



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

*Lingua, cittadinanza, salute e tutela della persona  
per immigrati di Paesi Terzi*

*a cura di*

**ANNA DE MEO**

Questo volume è stato stampato con i fondi del Progetto FEI “Professione italiano. Lingua, cittadinanza, salute e tutela della persona”, co-finanziato dall’Unione Europea - Fondo Europeo per l’Integrazione di Cittadini di Paesi Terzi 2007-2013 (PA 2011 Azione 1: Formazione linguistica ed educazione civica): PROGR - 100511

ISBN 978-88-6719-055-3



Fondo Europeo per l'Integrazione di cittadini di Paesi Terzi



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

# PROFESSIONE ITALIANO

*Lingua, cittadinanza, salute e tutela della persona  
per immigrati di Paesi Terzi*

*a cura di*  
ANNA DE MEO

NAPOLI  
2013



## INDICE

<i>Introduzione</i> .....	p.	9
ANNA DE MEO		

### **Parte 1. Il Progetto e non solo**

<i>La formazione linguistica degli immigrati di Paesi Terzi: l'esperienza del progetto FEI "Professione italiano"</i> .....	p.	15
ANNA DE MEO		

<i>Evento Integrazione: promozione del Progetto FEI "Professione italiano"</i> .....	p.	31
SVEVA LIPARI		

<i>La figura del tutor: dalla fase di accoglienza al supporto didattico di corsisti stranieri</i> .....	p.	47
VITTORIA BOCCIA, GIUSEPPINA VITALE		

<i>Il cooperative learning nel progetto FEI "Professione italiano"</i> .....	p.	53
FRANCESCO SALIERNO		

<i>Verificare, valutare e certificare l'italiano L2 ad adulti immigrati</i> .....	p.	65
GIUSEPPINA VITALE		

<i>Monitoraggio e valutazione</i> .....	p.	75
BENEDETTA BOVENZI		

<i>Coordinamento gestionale del progetto</i> .....	p.	81
ANNA DE SIMONE		

### **Parte 2. L'italiano dei nuovi italiani e per i nuovi italiani**

<i>La festa delle lingue: italiano, dialetto e lingue straniere in scrittori migranti</i> .....	p.	85
ROSA PIRO		

<i>Aspetti fonetici dell'italiano L2</i> .....	p.	103
MASSIMO PETTORINO		

*La formazione del docente di italiano L2 per immigrati adulti*.....p. 113  
 MARIA ROSARIA FRANCOMACARO

*Italiano L2 per immigrati adulti: dall'analisi dei bisogni alla progettazione del sillabo* .....p. 123  
 MARTA MAFFIA, CARMELA MAFFIA

*Le seconde generazioni nelle scuole di Napoli*.....p. 139  
 LAURA DI PAOLA

*L'insegnamento dell'italiano L2 a donne migranti: caratteristiche specifiche e strategie didattiche*.....p. 153  
 GIUSEPPE CARUSO

*L'italiano degli immigrati srilankesi* .....p. 169  
 CARMELINDA SPINA

*Multimedialità e Web 2.0 nell'apprendimento dell'italiano L2: il blog nello sviluppo della scrittura in utenti sordi*.....p. 183  
 MARIA DE SANTO

### **Parte 3. Voci e volti dalle classi**

*La classe dei sordi: dalla fase di pubblicizzazione alla didattica in aula* .....p. 199  
 ELISA PELLEGRINO, VALERIA CARUSO, MARIA ROSARIA MIGNANO,  
 ELENA MIGLIACCIO

*L'italiano L2 per il lavoro e gli studenti immigrati principianti: l'importanza di imparare a imparare*.....p. 219  
 MICHELA LO FEUDO

*L'esperienza didattica con gli apprendenti cinesi principianti assoluti del progetto FEI*.....p. 229  
 YING XU, FEDERICA CAZZATO

*Immigrati di livello pre-intermedio e intermedio: un nuovo pubblico*.....p. 243  
 ANNALISA IANNELLI

*La metodologia ludica nell'insegnamento dell'italiano L2 ad adulti slavofoni* ..p. 251  
 ALESSANDRA CARDONE, GABRIELLA CARFAGNO

*Parliamo l'italiano: un corso di lingua italiana per adulti a Sant'Antimo* ..... p. 257  
CLAUDIA CORREALE, ANTONIA DE LUCA

*Il litorale domizio e l'immigrazione* ..... p. 263  
AIDA PETTRONE, GRAZIA TRAETTINO

*Sguardi migranti* ..... p. 269  
MILO ALTERIO

#### **Parte 4. Cittadinanza, salute e sicurezza sul lavoro per gli immigrati**

*Educazione alla cittadinanza nella società multiculturale* ..... p. 277  
SIMONA TALAMO

*Immigrazione ed educazione sanitaria* ..... p. 289  
CORRADO MAFFIA

*Salute, sicurezza e integrazione nell'evoluzione del sistema lavoro* ..... p. 297  
ALBERTO CITRO, LUCINA MERCADANTE



ANNA DE MEO

## INTRODUZIONE

*Paese terzo:*

con questo termine si indica semplicemente un paese che non fa parte dell'Unione europea. Il suo significato risulta chiaro se si pensa ad una situazione in cui sono in gioco le relazioni tra due Stati membri dell'UE e un paese (che è allora, letteralmente, un "terzo paese") non facente parte dell'UE. (Europa. Gergo europeo<sup>1</sup>)

I cittadini di Paesi Terzi, residenti sul territorio italiano, sono i protagonisti del volume, che raccoglie studi, riflessioni ed esperienze scaturiti dalle attività formative e di ricerca connesse al progetto "Professione italiano. Lingua, cittadinanza, salute e tutela della persona"<sup>2</sup>.

Il progetto, realizzato tra ottobre 2012 e giugno 2013, rivolto a immigrati extracomunitari residenti in Campania, ha avuto come obiettivo la promozione dell'apprendimento della lingua italiana, quale strumento per facilitare l'ingresso nel mondo del lavoro e favorire lo sviluppo di una cittadinanza attiva.

Realizzato dal centro linguistico dell'Università di Napoli "L'Orientale", CILA, il progetto si è avvalso del supporto di una rete inter-provinciale, distribuita tra Napoli e Caserta, composta da varie realtà territoriali, pubbliche e private: Ambito Sociale 15 (Torre Annunziata, Boscotrecase, Boscoreale, Trecase)<sup>3</sup>, Ente Nazionale Sordi di Napoli, INAIL Campania, Unioncamere Campania, AIUDU di Giugliano, Centro Fernandes di Castel Volturno, Dadaa Ghezo di Sant'Antimo, LESS Onlus di Napoli, Scuola di Pace di Napoli.

Sono state attivate 13 classi, di cui una per minori e una per disabili sordi. Sono stati offerti moduli di lingua italiana, educazione alla cittadinanza, salute e sicurezza sul lavoro, tutela della salute. Circa la metà dei corsisti ha

---

<sup>1</sup> [http://europa.eu/abc/eurojargon/index\\_it.htm](http://europa.eu/abc/eurojargon/index_it.htm).

<sup>2</sup> Progetto co-finanziato dall'Unione Europea - Fondo Europeo per l'Integrazione di Cittadini di Paesi Terzi 2007-2013 (PA 2011 – Azione 1: Formazione linguistica ed educazione civica).

<sup>3</sup> L'Ambito Sociale è una zona delimitata di territorio nella quale sono gestiti ed erogati i servizi e gli interventi socio-assistenziali previsti dal Piano di Zona regionale.

sostenuto anche la prova di certificazione linguistica CILS<sup>4</sup>, livello A2, utile per il permesso di soggiorno di lunga durata.

Il volume si articola in quattro parti, che rappresentano quattro diverse angolazioni del rapporto formativo rivolto ai cittadini immigrati.

La prima parte, *Il Progetto e non solo*, offre approfondimenti su diverse tematiche di interesse generale. Apre un contributo sulle caratteristiche sociolinguistiche e socio-demografiche del gruppo di immigrati coinvolti dal progetto FEI (Anna De Meo), 571 persone di 44 diversi Paesi, dai 6 ai 66 anni, maschi e femmine, tra i quali anche un gruppo di sordi. Comunicazione, promozione, monitoraggio e gestione del progetto sono i temi dei contributi di Sveva Lipari, Benedetta Bovenzi e Anna De Simone. Centrati sull'attività didattica, in presenza e on-line, sono gli altri lavori di questa sezione: Vittoria Boccia e Giuseppina Vitale si occupano della figura del tutor; Francesco Salierno presenta la metodologia didattica del cooperative learning; Giuseppina Vitale analizza le fasi di verifica, valutazione e certificazione, fondamentali in un percorso di italiano L2 per immigrati.

La seconda parte, *L'italiano dei nuovi italiani e per i nuovi italiani*, tratta in maniera ampia il problema dell'italiano, lingua nativa o seconda. In un volume che affronta le problematiche dello sviluppo dell'interlingua di apprendenti spesso poco scolarizzati, ci è sembrato opportuno lasciare uno spazio anche alla produzione linguistica e letteraria dei "nuovi italiani". Questo è il tema del contributo di Rosa Piro, che propone una riflessione sulla cosiddetta letteratura della migrazione, nella quale si incrociano e intrecciano codici diversi, lingue materne, italiano e varietà dialettali. L'acquisizione dell'italiano è affrontata da vari punti di vista negli altri contributi della seconda parte. Massimo Pettorino ne descrive le problematiche fonetiche, segmentali e soprasegmentali. La formazione dei docenti e la produzione di materiali didattici adeguati ai bisogni formativi e comunicativi degli immigrati, diversi da quelli di uno straniero che si accosta alla lingua seconda per turismo, per cultura o per semplice piacere, sono oggetto dei lavori di Maria Rosaria Francomacaro, Marta e Carmela Maffia. A quattro particolari gruppi di apprendenti sono dedicati momenti di approfondimento: i minori (Laura Di Paola), le donne (Giuseppe Caruso), gli srilankesi (Carmelinda Spina) e i sordi (Maria De Santo).

La terza parte, *Voci e volti dalle classi*, riporta esperienze dirette e buone pratiche dalle classi del progetto FEI. Elisa Pellegrino, Valeria Caruso, Maria

---

<sup>4</sup> Certificazione di Italiano come Lingua Straniera dell'Università per Stranieri di Siena.

Rosaria Mignano ed Elena Migliaccio ci introducono alla complessa gestione di una classe di sordi stranieri, nella quale è stata sperimentata la presenza anche di sordi italiani. I corsisti principianti, in prevalenza cinesi, sono presentati nei lavori di Michela Lo Feudo, Ying Xu e Federica Cazzato; quelli di livello pre-intermedio e intermedio sono, invece, oggetto del lavoro di Annalisa Iannelli. Resoconti di attività svolte in varie sedi del territorio campano, con apprendenti slavofoni a Giugliano (Alessandra Cardone e Gabriella Carfagno), con asiatici e africani a Sant'Antimo (Claudia Correale e Antonia De Luca) e ancora africani a Castel Volturno (Aida Pettrone e Grazia Traettino), arricchiscono questa terza parte del volume, che si chiude con i "Volto migranti" di Milo Alterio.

L'ultima parte del volume, *Cittadinanza, salute e sicurezza sul lavoro per gli immigrati*, presenta i contributi di Simona Talamo, Corrado Maffia, Alberto Citro e Lucina Mercadante, che analizzano le problematiche connesse alla formazione civica e professionale dell'immigrato-lavoratore, sollecitato a una partecipazione sociale attiva e autonoma e a una maggiore coscienza dei propri diritti-doveri.

Perché la parola scritta non annulli la vita dei volti, l'energia dei gesti, la profondità degli sguardi, l'emozione delle voci, la simpatia delle risate, il volume è arricchito da un CD allegato, che presenta una galleria di volti catturati dall'obiettivo introspettivo di Milo Alterio e di voci fissate dal registratore di Alessandra Cardone.



**Parte 1**

**IL PROGETTO E NON SOLO**



ANNA DE MEO

**LA FORMAZIONE LINGUISTICA DEGLI IMMIGRATI DI PAESI  
TERZI: L'ESPERIENZA DEL PROGETTO FEI  
"PROFESSIONE ITALIANO"**

Ero orfano di lingua, di famiglia, di religione, di città, di quartiere, di identità. Insomma bisognava inventare un futuro senza memoria e andare avanti senza mai voltarsi o forse ci voleva un atto estremo: castrare la memoria per salvare il presente.

Lakhous, 2006

### **1. Introduzione**

Papa, 39 anni, senegalese. Afferma di essere venuto in Italia per curiosità. Cinque anni fa.

Akosua, 46 anni, ghanese. Dichiarò di essere venuto in Italia per turismo. Venti anni fa.

Aruni e Arundathi, sorelle, 14 e 15 anni. Hanno lasciato lo Sri Lanka per ricongiungersi con la famiglia a Napoli. Quattro anni fa.

Lin, 18 anni, cinese. È arrivata in Italia con la famiglia, emigrata per cercare lavoro. Dodici anni fa.

Olena, 60 anni, architetto. Ha lasciato la famiglia in Ucraina per fare la badante a Napoli. Undici anni fa.

Arrivati per scelta o per caso, da pochi mesi o decine di anni, da soli o con intere famiglie, in maniera avventurosa o perfettamente programmata, gli stranieri immigrati coinvolti nella formazione linguistica del Progetto FEI "Professione italiano", realizzato in Campania, a Napoli e Caserta, sono diversi per età, cultura, lingua materna, scolarizzazione, vissuto familiare, motivo dell'allontanamento dal proprio Paese, progetto migratorio, durata del soggiorno, grado di inserimento nella società ospite.

Alcuni, dopo anni vissuti in Italia, riescono con difficoltà a rispondere a domande semplici, necessarie a completare una scheda informativa con dati personali; altri, avendo interagito quotidianamente con i nativi, hanno sviluppato un'interlingua basica, dove spesso si mescolano italiano e varietà dialettali locali in una forma di involontario *code-mixing*, utile per la gestione delle forme di comunicazione più semplici e concrete, ma insufficiente per una cittadinanza attiva e completa, che prevede anche la fruizione ricettiva e attiva di testi scritti e orali di maggiore complessità.

L'italiano, la lingua del paese in cui, per scelta propria o di altri, gli immigrati si ritrovano a vivere, lavorare o studiare, rappresenta l'elemento che li accomuna nella diversità, da un lato manifestandosi come carenza o assenza totale, dall'altro come desiderio-necessità di apprendimento. La spinta ad accedere ai corsi di lingua offerti sul territorio viene sia dal desiderio di superare la soglia della sopravvivenza linguistica, sia dalla necessità di ottenere una certificazione necessaria per accedere al permesso di lungo soggiorno, come previsto dalla normativa in vigore da dicembre 2010.

## **2. Quadro socio-demografico degli immigrati iscritti al progetto FEI "Professione italiano"**

### *2.1. Sesso ed età*

Le 13 classi del progetto FEI "Professione italiano" hanno accolto 571 stranieri di Paesi Terzi, di cui 549 adulti, di età compresa tra i 16 e i 66 anni, e 22 ragazzi tra i 6 e i 15 anni.

La ripartizione tra maschi e femmine, equilibrata per i più piccoli (11 M e 11 F), ha visto, invece, una predominanza delle donne tra gli adulti, con 289 femmine (52,6% del totale adulti) e 260 maschi (47,4% del totale adulti).<sup>1</sup>

L'età media delle ragazze e dei ragazzi è di 11 anni (F 11,8 e M 11,4), mentre quella degli adulti è più alta per le donne (F 37,5 e M 31,2). Se si osservano i dati organizzati per classi di età (figura 1), emerge anche una diversa presenza numerica delle donne e degli uomini immigrati per rapporto all'età: il 69% degli uomini si colloca nella fascia di età 20-39, dove ritroviamo solo il 49% delle donne. Queste sono distribuite anche nelle fasce più alte di età, con un 20% di soggetti tra i 50 e i 66 anni.

Le donne più anziane sono quasi esclusivamente ucraine e russe, mentre tra i pochi uomini si evidenzia una maggiore variabilità in termini di cittadinanze, sebbene gli ucraini costituiscano quasi il 50% del gruppo.

Tra i soggetti di età superiore ai 18 anni, il 39,6% ha dichiarato di essere sposato, il 9,6% di essere separato/divorziato e il 7,2% vedovo.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Le specifiche problematiche dell'immigrazione al femminile sono oggetto di riflessione nel lavoro di Caruso, *infra*.

<sup>2</sup> I vedovi del gruppo sono tutti dell'est Europa, prevalentemente donne.

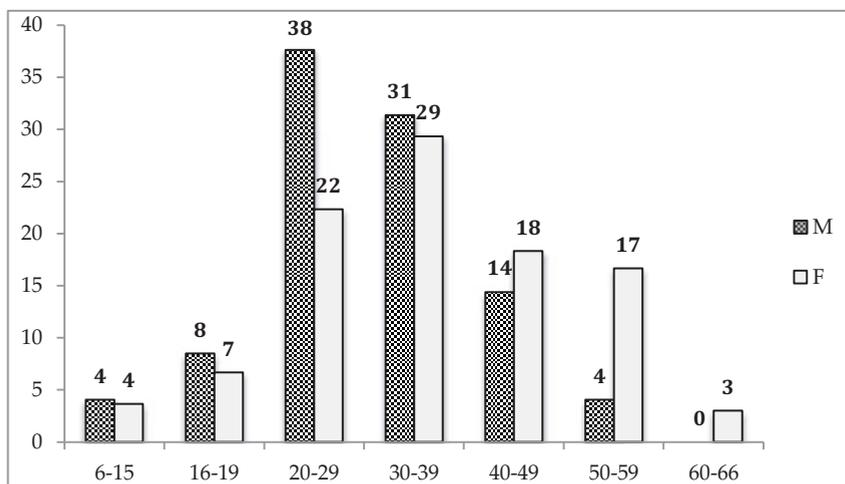


Fig. 1. Immigrati per sesso e classe di età, % maschi sul totale maschi (n. 271) e % donne sul totale donne (n. 300)

## 2.2. Disabilità

Il progetto “Professione italiano” ha avuto tra i propri gruppi target anche i sordi, cittadini stranieri la cui disabilità spesso esclude dai normali percorsi di formazione linguistica e che finiscono per essere doppiamente stranieri in Italia.<sup>3</sup>

Il loro inserimento nella comunità dei sordi italiani avviene in genere in maniera semplice ed essi facilmente acquisiscono una competenza comunicativa nella LIS, la Lingua Italiana dei Segni, mentre spesso restano ai margini della società degli autoctoni udenti e finiscono per non avere sufficiente autonomia relazionale non disponendo neppure di rudimenti dell’italiano scritto.

L’apprendimento dell’italiano diviene una necessità vitale, per poter accedere autonomamente ai servizi, per poterli utilizzare, per poter gestire serenamente una vita privata indipendente, in particolare nei casi di genitori sordi immigrati con figli udenti.

I sordi coinvolti nel progetto sono stati 9 donne e 6 uomini, tra i 19 e i 47 anni (età media F 31,5 e M 29,6), e rappresentano il 3% del totale degli immigrati adulti.

<sup>3</sup> Per un approfondimento sulla tematica dei sordi immigrati si veda Pellegrino et al., *infra*.

### 2.3. Le seconde generazioni

La “seconda generazione”, ragazzi nati in Italia da genitori immigrati residenti nel nostro Paese, è presente anche tra i corsisti del progetto.<sup>4</sup> I numeri, apparentemente ridotti, 8 soggetti su 571, sono invece preoccupanti, a causa del carattere di alfabetizzazione dei corsi di lingua erogati.

Sia i più giovani, 2 bengalesi e 2 pakistani, tra i 6 e i 10 anni, nati a Napoli e in provincia, sia i più grandi, 4 cinesi tra i 15 e i 17 anni, nati in varie città dell'Italia settentrionale (Milano, Rovigo, Genova), avevano in ingresso un livello iniziale, A1-A2, di competenza dell'italiano. Pur essendo nati in Italia ed essendo iscritti a scuola o avendo in parte frequentato la scuola dell'obbligo, questi ragazzi e ragazze, con le loro limitate capacità in italiano, dimostrano sia lo scarso uso di questa lingua nella comunicazione quotidiana extrascolastica sia i limiti delle istituzioni scolastiche nel mettere a punto interventi efficaci nella formazione in italiano L2 (De Meo, 2011). Il caso più preoccupante è certamente quello degli adolescenti cinesi, due dei quali iscritti a una scuola secondaria di primo grado di Napoli, capaci di comunicare abbastanza fluentemente in contesti interazionali semplici, ma privi delle competenze linguistiche necessarie per lo studio e con limitate competenze anche nella scrittura.

Secondo la nota distinzione introdotta da Cummins (1979) tra abilità comunicative interpersonali di base, denominate BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*), e competenze linguistiche avanzate definite CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*), la difficoltà incontrata dalla maggioranza dei minori immigrati, inseriti in una dimensione scolastica, risiederebbe nella diversa modalità di acquisizione delle due competenze linguistiche. La fluenza conversazionale, utilizzabile nelle interazioni quotidiane molto concrete e contestualizzate, è normalmente acquisita in maniera spontanea nell'arco di due anni dalla prima esposizione alla lingua; la competenza linguistica necessaria a svolgere compiti più complessi, astratti e decontestualizzati, tipica dello studio, richiede almeno cinque anni di formazione guidata (Collier, 1987). Il mancato riconoscimento di tale distinzione da parte degli operatori scolastici porta a giudizi errati, spesso di tipo psicologico e cognitivo, nei riguardi dei giovani immigrati, con conseguente mancanza di interventi formativi linguistici idonei e inevitabile insuccesso scolastico.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Per un'analisi dettagliata sul problema delle seconde generazioni e dei minori immigrati in Campania si rimanda a Di Paola, *infra*.

<sup>5</sup> Si veda il caso emblematico di Anta, “senegalese di Caserta”, riportato in De Meo & Canzano, 2004.

Il rallentamento o l'arresto dello sviluppo di una competenza linguistico-comunicativa nella L2 può essere causato anche da fattori extralinguistici, quali l'ampiezza della comunità etnica di appartenenza e/o la chiusura di quest'ultima nei confronti della comunità ospite (Schumann, 1978), entrambi fattori di rilievo per i cinesi in Italia. Nel caso dei giovani cinesi certamente incide in maniera importante anche la consuetudine di mandare i nati in Italia dai parenti in Patria, dove spesso restano fino al decimo anno di età, ossia fino alla conclusione della scuola di primo grado. Talvolta il rientro dei piccoli cinesi in Italia avviene anche più tardi, durante l'età dell'adolescenza (cfr. Di Corpo, 2008), con conseguente incremento delle difficoltà linguistiche al momento dell'inserimento in un percorso di formazione scolastica.

## 2.2. I Paesi di provenienza

Con riferimento alle aree sub-continentali di provenienza (tabella 1), spiccano l'Europa centro-orientale (34,3%), l'Asia meridionale (22,4%) e l'Africa occidentale (16,3%).

Le prime due aree presentano una maggioranza femminile di iscritti ai corsi del progetto FEL, netta nel caso dell'Europa centro-orientale (80,6%), più lieve per l'Asia orientale (54,8%).

Aree sub-continentali	Totale area	% su Totale complessivo	Uomini	Donne	% Donne su Totale area
Europa centro-orientale	196	34,3	38	158	80,6
Africa occidentale	93	16,3	83	10	10,8
Africa settentrionale	15	2,6	10	5	33,3
Africa centro-meridionale	8	1,4	6	2	25,0
Africa orientale	1	0,2	1	0	0,0
Asia meridionale	128	22,4	80	48	37,5
Asia orientale	115	20,1	52	63	54,8
Asia occidentale	2	0,4	0	2	100,0
Asia centrale	1	0,2	0	1	100,0
Sud-est asiatico	1	0,2	0	1	100,0
America centro-meridionale	10	1,8	1	9	90,0
America settentrionale	1	0,2	0	1	100,0
<i>Totale</i>	571	100,0	271	300	52,5

Tab. 1. Immigrati per area geografica di provenienza e sesso

Le varie aree sub-continentali sono state rappresentate da 44 diversi Paesi, sebbene l'88% del totale complessivo delle presenze di corsisti immigrati sia riconducibile a soli 12 Paesi: Ucraina, Cina, Bangladesh, Sri Lanka, Ghana, Burkina Faso, Pakistan, Russia, Nigeria, Senegal, Ciad, Costa d'Avorio.

Le rappresentanze più significative sono state quella ucraina e quella cinese, che hanno costituito da sole il 48,2% del totale complessivo (maschi e femmine), e il 63,9% di donne sul totale della popolazione femminile. Alcuni Paesi, come il Burkina Faso (23 M), sono a netta rappresentanza maschile.

Nella tabella 2 sono riportati tutti i Paesi tranne quelli rappresentati da un singolo individuo, maschio nel caso di Algeria, Etiopia, Mauritania e Sudan, e femmina nel caso di Benin, Camerun, Ecuador, Giappone, Indonesia, Iraq, Israele, Stati Uniti, Taiwan, Uzbekistan e Venezuela.

Paese	Totale Paese	% su Totale complessivo	Totale donne	% donne su Totale Paese	% donne su Totale donne
Ucraina	159	27,8	131	82,3	43,6
Cina	113	19,8	61	54,0	20,3
Bangladesh	56	9,8	24	42,9	8,0
Sri Lanka	45	7,9	17	37,8	5,7
Ghana	25	4,4	4	16,0	1,3
Burkina Faso	23	4,0	0	0,0	0,0
Pakistan	22	3,9	7	31,8	2,3
Russia	18	3,2	17	94,4	5,7
Nigeria	13	2,3	4	30,8	1,3
Senegal	12	2,1	1	8,3	0,3
Ciad	7	1,2	1	14,3	0,3
Costa d'Avorio	7	1,2	0	0,0	0,0
India	5	0,9	0	0,0	0,0
Mali	5	0,9	0	0,0	0,0
Marocco	5	0,9	2	40,0	0,7
Brasile	4	0,7	3	75,0	1,0
Egitto	4	0,7	1	25,0	0,3
Macedonia	4	0,7	0	0,0	0,0
Messico	4	0,7	4	100,0	1,3
Togo	4	0,7	0	0,0	0,0
Bielorussia	3	0,5	3	100,0	1,0
Kazakistan	3	0,5	2	66,7	0,7

Moldavia	3	0,5	2	66,7	0,7
Albania	2	0,4	0	0,0	0,0
Bosnia	2	0,4	1	50,0	0,3
Georgia	2	0,4	2	100,0	0,7
Liberia	2	0,4	0	0,0	0,0
Libia	2	0,4	1	50,0	0,3
Tunisia	2	0,4	1	50,0	0,3
<i>Totale*</i>	571	100,0	300	52,5	100,0

Tab. 2. *Immigrati per Paese di provenienza e sesso (\* il totale comprende anche i Paesi rappresentati da un solo individuo, elencati nel testo)*

La distribuzione delle diverse comunità non è uniforme sul territorio coperto dalle attività del progetto FEI, ma mostra una differenziazione tra aree urbane e periferico-rurali, dato in linea con osservazioni riportate in letteratura (cfr. de Filippo & Spanò, 2011). Le classi attivate nelle tre aree urbane di Napoli, Giugliano e Torre Annunziata attestano una forte presenza di cinesi, ucraini, srilankesi, bengalesi e senegalesi; burkinabé, pakistani e bengalesi sono ben rappresentati nella zona di Sant'Antimo-Casandrino, periferia rurale dell'area aversana a nord di Napoli; ghanesi, nigeriani e ivoriani sono invece la maggioranza nell'area della Baia Domizia e Castel Volturno, zona meridionale della provincia di Caserta, confinante con Giugliano e l'Agro aversano.

Con riferimento alla disabilità, la provenienza dei sordi immigrati rimanda a quattro diverse aree sub-continentali (tabella 3): quella europea centro-orientale, rappresentata da 9 soggetti, tra cui tutti i 4 macedoni del progetto; l'asiatica meridionale (3 sordi) e centrale (1 sordo) e l'area africana settentrionale (2 sordi).

Aree sub-continentali	Paese	Totale Paese	Sordi	% sordi su Totale Paese
Europa centro-orientale	Macedonia	4	4	100,0
	Russia	18	2	11,1
	Ucraina	159	3	1,8
Africa settentrionale	Marocco	5	1	20,0
	Tunisia	2	1	50,0
Asia centrale	Uzbekistan	1	1	100,0
Asia meridionale	Sri Lanka	45	3	6,7
<i>Totale</i>		235	15	6,3

Tab. 3. *Immigrati per Paese di provenienza e disabilità*

### 2.3. Il lavoro

Se si escludono i minori tra i 6 e i 15 anni, ancora impegnati con la scuola dell'obbligo, e 6 giovani tra i 16 e i 20 anni iscritti alla scuola secondaria di primo e secondo grado, tra i rimanenti 543 adulti immigrati di Paesi Terzi dello studio si osserva una forte componente di disoccupati (100 persone), che rappresenta il 18,4% del totale, in linea con i dati del *Rapporto Annuale sul mercato del lavoro degli immigrati* (2013). In Italia il tasso di disoccupazione della popolazione straniera è attualmente pari al 14,1%; i disoccupati stranieri sul territorio nazionale sono più di 382 mila, ma di questi il 69% è extracomunitario.

Nella figura 2 sono riportati i dati, in valori percentuali, relativi alla condizione lavorativa degli immigrati adulti presenti nei corsi del progetto FEI, nei settori lavorativi scelti come target.

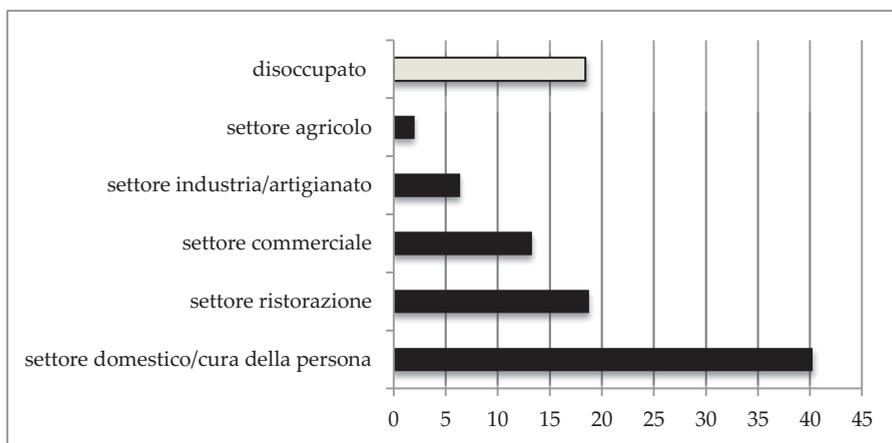


Fig. 2. Immigrati adulti per settore di occupazione lavorativa, valori percentuali

Il settore domestico e della cura della persona ha raccolto quasi la metà degli immigrati (40,2%); ben rappresentati anche la ristorazione (18,7%) e il commercio (13,2%); meno numerosi i lavoratori del settore industria/artigianato (6,3%) e agricoltura (2%).

Scorporando i dati per rapporto al sesso (tabella 4), si osserva un sostanziale equilibrio tra uomini e donne impiegati nella ristorazione, mentre il settore domestico e della cura della persona vede quasi l'80% di donne.

Settore lavorativo	Totale	Donne	% Donne su Totale settore	% Donne su Totale donne
Disoccupato	100	37	37	12,8
Settore agricolo	11	1	9,1	0,3
Settore commerciale	73	21	28,8	7,2
Settore domestico/cura della persona	221	176	79,6	61,1
Settore industria/artigianato	35	1	2,9	0,3
Settore ristorazione	103	52	50,5	18,0
<i>Totale</i>	543	288		53,0

Tab. 4. *Immigrati adulti per settore lavorativo e sesso*

Le donne del nostro campione sono completamente assenti dal settore agricolo e notevolmente sottorappresentate in quello industriale e dell'artigianato.

Va osservato che solo il 6,8% delle donne adulte immigrate ha dichiarato di essere privo di lavoro al momento dell'iscrizione ai corsi FEI, contro l'11,6% degli uomini.

I dati articolati per Paese di provenienza (tabella 5) mostrano un tasso di disoccupazione molto alto per gli immigrati provenienti dall'Africa subsahariana (tra il 32% del Ghana e l'85% del Ciad), a esclusione dei senegalesi, impiegati prevalentemente nel commercio, il cui tasso di disoccupazione si ferma al 16,7%. In assoluto il livello più basso di disoccupazione è quello dei cinesi, che si attesta al 7,5%.

Paese	Totale	% DIS	% AGR	% COM	% DOM	% IND	% RIS
Ucraina	159	10,0	0,0	3,1	81,9	0,6	4,4
Cina	107	7,5	0,0	15,0	4,7	1,9	71,0
Bangladesh	52	13,5	0,0	21,2	40,4	23,1	1,9
Sri Lanka	41	12,2	0,0	2,4	78,0	0,0	7,3
Ghana	25	32,0	16,0	36,0	8,0	4,0	4,0
Burkina Faso	23	43,5	8,7	8,7	0,0	30,4	8,7
Russia	17	23,5	0,0	0,0	70,6	0,0	5,9
Pakistan	16	25,0	0,0	18,8	25,0	25,0	6,3
Nigeria	13	53,8	0,0	30,8	7,7	7,7	0,0
Senegal	12	16,7	8,3	66,7	0,0	8,3	0,0
Ciad	7	85,7	0,0	0,0	0,0	0,0	14,3
Costa d'Avorio	7	71,4	14,3	14,3	0,0	0,0	0,0

Tab. 5. *Immigrati adulti per settore lavorativo e Paese (primi 12 Paesi per numero di presenze), valori assoluti e percentuali rispetto al Paese (DIS disoccupati; AGR settore agricolo; COM settore commerciale; DOM settore domestico; IND settore industria; RIS settore ristorazione)*

Rispetto al totale di ciascun Paese, il lavoro domestico e di cura della persona vede una maggioranza netta tra ucraini (81,9%) e srilankesi (78%), mentre i cinesi del progetto sono prevalentemente dediti alla ristorazione (71%). I bengalesi sono impiegati nel settore domestico e della cura della persona (40,4%), ma anche nel settore del commercio e dell'industria/artigianato (21,2% e 23,1%).

#### 2.4. La scolarizzazione

Il livello di scolarizzazione degli immigrati è piuttosto variabile e può andare dall'analfabetismo alla laurea.

Purtroppo solo poco più della metà dei 571 soggetti coinvolti nel Progetto FEI (51,6%) ha dichiarato il proprio livello di scolarizzazione (tabella 6), optando tra scuola secondaria di secondo grado (56,5%), laurea (26,3%), scuola primaria (8,8%) e secondaria di primo grado (8,4%).

Livello di scolarizzazione	Totale	% su Totale	Donne	% Donne su Totale livello	% Donne su Totale donne
scuola primaria	27	8,8	20	74,1	10,9
scuola secondaria di primo grado	26	8,4	13	50,0	7,1
scuola secondaria di secondo grado	174	56,5	100	57,5	54,6
laurea	81	26,3	52	64,2	28,4
<i>Totale</i>	308	100,0	183		100,0

Tab. 6. *Immigrati per livello di scolarizzazione e per sesso sul totale di coloro che ha dichiarato il livello di scolarizzazione (308 di cui 183 F)*

Scorpendo i dati rispetto alla variabile sesso non si osservano differenze rilevanti tra uomini e donne per i livelli intermedi (scuola secondaria di primo e secondo grado), mentre la forbice si allarga per i due livelli estremi, quello iniziale e quello della laurea, dove la presenza femminile è nettamente maggiore.

Alcune comunità, come quella srilankese, pakistana, burkinabé, nigeriana, senegalese e ciadica, non hanno nessuna donna laureata. La percentuale più alta di immigrate munite di laurea è attestata per Russia e Ucraina.

### 3. Percorsi di migrazione

La Campania, spesso indicata come terra di passaggio verso le più ambite città del Nord Italia, per il 39,2% degli immigrati del gruppo è stata invece

una terra di arrivo, dopo aver transitato per altre regioni della penisola (tabella 7).

Relativamente alle regioni italiane in cui gli immigrati hanno vissuto prima dell'arrivo in Campania, la prima posizione è quella del Lazio, probabilmente Roma, con un 39,6% di soggiorni. Tra le altre regioni emergono il Veneto, la Lombardia e l'Emilia Romagna.

Non sembra evidente un rapporto tra alcuni particolari Paesi di emigrazione e le regioni del centro-nord, come invece appare chiaro per le regioni dell'Italia meridionale. Nel nostro gruppo di osservazione, la Calabria, come regione di arrivo, è stata indicata esclusivamente da immigrati del Ghana, della Cina e del Bangladesh; la Basilicata da cinesi.

Regione	Totale Immigrati per regione	% immigrati sul totale complessivo
Lazio	44	39,6
Veneto	18	16,2
Lombardia	16	14,4
Emilia Romagna	8	7,2
Calabria	6	5,4
Toscana	4	3,6
Basilicata	4	3,6
Abruzzo	2	1,8
Liguria	2	1,8
Marche	2	1,8
Piemonte	2	1,8
Umbria	2	1,8
Sicilia	1	0,9
Friuli	1	0,9
<i>Totale</i>	111	100,0

Tab. 7. Regioni in cui hanno vissuto gli immigrati del progetto prima dell'arrivo in Campania

Gli immigrati del progetto FEI "Professione italiano" vivono in maggioranza da soli (57,8%), un terzo con la propria famiglia (33,3%) e solo una ristretta minoranza con amici (8,8%).

La decisione di emigrare non è stata sempre dettata da una condizione di disoccupazione, ma piuttosto dal bisogno di cercare una condizione di vita migliore di quella già posseduta, per se stessi e/o per la propria famiglia. Il

70% circa dei soggetti ha dichiarato di aver lasciato un precedente lavoro in Patria. Curiosando nei dati delle immigrate ucraine, solo tra le attuali collaboratrici domestiche, sono emerse un ex-avvocato, un'ex-bancaria, un'ex-farmacista, sei ex-infermiere, due ex-ingegneri, un ex-medico, un'ex-psicologa e numerose ex-insegnanti.

#### 4. Il corso di lingua per la vita e per il lavoro

Italiano lingua bella, utile ma difficile.

Così è stata giudicata la lingua italiana dagli immigrati dei corsi FEL, che all'unanimità le hanno attribuito bellezza e utilità, ma che nel 68% dei casi l'hanno giudicata complessa per l'apprendimento.

Mettendo in relazione il giudizio di maggiore o minore difficoltà nell'apprendimento con una serie di variabili sociolinguistiche (età, lingua materna, scolarizzazione, numero di lingue straniere conosciute, periodo di permanenza in Italia), sembra emergere un rapporto diretto solo con la durata del soggiorno. Tutti gli immigrati che hanno definito facile la lingua italiana sono in Italia da un periodo di 10 o più anni. Sebbene il loro livello di competenza non sia andato oltre quello iniziale o pre-intermedio, la lunga permanenza ha certamente creato una sensazione di familiarità nei confronti della lingua.

Meno della metà dei corsisti stranieri ha dichiarato di conoscere anche il dialetto e solo il 25% lo usa quotidianamente con i nativi, sebbene il 60,7% affermi che i locali si rivolgono a loro usando anche questa varietà di lingua. Come risultato, circa un 25% degli immigrati non comprende la lingua che l'interlocutore nativo usa nell'interazione, fenomeno che colpisce in maniera particolare le badanti di anziani dialettografi di provincia.

Al termine del corso di lingua italiana, è stato somministrato ai corsisti immigrati un questionario di valutazione e gradimento, che è stato compilato dal 40,2% degli iscritti, 230 immigrati tra gli 11 e i 65 anni, la cui frequenza ai corsi è stata particolarmente attiva.

Dai questionari è emerso che le lezioni di lingua italiana sono state molto gradite da circa l'89% dei corsisti, che ha apprezzato sia la qualità dei docenti, sia quella dei materiali didattici, sia la flessibilità degli orari delle lezioni.<sup>6</sup>

I corsisti hanno autovalutato la loro competenza finale, giudicandola abbastanza (47,8%) o molto (52,2%) migliorata rispetto all'avvio dei corsi, e

---

<sup>6</sup> Una riflessione sul problema dell'analisi dei bisogni per la strutturazione di un sillabo adeguato ai corsisti immigrati è proposta da Maffia & Maffia, *infra*.

hanno definito i corsi di lingua molto utili (52,2%) o abbastanza utili (39,1%) per il loro lavoro.

Hanno sostenuto l'esame per la certificazione CILS (Certificazione di Italiano come Lingua Straniera dell'Università per Stranieri di Siena), di livello A2, 215 immigrati (37,6% del totale), di cui 4 Modulo Adolescenti e 211 Modulo per l'Integrazione in Italia.<sup>7</sup>

Relativamente al sesso è emersa una netta differenza tra maschi e femmine: il 47,6% del totale delle donne (300) è riuscita a raggiungere un livello di competenza linguistica adeguato alla certificazione A2, mentre per gli uomini questo esame è stato accessibile solo per il 28% dei partecipanti al progetto (271).

Scorpendo i dati per classe di età (figura 3) si osserva un andamento differenziato delle certificazioni. I più giovani sono stati quelli meno coinvolti, con percentuali che vanno dal 14 al 25%, mentre il massimo è stato raggiunto con il 64% di esami sostenuti dai soggetti della classe di età 50-59.

Se si osservano i dati con riferimento al Paese di provenienza, prendendo in considerazione le comunità con il numero maggiore di certificazioni CILS sostenute alla fine del percorso formativo, appaiono evidenti le difficoltà linguistiche di alcuni gruppi di parlanti (tabella 8).

Nettissimo il livello di difficoltà degli apprendenti cinesi, che, pur numerosi e assidui nella partecipazione alle lezioni, tutte svolte anche con il supporto didattico del facilitatore madrelingua<sup>8</sup>, hanno raggiunto l'obiettivo CILS A2 solo nel 7,9% dei casi. Il restante 92% è rimasto intorno al livello di competenza A1, A1+ e necessita di una prosecuzione della formazione linguistica.

Ottimi i risultati degli slavofoni, tra i quali russi e ucraini, con percentuali di certificazione tra il 67 e l'83%. Buoni anche quelli di pakistani e srilankesi, tra il 41 e il 56%. Discreti quelli di burkinabé, ghanesi e bengalesi (tra 17 e 25%).

---

<sup>7</sup> La certificazione è trattata in maniera approfondita in Vitale, *infra*.

<sup>8</sup> Per le problematiche relative a questo particolare gruppo di apprendenti, si veda Xu & Cazzato, *infra*.

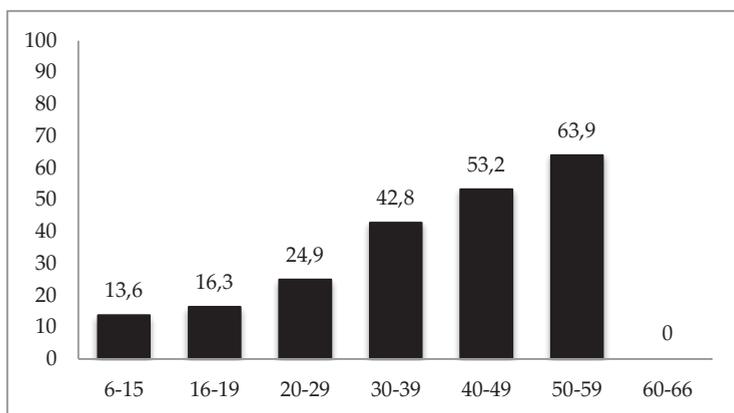


Fig. 3. Partecipanti alla certificazione CILS per classe di età, valori percentuali su totale classe di età

Paese	Totale Paese	Totale CILS	% CILS su Totale Paese
Russia	18	15	83,3
Ucraina	159	106	66,6
Sri Lanka	45	25	55,5
Pakistan	22	9	40,9
Bangladesh	56	14	25,0
Ghana	25	6	24,0
Burkina Faso	23	4	17,3
Cina	113	9	7,9
<i>Totale*</i>	<i>571*</i>	<i>215*</i>	

Tab. 8. Partecipanti alla certificazione CILS per Paese di provenienza (\* il totale comprende tutti gli immigrati del progetto - 571 - e tutte le certificazioni - 215)

La maggioranza dei corsisti (87%) ha espresso l'intenzione di continuare a studiare l'italiano, sia con l'obiettivo di raggiungere il livello di certificazione minimo (A2), sia con l'intenzione di migliorare la propria competenza linguistica, superando il livello base.

Come Amara Lakhous, speriamo che un giorno essi stessi possano affermare di essere divenuti "cittadini della lingua italiana".

**BIBLIOGRAFIA**

- COLLIER V. P., Age and rate of acquisition of second language for academic purposes, *TESOL Quarterly*, 21, 1987, 617-641.
- CUMMINS J., Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters, in *Working Papers on Bilingualism*, 19, 1979, 121-129.
- DE MEO A., La maestro diceva bambini c'è un bambino nero. L'italiano tra dominanza e comunicazione interculturale, in De Meo A., Fiorucci M. (a cura di), *Le scuole popolari. Per l'accompagnamento e l'inclusione sociale di soggetti a rischio di esclusione*, FOCUS – Casa dei Diritti Sociali, Roma, 2011, 115-121.
- DE MEO A. & CANZANO R., Storia di Anta, senegalese di Caserta, in Curti L., Carotenuto S., De Meo A., Marinelli S. (a cura di), *La nuova Shahrzad. Donne e multiculturalismo*, Liguori, Napoli, 2004, 269-279.
- DE FILIPPO E. & SPANÒ A., La presenza straniera a Napoli e il processo di regolarizzazione dei lavoratori immigrati, in Zucchetti E. (a cura di), *La regolarizzazione degli stranieri. Nuovi attori del mercato del lavoro italiano*, Fondazione Ismu, Franco Angeli, Milano, 2004, 347-410.
- LAKHOUS A., *Scontro di civiltà per un ascensore a Piazza Vittorio*, Edizioni e/o, Roma, 2006.
- SCHUMANN J., The acculturation model for second-language acquisition, in Gingras R. (a cura di), *Second-Language Acquisition and Foreign Language Teaching*, Arlington, Virginia: Center for Applied Linguistics, 1978, 27-50.

**SITOGRAFIA**

- DI CORPO U. (a cura di), *Analisi ed elaborazione dati sull'immigrazione cinese in Italia*, Organizzazione Internazionale per le Migrazioni per il Dipartimento per le Libertà Civili e l'Immigrazione – Direzione Centrale per le politiche dell'Immigrazione e dell'Asilo – Ufficio relazioni esterne e internazionali, 2008
- [http://www.interno.gov.it/mininterno/export/sites/default/it/sezioni/sala\\_stampa/documenti/immigrazione/0807\\_pubblicazione\\_analisi\\_immigrazione\\_cinese\\_in\\_italia.html](http://www.interno.gov.it/mininterno/export/sites/default/it/sezioni/sala_stampa/documenti/immigrazione/0807_pubblicazione_analisi_immigrazione_cinese_in_italia.html)



SVEVA LIPARI

## EVENTO INTEGRAZIONE: PROMOZIONE DEL PROGETTO FEI "PROFESSIONE ITALIANO"

### 1. Introduzione

L'impegno e la vocazione del CILA (Centro Interdipartimentale di Servizi Linguistici e Audiovisivi) dell'Università di Napoli "L'Orientale", nell'attuare iniziative idonee alla promozione di una conoscenza reciproca, al riconoscimento e al rispetto di differenti identità culturali, trovano ampio riscontro e condivisione nel processo d'integrazione con altre culture.

Al fine di potenziare buone prassi e attività di cooperazione, garantire opportune condizioni di soggiorno per i cittadini di Paesi Terzi in Europa e agevolare un'integrazione nelle società ospitanti tramite gli strumenti essenziali della formazione linguistica ed educazione civica, il CILA si fa naturale promotore della diffusione dell'italiano quale 'lingua di cultura', a sostegno dell'idea che la costruzione del dialogo e della promozione culturale crei le giuste condizioni per un confronto tra civiltà.

### 2. Il CILA, promotore della lingua e cultura italiana

Premessa fondamentale, nel realizzare e pubblicizzare un qualsiasi evento, è l'immagine di qualità che l'istituzione deve dare di se stessa. La costruzione identitaria di un'organizzazione deve, infatti, saper definire e fondere giudizi e aspettative degli utenti con precisi *target* che ne rappresentino al meglio l'intento.

Forte di collaborazioni decennali tra enti e istituzioni, utili ad accrescere la portata di eventi e manifestazioni organizzate e sostenute con un'adeguata e coerente comunicazione, il CILA dell'Università "L'Orientale" è considerato garanzia e punto di riferimento per i destinatari, grazie anche all'immagine di soggetto istituzionale che patrocina corsi di lingua italiana con numero di adesioni sempre crescente.

In quest'ottica, il Progetto FEI 2011 "Professione italiano" del CILA, cofinanziato dall'Unione europea e dal Ministero dell'Interno con il Fondo europeo per l'integrazione dei cittadini di Paesi Terzi 2007-2013, ha inteso promuovere l'integrazione sociale degli immigrati di recente ingresso, regolar-

mente presenti sul territorio campano, mediante l'erogazione di servizi di formazione linguistica, educazione civica e orientamento imprenditoriale, consolidando i processi organizzativi di riferimento e la relativa rete locale di *governance*. Obiettivi specifici hanno riguardato: la conoscenza della lingua italiana da parte degli immigrati, in particolare dei lavoratori residenti sul territorio degli enti locali partner, mediante percorsi di alfabetizzazione e insegnamento della lingua italiana L2, finalizzati al raggiungimento della certificazione linguistica di livello A2; la conoscenza del sistema civico, lavorativo e legislativo italiano; il consolidamento della Rete locale di *governance* in sinergia con gli attori istituzionali competenti (Ambito Sociale 15 -Torre Annunziata, Boscotrecase, Boscoreale, Trecase, Ente Nazionale Sordi di Napoli, INAIL Campania, Unioncamere Campania) e con gli attori chiave del territorio (LESS Onlus di Napoli, Centro Fernandes di Castel Volturno, AIUDU di Giugliano, Dadaa Ghezo di Sant'Antimo, Scuola di Pace di Napoli), nonché i processi organizzativi afferenti al sistema di insegnamento della lingua e cultura italiana in Campania; la promozione della lingua italiana da parte dei cittadini di Paesi Terzi in prospettiva di una loro piena integrazione linguistica e sociale nei luoghi di intervento.

È importante che i mezzi di comunicazione adoperati per il dialogo con il pubblico risultino consoni alle abitudini di fruizione, sia dei prodotti culturali, sia dei media addetti alla pubblicità degli eventi, come sostanziale deve essere la coerenza e la conformità dei messaggi.

Alle istituzioni che si fanno garanti e promotrici di cultura è richiesta bravura e competenza nel raffigurare l'immagine di un Paese con pochi tratti salienti, evocativi e significanti, capaci di riflettere un universo culturale composto ed esteso. Variegato è il ventaglio delle possibilità impiegato per promuovere un evento. La scelta delle strategie e dei mezzi più consoni è conseguente a un'attenta analisi del pubblico con cui si vuol dialogare.

### 2.1. *Il target obiettivo e i destinatari finali*

Il divenire fautore di incontro multiculturale significa studiare l'opportunità di attuare un disegno differenziato in base al target specifico del prodotto da promuovere (derivante dagli obiettivi, calibrato sull'identità dei destinatari, corrispondente a determinate risorse da gestire). L'originalità dei messaggi veicolati, dei canali utilizzati e l'immagine di professionalità dell'istituzione, adeguatamente presentata e confermata nella comunicazione, sono determinanti per il raggiungimento del risultato desiderato.

Nel caso dell'erogazione dei corsi di lingua e cultura italiana per il lavoro, i gruppi target sono stati cittadini di Paesi Terzi, regolarmente soggiornanti sul territorio nazionale e appartenenti a 4 settori lavorativi (agricolo, commerciale, domestico, collaborazione familiare e assistenza alla persona, ristorazione) e stranieri non udenti.

Adoperando il modello AIDA<sup>1</sup> di rappresentazione del meccanismo della teoria pubblicitaria, si deduce che un momento fondamentale nell'operare promozione culturale da parte del CILA sia stato proprio quello di destare e attirare l'attenzione del potenziale pubblico e indurlo a optare per un avvicinamento all'attività.

## *2.2. Promozione della partnership culturale*

Nell'attività di promozione è stato opportuno cercare di individuare le sinergie attuabili tra il CILA e la preziosa partnership con istituzioni che promuovono culture di Paesi Terzi e con le quali costruire iniziative comuni. Nel disegnare la Rete territoriale, è stato possibile rafforzare le politiche culturali, utilizzare ulteriori e diversi territori di comunicazione e forze di investimento e avvalersi delle competenze professionali specialistiche di identità istituzionali altamente qualificate.

Per questo, è lecito affermare che strumento privilegiato per l'efficacia e l'efficienza nell'azione del CILA diviene la comunicazione, funzionale sia alla promozione culturale, sia alla definizione come interlocutore di alto profilo.

I Soggetti partner, con prerogative di credibilità, competenza e prestigio, e il team di lavoro del Centro Linguistico partenopeo, non soltanto hanno collaborato per realizzare la positiva "distribuzione" del prodotto (mettendo a disposizione strutture, competenze e partecipazione), ma hanno preso parte ai canali di comunicazione promossi dal CILA, contribuendo implicitamente a definire una particolare immagine vincente del Centro linguistico di Ateneo.

---

<sup>1</sup> Acronimo per *Attention, Interest, Desire, Action*, fasi di un processo di comunicazione efficace. (Fabris, 1997: 339).

## 4. Regole di pubblicità del Fondo FEI

L'articolo 15 della Convenzione di Sovvenzione tra il Beneficiario dell'intervento e il Ministero dell'Interno, "Regole di pubblicità", illustra le norme concernenti l'utilizzo, da parte del Centro Linguistico di Ateneo, delle regole di pubblicità del Fondo, sia per l'impiego dei loghi dell'Unione europea, sia per la pubblicizzazione del progetto nel corso di eventi, manifestazioni e pubblicazioni, incluso quelle elettroniche.

Il Beneficiario ha il compito di informare il pubblico del Progetto e di rispettare alcune direttive, descrizioni grafiche e specifiche tecniche riguardo la comunicazione. Per l'organizzazione di eventi, pubblicazioni, realizzazione di materiali correlati (inviti, badge, video e materiale fotografico) e di manifesti e pubblicazioni in generale (manifesti e volantini, comunicati stampa, lettere d'informazione), è stato necessario concordare con l'Autorità Responsabile il formato grafico e le specifiche tecniche del prodotto cartaceo, audiovisivo e digitale.

### 4.1 Linea grafica

La linea grafica caratterizza l'identità di un evento, pertanto, in coerenza con l'obiettivo comunicativo da raggiungere, deve essere rappresentativa, unica e facilmente riconoscibile.

Nell'ideazione, e quindi nella sua realizzazione concreta, il materiale pubblicitario prodotto dal CILA reca nell'intestazione il logo dell'Unione europea con la dicitura "Progetto co-finanziato dall'Unione Europea" in alto a sinistra, il logo del Ministero dell'Interno in alto a destra e il riferimento al Fondo FEI.

Nelle pubblicazioni, produzioni di materiale audio/video, nel sito Web e nelle pubblicazioni digitali, è sempre riprodotto lo schema di cui sopra e i collegamenti ipertestuali al sito Web della Commissione Europea e del Ministero dell'Interno. Il logo dell'Università di Napoli "L'Orientale" e il nome del CILA sono posti immediatamente sotto lo schema riportato, nonché a piè di pagina. La linea grafica è stata poi riprodotta su inviti, cartelline, pannelli per l'arredo sala e su tutta la modulistica.

Nei *folder* con cui si è effettuata la pubblicità, il *lettering* si attesta sulla linea della istituzionalità (sono stati preferiti caratteri semplici e chiari e forniti volantini e manifesti tradotti nelle maggiori lingue) e della professionalità (il disegno dei *folder* prevede una sola immagine in copertina e comprende una

spiegazione dettagliata dell'evento nella versione linguistica del destinatario). È evidente che la linea grafica testimonia l'attenzione prestata alle modalità di comunicazione a livello formale, ai mezzi e ai canali scelti per raggiungere il pubblico e allo stile dei manifesti e degli inviti, sempre in armonia con l'immagine proiettata all'esterno.

#### 4.2 Il materiale promozionale, mezzi e strumenti

La dotazione di materiale cartaceo per la comunicazione di un evento è costituita dagli inviti e dalle locandine.

Per comunicare l'evento sono stati utilizzati manifesti di diversi formati per pubblica affissione e volantini esposti nelle strutture pubbliche locali (figura 1).



Fig. 1. Volantino Progetto FEI 2011 – Italiano

La diffusione degli annunci, a colori e di vario formato, è avvenuta tramite distribuzione e affissione di manifesti e volantini tradotti in più lingue, annunci radio, Internet, comunicato stampa, cartella stampa, mailing-list, media online. La cartella stampa, distribuita ai componenti della Rete, si è rivelata uno degli strumenti indispensabili per comunicare con i destinatari del progetto, in quanto conteneva la *brochure* informativa e il programma estensivo e dettagliato sull'evento.

A completamento dei mezzi a disposizione, l'elaborazione della *mailing list* degli attori coinvolti e delle autorità politiche e istituzionali di riferimento ha rappresentato un'altra attività del processo organizzativo e promozionale.

## 5. Pubblicizzare e comunicare l'evento

Per pubblicizzare le manifestazioni pianificate, le comunicazioni con il pubblico sono state sostenute principalmente tramite i canali telematici e off line, effettuando due tipi di pubblicità: una a stampa, secondo la pubblicità tradizionale, l'altra seguendo l'approccio delle pubbliche relazioni.

La comunicazione sostenuta a livello locale (spazialmente limitata, a differenza di quanto avviene con le vetrine virtuali del *web*), ha risentito delle caratteristiche dei media attivi sul territorio; nel caso specifico, è difficile che gli eventi pubblicizzati esclusivamente sui quotidiani locali raggiungano il target obiettivo designato, per questo l'affissione di manifesti e poster all'interno dell'Università e nei maggiori luoghi di intervento è stato il modo più consueto e valido per rendere noto quanto pianificato dal Centro linguistico.

Anche in questo caso, è bene rilevare l'immediata corrispondenza esistente tra target da raggiungere, tono e mezzi di comunicazione adottati e identità del CILA, elementi strettamente correlati e in armonia l'uno con l'altro.

### 5.1 *Promozione off line*

Ogni evento dovrebbe coinvolgere adeguatamente l'intero sistema dei media, in particolare quelli locali. Quindi, è opportuno far pervenire ai media tutte le informazioni relative al suo svolgimento, affinché la cittadinanza e i destinatari del progetto possano essere adeguatamente informati.

Per ottenere una comunicazione efficace e una produttiva gestione di tempi e risorse, si è adottata la strategia di segmentazione del target, diviso, appunto, per categorie lavorative di appartenenza, così da strutturare una "cura del cliente" con gusti e preferenze segnalate dallo stesso.

A partire dal mese di ottobre 2012, per la pubblicità a stampa, è stato opportuno contattare il maggior numero di mezzi di comunicazione possibile, interessando giornali locali, organizzazioni di orientamento professionale, associazioni di categoria e sindacati dei lavoratori, servizi e strutture per le imprese, associazioni e movimenti ecclesiali.

L'Ufficio stampa dell'Università ha, poi, notificato ai quotidiani l'evento sul piano istituzionale e la notizia dell'avvio delle attività presente sulla Newsletter del Fondo Europeo per l'Integrazione del Ministero dell'Interno (Newsletter FEI n. 01 / 2013).

Ulteriori canali utilizzati per l'attività di promozione sostenuta dal CILA hanno abbracciato diverse aree d'intervento: impiego dello strumento radiofonico (figura 2), convenzione con l'Università per Stranieri di Siena per il rilascio della certificazione dell'italiano come lingua straniera a tutti i corsisti di livello A2, al fine di disporre di uno strumento ufficialmente riconosciuto a livello internazionale e per stabilire un unico standard di qualità, collaborazione sinergica con la Rete di associazioni.



Fig. 2. Radio CRC di Napoli - Progetto FEI 2011

A un livello differente è stata condotta la pubblicità *ad personam*, diretta a figure istituzionalmente importanti del panorama culturale locale; trattasi di azioni di pubblicità il cui avvio è funzionale alla promozione a più ampio raggio. Tale operazione, estremamente importante e complementare a quella dell'invio del comunicato, serve ad accertarne l'arrivo a destinazione e a sondare la possibilità di un suo utilizzo. Molto interessante è risultata, infine, l'idea di servirsi di liste del pubblico che già hanno avuto rapporti con il CILA per effettuare una comunicazione personale via posta elettronica, utilizzando i

vantaggi della *customer care* e introducendo una relazione personale tra il CILA e il proprio pubblico.

## 5.2 L'informazione attraverso il Web

Il sempre più diffuso impiego della rete Internet per comunicare offre l'opportunità di promuovere un evento a costi davvero contenuti. Oltre all'attivazione di una pagina Web, numerose sono le opportunità offerte dalle tecnologie della Rete per promuovere gli eventi. Con la presenza in Internet si ottiene la possibilità di comunicare il programma, operando una pubblicizzazione totale degli eventi, e al tempo stesso sfruttando l'opportunità di interazione e di approfondimento nei contenuti resi possibili dalla Rete.

Lo spazio virtuale del CILA dedicato al Progetto FEI 2011 (<http://www.cila.unior.it>) è adeguatamente strutturato, essenziale nelle informazioni e di facile consultazione, configurandosi allo stesso tempo come veicolo pubblicitario ed elemento che ne costruisce l'identità di immagine (figura 3).



Fig. 3. Web site del CILA di Napoli "L'Orientale" – Progetto FEI 2011

Il sito testimonia l'equilibrio compositivo garantito dalla semplicità degli essenziali elementi costitutivi e dalla loro disposizione per ogni pagina. Il risultato è di chiarezza e professionalità, grazie alla rappresentazione creativa delle immagini offerte, alla semplicità di fruizione di contenuti e agli appro-

fondimenti tramite *link* opportunamente segnalati (video per stranieri sordi; volantini in tutte le lingue).

Anche l'accesso all'aula virtuale, per i destinatari del corso, conferma e rafforza l'immagine inizialmente suggerita nell'*homepage*, mostrando il proposito di presentarsi nel modo più adeguato per raggiungere il target e soddisfare gli obiettivi istituzionali e accademici. Il profilo del CILA e quello della sua comunicazione si fondono e risultano efficacemente complementari l'uno all'altro.

Ulteriore propaganda *on line* per l'avvio delle attività è presente anche nei siti delle associazioni culturali locali: CSV Napoli (Centro di servizio per il volontariato) e Associazione Scuola di Pace, Napoli.

Uno speciale canale di comunicazione e promozione del Progetto lo si ritrova, infine, anche sul Web magazine di Ateneo che, assieme agli altri canali multimediali dedicati all'informazione (portale, *mailing list*, bacheche elettroniche) e alla ricerca (*Open Archive*), costituisce un altro dei possibili percorsi attraverso cui la comunicazione viaggia dentro e fuori l'Ateneo.

### 5.2.1 *Social networking* e promozione on line

A sostegno della comunicazione 'standard' sui canali tradizionali (sito del CILA e promozione off line) e della pubblicizzazione on line abbinabili al Progetto, sono state usate altre iniziative di promozione, come le tecnologie del Web 2.0, basate sull'interazione (blog, Wiki, siti di condivisione di fotografie e video, *social bookmarking* e *social networking*).

L'organizzazione promotrice può essere molto agevolata da un uso intelligente e corretto della rete e del Podcasting, da sempre ambienti in cui l'investimento è considerato minimo, ma che rappresentano un modo radicale per costruire una grande adesione. In particolare i social media riproducono opportunità da non trascurare: *Twitter*, *Facebook*, Aggregatori di News sono solo alcuni degli strumenti a disposizione che possono contribuire al successo, provocare un effetto *publicity* positivo e produrre una grande cassa di risonanza sui media sia off che on line.

I social media sono stati usati come megafono per ogni sessione del Progetto da promuovere, a partire dalla diffusione di contenuti e informazioni di carattere tecnico e logistico. È stato poi importante continuare l'attività sostenitrice anche nelle fasi successive, per raccogliere i feedback del pubblico e per dare un senso di continuità, pubblicando riflessioni, curiosità, aneddoti, fotografie e link in modo da stimolare gli utenti a scrivere a loro volta impressioni, suggerimenti e racconti. Incoraggiare i racconti individuali vuol dire dilatare l'interesse.

*Facebook* è il social media che meglio si presta al contatto con i partecipanti, data la sua popolarità e soprattutto per la pagina *Facebook Events*, uno degli strumenti più potenti della piattaforma. Grazie al suo potere attrattivo, richiama facilmente utenti creando una comunità di persone fidelizzate. In quest'ottica, la promozione del Progetto con i social media si è realizzata senza difficoltà.

"Professione italiano" è stato, prima di tutto, pubblicizzato nella pagina Facebook del CILA 'Lingua e Cultur@ italiana al CILA', gruppo la cui promozione è destinata a operazioni di valorizzazione delle varie fasi di creazione e condivisione di esperienze. La pagina del gruppo si è rivelata particolarmente utile ed efficace perché ha permesso di costituire un gruppo di 'amici' uniti dalla partecipazione al corso (figura 4).

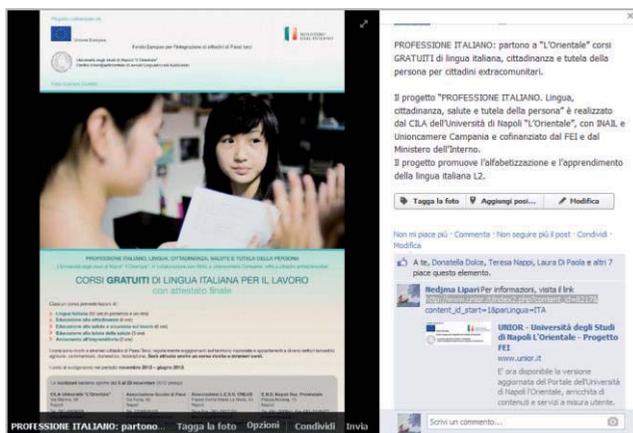


Fig. 4. Particolare della pagina evento Facebook dedicata al Progetto

Per i sordi è stato utilizzato anche una pagina Facebook dedicata, 'Ensnapoliprogetti Conoscere per Dialogare', che ha permesso di diffondere rapidamente la notizia dell'attivazione del corso tra i soci italiani e stranieri dell'ENS Sezione Provinciale di Napoli.

Un altro strumento offerto da *Facebook* è il box 'mi piace'; i partecipanti al gruppo hanno l'opzione di invitare amici a leggere e partecipare e anche raggiungere persone al di fuori dal proprio gruppo, estendendo in questo modo la possibilità di contatto con l'esterno. È permesso, inoltre, ai membri del gruppo e ai gruppi esterni di comunicare le proprie attività anche a persone non direttamente coinvolte (giornalisti, amanti del settore, scuole di lingua, istituzioni accademiche e culturali locali e così via), per estendere e potenziare l'effetto mediatico delle attività del gruppo.

Secondo step è stato creare l’evento aprendo una pagina pubblica a esso dedicata. Dopo l’apertura, è stato possibile invitare i contatti a partecipare, postare commenti e dettagli dell’evento, pubblicare foto e video, postare temi di discussione.

Altro tassello importante è stata la creazione di un collegamento *live*, in modo da permettere ai non fisicamente presenti di partecipare e interagire. Il collegamento può essere creato usando anche *Facebook* o *UStream*, ma in quest’ambito si è preferito creare un canale su *YouTube* per pubblicare la presentazione del corso (<https://www.youtube.com/watch?v=d1dJAZ3NVyo>) e soprattutto per raggiungere il pubblico di apprendenti sordi che utilizza quotidianamente tali canali per la comunicazione (figura 5).



Fig. 5. Particolare del canale YouTube FEI2011unior dedicato al Progetto

Infine *Twitter*, nello specifico, ha offerto diverse soluzioni per segnalare e diffondere l’iniziativa in rete: una delle più efficaci è stata creare *hashtag* con la possibilità di trovare, ricordare e ricercare l’evento più facilmente. È stato sufficiente usare tali soluzioni in tutti i *tweet* correlati all’evento e incoraggiare gli altri utenti a fare lo stesso, in modo da essere seguiti dal maggior numero possibile di persone. Diversamente, si può suggerire ai propri *follower* semplicemente di RT – *retweet*– per raggiungere i loro network di contatti, ampliando così il numero di persone raggiunte (figura 6).

La promozione on line è un mondo complesso e ricco di sfaccettature da definire opportunamente in aree tecniche e di comunicazione con i giusti criteri; l’utilizzo del canale di promozione a costo zero del *networking* pone le condizioni per “informare” il pubblico di riferimento, rendere note le espressioni e le manifestazioni migliori della cultura italiana e farle conoscere.



Fig. 6. Particolare di un tweet dedicato al Progetto

## 6. La Cerimonia di chiusura

Il 13 giugno 2013, le realtà che hanno ideato e realizzato il progetto finanziato dal Fondo Europeo per l’Integrazione di cittadini di Paesi Terzi, svolto sul territorio di Napoli e provincia, hanno dato vita all’evento conclusivo comune di “Professione italiano”.

Il CILA dell’Università di Napoli L’Orientale, con il supporto dei Soggetti aderenti, attraverso questa iniziativa ha inteso aprire una preziosa possibilità di confronto e di condivisione con gli attori coinvolti.

Alla cerimonia di chiusura, oltre agli interventi degli addetti ai lavori (il Responsabile Scientifico del Progetto, Prof. Anna De Meo; l’Assessore Ciro Alfieri del Comune di Torre Annunziata; il Responsabile del Centro Fernandes di Castel Volturno, Antonio Casale; il Presidente dell’Ente Nazionale Sordi di Napoli, Giuseppe Amorini), hanno presenziato il Rettore dell’Orientale di Napoli, Prof. Lida Viganoni, e il Viceprefetto, Dirigente IV Area Immigrazione, Dott. Carolina Iovino.

### 6.1 Organizzazione

Organizzare un evento culturale come la cerimonia di chiusura per promuovere “Professione italiano” è un’operazione complessa e richiede anch’essa una pianificazione curata in ogni dettaglio.

La giornata conclusiva, pur trattandosi della parte finale, è di per sé il primo strumento di promozione, poiché rappresenta il Progetto nei suoi contenuti. La redazione degli inviti, del comunicato stampa e dei manifesti della cerimonia finale, sempre rispettando tema e stile iniziali, hanno riportato informazioni essenziali alla partecipazione (Soggetto capofila, titolo del Progetto, giorno e ora, luogo, indirizzo, partecipanti, nome cognome e ruolo, breve spiegazione degli obiettivi dell'evento, soggetti aderenti).

Altrettanta attenzione è stata prestata alla redazione dei testi, destinati alla composizione dei manifesti, nei quali è stato comunque opportuno riportare in forma semplificata le stesse informazioni diffuse attraverso gli inviti, e la scelta delle immagini (figura 7).



Fig. 7. Manifesto cerimonia di chiusura del Progetto

Necessari accorgimenti, per il perfetto svolgimento della cerimonia, hanno riguardato il servizio fotografico, svolto da collaboratori esperti, il servizio di registrazione audio-visiva dell'evento, il servizio di interpretariato in Lingua Italiana dei Segni e l'assistenza tecnica audiovisiva.

## 6.2 Valutazione, rassegna stampa e testimonianze autorevoli

Il riscontro dei partecipanti è un dato saliente per valutare il livello d'efficienza dell'organizzazione e del passaggio d'informazione, valido per

l'analisi dei risultati ottenuti, circa le positività e le criticità riscontrate nella realizzazione delle attività progettate.

La valutazione dell'evento, in termini di presentazione e documentazione, aspetti logistici e organizzativi, preparazione e risorse, rappresenta la fase conclusiva dell'evento. In tale fase, il lavoro di archiviazione, consistente nella raccolta di tutti i materiali prodotti nelle varie fasi operative, oltre ai contenuti redazionali distribuiti durante lo svolgimento, descrive la base per la valutazione e la sostenibilità futura del progetto.

L'entità delle presenze registrate, l'interesse suscitato nel pubblico, gli articoli apparsi sulla stampa on line, la quantità dei materiali distribuiti, i consensi dei partecipanti sono i fattori che hanno determinato la buona riuscita della cerimonia, oltre, naturalmente, a un corretto funzionamento di tutti gli aspetti organizzativi.

L'effetto alone creatosi è testimoniato dalla cospicua quantità di copertura dei mezzi di comunicazione; articoli di pubblicizzazione della Cerimonia conclusiva sono presenti su varie testate e sui siti web delle maggiori associazioni culturali locali e nel *social networking* dei cittadini campani: Napoli Città Sociale, Rete Civica della Campania, Associazione Scuola di Pace di Napoli, Stranieri in Campania, web magazine dell'Università "L'Orientale" (correlato a servizio video: <http://magazine.unior.it/ita/content/chiusura-del-progetto-fei-professione-italiano-lingua-cittadinanza-salute-e-tutela-della>). La pubblicizzazione dell'evento conclusivo ha visto una grande eco anche nei *social network* già menzionati.

Nomi, volti, sguardi sono, infine, i protagonisti del lavoro conclusivo "Sguardi migranti", fotoracconto del fotografo Milo Alterio, organizzato in occasione di "Professione italiano" e legato alla realtà migratoria dei partecipanti (<http://www.youtube.com/watch?v=Y9pK4opbAbk>). Scatti che catturano scene di vita scolastica e che raccontano l'immigrazione nella quotidianità. Dietro quegli sguardi, ci sono persone che aspirano a vivere la loro vita con dignità e con pieni diritti.

## 7. Conclusioni

"Professione italiano", quale intervento nei territori degli Enti locali interessati, è risultato essere fondamentale e strutturale alle attuali politiche in materia di integrazione sociale, in particolare linguistica e culturale, dei cittadini stranieri nel territorio nazionale.

Grazie al coinvolgimento diretto di un'istituzione accademica quale il CILA, naturalmente aperta alla dimensione internazionale e alle relazioni cul-

turali, e tramite lo strumento del Fondo Europeo per l'Integrazione dei cittadini dei Paesi terzi, è stato possibile realizzare l'erogazione di corsi di formazione finalizzati a favorire il conseguimento delle conoscenze e competenze linguistiche da parte dei cittadini stranieri.

Essere coinvolti in modo permanente nella realizzazione e comunicazione di percorsi formativi significa anche rafforzare l'identità e l'immagine di qualità nell'insegnamento dell'italiano da parte delle organizzazioni preposte.

A dimostrazione dell'ottima gestione e divulgazione dell'attività formativa offerta alla cittadinanza straniera in Campania da parte del CILA, l'adozione di validi strumenti di immagine, come la presenza in rete e i mezzi di *social-networking* scelti per mantenere coesa la comunità di destinatari, è risultata essenziale per realizzare l'obiettivo principe della promozione culturale.

Le iniziative culturali conseguite grazie al sostegno della Comunità europea sono 'finestre spalancate' su un mondo straordinariamente ricco e affascinante, un piccolo 'microcosmo culturale' nato e sviluppatosi in favore di una concreta alleanza tra le varie conoscenze che si nutrono di intercultura. Tale capacità di 'migrare' consente la crescita della conoscenza, da concepire come patrimonio universale, condivisibile e conciliabile nelle sue differenze.

Promuovere un'autentica operazione culturale implica l'impegno di favorire reciproca conoscenza tra i popoli. Intrecciando culture, esportando civiltà, rafforzando secolari legami con terre distanti, anch'esse ricche di storia e pensiero, è possibile far emergere una reale volontà politica e nazionale che, muovendosi in modo unitario, premetta e anteponga la cultura al velleitarismo.

## BIBLIOGRAFIA

- BOVONE L., *Comunicazione. Pratiche, percorsi, soggetti*, Franco Angeli, Milano, 2000.
- CORIGLIANO G., *Marketing strategie e tecniche*, Etas, 2000.
- FABRIS, G., *La pubblicità, teorie e prassi*, Franco Angeli, Milano, 2007.
- GENUINI S., *Manuale della comunicazione*, Carocci, Roma, 1999.
- MAROZZI L. (a cura di), *Manuale per l'organizzazione di eventi. Guida pratica ad uso del personale dell'Ateneo*, Università degli Studi di Perugia, Perugia, 2004.
- NAPOLETANO E. M., *Il Marketing interculturale*, FrancoAngeli, Milano, 2002.
- SCALINI ANTONIO F., *Organizzare un evento. Manuale del convegno*, AGESCI Regione Sicilia, 2007.



VITTORIA BOCCIA E GIUSEPPINA VITALE

## **LA FIGURA DEL TUTOR: DALLA FASE DI ACCOGLIENZA AL SUPPORTO DIDATTICO DI CORSISTI STRANIERI**

### **1. Introduzione**

Con riferimento al profilo prevalente del corsista del progetto FEI “Professione italiano”, immigrato straniero adulto, il dominio dell’accoglienza è indicato come primo elemento di socialità nelle fasi di contatto con il Paese ospite (Vedovelli, 2002).

Obiettivo di questo contributo sarà di illustrare le modalità di accoglienza e di inserimento dei destinatari del progetto. Figura centrale e presente in maniera trasversale in tutte le fasi del progetto è il tutor, interfaccia tra il corsista e l’Ente formatore, sostegno per l’accoglienza e l’iscrizione al corso e supporto per il corsista ma anche per il docente nella fase didattica in aula.

### **2. Le funzioni del tutor dalla fase di accoglienza e orientamento al supporto in aula**

Al fine di rispondere ai bisogni e alle caratteristiche del corsista straniero lavoratore, il momento dell’accoglienza ha assunto grande importanza e, sebbene sia considerata una delle prime fasi, in ordine cronologico, in qualsiasi percorso formativo o di inserimento sociale, questa si è conclusa solo al termine di tutte le attività progettuali, garantendo al corsista sostegno e supporto continuo, sia di ordine amministrativo, sia didattico.

Il primo passo compiuto ha previsto attenzioni e interventi per inquadrare quantitativamente e qualitativamente il futuro corsista. Attraverso un questionario sociolinguistico (sommministrato sotto forma di intervista per i principianti assoluti) sono stati raccolti e archiviati diversi indicatori socio-anagrafici che hanno permesso al responsabile scientifico del progetto, ai responsabili dell’amministrazione e ai formatori di individuare il profilo generale del corsista FEI.

Nella prima parte del questionario erano riportate domande utili per ricevere informazioni di natura socio-anagrafica, quali nome, cognome, nazionalità, data e luogo di nascita, e informazioni personali utili per la parte amministrativa come i documenti di riconoscimento, permesso di soggiorno

e residenza in Italia. Un'altra sezione era invece dedicata a elicitarre dati di natura eminentemente linguistica: lingua materna e altre lingue conosciute, grado d'istruzione e livello di conoscenza in lingua italiana. L'ultima parte del questionario è servita per inquadrare il corsista nelle diverse categorie occupazionali previste all'interno del progetto.

Sin da questo primo momento il tutor è stato sempre presente, ha sostenuto e fornito indicazioni utili al corsista, svolgendo il ruolo di operatore che segue la relazione tra l'utenza straniera e il Centro linguistico, predisponendo le condizioni per un efficace raccordo e integrazione tra i servizi. In questi primi momenti la sua funzione principale è stata fondamentalmente quella di guidare e orientare il corsista straniero, cercando di prevenire disagi o abbandoni, mediando tra le esigenze del corsista e dei docenti. La sua funzione di accoglienza e mediazione ha garantito la rispondenza e l'efficacia del progetto, permettendo l'individuazione di particolari problematiche.

All'interno del progetto FEI "Professione italiano", il tutor ha assolto diverse funzioni in diversi tipi di attività. A seconda della tipologia delle stesse e in base al momento in cui è stato impegnato, le figure impiegate sono state quelle di tutor d'accoglienza e di tutor d'aula.

### *2.1. Il tutor d'accoglienza*

Il tutor d'accoglienza è stato impegnato nelle prime fasi di contatto con l'istituzione, soprattutto per procedere alla regolare iscrizione al corso. Il suo ruolo principale è stato quello di compiere una buona e opportuna divulgazione e trasmissione delle notizie relative al progetto. Si è occupato della diffusione di manifesti, volantini e tutto il materiale necessario per mettere la potenziale utenza al corrente dell'opportunità di studio, nelle zone di maggiore presenza dello straniero. In questo contesto, ha svolto anche compiti di accoglienza, orientamento, e una prima analisi e valutazione di problemi, prospettive e possibilità che hanno consentito la determinazione di obiettivi e l'identificazione dei risultati attesi. Le operazioni che ha svolto sono state incentrate nella presentazione dell'offerta formativa, nella gestione dei bisogni e delle attese dell'utenza, nella disponibilità relativa alla frequenza, e nella definizione della compatibilità a seconda delle richieste dell'utenza e dell'università.

L'importanza di questo primo step è stata, insieme, la messa in pratica e la valutazione dei criteri, indicazioni e principi concernenti l'iscrizione e

l'inserimento dei corsisti, in modo tale da poter, eventualmente, delineare le diverse possibili fasi dell'accoglienza e delle attività di facilitazione per l'apprendimento della lingua, e un positivo processo di relazione tesa all'integrazione culturale e sociale tra corsista straniero e contesto di accoglienza. Quindi tentare di creare un clima d'accoglienza e di attenzione nei riguardi dell'immigrato, al momento dell'iscrizione, favorendo un contesto idoneo all'incontro con le diverse culture, e promuovendo l'aspetto comunicativo e relazionale.

Soprattutto al momento dell'iscrizione, sono emerse le qualità relazionali e comunicative del tutor d'accoglienza che ha sempre accolto le esigenze dell'utente straniero e lavoratore, mostrando impegno e versatilità e richiama, all'occorrenza, l'ausilio anche di mediatori linguistici e culturali impiegati nel progetto. Il potenziale corsista è stato assistito anche nella scelta dei giorni e degli orari attesi dei corsi, talvolta rimodulati proprio per evitare abbandoni o rifiuti di iscrizione.

Successivamente all'iscrizione, se non completamente principiante, il corsista è stato poi sottoposto a un test di livello per la verifica delle competenze iniziali.

## *2.2. Il tutor d'aula*

Al tutor d'accoglienza è stato affiancato il tutor d'aula, il cui ruolo predominante è stato quello di fungere da interfaccia tra le difficoltà, i bisogni, le situazioni e le necessità del corsista e il docente.

Tra le molteplici funzioni del tutor, si menziona principalmente il supporto alle attività formative, la gestione fisica del materiale didattico (libri di testo, materiale aggiuntivo), delle aule e i mezzi necessari per il corretto andamento della didattica. Tutto questo costantemente monitorando le attività formative e le dinamiche d'aula per permettere al Responsabile scientifico del Progetto di verificare e di valutare l'andamento generale di tutti i percorsi formativi attivati. Come precedentemente accennato, la sua figura fa da supporto anche al docente e pertanto si occupa della gestione di attività specifiche, di informazioni legate a cambiamenti di orari o di aula dei corsi, raccolta e distribuzione di documentazioni, materiali didattici ecc., favorendo così l'interscambio informativo tra corsisti/docenti/coordinatori.

In sintesi, gli elementi specifici per tracciare il profilo del tutor d'aula, risultano quelli di possedere una buona capacità di valutazione di situazioni e problemi, e di comunicazione, ascolto e relazione; nonché adeguate cono-

scenze degli aspetti normativi inerenti a progetti finanziati dall'Unione europea, conoscenze di base di informatica, conoscenze per gestire un progetto formativo, e, ancora, cultura e sensibilità nel gestire dinamiche di gruppo, capacità di curare gli aspetti organizzativo-didattici, di saper gestire tecniche di monitoraggio e valutazione nelle diverse fasi di apprendimento, di saper interpretare i bisogni e di saper rispondere adeguatamente.

Rispetto al tutor d'accoglienza, presente soprattutto nelle prime fasi del progetto, il tutor d'aula segue costantemente il corsista durante l'intera fase del percorso didattico: cura l'organizzazione, tenendo aggiornato il materiale sull'andamento didattico (registri delle presenze, questionari, materiale informativo, e altri dati), controllando i tempi delle attività, gestisce anche la parte amministrativa, prenotando aule, laboratori, raccogliendo e distribuendo documentazione; sostiene l'intero processo formativo, garantendo una presenza stabile e costante, divenendo così una sorta di "guida" in ogni situazione, e garantendo la raccolta di tutti i dati informativi relativi al Progetto.

### 3. Conclusioni

In questo lavoro è stata messa in risalto la figura del tutor dal momento dell'accoglienza, quale punto di inizio per un costruttivo inserimento dell'immigrato nella nuova realtà culturale, sociale e linguistica, al supporto in aula.

L'accoglienza non è quindi unicamente un insieme di atti amministrativi, bensì una condizione basilare e indispensabile, una condizione concreta e valida, a cui bisogna interessarsi ed essere accorti ai bisogni e alle difficoltà dell'utenza. La relazione e l'integrazione significano creazione di un clima d'apertura, rispettando ogni forma di diversità culturale e linguistica. I punti di forza di questa fase sono rappresentati dalla comunicazione chiara e semplice, dalla disponibilità nel fornire strumenti adeguati e utili, e dalla capacità di infondere sicurezza, di comprendere le esigenze dello studente, di prestare attenzione alla ricezione delle informazioni, e di instaurare un clima di rispetto e di accoglienza.

In questo quadro, il tutor deve essere sempre presente per i principali soggetti coinvolti nel processo di apprendimento e insegnamento, corsista e docente, e collaborativo con il Responsabile scientifico del Progetto, fungendo da facilitatore nelle dinamiche del processo formativo e guidando costantemente il corsista.

## **BIBLIOGRAFIA**

- VEDOVELLI M., *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Carocci editore, Roma, 2002.
- SCANDELLA O., *Tutorship e apprendimento. Nuove competenze dei docenti nella scuola che cambia*, La Nuova Italia, Firenze, 1995.
- SCANDELLA O., *Alla scoperta del tutor*, in *Cisem/informazioni*, n. 5-8, 1995.
- TREVISIOL G., *Il tutor dei processi formativi. Ruoli-Competenze-Formazione*, Franco Angeli, Milano, 2002.



FRANCESCO SALIERNO

## IL COOPERATIVE LEARNING NEL PROGETTO FEI “PROFESSIONE ITALIANO”

### 1. Introduzione

Nel 1486 Pico della Mirandola trascrisse il testo di un discorso tra Dio e Adamo:

Le altre creature hanno una loro natura ben precisa, prescritta da me. Tu invece puoi stabilire i tuoi limiti a tua discrezione (...). Al pari di un artigiano libero e padrone di sé, puoi decidere la tua condizione in base alle tue sostanze.

Il concetto moderno di individualità è nato come dono del Dio rinascimentale, al contrario dell'individualità concepita come condanna inflitta all'uomo dal Dio della Bibbia.

Jean Paul Fitoussi e Pierre Rosanvallon (1996) bene tratteggiano l'ambiguità dell'individualismo moderno:

È al contempo un vettore di emancipazione degli individui, in quanto se ne accresce l'autonomia e li trasforma in goditori di diritti, e un fattore di crescente insicurezza in quanto li rende tutti responsabili del futuro e li obbliga a dare alla vita un senso non più prestabilito da qualsiasi fattore esterno.

L'individualismo dell'uomo moderno genera insicurezza e senso di isolamento, fenomeni in continuo aumento e che dilagano a una velocità impressionante pervadendo ogni ambito.

Nella *Solitudine del cittadino globale* (2000: 28-37), Baumann afferma:

L'insicurezza delle condizioni di vita, insieme con l'assenza di un'istituzione cui rivolgersi con fiducia, un'istituzione capace di mitigare quell'insicurezza o perlomeno di ascoltare le richieste di maggiore sicurezza, arrecano un danno profondo alla politica di vita. (...) In tutte le società, la solidarietà (o piuttosto, la fitta rete di solidarietà, grandi o piccole, sovrapposte o incrociate) è servita da protezione e da garanzia di certezza (per quanto imperfette), instillando la fiducia, la sicurezza di sé e il coraggio indispensabili all'esercizio della libertà e alla sperimentazione. La vittima principale della teoria e della pratica neoliberale è stata proprio quella solidarietà. Non esiste una cosa come la società, fu l'infelice dichiarazione con cui Margaret Thatcher riassunse il credo neoliberale. Esistono disse, singoli uomini e singole donne (...).

In *Voglia di comunità* (2003: 5), Baumann prosegue:

L'insicurezza attanaglia tutti noi, immersi come siamo in un impalpabile e imprevedibile mondo fatto di liberalizzazione, flessibilità, competitività ed endemica incertezza, ma ciascuno di noi consuma la propria ansia da solo, vivendola come un problema individuale, il risultato di fallimenti personali e una sfida alle doti e capacità individuali. Siamo indotti a cercare, come Ulrich Beck ha causticamente osservato, soluzioni personali a contraddizioni sistemiche; cerchiamo la salvezza individuale da problemi comuni.

L'integrazione culturale dei migranti è una delle sfide comuni alle quali bisogna dare una risposta anche istituzionale che mitighi in parte il senso di insicurezza e l'incertezza profonda che il fenomeno migratorio, nella maggior parte dei casi, porta con sé.

Uno degli obiettivi del progetto FEI "Professione italiano" è aumentare le occasioni di conoscenza reciproca e trasformare in nuove opportunità per tutti la coniugazione della diversità intesa come ricchezza, guidati dalla convinzione che, come ha suggerito A. Adler, "ogni essere umano è unico e irripetibile" (1933). Del resto tra i punti affrontati dal Consiglio Europeo nel programma di Stoccolma vi è anche il fenomeno migratorio.

In particolare, si legge nel testo:

l'integrazione effettiva di cittadini di paesi terzi soggiornanti legalmente resta la chiave per massimizzare i benefici dell'immigrazione.

L'immigrazione straniera in Italia, oggi, chiama in causa nuovi soggetti sociali, nuove politiche di intervento e una nuova progettualità educativa. Le rappresentazioni di questo fenomeno sono spesso divergenti e tra loro contrastanti. Per molti immigrazione vuol dire flusso continuo e incontrollato di uomini e donne, per lo più irregolari, che si accompagna spesso a forme più o meno marcate di devianza, vita ai margini della società, allarme sociale con conseguente aumento del senso di insicurezza e incertezza per tutti. Le persone che lavorano con gli immigrati rappresentano l'immigrazione come dato oggettivo, strutturale, una componente sociale che attraversa la nostra vita quotidiana e che si sviluppa nei luoghi e territori comuni, trasformando il profilo culturale, linguistico ed etnico delle città in cui viviamo.

Uomini e donne che vengono da lontano costruiscono nuove case e nuove vite; sono qui, accanto a noi, senza tuttavia avere deciso di fermarsi per sempre o per un lungo periodo.

Il fenomeno migratorio, da tempo anche femminile e familiare, coinvolgendo soggetti diversi, pone, all'interno dei nuclei familiari, negli individui

e, all'esterno, nei servizi, domande e bisogni di tipo nuovo. La condizione di soggetti spaesati e incerti, che caratterizza in modo particolarmente evidente gli immigrati che vivono la doppia distanza dal mondo di origine e da quello di arrivo, rende non più rimandabile una politica di integrazione che metta al centro i nuovi soggetti sociali e le relazioni tra questi e la società che li accoglie.

Alcuni dei principi fondamentali comuni della politica di integrazione degli immigrati nell'Unione europea, contenuti nei "Programmi e strumenti" del Fondo Europeo per l'Integrazione di cittadini di Paesi Terzi (2007 - 2013) ci ricordano che bisogna:

- approcciare la diversità culturale come opportunità di sviluppo sociale ed economico in Europa nonché quale strumento anti-discriminatorio, coinvolgendo tutti gli attori (pubblici e privati) nel processo di scambio di esperienze;
- sviluppare il concetto di Capitale Umano coordinando istruzione, lavoro e formazione permanente;
- sviluppare moduli comuni per le politiche di integrazione, tenendo conto dell'apprendimento linguistico, dell'impegno della società ospitante e della partecipazione dei migranti nella vita attiva di tale società.

A partire da queste premesse si è sviluppato il lavoro di formazione linguistica del progetto FEI "Professione italiano" che ha visto coinvolti circa 600 immigrati e che ha avuto tra gli obiettivi l'acquisizione da parte di adulti stranieri di una competenza comunicativa in L2.

Nel lavoro di formazione con gli adulti è necessario trovare modalità che favoriscano un maggiore coinvolgimento dei corsisti nelle attività didattiche e, sono in molti a riconoscere che, nonostante alcune iniziali difficoltà organizzative, un percorso di Cooperative Learning fornisce un contributo decisivo in questa direzione.

Gli apprendenti adulti hanno un bagaglio di vissuti e una storia di rapporto dialettico con la società che consente loro di vivere in maniera dinamica e con maggiore consapevolezza le proprie emozioni e relazioni interpersonali.

## **2. Un approccio "necessario"?**

L'aspirazione alla cooperazione, nella legge di movimento dell'individuo, è necessaria affinché ognuno possa affrontare e risolvere i problemi sociali che la vita impone (Adler, 1933).

Mario Comoglio (1999) definisce l'apprendimento cooperativo come un metodo che insegnando educa, utilizzando un insieme di tecniche 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 a ogni studente; in più, è una occasione di integrazione e valorizzazione di studenti con differenti capacità (anche linguistiche), poiché in situazioni di interdipendenza di scopo, di ruolo e di compito diventa possibile consentire a ognuno di fornire il proprio contributo. Creare scopi comuni e condivisi, dare ruoli che permettano a ognuno di essere protagonista, fornire compiti "possibili", sia per il più che per il meno dotato, significa motivare allo studio e aumentare l'autostima degli studenti, significa, cioè, migliorare il clima in cui si lavora, si studia, si ricerca.

Secondo diversi studiosi, l'apprendimento 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. Questa costruzione, dotata di senso e che, auspicabilmente, dovrebbe avvenire operando collaborativamente, dovrebbe superare la 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.

La coscienza del Sé nasce dal dialogo con l'Altro e, in più, se prendiamo in considerazione la teoria vygotkiana sul rapporto tra linguaggio e apprendimento, si vede come lo sviluppo delle funzioni psichiche superiori dipenda anche da queste interazioni con gli altri. Come ha suggerito Vygotskij (1925), il linguaggio funzionerebbe da mediatore dei processi di ap-

prendimento che, dapprima, avvengono all'esterno della mente attraverso le relazioni interpersonali e, poi, vengono interiorizzati e trasformati in pensiero.

Sarebbe riduttivo, quindi, parlare del processo di apprendimento solo come processo cognitivo in grado di costruire conoscenza. L'apprendimento è molto altro ancora, dal momento che vengono attivate non solo componenti cognitive ma anche affettive, emozionali e identitarie, ed è la riflessione su queste componenti che ci ha condotto a utilizzare e sperimentare, nelle classi del progetto FEI "Professione italiano", un approccio didattico come il Cooperative Learning.

Ci sono alcuni punti cardine da evidenziare per poter cominciare a utilizzare uno strumento come il Cooperative Learning.

Ogni classe è anzitutto un gruppo dove esistono relazioni emotive complesse e significative, che, se note, potrebbero essere utilizzate come ulteriori risorse per lo sviluppo personale degli allievi. Ma la classe è anche un gruppo di lavoro dove si apprendono strumenti e si acquisiscono competenze e dove l'apprendimento è strettamente legato a un clima positivo. Tale clima positivo si concretizza come una maggiore accettazione reciproca, come una capacità di capire e interpretare i ruoli degli altri, e di imparare a considerare i propri compagni come persone con cui è fondamentale collaborare, invece di percepirli, come spesso accade, possibili ostacoli alla propria possibilità di emergere. Capacità di capire le differenze e lavorare con altri diversi da sé, comprendere le opinioni e i sentimenti altrui e provare empatia, sentirsi accettati dai compagni e ottenere migliori risultati nell'apprendimento certamente faranno registrare, in generale, migliori livelli di autostima.

Le emozioni costituiscono un altro elemento centrale intorno al quale è possibile organizzare e sviluppare competenze educative comprendenti la conoscenza di sé, la comunicazione e l'ascolto, le capacità relazionali e le abilità di aiuto, le strategie di gestione del disagio e delle conflittualità che si verificano in ambito scolastico. Le competenze emozionali, concettualmente conseguenti alle ricerche sull'Intelligenza Emotiva (Gardner, 1994) realizzate nel campo delle neuroscienze, offrono all'insegnante la possibilità di rilevare e di intervenire nelle situazioni di disagio, disadattamento e handicap in classe, con strumenti psicopedagogici diretti a promuovere il benessere e tutte le potenzialità di crescita individuali e del gruppo classe. Gli esiti di numerosi studi hanno confermato che l'intelligenza del cuore può essere potenziata anche in soggetti meno dotati cognitivamente o in condizioni di diversa abilità (si veda il contributo di De Santo nel presente volume), nei quali i problemi di autonomia e di autostima richiedono più attenzione. I pro-

grammi di educazione alle emozioni assumono, di conseguenza, valenza preventiva nel regolare l'equilibrio interiore e nel consolidare i fattori di protezione nei confronti, in particolare, di soggetti immigrati che vivono una fase di transizione e trasformazione della propria identità.

Possiamo ritenere, dunque, che la dimensione emozionale rappresenti per il futuro della formazione, in generale, una nuova frontiera. L'esplorazione dell'immenso spazio interiore potrà consentire di valorizzare ogni diversità e formare esseri umani completi, in un clima di libera espressione.

In un contesto sociale nel quale sembra ormai regnare incontrastato il caos, la possibilità di fare promesse e mantenerle è come tessere fili e relazioni tra persone ed è un modo per riappropriarsi di un senso per costruire o ricostruire relazioni che abbiano un significato e che possono diventare un percorso per riunire e far diventare coerente quello che si dice con quello che si fa.

Il Cooperative Learning è un modo di impegnarsi nei confronti dell'altro nel fare e nel mantenere promesse creando un 'senso' comune e nel dare una direzione 'positiva' a quello che Alfred Adler descriveva come il movimento da un minus al plus e cioè da un sentimento di inferiorità a una aspirazione alla superiorità, identificando sinteticamente in un concetto come quello del "sentimento sociale" il barometro della normalità.

La psicologia individuale di Adler<sup>1</sup>, infatti, restituisce all'uomo gli strumenti e la forza per emanciparsi dalla prigione delle pulsioni e per poter operare il cambiamento, in maniera consapevole nella propria vita e in quella degli altri.

La ricerca di un equilibrio tra bisogni (sicurezza) dell'individuo e prescrizioni sociali, che valorizzi le diversità e incoraggi, educando alla cooperazione, alla ricerca di vantaggi comuni, passa attraverso l'integrazione tra i concetti interdipendenti di individualismo e collettività

Due secoli fa nell'*Enciclopedia* Diderot e d'Alambert (1751, tomo 5: 405) scrivevano:

tempère dans l'homme l'activité de l'amour-propre et, peu semblable aux autres genres d'émotion, il acquiert des forces en s'exercant. On ne saurait donc l'inspirer de trop bonne heure aux enfants (...) nous disons qu'on pourrait développer dans les enfants le sentiment vertueux de la pitié (...).

---

<sup>1</sup> Per un primo approccio alla Psicologia Individuale Comparata di Alfred Adler si vedano: Hansbacher & Hansbacher, 1956, 1964; Hansbacher H. L., 1968; Varriale & Salierno, 1997.

Dunque, se c'è da un lato l'individuo con i suoi interessi e dall'altro la società, né l'uno né l'altra possono fare a meno, per troppo tempo, della solidarietà tra gli umani (il Sentimento Sociale adleriano), che crea il collegamento tra interessi individuali e pubblici.

Una predisposizione, quindi, educabile che porta certamente a un miglioramento dell'immagine di sé e del senso di auto efficacia.

L'approccio cooperativo, spostando l'attenzione sui destinatari della lezione e sulle dinamiche emotive e cognitive presenti in aula, promuove l'acquisizione di competenze apprenditive e relazionali migliorando i livelli prestazionali individuali e del gruppo classe in un clima motivante orientato a: moderare i livelli di ansia, consolidare i rapporti di fiducia reciproca, migliorare i livelli di autostima personale e favorire il ruolo centrale dell'allievo nell'apprendimento. In più, in una classe di studenti adulti immigrati, l'approccio cooperativo favorisce l'adattamento alla nuova realtà culturale, promuove l'integrazione nell'ambiente scolastico e sociale e aiuta a sviluppare una relativa ridefinizione della propria identità.

Nella lezione tradizionale il docente introduce l'argomento che ha intenzione di trattare, aiutandosi con una serie di slide, lucidi, diapositive o filmati ed espone i concetti fondamentali arricchendoli con esempi. È necessario ricordare, in questo contesto, che le lezioni frontali sono troppo complesse per gli allievi immigrati che debbono apprendere la lingua proprio perché essi comprendono pochissime parole, non hanno gli strumenti per elaborarne i significati e collocarli nei contesti appropriati. Questo comporta inevitabilmente un rallentamento nell'apprendimento con conseguente perdita dell'interesse e dell'entusiasmo. Viceversa in una lezione, per esempio, in Cooperative Learning informale, il docente può organizzare un'attività (individuale, a coppie e in piccoli gruppi) per stimolare e migliorare la conoscenza reciproca degli allievi e per conoscerne le aspettative rispetto al percorso ideato. Dopo aver diviso gli allievi in piccoli gruppi di studio e di approfondimento (il lavoro è sempre prima individuale e poi di gruppo), il docente distribuisce i materiali preparati in precedenza, raccogliendo infine le impressioni dei singoli e dando il via a un breve confronto all'interno del grande gruppo, rinforzando i concetti non ancora del tutto chiari, incoraggiando, motivando e sfruttando la naturale curiosità e l'entusiasmo degli studenti.

### **3. Il Cooperative Learning**

Le prime riflessioni sul Cooperative Learning nel nostro paese si sono sviluppate, in maniera considerevole, dopo la pubblicazione dei testi *Inse-*

*gnare ed apprendere in gruppo* di Cardoso e Comoglio (1996) e *Apprendimento cooperativo in classe* di Johnson *et al.* (1996). In entrambi i volumi gli autori chiariscono obiettivi e limiti di quest'approccio, esplicitando le premesse e specificando le modalità attuative.

Dagli anni Novanta, dunque, si sono moltiplicati anche in Italia sia gli studi sul versante teorico sia le ricerche empiriche che hanno confermato appieno l'utilità della compresenza nella pratica didattica di diversi approcci.

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: 2)

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.

È necessario precisare che in questa sede non ci occuperemo in particolare di una sola modalità di Cooperative Learning, ma ne descriveremo i tratti fondamentali comuni alle diverse impostazioni<sup>2</sup> anche se nelle classi del progetto FEI "Professione italiano" è stato applicato in particolare il Learning Together.

Secondo Johnson *et al.* (1996), ma anche secondo Kagan (2000), caratteristiche essenziali dei gruppi di Cooperative Learning sono: la formazione dei gruppi, l'interdipendenza positiva, la responsabilità individuale, l'uso di competenze interpersonali e l'interazione faccia a faccia.

A questo punto possiamo individuare 4 macroaree nelle quali il Cooperative Learning dispiega le proprie potenzialità: apprendimento – relazioni – motivazioni – valorizzazione delle singole identità.

---

<sup>2</sup> Elenchiamo di seguito alcune modalità applicative del Cooperative Learning: il Learning Together, lo Student Team Learning, lo Student Team Achievement Divisions STAD, il Teams Games Tournament TGT, il Team Accelerated Instruction TAI, il Cooperative Integrated Reading and Composition, il Jigsaw, il Group Investigation, il Finding Out e lo Structural Approach (secondo Kagan, 2000).

L'apprendimento diventa diretto, partecipato, condiviso, responsabile e orientato all'acquisizione non solo di contenuti e concetti ma soprattutto di abilità (cognitive).

Le relazioni sono emotive, empatiche, solidali, vengono incentivati il sentimento sociale e le relazioni tra pari.

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 degli allievi.

Se integrare significa scoprire le qualità di ognuno, farle riconoscere al diretto interessato e ai membri del suo gruppo di appartenenza, facendole diventare una risorsa a cui tutti possono fare riferimento, il Cooperative Learning può diventare un effettivo strumento di individualizzazione dell'insegnamento e una occasione di integrazione tra alunni di etnie diverse con conoscenze, competenze e capacità differenti, sia dal punto di vista cognitivo sia dal punto di vista relazionale, affettivo e motorio.

Infine, attribuendo a turno ruoli sociali specifici, commisurati alle abilità linguistiche raggiunte, 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.

#### **4. Organizzazione del lavoro in Cooperative Learning**

Nell'organizzazione di attività in Cooperative Learning è necessario che l'insegnante prenda delle decisioni preliminari fondamentali per il raggiungimento degli obiettivi didattici e delle abilità sociali che si è proposto di conseguire nel medio e lungo termine.

La prima decisione da prendere è relativa alla formazione dei gruppi e riguarda le dimensioni del gruppo di lavoro, la persistenza del gruppo stesso e la sua composizione.

Nelle fasi iniziali di applicazione del Cooperative Learning è opportuno che i componenti del gruppo non superino le 3-4 unità, per facilitarne lo svolgimento, e che la persistenza del gruppo non sia inferiore a un paio di mesi, proprio perché gli allievi non ancora abituati a lavorare con questa

modalità, potranno avere più tempo per sperimentare e meglio comprendere le abilità sociali loro assegnate, infine la composizione del gruppo dovrà essere la più eterogenea possibile (sesso, livello di apprendimento, relazioni sociali).

La seconda decisione importante riguarda l'organizzazione spaziale dell'aula, poiché, sistemando i banchi a formare cerchi o quadrati si favorisce una comunicazione/relazione circolare, efficace e interattiva tra tutti i membri del gruppo.

Le decisioni successive riguarderanno la pianificazione dei materiali didattici, necessaria a promuovere l'interdipendenza tra soggetti non abituati al lavoro cooperativo. Il materiale verrà organizzato in maniera sequenziale e funzionale al numero dei membri del gruppo.

A questo punto l'insegnante procede all'attribuzione dei compiti di tipo didattico/linguistico (materiali) e dei ruoli e compiti relativi alle abilità sociali (addetto all'incoraggiamento, controllore della comprensione, controllore del senso di cooperazione, sintetizzatore delle idee più valide, negoziatore, controllore della comunicazione).

Infine, l'insegnante sottolinea come il raggiungimento di qualsiasi obiettivo dipenda dall'influenza esercitata da ciascun membro del gruppo e ripete le istruzioni in maniera chiara e dettagliata per lo svolgimento dei compiti didattici e sociali di ogni gruppo, compilando una lista dei comportamenti sociali desiderati: ascoltare, parlare sottovoce, rispettare il proprio turno per parlare.

Nelle fasi iniziali di applicazione del Cooperative Learning è opportuno che l'insegnante, per sentire sempre la situazione sotto controllo, organizzi il lavoro e fornisca, fin dall'inizio, consegne chiare e procedure graduali. Dare consegne chiare vuol dire mettere fin dall'inizio gli studenti in condizione di organizzare il loro lavoro senza dover ricorrere costantemente all'insegnante. Fornire procedure graduali significa accompagnare gli allievi (attraverso una breve ma essenziale indicazione sul lavoro da svolgere) immaginando le attività che dovrebbero essere in grado di sviluppare nell'arco del lavoro, fornendo una traccia per aiutare gli studenti più in difficoltà a non perdersi dopo la prima ora in Cooperative Learning.

In fase iniziale è auspicabile che l'insegnante adotti il Cooperative Learning informale che è applicabile a tutta una serie di attività brevi e che possono essere adattate all'organizzazione delle lezioni tradizionali in modo da far entrare il gruppo classe in contatto con i principi fondamentali del Cooperative Learning in maniera, appunto, semplice e adatta al livello e all'esperienza dell'insegnante e degli allievi.

Con Cooperative Learning Informale si indicano tutti quei modi brevi e specifici di lavorare in gruppo che possono seguire una presentazione o spiegazione da parte dell'insegnante. (Comoglio & Cardoso, 1996: 41)

Alcuni esempi di Cooperative Informale sono: la discussione a coppie prima della lezione, la preparazione alla lezione a coppie, la spiegazione intermittente, la presa di appunti e/o la schematizzazione a coppie.

Strumenti essenziali per allenare gli allievi a tutte le abilità sociali necessarie per poter utilizzare correttamente al meglio il Cooperative Learning sono per esempio due attività psicodinamiche, molto conosciute ma anche molto poco utilizzate nella pratica didattica quotidiana, come il Role Playing e il Circle Time.

Il Role Playing è una dinamica di gruppo che comporta l'assunzione di ruoli prefissati in una situazione immaginaria, dando la possibilità a individui e gruppi di sperimentare il loro grado di preparazione effettiva e la loro maturità rispetto a un problema, non parlandone ma vivendolo.

Il Circle Time è un gruppo di discussione centrato su un compito o su un problema. Durante la discussione insegnante e allievi parlano di argomenti liberamente scelti dai membri del gruppo o dettati da esigenze contingenti. Il Circle Time è una delle metodologie principali nell'educazione socio-affettiva, poiché l'allievo, oltre a sviluppare atteggiamenti interpersonali positivi, acquisisce conoscenze e abilità personali che lo porteranno a essere un buon partecipante ai gruppi di lavoro. Questo strumento consente di creare un clima di fiducia con l'insegnante e con i compagni, confrontare ipotesi e opinioni diverse, conoscere, confrontare e discutere le strategie di apprendimento di ciascuno e superare le fissità cognitive.

Concludendo, ci piace ricordare un'affermazione di P. Feyerabend:

nella ricerca scientifica non esistono principi validi in ogni occasione o metodi ritenuti indiscutibili, ma è necessario che il docente individui il tipo di approccio, di metodo o metodologia che è efficace con quel tipo di classe di adulti. (1979: 25)

## BIBLIOGRAFIA

- ADLER A., *Il senso della vita*, 1933, trad it. Newton Compton, Roma, 1997.  
BAUMANN Z., *La solitudine del cittadino globale*, Feltrinelli, Milano, 2000.  
BAUMANN Z., *Voglia di comunità*, Laterza, Bari, 2003.  
COMOGLIO M., *Educare insegnando. Apprendere ed applicare il Cooperative Learning*, LAS, Roma, 1999.

- COMOGLIO M. & CARDOSO M. A., *Insegnare e apprendere in gruppo*, LAS, Roma, 1996.
- DELLA MIRANDOLA P., *Discorso sulla dignità dell'uomo*, Guanda, Milano, 2003.
- FEYERABEND P. K., *Contro il metodo. Abbozzo di una teoria anarchica della conoscenza*, 1975, trad. it. Feltrinelli, Milano, 1979.
- FITOUSSI J. P., ROSANVALLON P., *Le nouvelle age des inégalités*, Seuil Essais, Paris, 1996.
- GARDNER H., *Intelligenze multiple*, Anabasi, Milano, 1994.
- HANSBACHER H. L. & HANSBACHER R. R., *La psicologia Individuale di Alfred Adler*, 1956, trad. it. Martinelli, Firenze, 1997.
- HANSBACHER H. L., & HANSBACHER R. R., *Aspirazione alla superiorità e sentimento comunitario*, 1964, trad. it. Edizioni Universitarie Romane, Roma, 2008.
- HANSBACHER H. L., The concept of social interest, in *Journal of Individual Psychology*, 24, 1968, 131- 149.
- JOHNSON D., JOHNSON R. & HOLUBEC E., *Apprendimento cooperativo in classe*, Erickson, Trento, 1996.
- KAGAN S., *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*, Edizioni Lavoro, Roma, 2000.
- VARRIALE C. & SALIERNO F., Un naturale terreno di sviluppo del modello adleriano: la psicologia di comunità, in *Il Sagittario*, 1, 1997, 68-84.
- VYGOTSKIJ L. S., *Psicologia pedagogica. Manuale di psicologia applicata all'insegnamento e all'educazione*, 1925, trad. it. Erickson, Trento, 2006.

GIUSEPPINA VITALE

## VERIFICARE, VALUTARE E CERTIFICARE L'ITALIANO L2 AD ADULTI IMMIGRATI

### 1. Introduzione

Il presente contributo intende offrire al lettore un percorso di riflessione sulla complessa tematica della verifica e della valutazione delle competenze linguistico-comunicative in italiano L2, da un punto di vista teorico-metodologico.

In particolare verranno considerate ed esaminate le problematiche relative alla valutazione delle competenze in italiano di apprendenti che si trovano nelle prime fasi di contatto con la lingua, ponendo il focus del discorso soprattutto verso la valutazione di tipo certificatorio. In effetti, per questo tipo particolare di valutazione sarà fondamentale per il docente rivedere e riadattare allo scopo strategie, metodologie utili per lo sviluppo generale delle abilità sviluppate nei tradizionali corsi di lingua e cultura solitamente offerti in un Centro Linguistico. Si tratterà altresì di svincolarsi da situazioni, mezzi, metodi e programmi prestabiliti per poi differenziarli per ottenere la certificazione.

Questa problematica sarà affrontata tenendo presente soprattutto l'impatto della recente emanazione del Decreto Ministeriale del 4 giugno 2010 sulla vita individuale e sociale del cittadino proveniente da un Paese Terzo.

### 2. Riflessioni preliminari

Il settore che ingloba i processi di costruzione di prove, verifica, misurazione e valutazione delle competenze linguistiche, generalmente identificato con l'espressione inglese di *Language Testing*, è da sempre considerato una parte della linguistica applicata o una delle materie studiate nella didattica delle lingue, ed è stato spesso trascurato nella formazione dei futuri docenti di lingue straniere, quasi come se ogni insegnante dovesse essere predisposto naturalmente a verificare e valutare scientificamente le competenze linguistiche dei propri apprendenti, senza dover avvertire la necessità di imparare a farlo.

Negli ultimi anni, in particolare in ambito europeo, si è spinto verso una maggiore autonomia del settore di studio del *Language Testing*, soprattutto dopo la pubblicazione e la diffusione in diversi ambiti formativi del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: Apprendimento, Insegnamento, Valu-*

tazione (QCER), in cui, già nel titolo, viene conferito alla valutazione un ruolo primario, o almeno essa assume la stessa importanza dei processi di apprendimento e di insegnamento, diventando così uno dei tre elementi fondamentali su cui riflettere e operare (Barni, 2005).

Questo lavoro intende analizzare il ruolo attribuito alla verifica e alla valutazione nell'ambito progetto FEI "Professione italiano", sia in fase di programmazione sia in fase propriamente didattica e operativa, processo fondamentale, presente in ogni momento di classe e non punto conclusivo del percorso di apprendimento.

### 3. Dal test d'ingresso alla valutazione certificatoria

All'interno del progetto FEI "Professione italiano", la valutazione assume un ruolo fondamentale sin dal primo ingresso del corsista nel Centro Linguistico dell'Università di Napoli "L'Orientale" (CILA).

Nella fase di accoglienza, dopo una scheda sociolinguistica, al futuro corsista, se non completamente principiante, è stato somministrato un test di ingresso per raccogliere in modo sistematico informazioni circa il grado di competenza iniziale in italiano L2. Lo scopo del test era duplice: identificare le competenze possedute per poter predisporre una programmazione didattica ad esse adeguata e distribuire i corsisti nelle varie classi attivate, al fine di progettare percorsi differenziati e rispondenti ai diversi bisogni linguistici e comunicativi identificati.

Una volta avviati tutti i percorsi, periodicamente i docenti hanno sottoposto i corsisti a valutazioni di tipo formativo, con verifiche *in itinere* per misurare l'apprendimento delle unità didattiche svolte fino a quel momento. In tal modo il docente ha ricevuto costantemente informazioni dettagliate e utili circa il percorso di apprendimento, in termini di modalità e tempi. In talune occasioni, è riuscito a prendere decisioni didattiche per tempo, migliorando e rimodulando anche le proposte didattiche e introducendo attività di recupero o rinforzo degli argomenti non ancora assimilati correttamente. In tal modo il momento della verifica è presente nel quotidiano lavoro di classe, il corsista si abitua alle verifiche, considerate utili per costruire la conoscenza.

In sintesi, le verifiche *in itinere* hanno sempre una funzione diagnostica, per prevedere e lavorare sulle lacune, ma sono spesso anche verifiche analitiche; infatti, insieme a prove di progresso per verificare il raggiungimento di obiettivi linguistico-comunicativi generali, vengono somministrati anche test atomistici, parcellizzati, intesi a verificare l'apprendimento delle singole parti del-

la conoscenza linguistica, quali la padronanza lessicale, la correttezza morfo-sintattica e l'ortografia/pronuncia.

Al termine del percorso didattico, i corsisti sono stati poi sottoposti a prove di verifica finale, con scopo sommativo, utili per fornire giudizi complessivi sul grado di competenza raggiunto in lingua italiana. La caratteristica principale di queste prove, è costituita dalla loro aderenza rispetto ai programmi svolti in ciascuna classe, con argomenti specifici e differenziati in base ai diversi percorsi attivati.

A prescindere dalla tipologia di prove a cui sono stati chiamati a rispondere tutti i corsisti, ciò che preme sottolineare è la forte attenzione da parte dei docenti e di coloro che sono stati impegnati nella costruzione delle prove in ingresso, a realizzare strumenti di valutazione validi e affidabili.

A concludere il percorso formativo, incentrato sul corsista e sui suoi bisogni, si ritrova una particolare forma di valutazione, quella certificatoria che

[...] vede coinvolti un apprendente, un ambito sociale di spendibilità della competenza, un soggetto terzo che, proprio per il tramite della sua valutazione, si fa garante del rapporto fra apprendente e ambito di spendibilità sociale. (Vedovelli, 2005: 15)

Una certificazione in italiano come L2, e nel dettaglio la certificazione *CILS* (*Certificazione di Italiano come Lingua Straniera*) realizzata dall'Università per Stranieri di Siena, è un titolo ufficiale che descrive il grado di competenza linguistico-comunicativa in italiano L2 e viene rilasciata solo in seguito al superamento di un esame, composto da diversi tipi di prove che testano il possesso delle varie abilità, scritte e orali, in italiano.

Durante la fase di stesura del progetto "Professione Italiano", è stata preventivata la possibilità per i corsisti di ottenere un doppio certificato: per tutti i destinatari del progetto, in totale 571, è stato rilasciato un attestato di superamento e/o di frequenza corrispondente al livello della classe frequentata, generalmente il livello A1 e A2 e, in alcuni casi, B1.

Per tutti coloro che hanno raggiunto un livello di competenza pari all'A2, in totale 211 corsisti, è stato deciso di somministrare l'esame *CILS A2 – Modulo Integrazione in Italia*, realizzato specificamente per stranieri adulti residenti in Italia. L'esame è stato erogato al termine di tutte le attività progettuali, nella sessione di giugno 2013, presso il CILA, sede con cui l'Università per Stranieri di Siena ha stipulato da vari anni un'apposita convenzione.

L'esame CILS è stato somministrato da figure formate *ad hoc* sia per le prove scritte sia per le prove orali. In particolare, ai livelli elementari, come l'A2, la figura del somministratore ha assunto molta importanza, ed è risultato de-

terminante in special modo nella prova dialogica. Infatti, proprio perché il candidato si trova ancora a un livello iniziale di competenza, il somministratore deve dargli la possibilità di far emergere la propria competenza, evitandogli ansie che potrebbero inibirlo e inficiare il suo rendimento.

In questa prospettiva, attraverso la valutazione certificatoria, l'apprendente diventa oggetto di una molteplice valutazione, sia di tipo didattico tradizionale (con le valutazioni iniziali, intermedie e finali), sia svincolata dal percorso formativo seguito, capace di descrivere la competenza posseduta in un dato momento, con innumerevoli aspetti positivi, primo tra i quali farsi da garante sociale tra l'ambito di spendibilità sociale e l'apprendente che decide di sottoporsi alla certificazione.

#### **4. La valutazione delle competenze linguistico-comunicative nei livelli non autonomi**

##### *4.1. I livelli A1-A2 e la certificazione delle competenze*

In linea con l'identificazione e il successivo reclutamento dei destinatari del progetto "Professione italiano", i livelli su cui i docenti hanno sviluppato il syllabo sono stati principalmente A1 e A2, livelli che corrispondono, secondo il QCER, al profilo dell'utente basico e delineano le caratteristiche delle fasi iniziali del contatto con la L2 e del suo apprendimento. In particolare, il livello A1 rappresenta "il livello di primo contatto con una lingua straniera, un livello di scoperta" (Consiglio d'Europa, 2002: 35). L'utente di tale profilo è in grado di capire e usare espressioni familiari ed enunciati molto basici per il soddisfacimento di bisogni di tipo concreto. Sa presentare se stesso e altri, sa domandare e dare risposte su elementi personali (dove vive, le persone che conosce, le cose che ha). Inoltre, può interagire in modo semplice, a condizione che gli interlocutori parlino lentamente e che siano pronti ad aiutarlo.

Al livello A2, invece, l'utente-apprendente sa comunicare in compiti semplici e di *routine* che richiedano uno scambio semplice e diretto di informazione, su materie di ambito familiare. Sa descrivere in termini semplici, aspetti del suo retroterra, contesti abituali e materie legate ai bisogni immediati. In particolare, per i corsisti che hanno frequentato il corso di livello A2 sono stati realizzati dei percorsi didattici paralleli a quelli che mirano allo sviluppo generale delle abilità linguistico-comunicative in L2.

Il concetto di competenza linguistico-comunicativa, caratterizzata da componenti linguistiche, sociolinguistiche e pragmatiche, molto spesso è dif-

facilmente valutabile ai livelli A1-A2, considerati stadi in cui l'apprendente non ha raggiunto ancora autonomia linguistica e comunicativa. Ma, se è pur vero che a questi livelli i domini di uso della lingua sono alquanto ridotti, per l'apprendente immigrato adulto è fondamentale non solo gestire ambiti di prima utilità, legati alla prima accoglienza e alla regolarizzazione, e familiari, ma anche e soprattutto domini legati alla sua condizione lavorativa. Per tale motivo, i docenti hanno tenuto presente i due livelli, quello della comunicazione generale e quello della comunicazione in ambito professionale, durante l'intero percorso formativo e valutativo.

Per i livelli basici sembrano emergere delle difficoltà nel dover certificare le competenze possedute dai corsisti, in quanto nella naturale definizione di una certificazione risiede anche la garanzia del possesso di un'autonomia di gestione comunicativa da parte dell'apprendente (Vedovelli, 2010). Ma le certificazioni a oggi esistenti sul mercato, in particolare i livelli CILS A1 e A2, e il gran numero di stranieri che arrivano in Italia con una competenza basica in lingua, vedono affiorare l'esigenza di nuovi strumenti di misurazione e di valutazione delle competenze linguistico-comunicative, adeguati ai bisogni di lingua di cui gli apprendenti/utenti sono portatori. Pertanto, sebbene una certificazione a tali livelli non garantisca autonomia linguistico-comunicativa, si è ritenuto importante sottoporre alla certificazione anche l'utente basico.

Valutare e dunque certificare anche questi livelli è importante per diverse motivazioni. Innanzitutto, si assolve a una funzione descrittiva, in quanto il sillabo fornisce una descrizione generale proponendo un profilo in cui siano elencate tutte le caratteristiche strutturali e funzionali che un apprendente di livello iniziale deve possedere. Inoltre, può servire anche al formatore come un utile supporto alla didattica; alla funzione descrittiva, si aggiunge una di orientamento e di sostegno alla motivazione, in quanto una valutazione e certificazione permette di indicare al candidato e al docente a quale punto dell'autonomia comunicativa si trovi e quanto deve ancora studiare per poter raggiungere la meta richiesta; inoltre, il fatto stesso che i candidati siano motivati alla somministrazione del test e si sottopongano ad esso, è già indice di grande motivazione a proseguire nell'apprendimento della lingua. A tal proposito Vedovelli (2010) ricorda quanto una valutazione e certificazione a tali livelli conferisca sicurezza nelle scelte, non solo di tipo linguistico, ma anche metalinguistico e metaformativo: quelle cioè incentrate sul processo di apprendimento e sulle modalità di prosieguo del percorso formativo. Queste due funzioni, si intrecciano con un'ultima precipua del processo formativo/didattico: la funzione diagnostica, che risulta utile agli insegnanti e anche ai corsisti per ricevere informazioni circa i punti di forza e di debolezza della

competenza linguistica. In questo modo, il test diventa un veicolo per il miglioramento della lingua (Shohamy, 1982; Barki *et al.*, 2003; Vedovelli, 2010).

#### 4.2. Il ruolo del docente nella preparazione alla CILS

Sebbene un esame di certificazione abbia come sua caratteristica intrinseca l'indipendenza e l'autonomia rispetto a percorsi e programmi formativi linguistici e anche alle relative metodologie di insegnamento, per il suo superamento, o almeno per arrivare preparati al momento dell'esame, nel progetto FEI "Professione italiano" si è resa necessaria un'adeguata preparazione dei corsisti alla competenza linguistica e comunicativa prevista per il livello A2.

A tale scopo, per i docenti è stato fondamentale l'ausilio non solo della manualistica adottata regolarmente durante i corsi di lingua e cultura italiana, ma soprattutto del *QCER* e delle *linee guida CILS*, in cui sono chiaramente identificate tutte le abilità comunicative (in termini di appropriatezza sociolinguistica e pragmatica, di adeguatezza lessicale e di strutture linguistiche), che ciascun candidato appartenente al livello A2 deve essere in grado di gestire se vuole superare l'esame. Una volta identificati gli argomenti, i docenti hanno affiancato al corso di lingua generico vari momenti di simulazione della prova di certificazione, ponendo il focus della propria didassi sulle tecniche adottate per testare le diverse abilità e sui tempi utili per lo svolgimento del test. In questo modo, i corsisti sono riusciti ad arrivare alla sessione d'esame più preparati e maggiormente abituati alle prove, ipotizzando anche una personale e autonoma proiezione dei punteggi ottenuti.

Tali percorsi specifici, creati *ad hoc*, sono serviti per introdurre i corsisti alla gestione e all'esecuzione delle prove di certificazione CILS, alle quali si sarebbero sottoposti alla fine del progetto. Pur con tale intento, è doveroso sottolineare l'impegno dei docenti a non banalizzare la qualità dell'offerta formativa e a non ridurre i corsi a un semplice *teach to the test* cui spesso si rischia di incorrere in corsi di lingua mirati esclusivamente al superamento di un esame.

### 5. La certificazione come mezzo per l'integrazione nel Sistema Paese

L'esigenza di rendere trasparenti ed equiparabili le abilità linguistico-comunicative in L2 nel mercato del lavoro contemporaneo e, soprattutto, la necessità da parte del corsista di restare in maniera permanente nel territorio italiano, hanno rappresentato le principali ragioni per cui in "Professione ita-

liano" la valutazione certificatoria raggiunta con l'esame CILS ha costituito uno degli indicatori di realizzazione e di impatto ipotizzati nella fase di progettazione.

Shohamy (1993, 2001) evidenzia come il sottoporsi a un *testing* linguistico non rappresenti un evento isolato, bensì dipendente e connesso a un gran numero di variabili interagenti nel processo formativo, variabili di natura non necessariamente linguistica, ma talvolta anche di tipo politico. Come sta accadendo ultimamente in Italia, dai risultati che i corsisti ottengono dal test di certificazione dipendono importanti decisioni personali e sociali e così «the measurement of language proficiency is clearly a pretext for achieving some broader political purpose» (Hawthorne, 1997: 258).

In questo quadro, si inserisce bene il lavoro svolto dal Ministero dell'Interno, in collaborazione con il Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca, con il D.M. 6/2010, mediante il quale sono stabilite le condizioni che permettono di ottenere il permesso di lungo periodo, valido 5 anni, tra le quali lo svolgimento e il superamento di un test di conoscenza della lingua italiana.

Con tale regolamentazione, i politici, in linea con le decisioni attuate già in molti paesi europei ed extraeuropei (come l'Australia o gli Stati Uniti), hanno pensato a nuovi strumenti per determinare l'accesso e il permanere in Italia, creando così un legame stretto tra la competenza linguistica e le decisioni politiche. A tal proposito, numerosi studi (Shohamy, 1997; Extra *et al.* 2010) hanno già abbondantemente rilevato il paradosso che ne deriva, anche in termini di eticità delle conseguenze di tali legislazioni, conferendo al test un ruolo di potere dai risultati spesso negativi, facendo dipendere da un esame di lingua la possibilità o meno per un immigrato di continuare a vivere, lavorare ed educare i propri figli nel paese ospitante.

Per tali motivazioni, e per l'enorme bisogno sociale da parte dei cittadini di Paesi Terzi, la certificazione linguistica, obiettivo primario nel percorso formativo di "Professione italiano", è stata presentata al corsista e trattata dal docente come un ricco strumento di *doors-opener* e non *gate keeper* (Barni, 2010), permettendo altresì di rispondere alle primarie e naturali caratteristiche di una certificazione, quale strumento di identificazione personale e sociale che permette a un terzo di venire a conoscenza della competenza dello straniero.

## 6. Conclusioni

Il lavoro presentato ha affrontato la problematica relativa alla valutazione delle competenze linguistiche in italiano L2 dalla prospettiva della certifica-

zione, considerata come strumento fondamentale non solo per l'integrazione sociale dello straniero, ma anche per quella lavorativa.

I recenti dibattiti, scaturiti soprattutto dalla divulgazione di alcuni atti ministeriali, hanno condotto a riflettere sempre di più e sempre più approfonditamente sulle tematiche della valutazione e sulla necessità di una formazione adeguata da parte di tutti i soggetti coinvolti nel processo di apprendimento e insegnamento. Soprattutto con l'emanazione del D.M. 6/2010, si è resa necessaria un'attenzione alla competenza linguistica, connessa attualmente alle scelte politiche nazionali.

In sintesi, grazie ai documenti europei e ai recenti atti ministeriali, la valutazione è divenuta parte integrante dei processi comunicativi, permettendo così di ampliare e conseguentemente di potenziare i processi d'integrazione tra le società (Komnios & Vasta, 2010).

Ora più che mai si avverte l'esigenza da parte del docente e di tutti i soggetti coinvolti di acquisire nuove competenze, rigorose e consolidate da un punto di vista scientifico.

A supporto del lavoro del docente, si ritrovano sicuramente i descrittori delle competenze in lingua straniera specificati nel *QCER*, oramai inseriti da anni nei diversi sistemi d'istruzione e formativi dei paesi appartenenti agli Stati membri. Tali livelli hanno permesso di approntare sillabi didattici dettagliatamente descritti, con indicazioni ancorate alla realtà del discente, ai suoi bisogni e ai suoi tempi di apprendimento, consentendo altresì di attuare anche procedure di standardizzazione nella descrizione e valutazione dei livelli di competenza linguistico-comunicativa.

Per concludere, il progetto "Professione italiano" è riuscito a far percepire all'apprendente la vera funzione di una valutazione linguistica, soprattutto certificatoria, riconoscendone cioè il suo valore personale e sociale e non attribuendogli una funzione di barriera, di filtro difficilmente sormontabile e che impedisce di continuare a lavorare e a istruire i propri figli nel paese in cui si è scelto di vivere.

## BIBLIOGRAFIA

- CONSIGLIO D'EUROPA, *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento e valutazione*, La Nuova Italia, Firenze, 2002.
- BARKI P., GORELLI S., MACHETTI S., SERGIACOMO M., STRAMBI B., *Valutare e certificare l'italiano di stranieri*, Guerra, Perugia, 2005.
- BARNI M., Considerazioni sulla valutazione della competenza linguistico-comunicativa in italiano L2: il DM 4 giugno 2010, in E. Bonvino, E.Luzi,

- A. R. Tamponi (a cura di), *(Far) apprendere, usare e certificare una lingua straniera. Studi in onore di Serena Ambroso*, Bonacci editore, Formello, 2012.
- BARNI M., La verifica e la valutazione, in A. De Marco (a cura di) *Manuale di Glottodidattica*, Carocci editore, Roma, 2000, 155-174.
- EXTRA G., SPOTTI M., VAN AVERMAET P., *Language testing, migration and citizenship: Cross-national perspectives on integration regimes*, Continuum Press: London, 2009.
- HAWTHORNE L., The political dimension of English language testing in Australia, in *Language Testing*, 14 (3), 248-260.
- KOMNIOS N. D. G. & VASTA N., *Il testing linguistico. Metodi, procedure, sperimentazioni*, Forum, Udine, 2010.
- SHOHAMY E., Affective considerations in Language Testing, in *The Modern Language Journal*, 66 (1), 1982, 13-17.
- SHOHAMY E., The power of tests: The impact of language tests on teaching and learning, in *The National Foreign Language Center*, John Hopkins University, Washington DC, 1993, 1-23.
- SHOHAMY E., *The power of tests, A critical perspective on the uses of language tests*, Longman/Pearson, Harlow, 2001.
- VEDOVELLI M., *Manuale della certificazione dell'italiano L2*, Carocci editore, Roma, 2005.
- VEDOVELLI M., *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*, Carocci editore, Roma, 2010.



BENEDETTA BOVENZI

## MONITORAGGIO E VALUTAZIONE

### 1. Introduzione

L'importanza attribuita alle attività di monitoraggio e valutazione dei progetti e degli interventi locali, nazionali o internazionali, posti in essere da enti e istituzioni pubblici o privati, è cresciuta soprattutto negli ultimi 15/20 anni. Sebbene si siano inizialmente configurate come conseguenza degli obblighi valutativi imposti da tutti i programmi comunitari di finanziamento e da quelli facenti capo a soggetti pubblici nazionali (es. Regioni), tali attività hanno finito con l'attrarre l'interesse degli operatori che le hanno riconosciute come elemento cruciale per la comprensione dell'efficacia degli interventi da loro promossi e realizzati, e per la verifica della effettiva rispondenza tra le azioni poste in essere e i bisogni dei destinatari.

Per queste ragioni si sono moltiplicate, dall'inizio degli anni Novanta del secolo scorso a oggi, le elaborazioni teoriche e le proposte metodologiche sulle pratiche di monitoraggio e valutazione, che sono divenute tanto più rilevanti quanto più sono aumentati quantitativamente gli investimenti pubblici, nazionali ed europei, in attività di supporto, sviluppo e cooperazione rivolte a specifici target-group.

In effetti, il Monitoraggio inteso come attività di raccolta informativa di dati amministrativi e finanziari su tutti gli aspetti di un intervento, realizzato con rilevazioni regolari e inteso come attività di supporto diretto al management del progetto in quanto finalizzato alla individuazione e segnalazione immediata di eventuali scostamenti o discrepanze rispetto a quanto pianificato in fase progettuale, si differenzia dalla Valutazione che invece si configura come un'attività di attribuzione di un giudizio, di un valore, alle attività e azioni implementate, volta all'analisi e verifica della efficacia dei programmi di intervento realizzati rispetto agli obiettivi posti in fase progettuale e ai destinatari individuati e finalizzata al miglioramento progressivo degli interventi e della capacità di azione dei soggetti attuatori.

Inoltre, mentre l'attività di monitoraggio viene posta in essere a progetto in corso, quella di analisi e valutazione viene attuata già in fase di progettazione laddove fornisce supporto nella individuazione dell'area di intervento e dei principali bisogni e problematiche espressi dai destinatari dell'azione, nella definizione della migliore articolazione delle attività rispetto alla rea-

lizzazione degli obiettivi, nella verifica di fattibilità della rete locale, nazionale o internazionale costituita per l'implementazione del progetto.

Tuttavia, pur configurandosi come attività di natura diversa, il monitoraggio e la valutazione sono complementari fra loro e la loro attuazione risulta imprescindibile per il buon andamento di un progetto.

Un rilievo particolare hanno assunto, soprattutto in anni recenti, le attività di monitoraggio e valutazione degli interventi di tipo formativo, riconosciute come fattore fondamentale sia per la pianificazione di azioni formative specifiche, sia per l'elaborazione di modelli e politiche di formazione più generali e complessi. Nonostante risulti piuttosto difficile utilizzare schemi e modelli predeterminati di monitoraggio e valutazione per percorsi formativi i cui sviluppi e risultati, per quanto pianificati, sono sempre suscettibili di cambiamenti inattesi per la natura stessa che i processi formativi presentano, "fare valutazione" di processi e strutture di istruzione e formazione risulta tanto più interessante perché permette di evidenziare e valorizzare gli adattamenti progressivi effettuati dagli operatori e le soluzioni adottate in corso d'opera dinanzi a eventuali criticità<sup>1</sup>.

## 2. Il Monitoraggio del Progetto

Nel caso specifico del Progetto "Professione italiano" qui presentato, il monitoraggio effettuato ha riguardato tutti gli aspetti del progetto:

- la creazione della Rete territoriale avvenuta mediante la stipula di protocolli d'intesa con i responsabili degli enti e associazioni coinvolte;
- le azioni di informazione e pubblicità attuate attraverso la produzione e diffusione di volantini, brochures informative e manifesti plurilingui; la trasmissione di comunicati stampa ai giornali locali, ai siti di radio e di varie associazioni, organizzazioni di volontariato e di enti che si occupano di formazione linguistica e integrazione sociale; la pubblicizzazione delle attività sul sito istituzionale dell'Università "L'Orientale", capofila del progetto; la produzione di un video pubblicitario/informativo pubblicato su youtube; la creazione di un evento su social network;

---

<sup>1</sup> Per un inquadramento generale delle problematiche, si rimanda alla bibliografia citata in calce al contributo.

- l'allocazione delle risorse umane nel progetto, individuate in base alla tipologia, al numero e all'entità delle attività pianificate in termini di ore/lavoro e di beneficiari totali;
- l'allocazione delle risorse finanziarie utilizzate per garantire sia il capitale umano che le attrezzature necessari per la realizzazione delle attività programmate e il raggiungimento degli obiettivi del progetto;
- l'andamento delle attività didattiche la cui conformità a quanto previsto dal progetto è stata verificata attraverso: la supervisione e controllo dei registri di classe per monitorare la effettiva frequenza per ciascuno dei moduli attivati; la somministrazione ai partecipanti di test di competenza linguistica in ingresso e in itinere per verificare il livello di sviluppo delle competenze linguistiche in corso d'opera; la somministrazione di test di verifica dell'acquisizione delle competenze trasversali nell'ambito dei moduli attivati; la raccolta di relazioni intermedie sulle attività di tutti gli operatori coinvolti, docenti, tutor e sul grado di soddisfazione espresso dai corsisti;
- le modalità di coordinamento e interazione tra i membri della rete attraverso riunioni periodiche in presenza e/o a distanza organizzate dal Coordinatore del progetto con i responsabili degli enti partner per verificare il buon andamento delle attività in corso, e la strategia di circolazione delle informazioni all'interno della rete territoriale e all'interno dei gruppi di lavoro e dello staff finalizzata a minimizzare i rischi di cattivo andamento o stallo del progetto.

A ciò si è aggiunto il monitoraggio continuativo della qualità percepita, dei bisogni e delle aspettative dei partecipanti ai corsi attivati, finalizzati da un lato ad una sempre più profonda conoscenza dell'utenza e delle sue caratteristiche, e dall'altro ad individuare punti critici e punti di forza dei servizi offerti in termini di percezione dei beneficiari ed ottimizzare l'efficienza degli interventi rendendoli, laddove necessario, più mirati e selettivi.

Tutte le fasi progressive delle attività di monitoraggio effettuate sono state periodicamente rese note all'Autorità Responsabile attraverso la compilazione e l'invio di schede di monitoraggio intermedie, dell'Interim e del FinalAssessment con i quali il capofila ha comunicato lo stato di progressione delle attività e delle relative spese effettuate, nonché la rendicontazione finale del progetto.

### **3. La Valutazione del Progetto**

Dalla raccolta di dati e informazioni relativi a tutti i summenzionati aspetti del progetto raccolti in fase di monitoraggio, è stato possibile effet-

tuare una valutazione positiva del progetto in termini di produttività generale sia sotto il profilo della regolarità delle procedure attivate, che dell'efficacia degli interventi realizzati, dell'efficienza degli esiti conseguiti, della rispondenza tra i risultati ottenuti e quelli previsti in fase di progettazione, della valenza formativa delle attività realizzate e dell'impatto sui beneficiari.

Accanto al rispetto della tempistica di realizzazione fissata, alla correttezza e idoneità di procedure, strumenti e risorse umane e finanziarie utilizzati per l'implementazione del progetto, gli interventi realizzati hanno effettivamente ed efficacemente raggiunto i target-group individuati in fase progettuale.

Dal confronto diretto con i partecipanti beneficiari delle attività, si è evinto un effettivo accrescimento delle competenze linguistiche mirate alla microlingua dei settori lavorativi di riferimento e un conseguente miglioramento delle situazioni lavorative personali nelle rispettive realtà di riferimento (alcuni dei partecipanti hanno ottenuto dei miglioramenti delle qualifiche professionali ricoperte prima della partecipazione al progetto).

Va sottolineato il fatto che, dinanzi al sorgere di problematiche legate alla frequenza dei corsi e alle modalità di apprendimento e insegnamento in corso d'opera, i responsabili del progetto e gli operatori coinvolti hanno immediatamente provveduto a riadattare periodicamente gli orari e i calendari dei corsi per evitare il verificarsi di abbandono da parte dei corsisti, così come hanno di volta in volta enfatizzato o minimizzato l'utilizzo della modalità online nel rispetto delle capacità e dei livelli di competenza specifici dei corsisti.

La flessibilità e la capacità di leggere le dinamiche interne al progetto dimostrate dal gruppo di lavoro, hanno consentito non solo il raggiungimento degli obiettivi posti in fase progettuale, ma anche la realizzazione di obiettivi nuovi e complementari a quelli generali quali:

- la realizzazione di una classe aggiuntiva formata dai figli dei lavoratori immigrati partecipanti ai corsi, finalizzata al miglioramento del loro livello di competenza linguistica e al successo scolastico;
- la partecipazione di un numero maggiore di partecipanti rispetto a quelli previsti dal progetto (571 corsisti effettivi a fronte dei 500 previsti in fase progettuale);
- l'opportunità offerta ai partecipanti di svolgere a titolo gratuito l'esame di certificazione CILS di Livello A2 per ottenere il rilascio o il rinnovo del permesso di lungo soggiorno (D.M. 4 Giugno 2010).

Inoltre, da una valutazione complessiva di analoghi interventi realizzati dagli enti coinvolti prima e contestualmente al progetto in esame, è risultato

evidente che la qualità degli interventi realizzati è derivata, oltre che da una elevata expertise scientifica nel settore di riferimento, anche dalla dimostrata capacità di porre in essere attività complementari e sostenibili che hanno reso possibile la replicabilità degli interventi stessi e il loro superamento con l'introduzione di output e risultati sempre innovativi.

## BIBLIOGRAFIA

- BARBIER J. M., *L'evaluation en formation*, PUF, Parigi, 1985.
- BEZZI C., *Glossario della ricerca valutativa*, Franco Angeli, Milano, 2004.
- BEZZI C., *Il disegno della ricerca valutativa*, Franco Angeli, Milano, 2001.
- BEZZI C., Palumbo M., *Strategie di valutazione (Materiali di lavoro)*, Irres-Gramma, Perugia, 1998.
- BISIO C., *Valutare in formazione. Azioni, significati e valori*, Franco Angeli-AIV, Milano, 2002.
- BONDIOLI A. & FERRARI M., *Manuale di valutazione nel contesto educativo*, Franco Angeli, Milano, 2000.
- BRUNSSON N., Idee e azioni: la giustificazione e l'ipocrisia come alternative al controllo in S.B. Bacharach, P. Gagliardi & B. Mundell (a cura di), *Il pensiero organizzativo europeo*, Guerini e Associati, Milano 1995.
- CERRI R., *Valutare i progetti educativi*, Franco Angeli, Milano, 2004.
- CIMAGALLI F., *Valutazione e ricerca sociale*, Franco Angeli, Milano, 2003.
- CIPOLLA C., *Teoria della metodologia sociologica*, Franco Angeli, Milano, 1998.
- DE AMBROGIO U., *Valutare gli interventi e le politiche sociali*, Carocci, Roma, 2003.
- FITZ GIBBON C. T. & LYNN LYONS M., *How to design a program evaluation*, Sage, Los Angeles, 1991.
- FONTANA A. & VARCHETTA G., *La valutazione riconoscente*, Guerini e Associati, Milano, 2005.
- FRACCAROLI F. & VERGANI A., *Valutare gli interventi formativi*, Carocci-Le Bussole, Roma, 2004.
- GAGLIARDI P. & QUARATINO L., *L'impatto della formazione. Un approccio etnografico*, Guerini e Associati, Milano, 2000.
- HAMBLIN A. C., *Evaluation and Control of Training*, McGraw Hill, London, 1974.
- KIRKPATRICK D. L., Evaluation of Training, in L.Craig & L.R. Bittel (a cura di), *Training and Development Handbook*, McGraw Hill, NewYork, 1967.
- LAZASFELD P. F., Dai concetti agli indici empirici, in P. F. Lazarsfeld & R. Boudon, *L'analisi empirica nelle scienze sociali: dai concetti agli indici empirici*, Il Mulino, Bologna, 1969.

- LICHTNER M., *La qualità della formazione*, Franco Angeli, Milano, 1999.
- LIPARI D., *Progettazione e valutazione nei processi formativi*, Edizioni Lavoro, Roma, 1995.
- LIPARI D., *Logiche di azione formativa nelle organizzazioni*, Guerini e Associati, Milano, 2002.
- MASONI V., *Monitoraggio e Valutazione dei progetti*, Franco Angeli, Milano, 1997.
- MASONI V., *La pratica della valutazione*, Franco Angeli, Milano, 2002.
- MEANS M., *Evaluating Socio-economic Programmes*, UE-DG XVI, Luxembourg, 1999 e, nuova versione draft, 2003.
- PALUMBO M., *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*, Franco Angeli, Milano, 2001.
- PALUMBO M., Gli indicatori valutativi, in *Rivista Italiana di Valutazione*, VII (27), 2003.
- PATTON M. Q., *Utilisation Focused Evaluation*, Sage Publication, Newbury Park (Cal.), 1997.
- QUAGLINO G. P., *La valutazione dei risultati della formazione*, Franco Angeli, Milano, 1979.
- QUAGLINO G. P. & CARROZZI G. P., *Il processo di formazione*, Franco Angeli, Milano, 1981.
- RAZZA E., Valutazione e controllo delle attività di formazione in azienda; note metodologiche, in *Segnalazioni e Informazioni Ifap*, 85, 1978.
- STAME N., *L'esperienza della valutazione*, Seam, Roma, 1998.
- VERGANI A., La valutazione delle azioni formative. Uno schema metodologico e operativo, in *Studium Educationis*, 1997.
- VERGANI A. & FRACCAROLI F., *Valutare gli interventi formativi*, Carocci, Roma, 2004.

ANNA DE SIMONE

## COORDINAMENTO GESTIONALE DEL PROGETTO

Nel quadro delle attività istituzionali dell'Ateneo, che prevedono tra l'altro anche la presentazione e lo svolgimento di progetti di formazione e ricerca a valere sui fondi per la programmazione Regionale, Nazionale ed Europea, il CILA ha partecipato al bando del Fondo Integrazione dei Paesi Terzi del Ministero dell'Interno con il Progetto "Professione italiano".

L'attività di coordinamento e gestione Progetti ha una lunga e consolidata esperienza sviluppatasi in numerose precedenti iniziative. Essa consiste in alcune azioni e/o procedure standard che richiedono l'attivazione di meccanismi complessi e integrati di analisi tecnica del bando ai fini amministrativi (beneficiari, forme di partecipazione, dimensione del progetto, documentazione tecnico-legale e finanziaria, finanziamento e rendicontazione) e di contenuto (potenziale partenariato, competenze richieste pregresse e attivabili).

L'azione di coordinamento e gestione è stata caratterizzata dalle seguenti funzioni:

- *Progettazione e pianificazione delle attività*: comprende l'analisi del bando, la predisposizione tecnica del progetto esecutivo, la definizione delle attività e dei relativi adempimenti (deliverables, milestones, review, etc.);
- *Indirizzo*: è finalizzata al monitoraggio dei contenuti e delle competenze richieste dal bando e previste dal progetto esecutivo;
- *Amministrazione*: costituisce la parte di gestione tecnica del progetto attraverso la gestione di incarichi e acquisiti necessari allo svolgimento delle attività previste;
- *Controllo*: comprende la rendicontazione periodica e finale; verifica eventuali criticità e ritardi.

La prima fase ha previsto l'analisi e lo studio approfondito delle norme e dei regolamenti previsti dal bando. Si tratta di un'azione delicata perché è su di essa che si fonda la successiva *Progettazione e pianificazione delle attività* con l'individuazione delle forme di *Indirizzo*, *Amministrazione* e *Controllo*.

Nel quadro del progetto, in particolare, è stata avviata un'attività di ricognizione delle finalità del Progetto, delle potenziali relazioni, dei fabbisogni materiali e di individuazione delle professionalità all'interno dell'Ateneo. D'intesa con il Responsabile Scientifico si è successivamente provveduto alla definizione delle attività e delle risorse umane necessarie alla realizzazione

del progetto individuando in modo specifico e dettagliato le mansioni e i compiti in relazione agli interventi previsti e all'intera attività progettuale.

La domanda di sostegno finanziario, parte integrante del progetto, è stata formulata dopo aver definito gli obiettivi e le finalità generali e il piano di lavoro con il relativo budget e tempistica.

Dopo l'approvazione del progetto, l'attività di coordinamento ha previsto la fase di *Indirizzo* e soprattutto di *Amministrazione* e *Controllo*. Per quando riguarda l'*Amministrazione* si è provveduto a realizzare analisi di mercato, spazi e attrezzature, carichi di lavoro e conseguenti emanazioni di bandi e selezione per le risorse umane specializzate esterne. Il carico di lavoro amministrativo, e in particolare la gestione degli aspetti finanziari, è stato notevole. È stato possibile risparmiare una considerevole quantità di tempo e di energia con un sistema di rendiconto trasparente e accordi chiari fin dall'inizio del progetto e, in tal caso, l'esperienza acquisita in altri progetti si è rivelata estremamente preziosa.

L'attività di *Controllo* ha consentito di affrontare in modo flessibile le criticità del progetto, proponendo parziali variazioni approvate in corso d'opera senza modificare la natura del progetto. Sono state inoltre predisposte specifiche azioni correttive, nonché un meccanismo di continua verifica, indirizzati a suggerire soluzioni alternative coerenti con gli obiettivi e i risultati previsti. La costante comunicazione fra i membri dello staff e quelli del partenariato, con frequenti riunioni di coordinamento e creazione di specifici gruppi di lavoro, ha semplificato lo svolgimento delle attività e l'attuazione, nelle sue differenti fasi, di tutti gli aspetti tecnico-formativo previsti dal progetto esecutivo e ha garantito la coesione tecnica e organizzativa tra i membri di tutti i livelli.

**Parte 2**

**L'ITALIANO DEI NUOVI ITALIANI E  
PER I NUOVI ITALIANI**



ROSA PIRO

## LA FESTA DELLE LINGUE: ITALIANO, DIALETTO E LINGUE STRANIERE IN SCRITTORI MIGRANTI

### 1. Introduzione

Il contributo prende in considerazione le relazioni che intercorrono tra italiano, dialetto e lingua straniera attraverso la lettura di tre opere scritte da autori giunti in Italia con i flussi migratori cominciati dalla seconda metà degli anni Ottanta del secolo scorso. Non avendo per madrelingua l'italiano, sono stati iscritti nella letteratura della migrazione.

Circa la definizione di letteratura della migrazione, scrittori e critici sono concordi nel farla cominciare nel 1990, a seguito dell'assassinio a sfondo razzista di Jerry Masslo, giovane sudafricano dedito alla raccolta di pomodori, ammazzato da balordi a Villa Literno nella notte tra il 24 e il 25 agosto 1989 (Gnisci, 1998: 32). Le prime opere a cui si fa riferimento sono quelle di Pap Kouma, *Io, venditore di elefanti*, e di Salah Methnani, *Immigrato* (Khouma, 1990; Methnani, 1990), anche se un certo valore era stato riconosciuto già alle opere della peruviana Gladys Basagoitia Dazza, *Curve, angolazioni, triangoli: l'infinito amore* (Basagoitia Dazza, 1986) e del camerunese Ndjock Ngana Yogo, *Foglie vive calpestate: riflessioni sotto il baobab* (Ndjok, 1989).<sup>1</sup>

Non che prima non vi siano stati scrittori immigrati di espressione italiana, ma si è trattato di intellettuali protagonisti di una «emigrazione privilegiata»<sup>2</sup>: poche testimonianze in cui rientrano autori come l'americana Alice Oxman e gli europei Helga Scheider, Helena Janeczek, Giorgio Presseburger, provenienti per la gran parte dei casi da famiglie colte occidentali, che hanno compiuto i loro studi in Italia o erano già scrittori in patria (Comberiati, 2010: 16-17). È solo a partire dagli anni '80 che l'immigrazione diventa un vero e proprio problema sociale nel nostro Paese che, impreparato ad accogliere e a interpretare il cambiamento, cerca categorie per definire lo straniero.

La definizione di letteratura della migrazione, o letteratura migrante, è tutt'altro che pacifica. Dell'etichetta «migrante» non sono convinti gli scritto-

---

<sup>1</sup> Cfr. Comberiati 2010: 17 e Mengozzi 2013: 20.

<sup>2</sup> Il fenomeno è trattato nel libro di Fenoglio 1997.

ri che vorrebbero essere definiti scrittori *tout court*. Così si esprime Adrian Bravi, scrittore originario dell'Argentina:

(1)

Un giorno, mi ricordo, mi aveva contattato Tahar Lamri, tramite l'editore Notetempo, per invitarmi a presentare a Ravenna il secondo libro che avevo scritto in italiano. Ero contento, mi sembrava una bella cosa, e in effetti è stata una bella cosa (...); a un certo punto dell'incontro Tahar ha detto, non mi ricordo il contesto, che io, in quanto argentino radicato in Italia, per di più essendo uno che ha abbandonato la propria lingua madre per adottare l'italiano, facevo parte della "letteratura della migrazione". Finora, lo confesso, non avevo mai letto gli autori migranti e a dirla tutta, non sapevo neanche che ci fosse una "letteratura della migrazione". (...) Conrad, Nabokov avevano cambiato lingua eppure non avevo mai pensato che potevano considerarsi autori migranti (tra l'altro, mi sembra che non abbiano neanche riflettuto molto sul fatto del cambiare lingua, l'hanno fatto e basta, come una cosa naturale). E quando Tahar mi ha detto che oramai facevo parte di questa letteratura, la cosiddetta "letteratura della migrazione" o della "letteratura-mondo", come preferisce chiamarla Rosanna Morace [*cfr. infra*] in un libro pubblicato di recente, sono rimasto un po' interdetto, non sapevo se gioire oppure no. (Bravi, 2013)

Se alcuni accettano per se stessi la definizione di *scrittore migrante*, Mohamed Malih, parlando della scrittrice Igiaba Scego, nata da genitori somali, sostiene che

(2)

per quanto di origini somale, è nata e cresciuta in Italia, a Roma. Per cui dire che Igiaba è una scrittrice migrante è un po' come dire la matriciana è un piatto etnico. (Malih, 2013)

Posizione forte è stata assunta da Astrid Cani:

(3)

Qual è il criterio per definire uno scrittore migrante: il fatto che appartenga a uno scrittore del terzo mondo? No, dico, perché nelle antologie degli scrittori migranti non trovo scrittori francesi o tedeschi o inglesi di stanza in Italia. Trovo solo scrittori del terzo mondo. (Cani, 2007: 110)

In realtà, le considerazioni della Cani possono essere vere per l'inizio degli anni Novanta, quando le scritture migranti furono «canonizzate» in quanto tali perché legate alla provenienza non occidentale degli scrittori e a un percorso di migrazione svantaggiato; a partire dal Duemila, tuttavia, anche scrittrici come l'austriaca Pumphösel, la greca Paraskeva, la francese Ca-

pou e la tedesca Moll, sono riconosciute nella letteratura italiana della migrazione (Mengozzi, 2013: 31).

Altre proposte di denominazione sono state *letteratura italoфона, letteratura afroitaliana, letteratura ibrida, creola, meticcina, letteratura minore, letteratura multiculturale, interculturale, transculturale, letteratura mondo* (Mengozzi, 2013)<sup>3</sup>. Quest'ultima più di tutte rischia di essere vaga e dispersiva, ma anche le altre, come dimostrano le riflessioni di Mengozzi, non ci paiono adatte a circoscrivere gli scrittori migranti.

Al momento sembrerebbe preferibile continuare a definire queste scritture *migranti* in una letteratura della migrazione che escluda, ovviamente, i nati in Italia, di fatto italiani, come la Scego. Converrà, quindi, riabilitare l'aggettivo *migrante* che in sé non è né negativo né positivo e che, anzi, potrebbe essere considerato come una situazione dello spirito (si pensi a Carmine Abate, figlio di emigranti calabresi in Germania ed emigrante egli stesso, che traspone nelle sue opere il concetto della migrazione come ricchezza)<sup>4</sup>, piuttosto che enfatizzare lo *status* di scrittore *immigrato*.

Rimane fermo il fatto, d'altro canto, che l'«urgenza» non è di trovare a tutti i costi la definizione migliore; più giusto sarebbe usare la «pazienza», per dirla con Touissant (Touissant, 2012), la pazienza cioè di vedere i segni che i testi e le scritture migranti stanno lasciando nella lingua e nella letteratura italiana.

## 2. «E questo beccheggiare di lingue»<sup>5</sup>

Le scritture dei migranti possono essere considerate vere e proprie «feste delle lingue» (Vanvolsem 2012: 13): in esse, infatti, l'italiano si mescola a molte lingue straniere. A volte gli autori utilizzano anche varianti dialettali italo-romanze dei luoghi in cui si sono stanziati, riuscendo a creare una grande vivacità espressiva.

---

<sup>3</sup> All'espressione letteratura-mondo, resa famosa dal manifesto *Pour une littérature du monde* (Almassy, 2007), è stato recentemente dedicato un volume (Morace, 2012).

<sup>4</sup> Ringrazio Rita Librandi per aver rimarcato questo aspetto durante uno dei nostri incontri sul tema e rinvio al suo articolo per lo studio sulla lingua di Carmine Abate (Librandi, 2008).

<sup>5</sup> Così il titolo di una poesia di Djébar 2004, in cui l'autrice, di origini algerine esprime il suo rapporto con le lingue apprese durante *l'involo, l'esilio*. Il *beccheggiare delle lingue* è una risorsa che dona la possibilità di poter scrivere, o almeno la speranza di poterlo fare.

Per dare un esempio del meticcio linguistico che ne viene fuori si sono prese in considerazione soprattutto tre opere scritte da autori africani, anche se non mancheranno riferimenti ad altri testi.

Le opere sono *Griot Fulêr* di Luigi Dadina e Mandiaye N'Diaye del 1994, *I sessanta nomi dell'amore* di Tahar Lamri, del 2006, e *Il tempo dalla mia parte* di Mohamed Ba, del 2013. La scelta non è stata casuale: in esse, infatti, ci sembra di poter leggere, attraverso la figura del cantastorie e del racconto orale africano, la metafora dell'emigrazione che si traduce, in termini stilistici, prima nell'accostamento della lingua materna dell'autore all'italiano e ai dialetti italo-romanzi, successivamente nella traduzione e, infine, nell'integrazione tra i diversi idiomi. Le lingue sono le vere protagoniste in queste opere e l'italiano diviene, soprattutto in *Griot Fulêr*, la lingua ospite che accoglie non solo la lingua straniera ma anche il dialetto. L'italiano offre una cornice alle altre due lingue che, grazie a un forte gioco di assonanze, si richiamano e si avvicinano nel testo.

L'esperimento di *Griot Fûler* fu concepito in seno al Ravenna Teatro, cominciato a Ravenna e concluso a Diourbel in Senegal, grazie al lavoro di Luigi Dadina e Mandiaye N'Diaye, che decisero di far incontrare, in una pièce in due atti, il cantastorie africano, il *griot*, con quello romagnolo, il *fulêr*, intrecciando il wolof, l'italiano e il dialetto romagnolo<sup>6</sup>. In realtà, il *griot* africano, non è solo un cantastorie. Egli appartiene alla casta addetta, in una cultura essenzialmente orale, a tramandare la storia del villaggio e dei suoi abitanti, attraverso il racconto degli avvenimenti salienti e la ricostruzione della genealogia delle famiglie. La sua funzione è ben descritta nel romanzo di Ba, *Il tempo dalla mia parte*: quando il nonno accompagna il nipote Amed all'aeroporto per andare in Europa, i controllori d'identità, i poliziotti, gli chiedono di esibire un documento di riconoscimento. Il vecchio, legato alle proprie tradizioni, va su tutte le furie e invoca il suo diritto a interpellare il *griot*:

(4)

Io non ho una carta d'identità, e se volete veramente sapere chi sono, vi prego di contattare il mio *griot*. Fate presto, però, perché anche lui ha una certa età, e la memoria subisce qualche volta il peso degli anni. (Ba, 2013: 14)

Anche in Tahar Lamri si sottolinea il ruolo di genealogista del *griot*:

---

<sup>6</sup> Il wolof, lingua parlata in Senegal dalla popolazione omonima, è la lingua madre di Mandiaye N'Diayeche, arrivato in Italia come clandestino e poi diventato attore e scrittore teatrale.

(5)

Mi chiamo Niang, sono il griot della stazione. Anzi sono l'unico griot di una stazione al mondo. Mi piace inventare alberi genealogici alle persone di passaggio. Così mi sento più vicino agli antenati. Se vuoi venire con me vieni, però non devi farmi nessuna domanda. Chi indaga non impara. (Lamri, 2006: 112)

Il recupero della figura del *fulêr* si deve soprattutto ad attori, come Luigi Dadina, che hanno cercato di ricostruire «questa figura di narratore itinerante animatore dei “treb”, gli incontri notturni che si tenevano nelle stalle in inverno e sulle aie durante la bella stagione, depositario di un repertorio ricco e in continua crescita», un artigiano che, durante l'inverno, metteva insieme leggende e storie accadute della comunità di appartenenza girando di fattoria in fattoria (Diotti & Strinati, 1993: 11).

Ritornando al testo del *Griot Fulêr*, in particolare, il primo racconto è legato al maleficio dell'orma tagliata, comune ai racconti senegalesi e romagnoli, come raccontato da N'Daye:

(6)

Ho ancora chiarissimo il giorno in cui Eraldo Baldini ci parlò del maleficio dell'orma tagliata.

Rimasi molto stupito che anche in Romagna, fino a non molto tempo fa, si praticasse questo maleficio, e di come le varie fasi del rituale risultassero praticamente identiche alle nostre. (Dadina & N'Daye, 1994: 18)

Intorno a questo maleficio si apre il primo racconto in cui il *Coro degli antenati / Kaduy mag ñu jëk ñë* introduce la storia di Yague M'Baye, unica figlia di una coppia a cui il diavolo ha sottratto l'ombra dai piedi, facendo un maleficio. La coppia cerca di avere figli per venticinque anni finché, scoperto il maleficio subito, si rivolge al guaritore (*n'gom*). Così, solo dopo venticinque anni, Soda e il marito danno alla luce Yague, che avrà venticinque bambini, tanti quanti gli anni trascorsi insieme dai genitori.

Il testo del coro alterna parti in italiano e parti in wolof. In alcuni casi le parti in wolof sono abbastanza fedeli a quelle italiane<sup>7</sup>, come nell'esempio seguente:

---

<sup>7</sup> Ringrazio Modou Dieng, amico e poeta senegalese, per aver tradotto tutte le parti in wolof citate nell'articolo, permettendomi di osservare i rapporti tra le due lingue.

(7)

Yague M'Bâye, figlia unica di Daour M'Bâye e Soda Faye. Yague era madre di venticinque figli: ventiquattro erano maschi e una era femmina.

Yague M'Bâye, benn doom lawoon ci n'deyam Soda Faye ak baayam Daour M'Bâye. Yague M'Baye doomi Daour M'Baye ak soda Faye, amoon na naar fuki doom ak juroom. (Dadina & N'Daye, 1993: 57)

Il testo italiano, in generale, si adagia sulla struttura del testo orale senegalese. Tuttavia in alcuni casi l'attore che recita in wolof utilizza espressioni ripetitive, secondo lo stile della formula<sup>8</sup>, molto diffusa nei racconti delle culture orali; il testo italiano, invece, è più sintetico e tralascia la ripetizione. Questo tipo di cantilena, che prevede l'enunciazione dei nomi dei personaggi e dei fatti principali, si ritrova anche in altri autori africani, come ne *La sposa degli dei* del togolese Komla-Ebri:

(7a)

Kossivi, figlio di Mambono (madre di Mambo), fratello di Mambo e Gbédé, nipote dell'*hunô*<sup>9</sup> Briyawo, già all'età di sette anni era posseduto dallo spirito dell'Adédjé in piena. (Komla-Ebri, 2005: 7)

Si legga ancora il passo seguente:

(8)

Soda Faye ogni volta che rimase incinta partorì alla luce del sole e ogni volta i suoi figli morirono, diventarono angeli.

Soda Faye n'deyi Yague M'Bâye saayu massà tollu diggènte yoor yoor ladaa wëssin saytaane aki pexeem fexe rèkk ba doomja dellu. Ndey saan mu dëkkè naxar woowu jooy ko guddi jooy ko bëccëk.

[Traduzione: Ogni volta che Soda Faye, la madre di Yague M'Bâye, era incinta, partoriva sempre verso la fine della mattinata, e il diavolo, grazie alle sue macchinazioni, faceva in modo che il bambino morisse appena nato. Questa tragica condizione la faceva piangere notte e giorno]. (Dadina & N'Daye, 1993: 58)

La letteratura africana risente molto dell'oralità e, anche quando è traspota nello scritto (e in particolare nello scritto destinato alla recitazione, come nel caso di *Griot fulër*), ne mantiene i moduli. Nell'esempio (8), il nome di Soda è accompagnato dall'espressione «madre di Yague M'Baye», come si legge nella traduzione dal wolof; nella narrazione italiana si evita di ripetere

<sup>8</sup> Per l'elaborazione del concetto di formula per la poesia orale dell'antica Grecia si rinvia a Parry 1971.

<sup>9</sup> Si tratta del sacerdote del dio.

ciò che al lettore è già noto, mentre il testo in wolof ripete la formula che rammenta agli spettatori non solo chi è Soda nella storia, ma anche la storia del maleficio del diavolo.

Al coro iniziale del primo racconto (in cui si narrano le prodezze dell'uomo Buono che riuscirà a sposare la principessa dopo aver recuperato, non visto, preziose informazioni durante un consesso di diavoli) è specularmente il coro conclusivo, solo che questa volta nelle griglie della struttura del racconto africano finiscono contenuti e lingua di un racconto romagnolo che presenta la nascita del *fulêr* Gianarodla Tâñta.

(9)

La Nina D'Giarlen figlia ad Giusto D'Giarlen e dla Giuseppa sposò Gigiond-laTâñta: da loro nacquerò venticinque figli.

Moom Nina D'Giarlen doomi Giusto D'Giarlen ak Giuseppa moom Gigiondla Tâñta amoon na ñaar fuki doom ak juroom. (Dadina & N'Daye, 1993: 79)

Come si nota dall'esempio, l'onomastica è in dialetto romagnolo, anche se la trascrizione *D'Giarlen* lascia intravedere un'eco delle forme onomastiche africane come *M'Baye*. Il coro, che narra la storia di Gianaro dla Tâñta, cantastorie, chiude un racconto africano (*Due uomini in cerca di fortuna / Naari doxa ndeem*) narrato dal *griot* e ne apre uno romagnolo (*La palla di fuoco / Xalu sawara*), narrato dal *fulêr* e dal *griot* insieme.

Se nel primo racconto si segue l'alternanza italiano e traduzione in wolof, come abbiamo visto accadere nel coro in (7) e (8), ne *La palla di fuoco* si alternano tre lingue:

(10)

*Fûler*: Questa storia si chiama *La pala d'fug La palla di fuoco*. U j era una vòlta un burdlaz ch'ù s'avnéva a ca d'int i suldé; la guëra l'éra fnida e lo zenza prisìa, l'aveva pinsê d'turnêrae' su paés. Un dè u s'i fasè séra e vest un bëlóium, u j andè sota e u s'indurmintè sòbit e la nôt e'sugnè sèmpar una pala d'fugh, coma una ona ch'la i ziréva atórna.

*Griot*: mune, dafa amoon jambaar judemoon xare ba xare ba jéex muy nibi famudék, di dox di do di dox ba jant soh mu tòdk cik ron garap di noplu, biko njaya-xaanal garap gi liif liife mu daldi for bët, bimu nelawee ba fajar di waaja jot mu gent xaky sawara wu rëy tiim ko diko wër. (Dadina & N'Daye 1993, p. 83)

La mescolanza delle lingue nei testi di Dadina e N'Daye determina in chi legge e in chi ascolta (il testo è destinato a essere recitato in teatro) una sensazione di forte spaesamento per via dell'impatto fonico che vede alternare il romagnolo e il wolof, accomunati, in particolare, dall'alto numero di parole terminanti in consonante. Non è detto, infatti, che gli

italiani riescano a comprendere il romagnolo che, diventando lingua straniera anche per loro, darà a questi ultimi una sensazione di straniamento. Il pubblico italofono, pur riconoscendo dei suoni simili all'italiano, non li comprenderà, prendendo così più autentica consapevolezza del fatto che lingue diverse convivono da secoli anche nella sua terra. Ancora una volta, gli intermezzi in italiano permettono, tuttavia, agli spettatori di seguire la storia.

La narrazione del *griot* è ripresa nel racconto di Tahar Lamri *Il pellegrinaggio della voce* (Lamri, 2007: 101-116). Se nel testo di Dandina e N'Daye erano soprattutto due le voci narranti, quella del *griot* e del *fulêr*, Lamri aggiunge il *meddah*, il cantastorie turco. Alla figura del cantastorie è affidata la trasmissione del sapere legato alle tradizioni dei popoli, cantastorie che appaiono quasi sacro perché investito dal compito di salvare quanto resta della cultura orale.

Il racconto, che va pensato come narrazione orale trasposta nello scritto, è appunto un pellegrinaggio in varie nazioni, come per tentare di tracciare una storia del racconto orale. Comincia con la domanda *Cosa sono io?* che il cantastorie mauritano Laayachi pone agli spettatori. Laayachi, «il sacco di parole che quando parla tace sempre una verità» (Lamri, 2007: 101), si presenta dicendo:

(11)

Dai confini della Mauritania sono venuto qui a riunire ciò che la Storia ha separato. La mia storia non è diversa da quelle dei vostri filari, *fûler* o cantastorie della pianura (Lamri, 2006: 101)

e subito, in mantovano, comincia a cantare la genealogia del cantastorie Ippolito, secondo il modello della formulagà visto negli esempi tratti da *Griot Fûler*:

(12)

Zontel al riser, esperto conoscitore della risaia e delle acque sposò Guendalina ed ebbero quattordici figli.

Du iè mort ancora putin, tri iè mort in guèra e atar iè nega in dal Minciù.

Ch'iatar set iè diventà grand e ià mis su famiglia.

Lera (*sic*): Burla, Orsola, Matilde, Ippolito, Molin, Guerrino e Ulisse c'era stà (*sic*) in Africa.

Ippolito conosceva il linguaggio degli animali e aveva il potere di guarire le bestie con erbe palustri (...). Ippolito, benché analfabeta, conosceva a memoria la Divina Commedia. Quasi tutta. (Lamri, 2006: 102-104)

Il racconto continua attraverso la citazione del Libro Sacro degli Indiani per ritornare nella Casbah, il quartiere popolare di Algeri, e arrivare a Zanu-

brio, che chiede con insistenza a Laayachi: «Che ora sono? Che ora sono? C'or el? C'or el? C'or el?» (Lamri, 2006: 107), dopo essere stato sorpreso a parlare con un filo d'erba:

(13)

U j è una massa d' zent, in Rumagna, ch' i n' supporta i burdel ch' j à la faza negra, o ch' i n' vò ciacaré cun j albanis e ch' i dis che i maruchen j è propi di maruchen.

Sta zent la diz che i rumagnul j à da ste in Rumagna, j africhen in Africa e i albanis in Albanì, che tota sta zent ch' la ven a que j è bon sòl de purtè dal malati, e chi è di lèdar, e quand ch' la va ben, j è di sgrazié (*sic*).

Sta zent la dis c' a j aven da èsar urgulius d' èsar di rumagnul: a j o capì, mo pu i chiama la su fiola Sue Ellen, i magna int i fast food, d' istè i fa surf, e' sabat i balla cun la disco dance, i mastiga e' chewing gum, i bev la coca cola, i lèz sol i best seller e, stai guérd, i s' asarmeia ai Tom, ai Bill o ai Jack di cino americhen. (Lamri, 2006: 106)

Zanubrio riflette sulle abitudini dei suoi concittadini che continuano a ripetere che ogni popolo deve rimanere nella propria terra («j afriche in Africa e i albanis in Albanì») e non si rendono conto di quanto loro stessi si lascino influenzare dalla lingua di altre culture quando chiamano i figli *Sue Ellen* o mangiano *fast food*.

Zanubrio si presenta a Laayachi come un cantastorie:

(14)

Io racconto delle storie alla gente, ma non mi ascolta più nessuno, allora vuoi sapere una cosa? Io, io le storie le racconto alle cose, agli alberi, e anche ai treni, perché no? Perché no, [c]he ora sono, che ora sono? C'or el? (Lamri, 2006: 107)

Mentre fa conoscenza con Zanubrio, Laayachi ascolta un dialogo «fra due stranieri», uno dei quali parla in dialetto veneto:

(15)

“... Desso ze tutto un casin con tuta sta jente de fora. I pararia anca brava jente ma soto soto ghe ze qualcosa che spussa.

Xe tuto un casin, un continuo buridon, un gransamento; i fa un casin de la madona sti marochini, anca quando i camina par la strada in silensio; da quando che i ze rivà me par quasi d' aver na zanza par recia che de fa diventar mato”. (...)

“Guardami bene. Sono forse io la causa di questa tua ansia, di questo tuo star male?”

“Eh si (*sic*), te vui inbacucarme ti con i to ocioni neri neri, te vui striarme, ma mi non gh casco mia, non son mia fesso...” (Lamri, 2006: 107-8)

E, infine, ritrova un *meddah*, cantastorie della tradizione turca come s'è detto, che gli chiede:

(16)

“Che ora sono? Sc’hal rahi essa’aa?”

Vedendo che non rispondo, l’uomo allora dice:

“Sono Slimane, sono un *meddah*, vieni con me, oggi è venerdì, ci sarà tanta gente laggiù nel Suk a sentire le mie storie” (Lamri 2006: 110)

L’ultimo cantastorie che Laayachi incontra è Niang, il *griot* della stazione di Tambacounda (5).

Il ruolo del *griot* è quello di raccontare storie, ma l’ascoltatore non deve indagare. L’ammonimento è diretto alla figura femminile del romanzo di Lamri, Elena, l’italiana che si avvicina alla cultura dello scrittore arabo protagonista del romanzo con fare troppo indagatore, mancando di cogliere l’essenziale dei racconti che le sono offerti, presa più ad accumulare informazioni sulla cultura diversa dalla sua, esotica e sognante, piuttosto che ad accoglierla e, quindi, a comprenderla davvero.

Se nel loro testo Dadina e N’Daye devono spiegare il ruolo del *griot*, Mohamed Ba, nel suo romanzo *Dalla parte del tempo* (2013), non ha più bisogno di spiegare cosa sia un *griot* perché ormai s’inserisce nel solco di una tradizione ventennale di scritture africane di espressione italiana. Il termine, pertanto, non è seguito da glosse, ma si inserisce nel contesto italiano.

Il lavoro che Ba fa sulla lingua in cui scrive è diverso da quello dei predecessori. Il racconto orale africano si trasforma e diventa un romanzo che, tuttavia, non dimentica, almeno nei contenuti e nei richiami onomastici (*griot*, *saltigué*<sup>10</sup>), l’Africa, decidendo di intrecciarsi con la cultura di arrivo.

Amed arriva a Parigi dal villaggio di Jolof in Senegal per cercare un tamburo dai poteri magici (rubato da un uomo bianco) e i giovani che prima di lui avevano lasciato l’Africa per cercarlo. Spostandosi da Parigi in Italia, a Milano, il protagonista, che non conosce l’italiano, lo impara grazie a Radio Maria perché gli *speaker* parlano più lentamente rispetto a quelli delle altre stazioni radiofoniche:

(17)

Finii su Radio Maria. Mi accorsi subito che, mentre tutti gli *speaker* radiofonici parlavano facendo correre le parole una dopo l’altra, a una velocità di crociera del tutto folle, Radio Maria si prendeva il suo tempo per scandire

---

<sup>10</sup> Il *saltigué* è il sacerdote nel villaggio di Jolof.

bene la «Parola del Signore». Per me era una manna: capivo tutto, o quasi. Nei giorni successivi i compagni si lamentavano perché li privavo della musica, sintonizzandomi su Radio Maria ventiquattr'ore su ventiquattro. (Ba, 2013: 87)

L'apprendimento della lingua non è facile per Amed. La comunità senegalese musulmana in cui vive, infatti, non vede di buon occhio lo spirito di integrazione del giovane, accusato peraltro dal cugino di volersi convertire. Amed, tuttavia, non demorde:

(18)

Io, invece, stavo soltanto mentendo in pratica gli insegnamenti del nonno circa la necessità del sapere prima dell'avere. Io, pur essendo musulmano, imparai di vangeli, testamenti apocrifi, lettere... (Ba, 2013: 87)

Durante i tre mesi di ascolto di Radio Maria, nei quali Amed si appropria della lingua italiana, si avvicendano anche momenti esilaranti:

(19)

Restai sintonizzato cercando di trovare quale programma parlasse del primo vangelo, credendo che là – data la priorità – avrei scoperto cose ancora più stimolanti. E invece continuavano a parlare del «vangelo secondo»: c'era il «vangelo secondo» questo, quello «secondo» quell'altro, quello «secondo» un altro ancora... Non si può immaginare quanto tempo ho perso prima di capire cosa intendessero! (Ba, 2013: 87)

L'italiano appreso da Amed, quindi, è un italiano dal lessico aulico e lui stesso se ne rende conto. È interessante rilevare la padronanza di registri da parte del giovane immigrato, dal quale ci si aspetterebbe un italiano marcato basso nella scala diafasica e diastratica, mentre si caratterizza come aulico e formale:

(20)

Io acquisii un bagaglio di parole che forse non erano adatte alla vita sulla strada, ma funzionavano. Una notte, durante un litigio nei pressi della stazione dei bus di Famagosta, a un ragazzo che cercava di spaventarmi con un coltello dissi: - *Io non ti temo* – Avevo imparato a usare “temere” prima di “aver paura”, perché su Radio Maria si faceva così. (Ba, 2013: 88)

Dopo aver imparato l'italiano, Amed vorrebbe interagire con gli italiani e mettere alla prova le conoscenze acquisite, ma

(21)

Le rare volte che rispondevano, mi parlavano senza coniugare i verbi: *tu andare, tu fare, tu girare*... Un po' mi offendevano. Un giorno a una donna che mi

trattava come un idiota, per sfidarla nel campo della sapienza, chiesi di illustrarmi il dogma della trinità e le sue problematiche teologiche: non mi rispose. (Ba, 2013: 87)

Il passo appena letto riprende ciò che si è consolidato come un vero e proprio *topos* dell'italiano che incontra l'immigrato e che, pur in buona fede per cercare di aiutarlo, lo fa in modo affettato, inventando una lingua grottesca, creata dai parlanti autoctoni nel rivolgersi agli immigrati (ma anche agli stranieri in generale), fatta di verbi non coniugati, accompagnati spesso da una gestualità esagitata<sup>11</sup>. Se ne trova almeno un altro esempio nel caso raccontato da Kossi Komla-Ebri, nel primo volume di *Imbarazzismi*, in cui si narra di uno studente (verosimilmente l'autore del libro) che, per mantenersi agli studi, lavora presso una fattoria. Un giorno è avvicinato dal fratello del proprietario che gli chiede:

(22)

«Tu venire Brasile?»

«No» risposi «vengo dall'Africa»

«Tu conoscere cavalli?»

Risposi:

«Questa è la mia prima esperienza, ma i cavalli mi hanno sempre affascinato».

(...) A questo punto il padrone l'interruppe dicendo:

«Perché tu parlare così grande capo viso pallido Carlo? Guarda che lui è studente universitario al quarto anno di medicina e parla l'italiano meglio di te...». (Komla-Ebri, 2002: 23)

Amed non apprende solo l'italiano, ma con il tempo acquisisce anche il latino che lo aiuta ad appropriarsi meglio dell'italiano anche grazie al ricorso dell'etimologia dei nomi. Quando si reca in Sicilia e ripercorre la tragedia degli «angeli neri» che avevano deciso di attraversare il deserto della Libia per imbarcarsi per l'Italia, si rende conto che il *deserto* non ha più lo stesso valore che può avere per un africano abituato a chiamarlo in tanti modi. Lamri, per esempio, lo ribadisce nel racconto *Ma dove andiamo? Da nessuna parte, solo più lontano* (Lamri, 2006: 43-57):

(23)

Abbiamo attraversato la *hamada*, l'*erg*, il *reg* ed il *sarir*, tanti nomi per dire la diversità del deserto. Deserto di sassi della *hamada*, deserto di seta dell'*erg*. (Lamri, 2006: 43)

---

<sup>11</sup> Si tratta del *foreigner talk*, variante di lingua studiata per la prima volta da Ferguson (1971, 1975). Per l'italiano si veda almeno Schmid 2003.

Riflettendo sulla sorte di quanti nel deserto sono morti, per Amed non c'è altro nome se non quello che l'italiano gli offre, per descrivere il dramma dei fratelli africani che si sono persi per sempre. La parola italiana *deserto*, indagata e compresa nel suo etimo, è capace di esprimere la tragedia dell'*abbandono* vissuto da coloro che hanno intrapreso, senza mai arrivare, la traversata per l'Occidente:

(24)

Ma nessun amico si fa avanti, non c'è nessun incontro: se è vero che il termine "deserto" deriva dal latino *deserere*, che ha a che fare con l'abbandono, allora l'etimologia è una scienza esatta, perché quei disperati sono davvero lasciati a se stessi. (Ba, 2012: 116)

Amed ricorre al latino anche quando, arrivato sulle sponde di Lampedusa, ripensa al *mare nostrum* dei Latini:

(25)

Un giovane maliano era stato battuto a morte e il cadavere era sparito in quello che i Latini chiamavano *mare nostrum* e che noi sappiamo essere *cimitero nostro*. (Ba, 2012: 121)

Il *mare nostrum* dei Latini diventa il *cimitero nostro* degli immigrati.

Mohamed Ba, quindi, non si limita ad apprendere l'italiano, ma va anche alla ricerca di ciò che c'era prima dell'italiano, per appropriarsi non solo della lingua, ma di un'intera tradizione della penisola italiana. Nel passo seguente, per esempio, Catullo è sì un poeta latino, ma «nato nel Nord Italia, vicino a Milano»:

(26)

Ho scoperto molto tempo dopo una frase in latino, ma non di quelle da Radio Maria. Una frase che tutti conoscono, e da millenni: *Odi et amo. Quare id faciam, fortasse requiris. Nescio, sed fieri sentio et excrucior*. È Catullo, un poeta latino, nato nel Nord Italia, vicino a Milano (se si guarda da Jolof, per lo meno). Quell'uomo più di duemila anni prima aveva detto alla sua donna del sentimento che io, con i miei occhi di Africa, provavo per l'Europa. Ti odio e ti amo. (Ba, 2013: 99)

Di fronte alla nuova cultura, pur non dimenticando gli insegnamenti del nonno, il giovane senegalese non rimane inerme, ma studia e si appropria di autori antichi per descrivere il suo rapporto ambivalente con l'Europa.

Apprendere in modo approfondito la lingua del paese in cui si arriva, però, non dà sempre risultati scontati. Se in molti casi appropriarsi della nuova lingua è il modo per sentirsi parte integrante del mondo che si è sempre so-

gnato, in altri la nuova cultura diventa un incubo fino a rasentare la follia, come nel caso del racconto *L'idioma gentile* (Lamri, 2006: 97-98) in cui il protagonista Ndjok «gli occhi sbarrati, le labbra più tumefatte e più carnose del solito, disse ciò quasi d'un fiato»:

(27)

Sempre che io ho potuto onorare la patria mia eziandio con mio carico e pericolo l'ho fatto volentieri perché l'uomo non ha maggiore obbligo nella via sua che non quella dependendo prima da essa l'essere e di poi tutto quello che di buono la fortuna e la natura ci hanno concesso e tanto viene a esser maggiore in coloro che hanno sortito patria più nobile e veramente colui il quale con l'animo e con le opere si fa nimico della sua patria meritamente si può chiamare parricida ancora che da quella fosse suto offeso. (Lamri, 2006: 97)

L'interpunzione è stata cancellata dall'autore per riprodurre la concitazione del parlato di Ndjok. Il passo riportato è una citazione tratta dall'*incipit* del *Discorso o Dialogo intorno alla nostra lingua* di Machiavelli (Sozzi, 1976: 3). Il titolo, *L'idioma gentile*, invece, richiama quello di Edmondo De Amicis (1905) sulla lingua italiana.

Il riferimento a queste due opere non è casuale. Nel primo capitolo dell'*Idioma gentile* (*La lingua della patria*) dedicato a un giovanetto, De Amicis spiega perché tutti amano la propria lingua:

(28)

L'amiamo tutti. È inseparabilmente congiunto l'amore della nostra lingua col sentimento d'ammirazione e di gratitudine che ci lega ai nostri padri per il tesoro immenso di sapienza e di bellezza ch'essi diedero per mezzo di lei alla famiglia umana, e che è la gloria dell'Italia, l'onore del nostro nome nel mondo. L'amiamo perchè l'hanno formata, lavorata, arricchita, trasmessa a noi come un'eredità sacra milioni e milioni d'esseri del nostro sangue, dei quali, per secoli, ella espresse il pensiero, e le sue sorti furon le sorti d'Italia, la sua vita la nostra storia, il suo regno la nostra grandezza. L'amiamo perchè la parola sua ci scaturisce d'in fondo all'anima insieme con ogni nostro sentimento, si confonde con le nostre idee fin dalle loro sorgenti più intime, e non è soltanto forma, suono, colore, ma sostanza del nostro pensiero. L'amiamo perchè è la nostra nutrice intellettuale, il respiro della mente e dell'animo nostro, l'espressione di quanto è più intimamente proprio della nostra indole nazionale, l'immagine più viva e più fedele e quasi la natura medesima della nostra razza. L'amiamo perchè è il vincolo più saldo della nostra unità di popolo, l'eco del nostro passato, la voce del nostro avvenire, verbo non solo, ma essenza dell'anima della patria. (De Amicis, 1905: 3-4)

In generale, la lingua italiana è considerata dagli autori immigrati come «lingua amica» e, per questo, sentita come *gentile*, come spiega il senegalese Mbacke Gadji:

(29)

Alle orecchie degli scrittori africani l'italiano si presenta come lingua amica e neutra rispetto all'inglese, al francese, allo spagnolo e al portoghese, che sono state le lingue dei nostri colonizzatori. (Poletti, 2005)

Se togliessimo, però, i riferimenti espliciti all'italiano, il passo (28) potrebbe andar bene per ogni lingua materna che *ci lega ai nostri padri*, che scaturisce dal profondo dell'anima, che è *nutrice intellettuale*, che è *essenza dell'anima della patria*. Secondo questa lettura, il titolo del racconto potrebbe rimandare alla considerazione che ogni lingua materna è *l'idioma gentile* strettamente legato alla patria di provenienza.

Il protagonista del racconto è Ndjok ed è sposato con Francesca (con la quale ha progettato un viaggio in Mali). Ha studiato e assimilato la lingua e la cultura italiana, tanto da approfondire anche gli autori del passato. Qualcosa, tuttavia, è accaduto nella testa del giovane: il racconto, infatti, lo sorprende mentre cita a memoria le parole di Machiavelli che, pur caduto in disgrazia, continua a *onorare* la sua patria al punto da considerare *parricida* chi se ne fa *nimico*. Anche se la patria non è riuscita a trattenere i suoi figli, non può essere odiata. Attraverso lo studio degli autori italiani, Ndjok riconquista le sue origini e dichiara il suo amore delirante per la sua Terra. Le frasi che egli pronuncia suonano come un mantra magico, soprattutto quando si alternano a quelle dello sciamano, giunto in Italia con la madre per curarlo e riportarlo in Mali:

(30)

Cheikh Mamadou pronunciò le formule di rito: "bisillabi errahmani errahimi, lailahaillalahu, lailahaillalahu... Taakum, saakum, jiakuum, maakum, sanguina ca laafi Djibrilu maak samak n'jiabot, Taakum è colui che addormenta gli esseri viventi, Saakum è colui che li sveglia, Maakum uccide gli esseri viventi, Jiakum dà la vita".

"È una cictade nobele, fatta da Deo verace, de sanctitate plena, che Yerusalem, clamase, k'è vision de pace e è stella mactutina" continuava Ndjok, ora in preda a tremolii e guardando fisso davanti a sé. (Lamri, 2006: 97)

L'allontanamento dalla patria, l'aver osato sconfinare, si porta dietro la maledizione della follia che la madre di Ndjok cercherà di curare prima con le orazioni dello sciamano e successivamente riportando il figlio in patria: là sposterà la cugina e ritroverà il senno perduto in Europa.

### 3. Conclusioni

La lettura dei testi dei migranti dimostra come gli autori stranieri non si limitino a scrivere nella nostra lingua: essi la studiano, la approfondiscono, scandagliano i fondali della tradizione letteraria, reinventandola e riattualizzandola, come avviene, per esempio, per la ripresa del *Discorso* di Machiavelli o per il recupero della figura del *fulêr* che rinasce accanto al *griot*. Il lavoro degli scrittori sull'italiano contemporaneo, infine, offre molti spunti di studio sull'intreccio tra la nostra lingua, il dialetto e lingue straniere nelle scritture migranti che danno vita, di fatto, a «una nuova storia»<sup>12</sup> dell'italiano da indagare e approfondire.

### BIBLIOGRAFIA

- ALMASSY E. *et alii*, *Pour une littérature monde*, sous la direction de M. Le Bris-J. Rouaud, Gallimard, Parigi, 2007.
- BASSAGOITIA DAZZA G., *Curve, angolazioni, triangoli: l'infinito amore*, Tipolitografia, Città di Castello, 1986.
- BRAVI ADRIAN N., Del vivere in ritardo, in *El Ghibli, rivista online di letteratura della migrazione*, a. 10 (n. 40), 2013 <<http://www.el-ghibli.provincia.bologna.it>> .
- CANI A., Lo scempio degli "scrittori migranti", in *Lo straniero*, 88 (2007), 110-11.
- COMBERIATI D., *Scrivere nella lingua dell'altro. La letteratura degli immigrati in Italia (1989-2007)*, Peter Lang, Bruxelles, 2010.
- DE AMICIS E., *L'idioma gentile*, Fratelli Treves Editori, Milano, 1905.
- DIOTTI S. E STRINATI V., *Il ritorno del fulesta. Le più belle fiabe e leggende di Romagna*, Guaraldi, Rimini, 1993.
- DJEBAR A., E questo beccheggiare di lingue, in Ead., *Queste voci che mi assediavano*, il Saggiatore, Milano, 2004.
- FENOGLIO M., *Vivere altrove*, Sellerio, Palermo, 1997.

---

<sup>12</sup> Cfr. Edoardo Sanguineti: «Pensai allora al curioso destino di una lingua, la nostra, di area tutto sommato limitata, che diventava una sorta di esperanto per un numero di persone destinato a crescere. Inizia un'altra storia dell'italiano che non potrà non avere riflessi letterari anche se i tempi saranno lunghi». (Fiori, 1999)

- FERGUSON C. A., Absence of Copula and the Notion of Simplicity, in *Pidginization and creolization of languages*, D. Hymes (a cura di), Cambridge University Press, Cambridge, 1971, 141-150.
- FERGUSON C. A., Towards a characterization of English foreigner talk, in *Anthropological Linguistics* 17, 1975, 1-14.
- FIORI C., Italia. La letteratura salvata dagli stranieri, in *Corriere della sera*, 23 novembre 1999.
- GNISCI A., *La letteratura italiana della migrazione*, Lilith, Roma, 1998.
- KHOUMA P., *Io, venditore di elefanti*, a cura di O. Pivetta, Garzanti, Milano, 1990.
- KOMLA-EBRI K., *Imbarazzismi. Quotidiani imbarazzi in bianco e nero*, Edizioni dell'Arco-Marna, Milano, 2002.
- KOMLA-EBRI K., *La sposa degli dei*, Edizioni dell'Arco-Marna, Milano, 2005.
- KORÇIRAJ V., Il gommista di Valona, in AA.VV., *Il doppio sguardo. Culture allo specchio*, a cura di R. Sangiorgi, Adnkronos, Roma, 2002, 59-63.
- LAMRI T., *I sessanta nomi dell'amore*, Mangrovie, Napoli, 2007.
- MALIH M., Scrittura migrante, lingua madre e letteratura di viaggio, in *El Ghibli. Rivista on line della letteratura della migrazione*, 40, 2013, <<http://www.el-ghibli.provincia.bologna.it>>.
- MENGOZZI C., *Narrazioni contese. Vent'anni di scritture italiane della migrazione*, Carocci, Roma, 2013.
- METHNANI S., *Immigrato*, a cura di M. Fortunato, Theoria, Roma, 1990.
- MORACE R., *Letteratura-mondo italiana*, Edizioni ETS, Firenze, 2012.
- NDJOCK N. Y., *Foglie vive calpestate. Riflessioni sotto il baobab*, Ucsei, Roma, 1989.
- PARRY, M. (a cura di), *The Making of Homeric Verse. The Collected Papers*, Clarendon Press, Oxford, 1971.
- PROIETTI P., *Lontano dalla lingua madre*, Armando, Roma, 2000.
- SCHMID S., Aspetti prosodici del 'Foreigner Talk' italiano, in A. Valentini *et al.* (a cura di), *Ecologia linguistica. Atti del XXXVI Congresso internazionale di studi della Società di linguistica italiana*, Bulzoni, Roma, 2002, 347-368.
- SOZZI B. T. (a cura di), Niccolò Machiavelli, *Discorso o Dialogo intorno alla nostra lingua*, Einaudi, Torino, 1976.
- TOUSSANT J.-PH., *L'urgence et la patience*, Les Éditions de minuit, Paris, 2012.
- VANVOLSEM S., Dagli elefanti a Nonno Dio. Il rinnovo del codice linguistico italiano con le scritture dei migranti, in F. Pezzarossa & I. Rossini (a cura di), *Leggere il testo e il mondo. Vent'anni di scritture della migrazione in Italia*, Clueb, Bologna, 2011, 1-14.



MASSIMO PETTORINO

## ASPETTI FONETICI DELL'ITALIANO L2

### 1. Introduzione

Per imparare a parlare in una lingua è necessario conoscerne le caratteristiche fonetiche, vale a dire il suo inventario fonico e la sua struttura ritmico-intonativa. Fino a tempi assai recenti al primo di questi due aspetti è stata dedicata grande attenzione, in base alla considerazione secondo la quale la parole e le frasi sono il risultato combinatorio di foni posti in determinate sequenze temporali. Pertanto conoscere l'inventario dei suoni che ricorrono in una lingua è indispensabile preconditione per poter produrre correttamente un enunciato. Il che è certamente vero, in quanto ogni lingua utilizza un diverso sottoinsieme di suoni rispetto a tutte le possibili realizzazioni che il nostro apparato fonatorio permette di produrre e che, aspetto questo di non poca importanza, il nostro apparato uditivo è in grado di riconoscere e identificare.

Se consideriamo che dei circa 90 foni utilizzabili (60 consonantici e 30 vocalici) ogni lingua utilizza soltanto una piccola parte (ad esempio l'italiano fa uso di circa 20 consonanti e di sette vocali), ci rendiamo conto di quanto possano essere diversi gli inventari fonologici di due lingue. Inoltre va considerato che le varie consonanti e vocali sono, a seconda del contesto in cui si realizzano, prodotte in maniera diversa per consentire alla catena parlata di apparire, all'orecchio dell'ascoltatore, come un segnale armonico e continuo e non come una successione di eventi discreti.

Ogni fono, quindi, deve la sua appartenenza al sistema fonologico di una determinata lingua alla sua capacità di armonizzarsi con gli altri elementi di quello stesso sistema. Conoscere, dunque, i foni di una lingua è certamente importante: imparare a percepirli, identificarli e riprodurli è, come dicevamo, una tappa obbligata nell'apprendimento linguistico. Ma non è la sola.

La lingua parlata è molto più delle parole che la compongono. Il testo, che nella lingua scritta è tutto (se cancelliamo le parole resta soltanto un'inutile punteggiatura), nella lingua parlata costituisce soltanto una piccola parte del messaggio che viaggia dal parlante all'ascoltatore. Esperimenti di tipo acustico-percettivo (Mehrabian, 1972) hanno dimostrato che se si cancella il testo, mediante la tecnica del filtraggio passabanda, l'ascoltatore riceve ugualmente una serie di informazioni relative al parlante (età, sesso, corporatura), alla si-

tuazione in cui l'eloquio è stato prodotto (formale/informale), al rapporto con l'interlocutore, al tipo di parlato (spontaneo, letto, recitato), allo stato emozionale del parlante e altro ancora. Ciò vuol dire che chi voglia imparare a parlare in una determinata lingua deve necessariamente acquisire una competenza che va al di là di quella puramente segmentale, allo scopo di appropriarsi dei diversi modelli ritmico-intonativi portatori di specifici significati.

Tali modelli non sono universali: lo stesso contorno intonativo della frase, la stessa accelerazione articolatoria, la stessa variazione di intensità, in una lingua possono voler esprimere un determinato atto linguistico (un comando, una concessione, una richiesta) e in un'altra lingua possono trasmettere uno del tutto diverso.

Da quanto detto è evidente che nella didattica e nell'acquisizione di una lingua seconda i due aspetti, quello segmentale e quello prosodico-intonativo, devono essere ugualmente oggetto di attenzione da parte dell'insegnante e dell'apprendente.

## 2. Aspetti segmentali

Come abbiamo detto, ogni lingua utilizza un diverso inventario di foni. Questi, sia vocali sia consonanti, sono il risultato dell'azione articolatoria, che consiste nel creare un impedimento al flusso d'aria espiratorio in modo da modificarne le caratteristiche. Vi possono essere due tipi di impedimento: il primo viene utilizzato per la produzione delle vocali, il secondo per la produzione delle consonanti (Pettorino, 2010).

### 2.1. *Le vocali*

Nella produzione delle vocali l'azione articolatoria consiste nel determinare, mediante lo spostamento della lingua nella cavità orale, una particolare struttura del canale fonatorio senza tuttavia ostacolare il libero flusso della corrente d'aria. Il punto di riferimento per la produzione di una vocale è la "linea vocalica", che corrisponde al limite di sollevamento del dorso della lingua verso il palato. Se la lingua si mantiene al di sotto della linea vocalica, il canale è abbastanza ampio da permettere il passaggio dell'aria e il fono prodotto è di tipo vocalico. Se la lingua oltrepassa tale limite, il flusso d'aria entra in turbolenza a causa della ridotta sezione areale e il fono risultante è di tipo consonantico.

I foni vocalici vengono classificati in base a tre parametri: avanzamento o arretramento della lingua (vocali anteriori, centrali o posteriori), sollevamento o abbassamento della lingua (vocali chiuse, semichiuse, semiaperte o aperte), conformazione delle labbra, tese o arrotondate (figura 1).

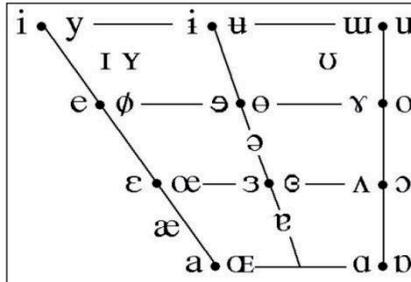


Fig 1. IPA (International Phonetic Alphabet) – Carta delle vocali

## 2.2. Le vocali dell'italiano

Per quanto riguarda il sistema vocalico, l'italiano utilizza un sistema tonico a sette vocali [i e ɛ a ɔ o u] e un sistema atono a cinque [i e a o u] (figura 2).

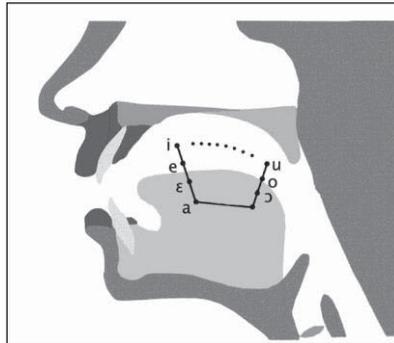


Fig 2. Vocali dell'italiano

Tali considerazioni non devono tuttavia far pensare che per un parlante non nativo l'italiano non presenti difficoltà nella corretta pronuncia delle vocali. L'oggettiva "semplicità" del sistema vocalico va infatti considerata in rapporto alle abitudini articolatorie del parlante. Studi di carattere acustico-percettivo (De Meo *et al*, in corso di stampa) hanno dimostrato che, a seconda della lingua di origine, l'area vocalica dell'italiano L2 varia in maniera si-

gnificativa, risultando determinante sul piano dell'attribuzione di accento nativo o non nativo. In figura 3 sono mostrate le aree vocaliche di parlanti italiani di tre diverse aree regionali (campana, pugliese, sarda) e di parlanti straniere di diverse L1 (arabo, cinese, francese, giapponese, russo, vietnamita). Da un lato risultano evidenti le differenze tra le tre varianti regionali esaminate, soprattutto sulla distinzione tra vocali semichiusure e semiaperte, dall'altro è possibile notare come le diverse abitudini articolatorie delle parlanti straniere determinino di volta in volta aree vocaliche molto diverse. Inoltre in molti casi va segnalato il mancato fenomeno della centralizzazione nel sistema vocalico atono, caratteristica indispensabile alla corretta percezione dell'accento lessicale da parte dell'ascoltatore italiano.

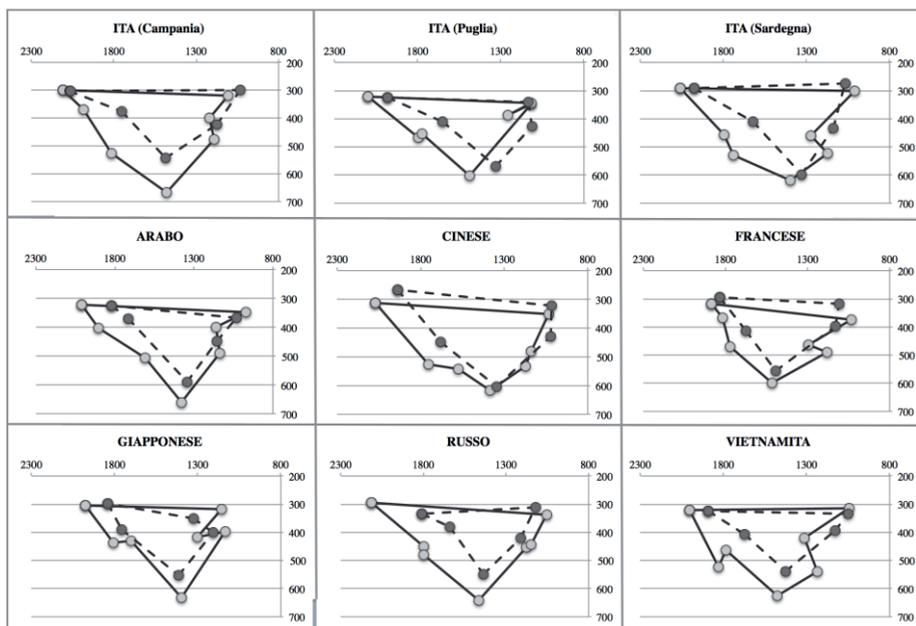


Fig 3. Aree vocaliche di italiano L1 e L2 (da De Meo *et al.*, in corso di stampa)

### 2.3. Le consonanti

Nella produzione delle consonanti l'impedimento al flusso d'aria può essere totale, con interruzione del flusso d'aria, o parziale, con un restringimento del diaframma articolatorio. Grazie alla realizzazione di questi due meccanismi, chiusura o restringimento del canale in un punto o in un altro del canale fonatorio, combinati con l'attività laringale che determina la pro-

duzione di foni sordi (glottide aperta) e sonori (pliche vocali in vibrazione) vengono prodotti tutti i foni consonantici utilizzati nella catena parlata (figura 4).

	LABIAL		CORONAL				DORSAL				RADICAL			LARYNGEAL
	Bilabial	Labio-dental	Dental	Alveolar	Palato-alveolar	Retroflex	Alveolo-palatal	Palatal	Velar	Uvular	Pharyngeal	Epi-glottal	Glottal	
Nasal	m	ɱ	n		ɳ	ɲ		ŋ	ɴ					
Plosive	p b		t d		ʈ ɖ	c ɟ		k ɡ	q ɢ			ʔ	ʔ	
Fricative	ɸ β	f v	θ ð	s z	ʃ ʒ	ʂ ʐ	ç ʝ	x ɣ	χ ʁ	ħ ʕ	ħ ʕ	h ɦ		
Approximant		ʋ	ɹ		ɻ	j		ɰ						
Tap, flap		ɹ̥	ɾ		ɽ									
Trill	ʙ		r							ʀ				
Lateral fricative			ɬ ɮ											
Lateral approximant			l		ɭ	ʎ		ʟ						
Lateral flap			ɺ											

Fig. 4. IPA – Carta delle consonanti

Il luogo articolatorio della consonante, quindi, è estremamente importante sia ai fini della corretta produzione, sia ai fini della percezione. A causa della natura e conformazione del canale fonatorio, infatti, non tutti i suoi punti sono equivalenti in quanto a caratteristiche del segnale acustico risultante.

Vi sono alcune zone più produttive di altre, nel senso che in alcuni punti, quali ad esempio la zona alveolare, piccoli spostamenti articolatori danno origine a grandi variazioni del segnale acustico prodotto, mentre in altre zone, quali ad esempio la porzione faringale del tratto, grandi spostamenti non producono apprezzabili variazioni del segnale a livello percettivo (Stevens, 1972).

Proprio per questo motivo le consonanti prodotte nella zona dentale (le interdentali [ð] [θ], le alveolari fricative [s] [z] e affricate [ts] [dz], le postalveolari fricative [ʃ] [ʒ] e affricate [tʃ] [dʒ]) sono molto diffuse in tutte le lingue, mentre le fricative faringali [ħ] [ʕ] compaiono rispettivamente solo in 19 e 10 delle 451 lingue analizzate dall'UPSID (*UCLA Phonological Segment Inventory Database*).

#### 2.4. Le consonanti dell'italiano

Il sistema consonantico dell'italiano è costituito da 21 foni, 17 dei quali (circa l'80%) si realizza tra le labbra e i postalveoli (figura 5). Se si considera che il tratto che va dalle labbra all'ugola costituisce solo una metà dell'intero

canale epilaringeo, si può dire che anche le rimanenti 4 consonanti sono abbastanza anteriori, due palatali [ɲ] e [ʎ] e due velari [k] e [g] che spesso, per i motivi di adattamento al contesto cui facevamo cenno sopra, si realizzano come palatovelari.

	bilabiali	labio-dentali	alveolari	post-alveolari	palatali	velari
occlusive	p b		t d			k g
fricative		f v	s	ʃ		
nasali	m		n		ɲ	
affricate			ts dz			
vibranti			r			
laterali			l		ʎ	

Fig. 5. *Consonanti dell'italiano*

Nel complesso, quindi, l'italiano è, dal punto di vista articolatorio, una lingua molto "avanzata" rispetto, ad esempio, al francese, al tedesco o all'arabo. Il francese possiede almeno una consonante più arretrata delle velari, la vibrante uvulare [R], il tedesco possiede, oltre alle occlusive velari [k] e [g], la fricativa velare sorda [x], la vibrante uvulare [R] e la fricativa glottidale [h]. L'arabo possiede una ricca serie di consonanti che si realizzano in punti più arretrati rispetto al luogo velare che rappresenta il limite articolatorio posteriore per il sistema consonantico dell'italiano: oltre alle fricative velari sorda e sonora [x] [ɣ], alle fricative faringali sorda e sonora [ħ] [ʕ], all'occlusiva uvulare sorda [q] e all'occlusiva glottidale [h], l'arabo ha una serie di 4 dentali caratterizzate da un diaframma aggiunto a livello faringale (le consonanti "enfatiche" ظ ط ض ص) e una dentale laterale velarizzata [ɬ].

Il sistema consonantico dell'italiano può presentare alcune difficoltà all'apprendente, in quanto sono presenti alcune consonanti non molto diffuse e che richiedono tecniche articolatorie abbastanza complesse. In particolare la consonante vibrante alveolare [r] e la laterale palatale [ʎ] possono risultare, per motivi diversi, di una certa difficoltà. La prima, [r], si realizza grazie alla rapida alternanza di aperture e chiusure del diaframma alveolare determinate dalla vibrazione della punta della lingua contro gli alveoli superiori. La rapidità di spostamento in questo caso è essenziale, in quanto chiusure troppo lunghe farebbero percepire consonanti di tipo occlusivo.

La difficoltà di produzione risiede nel fatto che in questo caso, unico nei meccanismi articolatori di produzione consonantica, i battiti della punta della lingua non sono determinati da comandi muscolari volontari. Infatti, se si

considera che ciascun battito dura circa 25 millisecondi e che nessun organo dell'apparato di fonazione è in grado di spostarsi, per azione volontaria, con tanta rapidità, si deve concludere che la vibrazione è il risultato del passaggio della corrente d'aria espiratoria attraverso un passaggio stretto in cui almeno una delle due pareti abbia la possibilità anatomica di vibrare e sia muscolarmente lasciata libera di farlo (Pettorino, 2011).

La condizione necessaria perché il fenomeno possa prodursi è che la punta della lingua, e soltanto nella sua parte terminale, sia assolutamente rilassata e abbia la possibilità di seguire le variazioni della pressione. Queste serie di azioni muscolari e areodinamiche richiedono una estrema precisione e accuratezza. Non è un caso che la consonante [r] sia tra le ultime ad essere prodotte dal bambino, spesso in maniera difettosa (rotacismo) e che sia molto poco diffusa tra le lingue parlate (circa il 30%).

Molto diverso è il caso della consonante laterale palatale [ʎ]: se è vero che la sua meccanica articolatoria risulta di più facile esecuzione rispetto alla vibrante, con un contatto tra la parte centrale del dorso della lingua e il palato duro, va detto che le difficoltà relative alla produzione sono essenzialmente dovute all'incertezza della grafia che la rappresenta (Giannini, 2010). Infatti, l'interpretazione del trigramma "gli" è estremamente ambigua, in quanto in alcuni casi i tre grafemi vanno realizzati come un unico suono (come in *maglia* ['maʎ:a], *foglia* ['foʎ:a]), in altri casi come due suoni distinti (come in *egli* ['eʎ:i], *figli* ['fiʎ:i]) e in altri ancora come tre suoni indipendenti (come in *negligenza* [negli 'dʒɛntsa], *glicine* ['gliʎine].

### 3. Aspetti prosodici

Ogni lingua ha una sua specifica struttura prosodica: contorni intonativi, accenti di frase, accelerazioni e rallentamenti dell'eloquio, variazioni di intensità, sono tutti elementi che contribuiscono a dare una forma determinata alle catene foniche così da renderle simili a una serie di modelli condivisi dai parlanti. Sono questi modelli che permettono lo scambio comunicativo efficace, assegnando a ciascun segmento frasale il giusto significato e chiarendo all'ascoltatore quale sia il reale messaggio in termini di intenzione del parlante, del suo stato d'animo, del giusto valore semantico da dare a ciascuna parola, a ciascuna frase. Senza la prosodia la comunicazione parlata sarebbe assolutamente impossibile. Tuttavia, al contrario di quanto accade per gli altri aspetti di una lingua quali quello lessicale, morfologico, grammaticale, i modelli prosodici sono generalmente appresi in maniera spontanea, per imitazio-

ne disordinata e casuale. Le ragioni di questa mancanza? Le ragioni sono essenzialmente due, la prima riguarda direttamente il docente e la metodologia di insegnamento, la seconda riguarda l'apprendente di una lingua seconda.

### 3.1. *Come insegnare la prosodia?*

I modelli prosodico-intonativi sono ancora oggi, nonostante i supporti tecnologici di cui si dispone, difficilmente classificabili, in quanto dipendenti sempre da più variabili (durata, intensità, tono). Una stessa frase, costituita da una medesima sequenza di parole e di foni, può essere prodotta in un numero indefinito di modi a seconda delle variazioni di questi tre parametri.

Per fare soltanto un esempio, la frase "ci vediamo domani" può, variando opportunamente durate e intonazione, voler dire "spero di vederti domani", o il suo contrario "ahimé, domani sarà inevitabile vederti", o anche "stai attento, domani ci vediamo e sarà peggio per te", oppure "dai, ti prego, vediamoci domani" o, infine, "e va bene, visto che insisti, ti concedo di vederci domani". Si potrebbe continuare a lungo e quella stessa sequenza di tre parole potrebbe ogni volta assumere un diverso significato. Potrebbe inoltre esprimere un diverso stato emozionale di colui che la pronuncia (sorpresa, gioia, rimpianto, tenerezza, paura e così via) o una diversa intenzione (minaccia, comando, concessione, richiesta, etc.) o anche un diverso "secondo" significato, quello che viene "nascosto" dalle quelle tre parole (è il caso di un tono ironico, sarcastico, allusivo, etc.). Varietà semantiche difficili da insegnare, difficili da apprendere, eppure immediatamente riconoscibili da parte della comunità dei parlanti di una lingua.

### 3.2. *Come apprendere la prosodia?*

I dati raccolti da numerosi studi sperimentali di tipo psicolinguistico tendono a definire la L1 come il linguaggio dell'espressività emotiva, la L2 come quello della distanza emotiva. Una parolaccia, una parola tabù, o anche una parola d'amore, pronunciata in una lingua seconda non determina nel parlante lo stesso stato emozionale che egli proverebbe se quella parola fosse pronunciata nella sua lingua materna (Harris, 2003).

Questa distanza emotiva si ripercuote anche a livello di produzione articolatoria: analisi spettroacustiche di parlato prodotto da apprendenti cinesi di italiano L2 hanno mostrato come, a parità di situazione comunicativa,

l'andamento intonativo dell'interlingua è più piatto, il tono è mediamente più basso, le variazioni di intensità sono più ridotte, la velocità di articolazione subisce un rallentamento. L'ipotesi è che l'attenzione agli aspetti lessicali, grammaticali, sintattici, necessaria per costruire mentalmente enunciati corretti, e quella agli aspetti segmentali, utile alla buona riuscita della produzione articolatoria dei singoli foni, comprometta la possibilità di dedicare la giusta attenzione agli aspetti prosodico-intonativi, determinando un eloquio piuttosto piatto e uniforme. Le accelerazioni e decelerazioni sono il più delle volte dovute alle difficoltà articolatorie, non a scelte di tipo pragmatico.

A conforto di questa tesi è la presenza, nell'interlingua di apprendenti cinesi di italiano L2, di una consistente presenza dei cosiddetti *bursts*. Esclamazioni, scoppi di risa, vocalizzazioni, tutti elementi non legati esplicitamente al lessico dell'italiano ma che consentono al parlante L2 di manifestare in maniera diretta e non mediata il proprio sentire a livello di emozioni, di stati d'animo, di intenzioni.

Il compito, per la verità molto arduo, dell'insegnante sarà per prima cosa di associare quei *bursts* a specifici atti linguistici e, successivamente, di indurre l'apprendente a sostituirli con i corrispondenti modelli prosodico-intonativi utilizzati dai parlanti nativi. L'ascolto, l'imitazione, la conversazione, saranno gli strumenti di lavoro quotidiani su cui l'insegnante dovrà lavorare per far sì che quella distanza emotiva tipica della L2 possa in qualche misura essere colmata e, perché no, del tutto annullata.

## BIBLIOGRAFIA

- DE MEO A. & PETTORINO M., Interlanguage prosody, in A. De Meo & M. Pettorino (a cura di), *Prosodic and Rhythmic Aspects of L2 Acquisition. The case of Italian*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne, 2013, 1-11.
- DE MEO A., PETTORINO M., VITALE M., Parli nativo? I correlati acustici dell'accento "nativo" in italiano: uno studio acustico-percettivo, in Atti del XLVI Congresso Internazionale SLI "Plurilinguismo/Sintassi" (in corso di stampa).
- GIANNINI A., Laterali, in *Enciclopedia dell'italiano*, vol. I, Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani, Roma, 2010, 749-751.
- HARRIS C. L., AYCICEGI A. & GLEASON J. B., Taboo words and reprimands elicit greater autonomic reactivity in a first language than in a second language, in *Applied Psycholinguistics*, 24, 2003, 561-578.

- MEHRABIAN A., *Nonverbal communication*, Aldine-Atherton, Chicago, 1972.
- PETTORINO M., Come si producono i suoni, in *Enciclopedia dell'italiano*, vol. I, Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani, Roma, 2010, 479-483,.
- PETTORINO M., Vibranti, in *Enciclopedia dell'italiano*, vol. II, Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani, Roma, 2011, 1574-1575.
- STEVENS K. N., The Quantal Nature of Speech: Evidence from Articulatory-Acoustic Data, in E. E. David Jr. & P. B. Denes (a cura di), *Human Communication: A Unified View*, McGraw-Hill, New York, 1972, 51-66.

MARIA ROSARIA FRANCOMACARO

## LA FORMAZIONE DEL DOCENTE DI ITALIANO L2 PER IMMIGRATI ADULTI

### 1. Introduzione

La formazione e l'aggiornamento del docente di italiano L2 (L2 sta per Lingua Seconda, cioè la lingua che si apprende nel territorio in cui essa è diffusamente parlata) sono sempre più presenti tanto nell'agenda delle scuole italiane che si confrontano con la presenza di immigrati adulti quanto nell'offerta formativa di molte istituzioni universitarie. La presenza degli immigrati adulti e/o bambini è infatti diventata una realtà che non può più prescindere dalla formazione linguistica degli stessi affinché l'inserimento nel tessuto sociale, culturale e produttivo avvenga pienamente ed efficacemente.

In un percorso di formazione linguistica rivolto ad apprendenti adulti –e non solo- le variabili in gioco sono tante: gli apprendenti (con le sottostanti differenze determinate da età, genere, estrazione sociale, conoscenze linguistiche pregresse, motivazione all'apprendimento, livello di alfabetizzazione, background culturale, etc.), il contesto d'apprendimento, gli strumenti didattici, i bisogni, le motivazioni e, non ultimo, i docenti. Sebbene la contemporaneità ci abbia abituato a svariate forme d'auto-apprendimento e/o a "nuove realtà di apprendimento guidato" -dalla didattica telematica ai forum e alle *chat* didattiche- (Diadori *et al.*, 2009: 218), la figura del docente rimane in ogni modo una figura centrale dell'evento comunicativo che prende corpo tra un soggetto che apprende e uno che insegna.

Piuttosto, occorre ripensare la posizione, il ruolo, e quindi la formazione del docente tenendo conto anche delle mutate condizioni sociali, culturali ed educative della nostra epoca.

### 2. I protagonisti

Protagonisti dell'evento comunicativo centrale nel processo di apprendimento/insegnamento di una L2 sono dunque i discenti e il docente. La letteratura scientifica al riguardo ha da lungo tempo sottolineato come al centro del processo ci sia il discente (Balboni, 1994; Ciliberti, 1994): l'apprendente calca o dovrebbe calcare il palcoscenico dell'aula; l'allievo si trova al

centro di un “reticolo di relazioni”, tra le quali figura però anche il docente, guida e regista consapevole dell’evento.

Delineare un profilo preciso dei due principali protagonisti di questo evento non è, però, cosa facile data la complessità delle situazioni e dei fattori che entrano in gioco in situazioni simili. Si può perciò solo tentare di inquadrare a grandi linee queste figure.

### 2.1. *L’immigrato adulto*

L’immigrato adulto è un tipo particolare di apprendente in quanto è portatore di una serie di caratteristiche che permettono di collocarlo entro la cornice che segue: soggetto adulto, con o senza esperienze pregresse di immigrazione, portatore di una sedimentata cultura di origine, potenziale conoscitore di lingue *altre*, alfabetizzato nella propria lingua d’origine o, in molti casi, non alfabetizzato affatto. A questi aspetti si aggiungono quelli più propriamente personali –bisogni e motivazioni linguistiche e culturali– che fanno di ogni soggetto un *unicum* (per una scheda completa sull’immigrato adulto in Italia, si veda Caritas & Migrantes, 2012).

### 2.2. *Il docente di L2 per immigrati adulti*

Il docente di L2 che si confronta con la realtà degli immigrati adulti, è, dunque, colui che deve mediare e guidare il contatto efficace tra l’apprendente e il nuovo contesto linguistico e culturale della lingua e della cultura *target*.

Il docente riveste così di volta in volta il ruolo di mediatore, facilitatore, guida, interprete di esigenze e di bisogni, cassa di risonanza, e molti altri ruoli tra i quali quello del regista e dello sceneggiatore di un evento comunicativo che si concretizza nel chiuso dell’aula e i cui echi risuonano, però, nella vita reale, quella cioè esterna alla classe.

Il docente di italiano L2 –a prescindere dal tipo di utenza– è in genere un docente laureato –di norma in lettere moderne o in lingue straniere– con una più o meno lunga esperienza sul campo, provvisto di qualifiche pertinenti (ma non sempre!), motivato da un forte entusiasmo per la professione.

Il nodo delle qualifiche è di notevole rilevanza considerato che non esiste una legislazione che definisca nel dettaglio quali qualifiche occorranza per l’insegnamento dell’italiano lingua seconda o straniera e ancor meno per

l'insegnamento a immigrati adulti. A tale proposito è utile segnalare l'iniziativa dell'associazione APIDIS (*Albo Professionale Italiano dei Docenti di Italiano a Stranieri*) che ha come finalità:

- a) la creazione di un albo professionale di specialisti nell'insegnamento dell'italiano L2,
- b) la promozione di iniziative finalizzate al riconoscimento giuridico della professione, e
- c) l'accertamento delle qualità e competenze didattiche e pedagogiche dei propri aderenti (per maggiori dettagli si faccia riferimento al sito web [www.apidis.it](http://www.apidis.it)).

In mancanza di una legislazione chiara e definita, proliferano, perciò, le iniziative a carattere formativo promosse dai centri linguistici delle università italiane che vengono investite della responsabilità di rispondere ad una domanda di formazione sempre più specializzata e sempre più qualificata considerata la situazione di crescente multiculturalità dell'Italia e della stessa Europa (Vedovelli, 2002: 143-146).

### 2.2.1 Il denominatore comune

Parola chiave, ovvero denominatore comune, in questo variegato e poco definito contesto di apprendimento diventa, perciò, la *consapevolezza*. Il docente riveste o può rivestire tutti i ruoli sopra enunciati, ma è necessario che nelle vesti di ciascuno si mostri soggetto consapevole. Quella che può sembrare una banalità, ovvero un'ovvietà, in realtà costituisce il discrimine tra docente e docente. Il progetto educativo-formativo ideato e pianificato dal docente di L2 diventa così tanto più efficace quanto maggiore è la consapevolezza del docente riguardo alla realtà specifica con cui si confronta in aula, nonché riguardo agli strumenti di cui si serve nella prassi didattica.

Il concetto di consapevolezza pedagogica è anche alla base dell'autonomia del docente che diventa soggetto creativo e flessibile sulla base dei bisogni della propria utenza. Massimo Vedovelli (2002: 144) sottolinea con particolare chiarezza il nuovo ruolo del docente di italiano L2 quando scrive che

il docente autonomo, capace di creare percorsi e strumenti sempre adeguati alle effettive caratteristiche degli apprendenti, implica, al contrario, una posizione di maggiore responsabilità nella gestione del processo formativo.

La formazione di base del docente diventa, così, un processo di spessore che implica consapevolezza, responsabilità e giusta dose di equilibrio tra

teoria e prassi didattica al fine di focalizzare gli elementi essenziali dell'evento didattico, dalla scelta dei materiali, alle strategie didattiche, alle modalità di interazione pedagogica, alle scelte di verifica e valutazione.

### 3. I ruoli del docente di italiano L2

Si è detto che l'apprendente è al centro del processo educativo, ma il docente non ne è un elemento marginale né tanto meno svolge la funzione di un personaggio fuori scena. Il suo ruolo -ovvero i suoi molteplici ruoli- permettono, infatti, a quel processo educativo di compiersi. Nodo centrale è individuare come, a quali condizioni e per quali finalità.

#### 3.1. Il docente *mediatore*

Il ruolo di *mediatore* è forse quello più immediato e scontato. Il docente, infatti, è da subito il 'ponte' tra due realtà linguistiche e culturali diverse. L'immigrato adulto è spesso catapultato nel contesto della lingua *target* con conseguente spaesamento e difficoltà di integrazione. Ecco che il docente si inserisce tra le due realtà al fine di mediare questo contatto, almeno nelle sue prime fasi. La mediazione, infatti, così come l'immagine del ponte, serve a collegare -e non a separare- due territori. Ne deriva che quella iniziale separazione e il conseguente lavoro di mediazione è soltanto temporaneo ed è destinato ad esaurirsi quando il *gap* linguistico e culturale sarà sufficientemente colmato. A ogni modo risulta di importanza cruciale nelle prime fasi di contatto, di accoglienza, e di regolarizzazione.

L'obiezione che la normativa italiana vigente già definisca una figura professionale per tale funzione -il mediatore culturale-, non esime il docente di L2 dall'essere, a suo modo e secondo le sue competenze, agente di mediazione nell'ambito dello sviluppo delle abilità linguistiche e non solo. La mediazione, infatti, è un bisogno trasversale che emerge in tutti i contesti di vita che coinvolgono l'immigrato specialmente se adulto.

#### 3.2. Il docente *facilitatore*

Finalità dei compiti del docente è accompagnare, facilitandolo, il processo di contatto tra la lingua di origine e la lingua *target*. La sua funzione è quella

di *facilitatore*, cioè di favorire lo svolgersi di un processo –l’acquisizione di un codice linguistico altro- che avverrebbe comunque trattandosi di un contesto di lingua seconda e non di lingua straniera. L’obiettivo della classe di lingua è dunque quello di costruire situazioni fittizie che l’apprendente potrà poi incontrare nella vita reale.

Un’obiezione, che spesso si solleva a questo proposito, sottolinea che la ‘situazione classe’ falsi i rapporti che si instaurano nella realtà. Sicuramente quello dell’aula è un ambiente fittizio, ma quella finzione è necessaria lungo il percorso dell’apprendimento in quanto l’obiettivo del docente deve essere quello di favorire il processo di acquisizione e non certamente quello di frustrare le ambizioni e i tentativi degli apprendenti. Inoltre, l’azione di facilitazione va oltre i bisogni meramente linguistici investendo quelli di integrazione socio-culturale e trasformando l’aula in un proficuo luogo di qualificazione sociale.

### 3.3. Il docente *ricercatore/sperimentatore*

L’apprendimento degli immigrati adulti è definito apprendimento spontaneo (Vedovelli, 2002: 144), in quanto spesso il contatto tra lingua *target* e immigrato avviene in contesti di spontaneità legati a momenti di vita sociale e/o lavorativa che non rientrano in progetti di formazione istituzionalizzata. D’altra parte l’apprendimento spontaneo è tipico della situazione di apprendimento di una L2, dove il docente deve essere in grado di cogliere spunto dalle situazioni linguistiche vissute dagli apprendenti all’esterno dell’aula, riportare le stesse in aula e darne una sistematizzazione utile per il reimpiego delle stesse da parte del parlante quando questi si troverà nuovamente nelle situazioni di vita esterne alla classe.

La funzione del docente smette, così, di essere una funzione trasmissiva in quanto depositaria di una conoscenza di cui invece il discente è deficitario –come accadrebbe in un contesto di LS-; il docente è colui che deve guidare il discente nella pluralità degli stimoli linguistici cui è esposto dando loro un ordine coerente e razionale e facendo leva sulla creatività, sulla sperimentazione, e qualche volta anche sulla capacità di improvvisazione, richieste dalla varietà e dalla ricchezza degli *input* che vengono dall’esterno. In questo il docente veste i panni di *ricercatore* senza soluzione di continuità in quanto le situazioni e i protagonisti delle stesse cambiano di continuo.

### 3.4. Il docente *autore*

Il panorama editoriale offre oggi una scelta bibliografica senza dubbio varia e molto valida soprattutto per alcuni ambiti. Se negli anni Novanta l'editoria era ancora fortemente legata ai materiali di matrice anglosassone – da sempre leader e pionieri nell'insegnamento delle lingue seconde o straniere- oggi le case editrici italiane specializzate nella preparazione di materiali ad uso didattico sono stabili e affermate sia in Italia sia all'estero e si mostrano soprattutto attente ai bisogni dei docenti e dei discenti di italiano L2 (Guerra di Perugia; Alma di Firenze; Bonacci di Roma; Esedra di Padova; etc. per citare alcune delle più diffuse). Nonostante l'ampia scelta, non è facile che il libro di testo, pur se selezionato con cura e attenzione da parte del docente, abbia tutte le caratteristiche dell'esautività e della completezza. Il libro di testo è, infatti, uno strumento che si completa in aula e che diventa complementare alle attività di lavoro pianificate per quella specifica realtà di apprendimento. Inevitabile, dunque, che il docente si cimenti con la creazione di materiale *ad hoc* che risponda alle esigenze della sua utenza e che sia di supporto per le attività pianificate.

In questo senso il docente diventa autore di testi *ex novo*, o spesso si fa selezionatore e adattatore di materiali già esistenti siano essi autentici o costruiti *ad hoc*. Questa necessità fa del docente non un semplice esecutore e/o somministratore di materiali in lingua *target*, bensì fa del docente un soggetto particolarmente consapevole di una serie di fattori condizionanti che vanno dall'adeguatezza linguistica –con riguardo a tutte le grammatiche della lingua- a quella dei contenuti, per finire a quella d'uso.

### 3.5. Il docente *guida*

Anna Ciliberti sottolinea che nella storia recente della didattica linguistica, il passaggio da atteggiamenti didattici tradizionali ad atteggiamenti centrati sull'apprendente sia avvenuto grazie "all'importanza accordata dai metodologi alla psicologia" (Ciliberti, 1994: 93). L'apporto della psicologia contribuisce a rivolgere le attenzioni del linguista non solo al discente, ma anche:

alle variabili affettive individuali, ai diversi stili di apprendimento, all'importanza, per l'apprendimento, di fattori quali l'auto-stima, la motivazione, alla necessità che il discente diventi arbitro del suo apprendimento, che impari ad apprendere autonomamente, che sappia auto-valutarsi.

Se questo approccio si è rivelato vincente per l'apprendente in generale, lo è stato, e lo è tuttora, ancora di più per l'immigrato adulto, del quale è fondamentale conoscere i meccanismi di apprendimento per poterlo guidare alla scoperta della lingua e della cultura *target*.

L'andragogia, definita dal suo fondatore come il corpo delle conoscenze riguardanti i discenti adulti in modo parallelo e distinto rispetto al modello di apprendimento infantile (Knowles, 1996), definisce i pilastri fondamentali dell'apprendimento degli adulti: il bisogno di conoscere; il concetto di sé; il ruolo dell'esperienza; la disponibilità ad apprendere; e la motivazione. Ne deriva che il docente di italiano L2 deve fare i conti con un apprendente che è già in possesso di abilità cognitive sviluppate –il che dovrebbe facilitare l'apprendimento–; che ha bisogno di capire quali sono i meccanismi che sottendono alla lingua *target* e che, soprattutto, sente il bisogno di dotarsi di un *kit* linguistico che lo renda soggetto autonomo nei diversi ambiti di esperienza, di saperi e di socialità nei quali interagisce comunicativamente.

Il docente si offre, perciò, come *guida* in questo processo di scoperta consapevole nel quale il protagonista è il discente. La scelta della lingua e la scoperta dei suoi meccanismi è lasciata al discente che come in un gioco di 'scatole cinesi' si confronta con la scelta di aprire una scatola e trovarne un'altra da aprire al momento in cui nasce il bisogno linguistico nuovo. In altre parole, la guida del docente serve al discente adulto per scoprire il *know how* della lingua, cioè il meccanismo di funzionamento della lingua, più che la lingua in sé, e acquisirne consapevolezza.

### 3.6. Il docente *regista* e *sceneggiatore*

La metafora del palcoscenico si presta bene a descrivere l'evento comunicativo che si svolge in aula. Se il discente ne costituisce il *focus* principale, il docente pur non calcando quel palcoscenico, è lì nei panni di *regista* e *sceneggiatore*. Regista in quanto soggetto che sovrintende a tutte le attività ivi svolte, e sceneggiatore in quanto rende concreto il progetto e, dunque, le finalità didattiche pianificate.

Questi due ruoli che nella realtà cinematografica possono essere molto invasivi e autoritari, nella didattica dell'italiano L2 a immigrati adulti, vogliono ancora una volta sottolineare che caratteristica essenziale del docente è la consapevolezza di quanto avviene nell'evento comunicativo: il docente non dovrebbe lasciare nulla al caso, quanto piuttosto dovrebbe condividere eventuali modifiche e/o cambiamenti del percorso con l'utenza.

#### 4. La formazione del docente di italiano L2 in ambito CLIL

Si tratta senza dubbio di una delle principali novità nel panorama della formazione dei docenti di L2/LS, ma non solo, in quanto si tratta di un'innovazione che coinvolge anche i docenti disciplinaristi che devono utilizzare una lingua straniera veicolare nell'insegnamento della propria disciplina.

L'acronimo CLIL sta per *Content and Language Integrated Learning* (Coyle *et al.*, 2010: 1) e nella sua formulazione ideale prevede un perfetto equilibrio tra la lingua non materna e il contenuto che attraverso quella lingua si trasmette. Questa non è la sede per una dettagliata e accurata descrizione dell'ambiente di apprendimento CLIL, per cui ci si limiterà a osservare le modalità attraverso cui il CLIL può essere di beneficio all'apprendimento di una L2, nel caso specifico dell'italiano, e a riflettere sull'opportunità di utilizzare le metodologie dell'ambiente CLIL nell'insegnamento dell'italiano L2 allo studente adulto immigrato.

##### 4.1. Il CLIL nei contesti di italiano L2

In contesto di L2 il problema dell'uso dell'italiano quale lingua veicolare si è posto da subito soprattutto nella scuola, sia primaria sia secondaria, in quanto i discenti non italofoni hanno bisogno sia dell'italiano per comunicare sia dell'italiano per studiare. La lingua *target*, dunque, è necessaria per la socializzazione ma anche per l'accesso alle discipline di studio.

Con gli immigrati adulti la necessità di una lingua per studiare non si è posta da subito in quanto si trattava di discenti non inseriti in un comune percorso di scolarizzazione. Ma l'esigenza si è fatta strada con l'istituzione dei CTP (*Centri Territoriali Permanenti* – O.M. 455/1997) e, a seguire la promozione dei centri EdA (*Educazione degli Adulti*), che hanno aperto le porte agli adulti –anche immigrati adulti– attraverso l'erogazione di formazione a vario titolo, tra cui corsi di lingua e cultura italiana per stranieri e corsi per il conseguimento della licenza di scuola secondaria di I grado (Diadori *et al.*, 2009: 37-44). In questo contesto lo studente adulto si trova a confrontarsi con le discipline di studio della scuola secondaria di I grado italiana –che presentano in molti casi differenze con quelle forse già studiate dall'apprendente nella propria terra d'origine– ma devono farlo attraverso un codice linguistico diverso che è l'italiano quale lingua seconda (Serragiotto, 2003: xi-xviii).

Il percorso che conduce al rilascio del diploma di licenza media non è l'unica situazione che motiva all'utilizzo dell'italiano in ambiente CLIL. Gli

adulti apprendono quando sono sollecitati da una motivazione molto forte finalizzata al raggiungimento di obiettivi ben precisi, tra i quali la spendibilità della lingua *target* per i propri bisogni lavorativi e sociali. Il CLIL fornisce questa motivazione in quanto la lingua studiata in classe non è generica e quindi finta, bensì tipica di un ambito e, dunque, vera; il lavoro che si svolge in aula non risponde alla logica –pur sempre valida– del *facciamo finta che*, bensì a quella della condivisione di un progetto concreto da realizzare (la cosiddetta didattica per compiti); la dinamica relazionale in classe non si regge esclusivamente sul rapporto docente-discente, bensì si basa sulla rete di collaborazione tra i discenti con il docente e tra gli stessi discenti; l'apprendimento avviene non per via trasmissiva, bensì per mezzo della negoziazione dei significati tra i partecipanti all'evento comunicativo in questione.

I fattori sopra enunciati possono essere riassunti in un'unica voce che è l'*autenticità* della comunicazione che avviene in ambito CLIL. Non si sviluppano le abilità linguistiche finì a se stesse, bensì queste sono strumenti per acquisire competenze che trascendono la lingua in sé ma che ne sono diretta espressione.

Il docente di italiano L2, pur non essendo un docente disciplinarista, dovrebbe considerare con attenzione e consapevolezza l'opportunità di formarsi anche in un'ottica CLIL in quanto potrebbe essere uno degli scenari futuri più efficaci nell'apprendimento delle lingue nel complesso mondo multiculturale e multilinguistico contemporaneo ai nostri giorni (CNN Foresight Think Tank, 2010).

## 5. Conclusioni

Un luogo comune frequente è che, nell'insegnamento, la pratica, ovvero l'esperienza sul campo, svolga un ruolo decisivo nella formazione di un buon docente. Lungi dal voler negare quello che è sicuramente frutto di osservazioni pratiche e saggezza popolare, in questo contributo si è cercato di sottolineare che fare affidamento sulla sola pratica in aula, in assenza di una solida preparazione teorica, nasconde sempre il rischio di perseguire un mero sperimentalismo attuato sulla pelle dei discenti. Il docente di italiano L2, nella pluralità dei ruoli che la situazione didattica gli suggerisce di vestire, ha sempre bisogno di un quadro teorico di riferimento sulla base del quale adottare strategie di flessibilità, di innovazione, e di creatività così come imposto dalle situazioni didattiche che si creano momento per momento.

La formazione del docente di italiano L2 diventa, così, parte essenziale e componente trasversale del complesso processo di integrazione culturale, sociale e linguistica dell'immigrato adulto. Non riconoscere l'essenzialità di una specifica formazione in questa direzione significherebbe ipotecare l'intero processo.

## BIBLIOGRAFIA

- BALBONI P. E., *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci Editore, Roma, 1994.
- CAON F., (a cura di), *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*, Utet, Novara, 2010.
- CARITAS ITALIANA & FONDAZIONE MIGRANTES, *Non sono numeri. Dossier statistico immigrazione. 22° rapporto*, Edizioni IDOS, Roma, 2012.
- CILIBERTI A., *Manuale di glottodidattica*, La Nuova Italia, Firenze, 1994.
- CNN FORESIGHT THINK TANK, *Talking the future 2010-2020*, CLIL Cascade Network, University of Jyväskylä, 2010.
- COONAN C. M., CLIL e la facilitazione dell'apprendimento delle lingue straniere, in F. Caon (a cura di), *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*, Utet, Novara, 2010, 129-141.
- COYLE D., HOOD P. & MARSH D., *CLIL. Content and Language Integrated Learning*, Cambridge University Press, Cambridge, 2010.
- DIADORI P., PALERMO M. & TRONCARELLI D., *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Guerra Edizioni, Perugia, 2009.
- KNOWLES M., *Quando l'adulto impara*, Franco Angeli, Milano, 1996.
- SERRAGIOTTO G., *CLIL. Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*, Guerra edizioni, Perugia, 2003.
- VEDOVELLI M., *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Carocci editore, Roma, 2002.

MARTA MAFFIA E CARMELA MAFFIA

## ITALIANO L2 PER IMMIGRATI ADULTI: DALL'ANALISI DEI BISOGNI ALLA PROGETTAZIONE DEL SILLABO

Più tentavo di capirci qualcosa, più aumentavano lo scoraggiamento e la disperazione. Mi sentivo accerchiato, preso in trappola dalla lingua. In quel momento la lingua mi sembrava qualcosa di materiale, un'entità fisica, un muro, frapposto tra me e il mondo, che mi impediva di raggiungerlo.

Kapuscinski, 2007

### 1. Introduzione

L'incontro, in contesto migratorio, con una lingua diversa dalla propria, non è mai semplice, sia che si scelga volontariamente di affrontare tale incontro, sia che si tratti di una decisione forzata, come nel caso degli immigrati residenti sul territorio italiano, spesso in fuga dal proprio paese d'origine.

L'atteggiamento nei confronti della lingua e della cultura altra, condizionato da pregiudizi e aspettative, le caratteristiche socio-culturali del proprio gruppo etnico e di quello 'ospitante', la dimensione affettiva che accompagna la conoscenza della diversità linguistica e culturale: sono solo alcuni dei numerosi fattori che entrano in gioco nel processo di trasformazione cui, inevitabilmente, si sottopone chi apprende una seconda lingua.

A volte può accadere che la lingua diventi un ostacolo insormontabile e che, come nel caso di Ryszard Kapuscinski, venga percepita come un muro che impedisce di agire, esprimersi e capire l'altro.

In un contesto di apprendimento guidato della L2, il ruolo del docente è quello di abbattere tale muro e costruire un ponte, trasformando la lingua in strumento per interagire nella comunità, attraverso il quale creare relazioni e diventare cittadino della nuova società.

### 2. Gli apprendenti e l'analisi dei bisogni

Una didattica valida ed efficace non può non partire da un'analisi dello specifico gruppo di discenti cui l'azione è rivolta. Nel Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue del 2002 si afferma la necessità di struttu-

rare percorsi di lingua seconda “fondando apprendimento e insegnamento su bisogni, motivazioni, caratteristiche e risorse degli apprendenti”. Si propone, dunque, una didattica centrata sul discente, le cui peculiarità determinano la scelta dei materiali e della metodologia di presentazione delle attività.

### 2.1. *Una classe eterogenea*

Le classi dei corsi di italiano L2 per immigrati, come quelli proposti dai Centri Territoriali Permanenti, da associazioni o altri enti del terzo settore, sono caratterizzate oggi da una notevole eterogeneità. Tale situazione riflette l’immigrazione italiana, fortemente frammentata da un punto di vista culturale e linguistico, come si evince dai dati relativi al 2012 del Dossier Statistico Immigrazione della Caritas-Migrantes.

Per raccogliere informazioni sugli apprendenti sono utilizzati solitamente questionari informativi, somministrati al momento dell’iscrizione al corso e, in taluni casi, completati in itinere.<sup>1</sup> I dati che presenteremo in seguito provengono dall’archivio della Scuola di Pace, organizzazione di volontariato impegnata dal 2008 a Napoli nella didattica dell’italiano L2 a immigrati.

Nell’a.s. 2012/13 gli iscritti ai corsi della Scuola di Pace sono stati 427, suddivisi in dodici classi, dalla prima alfabetizzazione al livello C1 del QCER.

È stato attivato, inoltre, un percorso di preparazione all’esame di licenza di scuola secondaria di primo grado.

Se un test d’ingresso è riuscito negli anni, per quanto possibile, a omogeneizzare i gruppi per livello di competenza di italiano L2, le variabili da gestire all’interno delle classi sono rimaste davvero numerose e strettamente interconnesse tra loro.

#### 2.1.1 Variabili individuali

Nonostante la presenza femminile nei flussi migratori sia sempre stata sostanziosa, soprattutto in Campania (Caritas-Migrantes, 2011; 2012), solo negli ultimi anni si sta assistendo a un incremento delle donne immigrate anche nei corsi di italiano L2. Se nell’a.s. 2009/10 le donne rappresentavano solo il 14% degli iscritti, nel 2012/13 sono passate al 42,3% sul totale. Le don-

---

<sup>1</sup> Per un esempio di questionario informativo si veda Aquilino, 2011.

ne provengono principalmente dall'Europa dell'Est e dallo Sri Lanka, mentre sono ancora poche le donne africane.

L'età media degli apprendenti è di 32 anni, con un piccolo gruppo di adolescenti (l'11%) e uno ancora più esiguo di over50 (6%).

Nell'a.s. 2012/13 gli studenti della Scuola di Pace provengono da più di 30 diversi paesi. I gruppi più numerosi risultano quello srilankese, quello ucraino e quello senegalese, seguiti da georgiani, russi e maghrebini (figura 1). Tali dati sono in parte in sintonia con quelli relativi ai gruppi più rappresentati a Napoli presentati nel Dossier della Caritas-Migrantes 2012.

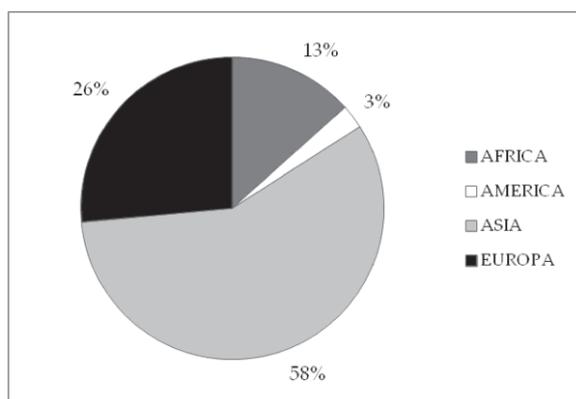


Fig. 1. Provenienza degli iscritti ai corsi della Scuola di Pace a.s. 2012/13

### 2.1.2 Il percorso educativo nel paese d'origine

Nella stragrande maggioranza dei casi, i corsisti immigrati conoscono più di una lingua. Ad affiancare la lingua materna (o le lingue materne) c'è, solitamente, la lingua ufficiale dell'istruzione superiore: inglese per srilankesi e pakistani, russo per la maggior parte degli est europei, francese e arabo per senegalesi e maghrebini.

Insieme alle lingue conosciute, informazioni fondamentali ai fini della didattica sono quelle riguardanti il percorso educativo dei discenti. Ogni apprendente, infatti, porta con sé un proprio bagaglio strutturato di conoscenze ed è stato abituato, nel paese d'origine, a uno stile di apprendimento specifico.

Conoscere il livello di istruzione dei componenti della propria classe può essere utile al docente per comprendere quali siano gli strumenti di analisi

da cui gli apprendenti partono nello studio della lingua. Mentre, ad esempio, in una classe con un livello medio-alto di istruzione è possibile anche accennare a un'analisi metalinguistica, quando si lavora con apprendenti con un basso livello di istruzione è fondamentale motivare con esempi reali di situazioni comunicative l'uso della scrittura, di cui spesso non si comprende ancora appieno la funzionalità e il significato (Minuz, 2005).

La figura 2 mostra la distribuzione dei corsisti in base al livello di istruzione, espresso in anni di frequenza scolastica. Si nota che una grossa percentuale di iscritti (circa il 44%) ha frequentato la scuola per 10 anni, che non sono pochi i corsisti diplomati e laureati (rispettivamente il 27% e il 14% sul totale), mentre gli analfabeti totali risultano pochissimi.

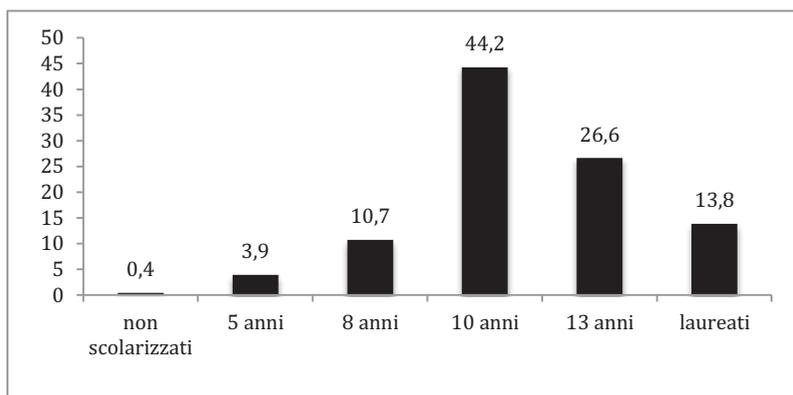


Fig. 2. Livello di istruzione degli iscritti ai corsi della Scuola di Pace a.s. 2012/13, valori percentuali

Le informazioni sullo stile di apprendimento dei discenti possono guidare il docente nella scelta delle metodologie da utilizzare. Gli apprendenti dell'Est, per esempio, sono caratterizzati, di solito, da un forte senso del dovere e abituati a una scuola rigida ed esigente.

Un caso particolare è, inoltre, quello di quei senegalesi che hanno frequentato in Senegal esclusivamente la scuola coranica e risultano perciò sprovvisti di qualsiasi nozione metalinguistica, abituati a una didattica basata sull'oralità e la memorizzazione del Corano (Gandolfi, 2003).

Il grado di istruzione e lo stile di apprendimento sono strettamente legati ad altre variabili, come la frequenza alle lezioni e l'atteggiamento verso lo studio autonomo a casa (accettato e svolto, di solito, solo da srilankesi ed est europei).

### 2.1.3 In Italia: presente e futuro

Gli iscritti ai corsi di italiano L2 sono solitamente partiti per l'Italia spinti dall'esigenza di migliorare i propri standard di vita e garantire alla propria famiglia (spesso lontana) un futuro migliore. Come si può notare dalla figura 3, il 25% degli iscritti è arrivato in Italia da meno di due mesi e, in totale, il 70% da meno di due anni, mentre solo circa il 10% è emigrato più di 5 anni fa. Si tratta, quindi, per lo più, di un'immigrazione recente e recentissima.

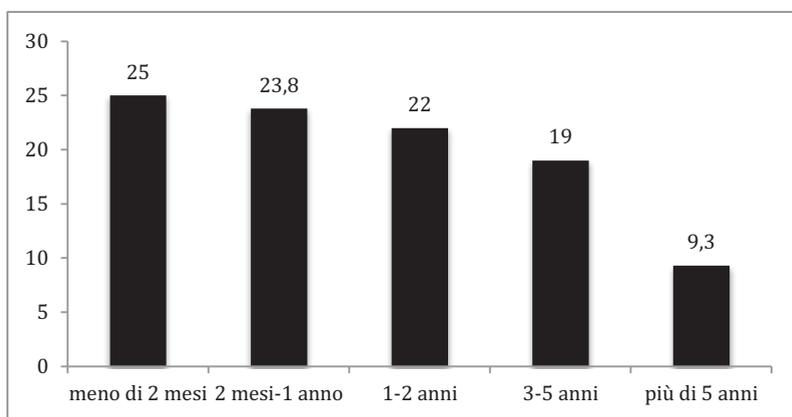


Fig. 3. Tempo di permanenza in Italia degli iscritti ai corsi della Scuola di Pace a.s. 2012/13, valori percentuali

Tale dato è utile al docente per valutare quale sarà la stabilità del proprio gruppo classe in termini di frequenza alle lezioni. Non è raro, infatti, che i corsisti appena arrivati in Italia dopo un po' decidano di spostarsi ulteriormente o che, una volta trovato un lavoro, non riescano o non siano più interessati a frequentare il corso.

I lavori svolti in Italia rientrano soprattutto nell'ambito domestico (badanti, domestici, babysitter), in quello del commercio e della ristorazione. Conoscere il tipo di impiego degli apprendenti significa sapere quali sono i principali ambiti d'uso della L2 e, quindi, le principali necessità comunicative nel paese di arrivo.

Fondamentale è, inoltre, l'individuazione della motivazione all'apprendimento della lingua seconda. La motivazione, infatti, assume un ruolo centrale nell'analisi dei bisogni, nella definizione degli obiettivi di un

corso, della strutturazione del sillabo e della scelta degli approcci e delle metodologie didattiche da utilizzare (Aquilino, 2011).

La *motivazione* viene ad avere un ruolo importante forse quanto quello delle caratteristiche linguistiche di tipo strutturale sulla capacità di apprendere la nuova lingua e di sviluppare costantemente il processo di apprendimento spontaneo e/o guidato. (Vedovelli, 2001: 36)

[...] il motivo principale dell'apprendimento della lingua da parte degli stranieri immigrati non è certo il generico arricchimento della cultura personale: questa nuova componente della società italiana e questo nuovo pubblico della lingua italiana come L2 è spinto da motivazioni strumentali di interazione comunicativa, di integrazione sociale, di identità culturale e di inserimento professionale. Gli immigrati imparano l'italiano per poter socializzare, lavorare, studiare, diventare membri attivi della società. (Barni, 2001: 128)

Come afferma Barni, la seconda lingua è, per questo specifico gruppo di apprendenti, il primo strumento per poter diventare cittadini nella società di accoglienza. La quasi totalità dei corsisti della Scuola di Pace afferma di voler apprendere l'italiano per comunicare nelle interazioni quotidiane (come, ad esempio, negli uffici pubblici) e sul posto di lavoro. Conoscere bene la lingua italiana, inoltre, significa poter ambire a una migliore situazione professionale e magari intraprendere un percorso di studi in Italia.

Altra variabile da tenere in considerazione è quella riguardante i progetti per il futuro. Sapere se il discente ha l'intenzione di rimanere stabilmente in Italia, magari ricongiungendosi con la propria famiglia, oppure di tornare nel paese d'origine o ancora di spostarsi in un altro paese può dare al docente informazioni importanti anche sull'atteggiamento nei confronti dell'apprendimento e della comunità ospitante. Negli ultimi anni, si sta assistendo a un incremento del rilascio di permessi di soggiorno di una certa stabilità e di riconoscimenti di cittadinanza, dati che mostrano una sempre maggiore volontà di rimanere in Italia da parte degli immigrati, anche nelle regioni del sud dell'Italia (Caritas-Migrantes, 2012).

### 2.3 Fuori dalla classe

Alla variabilità interna alla classe, si aggiungono alcuni fattori esterni che condizionano inevitabilmente le scelte degli apprendenti e dei docenti. Con un Decreto ministeriale del 4 giugno 2010, lo Stato Italiano ha stabilito che, perché un immigrato ottenga il permesso di soggiorno di lunga durata, è ne-

cessaria una certificazione di competenza della lingua italiana di livello A2 del QCER (o, in alternativa, il diploma di scuola secondaria di primo o di secondo grado rilasciato da una scuola italiana). Tale certificazione, quindi, è ormai diventata tappa obbligata per un immigrato che voglia stabilirsi in Italia, cosa che ha naturalmente condizionato anche l'organizzazione dei corsi di italiano L2.

È necessario mettere i corsisti in grado di affrontare le prove d'esame degli enti certificatori ufficiali, proponendo in classe le stesse tipologie di attività e puntando allo sviluppo di alcune abilità piuttosto che altre.

### **3. La progettazione del syllabo**

Conoscere caratteristiche, necessità, motivazioni e intenzioni degli apprendenti, nonché inquadrare tali dati nel contesto più ampio delle politiche in merito all'immigrazione, significa poter strutturare un percorso di italiano L2 in cui, attraverso metodologie adeguate alle attitudini e alle competenze dei discenti, ci si focalizzi sulla lingua che tali apprendenti andranno concretamente a utilizzare nella quotidianità e che servirà loro per potersi stabilire regolarmente sul territorio italiano. Solo se si cerca di soddisfare i bisogni linguistici (e concreti) dei discenti, infatti, la didattica potrà essere motivante ed efficace.

In seguito analizzeremo alcune caratteristiche del manuale "Nuovi Italiani", pubblicato dalla Scuola di Pace nel 2012, con il quale si è cercato di fornire una linea guida per l'insegnamento dell'italiano L2 in un contesto come quello di cui abbiamo finora discusso.

#### *3.1 Il docente e la sua lingua*

In classi multilingui la lingua si presenta in tutta la prepotenza della sua fisicità in quanto non solo espressione, ma parte integrante di una cultura, di uno specifico modo di vivere e di pensare.

Il contatto tra due o più lingue è anche contatto tra diversi mondi che si incontrano e si sottopongono a un processo di trasformazione, non per mettere in atto asettici travasi di significati e forme da una lingua all'altra, ma per uscirne 'nuovi'. Questa trasformazione riguarda, inevitabilmente, sia i discenti sia i docenti.

Questi ultimi, nell'affrontare un percorso di didattica della propria lingua materna a stranieri, devono partire da una identificazione e da una deco-

struzione dei propri schemi di analisi e delle proprie categorie linguistiche, scoprendo o riscoprendo molto spesso, nella ricerca di parametri di misura nella cultura straniera, aspetti della propria cultura insieme alla lingua (Weidenhiller, 2009).

Le differenze tra culture possono manifestarsi a diversi livelli della lingua: nella morfologia, in cui, ad esempio, non bisogna dare per scontato neanche aspetti quali la differenza di genere nei nomi (maschile e femminile in italiano), non necessariamente presente in tutte le lingue; nelle scelte semantiche, come nella definizione di un ritardo di venti minuti (si è ancora in tempo o molto in ritardo?); nelle norme pragmatiche di cortesia che possono o meno prevedere variabili di registro espresse grammaticalmente (come il Lei in italiano).

Tutti gli aspetti della lingua diventano occasioni di negoziazione di significato tra culture differenti e una singola parola per noi scontata come 'tazzina', che non rimanda ad alcun significato in culture in cui non c'è l'abitudine di bere il caffè, può rappresentare un ostacolo nella comprensione e nella comunicazione. Il percorso da intraprendere per ogni docente è allora quello di rendersi consapevoli di quanto l'incontro con l'altro, con il diverso da sé, influisca sul proprio comportamento linguistico e su quello del proprio interlocutore.

### *3.2 Approcci e metodi*

L'approccio proposto nel manuale "Nuovi Italiani" è di tipo comunicativo. Il discente è protagonista, e non spettatore, del raggiungimento di una competenza comunicativa e d'azione che gli permetta di interagire con il mondo nella nuova lingua. Il docente, in questo senso, non deve fare altro che facilitare il percorso di apprendimento.

L'attenzione si sposta dalla lingua al processo, a come si apprende e in che modo. Di fronte a un gruppo classe molto eterogeneo in relazione a diverse variabili, come quelle precedentemente discusse, fondamentale è questo tipo di prospettiva che mira all'efficacia della comunicazione piuttosto che all'accuratezza formale, ponendo in essere diverse strategie di apprendimento.

Nello specifico, un approccio di questo tipo ci ha permesso di selezionare per il syllabo situazioni comunicative che andassero incontro alle reali necessità dei discenti e che non ne spegnessero la motivazione. Molti manuali di italiano L2 si soffermano su argomenti quali "luoghi di vacanza" o "modali-

tà di apertura di un conto bancario” che è chiaro quanto poco possano essere adeguati alle abitudini del gruppo target che abbiamo presentato.

Di fronte alla particolare situazione dei nostri discenti, in Italia spesso da poche settimane e spesso in fuga da situazioni di disagio del paese d'origine, abbiamo ritenuto opportuno arricchire il metodo comunicativo con alcuni aspetti degli approcci umanistico-affettivi.

Partendo dal presupposto che spesso le ore insieme in classe per i nostri apprendenti adulti seguono una faticosa giornata di lavoro, molta cura si è posta nella scelta dei materiali didattici per rendere 'accogliente' il testo da utilizzare. Dalla scelta delle foto di uomini e donne che hanno frequentato realmente i nostri corsi negli anni precedenti, alla pluralità di accesso per acquisire informazioni (attraverso immagini, foto, dialoghi o testi differenti): tutto il materiale è stato pensato per creare un'atmosfera non competitiva, rilassata e giocosa. Un approccio di questo tipo ci è sembrato fondamentale anche per affrontare con serenità 'choc linguistici' legati alla difficoltà di individuare termini appropriati per cose e idee, 'choc culturali', ovvero frustrazioni per l'inefficacia delle proprie soluzioni a problemi personali o sociali in una lingua straniera o anche lo 'stress culturale', un tipo di disorientamento dovuto a problemi di identità legati al cambiamento dello status sociale nella cultura straniera rispetto all'ambito culturale d'origine, riscontrato soprattutto in apprendenti con un grado di istruzione elevata (Schumann, 1978).

L'attenzione al lessico ci ha spinto, invece, ad avere come riferimento per tutte le unità, ma in modo particolare per le prime, il "Vocabolario di base della lingua italiana" di De Mauro (2003). Il lessico di base è utile agli apprendenti anche per orientarsi in testi più lunghi e complessi, dei quali saranno capaci di comprendere, in questo modo, il senso complessivo.

Di un approccio lessicale (Lewis, 1993) ci siamo serviti nell'affrontare ambiti particolari, come i mestieri e le professioni, la descrizione della casa o del corpo umano. Le numerose attività sul lessico, un sistema aperto per sua natura non schematizzabile, difficile da ricondurre a regole e perciò ricco di potenzialità creative, permettono ai discenti (che lavorano prevalentemente come badanti, domestici e commercianti) di apprendere anche termini specifici che possano soddisfare necessità legate ai diversi contesti lavorativi.

In questa prospettiva, il manuale "Nuovi Italiani" è naturalmente una traccia di riferimento da poter ampliare (usando, se si vuole, lo stesso schema) in relazione alle esigenze lavorative del proprio gruppo classe.

Sono stati utilizzati, inoltre, soprattutto nelle prime unità, simboli ispirati alla psicogrammatica montessoriana con i quali rendere anche visivamente

alcune categorie della lingua (come il nome o l'aggettivo) e utili soprattutto con apprendenti con un basso livello di istruzione o analfabeti.

Non mancano, all'interno del manuale, attività che mirano allo sviluppo di una competenza prosodica: dai focus sulle diverse curve intonative che caratterizzano affermazioni e domande dell'italiano, ad attività più complesse, come quelle di interazione strategica, tecnica teorizzata da Robert Di Pietro (1987). In queste attività, diverse dal semplice *roleplay* in cui si recita la 'parte' di qualcun altro, all'apprendente si chiede, ad esempio, di affrontare specifiche situazioni (le cosiddette sceneggiature) e di ripetere lo stesso testo con diversi stati d'animo (figura 4).

**Esercizio 34. Intonazione.<sup>IV</sup> Immagina di essere al telefono**

**Pronuncia la frase "Che cosa" con un'emozione**  
**Gli altri devono chiudere gli occhi e indovinare qual è l'emozione**

**Scegli tra:**

- Sorpresa
- Rabbia
- Indifferenza
- Paura
- Gioia
- Tristezza

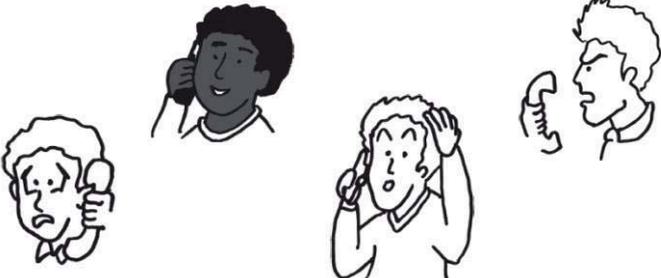


Fig. 4. Attività sulla prosodia

Sono previste, inoltre, attività sulla gestualità (figura 5), linguaggio fondamentale non solo per apprendenti iniziali. Secondo uno studio sulla comunicazione non-verbale (Merhabian & Ferris, 1967), infatti, solo il 7% del messaggio in una interazione comunicativa è trasmesso attraverso le parole, il 38% dalla voce (cioè dalla prosodia), il 55% dai linguaggi non verbali (gestualità, postura e espressione facciale).

**Esercizio 30. Gestualità. Qual è il gesto per indicare il PASSATO?**



Fig. 5. Attività sulla gestualità

Le unità del manuale sono accompagnate anche da numerosi focus interculturali in cui si chiede un confronto tra la cultura italiana e le culture di origine degli apprendenti. Si discute su temi specifici (come si risponde al telefono, quali sono i complimenti più comuni, etc.) e, a volte, si chiede anche di tradurre un'espressione nelle diverse lingue, lì dove questo serva a capire differenze nella categorizzazione della realtà. Collegamenti espliciti tra le forme linguistiche e i contesti socio-culturali in cui si collocano sono fondamentali per sviluppare negli apprendenti la competenza interculturale. Analizzare il *background* di ciascuno anche attraverso semplici esercizi di percezione, come la descrizione dettagliata di un'immagine, apre finestre su mondi in cui il docente deve soffermarsi perché si attui quel processo di presa di coscienza di cui in precedenza si è parlato.

Con le schede di grammatica (anche se per il livello A2 non è prevista dal QCER una riflessione metalinguistica), infine, abbiamo cercato di rispondere all'esigenza di un punto di riferimento normativo di cui sia alcuni discenti (come gli est europei, abituati a una didattica rigorosa di tipo tradizionale) sia i docenti difficilmente riescono a fare a meno.

### 3.2 Il percorso

Uno dei riferimenti più recenti per la creazione del nostro syllabo sono state le "Linee guida per la progettazione dei percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana" fornite dal MIUR, oltre ai descrittori dei diversi livelli presenti nel QCER.

Il manuale intende rappresentare una fonte di tranquillità di fronte a un'impostazione, quale quella descritta, che crea ansia soprattutto nei docenti non abituati nel proprio iter scolastico a una didattica di questo tipo e garantisce la linearità di un percorso che affronti gli aspetti della lingua necessari a rispondere ai bisogni comunicativi di base.

Il percorso è suddiviso in 20 unità di apprendimento: dieci di livello A1 e dieci di livello A2 del QCER. Si tratta di sequenze organizzate di attività che rispondono a più obiettivi: linguistici, comunicativi e socioculturali.

La prima unità presenta in primo luogo nozioni di fonetica, che non devono essere trascurate dal docente in tutto il percorso di apprendimento. L'alfabeto e la sua pronuncia rappresentano il primo ostacolo per chi impara una lingua straniera, poiché non tutte le lingue condividono gli stessi grafemi, come nel caso del cirillico, del singalese o dell'arabo, né gli stessi suoni, né tantomeno le stesse corrispondenze tra segno grafico e fono.

Il lavoro sulla pronuncia non è solo indispensabile per gli apprendenti scarsamente alfabetizzati, ma è utile anche per gli apprendenti avanzati, per cercare di ridurre il cosiddetto ‘accento straniero’. In questo senso, il docente può modulare le lezioni a seconda delle lingue d’origine degli apprendenti, ampliando o riducendo la quantità di esercizi proposti.

In ogni unità è affrontata una particolare situazione comunicativa reale (presentarsi, cercare una casa o un lavoro, ritirare un pacco alla posta, ordinare qualcosa al telefono, ecc.) ed è riproposta in linea di massima una stessa struttura (tabella1).

	<b>Unità di apprendimento (Balboni, 2002)</b>	<b>Unità didattica (Vedovelli, 2002)</b>
Fase 1	Motivazione	Contestualizzazione
Fase 2	Globalità	Verifica della comprensione
Fase 3	Analisi	Attività di comunicazione sul testo
Fase 4	Sintesi	Attività di comunicazione dal testo
Fase 5	Riflessione	Attività metalinguistica
Fase 6	Attività di rinforzo	Attività di rinforzo
Fase 7	Attività di verifica	Output o Azione

Tab. 1. *Struttura dell’unità di apprendimento e dell’unità didattica*

Il testo autentico che apre le unità serve a contestualizzare l’argomento, a far venir fuori le conoscenze pregresse dei singoli discenti e a motivarli. Anche con gli apprendenti con un basso livello di alfabetizzazione e laddove vi siano gravi deficienze nelle abilità di lettura e scrittura è importante non tralasciare (ma anzi implementare) le attività di motivazione. Per tali apprendenti, sottoposti a un enorme sforzo cognitivo, infatti, la frustrazione è un pericolo costante. Decidere di basare la lezione su noiosi esercizi di copia per rafforzare la scrittura o tentare di inculcare un vocabolario di parole decontestualizzate, magari servendosi di sussidiari della scuola primaria, è deleterio e può portare all’abbandono del corso da parte del discente.

Bisogna, invece, vincere la tentazione di trattare gli aspetti della lingua in maniera ‘tradizionale’, evitando di seguire la sequenza proposta solitamente per le lingue morte e a volte (purtroppo) per quelle vive nelle classi italiane: prima l’alfabeto, poi le parole, poi le frasi e solo poi esercizi di comunicazione.

Unità 7. Che hai comprato?	
<b>Funzioni</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interagire in un negozio               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rivolgersi con cortesia a un commerciante</li> <li>- Chiedere con cortesia se ci sono o dove si trovano dei prodotti da comprare</li> <li>- Chiedere il prezzo di alcuni prodotti</li> </ul> </li> <li>• Scrivere semplici SMS su azioni quotidiane relative alla spesa</li> <li>• Leggere gli sconti, le offerte e alcuni volantini pubblicitari</li> <li>• Ascoltare/leggere testi autentici e saper individuare le informazioni presenti o meno</li> <li>• Ascoltare e/o leggere testi autentici e riuscire a orientarsi in modo da individuare le informazioni principali e rispondere a domande specifiche</li> <li>• Descrivere un'immagine nelle sue caratteristiche principali</li> </ul>
<b>Lessico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Parole e frasi relative all'ambito dei negozi e delle spese di tutti i giorni</li> <li>• Riconoscimento e uso di avverbi e preposizioni (<i>davanti, sotto, su, sopra...</i>) necessari per le coordinate spaziali</li> <li>• Proverbi e modi di dire sul cibo</li> </ul>
<b>Orientamento grammaticale</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Frasi interrogative con <i>che/che cosa, chi, dove, quando, quante quante quante</i> relative risposte</li> <li>• Riconoscimento e uso delle preposizioni <i>per e di</i> in contesti specifici</li> <li>• L'articolo indeterminativo</li> <li>• Connettivi (<i>se, allora e quando</i>)</li> <li>• Pronuncia</li> </ul>

Tab. 2. Unità 7 del manuale "Nuovi Italiani"

Come si osserva dalla tabella 2, nella quale si propone un'unità del manuale, i diversi aspetti linguistici, quali l'articolo o l'uso di alcune preposizioni, sono presentati all'interno di porzioni più ampie di lingua, rispondenti a specifiche funzioni comunicative.

Dopo la prima attività, durante la quale il compito del docente è principalmente quello di osservare le dinamiche che si vengono a creare in classe, si affrontano attività di comprensione e di comunicazione sul testo. Ad esempio, nel caso in cui l'input iniziale sia una mappa della città, le attività di comunicazione sul testo verteranno su una vasta gamma di espressioni usate in italiano per orientarsi chiedendo o dando indicazioni stradali.

La fase di attività di comunicazione sul testo richiede invece una sintesi di tutti gli aspetti della lingua affrontati, per creare nuove attività comunicative partendo da quelle proposte. Si presentano, ad esempio, esercizi su nuove mappe, nei quali agli apprendenti è chiesto di formulare autonomamente le indicazioni stradali (figura 7).

**Esercizio 20. In gruppo. Dai oralmente le indicazioni.**

Mi scusi come posso andare dalla metro di Salvator Rosa alla metro di Medaglie D'oro a piedi?

Io invece sono in motorino e devo andare a piazza Nazionale e sono a via Aquileia. Come ci arrivo?

Io ho la macchina a piazza Carlo III e devo arrivare a Via Cesare Rosaroli, mi puoi dare indicazioni?

Fig. 7. Attività di comunicazione sul testo

Le diverse strutture morfosintattiche inserite nel contesto comunicativo sono presentate in modo tale che i corsisti possano ipotizzare una forma, verificare le proprie ipotesi nei testi, fissare le regole attraverso attività di produzione orale e scritta e sistematizzarle con tabelle da riempire o da osservare.

Le ultime fasi di verifica e di rinforzo cambiano secondo le funzioni comunicative e le strutture della lingua affrontate nell'unità.

Gli esercizi sono posti in ordine di difficoltà in modo da preservare un clima di serenità. Nel caso di strutture sintattiche della frase o del periodo, ad esempio, si parte da esercizi di riordino che servono, appunto, a rafforzare la consapevolezza della struttura della frase italiana (SVO), senza avere l'ansia di dover produrre *ex novo* un enunciato.

Diverse sono le modalità di svolgimento delle attività proposte (individuali, in coppia o in gruppo), che mirano a sviluppare ed esercitare tutte le abilità previste dal QCER. Sono presenti nel manuale, inoltre, le stesse tipologie di prove dell'esame CILS (Certificazione di Italiano come Lingua Straniera) dell'Università per Stranieri di Siena. L'esame di livello A2-integrazione prevede 2 prove di ascolto, 3 di lettura, 2 di produzione scritta e 2 di produzione orale. Come è stato detto in precedenza, è necessario che gli apprendenti siano preparati ad affrontare tali prove, affinché possano ottenere una certificazione ufficiale di competenza della lingua italiana utile per rimanere stabilmente in Italia.

Il manuale prevede anche delle unità di riepilogo con soluzioni, pensate per essere svolte in auto-apprendimento. Tali unità sono fondamentali in classi in cui spesso la frequenza alle lezioni non è stabile e molti corsisti, per motivi soprattutto di lavoro, sono costretti ad abbandonare i corsi per un periodo di tempo o, a volte, definitivamente.

#### **4. Conclusioni**

In conclusione, il percorso da noi proposto con il manuale "Nuovi Italiani" non è che una delle possibili tracce da seguire per un docente di italiano L2 che si trovi a lavorare con immigrati adulti. È un percorso da arricchire e modificare sulla base delle necessità e dei bisogni, mai stabili ma in continuo cambiamento, del proprio gruppo classe.

Ci auguriamo che tali esperienze possano moltiplicarsi e avere la fortuna, che è capitata a noi, di accompagnare pratiche virtuose come il progetto FEI "Professione italiano", realizzato dal CILA dell'Università di Napoli "L'Orientale". Attraverso la collaborazione tra enti pubblici e di formazione e la fitta rete di associazioni ed enti del terzo settore è possibile creare le basi per una società interculturale, capace realmente di accogliere e valorizzare tanta ricchezza.

#### **BIBLIOGRAFIA**

- AQUILINO A., Elaborazione di un questionario per la rilevazione dei bisogni comunicativi degli adulti immigrati, in *Italiano LinguaDue*, 2, 2011, 464-488.  
BALBONI P. E., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino, 2002.

- BARNI M., Immigrazione e lingua italiana: condizioni sociolinguistiche e strumenti glottodidattici per la competenza linguistica, in M. Barni & A. Villarini (a cura di), *La questione della lingua per gli immigrati stranieri. Insegnare, valutare e certificare l'italiano L2*, Franco Angeli, Milano, 2001, 125-151.
- CARITAS-MIGRANTES, *XXI Dossier Statistico Immigrazione*, Idos, Roma, 2011.
- CARITAS-MIGRANTES, *XXII Dossier Statistico Immigrazione*, Idos, Roma, 2012.
- CONSIGLIO D'EUROPA, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, R. C. S. Scuola, La Nuova Italia – Oxford, Milano, 2002.
- DE MAURO T., *Guida all'uso delle parole*, Editori riuniti, Roma, 2003.
- DI PIETRO R. J., *Strategic interaction: Learning languages through scenarios*, Cambridge University Press, New York, 1987.
- GANDOLFI S., L'enseignement islamique en Afrique noire, in *Cahiers d'études africaines*, 169/170, 2003, 261-277.
- KAPUSCINSKI R., *In viaggio con Erodoto*, Feltrinelli, Milano, 2007.
- LEWIS M., *The lexical approach*, Language Teaching Publications, Londra, 1993.
- MEHRABIAN A. & FERRIS S. R., Inference of attitudes from nonverbal communication in two channels, in *Journal of Consulting Psychology*, 31, 1967, 248-252.
- MINUZ F., *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, Carocci, Roma, 2005.
- MIUR, *Linee guida per la progettazione dei percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana. Indicazioni per l'articolazione dei livelli A1 e A2 del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue in competenze, conoscenze e abilità*, Roma, 2012.
- SCHUMANN J., The acculturation model for second language acquisition, in R. Gingras (a cura di), *Second language acquisition and foreign language teaching*, Center for Applied Linguistics, Arlington, 1978, 27-50.
- VEDOVELLI M., *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Carocci, Roma, 2002.
- VEDOVELLI M., La questione della lingua per l'immigrazione straniera in Italia e a Roma, in M. Barni & A. Villarini (a cura di), *La questione della lingua per gli immigrati stranieri. Insegnare, valutare e certificare l'italiano L2*, Franco Angeli, Milano, 2001, 17-45.
- WEIDENHILLER U., La competenza interculturale, in C. Serra Borneto (a cura di), *C'era una volta il metodo*, Carocci, Roma, 2009, 209-226.

LAURA DI PAOLA

## LE SECONDE GENERAZIONI NELLE SCUOLE DI NAPOLI

### 1. Introduzione

A seguito dell'ingresso in Italia, da oltre quarant'anni, di persone di origine straniera, lo spazio e il panorama linguistico italiano si sono andati arricchendo e riconfigurando grazie alla presenza di nuove lingue, le cosiddette "lingue dei migranti" e "lingue immigrate".

A partire da una breve descrizione terminologica dei giovani di 'seconda generazione', presenti in misura sempre maggiore sul territorio italiano e campano, la presente relazione intende delineare l'inevitabile plurilinguismo che caratterizza i banchi di scuola, nonché l'insieme delle lingue, straniere e locali, che i giovani dichiarano di utilizzare nelle interazioni quotidiane. L'indagine, condotta nel contesto scolastico napoletano, si situa nell'ambito della linea di ricerca del Centro di Eccellenza di Siena – *Osservatorio linguistico permanente dell'italiano diffuso fra stranieri e delle lingue immigrate in Italia*, il cui obiettivo generale è la descrizione dei mutamenti che attraversano lo spazio linguistico italiano in conseguenza dei fenomeni migratori.

### 2. Le seconde generazioni: problemi di definizione

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 e linguistica, che venivano tralasciate o comunque passavano in secondo piano fin quando si trattava di immigrati di prima generazione. Il concetto stesso di generazione diventa oggetto di riflessione negli studi sulla migrazione: cosa distingue la prima dalla seconda generazione di immigrati? Chi sono i soggetti che compongono la 'seconda generazione'?

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. A questi, bisogna aggiungere situazioni eterogenee come ad esempio i figli di coppie miste e i minori no-

madi, che a tutti gli effetti vengono considerati dalla società ricevente come bambini di origine straniera (Besozzi, 2001), perché portatori di diversità culturale. Ambrosini (2005) sostiene che si potrebbe ovviare al problema parlando 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 dell'arrivo, 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 a coloro che si spostano ormai maggiorenni, dopo una prolungata socializzazione nel paese di origine (Ambrosini, 2004).

Queirolo Palmas (2006) spiega quanto questo 'viaggio' possa considerarsi 'azzardato' a partire dalla stessa definizione dei soggetti in questione. Qualsiasi definizione venga scelta (minori stranieri, alunni immigrati, giovani di origine immigrata, studenti di gruppi etnici minoritari), non si può fare a meno di riconoscerne il carattere a) riduttivo, in quanto riduce una biografia a 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 aggiungere certamente un terzo, quello rivelatore delle modalità secondo cui le istituzioni e il sapere scientifico pensano e classificano i figli dell'immigrazione. Siano essi "alumnado de origen inmigrante, jeunes issus de l'immigration, ethnical school minority, firstcomers e primo-arrivants o ausländer", queste classificazioni e definizioni 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 a un diverso modo di concepire il carattere strutturale/congiunturale, di breve o lungo periodo, delle migrazioni (Queirolo Palmas, 2006).

### *2.1. Uno studio necessario delle 'seconde generazioni'*

Studiare le seconde generazioni diventa una questione 'doverosa', secondo Molina (2005), da affrontare non solo per la prepotenza dei numeri, ma anche per la proliferazione disordinata dei quadri interpretativi.

Al 1° gennaio 2011 i minori stranieri presenti in Italia risultano essere 993.238 e rappresentano il 21,7% del totale della popolazione straniera (Istat 2011). L'incremento numerico è stato rapido visto che nel corso di 6 anni la loro presenza sul territorio nazionale è quasi raddoppiata, rispetto alle 353.139 unità del 2005.

A partire da una situazione di sostanziale equilibrio, registrata all'inizio del decennio, tra i minori nati in Italia e i giovani immigrati dall'estero, la proporzione dei nati in Italia è straordinariamente cresciuta rispetto all'altro gruppo, fino a costituire ormai il 71% del totale dei minori stranieri residenti.

Il forte aumento delle nascite da genitori stranieri in questo ultimo decennio si riflette sulla struttura per età dei minori stranieri residenti. Nel 2011 i minori di età inferiore a 15 anni sono giunti a costituire l'87% della popolazione minorile straniera e ben il 96%, quasi l'intero universo, delle seconde generazioni propriamente dette.

La loro presenza in Campania, che ammonta a 25.164 minori, anche se apparentemente poco significativa dal punto di vista numerico in relazione con altre regioni di più antico insediamento straniero (come la Lombardia con 257.984 minori e il Veneto con 121.314 minori), costituisce un aspetto interessante per l'incremento costante registrato nel corso degli anni, indice di una graduale stabilità e consolidamento nella regione. Tra le province campane, Napoli fa registrare il numero più alto di bambini stranieri, con 11.684 iscritti all'anagrafe; seguono le province di Salerno con 5.503 minori residenti, Caserta con 5.308, Avellino con 1.738 e, per ultima, Benevento con 931 minori, la meno interessata dal fenomeno. Si stima, tuttavia, che il loro numero sia superiore a quello ufficiale, in quanto vi sono diverse circostanze in cui il minore non viene registrato all'anagrafe: bambini nati in Italia da genitori stranieri privi di permesso di soggiorno, minori non accompagnati o "in transito", per i quali i genitori o i tutori di fatto non prevedono una permanenza nella regione se non temporanea. Inoltre vi sono anche casi di minori iscritti all'anagrafe che in realtà sono rimpatriati e per i quali il permesso di soggiorno e l'iscrizione all'anagrafe viene mantenuta per 'acquisire il diritto' a una futura cittadinanza italiana.

La crescita di questa componente della popolazione straniera è ravvisabile anche tra i banchi di scuola; a partire dalla metà degli anni Ottanta del secolo

scorso le scuole italiane iniziano ad accogliere una piccola parte di minori provenienti da percorsi migratori. Considerando tutti gli ordini, il numero assoluto di alunni stranieri passa dai circa 50.000 dell'anno scolastico 1995/1996 agli oltre 574.000 del 2007/2008 fino ad arrivare all'anno scolastico 2011/2012, in cui il numero degli alunni con cittadinanza non italiana è pari a 755.939 unità (elaborazioni su dati MIUR 2012). L'incremento rispetto all'anno scolastico precedente è del 6,4%, anche se l'aspetto veramente interessante è da ravvisare essenzialmente nella presenza di alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia (44% degli alunni stranieri in totale) piuttosto che nella consistenza del flusso migratorio (3,6%). Inoltre, l'aumento dei nati da almeno un genitore straniero o da entrambi i genitori stranieri ha determinato anche una distribuzione diversificata nei diversi livelli scolastici: più dell'80% è presente nella scuola dell'infanzia e primaria, e, rispetto allo scorso anno scolastico, gli alunni stranieri sono lievemente in crescita nella scuola secondaria di I e II grado (rispettivamente +1,2% e +0,4%).

### **3. La prospettiva linguistica nelle indagini sui minori stranieri**

Se per i parlanti nativi la lingua usata a casa con i genitori corrisponde alla stessa in cui si esprimono i docenti a scuola e con cui vengono trasmessi i contenuti dell'istruzione scolastica, lo stesso non può dirsi per coloro che appartengono a minoranze linguistiche. La lingua o le lingue che apprendono dai genitori restano chiuse entro le mura familiari e nella comunicazione scolastica lasciano il posto alla lingua della scuola, utilizzata con i docenti e i compagni di classe.

Il recupero delle lingue usate in famiglia e a scuola diventa, quindi, significativo per un'ulteriore e più approfondita descrizione della comunità multilingue presente in un determinato spazio geografico (finalità demografica), contribuisce a diffondere una maggiore consapevolezza della pluralità linguistica sul piano pubblico e politico (finalità sociolinguistica), offre utili strumenti per la pianificazione di politiche educative in ambito scolastico (finalità educativa) oltre a offrire preziose opportunità economiche (finalità economica) (Extra & Gorter, 2008).

Un ricco spazio linguistico si riscontra tra i banchi di scuola, in indagini volte a registrare la presenza e l'uso di lingue diverse dall'italiano, i processi di mantenimento o shift linguistico e un indice di vitalità linguistica, dichiaratamente arbitrario, che può dare utili informazioni sul grado di sopravvivenza di una o più lingue (Chini, 2004; Bagna & Barni, 2004). Le istituzioni scolastiche, però, dal canto loro non dispongono ancora di strumenti di descrizione delle lingue im-

migrate<sup>1</sup> che diano un quadro anche solo parziale delle caratteristiche strutturali, come ad esempio il gruppo di appartenenza, il sistema di scrittura o lo status di lingua ufficiale o nazionale trascurando, in questo modo, uno dei soggetti in questione, vale a dire "l'altrui lingua in quanto cultura" (Vedovelli 2001).

Tale orientamento nello studio dei problemi dell'immigrazione e dell'integrazione si riscontra anche nei documenti pubblicati dal Ministero dell'Istruzione: si nota la tendenza a restringere il riferimento linguistico alla sola lingua italiana e in particolare all'importanza di un suo apprendimento. Nel testo dedicato agli "Alunni con cittadinanza non italiana", le informazioni raccolte annualmente si riferiscono prevalentemente alla percentuale di presenza nei diversi ordini e gradi della scuola italiana, alla provenienza geografica e alla concentrazione nelle istituzioni scolastiche del territorio. Nessun riferimento, però, viene fatto al bagaglio linguistico che accompagna gli alunni nel loro inserimento scolastico. Nel momento in cui entrano a scuola, l'impegno che i giovani sembrano doversi assumere riguarda la capacità di avviare un percorso di integrazione, quanto più veloce e positivo, nella consapevolezza dell'importanza rivestita esclusivamente dalla lingua del nuovo paese. Riprendendo le parole di Bagna e Barni (2005: 228):

tale documento mostra una forte contraddizione interna: si individuano gli alunni con cittadinanza non italiana, ma l'unica lingua a cui si fa riferimento è quella italiana.

### *3.1. I motivi di un'indagine sociolinguistica a Napoli*

La ricerca sociolinguistica, che a breve andremo a presentare, condotta con gli alunni delle scuole di Napoli, rappresenta un primo (seppur timido) tentativo di rispondere alle esigenze di una più dettagliata descrizione del panorama linguistico urbano.

In particolare, essa intende offrire uno spunto di riflessione sulla comunità dei minori stranieri, prevalentemente linguistico, per ampliare l'insieme delle informazioni raccolte periodicamente dalle indagini statistiche, e contribuire in questo modo una descrizione quanto più dettagliata e completa del multilinguismo locale.

---

<sup>1</sup> La Gran Bretagna, al contrario, offre un valido esempio di descrizione del panorama linguistico straniero presente a scuola, in quanto dal 1990 le autorità educative raccolgono informazioni sulle 'home languages' dei propri alunni stranieri (per la città di Londra, vedi Baker & Eversley, 2000).

Obiettivo generale della presente ricerca è la rilevazione della presenza di tutte le lingue nel contesto scolastico, incluse quelle utilizzate dai parlanti nativi; rilevare dati sulle dichiarazioni d'uso, le scelte linguistiche, la competenza nelle varie lingue, la dominanza e la preferenza linguistica da parte di stranieri di diversa provenienza, inseriti nei vari gradi della scuola; infine correlare i dati ottenuti con il territorio di riferimento, al fine di fotografare il contatto tra l'italiano e le lingue immigrate, e costruire così delle mappe in grado di evidenziare il multilinguismo nelle sue varie dimensioni e manifestazioni.

Essa rappresenta una 'sfida' nei suoi obiettivi generali oltre che specifici, per due particolari ragioni.

In primo luogo per la scelta del territorio. La provincia di Napoli, e in generale la regione Campania (come accennato nel par. 2.1), occupa una posizione non prevalente nella graduatoria delle regioni a maggiore incidenza di stranieri; questa collocazione, inoltre, rispecchia perfettamente il ruolo di 'transito' per la popolazione immigrata, luogo di primo approdo in vista di un trasferimento nelle regioni nord-occidentali e orientali (Pugliese 2006; Pugliese & Sabatino, 2006). Al tempo stesso essa riflette l'attenzione scientifica che gli studiosi nel corso degli anni hanno dedicato alle migrazioni nella regione: se da un lato, essa si è concentrata sulla rilevazione demografica del fenomeno nonché sulla sua evoluzione in termini quantitativi a partire dagli anni Settanta del secolo scorso (Orientale Caputo, 2007), dall'altro, ha maturato osservazioni dettagliate e ricerche di tipo etnografico sulle principali comunità straniere visibili a Napoli, come quella capoverdiana (Amaturo & Morlicchio, 1993), cinese (Santangelo & Varriano, 2006) e cingalese (Näre, 2008).

In secondo luogo, l'indagine prende le distanze dalla decennale considerazione del fenomeno migratorio esclusivamente dal punto di vista demografico, sociale e politico. Nello specifico caso della città di Napoli, un'indagine sulle lingue altre da quelle locali, e in particolare diverse dal napoletano, diventa interessante alla luce di una sempre maggiore consapevolezza della costellazione di lingue che ormai affollano i vicoli e le piazze, in una sorta di "ibridismo linguistico" (Maturi, 2006) giocato tra dialettalità e multilinguismo.

#### **4. Descrizione dell'indagine a Napoli**

L'indagine si concentra su 2 delle 10 municipalità in cui è attualmente suddivisa la città di Napoli, che risultano rappresentative della presenza straniera sul territorio anche in quanto a diversa composizione demografica: la municipalità 1 (M 1), che comprende i quartieri residenziali di San Ferdi-

nando, Chiaia e Posillipo, nella parte meridionale della città, vicino al mare; la municipalità 2 (M 2), che si estende dalla stazione ferroviaria centrale fino ad arrivare al porto e che comprende i quartieri di San Giuseppe, Montecalvario, Avvocata, Mercato, Pendino e Porto.

Lo strumento utilizzato per la rilevazione dei dati linguistici è il questionario<sup>2</sup>, somministrato nel periodo compreso tra ottobre 2007 e maggio 2008, in forma del tutto anonima ad alunni italiani e di famiglia di origine straniera<sup>3</sup>, presenti in tutte le scuole di ogni ordine e grado e in particolare nelle classi 4<sup>a</sup> primaria, 2<sup>a</sup> secondaria I grado, 1<sup>a</sup> secondaria II grado.

Il campione selezionato comprende 1.529 informanti ripartiti nelle due municipalità nel modo seguente: 1.362 italiani (652 nella M1 e 710 nella M2) e 167 di origine straniera (82 nella M1 e 85 nella M2).

#### 4.1. *Analisi quantitativa: il grado di mono- e plurilinguismo*

In questa sede sono oggetto di discussione i risultati relativi agli alunni di origine straniera e in particolar modo, le dichiarazioni in merito a tutte le lingue usate in ambito familiare e il grado di plurilinguismo che ne deriva<sup>4</sup>.

La prima domanda che nel questionario viene posta agli informanti riguarda il nome delle lingue e dei dialetti che 'si parlano a casa' con i genitori, i fratelli e le sorelle, i nonni e gli amici.

Dai dati raccolti risulta che su un campione di 167 informanti di origine straniera, la dichiarazione di conoscenza e uso di un'unica lingua risulta molto limitata; in particolare, 7 sono i casi di monolinguisma<sup>5</sup>, di cui solo 2 in una lingua diversa dall'italiano. A un'analisi più dettagliata degli informanti monolingui, emergono delle differenti caratteristiche tra coloro che

---

<sup>2</sup> È stato ripreso il questionario già in uso nell'indagine di Siena e provincia dai ricercatori del Centro di Eccellenza dell'Università per Stranieri, dopo averlo reso meno marcato sull'asse diatopico per gli studenti napoletani.

<sup>3</sup> In questa sede con "alunni di famiglia di origine straniera" si intendono i figli di immigrati residenti con regolare permesso di soggiorno in Italia, i figli di immigrati non regolari, che comunque hanno per legge diritto all'inserimento scolastico e i figli di coppia mista con almeno uno dei genitori immigrato.

<sup>4</sup> Per ulteriori informazioni sui risultati della ricerca, vedi Di Paola (2010).

<sup>5</sup> Il concetto di "monolinguisma", così come utilizzato nella presente indagine, si riferisce esclusivamente alla dichiarazione di conoscenza e uso di un'unica lingua da parte degli informanti con gli interlocutori presi in esame; analogamente per "bilinguismo" e "plurilinguismo" si intende la possibilità di gestire rispettivamente due e più di due codici linguistici.

hanno la L2, e cioè l'italiano, come lingua esclusiva e coloro che, invece, hanno una diversa lingua materna. Nel primo caso, si tratta di giovani quasi tutti figli di coppie miste (4 su 5), nati in Italia; nel secondo caso, di due giovani sinofoni, con entrambi i genitori stranieri nati in Cina.

Questo 'apparente' monolinguisma deve, però, tener conto del fatto che siamo di fronte a delle dichiarazioni rese dal soggetto indagato, piuttosto che osservazioni dirette e documentate del comportamento linguistico. Infatti, nel caso del monolinguisma in una lingua diversa dall'italiano, risulta difficile immaginare che il soggetto straniero non abbia fatto alcuna esperienza di contatto con le lingue locali (per lo più italiano e dialetto), essendo egli immerso in un contesto sociale e linguistico autoctono, e che queste lingue non abbiano lasciato, in qualche modo, un segno della loro presenza. A rendere ancora più dubbia l'assoluta esclusione delle lingue locali dal repertorio interviene il contesto scolastico, nel quale il bambino e l'adolescente trascorrono buona parte della propria giornata e in cui le interazioni tra pari e con il docente si realizzano nelle lingue locali.

Passando ad analizzare il numero di intervistati che hanno dichiarato di conoscere più lingue, si evince che essi ammontano a 160 e costituiscono ben il 96% dell'intero campione. Si parte da una conoscenza di due lingue fino ad arrivare a 3, 4 e addirittura 5 lingue possedute nel proprio repertorio. L'italiano, in tutti i casi, è presente accanto alla lingua di origine o ad altre lingue come lingua 'alternativa', piuttosto che 'competitiva', mentre il dialetto lo si ritrova nella metà delle dichiarazioni e nello specifico in 84 questionari.

Per una dettagliata analisi dei risultati ottenuti, si rimanda alla tabella seguente (tabella 1):

Grado di plurilinguismo	Lingue dichiarate	v.a.	%
Monolinguisma	Solo lingua di origine	2	1%
	Solo italiano	5	3%
Bilinguismo	L1 + italiano	50	30%
	Italiano + dialetto	21	13%
Plurilinguismo	L1 + altre lingue	89	53%
	- 3 lingue	65	39%
	- 4 lingue	20	12%
	- 5 lingue	4	2%
	TOTALE	167	100%

Tab. 1. *Grado di plurilinguismo dichiarato*

Possiamo concludere che i giovani informanti di origine straniera testimoniano quanto il plurilinguismo debba considerarsi la norma piuttosto che l'eccezione, anche in un ambito ben definito come quello della famiglia migrante. Non è possibile parlare al singolare della lingua o del dialetto utilizzati a casa e ancor di più non è possibile farlo in contesto migratorio, in quanto non esiste un'unica lingua con cui riuscire a gestire le relazioni intra-etniche e intra-familiari, ma esistono 2, 3 e più lingue e varietà di lingua che nel repertorio individuale si ripartiscono funzioni, ruoli, domini e interlocutori. Inoltre, la condizione iniziale di plurilinguismo con cui gli stranieri si presentano in un nuovo paese non può che arricchirsi ulteriormente con le 'nuove' lingue, quelle locali, che da una prospettiva tutta interna, diventano sempre più integrate, fino all'ambito familiare.

#### 4.2. *Analisi qualitativa: l'insieme delle lingue dichiarate*

Se dal numero di lingue dichiarate è emerso un variegato panorama linguistico, l'analisi dettagliata di queste lingue ci porta a una situazione altrettanto ricca, questa volta sul piano della diversità linguistica.

Il potenziale plurilingue che si riscontra dai questionari ammonta a circa trenta varietà; tra queste spiccano, per ricorrenza frequenziale, l'italiano e il napoletano (tabella 2).

Lingue	N° frequenze	Lingue	N° frequenze
Italiano	164	Pangalatok	2
Napoletano	84	Tedesco	2
Inglese	43	Albanese	1
Spagnolo	23	Argentino	1
Tagalog	21	Brasiliano	1
Ucraino	21	Dominicano	1
Russo	11	Giapponese	1
Francese	11	Indonesiano	1
Cinese	9	Lituano	1
Portoghese	9	Macedone	1
Cingalese/singalese/srilankese	4+1+2=7	Moldavo	1
Polacco	6	Peruviano	1
Rumeno	6	Siciliano	1

Arabo	4	Tigrigna	1
Tamil	4		
Capoverdiano/creolo	2+1=3	<b>Totale</b>	<b>444</b>
Filippino	2		

Tab. 2. *Le lingue parlate a casa*

I dati demografici sulle nazionalità presenti nel contesto urbano napoletano trovano un riscontro nei dati linguistici: tra le lingue immigrate troviamo al primo posto l'ucraino. Ma l'aspetto più sorprendente è la forza con cui si impongono tutte le lingue dei paesi dell'Europa dell'Est: sommando le cifre, si ottiene una percentuale del 24%, superiore anche a quella del solo inglese, pari al 22%.

Uno scostamento vistoso dai dati relativi alle nazionalità riguarda invece le lingue dei filippini, tagalog in primo piano che, insieme al pangalatok e al filippino, è presente in percentuale significativa nella scuola napoletana. Bassa, al contrario, è la presenza di bambini e ragazzi cinesi; si tratta di una percentuale relativamente bassa se si considera il fatto che le scuole sottoposte all'indagine sono situate in due aree urbane (M1 e M2) in cui non si impone, in termini demografici, la comunità cinese<sup>6</sup>.

Particolarmente significativa è la scarsa presenza nel gruppo di parlanti del tigrigna (1 informante) e dell'arabo (4 informanti), significativa in quanto la comunità eritrea e quelle provenienti dai Paesi dell'Africa settentrionale, come quella tunisina e marocchina, sono state le protagoniste delle primissime fasi del processo migratorio in Campania e a Napoli (Russo Krauss, 2005). L'assenza di queste lingue, così come di altre di tradizionale presenza sul territorio napoletano, tra quelle più numerose a scuola, è certamente il segnale di una redistribuzione sociale dei gruppi immigrati in città, i quali, nel corso degli anni, hanno attraversato strade e quartieri, in cerca di una sistemazione più stabile, sono successivamente migrati verso le regioni del Nord.

---

<sup>6</sup> La comunità cinese risulta fortemente insediata nel quartiere S. Lorenzo (M4), in cui è situato l'Istituto Comprensivo "Bovio-Colletta", che ospita la maggior parte degli alunni cinesi di Napoli (elaborazioni su dati MIUR, 2008).

#### 4.2.1 Le lingue locali: italiano e napoletano

Con un numero di frequenza molto alto nella lista di tabella 2 (pari a 164), la lingua maggiormente dichiarata è proprio l'italiano. Il 98% delle risposte include, tra le varietà riservate alla comunicazione familiare, anche l'idioma del paese in cui gli informanti risiedono. Questo atteggiamento di apertura verso l'italiano si ricollega non solo alla presenza nel campione di figli di coppie miste (70 informanti), ma anche a coloro che hanno un solo genitore, straniero, (2 informanti) e all'alto numero dei figli di coppie straniere (92 informanti). Tutti (tranne 3 giovani sinofoni) abbinano, almeno nella descrizione del repertorio familiare, alla propria lingua di origine e alle altre lingue conosciute, anche l'italiano. L'italiano, al di là delle difficoltà che può presentare nel tentativo di identificazione come L1 o L2 per i giovani presenti a scuola, considerata la loro condizione di nati in Italia e nati all'estero, figli di stranieri e figli di coppie miste, assume sempre più "i tratti della lingua di contatto e identitaria" (Bagna *et al.*, 2007).

Le caratteristiche del contatto potrebbero essere ravvisabili già a partire dalla volontà di tenere uniti due contesti di riferimento ben definiti, quello familiare e quello extrafamiliare, mediante il collante linguistico: l'italiano viene percepito come una lingua che si parla anche a casa. Inoltre, si aggiunge un tratto più strettamente simbolico e identitario: l'italiano è la lingua dominante del paese ospite, lingua ufficiale, e non per ultimo lingua della scuola; pertanto, essa diventa, almeno sul piano della percezione, anche 'la mia lingua'.

Segue all'italiano il napoletano. La posizione così alta, nell'elenco, della varietà dialettale potrebbe indurre a pensare che ci sia una prevalenza di giovani che a casa la utilizza nell'interazione con genitori di origine napoletana; in realtà, dal confronto tra il dato linguistico e le risposte sulle origini dei genitori, non emerge un sostanziale squilibrio tra coppie straniere e miste. Il dialetto viene usato indipendentemente dall'origine italiana o straniera di padre e madre.

La varietà dialettale è ricorrente nel 18,8% dei casi e, a differenza dell'italiano, non è né lingua ufficiale né lingua della formazione scolastica, ma semplicemente la lingua usata dai parlanti nativi nella comunicazione informale. Al tempo stesso, però, è la varietà utilizzata, insieme all'italiano, nella "comunicazione non didattica" tra alunni di origine straniera e i compagni italiani (e viceversa), come testimoniano anche i risultati di una recente indagine condotta con "gli alunni immigrati" di Napoli (Giscel Campania, 2006). Poiché gli alunni italiani nella realtà partenopea spesso usano tra loro

il dialetto come varietà informale (Bianchi *et al.*, 2007), si può ipotizzare che i minori di origine straniera abbiano appreso in situazione spontanea il dialetto, per poi utilizzarlo anch'essi come varietà informale fino al punto da inserirlo anche nella comunicazione familiare (Bianchi & Maturi, 2006).

## 5. Conclusioni

L'indagine sociolinguistica svolta nella M1 e M2 di Napoli mette in risalto una situazione abbastanza omogenea in quanto a presenze straniere a scuola e grado di plurilinguismo.

L'83,2% del campione dichiara almeno una lingua diversa da quella materna nel rivolgersi ai propri familiari; dunque, non si può parlare semplicemente di lingua degli immigrati contrapposta alla lingua dei nativi, ma piuttosto di 'lingue', numerose e molteplici, che in maniera combinata vengono utilizzate nella comunicazione quotidiana: anziché 'L1 vs L2', si guarda alle lingue in termini di 'L1 + L2'.

Se da un lato, i giovani immigrati considerano importante il legame linguistico con il gruppo etnico di appartenenza, legame questo che si palesa con il mantenimento della L1, dall'altro dimostrano anche una forte apertura alle lingue del paese ospite.

Un bagaglio linguistico tanto ampio e variegato, come quello degli alunni di origine straniera, testimonia la volontà di combinare due realtà linguistiche che, talvolta, si ritengono inconciliabili: da una parte, "la lingua del mio paese" riservata all'interazione familiare, e dall'altra "l'italiano", appreso a scuola e utile per la socializzazione con i parlanti nativi. In tal modo le lingue riacquistano orgoglio e vitalità nell'uso quotidiano, si confrontano con ruoli e funzioni specifici e, non per ultimo, si riappropriano di una corretta denominazione superando le tante generiche etichette con cui si diffondono tra i parlanti, come ad esempio 'peruviano', 'argentino' e 'africano'.

## BIBLIOGRAFIA

AMATURO E. & MORLICCHIO E., Immigrazione e identità femminile: il caso della comunità di Capo Verde a Napoli, in M. Delle Donne, U. Melotti, S. Petilli (a cura di), *Immigrazione in Europa. Solidarietà e conflitto*, CEDISS, Roma, 1993, 471-480.

- AMBROSINI M. & MOLINA S. (a cura di), *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Edizioni della Fondazione Agnelli, Torino, 2004.
- AMBROSINI M., *Sociologia delle migrazioni*, Il Mulino, Bologna, 2005.
- BAGNA C. & BARNI M., Spazi e lingue condivise. Il contatto fra l'italiano e le lingue degli immigrati: percezioni, dichiarazioni d'uso e usi reali. Il caso di Monterotondo e Mentana, in C. Guardiano, E. Calaresu, C. Robustelli & A. Carli (a cura di), *Riflessioni teoriche, proposte metodologiche ed esperienze di politica linguistica*. Atti del XXXVIII Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana, Bulzoni, Roma, 2005, 227-55.
- BAGNA C., BARNI M. & VEDOVELLI M., Lingue immigrate in contatto con lo spazio linguistico italiano: il caso di Roma, in *SILTA*, 36/2, 2007, 333-364.
- BAKER P. & EVERSLEY J., *Multilingual Capital. The Languages of London's School-children and Their Relevance to Economic, Social and Educational Policies*, Battlebridge Publications, London, 2000.
- BESOZZI E., Minori stranieri, identità e reti relazionali, in E. Zucchetti (a cura di), *Milano 2001. Rapporto sulla città*, Franco Angeli, Milano, 2001, 108-108.
- BIANCHI P., DE BLASI N. & MATURI P., Un'indagine sugli usi linguistici a Napoli e in Campania, in D. A. Trotter (a cura di), *Actes du XXIV<sup>e</sup> Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes*, De Gruyter, Niemeyer, 2007, 15-28.
- BIANCHI P. & MATURI P., Giovani migranti da lontano e da vicino: lingue e dialetti a Napoli, in G. Marcato (a cura di), *Giovani, lingue e dialetti*, Atti del convegno Sappada/Plodn, Unipress, Padova, 2006, 129-136.
- CHINI M. (a cura di), *Plurilinguismo e immigrazione in Italia*, Franco Angeli, Milano, 2004.
- DI PAOLA L., Lo spazio linguistico degli stranieri: primi risultati di un'indagine nelle scuole di Napoli, in B. Garzelli, A. Giannotti, L. Spera, A. Villarini (a cura di), *Idee di spazio*, Atti del Convegno del Dipartimento di Scienze dei Linguaggi e delle Culture, Università per stranieri di Siena, Studi e ricerche 8, Guerra Edizioni, Perugia, 2010, 229-236.
- EXTRA G. & GORTER D. (a cura di), *Multilingual Europe: facts and policies*, Mouton de Gruyter, Berlin, 2008.
- GISCEL CAMPANIA, 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*, Franco Angeli, Milano, 2006, 109-116.

- MOLINA S., *Seconde generazioni in Italia. Scenari di un fenomeno in movimento*, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino, 2005.  
(<http://www.migranti.torino.it/Documenti%20%20PDF/Min2gMolina0505.pdf>)
- NÄRE L., La comunità transnazionale dello Sri Lanka a Napoli, in A. Colombo, G. Sciortino (a cura di), *Stranieri in Italia. Trent'anni dopo*, Il Mulino, Bologna, 2008.
- ORIENTALE CAPUTO G. (a cura di), *Gli immigrati in Campania. Evoluzione della presenza, inserimento lavorativo e processi di stabilizzazione*, Franco Angeli, Milano, 2007.
- PUGLIESE E., *L'Italia tra migrazioni internazionali e migrazioni interne*, Il Mulino, Bologna, 2006.
- PUGLIESE E. & SABATINO D., *Emigrazione immigrazione*, Guida, Napoli, 2006.
- QUEIROLO PALMAS L., *Prove di seconde generazioni. Giovani di origine immigrata tra scuole spazi urbani*, Franco Angeli, Milano, 2006.
- RUMBAUT R. G., Assimilation and its discontents: between rhetoric and reality, in *International Migration Review*, 31/4, 1997, 923-960.
- RUSSO KRAUSS D., *Geografie dell'immigrazione. Spazi multietnici nelle città: in Italia, Campania, Napoli, Liguori*, Napoli, 2005.
- SANTANGELO P., VARRIANO V. (a cura di), *Dal Zhejiang alla Campania. Alcuni aspetti dell'immigrazione cinese*, Edizione Nuova Cultura, Roma, 2006.
- VEDOVELLI M., La questione della lingua per l'immigrazione straniera in Italia e a Roma, in M. Barni & A. Villarini (a cura di), *La questione della lingua per gli immigrati stranieri*, Franco Angeli, Milano, 2001, 17-43.

## SITOGRAFIA

- ISTAT, *La popolazione straniera residente in Italia*  
<http://www.istat.it/it/archivio/39726>
- MIUR, Ufficio di Statistica, *Gli alunni con cittadinanza non italiana nel sistema scolastico italiano a. s. 2011/2012*  
[http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/index\\_pubblicazioni\\_12](http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/index_pubblicazioni_12)

GIUSEPPE CARUSO

## L'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO L2 A DONNE MIGRANTI: CARATTERISTICHE SPECIFICHE E STRATEGIE DIDATTICHE

### 1. Introduzione

Il presente contributo intende far riferimento all'esperienza di insegnamento di italiano L2 a favore di immigrati adulti, avvenuta nell'ambito del Progetto FEI intitolato "Professione Italiano. Lingua, cittadinanza, salute e tutela della persona".

Il corso, organizzato a Torre Annunziata dal CILA dell'Università di Napoli "L'Orientale", ha visto la partecipazione di circa 70 donne adulte, alcune delle quali sopraggiunte quando le lezioni erano iniziate da due o tre settimane.

La distribuzione geografica delle apprendenti è stata caratterizzata da una predominanza ucraina, mentre il periodo di permanenza in Italia variava dai 7 mesi ai 6 anni. La maggior parte delle discenti si è iscritta al corso dopo un periodo relativamente lungo dall'arrivo in Italia, caratterizzato quindi da un'acquisizione spontanea della lingua. Inoltre, tre donne erano sposate con un italiano e quindi la loro esposizione alla lingua e alla cultura italiana è risultata ben diversa rispetto a quella delle altre partecipanti.

In merito all'attività lavorativa, la situazione si è presentata abbastanza variegata: la maggioranza delle corsiste aveva un lavoro continuativo ma non stabile (soprattutto come badante, collaboratrice domestica, cameriera), la parte restante è risultata invece composta da casalinghe, disoccupate o lavoratrici con un impiego irregolare.

Un dato invece comune a quasi tutte le apprendenti è stato quello relativo a un progetto migratorio stabile: poche corsiste hanno espresso l'intenzione di rientrare definitivamente nel paese d'origine o di emigrare in un altro paese, considerando quindi l'Italia solo come paese di transizione.

Prendendo spunto, dunque, dal contesto classe appena descritto e dall'azione didattica in esso condotta, scopo del contributo è innanzitutto fornire un prospetto teorico relativo all'insegnamento dell'italiano L2 a immigrati adulti e, conseguentemente, invitare a una riflessione di stampo glottodidattico e più propriamente di genere in merito alla figura delle donne migranti. Verrà pertanto fornita nelle pagine a seguire un'analisi di alcune caratteristiche generali e comuni che di solito connotano tale particolare ti-

pologia di corsiste, assieme a un esame dei bisogni e delle motivazioni che spingono le donne straniere che vivono nel nostro paese a iscriversi e frequentare un corso di lingua italiana.

Muovendo sempre dal (per)corso formativo realizzato nell'ambito del progetto in questione, il contributo illustrerà infine i principi metodologici elaborati dalla critica glottodidattica in merito al ricorso a racconti autobiografici, concepito come utile strategia didattica in grado di favorire una maggiore presa di coscienza di sé, una partecipazione più attiva alle lezioni, un confronto costruttivo in chiave interculturale, una concreta contestualizzazione tanto degli input quanto degli output linguistici.

## **2. Inquadramento teorico: l'insegnamento della lingua a immigrati adulti**

L'organizzazione e la gestione di un corso per immigrati adulti rappresenta senza dubbio una sfida per ogni docente di lingua: la particolare tipologia di apprendenti a cui l'intervento intende rivolgersi è contraddistinta da caratteristiche e bisogni specifici che necessitano, il più delle volte, di un percorso formativo particolarmente flessibile e individualizzato.

È noto come gli immigrati adulti abbiano primariamente un bisogno strumentale della lingua che assolve in prima istanza le loro esigenze lavorative e integrative; al tempo stesso, tali apprendenti si connotano anche per indiscutibili motivi esistenziali, per una frequenza al corso altamente discontinua che non consente loro uno studio sistematico della lingua, per una scarsa o nulla scolarizzazione nel paese di origine.

I gruppi-classe composti da immigrati adulti sono dunque estremamente variabili, sia per numero sia per competenze: insieme ad analfabeti e semianalfabeti si possono trovare infatti diplomati e laureati che prendono parte al corso di lingua soltanto quando sono liberi da impegni lavorativi ed emergenze quotidiane.

Oltre a tali peculiarità, in grado di mettere spesso in crisi il modo tradizionale di fare didattica, è possibile riscontrarne altre che, al contrario delle prime, sostengono l'attività di insegnamento rendendola maggiormente efficace e produttiva. Rispetto, ad esempio, ad altre tipologie di apprendenti, l'immigrato adulto ha innanzitutto motivazioni veramente elevate verso l'apprendimento della lingua seconda. Tali motivazioni sono soprattutto di natura *strumentale* (legate all'obiettivo di utilizzare le competenze linguistiche in maniera spendibile e concreta), *personale* (connesse all'intenzione di

investire per il proprio futuro) e *intrinseca* (dipendenti dal contesto in cui avviene l'apprendimento, dalle circostanze derivanti dal frequentare un corso, dalla loro "condizione" di immigrati). L'immigrato adulto, infatti, è perfettamente consapevole di avere un bisogno vitale di una (seppur minima) conoscenza linguistica per interagire con i nativi nelle situazioni più immediate che dovrà fronteggiare e che vanno dalla ricerca di un alloggio a quella di un'occupazione che gli permetta di vivere, dalla regolarizzazione in merito alla sua condizione di immigrato all'iscrizione dei figli a scuola.

Nonostante siano rilevabili delle oscillazioni nel grado di motivazione riscontrabili negli apprendenti immigrati, è possibile affermare come questi ultimi abbiano, ad ogni modo, un chiaro progetto di sé, che, se da un lato può variare in relazione all'esperienza migratoria, dall'altro presenta sempre e comunque forti connotazioni integrative, talvolta persino assimilative. È il caso di alcuni gruppi etnici (albanesi ad esempio) che assai di frequente desiderano tagliare i ponti con la madre-patria, tendendo a confondersi nel tessuto sociale italiano, di cui sposano, spesso senza riflessione alcuna, usi e costumi, oltre che naturalmente la lingua.

L'apprendimento della lingua è quindi per l'immigrato adulto, più che per altri tipi di discenti, un'occasione favorevole che gli consente di raggiungere quelle che la critica glottodidattica ha individuato come le tre mete educative primarie di un corso di lingua a favore di questa particolare tipologia di studente, ovvero: l'*autopromozione*, la meta educativa fondamentale, che riguarda la realizzazione di se stessi (per un immigrato essa può essere associata all'urgenza di potenziare le proprie capacità comunicative per trovare lavoro, per farsi capire meglio, per indossare anche linguisticamente l'"abito" della cultura ospitante); la *socializzazione*, indispensabile per quei soggetti culturalmente predisposti all'integrazione e connessa alla necessità di avere contatti positivi con i nativi, o all'occorrenza, di saper gestire le situazioni di tensione in modo da salvaguardare la dignità personale; infine la *culturalizzazione*, in grado di garantire una evoluzione del sé nella scoperta degli aspetti culturali più vari e profondi della comunità dominante, sempre però nel rispetto e nel mantenimento della propria cultura d'origine (Diadori, 2011).

Anche se il livello di integrazione può variare sensibilmente a seconda del gruppo etnico e naturalmente delle specifiche caratteristiche individuali, gli immigrati non hanno molti margini di scelta: non solo in molti casi vogliono integrarsi nella società italiana per migliorare le proprie condizioni di vita e attenuare il sentimento di de-culturalizzazione, ma avvertono l'urgenza di doversi confrontare (e spesso scontrare), con scarso o nullo aiu-

to, con modelli culturali talvolta molto distanti dai propri. La gestione di queste situazioni, anche nel migliore dei casi, passa inevitabilmente attraverso lo sviluppo di una competenza linguistico-comunicativa che può essere raggiunta soltanto tramite un corso finalizzato all'acquisizione di specifiche abilità d'uso della lingua (Serragiotto, 2009).

A ciò si aggiunge la circostanza secondo cui un immigrato che decide di iscriversi a un corso di lingua è già una persona immersa in un contesto nel quale si parla la lingua obiettivo di insegnamento. Tale soggetto ha infatti iniziato (e porta avanti) un processo di acquisizione spontanea della lingua veicolare, dal momento che è sottoposto quotidianamente a input linguistici sempre nuovi che deve, con non poca difficoltà, imparare a codificare e poi assimilare. Sulla base di ciò, ne consegue come non sia più il docente a selezionare e graduare l'input da presentare, bensì la vita quotidiana: come del resto è stato posto in evidenza dalla critica, "compito del docente è infatti lavorare sugli spezzoni di lingua che il caso mette di fronte all'immigrato" (Balboni, 2002: 209).

Dalle parole citate ne consegue allora che lo sviluppo della competenza d'uso della lingua seconda si basa su un alternarsi di momenti di acquisizione spontanea (esterna al corso di lingua) con altri di acquisizione guidata (tipica invece dell'istituzione che organizza il corso). Proprio le caratteristiche tipiche dell'immigrato adulto descritte in precedenza rendono particolarmente importante la circostanza dell'acquisizione spontanea: se l'immigrato non viene alla lezione di lingua non smette di essere esposto alla lingua, quindi in un certo senso non smette di imparare e le sue assenze non significano necessariamente un calo di motivazione, né un venir meno del progetto integrativo.

Il docente di lingua a immigrati adulti dovrebbe quindi fare in modo che quanto appreso spontaneamente venga più velocemente sistematizzato in modo da renderlo rapidamente ed efficacemente disponibile per il parlante, integrando il vissuto linguistico ed extrascolastico con materiale facilmente spendibile al di fuori dell'aula e allargando così l'orizzonte comunicativo e sociale dell'apprendente.

### **3. Caratteristiche specifiche delle donne migranti**

Nell'ambito della particolare tipologia di apprendenti appena descritta, le donne immigrate rappresentano una sottocategoria ben specifica: se da un lato esse condividono con il gruppo d'appartenenza gli aspetti principali (bi-

sogni, motivazioni, *background* socio-culturale), dall'altro ne aggiungono ulteriori più specificamente connessi alla loro condizione di genere.

Sebbene - secondo i dati forniti dal Ministero dell'Interno e riportati dal dossier Caritas del 2012 - la componente femminile sia pari o poco meno della metà dell'intera popolazione straniera presente in Italia (circa il 40%), le donne migranti vivono ancora una situazione di vera e propria invisibilità sociale. La normativa, gli interventi di politiche sociali finora realizzati, le azioni promosse dal volontariato e i percorsi di formazione (pubblici e privati) finalizzati all'insegnamento dell'italiano L2 o al recupero di titoli di studio, hanno quasi sempre come destinatari soggetti maschili; la parte, verrebbe da dire, più "visibile" dell'immigrazione.

Ciò accade perché le donne migranti non fanno notizia, non suscitano allarme sociale, non obbligano a interventi di "emergenza". Nascoste e in alcuni casi protette entro le mura di casa - propria, nel caso delle mogli di immigrati, o d'altri, nel caso delle domestiche - tali soggetti vivono spesso percorsi di vita separati e paralleli, attraversando in maniera casuale e fugace spazi e territori pubblici del paese ospitante. La loro presenza si collocerebbe, inoltre, entro ruoli sociali ben definiti, fortemente connotati per la categoria di genere (lavoro domestico, lavoro di cura, mogli di immigrati, casalinghe, etc.) e funzionali non solo alla popolazione autoctona (sia maschile sia femminile), ma anche al proprio gruppo di appartenenza. D'altro canto, la mansione, svaloriata e marginale, di collaboratrice domestica o semplicemente di casalinga, sembra quasi racchiudere in sé una tacita accettazione in merito alla propria inadeguatezza e incompetenza; sentimento, peraltro, fortemente rinvigorito dalle scarse opportunità di mobilità sociale e lavorativa.

Il fatto poi che alle donne immigrate venga spesso demandata la cura della casa e dei figli, pone questa categoria di persone in una posizione particolarmente svantaggiata anche in relazione all'acquisizione della lingua italiana. Come è noto, in taluni gruppi etnici questo particolare aspetto trova conferma in una serie di modelli culturali specifici per i quali non solo la donna è chiamata a occuparsi di tutte le attività domestiche, ma ha anche una minore libertà d'azione rispetto all'uomo che (al di fuori dell'attività lavorativa) può frequentare luoghi di svago e aggregazione sociale e avere, pertanto, maggiori occasioni di interazione linguistica. Difatti, non sono rari i casi di donne migranti che, pur essendo in Italia da un periodo relativamente lungo, sono in possesso di una competenza d'uso della lingua estremamente limitata che non consente loro di esprimersi in maniera corretta ed efficacemente comunicativa, se non a livello molto basilare.

Quanto appena affermato troverebbe fra l'altro riscontro nei risultati emersi dal lavoro di Giacalone Ramat (1993) in merito ai tratti linguistici ricorrenti di donne straniere che vivono in Italia da tempi relativamente lunghi: le indagini condotte dal gruppo di studi di Pavia evidenziano con chiarezza come il parlato di tali soggetti coinciderebbe ancora con un "primo stadio" dell'acquisizione della L2 (corrispondente, in genere, al primo impatto con la lingua), in cui si registra la presenza nella produzione orale di elementi lessicali isolati e posti in disordine nella costruzione della frase, l'uso di almeno una negazione, l'uso lessicalizzato dei verbi, l'uso frequente e polifunzionale del *c'è*, il ricorso a parole chiave e la tendenza a usare il verbo alla terza persona o addirittura all'infinito. La modalità comunicativa è essenzialmente pragmatica: queste donne fanno leva infatti sul contesto situazionale e discorsivo, sulle conoscenze condivise, si aiutano con i gesti e si affidano molto spesso alla collaborazione dei nativi. In sintesi, l'organizzazione della frase è di tipo nominale, la morfologia è assente o del tutto casuale, la sintassi decisamente rudimentale (Giacalone Ramat, 1993: 341-410).

Il lento processo di costruzione dell'interlingua di queste donne risente pertanto delle condizioni di vita, dell'esposizione limitata a input linguistici e soprattutto dalla scarsità di scambi comunicativi quotidiani con i nativi. Per tutte, i contatti di tipo amicale ed elettivo con gli italiani sono quasi inesistenti e nella maggior parte dei casi la televisione rappresenta la fonte privilegiata da cui attingere input. Tale mezzo di comunicazione, però, non richiede alcuna interazione, bensì solo ascolto passivo: in tal modo, attraverso di esso, alcune donne straniere sviluppano un'interlingua composta essenzialmente da un *bricolage* di parole e frasi fatte, fra loro giustapposte, senza che vi siano legami e strutture di fondo a supportarle.

Diversamente, dunque, da quanto accade per i lavoratori immigrati che (sempre in una situazione di emergenza linguistica) sono chiamati a capire ordini, consegne, indicazioni e che apprendono quindi un italiano costruito su formule dell'interazione interpersonale di base, chi ascolta senza mai poter prendere la parola o agire di conseguenza, colleziona termini, lessico e micromessaggi derivati dalla pubblicità, dalle trasmissioni televisive, dai modi di dire.

Come poi hanno osservato in molti, anche l'appartenenza etnica può talvolta riflettersi in maniera proporzionale sulla percentuale di donne che costituisce il pubblico destinatario dei corsi di italiano per immigrati e viene ad aggiungersi ad altri fattori quali la maggiore o la minore spinta verso l'integrazione sociale, sentita diversamente da uomini e donne appartenenti alle varie comunità.

Nella cultura araba, ad esempio, le apprendenti avranno soggezione di un insegnante e i loro mariti, dal canto loro, preferirebbero lasciarle in compagnia di una insegnante, specialmente se il/la docente non fa parte della loro comunità. Altre culture, invece, non solo non accettano che le donne (essendo per natura - secondo studi neurolinguistici - più predisposte all'apprendimento linguistico) possano raggiungere prima dell'uomo quella "soglia" minima essenziale per la sopravvivenza, ma rifiutano anche che una donna italiana (dedita più dell'uomo alla professione di insegnante o all'impegno nel volontariato) possa ricoprire un ruolo di potere come quello del docente. I soggetti appartenenti a tali culture vivono di conseguenza il contesto-classe come una situazione estranea e contraria alla propria mentalità, a meno che non intervengano particolari aggiustamenti metodologici elaborati da un insegnante che sia al contempo un mediatore culturale e un docente attento agli aspetti psico-affettivi dell'insegnamento (Balboni, 2003). Sarebbe auspicabile, allora, che un corso di lingua per donne immigrate

venga organizzato e promosso in ogni caso con il sostegno di agenzie e singoli, la cui autorità sia stata già riconosciuta e apprezzata all'interno dei gruppi etnici ai quali intende rivolgersi: solo muovendosi in tale direzione è possibile eludere la diffidenza iniziale che induce molte donne a rifiutare un'opportunità di questo tipo. (Maestro, 2005: 84)

Le donne migranti sono, inoltre, contraddistinte anche da specifici domini d'uso della lingua, ognuno dei quali rende conto a sua volta di un determinato bisogno linguistico. A causa delle non poche carenze linguistiche, molte di loro si sentono, ad esempio, escluse dal percorso di formazione dei figli. Nella maggior parte dei casi, esse non sono a conoscenza del sistema scolastico italiano in cui i propri figli sono inseriti e, avendo una scarsa competenza comunicativa, non sono neanche in grado di interagire con gli insegnanti o ricoprire un ruolo attivo nelle diverse iniziative che prevedono la presenza dei genitori.

Interpretando la situazione secondo i propri paradigmi culturali, gli insegnanti giungono spesso a risultati inesatti, ritenendo che l'assenza o la scarsa partecipazione dei genitori immigrati (soprattutto delle madri) siano dovuti a una mancanza di interesse per l'educazione del figlio; dal canto suo, quest'ultimo si ritrova soventemente a fare da "interprete" fra i genitori e la scuola, pur essendo lui stesso inserito in un sistema nuovo che presenta pochi punti di contatto con quello da cui proviene e che quindi deve imparare a capire anche con una certa urgenza.

In merito a quanto detto, si evince come lo sviluppo della competenza d'uso della lingua seconda sia legato innanzitutto a un riconoscimento della

condizione genitoriale, dal momento che tale condizione consentirebbe, in particolar modo alle donne migranti, di riappropriarsi di quel ruolo che la cultura d'origine ha assegnato loro e, dunque, di ritornare a prender parte al percorso scolastico e di crescita personale dei figli.

#### **4. Bisogni linguistici e integrativi**

A seguito del colloquio orientativo, effettuato prima dell'inizio delle lezioni con le aspiranti partecipanti al corso e finalizzato alla ricognizione dei loro bisogni primari, è emerso con chiarezza non solo come la maggior parte delle apprendenti avesse una sufficiente conoscenza della lingua italiana (caratterizzata, però, dalla quasi totale mancanza di competenze grammaticali e dalla presenza di uno stile definibile in linea di massima paratattico), ma anche come questa si limitasse esclusivamente al registro informale e alla varietà dialettale, molto diffusa nel contesto di riferimento. Difatti, fino al momento di inizio del corso, la principale fonte di input linguistici per queste donne era stato costituito da contatti casuali con parlanti nativi (per la maggior parte dialettofoni) che si rivolgevano a loro usando principalmente il registro informale. In virtù di ciò, è risultata subito evidente la stretta relazione fra il limitato repertorio linguistico disponibile e il tipo di esposizione linguistica.

Da un punto di vista motivazionale, le donne che hanno fatto parte del gruppo in esame sono risultate connotate da una scarsa progettualità riguardo al futuro e da sentimenti di rassegnazione in merito al ruolo lavorativo ricoperto. Le discenti, infatti, non hanno mostrato di aver sviluppato (durante il loro periodo di permanenza di breve e media durata) un progetto di sé in Italia, ma di essere piuttosto rimaste ancorate a una situazione di sopravvivenza e di emergenza, tipica dei nuovi arrivati. A ciò si aggiunga che, all'inizio del corso, per molte delle frequentanti (nonostante la piena presa di coscienza della loro limitata competenza nella L2) era addirittura impensabile cambiare lavoro o aspirare a una condizione lavorativa migliore, in grado di valorizzare le proprie attitudini o sfruttare le esperienze pregresse vissute nel paese di origine.

A tal proposito è opportuno sottolineare come l'ambiente in cui tali donne svolgevano le proprie mansioni lavorative è, da un punto di vista strettamente linguistico, poco esigente e di conseguenza non in grado di stimolare a sufficienza uno sviluppo ulteriore e costante dell'interlingua (Pallotti, 1998). La situazione lavorativa di badanti e collaboratrici domestiche (che ha connotato la

quasi totalità delle donne immigrate in esame), assieme ai loro carichi familiari, ha determinato - come già accennato in precedenza - una condizione di isolamento che non ha favorito certamente lo sviluppo di relazioni interpersonali, neanche quelle di natura interetnica. Di conseguenza, l'acquisizione dell'italiano è rimasta circoscritta entro i confini angusti del lavoro domestico e dell'espletamento delle esigenze minime della quotidianità.

Non avendo, dunque, particolari aspettative riguardo al loro futuro e non ricevendo specifiche richieste linguistiche dall'ambiente in cui si trovavano ad agire, la spinta motivazionale verso una più ampia e fattiva acquisizione della lingua italiana si era rivelata, fino a quel momento, davvero molto bassa. Tale acquisizione ha dovuto, quindi, partire innanzitutto da un arricchimento del repertorio linguistico e dal riconoscimento dei principali contesti d'uso quotidiani, al fine di allargare lo spettro di varietà e registri linguistici. Una più estesa e consapevole acquisizione linguistica è risultata, poi, funzionale all'autopromozione, allo sviluppo dell'identità e alla definizione di un chiaro progetto di sé, capace di portare le apprendenti a prendere coscienza delle proprie potenzialità personali (oltre che individuare il modo migliore per realizzarle), al fine di integrarsi efficacemente e intervenire con partecipazione alla vita culturale del paese ospitante.

Muovendo, quindi, dal vissuto linguistico e dalle esperienze delle apprendenti, gli obiettivi linguistici del corso di italiano hanno mirato all'individuazione di ambiti comunicativi relativi alla vita di ogni giorno, in cui è generalmente richiesta all'apprendente straniero una padronanza linguistica che si estende in varie situazioni e che si avvale di diversi registri e varietà linguistiche. Più nel dettaglio, sono state individuate delle macro aree d'uso della lingua, che andavano da situazioni quotidiane ad altre più complesse, riguardanti principalmente la *regolarizzazione* (legata, ad esempio, al reperimento di informazioni per chiedere il permesso di soggiorno o il ricongiungimento familiare), il *mondo del lavoro* (in cui rientrano la lettura e comprensione di annunci di lavoro, la preparazione a un colloquio, la stesura di un curriculum vitae, il riconoscimento delle proprie abilità) e infine la *vita scolastica* (conoscenza del sistema educativo italiano e dei servizi per l'infanzia presenti sul territorio).

A tal proposito, sono stati poi presentati numerosi esempi (sia in forma scritta sia orale) di registri e varietà linguistiche con cui le immigrate non si erano ancora confrontate, come ad esempio il registro formale e l'italiano neo-standard. Non avendo mai familiarizzato con queste forme linguistiche, le discenti in questione non erano in grado di riconoscerle, considerarle parte integrante del loro repertorio linguistico e quindi utilizzarle in modalità e

situazioni appropriate. La scelta didattica di farle entrare in contatto con usi diversi dell'italiano è dipesa essenzialmente dalla diffusa abitudine dei parlanti nativi di rivolgersi di solito agli stranieri (in particolar modo se immigrati) usando varietà e registri linguistici molto bassi: questa consuetudine risponderebbe oltre che a esigenze di semplificazione linguistica (Bernini, 2004), anche a un criterio comune che pone l'immigrato in una posizione molto bassa di una scala sociale e, di conseguenza, fa ritenere ai nativi di non dover usare forme di cortesia negli scambi comunicativi con queste persone (Tucciarone, 2004).

In sintesi è possibile affermare come le donne migranti che hanno preso parte al progetto in questione abbiano mostrato bisogni comuni, connessi essenzialmente alla necessità di: ricevere una formazione linguistica (la conoscenza della lingua italiana è il primo elemento necessario per potersi integrare nella nuova realtà e poter accedere ai servizi e alle opportunità offerte dal nuovo paese); seguire il percorso educativo e scolastico dei figli (attraverso la comunicazione con gli insegnanti e l'istituzione in generale); ottenere informazioni e orientamento (l'accesso e l'uso dei servizi del territorio è possibile solo se si possiede un bagaglio linguistico in L2 e se si conoscono le modalità di funzionamento di tali servizi); riattivare forme di aiuto reciproco (in quanto alle donne in oggetto è venuta a mancare la rete di sostegno e solidarietà di altre figure femminili - amiche o parenti - che nella cultura di provenienza costituisce spesso un'indispensabile e concreta forma di aiuto e supporto materiale e psicologico per la donna); valorizzare la propria cultura (integrarsi significa saper trovare una situazione di equilibrio fra l'adesione alla nuova realtà e il mantenimento e la valorizzazione della propria cultura di appartenenza, senza essere costrette ad abbandonare o negare i propri riferimenti culturali).

### **5. La narrazione come strumento per raccontarsi e (ri)costruire la propria identità**

Essendo le partecipanti al corso in possesso di una sufficiente competenza comunicativa, la fase iniziale del corso è stata caratterizzata in buona parte dalla narrazione delle loro esperienze in Italia e soprattutto dal ricorso all'autobiografia (genere di per sé molto gradito al pubblico femminile) per raccontare momenti di vita pregressi.

Si è scelta tale modalità operativa sulla scorta degli studi pedagogici condotti sull'autobiografia (Cambi, 2002), che vedono nel racconto di sé uno

strumento efficace per la presa di coscienza della propria condizione e la conseguente individuazione dei punti critici dell'esistenza personale che, proprio attraverso la narrazione, possono essere più facilmente riconosciuti, interpretati, affrontati e possibilmente risolti.

Accanto a questo assunto pedagogico, è possibile individuarne uno più specificamente linguistico e, dunque, più inerente al campo di indagine oggetto della nostra riflessione. È noto come esprimere emozioni e problemi personali, anche quelli più banali, in una lingua non materna rappresenti un'operazione difficile e spesso dolorosa, specialmente nel caso di immigrati che provengono da paesi economicamente deboli o che hanno vissuto (e, con buona probabilità, vivono tuttora) una condizione umana di grande fatica ed impegno costante.

Se si ritiene, però, che la lingua, qualsiasi essa sia, costituisca per il parlante uno strumento di conoscenza e organizzazione del mondo e dell'esperienza individuale, è possibile affermare anche come

l'autobiografia in lingua seconda posseda il vantaggio di conferire alla lingua utilizzata per la narrazione uno *status* e una dignità nuovi che la collocano, nella mente del parlante, sullo stesso piano della lingua madre e che quindi entra a far parte del proprio repertorio linguistico, degli *strumenti* conoscitivi di cui dispone. (Cambi, 2002: 41)

Dalle parole citate si comprende come, attraverso l'autobiografia, sia stato possibile raggiungere l'obiettivo di *fare lingua* in un contesto che ha favorito l'individuazione dei bisogni primari delle partecipanti e ha garantito loro l'opportunità di *fare con la lingua*. Il racconto autobiografico ha consentito, infatti, di partire dal vissuto quotidiano per ripercorrere la storia passata e spingersi poi oltre, verso i progetti futuri, personali e della propria famiglia: così facendo, le apprendenti sono state indotte ad apprendere parole e strutture funzionali della nuova lingua per dire il presente, raccontare il passato, esprimere sogni, possibilità e punti di vista (Cognigni, 2007).

Fondata su un approccio orientato al compito (Willis, 1996), tale strategia didattica del racconto di sé ha inteso non solo assegnare alle apprendenti una funzione maggiormente partecipativa, in grado di stimolarle a prendere iniziative personali sul piano del discorso, ma soprattutto di rendersi corresponsabili del proprio processo di apprendimento della L2, nell'ottica di un percorso (auto)formativo che le ha viste sia al centro dell'azione didattica, sia parte attiva nel processo di integrazione linguistica e socioculturale nel paese ospitante.

La narrazione di aspetti personali ha contribuito non poco a sviluppare anche un confronto costruttivo e in chiave interculturale (mediato sempre

dalla figura del docente) fra l'etnia presente in classe e i modelli culturali dell'Italia. Tutto ciò ha favorito, inoltre, l'instaurarsi in classe di un clima di cooperazione e di sostegno reciproco, che ha innescato a sua volta nelle apprendenti una forte motivazione a prendere parte al corso e ad approfittare il più possibile dell'opportunità offerta; un clima, dunque, di apertura e solidarietà, che oltre ad aver avuto sviluppi inattesi (come quello di realizzare uno scambio di saperi durante il quale le corsiste sono diventate a loro volta insegnanti), ha anche ridotto l'imbarazzo e la distanza iniziale, aumentando di conseguenza la disponibilità all'apprendimento.

È noto come la buona riuscita di un corso di lingua sia, almeno in parte, subordinata all'instaurarsi di un clima piacevole in classe, in grado di mantenere viva la motivazione ad apprendere. Come del resto hanno osservato in molti,

senza cedere ad atteggiamenti pietistici, il docente dovrebbe adoperarsi per far sì che la classe venga percepita come luogo di incontro e di confronto delle varie esperienze, in cui certo non si troveranno delle risposte definitive, ma in cui si sarà ascoltati e guidati. (Carraresi, 2007: 63)

Se da un lato tutto ciò ha potuto, almeno parzialmente, far fronte ad alcune delle ragioni che stanno alla base della discontinuità di frequenza o della mortalità scolastica, dall'altro ha spinto le discenti a raccontarsi usando la lingua seconda, aumentando così la quantità e la qualità tanto dell'input quanto dell'output, che sono stati in tal modo contestualizzati il più possibile nella vita delle apprendenti, sia di quella passata che presente.

La lingua seconda, dunque, come "discorso, rilettura di sé, luogo di esercizio di potere della costruzione della soggettività e della coscienza individuale" (Norton, 2000: 29). La lingua seconda anche come strumento per esprimere quello che si pensa, la propria persona, la propria storia, nonché veicolo per far proprie la cultura italiana, conoscere la mentalità comune, i "rituali" e le regole sociali.

## 6. Riflessioni conclusive

Il presente contributo ha inteso porre maggiore attenzione su una componente rilevante del flusso migratorio che interessa ormai da anni il nostro paese, rappresentata dalle donne migranti. Queste donne, spesso non inserite in maniera regolare nel mondo del lavoro, restano il più delle volte confinate nel ruolo di mogli e madri, essendo destinate così a una situazione di marginalità rispetto al contesto italiano.

Tale circostanza offre loro pochissime occasioni di interazione linguistica, ponendole in una condizione particolarmente svantaggiata rispetto all'acquisizione della L2: la competenza d'uso della lingua nei soggetti in questione è difatti estremamente limitata e il loro apprendimento dell'italiano è quasi sempre spontaneo.

Le carenze linguistiche assieme a evidenti condizioni di "analfabetismo funzionale" (Chini, 2004: 22) creano non poche difficoltà soprattutto alle donne immigrate dotate di un'insufficiente scolarità, sia quando devono svolgere funzioni sociali che richiedono l'utilizzo della lingua scritta, sia - e ancor di più - quando nel ruolo di madri sono chiamate a partecipare a funzioni sociali più complesse, fra cui ad esempio prendere parte al percorso educativo dei figli, interagendo con insegnanti e istituzioni.

Non è un caso, allora, come per molte donne immigrate lo sviluppo della competenza d'uso della lingua seconda sia legato a un riappropriarsi della figura genitoriale, dal momento che questa consentirà loro di esercitare nella società ospitante (e dunque nella L2) un ruolo che la cultura di appartenenza ha loro assegnato. In tal modo è conferita a questi soggetti la possibilità di trovare una rappresentazione di sé definita e soddisfacente nella nuova società che le accoglie.

A fronte di ciò è importante specificare anche come il mondo della formazione e dei corsi di educazione permanente non tengano spesso conto dei bisogni, dei vincoli e dei desideri delle donne migranti. I diversi interventi di formazione risultano il più delle volte scarsamente frequentati da questa particolare tipologia di apprendenti perché orari, sedi e offerta formativa raramente combaciano con tempi e progetti dell'esodo femminile. I ritmi imposti dal lavoro domestico o di cura degli altri lasciano, infatti, a tali donne pochi spazi di libertà per sé da investire in un percorso di crescita personale.

Risulta allora di fondamentale importanza che il corso di lingua destinato a immigrate tenga conto - così come è accaduto nell'ambito del progetto in questione - delle loro condizioni di vita, in modo da facilitare l'accesso e la frequenza rispetto a: tempi e durata (moduli brevi, flessibili e circolari, da comporre e integrare in relazione ai vari ambiti comunicativi presentati); calendario delle attività (in orari compatibili con le attività lavorative nel settore domestico e di cura o con gli impegni familiari); sede (centrale, facilmente raggiungibile e riconosciuta come luogo di formazione); contenuti (scelta di tematiche sulla base dei bisogni linguistici e degli interessi delle donne).

Solo così facendo è possibile organizzare corsi di lingua per "tutti gli immigrati" e realizzare un'uguaglianza di opportunità che troppo spesso ha rischiato di tradursi nei fatti in una vera e propria forma di esclusione per le donne.

## BIBLIOGRAFIA

- BALBONI P. E., Conflitti culturali in una classe con studenti immigrati, in M. C. Luise (a cura di), *Italiano lingua seconda: fondamenti e metodi*, volume I, Guerra, Perugia, 2003, 7-17.
- BALBONI P. E., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Utet, Torino, 2002.
- BARNI M. & VILLARINI A., *La questione della lingua per gli immigrati stranieri. Insegnare, valutare e certificare l'italiano L2*, Franco Angeli, Milano, 2005.
- BEGOTTI P., *L'insegnamento dell'italiano ad adulti stranieri*, Guerra, Perugia, 2011.
- BEGOTTI P., *Imparare da adulti, insegnare ad adulti le lingue*, Guerra, Perugia, 2010.
- CAMBI F., *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Roma-Bari, 2002.
- CARRARESI C., Come insegnare italiano agli immigrati? Un'esperienza di insegnamento a immigrati adulti, in P. Diadori (a cura di), *La DITALS risponde 5*, Guerra, Perugia, 2007, 57-64.
- CHINI M. (a cura di), *Plurilinguismo e immigrazione in Italia*, Franco Angeli, Milano, 2004.
- COGNIGNI E., *Vivere la migrazione tra e con le lingue: funzioni del racconto e dell'analisi biografica nell'apprendimento dell'italiano come lingua seconda*, Witzarts, Porto S. Elpidio, 2007.
- DIADORI P., Insegnare italiano a immigrati, in P. Diadori (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Firenze, 2011, 254-267.
- FAVARO G. & TOGNETTI BORDOGNA M., *Donne dal mondo. Strategie migratorie al femminile*, Guerini, Milano, 1991.
- GIACALONE RAMAT A., Italiano di stranieri, in A. Sobrero (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Laterza, Bari, 1993, 341-410.
- MAESTRO G. R., Comunicazione tra lingua e culture: definire uno standard (per garantire i diritti di tutti), favorire la pluralità (per valorizzare la crescita di ciascuno), in E. Jafrancesco (a cura di), *L'acquisizione dell'italiano L2 da parte di immigrati adulti*. Atti del XIII Convegno Nazionale ILSA, Edilingua, Roma, 2005, 82-88.
- MINUZ F., *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, Carocci, Roma, 2005.
- NORTON B., *Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change*, Harlow, London, 2000.
- PALOTTI G., *La seconda lingua*, Bompiani, Milano, 1998.
- SERRAGIOTTO G., Didattica dell'italiano L2 in contesti di marginalità, in *Didattica e linguistica dell'italiano come lingua straniera*, 7/19, 2009, 73-93.

TUCCIARONE S., *Lingua nazionale, dialetto e italiano di stranieri. Contesti internazionali del Veneto*, Cafoscarina, Venezia, 2004.

WILLIS J., *A Framework for Task-Based Learning*, Longman, Londra, 1996.



CARMELINDA SPINA

## L'ITALIANO DEGLI IMMIGRATI SRILANKESI

### 1. Introduzione

Negli ultimi anni la comunità srilankese è cresciuta al punto di risultare, tra le popolazioni asiatiche in Italia, una delle più numerose.

Nel presente contributo si intende presentare dati più dettagliati circa la presenza di cittadini srilankesi in Campania (2.1) e in particolare a Napoli (2.2).

Si avrà anche modo di dimostrare che la comunità srilankese a Napoli, oltre ad essere la più numerosa tra le tante altre presenti in città, è anche quella che avverte maggiormente il bisogno di avviare un confronto formale con la lingua del paese ospitante, e che a tal fine decide di frequentare corsi di lingua italiana (3.1.) e in generale percorsi formativi (3.2.) a essi rivolti.

Tra le finalità del contributo vi è anche quella di individuare le caratteristiche dell'italiano come lingua seconda degli srilankesi.

Dopo aver delineato un breve profilo della lingua singalese, relativamente alla tipologia linguistica e al sistema di scrittura che essa adotta (4.1.), verrà presentato il *corpus* sui cui è stata condotta l'analisi dell'interlingua (4.2) e infine, verranno elencati gli errori, sia di interferenza che di apprendimento, in esso più ricorrenti a livello ortografico, fonologico, e morfosintattico (4.3.).

### 2. Gli immigrati extracomunitari in Campania

#### 2.1. *I migranti extracomunitari in Campania: chi sono, da dove vengono, per quali motivi*

In mancanza di dati relativi ai residenti stranieri alla fine del 2011 (stimata a circa 5.011.000), il 22° *Dossier Statistico Immigrazione: Caritas/Migrantes* (d'ora in avanti *Dossier*) prende in esame quelli elaborati dall'Istat sulla base degli archivi del Ministero dell'Interno, relativi però ai soli soggiornanti extracomunitari. Da tali dati è possibile ricavare interessanti informazioni, anche di natura sociolinguistica.

Al 31 dicembre 2011 i cittadini extracomunitari soggiornanti nelle regioni del Meridione erano 312.708, dei quali 141.964 in Campania.

La loro presenza si concentra nelle province di Napoli, Caserta e Salerno (che insieme registrano oltre il 93% del totale) mentre nel beneventano e nell'avellinese risulta alquanto marginale (attestandosi a poco più del 6%). Dai dati presenti nel *Dossier* è possibile sapere anche quali sono le prime dieci comunità di soggiornanti tra le 174 presenti in regione. Da quanto riportato in tabella 1 si può notare che le comunità più numerose nelle cinque province sono quella ucraina, marocchina, cinese, albanese e indiana.

<b>Avellino</b>	Ucraina (36,6%), Marocco (16,7%), Albania (10,5%), Cina (5,4%), Russia (3,8%), India (2,9%), Filippine e Sri Lanka ( <i>ex aequo</i> con l'1,6%), Tunisia (1,5%), Brasile (1,4%)
<b>Benevento</b>	Ucraina (34,2%), Marocco (18,2%), Albania (9,4%), Cina (4,1%), Tunisia e Russia ( <i>ex aequo</i> con il 3,8%), India (3,0%), Sri Lanka (1,5%), Nigeria e Bangladesh ( <i>ex aequo</i> con l'1,4%), Brasile (1,3%)
<b>Caserta</b>	Ucraina (28,0%), Marocco (12,1%), Albania (9,4%), USA (7,8%), India (5,2%), Nigeria (4,7%), Cina (3,8%), Tunisia (3,7%), Algeria (3,4%), Ghana (2,5%)
<b>Napoli</b>	Ucraina (28,9%), Sri Lanka (13,3%), Cina (10,2%), USA (5,4%), Marocco (5,1%), Bangladesh (3,7%), Filippine (2,8%), Russia (2,7%), Albania (2,3%), Pakistan (2,1%)
<b>Salerno</b>	Ucraina (32,9%), Marocco (27,5%), India (5,1%), Albania (4,7%), Russia (3,2%), Cina e Filippine ( <i>ex aequo</i> con il 2,9%), Tunisia (2,1%), Senegal (2,0%), Brasile (1,4%)

Tab. 1. Prime 10 comunità di soggiornanti in Campania  
(*Dossier Caritas/Migrantes 2012*)

Anche nel 2011, come per gli anni precedenti, tra i migranti extracomunitari in regione il genere femminile prevale su quello maschile (attestandosi al 54,9%), ad eccezione di Caserta, territorio che storicamente ospita una massiccia presenza maschile per il lavoro svolto nel settore agricolo.

Relativamente all'età, il 14,5% dei migranti extracomunitari soggiornanti in Campania è costituito da minori, solo il 4,3% da ultra-sessantenni, mentre la restante parte (oltre l'81%) ha un'età compresa tra i 18 e i 59 anni. Il 38% ha un'età compresa tra i 30 e i 44 anni,

età in cui le forze fisiche sono più congeniali ad un mutamento radicale di vita legato al trasferimento in un paese diverso dal proprio, nella maggior parte dei casi mai visitato, e conosciuto solo grazie ai racconti dei connazionali, o dalla televisione. (Diadori, 2001: 259)

Al 2011 il 63,8% dei cittadini extracomunitari in regione risultava in possesso di un permesso di soggiorno di durata limitata (a fronte del 36,2% titolare di un permesso di durata illimitata).

Dalle motivazioni che sottendono al rilascio del documento di soggiorno di breve durata emerge che primeggiano i motivi di lavoro (il 71,9%), e quelli di famiglia (22,1%), una percentuale quest'ultima significativa: farsi raggiungere dai familiari è un importante segnale di stabilizzazione e inclusione sul territorio. Seguono i permessi rilasciati per richieste d'asilo e protezione umanitaria (1,8%), per motivi di studio (0,8%) e per altri motivi (3,4 %), tra cui richiesta di cure mediche e motivi religiosi (*Dossier*, 2012: 397).

## 2.2. Napoli "capitale" dell'immigrazione del Mezzogiorno

Nel territorio di Napoli e provincia risulta presente il 58% degli immigrati extracomunitari dell'intera Campania e il 26,3% dell'intero Sud d'Italia. Percentuali significative che fanno di Napoli la vera e propria "capitale dell'immigrazione dell'interno Mezzogiorno" (*Dossier*, 2012: 395).

Grazie al lavoro compiuto in sinergia tra l'Ufficio Immigrazione della Caritas diocesana e l'Ufficio Statistica di Napoli in vista dell'ultimo censimento Istat, siamo in possesso di dati più precisi relativi alla popolazione migrante residente nel capoluogo campano.

Al 31 dicembre 2011 in anagrafe risultavano registrati 38.640 immigrati, per il 59,2% donne e per il 40,8% uomini.

I minori rappresentano il 13,5% della popolazione migrante totale. Di questi, l'11,6% (4.482) è composto da minori di età compresa tra 0-14 anni, dei quali più della metà risultano srilankesi, cinesi e filippini. Non sorprende che il numero più significativo riguardi gli srilankesi, ben 1.497.

Questi dati sottolineano la crescente componente asiatica nella città partenopea, ma anche progetti migratori di medio-lungo periodo, benché non sia raro il caso di rimpatrio di minori affinché vengano istruiti nella cultura di origine. (*Dossier*, 2012: 398)

La città partenopea si presenta come un vero e proprio crogiuolo di nazionalità; è possibile contarne, infatti, oltre 140. Quelle maggiormente rappresen-

tate sono lo Sri Lanka, l'Ucraina e la Cina, come emerge dai dati percentuali riportati in tabella 2, relativa alle prime dieci comunità di migranti in città, che insieme ricoprono poco più del 71% del totale (le altre 130 rappresentano circa il 29%).

<b>Sri Lanka</b>	<b>22,3%</b>
Ucraina	18,9%
<b>Cina</b>	<b>7,8%</b>
Romania	5,1%
<b>Filippine</b>	<b>4,6 %</b>
Polonia	4,1%
<b>Capo Verde</b>	<b>2,3%</b>
Rep. Dominicana	2,3%
<b>Bulgaria</b>	<b>1,9%</b>
Perù	1,8%

Tab. 2. *Prime dieci comunità immigrate a Napoli*  
(*Dossier Caritas/Migrantes 2012*)

È almeno a partire dagli anni Settanta del secolo scorso che la presenza asiatica si è andata gradualmente diffondendo nei paesi dell'Europa centro-settentrionale prima, nell'area mediterranea poi.

Secondo i dati aggiornati al 2010 (*Dossier*, 2012: 49-56), a livello comunitario l'Italia risulta il terzo polo d'insediamento di popolazioni asiatiche, seguita da Germania e Gran Bretagna. Per essere più precisi, l'Italia ospita maggiormente cittadini provenienti dalla Cina, dalle Filippine, dal Bangladesh, e dallo Sri Lanka.

Dal confronto delle tabelle sinottiche delle singole regioni presenti del *Dossier* (2012: 443-464), sappiamo che i cittadini provenienti dallo Sri Lanka in Italia sono più di 94.500 e che tra le regioni di maggior insediamento, come dimostra anche la tabella 3, la Campania si posiziona al terzo posto (con il 12% del totale) dopo la Lombardia (31%) e il Veneto (13%).

Osservando in maggior dettaglio le presenze in Campania, risulta che degli 11.479 srilankesi, la maggior parte vive sul territorio di Napoli e provincia (10.947, di cui 8.947 nel solo capoluogo) e che solo un numero ristretto (532) vive nelle restanti province.

<b>Lombardia</b>	<b>29.264</b>
Veneto	12.656
<b>Campania</b>	<b>11.479</b>
Lazio	10.975
<b>Sicilia</b>	<b>10.903</b>
Toscana	6.461
<b>Emila-Romagna</b>	<b>6.257</b>
Liguria	1.823
<b>Puglia</b>	<b>993</b>
altre regioni	3.766
<b>Totale</b>	<b>94.577</b>

Tab. 3. *Distribuzione dei soggiornanti srilankesi in Italia*  
(Dossier Caritas/Migrantes 2012)

### 3. Percorsi di formazione e integrazione rivolti a migranti adulti a Napoli

#### 3.1. *L'esperienza della Scuola di Pace*

Rispetto a un passato non troppo lontano, oggi i migranti soggiornati in Italia possono usufruire di una rete abbastanza ampia di offerte formative di italiano come lingua seconda, fornite sia da istituzioni pubbliche (Centri Territoriali Permanenti, Università), sia dal mondo del lavoro (associazioni sindacali, imprese) e del volontariato (associazioni religiose, culturali e di volontariato, centri di ascolto). Si tratta per lo più di percorsi formativi brevi, organizzati per "unità di lavoro" che tengono conto del carattere fluttuante delle presenze (Diadori, 2001: 264).

Tra le realtà associative che offrono corsi di lingua italiana alle migliaia di migranti in Campania, opera, nel centro storico di Napoli, l'associazione di volontariato Scuola di Pace, tra le cui attività spicca proprio la "Scuola di italiano", giunta durante il 2012-2013 al quinto anno consecutivo.

A partire dalla seconda metà di settembre iniziano le iscrizioni alla scuola, che non hanno un termine preciso, per consentire a chiunque lo desideri di cominciare il percorso di apprendimento della nuova lingua nel momento ritenuto più opportuno. Durante la fase di iscrizione vengono somministrati allo studente un test d'ingresso per "fotografare" la competenza linguistica di partenza e un questionario conoscitivo da cui vengono ricavate informazioni di natura sociolinguistica; entrambi utili tanto alla formazione delle

classi quanto all'organizzazione della didattica. Le lezioni cominciano a ottobre e terminano a giugno, dando la possibilità, a coloro che lo desiderano, di terminare il percorso di formazione sostenendo in sede l'esame per la Certificazione di Italiano come Lingua Straniera (grazie alla convenzione che la *Scuola* ha stipulato con l'Università per Stranieri di Siena nel 2011). Ci si riunisce due giorni a settimana in due fasce orarie, una pomeridiana l'altra serale.

Con il passare degli anni la *Scuola di Pace* ha visto aumentare sia l'affluenza degli immigrati sia il numero delle persone che a vario titolo vi operano come insegnanti. Segno tangibile di quanto l'italiano inteso come lingua seconda da un lato rappresenti un bisogno primario per la popolazione immigrata e dall'altro stia ricevendo un'attenzione crescente da parte di studiosi, insegnanti, e di quanti operano nel sociale.

Osservando le nazionalità e il numero degli iscritti alla *Scuola di italiano* si noterà che essi riflettono, seppur in misura più ridotta, le nazionalità e i numeri presentati precedentemente. La differenza principale riguarda il genere: mentre tra gli immigrati in città è maggiore la percentuale di donne, tra coloro che frequentano la *Scuola* oltre il 57% è rappresentato da uomini.

Come in città, anche alla *Scuola di Pace* particolarmente significativa è la presenza di cittadini srilankesi. Durante l'anno di attività appena conclusosi sul totale di 427 iscritti più della metà (il 54,11%) risulta di nazionalità srilankese, seguono i cittadini ucraini (10,39%), i senegalesi (7,73%), e, in percentuali man mano decrescenti, russi, georgiani, bulgari, algerini, marocchini, e altre nazionalità. Negli anni precedenti la percentuale degli studenti srilankesi, benché alta, non raggiungeva una cifra simile. Nell'anno scolastico 2011/2012 su 389 iscritti (di 32 paesi) gli srilankesi rappresentavano il 49,7% del totale e nell'anno 2010-2011 su 276 iscritti (di 22 paesi) il 37% (Maffia, 2011; Suarato, 2012).

### 3.2. Il progetto FEI "Professione italiano. Lingua, cittadinanza, salute e tutela della persona".

Nell'ambito del Fondo Europeo per l'Integrazione di cittadini di Paesi terzi (FEI), istituito dal Consiglio dell'Unione Europea nel 2007, è stato realizzato il progetto "Professione italiano", grazie al quale è stata data l'opportunità a oltre cinquecento cittadini extraeuropei presenti nel napoletano di seguire un percorso formativo gratuito, costituito da un corso di lingua italiana e moduli di educazione alla cittadinanza, alla salute e alla tutela della persona.

In particolare, il modulo di lingua italiana (di 54 ore, di cui dieci in modalità on-line) era finalizzato al raggiungimento del livello linguistico A2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue e al conseguimento della Certificazione di Italiano come Lingua Straniera (CILS), rilasciata dall'Università per Stranieri di Siena (uno dei quattro enti certificatori ufficiali in Italia). Tale certificazione, in seguito al decreto del Ministero dell'Interno del 4 giugno 2010, è necessaria per ottenere il permesso di soggiorno di lungo periodo.

Presso l'associazione *Scuola di Pace* sono state attivate due delle tredici classi totali del progetto. In entrambe, la presenza di immigranti di nazionalità srilankese è stata particolarmente significativa. Nella classe di livello A1 i frequentanti erano 28, di cui 18 srilankesi (16 maschi; 2 femmine); nella classe di livello A2 i frequentanti sono stati 29, di cui 14 srilankesi (10 maschi; 4 femmine).

#### 4. L'italiano L2 di srilankesi adulti attraverso l'analisi degli errori

Seppur varie, le tipologie di errore che si riscontrano nell'apprendimento di una lingua seconda possono essere ricondotte essenzialmente a due ordini di motivazioni: l'interferenza esercitata dalla lingua materna e l'apprendimento di un nuovo sistema linguistico, che, per quanto vicino alla L1, presenta comunque delle differenze.

Relativamente al primo si parla di *crosslinguistic influence* (Chini, 2005: 54-59) per rendere conto dell'insieme dei condizionamenti che una lingua seconda subisce oltre che dalla lingua materna del soggetto dagli altri sistemi linguistici che egli ha appreso in precedenza. Gli errori di interferenza sono ascrivibili non soltanto, ma prevalentemente, alla fonetica, segno di quanto la L1 depositi "in maniera quasi indelebile le sue caratteristiche fonetiche" (Solarino, 2010).

Per quanto riguarda, invece, gli errori dovuti all'apprendimento di una L2, si tratta per lo più di semplificazioni che mirano a "ridurre la complessità della lingua bersaglio cogliendone i tratti più peculiari e frequenti" (Limonta, 2009: 39). Come è noto, l'italiano è una lingua che presenta una ricca morfologia nominale e verbale ed è comprensibile che l'apprendente dimostri, soprattutto nelle prime fasi, la tendenza a cogliere di questa ricchezza e complessità solo le forme più tipiche, frequenti e regolari.

I due ordini di motivazioni individuati non sono sempre facilmente e nettamente distinguibili. Come è stato dimostrato per gli studenti sinofoni (Limonta, 2009: 39) anche nel caso di apprendenti srilankesi alcuni errori che

sembrano di semplificazione a un'analisi più attenta si rivelano errori dettati dall'interferenza della lingua L1, e viceversa.

In quanto segue, verrà prima delineato un breve profilo della lingua singalese, al fine di identificare le sue possibili interferenze nell'acquisizione dell'italiano come lingua seconda (4.1), poi si passerà alla presentazione del corpus (4.2.) e all'analisi degli errori rilevati nel corpus a vari livelli (4.3) senza tuttavia fare una netta distinzione tra errori di interferenza e di apprendimento.

#### 4.1. *La lingua singalese e le sue interferenze nell'italiano L2*

Il singalese è una lingua di origine indoeuropea (parlata, secondo i dati forniti da Ethnologue, aggiornati al 2007, da 15.577.690 persone) appartenente al gruppo delle lingue indoariane, nello specifico alle lingue indoarie. Dal punto di vista tipologico è una lingua flessiva che segue l'ordine basico SOV. Si tratta dunque di una lingua posposizionale e a livello sintattico pre-determinante, con ordine "modificatore + testa". È una lingua che presenta tre generi (maschile, femminile e neutro) e nove casi (nominativo, accusativo, strumentale, ausiliare, dativo, ablativo, genitivo, locativo e vocativo).

Senza dubbio, almeno sul piano visivo, ciò che colpisce del singalese è la scrittura, completamente curvilinea. Come anche altre lingue moderne dell'Asia, il singalese adotta una scrittura alfasillabica, che scrive ciascuna sequenza consonante-vocale come un unico grafema, definito *aksara*, in cui la vocale è indicata da un segno diacritico (Bright, 1996).

A partire da semplici osservazioni su questo particolare sistema di scrittura è possibile trarre delle considerazioni che aiuteranno a fornire le motivazioni ad alcune caratteristiche evidenti nelle produzioni scritte che verranno prese in esame più avanti.

In via preliminare un aspetto che accomuna il singalese e l'italiano riguarda la direzionalità della scrittura, in entrambe orizzontale, da sinistra verso destra. Una prima differenza invece, è relativa alla dimensione dei caratteri. Il sistema di scrittura singalese infatti, non prevede la distinzione tra maiuscolo e minuscolo e la dimensione delle lettere si presenta omogenea. Un secondo aspetto, strettamente legato al primo, riguarda l'omogenità della scrittura singalese circa lo stile. A differenza dell'italiano non prevede l'alternanza di stampatello e corsivo.

Ne consegue, che la dimestichezza con la scrittura in corsivo risulti particolarmente scarsa. Nello svolgimento delle prove scritte del *corpus* che verrà pre-

sentato nessuno tra gli studenti ha scritto in corsivo, la maggior parte ha scelto di scrivere in stampatello minuscolo, solo uno in stampatello maiuscolo.

#### 4.2. Il corpus

Il corpus su cui si basa l'analisi dell'interlingua è composto dalle prove scritte e orali di otto cittadini srilankesi (6 uomini, 2 donne; uno di età compresa tra i 20 e i 29 anni, quattro di età compresa tra i 30 e i 39 anni, tre di età compresa tra 40 e 49), presenti alla simulazione delle prove d'esame CILS di livello A2 – Integrazione in Italia, in vista di quella ufficiale. In totale si tratta di 16 testi scritti, e 16 testi orali, di cui 8 interazioni faccia a faccia e 8 monologhi.

Ai candidati è stato chiesto di svolgere le seguenti prove scritte: 1) *Descrivi un luogo (una strada, una piazza, un quartiere) della tua città di origine o della città dove vivi adesso. Scrivi da 40 a 60 parole;* 2) *Hai deciso di frequentare una scuola serale perché vuoi prendere il diploma di scuola superiore. Scrivi una e-mail o una lettera alla segreteria della scuola per avere informazioni. Ricorda di fornire i tuoi dati anagrafici e i tuoi recapiti. Scrivi da 25 a 40 parole.*

Per la conversazione faccia a faccia (durata 2-3 minuti circa) è stato chiesto agli studenti di scegliere una delle due tracce: *“Desideri fare un regalo a un amico o a un membro della tua famiglia e vai in negozio di elettronica. Interagisci con il commesso”; “Desideri fare un viaggio con un amico o con un tuo familiare. Vai in un'agenzia di viaggi e chiedi informazioni”.*

Per il monologo (durata 1 minuto e mezzo circa) è stato chiesto agli studenti di scegliere una delle tre tracce: *“Parla di un tuo familiare, di un amico o un'amica”; “Parla di come trascorri la tua giornata”; “Descrivi un piatto tipico del tuo paese”.*

D'ora in avanti nel fare riferimento alle singole prove verranno utilizzati i numeri da 1 a 8 per identificare i soggetti, le sigle PS1 o PS2 per indicare i testi delle due prove scritte, e le sigle PO1 o PO2 per indicare rispettivamente l'interazione faccia a faccia o il monologo. A mo' di esempio 5\_PS2 indicherà la seconda prova scritta dello studente numero 5.

#### 4.3. L'analisi degli errori

##### 4.3.1. Errori ortografici e fonologici

Nonostante la diffusione dell'inglese in Sri Lanka lascerebbe pensare il contrario, a livello ortografico gran parte degli errori rilevati nel *corpus* ri-

guarda le idiosincrasie nell'uso della lettera maiuscola. Sono stati riscontrati per lo più errori di nomi propri scritti con la lettera minuscola e lettera minuscola dopo il punto fermo come in *"La bella strada a napoli si chiama via Roma. in via Roma ci sono molti negozi"* (2\_PS1), e in generale un uso sovraesteso della lettera maiuscola come in *"Piazza Dante è Bella Piazza di Napoli"* (1\_PS1). Emblematico il seguente passo *"a via roma Perche Tanti Srilankesi miei amici abitano in quello Quartiere. oppure ci sono molto negozi"* (5\_PS1).

D'altra parte non mancano alcuni errori che possono essere ricondotti all'interferenza dell'inglese (lingua che tutti i soggetti hanno dichiarato di conoscere). Essi sono evidenti soprattutto a livello lessicale *"chiesa Jesu Nuovo"* (1\_PS1), *"Restauranti"* (1\_PS1) *"imieicontactisono"* (4\_PS2), *"c'e museo Nazionale"* (4\_PS1) e *"poi riso mixate"* (1\_PO2) *"poi tutto mix, mixata carne facciamo"* (4\_PO2), e in misura minore a livello fonetico nella resa grafica dell'affricata alveolare sorda *"quando comincha"* (2\_PS2) o nella pronuncia tipicamente inglese della parola *"cellulare"* (4\_PO1).

Un altro errore di ortografia ricorrente nelle prime fasi di apprendimento dell'italiano come lingua seconda e riscontrato anche tra gli studenti srilankesi riguarda l'omissione dell'accento grafico nelle parole tronche, come mostrano gli esempi seguenti: *"citta"* (4\_PS1; 6\_PS1); *"eta"* (1\_PS2) *"perche"* (1\_PS1), *"meta"* anziché *'metà'* (1\_PO2).

Nel corpus sono stati rilevati anche errori che evidenziano una marcata confusione nella distinzione tra la terza persona singolare del presente indicativo del verbo essere *"mio telefono e"* (7\_PS2), *"in questa via non passano le macchine. perché e molto stretta"* (6\_PS1) e la congiunzione di coordinazione *"Piazza Plebiscito è Palazzo Reale"* (5\_PS1), *"i palazzi sono molto antichi è molto belle"* (6\_PS1).

Frequenti sono anche gli errori di ortografia e fonologia relativi a parole contenenti consonanti geminate, come mostrano i seguenti esempi *"legere"* (2\_PS2); *"metropolitana"* (3\_PS1); *"negozzi"* (1\_PS1; 5\_PS1); *"metropolitana"* (6\_PS1); *"bura"* e *"buro"* (4\_PO2); *"frita"* (1\_PO2).

Soprattutto nelle prime fasi di acquisizione dell'italiano da parte di srilankesi la caratteristica più evidente a livello fonetico-fonologico è rappresentata dalla pronuncia della consonante fricativa labiodentale /f/ come occlusiva bilabiale sorda /p/, o comunque da un'articolazione della fricativa poco chiara, tale da essere percepita dall'orecchio di un parlante italiano come /p/. Ne sono un chiaro esempio *"Ciao signora pacciamo del mio paese Sri Lanka del tipi eh tipico un piatto kiribat 'e 'pacciamo prima come lavare bene riso"* (3\_PO2).

Può capitare che la confusione tra i due fonemi si riversi nello scritto, come mostrano gli esempi *"io vole sapere impormzzioni"*, *"mi pa sapere quando comincha"* e *"ho patto un corso di lingua"* (2\_PS2).

Dalla pronuncia delle parole “iskype” (2\_PO1; 2\_PO2), “isconto” (7\_PO1), “istare” (7\_PO1), “ischeda” (8\_PO1), “isposata” (8\_PO2); “iscuola” (8\_PO2) si può avanzare l’ipotesi che per gli apprendenti di italiano con lingua materna singalese crei alcune difficoltà l’articolazione della fricativa alveolare sorda /s/ seguita dalle occlusive /p/, /t/, /k/ in posizione iniziale di parola.

Infine, si osservano errori di ortografia e pronuncia in parole contenenti sillabe di tipo CCCV o CCV come: “stainieri” (2\_PS1) per “stranieri”; “Plebicitoto” (5\_PS1) per “Plebiscito”; “perferisco” (6\_PS2) per “preferisco”; “pernotare” (6\_PO1) per “prenotare”; “perso” (7\_PO1) per “prezzo”.

#### 4.3.2. Errori morfosintattici

La ricostruzione dei vari stadi di interlingua attribuisce agli errori morfosintattici una grande importanza. Come notato sopra, relativamente all’italiano si tratta per lo più di semplificazioni della ricca morfologia sia nominale sia verbale.

Non sorprende dunque che nel *corpus* analizzato l’errore più frequente sia rappresentato dall’omissione o dall’uso improprio degli articoli, in particolare determinativi. La motivazione va ricercata essenzialmente nel fatto che il singalese è privo di questa parte del discorso. Si tratta dunque di un chiaro esempio di errore di interferenza. La funzione esercitata dall’articolo è resa in singalese da morfemi che si legano al nome e che ne occupano la posizione finale. In particolare sono stati rilevati errori di omissione come “io vorrei avere diploma” (5\_PS2), “mio telefono e” (7\_PS2), “io voglio comprare cellulare” (2\_PO1), “prima mettiamo buro per pentola anche mettiamo olio eh dopo mettiamo verdura” (4\_PO2) e “lei ha occhi neri” (7\_PO2), ed errori legati alla scelta di un articolo non appropriato come in “io voglio comprare una cellulare” (1\_PO1).

Altri errori riscontrati nel *corpus* riguardano le preposizioni, semplici e articolate. Molte, anche in questo caso, sono le omissioni, per fare un esempio “io vole sapere impormzzioni il corso italiano il diploma scuola superiore” (2\_PS2), “parchine per reposo persone” (4\_PS1) e l’uso che devia dalla norma “la strada dell museo” e “negozi che vendano dell mio paese” (3\_PS1), “una grande piazza dilla citta” (4\_PS1), “provate in mio numero” (6\_PS2), e “non si può scappare tra lui” (5\_PO2), “lei non voleva venire a Italia [...] lei le piace a Sri Lanka” (8\_PO2).

Relativamente alla morfologia verbale gli errori più frequenti riguardano errori di accordo soggetto-verbo “io vuole sapere” (2\_PS2), “quando tu arriva p.

*dante psso vedere grande arco*" (4\_PS1), *"lei ha tre figli e una figlia io sono vivete in Sri Lanka"* (2\_PO2), e in generale forme verbali errate *"tanti negozi che vendano"* (3\_PS1), *"Mi molto piacere piazza Dante"* (4\_PS1), *"quandoio ero giovane lei vad lei vade a scuola con me"* (7\_PO2).

Inoltre, nelle produzioni orali, e in particolare nella seconda prova (il monologo), si evidenzia un uso sovraesteso dell'infinito, come mostrano i seguenti esempi: *"mentre bollire di riso tagliate carote [...]. Prendere una padella con olio frigge metteredi tutt prima carote e cipolle, quando viene friggere"* (1\_PO2), *"andare sempre qualsiasi cosa poco imparare, scappare, andare gioco, andare qualsiasi parte con amici"* (5\_PO2) e *"perché sempre lui dare mano cercare tutto cosa noi studiamo"* (5\_PO2).

Altri errori di morfologia verbale riguardano l'omissione dell'ausiliare come in *"è andato mia signora detto bellissimo la pese"* (3\_PO1), *"io fatto terzo media io non fatto lezione"* (5\_PO2).

Non mancano nel *corpus* anche gli errori di accordo nel genere e nel numero tra l'articolo e il nome, come in *"vorrei avere tutte le informazione"* (4\_PS2) e tra il nome e l'aggettivo, come in *"iscrivermi a corsi serale"* (4\_PS2), *"settimana prossimo"* (3\_PO1).

A livello più strettamente sintattico va detto che, contrariamente a quanto si potrebbe ipotizzare, l'ordine basico del singalese (di tipo SOV) non influisce sull'ordine degli elementi della frase in italiano.

Analizzando le produzioni scritte, e in particolare la prima prova, che consisteva nella descrizione di un luogo, si nota che in tutti i testi viene rispettato l'ordine soggetto-verbo-oggetto quasi sempre.

Tuttavia, se si presta maggiore attenzione all'ordine delle parole negli enunciati delle prove orali, e in particolare del monologo, si noterà una traccia dell'influenza del singalese, in quanto lingua predeterminante che segue l'ordine "modificatore + testa". Emblematici sono i seguenti esempi: *"Ciao signora facciamo del mio paese Sri lanka del tipi eh tipico un piatto kiribat singalese"* (3\_PO2), *"io vorrei parlare nostra viva molto importante persona mio papà"* (5\_PO2).

L'aspetto più ricorrente nella sintassi dell'italiano L2 di srilankesi riguarda la posizione preverbale delle congiunzioni *"anche"* e *"pure"* come mostrano gli esempi *"anche ci sono molti palazzi"* (1\_PS1), *"anche vicino c'e museo"* (4\_PS1), *"lei ha venti anni ha eh pure lei è una bella ragazza"* (7\_PO2), *"anche c'è garanzia"* (8\_PO1).

## BIBLIOGRAFIA

- BRIGHT W., The Devanagari Script, in P. T. Daniels & W. Bright (eds), *The World's Writing Systems*, Oxford University Press, 1995, 384-390.
- CARITAS/MIGRANTES, *Dossier statistico immigrazione 2012. XXII Rapporto*, An-terem, Roma, 2012.
- CHIAPEDI N., L'articolo italiano nell'interlingua di apprendimenti sinofoni: problematiche acquisizionali e considerazioni glottodidattiche, in *Italiano LinguaDue*, 2010, 2, 53-74.
- CHINI M., *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Carocci, Roma, 2005.
- DIADORI P., Insegnare italiano a immigrati, in P. Diadori (a cura di) *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Milano, 2001.
- LIMONTA G., Analisi degli errori in produzioni scritte di apprendenti sinofoni, in *Italiano LinguaDue*, 2009, 1, 29-54.
- MAFFIA C., I numeri della Scuola di Italiano, in *Quaderni della scuola di Pace*, 2011, 18, 45-48.
- PALLOTTI G., *La seconda lingua*, Bompiani, Milano, 1998.
- SOLARINO R., Gli errori di italiano L1 e L2: interferenza e apprendimento, in *Italiano LinguaDue*, 2010, 2, 16-22.
- SUARATO L., I numeri della scuola di italiano, in *Quaderni della scuola di Pace*, 2012, 19, 60-66.



MARIA DE SANTO

## MULTIMEDIALITÀ E WEB 2.0 NELL'APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO L2: IL BLOG NELLO SVILUPPO DELLA SCRITTURA IN UTENTI SORDI

### 1. Introduzione

Il contesto tecnologico in cui opera la moderna glottodidattica è in continua evoluzione. Fin dalle prime applicazioni nell'insegnamento delle lingue i *computer* hanno rivestito diversi ruoli a seconda delle teorie cognitive di riferimento. Il concetto di computer inteso come tutor, favorito dal comportamentismo, si è trasformato negli anni, anche grazie all'apporto delle teorie sull'apprendimento legate al costruttivismo, in uno strumento multimediale e collaborativo (Levy, 1997; Warschauer, 1996, 2000, 2007).

La mutazione di Internet nel Web 2.0 ha definitivamente contribuito a spostare il focus dell'attenzione dal computer allo studente, dall'insegnamento all'apprendimento, dal reperimento delle risorse alla comunicazione e alla condivisione delle informazioni.

Con la multimedialità l'apprendimento è diventato ancor più di tipo olistico:

la moltiplicazione dei mezzi favorisce la moltiplicazione delle intelligenze, dei linguaggi, delle componenti diverse di ciascuna personalità individuale. (Maraigliano, 2007: 6)

La combinazione di più media, oltre a facilitare l'apprendimento, risponde ai diversi stili e modalità di apprendimento degli studenti.

Le tecnologie multimediali e informatiche rivestono ormai un ruolo di primo piano nell'apprendimento delle lingue; l'ampia letteratura sull'argomento ne conferma i molteplici vantaggi dal punto di vista linguistico, cognitivo e affettivo.

Anche nell'ambito dell'italiano L2 è presente un crescente filone di ricerca che analizza le diverse applicazioni informatiche e multimediali nell'apprendimento/insegnamento dell'italiano a stranieri (Fratter, 2004; Mezzadri, 2001; Pichiassi, 2007; Porcelli & Dolci, 1999; Villarini, 2010).

Multimedialità e Web 2.0 costituiscono il fulcro di questo intervento: dopo aver delineato una breve cornice teorico-metodologica che motiva l'impiego delle tecnologie nell'apprendimento/insegnamento delle lingue, ana-

lizzando in particolare l'uso del blog nell'italiano L2, presenteremo un'esperienza di apprendimento basata sul Web 2.0 realizzata con una classe di immigrati sordi nell'ambito del progetto FEL, Azione 1, annualità 2011: "Professione italiano. Lingua, cittadinanza, salute e tutela della persona".

## 2. Web 2.0, multimedialità e apprendimento linguistico

The second-generation Web has amplified and extended new ways of online communication. Millions of people now interact through blogs, collaborate through wikis, play multiplayer games, publish podcasts and video, build relationships through social network sites, and evaluate all the above forms of communication through feedback and ranking mechanisms. (Warschauer & Grimes, 2007:1)

Il Web 2.0, termine coniato da O'Reilly nel 2005, fa riferimento a un approccio innovativo alla rete, concepito principalmente attraverso una prospettiva sociale e dell'interazione. Il Web di seconda generazione nasce dalla progressiva trasformazione di Internet in un ambiente di collaborazione, condivisione e socializzazione in cui gli utenti assumono un ruolo sempre più attivo e centrale, passando da semplici fruitori a creatori e riutilizzatori di contenuti digitali e multimediali.

Secondo Warschauer & Kern (2010), il Web 2.0 non è semplicemente una nuova versione di Internet, ma rappresenta un cambiamento radicale negli usi comunicativi della piattaforma Web. Difatti, tra le pratiche emergenti nel contesto del Web 2.0, Conole & Alevizou (2010) citano le seguenti:

- condivisione di immagini, video e documenti (come Flickr, Youtube, Slideshare);
- produzione di contenuti, per la comunicazione e la collaborazione (blog, wiki, servizi di *micro-blogging* come Twitter e *social site* come Facebook, Elgg e Ning);
- nuove modalità di interazione attraverso mondi virtuali (come Second Life).

Nel quadro del Web 2.0, anche il concetto di multimedialità, sebbene presente da diversi decenni nelle applicazioni tecnologiche in ambito glottodidattico, assume una funzione sempre più rilevante.

La multimedialità, integrando linguaggi che attivano la percezione sia visiva sia uditiva, crea le condizioni per un apprendimento migliore (Porcelli & Dolci, 1999).

L'abbinamento di parlato, testi e immagini in movimento facilita il processo di comprensione dell'input linguistico (Krashen, 1982) e l'attivazione

di determinate strategie di apprendimento delle lingue. L'impiego di strumenti multimediali, supportato dal fatto che una grande quantità di studenti preferisce l'apprendimento visivo, facilita l'attivazione di strategie mnemoniche associate all'uso di immagini e suoni (Oxford, 1990).

Le risorse multimediali per l'apprendimento delle lingue sono molteplici e differenziate, possono essere didattiche, autentiche o didattizzate e possono essere fuiti sia online sia offline. Un notevole esempio sono i film in lingua originale che possono essere utilizzati nella classe di lingue nella loro versione integrale disponibile su DVD o nelle varie sequenze presenti sul Web nella piattaforma di condivisione video.

L'utilizzo di materiali cinematografici autentici nell'apprendimento delle lingue, in particolare dell'italiano L2, ha una serie di vantaggi:

- mostra la lingua in un reale contesto comunicativo;
- presenta diverse varietà linguistiche dell'italiano;
- favorisce la comprensione degli aspetti paralinguistici e delle componenti extra-linguistiche;
- promuove lo sviluppo di tutte e quattro le abilità linguistiche in maniera integrata, del lessico e della grammatica;
- permette la realizzazione di un'ampia serie di attività guidate di verifica della comprensione fino ad attività più libere di produzione sia scritta sia orale;
- facilita la comprensione interculturale;
- promuove forme di apprendimento collaborativo;
- contribuisce alla creazione di un contesto *learner-friendly* che favorisce l'eliminazione di alcuni fattori di carattere psico-affettivo che incidono sull'apprendimento in maniera negativa;
- permette la realizzazione di attività che consentono agli studenti di imparare in maniera più efficace interagendo con i materiali e gli altri studenti. Begley (1994) riporta, infatti che: l'uomo ricorda il 10% di ciò che vede, il 20% di ciò che ascolta, il 50% di ciò che vede e ascolta (multimedialità) e l'80% di ciò che ascolta, vede e fa (interattività).

Come già accennato, il concetto di multimedialità è molto ampio, le sue applicazioni sono molteplici e il potenziale è enorme; in questo contributo, tuttavia, la nostra attenzione sarà focalizzata, in particolare, sull'integrazione della multimedialità negli strumenti di comunicazione e collaborazione del Web 2.0 <sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Per un'introduzione all'uso degli audiovisivi e del cinema in classe si vedano: Cardona, 2007; Diadori & Micheli, 2010.

Le applicazioni del Web 2.0 hanno un ruolo consolidato in ambito glotto-didattico; esse consentono ai docenti di costruire degli ambienti di apprendimento in cui l'insegnante e i materiali di istruzione diventano risorse per l'apprendimento in molti modi complessi (Varisco, 2002).

Basati su diverse modalità di comunicazione - sincrona o asincrona - chat, blog, wiki e social network offrono maggiori opportunità di apprendimento interattivo attraverso una comunicazione autentica nella L2 e vengono impiegati per lo sviluppo delle diverse abilità linguistiche.

Una recente ricerca sull'uso delle tecnologie del Web 2.0 nell'ambito dell'apprendimento delle lingue, rivela che uno dei vantaggi più frequenti è la promozione di un contesto positivo e favorevole all'apprendimento e che gli strumenti maggiormente analizzati per il loro potenziale risultano essere blog e wiki (Wang & Vásquez, 2012).

### **3. Il blog nell'apprendimento dell'italiano L2**

Il blog (abbreviazione di Web Log), concepito inizialmente come diario personale online, ha attualmente raggiunto una vastissima diffusione tra gli utenti del Web 2.0, grazie alla presenza di piattaforme web gratuite che permettono la creazione di blog anche da parte di utenti non esperti.

I blog contenenti solo testo si sono evoluti includendo anche altri media; è così possibile creare audio blog (conosciuti anche come podcast) e video blog (vlog). In un blog è possibile inserire anche link ad altri siti o a repertori multimediali (come, ad esempio, Flickr e Youtube) e, soprattutto, è possibile interagire con gli autori del blog attraverso i commenti che è possibile postare.

I blog possono essere impiegati per diversi scopi. Downes (citato in Conole e Alezeviu, 2010) ha identificato almeno cinquanta usi pedagogici del blog in contesti di apprendimento formale nell'ambito dell'educazione superiore. Il solo sito Edublogs.com, il più famoso servizio di blogging didattico, ospita, dal 2005, 1.912.361 blog (fonte edublogs.com, ultimo accesso 14/8/2013).

Per quanto concerne l'apprendimento/insegnamento delle lingue straniere, nel nostro caso dell'italiano L2, l'offerta è molto ampia e include diverse tipologie di blog: video blog e podcast con materiali autentici e didattici per lo sviluppo delle abilità di comprensione orale; blog con attività per lo sviluppo della produzione e comprensione scritta, reti di blog, blog integrati con social network.

La tipologia più ampia di blog è rappresentata da blog multimediali, concepiti come repertori di risorse, che possono essere usati sia in autoapprendimento sia con il supporto del docente che li utilizza come materiali didattici integrativi. Questi blog offrono diverse tipologie di risorse multimediali da utilizzare per imparare l'italiano.

Di seguito, alcuni esempi:

- *Intercultura blog* (zanichellibenvenuti.it), blog della Zanichelli, dedicato alla lingua italiana e all'intercultura, che offre costantemente nuovi articoli ed esercizi multimediali, insieme alla possibilità di interagire, attraverso i commenti, con i curatori del blog;
- *Adg blog* (adgblog.it), blog dell'Accademia del Giglio, che offre un'ampia varietà di attività di comprensione, basate anche su video o canzoni ed esercizi di lessico e grammatica classificati per livello;
- *Come italiani* (comeitaliani.it), blog con unità didattiche, giochi, materiali per la conversazione e la cultura; oltre ai materiali didattici pubblica recensioni di libri, siti web e altri strumenti per la didattica dell'italiano L2/LS.
- *Un tuffo nell'azzurro* (untuffonellazzurro.com), blog con materiale didattico di italiano LS/L2, con informazioni e articoli sulla lingua e la cultura italiana aperto a insegnanti e studenti.

Tali risorse risultano particolarmente adeguate per le seguenti motivazioni:

- semplicità nell'utilizzo e nella fruizione;
- autenticità dei materiali disponibili;
- autenticità dell'interazione con altri utenti;
- varietà delle risorse che possono essere rese disponibili all'interno di un blog;
- possibilità di creare una rete di blog (ad esempio di classe) in cui docenti e studenti possono interagire;
- opportunità di creare un contesto di apprendimento centrato sugli studenti in cui è possibile svolgere attività basate sullo svolgimento di compiti;
- aggiornamento costante;
- collaborazione tra gli studenti;
- promozione di forme di apprendimento autonomo.

Possiamo dire, in sintesi, che interattività, multimedialità e varietà di impieghi rendono il blog uno strumento particolarmente adatto a realizzare un ambiente di apprendimento personalizzabile a seconda delle esigenze di studenti e docenti. Ed è proprio questa peculiarità che permette di utilizzare il blog anche con utenti con particolari esigenze di apprendimento dell'italiano L2.

#### 4. Io bloggo e tu? Web 2.0 e sviluppo delle abilità scritte in utenti sordi

Il laboratorio di tecnologie dedicato a immigrati sordi è nato dalla convinzione che il web e i social network permettono di costruire

un ambiente fertile per l'instaurarsi di relazioni significative che possano portare ad un potenziamento delle competenze dei sordi in diversi ambiti di applicazione. (Spano *et al.*, 2011: 29)

Il modulo ha affiancato le ore di didattica frontale dedicate all'apprendimento dell'italiano L2 (si veda il contributo di Pellegrino *et al.*, *infra*).

Il percorso didattico, incentrato sulla Web Communication e realizzato in modalità laboratoriale, ha avuto il duplice obiettivo di promuovere l'impiego degli strumenti di comunicazione asincroni del Web 2.0, in particolare di blog multimediali, e di facilitare la produzione e l'interazione scritta in lingua italiana.

Le sessioni di lavoro, svolte con il supporto dell'interprete LIS per superare l'ostacolo di tipo linguistico, sono state condotte in modalità interattiva con il supporto di strumenti multimediali, come PC, proiettore, collegamento a Internet, slide multimediali e videopresentazioni delle attività. Particolare enfasi è stata, ovviamente, riservata alla componente visiva della comunicazione, considerato che gli audiovisivi sono uno strumento indispensabile anche nella didattica delle lingue dei segni (Mazzoni, 2007) e, come riportato da Pigliacampo (2007: 71):

un buon bilingue sordo apprende la seconda lingua sempre con il canale visivo, rifacendosi all'educazione visiva e cinesica che inizia dalla nascita.

I due ambienti online impiegati per raggiungere gli obiettivi del modulo sono stati l'aula virtuale del corso, realizzata sulla piattaforma e-learning<sup>2</sup> di ateneo CILA MoUVE sviluppata a partire dalla piattaforma open source<sup>3</sup> Moodle e il blog di classe, *Comunichiamo*, realizzato sulla piattaforma open source Wordpress per presentare le attività da svolgere e creare un primo punto di raccordo tra i vari blog dei corsisti (figura 1).

---

<sup>2</sup> Per un interessante contributo sull'utilizzo di piattaforme e-learning nello sviluppo di corsi a distanza per utenti sordi, si veda Nuccetelli *et al.*, 2011.

<sup>3</sup> Una piattaforma *open source* è un software gratuito il cui codice sorgente può essere modificato. Alcuni esempi di software open source per la creazione di ambienti di apprendimento sono Moodle e Wordpress, ma anche il pacchetto OpenOffice.

**Benvenuti nel nostro blog del corso!**

Qui troverete una serie di materiali che saranno utili per il vostro percorso di apprendimento della lingua italiana, e per la creazione di risorse multimediali!

Buon lavoro!

Marielena De Santo



Benvenuti nel nostro blog di classe!

Postate qui un commento con una breve presentazione il vostro nome e indirizzo e-mail



**I vostri blog** \*

**Blogroll** \*

- » Dizionario De Mauro Paravia on-line
- » Il dizionario dei sinonimi e contrari De Mauro Paravia
- » Vocabolario multimediale

**Imparare l'italiano sul Web** \*

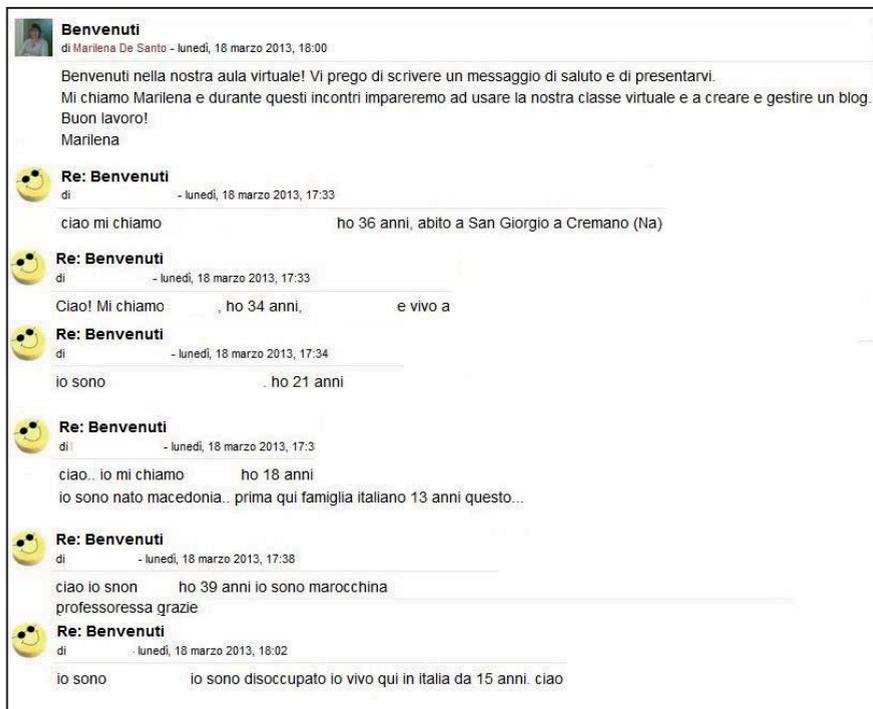
- » CILA - Italiano L2 sul Web
- » Esercizi di italiano multimediali e interattivi
- » Impariamo l'italiano
- » Intercultura blog
- » Oneworld italiano
- » Prova il tuo italiano
- » Punto lingua

Fig. 1. Alcune sezioni del blog di classe, "Comunichiamo"

Per facilitare il passaggio dall'ambiente di apprendimento formale della classe a quello informale<sup>4</sup> rappresentato dal blog, è stato necessario realizzare una tappa virtuale nella classe online del corso.

La prima fase del lavoro è stata svolta, infatti, attraverso i forum di classe, strumenti di comunicazione asincrona, non visibili all'esterno della piattaforma, in cui sono state presentate le prime attività di familiarizzazione e avviate le prime interazioni tra il docente e gli studenti (figura 2).

<sup>4</sup> L'apprendimento informale si riferisce ad un apprendimento che avviene durante lo svolgimento di attività quotidiane e che solitamente non è intenzionale né strutturato e non si conclude con una certificazione (Commissione delle Comunità Europee, *Promuovere la mobilità dei giovani per l'apprendimento*. Bruxelles, 8/7/2009).



**Benvenuti**  
di Mariena De Santo - lunedì, 18 marzo 2013, 18:00

Benvenuti nella nostra aula virtuale! Vi prego di scrivere un messaggio di saluto e di presentarvi.  
Mi chiamo Mariena e durante questi incontri impareremo ad usare la nostra classe virtuale e a creare e gestire un blog.  
Buon lavoro!  
Mariena

**Re: Benvenuti**  
di [nome] - lunedì, 18 marzo 2013, 17:33

ciao mi chiamo [nome] ho 36 anni, abito a San Giorgio a Cremano (Na)

**Re: Benvenuti**  
di [nome] - lunedì, 18 marzo 2013, 17:33

Ciao! Mi chiamo [nome], ho 34 anni, [nome] e vivo a [nome]

**Re: Benvenuti**  
di [nome] - lunedì, 18 marzo 2013, 17:34

io sono [nome] ho 21 anni

**Re: Benvenuti**  
di [nome] - lunedì, 18 marzo 2013, 17:3

ciao.. io mi chiamo [nome] ho 18 anni  
io sono nato macedonia.. prima qui famiglia italiano 13 anni questo...

**Re: Benvenuti**  
di [nome] - lunedì, 18 marzo 2013, 17:38

ciao io snon [nome] ho 39 anni io sono marocchina  
professoressa grazie

**Re: Benvenuti**  
di [nome] - lunedì, 18 marzo 2013, 18:02

io sono [nome] io sono disoccupato io vivo qui in italia da 15 anni. ciao

Fig. 2. *Interazione nel forum di classe*

Queste attività hanno permesso ai corsisti di superare l'impatto emotivo con il Web, in quanto molti erano timorosi di rendere pubblici i propri messaggi; in questo modo le loro produzioni scritte sono state condivise prima con il docente e con gli altri studenti del corso e poi, superando i confini della classe in presenza e di quella virtuale, con gli utenti della blogosfera.

Parallelamente alla familiarizzazione, sono state svolte delle attività guidate che hanno accompagnato i corsisti nelle fasi preliminari della creazione di un blog e che hanno richiesto un primo l'utilizzo delle abilità di comprensione e produzione della scrittura online: compilazione di moduli online; creazione e gestione degli account di posta elettronica; navigazione sul Web, attraverso vari browser; impiego di motori di ricerca per il reperimento di informazioni multimediali (testi, immagini e video) mediante parole chiave e funzioni di ricerca avanzata; salvataggio di file dal web, copia di testi, immagini e URL.

La fase successiva ha visto gli studenti partire dal blog di classe per creare ognuno il proprio blog personale. I corsisti sono stati guidati nella crea-

zione e nella gestione di un blog multimediale in lingua italiana in tutte le sue fasi e in tutte le attività correlate: dall'apertura del blog, attraverso la compilazione di form online, alla personalizzazione del sito, attraverso il pannello di controllo; dall'inserimento di collegamenti ipertestuali negli articoli e nella blogroll all'embedding di testi, immagini e video; dalla scrittura di articoli e commenti alla creazione e pubblicazione di file multimediali nel blog.

Il modulo ha, quindi, consentito agli studenti di riutilizzare, in un nuovo contesto, alcune competenze sviluppate durante il corso di lingua attraverso attività di produzione scritta, come la compilazione di moduli, la creazione di una breve presentazione di sé, la scrittura di una cartolina. Attraverso la creazione, la gestione e la scrittura nel blog, gli studenti hanno potuto rielaborare queste attività trasformando i testi prodotti in ipertesti multimediali.

Nel contempo, sono state sviluppate tutte quelle abilità e competenze, che gli studenti non possedevano all'inizio del modulo, necessarie per scrivere attraverso il computer, come ad esempio: impiego di software del pacchetto open source OpenOffice, in particolare di Writer (videoscrittura) e Impress (presentazioni multimediali); creazione di testi e presentazioni multimediali e salvataggio dei file in vari formati; uso delle barre degli strumenti e formattazione di testi; inserimento di forme, immagini, video e testi scaricati dal Web.

Al termine del breve modulo di tecnologie i nostri studenti sono riusciti a realizzare, ognuno con tempi, ritmi e modalità diverse, il proprio blog personale, rispondendo a quelli che erano gli iniziali obiettivi didattici del modulo:

- apertura di un blog personale e conoscenza di tutti gli strumenti necessari alla sua gestione;
- utilizzo di uno strumento di interazione asincrona per lo sviluppo del lessico e delle abilità di lettura e scrittura;
- creazione di un portfolio con i lavori individuali degli studenti;
- realizzazione di un repository di siti web per l'apprendimento autonomo dell'italiano L2;
- produzione di un repository di siti web in LIS per la condivisione di informazioni relative alla comunità di appartenenza.

Infine, riteniamo di particolare importanza ai fini della presente esperienza citare tre aspetti peculiari dell'utilizzo del blog nell'apprendimento delle lingue, realizzati anche in questo specifico contesto di apprendimento:

- la creazione di un contesto di apprendimento informale favorevole all'apprendimento, facilitato anche dallo svolgimento di attività task-based (Nunan, 2004): agli studenti è stato affidato un compito, la realizzazione di un blog, da svolgere in lingua italiana, in tal modo, la loro attenzione era focalizzata sull'esecuzione del compito stesso, sul contenuto e non sulla forma. Ciò ha permesso di ottenere delle produzioni libere, non condizionate da un filtro affettivo troppo alto (Krashen, 1982);
- la creazione di un contesto di apprendimento cooperativo (si veda il contributo di Salierno nel presente volume) nato dalla collaborazione spontanea avvenuta tra i corsisti che ha portato alla formazione di piccoli gruppi in cui i più esperti nell'utilizzo delle tecnologie fornivano supporto a coloro che avevano difficoltà a svolgere le attività. In tale contesto è stato possibile realizzare alcuni dei principi chiave del cooperative learning come l'interdipendenza positiva, lo sviluppo di competenze sociali e la responsabilità individuale e di gruppo (Johnson *et al.*, 1986; Kagan, 2000);
- la promozione di forme di autonomia nell'apprendimento, realizzate attraverso l'uso del blog (Pinkmann, 2005) come strumento di scaffolding (Wood *et al.*, 1978) che consentono agli studenti di "farsi carico del proprio apprendimento" (Holec, 1981: 1) anche al di fuori della classe sviluppando strategie di studio utili in futuri contesti di apprendimento.

## 5. Conclusioni

Le tecnologie multimediali e informatiche non solo facilitano l'apprendimento delle lingue, ma permettono la realizzazione di una serie di attività in cui gli studenti assumono un ruolo sempre più attivo e centrale affiancati dal docente che, nel suo ruolo di facilitatore (Riley, 1997), aiuta i discenti a orientarsi nel mare di opportunità offerte dalle nuove tecnologie scegliendo quelle più adatte al proprio profilo di apprendente.

Attraverso il caso del blog in un particolare contesto di apprendimento, quello di immigrati stranieri sordi, abbiamo visto che è possibile creare un ambiente in cui anche studenti con particolari esigenze possono sviluppare, attraverso la collaborazione e la condivisione, alcune abilità linguistiche come la scrittura.

Come affermano, infatti, Spano *et al.* (2011: 33):

a dispetto di quello che succede in un contesto didattico tradizionale anche online, dove risulta difficile stimolare i sordi alla scrittura ed ottenere da loro risultati soddisfacenti, nel contesto delle social network, la motivazione dei sordi nell'utilizzo della scrittura è altissima: la scrittura è un ponte per comunicare, mettersi in relazione con altre persone che presentino gli stessi problemi e desideri, farsi conoscere, uscire dall'isolamento in cui spesso si ritrovano.

## BIBLIOGRAFIA

- BIGLEY S., Teaching Minds to Fly with Discs and Mice, in *Newsweek*, 31/5/1994.
- CARDONA M., *Vedere per capire e parlare. Il testo audiovisivo nella didattica delle lingue*, UTET, Torino, 2007.
- COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *Promuovere la mobilità dei giovani per l'apprendimento*, Bruxelles, 8/7/2009.
- CONOLE G. & ALEVIZOU P., A literature review of the use of Web 2.0 tools in Higher Education. Report commissioned by the Higher Education Academy, 2010,  
[http://www.heacademy.ac.uk/assets/EvidenceNet/Conole\\_Alevizou\\_2010.pdf](http://www.heacademy.ac.uk/assets/EvidenceNet/Conole_Alevizou_2010.pdf)
- DIADORI P. & MICHELI P., *Cinema e didattica dell'italiano L2*, Guerra, Perugia, 2010.
- DOWNES S., Blogs in Learning, in *Staff Training and Research Institute of Distance Education (STRIDE)* 8, 2010, 88-91.
- FRATTER I., *Tecnologie per l'insegnamento delle lingue*, Carocci, Roma, 2004.
- JOHNSON D., JOHNSON R., HOLUBEC E., *Apprendimento cooperativo in classe*, Erickson, Trento, 1996.
- KAGAN S., *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*, Edizioni Lavoro, Roma, 2000.
- KRASHEN S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon, London, 1982.
- HOLEC H., *Autonomy and Foreign Language Learning*, Pergamon Press, Oxford, 1981.
- LEVY M., *Computer Assisted Language Learning. Context and Conceptualisation*, Clarendon Press, Oxford, 1997.
- MARAGLIANO R., *Nuovo manuale di didattica multimediale*, Laterza, Roma-Bari, 2007.

- MAZZONI L., Audiovisivi: uno strumento indispensabile nella didattica delle lingue dei segni, in M. CARDONA, (a cura di) *Vedere per capire e parlare. Il testo audiovisivo nella didattica delle lingue*, UTET, Torino, 2007, 219-253.
- MEZZADRI M., *Internet nella didattica dell'italiano*, Guerra, Perugia, 2001.
- NUNAN D., *Task-based language teaching*, Cambridge University Press, Cambridge, 2004.
- NUCCETELLI G., PENGE S., TERRASCHI M., VILLARINI A., DEAL TOI: corsi a distanza di L2 per studenti sordi, in T. Minerva & L. Colazzo (a cura di) *Connessi! Scenari di innovazione nella formazione e nella comunicazione*, Ledizioni, LediPublishing, Milano, 2001.
- O'REILLY T., What is Web 2.0,  
<http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html> (ultimo accesso, 15/7/2013).
- OXFORD R. L., *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Newbury House Publishers, New York, 1990.
- PICHIASSI M., *Apprendere l'italiano L2 nell'era digitale*, Guerra, Perugia, 2007.
- PIGLIACAMPO R., *Parole nel movimento. Psicolinguistica del sordo*, Armando Editore, Roma, 2007.
- PINKMANN K., Using Blogs in the Foreign Classroom: Encouraging Learner Independence, in *The JALT CALL Journal* 1(1), 2005, 12-24.
- PORCELLI G. & DOLCI R., *Multimedialità e insegnamenti linguistici*, UTET, Torino, 1999.
- RILEY P., The guru and the conjurer, aspects of counselling for self-access, in P. Benson & P. Voller (eds), *Autonomy and independence in Language Learning*, Longman, London, 1997, 114-131.
- SPANO I., NUCCETELLI G., DE MONTE M.T., Inclusione linguistica dei sordi e social network: costruire la conoscenza nella Rete, in *TD-Tecnologie Didattiche* 2, 2011, 28-35.
- VARISCO B. M., *Costruttivismo socio-culturale*, Carocci, Roma, 2002.
- VILLARINI A. (a cura di), *L'apprendimento a distanza dell'italiano come lingua straniera: Modelli teorici e proposte didattiche*, Mondadori Education-Le Monnier, Milano, 2010.
- WANG S. & VÁSQUES C., Web2.0 and Second Language Learning What Does the Research Tell Us?, in *CALICO Journal* 29(3), 2012, 412-430.
- WARSCHAUER M., Computer-Assisted Language Learning: An Introduction, in S. Fotos (ed.), *Multimedia Language Teaching*, Logos International, Tokyo, 1996, 3-20.

WARSCHAUER M. & GRIMES D. , Audience, Authorship and Artifact: the Emergent Semiotics of Web 2.0, in *Annual Review of Applied Linguistics*, 27, 2007, 1-23.

WARSCHAUER M. & KERN R. (a cura di), *Network-based language teaching: Concepts and practice*, Cambridge University Press, New York, 2000.

WOOD D., BRUNER J., ROSS G. The role of Tutoring in Problem Solving, in *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 76/17, 1976, 89-100.



**Parte 3**

**VOCI E VOLTI DALLE CLASSI**



ELISA PELLEGRINO, VALERIA CARUSO,  
MARIA ROSARIA MIGNANO, ELENA MIGLIACCIO

## **LA CLASSE DEI SORDI: DALLA FASE DI PUBLICIZZAZIONE ALLA DIDATTICA IN AULA**

### **1. Uno sguardo sulla presenza della popolazione sorda italiana e straniera residente in Campania**

Voler descrivere in maniera puntuale la presenza dei sordi italiani e stranieri sul territorio nazionale e regionale è un'impresa piuttosto complessa, a causa della paucità delle informazioni a disposizione. Non esistono, purtroppo, banche dati interrogabili dalle quali ricavare dati demografici dettagliati sulla comunità dei sordi italiani e stranieri in Italia.

Le uniche fonti cui poter attingere sono documenti emanati dalle associazioni per i sordi, indagini Istat sulla disabilità, blog e siti web dedicati ai sordi; tali risorse però difettano di esaustività delle notizie fornite e non sono sempre aggiornate. Partendo dalle fonti ufficiali, in un documento del 1993 emanato dall'Ente Nazionale Sordi (ENS) contro il disegno di legge n. 748 del 9/XI/92, che prevedeva la modifica della qualificazione di sordomuto in sordo e/o sordo preverbale, si quantificava a 21.500 il numero dei sordi italiani "che usavano quasi esclusivamente il linguaggio gestuale".

Negli anni successivi, l'indagine Istat del 1999-2000 sulle "Condizioni di salute e ricorso ai servizi sanitari" informava della presenza di 92 mila sordi pre-linguistici (sordomuti), residenti prevalentemente nell'Italia Centrale, e di 877 mila persone con problemi dell'udito più o meno gravi, domiciliate per la maggior parte tra le regioni centro-settentrionali. Dati derivanti dallo stesso tipo d'indagine ma aggiornati al 2005, riferivano la seguente situazione: le persone con invalidità per sordità erano 963 mila, pari all'1,7% della popolazione italiana, mentre quelle con invalidità per sordomutismo ammontavano a 57 mila (0,1%).

Stando ad approssimazioni statistiche più recenti riportate sui blog e sui siti di associazioni dedicati alle persone affette da deficit uditivi, la consistenza della comunità sorda italiana oscillerebbe dai 60 mila ai 100 mila componenti.

Dati più affidabili, ma non rappresentativi dell'intera realtà italiana, provengono infine dalle iscrizioni dei sordi all'ente nazionale preposto alla loro tutela e assistenza. A livello nazionale, il numero dei tesserati all'ENS si ag-

gira intorno alle 60 mila unità; a livello regionale, la quota degli iscritti a ENS Campania ammonta a circa 5 mila; a livello provinciale, la sezione di Napoli e provincia annovera circa 1500 iscritti. A queste cifre va aggiunta un'altrettanto ampia quota di sordi italiani e stranieri che, non essendo iscritti all'ENS o ad altre associazioni, risultano invisibili sia agli occhi della comunità udente sia di quella sorda.

## **2. Inquadramento della classe dei sordi nel progetto e nelle esperienze didattiche a favore degli apprendenti con deficit uditivi**

Coerentemente con i fabbisogni territoriali, i destinatari del progetto FEI "Professione italiano" sono stati i cittadini di Paesi Terzi regolarmente soggiornanti sul territorio nazionale e impiegati nei settori lavorativi di maggiore attrazione per gli immigrati: commercio (12,4%), agricoltura (11,9%), ristorazione (10,4%), lavoro domestico e assistenza familiare (9,6%).

I sordi stranieri hanno rappresentato uno gruppi target del progetto. Per essi l'acquisizione dell'italiano e la conoscenza del sistema Paese rappresentano uno *step* indispensabile per accedere a un tessuto socio-culturale poco (e talvolta per niente) noto. A differenza di precedenti esperienze progettuali realizzate dal CILA dell'Università di Napoli "L'Orientale", specificamente mirate ai sordi stranieri, a beneficiare del percorso formativo sono stati questa volta anche i sordi italiani. Come ha, infatti, sottolineato lo stesso Giuseppe Amorini, Presidente della Sezione Provinciale ENS di Napoli, in occasione della cerimonia di chiusura del progetto, l'italiano vocale rappresenta una lingua seconda tanto per i sordi provenienti dai Paesi Terzi, quanto per i sordi italiani. Essendo le lingue dei segni prive di un sistema che consenta loro di esprimersi in forma scritta, lo sviluppo delle abilità di comprensione e produzione scritta in italiano rappresenta per i sordi connazionali un valido strumento per entrare in contatto con la comunità udente e acquisire 'visibilità'.

Come accennato poco sopra, "Professione italiano" non ha rappresentato la prima esperienza formativa del CILA a favore di questa particolare categoria di corsisti. I primi percorsi di alfabetizzazione in lingua italiana per i sordi stranieri erano stati realizzati nel 2007-2008, in partenariato con l'Assessorato alla Pace, all'Immigrazione e alla Cooperazione Internazionale della provincia di Napoli. Nel 2009, l'esperienza si è ripresentata con il primo progetto co-finanziato dal Fondo Europeo per l'Integrazione dei Cittadini di Paesi Terzi, 'I linguaggi dell'integrazione: conoscere per dialogare'. In

tale occasione un gruppo di sordi stranieri presenti sul territorio regionale aveva frequentato con profitto corsi di lingua e cultura italiana, acquisendo le competenze basilari per comunicare in italiano vocale. Al fine di erogare una didattica adeguata alle modalità di apprendimento dei sordi, nei corsi offerti nel triennio 2007-2009, le lezioni erano state tenute da un docente non segnante, affiancato dall'interprete LIS (Lingua dei Segni Italiana). Nel caso dei corsi offerti nell'ambito del progetto "Professione italiano", i sordi stranieri sono stati affiancati da *peer-tutor* sordi italiani, che avevano il compito di supportare i sordi non nativi durante l'intero percorso formativo, aiutandoli a superare le difficoltà incontrate.

Le esperienze didattiche con i sordi hanno rappresentato anche una preziosa occasione di riflessione sulle difficoltà di questa particolare tipologia di apprendenti nell'acquisizione della complessa morfologia nominale e verbale dell'italiano. Un altro filone di ricerca inaugurato da queste esperienze progettuali ha riguardato l'analisi delle caratteristiche soprasegmentali del parlato dei sordi stranieri e della loro capacità di modulare i parametri prosodico-intonativi in funzione degli intenti pragmatici. I risultati di queste indagini si sono concretizzati in pubblicazioni scientifiche (Caruso *et al.*, 2012; Pellegrino & Caruso, 2012) e relazioni a convegni in Italia e all'estero che hanno suscitato nella comunità scientifica nazionale e internazionale un vivo interesse verso questi fenomeni interlinguistici così particolari ('Eurosla 20' - Reggio Emilia, settembre 2010; 'Aspetti ritmico-prosodici nell'italiano L2' - Napoli 2011; 'XI Congresso AItLA' - Bergamo 2011; 'Prosody in Typical and Atypical Population' - Reading (UK) 2012; 'Eurosla 23' - Amsterdam 2013).

Il percorso offerto nell'ambito del progetto "Professione italiano" rappresenta, quindi, la naturale prosecuzione di consolidate esperienze di ricerca e d'insegnamento volte sia a favorire l'integrazione dei sordi nel tessuto socio-lavorativo italiano, sia a individuare strategie didattiche più adeguate al loro stile cognitivo.

### **3. La classe dei sordi e i corsi per gli udenti stranieri tra affinità e differenze**

Il percorso offerto nell'ambito del progetto "Professione italiano" prevedeva un'articolazione in due macro-aree formative, 'L'italiano per il lavoro' e 'Educazione alla cittadinanza, alla salute e alla tutela della persona'. Tale articolazione è stata rimodulata per i corsisti sordi.

In seguito a un'attenta analisi dei loro bisogni, conoscenze pregresse, e aspettative in termini di metodologie e contenuti si è infatti deciso di dedica-

re l'intero percorso formativo all'insegnamento dell'italiano per il lavoro. I sordi italiani, da cittadini italiani, infatti, avevano dichiarato di avere familiarità con i contenuti della seconda macro-area tematica. I sordi stranieri, invece, avevano segnalato in sede d'iscrizione la preferenza a utilizzare le ore del modulo di 'Educazione alla cittadinanza, alla salute e alla tutela della persona' per approfondire le conoscenze morfosintattiche acquisite nella parte linguistica del percorso formativo. Questa loro preferenza è stata accolta positivamente poiché essi potevano reperire all'ENS tutte le informazioni necessarie per una permanenza legale in Italia.

Linee operative supplementari rispetto a quelle seguite per gli udenti stranieri sono state adottate anche per la pubblicizzazione del corso (§ 3.1), e in fase di programmazione e attuazione del percorso formativo. Sul piano degli interventi didattici, le differenze più significative hanno riguardato l'adeguamento del *quick-placement test* alle peculiarità cognitive degli apprendenti sordi (§ 3.2), la preparazione del sillabo (§ 3.3) e la scelta dei docenti e delle tecniche didattiche adoperate in classe (§ 3.4).

### 3.1. *Le attività di pubblicizzazione del corso e di raccolta delle iscrizioni*

Il piano di diffusione del corso ha previsto l'attuazione di strategie di comunicazione in parte comuni e in parte supplementari a quelle realizzate per la pubblicizzazione del percorso formativo tra gli immigrati udenti.

Oltre alla distribuzione di volantini in lingue diverse e all'affissione dei manifesti nelle bacheche dell'Ateneo promotore e nelle sedi delle associazioni che hanno collaborato al progetto, per la promozione della classe dei sordi sono state realizzate attività di diffusione tagliate 'su misura' in funzione della particolare tipologia di destinatari. Le attività di sponsorizzazione sono state affidate a un tutor sordo italiano, ben integrato all'interno della comunità sorda napoletana e attivo partecipe alla vita associativa dell'ENS. Essendo il *social network* uno degli strumenti di comunicazione privilegiato anche dall'utenza sorda, una delle prime iniziative intraprese è stata la creazione di un profilo *Facebook*, denominato 'Ensnapoliprogetti Conoscere per Dialogare'. Attraverso questo sistema, infatti, la notizia dell'attivazione del corso si è rapidamente diffusa tra i soci italiani e stranieri dell'ENS Sezione Provinciale di Napoli.

Successivamente è stato realizzato un video in LIS, sottotitolato in italiano per consentirne la piena accessibilità anche agli stranieri udenti. Nel video si fornivano informazioni sull'articolazione del percorso, sulle modalità

d'iscrizione ai corsi e sulla prova di piazzamento. Il tutor sordo, protagonista del filmato, utilizzava uno stile segnico fluido, non particolarmente veloce per facilitare la comprensione del video anche da parte dei sordi stranieri con una scarsa competenza in LIS. Il video è stato diffuso dal sito dell'Università di Napoli "L' Orientale", dall'ENS e dal profilo *Facebook* dedicato al progetto.

L'ultimo *step* della fase di comunicazione ha previsto l'emanazione di una circolare, attraverso cui la Sezione Provinciale ENS di Napoli partecipava formalmente l'iniziativa progettuale alle diverse Sezioni Provinciali della Campania. Al termine della fase di pubblicizzazione, è stato dato avvio alle iscrizioni. Per favorire la partecipazione dei sordi al progetto e per agevolarli nel disbrigo delle formalità burocratiche per l'accesso ai corsi, il gruppo dei sordi italiani e stranieri ha effettuato le iscrizioni e il *quick-placement test* presso la Sezione Provinciale ENS di Napoli, e non al CILA, come previsto per gli udenti che avrebbero seguito i corsi nelle sedi dell'Ateneo promotore. Per l'iscrizione e la compilazione dei test d'ingresso l'ENS aveva messo a disposizione uno dei suoi uffici, due volte a settimana. Durante gli incontri, oltre a raccogliere i dati degli iscritti, i giorni e le fasce orarie di preferenza dei potenziali corsisti, venivano chiarite anche eventuali perplessità relative agli obiettivi educativi del corso e alle modalità di svolgimento delle lezioni.

### 3.2. Il *placement test*

Il test d'ingresso ha richiesto riflessioni specifiche sulle sue finalità di verifica 'comparativa', dal momento che questo strumento veniva utilizzato per valutare trasversalmente tutti i discenti, indipendentemente da quale fosse la loro lingua materna e dai percorsi seguiti per l'apprendimento dell'italiano. Le documentate difficoltà dei sordi, sia nella produzione (Caselli *et al.*, 2006) sia nella comprensione dei testi scritti (Marschark & Wauters, 2008; Marschark *et al.*, 2009) nelle lingue vocali, hanno imposto però un ripensamento delle caratteristiche del test di piazzamento alla luce dello svantaggio percettivo di questo particolare *target* di utenza, che non raggiunge mai il livello di competenza del parlante nativo nemmeno per la lingua vocale del Paese di origine.

Secondo Barni (2005), i test devono mettere in evidenza le abilità dei discenti senza dar luogo a incertezze nella valutazione, misurando con cura le competenze che sono oggetto di verifica. In tal senso, ricalibrature delle prove di piazzamento sono state messe a punto anche per venire incontro a par-

ticolari esigenze riscontrate con i discenti udenti. Forapani (2013), ad esempio, illustra le caratteristiche di un test d'ingresso adatto a valutare le competenze nell'italiano L2 sia dei parlanti nativi di lingue germaniche e slave, sia di quelli delle lingue romanze, in particolare gli ispanofoni, la cui reale padronanza di una lingua tipologicamente affine a quella materna viene spesso sovrastimata durante le prove di piazzamento. L'affinità tra le lingue può essere pertanto un facilitatore in grado d'invalidare i risultati delle prove, ma nel caso dei sordi si verifica esattamente l'opposto, poiché la differenza semiotica tra la lingua materna e quella da apprendere rende problematica anche la comprensione della struttura logica e delle richieste degli esercizi. Si pensi ad esempio alle complessità poste dai testi dialogici che riproducono, ricorrendo a schemi e formule piuttosto convenzionali, le situazioni d'interazione comunicativa orale a cui i sordi partecipano con difficoltà. La mente delle persone sorde, infatti, percepisce il mondo e organizza i suoi schemi cognitivi in maniera diversa da quella degli udenti: sfrutta le risorse visivo-spaziali dell'emisfero sinistro e reagisce al *deficit* mediante i segni (Maragna, 2008; Volterra, 2004).

Pertanto, per garantire una corretta valutazione dei corsisti sordi italiani e stranieri, si è deciso di semplificare il test elaborato per i discenti udenti. La scelta di non crearne uno *ad hoc* per la classe dei sordi era stata dettata dalla necessità di avviare un percorso didattico valido e riproducibile, che non escludesse completamente la comparazione con il gruppo udente e con i livelli di competenza linguistica stabiliti dal *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue*.

Rispetto al *placement test* per gli udenti, la prova di piazzamento per i sordi è stata limitata alla verifica delle abilità richieste dal livello 'principiante' (A1), in modo da evitare il sovraccarico cognitivo ed emotivo che una prova lunga e articolata poteva comportare. Inoltre, rispetto al test di livello A1 dei discenti udenti, i sordi hanno dovuto svolgere un numero inferiore di esercizi, contenenti complessivamente meno item.

Particolare attenzione è stata inoltre dedicata alla semplificazione vera e propria degli esercizi, in particolare il testo da leggere è stato accorciato e reso più esplicito nella sua componente logico-semantica (contenuto generale, giuntivi interni al testo) e nelle strutture usate per la tenuta della referenza (anafore e deissi). Per gli esercizi, sono state semplificate le consegne in modo da renderle più esplicite, ricorrendo anche ad autonomi e accorgimenti grafici (colori e stili tipografici) che hanno consentito di spiegare alcuni termini metalinguistici non eliminabili dalla consegna, come nel caso della prova sugli articoli determinativi e indeterminativi:

“Completa il testo con gli articoli. Usa gli **articoli determinativi** (es. L'Italia) negli spazi \_\_\_\_\_ e gli **articoli indeterminativi** (es. una penisola) negli spazi ....., come nell'esempio”<sup>1</sup>

In tutti gli altri casi, la richiesta dell'esercizio è stata particolarmente evidenziata e la terminologia grammaticale è stata limitata al massimo (tabella 1).

<i>Consegna originale</i>	<i>Consegna semplificata per i sordi</i>
- Completa il testo con le preposizioni semplici	- Completa il testo
- Completa i dialoghi con il presente dei verbi <i>dovere</i> , <i>potere</i> e <i>volere</i> .	- Completa con i verbi <i>dovere</i> , <i>potere</i> e <i>volere</i> .
- Scegli l'aggettivo possessivo corretto.	- Fai un cerchio intorno alle parole corrette

Tab. 1. Esempi di semplificazione di consegne

Oltre al test di piazzamento, gli iscritti sono stati sottoposti a un colloquio in LIS, volto ad accertare il livello di competenza nella lingua in cui sarebbe stato erogato il corso. In linea generale, i sordi che avevano fatto richiesta d'iscrizione conoscevano bene la LIS, o perché erano sordi italiani o perché risiedevano in Italia da molti anni. Alcuni sordi italiani, educati con un metodo oralista, avevano invece mostrato durante il colloquio difficoltà a comunicare in LIS. Tra i sordi stranieri, alcuni non avevano mai studiato la LIS; questi ultimi comunicavano attraverso la figura di un parente che conosceva la lingua dei segni del Paese di provenienza dell'assistito e aveva una competenza basilare in italiano. In altri casi, i sordi stranieri avevano dimostrato di avere una conoscenza parziale della LIS e nessuna competenza nella dattilologia.

### 3.3. Preparazione del sillabo sulla base dei bisogni linguistico-comunicativi dei sordi

In fase di programmazione didattica, sono stati considerati attentamente tutti gli aspetti e le varianti che entrano in gioco nella redazione del sillabo (Benucci, 2010):

<sup>1</sup> La consegna presentava anche una differenziazione di colore, con l'azzurro per il sintagma “articoli determinativi” e rosso per “articoli indeterminativi”.

- tipologia dei destinatari: *sordi italiani e stranieri, di età compresa tra 22 e 36 anni, bilingui tardivi*;
- lingua materna: *lingua dei segni e/o vocale del Paese di origine*;
- livello di competenza in ingresso: *principiante*;
- livello di competenza in uscita: *elementare (A1)*;
- bisogni linguistici: *esigenze socio-professionali ed educative*;
- motivazione allo studio dell'italiano: *integrativa, strumentale*;
- visione del discente: *'agente sociale', soggetto attivo del proprio apprendimento linguistico*;
- visione del docente: *facilitatore dell'apprendimento*;
- approcci glottodidattici di riferimento: *comunicativo funzionale, umanistico-affettivo*;
- valenza linguistica: *comunicativa*;
- mete glottodidattiche: *sviluppare la padronanza di capacità linguistico-comunicative minime e insegnare a comunicare in attività non complesse che implicino scambi di informazioni elementari su argomenti familiari*;
- i domini: *personale e pubblico*;
- abilità primarie: *comprensione e produzione scritta*;
- glottotecnologie disponibili: *video proiettore, postazioni PC connesse alla rete*.

Per quanto riguarda la specificazione dei contenuti d'insegnamento, si è adottato un syllabo multiplo-integrato, organizzato per situazioni comunicative, funzioni pragmatiche e strutture grammaticali (Ciliberti, 1994).

Compatibilmente con le linee guida e le finalità del progetto generale, sono state pertanto identificate sei macro-aree tematiche compatibili con questi obiettivi, ovvero:

1. la propria presentazione, per farsi conoscere ed entrare in relazione con gli altri;
2. la casa e la spesa, dedicata al dimorare e al lavorare negli ambienti domestici;
3. la ristorazione e l'alimentazione, come contesti utili per imparare a formulare richieste;
4. i mezzi di trasporto e le attività di viaggio, per orientarsi nello spazio e ottenere informazioni;
5. la posta e gli uffici pubblici (polizia, denuncia di smarrimento), incentrata sull'interazione nei luoghi pubblici e con le istituzioni;
6. le questioni medico-sanitarie, per informarsi e parlare della propria salute.

All'interno delle macro-aree tematiche sono stati infatti distribuiti i diversi contenuti del corso, privilegiando l'acquisizione delle funzioni linguistiche che forniscono la necessaria base per imparare le strutture morfosintattiche e il lessico della lingua.

Nella fase di pianificazione didattica, il gruppo docente si è soffermato a riflettere scrupolosamente sui contenuti del corso per i discenti sordi, vagliando, anche in base alle esperienze pregresse (Vitale *et al.*, 2010), quali fossero gli aspetti più problematici da apprendere per lo specifico *target* di utenza. È stato quindi deciso di limitare al massimo la quantità di strutture morfosintattiche da presentare e necessarie a veicolare le funzioni linguistiche identificate.

Con riferimento ai parametri proposti da Krashen (1985) per la progressione dei contenuti, il criterio adottato nella preparazione del syllabo è stato prevalentemente quello dell' "utilità". Particolare attenzione è stata infatti riservata alle forme più utili per soddisfare i bisogni comunicativi concreti. La selezione delle forme ha rispettato anche il criterio della 'frequenza d'uso', almeno per le strutture ad alta ricorrenza nell'input, come nel caso delle formule di presentazione in cui si usa il verbo pronominale 'chiamarsi' (es. "Mi chiamo Marco, e tu?") o il verbo 'essere' (es.: "Io sono Marco, e tu?"). Confrontandosi già nelle prime lezioni con questi verbi, gli apprendenti incontrano due diverse forme pronominali (pronomi soggetto e complemento), due tipologie di flessione molto diverse tra loro e il significato copulativo del verbo essere, che non ha un traduce in LIS.

Nonostante la ricchezza di forme dalla morfologia italiana, si è cercato di semplificare quanto più possibile le difficoltà che essa pone nelle prime fasi dell'apprendimento. La semplificazione è avvenuta operando non solo una riduzione dei contenuti morfo-sintattici previsti nel syllabo di italiano L2 di livello A1 (Vedovelli, 2010), ma anche optando per una modalità di presentazione delle regole grammaticali graduale e ciclica. È stato infatti privilegiato un percorso a spirale che ha consentito di ritornare sui medesimi contenuti con gradi di approfondimento sempre maggiori.

Anche il lessico è stato oggetto di una selezione specifica, pertanto sono state identificate poche parole rappresentative per ciascuna macro-area in modo da ridurre il carico cognitivo richiesto a dei discenti che hanno un accesso ridotto all'input della lingua oggetto di studio.

### *3.4. La figura del docente segnante e strategie didattiche*

L'acquisizione dell'italiano vocale coincide per molti sordi italiani con l'apprendimento di una seconda lingua in contesto L2. Per i sordi stranieri la situazione è molto più variegata: l'apprendimento dell'italiano vocale avviene, infatti, in apprendenti con una lingua materna di partenza caratterizzata

da un accentuato plurilinguismo. I sordi stranieri apprendono l'italiano vocale almeno come quarta lingua, dopo aver completato il processo di acquisizione di altri tre sistemi linguistici:

- la lingua dei Segni dei paesi d'appartenenza,
- la lingua vocale del Paese d'origine, appresa attraverso la riabilitazione logopedica e
- la Lingua dei Segni Italiana, acquisita per immersione in un contesto naturale, attraverso scambi comunicativi con i sordi italiani in situazioni conviviali.

Considerando il *deficit* sensoriale che ostacola il normale sviluppo del linguaggio e il carico cognitivo derivante dall'ennesimo apprendimento linguistico, per questo progetto, dietro esplicita richiesta dell'ENS, si è deciso di sperimentare una formula d'insegnamento dell'italiano vocale diversa da quella adottata nelle precedenti esperienze formative con i sordi. Se nei corsi precedenti l'interprete LIS affiancava il docente non segnante nello svolgimento delle attività didattiche e fungeva da mediatore linguistico e culturale tra i corsisti e il docente, nell'ambito di "Professione italiano" la formazione linguistica in aula è stata affidata esclusivamente a interpreti LIS esperte, in grado di cogliere le reali difficoltà e le dinamiche relazionali proprie del gruppo apprendente.

Partendo dal significato generale del termine educare, ossia "promuovere con l'insegnamento e con l'esempio lo sviluppo delle facoltà intellettuali, estetiche, e delle qualità morali di una persona" (Vocabolario Treccani), il docente ha utilizzato lo stesso canale comunicativo del discente, favorendo, organizzando e facilitando il processo d'apprendimento. Le docenti, interpreti di comprovata esperienza della Lingua dei Segni Italiana, hanno scelto, in concerto con ricercatori e docenti sordi dell'ENS di Napoli, di non adoperare una didattica basata esclusivamente sull'uso dell'italiano vocale, anche come lingua veicolare. In questo modo si è evitata la *full immersion* nella L2 che generalmente viene messa in atto per insegnare le lingue straniere, anche quelle segnate ad apprendenti udenti.

Grazie alla pluriennale esperienza con le strutture della LIS, le docenti segnanti sono state in grado di trasferire il contenuto linguistico nella forma più adeguata alle risorse cognitive dei sordi, facilitando l'acquisizione dell'italiano vocale. In questo senso è stata inoltre stimolata l'interazione tra i discenti sordi italiani, che già usavano la lingua italiana in famiglia, e i sordi stranieri, alcuni dei quali sono entrati in contatto per la prima volta con questa nuova lingua vocale durante lo svolgimento del corso.

In qualità di 'facilitatrici' dell'apprendimento, le interpreti hanno cercato di stabilire da subito un'interazione mediativa con gli studenti italiani e

stranieri. Per evitare che i sordi stranieri potessero sentirsi svantaggiati rispetto agli italiani nel percorso di apprendimento linguistico, durante il corso le interpreti hanno utilizzato una LIS semplice e fluida, spesso arricchita anche da segni presi in prestito dalle lingue segnate materne dei corsisti sordi, LS Marocchina, LS Uzbeka, LS Cingalese e LS Macedone. In questi casi la LIS diventava la lingua veicolare attraverso cui venivano chiarificati i significati dei forestierismi. Per le parole di cui non erano noti i segni corrispondenti nella propria lingua dei segni, si è fatto ricorso alla dattilologia della LIS, della Lingua dei Segni Americana e della Lingua dei Segni Britannica.

Le scelte linguistiche e le tecniche didattiche adottate durante il corso sono scaturite dall'analisi dei bisogni e delle difficoltà dell'utenza del corso, formata anche da discenti che non conoscevano i grafemi dell'alfabeto latino e non utilizzavano la Dattilologia della LIS. Per far fronte alla mancanza di queste conoscenze di base, si è chiesta anche la collaborazione degli altri corsisti, che si sono resi disponibili a supportare i colleghi, fornendo loro spiegazioni aggiuntive durante lo svolgimento delle esercitazioni in classe. Le docenti, invece, hanno fornito apposite schede con le lettere dell'alfabeto italiano e i disegni dell'alfabeto manuale della LIS, materiali didattici che si sono rivelati molto utili per colmare le lacune degli apprendenti.

Altrettanto complessa è risultata la gestione degli aspetti di maggiore differenziazione tra la LIS e l'italiano vocale, che hanno condizionato e reso necessario una rimodulazione del sillabo, specialmente in relazione al lessico.

Già durante lo svolgimento delle prime lezioni, dedicate alle presentazioni, sono emersi diversi punti di criticità. Infatti, in italiano, il verbo essere, con valore predicativo, assume vari significati come: 'esistere', 'trovarsi', 'stare', 'rimanere', 'appartenere'. In LIS, invece, il traducete di questo verbo italiano significa prevalentemente 'esistere'. Per favorire quindi la comprensione di questo verbo in espressioni usate per presentarsi, come "io sono Marco", è stata adottata una variante segnica con cui s'indicava il soggetto, orientando di volta in volta la mano verso una persona diversa a seconda del pronome della frase. In base alla nomenclatura proposta in Amorini & Lero-se (2010) questo tipo di segnato può essere così descritto:

- Configurazione: "B";
- Orientamento Palmare: "alto";
- Orientamento Punte delle Dita: "avanti" verso il soggetto da indicare (io, tu, lui/lei, etc.);
- Movimento: Forma lineare e Direzione alto/basso;
- Luogo: Spazio Neutro

Va tuttavia specificato che questo *modus segnandi* non rappresenta una tipica struttura morfosintattica della LIS, quanto piuttosto una strategia didattica elaborata dalle docenti per facilitare la comprensione del valore copulativo del verbo essere. Analoghe varianti segniche sono state inoltre utilizzate per risolvere altre difficoltà dei corsisti, come la distinzione tra i nomi di nazione e i corrispettivi aggettivi di nazionalità, le preposizioni e gli articoli determinativi ed indeterminativi.

Coerentemente con i principi della didattica umanistico-affettiva (Stewick, 1990), i materiali didattici sono stati quindi modellati in funzione dei discenti, creando apposite schede per la memorizzazione dei pronomi personali soggetto e dei numeri, utilizzando immagini per illustrare ogni nuovo argomento. Inoltre è stata usata la tecnica del *brainstorming* per ripetere e fissare nuove parole, mentre il *roleplaying* è servito a comprendere i testi scritti che venivano assegnati da leggere. In particolare, per facilitare la comprensione dei testi in ricezione, che prevedevano un livello di complessità lievemente superiore a quella della varietà posseduta dai discenti (Krashen, 1985), è stata adottata una metodologia specifica suddivisa in tre fasi:

- traduzione in LIS del brano;
- trasposizione in Italiano Segnato (IS);
- spiegazione da parte di un discente dei concetti chiave del brano in LIS.

Al termine dei tre step sono stati distribuiti dei questionari a scelta multipla per verificare l'avvenuta comprensione.

Infine sono stati realizzati dei video contenenti narrazioni con una struttura logica molto evidente e con dialoghi sottotitolati. L'associazione d'immagini in movimento ai dialoghi ha favorito la contestualizzazione dei testi scritti in forma dialogica ed ha aiutato i discenti a familiarizzare con questo importante genere testuale. L'utilizzo del materiale video infatti non è servito da facilitatore per la comprensione, ma ha offerto la possibilità ai corsisti di usare un canale comunicativo integro. Al termine delle proiezioni, i corsisti dovevano comunque rispondere a dei questionari a scelta multipla per dimostrare di aver capito i dialoghi che avevano appena letto.

Anche per le riflessioni metalinguistiche e le spiegazioni grammaticali è stata usata la LIS. Per fissare e memorizzare le nozioni lessicali e le strutture grammaticali sono stati invece somministrati degli esercizi, alcuni da svolgere anche a casa, in seguito alle esplicite richieste dei corsisti di fare pratica della lingua anche fuori dall'aula. I test presentati sono stati di vario genere: domande a risposta multipla, scelte di 'vero' o 'falso', esercizi di completamento e di associazione di parole. A causa dell'eterogeneità della classe, i

tempi necessari al raggiungimento degli obiettivi preposti sono stati diversi da corsista a corsista ma, dato il numero ridotto di partecipanti, il docente ha potuto seguire anche individualmente ciascuno di loro.

#### 4. Verifica e valutazione delle competenze acquisite

La valutazione delle competenze linguistiche acquisite è avvenuta attraverso la somministrazione di un test di profitto al termine del percorso formativo. La prova è stata elaborata secondo i principi fondamentali del *testing* linguistico e in rispondenza ai requisiti di 'validità' e 'affidabilità' richiesti per i test linguistici (Barni, 2000). Coerentemente con i parametri che misurano la validità di un test - *face validity, content validity and construct validity* (Porcelli, 1979; Mackay & Gass, 2005) - i brani di lettura, gli item e le tecniche di verifica utilizzati nella prova finale sono stati selezionati in funzione della tipologia di apprendenti, del loro livello di competenza, delle abilità da testare e dell'approccio didattico utilizzato in classe. Nel test, inoltre, sono state riproposte le tipologie di testi e di esercizi svolti durante le lezioni, per evitare che un'impostazione della prova poco familiare ai corsisti potesse pregiudicare il buon esito del test.

L'altro parametro attraverso cui si valuta la bontà di un test linguistico è l'affidabilità, intesa come "desired consistency (or reproducibility) of test scores" (Crocker & Algina, 1986:105). La riproducibilità dei risultati in somministrazioni successive è stata perseguita mediante l'utilizzo di prove fattoriali, oggettive, composte di item che prevedevano una sola risposta esatta. Il punteggio assegnato a ciascuna risposta era di 0,25 negli esercizi di "riconoscimento" e di "applicazione" delle regole di morfologia verbale e nominale. Un punteggio più alto era stato assegnato agli item verbali presenti nelle attività di "trasformazione", in cui si richiedeva di inserire all'interno delle battute di un dialogo e di singole frasi la forma corretta del verbo, indicato tra parentesi all'infinito. Trattandosi di un compito particolarmente complesso per gli apprendenti sordi, a ciascun item era stato assegnato il punteggio di 0,5.

Per garantire l'affidabilità anche delle prove soggettive, l'attività di scrittura è stata analizzata sulla base di una specifica griglia di valutazione. Tra le varie proposte elaborate dagli enti certificatori (Matthiae, 2010), le produzioni scritte dei corsisti sono state esaminate sulla base dei criteri utilizzati nella Certificazione CILS: efficacia comunicativa, correttezza morfosintattica e adeguatezza e ricchezza lessicale. La valutazione dei singoli parametri av-

veniva su una scala a quattro punti (0 = carente; 1 = con incertezza/errori, 2 = corretto con sporadiche difficoltà; 3 = sostanzialmente corretto), per un massimo di 12 punti totali.

Poiché l'affidabilità di una prova non dipende solo dai criteri di valutazione adottati ma anche dalla forma e dall'aspetto grafico del test (Barni, 2000), particolare attenzione è stata posta alla qualità della riproduzione, alla dimensione dei caratteri, alla scelta del font, alla formulazione delle istruzioni per lo svolgimento della prova e alla preparazione di consegne corredate da esempi che indicavano il corretto svolgimento dell'esercizio.

Spostando l'attenzione dai requisiti ai contenuti del test, la prova è stata articolata in quattro sezioni distinte, ciascuna calibrata sulla specifica competenza da valutare. La prima sezione era dedicata alla pragmatica. Al fine di verificare la capacità degli studenti di utilizzare le espressioni linguistiche corrispondenti a specifiche funzioni comunicative, gli esercizi prevedevano il completamento dei dialoghi "bucati" con le tipiche formule di presentazione.

La seconda sezione era dedicata alla morfosintassi. Attraverso esercizi basati sulle tecniche di riempimento di spazi in frasi singole, selezione multipla e riscrittura si puntava a valutare l'acquisizione delle seguenti nozioni di morfologia nominale e verbale:

- forma e uso degli articoli (determinativi),
- genere e numero dei nomi di I, II e III classe (Chini, 1995),
- forme del presente dei verbi ausiliari (essere e avere) e dei verbi regolari di I coniugazione.

La terza sezione era incentrata sull'abilità di lettura. Le attività si basavano su un testo non autentico, di tipo descrittivo, creato *ad hoc* dalle docenti sulla base del lessico e dei domini affrontati nel corso delle lezioni. Il testo era corredato da immagini che ne esplicitavano il contenuto referenziale. La capacità di comprensione veniva testata attraverso un questionario con domande a risposta multipla – tre risposte alternative per ciascuna domanda.

Nella quarta sezione, invece, si puntava a valutare la capacità di produrre un breve testo scritto. Agli apprendenti, infatti, era stato chiesto di scrivere una cartolina, da indirizzare alla propria famiglia, in cui descrivere brevemente la città che si stava visitando.

I risultati del test finale hanno evidenziato un netto miglioramento delle capacità di lettura e scrittura, rispetto alle prestazioni osservate nello svolgimento del *quick placement test*. In linea con i descrittori generali del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue*, relativi al livello A1, la maggioranza dei corsisti, infatti, è riuscita a:

- comprendere e usare espressioni di uso quotidiano e frasi basilari tese a soddisfare bisogni di tipo concreto;
- presentare se stesso/a e gli altri ed essere in grado di fare domande semplici e rispondere su particolari personali;
- riconoscere parole di ambito familiare ed espressioni molto semplici riferite a loro stessi, alla famiglia e all'ambiente.

Nello specifico a livello ricettivo, la maggioranza degli studenti si è dimostrata in grado di leggere testi brevi, avvalendosi della traduzione in LIS per le parole più complesse, e di trovare informazioni specifiche e prevedibili in materiale di uso quotidiano.

A livello produttivo, la totalità dei corsisti è riuscita a comporre una breve e semplice cartolina, arricchendola anche di contenuti non esplicitamente richiesti dalla consegna. In generale i corsisti si sono dimostrati in grado di compilare moduli con dati personali scrivendo: il proprio nome, la nazionalità, l'indirizzo e la data di nascita.

Tutti hanno sviluppato consapevolezza grammaticale e controllo sulla produzione scritta, pur non avendo ancora acquisito una chiara sicurezza nell'uso delle forme e delle strutture della L2.

## 5. Analisi delle difficoltà

Il sillabo pianificato inizialmente è stato svolto solo in minima parte, poiché i tempi necessari allo svolgimento delle attività didattiche per questa particolare utenza si sono rilevati molto lunghi. Come già accennato, le lingue dei segni si articolano attraverso un codice semiotico differente (visivo-gestuale), che rende le loro strutture molto dissimili da quelle delle lingue vocali. Pertanto, l'insegnamento dell'italiano ha richiesto che si rimarcassero più volte gli aspetti semantici delle forme e strutture da apprendere, così come le loro componenti morfosintattiche. Per questo motivo non sono state presentate tutte le funzioni linguistiche, gli argomenti morfosintattici e lessicali proposti nel sillabo.

Molto impegnativo è stato poi il reperimento dei materiali didattici. Mancando di una manualistica specializzata per l'utenza sorda, le docenti hanno di volta in volta preparato le schede con gli esercizi di morfosintassi, i brani per la lettura e i video sottotitolati. Per non attingere da materiali già esistenti per gli udenti, non adatti ai sordi, sono stati creati *ex novo* dagli stessi docenti materiali didattici corredati da immagini, vignette, dialoghi, fino ad arrivare a prodotti animati (video), finalizzati alla spiegazione e al fissag-

gio dei concetti. Solo in una seconda fase sono stati forniti testi privi di immagini.

Tenendo conto delle abilità di partenza, delle modalità di studio, dell'interesse mostrato, dell'impegno profuso, della partecipazione alle attività, della disponibilità a relazionarsi con i docenti e gli altri corsisti, i risultati raggiunti dai discenti sono stati adeguati agli obiettivi prefissati. Le competenze acquisite da ciascuno sono state conformi alle attività realizzate prima e durante il percorso di studi.

### BIBLIOGRAFIA

- AMORINI G. & LEROSE L., *Studi linguistici in Lingua dei Segni Italiana (LIS). Analisi fonologica e funzioni deittiche ed avverbiali e aspetti metaforici nei parametri formazionali*. Tesi di dottorato pubblicata on line <http://ubdocs.uni-klu.ac.at/open/hssvoll/AC07813817.pdf>. Università di Klagenfurt, 2012,
- BARNI M., La valutazione delle competenze linguistico-comunicative, in M. Vedovelli (a cura di), *Manuale della Certificazione di Italiano L2*, Carocci, Roma, 2005, 29-46.
- BARNI M., La verifica e la valutazione, in A. De Marco (a cura di), *Manuale di Glottodidattica*, Carocci editore, Roma, 2000, 155-174.
- BENUCCI A., *Sillabo di Italiano Per Stranieri. Una proposta del Centro Linguistico dell'Università per Stranieri di Siena*, Guerra Edizioni, Perugia, 2007.
- CARITAS-MIGRANTES, *XXII Dossier Statistico Immigrazione*, Idos, Roma, 2012
- CARUSO V., PELLEGRINO E., MIGNANO M. R. & DE MEO A., Anche i sordi stranieri imparano l'italiano vocale: due strategie a confronto, in G. Bernini, C. Lavinio, A. Valentini, M. Voghera (a cura di). *Atti dell'XI Congresso dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata. Competenze e formazione linguistiche. In memoria di Monica Berretta*, Guerra Edizioni, Perugia, 2012, 249-272.
- CASELLI M. C., Maragna S. & Volterra V., *Linguaggio e sordità. Gesti, segni e parole nello sviluppo e nell'educazione*, Il Mulino, Bologna, 2006.
- CHINI M., *Genere grammaticale e acquisizione. Aspetti della morfologia nominale in italiano L2*, Franco Angeli, Milano, 1995.
- CILIBERTI A., *Manuale di glottodidattica*, La Nuova Italia, Firenze, 1994.
- CONSIGLIO D'EUROPA, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, R. C. S. Scuola, La Nuova Italia – Oxford, Milano, 2002.

- CRISTILLI C., Categorie di analisi e metalinguaggio negli studi sulle lingue dei segni: per una riflessione sulla loro identità semiotica e sui principi della loro strutturazione, in *Rivista italiana di linguistica e dialettologia*, 9, 2007, 109-148.
- CROCKER L. M. & ALGINA J., *Introduction to Classical and Modern Test Theory*, CBS College Publications, New York, 1986.
- FORAPANI D., Test di ingresso e validità. Proposte per un miglioramento della performance del placement di Italiano L2/LS per studenti ispanofoni, in *Language Learning in Higher Education*, 1/2, 2013, 115-127.
- KRASHEN S., *The input hypothesis: issues and implications*, Longman, London, 1985.
- LIDDELL S. K., Indicating verbs and pronouns: Pointing away from agreement, in K. Emmorey & H. Lane (eds.), *The signs of language revisited: An anthology to honor Ursula Bellugi and Edward Klima*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, N.J., 2000, 303-320.
- LILLO-MARTIN D. & MEIER R. P., On the linguistic status of 'agreement' in sign languages, in *Theoretical Linguistics*, 37/3-4, 2011, 95-141.
- MACKEY A. & GASS S. M., *Second Language Research. Methodology and Design*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, 2005.
- MARAGNA S., *La sordità. Educazione, scuola, lavoro e integrazione sociale*, Hoepli, Milano, 2008.
- MARSCHARK M. & WAUTERS L., Language Comprehension and Learning by Deaf Students, in M. Marschark & P.C. Hauser (a cura di), *Deaf Cognition: Foundations and Outcomes*, Oxford University Press, New York, 2008, 309-350.
- MARSCHARK M., SAPERE P., CONVERTINO C. M., MAYER C., WAUTERS L. & SARCHET T., Are deaf students' reading challenges really about reading?, in *American Annals of the Deaf*, 154/4, 2009, 357-370.
- MATTHIAE C., Valutazione della produzione scritta: parametri, griglie e soggettività, in *Italiano LinguaDue* 1, 2010, 104-110.
- PELLEGRINO E. & CARUSO V., And nevertheless they do speak Italian. Prosodic explorations in the oral productions of deaf immigrants, in A. De Meo & M. Pettorino (a cura di), *Prosodic and Rhythmic Aspects of L2 Acquisition. The case of Italian*, Cambridge Scholars Publishing, New Castle upon Tyne, 2012, 83-102.
- PORCELLI G., Sperimentazione e testing, in *Lingue e Didattica* 10/36, 1979, 24-29.
- STEWICK E. W., *Humanism in Language Teaching*, Oxford University Press, New York, 1990.

VEDOVELLI M., *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*, Carocci, Roma, 2010.

VITALE G., Lipari S. & Caruso V., La formazione dei CEL in casi particolari: laboratorio italiano L2 per immigrati udenti e sordi, in collaborazione con Federazione Regionale Sordi Campania, in E. Ballarin, P. Begotti & A. Toscano (a cura di), *L'italiano a stranieri nei centri linguistici universitari*, Guerra Edizioni, Perugia, 2010, 105-113.

VOLTERRA V. (a cura di), *La lingua italiana dei segni. La comunicazione visivo gestuale dei sordi*, Il Mulino, Bologna, 2004.

### SITOGRAFIA

Demo-Geodemo. Mappe, Popolazioni, Statistiche Demografiche dell'Istat  
<http://demoistat.it/>

Ensnapoliprogetti Conoscere Per Dialogare  
<https://it-it.facebook.com/ensnapoliprogetti.conoscereperdialogare>

Indagine multiscopo ISTAT, *Condizioni di salute e ricorso ai servizi sanitari*, Anni 1999-2000  
[http://www3.istat.it/dati/catalogo/20020313\\_01/](http://www3.istat.it/dati/catalogo/20020313_01/)

Indagine multiscopo ISTAT, *Condizioni di salute, fattori di rischio e ricorso ai servizi sanitari*, Anno 2005, Nota per la stampa, 2 marzo 2007  
[http://www3.istat.it/salastampa/comunicati/non\\_calendario/20070302\\_00/](http://www3.istat.it/salastampa/comunicati/non_calendario/20070302_00/)

La mescolanza.  
*Chi non ascolta è il vero sordo*, di Cesare Lanza  
[http://www.lamescolanza.com/Temp=2012/082012/chi\\_non\\_ascolta\\_%C3%A8\\_il\\_vero\\_sordo=020812.htm](http://www.lamescolanza.com/Temp=2012/082012/chi_non_ascolta_%C3%A8_il_vero_sordo=020812.htm)

MarteauEnclumeEtrier. Viaggio alla riscoperta dei suoni perduti. Viaggio alla scoperta dei suoni mai uditi.  
*Quanti sono i "sordomuti" in Italia?*  
<http://martencluet.blogspot.it/2012/09/quant-sono-i-sordomuti-in-italia.html>

Dizionario della Lingua Italiana Treccani  
<http://www.treccani.it/vocabolario/>

UNAPEDA - Union Nationale des Associations de Parents d'Enfants Déficients Auditifs

*Una panoramica della situazione dei sordi italiani in generale e della lingua dei segni italiana in particolare*

[http://www.unapeda.asso.fr/article.php3?id\\_article=551](http://www.unapeda.asso.fr/article.php3?id_article=551)



MICHELA LO FEUDO

## L'ITALIANO L2 PER IL LAVORO E GLI STUDENTI IMMIGRATI PRINCIPIANTI: L'IMPORTANZA DI IMPARARE A IMPARARE

### 1. Introduzione

Non occorre esaminare nello specifico ciascun corso di lingua erogato nell'ambito del progetto "Professione italiano" per constatare che il variegato quadro sociolinguistico formato dagli studenti che hanno aderito all'iniziativa, una volta calato nel contesto della singola classe, ha dato luogo a gruppi di lavoro sempre diversi, caratterizzati da bisogni specifici e da altrettante scelte metodologico-operative messe in campo da ogni insegnante per rispondere alle esigenze degli apprendenti. Al di là degli esiti individuali degli interventi didattici, possiamo però riscontrare alcuni elementi comuni capaci di stimolare una breve riflessione di carattere generale al termine di questa esperienza di insegnamento "in rete".

Una prima considerazione è di tipo teorico-metodologico. Com'è noto, la maggior parte dei nostri corsisti ha contribuito ad alimentare un medesimo scenario, relativamente inedito, già segnalato da Vedovelli (2001) e che è oggetto di sempre maggiori indagini nel campo della linguistica acquisizionale e della sociolinguistica:

Con gli immigrati stranieri in Italia [a partire dagli anni 70-80] alla dimensione generalmente culturale dell'attrattività della nostra lingua se ne aggiunge un'altra: ora gli immigrati pongono al nostro sistema sociale e a quello formativo le ragioni delle esigenze strumentali dell'apprendimento linguistico, finalizzato all'inserimento sociale e professionale. (Vedovelli, 2001: 38)

Tenendo conto di questi bisogni, i corsi di italiano L2 finalizzati all'introduzione degli studenti immigrati nel mondo del lavoro si sono confrontati, di fatto, con gli attuali orientamenti glottodidattici (e pedagogici in senso ampio) orientati verso una crescente flessibilità e personalizzazione dei percorsi formativi, i cui traguardi coincidono sempre più con il raggiungimento di "competenze" tra loro strutturate, da investire nel contesto lavorativo nazionale. Non è infatti un caso se il concetto di competenza su cui si fondano le attuali linee guida del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le

Lingue<sup>1</sup> deriva, tra l'altro, da un uso in ambito professionale: come ricorda Lauri (2013: 1-9), già a partire dagli anni Settanta del secolo scorso il settore della selezione del personale negli Stati Uniti aveva cominciato a valorizzare la capacità di quei candidati che avevano saputo distinguersi per aver costruito le proprie conoscenze in ambienti diversi. Sviluppato nel corso dei decenni anche in Europa - dove è stato applicato, com'è noto, in ambito educativo e linguistico in particolare grazie a Noam Chomsky -, questo orientamento ha contribuito al riconoscimento di un ventaglio eterogeneo di esperienze di apprendimento, non più limitate a contesti esclusivamente formali. La crescente interazione fra "interno" ed "esterno", fra percorsi formativi e realtà circostante oramai al centro degli attuali approcci didattici si iscrive, così, in una prospettiva che volge costantemente gli apprendenti verso un orizzonte (a breve o a lungo termine) di occupabilità.

Rapportato all'esperienza del progetto "Professione italiano", il confronto fra linee pedagogiche e pratica didattica non è stato privo di difficoltà. Se, infatti, una "competenza" può essere definita come «un comportamento che permette un'efficace interazione con l'ambiente in termini di sapere, saper fare, sapere cosa fare» in cui «concorrono grappoli di abilità esercitate in modo integrato e complesso» (Margiotta, 1998 cit. in Lauri, 2013: 5), numerosi sono stati gli adattamenti e le riformulazioni messi in campo dagli insegnanti per ottimizzare l'apprendimento in aula. La maggior parte dei gruppi-classe - ciascuno dei quali composto, mediamente, da trenta unità - era, infatti, mista: da un punto di vista sociolinguistico, l'utenza andava mediamente dai diciotto ai cinquant'anni ed era molto eterogenea per Paese di provenienza, per appartenenza socio-religiosa e per livello di scolarizzazione. Alfabetizzati, gli studenti erano soprattutto principianti assoluti o dotati di un livello pre-elementare, e in seguito alla valutazione in ingresso sono stati collocati in classi con livello *target* pari all'A1 del CECR; da un punto di vista acquisizionale, invece, si è lavorato con corsisti sottoposti alle medesime (e complesse) condizioni ambientali di apprendimento: i nostri studenti erano infatti esposti a un input composito, prodotto dall'interazione fra stimoli legati a condizioni di apprendimento spontaneo e sollecitazioni prodotte nei momenti di apprendimento in contesti formativi guidati.

Interagendo per cinque mesi con gli stimoli esterni prodotti dalla realtà napoletana, i percorsi si sono posti l'obiettivo comune di favorire l'acquisizione dell'italiano inteso come varietà standard, cercando di propor-

---

<sup>1</sup> Il testo è presente in bibliografia nella versione francese e sarà citato con la sigla CECR (*Cadre Commun Européen de Référence pour les Langues*).

re modelli linguistici che coincidessero con la norma della L2 per discenti orientati, il più delle volte, verso il dialetto e verso varietà colloquiali in uso nelle comunità di nativi (cfr Beretta, 1990; Banfi, 1993: 47)<sup>2</sup>. È stata dunque privilegiata una prospettiva che tenesse conto della ripartizione tradizionale dello spazio linguistico tra i poli lingua/dialetto in funzione dei bisogni e delle motivazioni degli studenti in oggetto: la nostra utenza, multilingue e multiculturale, benché caratterizzata da un tasso significativo di mobilità individuale, talvolta dalla fluttuazione di interi gruppi sociali (come nel caso degli studenti cinesi, che si contraddistinguono per una relativa compattezza rispetto ad altri gruppi etnici) e, specialmente ai livelli elementari di competenza, sprovvista di un progetto di permanenza a lungo termine, ha confermato nel questionario erogato al termine dei corsi l'intento di scommettere sull'apprendimento dell'italiano standard (piuttosto che sul dialetto) come strumento di emancipazione sociale e/o lavorativa.

Tradotte in ipotesi di intervento formativo, queste esigenze si sono concretizzate nel tentativo di erogare percorsi in grado di far convergere approcci e contenuti verso la costruzione di competenze chiave di cittadinanza che andassero ben oltre la semplice comunicazione in L2, contribuendo a favorire l'uso di dispositivi digitali, una più ampia consapevolezza sociale e civica fino a favorire lo spirito di iniziativa e di imprenditorialità personali (cfr. Lauri, 2013: 20). In questo modo, è stata posta a monte della progettazione didattica nelle classi di livello A1 la necessità di veicolare conoscenze teorico-pratiche e di sviluppare abilità pratico-cognitive con la finalità di rendere gli apprendenti capaci, il più possibile autonomi e responsabili nel mettere in pratica le competenze acquisite al di fuori dei contesti di apprendimento formale, in situazioni, cioè, di lavoro, di studio o più in generale di sviluppo (inter)personale. Nel paragrafo seguente saranno confrontati esempi di strategie didattiche attuate in classe con alcuni esiti linguistici e comportamentali rilevati sia durante gli incontri *in presentia*, sia attraverso le fasi di apprendimento *on line*.

---

<sup>2</sup> Sappiamo, tuttavia, che la questione è molto più complessa e meriterebbe ampi sviluppi sui quali non possiamo soffermarci in questa sede. Come ha, infatti, sottolineato Vedovelli (2001: 35), per affrontare correttamente la "questione della lingua per gli immigrati" occorre tener conto di tre aspetti essenziali: il rapporto tra gli immigrati e la loro identità linguistica, l'identità linguistica della società italiana, i comportamenti comunicativi dei singoli parlanti nativi italiani nelle interazioni con gli stranieri.

## 2. Imparare a imparare: una competenza strategica per gli apprendenti principianti

Favorire una didattica finalizzata allo sviluppo di competenze per studenti immigrati principianti si scontra con una prima difficoltà, connessa alla dimensione sociolinguistica della classe. Se è vero che a un livello A1 gli apprendenti sono alla ricerca di modelli linguistici, nel caso di classi dal livello di scolarizzazione molto eterogeneo è frequente lavorare con studenti alla ricerca di veri e propri riferimenti educativi capaci di colmare lacune pregresse in L1. In altri termini, è emerso che molti dei nostri studenti hanno frequentato i corsi di italiano non solo per imparare la L2, ma per *imparare a imparare* (cfr. CECR: 85-86), cioè per acquisire strumenti culturali ulteriori e trasversali come strumento di riscatto sociale. Già dai primi incontri, infatti, è apparso come alcuni studenti non avessero semplicemente difficoltà a comprendere il significato delle consegne di alcuni esercizi scritti; una volta decodificato il compito con l'aiuto dell'insegnante o di un compagno di corso, gli apprendenti si mostravano sprovvisti degli strumenti culturali e procedurali utili a svolgere, per esempio, attività di abbinamento, di riempimento, di selezione multipla e di completamento, semplicemente perché non erano mai stati sollecitati al riguardo. La didattica cooperativa si è rivelata in questo caso uno strumento utile per favorire l'interazione e la condivisione fra i corsisti, valorizzando gli apprendenti più competenti ed evitando l'isolamento dei corsisti più deboli.

Nelle fasi iniziali come durante l'intero percorso formativo, infatti, è stato necessario gestire i contenuti per favorire una progressione omogenea degli apprendimenti, cercando di costruire una piattaforma di strumenti minimi comuni non solo linguistici, ma anche operativi. Per questo motivo, è stato privilegiato un approccio di tipo comunicativo, in cui l'apprendimento, sempre contestualizzato, è maggiormente strutturato rispetto a una didattica per *task*, che fa leva su competenze metalinguistiche pregresse più sviluppate ed è più vicina a forme di apprendimento spontaneo<sup>3</sup>. Sempre nell'ottica di guidare gli studenti verso l'analisi e la riorganizzazione degli input ricevuti in contesti non formali, si è rivelato utile operare un'organizzazione didattica a sequenza lineare i cui contenuti, propedeutici e progressivi, fossero scanditi da momenti di sintesi. A tal proposito, è interessante segnalare co-

---

<sup>3</sup> Solo nelle fasi conclusive del corso, generalmente, gli apprendenti acquisiscono un grado di autonomia sufficiente per lo svolgimento di *task* semplici con il supporto dell'insegnante.

me la progettazione didattica sia stata rimodulata *in itinere*, sviluppandosi in particolare su due dimensioni complementari, valorizzate a partire dai *feedback* degli studenti: la prima, di tipo funzionale, riguardava l'acquisizione dei principali atti linguistici e delle strutture dell'italiano per soddisfare bisogni di tipo strumentale; l'altra, di tipo educativo-formativo, è stata potenziata tenendo conto dell'esigenza degli studenti di ricevere gli strumenti minimi per analizzare ed esprimere se stessi e la realtà circostante nel contesto straniero. Da questo punto di vista, i supporti didattici sono serviti da spunto per "riconoscersi" in L2, per conoscere gli altri e per relazionarsi; il lavoro in classe ha contribuito a stimolare la capacità ad apprendere facendo da ponte per lo sviluppo di saperi socioculturali e interculturali riscontrabili nel vissuto quotidiano.

In questa prospettiva, i compiti sono stati un banco di prova stimolante sia per il docente sia per l'apprendente: lo studente ha potuto infatti sperimentare o rivivere situazioni realistiche legate al quotidiano nel Paese d'accoglienza; l'insegnante, dal canto suo, ha avuto la possibilità di testare *in itinere* l'efficacia di una progettazione didattica attenta a questa doppia dimensione dell'insegnamento della L2. Si riporta, a titolo di esempio, la produzione di uno studente cinese di ventitré anni (che chiameremo HW), che è in Italia da due anni e studia per ottenere la licenza media. Il contesto è il seguente: nell'esercizio, gli apprendenti sono invitati a produrre un dialogo in risposta a un annuncio di lavoro. Il corsista-aspirante barista deve immaginare l'interazione con il titolare di un bar il quale gli rivolge alcune domande per conoscerlo meglio. HW deve chiedere informazioni sugli orari di lavoro.

Titolare: Buongiorno.

Barista: Buongiorno. Qua cercasi barista esperto?

T: Tu sei esperto?

B: Sì. Ho lavorato 3 anni.

T: Come ti chiami?

B: Mio nome è H\*\*. W\*\*\* è mio cognome.

T: Quando è nato? Dove è tuo luogo di nascita?

B: Sono nato \*\*\*\* agosto/ventuno. Il mio luogo di nascita è Zhejiang.

T: Qual è la tua nazionalità?

B: Io sono cinese.

T: Dove abiti? Il tuo indirizzo. Ancora tuo telefono.

B: Abito Roma, via Firenze n. 35. 366\*\*\*\*\*

T: Tu sei disponibile?

B: Sì, sono disponibile. Stai calmo.

T: Eh, quanto sono gli orari di lavoro?

B: I turni sono dalle 10 alle 2 di notte. Ma una settimana solo lavori 4 giorni dal lunedì a giovedì. È faticare un po'.

Dopo aver letto il testo, l'insegnante decide di non correggere subito il dialogo ma di farlo leggere allo studente in plenaria, con l'aiuto di un compagno di corso. Successivamente, il docente pone delle domande alla classe con l'obiettivo di far riflettere il gruppo sull'uso dell'alternanza *tu/Lei* (considerata tra i pre-requisiti linguistici della classe) e sulle implicazioni socio-pragmatiche dell'enunciato "*Stai calmo*" collocato in quel punto del testo. I quesiti hanno dato luogo a risposte diverse.

Sulla sequenza "*Stai calmo*" non sono state riscontrate particolari osservazioni: per HW, in Italia già da diverso tempo, l'espressione è percepita come non aggressiva perché frequente nei suoi contesti abituali di interazione. Gli altri corsisti, dal canto loro, non disponendo di competenze sociolinguistiche sufficienti per analizzarne l'adeguatezza non hanno notato dissonanze rispetto alla situazione di riferimento. Spetta dunque all'insegnante il compito di chiarire i contesti d'uso dell'enunciato oggetto di riflessione. Una reazione diversa ha invece suscitato l'uso improprio della forma di cortesia: gli altri studenti, in Italia da meno tempo, dispongono di strutture molto limitate che utilizzano quasi esclusivamente in contesto didattico. Per loro è facile riconoscere il mancato uso del *Lei* all'interno di una comunicazione formale per cui non esitano a correggere il compagno. Nasce in seguito un breve scambio di opinioni: HW replica di conoscere la differenza tra gli ambiti d'uso dei due soggetti ma preferisce servirsi della seconda persona del singolare perché è abituato a sentirsi rivolgere la parola in quel modo, anche in contesti formali. Secondo lui, in quel caso, l'uso "reale" della lingua sarebbe un altro rispetto alla norma studiata.

La risposta di una collega di classe di origine russa invita a riflettere sul significato (non solo funzionale) di un uso appropriato del pronome di terza persona singolare: contro possibili forme di razzismo comunicativo in cui i parlanti nativi palesano, attraverso il *tu* generalizzato rivolto agli stranieri, «lo scontro che mira all'esclusione e al rafforzamento della gerarchia sociale, della ineguaglianza sociale simbolizzata nella parola» (Vedovelli, 2001: 39), servirsi del *Lei* in contesti di interazione formale significa, innanzitutto, "darsi importanza", riconoscersi come soggetto socialmente attivo che rivendica nel Paese d'accoglienza rapporti interpersonali paritari, basati riconoscimento e rispetto reciproci. L'osservazione, condivisa dagli altri membri del gruppo, mostra in che misura viene attribuito un valore più profondo, quasi simbolico, alla necessità di acquisire contenuti linguistici utili alla sussistenza: l'apprendimento della L2 diventa un veicolo strategico per lo sviluppo di competenze sociali e

civili utili a favorire condizioni di benessere individuale e relazionale. Di conseguenza, avere maggiore coscienza della lingua che si studia può contribuire a compiere il salto di qualità sperato.

Un ultimo elemento di riflessione è fornito dall'uso del web. Anche le attività di apprendimento *on line* a integrazione degli interventi didattici *in presenza* hanno svolto, infatti, un ruolo significativo nello sviluppo delle competenze non linguistiche stimulate dai corsi di italiano. Torniamo per un attimo al bisogno degli studenti di acquisire strumenti per imparare a imparare. Tutti dotati di una forte motivazione e il più delle volte desiderosi di colmare lacune culturali pregresse, gli apprendenti hanno identificato nel manuale adottato e distribuito a tutti i corsisti un solido punto di riferimento per affrontare l'esperienza di formazione che veniva loro proposta. La tendenza degli studenti a cercare frequentemente la collocazione dei contenuti trattati in classe sul libro di testo, la loro sorpresa nell'apprendere che avrebbero affrontato alcuni argomenti secondo un ordine progressivo-sequenziale che non corrispondeva alla successione numerica delle pagine del manuale, sono indubbiamente tributari di un immaginario dello studio, e più in generale della conoscenza e della "cultura", legato a saperi teorici, libreschi, e per questo inevitabilmente restrittivi e distanti dall'attualità anche se inseriti all'interno di un approccio di tipo comunicativo. L'uso delle nuove tecnologie e del web in classe ha permesso di lavorare a partire dall'immaginario degli studenti con lo scopo di guidarli verso una diversa consapevolezza dello studio.

In una prima fase caratterizzata dalla sola didattica frontale, il contatto con i supporti digitali è stato indiretto e mediato dall'intervento dell'insegnante. Nelle classi dotate di postazioni informatiche per i docenti, questi ha avuto, per esempio, la possibilità di proiettare le pagine del libro di testo alla classe. Si è trattato di un'operazione particolarmente strategica per le classi di livello A1 a scolarizzazione differenziata, nella misura in cui l'insegnante ha potuto lavorare sulla decodifica delle consegne simulando lo svolgimento dell'esercizio: nel caso di un'attività di abbinamento immagine-unità lessicale, per esempio, l'insegnante ha avuto la possibilità di mostrare (concretamente) mimando l'associazione (logico-semantica) fra gli elementi proposti. Ancora per gli studenti principianti, l'uso dei motori di ricerca è stata una valida "finestra sul mondo", dal momento che l'insegnante ha potuto per esempio reperire immagini dalla rete per approfondire o estendere il lessico studiato a lezione, con riferimenti all'attualità socio-culturale (inter)nazionale e locale. Da un punto di vista didattico, gli strumenti multimediali hanno dunque contribuito a rafforzare il ruolo del docente-facilitatore nella mediazione dei processi di apprendimento.

Il passaggio alla didattica *on line*, subentrato nella fase conclusiva del corso, è stato poi graduale e costantemente guidato. A tal proposito si è scelto di rimodulare quanto predisposto dal progetto iniziale, che prevedeva momenti di apprendimento a distanza in totale autonomia, nella misura in cui gli studenti, spesso poco alfabetizzati anche da un punto di vista informatico, necessitavano ancora una volta di un supporto non solo linguistico ma anche operativo, che li guidasse nello studio in un contesto per loro insoliti. In questa prospettiva di riadattamento, sono state fissate lezioni frontali e lezioni in laboratorio linguistico in alternanza durante le quali il docente era sempre presente.

In laboratorio gli studenti disponevano di postazioni informatiche individuali. Il percorso guidato è stato messo in campo in due momenti sequenziali ma congiunti: in una prima fase, gli studenti hanno potuto lavorare a partire da materiali autentici predisposti nella piattaforma *on line* del progetto "Professione italiano" secondo una didattica di tipo modulare. In quella sede, gli apprendenti hanno potuto approfondire gli argomenti trattati nelle lezioni precedenti (come lavorare, cercare casa, interagire con le pubbliche amministrazioni) con il supporto dell'insegnante che ha scandito tempi e modalità di realizzazione dei compiti. La parte di lavoro in autonomia è stata integrata sotto forma di momento di sintesi aggiuntivo, a conclusione di ogni modulo: per esempio, al termine delle attività nel modulo "Cercare casa", gli studenti sono stati invitati a cercare sul web un appartamento sfruttando siti internet specializzati a partire da alcuni criteri stabiliti *a priori* dal docente (come il numero di stanze e/o dei bagni, la presenza di un giardino o di balcone/i).

Attraverso attività semi-strutturate integrate da supporti informatici, si è dunque cercato di sollecitare una "coscienza pratica" dello studio della L2 ponendo le basi per finalità educative più generali e a lungo termine: lo sviluppo di un'attitudine allo studio che oltrepassi lo svolgimento di esercizi di tipo tradizionale e orienti lo studente verso la capacità a sfruttare e a organizzare la molteplicità dei materiali a disposizione (in classe, come nella vita), per imparare in maniera autonoma in una prospettiva di qualificazione e di crescita personali.

### 3. Conclusioni

Al termine di questo rapido resoconto sul lavoro svolto, è facile capire in che misura lo scenario formato dagli studenti del progetto "Professione italiano" sia ancora più complesso. Se è vero che, da una parte, l'utenza confluisce nel vasto movimento migratorio che in Italia ha generato nuovi biso-

gni degli apprendenti, legati principalmente all'inserimento sociale e professionale (cfr. Vedovelli 2001), dall'altra i risultati presentati mostrano che tali bisogni rispondono all'esigenza, avvertita dagli studenti stessi, di non limitarsi all'acquisizione di competenze puramente linguistiche per fini di strumentali, ma di sfruttare l'opportunità di studio offerta dal progetto per migliorare la capacità a gestire nuove esperienze sociali e culturali durante la permanenza in Italia.

Nel corso dei mesi è stato possibile lavorare con corsisti volenterosi, intenzionati a collaborare attivamente per rimettere in discussione le loro conoscenze pregresse e a integrare le nuove acquisizioni in un'ottica di evoluzione individuale ad ampio spettro. È probabilmente in questa prospettiva - cioè ascoltando e valorizzando i bisogni degli apprendenti e i loro contesti di apprendimento reali nell'ottica dello sviluppo di competenze trasversali - che bisogna continuare a lavorare per una concreta integrazione dei "nuovi italiani" che popolano con entusiasmo le nostre aule.

## BIBLIOGRAFIA

- BAGNA C., MACHETTI S. & VEDOVELLI M., L'italiano e le lingue immigrate: verso un plurilinguismo consapevole o verso varietà di contatto?, in *Ecologia linguistica. Atti del XXXVI Congresso della SLI*, Bulzoni, Roma, 2003, 201-222.
- BANFI E., L'italiano come L2, in E. Banfi (a cura di), *L'altra Europa linguistica. Varietà di apprendimento e interlingue nell'Europa contemporanea*, La Nuova Italia, Firenze, 2001 [1° ed. 1993], 35-102.
- BERETTA M., Apprendimento di lingue seconde con input sub standard: l'analisi di un caso, in G. Bernini & A. Giacalone Ramat (a cura di), *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*, Franco Angeli, Milano, 151-177.
- CONSEIL DE LA COOPERATION CULTURELLE – COMITE DE L'EDUCATION «Apprentissage des langues et citoyenneté européenne», *Un Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Didier, 2000 [citato nel testo con la sigla CECR].
- LAURI L., *Competenze: Programmazione didattica e valutazione*, ETAS - RCS Libri, Milano, 2013.
- VEDOVELLI M., Note per una sociolinguistica dei movimenti migratori europei, in E. Banfi (a cura di), *L'altra Europa linguistica. Varietà di apprendimen-*

*to e interlingue nell'Europa contemporanea*, La Nuova Italia, Firenze, 2001 [1° ed. 1993], 1-34.

VEDOVELLI M., La questione della lingua per l'immigrazione straniera in Italia e a Roma, in M. Barni & A. Villarini, *La questione della lingua per gli immigrati stranieri*, Franco Angeli, Milano, 2001, 17-43.

YING XU, FEDERICA CAZZATO

## L'ESPERIENZA DIDATTICA CON GLI APPRENDENTI CINESI PRINCIPIANTI ASSOLUTI DEL PROGETTO FEI

### 1. Introduzione

Lingua, cittadinanza, salute e tutela della persona, queste le tematiche esplicitate nell'offerta formativa dell'Ateneo "L'Orientale" per il progetto FEI "Professione Italiano", organizzato in due macro-moduli: "L'italiano per il lavoro" e "Educazione alla cittadinanza, alla salute e alla tutela della persona".

Il corso di lingua per gli apprendenti cinesi principianti si è rivolto a 41 iscritti, uomini e donne, di età compresa tra i 20 e i 50 anni, provenienti in maggioranza dalla provincia cinese sud-orientale costiera dello Zhejiang (56% del totale). Circa una metà dei corsisti è privo di formazione scolastica nel proprio Paese e la quasi totale maggioranza (85%) non conosce alcuna lingua straniera.

Il presente contributo espone l'approccio didattico adottato con questo particolare target, in termini di scelte di programmazione e metodologie applicate. Nella conclusione saranno forniti alcuni spunti di riflessione in merito al lavoro e al ruolo del facilitatore madrelingua.

### 2. Presentazione del progetto: programmazione

Si inizierà ora con il citare il descrittore per il livello A1 "principiante assoluto" al quale ci si è attenuti per la realizzazione del corso. Questo è stato riscritto sulla base del livello A1 definito "di contatto" o di "Formulaic Proficiency" nel QCER (2002: 29)<sup>1</sup>. La produzione ad hoc del materiale, che ha integrato il libro di testo adottato, si è avvalsa delle categorie descrittive identi-

---

<sup>1</sup> Fra i descrittori del QCER (2002: 29) manca quello per il livello associabile alla denominazione "principiante assoluto", ma come documenti analoghi, in Italia, esistono l'ISFOL *Gli standard minimi delle competenze di base e trasversali; Le competenze di base per gli adulti. I e II* e l'EDA *Gli standards nell'Educazione degli Adulti. La produzione di standards per l'educazione degli adulti nella Regione Emilia-Romagna*. Cfr. Minuz, 2005: 118 ss.

ficato per “domini” nel QCER<sup>2</sup>. Nello specifico del modulo “L’italiano per il lavoro” sono stati selezionati per lo più i domini “personale” e “pubblico”.

Sa comprendere e risolvere brevi e semplici richieste concernenti l’identità personale, la professione, la famiglia, lo stato di salute. Sa leggere e comprendere parole e micro-messaggi a carattere informativo e funzionale. Sa scrivere, se guidato/a, parole, frasi brevi (anche con il connettivo “e”), micro-messaggi, per scopi funzionali (ad es. riempire moduli con dati personali). Sa interagire in situazioni semplici riguardanti scambi descrittivo-informativi su sé stesso/a e altri (nome e cognome, cittadinanza, luogo e data di nascita, stato civile, persone a carico, domicilio/indirizzo e città di residenza, numero di telefono). Sa usare espressioni e frasi semplici per indicare l’età, il sesso e per descrivere l’aspetto fisico di sé stesso/a e altri; sa farsi dare da altri informazioni analoghe e comprenderle.

La pratica per lo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative ha puntato molto sulla formazione della consapevolezza fonologica (nei termini di cui si discuterà a breve) e delle connesse abilità di lettura e scrittura. L’analisi degli input linguistici selezionati è partita dalle ‘unità superiori’, a grandi linee rappresentabile come segue: parola > sillaba; ordine delle parole (SVO)<sup>3</sup>>articolo+soggetto/articolo+oggetto > sostantivo (>morfologia nominale); articolo+soggetto/articolo+oggetto > articolo; frase/verbo flesso > morfologia verbale; nome+aggettivo > aggettivo. Tutto il processo di comprensione è sempre stato esercitato oralmente.

### 3. Metodologia e riflessioni didattiche

La memoria a breve termine (MBT), altresì denominata, nella sua accezione “operativa”, “memoria di lavoro”, costituisce una parte ineliminabile dei processi cognitivi che si attivano, qualora prestiamo attenzione e interesse, verso l’input che riceviamo. Tra le funzioni fondamentali della MBT vi è quella della memorizzazione temporanea dell’informazione: lo *span* di memoria dura fino a 2 secondi. Il recupero dell’informazione dipende dalla sua

---

<sup>2</sup> Per ogni dominio identificato, il QCER (2002: 57ss) categorizza *luoghi, istituzioni, persone, oggetti, avvenimenti, azioni e testi*.

<sup>3</sup> La presentazione della categoria del soggetto, in esercizi di riordino SVO, per formare una frase, ha visto il soggetto o l’oggetto accompagnarsi all’articolo. D’Annunzio (2009: 52) suggerisce, durante questa fase, di presentare nomi e articoli insieme, in qualità di “unità concettuali”.

lunghezza o brevità durante l'attività di *rehearsal* subvocalico. Maggiore è la velocità di articolazione della parola, migliore sarà la memorizzazione (Cardona, 2010).

Data questa prospettiva è importante sollecitare, nonché accompagnare e sostenere, il più possibile, lo sviluppo delle capacità di ripetizione subvocale dell'apprendente. L'assunto secondo il quale: "il mantenimento dell'informazione si mantiene attraverso la ripetizione (*rehearsal*)" (Cardona 2010: 64) necessita di una precisazione.

Il ciclo fonologico è ampiamente coinvolto nell'apprendimento delle lingue straniere [...] il suo ruolo diminuisce quanto più il materiale può essere elaborato semanticamente. (Cardona, 2010: 127)

Il fine principale nell'utilizzo della tecnica della ripetizione descritta nel 'modello didattico integrato' (tabella 1), fa capo a quanto Cardona sostiene a proposito del processo di "mandare a memoria":

Ripetere non significa imparare a memoria, ma poter utilizzare nuove e diverse strategie per organizzare il materiale appreso. [...] ripetere i vocaboli a voce alta ha a. il vantaggio di associare alla modalità visiva quella articolatoria e acustica; b. attiva quindi più codici (memoria *iconica* e memoria *ecoica*) [...]. (Cardona, 2010: 85, 86)

Sulla base del legame fra i processi della memoria e fattori quali motivazione, cognizione ed emozione, si è deciso di valorizzare l'attività di memorizzazione, coniugando, almeno in parte, lo stile di apprendimento cognitivo e culturale dell'apprendente cinese, con quello occidentale.

Basandosi l'apprendimento del discente cinese sul "procedimento delle quattro fasi" (D'Annunzio, 2009: 31), nel quale si susseguono, ricezione, ripetizione, revisione, riproduzione, si è pensato di calare la seconda fase all'interno del modello di 'Unità Didattica', concepito per l'apprendimento linguistico in Occidente. Nel modello operativo cinese la ripetizione e la memorizzazione dell'elemento nuovo rappresentano il lasciapassare per la comprensione. Attraverso una combinazione di tecniche di memorizzazione (*rote learning*, etc.), sempre presenti e che si alternano a seconda della fase di "approccio al testo", l'apprendente perviene al raggiungimento di una "comprensione approfondita" (*ibid*: 33).

Comparando il modello asiatico a quello occidentale, D'Annunzio (2009: 33-56) ricorda che nel secondo la memorizzazione avviene successivamente o contemporaneamente alle fasi di 'analisi' e di 'sintesi', ed è lasciata autonomamente all'apprendente, al quale si chiede nella successiva fase di 'pro-

duzione libera', di mettere immediatamente in pratica ciò che non ha avuto il tempo di "fissare".

Di seguito si propone il modello didattico utilizzato nella classe di apprendenti cinesi principianti assoluti (tabella 1).

<b>Fasi dell'unità didattica</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Abilità cognitive coinvolte</b>
Motivazione	a. osservazione b. ripetizione	comprensione ascolto/lettura interazione/produzione orale
Globalità	a. osservazione b. ripetizione c. pratica	comprensione ascolto/lettura interazione/produzione orale produzione scritta
Verifica	a. osservazione b. correzione c. ripetizione	comprensione ascolto/lettura produzione scritta/orale
Analisi	a. osservazione b. pratica	comprensione ascolto/lettura produzione scritta
Verifica	a. osservazione b. correzione c. ripetizione	comprensione ascolto/lettura produzione scritta/orale
Sintesi	a. osservazione b. pratica	comprensione ascolto/lettura produzione scritta
Verifica	a. osservazione b. correzione c. ripetizione	comprensione ascolto/lettura produzione scritta/orale
Riflessione	a. osservazione b. pratica c. ripetizione	comprensione lettura/produzione scritta interazione/produzione orale
Controllo	a. osservazione b. pratica c. correzione d. ripetizione	comprensione lettura/produzione scritta interazione/produzione orale

Tab.1. *Modello didattico integrato*

Il passaggio al momento di 'verifica', a partire dai compiti svolti durante le fasi di 'globalità', 'analisi' e 'sintesi', è stato successivo a ogni esercizio della serie da svolgere. Le attività proposte durante la fase di 'motivazione' hanno riguardato la pratica di osservazione/lettura, in L2 e in lingua mater-

na, in forma schematica degli elementi linguistici e/o strutture linguistiche trattati di lì a poco. Le attività proposte durante la fase di 'globalità' possono essere ricondotte a esercizi di ascolto/scrittura, e lettura/scrittura, mediante tecniche di associazione (griglie) e di raggruppamento (tecniche di inclusione). I compiti proposti durante le fasi di 'analisi' e di 'sintesi' hanno coinvolto per lo più l'attività di lettura/scrittura, e si è fatto ricorso sia alle tecniche utilizzate in fase di 'globalità', sia a quelle che prevedono l'inserimento di parole (*cloze*) in contesto di frase o, di testo, per lo più 'dialogico'. Ai momenti di 'riflessione' e di 'controllo' si è dedicato talvolta anche tutto il tempo di una lezione, generalmente consacrati all'interazione orale.

La gestione delle singole fasi (durata, scansione), la selezione degli obiettivi (eventuali riprese di argomenti precedenti), e le dinamiche innescate in classe, indirizzeranno le scelte dell'insegnante che dovrà ripensare a quali strategie affidarsi in termini di tecniche e materiali didattici da adottare.

### 3.1. *Tecniche didattiche: difficoltà*

Il grado di alfabetizzazione pregressa (nel parlato e nello scritto, sia in L1 sia in L2) è emerso durante l'esecuzione di compiti scritti, in particolare in quelli dove erano richieste capacità astrattive connesse all'esercitazione dei morfemi grammaticali, notoriamente arbitrari e di difficile concettualizzazione<sup>4</sup>. Il pericolo era quello di uno svolgimento puramente automatico, è spettato poi all'insegnante formare le sue capacità semantiche e comunicative in relazione al particolare elemento linguistico considerato. Le capacità di lettura e comprensione del senso della parola o della frase (SVO: *Io/ saluto/ la mamma; chunks: Di dove/ sei?; Come/ ti chiami?*) elicitate in esercizi di abbinamento (immagine >verbo/nome/aggettivo; frase >immagine; riordino dei costituenti SVO), suscitavano maggiore partecipazione, e la correttezza del compito era maggiormente prevedibile.

Durante la fase di 'verifica' erano messe alla prova le abilità di lettura degli apprendenti, che sono emerse 'individualmente', durante i compiti di interazione orale: leggendo le istruzioni alla lavagna avrebbero dovuto orientarsi.

---

<sup>4</sup> Il morfema grammaticale è anche un 'carattere' del sistema alfabetico latino. Comparando i sistemi alfabetici, latino e cinese, Banfi scrive (2003: 186): "Nel sistema grafemico cinese, invece, i singoli caratteri rappresentano direttamente unità di significato distribuite in rapporto uno-a-uno con le loro relative realizzazioni fonologiche. [...] L'atto dello scrivere mediante ideogrammi consiste nella organizzazione di sequenze di "unità sensoriali" che, inserite in un contesto testuali coesi, formano "visibilmente" un testo".

Sia per lo sviluppo della competenza fonologica (ad esempio: discriminazione del suono lungo e del suono breve della vocale nella sillaba accentata) sia di quella più strettamente linguistico-comunicativa, in cui sono stati fatti convergere i contenuti grammaticali e quelli lessicali (*'chunks'* come ad esempio: "Ciao Anna, come stai?/Buongiorno Signora Bianchi, come sta?")<sup>5</sup>, la tecnica della ripetizione non ha mai abbandonato l'apprendente fino alla conclusione del corso.

Per l'approccio didattico utilizzato si considera calzante quanto concluso da Minuz (2005: 67):

L'alfabetizzazione in L1, in conclusione, facilita l'apprendimento della lettura/scrittura in L2 nella misura in cui il lettore o la lettrice anche inesperti sanno che il testo scritto ha un significato.

È bene dunque riflettere, e curare tutte le vie di trasmissione del significato: quelle strettamente legate allo spazio 'linguistico', e quelle connesse allo spazio connotato di 'imprevisto' che scaturisce dal confronto in classe. Grazie anche all'intervento del facilitatore madrelingua, presente in particolare durante le fasi dedicate alla fonologia, l'interazione in classe ha guadagnato in termini di centralità dell'apprendente e dei suoi bisogni.

#### 4. Difficoltà dell'apprendente cinese e ruolo del docente madrelingua

L'apprendente cinese adulto del livello A1 "principiante assoluto", scarsamente scolarizzato e senza ulteriori conoscenze linguistiche, presenta certamente numerose difficoltà nell'imparare una nuova lingua, molto diversa dalla propria L1. Per questi motivi, nella fase di strutturazione del corso, la docente ha pensato di ricorrere alla presenza in classe di un facilitatore madrelingua, molto utile sia per il chiarimento di dubbi dell'apprendente sia per la comunicazione tra il docente italiano e l'apprendente sinofono.

L'italiano e il cinese sono lingue molto lontane e diverse tipologicamente, per cui non è facile per l'apprendente passare da un sistema comunicativo a ridotta morfologia a una lingua con ricca morfologia. Un facilitatore cinese,

---

<sup>5</sup> La maggiore lunghezza delle frasi ha reso più complessa la capacità di articolazione, per cui si è fatto affidamento sulla punteggiatura, scandendo le pause e diminuendo la velocità di elocuzione. In questo modo, si è rimarcata l'importanza comunicativa della scrittura, grazie ai continui riferimenti agli elementi di natura 'ortopepica': virgola, punto fermo, punto interrogativo.

che conosce bene la lingua italiana e ha esperienze nell'insegnare l'italiano, può guidare l'apprendente cinese nelle prime ore di lezione, introducendolo a una conoscenza di base della lingua italiana con il supporto della lingua cinese come lingua della classe, e svolgere successivamente un ruolo di sostituto-tutor durante il resto del percorso. L'apprendente, guidato nei primi passi nella nuova lingua, sarà aiutato a creare le basi per la nuova struttura fonetica, grammaticale e lessicale, e acquisirà sicurezza nelle proprie capacità, riuscendo a seguire con meno difficoltà le lezioni del docente italiano, e sviluppando così tutte le altre competenze linguistiche-comunicative programmate.

Il primo ostacolo da superare riguarda la pronuncia dell'italiano, il cui sistema fonetico è molto diverso da quello cinese. Soprattutto se i primi passi nella nuova lingua utilizzano nella didattica l'aiuto della scrittura, questa può creare molti fraintendimenti, a causa del 拼音 pīnyīn, che i bambini cinesi imparano sin dalle prime classi. Questo sistema di trascrizione fonologica dei caratteri cinesi in lettere latine finisce per provocare interferenze nell'acquisizione della fonologia della L2, dato che la rappresentazione grafica corrisponde all'alfabeto latino, ma la pronuncia si basa sui dialetti cinesi settentrionali, in particolare quello di Pechino. Il risultato è che, pur utilizzando le lettere dell'alfabeto latino, si finisce spesso per attribuire loro una pronuncia diversa da quella che richiede la norma della lingua italiana. L'interferenza capita spesso nella distinzione fonetica di alcuni grafemi uguali o simili nella scrittura delle due lingue, ma corrispondenti a suoni completamente diversi, come, ad esempio, il grafema ⟨r⟩ che in cinese può corrispondere alla trascrizione di una retroflessa /ʐ/ se sta all'inizio della sillaba oppure di una approssimante/ʁ/ se sta alla fine della sillaba (Luo, Wang, 2009) mentre in italiano corrisponde a una vibrante /r/.

In generale il transfer negativo dalla L1 è evidente sia a livello segmentale sia a livello prosodico.

A livello segmentale, si evidenziano soprattutto problemi causati dall'incapacità di acquisizione di alcuni suoni tipici dell'italiano ma inesistenti in cinese:

1. La vibrante /r/ e la laterale /l/ (*mare / male*) rappresentano due fonemi che l'apprendente non riesce a percepire e a produrre in modo distintivo. La vibrante, spesso considerata un suono impossibile per i cinesi, richiede circa un mese di esercizi di imitazione e ripetizione, prima di essere adeguatamente articolata.
2. Le occlusive sonore /b, d, g/ e quelle corrispondenti sorde /p, t, k/ (*belle / pelle*), provocano nell'apprendente una confusione di base causata dalla mancata distinzione nella lingua materna dell'opposizione sorda-sonora. Ciò

determina sia l'occorrenza di fonemi sonori al posto dei sordi, sia di fonemi sordi al posto dei sonori, con una prevalenza dei primi.

3. I foni affricati /ts/ e /dz/ ripresentano il problema dell'opposizione sorda-sonora, aggravato dalla scrittura, che non li distingue e li rende entrambi con il grafema ⟨z⟩, che in cinese pīnyīn ha solo un valore di fricativa sonora /dz/.

3. Le fricative sorda-sonora /s/ e /z/ ripropongono un problema comparabile, poiché il grafema unico che le rappresenta ⟨s⟩ in cinese pīnyīn ha solo il valore di sorda /s/.

4. I suoni consonantici brevi e lunghi (*cane / canne; pena / penna*) sono confusi per l'assenza di consonanti lunghe in cinese.

Affrontando i numerosi problemi di acquisizione del nuovo sistema fonetico, il facilitatore cinese deve chiarire bene la struttura dei due sistemi fonetici, attraverso l'uso in classe della L1, soprattutto evidenziando le divergenze e facendo svolgere all'apprendente numerosi esercizi di imitazione e ripetizione, perché:

L'insegnamento della pronuncia deve attuarsi in parallelo con quello della grammatica, del lessico, della sintassi, della pragmatica per potenziare gli strumenti che permettano ai discenti di processare correttamente la lingua. (Costamagna, 2011: 61)

Di grande utilità in classe l'utilizzo di schemi sintetici, come quello in tabella 2, che offrono spiegazioni al discente cinese, in maniera semplice, attraverso l'uso costante della lingua materna, che affianca l'italiano. Nel caso di suoni particolarmente complessi, oltre alla proposta di una semplice descrizione in cinese dell'articolazione degli stessi, il facilitatore ha fatto costantemente uso di attività di imitazione, con frequenti ripetizioni, al fine di renderli familiari. La strategia applicata, che richiama i drills del metodo audio-orale, è pratica molto diffusa in Cina e, quindi, ben accetta agli apprendenti, che volentieri eseguono in maniera corale, anche per diversi minuti, attività di imitazione e ripetizione.

<p>In italiano la /r/ è un suono vibrante che si produce con la punta della lingua che batte contro la parte superiore dei denti. Poiché il cinese non presenta tale suono, sarà necessaria una continua e dura esercitazione, con il metodo seguente: si inizia esercitandosi prima con l'aiuto della</p>	<p>在意大利语中/r/是一个颤音。发音时，舌尖不断撞击牙齿上部而发出颤音。由于汉语中没有这个颤音，要学会颤音，可以用下面的方法反复刻苦练习： 可以先借助辅音/t/来练习，在/r/前加上辅音/t/，</p>
--	---

<p>consonante /t/, che va messa prima della /r/, come /ttttrr/. Dopo una decina di giorni di una continua ripetizione della combinazione, quando diventa molto familiare e la lingua si abitua ad articolare la vibrazione con meno difficoltà, si elimina gradualmente la consonante /t/ e si comincia a pronunciare solo la /r/. Bisogna avere pazienza, poiché ci vuole ancora del tempo per pronunciare bene /r/ all'interno di una parola.</p>	<p>练习发/ttttrr/。经过十几天的反复练习，当熟悉了发音方法和舌头慢慢适应了颤动以后，逐步过渡到去掉/t/，只练习发颤音/r/。之后还要耐心地反复练习，因为还需要一段时间来发好词语中的颤音/r/。</p>
---	--

Tab. 2. Esempio di spiegazione scritta in L1

L'accento costituisce un altro enorme ostacolo nell'apprendimento della fonologia dell'italiano. Per l'apprendente cinese è molto difficile collocare l'accento di parola sulla sillaba corretta, poiché questo è un elemento assente in cinese, lingua tonale. Il facilitatore madrelingua ha dovuto fornire una definizione di accento e di sillaba accentata, guidando alla pronuncia enfatica della sillaba tonica rispetto a quelle atone, e ha sollecitato i corsisti all'utilizzo del dizionario, strumento utile per identificare la corretta posizione dell'accento in italiano.

Un ausilio strategico fornito dal facilitatore è la traduzione in L1 del lessico utilizzato nell'interazione docente-studente in classe, di cui si riportano alcuni esempi nella tabella 3:

leggi	读 dú
ascolta	听 tīng
ripeti	重复 chóngfù
parla	说 shuō
scrivi	写 xiě
esercizi	练习 liànxí
libro	书 shū

Tab. 3. Lessico della classe in L1 e in L2

Con la traduzione cinese, dopo avere imparato i vocaboli che guidano le attività in classe, l'apprendente appare orientato e concentrato sul contenuto della programmazione didattica, con una comprensione immediata delle tipologie di attività proposte. Questo ha permesso una partecipazione efficace anche in assenza del facilitatore.

La prima reazione dell'apprendente cinese di italiano di fronte alla variabilità delle parole, che appare talvolta eccessiva, è quella di chiedersi la motivazione di tale fenomeno morfologico, e di metterne in dubbio la necessità comunicativa, essendo abituato ad una morfologia isolante. Tipicamente i corsisti cinesi pongono domande come: "Perché non si può dire *lo fare il cuoco, Tu fare il cuoco, Lui fare il cuoco?*"; "*Come mai il tavolo deve essere maschile se non ha la vita?*", etc. Compito del facilitatore è quello di far capire che non sono in gioco semplici variazioni nelle terminazioni delle parole, ma che con queste variazioni sono trasmesse informazioni sulle categorie della grammatica, con le forme appropriate per esprimere categorie semantico-cognitive.

L'apprendente deve accostarsi gradualmente alle caratteristiche tipologiche generali della morfologia dell'italiano.

Un esempio tratto dall'attività di classe riguarda il genere, sia come variazione morfologica sia come allomorfia, ed è stato rilevato durante una lezione in cui gli apprendenti cinesi stavano imparando a compilare un modulo con i dati personali. Nello spazio relativo allo "stato civile", un apprendente è rimasto confuso quando il facilitatore ha detto che in italiano ci sono 4 possibilità. Si è chiesto la motivazione, ribadendo che ci sono "*soltanto due stati civili*", cioè "sposato" e "non sposato", corrispondenti al cinese "已婚 *yǐ hūn*" e "未婚 *wèihūn*". Il facilitatore ha dovuto spiegare che in italiano la risposta dipende anche dal sesso del compilatore, non soltanto dallo stato civile, per cui in italiano esistono 4 possibilità di compilazione: *sposato* (per maschi), *sposata* (per femmine), *celibe* (per maschi) e *nubile* (per femmine).

Per l'apprendente cinese gestire la variazione delle parole dell'italiano è estremamente faticoso e dispendioso per la memoria. Il facilitatore dovrebbe accompagnarlo pazientemente, sollecitandolo numerose ripetizioni delle variazioni, lasciandogli il tempo di riflettere e ricordare quando parla utilizzando le nuove parole.

Per quanto riguarda la sintassi, va sottolineato che l'ordine degli elementi nella frase in cinese, a differenza dall'italiano, è molto rigido, poiché è proprio la posizione della parola all'interno dell'enunciato a determinarne la funzione grammaticale. Questa diversità provoca ai cinesi difficoltà nella comprensione e nella produzione linguistica in italiano.

Italiano e cinese presentano anche rilevanti diversità nell'ordine degli elementi che compongono il sintagma nominale e verbale. In cinese il determinante si colloca sempre prima del determinato, cioè del costituente testa che lo regge. L'italiano, al contrario, è definito come lingua che governa a destra, per cui gli elementi più "leggeri" e grammaticali (aggettivi possessivi, dimostrativi, numerali, ecc.) precedono il nome. Ad esempio, il sintagma

italiano il libro di Anna è espresso in cinese come *Anna de shu* (letteralmente *Anna di libro*), mediante una particella 的 *de* che è inserita tra il determinante (qui *Anna de*) e il determinato (qui *shu*).

La presenza del facilitatore è stata costante anche nell'ambito del secondo macro-modulo denominato "Educazione alla cittadinanza, alla salute e alla tutela della persona". Nei percorsi specifici dedicati a "educazione alla cittadinanza", "educazione alla tutela della salute" e "educazione alla salute e sicurezza del lavoro", la traduzione in cinese di tutto il contenuto dei moduli ha garantito la comprensione da parte degli apprendenti, l'interazione in classe e la permanenza del discente in classe, evitando l'abbandono generato dal basso livello di competenza dell'italiano. Sebbene i docenti italiani avessero semplificato il lessico e i contenuti, senza l'ausilio del facilitatore i corsisti non avrebbero potuto avere accesso alle informazioni fondamentali per la loro vita sociale.

Mentre traduceva in L1, il facilitatore ha sottolineato l'importanza di alcuni vocaboli e invitato i corsisti ad annotare sia in italiano sia in cinese le informazioni più rilevanti sul sistema sanitario italiano e sulla sicurezza sul lavoro.

Se l'immigrato cinese sa comunicare anche in L2 in contesti più complessi e sensibili, come la salute e il lavoro, si ottiene un inserimento migliore e una maggiore diffusione della conoscenza del paese ospitante, come pure di quello di partenza. Una delle domande più frequenti è stata *se senza il tesserino sanitario un immigrato extracomunitario, che possiede il permesso di soggiorno e si è ammalato improvvisamente, può andare dalle istituzioni sanitarie italiane per risolvere il problema?*

Il ruolo del facilitatore cinese è in parte simile a quello del mediatore culturale, perché il docente italiano e l'apprendente sono i portatori di due culture distanti e molto diverse. La diversità tra le due culture, qualche volta, rende difficile la comunicazione tra il docente italiano e l'apprendente cinese.

Il facilitatore cinese svolge un ruolo fondamentale, chiarendo al corsista cinese aspetti della cultura e società italiana e aiutando il docente italiano a conoscere meglio i comportamenti degli apprendenti cinesi.

Nella nostra esperienza, per classi di immigrati cinesi, appare fondamentale la presenza di un facilitatore madrelingua, che guidi l'apprendente nella lingua italiana, risolva i dubbi linguistici e culturali e lo aiuti a passare dal cinese all'italiano, limitando anche i fraintendimenti tra il docente e il discente. Al facilitatore cinese sono assegnati tre ruoli fondamentali:

- ruolo di sostegno (spiega in L1 in classe gli elementi principali della L2 e le differenze tra due lingue; diminuisce dubbi e difficoltà nella percezione e produzione della lingua L2);
- ruolo di transizione (aiuta gli apprendenti cinesi a passare dal cinese con ridotta morfologia all'italiano con ricca morfologia);
- ruolo di mediatore culturale tra docente italiano e apprendente sinofono.

### BIBLIOGRAFIA

- ABBIATI M., *La lingua cinese*, Cafoscarina, Venezia, 1992.
- ASSOCIAZIONE SCUOLA DI PACE, *Nuovi Italiani*, Marotta & Cafiero editori, Napoli, 2012.
- BANFI E., Dagli ideogrammi all'alfabeto latino: osservazioni sull'italiano scritto di un apprendente cinese, in E. Banfi (a cura di), *L'italiano L2 di cinesi. Percorsi acquisizionali*, Franco Angeli, Milano, 2003, 181-204.
- CARDONA M., *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue: una prospettiva glottodidattica*, Utet, Torino, 2010.
- CECCAGNO A., Lingue e dialetti dei cinesi in Italia: percezioni, aspirazioni, ostacoli, in E. Banfi (a cura di), *L'italiano L2 di cinesi. Percorsi acquisizionali*, Franco Angeli, Milano, 2003, pp. 123-150.
- CONSIGLIO D'EUROPA, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia - Oxford, Milano, 2002.
- COSTAMAGNA L., L'apprendimento della fonologia dell'italiano da parte di studenti sinofoni: criticità e strategie, in E. Bovino & S. Rastelli (a cura di), *La didattica dell'italiano con studenti cinesi e il progetto Marco Polo*, Pavia University Press, Pavia, 2011, 49-65.
- DALOISO M., *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, Libreria Editrice Cafoscarina, Venezia, 2009.
- D'ANNUNZIO B., *Lo studente di origine cinese. Risorse per docenti di italiano come L2 e LS*, Guerra Edizioni, Perugia, 2009.
- LUO C. P. & WANG J., *Putong yuyinxue gangyao (Introduzione alla Fonetica generale)*, The Commercial Press Library, Pechino 2009.
- MARIANI L., Le diversità culturali negli stili cognitivi e comunicativi: dal conflitto al compromesso alla sinergia, in *Lend*, XXXV, 2006, 90-99.
- MINUZ F., *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, Carocci, Roma, 2005.

ONESTI C. (a cura di), *Alfabetizzare i sinofoni, report del workshop di Sabrina Ardizzoni*, Giornata di formazione "Insegnare italiano agli stranieri analfabeti: tra teoria e pratica", 24 gennaio 2012, Centro Interculturale della Città di Torino. Disponibile online:

[http://www.comune.torino.it/intercultura/userFiles/Image/formazione/file/insegnare\\_italiano/GRUPPO\\_B.pdf](http://www.comune.torino.it/intercultura/userFiles/Image/formazione/file/insegnare_italiano/GRUPPO_B.pdf)



ANNALISA IANNELLI

## IMMIGRATI DI LIVELLO PRE-INTERMEDIO E INTERMEDIO: UN NUOVO PUBBLICO

### 1. Introduzione

Questo contributo si pone come obiettivo principale la definizione e l'analisi delle maggiori difficoltà che possono insorgere in un corso di italiano L2 destinato a immigrati di lungo soggiorno, le cui competenze linguistico-comunicative oscillano tra i livelli pre-intermedio e intermedio, e le relative proposte di percorsi didattici risolutivi.

Da uno studio condotto durante l'unico corso di livello pre-intermedio e intermedio, legato al progetto FEI "Professione italiano", sono emerse caratteristiche inusuali e peculiari problematiche.

La caratteristica saliente dello studio è quella afferente al target group di riferimento. Gli apprendenti appartengono a una fascia nuova di utenza con livello linguistico superiore allo standard, le cui necessità riguardano non solo l'approfondimento della componente comunicativa della lingua italiana ma anche l'acquisizione di competenze digitali, sociali e civiche che conducano a una maggiore partecipazione alla cittadinanza attiva. L'apprendente, dunque, non sarà solo *active learner* ma anche *active European citizen*, ossia al centro del proprio apprendimento linguistico e culturale. Inoltre l'apprendente risulterà maggiormente autonomo e consapevole delle proprie capacità e abilità, attraverso la somministrazione di materiali ad hoc e curricoli didattici finalizzati all'inserimento nel mondo del lavoro o per il miglioramento di una posizione lavorativa.

La nuova fascia di utenza accanto a tali caratteristiche presenta due sostanziali problematiche: il multilinguismo e il plurilinguismo, dovuti alla differente provenienza geografica dei discenti; e la fluttuazione all'interno del corso, dovuta a motivazioni riconducibili sia a fattori interni sia esterni al *learning process*.

Nel prossimo paragrafo verranno illustrate e analizzate le caratteristiche e le problematiche sopra citate e verranno suggerite alcune metodologie e tecniche didattiche che possano favorire e facilitare l'insegnamento/apprendimento della lingua italiana L2 per un pubblico di discenti nuovo e differenziato.

## 2. Caratteristiche, problematiche ed esemplificazioni di percorsi didattici

In questo capitolo si parlerà di un particolare pubblico di apprendenti immigrati di italiano L2. Nello specifico si andrà a considerare un'utenza non ordinaria per due fondamentali caratteristiche afferenti ai discenti:

1. lavoratori residenti da lungo tempo in Italia
2. un livello di competenza di italiano pre-intermedio e intermedio.

Per tali caratteristiche l'obiettivo primario che il discente dovrà raggiungere riguarda lo studio dell'italiano del lavoro e per il lavoro. La difficoltà principale è far acquisire contenuti che rispondano ai bisogni di tutti gli apprendenti senza che tutti si applichino in uno studio delle microlingue.

Per quanto riguarda i bisogni c'è da puntualizzare che in una classe di livello intermedio i bisogni e le motivazioni non solo sono soggetti al cambiamento ma si articolano anche in maniera diversa rispetto a un corso di livello inferiore. Infatti, le motivazioni principali sono essenzialmente due: una di tipo strumentale, trovare un lavoro migliore e integrarsi nella società, che è comune a tutti i corsi di italiano per immigrati, e l'altra dettata dal piacere di approfondire e ampliare la conoscenza della lingua italiana che è, per discenti di tale livello, non solo una lingua utile ma anche bella. La lingua italiana, perciò, diventa strumento di utilità e comunicazione e al tempo stesso oggetto di interesse e di attrazione (Barni, 2001: 125; Bagna *et al.*, 2003: 201).

Una delle difficoltà è intervenire sulle fossilizzazioni e sulle interlingue create da un apprendimento di tipo spontaneo o naturale (Vedovelli, 2002: 144; Giacalone Ramat, 1986). A tale proposito va rilevata l'importanza della volontà degli studenti di seguire anche un percorso guidato che sia per loro formativo e funzionale all'acquisizione delle strutture della lingua e indirettamente all'emancipazione linguistica e sociale. Infatti, la maggior parte degli studenti presi in esame non si accontenta di un attestato finale del corso ma spesso sceglie anche di sostenere l'esame di certificazione CILS sia per misurare le proprie competenze sia per istituzionalizzare la fine di un percorso di studio sulla lingua e cultura italiana (Barni 2001: 138).

Gli obiettivi per un pubblico con tali caratteristiche ed esigenze diventano quindi obiettivi di formazione e si spostano a un livello più alto. È necessario, perciò, fornire gli strumenti linguistici per affrontare nuovi domini e ampliare la rete sociale.

In questa fase formativa diventa fondamentale la gerarchizzazione dei domini proprio perché si tratta di pubblico immigrato. Particolare importan-

za riveste il dominio del lavoro che si pone al primo posto rispetto agli altri. Per raggiungere tali obiettivi è necessario operare con un piano didattico ben strutturato ma allo stesso tempo flessibile (Vedovelli, 2002: 151).

Tre sono i punti sui quali fondare una didattica motivante e mirata al raggiungimento degli obiettivi:

1. uso di task
2. uso di piattaforma web
3. metodologia modulare e di autoapprendimento tutorato.

In una classe di immigrati, dove una padronanza delle BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills), cioè la padronanza strumentale dell'italiano di base, è già stata acquisita in maniera spontanea, bisogna tendere a un livello più alto. Ma in una classe con allievi di diversa provenienza linguistico-geografica (Villarini, 2001: 45) e con livelli di competenza non omogenei e bisogni professionali diversificati, diventa difficile sia gestire i contenuti sia prevedere un'unità didattica molto schematizzata. Viene in aiuto la didattica per task attraverso cui gli studenti devono raggiungere un obiettivo e scegliere come raggiungerlo senza avere modelli di riferimento ma utilizzando il modello di lingua già acquisito. Alla fine viene valutato il raggiungimento o meno del target. In genere funziona la tecnica di gruppo perché gli studenti avvertono la difficoltà di non avere una struttura di riferimento e si applicano per crearla; in secondo luogo funziona il task perché ripropone e simula la realtà. Nella fase conclusiva viene fatto un focus e viene messo in pratica ciò che gli studenti hanno prodotto. Questo risulta essere un modo per abbassare il filtro affettivo affinché lo studente, che è immigrato ma anche adulto, non avverta il peso di un possibile fallimento ma diventi un apprendente che 'si mette in gioco' per portare a termine un obiettivo comune. Come si afferma nel QCER :

La comunicazione e l'apprendimento implicano l'esecuzione di compiti che non sono esclusivamente linguistici, anche se implicano attività linguistiche e mettono in gioco la competenza comunicativa dell'individuo. Questi compiti [...] richiedono l'impiego di strategie di comunicazione e di apprendimento. (Council of Europe, 2002: 19)

Ci sono più modi per somministrare un task e superare anche la difficoltà di dover gestire una classe plurilingue e multilingue. Una delle scelte messe in atto dall'insegnante può essere la divisione mirata della classe in gruppi. Alcune volte giova mettere insieme persone con caratteristiche comuni e ta-

rare l'input su un obiettivo preciso e mirato specifico per quel tipo di apprendenti. Altre volte conviene raggruppare persone con competenze diversificate così che il confronto sia di arricchimento. Per esempio, dovendo affrontare il dominio del lavoro, si possono raggruppare persone che, pur di ambiti diversi, possono lavorare insieme perché accomunati da una situazione che potrebbe capitare anche nella vita reale. Quindi, l'attività ha uno scopo reale. Altro modo per somministrare un task è diversificare gli obiettivi per quanto riguarda la competenza di ogni singolo allievo. Per esempio, un gruppo può lavorare sull'efficacia linguistica e un altro, con lo stesso task, ma somministrato in modo diverso, può raggiungere l'obiettivo della correttezza stilistica e grammaticale. Si può, ancora, assegnare un compito ma indirizzarlo a destinatari diversi oppure mostrare la differenza tra la lingua scritta e orale lavorando con gruppi diversi ma su un unico task (Balboni, 1998).

Un'altra problematica è la fluttuazione, soprattutto quella interna al corso, cioè abbandoni momentanei, rientri e presenze altalenanti (Vedovelli, 2002: 129). Il problema che si pone un insegnante, consapevole di non dovere adottare un sillabo rigido perché l'input viene portato di volta in volta in classe dagli allievi, è come potere stilare un sillabo, come strutturare l'unità didattica e soprattutto come favorire il rientro alla formazione, garantendo il recupero delle lezioni 'saltate'. Il terreno è fertile per fornire materiale in autoapprendimento tutorato e per la condivisione di una piattaforma e-learning proprio perché trattasi di apprendenti più avanzati. Anche qui la lingua italiana viene utilizzata per raggiungere un obiettivo: usare la piattaforma in maniera autonoma. Gli studenti portano avanti un compito reale: iscriversi in piattaforma, capire come accedere ai contenuti, svolgere gli esercizi interattivi, chiedere informazioni on-line all'insegnante, interagire con i colleghi di studio. Portare avanti questo compito significa anche approcciarsi con un nuovo linguaggio che successivamente permetterà agli studenti di potersi iscrivere a un corso a distanza, capire le relazioni che si instaurano nel web con il tutor e i colleghi, comprendere e confrontarsi con una metodologia e-learning. Quest'attività sul web può essere condotta in parte anche in modo ludico: l'insegnante crea in piattaforma alcuni esercizi e giochi interattivi che abbiano un punteggio da raggiungere e che quindi diventano per gli studenti motivanti e sfidanti (Caon & Rutka, 2004).

Più volte è stato ribadito che la programmazione di un curriculum per una classe di immigrati deve rispettare caratteristiche di strutturazione e di flessibilità. La programmazione va strutturata perché l'insegnante deve avere chiari le mete e gli obiettivi finali del corso e perché quando si parla di cur-

ricolo si parla di piano operativo atto a definire un profilo formativo. Anche lo studente deve avere chiara la conoscenza dei suoi obiettivi, affinché possa dirigere la sua attività e il suo interesse verso una modalità di apprendimento più rapida e indipendente. La programmazione va resa flessibile perché le unità didattiche non procedono in maniera lineare ma reticolare. Ogni unità diventa così un modulo che segue un percorso articolato e rispondente alle esigenze degli apprendenti (cfr. Lo Duca, 2006).

Il modulo è un insieme tematico completo, esaustivo e autosufficiente perché riunisce i contenuti di varie unità didattiche. Il concetto di modulo viene descritto anche dal QCER che parla di “organizzazione modulare e multidimensionale” (Council of Europe, 2002: 214).

I moduli dovrebbero presentare due caratteristiche: essere differenziati, significa che all’interno di essi vanno adottate tecniche per diversi stili di apprendimento; essere stratificati, significa che all’interno di essi devono essere adottate tecniche che prevedono livelli di difficoltà differenti (cfr. Caon, 2006).

I moduli vengono poi postati in piattaforma e costituiscono materiale di ‘autoapprendimento’. Non si tratta, però, di un vero e proprio autoapprendimento ma di uno strumento che dà la possibilità di monitorare da casa quanto accade in classe durante la lezione.

Questo consente in primo luogo di cimentarsi in attività di apprendimento autonomo, e, in caso di difficoltà, chiedere supporto on-line all’insegnante tutor o ai colleghi; in secondo luogo, questo strumento permette di chiedere chiarimenti o ulteriori spiegazioni al momento del ritorno in classe e consente all’insegnante di creare materiale interessante che stimoli la motivazione e favorisca il rientro in classe.

### **3. Conclusioni**

Questo lavoro ha affrontato il problema dell’apprendimento linguistico ma ha posto l’attenzione essenzialmente sul tipo di apprendenti: immigrati con un livello di competenza della lingua italiana pre-intermedio e intermedio. Questo tipo di pubblico apre nuovi scenari sulla realtà dell’insegnamento dell’italiano L2. Si pongono nuovi interrogativi e problematiche.

Le motivazioni, i bisogni per questo livello di competenza cambiano e, conseguentemente, vengono a cambiare i materiali, gli approcci, la didattica rispetto a un livello elementare o di alfabetizzazione. Le problematiche, ri-

guardanti la gestione di una classe ad abilità e lingue differenziate e con possibile fluttuazione, necessitano dell'uso di puntuali strategie atte ad arginare tali possibili fenomeni. Tenendo conto dell'impiego di unità didattiche strutturate, bilanciate ma nel contempo molto flessibili in virtù del target group differenziato nelle competenze linguistico-comunicative, si introduce una didattica modulare di tipo reticolare. Su questo terreno è più che mai necessaria l'introduzione di strategie didattiche orientate alla facilitazione, quali uso di task, uso di piattaforma web, uso di autoapprendimento tutorato. Le strategie adottate vanno a trasformare così quelli che sono fenomeni negativi in componenti positive e di ausilio per un apprendimento più facile e veloce. Inoltre, in questo tipo di apprendenti si assiste all'insorgere di una nuova tendenza che va ad arricchire di nuovi aspetti la motivazione e i bisogni. I discenti, pur continuando a conservare una motivazione strumentale e ad avere la necessità di mantenere come dominio principale quello del lavoro, mostrano il desiderio di apprendere e approfondire la lingua italiana per potersi inserire in tessuto sociale in modo soddisfacente e partecipativo.

Gli immigrati che seguono un corso guidato imparano ad essere anche protagonisti del loro apprendimento, accrescono la loro autostima in modo da sentirsi non più 'immigrati' ma parte integrante di una società plurilingue e interculturale.

Al fine di sintetizzare il lavoro di individuazione e analisi delle caratteristiche e problematiche riferite alla nuova utenza e degli elementi emersi dallo studio sul campione preso in esame, di seguito vengono illustrati in maniera schematica i risultati dell'indagine condotta. La tabella di sintesi che segue (tabella 1) presenta valorizzazioni che esplicitano categorie analitiche di parametri o fattori specifici e i relativi contenuti per il livello pre-intermedio e intermedio.

Fattori specifici	Livello pre-intermedio e intermedio
Motivazioni e bisogni degli apprendenti	Strumentale e di interesse personale.
Ruolo dei discenti	I discenti conoscono gli obiettivi e le mete del corso.
Ruolo del docente	Facilitatore e tutor.
Metodologie e didattica	Didattica modulare che procede in maniera reticolare e non lineare. Uso di task. Lavori di gruppo.
Uso delle tecnologie	Uso di piattaforme e contenuti web per monitoraggio e autoapprendimento.

Obiettivi e mete del corso	Il dominio principale resta quello del lavoro e in ordine gerarchico seguono gli altri domini. Preparazione all'esame di certificazione CILS. Accrescimento dell'autostima e dell'autonomia nell'apprendimento così che il discente possa compiere un percorso interculturale nella società.
----------------------------	--

Tab.1. *Tabella di sintesi nuovo pubblico*

### BIBLIOGRAFIA

- BAGNA C., MACHETTI S. & VEDOVELLI M., L'italiano e le lingue immigrate: verso un plurilinguismo consapevole o verso varietà di contatto?, in A. Valentini, P. Molinelli, P. Cuzzolin & G. Bernini (a cura di), *Ecologia linguistica*. Atti del XXXVI Congresso della SLI, Bulzoni, Roma, 2003, 201-222.
- BALBONI P. E., *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, UTET Libreria, Torino, 1998.
- BARNI M., Immigrazione e lingua italiana: condizioni sociolinguistiche e strumenti glottodidattici per la competenza linguistica, in M. Barni & A. Villarini (a cura di), *La questione della lingua per gli immigrati stranieri*, Franco Angeli, Milano, 2001.
- CAON F. & RUTKA S., *La lingua in gioco*, Guerra, Perugia, 2004.
- CAON F. (a cura di), *Insegnare italiano nella Classe ad Abilità Differenziate*, Guerra, Perugia, 2006.
- COUNCIL OF EUROPE, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, Firenze, 2002.
- GIACALONE RAMAT A. (a cura di), *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, Il Mulino, Bologna, 1986.
- LO DUCA M. G., *Sillabo di italiano L2*, Carocci, Roma, 2006.
- VEDOVELLI M., *Guida all'italiano per stranieri*, Carocci, Roma, 2002.
- VEDOVELLI M., La questione della lingua per l'immigrazione straniera in Italia e a Roma, in M. Barni & A. Villarini (a cura di), *La questione della lingua per gli immigrati stranieri*, Franco Angeli, Milano, 2001, 17-43.
- VILLARINI A., La didattica dell'italiano a immigrati stranieri in Italia e a Roma, in M. Barni & A. Villarini (a cura di), *La questione della lingua per gli immigrati stranieri*, Franco Angeli, Milano, 2001, 45-58.



ALESSANDRA CARDONE E GABRIELLA CARFAGNO

## LA METODOLOGIA LUDICA NELL'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO L2 AD ADULTI SLAVOFONI

### 1. Introduzione

Nell'ambito del Progetto FEI "Professione italiano", l'Associazione AIUDU (Unione delle donne ucraine in Italia) ha collaborato all'attivazione di due corsi di italiano L2 presso la propria sede di Giugliano in Campania, un comune collocato nella zona nord-occidentale della provincia di Napoli.

I cittadini immigrati presenti a Giugliano rappresentano circa il 3,4% della popolazione, con una numerosa rappresentanza proveniente dall'Ucraina (20,9%), seguita dalla Romania (8,6%) e dalla Polonia (8,6%)<sup>1</sup>.

Le classi costituite presso l'AIUDU hanno accolto 50 immigrati adulti, prevalentemente donne, provenienti da Ucraina, Russia e Romania, impiegate in lavori domestici, assistenziali e manuali, con un livello base di competenza linguistica dell'italiano.

I corsi si sono svolti nella fascia oraria serale per consentire alla maggioranza degli iscritti di conciliare i tempi del lavoro con le lezioni e garantire una frequenza costante.

Nelle classi è stata introdotta una modalità didattica innovativa, quella ludica. Quello che all'inizio è stato un esperimento si è tradotto *in itinere* in un strumento efficace e funzionale all'apprendimento-insegnamento dell'italiano L2 ad adulti: esso ha contribuito a soddisfare i bisogni comunicativi dei corsisti e a raggiungere gli obiettivi didattici previsti dal syllabo, rendendo lo studente un soggetto attivo del proprio processo formativo, principio teorico sui cui si fondano l'approccio comunicativo e quello umanistico-affettivo.

### 2. L'approccio comunicativo e la metodologia ludica

L'apprendimento degli adulti si differenzia da quello dei bambini, in quanto l'adulto possiede già una grande stima di sé e non ama fare brutte figure; in alcuni casi ha studiato altre lingue e per questo si aspetta l'utilizzo

---

<sup>1</sup> Fonte tuttitalia.it (<http://www.tuttitalia.it/campania/45-giugliano-in-campania/statistiche/cittadini-stranieri-2011/>).

di un metodo didattico quasi sempre tradizionale. Quindi, il docente deve essere spesso esplicito e diretto, spiegare il perché dell'utilizzo di un determinato metodo, in modo da non creare barriere tra lui e il discente.

Gli adulti hanno bisogno di conoscere un linguaggio più specifico per essere in grado di utilizzare registri formali e leggere avvisi, annunci, notizie, essendo coinvolti attivamente in contesti lavorativi e sociali nei quali si richiedono conoscenze e competenze soprattutto linguistiche.

Un elemento importante è, allora, l'utilizzo del dialogo in classe, al fine di creare le basi linguistiche e socio-culturali necessarie. L'insegnante deve avere il ruolo di moderatore, deve essere capace di dare la parola a tutti e creare un clima sereno per favorire la partecipazione attiva di tutti i presenti.

Nelle nostre classi di immigrati adulti abbiamo fatto riferimento agli obiettivi di base degli approcci umanistico-affettivo e comunicativo ai quali fa capo anche la glottodidattica ludica (Begotti, 2007): entrambi mirano alla ricerca costante del coinvolgimento del discente nel processo educativo affinché sia un soggetto dinamico e produttivo, in grado di attivare la memoria a lungo termine e di eliminare i processi che generano stress e ansia.

Prima di procedere con l'esperimento del gioco abbiamo tenuto conto degli schemi mentali, talvolta rigidi, che l'adulto elabora nel corso degli anni e che precludono l'accettazione di nuove tecniche, e dei possibili rischi di resistenze e diffidenze, al fine di evitare un'esperienza destabilizzante.

Un ruolo fondamentale ha avuto quindi la negoziazione iniziale del percorso formativo con i corsisti, attraverso un confronto con il docente sui metodi che sarebbero stati utilizzati per la somministrazione dei contenuti linguistici.

L'analisi iniziale della composizione dei gruppi-classe, dei bisogni comunicativi dei singoli e del contesto di apprendimento ha evidenziato la possibilità di integrare metodi innovativi nella conduzione didattica.

Le basi teoriche che abbiamo preso in considerazione per operare nel senso della glottodidattica ludica risalgono agli anni '60 - '70, quando l'approccio comunicativo era meglio conosciuto come 'metodo situazionale': esso reagiva al meccanicismo dell'approccio audio-orale mettendo in primo piano il concetto di 'situazione', ripreso dalla sociolinguistica. La lingua viene presentata non in maniera asettica, focalizzata solo sui contenuti linguistici da imparare, ma diventa funzionale alle azioni da svolgere in un determinato contesto.

Seguendo questo approccio le nostre lezioni sono state introdotte da una presentazione globale di una situazione comunicativa (per esempio: al bar, al supermercato, dal dottore, in negozio) che richiedeva l'acquisizione di ruoli e l'utilizzo di espressioni linguistiche contestualizzate mettendo in

campo quella che i teorici definiscono 'competenza d'azione' (evoluzione del concetto di 'competenza linguistica' e di 'competenza comunicativa').

Da tutto ciò ne consegue che è vantaggioso, oltre che più divertente e motivante, per apprendere la lingua, creare compiti produttivi, attività reali di interazione con il mondo, *tasks* o *projects* complessi che mettano l'apprendente a confronto non solo con le strutture linguistiche, ma con tutto il contesto in cui il sistema lingua è inserito: il parlante diventa attore sociale, individuo che interagisce continuamente con la società e con compiti da eseguire all'interno di essa attraverso il suo 'saper fare' anche con la lingua (Cortellazzi, 2001).

L'apprendente viene così considerato nella sua totalità con i suoi bisogni, le sue motivazioni, i suoi obiettivi di apprendimento e il suo filtro affettivo (Krashen, 1982).

### 3. Il gioco nella didattica dell'italiano L2 a corsisti slavofoni

Le premesse appena descritte ci hanno spinte con convinzione a integrare la metodologia ludica nei nostri approcci didattico-comunicativi (Freddi, 1990; Kaiser, 2001; D'Urso Ligresti & Famiglietti Secchi, 2000).

Abbiamo potuto constatare che con il gioco si abbassano i livelli di ansia e delle resistenze psico-affettive del corsista e si creano le condizioni favorevoli per un'acquisizione linguistica duratura e non solo di un apprendimento momentaneo; la motivazione aumenta poiché si stimola la fantasia e la creatività; la partecipazione e la collaborazione è incoraggiata e si evitano gli aspetti ripetitivi e noiosi tipici della lezione frontale.

Tra l'insegnante e gli apprendenti si instaura, inoltre, un rapporto costruttivo, positivo e sereno che fa sentire questi ultimi gratificati per l'obiettivo glottodidattico insieme raggiunto.

L'attività ludica è stata proposta nei momenti di sistematizzazione delle regole morfosintattiche o lessicali della lingua, e ha riscontrato un notevole successo tra i corsisti, contrariamente alla tendenza generale che la vede proposta solo a un pubblico di bambini: essa fornisce risposte concrete alle loro difficoltà specifiche ed è facilmente adattabile alle caratteristiche di apprendimento che ogni apprendente adulto porta con sé.

Generalmente le difficoltà iniziali più frequenti riscontrate nelle classi sono state:

- l'atteggiamento refrattario nel confronto con i colleghi di corso per la paura di perdere la faccia;

- l'interferenza della lingua materna e dell'interlingua nel processo di riorganizzazione mentale;
- il senso di frustrazione nei tentativi di esprimere il proprio pensiero usando erroneamente le forme linguistiche della lingua di arrivo;
- i meccanismi di difesa verso le situazioni nuove di apprendimento e ricorrenti contestazioni (Daloisio, 2006).

Questi aspetti sono stati evidenziati, nelle prime lezioni, anche nel coinvolgimento richiesto nelle attività di coppia e di gruppo, non necessariamente ludiche. In seguito, la metodologia del gioco ha dimostrato la sua efficacia nell'affrontare e superare le difficoltà degli studenti contribuendo a:

- creare un ambiente di lavoro sereno di collaborazione tra pari, di condivisione del sapere e di cooperazione nel gruppo;
- fondare l'acquisizione della lingua su una motivazione legata al piacere;
- dare spazio alle diversità individuali attraverso attività flessibili e adattabili alle variabili personali degli apprendenti;
- simulare contesti e situazioni comunicative reali nei quali si predilige un uso autentico della lingua;
- approfondire aspetti e relazioni di tipo interculturale;
- utilizzare la lingua come veicolo d'interazione sociale.

### 3.1. Le tipologie di giochi

Le attività ludiche sono state utilizzate in diverse fasi del sillabo di lingua italiana.

Nella lezione di apertura abbiamo cominciato con un *ice breaking game* ai fini della conoscenza interpersonale sia del singolo sia del gruppo. Durante le lezioni di partenza, nelle quali l'analisi dei bisogni comunicativi non era definita del tutto, abbiamo proposto la 'novità' del gioco in maniera graduale valutando la risposta da parte dei corsisti.

Superate le difficoltà iniziali, il gioco è stato utilizzato soprattutto nei momenti in cui la classe si presentava particolarmente stanca; quando bisognava semplificare l'apprendimento di fronte a strutture linguistiche complesse nel loro utilizzo pratico; all'inizio di un'unità per introdurre nuovi elementi linguistici e alla fine di una lezione per attività di rinforzo o recupero.

In generale le attività ludiche sono state selezionate per permettere il ripasso e il rinforzo lessicale e attivare meccanismi di induzione negli apprendenti per raggiungere l'obiettivo didattico previsto.

Le tipologie di giochi adottate possono essere così classificate:

- il *Role Play*, che simula situazioni comunicative nelle quali fissare forme linguistiche e sviluppa la competenza produttiva orale;
- l'*Information gap*, che richiede la metodologia del problem solving e del cooperative learning e stimola lo scambio di informazioni tra pari;
- i giochi di *sfida* a gruppi e a coppie, che consentono di creare un ambiente collaborativo e di abbattere il filtro affettivo.

## 5. Conclusioni

La sperimentazione della metodologia ludica nelle classi ci ha permesso di riflettere sui benefici che può avere l'innovazione didattica nel settore dell'insegnamento dell'italiano L2 ad adulti stranieri, immigrati in un territorio di periferia come Giugliano. In un'intervista, che ha sollecitato i corsisti sulla valutazione finale delle lezioni condotte, è emerso un dato positivo ed entusiasmante: l'approccio didattico utilizzato dalle docenti è stato apprezzato e riconosciuto per la sua efficacia nell'acquisizione di forme linguistiche utili alla vita quotidiana e lavorativa, oltre che nello stimolare l'uso della lingua anche negli apprendenti principianti o più refrattari.<sup>2</sup>

Tali osservazioni sono state confermate anche dal rappresentante dell'AIUDU, Volodymyr Trybushuk, al quale abbiamo chiesto:

*Quanto è stata utile l'attivazione del corso di italiano L2 in un territorio come Giugliano?*

V.T. Dato che sul territorio di Giugliano è presente una numerosa comunità ucraina, e non solo, ritengo che questo corso sia stato più che utile. I principali risultati li riscontriamo già nella vita quotidiana, a partire dal miglioramento del rapporto tra datore di lavoro e lavoratore stesso, in particolare modo sul piano comunicativo. Gli studenti ne traggono lo stesso vantaggio negli scambi di informazione nei negozi o con gli enti pubblici dove avvertono di essere in grado di esprimere le proprie necessità senza o con minori difficoltà.

*Come può valutare il grado di coinvolgimento dalla fase di iscrizione alla fine del corso?*

V.T. Il grado di coinvolgimento è stato sicuramente molto alto, fin dal primo giorno, appena arrivata la notizia, il tasso di iscrizioni è stato veramente elevato a tal punto da non poter ammettere tutti. E quelli che si sono

---

<sup>2</sup> L'intervista di Alessandra Cardone agli immigrati e immigrate dei corsi di Giugliano è disponibile nel CD allegato a questo volume.

iscritti hanno frequentato con costanza le lezioni fino alla fine del corso, proprio perché per loro è fondamentale la conoscenza della lingua ai fini dell'integrazione nel paese d'arrivo.

*Come valuta l'interazione tra corsisti e insegnanti?*

V.T. L'interazione tra corsisti e insegnanti è stata ottima. Da una parte si è denotata subito la voglia di apprendere, e dall'altra di condividere la propria cultura. Un fattore che ha segnato gli studenti è stato l'impegno dei docenti nel memorizzare i nomi di tutti dal primo momento: questo ha facilitato il rapporto interpersonale docente-studente.

*Le Sue impressioni generali sui metodi di insegnamento utilizzati durante il corso.*

V.T. I metodi d'insegnamento utilizzati sono stati efficaci a giudicare dai risultati raggiunti dalla classe e dai singoli corsisti. I docenti hanno saputo instaurare il legame appropriato con gli studenti. Ad apprezzare i loro metodi sono stati proprio gli studenti che, nonostante le difficoltà, hanno raggiunto tutti il loro obiettivo didattico.

## BIBLIOGRAFIA

- BEGOTTI P., La glottodidattica umanistico-affettiva nell'insegnamento dell'italiano LS ed L2 ad adulti stranieri, in *Studi di glottodidattica*, 1/2, 2007. [www.ojs.cimedoc.uniba.it](http://www.ojs.cimedoc.uniba.it)
- PAIS I., Il costruito di competenza, in S. Cortellazzi & I. Pais (a cura di) *Il posto della competenza. Persone, organizzazioni, sistemi formativi*, Franco Angeli, Milano, 2001, 17-44.
- DALOSIO M., *Insegnare le lingue a studenti adulti. Riflessioni tratte dalla ricerca neurobiologica*, PsicoLAB, Firenze, 2006. [www.psicolab.net](http://www.psicolab.net)
- FREDDI G., *Azione, gioco, lingua*, Liviana, Padova, 1990.
- KAISER A., *Genius ludi: il gioco nella formazione umana*, Armando, Roma, 2001.
- D'URSO LIGRESTI L. & FAMIGLIETTI SECCHI M., *Apprendere per gioco e valutare. Fondamenti di didattica ludica*, Edizioni Simone, Napoli, 2000.
- KRASHEN S. D., *Principle and Practice in Second Language Acquisition*, Prentice Hall, New York, 1982.

## SITOGRAFIA

Tuttitalia  
[www.tuttitalia.it/campania](http://www.tuttitalia.it/campania)

CLAUDIA CORREALE E ANTONIA DE LUCA

## PARLIAMO L'ITALIANO: UN CORSO DI LINGUA ITALIANA PER ADULTI A SANT'ANTIMO

### 1. Il territorio, il lavoro, la tipologia di stranieri

Negli ultimi tempi, in Italia, si sono registrate gravi e consistenti perdite di posti di lavoro. La grave crisi, che investe il Belpaese, ha provocato e continua a provocare danni all'economia.

Un'attenta lettura del Dossier Statistico Immigrazione Caritas Migrantes 2012 e del lavoro di Elena de Filippo e Antonella Spanò (2004) su "La presenza straniera a Napoli e il processo di regolarizzazione dei lavoratori immigrati" fornisce interessanti spunti di analisi sulle reali condizioni lavorative degli immigrati in Italia. Un dato rilevante, che risale al 2011, segnala, a fronte di una diminuzione di 75mila unità di occupati nati in Italia, un aumento di 170mila occupati nati all'estero. Questo incremento di assunzioni di stranieri riguarda settori e mansioni non ambiti dagli italiani e svolge un'utile funzione di supporto al sistema economico-produttivo nazionale. Le caratteristiche della forza lavoro immigrata equivalgono a una risorsa umana giovane, disponibile e flessibile da inserire nelle fasce più basse del mercato del lavoro. La classe operaia, il settore agricolo, l'edilizia, i trasporti e, in generale, i lavori a forte manovalanza, soprattutto nelle cooperative di pulizie e in quelle che si occupano della movimentazione merci, costituiscono la prospettiva di lavoro della stragrande maggioranza di immigrati.

Osservando il territorio campano, si nota che tra la città e la periferia esiste una diversa domanda di lavoro e una conseguente differenziazione tipologica di stranieri. Se nelle aree urbane prevalgono attività domestiche, assistentato di base ad anziani, malati, disabili e minori che coinvolgono migranti provenienti da alcuni paesi asiatici (Sri Lanka e Filippine), da paesi dell'Est (Ucraina e Polonia) e dall'America Latina, con una netta prevalenza della componente femminile, in provincia, invece, le possibilità di lavoro in agricoltura, specie a carattere stagionale, richiamano immigrati maschi, nella maggior parte provenienti dall'Africa Nord Occidentale, e, più recentemente, dall'Albania, dalla Romania e dalla Bulgaria, ma anche dal Pakistan, dall'India e dal Bangladesh.

Nei comuni dell'Aversano, la cosiddetta *area del nord-ovest* che comprende i comuni di Acerra, Pomigliano, Afragola, Frattamaggiore, Sant'Antimo,

Casandrino, oltre alla presenza di donne dell'Est Europa, vi è un forte insediamento di immigrati asiatici maschi (bengalesi, indiani e pakistani) impiegati in piccole fabbriche manifatturiere, prevalentemente sartorie, e di nordafricani e immigrati dall'Africa Occidentale (nigeriani, ghanesi, ivoriani, burkinabé, etc.) che lavorano nell'edilizia, nell'industria tessile o nelle campagne. Tutte realtà vissute in uno stato perenne di precarietà e spesso in situazioni di grave sfruttamento.

## 2. Il Progetto FEI a Sant'Antimo: riflessioni ed esperienze

Nel comune di Sant'Antimo, il Progetto FEI "Professione Italiano" ha trovato la propria collocazione presso la sede dell'associazione Dadaa Ghezo, operante dal 1996 nel campo dell'assistenza socio-culturale agli immigrati.

Il progetto ha permesso agli immigrati coinvolti di intraprendere un percorso di apprendimento guidato finalizzato a migliorare l'inserimento nel mondo del lavoro e l'integrazione sociale, attraverso una formazione linguistica combinata a moduli di cittadinanza, educazione alla salute e alla sicurezza sul lavoro. Nel sistema di *governance* italiano della mediazione linguistico-culturale e dell'educazione interculturale, la trattazione di tematiche relative ai diritti di cittadinanza, salute e tutela della persona consente ai "nuovi cittadini" di essere e sentirsi parte del contesto nazionale ed europeo, superandone le barriere culturali; l'insegnamento/apprendimento dell'italiano L2 e la tutela linguistica pongono le fondamenta per l'istituzione di quell'ideale di "società inclusiva" che valorizza le differenze e promuove il senso di comune appartenenza a una realtà della quale essi vivono la quotidianità, ne condividono gli spazi, ne rispettano gli iter burocratici, i tempi e le modalità di accesso ai servizi.

Presso la Dadaa Ghezo, due classi di immigrati adulti, una di soli uomini (44) e una di sole donne (27), hanno raccolto stranieri provenienti da Asia (Bangladesh e Pakistan), Africa Subsahariana (Costa d'Avorio, Benin, Burkina Faso, Ghana, Togo) e, in una piccola percentuale, dai paesi dell'Est dell'Europa, tutti residenti nel comune di Sant'Antimo e nei paesi limitrofi.

Il diverso grado d'istruzione e di conoscenza in ingresso della lingua italiana ha reso necessaria l'articolazione interna dei due gruppi in più livelli, con riferimento, in particolare, alle competenze possedute per la comunicazione orale, che si presentava come *buona, sufficiente* (pur con carenze grammaticali e fonetiche spesso dovute a influenze marcatamente dialettali) e *in-*

sufficiente. Questa variabilità scaturisce da diversi fattori extralinguistici, che possono aver favorito lo sviluppo spontaneo della competenza linguistica in italiano, quali la durata della permanenza in Italia o l'inserimento in un contesto lavorativo.

Per quanto riguarda la competenza scritta, dalla somministrazione del test d'ingresso, di livello A1, sono emerse profonde e generalizzate lacune, con difficoltà nella gestione anche di testi molto semplici, come ad es. una breve cartolina di saluti.

Un ulteriore problema è stato dato dall'interferenza di alcune lingue veicolari, quali il francese e l'inglese, spesso utilizzati dai corsisti nella comunicazione, e del dialetto locale, con il quale molti hanno una grande frequentazione sul posto di lavoro e che si attendono di sentire in classe, usato anche dai docenti, nei momenti più informali o di pausa.

Di fronte a tale eterogeneità, si è palesata la necessità di privilegiare, da un punto di vista metodologico e didattico, l'approccio funzionale comunicativo: proposto essenzialmente attraverso strategie come il *role play*, le simulazioni, la descrizione di immagini e le attività di gruppo, esso instaura un filtro cognitivo e affettivo che favorisce il dialogo e stimola un feedback immediato e diretto in risposta agli input linguistici forniti.

I diversi incontri si sono susseguiti alternando attività volte allo sviluppo di tutte le abilità linguistiche, in modo da fornire ai corsisti competenze trasversali atte a permettere loro di poter affrontare concrete situazioni di vita quotidiana (dal medico, nel cercare casa, nel fare la spesa, in contesti lavorativi, ma anche, più semplicemente, presentarsi o compilare un modulo con i propri dati personali).

Gli obiettivi comuni prefissati rispecchiano il livello A1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento ("livello di contatto"), che prevede l'acquisizione di competenze linguistiche tali da permettere di comprendere e utilizzare espressioni su argomenti molto familiari o che riguardano bisogni immediati, interagendo in modo semplice e chiaro con l'interlocutore. Per alcuni corsisti, considerate le difficoltà nell'apprendimento dell'italiano e visto lo scarso livello di scolarizzazione, si è stabilito, in itinere, di fissare degli obiettivi minimi da raggiungere a fine corso (quali ad es. riuscire a leggere attraverso lo spelling, parlare lentamente, scrivere alcune informazioni di base sul proprio nome e cognome, indirizzo, lavoro, etc.).

Al termine del percorso un test di verifica finale è servito a valutare le competenze acquisite, che hanno soddisfatto le aspettative, costituendo un primo passo verso l'apprendimento dell'italiano L2.

Alcuni corsisti (19) hanno sostenuto anche l'esame per la certificazione CILS A2 (modulo integrazione in Italia), utilizzabile ai fini del conseguimento del permesso di lungo soggiorno.

Per gli stranieri l'esperienza del percorso formativo orientato alla lingua, alla cittadinanza, alla salute e alla sicurezza sul lavoro ha costituito un punto d'inizio, il primo passo verso una graduale e completa integrazione in uno stato di diritto in cui, grazie a un piano di interventi innovativo, decisivo e continuativo, i lavori per la difesa della "causa della diversità" possano essere sempre in corso, affrontando le sfide del tempo presente.

### 3. Le differenze che uniscono

L'incontro tra individui può creare situazioni di accordo, scambio o conflitto. Una classe di apprendenti stranieri diventa un focolare di molteplici sfumature, un unico contesto nel quale si riconoscono diverse "vite" che cercano una propria collocazione nel tessuto sociale e territoriale in cui si trovano.

Presso la Dadaa Ghezo, grazie al Progetto FEL, ogni attività è stata svolta ai fini di una promozione del dialogo e del confronto tra i corsisti con l'obiettivo principale di sviluppare le capacità e le competenze comunicative nei loro diversi aspetti, linguistici ed extralinguistici. Le differenze di provenienza, di genere e di livello sociale non hanno creato distinzioni o separazioni dei singoli rispetto al gruppo ma, al contrario, hanno incrementato una certa coesione nella prospettiva di una visione di appartenenza ad un nuovo e diverso contesto sociale.

Le classi si sono mostrate, sin dal principio, molto determinate e motivate nell'apprendimento dell'italiano L2. I corsisti, nonostante problematiche relative alla gestione del tempo per lo studio da combinare con quello lavorativo, hanno frequentato in maniera assidua e regolare le lezioni partecipando con grande interesse e impegno. I corsi, organizzati in due incontri la settimana, tenuti nella fascia serale per gli uomini, e in quella pomeridiana per le donne, quasi tutte non impiegate in lavori fuori della sfera della propria casa, sono stati spesso riorganizzati in giorni diversi per agevolare la frequenza. Tutte le attività svolte in classe, sia individuali sia in coppia, hanno sempre evidenziato un forte spirito di solidarietà e una marcata sintonia tra i frequentanti, che hanno interagito senza problemi comunicativi o comportamentali.

Il segno tangibile della forte motivazione all'apprendimento della lingua è emerso sin dal primo momento, quando, pur di seguire e partecipare alle

lezioni, le donne sono arrivate in aula accompagnate dai loro figli. La stessa motivazione era evidente nella classe degli uomini, molto varia per età, provenienza e *status* sociale, che si è sempre mostrata compatta e partecipativa.

L'interazione con un nuovo gruppo fa scoprire ogni volta la ricchezza che deriva dalla conoscenza dell'altro, del diverso da ciò che ci circonda o che non si è abituati a concepire come "normale". La semplicità e l'umiltà, a volte disarmanti, con le quali gli stranieri mostrano le loro difficoltà, sono un insegnamento che fa crescere anche i docenti.

### BIBLIOGRAFIA

DE FILIPPO E. & SPANÒ A., La presenza straniera a Napoli e il processo di regolarizzazione dei lavoratori immigrati, in Zucchetti E. (a cura di), *La regolarizzazione degli stranieri. Nuovi attori del mercato del lavoro italiano*, Fondazione Ismu, Franco Angeli, Milano, 2004, 347-410.

CARITAS-MIGRANTES, *XXII Dossier Statistico Immigrazione*, Idos, Roma, 2012.



## IL LITORALE DOMIZIO E L'IMMIGRAZIONE

### **1. Breve storia e contesto socio-linguistico del fenomeno dell'immigrazione nel litorale Domizio**

La storia dell'immigrazione lungo il Litorale Domizio affonda le sue radici negli anni Settanta del secolo scorso. Due i fattori che hanno determinato l'afflusso di immigrati: la ricerca di manodopera a basso costo e la facilità di trovare un alloggio abitativo. Infatti, la costa della provincia di Caserta, a partire dagli anni Sessanta, è stata oggetto di un dissennato "boom edilizio": sono state costruite migliaia di abitazioni, quali seconde case per la borghesia napoletana e casertana, che se ne serviva durante il periodo estivo (Luise, 2001). Gran parte del territorio dei Comuni litoranei è stato diviso in lotti di terra dai proprietari residenti locali, venduti a costruttori e affaristi, i quali, a prezzi vantaggiosi, hanno costruito migliaia di ville immerse nel verde della pineta costiera e lungo la macchia mediterranea e in larga parte in aree prive di servizi e infrastrutture urbanistiche primarie, quali strade, acqua, energia elettrica e altro ancora (Crimaco, 1991). Le cosiddette seconde case, abitate durante il periodo estivo, restavano disabitate durante la stagione invernale.

Con il terremoto dell'Irpinia prima, che ha colpito pesantemente anche l'area metropolitana di Napoli, e il bradisismo di Pozzuoli dopo, sul litorale si è fatta affluire, con un preciso piano messo a punto dalle Istituzioni regionali, una ingente massa di popolazione afflitta da questi eventi e composta in larga parte da sottoproletariato urbano napoletano. Ciò ha contribuito fortemente a dequalificare la zona turistica, dal momento che le casse dei Comuni non riuscivano a reggere l'impatto dei bisogni in termini di servizi che quella massa reclamava. Il mercato immobiliare ha subito un crollo, mentre i proprietari di case, per trarne un utile immediato, hanno deciso di fittarle. L'imprenditoria locale, in quegli stessi anni, offriva lavoro clandestino agli extracomunitari nei cantieri edilizi abusivi.

A partire dalla metà degli anni Settanta, quando nell'aria si respirava un maggiore fermento sindacale e i diritti dei lavoratori italiani iniziavano a emergere, si è incrementata l'immigrazione clandestina extracomunitaria anche dall'Africa per avere manodopera a basso costo. La crisi delle attività edilizie ha portato gli immigrati, alla fine degli anni Ottanta, a ritrovarsi senza lavoro e in condizioni economiche molto difficili, tanto che per so-

pravvivere sono stati costretti a impegnarsi come forza bracciantile nelle campagne retrostanti il litorale domizio, per svolgervi attività di raccolta di prodotti ortofrutticoli stagionali, soprattutto pomodori.

Gli immigrati, in maggioranza clandestini, hanno trovato sul litorale domizio alloggio abitativo a buon mercato, e nel territorio circostante, il lavoro che serviva loro per poter sopravvivere.

La fenomenologia dell'immigrazione rivela una presenza significativa di nigeriani, ma anche numerosi immigrati dal Ghana, Senegal, Burkina Faso, Costa d'Avorio, Congo e magrebini provenienti dalla Tunisia, dal Marocco, dall'Algeria. Sono presenti, inoltre, anche immigrati dalla Polonia, dall'Ucraina, dall'Albania, dall'India e altri gruppi etnici meno rappresentati. Ci sono scontri sul numero di presenze "straniere" sul territorio: la disparità delle cifre è anche dovuta alla presenza non stabile degli immigrati, molti dei quali si spostano per lavori stagionali, per poi ritornare quando le raccolte di frutta e verdura sono terminate. La maggior parte degli immigrati rimane sul territorio comunale, più o meno stabilmente, finché non trova il modo di regolarizzarsi.

Uno dei grandi problemi degli immigrati, regolari e non, presenti sul territorio è proprio il lavoro. D'altro canto, come denunciano i rapporti Caritas annuali, questo è un problema che riguarda anche gran parte degli italiani. Le stime, promosse da varie associazioni che lavorano sul territorio nel settore, contano tra le dieci e le quindicimila presenze di persone senza permesso di soggiorno, dato, questo, che varia ampiamente a seconda della stagione di raccolta di frutta e verdura. Poco più della metà dei migranti sono donne.

Castel Volturno è uno dei maggiori comuni del casertano dove risiedono immigrati extracomunitari; attualmente il loro numero è pari a 3.087.<sup>1</sup> In questo comune, infatti, trovano unità abitative a basso costo e lavoro nei comuni del circondario (Caprio, 1997). La maggior parte degli immigrati presenti nel comune di Castel Volturno, provenendo dalla Nigeria e dal Ghana, parla, oltre alla propria lingua materna, l'inglese. A volte decisamente lacunosa e ridotta a qualche vocabolo la conoscenza della lingua italiana, anche da parte di coloro che vivono da più di un anno sul territorio; questo, per la scarsità dei rapporti con gli italiani e per la presenza di una forte comunità di stranieri anglofona, che dà risposte ai bisogni fondamentali.

La rete di relazioni si esaurisce all'interno del gruppo migrante, così come i servizi basilari, quali negozi, sartorie, luoghi di ritrovo e svago, rispondono

---

<sup>1</sup> Dato conferito dalla dirigenza dell'ufficio anagrafe di Castel Volturno aggiornato a maggio 2013.

alle esigenze primarie degli immigrati. La religione praticata è prevalentemente cristiana cattolica; sono presenti anche Chiese Pentecostali, Evangeliche e Chiese Avventiste.

Le nuove generazioni si presentano con una fisionomia di maggiore serenità e di radicamento sul territorio e questo rappresenta sicuramente un punto di incontro tra le diverse etnie e culture. In quest'ottica, Castel Volturno si rivela sempre più capitale multietnica della provincia di Caserta e della Campania, non solo per la presenza di migliaia di immigrati, ma anche per essere sede di numerose associazioni del mondo laico e religioso che gravitano attorno al mondo migrante e che operano per favorire l'integrazione dei cittadini stranieri nel tessuto sociale locale.

Il Centro Fernandes rappresenta sul territorio un punto strategico di riferimento per tutte le problematiche, vaste e complesse, del settore che vede protagonisti gli extracomunitari dell'intera fascia litoranea della Domiziana e dell'Agro-Aversano. Da edificio di ricovero, senza nessun controllo, di tossicodipendenti, spacciatori e prostitute negli anni Ottanta, grazie all'amministrazione Comunale, con il contributo della Regione e della Caritas, si è proceduto al recupero strutturale e alla bonifica integrale dell'intero fabbricato, ricavandone un moderno centro di accoglienza per immigrati, che, in seguito, è stato donato dalla famiglia Fernandes alla Curia Vescovile di Capua che da allora lo gestisce (Baldascino & Casale, 2005: 203-207).

L'obiettivo era quello di offrire un'opportunità ai rappresentanti delle varie etnie e alle istituzioni/associazioni presenti sul territorio momenti di incontro e di formazione che contribuissero a migliorare le condizioni di una civile convivenza e integrazione. Ovviamente, per fare in modo che queste persone possano sentirsi effettivamente a casa non basta un posto dove dormire, un piatto caldo o semplicemente un luogo in cui incontrarsi. Hanno bisogno di condividere e acquisire altro. Lo studio della lingua italiana diviene dunque necessario non solo per poter trovare un lavoro, ma rappresenta il primo passo verso l'integrazione. Infatti, conoscere la lingua del Paese nel quale si è scelto di vivere è indispensabile per costruire un percorso di integrazione pieno e soddisfacente.

## **2. L'attuazione e i risultati del Progetto FEI presso il Centro Fernandes**

Il Centro Fernandes ha accolto una delle classi del progetto FEI "Professione italiano", con l'obiettivo di promuovere l'alfabetizzazione e l'apprendimento della lingua italiana L2.

Il percorso è stato strutturato in due incontri settimanali, in orario serale. I corsisti, in maggioranza uomini (20 uomini e 8 donne), di età compresa tra i diciannove e i quarantasei anni, avevano in ingresso un livello iniziale di competenza della lingua italiana. Di nazionalità africana, la maggioranza della classe era anglofona, a eccezione di due corsisti ivoriani, francofoni, e una russa; tutti, nonostante le differenze di età, nazionalità, lingue materne, *background* sociale e scolastico, sono stati accumulati da una gran voglia di imparare la lingua e gli elementi di base della civiltà italiana, per sentirsi parte di una comunità.

Sin da subito, si è instaurato un bel rapporto: la curiosità e la volontà di imparare, ha caratterizzato i corsisti durante l'intero percorso e la presenza è stata assidua, a eccezione di alcuni, che per motivi legati a esigenze lavorative, sono stati irregolari nella frequenza, o addirittura hanno dovuto interrompere la frequenza del corso per trasferimento in altra città. Tutti i corsisti hanno raggiunto gli obiettivi prefissati, con il conseguimento del livello A1 del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue*, un livello di avvio del processo di apprendimento, che ha permesso loro di riuscire a comprendere e utilizzare espressioni familiari di uso quotidiano e formule molto comuni per soddisfare bisogni di tipo concreto.

Fin dall'inizio del corso, per poter gestire le prime relazioni interpersonali, sfruttando le funzioni comunicative relative alla socializzazione come salutare, presentarsi, chiedere e dare informazioni, ringraziare, accettare, rifiutare, etc., i discenti si sono trovati a contatto con strutture abbastanza complesse da un punto di vista morfologico e con il lessico che normalmente si usa per descrivere e interagire allo stesso tempo. Ciò non ha impedito loro di interiorizzare quegli elementi linguistici che sono funzionali a obiettivi di comunicazione autentica: l'età, il livello cognitivo-sociale già raggiunto, i valori culturali già acquisiti nella lingua di provenienza, hanno permesso loro di accedere alla situazione comunicativa.

È evidente che, ai primi stadi del processo di apprendimento, gli apprendenti non possano basarsi per la comprensione soltanto sui mezzi linguistici in loro possesso, ancora molto limitati sia a livello di lessico sia di regole grammaticali, ma necessario diventa l'ampio ricorso sia al contesto sia alla conoscenza del mondo. Per questo motivo si è cercato di rendere più comprensibile l'input, utilizzando gestualità, supporti visivi (disegni, foto, illustrazioni), collegandolo a situazioni concrete, e cercando di favorire la produzione organizzando attività in cui l'apprendente si potesse esprimere liberamente con tutte le possibilità intuitive e creative.

Metà della classe ha sostenuto anche la prova di certificazione CILS livello A2, utile per ottenere il permesso di lunga durata. Tali risultati sono stati

significativi, non solo ai fini del progetto, ma soprattutto per i corsisti, alimentandone l'autostima e motivazione, molla determinante per addentrarsi nei "meandri" della lingua.

L'apporto di tale progetto alla loro condizione sociale è stato davvero significativo e ha avuto un impatto positivo nello stile di vita. Hanno appreso che vi sono dei diritti fondamentali per tutti gli uomini, e che uno di questi è proprio il diritto all'istruzione.

Dare la possibilità agli immigrati di poter accedere ai percorsi formativi previsti nell'ambito del Progetto FEI rappresenta un arricchimento, non solo per coloro che ne hanno beneficiato o ne beneficeranno, ma anche per la società che li ospita: un immigrato ben istruito oggi, sarà un cittadino italiano migliore domani.

## BIBLIOGRAFIA

- BALDASCINO M. & CASALE A., *Donna tratta...ta*, Edizioni quaderni Fernandes-  
n. 5 in *Osservatorio del disagio e dell'immigrazione*, Capua, 2005.
- CAPRIO A., *Castel Volturno. La storia, la cultura, i monumenti, le famiglie*, Parre-  
sia, Napoli, 1997.
- CRIMACO L., *Volturnum*, Quasar, Roma, 1991.
- LUISE M., *Dal fiume al mare. Un viaggio lungo tra gli spaesati di Castel Volturno*,  
Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli, 2001.



MILO ALTERIO

## SGUARDI MIGRANTI

*Sguardi Migranti* ci mette di fronte facce non convenzionali, che evocano posti lontani. Sono alcuni degli stranieri fotografati durante i corsi del progetto FEI "Professione Italiano".<sup>1</sup>

*Sguardi Migranti* ci permette di usare il nostro sguardo per esaminare una realtà che può apparire diversa e distante ma che, invece, risulta sempre più coinvolgente e quotidiana. Sono volti rilassati, allegri, attenti, determinati, timidi, curiosi, interessanti, interessati quelli ritratti durante le lezioni di italiano alle quali ho assistito. Sguardi portatori di buone notizie. Immagini che ci fanno entrare in contatto con una realtà positiva che spesso, invece, viene trascurata dagli altri mezzi di comunicazione.

Anche per questo motivo ho deciso di raccontare i migranti di Napoli attraverso il ritratto più vicino, intimo, quello "classico", che può sembrare banale ma che dice tanto del soggetto fotografato; e che soprattutto riesce a far emergere l'individualità a volte la storia.

Ho l'impressione che chi viene da lontano abbia più storie da raccontare, o, comunque, storie che vale la pena ascoltare. Guardare più a fondo le foto di questi ragazzi ci aiuta a capire meglio questo concetto. Gli occhi di chi guarda le foto dovranno far attenzione a questo.

Spero che il mio lavoro non rappresenti solo una raccolta di immagini, ma un modo diverso, rispetto a quello diffuso, di raccontare lo sfaccettato fenomeno migrante a Napoli.

---

<sup>1</sup> Il racconto per immagini "Sguardi Migranti" è consultabile nel CD allegato a questo volume.



Fig.1. *Sguardo migrante 1*



Fig.2. *Sguardo migrante 2*



Fig. 3. *Sguardo migrante 3*



Fig. 4. *Sguardo migrante 4*



**Parte 4**

**CITTADINANZA, SALUTE E SICUREZZA SUL LAVORO  
PER GLI IMMIGRANTI**



SIMONA TALAMO

## EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA NELLA SOCIETÀ MULTICULTURALE

Ritrovare la propria qualità di cittadini significa sentirsi attori di una storia collettiva, capaci di immaginare se stessi assieme agli altri, tesi a riscoprire valori comuni e principi etici condivisi attraverso i quali edificare la polis.

Bianchi, 2010

### 1. Introduzione

La cittadinanza è un tassello fondamentale della nostra identità, tanto come individui quanto come membri di un gruppo.

La presenza e la stabilizzazione delle comunità straniere nel nostro paese ha dato nuovi contenuti ad antiche questioni di teoria politica e giuridica, prime tra tutte quelle relative al rapporto tra comunità e individuo, quindi tra identità, appartenenza e diritti. Molto spesso si rileva una commistione tra politiche legate alla gestione del fenomeno migratorio e politiche che disciplinano la cittadinanza: le leggi sulla cittadinanza finiscono, infatti, per essere utilizzate come uno strumento atto a regolare e, in certi casi, a «contenere» il rapporto tra il paese di accoglienza/origine e le comunità di immigrati/emigranti. Le caratteristiche dei più recenti fenomeni migratori, ponendo interrogativi nuovi sul legame tra godimento di determinati diritti sociali e politici e appartenenza a una comunità, impongono di fatto un'attenta riflessione anche sull'idea di cittadinanza.

I popoli hanno sempre cercato di identificarsi e raccontarsi individuando ciò che li accomuna e ciò che li distingue dagli altri. La cittadinanza descrive e fissa la condizione di quanti fanno parte di una determinata comunità statale che talora si fa coincidere con quella nazionale, nella misura in cui reclama la condivisione di una serie di elementi su cui si costruisce e alimenta il senso civico di un paese: la conoscenza della lingua, la consapevolezza di una storia comune, la condivisione di un nucleo di valori fondamentali. Nel moderno Stato nazionale la cittadinanza è definita principalmente in termini giuridici, come un insieme di diritti e doveri. Tutti coloro ai quali è riconosciuto lo status di cittadino (e dunque anche i cittadini stranieri ai quali lo Stato italiano rilascia un permesso per soggiornare nel nostro Paese) hanno

una base di diritti e doveri condivisi e sono considerati, a pieno titolo, membri della comunità politica. Cittadinanza esprime dunque il nesso tra il godimento di un determinato stato giuridico e l'appartenenza a una specifica comunità. E in tal senso, è anche il sentimento di appartenenza a una comunità a rappresentare un fondamento dell'idea di cittadinanza.

Non bisogna tuttavia trascurare che il significato di fondo è che la cittadinanza, cioè l'essere membri consapevoli e partecipi di una comunità nazionale, non è uno status che alcuni hanno dalla nascita e che altri devono invece conquistare, ma il risultato di un processo educativo. Cittadini non si nasce, ma si diventa, e questo vale per tutti, italiani e stranieri.

## 2. Approccio culturale all'educazione alla cittadinanza

Oggi la sfida dell'insegnamento dei diritti di cittadinanza e della formazione avviene all'interno di contesti sempre più complessi per varietà culturale, percorsi scolastici pregressi, progettualità future, dinamiche relazionali che si innescano; una sfida resa più difficile dall'irrobustirsi progressivo della presenza di stranieri in Italia.

In questo delicato momento di formazione della "nuova appartenenza", tuttavia, gli elementi sui quali maggiormente si insiste sono soprattutto di natura burocratica e amministrativa e riguardano essenzialmente il possesso dei requisiti formali e delle condizioni indicate nella legge. Poca attenzione viene, invece, data agli aspetti simbolici della decisione, ai temi dell'appartenenza e della partecipazione, ai significati più profondi e pregnanti della cittadinanza attiva e responsabile.

La cultura è oggi di fatto interculturale, perché è plurale e complessa, frutto di molteplici stratificazioni, così il percorso di cittadinanza significa attualmente diventare cittadino in un contesto multiculturale, in una *polis* attraversata da mutamenti e differenze. Significa ripensare lo spazio pubblico diventato multiculturale e plurilingue, rivedere i criteri di inclusione/esclusione, vivificare il legame tra diritti/doveri e integrazione.

Quali che siano i motivi che li causano e le forme attraverso cui si manifestano, gli incontri tra storie, riferimenti, punti di vista diversi fanno - e faranno sempre di più - parte del nostro ambiente educativo, linguistico, economico, informativo, culturale. Essi sono l'esito della molteplicità e pluralità degli itinerari di sviluppo degli individui, che sono esposti alla comunicazione e allo scambio reciproco, nei confronti di quelle culture - altrettanto originali e complesse della propria - che sono rappresentate dagli altri individui.

Sempre più quindi l'identità e la storia di ciascuno sono la risultanza di incontri, scambi, scontri e si costruiscono declinando molteplici appartenenze: nazionali, locali, familiari, professionali, di genere, linguistiche, religiose, culturali.

*Unità e diversità* sono dunque i poli a partire dai quali si sviluppano le rappresentazioni e si delineano i percorsi di cittadinanza.

Le culture – la cultura di ciascuno - non sono fotografie rigide messe sotto vetro, che si passano da una generazione all'altra, ma sono costrutti inediti, soggetti al cambiamento, alla vivificazione continua, alle perdite inevitabili e alle nuove acquisizioni. Identità e cultura sono dunque costruzioni in movimento aperte e porose, sistemi "insaturi" che si arricchiscono e modificano in seguito allo scambio e ai contatti.

Il tema delle differenze e del cambiamento è dunque uno degli orizzonti da esplorare nei percorsi di cittadinanza interculturale, per non rischiare di dare degli altri una lettura stereotipata, di attribuire agli individui caratteristiche ed "etichette" rigide e discriminatorie.

Oltre a queste considerazioni, l'altro orizzonte è quello dell'unità e dell'uguaglianza, che ha a che fare con le opportunità, le regole e i diritti degli individui.

Ciascuno, a prescindere dal luogo in cui colloca le sue origini, ha l'obbligo di rispettare le norme comuni e il diritto di accedere a occasioni di sviluppo pari ed eque. È pertanto opportuno fornire a ciascuno gli strumenti adeguati per potersi orientare nei confronti delle istituzioni del Paese che li accoglie, al fine di far valere i propri diritti.

### **3. L'accordo di integrazione**

La legge n. 94 del 15 luglio 2009 ha introdotto (art. 4-bis, comma 2 del T.U.), tra i requisiti necessari per l'ottenimento del permesso di soggiorno, l'accordo di integrazione, con l'obiettivo di promuovere la convivenza dei cittadini italiani e di quelli stranieri, nel rispetto dei valori sanciti dalla Costituzione italiana, con il reciproco impegno a partecipare alla vita economica, sociale e culturale della società. Il 28 di luglio 2011 il Consiglio dei Ministri ha approvato in via definitiva l'accordo di integrazione con regolamento (D.P.R. 14/09/2011, n. 179), che è stato poi pubblicato in Gazzetta Ufficiale (G.U. n. 263 del 11/11/2011), ed è entrato in vigore il 10 marzo 2012.

Dal 10 marzo 2012, dunque, lo straniero extracomunitario, di età superiore ai 16 anni, che fa ingresso in Italia per la prima volta e chiede il rilascio di

un permesso di soggiorno di durata non inferiore a un anno, deve sottoscrivere il c.d. accordo di integrazione (art. 1, comma 2 del regolamento).

La stipula dell'accordo di integrazione rappresenta una condizione necessaria per il rilascio del permesso di soggiorno (c.d. permesso di soggiorno "a punti") di chi fa nuovo ingresso nel territorio dello Stato.

Il regolamento, adottato su proposta del Presidente del Consiglio dei Ministri e del Ministro dell'interno, di concerto con il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca e il Ministro del lavoro, della salute e delle politiche sociali, stabilisce i criteri e le modalità per la sottoscrizione, da parte dello straniero dell'accordo di integrazione, che si articola per crediti, con l'impegno a sottoscrivere specifici obiettivi di integrazione, da conseguire nel periodo di validità del permesso di soggiorno.

La perdita integrale dei crediti o la risoluzione dell'accordo per inadempimento (se il numero dei crediti finali è pari o inferiore a zero) determina la revoca del permesso di soggiorno e l'espulsione dello straniero dal territorio dello Stato, eseguita dal Questore secondo le modalità di cui all'articolo 13, comma 4, T.U., a eccezione dello straniero titolare di permesso di soggiorno per asilo, protezione sussidiaria, motivi umanitari, motivi familiari, permesso di soggiorno e per soggiornanti di lungo periodo, carta di soggiorno per familiare straniero di cittadino dell'UE, nonché dello straniero titolare di altro permesso di soggiorno che ha esercitato il diritto al ricongiungimento familiare.

Ma quali sono i criteri e le modalità di sottoscrizione dell'accordo?

Lo straniero che chiede il primo rilascio del permesso di soggiorno si dovrà recare, a seconda del tipo di permesso richiesto, allo Sportello Unico per l'immigrazione presso la Prefettura, o alla Questura competente, e procederà alla stipula dell'accordo di integrazione articolato per crediti (o punti). L'accordo è redatto in duplice originale, di cui uno è consegnato allo straniero, tradotto nella lingua da lui indicata o, se ciò non è possibile, in lingua inglese, francese, spagnola, araba, cinese, albanese, russa o filippina, secondo la preferenza indicata dall'interessato. Per lo Stato, l'accordo è stipulato dal Prefetto o da un suo delegato.

L'integrazione si misura, come già detto, attraverso crediti, che sono associati sia alle conoscenze linguistiche, corsi frequentati, titoli di studio già conseguiti, sia a determinati comportamenti (ad esempio: la scelta del medico di base, la registrazione del contratto di locazione, lo svolgimento di attività imprenditoriali o di volontariato, etc.). I punti però si possono perdere in caso di condanne penali anche non definitive, misure di sicurezza personali e illeciti amministrativi e tributari commessi.

All'atto della sottoscrizione dell'accordo, sono assegnati automaticamente allo straniero sedici crediti corrispondenti al livello A1 di conoscenza della lingua italiana parlata e al livello sufficiente di conoscenza della cultura civica e della vita civile in Italia. Firmando l'accordo lo straniero si impegna a conseguire entro due anni una conoscenza di base dell'italiano (certificazione livello A2) e una conoscenza "sufficiente" dei "principi fondamentali della Costituzione", delle "istituzioni pubbliche" e "della vita civile in Italia", in particolar modo per quanto riguarda sanità, scuola, servizi sociali, lavoro e obblighi fiscali e si impegna poi a far frequentare ai figli la scuola dell'obbligo; lo straniero dichiara inoltre di aderire alla "Carta dei valori della cittadinanza e dell'integrazione" del Ministero dell'Interno.

Entro tre mesi dalla firma lo straniero deve seguire un breve corso gratuito di "formazione civica e informazione sulla vita civile", realizzato a cura degli Sportelli Unici per l'Immigrazione. Sono stati predisposti, a tal fine, cinque moduli di apprendimento di educazione civica, in formato video, della durata di un'ora ciascuno, tradotti nelle stesse lingue dell'accordo. In questa occasione si ricevono anche informazioni sulle "iniziative a sostegno del processo di integrazione" attive nel territorio della provincia di dimora.

L'adozione del regolamento riveste una grande importanza per la vita degli immigrati, ma è rilevante anche per l'atteggiamento che lo Stato italiano assume nei loro confronti, dal momento che accoglie formalmente la scelta di quanti vogliono vivere stabilmente in Italia. Infatti, l'obbligo di conoscere la lingua e i principi fondamentali della convivenza civile per il corretto esercizio dei diritti-doveri di cittadinanza trova il suo significato nel riconoscimento del fatto che la persona immigrata resterà in Italia per molti anni e vi crescerà i suoi figli.

Per un cittadino straniero appena giunto in Italia, pertanto, l'integrazione nel nuovo Paese passa anche per la conoscenza dell'educazione civica.

#### **4. La "Carta dei Valori, della Cittadinanza e dell'Integrazione"**

Appare opportuno richiamare in questa sede i principi e gli argomenti contenuti nella "Carta dei Valori, della Cittadinanza e dell'Integrazione", che sono elementi di base per l'educazione alla cittadinanza degli immigrati e che si sono tradotti nel relativo modulo didattico previsto da progetto FEI "Professione italiano.Lingua, cittadinanza, salute e tutela della persona".

#### 4.1. *L'Italia, comunità di persone e di valori*

L'Italia è uno dei Paesi più antichi d'Europa che affonda le radici nella cultura classica della Grecia e di Roma. Essa si è evoluta nell'orizzonte del cristianesimo che ha permeato la sua storia e, insieme con l'ebraismo, ha preparato l'apertura verso la modernità e i principi di libertà e di giustizia.

I valori su cui si fonda la società italiana sono frutto dell'impegno di generazioni di uomini e di donne di diversi orientamenti, laici e religiosi, e sono scritti nella Costituzione democratica del 1947. La Costituzione rappresenta lo spartiacque nei confronti del totalitarismo, e dell'antisemitismo che ha avvelenato l'Europa del XX secolo e perseguitato il popolo ebraico e la sua cultura.

La Costituzione è fondata sul rispetto della dignità umana ed è ispirata ai principi di libertà ed eguaglianza validi per chiunque si trovi a vivere sul territorio italiano. Partendo dalla Costituzione l'Italia ha partecipato alla costruzione dell'Europa unita e delle sue istituzioni. I Trattati e le Convenzioni europee contribuiscono a realizzare un ordine internazionale basato sui diritti umani e sulla eguaglianza e solidarietà tra i popoli.

La posizione geografica dell'Italia, la tradizione ebraico-cristiana, le istituzioni libere e democratiche che la governano, sono alla base del suo atteggiamento di accoglienza verso altre popolazioni. Immersa nel Mediterraneo, l'Italia è stata sempre crocevia di popoli e culture diverse, e la sua popolazione presenta ancora oggi i segni di questa diversità. Tutto ciò che costituisce il patrimonio dell'Italia, le sue bellezze artistiche e naturali, le risorse economiche e culturali, le sue istituzioni democratiche sono al servizio degli uomini, delle donne, dei giovani, e delle future generazioni. La Carta costituzionale tutela e promuove i diritti umani inalienabili, per sostenere i più deboli, per garantire lo sviluppo delle capacità e attitudini di lavoro, morali, spirituali, di ogni persona.

#### 4.2. *Dignità della persona, diritti e doveri*

L'Italia è impegnata perché ogni persona sin dal primo momento in cui si trova sul territorio italiano possa fruire dei diritti fondamentali, senza distinzione di sesso, etnia, religione, condizioni sociali. Al tempo stesso, ogni persona che vive in Italia deve rispettare i valori su cui poggia la società, i diritti degli altri, i doveri di solidarietà richiesti dalle leggi. Alle condizioni previste dalla legge, l'Italia offre asilo e protezione a quanti, nei propri paesi, sono perseguitati o impediti nell'esercizio delle libertà fondamentali.

Nel prevedere parità di diritti e di doveri per tutti, la legge offre il suo sostegno a chi subisce discriminazioni, o vive in stato di bisogno, in particolare alle donne e ai minori, rimuovendo gli ostacoli che impediscono il pieno sviluppo della persona.

I diritti di libertà e i diritti sociali, che il nostro ordinamento ha maturato nel tempo, devono estendersi a tutti gli immigrati. È garantito il diritto alla vita dal suo inizio fino al compimento naturale, e il diritto alla salute con le cure gratuite quando siano necessarie; una protezione speciale è assicurata alla maternità e all'infanzia. Il diritto all'istruzione è riconosciuto quale strumento indispensabile per la crescita personale e l'inserimento nella società.

L'uomo e la donna hanno pari dignità e fruiscono degli stessi diritti dentro e fuori la famiglia. Alle donne, agli uomini, ai giovani immigrati l'Italia offre un cammino di integrazione rispettoso delle identità di ciascuno, e che porti coloro che scelgono di stabilirsi nel nostro Paese a partecipare attivamente alla vita sociale.

L'immigrato può, alle condizioni previste dalla legge, diventare cittadino italiano. Per ottenere la cittadinanza nei tempi previsti dalla legge occorre conoscere la lingua italiana e gli elementi essenziali della storia e della cultura nazionali, e condividere i principi che regolano la nostra società. Vivere sulla stessa terra vuol dire poter essere pienamente cittadini insieme e far propri con lealtà e coerenza valori e responsabilità comuni.

#### *4.3. Diritti sociali. Lavoro e salute*

L'Italia tutela e promuove il lavoro in tutte le sue espressioni, condanna e combatte ogni forma di sfruttamento umano, in modo particolare quello delle donne e dei bambini. Il lavoro favorisce lo sviluppo della persona e la realizzazione delle sue attitudini e capacità naturali.

L'immigrato, come ogni cittadino italiano, ha diritto a un compenso adeguato per il lavoro svolto, al versamento dei contributi per la sanità e la previdenza, a vedersi garantito il sostentamento nei casi di malattia e infortunio, e nell'età avanzata, alle condizioni previste dalla legge. Ogni lavoro deve svolgersi in condizioni di sicurezza per la salute e l'integrità della persona.

Chiunque sia oggetto di molestie, discriminazioni, o sfruttamento, sul luogo di lavoro può rivolgersi alle autorità pubbliche, alle organizzazioni sindacali, sociali e di assistenza, per vedere rispettati i propri diritti e poter adempiere alle proprie mansioni nel rispetto della dignità umana.

Cittadini e immigrati hanno diritto ad essere curati nelle strutture pubbliche. I trattamenti sanitari sono effettuati nel rispetto della volontà della persona, della sua dignità, e tenendo conto della sensibilità di ciascuno. È punita ogni mutilazione del corpo, non dovuta a esigenze mediche, da chiunque provocata.

L'Italia è impegnata perché tutti possano fruire di una abitazione adeguata ai bisogni della propria famiglia e a costi ragionevoli. Chi si trovi in stato di bisogno, o sia costretto a subire costi eccessivi per la propria abitazione, può rivolgersi alle autorità pubbliche o alle associazioni sindacali per ricevere assistenza e ottenere il rispetto dei propri diritti.

#### *4.4. Diritti sociali. Scuola, istruzione, informazione*

I bambini e i ragazzi hanno il diritto e il dovere di frequentare la scuola dell'obbligo, per inserirsi a parità di diritti nella società e divenirne soggetti attivi. È dovere di ogni genitore, italiano o straniero, sostenere i figli negli studi, in primo luogo iscrivendoli alla scuola dell'obbligo, che inizia con la scuola primaria fino ai 16 anni.

L'insegnamento è diretto alla formazione della persona e promuove la conoscenza dei diritti fondamentali e l'educazione alla legalità, le relazioni amichevoli tra gli uomini, il rispetto e la benevolenza verso ogni forma di vita esistente. Anche per favorire la condivisione degli stessi valori, la scuola prevede programmi per la conoscenza della storia, della cultura, e dei principi delle tradizioni italiana ed europea. Per un insegnamento adeguato al pluralismo della società è altresì essenziale, in una prospettiva interculturale, promuovere la conoscenza della cultura e della religione di appartenenza dei ragazzi e delle loro famiglie.

La scuola promuove la conoscenza e l'integrazione tra tutti i ragazzi, il superamento dei pregiudizi, e la crescita comune dei giovani evitando divisioni e discriminazioni. L'insegnamento è impartito nel rispetto delle opinioni religiose o ideali dei ragazzi e delle famiglie e, a determinate condizioni, prevede corsi di insegnamento religioso scelti volontariamente dagli alunni o dai loro genitori.

Sulla base degli stessi valori, spetta anche ai mezzi d'informazione favorire la conoscenza dell'immigrazione, delle sue componenti culturali e religiose, contrastando pregiudizi e xenofobie. Il loro ruolo è essenziale per diffondere un pluralismo culturale rispettoso delle tradizioni e dei valori basilari della società italiana.

È garantito il diritto di enti e privati di istituire scuole o corsi scolastici, purché non discriminino gli alunni per motivi etnici o confessionali, e assi-

curino un insegnamento in armonia con i principi generali dell'istruzione, e i diritti umani che spettano alle persone. Ogni tipo di insegnamento, comunque impartito a livello pubblico o privato, deve rispettare le convinzioni di ciascuno e tendere a unire gli uomini anziché a dividerli.

#### *4.5. Famiglia, nuove generazioni*

L'Italia riconosce i diritti della famiglia come società naturale fondata sul matrimonio, e considera l'educazione familiare strumento necessario per la crescita delle nuove generazioni.

Il matrimonio è fondato sulla eguaglianza di diritti e di responsabilità tra marito e moglie, ed è per questo a struttura monogamica. La monogamia unisce due vite e le rende corresponsabili di ciò che realizzano insieme, a cominciare dalla crescita dei figli. L'Italia proibisce la poligamia come contraria ai diritti della donna, in accordo anche con i principi affermati dalle istituzioni europee.

L'ordinamento italiano proibisce ogni forma di coercizione e di violenza dentro e fuori la famiglia, e tutela la dignità della donna in tutte le sue manifestazioni e in ogni momento della vita associativa. Base dell'unione coniugale è la libertà matrimoniale che spetta ai giovani, e comporta il divieto di coercizioni e di matrimoni forzati, o tra bambini.

L'Italia tutela la libertà dei minori nello sviluppo della propria personalità, che si realizza anche nell'incontro con altri giovani e nella partecipazione alle attività sociali. Il principio di eguaglianza non è conciliabile con le pretese di separare, a motivo dell'appartenenza confessionale, uomini e donne, ragazzi e ragazze, nei servizi pubblici e nell'espletamento delle attività lavorative.

#### *4.6. Laicità e libertà religiosa*

L'Italia è un Paese laico fondato sul riconoscimento della piena libertà religiosa individuale e collettiva. La libertà religiosa è riconosciuta a ogni persona, cittadino o straniero, e alle comunità religiose. La religione e la convinzione non possono essere motivo di discriminazione nella vita sociale.

Tutte le confessioni religiose sono egualmente libere davanti alla legge. Lo Stato laico riconosce il contributo positivo che le religioni recano alla collettività e intende valorizzare il patrimonio morale e spirituale di ciascuna di esse. L'Italia favorisce il dialogo interreligioso e interculturale per far cresce-

re il rispetto della dignità umana, e contribuire al superamento di pregiudizi e intolleranza. La Costituzione prevede accordi tra Stato e confessioni religiose per regolare le loro specifiche condizioni giuridiche.

I principi di libertà e i diritti della persona non possono essere violati nel nome di alcuna religione. È esclusa ogni forma di violenza, o istigazione alla violenza, comunque motivata dalla religione. La legge, civile e penale, è eguale per tutti, a prescindere dalla religione di ciascuno, e unica è la giurisdizione dei tribunali per chi si trovi sul territorio italiano.

La libertà religiosa e di coscienza comprende il diritto di avere una fede religiosa, o di non averla, di essere praticante o non praticante, di cambiare religione, di diffonderla convincendo gli altri, di unirsi in organizzazioni confessionali. È pienamente garantita la libertà di culto, e ciascuno può adempiere alle prescrizioni religiose purché non contrastino con le norme penali e con i diritti degli altri.

L'ordinamento tutela la libertà di ricerca, di critica e di discussione, anche in materia religiosa, e proibisce l'offesa verso la religione e il sentimento religioso delle persone. Per la legge dello Stato, la differenza di religione e di convinzione non è di ostacolo alla celebrazione del matrimonio.

Movendo dalla propria tradizione religiosa e culturale, l'Italia rispetta i simboli, e i segni, di tutte le religioni. Nessuno può ritenersi offeso dai segni e dai simboli di religioni diverse dalla propria. Come stabilito dalle Carte internazionali, è giusto educare i giovani a rispettare le convinzioni religiose degli altri, senza vedere in esse fattori di divisione degli esseri umani.

In Italia non si pongono restrizioni all'abbigliamento della persona, purché liberamente scelto, e non lesivo della sua dignità. Non sono accettabili forme di vestiario che coprono il volto perché ciò impedisce il riconoscimento della persona e la ostacolanell'entrare in rapporto con gli altri.

#### *4.7. L'impegno internazionale dell'Italia*

In coerenza con questi principi l'Italia svolge nel mondo una politica di pace e di rispetto di tutti i popoli, per promuovere la convivenza tra le nazioni, per sconfiggere la guerra e il terrorismo. L'Italia è impegnata in campo internazionale per tutelare le ricchezze di vita e di ambiente del pianeta.

L'Italia ripudia la guerra come strumento di soluzione delle controversie internazionali, le armi di distruzione di massa, e ogni forma di tortura o di pene degradanti per la dignità umana. Essa condanna l'antisemitismo, che ha portato al genocidio del popolo ebraico, e ogni tendenza razzista che vuo-

le dividere gli uomini e umiliare i più deboli. L'Italia rifiuta tutte le manifestazioni di xenofobia che si esprimono di volta in volta nella islamofobia o in pregiudizi verso popolazioni che vengono da altre parti del mondo.

Insieme agli altri Paesi europei, l'Italia ha abolito la pena di morte e lavora nelle sedi internazionali perché sia abrogata nel resto del mondo. L'abolizione della pena di morte costituisce un traguardo di civiltà che fa prevalere il rispetto della vita sullo spirito di vendetta.

L'Italia è impegnata a risolvere pacificamente le principali crisi internazionali, in particolare il conflitto israelo-palestinese che si trascina da tanto tempo. L'impegno dell'Italia è da sempre a favore di una soluzione che veda vivere insieme i popoli della regione, in primo luogo israeliani e palestinesi nel contesto di due Stati e due democrazie.

Insieme agli altri Paesi europei, l'Italia agisce a livello internazionale per promuovere ovunque il rispetto della dignità e dei diritti umani, e per favorire l'affermazione della democrazia politica, come forma di Stato che consente la partecipazione dei cittadini al governo della cosa pubblica e il rispetto crescente dei diritti della persona.

## **5. Riflessioni conclusive**

A seguito dell'esperienza in tema di insegnamento di educazione alla cittadinanza nell'ambito del progetto FEI "Professione italiano" si è voluto mettere a fuoco il tema della cittadinanza rispetto a tre dimensioni:

- la dimensione formale (diritti e doveri),
- la dimensione della partecipazione,
- la dimensione dell'identità.

Le attività proposte in questi percorsi di cittadinanza sono state finalizzate all'acquisizione delle conoscenze essenziali per l'inserimento consapevole nella vita civile del paese da parte di cittadini extracomunitari così come previsto dalla normativa e ai principi contenuti nella succitata Carta dei Valori, della Cittadinanza e dell'Integrazione.

La casa, il lavoro, la scuola, la sanità e i servizi sociali, le istituzioni e i principi contenuti nella Carta dei Valori sono state alcune delle dimensioni di approfondimento trattate durante le lezioni al fine di far apprendere le basi di accesso ai servizi a quelli che si apprestano a diventare nuovi cittadini italiani.

I percorsi realizzati costituiscono in ogni caso un primo passo per il conseguimento di una piena cittadinanza.

Ma ricordiamo in conclusione che, se è vero che conoscere la lingua e la cultura, l'educazione civica e l'ordinamento giuridico del nostro Paese sono fondamentali per la costruzione di una società integrata basata sulla condivisione di alcuni principi e doveri e nel rispetto dei reciproci diritti, è anche vero che cittadinanza e intercultura sono due poli per ripensare l'educazione civica per tutti, non solo per gli stranieri, ma anche per la società di accoglienza.

La sfida di lungo periodo che ci attende è dunque l'introduzione di modi di essere e di pensare che facciano spazio agli altri, a nuove rappresentazioni e narrazioni che ci riguardano tutti, per "vivere insieme in pari dignità".

### BIBLIOGRAFIA

- BAUMAN Z., *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Laterza, Roma-Bari, 1999.
- BIANCHI E., *Dentro la globalizzazione. L'altro siamo noi*, Einaudi, Torino, 2010.
- CASSESE S., *Il cittadino e la repubblica italiana*, Laterza, Roma-Bari, 1992.
- GIDDENS A., *Il mondo che cambia. Come la globalizzazione ridisegna la nostra vita*, Il Mulino, Bologna, 2000.
- HABERMAS J., *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*, Feltrinelli, Milano 1998.
- PAGE M., *Citoyenneté et pluralisme des valeurs*, in F. Gagnon, M. Mc Andrew, M. Pagé (a cura di), *Pluralisme, citoyenneté, éducation*, L'Harmattan, Paris, 1996.
- SANTERINI M., *Cittadini del mondo. Educazione alle relazioni interculturali*, La Scuola, Brescia, 1994.
- SUSI F. (a cura di), *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa. Teorie, esperienze e strumenti*, Armando, Roma, 1999.
- TOURAINÉ A., *Eguaglianza e diversità. I nuovi compiti della democrazia*, Laterza, Roma-Bari, 1997.
- ZINCONI G., *Da sudditi a cittadini*, Il Mulino, Bologna, 1992.

CORRADO MAFFIA

## IMMIGRAZIONE ED EDUCAZIONE SANITARIA

### 1. Introduzione

Negli ultimi decenni si è andata consolidando la presenza di stranieri sul territorio italiano e su quello della Regione Campania. Questa tendenza è comune a tutti i paesi dell'area 'occidentale' considerata la più ricca, anche se attraversata di recente da venti di crisi che stanno mettendo a dura prova la tenuta dello 'stato sociale'.

Le cause del fenomeno migratorio vanno ricercate innanzitutto nelle motivazioni economiche, spia di profonde ingiustizie e disuguaglianze che determinano l'impovertimento di intere popolazioni. A queste si aggiungono ragioni di carattere politico-sociale e situazioni di guerra che contribuiscono ancor più ad alimentare il flusso di migranti dalle zone critiche.

L'atteggiamento dei paesi 'ospitanti', storicamente differente, ha definito modelli diversi di politiche immigratorie. Le politiche vigenti sono comunque sottoposte a continue critiche e ripensamenti perché il fenomeno migratorio è in permanente evoluzione sia da un punto di vista quantitativo sia qualitativo. Questi modelli hanno come retroterra culturale forti connotazioni politiche, etiche ed economiche. Possiamo darne cenno rimandando agli studi di Vincenzo Cesareo (1998) che parla di Modello dell'assimilazione, Modello pluralista e Modello dello scambio culturale e di Giovanna Rossi (2011) che preferisce parlare di Modello di fusione, Modello assimilativo, Modello funzionalista e Modello multiculturalista.

In questi termini si definiscono i modelli nazionali di politiche immigratorie realizzate in Germania, Francia e Gran Bretagna, come ben illustrato anche da Laura Zanfrini nel suo libro *Sociologia della convivenza interetnica* (2010).

Per quanto riguarda l'Italia, la Zanfrini parla di un modello non definito, di un paese che in ritardo prende consapevolezza del suo nuovo ruolo nel sistema migratorio internazionale e dell'esistenza di un fabbisogno di manodopera di importazione.

Se da un lato c'è un succedersi di politiche incerte, dall'altro nel 1998 con la legge n. 40 (Turco-Napolitano) l'Italia si riscatta, almeno sul piano legislativo, con una normativa in piena sintonia con la Commissione Europea in

tema di visti, asilo, immigrazione e altre politiche connesse con la libera circolazione delle persone, riconoscendo così l'immigrazione come elemento ormai strutturale della società contemporanea.

La legge prefigura un modello di integrazione basato su quattro tasselli: interazione basata sulla sicurezza; tutela dei diritti della persona atti ad assicurare un minimo di integrità ai regolari, con la sua estensione agli irregolari; integrazione dei regolari; interazione basata sul pluralismo e comunicazione.

Tra le positività della legge c'è sicuramente da evidenziare la parte che riguarda le "Disposizioni in materia sanitaria" agli art. 32, 33 e 34 che traggono chiara ispirazione dall'art. 32 della Costituzione Italiana (Diritto alla Salute). La validità e la necessità di queste Disposizioni è tale che non hanno trovato alcuna modifica nella successiva Legge Bossi-Fini del 2002, che introduce invece integrazioni e modifiche in senso restrittivo per quasi tutti gli altri aspetti della legge 40/1998.

## 2. La situazione oggi

I paesi europei sono caratterizzati da un doppio flusso migratorio: dai paesi extracomunitari e da quelli che fanno parte della Comunità Europea. Anche in Italia negli ultimi anni la situazione migratoria, già in continua e vertiginosa evoluzione, si è ulteriormente complicata.

I dati di stima in nostro possesso, presentati nel Dossier Statistico Immigrazione Caritas-Migrantes del 2012, ci dicono che in Italia vi sono 5.011.000 cittadini stranieri regolarmente presenti con una incidenza sulla popolazione residente dell'8,2%, distribuiti per il 63,4% al nord Italia, il 23,8% al centro e il 12,8% al sud, mentre le aree di origine sono così ripartite: Europa 50,8%, Africa 22,1%, Asia 18,8%, America 8,3%.

Accanto alla presenza di cittadini regolarmente soggiornanti si aggiungono coloro che per vari motivi non sono in regola con le norme relative all'ingresso e al soggiorno (figura 1). Quantificare questa presenza è il rompicapo per eccellenza di chi si occupa di statistiche migratorie perché le stime variano in continuazione e i flussi degli immigrati irregolari sono difficili da decifrare. Si calcola che la cifra oscilla tra 400.000 e 750.000. Secondo Franco Pittau, responsabile del Dossier Caritas-Migrantes, in questi casi vale la regola del doppio per cui è più probabile che nel 2012 in Italia il numero di 'clandestini' si aggiri intorno al milione.

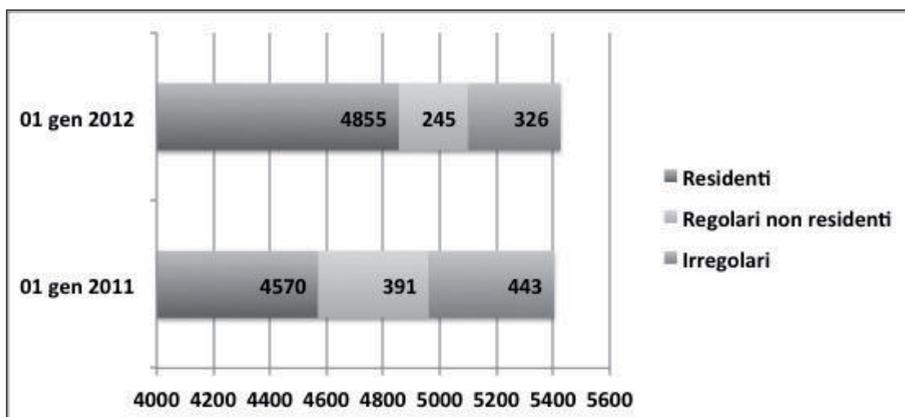


Fig. 1. Stima degli stranieri presenti in Italia. Anni 2011-2012 (in migliaia)

### 3. L'approccio sanitario

A fronte di questa realtà il legislatore italiano ha dovuto affrontare una serie di problematiche che, come già anticipato, trovano nella legge 40/1998 una prima articolata risposta istituzionale che sarà poi precisata nelle successive norme attuative per settori. Il settore sanitario, anche se ritenuto non prioritario rispetto ad altri, troverà nelle Circolari Ministeriali e nelle Delibere Regionali gli strumenti per l'applicazione del diritto fondamentale alla salute sancito all'art. 32 della nostra Costituzione.

A partire da queste premesse non è stato difficile affermare che al cittadino straniero, di qualsiasi nazionalità, regolarmente residente sul territorio italiano e quindi contribuente dello Stato italiano, spettano gli stessi diritti e le stesse prestazioni erogate ai cittadini italiani dal Servizio Sanitario Nazionale (SSN).

Nasce però un problema: come affrontare la questione salute per i tanti cittadini irregolari? È forse possibile negare un diritto costituzionale che non prevede limiti di applicazione? È pensabile non tenere sotto controllo sanitario una fetta anche se piccola di popolazione quando lo stesso Diritto costituzionale parla della tutela della salute come 'interesse della collettività'? Come conciliare questo diritto di eguaglianza senza ledere diritti di giustizia da parte di chi partecipa alla spesa sanitaria?

Tutti interrogativi a cui la saggezza del legislatore e la sensibilità scientifica e professionale del mondo medico hanno dato a mio avviso una risposta

adeguata ed eticamente condivisibile con la Circolare Ministero della Sanità n. 5/2000 là dove si recita che

Il cittadino straniero senza permesso di soggiorno ha diritto alle cure urgenti o essenziali, per malattia ed infortunio.

Il passo successivo è stato quello di regolamentare l'accesso ai servizi e alle cure da parte degli stranieri tenendo conto delle trasformazioni che intanto hanno caratterizzato il nostro Sistema di assistenza e cura, sempre più contraddistinto da requisiti manageriali e 'aziendali'.

Far conoscere agli stranieri il nostro SSN è stata una preoccupazione purtroppo temporanea del Sistema sanitario. Penso che una continua e costante informazione sia necessaria e importante per le caratteristiche fin qui menzionate del fenomeno migratorio.

La "Piccola guida all'assistenza sanitaria" (2012) che ho personalmente curato vuole essere un contributo per una informazione aggiornata, utile a facilitare in particolare la fruizione dei servizi sanitari ed in generale ad agevolare la conoscenza del territorio.

#### **4. L'educazione sanitaria**

Nell'affrontare specificamente il tema dell'Educazione sanitaria, il riferimento all'articolo 32 della Costituzione Italiana

La Repubblica tutela la salute come fondamentale diritto dell'individuo e interesse della collettività, e garantisce cure gratuite agli indigenti

ancora una volta ci viene in soccorso per definire quei principi che devono guidare una oculata e prudente normativa al riguardo.

Educare alla salute significa rafforzare l'idea che il diritto alla salute, per quanto recepito e condiviso, vada coltivato nel tempo e tutelato come bene della persona; inoltre l'art. 32 aggiunge un ulteriore importante tassello che è quello dell' 'interesse della collettività'. È importante sottolineare che la salute della collettività non è la semplice somma aritmetica della salute dei singoli. Stili di vita, fattori ambientali e malattie infettive interagiscono tra loro in modo imprevedibile e spesso anomalo determinando nuove situazioni patologiche.

Educare alla salute significa promuovere salute, tenendo conto che ciò che è valido per gli italiani è valido anche per gli stranieri. Riportiamo a questo riguardo le attuali linee guida del Piano nazionale della prevenzione

2010-12 (Conferenza Stato-Regioni) che richiamano l'attenzione degli addetti ai lavori su:

- rischio cardiovascolare
- recidive degli accidenti cardiovascolari
- complicanze del diabete
- obesità
- screening oncologici
- vaccinazioni
- incidenti stradali
- infortuni sul lavoro
- incidenti domestici.

Per la specifica popolazione di riferimento di cui ci occupiamo, la diffusione di linee guida di intervento sanitario necessita *in primis* del profilo di salute della popolazione immigrata.

A livello nazionale la ricerca di questo profilo è impresa difficile per la grande disomogeneità di distribuzione del fenomeno sul territorio, per la grande eterogeneità delle etnie presenti e per la grave insufficienza di raccolta a livello centrale dei flussi informativi. Per questo è necessario, nella situazione attuale, analizzare le statistiche che fanno riferimento a singole Regioni o singole ASL. Tali statistiche risultano attendibili e utili allo scopo.

Fino a 10-15 anni fa il flusso in entrata nel nostro paese era costituito fondamentalmente da una popolazione giovane, sostanzialmente in buona salute, che vedeva al primo posto la patologia osteo-articolare per eccessiva fatica o per traumi (da lavoro o da incidenti stradali o domestici). Negli anni successivi, con l'incremento della migrazione dall'Est-Europa, si è avuto un innalzamento notevole dell'età media degli immigrati, soprattutto donne, che hanno portato con sé le patologie degenerative e croniche già presenti nel paese di origine (diabete, cardiopatie, aterosclerosi, patologie osteoarticolari).

Risulta pertanto evidente la necessità, prima di intraprendere ogni forma di intervento educativo e/o preventivo, di conoscere la tipologia dell'immigrazione (etnia, lavoro prevalente, sesso, età media) presente sul territorio in esame.

Nella tabella 1 un esempio di profilo di salute realizzato presso l'ambulatorio di Marano di Napoli gestito da Medici senza Frontiere riferito al 2009 e di cui ho curato il coordinamento.

MASCHI				
	DIAGNOSI		ACCESSI	
	Nr	%	Nr	%
Osteomuscolare	251	17,6	388	15,1
Gastroenterologia	195	13,7	337	13,1
Pneumologia	153	10,7	257	10,0
Dermatologia	137	9,6	240	9,3
Malattie infettive	114	8,0	293	11,4
Traumi e avvelenamenti	110	7,7	188	7,3
Odontoiatria	100	7,0	132	5,1
Psichiatria	77	5,4	170	6,6
Cardiologia	59	4,1	149	5,8
Urologia	49	3,4	85	3,3
FEMMINE				
	DIAGNOSI		ACCESSI	
	Nr	%	Nr	%
Ginecologia	271	12,4	440	10,9
Osteomuscolare	216	9,9	352	8,7
Cardiologia	194	8,9	515	12,7
Pneumologia	189	8,7	285	7,0
Odontoiatria	175	8,0	244	6,0
Gastroenterico	175	8,0	282	7,0
Gravidanza	151	6,9	364	9,0
Psichiatria	150	6,9	300	7,4
Dermatologia	115	5,3	211	5,2
Endocrinologia	83	3,8	281	6,9

Tab. 1. *Profili di salute realizzati presso l'ambulatorio di Marano di Napoli (2009)*

## 5. Conclusioni

Se in generale ogni intervento educativo presuppone la conoscenza analitica del target, a maggior ragione ciò è valido per una molteplicità, per tanti versi eterogenea, di soggetti che sono, tra l'altro, fuori dal loro habitat naturale, molto spesso in condizioni di disagio fisico e psicologico, con poche risorse economiche e con un notevole deficit di comunicazione a causa della lingua.

Il primo passo importante è far conoscere agli immigranti come funziona il nostro Sistema sanitario; successivamente bisogna inserirli adeguatamente in tutte le campagne di educazione e prevenzione attive sul nostro territorio, dall'infanzia alla vecchiaia.

Infine, dopo tante sintetiche riflessioni e tanti numeri, mi piace riprendere il messaggio "Non sono numeri" che il Dossier della Caritas-Migrantes 2012 ha voluto rimarcare dicendo che

Seppure la dimensione quantitativa sia indispensabile per la conoscenza reale del fenomeno migratorio, questa attitudine non deve far dimenticare che stiamo parlando di uomini, donne, bambini, anziani che cercano un luogo dove vivere in pace e dove sia riconosciuta e tutelata la loro dignità umana.

Aggiungo che queste persone molto spesso hanno un grado di istruzione medio-alto, sono molto motivate e attive, ben disposte ad apprendere, responsabili, determinate e coraggiose.

Abbiamo molto da imparare!

## BIBLIOGRAFIA

- CARITAS-MIGRANTES, *XXII Dossier Statistico Immigrazione*, Idos, Roma, 2012.
- CESAREO V., Studi e riflessioni per lo sviluppo del dialogo interculturale, in C. Demarchi, N. Papa & N. Storti (a cura di), *Per una città delle culture. Dialogo interculturale e scuola. Atti del Convegno Nazionale 8-9 maggio 1997*, Quaderni ISMU, 3, 1998, 16.
- MAFFIA C., *Piccola guida all'assistenza sanitaria per immigrati*, Napoli, 2012.
- ROSSI G., Quali modelli di integrazione possibile per una società interculturale?, in D. Bramanti (a cura di), *Generare luoghi di integrazione. Modelli di buone pratiche in Italia e all'estero*, Franco Angeli, Milano, 2011, 15-23.
- ZANFRINI L., *Sociologia della convivenza interetnica*, Laterza, Milano, 2010.

## RIFERIMENTI NORMATIVI

- Accordo Stato-Regioni: "Indicazioni per la corretta applicazione della normativa per l'assistenza sanitaria alla popolazione straniera da parte delle Regioni e Province autonome" 20/12/2012.
- Circolare dell'Assessorato Sanità Regione Campania del 20/02/2001.

Circolare GRCampania 2/4/2008.

Circolare Ministero della Salute 19/2/2008.

Circolare Ministero della Salute 3/7/2007: direttiva 38/2004 e Dlgs 3/2/2007.

Circolare Ministero della Sanità n. 5/2000.

D.L. n. 286/1998, art. 34-36; modificato con L. n. 189/2002.

DPR n. 394/1999, art. 42-44; modificato con DPR n. 334/2004, art. 39-40.

ALBERTO CITRO E LUCINA MERCADANTE

## SALUTE, SICUREZZA E INTEGRAZIONE NELL'EVOLUZIONE DEL SISTEMA LAVORO

### 1. Lavoro e società

Il lavoro nella storia della società ha assunto vari significati, da quello disvaloriale dell'antichità, in cui il lavoro era un'attività riservata agli schiavi e ai ceti sociali più bassi, a quello Cristiano, in cui il lavoro venne inteso come strumento per combattere l'ozio e avvicinarsi a Dio, fino al lavoro come fonte di benessere o come bisogno nell'epoca moderna.

Qualunque sia il significato che le culture dominanti gli attribuiscono, il lavoro rimane un momento comune a tutti gli individui per i quali rappresenta una delle spinte più forti alla costruzione di una identità adulta e un ruolo sociale responsabile, sostenuto da regole e valori condivisi.

Si può certamente affermare che non esiste una qualunque attività umana che non presenti rischi per la salute e la sicurezza degli operatori e della collettività. Esiste inoltre un significativo effetto di sommazione tra fattori di rischio professionali ed extraprofessionali che incide fortemente sulla sicurezza delle persone (Beck, 2000).

La sicurezza in tutte le sue accezioni è comunque una condizione fondamentale, in quanto ci svincola dall'emergenza e ci consente di avere una progettualità, che è alla base della nostra evoluzione come individui e come gruppi.

In un sistema produttivo di tipo agricolo e artigianale, la sicurezza è affidata a valori quali il buon senso e le tradizioni. Con la rivoluzione industriale, l'avvento delle macchine e della fabbrica, del lavoro organizzato, si è invece avvertita la necessità di un sistema di regole, che ha per obiettivo la tutela della salute dei lavoratori, garantita tramite gli strumenti della prevenzione; ciò per consentire l'eliminazione o quantomeno l'abbattimento delle condizioni di nocività del lavoro, la diagnosi tempestiva e precoce, la cura, il recupero funzionale e l'indennizzo dei danni alla salute causati dai rischi che non è stato possibile eliminare.

Inizia pertanto un percorso di condivisione del bisogno di sicurezza che si esprime anche a livello dei più alti principi normativi, dove i diritti al lavoro, alla salute e alla sicurezza sono sempre più strettamente connessi.

## 2. Evoluzione della normativa

Subito dopo la Seconda Guerra Mondiale, il 10 Dicembre 1948, l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite adotta la Dichiarazione Universale dei Diritti Umani che recita all'art 23:

ogni individuo ha diritto al lavoro, alla libera scelta dell'impiego, a giuste e soddisfacenti condizioni di lavoro, alla protezione contro la disoccupazione.

L'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) definisce la salute come il diritto a uno stato di completo benessere fisico, psichico e sociale. Il possesso del massimo stato di salute che è capace di raggiungere costituisce uno dei diritti fondamentali di ogni essere umano.

La carta di Ottawa (I Conferenza Internazionale sulla Promozione della Salute, riunita a Ottawa il 21 novembre 1986) definisce la promozione della salute come un processo che consente alle persone di esercitare un maggior controllo sulla propria salute e di migliorarla.

Così nella Costituzione Italiana leggiamo che l'Italia è una Repubblica democratica fondata sul lavoro (art. 1). Essa garantisce la difesa della salute "come fondamentale diritto dell'individuo e interesse della collettività" (art. 32) e tutela il lavoro in tutte le sue forme e applicazioni. Cura la formazione e l'elevazione professionale dei lavoratori, promuove e favorisce gli accordi e le organizzazioni internazionali intesi ad affermare e regolare i diritti del lavoro (art. 35). L'articolo 41 assume particolare rilievo in riferimento ai valori etici del lavoro. Esso sancisce, infatti, che l'iniziativa economica privata, benché libera, non può svolgersi in contrasto con l'utilità sociale o in modo da recare danno alla sicurezza, alla libertà, alla dignità umana. La legge determina i programmi e i controlli opportuni perché l'attività economica pubblica e privata possa essere indirizzata e coordinata a fini sociali.

Ritroviamo la stessa relazione tra lavoro e sicurezza nel Codice di Procedura Civile, come ad esempio all'art. 2060: "il lavoro è tutelato in tutte le sue forme organizzative ed esecutive, intellettuali, tecniche e manuali"; e soprattutto all'art. 2087. L'imprenditore ha l'obbligo generale di

adottare nell'esercizio dell'impresa le misure che, secondo la particolarità del lavoro, l'esperienza e la tecnica, sono necessarie a tutelare l'integrità fisica e la personalità morale dei prestatori di lavoro.

Con l'evoluzione dei principi generali di tutela dei lavoratori, la prevenzione assume valore elettivo rispetto alla monetizzazione del rischio e nel

contempo è riconosciuta l'importanza della partecipazione attiva dei lavoratori che non sono più destinatari di un beneficio ma attori di un processo in continua evoluzione. Ciò richiede lo sviluppo di una condizione di piena consapevolezza della natura e della gravità del rischio. Con il Decreto Legislativo 626/94 e il Testo Unico per la sicurezza sul lavoro n. 81/08, il legislatore, per la prima volta nel nostro Paese, ha disciplinato compiutamente l'intero sistema della prevenzione ponendovi al centro l'insieme datore di lavoro e lavoratore, protagonisti e soggetti attivi della sicurezza e salute sul posto di lavoro (Citro, Mercadante & Pappone, 2007).

Il datore di lavoro è il soggetto titolare del rapporto di lavoro con il lavoratore e, secondo il tipo e l'organizzazione dell'impresa e ha la responsabilità dell'impresa stessa ovvero dell'unità produttiva in quanto titolare dei poteri decisionali e di spesa. Esso è il primo garante della sicurezza nel luogo di lavoro e responsabile delle funzioni attinenti all'organizzazione e alla gestione generale dell'impresa, nonché di quelle attinenti alla tutela delle condizioni di lavoro. Nel contempo, ogni lavoratore deve prendersi cura della propria salute e sicurezza e di quella delle altre persone presenti sul luogo di lavoro, su cui ricadono gli effetti delle sue azioni o omissioni, conformemente alla sua formazione, alle istruzioni e ai mezzi forniti dal datore di lavoro (Testo unico sulla salute e sicurezza sul lavoro, 2008).

Appare quindi evidente il passaggio da un modello di protezione oggettiva, finalizzato a garantire un ambiente di lavoro tecnologicamente sicuro, a un modello di sicurezza basato essenzialmente su comportamenti soggettivamente sicuri. La materia prevenzionale non è più statica, ma dinamica, (UNI, 2001) legata all'evoluzione della tecnologia e dei modi di produzione dei beni e dei servizi ed idonea a consentire un pronto aggiornamento delle misure di tutela.

La formazione rientra tra le misure generali di tutela. La legge impone al datore di lavoro di fornire una formazione sufficiente e adeguata sulle modalità di svolgimento dell'attività lavorativa nonché sulla sicurezza sul lavoro individuale e collettiva all'interno dell'ambiente di lavoro con particolare riguardo ai rischi esistenti, ai possibili danni che ne possono derivare e sulle misure richieste per fronteggiarli.

Appartiene alle misure generali di tutela l'informazione dei lavoratori riguardo ai rischi sulla sicurezza individuale e collettiva connessi all'attività dell'impresa, le misure e gli accorgimenti adottati per la prevenzione e la protezione, mentre l'attività di vigilanza nel campo della prevenzione è affidata alle Unità Sanitarie Locali e all'Ispettorato del lavoro, oggi denominato Servizio Ispezione del Lavoro, per attività lavorative comportanti rischi particolarmente elevati.

### 3. Il lavoro flessibile

Questo apparato normativo nasce e si sviluppa in un sistema sociale e produttivo sostanzialmente rigido. Il datore di lavoro si sostituisce definitivamente al padre-padrone della società agricola, fornendo reddito, casa, scuole, impianti sportivi, assistenza sanitaria. A una rigida organizzazione del lavoro, in cui non vi è mai confusione tra chi fornisce la prestazione e chi la gestisce, ben si adatta la rigida organizzazione della famiglia, con una ben chiara separazione di ruoli e compiti. Nell'ambito di un sistema rigido, anche i 'rischi' (per la salute, per la incolumità personale, per la sicurezza in tutte le sue accezioni) sono quantizzabili e 'monetizzabili' (Sennett, 1999).

Negli ultimi anni si è assistito a un vero e proprio ribaltamento di alcuni di quei criteri indispensabili sia alla realizzazione professionale e personale che alla ricerca della felicità. Nel nostro Paese, le generazioni di uomini e donne che sono oggi in età da lavoro, sono state educate alla ricerca di stabilità nel lavoro e nei rapporti interpersonali e familiari. Questo bagaglio di cultura e tradizione rappresenta un ostacolo alla flessibilità richiesta dal contesto in cui esse si muovono. Dare vita a una nuova famiglia, ad esempio, significa soprattutto vincolare le proprie scelte a quelle degli altri membri, con il rischio di non poter rispondere prontamente alle esigenze di mobilità del mercato.

Tutto ciò che rappresentava il sistema di 'ancoraggio' del lavoratore alla vita reale (casa, famiglia, lavoro, legami affettivi, finanche un aspetto fisico di opulenza!), diventa un ostacolo concreto alla propria realizzazione.

Esiste un'ampia e recente letteratura sugli effetti della flessibilità sulla vita, la storia personale e inevitabilmente la salute di intere categorie di lavoratori per forza di cose poco flessibili: anziani, disabili, lavoratori e lavoratrici 'single' o eventualmente con prole, oppure ancora quella enorme massa di immigrati più o meno regolari, che preme ai confini del mondo cosiddetto occidentale (OSHA, 2004).

Da un punto di vista più generale, questo stile di lavoro "mordi e fuggi" ben si sposa con la politica di dissennato sfruttamento di tutte le risorse del pianeta, con le drammatiche conseguenze sull'ambiente e sulla distribuzione della ricchezza.

Al lavoratore, non solo manager, si chiede oggi di investire (anche emotivamente) in un sistema dal quale sarà estromesso di lì a poco, di sviluppare diffuse competenze (e quindi non poter utilizzare quelle specialistiche acquisite con studio e sacrifici), di creare relazioni e 'reti' collaborative efficaci ma non durature (Bauman, 2000).

La flessibilità si manifesta come crisi delle organizzazioni; innanzi tutto delle aziende, che devono essere capaci di convertire il più rapidamente pos-

sibile il capitale economico, strutturale e umano (Paoli & Merli , 2001), ma anche di altre organizzazioni, quali, ad esempio, i partiti politici o il sindacato. Nell'evoluzione delle relazioni tra individuo e organizzazioni si sviluppa una grave ambivalenza: da un lato le organizzazioni tendono a difendere il loro status, lottando per la propria sopravvivenza ma perdendo rappresentativit , dall'altro si accentua l'individualizzazione del conflitto; tanto o tutto ci  che era conflitto sociale, di categoria, di classe, diventa conflitto familiare o individuale e disagio psichico.

#### **4. Sicurezza e lavoro: il problema dei lavoratori immigrati**

Dal punto di vista della sicurezza sul lavoro il nostro Paese assume l'aspetto di un sistema con tante, troppe velocit . La sicurezza assume ci  un profilo e un significato diverso nell'azienda a tecnologia avanzata, con sofisticati sistemi di gestione e di controllo dei rischi, rispetto a piccole realt  artigiane o aziende individuali dove le condizioni di lavoro assumono connotazioni medioevali (OSHA, 2004).

In situazioni deregolate resta sempre temibile e non trascurabile il fenomeno della diffusa illegalit  che nel nostro Paese assume in alcune realt  caratteri strutturali.

Cos  organizzazioni criminali gestiscono direttamente attivit  economiche e penetrano nell'assetto economico e produttivo delle aziende alterandone drammaticamente i principi etici e creando nel contempo economie e mercati paralleli.

La cultura della sicurezza sul lavoro, che riconosce il suo fondamento innanzitutto nel rispetto delle persone, delle loro diversit  e delle regole che consentono di fare impresa in maniera etica e sostenibile (Mercadante, 2010), diventa in questi casi un ostacolo allo sviluppo di strategie criminali ed   quindi sistematicamente e drammaticamente calpestata (Liotti, 2001).

Il problema della sicurezza sul lavoro assume particolari sfaccettature nel caso di lavoratori immigrati, per ognuno dei quali possono determinarsi contemporaneamente tutte le precedenti condizioni di instabilit , precariet , discontinuit  e pericolosit  del lavoro.

I dati dell'INAIL nelle popolazioni di immigrati mostrano un incremento stabile degli infortuni in controtendenza alla riduzione del fenomeno nella popolazione generale. Questo dato si interfaccia evidentemente con la massiccia presenza di lavoratori stranieri nei settori pi  a rischio quali quello delle costruzioni, che detiene il primato anche nel numero di decessi (Platt, Pavis & Akram, 1999).

Indubbiamente la scarsa conoscenza delle regole di sicurezza o la loro mancata applicazione da parte del lavoratore ha una rilevanza notevole nel determinismo del fenomeno, ma non è da escludersi che le precarie condizioni di vita inducano i cittadini stranieri ad accettare anche consapevolmente condizioni di lavoro particolarmente rischiose.

È plausibile inoltre una marcata sottostima del fenomeno infortunistico nella popolazione degli immigrati, legato alla posizione assicurativa irregolare di molti di essi alla conseguente mancata denuncia degli eventi avversi.

### **5. Formazione e integrazione dei cittadini stranieri**

In presenza di un momento congiunturale sfavorevole c'è il rischio che la diminuita attenzione alla sicurezza per gli immigrati funzioni da volano negativo rispetto agli standard raggiunti nel nostro Paese.

A tal fine assume un significato critico il problema della formazione. Dal punto di vista del rischio, formare significa innanzitutto fornire gli strumenti per leggere la propria posizione all'interno del sistema in cui si lavora; fornire ad esempio gli strumenti per capire come deve essere valutato l'effetto di sommazione dei rischi in soggetti addetti a più attività nello stesso periodo e/o a più attività in tempi diversi in relazione ad incarichi di lavoro a tempo determinato, soprattutto per quanto riguarda gli effetti a lungo termine.

La formazione in questi lavoratori presenta quindi importanti difficoltà oggettive, quali quella di creare dei punti di aggregazione dove intercettarli fisicamente, differenziare l'offerta per lingua ed etnia diversa, poter disporre di mediatori culturali e di adeguato materiale formativo.

Il processo di integrazione dei lavoratori stranieri deve necessariamente passare attraverso la cultura della sicurezza sul lavoro. La conoscenza e il riconoscimento di questo tipo di diritti è la strada obbligata per il passaggio da condizioni di sfruttamento e di sudditanze su base razziale a condizioni etiche di lavoro. È il riconoscimento della dignità di lavoratore che ne sancisce la reale appartenenza al tessuto sociale.

### **6. Salute, Sicurezza e Responsabilità Sociale delle Imprese**

Si innesca la dialettica fra i temi della salute e sicurezza sul lavoro (SSL) e della Responsabilità Sociale (RS), che copre aree e ambiti estremamente arti-

colati e complessi, per quanto trasversali per la naturale forza del legame che intercorre.

Di fatto come obiettare che discutere di dignità della persona che lavora o di condizioni di lavoro dignitoso significhi parlare di etica di impresa?

E, viceversa, come negare che dire di responsabilità sociale significhi riferirsi a comportamenti e modi di essere e di fare etici nonché, in primis, alla tutela delle condizioni di salute e sicurezza in cui le persone stesse si trovano a lavorare?

Se può sembrare estremamente semplice, se non addirittura banale, una trattazione che attinga direttamente al cuore e alla radice semantica delle due tematiche, è lecito chiedersi come mai si riscontrino tante difficoltà nel tradurre in prassi e istruzioni operative concetti talmente importanti da trovare condivisione e consenso largamente diffusi.

Se simili premesse possono ritenersi fondate, ne consegue che è responsabilità di una impresa, che si vuole definire etica, tutelare la salute e sicurezza sul lavoro e che, contestualmente è l'attenzione rivolta alla tutela della salute e sicurezza sul lavoro che contribuisce a definire una impresa etica.

Con questo intendimento i principi propri della Responsabilità Sociale delle Imprese (RSI) e delle Organizzazioni (RSO) (ONU, 2004) rappresentano un prezioso strumento per adattare a sistemi economici e sociali vertiginosamente flessibili strumenti normativi strutturalmente più rigidi (CSR Excellence, 2004), di cui diventano riferimenti imprescindibili la UNI ISO 26000:2010, unico documento presente nel panorama internazionale in tema di RSO che ne dà trattazione ampia e approfondita in due dei sette temi fondamentali presenti, il core issue relativo ai rapporti di lavoro e quello relativo ai diritti umani, il framework "Protect, Respect and Remedy" delle Nazioni Unite (ONU, 2008) (ONU, 2011) e la nuova Comunicazione della Commissione Europea (Commissione Europea, 2011).

Proprio quest'ultimo documento, nel proporre addirittura una nuova definizione di Responsabilità Sociale di Impresa (RSI) come "responsabilità delle imprese per il loro impatto sulla società", individua il rispetto della legislazione applicabile e dei contratti collettivi tra le parti sociali quale presupposto necessario per farvi fronte. Inoltre, la Comunicazione aggiunge che per soddisfare pienamente la loro responsabilità sociale, le imprese devono avere in atto un processo per integrare le questioni sociali, ambientali, etiche, i diritti umani nelle loro operazioni commerciali e nella loro strategia di base.

La stessa Commissione, nell'individuare un quadro di riferimento globale per le imprese, soprattutto grandi, che cercano un approccio formale alla RSI, individua una guida autorevole in principi e orientamenti riconosciuti a livello internazionale, in particolare:

- i riveduti Principi direttivi dell'OCSE destinati alle imprese multinazionali;
- i dieci principi del Global Compact delle Nazioni Unite;
- la Dichiarazione tripartita dell'OIL sulle imprese multinazionali e la politica sociale;
- la già citata norma di orientamento sulla responsabilità sociale ISO 26000;
- i Principi guida su imprese e diritti umani delle Nazioni Unite.

Una lettura in combinato disposto di tale documentazione non fa che rafforzare la teoria iniziale, secondo cui è imprescindibile parlare di RSI senza trattare di diritti umani; parallelamente però si sente ancora la necessità di dare forza e significatività a tale assunto, richiamando documenti di provata fondatezza ma di altrettanto certa ovvietà.

E allora? Si finisce per girare attorno ad una questione difficilmente comprensibile per chi vive e opera in Paesi sviluppati ma che trova ragione di essere appena ci si confronta con realtà, non necessariamente geograficamente distanti, ancora fondate su sistemi di tutela deboli e/o in via di consolidamento.

Serve dunque intendersi su un terreno comune che, basato su un sistema di valori e di principi ispiratori etici, sia in grado di governare ogni realtà, seppur profondamente differente per substrato culturale, sviluppo economico, grado di industrializzazione e si provi ad identificare l'ambito dei diritti umani come terreno comune di ogni approccio eticamente autentico.

Questa è peraltro la lettura che si rinviene nel costrutto della ISO 26000, condivisa e presente nell'approfondimento contenuto nelle Linee Guida OCSE (OCSE, 2011) e nel Rapporto pubblicato dalle Nazioni Unite (ONU, 2011), secondo cui sono tre le direttrici principali da seguire, riconducibili a:

- dovere degli Stati di garantire la protezione dei diritti umani, intervenendo attraverso l'adozione di politiche, norme e misure giudiziarie appropriate;
- dovere delle imprese di rispettare i diritti umani e di agire tempestivamente nel caso in cui la propria attività ne pregiudichi in qualche modo il godimento;
- necessità di assicurare alle vittime di abuso un maggiore accesso alle misure di risarcimento.

Si conviene, dunque, di proseguire il ragionamento, riprendendo la suddivisione formulata nella ISO 26000 per il tema dei 'diritti umani' in due grandi categorie, quella relativa ai diritti civili e politici e quella connessa ai diritti economici, sociali e culturali, per trattare più da vicino quanto attiene a questa ultima sfera, ricomprendendo in questa fattispecie il diritto al lavoro in condizioni giuste e favorevoli, al miglior livello possibile di salute, all'istruzione ed alla sicurezza sociale.

Al riguardo può diventare critico, nella attuazione di politiche attive a favore di una corretta interpretazione, l'aspetto relativo all'integrazione ed alle pari opportunità, al cui riguardo il Ministero del Lavoro ha realizzato la "Carta per le pari opportunità e l'uguaglianza del lavoro" (2009), strumento e atto decisivo offerto per contribuire alla lotta contro tutte le forme di discriminazione sul luogo di lavoro, di genere, età, disabilità, etnia, fede religiosa, e contestuale atto di impegno per la valorizzazione delle diversità all'interno dell'organizzazione aziendale, con particolare riguardo alle pari opportunità tra uomo e donna.

Tale visione trova diffuso richiamo e riscontro sia in documenti programmatici di più ampio respiro, quale la già citata Comunicazione della Commissione Europea per la "Nuova Strategia UE 2011 2014 per la Responsabilità sociale di impresa", sia in piani operativi nazionali, quale il Piano di Azione Nazionale per la strategia del Governo italiano in materia di RSO, attuato sotto l'indirizzo del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e del Ministero dello Sviluppo Economico.

Tutto ciò converge ancora in una prospettiva di imprenditorialità responsabile, capace di indurre un circolo virtuoso iterativo che, giusto esempio della catena del valore, conduca sempre più verso uno sviluppo sostenibile individuale e collettivo, laddove sono i comportamenti a definire le regole e non viceversa.

È di fatto l'uomo a descriversi con i comportamenti e non viceversa; sta in questo capovolgimento la novità e la forza di una scelta di responsabilità, etica e sociale, che invita le aziende ad affrontare un processo di integrazione delle questioni sociali, ambientali ed etiche all'interno delle proprie strutture gestionali e delle proprie strategie di base, in stretta collaborazione con i propri stakeholder, al fine di massimizzare la creazione di valore condiviso e individuare, prevenire e mitigare i possibili effetti negativi.

Uno scenario socio-economico credibile va letto, dunque, nella prospettiva di un diverso modello di *governance*, allargata e partecipata ove, certamente, integrazione sia sinonimo di tutela e garanzia.

## BIBLIOGRAFIA

- BAUMAN Z., *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2000.
- BECK U., *La società del rischio: verso una seconda modernità*, Carocci, Roma, 2000.
- CITRO A., MERCADANTE L. & PAPPONE P., *Atti VI° Convegno Nazionale Medicina Legale e Previdenziale "Salute e organizzazione del lavoro nell'azienda socialmente responsabile"* Cagliari – 2006, Milano, 2007.
- LIOTTI G., *Le Opere della Coscienza*, R. Cortina, Milano, 2001.
- MERCADANTE L., *Responsabilità sociale e ISO 26000: Una nuova sfida per le imprese*, AMBLAV 12/10, 2010.
- PAOLI P. & MERLLIÉ D., *Third European survey on working conditions 2000*, European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, Dublin, 2001.
- PLATT S., PAVIS S. & AKRAM G., *Changing Labour Market Conditions and Health: A Systematic Literature Review (1993–1998)*, European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, Dublin, 1999.
- SENNETT R., *L'uomo flessibile*, Feltrinelli, Milano, 1999.

## RIFERIMENTI NORMATIVI

- Commissione Europea, "Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni - Strategia rinnovata dell'UE per il periodo 2011-2014 in materia di responsabilità sociale delle imprese", Com. (2011) 681 del 25/10/2011.
- European Agency for Safety and Health at Work, "Corporate social responsibility and safety and health at work", 2004.
- European Agency for Safety and Health at Work, "Promuovere la salute e la sicurezza nelle piccole e medie imprese europee", 2004.
- European Agency for Safety and Health at Work, "Quality of the working environment and productivity", 2004.
- European Business Campaign on Corporate Social Responsibility, "It simply works better: Campaign report on European CSR Excellence 2003-2004".
- International Standard Organisation, "Guidance on social responsibility", 2010.

- Organizzazione delle Nazioni Unite per lo sviluppo industriale, "Corporate social responsibility for small and medium enterprises in developing countries", 2004.
- Organizzazione delle Nazioni Unite, "Principi Guida su Business e diritti umani: attuare il quadro dell'Onu - Proteggere, rispettare e risarcire" A/HRC/17/31, 2011.
- Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE), "Linee guida OCSE destinate alle imprese multinazionali - Raccomandazioni per una condotta responsabile d'impresa in un contesto globale", 2011.
- OSHA, "Guidelines for Preventing Workplace Violence for Health Care & Social Service Workers", 3148-01R, 2004.
- Testo unico sulla salute e sicurezza sul lavoro, Art. 20, D.lgs. 9 aprile 2008 n. 81 s.m.i. - Gazzetta Ufficiale n. 101 del 30 aprile 2008 - Suppl. Ordinario n. 108.
- UNI, "Linee Guida per un Sistema di Gestione per la Salute e Sicurezza sul Lavoro (SGSL)", 2001.



*Prodotto da*

**IL TORCOLIERE** • *Officine Grafico-Editoriali d'Ateneo*  
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI NAPOLI "L'Orientale"  
finito di stampare nel mese di Giugno 2013

I cittadini di Paesi Terzi, residenti sul territorio italiano, sono i protagonisti del volume, che raccoglie studi, riflessioni ed esperienze scaturiti dalle attività formative e di ricerca connesse al progetto FEI “Professione italiano. Lingua, cittadinanza, salute e tutela della persona”, realizzato tra ottobre 2012 e giugno 2013 in Campania.

Il progetto ha avuto come obiettivo la promozione dell’apprendimento della lingua italiana per facilitare l’ingresso degli immigrati nel mondo del lavoro e favorire la loro partecipazione a una cittadinanza attiva.

Il volume si articola in quattro parti, che rappresentano quattro diverse angolazioni del rapporto formativo rivolto ai cittadini immigrati:

1. *Il Progetto e non solo,*
2. *L’italiano dei nuovi italiani e per i nuovi italiani,*
3. *Voci e volti dalle classi,*
4. *Cittadinanza, salute e sicurezza sul lavoro per gli immigrati.*

Perché la parola scritta non annulli la vita dei volti, l’energia dei gesti, la profondità degli sguardi, l’emozione delle voci, la simpatia delle risate, il volume è arricchito da un CD allegato, che presenta una galleria di volti e di voci.

**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 978-88-6719-055-3