo, ha una forma simile in ucraino, ma la resa, almeno iniziale produce frasi del tipo «Ivan ha un'amica» → «Presso/per Ivan c'è un'amica».

La prima attività proposta ha carattere pragmatico/grammaticale e concerne l'uso corretto delle forme di cortesia nel dialogo con gli altri (*tu* → *lei*); la seconda e la terza, di tipo morfosintattico, riguardano l'uso dell'articolo determinativo/indeterminativo in abbinamento al nome e il presente indicativo dei verbi essere/ avere.

3.2 Le unità di apprendimento: schede e attività

Come già premesso, per ogni attività svolta si sono predisposte delle schede di lavoro: la prima, di auto-osservazione del docente, segue immediatamente lo svolgimento di ciascuna UdA, indicandone le fasi, la metodologia applicata, il clima, le pratiche esercitative proposte durante e alla fine di ogni step, la risposta più o meno positiva degli apprendenti. La seconda, compilata da ciascun docente, a turno, di volta in volta, segue e osserva l'andamento della lezione per poi riassumerne caratteristiche, modalità, gradimento (cosa è andato o non è andato bene, perché, come hanno reagito gli apprendenti). Ogni UdA prevede, poi, la compilazione della checklist (5 per unità) in cui il docente riassume quanto osservato in merito al comportamento/atteggiamento di se stesso e del singolo discente (13 parametri) durante la sua lezione, tradotto in termini di ricorrenza di attitudine, da un minimo di 0 a un massimo di 4. Alla fine del percorso ogni

discente esprime il proprio parere sull'operato di ognuno dei due docenti, che si alternano nel corso delle lezioni, in un "questionario teacher talk" (2 schede per allieva, per un totale di 8). Dopo la somministrazione del Test di Verifica Finale si compila una scheda analitica in cui, tenendo presente quanto previsto dal Livello del QCER da verificare (qui A1 → A2), si indicano competenze, conoscenze e abilità, raggiunte o meno, da ciascun apprendente.

Le prime due UdA, di impostazione induttiva, sono suddivise in 4 fasi (ascolto/globalità – analisi – sintesi/riutilizzo – assimilazione/produzione), della durata di circa 30 minuti ciascuna. La quarta fase, suddivisa in due step, prevede l'intervento più esplicito di riflessione sulle strutture grammaticali presenti e individuate, con esercizi mirati al loro utilizzo corretto. Nella terza UdA, dedicata al presente indicativo dei verbi *Essere / Avere* e all'uso ricorrente delle formule *c'è / ci sono* si opta, invece, per un approccio diverso, di carattere più marcatamente deduttivo (dalla 'regola' alla sua applicazione pratica), dall'inizio alla fine, allo scopo di verificarne gli esiti più o meno produttivi rispetto alle precedenti.

Allo svolgimento del Test di Verifica Finale e alla successiva analisi e discussione in classe dei risultati, sono state dedicate le ultime due ore del progetto.

La tipologia di test previsto in conclusione del percorso di Ricerca-Azione, centrato sul processo di insegnamento/apprendimento della grammatica nei suoi costituenti più semplici collegati al livello elementare di riferimento, mira alla verifica della validità o meno delle attività proposte e della metodologia applicata (induttiva, deduttiva o mista).

Gli esiti dovrebbero fornire materiale a supporto della tesi di partenza (come e quanta grammatica insegnare, soprattutto quando tale richiesta è supportata da richieste esplicite da parte degli allievi) e guidare nel prosieguo del lavoro intrapreso secondo le scelte operate (feedback positivo), o spingere ad un ripensamento di metodi e tecniche (feedback negativo). La tipologia degli esercizi somministrati deve riprendere e concentrare gli argomenti affrontati, ma, benché in una forma semplice, proporre attività meno guidate, che lascino uno spazio maggiore alla riflessione del singolo apprendente per controllarne, dopo la fase di apprendimento, anche quella di assimilazione (riutilizzo più o meno corretto e autonomo delle forme linguistiche). In coda agli esercizi si indicano i criteri di valutazione della prova (punteggio massimo previsto, soglia minima da raggiungere per il suo superamento).

3.3 Osservazioni, risultati

Le prime osservazioni, di carattere più generale, sono quelle ricavate dalle schede di auto-osservazione e osservatore compilate dal docente alla fine di ogni UdA; si passa poi ai dati emersi dalla checklist (insegnante 1 e 2); a quelli riportati nei questionari Teacher Talk, redatti dalle allieve per ciascun docente.

Fondamentali sono i dati registrati, per ciascun apprendente, nella Scheda Analitica finale. In essa, dopo il risultato del test, espresso con valore numerico e accompagnato da un breve giudizio (es.: N.B. – Risultato test: 75/150; sostanzialmente sufficiente), si elencano, in dettaglio, i parametri secondo cui valutare gli esiti della prova in relazione alla loro corrispondenza, o meno, con quelli previsti dal QCER per il Livello da conseguire (nella fattispecie in numero di 7): competenza comunicativa, competenza testuale, morfologia nominale, morfologia verbale, sintassi, lessico, competenza ortografica e punteggiatura.

Dalle risultanze del lavoro svolto è emerso che almeno tre delle quattro corsiste possono rientrare ampiamente nei parametri previsti dalle *Linee Guida* del QCER per il livello A2 qui di seguito riassunti:

Contenuto/organizzazione: È in grado di descrivere qualcosa semplicemente elencando i punti;

Lessico: Dispone di un repertorio ristretto, funzionale ad esprimere bisogni concreti della vita quotidiana;

Grammatica: Usa correttamente alcune strutture semplici, ma continua sistematicamente a fare errori di base, per esempio tende a confondere i tempi verbali e a dimenticare gli accordi; ciononostante ciò che cerca di dire risulta comprensibile;

Ortografia: È in grado di copiare brevi frasi su argomenti correnti. È in grado di scrivere autonomamente parole brevi che fanno parte del suo vocabolario orale riproducendone ragionevolmente la fonetica, ma non necessariamente con ortografia corretta.

3.4 Conclusioni e bilancio finale

Tutto il percorso, dall'ideazione/pianificazione all'attuazione e alla conclusione ha richiesto un impegno di circa 20/22 ore divise fra curricolari (in classe) ed extra curricolari (incontri fra docenti).

Dall'analisi dei dati emersi dalle schede di lavoro e soprattutto dal confronto fra queste e il significativo livello di gradimento manifestato dalle corsiste, la scelta operata è apparsa sostanzialmente positiva e produttiva.

I risultati del Test finale, benché non eccellenti, confermano che la modalità sperimentata è stata accolta e recepita favorevolmente da parte dell'utenza.

Dall'osservazione 'sul campo' che la pratica di Ricerca Azione ha suggerito di implementare è possibile dedurre che l'insegnamento della grammatica, sia pur negli elementi minimi ed elementari correlati ai livelli di competenza di cui ci si occupa prevalentemente nei Centri per l'istruzione e l'educazione degli adulti (A1 / A2), è importante e ineludibile.

La modalità da seguire, soprattutto con discenti stranieri, non può essere esclusivamente di tipo induttivo o di tipo deduttivo, ma deve, piuttosto, prevedere fasi in cui tali modalità si alternano e intersecano seguendo un percorso di tipo 'misto', di volta in volta rimodulato o adattato, a seconda degli stili e dei bisogni degli apprendenti cui ci si rivolge.

Nel caso proposto si è operato in un tempo ristretto e su un campione numericamente esiguo ed omogeneo: la sfida consiste, piuttosto, nell'ampliare tali attività e cercare di tradurle in pratica in classi che sono, invece, numerose e particolarmente disomogenee per bacino di utenza.

BIBLIOGRAFIA

- ADORNO, C., BOSCH, F. & RIBOTTA A. (2003), *Grammatica: insegnarla e impararla*, Perugia, Guerra edizioni.
- BALBONI, P. (1998), *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Torino, Utet.
- BALBONI, P. (2002), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, Utet.
- CORDER, P. (1983), *Introduzione alla linguistica applicata*, Bologna, Il Mulino;
- DESIDERI, P., (a cura di) (1995), *L'universo delle lingue*, Firenze, La Nuova Italia.
- DIADORI, P., PALERMO, M. & TRONCARELLI, D. (2009), *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Perugia, Guerra Edizioni.
- ERCOLINO, E. & PELLEGRINO, T. A. (2011), *L'utile e il dilettevole. Esercizi e regole per comunicare.*, 1.Livelli A1-B1, Torino, Loescher.
- MEZZADRI, M. (2003), *I ferri del mestiere. Corso di autoformazione per l'insegnante di lingua straniera*, Perugia, Guerra Edizioni.
- MEZZADRI, M., (a cura di) (2006), *Integrazione linguistica in Europa. Il Quadro comune di riferimento per le lingue*, Torino, Utet.

- NUNAN, D. (1989), *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge, University Press.
- PATOTA, G. (2003), *Grammatica di riferimento della lingua italiana per stranieri*, Firenze, Le Monnier.
- QCER = Consiglio d'Europa, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione* (traduzione italiana a c. di F. QUARTAPELLE E D. BERTOCCHI), Firenze, La Nuova Italia, 2002.
- RENZI, L., SALVI, G. & CARDINALETTI, A., (a cura di) (1988-95), *Grande grammatica italiana di consultazione*, voll. I-III, Bologna, Il Mulino.
- SERIANNI, L., (con la collaborazione di A. Castelvevchi) (1988), *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*, Torino, Utet.
- SERIANNI, L. (2006), *Prima lezione di grammatica*, Roma-Bari, Laterza.
- TRIFONE, P. & PALERMO, M. (2007), *Grammatica italiana di base*, Bologna, Zanichelli, II ediz.
- VEDOVELLI, M. & VILLARINI, A. (1995), *Il ruolo dell'attività metalinguistica nell'apprendimento dell'italiano L2 da parte di immigrati*, in P. DESIDERI (a cura di).
- VEDOVELLI, M. (nuova ed. 2010), *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*, Roma, Carocci Editore.

SITOGRAFIA

- CAON, F. & D'ANNUNZIO, B., *Curricolo e syllabo di italiano L2*, <http://www.ild.rai.it/sillabo.pdf>, 2008;
- CHIAPEDI, S. & DELLA PUTTA, P., *Il modulo di grammatica: riflessioni e proposte*, <http://elearning.unistrapg.it>, 2012;
- DE CAPRIO, C. & MONTUORI, F., *Il ruolo della grammatica nella formazione linguistica fra scuola e università*, <http://www.docenti.unina.it/downloadPub.do>, 2011;
- FERRARI, S. & NUZZO, E., *Insegnare la grammatica italiana con i task*, http://progettoricerca.files.wordpress.com/.../ferrari_nuzzo_giscel, 2010;
- LUISE, M. C., *Insegnare la grammatica*, <http://www.itals.it>, 2007;
- MATTHIAE, C., *La riflessione metalinguistica nei manuali d'italiano L2: case study*, in «Italiano LinguaDue», n.1, 2012, <http://www.dfill.univr.it/documenti/OccorrenzaIns.pdf>;

SCAPIN, S., *Didattica della grammatica. L'articolo nell'insegnamento dell'italiano LS a discenti di madrelingua russa*,
<http://venus.unive.it/postmaster/files/TesiScapinSara.pdf>, 2009;

AA.VV., *La didattica della grammatica*,
www.educazioneadulti.brescia.it/didatticadellagrammatica

ANNA DE MEO, MARILISA VITALE E AMBRA FICORILLI

ALCUNE RIFLESSIONI SULL'APPRENDIMENTO DEL SISTEMA VOCALICO DELL'ITALIANO DA PARTE DI IMMIGRATI MARCCHINI

1. Introduzione

Nel contesto multiculturale delle società attuali, gli studi sull'acquisizione di una lingua seconda rivestono un'importanza capitale nel facilitare il processo di apprendimento e d'integrazione di masse sempre più consistenti di immigrati. La conoscenza della lingua del paese di arrivo rappresenta una risorsa essenziale per la creazione di una società culturalmente ricca e priva di emarginazioni e isolamenti.

Gli studi condotti sull'italiano L2 a partire dagli anni Ottanta si inseriscono in tale prospettiva, nel tentativo di comprendere i meccanismi linguistici ed extralinguistici che regolano e condizionano l'apprendimento dell'italiano da parte di soggetti con diverse lingue materne. I nuclei tematici che hanno ricevuto maggiore attenzione all'interno di tale dominio riguardano problematiche prevalentemente connesse all'apprendimento della morfologia, della sintassi e del lessico, mentre rimane meno indagato il livello della fonetica-fonologia. Tuttavia, poiché questo è uno dei livelli di analisi del linguaggio che viene gestito con più difficoltà dall'apprendente e che risente maggiormente dell'influenza della lingua materna, il presente studio intende fornire un contributo proprio in questo ambito. In particolare, ci soffermeremo sulle difficoltà incontrate da parlanti arabofoni, ancora scarsamente indagate per l'italiano L2 (Banfi, 1993; Bernini, 1988; Mori, 2007).

A tale proposito, va ricordato che la lingua araba si caratterizza per la presenza di numerosi dialetti, i quali costituiscono le reali L1 dei parlanti "arabofoni", e che l'arabo standard viene appreso solo successivamente a questi, in ambiente scolastico o come parte di un percorso educativo. Tuttavia, la conoscenza dell'arabo standard moderno risulta fondamentale per accedere alla maggior parte dei servizi, delle fonti di informazione e dei contesti formali in genere, in quanto questa rappresenta l'unica varietà di arabo riconosciuta come lingua ufficiale da tutti i paesi arabi.

Lo studio qui proposto si è concentrato su parlanti marocchini, poiché essi rappresentano numericamente la terza comunità immigrata in Italia per

numero di soggetti e la prima tra i gruppi di lingua materna araba (Caritas e Migrantes, 2014). L'analisi ha indagato la competenza fonetica relativa al sistema vocalico in italiano L2, cercando di mettere in evidenza le specifiche difficoltà di questo gruppo di soggetti.

2. Lo studio

2.1. Partecipanti

La ricerca ha coinvolto 4 immigrati adulti, marocchini, parlanti arabo e francese, maschi, età media 30 anni, diplomati, in Italia per lavoro da oltre un anno e inseriti da pochi mesi in un programma di apprendimento guidato dell'italiano, finalizzato al raggiungimento del livello A2 di competenza linguistica. La competenza dell'italiano risultava limitata dallo scarso uso di questa lingua nella comunicazione quotidiana, anche a causa del fatto che tutti e quattro vivevano in Italia con connazionali, per cui utilizzavano frequentemente l'arabo marocchino.

Oltre ai 4 parlanti non nativi, è stato inserito nello studio un parlante italiano madrelingua, di 25 anni, studente universitario.

2.2. Corpus

A ciascun partecipante, nativo e non nativo, è stato chiesto di leggere e registrare un brano in lingua italiana, costituito da circa 220 parole, in cui era rappresentato l'intero inventario fonetico-fonologico della lingua in esame. Di ciascuna delle 7 vocali atone e delle 5 vocali toniche dell'italiano erano presenti almeno 4 unità. Le registrazioni sono state effettuate in camera silente mediante registratore portatile.

2.3. Analisi

Le vocali analizzate per il presente studio sono complessivamente 240, 48 vocali (28 toniche e 20 atone) per ciascuno dei 5 parlanti considerati. Di ciascun segmento vocalico sono stati rilevati i valori, in Hertz, delle prime due formanti, F_1/F_2 , in corrispondenza del punto medio dell'intera durata vocalica. Tali valori forniscono informazioni relative al grado di apertura

della cavità orale (F_1) e al grado di avanzamento della lingua (F_2). L'analisi spettroacustica è stata condotta mediante il software Praat, versione 5.3.84.

Poiché le caratteristiche anatomo-fisiologiche dei parlanti, nonché degli organi articolatori impegnati nella produzione dei suoni, si riflettono sul piano acustico, al fine di confrontare al meglio le produzioni vocaliche dei diversi parlanti, i valori delle formanti sono stati normalizzati, utilizzando il metodo Nearey2, implementato nel software online NORM (Thomas & Kendall, 2007).

3. Risultati

Le aree vocaliche prodotte dal parlante nativo dello studio si mostrano, come atteso per l'italiano standard, differenziate in termini di ampiezza (Fig. 1). Le vocali del sistema atono si presentano tendenzialmente più centralizzate rispetto agli elementi vocalici del sistema tonico, ricoprendo così un'area del grafico mediamente più ridotta.

Tale fenomeno rispecchia la diversa durata che generalmente caratterizza i segmenti tonici e atoni prodotti dai parlanti nativi. In italiano le vocali atone, infatti, presentano un'estensione temporale mediamente inferiore rispetto alle vocali toniche, elemento che impedisce al parlante di raggiungere pienamente i target articolatori e, quindi, di produrre vocali ben definite.

Ad eccezione della vocale /a/, il fenomeno di centralizzazione dell'area vocalica atona non è stato riscontrato nei foni dell'italiano prodotti dai soggetti arabofoni coinvolti nella ricerca (Fig. 2).

I parlanti non nativi mostrano, inoltre, anche un gesto articolatorio meno accurato, sia come apertura (F_1) sia come avanzamento (F_2) degli organi articolatori.

Come si rileva dal confronto delle figure 1 e 2, infatti, le vocali toniche e atone prodotte in italiano dai non nativi, ad eccezione della /a/, coprono un'area ridotta rispetto ai segmenti corrispondenti realizzati dal parlante madrelingua.

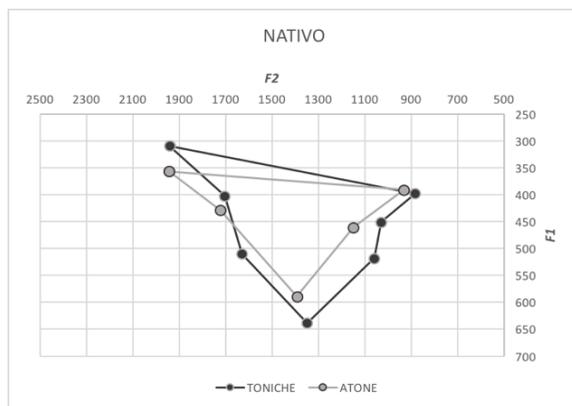


Fig. 1. Italiano L1: sistema atono e tonico a confronto (valori medi).

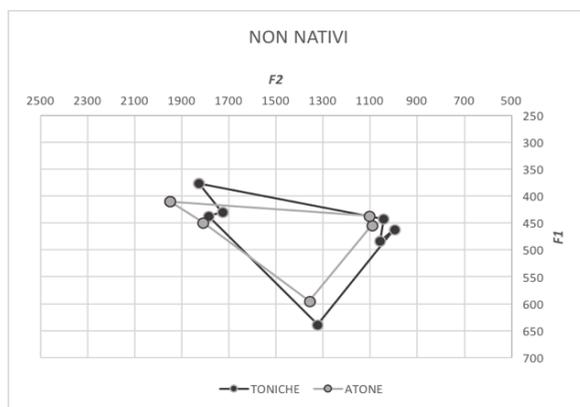


Fig. 2. Italiano L2 di marocchini: sistema atono e tonico a confronto (valori medi).

L'analisi spettroacustica ha mostrato, inoltre, una certa difficoltà da parte degli arabofoni a mantenere distinti i diversi segmenti vocalici, con riferimento sia al sistema atono sia a quello tonico. Nello specifico, si osservano fenomeni di sostituzione e sovrapposizione delle vocali toniche semichiusse e semiaperte, in quanto, seppure con gradi diversi di avvicinamento, i marocchini dello studio tendono a neutralizzare la distanza esistente tra a /e/ ed /E/ e tra /o/ e /O/.

Dall'osservazione dei dati presenti in figura 2, si nota anche che le vocali intermedie tendono ad avvicinarsi alla vocale cardinale più vicina: in posizione posteriore, /o/ e /O/ tendono a confondersi con la vocale alta /u/; in posizione anteriore, /e/ ed /E/ si spostano in un'area molto prossima alla vocale /i/. I parlanti marocchini dello studio sembrano quindi avere un

sistema trivocalico, diversamente dal locutore italiano nativo che mantiene ben distinti i diversi gradi di apertura e avanzamento degli organi articolatori, producendo in posizione tonica 7 diverse vocali.

La gestione delle vocali atone da parte dei soggetti non nativi presenta caratteristiche analoghe a quelle riscontrate per il sistema tonico. La vocale intermedia posteriore /o/ si presenta sovrapposta alla vocale alta /u/, mentre la vocale intermedia anteriore /e/ si presenta in un'area prossima alla vocale anteriore alta /i/. Anche per le vocaliche atone, dunque, i non nativi marocchini tendono a produrre un sistema trivocalico in luogo delle 5 vocali tipiche dell'italiano L1.

Le anomalie riscontrate nella produzione vocalica in italiano L2 di arabofoni marocchini potrebbero essere riconducibili a un fenomeno d'interferenza della lingua materna. L'arabo, infatti, al contrario dell'italiano, in posizione anteriore e posteriore, distingue le vocali sulla base della lunghezza del segmento (/i/ - /i:/ e /u/ e /u:/) e non per apertura e avanzamento degli organi articolatori (/i/ - /e/ - /E/ e /u/ - /o/ - /O/) (Watson, 2002).

4. Conclusioni

Lo studio presentato è stato dedicato all'analisi del sistema vocalico in italiano L2 di arabofoni marocchini adulti e ha messo in evidenza una specifica difficoltà di questi locutori nella gestione delle vocali italiane, atone e toniche, probabilmente causato da fenomeni di trasferimento dalla lingua materna.

In generale, si nota una scarsa accuratezza del gesto articolatorio nella realizzazione sia dei segmenti vocalici atoni sia di quelli tonici, per cui le aree vocaliche dell'italiano L2 tracciate sulla base dei dati raccolti si presentano ridotte rispetto a quelle prodotte dall'italiano madrelingua.

Oltre a tale tendenza, in contrasto con quanto accade nell'italiano standard, è stata osservata una mancata centralizzazione delle vocali atone. L'unica eccezione a tale anomalia sembra essere rappresentata dalla vocale /a/, per la quale è stata rilevata una riduzione dell'apertura del canale fonatorio comparabile a quella del parlante nativo.

Un'altra caratteristica dell'interlingua dei soggetti marocchini è costituita dall'incapacità di gestire i diversi gradi di apertura vocalica, con conseguente limitata distinzione tra vocali semichiusure e semiaperte, sia in posizione anteriore (/e/ - /E/) sia posteriore (/o/ - /O/). Questi parlanti

tendono, inoltre, a confondere la realizzazione delle vocali /o/ e /O/ con la vocale alta posteriore /u/, mentre, in posizione anteriore, si osserva un avvicinamento alla vocale alta /i/ dei foni corrispondenti alla realizzazione di /e/ ed /E/.

L'esistenza di numerose varianti locali della lingua araba potrebbe offrire in futuro la possibilità di nuove analisi, differenziate per rapporto ai paesi di origine dei soggetti immigrati (ad es. Tunisia, Algeria, Egitto, Siria, ecc.). Ciò permetterebbe di verificare la presenza delle caratteristiche fonetiche rilevate nell'interlingua italiana di marocchini anche in parlanti di altre varietà di arabo, contribuendo ad approfondire un campo ancora non sufficientemente indagato e fornendo indicazioni utili per l'insegnamento della fonetica dell'italiano L2 ad arabofoni.

BIBLIOGRAFIA

- BANFI, E. (1993), "Italiano come L2", in E. Banfi (a cura di), *L'altra Europa linguistica*, Firenze, La Nuova Italia.
- BERNINI, G. (1988), "Questioni di fonologia nell'italiano lingua seconda", in A. Giacalone Ramat (a cura di), *L'italiano tra le altre lingue. Strategie di acquisizione*, Bologna, il Mulino.
- CARITAS E MIGRANTES (2015), XXIV Rapporto Immigrazione Caritas e Migrantes 2014, *Migranti, attori di sviluppo*, Todi, Tau Editrice.
- MORI, L. (2007), *Fonetica dell'italiano L2. Un'indagine sperimentale sulla variazione dell'interlingua dei marocchini*, Roma, Carocci.
- THOMAS, E. R. & TYLER, K., *NORM: The vowel normalization and plotting suite*, 2007. [Online Resource: <http://ncslaap.lib.ncsu.edu/tools/norm/>]
- WATSON J. (2002), *The phonology and morphology of Arabic*, New York, Oxford University Press.

MARTA MAFFIA

APPRENDENTI SENEGALESI DI ITALIANO L2: LITERACY, ABILITÀ ORALI E COMPETENZE “NASCOSTE”

1. Introduzione

Solo recentemente si è diffuso anche in Italia l'interesse per i meccanismi cognitivi e le peculiarità formative che sono alla base del processo di apprendimento di una seconda lingua nel caso di apprendenti con un basso livello di *literacy* nella lingua materna. In tale contesto, pochi studi si sono concentrati, però, sul rapporto tra le modalità di sviluppo delle abilità di scrittura e lettura nella L1 e le competenze orali nella L2, soprattutto dal punto di vista ritmico-prosodico e in parlanti adulti.

Al fine di valutare le abilità orali sviluppate in italiano L2 da apprendenti con un basso livello di *literacy* nella L1 e esposti, nel proprio breve percorso di scolarizzazione, a diversi modelli didattici, sono stati coinvolti nel presente studio 20 senegalesi adulti, ai quali è stato somministrato un *task* di imitazione elicitata. Le imitazioni degli apprendenti sono state oggetto di due tipi di analisi: un'analisi percettiva, condotta da docenti esperti di italiano L2, e un'analisi spettroacustica, volta a valutare la capacità di gestire i parametri ritmico-prosodici nell'interlingua dei senegalesi.

I risultati delle analisi hanno evidenziato diverse strategie utilizzate dagli apprendenti nella decodifica e nella produzione del parlato in L2, strategie legate a competenze e abilità pregresse differenziate, sviluppate nell'ambito della scuola francese o della scuola coranica.

Tali abilità, di cui è indispensabile che il docente di italiano L2 sia consapevole e che talvolta risultano “nascoste”, rappresentano le basi sulle quali costruire il percorso di insegnamento/apprendimento della seconda lingua.

Secondo i dati del Ministero dell'Interno, l'introduzione in Italia dei requisiti indispensabili per la richiesta del permesso di lungo soggiorno (D. M. del 4 giugno 2010) ha avuto un effetto disincentivante nel processo di regolarizzazione, soprattutto per quei gruppi nazionali che presentano un generale basso livello di scolarizzazione e riescono con più difficoltà e in maggior tempo a raggiungere obiettivi linguistici anche di livello elementare (Ghio, 2011). L'entrata in vigore del test di competenza linguistica, inoltre, ha favorito l'emergere, anche in contesti accademici e nel discorso pubblico,

di una condizione abbastanza diffusa di analfabetismo e bassi livelli di *literacy* nella lingua materna tra le popolazioni immigrate, fenomeno invece da sempre noto a quanti operano nel campo dell'insegnamento dell'italiano L2 in associazioni e enti del terzo settore¹.

Se infatti i descrittori del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (Consiglio d'Europa, 2002) e i test per le certificazioni ufficiali delle competenze linguistiche hanno avuto per lungo tempo come modello un apprendente di cultura media, avvezzo alla scrittura e all'operazione e alle metodologie di *testing* (Minuz, 2007), solo recentemente in Italia la linguistica acquisizionale e la didattica delle lingue si sono concentrate anche sull'insegnamento/apprendimento di una L2 nel caso di apprendenti immigrati adulti con bassi livelli di *literacy* nella L1 (Casi, 2004; Rocchi et al., 2014)².

Tali apprendenti rappresentano un target "difficile", dai peculiari bisogni formativi, e richiedono competenze specifiche da parte dei docenti di italiano L2. In particolare:

- presentano limitate (o del tutto assenti) capacità di analisi metalinguistica (in L1 e L2) e difficoltà a concentrarsi sulle forme linguistiche piuttosto che sui significati (Kurvers et al., 2006);
- manifestano più generali difficoltà di astrazione e un modo di ragionare concreto, pragmatico e legato all'esperienza (si vedano, ad esempio, gli studi sui sillogismi di Kurvers, 2002);
- hanno carenze e bisogni formativi che riguardano non solo le abilità più prettamente linguistiche ma anche le competenze motorie e di orientamento spaziale (Ardila, Roselli & Rosas, 1989; Dansillio & Charamelo, 2005; Minuz, 2005);
- presentano spesso scarse capacità logiche e di *numeracy* e nessuna abitudine alla pratica dello studio (Casi, 2004);
- da un punto di vista esperienziale, infine, stanno affrontando quello che è stato definito *document shock*, cioè una serie di difficoltà, di carattere semiotico ma anche sociale, legate all'immersione in un mondo (il paese d'arrivo) completamente imperniato sulla pratica della scrittura (Adami, 2009).

¹ Con il termine *literacy* si intende nel presente studio, secondo la definizione di Ravid & Tolchinsky (2002), non solo lo sviluppo delle abilità di lettura e scrittura ma anche il grado di familiarità con il variegato repertorio di stili di discorso della lingua scritta.

² Nel panorama mondiale, il primo documento per la descrizione e la valutazione degli stadi di alfabetizzazione iniziale in una lingua seconda è stato il *Canadian Language Benchmarks 2000* (Centre for Canadian Language Benchmarks, 2001).

Per quanto riguarda le abilità orali, è stato dimostrato come il processo di *literacy* nella lingua materna favorisca l'emergere della cosiddetta consapevolezza fonologica, cioè la capacità di individuare, analizzare e manipolare i segmenti che costituiscono la struttura fonologica delle parole (fonemi e sillabe)³. Pochi studi si sono dedicati, invece, al rapporto tra il livello di *literacy* in L1 e le competenze orali nella L2, dimostrando come lo sviluppo delle abilità di lettura e scrittura nella lingua materna influisca sui meccanismi cognitivi e mnemonici legati alla lingua orale nella seconda lingua. Lo studio condotto da Tarone, Bigelow e Hansen (2009) ha dimostrato, ad esempio, che apprendenti con un basso livello di *literacy* sono in grado di produrre narrazioni orali caratterizzate da una sintassi semplice e poco variata e utilizzano prevalentemente strategie di tipo semantico e lessicale (piuttosto che di tipo fonologico) nell'analisi e nella produzione della lingua orale in L2.

Nonostante negli ultimi decenni si sia diffuso l'interesse per gli aspetti ritmici e intonativi nell'apprendimento di una seconda lingua, finora nessuno studio sembra aver analizzato nello specifico il rapporto tra il processo di *literacy* nella lingua materna e lo sviluppo della competenza prosodica, ovvero la capacità di gestire ritmo e intonazione, nella L2⁴.

2. Apprendenti con un basso livello di *literacy* alla Scuola di Pace

Nell'a. s. 2013-14, alla scuola di italiano dell'associazione Scuola di Pace, che ha preso parte al progetto FEI "L'italiano per i nuovi italiani", realizzato dal CILA dell'Università di Napoli "L'Orientale", gli apprendenti con un basso livello di scolarizzazione nella L1 (fino a 5 anni di studio) rappresentano circa il 5% sul totale degli iscritti (23 iscritti su 445)⁵. È essenziale aggiungere, però, che l'informazione sugli anni di studio nel paese d'origine non è necessariamente indicativa delle abilità linguistiche sviluppate dagli apprendenti e che solo attraverso un test di valutazione

³ Secondo la definizione di Morais (1989), parte della consapevolezza fonologica è anche la sensibilità fonologica, cioè la capacità naturale e inconscia di gestire le proprietà fonologiche del parlato in maniera funzionale, capacità del tutto indipendente dal processo di *literacy*.

⁴ Tra gli studi più recenti sulla prosodia dell'interlingua nel caso dell'apprendimento dell'italiano L2 si ricordano, tra gli altri, Busà & Stella (2012), De Meo & Pettorino (2011; 2012), Pellegrino (2012).

⁵ I dati esposti provengono dall'archivio dell'associazione Scuola di Pace di Napoli.

delle competenze in entrata è possibile raccogliere dati più attendibili sul livello di *literacy* raggiunto.

In figura 1 si propone, ad esempio, un estratto da un test d'ingresso somministrato a un apprendente senegalese, Modou, che, nel modulo di iscrizione ai corsi di italiano, aveva precedentemente affermato di aver frequentato la scuola in Senegal per 13 anni.

Esercizio 1. Copia
CASA telefono TELEFONPANE euro CANE
CA... CA PANE euro CANE

Esercizio 2. Collega
1. CASA
2. TELEFONO
3. PANE
4. EURO
5. CANE

Esercizio 3. Parla di te
Come ti chiami? Quanti anni hai? Che lavoro fai?...
COME TI CHIAMO. QUANTI ANNI HAI? CHE LAVORO FAI?

Fig. 1. Estratto dal test d'ingresso di Modou, apprendente senegalese di italiano L2.

Dall'analisi della produzione scritta, si può notare come l'apprendente abbia notevoli difficoltà nell'attività di copia di semplici parole in maiuscolo e corsivo, non solo in relazione alla riproduzione dei grafemi dell'alfabeto latino (avvenuta con estrema lentezza), ma anche alla disposizione dei segni grafici nello spazio del foglio. Nel secondo esercizio c'è una confusione tra "pane" e "cane" e si nota un tratto abbastanza incerto nei collegamenti tra le parole. Infine, nel caso della terza attività, svolta in forma orale senza particolari difficoltà, Modou ha sentito l'esigenza di ricopiare le domande, usando i punti al posto degli spazi e alternando diverse grafie.

Un'analisi più approfondita del *background* scolastico di Modou ha permesso di constatare che l'apprendente ha frequentato in Senegal per 13 anni, ma in maniera estremamente saltuaria, esclusivamente una scuola coranica, dove è stato (debolmente) avviato alle pratiche di lettura e scrittura nell'alfabeto arabo. Modou presenta quindi una conoscenza minima dell'alfabeto latino ma, d'altra parte, ha sviluppato una competenza orale elementare in lingua italiana che gli permette di sostenere un breve dialogo su i propri dati anagrafici con il somministratore del test.

2.1. Il caso dei senegalesi

Il complesso caso di Modou non è raro e gli apprendenti senegalesi rappresentano un gruppo molto peculiare dal punto di vista linguistico e della formazione scolastica nel paese d'origine. Alla Scuola di Pace la comunità senegalese è abbastanza numerosa: nell'a. s. 2013-14, rappresenta la terza nazionalità (su 47) per numero di presenze e il 9.2% sul totale degli iscritti (41 su 445). Si tratta principalmente di uomini (le donne senegalesi sono solo 7), di età media 35 anni, occupati di solito come venditori ambulanti.

Nella comunità senegalese la lingua materna è solitamente una delle 6 lingue nazionali del Senegal: wolof, pulaar, sérère, diola, mandingue e soninké. La più diffusa è il wolof, considerata ormai lingua veicolare del paese e parlata da circa l'80% della popolazione. Benché le lingue nazionali abbiano ricevuto un ufficiale sistema di scrittura nell'alfabeto latino a partire dal 1971, sono tuttora usate pressoché esclusivamente nella comunicazione orale⁶.

Lo sviluppo delle abilità di *literacy* per i senegalesi, invece, avviene solitamente in una L2: francese o arabo, a seconda del tipo di percorso intrapreso. La scelta tra scuola francese e scuola coranica comporta l'esposizione a due modelli didattici molto diversi. Nelle scuole francesi è proposta una didattica di stampo europeo, in cui (al di là dei risultati non proprio brillanti - si veda Fall, 2011) viene dato ampio spazio alle attività di lettura e scrittura e allo sviluppo della capacità di astrazione e di analisi metalinguistica.

Nelle scuole coraniche (sistema parallelo a quello delle scuole pubbliche francesi), al contrario, si privilegia l'oralità come modo di trasmissione del sapere, favorendo l'emergere di uno stile cognitivo diverso da quello della pedagogia tradizionale e di una modalità espressiva non analitica ma piuttosto formulaica, globale e ridondante (Santerre, 1973; Fortier, 1997; 2003). Le metodologie di insegnamento e apprendimento sono infatti basate sullo sviluppo delle abilità orali di ascolto, produzione e memorizzazione, esercitate attraverso la ripetizione del Corano (Gandolfi, 2003), mentre le abilità di scrittura e lettura risultano alquanto trascurate.

⁶ Dopo l'indipendenza dalla Francia nel 1960, vi sono stati diversi tentativi (parzialmente messi in atto e in maniera poco efficace) di introduzione delle lingue nazionali nel sistema educativo in Senegal (per un'analisi dettagliata si veda Cisse, 2005). Attualmente la scuola pubblica senegalese rimane sostanzialmente in lingua francese e di impostazione europea, mentre il wolof e, in minima parte, le altre lingue nazionali sono relegate all'educazione prescolare (dai 3 ai 6 anni) e alla comunicazione orale.

Che avvenga in lingua francese o in lingua araba, lo sviluppo della *literacy* purtroppo ancora non riguarda tutta la popolazione senegalese, benché negli ultimi anni vi siano stati notevoli progressi. Secondo i dati dell'UNESCO, nel 2013, infatti, il tasso di alfabetismo tra gli adulti in Senegal è pari al 52.1%⁷.

3. Obiettivi dello studio

Il presente lavoro ha lo scopo di analizzare le abilità orali di apprendenti senegalesi di italiano L2 con un basso livello di *literacy* nella lingua veicolo d'istruzione e verificare, inoltre, se i diversi modelli didattici proposti nel sistema scolastico senegalese (scuola francese e scuola coranica) influiscano sullo sviluppo delle competenze orali nella seconda lingua, e in particolare della competenza prosodica.

4. Metodologia

4.1. I parlanti

Per raggiungere tali obiettivi, sono stati coinvolti nello studio 20 apprendenti senegalesi (maschi, età media 31 anni, domiciliati in Italia, a Napoli, da 1 a 6 anni), di cui 10 hanno affermato di aver frequentato la scuola francese e 10 quella coranica (entrambe le scuole frequentate in media per 7 anni). Al momento dell'esperimento, tutti i senegalesi erano inseriti in un percorso guidato di italiano L2 di livello A1/A2 del QCER presso l'associazione Scuola di Pace. Come nel caso di Modou, gli apprendenti possedevano abilità orali di base nella L2 ma presentavano notevoli carenze nelle abilità di *literacy*, indipendentemente dal tipo di scuola frequentata.

Per ottenere dati oggettivi riguardo lo sviluppo pregresso delle abilità di lettura e scrittura, è stato somministrato a tutti gli apprendenti un test per la lingua francese appositamente creato, i cui risultati hanno evidenziato un livello di *literacy* molto basso, corrispondente ai parametri 0-2 della OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development)⁸.

⁷ È possibile consultare *l'Atlas of Literacy* dell'UNESCO all'indirizzo <http://tellmaps.com/uis/literacy/>.

⁸ Per informazioni sulle iniziative, le politiche legate alla *literacy* e i criteri di valutazione adottati dalla OECD è possibile visitare il sito <http://www.oecd.org/edu/innovation-education/adultliteracy.htm>.

Non è stato utilizzato un test parallelo per la lingua araba poiché tutti i senegalesi ex allievi di scuola coranica hanno affermato di usare tale lingua esclusivamente nella sporadica lettura e copia di brani del Corano e di non essere in grado né di leggere né di scrivere altri tipi di testi.

È stato inoltre coinvolto nello studio un gruppo di 5 parlanti nativi di italiano, tutti uomini, età media 32 anni, anch'essi domiciliati a Napoli. Gli italiani hanno avuto la funzione di gruppo di controllo.

4.2. Il *task* e il *corpus*

A tutti gli apprendenti è stato somministrato un *task* di imitazione elicitata: quest'attività richiedeva ai partecipanti di ascoltare alcuni enunciati in italiano (enunciati-modello) e di riprodurli immediatamente dopo l'ascolto e indipendentemente dalla comprensione del significato⁹.

Per l'intera durata del *task* non era previsto l'utilizzo di nessun supporto visivo: in altri termini, i partecipanti non vedevano mai in forma scritta le sequenze ascoltate. Il *task* è stato in primo luogo testato con il gruppo di parlanti nativi, che ha eseguito il compito linguistico proposto senza particolari difficoltà.

Gli enunciati-modello, precedentemente registrati, erano somministrati in ordine casuale e presentavano diversi gradi di complessità, sulla base di diversi parametri: numero di sillabe, strutture morfosintattiche, frequenza lessicale e curva intonativa (asserzioni, domande e ordini).

In tabella 1 si riportano alcuni esempi e caratteristiche di enunciati-modello ed è introdotta la distinzione tra enunciati semplici e enunciati complessi, che sarà ripresa in seguito, nella descrizione dei risultati.

⁹ Il *task* di imitazione elicitata è considerato uno dei metodi più efficaci per la valutazione delle competenze orali in L1 e L2. Per approfondimenti sul funzionamento e sulla costruzione di tale compito linguistico si vedano, tra gli altri, gli studi di Henning (1983), Bley-Vroman & Chaudron (1994), Erlam (2006), Christensen et alii (2010).

Enunciati semplici	
Esempi <ul style="list-style-type: none"> - <i>Parlo italiano</i> - <i>Domani è sabato?</i> - <i>Vieni subito qui!</i> 	Caratteristiche <ul style="list-style-type: none"> - 6-10 sillabe - Vocabolario fondamentale - Morfologia semplice - Ordine (S)VO - Asserzioni, domande e ordini
Enunciati complessi	
Esempi <ul style="list-style-type: none"> - <i>Fossi in te, non avrei la presunzione di essere impeccabile.</i> - <i>Il cortometraggio che hai visto aveva una trama accattivante?</i> - <i>Te lo ripeto: non devi usare il pedale della frizione!</i> 	Caratteristiche <ul style="list-style-type: none"> - 11-20 sillabe - Vocabolario non di base - Morfologia complessa - Subordinazioni - Asserzioni, domande e ordini

Tab. 1. Esempi e caratteristiche degli enunciati-modello per livello di complessità.

Il corpus ottenuto attraverso la somministrazione del *task* di imitazione elicitata agli apprendenti senegalesi e ai nativi italiani è composto in totale di 450 imitazioni (18 per ciascun parlante).

5. Due tipi di analisi

Il corpus di imitazioni è stato oggetto di due tipi di analisi: un'analisi percettiva e un'analisi spettroacustica.

5.1. L'analisi percettiva

Per l'analisi percettiva sono stati coinvolti 10 docenti esperti in didattica dell'italiano L2 ma con nessuna competenza specifica di tipo fonetico, tutti parlanti nativi di italiano. Ai docenti è stato chiesto di fornire una trascrizione (ortografica e non fonetica) delle imitazioni prodotte dagli apprendenti senegalesi e di valutarle sulla base di diversi criteri: il grado di accuratezza testuale, le tipologie di errori, l'efficacia nella riproduzione dell'andamento prosodico dell'enunciato-modello.

5.2. *L'analisi spettroacustica*

La seconda analisi, di tipo spettroacustico, è stata condotta attraverso i software Wavesurfer 1.8 e Praat 5.3 (Boersma & Weenink, 2013), che hanno permesso di misurare, in ciascun enunciato, le durate dei segmenti, delle sillabe e delle pause silenti (espresse in secondi), i valori in Hertz della frequenza fondamentale (F0) e delle formanti (F1 e F2) di ciascuna vocale. Sono state computate circa 3000 sillabe, per un totale di circa 10 minuti di parlato analizzato.

6. Risultati

6.1. *Enunciati semplici*

Per definire il grado di accuratezza nell'imitazione testuale degli enunciati-modello, ai docenti coinvolti nell'analisi percettiva era richiesto innanzitutto di indicare, per ogni apprendente, se ciascuna imitazione fosse completa, parziale, incomprensibile o del tutto assente. Inoltre, nel caso in cui l'imitazione fosse completa, dovevano specificare anche se si trattasse di un'imitazione corretta dal punto di vista morfosintattico e della pronuncia.

Come si può notare in figura 2, per gli enunciati semplici, tutti gli apprendenti (di scuola francese e scuola coranica) hanno sempre prodotto un'imitazione.

Tuttavia, esistono delle differenze nelle produzioni dei due gruppi: è stata infatti riscontrata una maggiore accuratezza da parte degli apprendenti di scuola francese (s. f.), con una più alta percentuale di enunciati completi rispetto agli apprendenti di scuola coranica (s. c.). Nel primo gruppo inoltre gli enunciati corretti (nella figura incorporati nella percentuale di enunciati completi) corrispondono al 32.1% sul totale delle imitazioni, nel secondo al 24.7%.

Si può notare anche che gli apprendenti di scuola coranica, sebbene riescano con più difficoltà ad imitare completamente l'enunciato-modello, non rinunciano mai al compito dell'imitazione, producendo piuttosto un'imitazione parziale o incomprensibile.

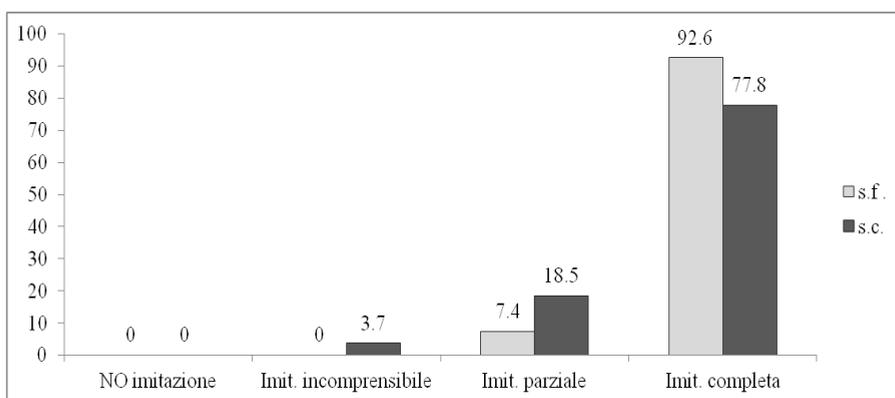


Fig. 2. Accuratezza nell'imitazione testuale degli enunciati semplici. Valori percentuali sul totale delle imitazioni.

Per quanto riguarda le tipologie di errori identificate dai docenti (fig. 3), non sembra vi siano grandi differenze tra i due gruppi, ad eccezione di quanto accade per gli errori di pronuncia. L'alta percentuale di questo tipo di errori nelle imitazioni degli apprendenti di scuola coranica può essere messo in relazione a una meno sviluppata consapevolezza fonologica in tale percorso formativo, rispetto alla scuola francese.

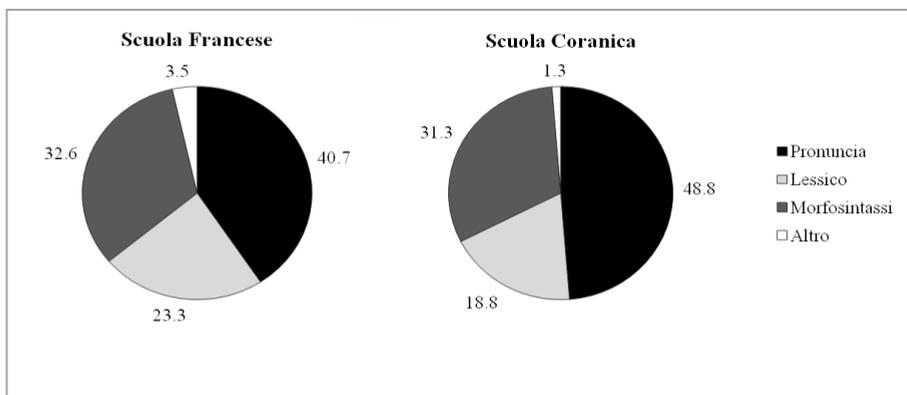


Fig. 3. Tipologie di errori nelle imitazioni degli enunciati semplici. Valori percentuali sul totale delle imitazioni.

Si riportano di seguito alcuni esempi di imitazioni non corrette di enunciati semplici da parte di apprendenti dei due gruppi (identificati con una sigla in cui F sta per scuola francese e C per scuola coranica).

Nella trascrizione delle imitazioni, i tre punti servono ad indicare un pausa e le xxx la presenza di suoni incomprensibili.

Si nota come gli errori di pronuncia abbiano una diversa natura: nel caso dell'apprendente 5F si tratta di una interferenza con la lingua francese, mentre nel caso di 14C di una difficoltà ad individuare e articolare i suoni della seconda lingua.

Se 10F, inoltre, usa un verbo non conforme al modello ma che si avvicina alla forma del passato prossimo italiano, la parola "peremere" utilizzata da 9C è probabilmente frutto di un tentativo di riprodurre l'aspetto fonico dell'italiano "prendete".

Enunciato-modello	<i>A dicembre nevicava tutti i giorni</i>
Imitazione (10F)	<i>A dicembre è nevicato tutti i giorn</i>

Enunciato-modello	<i>Portami un caffè, senza zucchero!</i>
Imitazione (5F)	<i>Portami un caffè senza sucre!</i>

Enunciato-modello	<i>Vieni subito qui!</i>
Imitazione (14C)	<i>Duni subico qui</i>

Enunciato-modello	<i>Prendete tutti il quaderno!</i>
Imitazione (9C)	<i>Peremere tutti quaderno</i>

Per la valutazione degli aspetti prosodici, ai docenti era richiesto di misurare su una scala da 1 a 3 la capacità da parte degli apprendenti di riprodurre l'andamento ritmico-intonativo di ciascun enunciato-modello. Secondo la percezione dei docenti di italiano L2, le imitazioni dei due gruppi (scuola francese e scuola coranica) sono abbastanza simili dal punto di vista prosodico, soprattutto nel caso delle asserzioni e degli ordini.

Difficoltà per tutti più accentuate si riscontrano, secondo i docenti, nella riproduzione della curva melodica delle domande (in cui si nota la più alta percentuale di giudizi di non imitazione della prosodia del modello) e in particolare nel caso degli apprendenti di scuola coranica (fig. 4).

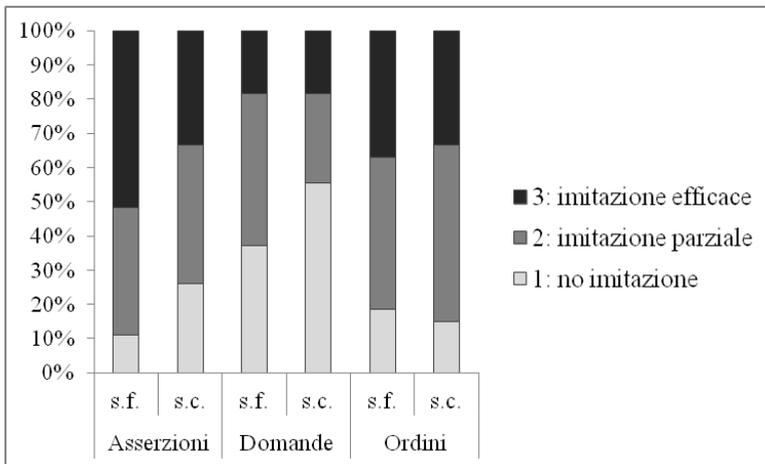


Fig. 4. Valutazione della capacità di riprodurre gli aspetti ritmico-intonativi degli enunciati semplici. Valori percentuali sul totale delle imitazioni.

Se i dati provenienti dall'analisi spettroacustica confermano le maggiori difficoltà nel riprodurre l'andamento intonativo delle interrogative per entrambi i gruppi, sembrano tuttavia evidenziare tendenze diverse rispetto a quelle riscontrate dai docenti e un differenza abbastanza marcata tra la competenza prosodica degli apprendenti di scuola francese e quella sviluppata in italiano L2 dagli apprendenti di scuola coranica.

In figura 5 sono rappresentate, a mo' di esempio, le curve intonative delle voci-modello in due enunciati semplici (un'asserzione e una domanda) e la curva (risultante dai valori medi di F0 per ciascuna vocale) dei due gruppi di apprendenti e dei parlanti nativi del gruppo di controllo con le rispettive deviazioni standard.

Sia nell'asserzione sia nella domanda, si nota come le imitazioni più accurate siano quelle prodotte dal gruppo di controllo dei parlanti nativi, che naturalmente condividono le norme intonative delle voci-modello.

Gli apprendenti di scuola francese, al contrario, producono un'asserzione con un andamento melodico piuttosto lineare mentre, nel caso della domanda, è visibile uno sforzo di riprodurre il primo picco intonativo del modello (anche se in ritardo), che è però seguito da un (fallimentare) andamento discendente della curva melodica.

Gli apprendenti di scuola coranica sembrano mostrare, invece, una maggiore propensione all'imitazione dell'andamento melodico dei parlanti

nativi: in entrambi gli enunciati c'è un tentativo di collocare i picchi intonativi nelle stesse posizioni, sebbene, nel caso dell'asserzione, l'escursione tonale sia notevolmente ridotta rispetto al modello e, nel caso della domanda, l'associazione dei picchi melodici alle sillabe del testo risulta problematica¹⁰.

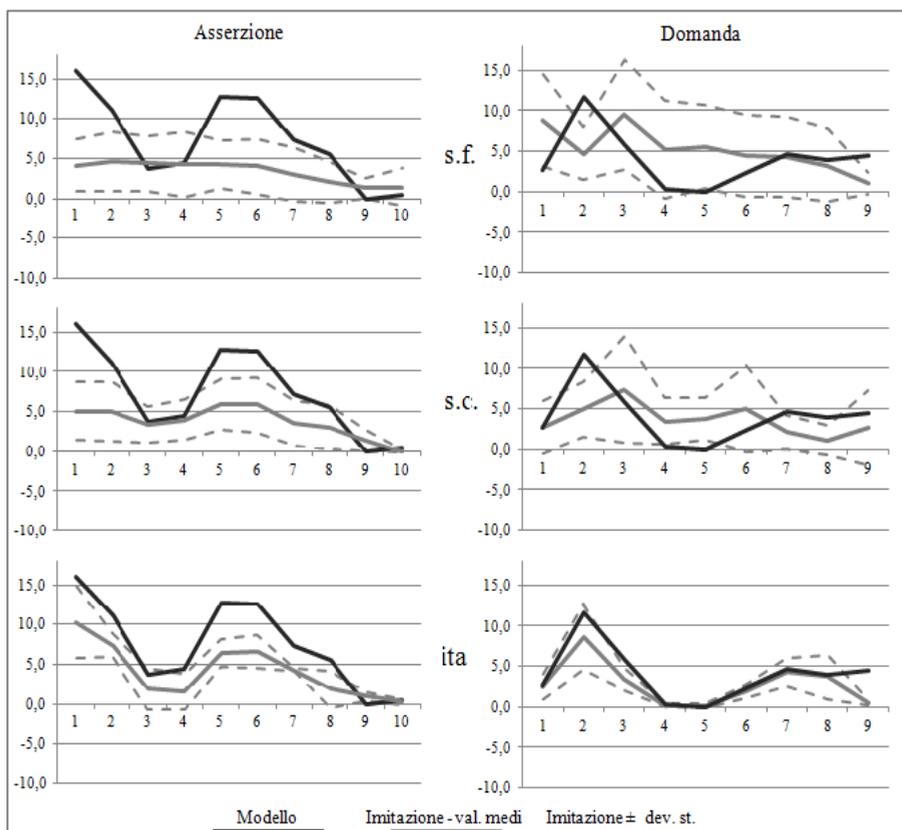


Fig. 5. Curve intonative degli enunciati-modello e delle imitazioni (valori medi \pm deviazione standard) dei due gruppi di apprendenti e dei nativi italiani in una asserzione e una domanda (“Parlo italiano”, “Gli sposi sono già arrivati?”).

¹⁰ Per alcune osservazioni sulla possibilità di transfer prosodici dal wolof, si veda Maffia, in stampa.

6.2. Enunciati complessi

Nell'imitazione degli enunciati più lunghi e più complessi dal punto di vista sintattico e lessicale, entrambi i gruppi riscontrano maggiori difficoltà, a causa sia del minore effetto della memoria a breve termine sia del basso livello di competenza in italiano L2. Dall'analisi percettiva sul grado di accuratezza (fig. 6), emerge che gli apprendenti di scuola francese sono più disposti a rinunciare del tutto all'imitazione di un enunciato che non capiscono e non riescono a memorizzare, mentre gli apprendenti di scuola coranica preferiscono produrre piuttosto imitazioni parziali o completamente incomprensibili. Sebbene gli apprendenti di scuola francese risultino anche in questo caso più accurati nel compito dell'imitazione, non vi sono in entrambi i gruppi imitazioni completamente corrette e le più alte percentuali sono quelle relative alle imitazioni parziali. Si riscontra inoltre nelle produzioni di tutti gli apprendenti un aumento degli errori lessicali (fig. 7), dovuto alla presenza negli enunciati-modello di parole più difficili da ricordare e da imitare (vocabolario non di base, termini tecnici, composti, etc). L'incremento in percentuale degli errori di tipo lessicale fa sì che, nella percezione dei docenti coinvolti nell'analisi, gli errori di pronuncia e gli aspetti fonetici passino in secondo piano rispetto a quanto accade negli enunciati semplici. Gli errori di tipo morfosintattico risultano invece abbastanza stabili.

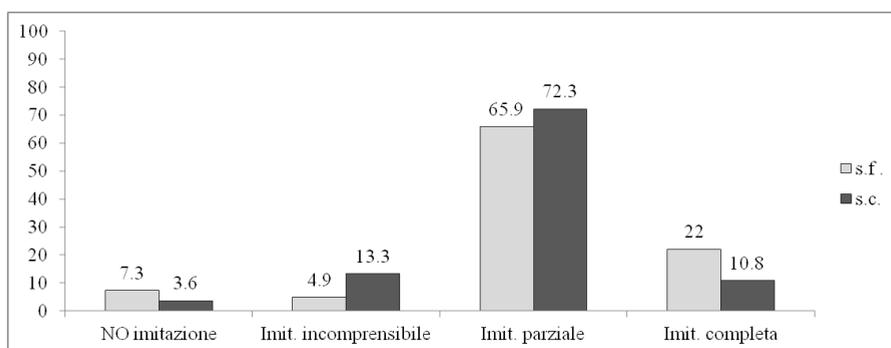


Fig. 6. Accuratezza nell'imitazione testuale degli enunciati complessi. Valori percentuali sul totale delle imitazioni.

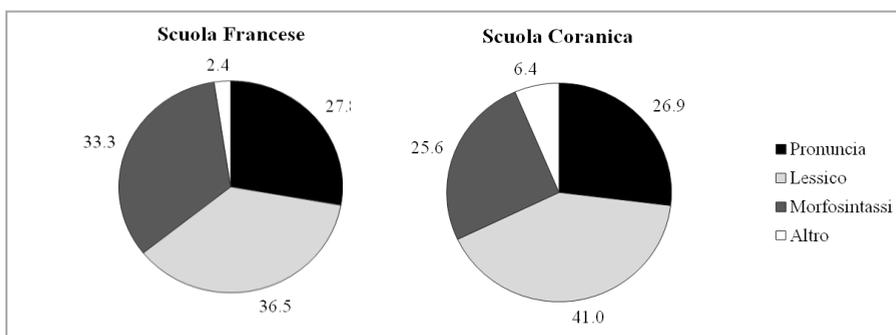


Fig. 7. Tipologie di errori nelle imitazioni degli enunciati complessi. Valori percentuali sul totale delle imitazioni.

Le trascrizioni fornite dai docenti di italiano L2 permettono inoltre di constatare che l’etichetta “imitazione parziale” attribuita alla maggior parte delle imitazioni degli enunciati complessi, ha un significato diverso nei due gruppi di apprendenti. Gli apprendenti di scuola francese, posti dinanzi al difficile compito di riprodurre enunciati lunghi di cui probabilmente non comprendono il significato, usano diverse strategie: in alcuni casi interrompono l’enunciato dopo le prime 3-4 sillabe, in altri casi “riempiono” le imitazioni con lunghe pause silenziose o con ripetizioni, in altri casi ancora, infine, sostituiscono le parole sconosciute con altre più familiari. Si riportano di seguito alcuni esempi.

Enunciato-modello *Te lo ripeto: non devi usare il pedale delle frizione!*
 Imitazione (6F) *Te lo ripeto non usare mai ... le pelale della ...*

Enunciato-modello *Somministri le compresse esclusivamente al dosaggio indicato*
 Imitazione (1F) *Siministri complimento ... clusivamente xxx disagio.*

Gli apprendenti di scuola coranica, invece, mostrano un approccio completamente diverso all’imitazione e producono enunciati in cui si evidenzia una struttura ricorrente:

- una porzione iniziale e una finale, in cui si riproduce abbastanza accuratamente il testo dell’enunciato-modello;
- una porzione centrale, in cui si interrompe l’imitazione testuale, sostituita da una sequenza di suoni incomprensibili alla quale, da ora in poi, si farà riferimento con il termine *mumbling* (borbottio). Si riportano anche per le imitazioni degli apprendenti di scuola coranica due esempi.

Enunciato-modello *Fossi in te, non avrei la presunzione di essere impeccabile*
 Imitazione (15C) *Fossi in te xxx xxx xxx xxx xxx cabile*

Enunciato-modello *Perché usi ancora il cucchiaino di plastica?*
 Imitazione (22C) *Perché usare xxx di plastica?*

L'analisi spettroacustica condotta sulle porzioni di *mumbling* ha permesso di constatare che tale porzione centrale degli enunciati prodotti dagli apprendenti di scuola coranica non è costituita da una pausa piena, da un suono indistinto o da una vocalizzazione, bensì da una sequenza di suoni consonantici (soprattutto occlusivi e nasali) e vocali centrali (fig. 8)¹¹.

La particolare struttura sillabica del *mumbling* (che è possibile definire ipoarticolata) permette agli apprendenti di riprodurre l'andamento ritmico dell'enunciato-modello, nonostante venga a mancare l'imitazione testuale. È necessario aggiungere che l'analisi delle curve intonative delle imitazioni in cui è presente il *mumbling* ha evidenziato un andamento melodico piuttosto piatto, indipendentemente dalle caratteristiche prosodiche del modello.

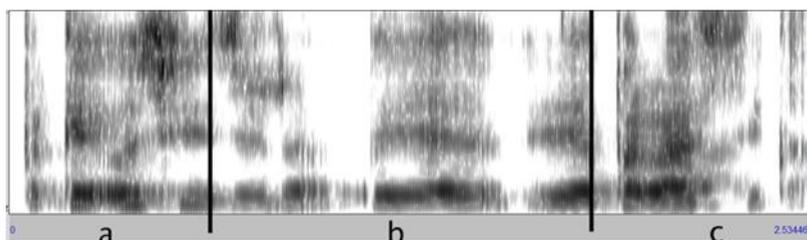


Fig. 8. Inizio, *mumbling* e fine nell'imitazione della domanda "Perché usi ancora il cucchiaino di plastica?" prodotta da un apprendente di scuola

Anche nel caso degli enunciati complessi, sorprendentemente la valutazione da parte dei docenti di italiano L2 sulla *performance* prosodica non ha rispecchiato i comportamenti notevolmente diversi dei due gruppi nonché i risultati ottenuti con l'analisi spettroacustica condotta sulle porzioni di *mumbling* (fig. 9). È interessante notare, comunque, che le imitazioni degli apprendenti di scuola francese sono state più spesso valutate come riproduzioni parziali da un punto di vista prosodico. Nella valutazione degli aspetti ritmico-intonativi delle imitazioni prodotte dagli

¹¹ Per un'analisi fonetica e prosodica più dettagliata del fenomeno del *mumbling* si veda Maffia, Pettorino & De Meo, in stampa.

apprendenti di scuola coranica, invece, i docenti hanno optato o per un giudizio molto positivo o (più spesso) per un giudizio negativo.

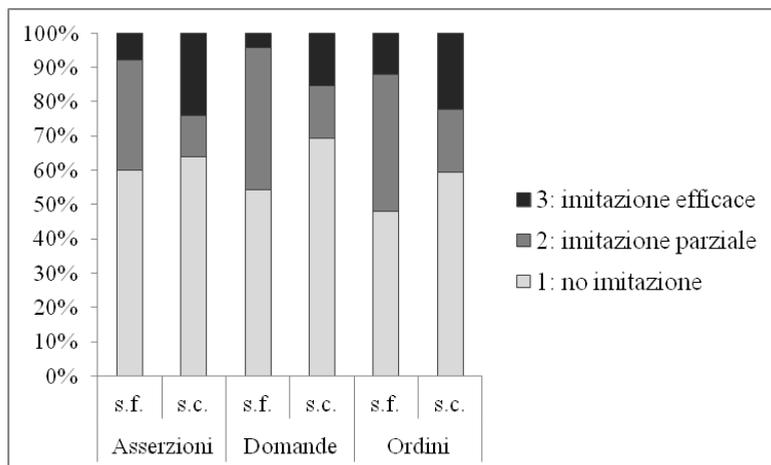


Fig. 9. Valutazione della capacità di riprodurre gli aspetti ritmico-intonativi degli enunciati complessi. Valori percentuali sul totale delle imitazioni.

6. Conclusioni

Al fine di valutare le abilità orali in italiano L2 da parte di apprendenti senegalesi con un basso livello di *literacy* nella L1 (o meglio nella lingua d'istruzione) e esposti nel proprio percorso scolastico a diversi modelli didattici, è stato raccolto un corpus di imitazioni sul quale sono state condotte due tipi di analisi: un'analisi percettiva e una spettroacustica. I risultati di tali analisi hanno evidenziato alcune differenze nelle abilità orali dei due gruppi di apprendenti: gli apprendenti di scuola francese, probabilmente grazie a una più sviluppata (sebbene pur sempre carente) capacità di analisi linguistica, sono risultati più accurati nell'imitazione testuale sia degli enunciati semplici sia degli enunciati complessi; gli apprendenti di scuola coranica, d'altra parte, hanno dimostrato una migliore capacità nella riproduzione dell'andamento intonativo degli enunciati semplici e, nel caso degli enunciati complessi, la tendenza a preservare la struttura ritmica dell'enunciato-modello con la strategia del *mumbling*.

I due diversi modelli di *literacy*, l'uno (quello della scuola francese) imperniato sull'analisi metalinguistica e sulle attività di lettura e scrittura,

l'altro (la scuola coranica) che privilegia le modalità orali e sviluppa le capacità mnemoniche, sembrano aver dotato gli apprendenti di abilità diverse. È proprio da tali competenze pregresse e talvolta "nascoste" e dai modelli cognitivi sviluppati nei diversi percorsi scolastici che, in un contesto di insegnamento dell'italiano L2, i docenti dovrebbero partire, al fine di ottimizzare gli esiti dell'apprendimento.

Eppure, i docenti coinvolti nell'analisi percettiva del presente studio hanno dimostrato una scarsa propensione e sensibilità nella valutazione degli aspetti prosodici delle imitazioni degli apprendenti senegalesi, probabilmente a causa di un sistema di studio e di formazione che (almeno in Italia) non educa i docenti a questo tipo di valutazione.

Come già detto nell'introduzione al presente studio, l'insegnamento dell'italiano L2 a apprendenti con un basso livello di *literacy* è un compito non facile, per diversi motivi. È quindi il caso che, proprio in quest'ambito, si sfruttino al meglio tutti gli strumenti che si hanno a disposizione e che si tenga conto dei tanti diversi modi in cui è possibile apprendere. I risultati dell'analisi spettroacustica sembrano indicare che, nel caso degli apprendenti di scuola coranica, l'uso della prosodia e le attività di imitazione e ripetizione possano essere validi strumenti, attraverso i quali in primo luogo consolidare le abilità orali e successivamente creare pian piano le basi per lo sviluppo della modalità espressiva scritta.

BIBLIOGRAFIA

- ADAMI, H. (2009), *The Role of Literacy in the Acculturation Process of Migrants*, Strasbourg, Council of Europe, disponibile all'indirizzo:
www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Adami_Migrants_EN.rtf
- ARDILA, A., ROSSELLI, M., & ROSAS, P. (1989), *Neuropsychological assessment of illiterates. Visuospatial and memory abilities*, *Brain and Cognition*, 11, 147-166.
- BLEY-VROMAN, R. & CHAUDRON, C. (1994), "Elicited imitation as a measure of second-language competence", in E. Tarone, S. Gass & A. D. Cohen (a cura di) *Research methodology in second language acquisition*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, 245-261.
- BOERSMA, P. & WEENINK, D. (2013), *Praat: doing phonetics by computer* [Computer program], version 5.3.51, retrieved 2 June 2013 from <http://www.praat.org/>.
- BUSA, M. G. & STELLA, A. (a cura di) (2012), *Methodological Perspectives on L2 Prosody*. Papers from ML2P 2012, Padova, Cleup.

- CASI, P. (2004), "Fotografare la voce: un percorso dall'analfabetismo alla scrittura per adulti stranieri", in L. Maddii (a cura di) *Insegnamento e apprendimento dell'italiano L2 in età adulta*, Roma, Edilingua Formazione, 145-152.
- CENTRE FOR CANADIAN LANGUAGE BENCHMARKS (2001), *Canadian Language Benchmarks 2000: ESL for Literacy Learners*, Ottawa, Centre for Canadian Language Benchmarks and The Government of Manitoba.
- CHRISTENSEN, C., HENDRICKSON, R. & LONSDALE, D. (2010), "Principled Construction of Elicited Imitation Tests", in N. Calzolari et al. (a cura di) *Proceedings of the 7th Conference on International Language Resources and Evaluation (LREC '10)*, Valletta, ELRA, 233-238.
- CISSE, M. (2005), *Langues, État et société au Sénégal*, Sudlangues, 5, 99-133.
- CONSIGLIO D'EUROPA (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, R. C. S. Scuola, La Nuova Italia, Milano, Oxford.
- DANSILIO, S., & CHARAMELO, A. (2005), *Constructional functions and figure copying in illiterates or low-schooled Hispanics*, Archives of Clinical Neuropsychology, 20, 1105- 1112.
- DE MEO, A. & PETTORINO, M. (2011), "L'acquisizione della competenza prosodica in italiano L2 da parte di studenti sinofoni", in E. Bonvino & S. Rastelli (a cura di) *La didattica dell'italiano a studenti cinesi e il progetto Marco Polo*. Atti del XV seminario AICLU: Roma, 19 febbraio 2010, Pavia, Pavia University Press, 67-78.
- DE MEO, A. & PETTORINO, M. (a cura di) (2012), *Prosodic and Rhythmic Aspects of L2 Acquisition. The case of Italian*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne.
- UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS, *eAtlas of Literacy*, Montreal, disponibile all'indirizzo <http://tellmaps.com/uis/literacy/>.
- ERLAM, R. (2006), *Elicited imitation as a measure of L2 implicit knowledge: An empirical validation study*, Applied Linguistics, 27/3, 464-491.
- FALL, M. (2011), "From home to school: Bridging the literacy gap in L1 learners of L2 French", in *Senegal, Northwest Linguistics Journal*, 21/1, 155-163.
- FORTIER, C. (1997), *Mémorisation et audition: l'enseignement coranique chez les maures de Mauritanie*, Islam et Sociétés au Sud du Sahara, 11, 85-105.
- FORTIER, C. (2003), *Une pédagogie coranique - Modes de transmission des savoirs islamiques (Mauritanie)*, Cahiers d'Études Africaines, 169-170, 235-260.
- GANDOLFI, S. (2003), *L'enseignement islamique en Afrique noire*, Cahiers d'études africaines, 43, 261-277.

- GHIO, D. (2011), *Lingua e integrazione*, Neodemos, disponibile all'indirizzo <http://stranieriinitalia.it/briguglio/immigrazione-e-asilo/2011/maggio/art-ghio-neodemos.pdf>.
- HENNING, G. (1983), *Oral proficiency testing: Comparative validities of interview, imitation, and completion methods*, *Language Learning*, 33/3, 315-332.
- KURVERS, J. (2002), *Met ongeletterde ogen*, Aksant, Amsterdam.
- KURVERS, J. J. H., HOUT, R. W. N. M. VAN & VALLEN, A. L. M. (2006), "Discovering features of language: metalinguistic awareness of adult illiterates", in I. van de Craats et al. (a cura di) *Low-educated adult second language and literacy acquisition*, Utrecht, LOT, 69-88.
- MAFFIA, M. (2015), "Intonazione, ritmo e atti linguistici. L'italiano L2 di apprendenti senegalesi con diversi modelli di *literacy*", in Chini Marina (a cura di), *Il parlato in [italiano] L2: aspetti pragmatici e prosodici*, Milano, FrancoAngeli, 38-58.
- MAFFIA, M., PETTORINO, M. & DE MEO, A. (in stampa), "To mumble or not to mumble. Articulatory accuracy and syllable duration in L2 Italian of Senegalese learners", in *Atti della Conferenza Internazionale "La sillaba. Stato dell'arte e prospettive"*, 11-13 aprile 2013, Pescara.
- MINUZ, F. (2005), *Italiano L2 e l'alfabetizzazione in età adulta*, Roma, Carocci.
- MINUZ, F. (2007), *L'insegnamento della lingua italiana come politica per l'immigrazione: tendenze europee*, ALSS - autonomie locali e servizi sociali, 3, 511-526.
- MORAIS, J. (1989), "Phonological awareness: a bridge between language and literacy", in D.J. Sawyer & B.J. Fox (a cura di) *Phonological awareness in reading: the evolution of current perspective*, New York, Springer-Verlag.
- RAVID, D. & TOLCHINSKY, L. (2002), *Developing linguistic literacy: a comprehensive model*, *Journal of Child Language*, 29, 419-448.
- ROCCA, L., GREGO BOLLI, G., MINUZ, F., BORRI, A. & SOLA, C. (2014), *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*, I Quaderni della Ricerca, 17, Torino, Loescher.
- SANTERRE, R. (1973), *Pédagogie Musulmane d'Afrique noire: l'école coranique peule du Cameroun*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- TARONE, E., BIGELOW, M. & HANSEN, K. (2009), *Literacy and second language oracy*, Oxford, Oxford University Press.
- PELLEGRINO, E. (2012), "The perception of foreign accented speech. Segmental and suprasegmental features affecting degree of foreign accent in Italian L2", in H. Mello et al. (a cura di) *Proceeding of the 8 GSCP Conference*, Firenze, Firenze University Press.

ROSSELLA ACUNZO

MISURA, ERRORE E INDETERMINATEZZA. FORMAZIONE E APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO L2

1. La conoscenza, l'errore e la metafora del linguaggio

La riflessione che proveremo qui brevemente a condurre ha ad oggetto il valore dell'errore all'interno del processo di apprendimento – insegnamento dell'italiano come L2.

L'errore linguistico viene canonicamente definito come l'elemento debole della lingua dell'apprendente, ossia come quel fenomeno di deviazione, difformità rispetto ad uno standard, che incrina e può pregiudicare la capacità comunicativa e comprensiva da parte di chi usa una lingua. È anche vero, però, che l'errore, ormai da tempo, viene inteso come elemento inevitabile e persino positivo insito nel processo di apprendimento.

Pertanto, diviene decisivo adottare un approccio *misto* riguardo alla sua possibilità e presenza, un approccio che riesca a tenere insieme tanto il riferimento alla norma “tradita”, quanto tutti quegli elementi sociolinguistici, psicolinguistici e matematici¹ coinvolti nella sua produzione. Gli elementi cui ci riferiamo sono i riferimenti all'ambiente di apprendimento e di uso della lingua, le circostanze, le individualità coinvolte, i fenomeni di interferenza, bilinguismo, dilalia eventualmente presenti.

Prima di entrare nel vivo della questione, prima di offrire una descrizione degli ambiti che possono essere investiti dall'errore linguistico, e prima ancora di vedere quale ruolo questo viene assumendo nella didattica dell'italiano come L2, ci sia concesso ampliare, seppur brevemente, l'orizzonte del nostro discorso, provando a considerare l'errore come l'elemento fondativo del linguaggio stesso.

L'errore conoscitivo, cognitivo, di giudizio nient'altro è che il ritenere vero ciò che è falso e il ritenere falso ciò che è vero. Non possiamo che rinviare una questione così raffinata e decisiva che al primo filosofo del linguaggio, Platone. Nel suo dialogo sulla conoscenza e nel suo dialogo sulla possibilità della verità, ossia nel *Teeteto* e nel *Sofista*, nel porre la questione fondativa di tutti i nostri studi, vale a dire “che cos'è

¹ Usiamo qui il termine riferendoci al suo etimo greco μάθημα inteso come l'insieme delle cose che si apprendono, che si imparano e che costituiscono conoscenza.

conoscenza", cosa fa di un sapere una conoscenza retta e vera, Platone ci dice che il dire il falso o il dire falsamente qualcosa non è solo una negativa possibilità del linguaggio, bensì costituisce la condizione che fonda la possibilità stessa del dire qualcosa; in altri termini se non potessi dire la cosa diversamente da come è, allora non potrei dirla affatto.

Sebbene non sia possibile affrontare qui l'impianto ontologico che regge la teoria gnoseologica del filosofo greco, sta di fatto però che quanto emerge da questo puro cenno non riguarda la sola valutazione della capacità linguistica posseduta da un apprendente, bensì rimette l'intera questione all'osservazione della *formazione* della lingua da parte dell'apprendente sia nella L1, sia nella L2. Come spesso osservato, l'errore che commette chiunque apprenda una lingua, come l'omissione, la doppia marcatura, le regolarizzazioni delle norme, fino all'ordine improprio dato alle costruzioni sintattiche, ci invita ad intendere l'intero processo di apprendimento e il suo prodotto come un pro-cedere, un per-correre, un cammino non lineare, in ultima istanza come un errare.

Il nostro apprendimento (non solo linguistico) altro non è che messa in relazione, far corrispondere, sovrapporre, creare interferenze, seguire strade spesso non battute, che percorriamo carichi di tutti quei fattori esterni, interni, materiali, formali, cognitivi che intervengo nel processo di apprendimento.

L'aspetto da porre in rilievo di questo tragitto, sembra essere a nostro avviso, il fatto che così *muovendoci* ci è concesso di esperire il nostro progressivo sapere come qualcosa di vivo, reale e dinamico. È proprio questa mutevolezza che ci consente di intervenire nel processo di apprendimento, che altrimenti sarebbe da intendere come monolite impenetrabile, e che ci consente di scoprire qui la nostra lingua, tale scoperta diviene sempre più feconda, allorquando la conoscenza di quella lingua diviene più matura.

Tornando allora all'oggetto della nostra riflessione, ossia all'errore linguistico, esso come meglio detto non è solo lo scarto rispetto alla norma riconosciuta e codificata, ma in quanto causa del divenire della lingua, palesa il funzionamento dei meccanismi cognitivi di produzione del linguaggio e il carattere di formazione e progressiva costruzione della lingua stessa; ecco perché, quando noi apprendiamo una lingua o assistiamo al suo apprendimento, dobbiamo esser disposti a ripercorrere quell'incedere. Indubbiamente l'errore crea un'incrinatura nel percorso linguistico, ma come definire la sua portata? Può sembrare strano, ma non è affatto semplice riconoscere un errore entro una produzione linguistica, dal momento che

esso si presenta, ed oggi in maniera sempre più marcata, come presenza indisturbata in un linguaggio venuto a cospetto della sua pressoché quotidiana mutevolezza.

Certamente, tutto è da rimettere alla tipologia di errore commesso, e dunque al grado di compromissione del discorso. Eppure, le cose sembrano essere ben più articolate se, come abbiamo sopra accennato, ci soffermiamo sulla possibilità dell'errore, dell'illusione, dell'inganno. Raccontandoci del minuto più presuntuoso e più bugiardo della "storia del mondo", ossia del momento in cui fu inventata la verità, Nietzsche rimette tale possibilità all'istinto intellettuale di conservazione dell'uomo stesso (Nietzsche, 2005: 30-31). Non è un caso che la fondazione della verità, ossia il momento in cui viene fissato ciò che spetta alla verità, e viene inventata una designazione delle cose uniformemente valida e vincolante, coincida con l'istante in cui la legislazione del linguaggio fissa le prime leggi della verità ed è così che si istituisce per la prima volta il contrasto tra menzogna e verità (Nietzsche, 2005: 31).

Appare, allora, chiaro che il nostro dire in quanto definire, delimitare, determinare che deve "tener fermo quanto è da ritenere vero", non può eludere, per lo stesso carattere metaforico che distingue questa invenzione dell'uomo, la mutevolezza e l'indeterminatezza del linguaggio.

Gli inciampi, le incrinature sono le possibilità stesse del linguaggio e pertanto il nostro atteggiamento verso l'errore, che non può ridursi ad uno solo degli approcci tradizionali (normativo-negazionistica-contrastivo-sociolinguistico-psicolinguistico, che riassumiamo brevemente in nota²) deve essere in grado di immettere il nostro insegnamento in quel percorso non-lineare, in quel tragitto che viene di volta in volta e da capo percorso da chi apprende una lingua.

Riteniamo a questo punto opportuno chiarire le tre espressioni che danno direzione alla nostra indagine, tre espressioni che consideriamo ormai

² Riassumiamo qui brevemente i cinque approcci sopracitati come elencati da Sobrero: 1. Approccio normativo, l'errore è inteso come disordine dell'apprendimento; 2. Approccio negazionista: non esistono errori, ma solo produzioni linguistiche che testimoniano le tappe di avvicinamento dell'apprendente alla lingua-target; 3. Approccio sociolinguistico: gli errori che contano davvero non sono quelli linguistici, ma quelli comunicativi e sono dovuti alla mancanza di interiorizzazione di regole di congruenza sociolinguistica che variano da contesto a contesto; 4. Approccio contrastivo: molte delle deviazioni dallo standard sono determinate dal dialetto soggiacente all'italiano; 5. Approccio psicolinguistico: gli errori si riducono progressivamente, in modo direttamente proporzionale all'esposizione a produzioni linguistiche nella lingua target e all'età dell'apprendente. Cfr. *Prefazione* di Sobrero (Solarino, 2009:7).

inscindibili l'una dall'altra, dal momento che il nostro sapere ha rivelato al suo interno misura, errore e indeterminatezza.

Misura. Con tale espressione non intendiamo altro che il conoscere stesso, ossia quel dividere, misurare, ordinare, confinare originario che risulta essere, a nostro parere, l'azione più *proiettante* dell'uomo alla quale è chiamato dal suo stesso esser geometra. Il primo misurare, ciò per mezzo di cui passa ogni nostra misurazione, è la lingua, la nostra produzione linguistica.

Errore. Fenomeno cognitivo capace di mettere in movimento il processo intellettuale e pragmatico.

Indeterminatezza. Non intendiamo qui l'impossibilità di determinazione, la lingua è determinabile o non avremmo parole, frasi e regole linguistiche che ne costituiscono i confini; ciò che intendiamo con tale espressione è quel carattere del linguaggio che sempre tiene e al tempo stesso perde quello che mantiene dicendo;

Il plasmatore della lingua [...] designa soltanto le relazioni delle cose in rapporto agli uomini e per esprimerle ricorre all'aiuto delle metafore più ardite. Dapprima viene trasposto in immagine lo stimolo nervoso! Prima metafora. Poi l'immagine è di nuovo riformulata in suono! Seconda metafora. Ed ogni volta si compie lo sbalzo da una sfera in un'altra completamente diversa e nuova. (Nietzsche, 2005: 35)

Ecco, come ogni produzione linguistica rinvia sempre a quella mutevolezza che interviene ogni qual volta ci esprimiamo attraverso una serie di fonemi, lessemi, norme, ossia attraverso una lingua.

Riteniamo che questa breve digressione sulla natura del linguaggio possa consentirci di porre sotto una luce positiva la nostra riflessione che ha per oggetto l'errore linguistico nell'apprendimento dell'italiano come L2.

2. L'errore linguistico

L'errore linguistico, come abbiamo già sopra ricordato, si definisce come lo scarto rispetto alla norma riconosciuta e codificata dalla comunità linguistica e, sempre sopra, abbiamo ricordato come esso riveli il carattere dinamico e vitale della lingua stessa.

Preliminarmente è opportuno distinguere a monte due classi di errore: l'errore di apprendimento e l'errore di produzione. L'errore di apprendimento è generalmente causato dall'ignoranza del corretto uso della

parola, si verifica allorché il parlante adopera una parola di cui non conosce appieno il significato. L'errore di produzione, invece, è da rimettere alla non linearità del processo cognitivo della produzione linguistica, dal momento che il parlante pur supponendo di avere una buona conoscenza dell'unità linguistica, ne fa un uso scorretto, in maniera non intenzionale ed è egli stesso ad avvertire la sua produzione come errata; si verifica in questo caso la seguente situazione: la conoscenza del corretto uso dell'unità linguistica viene mal utilizzata³.

Una volta individuata la tipologia di errore, la descrizione può essere fatta in base all'unità linguistica coinvolta, nel qual caso si parla di errore fonetico, errore grammaticale, errore sintattico o errore lessicale; in base al tipo di modificazione introdotta, errore per omissione ed errore per aggiunta o sostituzione; ed infine, a seconda del contesto che influenza lo stesso errore, errore per anticipazione ed errore per interazione.

L'errore di produzione complica palesemente la storia della produzione degli errori da parte dell'apprendente, e legando indissolubilmente l'errore all'apprendimento, ci invita ad una breve riflessione sullo statuto della conoscenza stessa; giacché "come è possibile che si sappia una cosa e al tempo stesso non la si sappia?". È ancora Platone nel *Teeteto*, nel corso della sua lunga *gymnasia* volta a dare una definizione dell'atto conoscitivo, a distinguere l'aver conoscenza dal possedere conoscenza:

Socr.« allora diremo che di due specie è questa caccia, l'una prima di possedere per possedere, l'altra di chi già possiede per prendere e avere nelle mani ciò che da tempo possedeva [...] queste stesse cose uno può tornare ad impararle ripigliando e tenendo stretta di ciascuna cosa quella conoscenza che possedeva, ma che non aveva sotto mano nel proprio pensiero [...] dunque se da un lato non è possibile che uno quel che possiede non lo possedga, così che non si può mai dare in nessun caso che uno quel che sa non lo sappia; è tuttavia possibile dall'altro che di ciò stesso che sa uno prenda opinione falsa». (Platone, 2010: 161-163)

Questa seconda caccia di cui parla Platone è quella in cui si presenta la possibilità della falsa opinione o errore, che come è ben visibile è insita nello stesso imparare, ossia nel provare ad avere nelle mani quanto già si possedeva. Senza conoscenza non può esserci errore, e rimuovere la

³ Cfr., *Dizionario di linguistica e di filologia, metrica e retorica*, diretto da Gian Luigi Beccaria (2004: 294).

possibilità dell'errore equivarrebbe a rimuovere la possibilità stessa della caccia, del prendere conoscenza, dell' apprendimento⁴.

La rilevanza che viene, allora, ad acquisire l'insieme delle ipotesi e dei tentativi da parte di chi apprende va sotto il nome di "significatività degli errori", al punto che Pit Corder viene a definirli come "la più importante fonte di informazioni sulla *natura* della sua conoscenza" (Corder, 1973: 288). Nel momento in cui l'apprendimento è inteso come *processing*, l'errore non è più da intendersi come interruzione o fallimento dell'apprendimento, bensì come il luogo e il modo con cui l'apprendente ricostruisce il codice linguistico; pertanto vanno sotto l'etichetta di errori tutte le ipotesi, gli interventi e le messe alla prova che conducono all'acquisizione di una lingua.

Questo vuol dire che si è divenuti consapevoli sia del carattere dinamico dell'apprendimento (non solo linguistico), sia del ruolo dell'apprendente che emerge dalle interazioni tra fattori interni, relativi al soggetto, ed esterni, relativi all'ambiente; queste interazioni danno luogo, pur senza alcun pieno determinismo, alle diverse acquisizioni di competenze.

Si ritiene qui cruciale riuscire a guadagnare un giusto contegno dinanzi agli errori che appaiono nelle produzioni dei nostri apprendenti, poiché non essere in grado di leggere gli errori, non essere in grado di farsi persino guidare dagli errori commessi, non essere in grado di distinguere gli errori risolvibili da errori irrisolvibili, consapevoli da inconsapevoli, rischia di compromettere l'insegnamento del docente, che si separa sempre di più dalla dimensione concreta dell'apprendente, e rischia di non riconoscere quel ruolo attivo e fattivo all'apprendente stesso, i cui tentativi finiscono per essere gettati nel calderone dello "sbaglio".

Una modalità di descrizione dell'errore consiste nel confrontare l'enunciato in esame con la sua ricostruzione corretta, in modo da poter così individuare dove e come è stata introdotta dall'apprendente una modificazione.

Le possibilità che si aprono dinanzi al modo di procedere di questa indagine sono varie, di seguito la ricostruzione fatta al riguardo da Corder: "potrebbe essere stata scelta la parola 'esatta' da un punto di vista grammaticale o semantico, ma scritta in modo inesatto, per esempio -È padre di tre fili-, oppure che è stata scelta semanticamente esatta, ma con la

⁴ Sul nesso errore-apprendimento osserva Corder: «Solo quando il bambino raggiunge l'età scolare, si comincia a parlare di "errori" nel suo discorso e lo si può fare appropriatamente proprio perché si manda il bambino a scuola quando ha già raggiunto un importante livello nello sviluppo linguistico e cognitivo» (Corder, 1973: 291-292).

forma grammaticale errata: -Noi hanno tre fratelli-, o ancora, che è grammaticalmente esatta, ma errata da un punto di vista semantico⁵, esempio -Ho speso una vacanza-.

Non è possibile descrivere qualcosa senza essere prima consapevoli della sua esistenza, eppure riconoscere un errore non è così semplice come sembra.

Occorre innanzitutto individuare l'errore, superando la sua apparente accettabilità, e verificare accanto a questa anche l'appropriatezza dell'enunciato in esame.

Un esempio chiarirà meglio quanto stiamo dicendo: "voglio conoscere l'inglese".

L'enunciato è palesemente accettabile, se e solo se lo si interpreta indipendentemente dal contesto e in riferimento alle regole di formulazione della lingua, ma come abbiamo ricordato poc'anzi la lingua non può essere scissa dal contesto entro cui viene detta e dal reale che essa prova a dire.

Per questo motivo, non deve stupirci che questa frase pur accettabile, pecchi, invece, nel contesto in cui fu pronunciata di appropriatezza, giacché ciò che il parlante intendeva per essa dire era che avrebbe voluto conoscere la cultura inglese. Impariamo, così, che non è possibile analizzare o descrivere le produzioni linguistiche in maniera isolata e che già la sola individuazione dell'errore non può prescindere dall'interpretazione del contesto.

2.1. Errori o strategie?

Alla luce del nesso tra competenza linguistica e competenza comunicativa vale la pena riflettere sulle strategie di comunicazione messe in atto dai nostri apprendenti.

Queste strategie non vanno osservate tanto per vedere cosa manca all'apprendente, anzi esse consentono di capire quanto l'apprendente sia consapevole della sua capacità di produzione linguistica e comunicativa.

Gli errori, le omissioni, le ripetizioni acquistano un senso totalmente nuovo, che va valutato non nella sua distanza dal modello, ma nella sua prossimità alla competenza raggiunta dall'apprendente.

⁵ Corder (1973: 311). L'ultimo esempio dell'autore inglese "*er fing an zu schwören*", è stato da noi sostituito con un esempio in lingua italiana.

Faremo qui qualche esempio di strategia comunicativa, poiché riteniamo opportuno esercitare, per mezzo di questa osservazione, il nostro atteggiamento di fronte a queste incertezze linguistico-comunicative.

Un apprendente che in una conversazione ripete la risposta datagli dall'interlocutore prima di rispondere egli stesso nuovamente, un apprendente che ignorando una parola crea una parafrasi del significato, un apprendente che solo apparentemente sta semplificando il suo discorso, in realtà sta mettendo in atto quei "piani potenzialmente consapevoli per risolvere ciò che si presenta ad un individuo come un problema nel raggiungere un particolare obiettivo comunicativo" (Pallotti, 2012: 116); ossia sta attuando una strategia.

Può sembrare strano, ma una delle cause per cui l'apprendente dà luogo a produzioni semplificate che cercano di compensare i limiti nella seconda lingua, è proprio quella di evitare gli errori e di riuscire a garantire una anche minima coesione del discorso.

Questa azione va sotto il nome di strategia di elusione. È possibile distinguerne due tipologie: 1. elusione per riduzione formale; 2. elusione per riduzione funzionale.

La prima, consiste nel *ridurre* il sistema interlinguistico, evitando così parole troppo complesse, forme morfologiche e costruzioni sintattiche non sufficientemente solide.

Questa pratica tenta così di realizzare una certa efficacia comunicativa. Diversamente la riduzione funzionale consiste, anche a discapito dell'obiettivo comunicativo, nel tralasciare argomenti, temi, o funzioni comunicative per le quali non ci si ritiene all'altezza e può finire per divenire rinuncia a quella particolare comunicazione.

Qualora, invece, nonostante la percezione delle proprie difficoltà linguistiche l'apprendente ingaggi ugualmente uno scambio comunicativo, potrebbero essere presenti strategie di conseguimento.

Queste consistono nel cercare di raggiungere comunque l'obiettivo comunicativo attraverso definizioni funzionali, descrizioni, proprietà, combinazioni, non riducendo il sistema linguistico posseduto, ma anzi "giocando" con esso. La parafrasi è sicuramente la tecnica più usata in questo senso (la cosa che serve per mangiare la carne/*coltello*), ma anche il ricorso a espressioni simili o ad esempi (palla piccola/*palloncino*; dottore, muratore, badante.../*mestieri*); ed infine, chiaramente le tecniche di derivazione delle parole (*biblioteca/bibliotecario*).

Tutte queste risorse che potrebbero apparire come mere fonti di errori e dar luogo ad incomprensioni o equivoci, rappresentano invece una ricca

possibilità dell'apprendente per mettere alla prova la sua capacità linguistico-comunicativa e per essere attivo partecipante del suo processo di apprendimento.

Altri fenomeni che possono verificarsi, generalmente in una comunicazione di tipo orale, e che ribadiamo solo apparentemente sembrano ostacolare l'efficacia comunicativa sono la ripetizione della battuta pronunciata dall'interlocutore con un'aggiunta e la separazione di una domanda in due elementi più semplici⁶.

Quello che appare come assolutamente rilevante in una comunicazione interlinguistica, ossia tra un nativo (docente) e un non-nativo (apprendente) è garantire l'apertura e il funzionamento del canale di comunicazione.

Questo vuol dire che il docente deve imparare come parlare con l'apprendente, come richiedere dei chiarimenti, come ripetere lui stesso quanto espresso dall'apprendente in forma migliorata e chiederne conferma, come ingaggiare una negoziazione del significato, come provocare quegli "errori" e quelle "invenzioni" che consentono una crescita comunicativa e imparare così ad interpretare le produzioni dell'apprendente, seppur sgrammaticate o ridondanti o incerte.⁷

⁶ Pallotti (2012: 118-119). Riportiamo, sempre dal testo Pallotti, p.125, due esempi: «domanda: Where are you going?; risposta: Where are you going is house»; e «domanda: When do you go to Santa Monica? You say you go fishing in Santa Monica, right?; risposta 1: Yeah; ripetizione della sola prima domanda: When?».

⁷ Sulla base delle osservazioni di Long e di Auer, Gabriele Pallotti, ci offre una efficace sintesi delle azioni linguistiche da compiere in una comunicazione interlinguistica; distinguendo tra strategia (azione volta a prevenire l'insorgere di problemi conversazionali) e tattica (azione volta a rimediare ai problemi una volta che essi si sono presentati) individua:

-strategie: 1. abbandonare il controllo degli argomenti; 2. scegliere argomenti salienti; 3. trattare brevemente gli argomenti; 4. rendere salienti i nuovi argomenti; 5. controllare la comprensione del parlante;

-tattiche: 1. accettare cambiamenti di argomento involontari; 2. richiedere chiarimenti; 3. chiedere conferma della propria comprensione; 4. tollerare l'ambiguità;

-strategie e tattiche (azioni che si rivelano efficaci tanto per prevenire l'incomprensione o l'interruzione della comunicazione, quanto per risolverla): 1. parlare lentamente; 2. accentuare le parole importanti; 3. lasciare pause prima delle parole importanti; 4. decomporre le strutture argomento-commento; 5. ripetere le proprie frasi; 6. ripetere le frasi altrui. Cfr., Pallotti (2012: 135).

3. Riflessione sulle produzioni linguistiche di apprendenti di italiano L2, livello A2

Alla luce di quanto sin qui esposto riteniamo opportuno mettere alla prova la nostra capacità di orientamento dinanzi agli errori, analizzando alcune produzioni scritte di apprendenti di livello A2.

Le produzioni scritte sono tratte dalle prove conclusive del corso di italiano frequentato dagli apprendenti immigrati adulti di origine ucraina, russa, moldava, da tempo residenti in Italia e impiegati nel settore della gestione domestica e nel settore edilizio, frequentanti nel periodo febbraio-giugno 2014 un corso di 80 ore di italiano⁸, e sono state valutate dal docente secondo i seguenti criteri di efficacia comunicativa (0-2), adeguatezza e ricchezza lessicale (0-1), correttezza morfosintattica (0-1), adeguatezza stilistica (0-0.5), ortografia e punteggiatura (0-0.5).

Non procederemo qui ad una valutazione delle prove, ma ricordare i criteri di valutazione per questa prova di produzione scritta di livello A2 ci permette di avere immediatamente un quadro chiaro della tipologia di messaggio che abbiamo dinanzi, un testo da cui ci si aspetta chiarezza e comprensibilità, ma non ci si aspetta, come ben visibile dalla riduzione della scala di punteggio, un'altrettanta precisione morfosintattica-stilistica-ortografica. Questo vuol dire che la nostra attenzione all'errore, alla carenza o alla lacuna deve tenere fisso dinanzi il criterio principale che definisce la competenza linguistica per questo livello di apprendimento: l'efficacia comunicativa.

Il livello A2, detto anche livello elementare o di sopravvivenza, come noto si caratterizza per dare semplicità, concretezza, generalità e chiarezza al messaggio, interagire su contenuti personali e familiari, memorizzare e riutilizzare espressioni acquisite, fornire *informazioni di routine*, descrivere qualcosa in forma di elenco e per esteso ma brevemente... e soprattutto, quanto agli errori è interessante notare come sebbene egli "continui sistematicamente a fare errori di base, per esempio tende a confondere i tempi verbali e a dimenticare di segnalare gli accordi [...] ciò che cerca di dire è solitamente chiaro".

⁸ Chi scrive ha avuto modo di seguire parte del percorso di apprendimento dei suddetti allievi e di notare una buona integrazione socio-linguistica, inevitabili differenze sul piano della pregressa formazione scolastico-accademica, conseguenti variazioni riguardo le modalità di studio, alcune carenze sul piano morfo-sintattico, che tuttavia non hanno impedito le attività di comunicazione e di apprendimento. Sicuramente va sottolineata una grande motivazione del gruppo alla partecipazione dell'apprendimento.

Questo aspetto dell'errore atteso e previsto non deve assolutamente stupirci se teniamo ben a mente quanto scritto sopra circa la necessità e significatività della presenza dell'errore.

Di seguito la consegna del compito sulla quale i nostri apprendenti sono stati chiamati a scrivere al termine del corso di italiano:

Scrivi una e-mail a un tuo amico e informalo che hai appena trovato un lavoro. Descrivi il tuo lavoro (che tipo di lavoro è, dove lavori, quante ore lavori, per quanti giorni alla settimana, ecc.). Devi scrivere da 40 a 60 parole.

Dalla traccia possiamo immediatamente evincere che la produzione fa riferimento ad un contesto informale, investe il dominio professionale, vengono dati alcuni argomenti che possono essere sfruttati nel testo, e la brevità – caratteristica di questo livello di apprendimento – è essa stesso criterio di adempimento del compito.

Produzione 1.

Ciao Roman ti volevo dire che o trovato un lavoro che mi piace tantissimo e **Io** pagano anche bene. **Nei** una cantina io devo fare il vino, devo travasare, devo imbottigliare anche devo vendere ci ho multi prezzi da imparare anche le **qualità**. **i** mio datore di lavoro e **multo calmo** e paziente con me. Adesso ti saluto perché devo andare al lavoro. **appresto** ciao

Abbiamo evidenziato in grassetto gli errori e sottolineato le espressioni sintattiche di maggior rilievo. Possiamo notare che gli errori sono prevalentemente di tipo ortografico (o/ho; tantissimo/tantissimo; imbottigliare/imbottigliare; prezzi/prezzi; qualità/qualità; appresto/a presto); notiamo anche una buona adeguatezza stilistica resa attraverso un uso efficace di elementi lessicali di settore, che rendono il componimento da questo punto di vista ricco e dettagliato (travasare, imbottigliare, qualità del vino). Dal punto di vista sintattico le frasi risultano ben costruite sia attraverso l'uso di espressioni "ti volevo dire che", sia attraverso l'impiego di elenchi per mezzo di un uso corretto della punteggiatura "devo fare il vino, devo travasare, devo imbottigliare..."; infine, per quanto riguarda le vocali di alcune parole malformate (multo, multi) possiamo qui suggerire una interferenza fonetica legata al parlato locale e alla L1 dell'apprendente.

Come è ben visibile gli errori in alcun modo incidono qui sulla efficacia comunicativa e sulla riuscita del compito.

Produzione 2.

Anna ciao! Sono Valentina. | Buona novità! Scorsa settimana ho trovato il lavoro. Lavoro dal lunedì al sabato. Orario dalle 8.30 alla 15.00. Domenica | giorno libero. Faccio la domestica. Faccio | letto, tolgo la polvere, lavo i pavimenti, stiro i pani, prappare da mangiare. Mi piace il | lavoro. Ciao, ci vediamo.

Con il simbolo | indichiamo le omissioni presenti nella produzione. Lo stile, che è indubbiamente meno discorsivo e più vicino a quello dell'annuncio di lavoro "Lavoro dal lunedì al sabato. Orario dalle 8.30 alla 15.00. Domenica giorno libero", ha chiaramente prodotto meno errori ortografici e favorito invece la comparsa di omissioni.

È chiaramente una strategia efficace ai fini del compito.

L'elenco delle attività è ben fatto dal punto di vista sintattico, notiamo qualche errore morfologico (pani/panni), ma anche qui un lessico relativo ricco e adeguato.

Da notare in ultimo la seguente frase "mi piace il lavoro", possibili versioni sono "mi piace questo lavoro"-sostituzione del pronome dimostrativo con l'articolo, diffuso è anche l'inverso, oppure "mi piace il mio lavoro" – in questo caso qui omissione dell'aggettivo possessivo.

Produzione 3.

CIAO LARISA SONO ELENA. IO HO TROVATO UN LAVORO. CVESTA LAVORA | MARANO DI NAPOLI | VIA ***. GRANDE | LA PIZZERIA. DALLE 18 SEIRA ALLE 24 FINO. TUTTI | GIORNI. LUNEDI LA FESTA. VICINA IL MIO LA CASA. MI PIACE PROPRIARIO | LA PIZZERIA. | BRAVA PERSONA. MI PAGA CINGUECENTO EU. IL MEZE. CIAO LARISA. CI VIDIAMO.

In questa produzione quello che maggiormente ci colpisce è il mancato ordine degli elementi della frase e la strategia di omettere articoli, funtori, connettivi e verbi evitando così errori di flessione.

Di questo stile ne risente la discorsività e la componente morfosintattica. Sottolineiamo le seguenti espressioni: "dalle 18 seira alle 24 fino", l'apprendente conosce l'espressione temporale "fino alle" ma ne inverte l'ordine; "vicino il mio la casa", qui c'è un'abbondanza di articoli determinativi, mancato accordo di genere tra aggettivo possessivo e nome, e l'articolo determinativo maschile in più sembra quasi suggerire la sperimentazione di un pronome che richiama l'oggetto "lavoro": "il mio lavoro è vicino la mia casa", "io lavoro vicino casa mia".

Produzione 4.

Io lavoro | Badante. Lavoro il giorno e la notte, | libero solo | domenica. Io faccio **speiza**, **lavari** piatti, **bucatei**, **stirati** | vestiti. Mi piace il mio lavoro. Tu **ce** lavoro fai? Bene si? **Quanda** | festa dove | **andato?** **Babene** Ciao! A domani.

Qui è da notare la flessione del verbo, prevale il participio passato, ma interessante è la combinazione tra articoli e verbi. In “lavari piatti” l’indicativo è sostituito dalla forma base infinito “lavare”, che però viene alterata con l’articolo determinativo plurale (i) che diviene clitico nel verbo stesso. Quindi non c’è omissione dell’articolo tra verbo e nome, ma l’articolo viene assorbito dalla stessa forma verbale. Se proviamo noi nativi a pronunciare la frase “lavare i piatti”, difficilmente riusciamo a cogliere la desinenza -e finale del verbo.

Interessante è anche l’autocorrezione dell’apprendente “io (faccio il) bucati, stirati vestiti”, anche qui l’articolo (i) riferito a vestiti è inserito nel verbo al participio passato **stirati**, e bucato viene corretto alla luce del plurale **vestiti** in **bucati**; in questo modo l’errore diviene semantico.

Di certo la nostra apprendente non si riferiva ai vestiti bucati. Ultima osservazione la difficoltà di distinzione dei fonemi e degli spazi tra le parole viene riprodotta emblematicamente dalla espressione: “Babene”.

Produzione 5.

Ciao Eugenia. Finalmente ho trovato un lavoro che mi piace. Lavoro in un negozio di paruchera. Lavo i capelli, asciugo con il fon. Aiuto **a’ Maestro** fare il collore. Lavoro sei giorni alla settimana, lunedì sono libera. Orario – dall nove di mattina all otto di sera. Eugenia, Quando ci vidiamo? Se vleni ti presentero | miei colleghi. Sarà piacere viderti. Un bacio. Ciao Marina.

Al di là di qualche imprecisione ortografica (doppie, accenti), e difficoltà con le vocali (e-i) sono interessanti due scelte: la prima lessicale “Maestro”, qui si palesa un’interferenza del dialetto locale che adopera l’espressione Masto-variante regionale di Maestro- per indicare il datore di lavoro; la seconda sembra suggerire un trasferimento della forma scritta di orario presente su molti negozi del luogo “Orario- dall 9.00 all 8.00”, dove le preposizioni sono prive delle desinenze perché adattabili ai diversi orari inseriti dal titolare dell’esercizio commerciale.

Produzione 6.

Sono Nataliya. Ho trovato lavoro | domestica per ogni giorno. L’inizio a lavorare alle nove di mattina. Dal lunedì al sabato faccio la

domestica. Tolgo la polvere, faccio il letti, lavo i vetri i persiane i bagni. Finisco di lavorare alle sedici di pomeriggio. Qualce volte preparo da mangiare. | Giorni festivi e | domenica | sempre libera. Ciao. Un bacio.

“l’inizio” è un esempio di quel fenomeno che spesso ricorre nelle produzioni dei nostri allievi, qui l’articolo è corretto in tutto, peccato non necessario in questa ricorrenza; il sostantivo “l’inizio” sostituisce la prima persona singolare del verbo iniziare. Osserviamo anche una sovraestensione dell’articolo determinativo (i) per la formazione del plurale (i persiane).

Produzione 7.

Ciao **Andreia**. Come stai? Non cl vediamo **la** tanto tempo, io sono **era** trovato lavoro con documenti in regola, operaio manuale, lavora full time, lavoro di squadra, contratto a tempo determinato. Un deposito materiale **idelizio**. Cinque giorni in **settimana**. All 7.00 **matina**, fino al 18.00 sera. Sabato-domenica giorni festivi. Farebbe piacere se ci incontrassimo visto che tu abiti lì. Ciao Anatoliy.

In questa produzione sottolineiamo i seguenti aspetti: (c-) senza desinenza da rimettere probabilmente all’uguaglianza fonica di c e ci; (la) in luogo di (da) tanto tempo.

È interessante seguire le trasformazioni della parola lavoro: la parola è femminile in “lavora full time” e diventa maschile in “lavoro di squadra”; probabilmente in un caso è intesa come verbo “io lavora full time” alla terza persona singolare, piuttosto che alla prima (sovraestensione diffusa), e come sostantivo in “lavoro di squadra”.

Abbiamo anche una strategia per la formazione del passato “io sono era trovato” come se “sono” fosse forma base resa al passato dall’imperfetto “era”. Considerato il livello è molto interessante la comparsa dell’ultima frase costruita con il condizionale e il congiuntivo, ben riuscita.

4. Proposta didattica: impariamo con gli errori

Come abbiamo avuto modo di descrivere errore ed apprendimento non possono in alcun modo essere scissi, costituendo l’errore l’elemento più vivo del percorso di conoscenza, ciò in cui si concretizza l’apprendimento, ciò senza cui una corretta e consapevole competenza linguistico-comunicativa non potrebbe mai darsi.

Si è pensato così di concludere questa riflessione con la presentazione di una serie di attività didattiche in cui l'errore fa da protagonista.

Lo scopo vuole essere sia quello di stimolare una competenza metalinguistica degli apprendenti, lavorando sulla lingua, sia quello di divertirsi imparando, scoprire gli errori che fanno gli stessi nativi, con i quali per lo più i nostri apprendenti comunicano e ridurre la "paura di sbagliare".

Presenteremo così, qui, quattro attività sulla base di diversi testi autentici, due attività saranno indirizzate allo sviluppo delle abilità di comprensione, due allo sviluppo delle abilità di produzione.

Lo schema sottostante ci aiuta a definire il quadro situazionale e linguistico entro cui presentare le nostre attività:

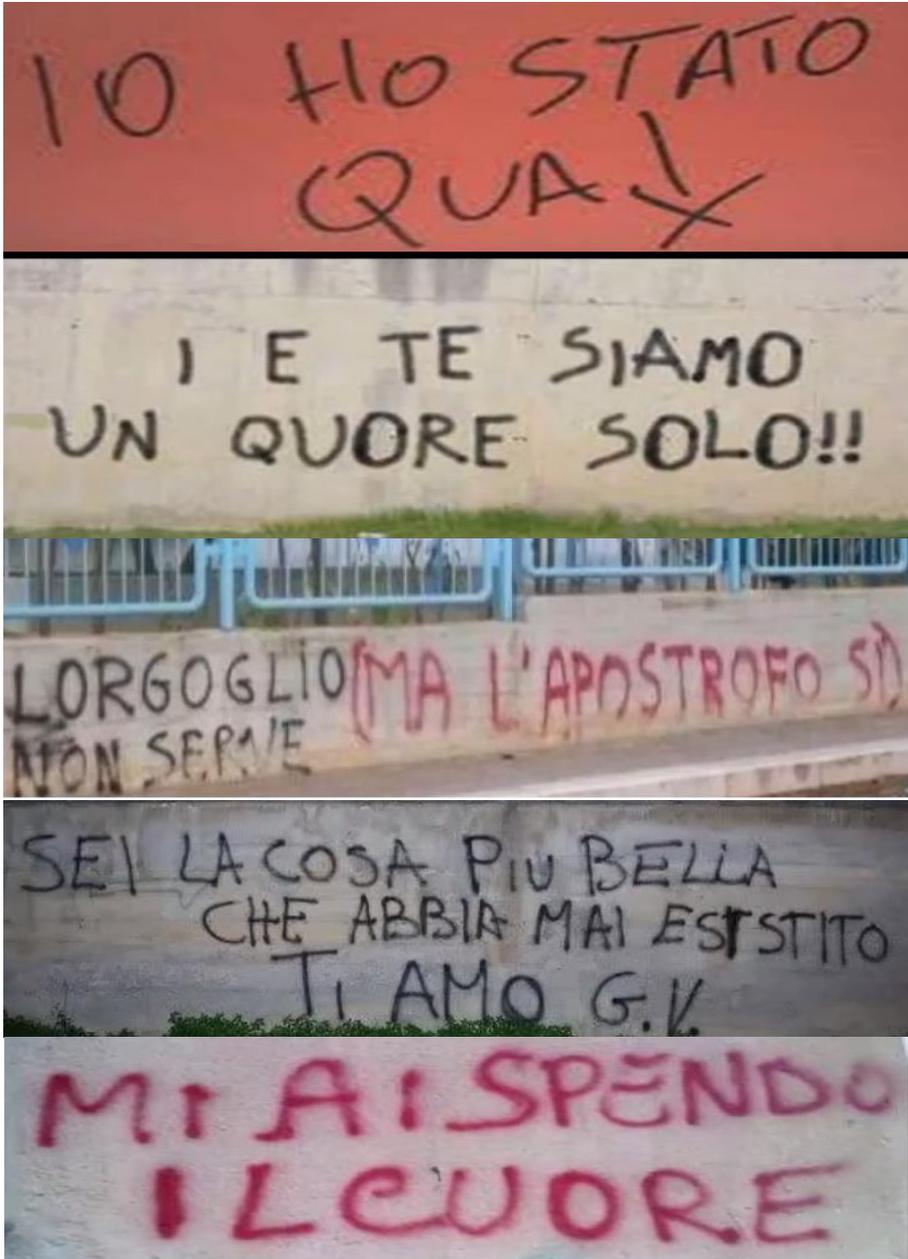
Livello di competenza:	A2
Contesto:	L2
Tipologia apprendenti:	immigrati adulti
Argomento:	gli errori
Tipi di testi:	materiale autentico e didattizzato video, cartaceo, audio
Obiettivi linguistici:	Distinzione e riconoscimento di lettere e fonemi; lessico e i contrari; distinzione e uso di <i>è/c'è</i> ; uso del passato prossimo; chiedere informazioni riguardanti un evento passato "dove sei stato?- dove hai dormito?"
Obiettivi socio-comunicativi:	Ridurre la paura di commettere errori di scrittura o di pronuncia; interagire in situazioni quotidiane richiedendo informazioni o chiarimenti; lavorare in gruppo.
Varietà linguistiche presenti:	italiano colloquiale, gergale, informale, sgrammaticato.
Durata	Due incontri ognuno di 2 ore

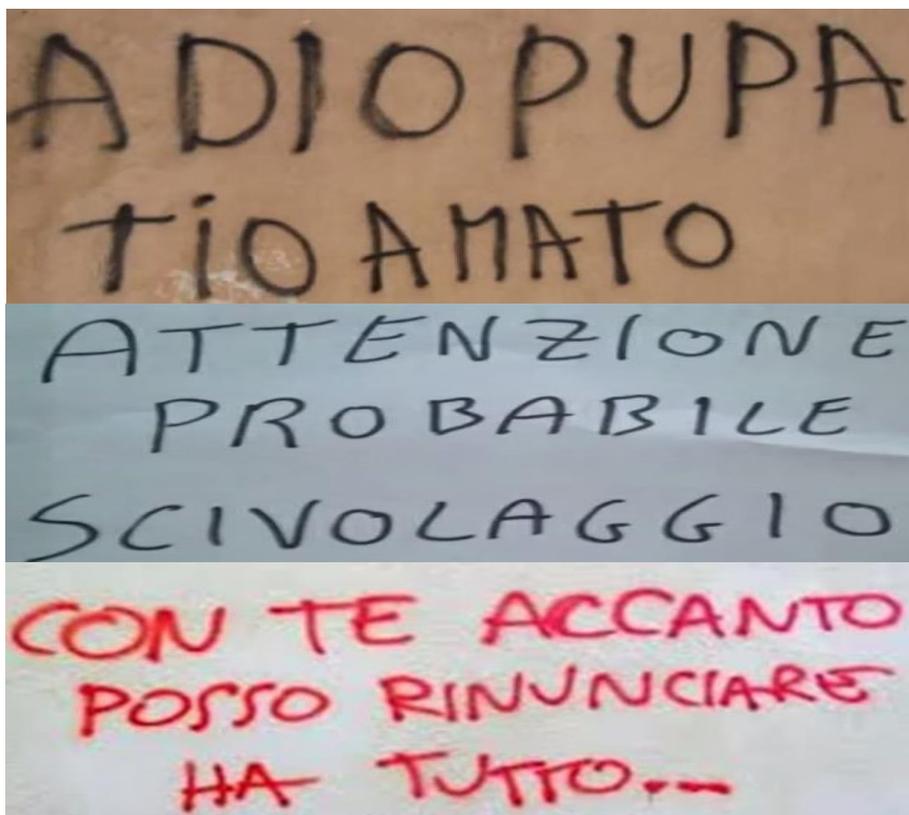
Tab. 1

ATTIVITÀ	
Comprensione scritta (morfosintassi)	<p>Alla classe verrà mostrato un video contenente scritte fatte sui muri nelle quali qualcosa non è scritto in maniera corretta (per lo più si tratta di errori morfologici). L'attività è così ripartita:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.fase di pre-visione in cui viene presentato l'argomento e vengono sollecitate domande riguardo gli errori più comuni che gli apprendenti ascoltano nella loro quotidianità o che loro più frequentemente commettono; 2.fase di visione del video collettiva; 3.fase di comprensione: vengono distribuiti alla classe, divisa in 3 gruppi, le scritte che sono state visionate e nei singoli gruppi si procede ad una correzione delle frasi; 4. la correzione avviene in maniera collettiva, ogni gruppo presenterà i suoi errori corretti.
Comprensione Orale (semantica)	<p>La classe ascolterà 5 brevi dialoghi. Dopo il primo ascolto alla classe viene distribuito un foglio su cui sono riportati i dialoghi ascoltati, ogni allievo individualmente dovrà scegliere tra due opzioni la parola semanticamente corretta da inserire. La verifica sarà collettiva e verrà fatto un ultimo ascolto dei dialoghi completi di tutte le parole.</p>
Produzione Orale (comunicativa)	<p>Questa attività potrebbe essere svolta a gruppi di due. Agli studenti vengono forniti due testi diversi: studente A- testo A, studente B - testo B. Il testo A è una lettera che lo studente A avrebbe inviato al suo amico –studente B- raccontandogli del suo ultimo viaggio. Purtroppo per un errore del computer alcune parole sono state cambiate, per cui B si trova ad avere un testo che non contiene le stesse informazioni del testo di A. Una volta che entrambi gli studenti avranno letto i rispettivi testi, lo studente B dovrà cercare con una serie di domande di individuare i possibili errori e ricostruire la vera storia raccontagli da A.</p>
Produzione Scritta (pragmatica)	<p>Quando si commette un errore occorre chiedere scusa. Scusarsi è una delle funzioni linguistiche che gli apprendenti di livello A2 possono essere in grado di esprimere attraverso le seguenti locuzioni: "scusami", "scusa per.."; "mi dispiace".</p> <p>La funzione linguistica è qui associata all'abilità di raccontare al passato prossimo un evento accaduto la sera prima.</p> <p><i>Attività:</i> Scrivere una lettera informale di scuse per qualche errore che si è commesso, max 80 parole.</p>

Tab. 2

Comprensione scritta, testo 1: TROVA GLI ERRORI





Comprensione orale, testo 2: DIALOGHI SENZA PAROLE

Dialoghi	Opzioni
1. Al supermercato	
A. Le occorre altro? B. No, grazie. Va bene così. A. Allora sono 17,00 euro. B. _____, devo aver dimenticato il portafoglio!	accidenti/per fortuna
2. In cucina	
A. Dopo aver fatto bollire l'acqua puoi buttare la pasta. B. Bene, e il sale quando lo devo	

mettere? A. Il sale devi aggiungerlo quando l'acqua bolle, _____ di calare la pasta.	poco prima/quando
3. Sul pullmann	
A. Mi scusi, questo pullmann ferma a Piazza Dante? B. No, questo ferma al Museo, _____ da lì a piedi è vicino. A. Ah bene _____.	anche/però mi scusi/ la ringrazio
4. A telefono	
A. Buongiorno, _____ vorrei parlare con Maria B. Mi dispiace Maria non _____ in casa A. Bene, la ringrazio _____ più tardi B. Arrivederci.	sono Paolo/ c'è Paolo è/c'è proverò/ cercherò
5. Al colloquio di lavoro	
A. Salve, sono Angela Bianchi. B. Salve Signora, prego, _____.	siediti/ si accomodi

Produzione orale, testi 3 e 4: L'ULTIMO VIAGGIO CHE HO FATTO

Testo A*	Testo B
<p>Cara Giulia, lo scorso weekend io e la mia famiglia siamo andati a Procida. Attraverso <u>internet</u> siamo riusciti a prenotare una <u>casetta</u> per tre giorni. Siamo arrivati di mattina presto e l'isola <u>era piena di sole</u>, davvero stupenda.</p> <p>La proprietaria della casa era molto <u>simpatica</u> e ospitale, e ci ha offerto</p>	<p>Cara Giulia, lo scorso weekend io e la mia famiglia siamo andati a Procida. Attraverso un amico siamo riusciti a prenotare un albergo per tre giorni. Siamo arrivati di mattina presto e l'isola era coperta dalle nuvole, davvero stupenda.</p> <p>La proprietaria era molto antipatica e ospitale, e ci ha offerto un caffè, come si usa qui. L'isola è piena di case, è un vero</p>

<p>un caffè, come si usa qui. L'isola è piena di <u>natura</u>, è un vero gioiello del mare.</p> <p>Purtroppo la nostra vacanza è finita <u>presto</u> e siamo dovuti tornare in città. Spero di tornare presto a Procida e sono sicura che piacerà anche a te.</p> <p>Ti abbraccio, Nataliya</p> <p>*il testo è stato ridotto e adattato da una produzione scritta di un'apprendente di italiano L2, livello B1.</p>	<p>gioiello del mare.</p> <p>Purtroppo la nostra vacanza è finita tardi e siamo dovuti tornare in città. Spero di tornare presto a Procida e sono sicura che piacerà anche a te.</p> <p>Ti abbraccio, Nataliya</p> <p>La parti in rosso segnalano allo studente B la presenza di uno o più errore di informazione in quella frase o in quel periodo.</p> <p><u>Domande guida:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Dove hai dormito a Procida? • Come hai trovato questo alloggio? • Com'era il tempo quando sei arrivata? • Com'era la tua padrona di casa? • Cosa ti è piaciuto dell'isola? <p>Etc...</p>
---	--

Produzione scritta: LETTERA DI SCUSE, consegna:

Scrivi una lettera di scuse ad un tuo amico per l'errore che hai commesso l'altra sera, quando all'improvviso sei andato via dal ristorante mentre stavate cenando. Minimo 40 –massimo 80 parole.

5. Conclusioni

Quanto sin qui detto non deve indurci a ritenere che la mutevolezza e l'indeterminatezza della lingua siano un limite per la sua didattica, tanto meno per la sua correttezza, che parrebbe così costantemente messa in discussione. Tutt'altro, l'*orthotes* del linguaggio è garantita proprio dalla sua dinamicità, l'indeterminatezza non nega la possibilità di ordine e correttezza.

Questa è la lezione epistemologica che la riflessione dello scorso secolo sui fondamenti del sapere ci ha consegnato. Quel limite posto al nostro sapere che si esprime col nome di “relazioni d'indeterminazione” non rappresenta la rinuncia della lingua alla correttezza, non consegna una lingua priva di legalità, bensì ne rivela la struttura mobile.

La dinamicità della lingua non deve essere confusa con la relatività del dire, essa non si traduce nel “dire qualunque cosa”, ma richiede che il suo aspetto diveniente sia posto come fonte dell'apprendimento, e in ciò il docente ha un ruolo determinante.

Il portato euristico dell'idea della dinamicità del nostro sapere è quello “d'una via che continui a estendersi davanti a noi, e che non se ne veda alcuna fine, non occorre che ci preoccupi, perché la verità che cerchiamo, in quanto verità empirica, può essere sempre solo quella di un processo, non quella di un risultato senz' altro definitivo”(Cassirer, 1970: 221).

BIBLIOGRAFIA

- CASSIRER, E. (1970), *Determinismo e indeterminismo*, tr. it. G.A. De Toni, Firenze.
- CORDER, S. P. (1983), *Introduzione alla linguistica applicata*, Bologna, Il Mulino.
- Dizionario di linguistica e di filologia, metrica e retorica*, diretto da G. L. Beccaria, Torino, 2004.
- NIETZSCHE, F. (2005), *Verità e menzogna in senso extramurale*, a cura di G. Ferrero, Napoli.
- PALLOTTI, G. (2012), *La seconda lingua*, Milano, Bompiani.
- PLATONE (2010), *Teeteto*, (196d-199b), Roma-Bari, Laterza.
- SOLARINO, R. (2009), *Imparare dagli errori*, Napoli, Tecnodid.

OLIMPIA DIODATO

ANALISI DEGLI ERRORI NEGLI APPRENDENTI ANALFABETI DI ITALIANO L2

0. Introduzione

L'analfabetismo è un grave deficit intellettuale nella vita di una persona e riguarda il diritto di accesso all'istruzione e alla cultura. In pratica vuole dire non saper leggere, né scrivere, o tutte e due le cose insieme.

Colpisce 990 milioni di persone (il 22% della popolazione mondiale), di cui il 64% sono donne. La maggioranza degli analfabeti vive nel Sud del mondo dove non è facile frequentare una scuola o si è costretti a lavorare per sopravvivere.

Il fenomeno dell'analfabetismo si traduce in un danno sia per i singoli, in quanto non sono completamente integrati nella società contemporanea in cui vivono, sia per la società stessa, in quanto si creano spreco di risorse investite senza la partecipazione utile e significativa di questi soggetti. Quando si trova di fronte ad una classe multietnica e diversificata per status sociale e livello d'istruzione, un insegnante deve affrontare diverse problematiche. Insegnare a leggere e a scrivere in italiano a persone che sono poco o per nulla alfabetizzate rappresenta una sfida nuova, e spesso l'insegnante stesso non ha ricevuto la formazione professionale adatta per svolgere questo compito.

L'insegnante di italiano L2 è una figura professionale completamente nuova, informale e non riconosciuta.

Il nuovo insegnante deve essere in grado di rispondere ai bisogni degli studenti, che non sono uguali per tutti ma dipendono dagli interessi, dalle motivazioni e dal grado di padronanza della lingua che contraddistingue ogni individuo. Sono le funzioni dell'insegnante a cambiare. L'insegnamento tradizionale è spesso associato a una trasmissione del sapere in senso verticale, dall'insegnante allo studente.

Questo non è possibile all'interno di una classe multietnica di lingua seconda: più che trasmettere conoscenze, il docente facilita e dirige la comunicazione, guida all'osservazione dei fenomeni linguistici.

Agli apprendenti è richiesto di partecipare allo scambio comunicativo che avviene nella classe e farsi carico, in parte, della responsabilità dell'apprendimento stesso.

1. Analfabetismo: uno sguardo d'insieme

1.1. Definizione di alfabetismo e analfabetismo

Secondo una definizione proposta da Tullio De Mauro nel suo *Grande Dizionario Italiano dell'Uso*, il termine "analfabeta" letteralmente vuole dire "colui che non sa né leggere né scrivere", quindi "ignorante, illetterato". In generale, l'analfabetismo è l'ignoranza del sistema di lettura e di scrittura di una determinata lingua, dovuta ad una mancata istruzione di base. L'alfabetismo indica, invece, la conoscenza dell'alfabeto e la capacità almeno di leggere.

L'analfabetismo non è altrettanto facilmente definibile dal punto di vista della glottodidattica. L'abilità di saper leggere e di saper scrivere include una serie di capacità complesse, che prevedono secondo Fernanda Minuz (2005: 112):

la conoscenza dei *grafemi* dell'alfabeto della lingua studiata; la conoscenza dei *fonemi* corrispondenti; l'abilità manuale di tracciare quei segni grafici e di saper unire tra loro le lettere per formare una parola; la conoscenza delle regole ortografiche; ma anche saper organizzare un testo, e riuscire a comunicare e realizzare le proprie intenzioni comunicative.

L'UNESCO fornisce un'ulteriore definizione per spiegare la differenza tra alfabetismo e analfabetismo: una persona alfabetizzata è colei che è in grado di leggere e a scrivere una semplice asserzione riguardante la vita quotidiana, riuscendo anche a comprenderlo. La definizione data dall'UNESCO pone l'accento su un aspetto che non è stato preso in considerazione né da Tullio de Mauro né da Fernanda Minuz: la comprensione. La comprensione di ciò che è scritto non è un elemento da tenere in secondo piano. Infatti, come spiega Carla Marulo:

Leggere senza comprendere fa parte, infatti, anche dell'esperienza di un lettore abile: è ciò che accade quando leggiamo una frase in una lingua straniera la cui forma scritta ricorre all'alfabeto latino e di cui conosciamo le regole ortografiche. Ma ciò non presuppone obbligatoriamente un'alfabetizzazione in quella lingua.¹

¹ Marulo, *I materiali didattici utilizzati nei corsi di italiano L2 per migranti adulti a Bologna*, p. 25.

1.2. Classificazione dell'alfabetismo

In realtà, non esiste una distinzione netta tra *alfabetizzazione* e *alfabetismo*. Sarebbe più corretto parlare di *continuum* stratificato tra i due concetti

che va dalla totale incapacità di abbinare suoni-simboli o dalla mancanza della manualità richiesta per eseguire correttamente il segno grafico, al semplice non saper leggere e scrivere in qualsiasi lingua, oppure all'essere alfabeti in una certa lingua, fino alla padronanza delle capacità superiori di lettura e scrittura che servono non per decifrare le parole, ma per affrontare e comprendere/produrre un testo complesso. (Ragazzo, 2013:150)

Dal momento che ci troviamo di fronte ad un realtà fortemente stratificata e poco chiara, soprattutto per quanto riguarda la definizione stessa di alfabetismo e la distinzione tra alfabetismo e alfabetismo, gli esperti hanno ritenuto necessaria una classificazione dei diversi tipi di alfabetismo.

È stato possibile classificare l'alfabetismo in base a diversi parametri. Per cui, la classificazione più nota prevede la distinzione tra: *alfabetismo totale*, o *primario* (o *strumentale*) e *alfabetismo funzionale*.

Nel primo caso si verifica la totale assenza della conoscenza dell'alfabeto ed è tipica di coloro che non hanno mai ricevuto alcun tipo di istruzione e per tale motivo non sanno né leggere, né scrivere, né far alcun tipo di operazione matematica. In una società altamente scolarizzata e tecnologizzata gli alfabeti totali rappresentano una parte marginale della popolazione.

Con il secondo termine, in base ad una definizione data da Marinunzia Ragazzo, si indica l'incapacità di servirsi della conoscenza alfabetica per usare la lettura e la scrittura nelle funzioni tipiche della vita quotidiana e, quindi, l'impossibilità di interagire con la comunità di appartenenza tramite il mezzo scritto (Ragazzo, 2013: 150).

Mentre la definizione tradizionale di alfabetismo riguarda soprattutto la decodificazione dei simboli dell'alfabeto e la loro riproduzione sonora, la definizione di *alfabetismo funzionale* pone l'attenzione proprio sulla funzione sociale dell'alfabetizzazione, necessaria per svolgere un ruolo attivo all'interno della propria comunità. Secondo Minuz, dunque, la nozione di alfabetismo funzionale:

si presta a descrivere un fenomeno emerso negli ottanta e di nuovo, recentemente, tornato all'attenzione: l'insufficiente capacità di maneggiare lettura e scrittura da parte di percentuali non irrilevanti di popolazione nelle società industrializzate, nelle quali la scolarizzazione è pressoché universale [...] Nelle società industrializzate, con alte esigenze riguardo alla lingua scritta, devono essere considerati analfabeti funzionali anche coloro che dispongono di una limitata conoscenza della lettura e scrittura. (Minuz, 2005: 112).

Accanto a queste due definizioni, c'è un terzo tipo di analfabetismo definito come *analfabetismo di ritorno*.

L'analfabetismo di ritorno è quel fenomeno per cui un individuo, che ha appreso nell'ambito di un percorso scolastico tutte le competenze necessarie per la lettura e la scrittura in una determinata lingua, perde con il passare del tempo queste stesse competenze a causa del mancato contatto e uso di quella lingua.

Con il tempo egli arriva a disimparare e a dimenticare tutte le competenze apprese e di conseguenza perde la capacità di saper comunicare per iscritto e oralmente.

L'analfabetismo di ritorno si distingue dall'analfabetismo classico: il primo implica un percorso di scolarizzazione avvenuto precedentemente; il secondo si verifica nel momento in cui l'apprendimento non si è mai verificato.

A proposito dell'alfabetismo di ritorno, significativa è un'intervista rilasciata a "Il Mattino" di Tullio De Mauro. De Mauro spiega quali sono le cause principali che portano al fenomeno della regressione:

Quella principale è una tendenza d'ordine biologico e psicologico: data la natura selettiva della nostra memoria, si constata che in età adulta tendiamo a regredire di cinque anni rispetto ai livelli massimi raggiunti durante gli studi a meno che, ed è fondamentale, non continuiamo ad esercitare quella competenza. Per esempio, nell'ultimo anno di liceo ci siamo inoltrati in argomenti non elementari di matematica ma, se non diventiamo bancari, geometri o ingegneri, la nostra matematica adulta si rattrappisce e, se va bene, torna ai livelli della terza media. Così avviene per ogni altro campo. Se non leggiamo libri o romanzi, di tutta la storia studiata restano brandelli sospesi nel vuoto: Pirro re dell'Epiro, Stilicone, trattato di Campofornio.²

² Analfabetismo di ritorno: Tullio De Mauro spiega la "regola del meno cinque", *Il Mattino*, 29 Maggio 2014, p. 30.

1.3. Tipologie di analfabeti

Dal momento che esistono diversi tipi di analfabetismo, è chiaro che è stata proposta una classificazione anche dei diversi tipi di analfabeti in base ai diversi gradi di padronanza della scrittura. Secondo Minuz si possono individuare sei categorie:

1. *Prealfabeti*: con questo termine si indica la situazione in cui la lingua materna degli apprendenti non presenta ancora un sistema alfabetico e quindi di scrittura;
2. *Analfabeti totali*: la lingua materna presenta un sistema di scrittura, ma gli apprendenti non sono riusciti ad impararla a causa di una mancata scolarizzazione;
3. *Debolmente alfabetizzati*: indica la situazione in cui l'apprendente ha ricevuto un'istruzione di base, pari ai primi tre anni di scuola;
4. *Alfabetizzati in scritture non alfabetiche*: indica la condizione di quell'apprendente che ha una competenza elevata nella propria lingua materna, in particolar modo se la sua L1 è di tipo logografico³, ma non nell'alfabeto latino;
5. *Alfabetizzati in un alfabeto non latino*: indica gli apprendenti che hanno ricevuto un alto grado di scolarizzazione in una lingua che non ha un sistema di scrittura con alfabeto latino (ad esempio, la lingua russa);
6. *Alfabetizzati in un alfabeto latino*: indica gli apprendenti che invece hanno ricevuto un alto grado di istruzione in una lingua che ha un sistema di scrittura con alfabeto latino (ad esempio, lo spagnolo).

È chiaro che ad ognuna di queste condizioni corrisponde un comportamento diverso durante l'apprendimento della lingua italiana come L2 e ognuna di queste condizioni richiede interventi specifici da parte dell'insegnante.

A questi vanno aggiunti gli *illitterati*, coloro che pur possedendo un minimo repertorio di lettura e scrittura non sono in grado di utilizzare il linguaggio scritto per ricevere e formulare messaggi; i *semianalfabeti*, coloro che hanno ricevuto solo la scolarizzazione elementare e hanno difficoltà nel relazionarsi all'interno della società e nel mondo lavorativo; e gli *analfabeti digitali*, coloro che non hanno abilità nelle tecnologie informatiche.

³ La lingua logografica presenta un sistema di scrittura in cui il singolo elemento, definito appunto logogramma, rappresenta sia il significante (rappresentazione grafica e fonica) sia il significato (ciò che l'elemento sta a significare). Uno stesso logogramma può indicare sia i sinonimi sia gli omonimi. Un tipo di linguaggio che presenta un tipo di scrittura logografica è la lingua cinese.

Inoltre Minuz individua un'ulteriore espressione: *multiple literacies*, definito in italiano come "alfabetismi". Il concetto può avere due accezioni ed essere spiegato tramite la semiotica e l'antropologia. Da un punto di vista semiotico, l'alfabetismo multiplo è "la necessità di appropriarsi dei diversi alfabeti in un so nei flussi attuali di comunicazione, imparando perciò a "leggere" testi non necessariamente linguistici" (Minuz, 2005: 22).

Da un punto di vista antropologico, l'alfabetismo multiplo "rimanda all'idea di più modalità di alfabetizzazione, legate ai diversi usi, funzioni sociali e spazi della scrittura nelle diverse comunità linguistico-culturali, nonché alla diversità delle lingue e delle culture" (Minuz, 2005: 22-23).

1.4. *L'analfabetismo in Italia*

In Italia il problema dell'analfabetismo è stato spesso sottovalutato, ma è un fenomeno di così grande portata da rappresentare una vera e propria paralisi per l'intero paese. La condizione dell'analfabetismo in Italia era stata già presentata nel 2008 da Tullio De Mauro, il quale da anni si occupa del problema e in particolar modo dell'analfabetismo di ritorno. Secondo Tullio De Mauro cinque italiani su cento tra i 14 e i 65 anni non sanno distinguere una lettera da un'altra, una cifra dall'altra. Trentotto lo sanno fare, ma riescono solo a leggere con difficoltà una scritta e a decifrare qualche cifra. Trentatré superano questa condizione ma qui si fermano: un testo scritto che riguardi fatti collettivi, di rilievo anche nella vita quotidiana, è oltre la portata delle loro capacità di lettura e di scrittura, un grafico con qualche percentuale è un'icona incomprensibile. Secondo specialisti internazionali, soltanto il 20 per cento della popolazione adulta italiana possiede gli strumenti necessari per orientarsi in una società contemporanea.⁴

Dal momento che ci troviamo di fronte ad un pericolo notevole per la società italiana, nel 2013 è stata lanciata una raccolta di firme a seguito dell'appello realizzato da Paola Casi, docente di italiano L2, volto a far emergere il problema e a mostrare le problematiche e le sofferenze che l'analfabetismo può portare sia ai singoli individui sia all'intera società. L'appello è stato rivolto al Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca Stefania Giannini, a tutte le autorità italiane ed europee che si occupano dell'alfabetizzazione degli adulti e a tutte le comunità e

⁴ Tullio De Mauro, *Analfabeti d'Italia*, <http://archivio.eddyburg.it/article/articleview/10848/0/65/>, 2008.

organizzazioni che si occupano della salvaguardia dei diritti umani. L'appello della docente Paola Casi prende l'avvio dall'indagine PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*) pubblicata l'8 ottobre 2013 e caldeggiata dall'OCSE. L'indagine era rivolta ad adulti tra i 16 e i 65 anni e aveva l'obiettivo di mostrare le loro competenze alfanumeriche. L'Italia non è stato l'unico paese coinvolto nell'iniziativa, ma la stessa indagine è stata svolta in altri 24 paesi.

In tutto il mondo sono state 157.000 le persone a cui è stato sottoposto il test, mentre in Italia hanno partecipato all'incirca 260 comuni e 4.500 persone. I test che sono stati somministrati hanno individuato 6 livelli di competenza e si richiedeva di svolgere diversi compiti: ad esempio, seguire le istruzioni riportate su un foglietto illustrativo, leggere l'orario dei voli all'aeroporto, leggere le informazioni riportate su un'etichetta di un prodotto alimentare oppure leggere una mappa.

I risultati ottenuti hanno mostrato che l'Italia è all'ultimo posto per le competenze alfabetiche, denominate *literacy*, e al penultimo posto per le competenze matematiche, denominate *numeracy*. I risultati ottenuti dallo svolgimento delle prove hanno mostrato che:

1. il 42,3% degli italiani è collocato al livello 2: quindi, come riportato da Paola Casi (2013), sono in grado di “leggere un testo digitale relativo ad un'iniziativa per il tempo libero (una corsa intorno ad un lago) e saper cliccare sul bottone ‘contatti’ per trovare il numero di telefono degli organizzatori”;
2. il 22,3% degli italiani è al livello 1: essi riescono a comprendere su 6 annunci quale azienda richiedeva un lavoratore in orario notturno;
3. il 5,6% degli italiani si trova al di sotto del livello 1: si tratta di individui che non sono riusciti a superare il pretest iniziale, in cui si richiedeva di fare una somma, di reperire un numero di telefono scritto su un volantino e di trovare il prezzo di un prodotto. A questi non è stato sottoposto successivamente il test completo, ma sono state somministrate degli esercizi per verificare la comprensione di un testo scritto. Ad esempio veniva mostrata un'immagine alla quale doveva essere abbinata la parola corrispondente.

I risultati ottenuti sono sconcertanti e preoccupanti: infatti, il 70% della popolazione italiana non raggiunge il livello 3 di competenze, considerato il minimo indispensabile per poter vivere e lavorare autonomamente nella società moderna. Inoltre, bisogna considerare che il test è stato sottoposto a tutta la popolazione italiana, compresi gli immigrati presenti nel territorio italiano.

1.5. *L'analfabetismo nel mondo e le conseguenze della migrazione*

Qual è la situazione dell'analfabetismo nel mondo? Il tasso di analfabetismo nel mondo è stato misurato tramite il progetto LAMP (*Literacy Assessment and Monitoring Programme*), promosso dall'UNESCO. In particolare modo, il progetto LAMP mira a definire il grado di abilità nella scrittura della popolazione all'interno dei paesi in via di sviluppo, individuando 5 livelli di capacità:

1. Livello 1: l'individuo ha competenze molto povere e può, per esempio, essere in grado di determinare la giusta dose di medicina da dare ad un bambino secondo le informazioni riportate sull'etichetta di un medicinale;
2. Livello 2: l'intervistato può trattare solo compiti che hanno delle indicazioni semplici, chiare e di immediata lettura. Hanno sviluppato le capacità per rispondere ai compiti dettati dalle esigenze quotidiane, ma non hanno le competenze necessarie per portare a termine nuove sfide, come ad esempio le competenze professionali;
3. Livello 3: è considerato il livello minimo necessario per affrontare le esigenze della vita quotidiana e del lavoro in una società complessa. Questo livello di abilità è generalmente richiesto per portare a termine con successo la scuola secondaria e per entrare all'università;
4. Livello 4 e 5: gli intervistati dimostrano una buona capacità e padronanza nell'elaborare informazioni più complesse e di ordine superiore.

In base a questo progetto e anche grazie ad altri studi, è stato possibile calcolare il tasso di analfabetismo presente nei paesi in via di sviluppo. In particolare modo, come mostrato da Maddalena Colombo, docente dell'Università Cattolica di Milano e Brescia, nel suo intervento durante il convegno *L'alfabeto dell'integrazione: formazione linguistica di base per migranti in Europa*, la maggioranza della popolazione analfabeta è presente nel Sud-Ovest Asiatico, dove gli analfabeti rappresentano quasi la metà della popolazione totale (49,4%).

Nella classifica, seguono l'Africa sub sahariana con il 18,3%, l'Asia orientale e la zona del Pacifico con il 16,9%, gli Stati Arabi con l'8,4%, ed infine l'America Latina e i Caraibi con il 4,9%. In particolare, si è visto che su 100 adulti la percentuale di analfabeti maggiore è presente in Afghanistan con il 72% di popolazione analfabeta, in India con il 34,6% e in Cina con l'11,3%.

Inoltre, l'analfabetismo nei Paesi in via di sviluppo è strettamente collegata a quella che viene definita come la «questione di genere»: infatti, la

maggioranza della popolazione analfabeta è costituita da donne. Come si può vedere dal grafico, su 100 intervistati analfabeti il 64% è formato dalla popolazione di genere femminile e il 36% dalla popolazione di genere maschile.

Il fenomeno della migrazione dai Paesi in via di sviluppo verso l'Italia è strettamente collegato al problema dell'analfabetismo, in particolar modo dell'analfabetismo femminile. Infatti, la maggioranza dei migranti che decidono di iniziare un percorso di scolarizzazione di italiano L2 è formata da donne.

Ad emigrare dai propri paesi di provenienza non sono soltanto gli uomini, ma anche e soprattutto le donne, le quali sono spinte a lasciare il proprio paese di origine per diverse motivazioni. Come scrive Mara Tognetti Bordogna (2004: 153-154), docente dell'Università di Milano *Bicocca*, le donne rappresentano il 50% della popolazione immigrata e il numero delle donne immigrate è decisamente aumentato nel corso del tempo.

Le ragioni principali della loro decisione possono essere dettate sia da incombenze di tipo economico, quali l'alto tasso di disoccupazione e la povertà nel proprio paese, la ricerca di migliori possibilità sociali o anche la ricerca di una maggiore libertà personale rispetto al proprio paese d'origine; ma ci sono altre ragioni di carattere sentimentale e personale che spingono una donna alla migrazione, ad esempio il ricongiungimento con i propri familiari.

In generale, le donne che hanno deciso di seguire i propri mariti hanno una bassa scolarità o hanno interrotto precedentemente gli studi.

È anche vero che non bisogna generalizzare, dal momento che ci sono numerose donne che nel loro paese d'origine non solo hanno ricevuto una scolarizzazione di base, ma sono anche riuscite a completare gli studi universitari.

In ogni caso sono soprattutto le donne che, non avendo ricevuto un'educazione scolastica nel proprio paese, richiedono di iniziare un percorso di acculturazione in italiano come L2.

Anche in questo caso, numerose e importanti sono le motivazioni che spingono una donna ad intraprendere questo percorso: per ridurre la propria vulnerabilità e debolezza in un paese straniero, per essere più vicine ai propri figli e seguirne il percorso scolastico, per avere maggiori possibilità nella ricerca lavorativa e per sottrarsi al controllo maschile oppressivo e avere una maggiore autonomia della propria persona e delle proprie scelte di vita.

2. Immigrazione e apprendimento della lingua

2.1. *Importanza dell'apprendimento della L2*

Quali sono le conseguenze dell'analfabetismo in una società progredita? E quali sono le difficoltà che un immigrante adulto analfabeta può incontrare a stretto contatto con quella stessa società?

In primo luogo l'istruzione presenta due valori fondamentali, uno intrinseco e l'altro strumentale: il valore d'uso e il valore di scambio.⁵ Il valore d'uso è strettamente connesso con l'individuo, in quanto con un alto livello di scolarizzazione si afferma l'autonomia e l'autosufficienza dell'individuo stesso, il quale sarà in grado di affermarsi maggiormente nell'ambito dei rapporti personali e potrà esercitare un potere maggiore nella sfera della vita sociale. Invece il valore di scambio riguarda l'influenza positiva o negativa che un individuo analfabetizzato può indurre sulla società in cui vive. Infatti, il livello di istruzione di una popolazione può condizionare il reddito e il PIL di una società, il controllo delle nascite e la partecipazione attiva alla vita sociale e politica.

Un alto livello di scolarità è associata sia a quello che viene definito *agency*, ossia l'effettiva possibilità ed abilità di azione da parte di individui o gruppi, per perseguire scopi a cui essi attribuiscono valore, indipendentemente dal fatto che ci siano ricadute dirette sul loro benessere o tenore di vita sia alla libertà di scelta del singolo individuo, intesa come: la possibilità concreta di scegliere senza costrizioni quali azioni intraprendere, quali piani di vita perseguire, quali traguardi personali realizzare.

Al contrario, un basso livello di scolarizzazione è associato a d un alto valore dell'Indice di Povertà Umana (*IPU*), misurabile in base alla percentuale di Adulti analfabeti e la percentuale di Adulti funzionalmente analfabeti. In particolare l'*IPU* tiene conto di tre dimensioni: la deprivazione della longevità, ossia la percentuale di individui che hanno una speranza di vita inferiore ai 40 anni; la deprivazione nelle conoscenze, che corrisponde per l'appunto alla percentuale di adulti analfabeti; e la deprivazione degli standard di vita decente, costituito dalla percentuale di popolazione che non ha accesso all'acqua potabile, percentuale di popolazione che non può accedere ai servizi sanitari e percentuale di bambini che all'età di 5 anni

⁵ Maddalena Colombo, Analfabetismo, generi e disuguaglianze: lo scenario globale della cittadinanza attraverso la formazione, in *L'alfabeto dell'integrazione. Atti del convegno.*

< http://www.certificaituitaliano.it/?page_id=1168>.

risultano sotto peso; all'esclusione dai servizi e dall'esercizio consapevole dei diritti e alla propensione alla migrazione ad alto rischio, che riguarda soprattutto le donne sole e i minorenni non accompagnati.

2.2. La politica dell'integrazione e della formazione linguistica in Italia

Seguendo le direttive dell'Unione Europea, l'Italia nel corso degli anni si è dotata di diversi decreti legislativi che le hanno permesso di rendere possibile un accordo di integrazione tra lo Stato e lo straniero. Tra questi decreti, il più importante è il Decreto del Presidente della Repubblica del 14 settembre 2011, n. 179 con particolare riferimento all'articolo 2:

4. Con l'accordo, lo straniero si impegna a:

- a) acquisire un livello adeguato di conoscenza della lingua italiana parlata equivalente almeno al livello A2 di cui al quadro comune europeo di riferimento per le lingue emanato dal Consiglio d'Europa;
- b) acquisire una sufficiente conoscenza dei principi fondamentali della Costituzione della Repubblica e dell'organizzazione e funzionamento delle istituzioni pubbliche in Italia;
- c) acquisire una sufficiente conoscenza della vita civile in Italia, con particolare riferimento ai settori della sanità, della scuola, dei servizi sociali, del lavoro e agli obblighi fiscali.⁶

In base a questo accordo Stato, Regioni, Province e Comuni si impegnano a facilitare le misure di integrazione a favore dei cittadini immigrati. Questa dichiarazione d'intenti si traduce nella realtà dei fatti nell'ideazione di corsi di formazione di 150 ore. Tali ore sono suddivise tra lo studio della lingua italiana per poter raggiungere il livello di conoscenza A2 secondo il Quadro Comune di Riferimento Europeo, l'approfondimento delle istituzioni politiche dello Stato italiano e la formazione e la riqualificazione lavorativa al fine di garantire un inserimento dignitoso del mondo lavorativo italiano. Infine, si presta una particolare attenzione alle donne immigrate che a causa di fattori culturali propri di alcune nazionalità e della loro prolungata permanenza in casa, le stesse hanno meno occasioni per confrontarsi con cittadini italiani e apprendere la lingua.⁷

⁶http://www.interno.gov.it/mininterno/site/it/sezioni/servizi/legislazione/immigrazione/0942_2011_09_14_dPR14092011n179.html.

⁷ Fonte: Piano dell'integrazione. Identità e incontro.

http://www.interno.gov.it/mininterno/export/sites/default/it/assets/files/19/0538_Pianointegrazionesicurezzaidentitaincontro.pdf

Inoltre, la conoscenza dell'italiano a livello A2 risulta indispensabile per gli immigrati che vogliono ottenere il permesso di soggiorno CE per soggiornanti di lungo periodo. Sia il sistema scolastico nazionale sia associazioni private offrono ai cittadini stranieri che risiedono in Italia di partecipare a corsi gratuiti per apprendimento della lingua italiana. Tra le principali istituzioni pubbliche i più importanti sono sicuramente i CTP, ossia i *Centri Territoriali Permanenti per l'Educazione e la Formazione in Età Adulta*. Nei CTP possono operare sia insegnanti della scuola di Stato, sia esperti e collaboratori esterni. Agli immigrati non sono solo offerti corsi di lingua italiana, ma ricevono anche lezioni di educazione civica e vengono istruiti sui diritti e i doveri di un cittadino italiano. Oltre alle istituzioni pubbliche, un cittadino immigrato ha la possibilità di seguire corsi gratuiti di italiano che gli permettono di ottenere una certificazione di livello A2 presso delle associazioni private che hanno stipulato degli accordi con uno dei quattro Enti Certificatori riconosciuti dal Ministero degli Affari Esteri e dal Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca, ossia l'Università per Stranieri di Perugia che permette di ottenere la certificazione CELL, l'Università per Stranieri di Siena che rilascia la certificazione CILS, l'Università degli Studi Roma Tre con la certificazione IT ed infine la Società Dante Alighieri per ottenere la Certificazione PLIDA.⁸ Nel 2003 il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca ha reso nota la prima relazione sull'Offerta formativa dei Centri territoriali permanenti.

Secondo i dati riportati da Minuz (2005: 24-25), nell'anno 2001-2002 gli adulti stranieri che hanno seguito un corso di italiano nei CTP sono stati 76.819 su 387.007 frequentanti, distribuiti nella varie regioni. In realtà, i CTP non offrono soltanto corsi di integrazione linguistica e sociale, ma anche corsi finalizzati al conseguimento del titolo di studio (scuole elementare e scuola media) e corsi brevi e modulari di alfabetizzazione funzionale per adulti. Fino al 1997 i CTP offrivano solo corsi di recupero degli anni scolastici mancanti e quindi non esistevano corsi di sola lingua italiana. Per cui, gli stranieri che volevano apprendere l'italiano potevano essere inseriti nei corsi per il recupero degli anni scolastici per la licenze elementare. Soltanto in anni recenti l'Italia ha recepito i cambiamenti imposti dalle nuove normative dettate dall'Unione Europea con l'istituzione di corsi dedicati esclusivamente all'apprendimento della lingua italiana come L2.

⁸ <http://www.integrazionemigranti.gov.it/servizi/educazioneapprendimento/Pagine/default.aspx>.

Sempre dall'indagine del Ministero risulta che il 29,5% degli immigrati adulti erano iscritti ai corsi finalizzati al conseguimento di un titolo di studio e il 14,7% ai corsi brevi modulari. Di questi studenti stranieri non conosciamo il livello delle loro competenze alfabetiche; tuttavia, è stato possibile ricavare informazioni riguardo la loro scolarità.

Sicché, di tutti gli iscritti ai corsi dei CTP 1/3 ha la licenza elementare o nessun titolo di studio, 1/3 la licenza media e 1/3 il diploma di istruzione secondaria o la laurea.

2.3. Criticità e problematiche.

Quali sono le difficoltà che si possono incontrare durante un corso di italiano come L2 impartito a studenti stranieri ed immigrati? Le problematiche sono molteplici.

Oltre a difficoltà di ordine pratico, quali l'inconciliabilità degli orari di lavoro dei beneficiari con gli orari dei corsi o l'impossibilità di raggiungere la sede dei corsi a causa ad esempio della mancanza di una rete di trasporti pubblica adeguata, l'ostacolo principale da dover superare è dato dall'eterogeneità del livello di conoscenza della lingua italiana del gruppo-classe al momento dell'inizio del corso. Infatti, non tutti i beneficiari del corso vivono dallo stesso periodo di tempo nel paese ospitante e non tutti i partecipanti presentano lo stesso livello di scolarizzazione nella propria L1. Come ho già anticipato, è stretta la relazione tra il grado di alfabetizzazione nella L1 e il grado di competenza linguistica nella lingua italiana. Per cui per ogni situazione il docente dovrà intervenire in maniera specifica con interventi mirati.

È chiaro che all'interno del gruppo-classe non ci troveremo di fronte ad una situazione omogenea, quanto piuttosto variegata e diversificata; per cui è impossibile per il docente elaborare un modello di insegnamento unico e valido per tutti gli apprendenti. Il docente può soltanto basarsi su quello che è definito come il *Quadro Comune Europeo di Riferimento delle lingue (QCER)*, che è stato creato proprio per agevolare la descrizione dei livelli di competenza richiesti da standard, test ed esami esistenti, in modo da facilitare il confronto tra differenti sistemi di qualificazione linguistica (A.A.V.V., 2002: 27).

Il QCER è formato da sei livelli di competenza (dal livello elementare A1 al livello avanzato C2), corredati di una descrizione, i quali servono sia al docente per una valutazione oggettiva del discente sia all'apprendente per una propria autovalutazione.

Annovero il QCER tra le problematiche che un docente deve affrontare nel momento in cui il docente si trova di fronte a discenti che presentano una bassa scolarizzazione o addirittura che non hanno mai ricevuto alcuna istruzione perché questa classificazione non si occupa minimamente del problema dell'analfabetismo, dal momento che considera che tutti gli apprendenti abbiano una minima alfabetizzazione di base (Ragazzo, 2013: 153). Tuttavia, dato l'importante incremento che si è registrato negli ultimi anni di apprendenti che hanno una scolarizzazione debole o scolarizzazione, si sono rese necessarie delle modifiche del Framework che tenessero conto anche di questa particolare situazione.

Un passo importante è stato compiuto nel 2000 con il *Canadian Language Benchmarks 2000: ESL for Literacy Learners*. Il Canadian Benchmarks è un documento dedicato all'apprendimento dell'inglese come lingua seconda ed è il primo documento che si occupa dell'apprendimento anche da parte di studenti analfabeti. Secondo il Canadian Benchmarks, l'apprendimento dell'inglese come L2 è articolato in tre fasi, suddivise a loro volta in altre tre fasi (Initial, Developing, Adequate). Tuttavia, la sua peculiarità è la presenza di una fase di apertura corrispondente alla pre-alfabetizzazione e che viene chiamata Foundation Phase.

La Foundation Phase descrive le abilità di pre-lettura e di scrittura che uno studente dovrebbe possedere prima della Fase I. Infatti, gli studenti che non hanno mai frequentato la scuola e non hanno alcun tipo di esperienza con un testo scritto devono sviluppare delle competenze di base prima di poter iniziare a leggere e a scrivere.

Nel Canadian Benchmarks si ritiene necessario che lo studente debba inizialmente imparare come mantenere una penna per scrivere e poi che inizi a copiare le forme, le lettere e i numeri. Anche la Foundation Phase è divisa in tre ulteriori fasi: la prima fase è quella della *Overview*, in cui si stabiliscono strategie di apprendimento per il *pre-reading* e il *writing* in base a considerazioni di carattere linguistico e socioculturale; seguono le fasi *Initial* e *Developing* in cui si riflette sullo sviluppo dei concetti espressi nella fase precedente.

In ognuna di queste fasi sono descritti le evoluzioni e i progressi dell'apprendente nell'ambito della lettura e della scrittura, oltre che gli aspetti socioculturali e linguistici. Inoltre, sempre per ogni fase, sono indicati anche i materiali e la metodologia da utilizzare (Johansson et al., 2001: 2).

In Italia, sul modello del Canadian Benchmarks 2000, è stata realizzata da Paola Casì una scala per valutare le competenze degli analfabeti ad integrazione del Framework del QCER.

AA4	sa rispondere per iscritto a domande sull'identità personale e compilare un semplice modulo relativo ai dati anagrafici personali (nome e cognome, età, paese di provenienza, data di nascita, indirizzo, professione, n° di telefono) - sa leggere un semplice testo di due frasi relativo ad un ambito quotidiano –sa spiegarne il significato a voce o risolvendo un questionario a risposta chiusa sul testo – sa scrivere autonomamente una lista della spesa - sa scrivere un messaggio per comunicare o ricordare un appuntamento .
AA3	sa scrivere alcuni dati anagrafici personali (nome, cognome, età, paese di provenienza, n°. di telefono) – sa leggere parole con tre sillabe e semplici frasi – sa scrivere (con errori che non compromettono il passaggio di significato) parole con tre sillabe e semplici frasi (dettate dall'insegnante)
AA2	sa scrivere (anche se con errori) alcuni dati anagrafici personali (nome , cognome , età, paese di provenienza) – sa leggere parole bisillabe piane – È in grado di scegliere la parola letta dall'insegnante fra un gruppo di parole (con tre sillabe ciascuna) – sa scrivere parole bisillabe piane
AA1	sa scrivere il proprio nome – è in grado di ricopiare in modo leggibile lettere e semplici parole – è in grado di riconoscere in una lista parole fra loro uguali – è in grado di scegliere alcune lettere corrispondenti al fonema ascoltato - è in grado di scegliere la parola letta dall'insegnante fra un gruppo di parole (bisillabe piane)

Fig. 1: scala di valutazione degli apprendenti analfabeti realizzata da Paola Casi.

Il livello di competenza più alto è l'AA4, che corrisponde grossomodo al livello A1 del QCER.

Accanto alla scala proposta da Paola Casi, vi è una seconda elaborazione del Framework per analfabeti presentata a Torino durante i lavori del convegno “Stranieri analfabeti – tra teoria e pratica”, tenutosi nel 2012. Tuttavia, a mio avviso, questa seconda classificazione è più semplicistica e più sintetica di quella realizzata da Paola Casi, per cui minimizza su alcuni aspetti che potrebbero essere fondamentali nell'affrontare la problematica. La scala proposta è la seguente:

Alfa C – L'adulto riesce a: -Leggere brevi frasi isolate (max 8 parole) -Leggere max 4 brevi frasi in struttura paratattica -Scrivere parole (max 3 sillabe) -Scrivere dati personali
Alfa B - L'adulto riesce a: -Scegliere la parola letta all'interno di una lista di parole (max 3 sillabe) -Leggere parole (max 3 sillabe) -Scrivere parole (max 2 sillabe)
Alfa A - L'adulto riesce a: -Indicare all'interno di una piccola lista di parole, parole identiche fra loro -Trovare in una lista di lettere, lettere corrispondenti al fonema ascoltato -Scegliere la parola letta all'interno di una lista di parole (max 2 sillabe) -Copiare singole lettere e parole (max 2 sillabe)

Fig. 2: scala di valutazione degli apprendenti analfabeti presentata al convegno *Stranieri analfabeti* a Torino nel 2012.

In questo caso il livello più alto è l'ALFA C, che corrisponde al livello A1 di competenze nel Framework del QCER. Tuttavia, è bene ricordare che queste scale non sono statiche, ma:

Non solo le scale tengono conto della complessità dell'ipotetico stadio "0", ma possono anche descrivere progressioni trasversali alle competenze orali e quindi andare ad incrociare i livelli del Framework: uno studente adulto può ad esempio aver raggiunto un livello B1 del QCER per quanto riguarda la comprensione e la produzione orale, ma non avere ancora una alfabetizzazione A1 (Ragazzo, 2013: 153).

3. Gli errori negli apprendenti analfabeti

3.1. *L'errore nelle fasi dell'apprendimento della lingua*

L'errore da parte degli apprendenti è considerato come una parte inevitabile del processo di apprendimento di una lingua. Non si può imparare una lingua senza commettere inizialmente degli errori. Secondo una definizione di Dulay, Burt e Krashen gli errori sono quelle parti della conversazione o della composizione che deviano da una qualche norma dell'esecuzione matura della lingua (Dulay et al., 1985: 191-229).

A lungo gli errori degli apprendenti sono stati stigmatizzati e semplicemente condannati, ma in realtà è proprio grazie alla loro presenza che è stato possibile comprendere più adeguatamente il processo di apprendimento di una L2 e ciò ha notevolmente modificato il sistema di insegnamento. L'analisi degli errori degli apprendenti è utile per due motivi: 1) fornisce dati dai quali si possono fare delle deduzioni sulla natura del processo di apprendimento della lingua; 2) indica agli insegnanti e a chi fa i programmi su quale parte della seconda lingua gli studenti hanno più difficoltà a produrre correttamente e quali tipi di errore influiscono negativamente sulle capacità dell'apprendente di comunicare in maniera efficace. (Dulay et al., 1985: 191)

Inoltre, si è riscontrato che gli errori che gli studenti compiono durante l'apprendimento di una lingua L2 non sono un riflesso della loro lingua materna, ma sono piuttosto accomunabili agli errori che compie un bambino che apprende per la prima volta la propria lingua materna. Infatti, nel corso delle ricerche insegnanti e studiosi notarono che alcuni bambini spagnoli che stavano apprendendo l'inglese attraversavano una fase di assenza della -s

nella formazione del plurale delle parole, sebbene nella lingua spagnola le parole formano il plurale aggiungendo una -s finale proprio come nella lingua inglese (Dulay et al., 1985: 193).

La maggior parte degli errori dei discenti è indicativa che essi stanno gradualmente costruendo un sistema di regole della L2. Durante questo periodo di costruzione la lingua usata dai discenti non è né la loro lingua materna né quella che viene definita come *lingua obiettivo*, ovvero la lingua che l'apprendente sta cercando di imparare. Il sistema linguistico che si viene a creare nelle fasi iniziali e intermedie dell'apprendimento prende il nome di *interlingua*.

In generale, il termine errore viene usato per indicare qualsiasi deviazione da un modello selezionato di esecuzione linguistica, quali che siano le caratteristiche o le cause della deviazione (Dulay et al., 1985: 192).

3.2. L'esperienza del tirocinio

Per diversi mesi ho svolto con grande piacere e interesse la mia attività di tirocinio prevista dal Master in "Didattica dell'Italiano L2" presso l'Associazione "AssoMaggiore" di Frattamaggiore (Napoli). La classe non si presentava omogenea e tale eterogeneità era una conseguenza diretta del numero cospicuo di studenti presenti, della loro differente età e delle diverse nazionalità e culture di origine. Infatti, la classe era composta da 20/25 studenti di età compresa tra i 24 e 55 anni, provenienti dal Marocco, dall'India, dal Bangladesh e dall'Ucraina. La maggior parte erano uomini e solo 7 erano le donne. Tutti erano immigrati in Italia da diversi anni (uno studente indiano anche da 8) e soprattutto le donne si erano trasferite qui con la propria famiglia. Tuttavia, i contatti che avevano avuto con i parlanti nativi non erano stati sufficienti a sviluppare una conoscenza adeguata e approfondita della lingua italiana. Inoltre, all'interno della propria comunità, gli studenti non erano abituati a comunicare in italiano, ma utilizzavano soltanto la propria lingua materna. Per tale motivo, pur vivendo da numerosi anni in Italia, non avevano una competenza elevata della lingua e in maggioranza potevano essere collocati ad un livello A1/A2. Tuttavia, anche il livello di scolarizzazione degli apprendenti era disomogeneo: mentre alcuni studenti avevano frequentato l'università e avevano conseguito la laurea, altri, soprattutto le donne, non erano neanche alfabetizzate.

Dal momento che il livello di scolarizzazione della classe era disomogeneo, un gruppo di studenti risultava essere ad un livello di conoscenza della lingua

più avanzato rispetto ad un altro, in particolare alcune donne avevano difficoltà nella scrittura in corsivo e nella lettura, in quanto erano totalmente analfabete nella loro lingua materna. Pertanto, oltre alle lezioni della domenica, si sono rese necessarie delle lezioni aggiuntive dedicate esclusivamente agli alunni maggiormente in difficoltà per sopperire le loro carenze.

È proprio da questa esperienza di tirocinio e, in particolare, dalle ore spese insieme agli apprendenti analfabeti che è nata l'idea di lavorare sugli errori da loro commessi durante le fasi dell'apprendimento. I soggetti presi in considerazione sono tre donne: Khadija Jarmouni, Haziza Daoumi e Habiba El Morchadi.

Tutte e tre le studentesse erano di provenienza marocchina, la loro età era compresa tra i 27 e i 40 anni e non avevano ricevuto alcun tipo di istruzione nel loro paese d'origine.

Se prendiamo di nuovo in considerazione il Framework per gli apprendenti analfabeti realizzato da Paola Casi e lo mettiamo in relazione con il materiale prodotto dalle tre studentesse oggetto di esame, avremo un quadro più esaustivo delle loro competenze e del loro livello di analfabetismo. In generale, le tre studentesse avevano una pari competenza nella produzione orale, che era ad un livello nettamente superiore rispetto alla loro competenza scritta. Questo dislivello tra competenza scritta e competenza orale può essere spiegato considerando che, sebbene i tre soggetti vivano in Italia da numerosi anni, i loro contatti con la lingua italiana sono stati esclusivamente legati alla sfera orale, mentre i contatti con la lingua italiana scritta sono stati pressoché nulli. Infatti, essendo essenzialmente impegnate nell'attività domestica, la loro routine quotidiana ha reso maggiormente necessario l'uso della lingua parlata rispetto alla lingua scritta per portare a termine i propri obiettivi, legati alla propria condizione di casalinghe. In base al framework di Paola Casi è possibile collocare la prima studentessa Khadija al livello AA1. Era in grado di scrivere il proprio nome e cognome, ma aveva delle difficoltà nel rispondere per iscritto ad altre domande richiedenti informazioni personali, come l'indirizzo e il paese di provenienza; inoltre, riusciva a ricopiare le lettere o le parole che l'insegnante scriveva alla lavagna. Per quanto riguarda la produzione orale, Khadija non era in grado di leggere parole intere di qualsiasi entità: riusciva a riconoscere le singole lettere e a pronunciare le sillabe dopo che l'insegnante le aveva ripetute, ma non aveva le abilità necessarie per leggere autonomamente o per leggere una parola intera. In particolar modo, spesso si verificava che Khadija nel pronunciare le sillabe invertisse l'ordine delle lettere. Prendiamo come esempio la sillaba "il": nel pronunciare separatamente le singole lettere, Khadija riconosceva la presenza

della "i" e della "l" nell'ordine giusto, ma nel pronunciarle insieme come sillaba veniva riprodotto il suono "li".

Per quanto concerne le altre due studentesse, Habiba e Haziza, queste presentavano un livello di competenze molto simile e più elevato rispetto a quello di Khadija. In base all'analisi delle loro competenze, è possibile collocarle ad un livello AA2. Ad un primo approccio i livelli di competenza di Habiba e Haziza potevano sembrare molto diversi, in quanto Habiba si dimostrava molto più incline e molto più predisposta nella conversazione e nello svolgere i compiti assegnati. In realtà, questa differenza tra le due studentesse era dovuta essenzialmente ad una diversità di carattere: Haziza era molto più timida e riservata rispetto ad Habiba, per cui si dimostrava più reticente alla partecipazione attiva alla lezione.

Inoltre la sua timidezza si concretizzava anche nel suo timore di commettere errori e nel suo scoraggiamento nel momento in cui gli veniva fatto notare l'errore commesso.

In definitiva, entrambe potevano essere collocate ad un livello di competenze prealfabetiche di tipo AA2 o comunque ad un livello intermedio tra l'AA1 e l'AA2: infatti come Khadija erano in grado di scrivere il proprio nome e cognome, ma in più riuscivano a scrivere il proprio indirizzo, l'età e la nazionalità; riuscivano a ricopiare senza grandi difficoltà le parole scritte alla lavagna dall'insegnante; erano in grado di scrivere le parole sotto una dettatura molto lenta, riconoscevano i fonemi ed erano in grado di riprodurli; infine, anche se con alcune difficoltà riuscivano a leggere semplici parole bisillabe piane.

3.3. L'analisi degli errori

Prima di iniziare a trattare degli errori commessi dalle apprendenti immigrate, è necessario precisare che il materiale raccolto non è cospicuo dal momento che le studentesse non avevano le competenze adeguate per completare gli esercizi assegnati. Inoltre, in numerose occasioni nello svolgimento degli esercizi erano supportate dal mio aiuto o da quello della professoressa tutor.

In primo luogo, tutte e tre le apprendenti avevano difficoltà nel riconoscere le vocali: in particolare avveniva un continuo scambio tra i fonemi e i grafemi "i" ed "e" e tra i grafemi e fonemi "a" e "o". Per cui, nel momento in cui veniva loro chiesto di scrivere sotto dettatura parole contenenti una di queste vocali, esse non erano in grado di scriverle correttamente.

L'errore era ripetuto costantemente e continuamente anche dopo aver ricevuto spiegazioni a riguardo. A mio avviso, potrebbe essere un errore di percezione del suono, che converge in un errore di produzione. La percezione sbagliata del suono porta le apprendenti a scrivere di conseguenza il grafema sbagliato.

L'errore più evidente che si può riscontrare nella produzione riguardava il tipo di scrittura.

Le studentesse non erano in grado di riconoscere le tipologie di scrittura: stampato maiuscolo, stampato minuscolo e corsivo. Non solo avevano difficoltà nella lettura, ma presentavano problemi anche nella produzione scritta. Infatti, anche alla fine del corso, non erano in grado di scrivere in corsivo, ma soltanto in stampato maiuscolo e raramente si cimentavano nella scrittura in stampato minuscolo.

Molto probabilmente questa loro difficoltà era dovuta non soltanto al loro analfabetismo di base, ma anche alla maggiore esposizione che le apprendenti hanno avuto allo stile di scrittura. Inoltre, proprio come i bambini che apprendono per la prima volta una lingua, avevano difficoltà nella scrittura ordinata nel rigo.

Come si può vedere dall'esempio riportato, in cui si chiedeva di ricopiare le lettere maiuscole, l'apprendente Habiba non era in grado di incolonnare le lettere. Infine, a causa delle influenze della lingua parlata, nella pratica della scrittura dimenticavano di lasciare uno spazio bianco tra le parole. Secondo la classificazione degli errori ortografici, come viene presentata da Guendalina Gigliotti e Silvia Alessandri in un convegno sulla Dislessia e sui disturbi dell'apprendimento nel 2009, l'errore commesso in questo caso è una *fusione illegale* di tipo propriamente ortografico, perché non rispetta le regole convenzionali specifiche della lingua italiana. Rientrano in questa categoria rientrano in questa categoria anche gli errori su parole unite in modo scorretto (es. "nonevero" per "non è vero") e l'aggiunta o l'omissione dell'apostrofo ("lacqua" per "l'acqua").

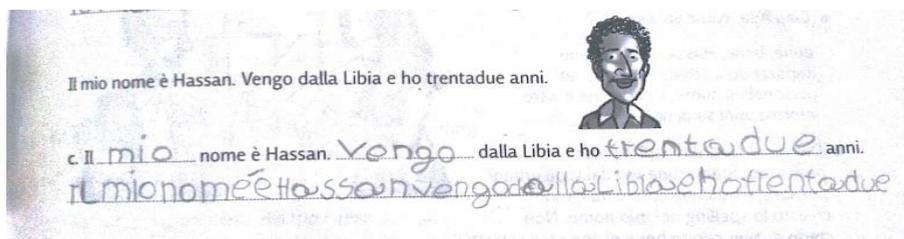


Fig. 3: esempio di errore di fusione illegale.

Tuttavia, gli errori più comuni e più frequenti dalle apprendenti erano quelli di omissione. Gli errori di omissione potevano riguardare sia singole lettere sia intere parole.

Numerosi sono gli esempi di errori di omissione che coinvolgevano le singole lettere. Ad esempio: *giorale* per *giornale*, *cortle* per *cortile*, *garge* per *garage*, *teleono* per *telefono*.



Fig. 4: esempio di errore di omissione di singole lettere.

Allo stesso modo si possono riscontrare non poche difficoltà nell'interpretazione della loro scrittura negli esercizi seguenti:

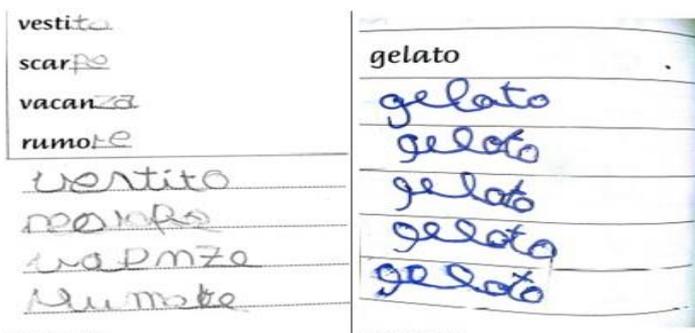


Fig. 5 (in alto): esercizio di completamento; Fig. 6 (in basso): esercizio di ricopiature no. 1; Fig. 7: esercizio di ricopiatura no. 2.

Gli esercizi qui riportati sono stati svolti dalla studentessa Khadija e richiedevano l'uno (Fig.5) di completare l'elenco di parole con le sillabe mancanti, gli altri (Fig. 5 e Fig.6) di ricopiare le parole. Come si può vedere dalle immagini, la sensazione più immediata che se ne desume è che l'apprendente abbia provato a ricopiare le parole riportate nell'esempio, imitandone semplicemente la scrittura e non comprendendo realmente le corrette sequenze di lettere.

L'apprendente si limita soltanto ad imitare la scrittura, senza campire il criterio con cui si scrivono lettere.

Dal punto di vista ortografico gli errori commessi dall'apprendenti sono errori di tipo *fonologico*. In particolare, si tratta sempre di errori di omissione o di sostituzione di lettere, consonanti o vocali. In questo modo, senza l'ausilio dell'esempio, *vestito*, *scarpa* e *vacanza* risultano totalmente incomprensibili per un lettore esperto. Infatti, VESTITO è un esempio di errore di sostituzione dove la /s/ è stata sostituita con la /r/, mentre VACANZA può essere considerato sia un errore di sostituzione, in quanto la /a/ in finale di parola è sostituita con la /e/, che di omissione, in quanto viene omessa la lettera /a/.

Il secondo tipo di errore di omissione è quello che riguarda la mancanza di un'intera parola, che pregiudica la corretta interpretazione della frase completa.



Fig. 8: esempio di errore di omissione di un'intera parola all'interno di una frase.

In questo esercizio si richiedeva di leggere un breve brano e di rispondere a delle semplici domande di comprensione del testo.

Con alcune difficoltà a causa della bassa qualità dell'immagine, è possibile leggere "Hassam Libia". Quindi, in questo caso l'apprendente ha omesso il verbo principale della frase, rendendola quindi mal formulata in italiano.

Questo è un errore che non si è presentato soltanto nella comunicazione scritta, ma anche nella comunicazione orale. Infatti per semplificazione gli apprendenti, anche non analfabeti in lingua materna, omettevano il verbo principale quando dovevano rispondere alla domanda "Da dove vieni?". Le risposte più ricorrenti erano "Io Bangladesh" oppure "Io bengalese".

Un'altra tipologia di errore commesso dall'apprendente riguarda l'accordo tra il soggetto e il verbo. É un esercizio tratto dal libro di testo di Khadija, in cui si chiedeva di completare le frasi con la forma verbale corretta.

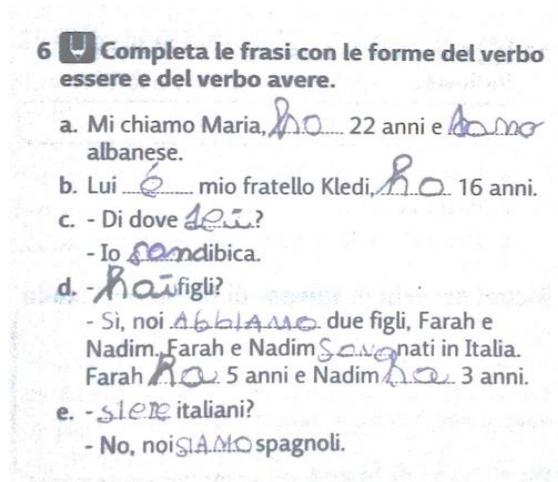


Fig. 9: esempio di errore riguardante l'accordo tra soggetto e verbo.

L'errore riscontrato riguarda l'accordo alla frase b) dal momento che la forma verbale corretta sarebbe dovuta essere "ha" e alla frase d) dove la risposta corretta sarebbe dovuta essere "avete". Inoltre, si può notare come in questo caso l'apprendente abbia utilizzato sia la scrittura in stampato sia la scrittura in corsivo. Poiché l'esercizio è stato assegnato negli ultimi giorni di lezione, è verosimile che alla fine del corso l'apprendente abbia imparato a scrivere in corsivo, pur non padroneggiando completamente il tipo di scrittura. Inoltre, data l'alternanza tra stampato e corsivo e la diversa tipologia di grafia utilizzata, è chiaro che l'apprendente non sa gestire l'uso delle maiuscole e delle minuscole.

Un altro errore presente negli esercizi analizzati è quello di *malformazione*, in particolare potrebbe trattarsi di una forma alternante. Le forme alternanti possono essere considerate come una conseguenza dell'aumento delle conoscenze grammaticali e del lessico, per cui l'apprendente usa in maniera apparentemente libera due o più arciforme appartenenti ad una stessa classe.

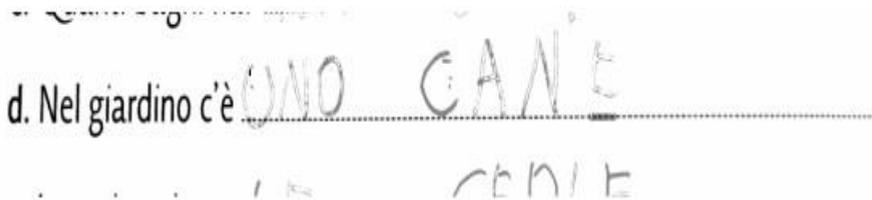
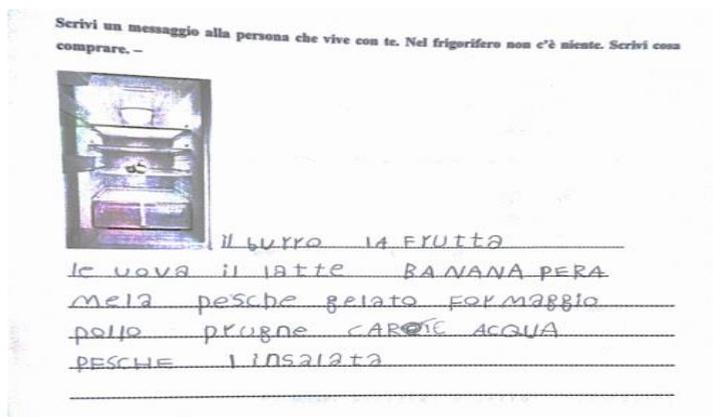


Fig. 10: esempio di errore di malformazione.

In questo caso l'articolo corretto da usare sarebbe stato "un", ma l'apprendente ha aggiunto la vocale "o".

L'errore commesso da Khadija ci può dare un ulteriore indizio sul percorso di apprendimento dello studente: sebbene l'apprendente abbia sbagliato ad usare il tipo di articolo, tuttavia ci fa capire anche che l'apprendente conosce la distinzione di genere della lingua italiana dal momento che ha in ogni caso utilizzato un articolo indeterminativo di genere maschile, in perfetta concordanza con il nome che segue.

Infine, gli ultimi errori riscontrati riguardano il seguente esercizio:



L'esercizio, svolto da Haziza, chiedeva allo studente di lasciare un messaggio alla persona che viveva con lui, informandolo che il frigo era vuoto e scrivendo le cose da comprare. Come si può vedere dall'immagine, l'apprendente si è semplicemente limitato a stilare una lista sintetica degli alimenti, laddove si richiedeva di lasciare un messaggio articolato in più frasi. L'ipotesi più attendibile è che l'apprendente abbia semplicemente copiato una serie di alimenti scritti alla lavagna dall'insegnante come esempio e che non abbia portato a termine il compito richiesto perché le sue competenze non gli hanno permesso di svolgerlo correttamente.

BIBLIOGRAFIA

- AAVV (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, R.C.S. Scuola S.p.A. Milano La Nuova Italia, Oxford University Press.
- ADAMS, R., BURT, M. & KREEFT P. J. (2003), *Reading and Adult English Language Learners*. A review of the research, Washington, CAL.
- ANGST, K., JOHANSSON, L., MARTIN, S. & SIBILLEAU, N. (2001), *Canadian Language Benchmarks 2000: ESL for Literacy Learners*, Ottawa, Centre for Canadian Language Benchmarks.
- BETTONI, C. (2001), *Imparare un'altra lingua. Lezioni di linguistica applicata*, Roma, LaTerza.
- BURT, M., DULAY, H. & KRASHEN, S. (1985), *La seconda lingua*, Bologna, Il Mulino.
- MINUZ, F. (2005), *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, Roma, Carocci Editore.
- RAGAZZO, M. (2013), *Insegnare italiano L2 a studenti stranieri analfabeti. Criticità e proposte didattiche*, Italiano LinguaDue, Vol. 5, no. 2, 149-181.

SITOGRAFIA

- Analfabetismo di ritorno: Tullio De Mauro spiega la “regola del meno cinque”, *Il Mattino*, 29 Maggio 2014, in <http://mondodigitale.org/blog/2014/05/29/analfabetismo-di-ritorno-tullio-de-mauro-spiega-la-regola-del-meno-cinque/>
- CASI, P., *Analfabetismo: paralisi e cura per l'Italia*, in http://quadernidellescuolemigranti.files.wordpress.com/2014/01/quaderni_06-2013_def.pdf
- MARULO, C., I materiali didattici utilizzati nei corsi di italiano L2 per migranti adulti a Bologna, in <http://www.retesim.it>.
- TOGNETTI BORDOGNA, M., *Lavoro e immigrazione femminile in Italia: una realtà in mutamento*, in https://boa.unimib.it/bitstream/10281/10393/2/Lavoro_e_immigrazione_femminile_in_Italia.pdf.

LAURA DI PAOLA

I MANUALI DI ITALIANO L2 PER I MINORI STRANIERI

1. Problemi di identificazione dei minori stranieri

1.1. *Differenze di generazione*

Con i ricongiungimenti familiari e l'arrivo di minori nati altrove, così come la nascita e la socializzazione di figli di immigrati nel paese di insediamento, emergono questioni fondamentali per l'integrazione sociale, che venivano tralasciate o comunque passavano in secondo piano fin quando si trattava di immigrati di prima generazione, considerati come ospiti temporanei e destinati ad un futuro rientro in patria.

Il concetto stesso di generazione diventa oggetto di riflessione negli studi sulla migrazione. In particolare, cosa distingue la prima dalla seconda generazione di immigrati? Quali implicazioni comporta il passaggio da una generazione all'altra?

Al di là del significato che ricopre nel linguaggio comune, in quanto legame biologico che unisce genitori/figli e nonni/nipoti, il termine "generazione" ricorre anche in molte scienze storico-sociali, tra cui la demografia e la sociologia, con una ripresa e una differenza di significato in base alle diverse discipline esaminate. Infatti, nell'ambito della demografia si sottolinea l'aspetto temporale, secondo cui la società viene attraversata da un "processo di metabolismo demografico" che presuppone un ricambio continuo della popolazione per effetto di nascita o di migrazione; le scienze sociologiche, invece, in quest'analisi introducono la dimensione del tempo storico, secondo cui la differenziazione sociale in categorie, classi, ceti, gruppi e quella generazionale per classi di età sarebbe ulteriormente specificata dal momento o fase storica: "la biografia degli individui si colloca, infatti, all'interno di un determinato contesto storico ed è influenzata e condizionata da questo" (Cavalli, 1998: 19). Dunque, se l'anello di congiunzione tra le generazioni è dato dal legame biologico di padre-figlio-nipote, ciò non vuol dire che le generazioni condividano al tempo stesso anche valori, opinioni, atteggiamenti o comportamenti che, inevitabilmente, sono soggetti ai cambiamenti portati dal fluire del tempo e dalla specificità di un particolare momento storico.

1.2. I bambini e i ragazzi di seconda generazione

Un altro problema riguarda la difficoltà di delimitare i confini del concetto di seconde generazioni, con cui in maniera piuttosto varia si fa riferimento ai bambini e ai ragazzi, figli di immigrati. Tutt'altro che banale e superficiale appare l'atto di definire le seconde generazioni e di questo ne sono la testimonianza le diverse esemplificazioni operate in tal senso: confluiscono in questa categoria concettuale casi molto diversi, che vanno dai figli di immigrati nati nel paese di origine ma che hanno affrontato l'esperienza migratoria nel periodo dell'adolescenza, a coloro che, invece, nonostante siano nati e cresciuti nel paese ricevente continuano a portarsi addosso l'etichetta di stranieri (Besozzi, 2001). Si tratta dunque di individui che, in maniera diversa e in tempi diversi, si sono confrontati con l'esperienza migratoria, sia essa vissuta in prima persona o soltanto come riflesso di uno spostamento compiuto dai genitori.

Per evitare di utilizzare "etichette escludenti", secondo Ambrosini (2005), si potrebbe parlare di "persone di origine immigrata", ma la forte diffusione del concetto di seconde generazioni nella letteratura tradizionale ha finito col prevalere su ogni termine alternativo, anche se non si è ancora raggiunta una definizione univoca.

Sulla base del momento di arrivo nel nuovo paese, Rumbaut (1997) introduce una visione decimale e graduata della seconda generazione, in cui al concetto di "generazione 1,5" si aggiungono le altre due, "generazione 1,25" e "generazione 1,75". La prima include coloro che hanno cominciato il processo di socializzazione e la formazione scolastica nel paese di origine, e che successivamente si sono trasferiti all'estero dove hanno completato gli studi; le altre due si distinguono in base all'età anteriore o posteriore a quella di riferimento (6-12 anni) in cui hanno dovuto affrontare l'emigrazione, e rispettivamente tra i 13 e 17 anni per la "generazione 1,25" e in età prescolare (0-5 anni) per la "generazione 1,75". Si viene a delineare in questo modo una sorta di "continuum" che, partendo dai soggetti nati da genitori stranieri nel paese ricevente, passa per coloro che sperimentano una duplice formazione scolastica, fino ad arrivare ai minori che si spostano ormai maggiorenni, dopo una prolungata socializzazione nel paese di origine.

Secondo l'interpretazione italiana data da Graziella Favaro (2002, 2007) i soggetti di seconda generazione presentano caratteristiche ben distinte e si suddividono in diversi gruppi in base alle storie personali e ai viaggi affrontati durante la gioventù.

Il primo comprende i giovani nati in Italia o giunti qui nella prima infanzia. Si tratta dei giovani della seconda generazione in senso stretto, italiani de facto ma che lo Stato italiano considera stranieri fino ai 18 anni di età, momento in cui potranno richiedere la cittadinanza italiana. Questo gruppo di minori ha vissuto il processo di socializzazione e di acculturazione nel paese di accoglienza ed, essendo nato in Italia, non ha avuto alcuna esperienza diretta del processo migratorio: molti di loro conoscono il proprio paese d'origine solo attraverso i racconti nostalgici dei propri genitori. Si tratta indubbiamente di un gruppo di piccole dimensioni, data la relativa novità dei fenomeni di stabilizzazione degli immigrati, ma destinato con gli anni ad avere sempre più influenza nel panorama delle presenze straniere.

A questa prima categoria segue quella dei minori non accompagnati, provenienti in particolare da Marocco, Egitto, Albania e Afghanistan e giunti nel paese d'accoglienza da soli o inseriti in vere e proprie tratte minorili.

Assolutamente non trascurabile nel quadro delle seconde generazioni risulta, infine, la presenza di giovani giunti in Italia tra i 12 e i 15 anni d'età in seguito al ricongiungimento familiare. Sono, questi, minori sospesi tra due mondi, quello d'origine e il nuovo paese d'accoglienza, che vivono in prima persona la frattura tra le due realtà. Giovani legati alla memoria, come i genitori, ma allo stesso tempo in grado di impegnarsi nella costruzione di un futuro diverso, vicino a quello dei coetanei autoctoni (Favaro 2004).

Pur avendo, però, alle spalle storie altrettanto dolorose di distacco dalle proprie origini e di migrazione, restano fuori da ogni tentativo di definizione del concetto di seconde generazioni tutta una serie di minori che, per ragioni diverse, sono considerati dalla società ricevente come bambini di origine straniera, in quanto portatori di diversità culturale. Sono questi i bambini e gli adolescenti in fuga da guerre e conflitti, coloro che arrivano in seguito ad adozione internazionale, i minori nomadi e persino i figli di coppie miste (Ambrosini, 2004).

Per concludere, in riferimento alla delicata questione della definizione dei giovani stranieri, Queirolo Palmas (2006) afferma che, al di là della terminologia scelta (*minori stranieri, giovani di origine immigrata, studenti di gruppi etnici minoritari, giovani di seconda generazione*), non si può fare a meno di riconoscerne il carattere a) riduttivo in quanto riduce una biografia ad un'origine, b) fuorviante perché impedisce ai soggetti di definirsi liberamente, giocando fra molti appigli identitari e simbolici in uno spazio fluido e reversibile. A questi due caratteri costitutivi di ogni definizione,

bisogna aggiungerne un terzo, quello rivelatore delle modalità secondo cui le istituzioni e il sapere scientifico pensano i figli dell'immigrazione. Queste classificazioni inevitabilmente restituiscono un'immagine della società che, a seconda dei casi, può essere vista come spazio inclusivo o esclusivo, aperto o chiuso, omogeneo o eterogeneo e rimandano ad un diverso modo di concepire il carattere strutturale/congiunturale, di breve o lungo periodo, delle migrazioni.

1.3. *I minori stranieri a scuola*

Oltre alla crescita costante della popolazione immigrata, la loro distribuzione su tutto il territorio italiano e la tendenza alla stabilità di residenza, tra i fattori di maggior cambiamento nell'assetto demografico del nostro Paese, si rileva l'aumento di minori stranieri che, considerato il loro andamento ascendente dal punto di vista numerico, alimentano l'interesse scientifico e sociale per i percorsi di integrazione intrapresi.

L'aumento di questa componente della popolazione straniera è ravvisabile principalmente tra i banchi di scuola, luogo in cui si rendono maggiormente visibili grazie ai percorsi di integrazione scolastica e di acquisizione dell'italiano a cui sono avviati. I dati sui minori stranieri, rilevati costantemente dai dossier statistici del Ministero dell'Istruzione, lo confermano: le scuole italiane iniziano ad accogliere una piccola parte di minori stranieri a partire dalla metà degli anni '80; considerando, poi, tutti gli ordini di scuola, il numero assoluto degli stranieri passa dai circa 50.000 dell'anno scolastico 1995/1996 agli oltre 802.785 del 2013/2014 con un'incidenza del 9% sul totale degli alunni (MIUR 2014).

Nel quadro delle percentuali di presenza straniera, i dati sui quali è interessante soffermarsi riguardano principalmente la quota dei nati in Italia, che risulta in forte crescita; infatti, rispetto all'anno scolastico precedente nel 2013/2014 i minori nati in Italia hanno fatto registrare un incremento pari all'11,8%, con un "sorpasso degli studenti stranieri di seconda generazione". A ciò si aggiunge un altro incremento, relativo agli alunni entrati per la prima volta nel sistema d'istruzione italiano: sono il 4,9% del totale degli alunni con cittadinanza non italiana rispetto al 3,7% dell'anno precedente e al 4,8% di due anni fa. Come è facile capire dalle cifre fin qui riportate, siamo di fronte a valori assoluti e percentuali che si avvicinano sostanzialmente alle dimensioni del fenomeno negli altri paesi europei a più lunga tradizione migratoria.

1.4. *I minori stranieri nei documenti del MIUR*

Al di là dell'importanza rivestita dai dati statistici sui minori stranieri per i cambiamenti in atto nel processo di diversificazione e stabilizzazione degli immigrati in Italia, interessante risulta il modo o, per meglio dire, la terminologia utilizzata per far loro riferimento nei documenti ministeriali. In questa sede verranno prese in esame due pubblicazioni del Ministero dell'Istruzione, che si occupano della presenza dei minori stranieri nel mondo della scuola: "Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano" e "Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri".

Il primo documento rappresenta un notiziario sugli studenti con cittadinanza non italiana, i cui dati vengono elaborati dall'Ufficio di statistica e costantemente aggiornati alla fine di ogni anno scolastico. In esso si fa riferimento ai minori stranieri analizzati, di volta in volta, in base alla loro cittadinanza, diversa da quella del paese di residenza e nei termini di "alunni con cittadinanza non italiana", oltre che all'appartenenza ad una famiglia immigrata, nei termini di "alunni figli di migranti".

Un terzo modo di presentare i minori, inoltre, compare nel documento preso in esame. Questo riferimento prende strettamente in esame il luogo di nascita che, aggiunto alle denominazioni sopra menzionate, individua il minore straniero come "alunno con cittadinanza non italiana nato in Italia"; in tal modo, questo alunno straniero finisce col rientrare nel gruppo della seconda generazione di stranieri in senso stretto, distinto da chi, invece, è nato in un paese diverso da quello italiano.

Tale distinzione tra nati in Italia e non nati in Italia, e in particolare quella tra prima e seconda generazione non è certamente nuova nel documento sugli alunni stranieri, in quanto già presente e largamente documentata nelle edizioni relative agli anni scolastici precedenti, a testimonianza di un cambiamento nel panorama dei movimenti migratori che si è imposto e reso evidente anche nell'ambiente scolastico¹.

L'altro documento che verrà analizzato in questa sede è "Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri". Si tratta di un valido strumento di lavoro, elaborato per la prima volta nel 2006, a sostegno di dirigenti scolastici, insegnanti, genitori, operatori delle associazioni e quanti avessero necessità di poter disporre di indicazioni sul piano culturale ed

¹ Il richiamo ai giovani di "seconda generazione" compare nel documento in esame già a partire dall'anno scolastico 2007/2008, quando il quadro informativo sugli alunni stranieri si arricchisce, per la prima volta, delle rilevazioni sul numero di studenti nati in Italia e del numero di iscritti entrati per la prima volta nel sistema scolastico italiano (MIUR, 2008).

educativo ed avere utili suggerimenti di ordine didattico, al fine di favorire l'integrazione e la buona riuscita scolastica degli alunni stranieri (MIUR, 2014).

Nel quadro di un'educazione che possa configurarsi strettamente interculturale, gli autori presentano la distribuzione degli alunni stranieri sul territorio nazionale affrontando le questioni relative alle pratiche di accoglienza e di insegnamento dell'italiano L2 e di altre lingue, nonché le problematiche dell'orientamento scolastico, la necessità di disporre di mediatori linguistici e culturali e di materiali didattici finalizzati ad un inserimento scolastico di successo.

A distanza di quasi 10 anni, però, il Ministero dell'Istruzione rielabora le Linee guida e le pubblica in una nuova e più completa versione. Si tratta di un'operazione resa necessaria dalle novità normative subentrate negli anni e da impellenti richieste di intervento da parte del mondo della scuola; inoltre non meno importante e incisiva è stata la riconsiderazione della realtà dei migranti che al giorno d'oggi si configura molto più complessa, sia numericamente che per varietà di provenienze e culture e impone alle autorità un'attenzione costante.

Le principali novità operative che si riscontrano nel documento aggiornato riguardano i temi dell'iscrizione scolastica rivolta anche agli adolescenti e agli adulti², il coinvolgimento delle famiglie nella pratiche di inclusione scolastica, la valutazione e gli esami, la formazione del personale scolastico e la questione del plurilinguismo.

Considerato, dunque, il variegato panorama di presenze straniere a scuola, che inevitabilmente comporta una pluralità di storie di migrazione, biografie linguistiche ed esperienze scolastiche, sarebbe stato improprio e inopportuno continuare a parlare genericamente di "alunni con cittadinanza non italiana" o semplicemente di "alunni stranieri" intesi come gruppo omogeneo, così come accadeva nelle precedenti indicazioni. Si rendeva necessario, a questo punto, chiarire il gruppo di stranieri che veniva preso in esame e descrivere dettagliatamente le diverse tipologie di studenti, al fine di individuare e differenziare tentativi di intervento educativo e didattico. Per questo motivo, nella parte iniziale delle Linee guida riservata alla presentazione del contesto generale di riferimento, si inserisce a mo' di

² Nella prima versione del documento, l'attenzione per le problematiche dell'accoglienza e dell'integrazione era rivolta principalmente ai bambini stranieri, in quanto questi erano stati i primi ad affacciarsi al sistema scolastico.

semplificazione terminologica un intero paragrafo dedicato alla spiegazione di “Chi sono gli alunni di origine straniera”.

Di seguito si presentano le 7 locuzioni con cui nel documento vengono identificati i diversi studenti.

Alunni con cittadinanza non italiana. Si tratta di alunni che hanno una cittadinanza diversa da quella italiana perché i genitori sono entrambi di nazionalità straniera, nonostante alcuni di essi siano nati in Italia.

Alunni con ambiente familiare non italofono. Sono alunni i cui genitori hanno una scarsa competenza in italiano, indipendentemente dalla quantità di uso della L2 nelle relazioni interpersonali. Pertanto, questi alunni non possono usufruire di un opportuno sostegno nella fase di approccio all'italiano curricolare, nelle abilità di lettura e scrittura e, di conseguenza, maggiormente esposti a situazioni di svantaggio e di “insicurezza linguistica”.

Minori non accompagnati. Si intendono i minorenni non avente cittadinanza italiana o di altri Stati dell'Unione Europea e che si trovano, per una qualsiasi causa, sul territorio privi di assistenza e rappresentanza da parte dei genitori o di altri adulti legalmente responsabili, in base alle leggi vigenti nell'ordinamento italiano.

Alunni figli di coppie miste. Sono questi gli alunni che vivono in una famiglia in cui uno dei genitori è di origine italiana ed ha una competenza da parlante nativo nella lingua nazionale. Rispetto ai gruppi precedenti, questi studenti hanno la cittadinanza italiana in quanto acquisita dal genitore italiano e vivono in un ambiente plurilingue dove non manca, fin dalla nascita, la vicinanza ai suoni e alle parole della lingua italiana.

Alunni arrivati per adozione internazionale. Questi sono alunni che all'arrivo in Italia acquisiscono la cittadinanza dei genitori e vivono in un ambiente completamente italofono, agevolato e garantito per condizioni sociali rispetto ad altri gruppi di stranieri. Pertanto, la loro condizione di italiani *de iure* li porta spesso a rimanere nascosti tra gli altri italiani della classe e ad essere esclusi da eventuali interventi di integrazione scolastica e facilitazione linguistica.

Alunni rom, sinti e caminanti. Si tratta di alunni che appartengono ai tre principali gruppi di origine nomade presenti in Italia. Essi provengono prevalentemente dai paesi dell'Est Europa, e sono popolazioni di recente immigrazione che non possiedono la cittadinanza italiana; un'altra parte di essi, invece, è presente nel nostro paese da più lungo periodo ed è formata da cittadini a tutti gli effetti italiani.

Studenti universitari con cittadinanza straniera. Rientrano in questa tipologia gli studenti stranieri iscritti in una delle università italiane, che

decidono di conseguire un titolo accademico per completare e perfezionare la propria formazione professionale in un paese diverso, ai fini di una maggiore competitività nel mondo del lavoro. Oltre a coloro che scelgono il bel Paese per ragioni di prestigio culturale (così come accadeva fino a qualche tempo fa), ci sono anche i giovani, stranieri per discendenza, che appartengono alla cosiddetta seconda generazione di immigrati e che incrementano di anno in anno le liste degli immatricolati universitari.

L'identificazione delle diverse tipologie di studenti inseriti nel sistema scolastico italiano, così come operata nel documento appena esaminato, costituisce un inevitabile e necessario passo da compiere da parte degli operatori del settore, ai fini di una valida pianificazione degli interventi nell'ambito dell'accoglienza e della piena integrazione scolastica. Infatti, a parità di età anagrafica due bambini o ragazzi con alle spalle esperienze personali completamente diverse (come ad esempio un ragazzo rom e un ragazzo arrivato in seguito ad adozione) vivono in modo altrettanto personale e distante il contatto con il processo di scolarizzazione, le relazioni interpersonali con i pari e l'insegnante e ancor più il confronto con i programmi didattici mirati all'apprendimento della nuova lingua. Basti pensare semplicemente agli sforzi che docenti e dirigenti italiani compiono per contrastare l'elevato tasso di evasione scolastica di molti alunni rom, a causa delle consuetudini sociali e linguistiche di questo gruppo che vede nella regolarità di frequenza un'imposizione e una minaccia alla propria identità culturale.

Non meno interessante e efficace, risulta il recupero di informazioni sull'eventuale scolarizzazione precedente all'arrivo in Italia, sul repertorio linguistico a disposizione di ogni studente straniero nonché sul loro grado di competenza in ciascuna lingua. Un esempio sono i giovani, figli di immigrati, che arrivano in seguito a ricongiungimento familiare e possiedono, il più delle volte, un bagaglio linguistico già ricco e diversificato grazie ad una formazione ricevuta nel proprio Paese nella lingua materna e in una o più lingue straniere. Questi si distinguono fortemente da altri giovani coetanei che, al contrario, hanno dovuto affrontare da soli la migrazione e che, proprio per effetto della privazione e dell'abbandono vissuti durante l'infanzia, hanno una competenza limitata addirittura nella lingua di origine.

Queste variabili linguistiche vanno tenute in stretta considerazione quando si programmano interventi mirati all'inserimento scolastico perché, se da un lato, rappresentano un forte sostegno e incentivo all'apprendimento linguistico agevolando i processi cognitivi nelle abilità di letto-scrittura in italiano, dall'altro, al contrario, potranno richiedere l'impiego di strategie compensative personalizzate (Favaro 2009).

2. I manuali di italiano L2

2.1. La nuova produzione di materiale didattico

Negli ultimi anni la produzione di materiali per l'insegnamento e apprendimento dell'italiano L2 è di gran lunga aumentata rispetto al passato: docenti e studenti dispongono ormai di una vasta gamma di libri di testo, eserciziari, schede di autovalutazione, nonché di strumenti integrativi multimediali. Grazie alla globalizzazione si è arrivati ad un incremento vertiginoso delle pubblicazioni in questo settore, grazie anche alle ormai mature riflessioni sull'insegnamento delle lingue operate dalla moderna glottodidattica, che hanno avuto un inevitabile riscontro nell'approccio adottato dagli strumenti didattici più recenti.

Sembra ormai del tutto superata l'idea del manuale unico, integralmente valido per tutti i corsi, per i diversi contesti di apprendimento e le varie categorie di utenti (Vedovelli, 2002). Il libro che di solito prendeva quasi "per mano" lo studente e lo accompagnava durante il suo percorso di acquisizione della nuova lingua ha ormai lasciato il posto ad una molteplicità di strumenti, cartacei e multimediali, che si integrano tra loro per rispondere adeguatamente ai bisogni comunicativi degli apprendenti. Interessante è notare, infatti, in che modo le esigenze di rinnovamento dei progetti di formazione, dettate dai nuovi pubblici e dalle nuove condizioni di spendibilità della competenza linguistico-comunicativa in italiano L2, abbiano portato al dilagare di quel modello di azione che Vedovelli (2002) definisce il "paradigma della fotocopiatrice".

I docenti, ricercando, ritagliando e adattando testi e attività di vario genere in maniera creativa, hanno finito col dar vita ad una produzione manualistica parallela, legata al qui e ora della specifica situazione didattica, "in un miscuglio che è l'emblema del miscuglio di lingue e di culture, di metodi e di prospettive che si incontrano nella didattica dell'italiano a stranieri" (Vedovelli, 2002: 197).

Oltre all'aumento della produzione editoriale si assiste ad una sempre maggiore specializzazione dei testi di riferimento, sulla base di una diversificazione degli utenti a cui si rivolgono. Infatti, accanto ai materiali creati per un pubblico genericamente attratto dalla lingua italiana, senza alcun riferimento esplicito nei contenuti e nel metodo ai destinatari, a partire dagli anni '90 vengono prodotti e pubblicati corsi di lingua e sussidi per un gruppo più vasto ed eterogeneo; rientrano in questa tipologia anche manuali pensati e strutturati per far fronte alle richieste linguistiche degli immigrati

nonché sussidi e testi integrativi, come raccolte di favole e filastrocche, storie di avventure e fumetti rivolte rispettivamente ad una platea di bambini e adolescenti stranieri.

Infine, tra i materiali che il docente ha a disposizione e tra cui può selezionare quello più conforme alle esigenze e agli interessi del gruppo di studenti, rientra a pieno titolo una vasta gamma e varietà di materiale grigio oltre che al materiale autentico.

Quest'ultimo, in particolare, portato in classe intenzionalmente dal docente o notato dalla curiosità dello studente, sia esso di tipo cartaceo o multimediale, può essere proficuamente utilizzato per approfondire temi e aspetti del programma, per un confronto con la realtà linguistica extrascolastica, per la sua rilevanza socioculturale e non ultimo perché mette lo studente in contatto con gli aspetti della vera lingua straniera, vale a dire la velocità, l'intonazione, la pronuncia, i diversi registri e le varietà sociolinguistiche.

2.2. Il docente alle prese con il materiale didattico

Se, come abbiamo visto, fino a qualche anno fa il docente di italiano L2 era impegnato attivamente nella ricerca di materiale da sfruttare al meglio per colmare le richieste dei suoi studenti, rielaborando e riadattando testi e attività eventualmente strutturati per un pubblico diverso di apprendenti, con lo sviluppo della produzione editoriale può oggi vantare di un più ricco e variegato supporto per la programmazione didattica.

Non sempre, però, è facile districarsi tra le tante proposte in commercio, tanto più si tratta di materiale indirizzato alla formazione linguistica di bambini e giovani stranieri che, solo negli ultimi anni ricevono un'attenzione particolare nella manualistica di italiano L2.

Il docente, infatti, è chiamato innanzitutto a mettere in pratica le sue capacità di analisi e valutazione dei libri di testo e di materiali di ogni genere, ancor prima di entrare in classe per guidare e facilitare lo studente nel suo processo di acquisizione della lingua.

Deve, in questo caso, decidere se gli strumenti didattici a disposizione sono in linea con le caratteristiche degli studenti e con le loro esigenze di apprendimento, se le finalità educative presentate dagli autori soddisfano le aspettative di conoscenza rilevate in classe e infine se la metodologia scelta per veicolare determinati contenuti può ritenersi efficace per raggiungere i

risultati prefissi³. Si tratta di un'operazione tutt'altro che semplice e veloce da parte del docente, in quanto i materiali didattici, e in particolar modo i corsi di lingua, hanno subito profonde trasformazioni e rielaborazioni, alla luce delle nuove teorie linguistiche, psicolinguistiche e pedagogiche che negli anni si sono avvicinate, oltre che dei sempre più innovativi metodi e approcci glottodidattici incentrati sull'apprendente.

Tra tutti i testi e i materiali indirizzati ai minori stranieri, in questo e nei prossimi paragrafi verranno presi in esame esclusivamente i manuali di italiano L2 e, in particolare, le caratteristiche che li contraddistinguono in quanto specifici per bambini ed adolescenti, diversamente da quanto invece si ritrova nei testi rivolti ad adulti stranieri. Nello specifico, si cercherà di capire chi sono gli utenti ai quali sono indirizzati i testi di italiano, quali sono le principali scelte metodologiche operate dagli autori con relativi richiami nella strutturazione e presentazione degli obiettivi e contenuti didattici, e infine le competenze linguistiche a cui si mira e su cui vengono elaborate le varie attività.

2.2.1. A chi si rivolgono

Il primo aspetto da considerare nell'analisi di un manuale didattico è la sua adeguatezza all'età dell'apprendente e al suo livello di competenza. Considerato il presupposto che lo stesso tipo di testo non può essere presentato, perché non adatto, indistintamente ad un pubblico di adulti o bambini e con diverse competenze nella lingua da apprendere, i manuali di italiano L2 per minori stranieri si distinguono in 2 macro categorie: i manuali rivolti a bambini stranieri e i manuali per adolescenti stranieri.

I manuali per bambini stranieri sono pensati per una fascia d'età che va dai 4-5 anni fino agli 11 anni, quando si arriva a conclusione del ciclo della scuola primaria. Questi possono essere un valido aiuto già a partire dal periodo prescolastico, quando il bambino è ancora molto piccolo e non sa né leggere né scrivere, o magari comincia proprio in quegli anni ad imparare queste abilità. In questa fase si ha un naturale interesse per tutto ciò che è nuovo, si ha un orecchio più attento e sensibile e una migliore capacità di imitazione, oltre al fatto che si superano più velocemente le differenze socio-ambientali e culturali.

³ Per maggiori e più dettagliate informazioni sulle modalità di analisi di materiali didattici e sulle diverse componenti da prendere in esame per verificarne l'eventuale utilizzo, si veda il saggio di Semplici (2001).

Quanto ai diversi livelli di competenza, in conformità con i descrittori del Quadro Comune Europeo per le Lingue, questi manuali portano il bambino a raggiungere un livello elementare di competenza in italiano, vale a dire i livelli A1 e A2, seguendo, in alcuni casi, un'ulteriore suddivisione interna in principianti, intermedi e avanzati. Inoltre, si tratta di corsi di lingua che, senza alcuna distinzione indicata nelle premesse, possono essere utilizzati in classi monolingue e plurilingue, all'estero e in Italia e sono rivolti, quindi, sia a bambini che imparano l'italiano come lingua straniera (italiano LS) che a bambini che imparano l'italiano come lingua seconda (italiano L2).

Dall'altro lato, si trovano i manuali indirizzati ai giovani di origine straniera dagli 11 anni alla soglia della maggiore età. In questo caso, le indicazioni che generalmente si trovano ad apertura del testo segnalano chiaramente se il manuale si rivolge a pre-adolescenti, di età compresa tra 11 e 13 anni, o ad adolescenti con un'età oscillante tra 14 e 18 anni. In alternativa all'indicazione della fascia d'età dei destinatari, alcuni autori preferiscono riportare l'ordine e il grado di scuola frequentato dai giovani, vale a dire la scuola secondaria di I o II grado.

Il livello di competenza verso il quale si cerca di portare gli studenti durante l'anno scolastico, va da un livello di primo contatto con la lingua (A1) ad uno intermedio (B1), considerata l'eventualità che si possano avere in classe sia alunni neo arrivati e inseriti per la prima volta nel sistema scolastico italiano, che giovani arrivati dalla scuola primaria e che hanno bisogno di continuare il loro percorso di apprendimento nella nuova lingua.

Inoltre, tra i manuali in commercio rivolti a giovani, si possono trovare anche testi indirizzati a studenti di una ben precisa provenienza geografica, frutto di una collaborazione fra istituzioni di diversi paesi europei nell'ambito di programmi di scambio linguistico internazionale. Si tratta di testi supplementari in lingua straniera (ad esempio francese, tedesco, olandese, spagnolo, portoghese) presentati in aggiunta e a sostegno del libro di riferimento prevalentemente in italiano, del quale ne riprendono la struttura e i contenuti principali integrandoli con ulteriori esercizi ed attività di confronto interculturale.

Questi hanno il vantaggio di poter presentare i contenuti didattici anche in maniera contrastiva, attraverso un costante riferimento alla lingua e alla cultura di origine dello studente, e di stimolare fin da subito un'attenta e proficua riflessione metalinguistica; tuttavia, dal momento che vengono spesso utilizzati all'estero, richiedono una cura particolare nella scelta delle tematiche da affrontare, le quali non sempre sono in grado di riprodurre, in modo fedele ed autentico, la realtà sociale e culturale italiana.

2.2.2. Indicazioni metodologiche e presentazione dei contenuti

Un ulteriore e importante aspetto da considerare riguarda il tipo di approccio glottodidattico e relativo metodo scelto ed utilizzato dagli autori. Si tratta di un aspetto interessante e, al tempo stesso, delicato: da un lato, ogni tipologia di utenza ha un metodo di lavoro “preferito”, che meglio si adatta allo stile di apprendimento e alle caratteristiche e predisposizioni personali; dall’altro, può capitare di riscontrare delle incongruenze tra quanto dichiarato esplicitamente dagli autori nelle premesse e l’effettiva impostazione metodologica applicata nelle pagine del libro.

I corsi di lingua per bambini e adolescenti stranieri di cui ci occupiamo sono basati su un’impostazione prevalentemente ludica, incentrata sull’utilizzo del gioco come filo conduttore dell’intera unità di lavoro, a partire dalla fase di motivazione fino ad arrivare alla valutazione delle competenze acquisite. Il gioco, infatti, si configura come esperienza globale, in quanto coinvolge il discente nella sua sfera affettiva, emotiva, oltre che cognitiva, sociale e culturale; si presenta, inoltre, come momento complesso di apprendimento, in quanto permette al soggetto di sviluppare la propria conoscenza attraverso un processo naturale e costante, pur continuando ad imparare attraverso la pratica; infine, non può che risultare un momento di divertimento il quale, unito all’impegno che comporta, richiama il piacere intrinseco dell’attività senza negarne lo sforzo cognitivo o psicofisico⁴. Non mancano attività dinamiche e creative da svolgersi in coppia e in gruppo, attività di project work che calano lo studente in situazioni autentiche attraverso un lavoro di cooperazione, nell’ottica di un apprendimento legato al fare e allo sperimentare strategie nuove nonché alla riflessione e alla consapevolezza delle proprie competenze e potenzialità.

Nel quadro di una metodologia ludica, i corsi di lingua risultano strutturati sulla base di un approccio umanistico-affettivo e funzionale-comunicativo. Entrambi gli approcci hanno come obiettivo principale lo sviluppo della competenza comunicativa pur valorizzando, di volta in volta, aspetti diversi nel percorso didattico. Non solo, dunque, attenzione ai diversi stili di apprendimento, coinvolgimento totale del discente a cui è richiesto di imparare a fare con la lingua, ma anche interesse per i suoi bisogni comunicativi e per la componente sociale della comunicazione, di cui parte integrante sono gli aspetti socioculturali e para- ed extralinguistici⁵.

⁴ Si rimanda a Caon e Rutka (2004) sul significato e la funzione del gioco in glottodidattica.

⁵ Sulle caratteristiche e specificità dei diversi metodi in glottodidattica si veda De Marco (2000).

Alcune particolarità si riscontrano, nello specifico, nei manuali rivolti a bambini. Innanzitutto, nelle indicazioni metodologiche, oltre al ricorso al metodo umanistico affettivo si legge anche un chiaro riferimento all'utilizzo di tecniche derivate dal Total Physical Response: l'insegnante coinvolge il bambino sul piano fisico e multisensoriale a partire dalla richiesta di azioni (comandi) che hanno una funzione comunicativa trasparente, pragmatica, esplicita e comprensibile.

In aggiunta, una forte impronta narrativa connota questi corsi di lingua. In essi si raccontano le avventure fantastiche di vari personaggi, le cui caratteristiche si adeguano alle diverse età dei bambini, o comunque si basano su un canovaccio che, in quanto tale, può essere modificato e sul quale l'insegnante può innestare la sua narrazione, personalizzata e di volta in volta diversa, in base alle situazioni e alle esigenze della classe.

Non manca, però, il succedersi di avventure anche nei manuali per giovani, dove il racconto degli eventi vissuti dai protagonisti costituisce per lo studente lo spunto motivante per esercitare la sua necessità comunicativa e approfondire le competenze linguistiche.

Oltre a seguire la narrazione di storie, gli adolescenti stranieri si confrontano anche con tematiche vicine alla propria vita quotidiana, legate alla sfera personale, al mondo della scuola, all'ambito familiare, al tempo libero e alle vacanze.

C'è da considerare, inoltre, il criterio di presentazione del materiale didattico, niente affatto trascurabile, in quanto rivela il grado di coerenza con l'impronta metodologica data al manuale.

I contenuti sono organizzati e suddivisi in unità didattiche, talvolta raggruppate ulteriormente in moduli a seconda della macrotematica da trattare; non mancano, tuttavia, scelte diverse operate al riguardo, vale a dire la decisione di presentare gli argomenti in percorsi e capitoli, soprattutto quando si tratta di storie con un inizio, uno svolgimento e una fine.

Quanto, invece, alla maggiore o minore strutturazione dell'indice, esso si presenta nella maggior parte dei manuali sotto forma di griglia analitica, in cui sono elencate le sezioni che compongono le singole unità. In essa si leggono le funzioni linguistiche, le strutture morfosintattiche, il lessico e, nei testi pensati per i più grandi, anche una scheda culturale e la tipologia testuale presentata di volta in volta.

2.2.3. Le competenze sviluppate

I manuali presi in esame sviluppano tutte le competenze che sono necessarie all' apprendimento di una seconda lingua per comunicare e per studiare. In particolare, le abilità su cui gli studenti hanno modo di lavorare sono:

- l'abilità di ascolto, attraverso compiti di vario tipo che hanno lo scopo di focalizzare l'attenzione sulle informazioni da rintracciare nei testi orali;
- l'abilità di lettura, che mira principalmente a sviluppare la strategia di comprensione, prima globale e poi puntuale, di un testo scritto;
- l'abilità di produzione orale, in cui lo studente viene invitato e guidato a riutilizzare, in maniera individuale o in gruppo, le strutture appena incontrate, attivando la sua competenza rispetto al saper parlare con interlocutori di genere diverso e in contesti diversi;
- l'abilità di scrittura, mediante attività variegata e graduata, a partire dall'analisi e dal "riutilizzo" delle storie che fanno da guida all'intera unità.

A queste quattro abilità di base se ne aggiungono altre, incentrate rispettivamente su:

- l'acquisizione del lessico sia a carattere referenziale, legato a temi e domini più frequenti, sia a carattere espressivo, fatto di modi di dire comuni, aggettivi, espressioni e formule ricorrenti;
- l'esercizio della corretta pronuncia, con attività di ascolto e produzione per esercitarsi e conoscere il giusto rapporto tra grafemi e fonemi;
- l'uso delle strutture linguistiche più importanti, attraverso la partecipazione attiva dello studente alla scoperta di regolarità e occorrenze, al fine di un loro efficace riutilizzo in situazioni comunicative diversificate.

Non tutti i manuali, però, si focalizzano su ciascuna abilità allo stesso modo e non tutti allenano lo studente a ogni singola abilità, dal momento che esistono delle profonde differenze e specificità a seconda che il testo sia pensato per la formazione di bambini o adolescenti stranieri.

Infatti, per i bambini più piccoli, per cui è ancora troppo presto presentare attività di letto-scrittura, si dà molto rilievo alle abilità orali e all'interazione tra pari, con una grande varietà di esercizi di ascolto, canzoni, filastrocche e storielle che si prestano ad essere drammatizzate. Per i più grandi, oltre ad essere potenziate in misura maggiore le abilità scritte, sono previste delle unità propedeutiche all'apprendimento curricolare comune e alcuni argomenti di carattere storico e geografico vengono affrontati secondo la metodologia CLIL, in cui il processo di apprendimento ha il doppio obiettivo di studiare le discipline in L2 e, al tempo stesso, di ampliare le conoscenze linguistiche.

In molti manuali per adolescenti e pre-adolescenti, invece, a conclusione di ogni unità o percorso di apprendimento sono inserite delle schede di approfondimento che affrontano argomenti della civiltà e della cultura italiana in chiave interculturale.

2.3. *Il manuale di italiano L2 per i bambini stranieri del progetto FEI*

Una delle classi attivate nell'ambito del progetto FEI, realizzato dall'Università degli studi di Napoli "L'Orientale", ha avuto come destinatari un gruppo di bambini provenienti da paesi diversi e con una competenza in italiano varia, seppur minima, dovuta ad un contatto con la nuova lingua e cultura avvenuto in tempi e modi diversificati.

La didattica, pertanto, è stata mirata al raggiungimento di un livello elementare (A1/A2 del QCER), che portasse in qualche modo il gruppo ad acquisire le competenze necessarie per comprendere parole di uso quotidiano e semplici richieste legate ad ambiti di immediata rilevanza, come la propria persona, la famiglia e a comunicare in modo altrettanto semplice in attività di routine.

Il manuale scelto per tale scopo è stato *Girotondo* (Pederzani et al., 2005). Si tratta di un corso di lingua strutturato in più libri, sulla base della competenza in italiano e dell'età dei destinatari; questo si rivolge principalmente ai bambini con un'età compresa tra i 5-6 anni e gli 11 anni, che intraprendono il primo ciclo di studi della scuola primaria.

Questo manuale può essere utilizzato seguendo tre percorsi diversi, a seconda della durata e del tipo di approccio alla lingua italiana al quale si decide di esporre il bambino; questi vanno da un primo e "precoce" contatto con l'italiano ancor prima di imparare a leggere e scrivere, fino ad uno studio dell'italiano che preveda un percorso formativo pluriennale.

Per la classe formatasi in occasione del progetto FEI, si è ritenuto opportuno proporre ai bambini un testo che, in considerazione del loro diverso livello di conoscenza dell'italiano, li avvicinasse gradualmente e in maniera strutturata allo studio di questa nuova lingua, prevedendo, in questo modo, una programmazione a più lungo termine.

Il manuale in esame comprende: un libro dello studente, ricco di numerose attività che favoriscono l'integrazione e il dialogo multiculturale; una guida dell'insegnante, con indicazioni e suggerimenti per un uso attento e creativo; un cd audio con le canzoni e i dialoghi proposti. Molto interessante è soprattutto la possibilità di disporre di un sito internet ad esso

collegato dove, oltre a poter trovare tutte le informazioni sulle caratteristiche e l'utilità dei testi presentati, il docente ed eventualmente lo studente più grande possono disporre di collegamenti multimediali, risorse in rete e materiale interattivo (favole, cartoline elettroniche, giochi online, programmi per colorare), certamente stimolanti e divertenti per un pubblico di minori e in linea con l'idea di didattica ludica in esso praticata.

Il libro dello studente racconta le avventure fantastiche di 3 personaggi che arrivano da un pianeta immaginario, di nome Blunasia, ed incontrano alcuni bambini italiani che diventeranno i loro compagni di avventura. La storia narrata ha lo scopo di educare i piccoli all'incontro e al rispetto dell'altro, attraverso lo scambio culturale, il dialogo e la valorizzazione delle diversità. Il testo si presenta, infine, piuttosto accattivante e divertente per la presenza di numerose immagini, colori diversi, icone e sezioni ben distribuite all'interno di ogni singolo percorso, capace di incentivare la motivazione e mantenere alta l'attenzione del bambino per tutta la durata del processo di insegnamento.

Questo manuale si presta bene ad essere utilizzato sia dall'insegnante di classe, in un tentativo di conoscenza e dialogo interculturale attraverso il coinvolgimento del bambino straniero nel gruppo di italofoeni, sia dall'insegnante specialista di italiano L2, in modo flessibile e mirato e in una fase specifica del laboratorio di italiano, dedicata al singolo o al piccolo gruppo di bambini stranieri.

In breve, si tratta di uno strumento didattico multimediale che accompagna i bambini di recente immigrazione nel viaggio dentro la nuova lingua, che vuole essere un cammino di scoperta e appropriazione di nuove parole e significati, sulla base dei più recenti indirizzi umanistico-affettivi e sempre nel rispetto dei modi e dei tempi di ciascun apprendente.

BIBLIOGRAFIA

- AMBROSINI M., MOLINA, S. (2004) (a cura di), *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Torino, Fondazione Giovanni Agnelli.
- AMBROSINI, M. (2005), *Sociologia delle migrazioni*, Bologna, Il Mulino.
- BESOZZI, E. (2001), *L'incontro tra culture e la possibile convivenza*, Studi di sociologia, ANNO XXXVIII, Gennaio-Marzo, 64-81.
- CAON, F. & RUTKA, S. (2004), *La lingua in gioco*, Perugia, Guerra Edizioni.
- CAVALLI, A. (1998), *Generazioni*, Parolechiave, 16, 17-33.

- DE MARCO, A. (2000) (a cura di), *Manuale di glottodidattica*, Roma, Carocci.
- FAVARO, G. (2002), *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, Milano-Firenze, RCS, La Nuova Italia.
- FAVARO, G. (2007), Italiano L2 "su misura". Le biografie degli apprendenti e le scelte didattiche in PISTOLESI E. (a cura di), *Lingua, scuola e società. I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali*, Trieste, Istituto Gramsci del Friuli Venezia Giulia, 111-123.
- FAVARO, G. (2009), *L'italiano L2: auto-apprendimento e narratività. Materiali multimediali di italiano L2 per bambini e ragazzi*, Italiano LinguaDue, 1, 286-296.
- FAVARO, G. & NAPOLI, M. (2004) (a cura di), *Ragazze e ragazzi nella migrazione*, Milano, Guerini Associati.
- MIUR (2008), *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano*. A.S. 2007/2008, www.istruzione.it
- MIUR (2014), *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano*. A.S. 2013/2014, www.istruzione.it
- MIUR (2006), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, www.istruzione.it
- MIUR (2014), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, www.istruzione.it
- PEDERZANI, L., CAPPELLETTI, A. & MEZZADRI, M. (2005), *Girotondo*, Perugia, Guerra Edizioni.
- QUEIROLO PALMAS, L. (2006), *Prove di seconde generazioni. Giovani di origine immigrata tra scuole e spazi urbani*, Milano, FrancoAngeli.
- RUMBAUT, R. (1997), *Assimilation and its discontents: between rhetoric and reality*, *International Migration Review*, vol. 31, 4, 923-960.
- SEMPLICI, S. (2001), Modelli operativi di analisi di materiali didattici, in Diadori, P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Firenze, Le Monnier.
- VEDOVELLI, M. (2002), *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro Comune Europeo per le lingue*, Roma, Carocci.



Prodotto da

IL TORCOLIERE • *Officine Grafico-Editoriali d'Ateneo*
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI NAPOLI "L'Orientale"
finito di stampare nel mese di Aprile 2016

Questo volume raccoglie una serie di riflessioni di natura interdisciplinare sull'esperienza della migrazione e sulla lingua quale veicolo di integrazione sociale. Le parti di cui si compone rappresentano due poli di riflessione tra loro strettamente interconnessi, l'uno centrato sulla condizione sociale dell'alterità e sulle molte sfaccettature dell'esistenza migrante, l'altro focalizzato sulle articolate problematiche dell'acquisizione linguistica, veicolo privilegiato di integrazione ma spesso barriera escludente.

I contributi presentati nascono dall'esperienza del progetto "L'italiano per i nuovi italiani: una lingua per la cittadinanza", co-finanziato dall'Unione Europea, Fondo Europeo per l'Integrazione di Cittadini di Paesi Terzi, realizzato dal Centro Interdipartimentale dei Servizi Linguistici e Audiovisivi (CILA) dell'Università degli Studi di Napoli L'Orientale, con l'ausilio di un'estesa rete territoriale.

Anna De Meo è Professore associato di Didattica delle lingue moderne presso l'Università di Napoli "L'Orientale". Si occupa di acquisizione delle lingue seconde, in particolare dell'italiano L2, dei fenomeni connessi alla produzione e percezione del parlato L2 e di pragmatica interlinguistica.

Progetto grafico: Erica Carol Tortora
Foto: Milo Alterio

ISBN 978-88-6719-110-9