

L'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO COME L2 AD ADULTI STRANIERI

L'Italia da terra di migranti diventa luogo di incontro tra popolazioni diverse.

La sua lingua, attraverso i centri di istruzione per adulti, rappresenta il veicolo dell'integrazione e della conquista sociale di nuove frontiere.

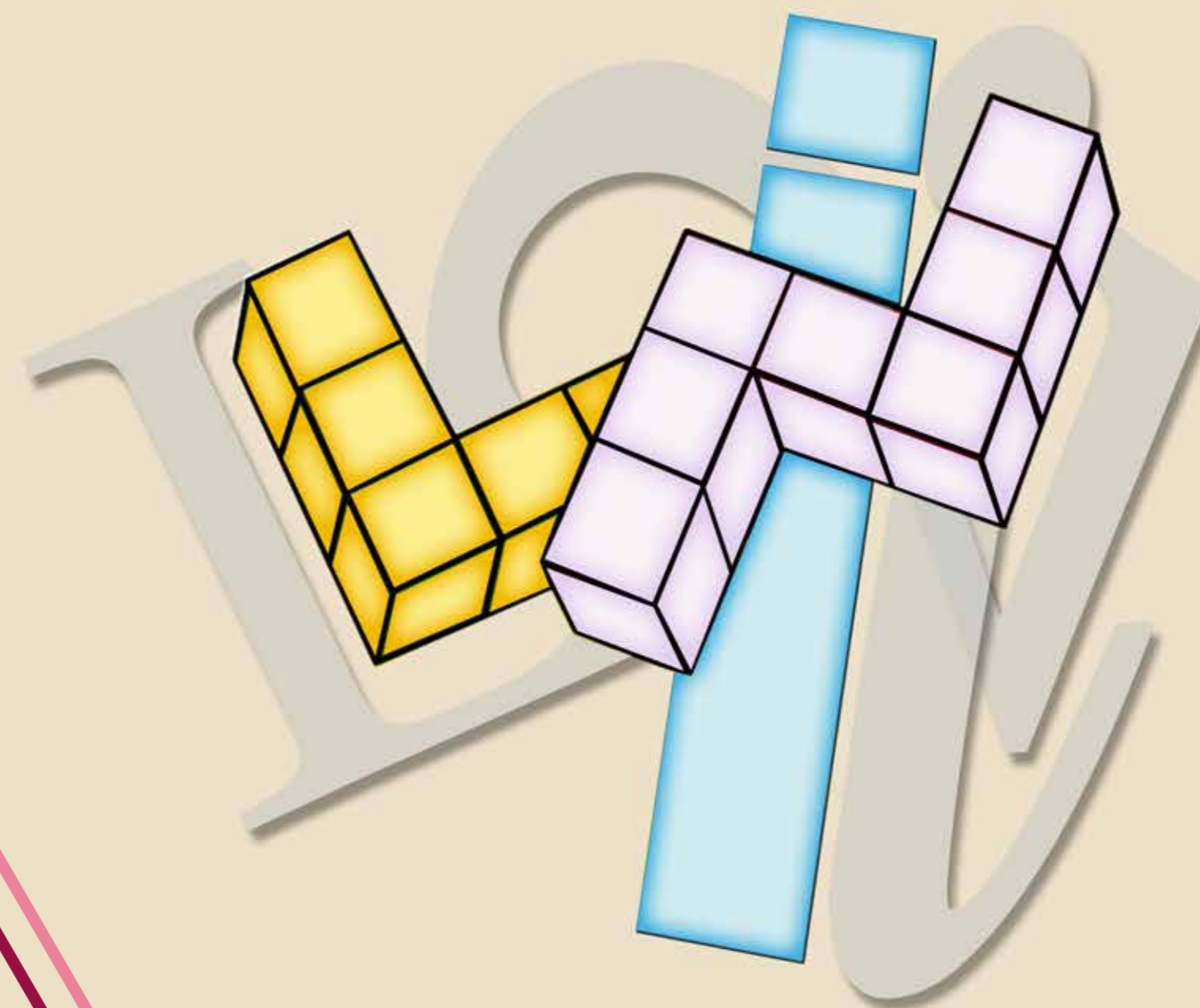
Un itinerario fatto di aspetti interculturali, linguistici, metodologici, didattici e motivazionali che avvicinano gli adulti immigrati alla conoscenza della lingua e della cultura italiana.

editorial
redipe

Anna Maria Nicolosi

L'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO COME L2 AD ADULTI STRANIERI

Una ricerca di campo in una scuola per adulti



Anna Maria Nicolosi è dirigente scolastico di un Istituto di Istruzione Superiore in Italia. Ha maturato numerose esperienze nel campo dell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda ad adulti stranieri. Il suo dottorato di ricerca in Educazione, presso l'Universidad Autónoma di Madrid, verte intorno all'impatto delle pratiche di leadership sull'apprendimento degli studenti.

Anna Maria Nicolosi es Directora de un Instituto de Instrucción Superior en Italia. Atesora numerosa experiencia en el campo de la enseñanza del italiano como segunda lengua para adultos extranjeros. Su Doctorado de Investigación en Educación, en la Universidad Autónoma de Madrid, acerca de "el impacto de la práctica del liderazgo sobre el aprendizaje de los estudiantes".

editorial
redipe

Ai miei figli Matteo e Nicoletta, per la forza che mi danno.

A mio padre Salvatore e a mia madre Agata, per il prezioso esempio.

editorial
redipe

Titolo Originale

L'insegnamento dell'italiano come L2 ad adulti stranieri.
Una ricerca di campo in una scuola per adulti

Autore

Anna Maria Nicolosi

ISBN 978-1-951198-01-5

Prima edizione, luglio 2019

Editoriale

REDIPE Red Iberoamericana de Pedagogía

Editore

Julio César Arboleda Aparicio

Graphic Design

Nelson Largo - Copertina a cura di Orazio Gravina

Consiglio Accademico

Carlos Arboleda, Southern Connecticut State University
Carlos Yáñez Canal, Universidad Nacional - Colombia
Karina Rodríguez, Universidad de la Salle - México
Carlos Alberto Palacios, Institución Universitaria de Envigado

È vietato, salvo quanto diversamente previsto dalla legge, riproduzione (elettronica, chimica, meccanica, ottica, registrazione o fotocopia), distribuzione, comunicazione pubblica e trasformazione di qualsiasi parte di questa pubblicazione, incluso il design della copertina, senza previa autorizzazione scritta dei proprietari della proprietà intellettuale e della redazione. La violazione dei suddetti diritti può costituire un reato contro la proprietà intellettuale.

Gli editori non esprimono, né esprimono né implicitamente, l'accuratezza delle informazioni contenute in questo libro, motivo per cui non possono assumere alcun tipo di responsabilità in caso di errore o omissione.

Red Iberoamericana de Pedagogía

editorial@rediberoamericanadepedagogia.com

www.redipe.org

Stampato in Colombia

Printed in Colombia

Indice

Introduzione	pag.	5
Capitolo Primo		
<i>La prospettiva interculturale</i>	»	9
1.1 L'interculturalità nel progetto migratorio	»	9
1.2 La scuola come laboratorio interculturale	»	16
1.3 La dimensione interculturale nella vita adulta	»	21
1.4 I bisogni formativi degli immigrati adulti	»	24
1.4.1 I bisogni linguistici	»	30
1.4.2 La motivazione	»	35
1.5 Il <i>continuum</i> tra alfabetismo e analfabetismo: concetti da definire	»	40
Capitolo Secondo		
<i>L'apprendimento dell'italiano L2 per gli immigrati adulti</i>		47
2.1 Gli adulti e il processo di apprendimento nel corso della vita	»	47
2.2 I modelli teorici comportamentisti e interazionisti sull'acquisizione di una L2	»	53
2.2.1 I modelli ambientalisti e innatisti sull'acquisizione di una L2	»	59
2.2.2 Problemi linguistici del migrante e fattori che influenzano l'apprendimento di una L2	»	63
2.3 La linguistica dell'immigrazione: culture a confronto	»	71
2.3.1 Il plurilinguismo in Italia e la riflessione metalinguistica	»	74
2.4 Livelli di competenza e stadi di apprendimento nelle prospettive della didattica dell'italiano L2	»	79
2.4.1 Il <i>Framework</i> e l'italiano L2	»	80
2.4.2 I livelli del <i>Quadro comune</i> e la certificazione dell'italiano come lingua straniera	»	83
Capitolo terzo		
<i>Immigrazione e insegnamento dell'italiano L2 ad adulti stranieri nel CPT di Siracusa</i>	»	88
3.1 Le politiche europee sul <i>lifelong learning</i> e l'apprendimento delle lingue: strategie e obiettivi comuni	»	88
3.2 La risposta nazionale all'apprendimento permanente	»	96
3.2.1 I Centri Territoriali Permanenti (CTP)	»	100
3.2.2 Gli immigrati a Siracusa e la frequenza del CTP: alcuni dati statistici	»	106

3.3	L'offerta di formazione linguistica nel CTP di Siracusa per gli immigrati adulti	»	108
3.3.1	Aspetti e attività didattiche dell'offerta formativa	»	114
3.3.2	Strutturazione dei corsi di italiano L2: sedi, orari e criteri per accedere	»	117
3.3.3	Strumenti per la rilevazione dei bisogni linguistici: la scheda d'ingresso	»	121
3.3.4	Le finalità generali e gli obiettivi dei corsi di italiano L2	»	125
3.3.5	Gli approcci metodologici e le tecniche utilizzate nei corsi di italiano L2	»	129
3.3.6	Le attività svolte e l'uso di materiali didattici	»	137
3.4	Corsi di lingua 2 <i>on-line</i> : vantaggi e svantaggi dell'offerta formativa gratuita in rete	»	145
3.5	L'esposizione alla L2 e il ruolo del docente nei CTP	»	151
3.5.1	La formazione dell'insegnante di italiano L2 e i corsi proposti dalle università in Sicilia	»	156
Capitolo Quarto			
	<i>Ricerca di campo nel CTP di Siracusa: inchiesta sui corsi di italiano L2 per migranti adulti</i>	»	161
4.1	Come nasce la ricerca	»	161
4.2	L'indagine tramite questionario: note metodologiche	»	162
4.3	I risultati del questionario rivolto agli insegnanti	»	165
4.4	I risultati del questionario rivolto agli studenti immigrati adulti	»	170
4.5	Considerazioni conclusive e possibili proposte	»	176
	Conclusioni	»	178
	Appendice	»	181
	Sitobibliografia	»	202

Introduzione

*Quando fai piani per un anno, semina grano.
Quando fai piani per un decennio, pianta alberi.
Se fai piani per la vita, forma ed educa le persone.*
(Proverbio cinese)

Il fenomeno migratorio negli ultimi decenni è al centro di un rinnovato interesse pluridisciplinare, non solo dal punto di vista sociologico, geografico, antropologico, demografico, economico, pedagogico, ma anche linguistico e sociolinguistico, sia a livello nazionale ed europeo, sia a livello internazionale¹.

L'immigrato adulto che arriva in Italia, spesso per necessità di lavoro o per sfuggire a una persecuzione religiosa o razziale, ha abbandonato gli affetti, la casa, le abitudini, i riti, i paesaggi, i suoni, la cucina, gli odori, le lingue, i linguaggi e i registri comunicativi del proprio paese d'origine; ha perso i punti di riferimento, il riconoscimento sociale, il senso di autonomia assimilato in tutto il suo percorso di vita, ha, anche, smarrito la propria identità: tutto questo lo pone in una condizione di incertezza, che a lungo andare può diventare pericolosa per la sua salute. Il passaggio da un sistema culturale già noto, nel quale l'immigrato ha strutturato la sua identità, ad un sistema sconosciuto, con il quale egli dovrà prima o poi confrontarsi, può generare frustrazioni e insicurezze, e l'equilibrio emotivo, psicologico, familiare, le risorse intellettuali e professionali acquisite e conquistate nel paese d'origine vengono fortemente messe in crisi nel "viaggio del migrante"². L'immissione in un'altra realtà, in un'altra lingua, in un'altra cultura è alla base del bisogno di nuovi equilibri per amalgamare due identità diverse: una è quella d'origine, l'altra è quella di accoglienza. Anche se, molto probabilmente, «una scelta definitiva o un'assimilazione totale non si compieranno mai del tutto»³.

Il migrante scoprirà il ruolo basilare dell'acquisizione della lingua del paese di accoglimento e ne avrà bisogno per affrontare tutti i problemi e le situazioni che gli si

¹ Cfr. M. Chini (a cura di), *Plurilinguismo e immigrazione in Italia. Un'indagine sociolinguistica a Pavia e Torino*, Milano, Franco Angeli, 2004, p. 15.

² Cfr. M. Vedovelli et al., *Lingue e culture in contatto. L'italiano come L2 per gli arabofoni*, Milano, Franco Angeli, 2004, p. 188.

³ *Ibidem*.

presenteranno, siano essi di tipo amministrativo (disbrigo di pratiche relative al permesso di soggiorno, richiesta di vaccinazioni, ecc.) o sociale (cercare lavoro, frequentare un corso, alloggio, eventuali cure mediche, ecc.), richiedenti un buon grado di comprensione e capacità di formulare quesiti pertinenti in ogni diversa situazione. Dunque, il processo di inserimento e di integrazione nella nuova realtà sociale è accompagnato dalla necessità di apprendere la lingua.

La lingua diventa in definitiva un ponte necessario per garantire o, al contrario, precludere all'immigrato la capacità di affrontare in modo adeguato il “nuovo mondo”, di capire ed essere capito, di potersi esprimere in modo non solo strumentale, ma anche mediante l'espressione di sé, in modo tale da poter essere riconosciuto per ciò che egli è realmente e non per ciò che appare.

Per questo motivo, oggi la didattica dell'italiano L2 si presenta più composita, articolata e sostanzialmente diversa rispetto agli anni Ottanta del secolo scorso. Il cambiamento riguarda decisivi fattori quali: la composizione sociale del pubblico, le sue motivazioni (non più solo di tipo culturale) e i suoi bisogni; l'offerta formativa (sempre più ampia e rispondente alle necessità concrete degli apprendenti); gli strumenti di formazione (esiste una produzione di materiali didattici rivolti agli immigrati che non ha carattere sporadico); il personale docente (sempre più professionale e meno improvvisato o adattato da altri contesti). L'impegno all'erogazione di un'offerta formativa di qualità si attua sia con la strutturazione di corsi idonei alle diverse esigenze degli immigrati, sia con ricerche su temi riguardanti l'italiano L2 a scuola, ma anche l'italiano L2 per il lavoro e la formazione professionale degli adulti. Allo stesso modo, si cerca di vedere quali sono le strategie messe in atto nel sistema formativo degli adulti immigrati, evidenziando come i Centri Territoriali Permanenti (CTP) delle scuole statali, siano ormai diventati una realtà concreta e un punto di riferimento stabile per quanti vogliono lavorare, soggiornare e integrarsi nel nostro paese. Ed è proprio a questi Centri che gli adulti immigrati si rivolgono per apprendere la lingua italiana.

All'interno di tale quadro di riferimento, si colloca il presente lavoro di tesi. Il suo scopo è quello di evidenziare come l'apprendimento e l'uso della lingua italiana siano per il migrante il *trait d'union* con la società che lo accoglie e come la lingua rappresenti «il primo e più radicale e profondo sistema di identità: il mediatore

attraverso il quale diamo forma al mondo, alle esperienze, a noi stessi»⁴. Verranno esaminate, in particolare, le strategie educative messe in atto nel sistema formativo degli adulti immigrati che vivono a Siracusa e che frequentano il Centro Territoriale Permanente, per cercare di dare una risposta concreta ai loro bisogni.

La tesi è strutturata in quattro capitoli. Il primo capitolo delinea lo scenario della moderna società, nella quale sono sempre più presenti situazioni comunicative tra diverse culture, tutte ugualmente importanti. Da qui nasce la necessità non solo di riformare il nostro modo di pensare e di vedere, ma anche di relazionarci con “l’altro”, accettandolo incondizionatamente. Pertanto, il luogo specifico dove realizzare tutto ciò diventa la scuola, il cui compito è costruire un pensiero interculturale, aperto al confronto e alla cooperazione. Nel nostro caso, però, dovendo dare particolare rilievo al progetto migratorio dell’adulto, la società intera si pone come modello interculturale. È per questo che ci si concentrerà sui bisogni formativi e le motivazioni degli immigrati in relazione al nuovo contesto culturale in cui si trovano inseriti, e ci si soffermerà in particolare sul bisogno di apprendere la nostra lingua e di conoscere la nostra cultura quale momento essenziale dell’integrazione. Molti immigrati, però, arrivano in Italia con delle minime competenze alfabetiche nella loro lingua d’origine. Per questo, l’ultima parte del capitolo è dedicata alla definizione del *continuum* tra due importanti concetti, quello dell’alfabetismo e quello dell’analfabetismo.

Il secondo capitolo della tesi è dedicato al processo di apprendimento della L2 da parte di un apprendente adulto, il quale, diversamente dal bambino, durante il processo di apprendimento, è spesso condizionato non soltanto dal bisogno e dalla motivazione, ma dall’età, dal suo livello di istruzione e dalla sua cultura di appartenenza. Verranno delineati, attraverso un breve *excursus*, i maggiori modelli teorici riguardanti l’apprendimento di una seconda lingua, mettendone in evidenza le diverse correnti di pensiero e i relativi processi acquisizionali. Tra i modelli trattati, ampio spazio sarà dedicato a quelli comportamentisti e interazionisti, ambientalisti e innatisti. Si fornirà, inoltre, una breve panoramica di alcuni temi di spicco negli studi

⁴ G. Nuccetelli (a cura di), *Scrivi come mangi. La didattica dell’italiano L2 nei Centri Territoriali Permanenti per l’istruzione e la formazione in età adulta*, Milano, Franco Angeli, 2000, p. 10.

italiani di "linguistica dell'immigrazione", tra i quali la percezione da parte degli immigrati del plurilinguismo italiano e la riflessione metalinguistica circa la variegata situazione linguistica in Italia. Infine, sempre in riferimento all'acquisizione di una lingua seconda, si parlerà dei livelli di competenza e degli stadi di apprendimento nelle prospettive della didattica dell'italiano L2, inseriti nel Quadro comune europeo (*Framework*).

Il terzo capitolo costituisce il fulcro principale della tesi. Dopo un iniziale accenno alle politiche europee e nazionali riguardanti l'emigrazione, all'importanza dell'apprendimento di una seconda lingua e al ruolo dell'apprendimento permanente, verrà esaminata l'offerta formativa destinata alla popolazione immigrata adulta nell'area di Siracusa e si metteranno in luce i corsi di lingua italiana L2 attuati. E proprio di questi ultimi si fornirà una dettagliata analisi, evidenziandone non soltanto i criteri di accesso, ma anche la strutturazione per livelli, le attività svolte, i metodi e i materiali didattici utilizzati. Si farà riferimento ad una serie di approcci, tra i quali quello di tipo comunicativo e umanistico-affettivo, senza però dimenticare che soltanto attraverso un'adeguata integrazione di essi è possibile raggiungere gli obiettivi linguistici prefissati. Nella parte conclusiva del capitolo si parlerà dei ruoli e delle modalità di formazione dei docenti di italiano L2 per migranti adulti.

Nel quarto e ultimo capitolo verrà presentata una ricerca di campo sulle metodologie utilizzate nei corsi di italiano L2 nel Centro Territoriale Permanente di Siracusa e se ne illustreranno i risultati. Questi ultimi costituiranno, infine, lo spunto di una riflessione conclusiva sulle tematiche affrontate. A completamento del lavoro svolto, in Appendice, verranno riportati i documenti più significativi citati all'interno del testo.

Capitolo Primo

La prospettiva interculturale

1.1 *L'interculturalità nel progetto migratorio*

Nelle moderne società sviluppate, complesse ed in transizione, la multiculturalità è determinata dall'incontro di differenti e variegati fattori di ordine politico, economico e sociale, legati non soltanto a fenomeni di emergenza come le guerre o le persecuzioni, ma ad una ridefinizione degli assetti societari. Infatti, se da un lato il progressivo processo di mondializzazione e di universalizzazione sta dando vita ad uno spazio planetario di transito, di incontro, di contatto, aperto e de-localizzato, in cui i confini tra popoli e culture diverse scemano fino a diventare impercettibili, dall'altro lato, l'intensificarsi delle reti informatiche e delle telecomunicazioni sta determinando un fenomeno di «deterritorializzazione» delle conoscenze e delle culture all'interno di uno spazio simbolico che diventa sempre più ramificato e dilatato.

Pertanto, la società odierna diventa luogo di transizione dove, insieme all'intensificarsi delle occasioni di «incontro concreto» con le culture altre, proliferano anche le opportunità di «incontro virtuale» fra popolazioni diverse, attraverso momenti di scambio, di confronto, di comunicazione, di lavoro o tempo libero⁵.

Tutto ciò dà origine ad un quadro complesso e contraddittorio in cui alle esperienze e conoscenze positive si affiancano situazioni di conflittualità e disorientamento. Le prime permettono ad ogni individuo di accedere a molteplici percorsi di vita con cui confrontarsi, rispetto ai quali costruire un proprio progetto esistenziale. Le seconde, se da una parte contribuiscono all'abbattimento di quelle barriere che ostacolano la comunicazione tra i popoli, allo stesso tempo generano, sia nei singoli sia nei gruppi, reazioni di rifiuto e di chiusura per quanti sono diversi da

⁵ Cfr. F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia generale*, Bari, Editori Laterza, 2002, p. 634.

noi o divergono dai nostri sistemi valoriali. Per tale ragione possono verificarsi situazioni di isolamento, disorientamento e incomunicabilità⁶.

Oggi, dunque, le nostre città sono divenute punto di arrivo per numerose popolazioni di migranti, nelle quali si moltiplicano non sole le comunicazioni tra stranieri ed autoctoni, ma si sviluppano anche contatti tra esigenze sovranazionali ed esigenze fortemente identitarie.

Tenere insieme e conciliare contemporaneamente queste due diverse istanze, l'*internazionale* ed il *locale*, appare un compito arduo. È quanto mai probabile, in difesa dell'universalità, che si verifichino forti omologazioni con la conseguente riduzione delle varietà di culture, linguaggi, ideali e, di conseguenza, l'esclusione di essere e pensare diversamente. Al contrario, in difesa della particolarità, si può rimanere vittime del localismo e di quella estrema conservazione identitaria, che potrebbe generare violenti conflitti e discriminazioni pregiudiziali⁷. È compito dell'educazione interculturale rappresentare il punto di unificazione per la formazione di un essere umano globale e locale allo stesso tempo, cioè legato alla propria gente e alla propria cultura, ma anche interdipendente con tutte le altre popolazioni e, di conseguenza, capace di valorizzare le differenze culturali e di viverle positivamente, in una relazione dialettica che arricchisca il soggetto stesso, persona unica e irripetibile, e l'intera società⁸.

A questo punto diventa necessario, al fine di tracciare un percorso alternativo di intercultura, comprendere che l'*identità*, l'*alterità* e il *pregiudizio* si pongono come categorie utili per individuare tutti i meccanismi che portano alla discriminazione del diverso.

Tale discriminazione nasce dall'idea che il proprio gruppo d'appartenenza (*in-group*) sia un tratto identificante e contrapposto ad un gruppo esterno (*out-group*). Ciò fa sì che la propria cultura sia al centro dell'universo e che quella parte di mondo sconosciuta sia avvertita come una reale minaccia alla sopravvivenza dell'individuo o del suo gruppo. Pertanto, la scoperta di altre realtà, che esistono nelle società multiculturali, genera spesso una rigida chiusura nella propria località. La

⁶ Cfr. *ivi*, p. 635.

⁷ Cfr. F. Pinto Minerva, *L'intercultura*, Bari, Edizioni Laterza, 2004, p. 7.

⁸ Cfr. G. Milan, *Multicultura-intercultura. Scenari odierni e compiti pedagogici*, in F. Caon (a cura di), *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*, Milano, Bruno Mondadori, 2008, pp. 9-11.

conseguenza sarà la mancata strutturazione della propria identità che, come è noto, si costruisce attraverso il confronto e l'interazione con l'altro⁹. Ed è proprio questa l'idea fondante della pedagogia interculturale, la quale, oltre ad esprimersi attraverso la possibilità di un reciproco cambiamento tra soggetti diversi, si fonda, anche, sul presupposto che l'identità, sia individuale che sociale, non rappresenti una struttura rigida e imm modificabile, quanto piuttosto un “costrutto relazionale”, pronto al cambiamento ed a nuove esperienze. Il suo obiettivo è, allora, l'attuazione di uno scambio tra esperienze e storie cognitive diversificate, non al fine di omologarle, bensì per consentire l'affermazione delle differenze e la costruzione di prospettive di cambiamento, nella convinzione che qualsiasi interazione umana è il prodotto di nostre costruzioni cognitive.

L'operazione cognitiva preliminare, secondo la pedagogia interculturale, soprattutto tra soggetti con organizzazioni mentali ed identità culturali differenti, è dunque la costruzione nelle menti del rispetto per le varie culture, al di là di ogni forma di etnocentrismo e di pregiudizio verso le culture altre¹⁰. Solamente evitando che le differenze cognitive si fossilizzino chiudendosi in se stesse, sarà possibile educare le menti alla *transitività* cognitiva, favorendo la permeabilità nei confronti dei diversi punti di vista, la sintonizzazione con pensieri “altri”, l'interazione strategica delle mentalità¹¹. Ciò diviene possibile se si riconosce a ogni individuo il diritto di essere “nella sua diversità, uguale agli altri” e di svilupparsi a partire da ciò che è¹². In tal modo il singolo si differenzia dagli “altri”, ne riconosce il sistema valoriale che, in parte, utilizzerà per essere accettato dalla società di accoglienza e, in parte, gli rimarrà estraneo¹³.

A questo punto può accadere che la paura dell'ignoto e del diverso si traducano in insicurezza, aggressività ed intolleranza verso gli altri i quali, spesso,

⁹ Cfr. O. Licciardello, *L'identità della persona sorda*, Acireale-Roma, Bonanno Editore, 2003, pp. 30-31.

¹⁰ Cfr. R. Piazza, *Adulti immigrati e formazione. La mediazione come empowerment*, in R. Piazza, C. Tuozzi (a cura di), *La formazione diffusa. Il processo educativo in età adulta*, Lecce, Pensa Multimedia, 2000, pp. 194-195.

¹¹ Cfr. D. Demetrio, G. Favaro, *Immigrazione e pedagogia interculturale. Bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1994, p. 15.

¹² Cfr. A. Maalouf, *L'identità*, Milano, Bompiani, 1999, pp. 175-176.

¹³ Cfr. M. Fiorucci, *La prospettiva pedagogica interculturale*, in F. Colella, V. Grassi (a cura di), *Comunicazione interculturale. Immagine e comunicazione in una società multiculturale*, Milano, Franco Angeli, 2007, p. 115.

vengono riconosciuti solo attraverso tratti negativi e pregiudiziali, da contrapporre ai tratti positivi del gruppo di appartenenza.

Il pregiudizio, inteso come giudizio semplificato e superficiale, esclude l'altro dalla nostra vita e lo isola con la conseguente legittimazione di pratiche di intolleranza e di dominio. Così, quei gruppi marginali e deboli, come gli stranieri, i profughi, gli esuli e i clandestini, vivranno la traumatica esperienza dell'abbandono della propria terra e delle proprie radici, nonché dell'esclusione da parte del paese che li ospita. Ma se il pregiudizio è un meccanismo che sostiene, rafforza e legittima la discriminazione, l'esclusione, l'intolleranza e il razzismo, compito della prospettiva pedagogica interculturale sarà comprendere non solo dove esso nasce e si origina, ma anche come contrastarlo¹⁴.

Gli stereotipi ed i pregiudizi vengono spesso appresi durante l'infanzia all'interno della famiglia o attraverso i mezzi di comunicazione massmediale e multimediale. Per opporvisi diviene necessario combattere quell'immaginario collettivo intriso dell'idea di negatività della diversità. Ciò si può realizzare attraverso forme di de-condizionamento culturale e l'avvio di un'idea di cittadinanza ospitale e aperta, pronta a mettere in discussione il suo etnocentrismo e a riconoscere e valorizzare le differenze sia sul *versante interculturale* sia sul *versante intersoggettivo*.

Il primo riconosce le molteplici forme di pensiero che diversificano i popoli e approfondisce i modi in cui ciascuno rielabora la propria esperienza di vita. Tale rielaborazione testimonia come popoli e culture sono in continua e dialettica interazione. Il secondo coglie la specificità cognitiva ed affettiva che ogni essere umano ha. Infatti, gli altri, come per esempio gli stranieri, non vengono riconosciuti nella loro identità o individualità, cioè non vengono riconosciuti per quanto di personale li caratterizza, ma per quanto, al contrario, li omologa all'interno di un gruppo indifferenziato: il proprio gruppo etnico. Pertanto, l'immigrato vivrà questa condizione in modo doloroso, scindendo ciò che egli è realmente da ciò che gli altri pensano o si aspettano da lui¹⁵.

¹⁴ Cfr. G. Wallnöfer, *Pedagogia interculturale. Scienze dell'educazione e diversità*, Milano, Bruno Mondadori, 2000, pp. 36-39.

¹⁵ Cfr. F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia generale*, cit., pp. 638-640.

Compito della prospettiva interculturale, la quale propone una “cultura delle interdipendenze”, cioè la consapevolezza della dimensione internazionale e locale, è realizzare una società democratica e pluralista, nella quale l’uguaglianza e la differenza, la cittadinanza e la giustizia, siano strettamente saldati¹⁶. A sua volta, la società democratica dovrà rendere possibile l’espressione dei differenti modi di essere e di vivere, valorizzando il confronto e le diversità, eliminando le visioni monoculturali e autocentrate, abbattendo tutte quelle barriere sia fisiche che simboliche che non permettono il rispetto delle varie forme di pensiero, di fedi, di valori e comportamenti, in altre parole non permettono il rispetto dei fondamentali diritti umani. Si tratta del riconoscimento, da parte della pedagogia interculturale, del «diritto della differenza», dove la disponibilità a far parte di più culture non vuol dire tradire la propria, anzi il contatto e il confronto favoriscono l’arricchimento e l’evoluzione¹⁷. Ciò significa, come suggerisce il prefisso *inter* (il quale indica interazione, scambio, apertura, reciprocità, solidarietà obiettiva), aver chiara consapevolezza dei caratteri storici e dinamici della propria e delle altrui culture, degli elementi di ricorrenza e di trasformazione, degli aspetti di complessità e interazione che collegano modi di vita e valori diversi, li distanziano e li differenziano ma li uniscono e integrano allo stesso tempo¹⁸.

Tutto ciò è indispensabile in un momento storico che vede lo spostamento costante e massiccio di intere popolazioni migranti, le quali portano nel nostro sistema di vita il carico delle loro differenze, formato dal senso specifico della cultura di appartenenza, dalla ricchezza del proprio immaginario simbolico, dai propri stili di apprendimento e dalle proprie forme comunicative. Tali popoli, inoltre, portano dentro la nostalgia di quei colori, di quei suoni e quegli odori della terra lontana, ormai perduti; portano lo smarrimento dovuto allo sradicamento e alla paura dell’integrazione.

¹⁶ Cfr. F. Susi, *L’interculturalità possibile. L’inserimento scolastico degli stranieri*, Roma, Anicia, 1995, p. 19.

¹⁷ Cfr. A. Portera, *La pedagogia interculturale nella teoria e nella pratica in Italia: il contributo di Luigi Secco*, in A. Portera (a cura di), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa. Aspetti epistemologici e didattici*, Milano, V&P, 2003, pp. 118-120.

¹⁸ Cfr. D. Demetrio, G. Favaro, *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Milano, Franco Angeli, 2004, p. 41.

L'attenzione nei confronti di questa straordinaria contraddittorietà di mondi ha suscitato, nelle culture accoglienti, reazioni molto contraddittorie, divise tra forme di apertura e di accettazione e forme di rifiuto e intolleranza razziale.

Di qui nasce la necessità di domandare alla pedagogia interculturale di progettare seri e radicali riforme dei curricoli scolastici, dei libri di testo e dell'intero sistema scolastico, al fine di promuovere il confronto, lo scambio e le contaminazioni ed in cui il riconoscimento delle differenze culturali si muova in una prospettiva di valorizzazione piuttosto che di mortificazione.

Ciò richiede un impegno collettivo ed una *riforma del pensiero*, in cui sia naturale rispettare, capire e interpretare sistemi di vita, comportamenti valoriali, tradizioni e mentalità differenti tra loro. In altre parole, occorre mettere da parte sistemi immaginativi gerarchici, rigidi e autocentrati, in base ai quali trovano fondamento le improprie separazioni tra soggetti, gruppi sociali, lingue e culture diverse, per realizzare, invece, un itinerario formativo che miri alla costruzione di un *pensiero migrante*¹⁹.

Il pensiero migrante deve avere la capacità di andare oltre il proprio punto di vista per ricercare il confronto con altri modi di pensare, di vivere e per scambiare i suoi progetti e le sue ipotesi con quelli di altri possibili mondi. Un pensiero, dunque, dinamico e problematico che si apre alle pluralità, in grado di riconoscere, contemporaneamente, l'uguaglianza fra tutti gli esseri umani e la loro diversità; in grado di difendere il «proprio», ma anche di rispettare l'«altro».

Inoltre, questo pensiero deve sapersi opporre nei confronti di quelle visioni monoculturali che caratterizzano, ancora oggi, la nostra cultura occidentale e che spesso danno origine a discriminazione e intolleranza. Compito della pedagogia interculturale è cercare di superare ogni forma di stereotipo o pregiudizio, attraverso l'esercizio della reciprocità conoscitiva, della cooperazione, della comprensione e della tolleranza²⁰. Infatti, secondo Macchietti, essa è: «come un traguardo da raggiungere, il cui conseguimento presuppone la conoscenza, l'apprezzamento, il rispetto delle culture altre, che si esprime nella disponibilità a valorizzarle, a favorire

¹⁹ Cfr. F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Manuale di Pedagogia generale*, cit., p. 360.

²⁰ Cfr. D. Demetrio, G. Favaro, *Immigrazione e pedagogia interculturale*, cit., p. 15 e sg.

un'ibridazione feconda tra queste e la propria, ad accoglierne i doni e a donare quanto di valido agli effetti della crescita dell'umanità, la propria può offrire»²¹.

Tra i suoi obiettivi è presente, anche, quello di aiutare l'immigrato, bambino o adulto che sia, a stabilire delle relazioni positive e delle comunicazioni linguistiche, attraverso il rispetto di alcuni principi fondamentali come quello dell'accoglienza, dell'attenzione e del dialogo. Per fare ciò è necessario delineare le migliori strategie che permettano ai soggetti appartenenti a culture o lingue differenti di comunicare tra di loro indipendentemente dalla lingua parlata, dai comportamenti culturali e dalle credenze. Diventa, allora, un principio fondamentale lo scambio comunicativo come fonte di sapere e di arricchimento. E poiché l'estraneità e il relativo superamento di essa sono il vero contenuto su cui lavora la pedagogia interculturale, il suo intento sarà di evidenziare tanto le affinità e le similitudini quanto le differenze, i contrasti e i disagi²².

Alla luce di quanto finora detto, compito della pedagogia interculturale è comprendere che l'interculturalità è l'uscire dai confini della propria cultura per entrare nei territori di altre culture: per questa via è possibile vedere e conoscere una realtà ricca di sistemi simbolici completamente differenti dai nostri.

Di conseguenza, un progetto interculturale ha, come obiettivo fondamentale, lo sviluppo di un pensiero aperto e flessibile, capace di decentrarsi, di allontanarsi dai propri riferimenti cognitivi e valoriali, per indirizzarsi verso quelli di altre culture per capirne le differenze e le connessioni. Infine, tale pensiero deve essere capace anche di ritornare indietro alla propria cultura arricchito di nuove esperienze e, dunque, in grado di valutare più criticamente la propria specificità sia nei riguardi di aspetti positivi, sia nei riguardi di connotati negativi²³.

²¹ S. S. Macchietti, *L'educazione interculturale: significati, percorsi, traguardi*, in «Studium Educationis», n. 4, 1999, p. 644.

²² Cfr. D. Demetrio, G. Favaro, *Didattica interculturale*, cit., pp. 37- 41.

²³ Cfr. F. Pinto Minerva, *L'intercultura*, cit., pp. 18-19.

1.2 *La scuola come laboratorio interculturale*

La costruzione di un nuovo pensiero, capace di decentrarsi dalle sue convinzioni per accedere a sistemi linguistici e simbolici diversi, è un progetto pedagogico che vede nella scuola un«laboratorio di intercultura» idoneo. La scuola si pone come luogo specifico dove realizzare ogni forma di de-condizionamento culturale, dove tutte le forme di etnocentrismo vengono riviste al fine di ricreare modi di sentire, di pensare e di vivere diversificati. Si tratta di mettere da parte qualsiasi forma di rigidità e di autocentrismo per realizzare un pensiero interculturale e una identità plurale²⁴.

Relativamente al «pensiero interculturale», si può sostenere la sua capacità di guardare la realtà da diversi punti di vista, senza nessuna forma di rigidità o chiusura, e la sua disponibilità alla collaborazione, al confronto, alla solidarietà e alla cooperazione con il diverso. Si tratta di un pensiero de-centrato, in grado di allontanarsi dal proprio sistema normativo, etico ed esistenziale per incontrare la pluralità di altri mondi e culture. Per quanto riguarda l'«identità plurale», occorre sollecitare la tolleranza piuttosto che l'angoscia verso chi è “altro” da noi. Per questo si rende necessario un decentramento identitario, in cui l'incontro con l'alterità costituisce, per il soggetto, una preziosa fonte di arricchimento e di trasformazione dei propri modi di essere e di proporsi nel mondo.

Costruire siffatto pensiero interculturale, capace di muoversi nelle differenze e di originare una identità plurale, in grado di valorizzare le risorse di creatività che la diversità porta con sé, richiede processi di contaminazione e di contatto tra le diverse popolazioni. Tale contatto è caratterizzato dalla ricchezza di due «mondi locali» quale condizione irrinunciabile per prevenire ed eliminare pregiudizi e ostilità e, contemporaneamente, per valorizzare la ricchezza di mondi diversi.

Da qui nasce l'urgenza, da parte della scuola, di dare un'adeguata risposta educativa attraverso una profonda revisione dei programmi scolastici e delle fonti culturali, di una riscrittura dei curricula disciplinari e dei libri di testo, i quali, ancora oggi pongono le loro basi su modelli etnocentrici e monoculturali. Ogni disciplina insegnata a scuola viene ridefinita, dunque, in chiave interculturale, e rappresenta il

²⁴ Cfr. F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Manuale di Pedagogia generale*, cit., p. 641.

punto di collegamento, di differenziazione e di integrazione, attraverso cui aprirsi alle diverse prospettive e leggere il mondo.

È proprio in tale prospettiva che l'interculturalità si pone come mezzo per scoprire non soltanto storie diverse dalla nostra, ma anche per evidenziare tutti gli elementi di contatto tra le diverse culture, di scambio, di prestiti e di reciprocità che hanno originato un mondo ricco di colori, di pensieri e di creatività²⁵.

Infatti, l'immigrato che arriva nel nostro paese, dovendo parzialmente mantenere il proprio sistema di valori, ma dovendolo, allo stesso momento, modificare per essere accettato dalla società di accoglienza, si trova immerso in quella che è stata definita «cultura dell'immigrazione», costituita in parte dai tratti della cultura di provenienza, in parte da quella di accoglienza. La scuola, di conseguenza, essendo il primo e più importante strumento di modifica, poiché consente la socializzazione tra i membri della comunità, diventa il luogo privilegiato dell'incontro tra sistemi culturali e valori diversi, dove l'educazione interculturale è il risultato di quell'incontro²⁶.

In tale ottica, l'educazione interculturale non può rivolgersi solamente a gruppi specifici, ma si pone l'obiettivo di coinvolgere tutti i soggetti di una relazione dinamica, indispensabile alla formazione dell'identità individuale e collettiva. Proprio per questo l'educazione interculturale si fonda su una duplice esigenza: facilitare l'inserimento dell'immigrato attraverso la sua integrazione culturale per salvaguardarne i tratti specifici dell'identità; promuovere negli autoctoni l'accettazione, la comprensione e il rispetto per coloro che provengono da sistemi sociali, culturali e valoriali differenti²⁷.

Questa dimensione interculturale, a tratti molto complessa, invita la scuola italiana a realizzare un progetto formativo che sappia utilizzare le numerose e diversificate risorse simboliche. Ciò significa educare alla capacità di decentrarsi, di transitare da un codice all'altro, da una cultura all'altra, sperimentando l'infinita ricchezza della diversità²⁸.

²⁵ Cfr. *ivi*, pp. 642- 643.

²⁶ Cfr. F. Susi, *L'interculturalità possibile*, cit., p. 77.

²⁷ Cfr. M. Fiorucci, *La prospettiva pedagogica interculturale*, in F. Colella, V. Grassi (a cura di), *Comunicazione interculturale*, cit., pp. 113-118.

²⁸ Cfr. F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Manuale di Pedagogia generale*, cit., p. 641.

Per attuare ciò diventa necessario cambiare le finalità perché, superata ormai l'ottica nazionalista e monoculturale, la scuola deve farsi promotrice di una società pluralista in cui sia assicurata l'integrazione scolastica di tutti, autoctoni e immigrati, e in cui tutti possano imparare gli uni dagli altri. Spetta a essa lavorare non solo, come accennato prima, per la realizzazione della collaborazione tra culture diverse, ma anche per l'abbattimento di quei blocchi concettuali che ostacolano la sua realizzazione.

Quella interculturale è infatti una prospettiva, un'idea regolativa, un modo di relazionarsi e di dialogare tra popolazioni diverse che non nasce spontaneamente ma che deve essere costruito, educato e conquistato con fatica, lottando contro ogni forma di stereotipo o pregiudizio. Una scuola interculturale che aiuta tutti a entrare nella concretezza dei problemi, a prendere coscienza delle discriminazioni e delle ingiustizie che non permettono di agire, partecipare, condividere, cooperare. Una scuola rinnovata sul piano metodologico e dei contenuti, sempre pronta a creare un clima di accettazione e di dialogo.

Le differenze culturali, le conflittualità, i razzismi diventano contenuti curriculari da affrontare sia sul piano cognitivo sia costruttivo e progettuale. Per questo l'interculturalità a scuola non è l'affidarsi alla retorica dei buoni sentimenti, ma la capacità di comprendere le relazioni, le diversità culturali, per affrontare le complesse dinamiche sociali, economiche, politiche e culturali presenti nella vita quotidiana. Accettare l'ottica di un *curriculum* interculturale vuol dire prevedere un rinnovamento radicale della scuola, non più apparato che riproduce quanto già esistente e consolidato, ma luogo di confronto, di scambio, di cooperazione tra differenti realtà sociali, politiche e culturali, perno di attività collegialmente strutturate e programmate²⁹.

Infine, una scuola che aderisce al progetto educativo interculturale deve diventare luogo di accoglienza per tutti, spazio dove si riscoprono le proprie radici e i propri valori e si confrontano con quelli altrui. In essa non vi è solo l'interesse ad istruire e formare, ma quello a motivare l'azione educativa e orientare la condotta verso la capacità di comprendersi e accettarsi reciprocamente: in essa le differenze

²⁹ Cfr. C. Sirna Terranova, *Pedagogia interculturale. Concetti, problemi, proposte*, Milano, Guerini Studio, 2001, pp. 72-73.

culturali non sono motivo di stigmatizzazione bensì oggetto di riflessione e di lavoro comune³⁰.

Ed è proprio la profonda riflessione e la grande attenzione verso l'immigrato arrivato nel nostro paese, che ha promosso un interesse crescente all'interno di molti documenti ministeriali e di programmi scolastici. Così nei *Programmi della scuola primaria* del 1985 si assegna alla scuola il compito di rendere consapevole l'alunno della diversità; gli *Orientamenti didattici per la scuola materna* del 1991 danno importanza alla multiculturalità e alla valorizzazione della diversità³¹.

Tra le strategie operative indicate dai documenti ministeriali più opportune per la realizzazione di una efficace educazione interculturale ci sono: l'attivazione a scuola di un clima relazionale di apertura e dialogo, l'impegno interculturale nell'insegnamento disciplinare e interdisciplinare; lo svolgimento di interventi integrativi delle attività curricolari, anche con il contributo di diversi enti e istituzioni; l'adozione di progetti mirati in presenza di alunni stranieri³².

Compito della scuola è offrire a tutti, soprattutto agli immigrati, le stesse opportunità educative in modo da rafforzare la rete di relazioni sociali, valorizzando la diversità, l'accoglienza, le competenze linguistico-comunicative e gli scambi interculturali.

L'accoglienza è forse il momento più importante del progetto di educazione interculturale, poiché promuove e valorizza la specificità di ognuno, non solo degli stranieri, e attraverso di essa la scuola riconosce le competenze linguistiche e le aspettative degli studenti e dei familiari, cercando di creare, quanto più possibile, un *clima relazionale* di accettazione e di rispetto del loro passato. Un clima accogliente vuol dire, anche, la capacità di decentrarsi dalle proprie norme, dalla propria cultura e dal proprio sistema di riferimento, la mancanza delle quali diventa un ostacolo alla reale comunicazione e che danno del migrante un'immagine spesso stereotipata in quanto membro di un'altra comunità. Per questo le pratiche di accoglienza a scuola vanno diversificate a seconda delle storie personali, dei progetti migratori delle famiglie, della pregressa formazione scolastica, del bisogno di dimenticare o di

³⁰ Cfr. *ivi*, p. 74.

³¹ Cfr. A. Portera, *La pedagogia interculturale nella teoria e nella pratica in Italia: il contributo di Luigi Secco*, in A. Portera (a cura di), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa*, cit., 121.

³² Cfr. C. Sirna Terranova, *Pedagogia interculturale*, cit., p. 78.

ricordare il proprio passato, delle conoscenze socio-culturali e linguistiche dell'allievo³³.

A questo riguardo c'è da dire che quasi sempre l'insuccesso scolastico degli alunni immigrati è imputato dagli insegnanti alle difficoltà comunicative e all'insufficiente padronanza della lingua del paese ospitante. In realtà, i problemi linguistici sono fortemente correlati al tipo di scuola e all'età d'inizio della scolarizzazione dell'alunno. Compito della scuola sarà insistere non tanto sull'arricchimento lessicale di tipo mnemonico o grammaticale, quanto piuttosto sull'interazione e la comunicazione quali strumenti di facilitazione dell'apprendimento linguistico³⁴

Ma per poter realizzare un siffatto progetto interculturale scolastico c'è bisogno che gli insegnanti siano consapevoli dell'importanza del loro compito e della loro opera di mediazione culturale nei confronti degli allievi. Pertanto, il docente dovrà possedere una professionalità tale da essere capace di affrontare e identificare tutte le situazioni problematiche e di disagio nelle quali intervenire, utilizzando le necessarie competenze comunicative, relazionali e didattiche; dovrà saper esplorare cognitivamente le differenze culturali e i conflitti del nostro tempo utilizzando come risorse i molteplici saperi presenti nel contesto scolastico e sociale in cui opera; infine dovrà saper orientare gli allievi verso i valori etici universali per aiutarli a raggiungere traguardi sociali e umani più alti.

Tutto questo richiede un'accurata formazione professionale che ancora oggi stenta a realizzarsi e che a volte è affidata soltanto alla sensibilità delle singole istituzioni e dei docenti, oltre che alla possibilità di esperienze e di scambi culturali. L'auspicio per il futuro è che nella rielaborazione dei *curricula* formativi essa possa essere presente ufficialmente e stabilmente in tutti i percorsi formativi³⁵.

³³ Cfr. *ivi*, pp. 80-83.

³⁴ Cfr. *ivi*, pp. 84-86.

³⁵ Cfr. *ivi*, pp. 89-91.

1.3 *La dimensione interculturale nella vita adulta*

Un *progetto migratorio individuale* inizia, in genere, come migrazione di breve periodo, finalizzata al rientro nel proprio paese d'origine dopo aver accumulato il denaro necessario per intraprendere qualche attività lavorativa autonoma. Spesso lungo il percorso il progetto si modifica e il migrante si stabilizza, richiamando la propria famiglia nel nuovo contesto. Questo evento, identificato con la seconda fase della migrazione, sancisce un nuovo radicamento sociale e un nuovo rapporto culturale col paese d'accoglienza. Ciò dà origine a un progetto di vita che, da una parte, allontana l'immigrato dal proprio paese d'origine e, dall'altra, lo immette nel nuovo mondo assieme ai suoi, più o meno alti, livelli di disponibilità alla "contaminazione". L'incontro tra etnie e culture diverse si rivela come un gioco di scambi, di prestiti, di informazioni e di messaggi, all'interno del quale non solo si acquista dall'altro (fattore integratore), ma si scambia (fattore interattivo), in un continuo divenire, a volte, imprevedibile ed indefinibile³⁶.

L'immigrato adulto, dal canto suo, pur nella sua legittima resistenza al cambiamento e all'integrazione, molte volte vissuta come perdita più che come approdo, è costretto ad adattarsi a questo processo interattivo, rimescolandosi, rivedendosi.

Tale contatto, però, con il nuovo mondo e la successiva perdita del suo oggetto d'amore culturale, può generare distanza, intesa come lontananza e, dunque, come fonte di smarrimento. Graziella Favaro la definisce come *distanza culturale*, la quale non è semplicemente una distanza spaziale tra gli individui, bensì essa rende difficilmente realizzabile ogni tentativo di integrazione efficace per sopravvivere in un ambiente differente da quello di provenienza³⁷. Si parla di due diverse forme di distanza, una di tipo *orizzontale*, determinata dalla cultura in termini di storia, di tradizioni, di visioni del mondo, complementare nei confronti dell'altra che è di tipo *verticale* rispetto alle gerarchie, ai ruoli, allo status della società ospitante e che più facilmente costituisce il destino del migrante, allorché molto improbabilmente manterrà il proprio ruolo nella nuova società di accoglienza. Di conseguenza, l'immigrato tenderà a cristallizzare il clima culturale del proprio paese, creandosi un

³⁶ Cfr. D. Demetrio, G. Favaro, *Immigrazione e pedagogia interculturale*, cit., p. 11.

³⁷ Cfr. G. Favaro, M. Tognetti Bordogna, *La salute degli immigrati*, Milano, Unicopli, 1988, p. 46.

luogo sicuro in cui vivere, ma che, contemporaneamente, gli limita la possibilità d'integrarsi pienamente nel nuovo contesto d'immigrazione. Questa situazione genera sovente conflitti generazionali tra l'adulto e i figli, i quali avvertono maggiormente la differenza tra le cristallizzazioni della cultura paterna e quella della società nella quale molti di loro sono nati³⁸.

In genere, l'adulto immigrato che lavora in un paese straniero è un soggetto che tende a rimanere isolato, a non aumentare la sua visibilità sociale per non suscitare negli altri alcuna reazione negativa. Anche sul piano della comunicazione tende, di solito molto velocemente, ad apprendere le regole di comportamento e quel tanto che basta di lingua del paese che lo ospita per riuscire a comunicare sul posto di lavoro in modo essenziale, per cercare un'abitazione, per capire ordini e indicazioni, per richiedere il permesso di soggiorno, o per esprimere qualsiasi bisogno, valutazione, decisione, richiesta di aiuto e di informazioni. Si tratta di processi di acquisizione linguistica autonoma in situazione, senza ricorso a forme esplicite e programmate di insegnamento della nuova lingua, tranne in casi del tutto eccezionali, legati cioè a una forte motivazione personale, al fine di integrarsi completamente nel nuovo contesto o a particolari esigenze di lavoro. Pertanto, visto che raramente si rivolge a una scuola o a un CTP per frequentare un corso di italiano, la sua seconda lingua rimane confinata nell'oralità più scarna e, di conseguenza, anche la qualità degli scambi culturali tra immigrati e autoctoni rimane molto bassa³⁹.

L'immigrato adulto, dunque, che si stabilizza in un nuovo paese portando con sé la sua famiglia, ha delle esigenze abitative, culturali, sociali e assistenziali in continuo aumento. Egli crea tutta una serie di legami con la comunità circostante, che lo spinge a entrare in contatto diretto continuo con scuole, ambulatori medici, ospedali, uffici, al fine di soddisfare i bisogni della famiglia immigrata. Tale contatto rappresenta la cerniera tra due mondi culturali diversi, caratterizzato, spesso, da varie forme di esclusione e razzismo. In queste situazioni, quasi sempre, gli adulti tendono a parlare nella nuova lingua, ma lo fanno in modo frammentario e incompleto, piena di errori di pronuncia, di grammatica e di sintassi⁴⁰.

³⁸ Cfr. R. Piazza, *Adulti immigrati e formazione*, in R. Piazza, C. Tuozzi (a cura di), *La formazione diffusa*, cit., pp. 184-185.

³⁹ Cfr. C. Sirna Terranova, *Pedagogia interculturale*, cit., p. 16.

⁴⁰ Cfr. *ivi*, p. 17.

Queste difficoltà linguistiche, man mano che l'immigrato si stabilizza nel paese di accoglienza, non fanno altro che aumentare le sue condizioni di marginalizzazione e di deculturazione, che gli fanno presto prendere coscienza e lo portano a rivendicare quell'identità etnica negata dalla maggior parte degli autoctoni. La diversità, pertanto, diviene un elemento non più da sottacere ma da utilizzare come elemento catalizzatore di riconoscimento attorno a cui ricostruire nuovi rapporti sociali.

Nella scoperta di questa sua «diversità» etnica, l'immigrato ne esce orgoglioso e volenteroso di mantenerla, vuole avere la possibilità anche nel nuovo paese di coltivare la propria lingua e la propria cultura e spera che anche il sistema formativo e scolastico gli offra delle opportunità educative congruenti con la sua cultura di appartenenza. Se ciò non dovesse accadere la conseguenza sarà la ghettizzazione all'interno di comunità minoritarie che finiscono per isolare gli immigrati, dando di loro un'immagine culturale folcloristica e stereotipica, la quale crea, spesso, vere e proprie barriere cognitive ed emotive⁴¹.

Pertanto, compito della riflessione pedagogica, soprattutto nell'ambito della formazione degli adulti, è aprirsi sempre di più ai campi dell'educazione informale e dell'educazione non formale. Ed è proprio quest'ultima, in modo particolare, l'ambito prioritario nel quale agisce la prospettiva interculturale, attraverso azioni volte a favorire l'eliminazione dei pregiudizi, degli stereotipi e di qualsiasi atteggiamento discriminatorio nei confronti dello straniero. Al fine di realizzare tutto ciò è opportuno progettare interventi formativi atti a prevenire atteggiamenti negativi e di rifiuto che impoveriscono l'identità degli individui⁴².

D'altronde, è proprio l'aumentata presenza degli immigrati nel nostro paese che pone il problema dell'inserimento all'interno della società. Tale inserimento non può che avvenire attraverso adeguati interventi in materia di politiche sociali e del lavoro, le quali, per essere realizzate, necessitano di percorsi formativi. Ognuno di questi percorsi formativi, inoltre, ha una valenza specifica, legata alla diversità culturale del migrante, ai suoi interessi e bisogni. Infatti, l'immigrato non si trova di

⁴¹ Cfr. F. Pinto Minerva, *L'intercultura*, cit., p. 33.

⁴² Cfr. R. Piazza, *La competenza interculturale in EDA. La formazione degli operatori*, in L. Ariemma, F. M. Sirignano (a cura di), *Pratiche della formazione*, Lecce, Pensa Multimedia, 2005, p. 148.

fronte a esigenze diverse rispetto agli autoctoni, quanto piuttosto in una condizione di marginalità, precarietà economica, giuridica e linguistica, che richiede l'utilizzo di strategie d'intervento specifiche.

Compito, allora, della pedagogia interculturale è attuare un'educazione al cambiamento, rivolta sia agli immigrati sia agli autoctoni, intesa come capacità di imparare a penetrare e gestire tale mutamento, grazie anche allo sviluppo di modalità d'interazione in grado di stimolare e di promuovere la reciproca conoscenza tra i soggetti all'interno di un clima di accettazione, di rispetto e di comprensione. In questo modo si evita di sottoporre lo straniero ad un'unica possibilità d'integrazione, nella quale, spesso, è costretto a negare o a rimuovere parti di sé. Inoltre, quando il processo di formazione si rivolge ad entrambi, cioè agli immigrati e agli autoctoni, evita la separazione tra culture e si presenta come un laboratorio di apprendimento alla convivenza e come uno spazio di confronto interculturale⁴³.

1.4 *I bisogni formativi degli immigrati adulti*

La società di oggi è sempre più propensa ad affrontare i bisogni posti dall'immigrazione e questo lo fa attraverso interventi di formazione degli adulti e strategie educative idonee. Fin dall'arrivo in Italia, lo straniero, oltre a necessitare di una casa e di un lavoro per sopravvivere, manifesta dei bisogni culturali e formativi per vivere bene. Sono per lui vitali il bisogno «di comunicare, di capire e di essere capito, di orientarsi nei molti luoghi sconosciuti e nei codici linguistici diversi»⁴⁴. Solo l'apprendimento può essere considerato una risposta significativa a queste esigenze comunicative.

L'adulto immigrato vive traumaticamente il passaggio da una condizione a lui nota ad una sconosciuta, dove, volente o nolente, le sue sicurezze e punti di riferimento verranno meno. L'essere introdotto in un mondo culturalmente nuovo si aggiunge alle difficoltà non solo di inserimento, ma anche di orientamento e di comunicazione, che ne faranno un soggetto a “rischio”, spesso isolato socialmente,

⁴³ Cfr. *ivi*, p. 149.

⁴⁴ D. Demetrio, G. Favaro, *Immigrazione e pedagogia interculturale*, cit., p. 79.

ove la *distanza culturale* tra il suo paese d'origine e quello di accoglimento rende quasi impossibile ogni tentativo di integrazione e di identificazione utili per la sopravvivenza⁴⁵. Questa distanza è determinata da storie, tradizioni e visioni del mondo completamente differenti che l'immigrato difficilmente riuscirà a colmare e, nonostante i benefici lavorativi del nuovo contesto sociale, gli sarà difficile rimpiazzare quelli che derivano dal senso di benessere dal vivere nel proprio contesto culturale. L'immigrato avvertirà una situazione di disagio per questa distanza, in parte riconducibile alla sua alienazione dal nuovo paese di residenza e in parte alla non conoscenza della cultura di accoglimento e alle diversità relative al vivere quotidiano, che ne limiteranno l'integrazione. Per tale ragione sarà utile, fin dal primo momento del suo arrivo, far vivere allo straniero una positiva esperienza d'incontro con gli abitanti del luogo.

Contrariamente, se l'incontro con la cultura di accoglienza non avviene in modo positivo, si potrà generare un vero e proprio *shock culturale*, facendo perdere i punti di riferimento familiari ed esistenziali. La conseguenza sarà un senso di smarrimento, di confusione rispetto alla propria identità e di impotenza per non essere capace di costruire relazioni positive e costruttive, a cui farà seguito una situazione di crisi vera e propria⁴⁶. In questa fase di passaggio, l'immigrato dovrà faticare molto per riuscire a gestire non solo le relazioni con gli autoctoni, ma anche per non incorrere in forme di negazione della propria cultura di origine, isolamento all'interno di essa, o nel rifiuto della cultura ospitante. Da ciò si misura la capacità dello straniero di modificarsi ed acquisire, grazie alle esperienze maturate, quelle caratteristiche necessarie per la gestione dei rapporti interpersonali.

Per forza di cose, tutti gli immigrati sperimentano, prima o poi, un disagio educativo, all'interno del quale prende forma una specifica domanda di formazione. Ma se formarsi vuol dire «acquisire consapevolezza di sé stessi rispetto alla realtà esterna e della possibilità/necessità di cambiare»⁴⁷, i cambiamenti che attraversano la vita degli immigrati adulti, impongono loro di gestire il nuovo e l'incerto. Certo perdere i punti di riferimento può essere scoraggiante; tuttavia, per l'adulto, avere la

⁴⁵ Cfr. R. Piazza, *Adulti immigrati e formazione*, in R. Piazza, C. Tuozzi (a cura di), *La formazione diffusa*, cit., p. 183.

⁴⁶ Cfr. *ivi*, p. 184.

⁴⁷ A. Cunti, *La formazione diffusa in età adulta. Linee e prospettive di sviluppo*, Napoli, Liguori, 1995, p. 63.

possibilità di scegliere, significa vivere la propria vita da protagonista ed ogni cambiamento è inteso come crescita personale e sociale.

A questo proposito può essere prezioso il ruolo svolto dall'educazione degli adulti che, tra i suoi compiti formativi, ha quello di interessarsi agli immigrati adulti, i quali, per ragioni di sopravvivenza, di miglioramento delle condizioni di vita, di lavoro, hanno necessità di apprendere velocemente soprattutto le competenze linguistiche; hanno bisogno di un titolo di studi; di qualificarsi professionalmente; di entrare in contatto con la cultura di arrivo. Tali bisogni non necessariamente devono manifestarsi nello stesso momento, ma sono comunque sempre presenti all'interno del processo di stabilizzazione della vita dell'adulto immigrato⁴⁸.

L'immigrato, da parte sua, avverte la necessità di una formazione che lo aiuti a superare le difficoltà iniziali, ma anche a consolidare quanto di suo possiede per storia e tradizione. Non va dimenticato, però, che la nuova realtà gli impone bisogni formativi radicalmente diversi da quelli del suo paese d'origine. Di conseguenza, non vi sarà solo la necessità di adeguare gli interventi formativi all'utenza, ma occorrerà rivedere le storie di vita passate per riadattarle alla nuova esperienza. Tutto questo dovrebbe essere fatto attraverso attività di formazione che tengano costantemente conto della situazione di crisi profonda da cui l'immigrato è investito⁴⁹.

Egli, però, nonostante questo iniziale smarrimento, avverte che il bisogno di comunicazione, e di ricevere una formazione, soprattutto di tipo linguistica, non è solo secondario, ma accompagna tutte le fasi della sua nuova vita nella realtà di accoglienza, dal primo contatto alla sempre più completa integrazione.

A tal proposito Susi nel 1988 scriveva che: «Gli immigrati, più di ogni altra categoria sociale, subiscono le condizioni di vita e di lavoro loro imposte e, per la loro vulnerabilità, patiscono tutte le conseguenze dei cambiamenti economici e sociali. L'intera loro esistenza ne è segnata. Non fa eccezione la rappresentazione che gli immigrati si fanno della formazione e del suo rapporto con la vita e l'occupazione. Essa è il risultato della loro esperienza e si manifesta, fra l'altro, nella coscienza dell'impossibilità di accedere, nel paese d'immigrazione, alle opportunità

⁴⁸ Cfr. R. Piazza, *Adulti immigrati e formazione*, in R. Piazza, C. Tuozi (a cura di), *La formazione diffusa*, cit., p. 187.

⁴⁹ Cfr. *ibidem*.

di formazione»⁵⁰.

Alla fine degli anni Ottanta si rilevava l'inesistenza di una politica di formazione per gli immigrati (tanto in termini di offerte specifiche, quanto di possibilità di accesso alle formazioni destinate agli italiani), confermata sul piano soggettivo dalla presunta consapevolezza da parte dei migranti di disporre di un'adeguata qualificazione di partenza e/o di una sufficiente conoscenza della lingua del paese ospite.

Oggi le iniziative per l'integrazione e l'offerta di formazione per gli adulti immigrati hanno subito un certo incremento. Dal punto di vista più spiccatamente linguistico, poi, le proposte di didattica della lingua italiana e di alfabetizzazione sono decisamente aumentate, sebbene si avverta una forte presenza di associazionismo e di volontariato, contrapposta a una carenza da parte dello Stato.

L'offerta di formazione, com'è noto, deve tener conto delle difficoltà dei soggetti a cui si rivolge e deve, perciò, rispondere anche ad evidenti bisogni di "qualificazione sociale", in modo che gli individui acquistino la capacità di utilizzare gli strumenti e i mezzi intellettuali e culturali indispensabili per conoscere e agire⁵¹. Tra questi la capacità di comunicare prima di tutto, ma anche la conoscenza dell'ambiente e della società italiana per poter partecipare alla vita sociale e, parallelamente, una maggiore consapevolezza della propria cultura d'origine; inoltre la capacità di informarsi, di analizzare le situazioni, di definire progetti, di organizzarsi.

La formazione, infatti, è sede di apprendimenti cognitivi e socio-affettivi: gli adulti vi apprendono le nozioni e le informazioni, ma anche i comportamenti. Dunque essa non consente soltanto l'acquisizione di conoscenze e competenze, ma rappresenta anche uno spazio in cui si svolgono processi sociali determinati, attraverso i quali può modificarsi l'immagine che gli immigrati hanno di sé stessi e della propria cultura da un lato, e dell'Italia, degli italiani e della lingua italiana, dall'altro. La formazione pertanto non è solo luogo di "qualificazione sociale", ma anche di vero e proprio formarsi di identità, e la questione chiama in causa gli stranieri in prima persona, ma anche gli italiani: sia per le condizioni che vengono

⁵⁰ F. Susi, *I bisogni formativi e culturali degli immigrati stranieri. La ricerca azione come metodologia educativa*, Milano, Franco Angeli, 1988, p. 14.

⁵¹ Cfr. *ibidem*.

imposte agli immigrati, sia per l'immagine e la percezione che si hanno di loro⁵².

Per individuare i bisogni degli immigrati, è necessario riconoscere in ogni straniero una persona che reca con sé una storia e una memoria, che ha una cultura e un paese d'origine, delle competenze da valorizzare e dei messaggi da comunicare; che incontra problemi diversi a seconda del gruppo etnico di appartenenza, del percorso migratorio, o a seconda se si tratti di un uomo o una donna, giovane o anziano, o se dispone o meno del sostegno della comunità⁵³.

Anche la diversità del progetto migratorio comporta condizioni di vita diverse e, di conseguenza, bisogni formativi differenti. Lo straniero in transito verso altri paesi e in attesa del visto d'ingresso avrà bisogno, non appena soddisfatte le prime esigenze di orientamento, di un sostegno e di una formazione che facilitino il rapporto con gli enti e gli organismi da cui dipendono la possibilità di ottenere il visto e i documenti necessari per il soggiorno. A causa però della lunghezza dei tempi burocratici italiani, egli avrà anche altri bisogni impellenti: in primo luogo sopravvivere e congiungersi con i rappresentanti della propria comunità nel nuovo paese, in secondo luogo di essere avviato a formazioni linguistiche e professionali, che siano funzionali alla prospettiva di inserimento nel territorio ospite.

Sostenere, dunque, che i bisogni che maggiormente pressano gli stranieri sono quelli del lavoro, dell'abitazione, del vitto, di una buona formazione, non è sufficiente. Così come accontentarsi di constatare che in sostanza gli immigrati, in larga parte giovani, hanno gli stessi problemi, sebbene più gravi, dei giovani italiani. Per approfondire la questione dei bisogni degli immigrati occorre, invece, individuare e delimitare percorsi personali, specificare le diverse situazioni delle donne, dei giovani, degli studenti, dei neo arrivati, dei differenti gruppi etnici.

È evidente, per esempio, che il bisogno culturale e formativo è percepito come fondamentale e, talvolta, prioritario rispetto ad altri bisogni. E non perché gli immigrati sottovalutino le necessità primarie, ma perché devono per forza di cose riorganizzare l'ordine di priorità dei bisogni alla luce del progetto di inserimento sociale nella nuova realtà⁵⁴.

⁵² Cfr. M. Vedovelli, *La percezione della standardizzazione nell'apprendimento naturale dell'italiano L2*, in E. Banfi, P. Cordin (a cura di), *Storie dell'italiano e forme dell'italianizzazione* (Atti del XXIII Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana), Roma, Bulzoni, 1990.

⁵³ Cfr. M. Vedovelli et al., *Lingue e culture in contatto*, cit., pp. 192-193.

⁵⁴ Cfr. D. Demetrio, G. Favaro, *Didattica interculturale*, cit., pp. 36-54.

Pertanto, di tutto ciò deve tener conto sia l'offerta di formazione per migranti sia, andando ancora più in dettaglio, il docente che si trova di fronte a una classe di migranti adulti con retroscena e conoscenze del tutto diverse l'una dall'altra. Se ogni immigrato ha una sua storia, di conseguenza avrà anche, necessariamente, differenti bisogni. Tuttavia, vi sono dei bisogni definibili come socio-educativi e culturali, che riguardano tutti gli immigrati⁵⁵: il bisogno di inserirsi e superare le cosiddette "barriere culturali" ma anche di mantenere la propria cultura; il bisogno di conoscere la cultura italiana nei suoi diversi aspetti, a cominciare dalla lingua ma senza sottovalutare l'importanza degli usi e stili di vita; il bisogno di sentirsi soggetti attivi della vita economica e sociale del paese ospite; il bisogno di essere informato sui servizi e la possibilità di accedervi con facilità; il bisogno di conoscere la lingua italiana a differenti livelli di complessità e in base al contesto extralinguistico in cui vive; il bisogno del riconoscimento dei titoli di studio e della professionalità praticata nel paese d'origine.

Altro fattore rilevante nell'ambito dei bisogni formativi degli immigrati è costituito dai tempi e dai modi di funzionamento del servizio formativo, che devono essere stabiliti in base alla reale possibilità di fruirne da parte degli immigrati. Ciò impone di tener conto del fatto che i loro comportamenti rispetto ai corsi offerti, sono definiti dalle condizioni di vita, dagli orari di lavoro, dalla disponibilità di tempo libero, dalla lontananza delle sedi formative rispetto alle loro abitazioni. Così come vanno adeguati gli orari, devono essere modificati, in funzione di questi particolari bisogni, anche i programmi, i curricoli e i materiali⁵⁶.

Non va dimenticato, infine, che i bisogni di tale tipo di utenza si sviluppano in un contesto caratterizzato dalla temporaneità, dall'instabilità e dalla provvisorietà dei progetti di vita. La risposta di formazione, dunque, non può essere concepita se non come una strategia flessibile, che definisca i suoi obiettivi sulla base delle situazioni e che si articoli in progetti a misura dei problemi dei singoli e dei gruppi, ma nello stesso tempo supportata da un buon sistema formativo, da un corpo di docenti appositamente formato e dai programmi e materiali didattici opportunamente modificati e utilizzabili in questo specifico contesto didattico.

⁵⁵ Cfr. F. Susi, *I bisogni formativi e culturali degli immigrati stranieri*, cit., p. 14.

⁵⁶ Cfr. M. M. Boi (a cura di), *Immigrati adulti in classe. Bisogni e risposte di formazione*, Firenze, IRSAE Toscana, 1993, p. 17 e sg.

L'analisi dei bisogni linguistici dei discenti stranieri, teorizzata da numerosi contributi in ambito europeo e riaffermata dal *Quadro comune europeo*, è posta al centro dei compiti dei docenti, i quali nella progettazione dei concreti percorsi formativi dovranno tener conto sia delle reali situazioni didattiche nelle quali si trovano a operare, sia dei bisogni comunicativi del proprio pubblico⁵⁷.

1.4.1 I bisogni linguistici

Negli ultimi anni, il cospicuo aumento di stranieri residenti in Italia ha posto in primo piano la necessità di rispondere ai loro bisogni linguistici, strettamente legati a quelli di inserimento socioculturale. Per questo si è focalizzato l'interesse verso l'apprendimento della lingua italiana come L2. Tale apprendimento linguistico, per gli immigrati, viene supportato sia da motivazioni riconducibili al desiderio di una propria crescita personale e a interessi culturali, legati a una rappresentazione dell'italiano come lingua dell'alta cultura, sia a motivazioni derivate da esigenze di ordine lavorativo o di integrazione sociale. I primi, di solito adulti mediamente o altamente scolarizzati, si rivolgono a centri linguistici, università o scuole private, mentre gli immigrati che sono nel nostro paese per trovare un lavoro o per fuggire da una situazione di guerra, si rivolgono ai corsi organizzati dai Centri Territoriali Permanenti, o ai comuni oppure alle associazioni di volontariato, soprattutto per contenere i costi relativi all'iscrizione o alla frequenza⁵⁸.

Sono dunque fioriti numerosi corsi di italiano insegnato come L2, le cui tipologie variano a seconda dei bisogni formativi dei destinatari, della loro multiforme realtà. Uno dei tratti comuni è il bisogno di una lingua che oltrepassi il limite della sopravvivenza per favorire la comunicazione, l'espressione dei propri desideri, delle proprie necessità e, non ultimo, la possibilità di un totale e appagante inserimento nel mondo del lavoro⁵⁹. Infatti, se la lingua rappresenta una chiave

⁵⁷ Cfr. M. Vedovelli, *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Roma, Carocci editore, 2002, pp. 164-168.

⁵⁸ Cfr. P. Begotti, *L'insegnamento dell'italiano ad adulti stranieri*, Perugia, Guerra Edizioni, 2006, p. 23.

⁵⁹ Cfr. P. E. Balboni (a cura di), *Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri*, Torino, Theorema Libri, 2000.

d'accesso indispensabile a rapporti qualificati e significativi all'interno della nostra società, essa diventa il "passaporto" necessario e insostituibile per scambi interculturali. La sola conoscenza della lingua del proprio paese d'origine costituisce un forte ostacolo alla comunicazione e alla reciproca comprensione, a causa della mancata condivisione di un codice. Il riferimento, allora, a un codice comune, quale è la lingua italiana, permette non soltanto di ottenere un permesso di soggiorno per motivi di studio, un'abitazione idonea, l'assistenza sanitaria, ma una vera e propria integrazione sociale. La lingua non rappresenta semplicemente una strategia per allungare la loro permanenza in Italia, ma è ulteriore stimolo per un inserimento più graduale, meno traumatico, e più naturale all'interno del nostro tessuto sociale⁶⁰. Ed è proprio qui che il migrante svolge la propria vita ed interagisce comunicativamente in vari ambiti di esperienza, di saperi e di socialità: dall'accoglienza e dai processi di regolarizzazione, al lavoro, all'abitazione, alla salute e assistenza, alla formazione, fin alla socializzazione e al tempo libero.

Non tutti i migranti, però, hanno le stesse necessità, a causa del loro differente bagaglio personale, dei loro diversi progetti migratori e di vita, ma per tutti la formazione linguistica è un tratto intrinseco e comune del percorso migratorio. Sarà compito dei docenti di italiano L2, nel momento di rilevazione dei bisogni in entrata, mettere a punto una programmazione formativa che sia in grado di delineare il profilo socio-culturale e linguistico degli apprendenti e di fornire loro gli strumenti per la propria autonomia comunicativa. Ad ogni fase di integrazione sociale corrisponde, grossomodo, un livello linguistico e un insieme di competenze linguistico-comunicative⁶¹.

Nella fase iniziale di contatto, di accoglienza e di regolarizzazione i bisogni linguistici che emergono sono molteplici e complessi: da quelli più informali a quelli più formali e istituzionali. Per esempio il *domandare/chiedere informazioni* o il *ringraziare* sembrano essere l'effetto di diversi processi di elaborazione linguistica, che catalizzano sia la dimensione cognitivo-concettuale, sia quella sociale. L'apprendente, per portare a termine in modo efficace la sua azione comunicativa, deve essere in grado di riconoscere e gestire l'evento stesso comunicativo: in questa azione le sue mediazioni metalinguistiche e le sue immagini delle lingue si integrano

⁶⁰ Cfr. M. Vedovelli et al., *Lingue e culture in contatto*, cit., p. 194.

⁶¹ Cfr. *ibidem*.

con quelle della realtà sociale in cui si trova.

Egli deve sapere gestire tutte le operazioni sociali dal trovare un luogo di ascolto, localizzare un ufficio informazioni, presentare la domanda di regolarizzazione, all'ottenere, infine, i documenti necessari per il soggiorno⁶². In ognuno di questi momenti, oltre al bisogno linguistico comunicativo, è necessaria la capacità di comprendere la cultura. La funzione dei CTP, o di altre agenzie formative, è mediare il rapporto tra migrante ed agenzia, offrendo sportelli informazioni che facilitano l'interazione linguistico-culturale e la comprensione sia della lingua parlata che di quella scritta. Quest'ultima, soprattutto in ambito burocratico, è spesso ricca di termini e testi tecnici che potrebbero condizionare negativamente l'apprendimento del migrante a causa della sua estrema complessità e distanza. Per questo è necessario che l'offerta formativa medi e riequilibri questa immagine: il compito non sarà tanto insegnare l'italiano della burocrazia, ma facilitare il contatto con i soggetti istituzionali, facendo in modo che la limitata competenza possa mettere il migrante nella condizione di raggiungere gli scopi sociali dell'interazione⁶³.

Altro ambito di primaria importanza è per il migrante il lavoro, che ne coinvolge l'intera condizione personale e sociale. Proprio la mancanza di lavoro è la principale causa di emigrazione, e la sua ricerca in Italia diventa, per la maggior parte degli immigrati stranieri, la ragione fondante dei processi di inserimento. Trovare un lavoro, di qualsiasi genere esso sia, è utile per il suo sostentamento e per inserirsi socialmente; è grazie al lavoro che acquisisce un lessico tecnico-specialistico, si qualifica o specializza professionalmente, ma è anche grazie alla lingua che può migliorare la sua condizione lavorativa. È proprio l'uso della lingua con funzioni strumentali, legata alla ricerca e al mantenimento del posto di lavoro che, negli ultimi anni, ha cambiato la condizione dell'Italiano L2 rispetto al passato. La lingua italiana serve per trovare lavoro, serve sul posto di lavoro, consente di svolgere le attività lavorative, permette di stabilire rapporti fra colleghi, che possono esporre lo straniero a input di lingua non standard e/o dialettale, e a rapporti con i superiori, che attivano spesso flussi linguistici monodirezionali finalizzati a ordini, consegne, costrizioni, rispetto ai quali è utile possedere una certa abilità di

⁶² Cfr. M. Vedovelli, *Guida all'italiano per stranieri*, cit., pp. 148-153.

⁶³ Cfr. *ivi*, pp. 154-156.

comprensione. In altri contesti di lavoro il migrante può essere esposto a livelli alti di italiano o a livello di italiano standard, che a volte risultano poco codificabili se le sue competenze linguistiche sono troppo ristrette, ma che, comunque, lo stimolano alla conquista di competenze linguistiche più elevate, simbolo di maggior prestigio sociale. L'attività sul posto di lavoro coinvolge inoltre livelli linguistici gergali e tecnici, che diventano sistematici nel momento in cui il migrante si inserisce in un corso di formazione professionale⁶⁴.

I corsi di lingua italiana L2 presenti nei CTP hanno la funzione di alfabetizzare e formare, perfezionare la formazione tecnica, svolgere la funzione di filtro con altre strutture, ed è per questo che si concentrano maggiormente sulla lingua parlata, che va dall'interazione faccia a faccia (per esempio chiedere informazioni e spiegazioni) a quella non faccia a faccia (telefonare) a quella monodirezionale (per esempio un colloquio di lavoro). Nonostante l'uso maggioritario della lingua orale, anche lo scritto è importante per comprendere annunci di lavoro, o testi di formazione professionale, tabelle, avvisi. Vanno acquisite, inoltre, competenze linguistiche per produrre testi scritti come, ad esempio, formulare una domanda di lavoro o un curriculum, compilare moduli presso i vari uffici che il migrante dovrà, per forza di cose, frequentare. L'obiettivo della formazione linguistica diventa, allora, quello di gestire anche una comunicazione specialistica su cui sviluppare le abilità necessarie: capire le istruzioni di lavoro, usare appropriatamente termini gergali o varianti locali, capire e produrre la modulistica relativa alle lavorazioni, capire i messaggi di pericolo e antinfortunistici⁶⁵. L'immigrato, che considera centrale il mondo del lavoro nel proprio progetto migratorio, trova nell'aumentata competenza linguistica lo strumento principale per raggiungere l'emancipazione.

Tra i molteplici rapporti sociali che coinvolgono l'immigrato e le sue competenze linguistico-comunicative, quella relativa all'abitazione ha un valore centrale sia di tipo materiale che simbolico. Non è solamente importante la qualità dell'abitazione, ma anche la rete di rapporti socio-comunicativi coi vicini: è proprio in questi rapporti che si manifestano più sistematicamente le dinamiche di reale accoglienza sociale o di esclusione e di razzismo.

⁶⁴ Cfr. *ivi*, pp. 157-159.

⁶⁵ Cfr. G. Bettinelli, F. Favaro, *L'italiano per... incontrarsi, lavorare, vivere*, Milano, Guerini, 1990.

La ricerca e l'utilizzazione dell'abitazione vengono a stabilire reti di comunicazione interlinguistica diverse: con italiani, con stranieri dello stesso paese e con stranieri di altra lingua. A seconda del tipo di relazione cambieranno i codici coinvolti, la spinta all'uso dell'italiano ed il mantenimento di un vivo rapporto con la loro lingua madre. I compiti comunicativi si intrecciano a realtà testuali differenti per tipologia e genere: dal colloquio con agenzie al capire semplici annunci con offerte di alloggio, dalla lettura delle bollette con linguaggio tecnico a relazioni di condominio e contratti di affitto con gergo burocratico-amministrativo, fino alla comprensione di manuali d'uso di elettrodomestici e di altri oggetti casalinghi⁶⁶.

Tutto ciò crea un *continuum* di comunicazione che sollecita l'immigrato a compiti che vanno dalla gestione dei contesti informali di vita quotidiana (salutare il vicino) a quelli più formali (leggere la bolletta), a quelli in cui la negoziazione comunicativa è condizionata dai rapporti sociali il più delle volte non paritari (trattare sul costo dell'affitto; protestare con gli uffici).

Anche qui l'offerta formativa ha una funzione addestrativa quando avvicina gli apprendenti alla lingua della modulistica, o simula testi a forte strutturazione protestataria⁶⁷.

Ma il migrante, una volta giunto in Italia, ha bisogno di conoscere il suo territorio, le sue regole e la rete dei suoi servizi sanitari, per giungere a colloquiare con i medici, che utilizzano spesso tecnicismi poco comprensibili per lo straniero. Poiché il nostro sistema sanitario non brilla certo per chiarezza, trasparenza, precisione linguistica, proprio in un ambito che dovrebbe, invece, essere il più chiaro per tutti, il migrante viene coinvolto nelle stesse difficoltà che hanno gli italiani, aggravate dalla sua debole competenza linguistica⁶⁸. Diventa necessario non solo comprendere la modulistica presente in ospedale, ma gestire i vari momenti: dall'appuntamento per visite ed analisi, alla comprensione della diagnosi e delle prescrizioni dei medicinali⁶⁹.

In tutti questi contesti è alto il rischio di equivoci comunicativi, di malintesi dovuti a differenze culturali che possono interferire nei discorsi sul proprio corpo o la

⁶⁶ Cfr. M. Vedovelli, *Guida all'italiano per stranieri*, cit., pp. 157-159.

⁶⁷ Cfr. *ivi*, pp. 160-161.

⁶⁸ Cfr. G. Garzone, M. Rudvin, *Domain-specific English and language mediation in professional and institutional settings*, Milano, Arcipelago Edizioni, 2003.

⁶⁹ Cfr. D. Demetrio, G. Favaro, *Didattica interculturale*, cit., p. 151 e sg.

propria malattia. Compito della struttura di formazione consiste nello sviluppare e curare nell'apprendente il linguaggio specialistico relativo ai nomi delle parti del corpo, delle malattie, dei sintomi, e ancora la capacità di leggere le ricette e le posologie dei medicinali, solo così si offrono strumenti linguistici che difficilmente si presentano in un apprendimento spontaneo della lingua⁷⁰.

Relativamente ai contesti di socializzazione e tempo libero, il bisogno di comunicazione si snoda attraverso i contatti con i connazionali nelle strutture (bar, locali pubblici, ecc.), coi mezzi di comunicazione di massa (cinema, radio, Tv, giornale), coi luoghi di aggregazione (piazza della città, opuscoli informativi), in cui diventa ancora una volta prioritaria l'informalità del linguaggio utilizzato e il confronto interlinguistico con gli italiani e con gli altri stranieri.

Concludendo, si può affermare che, dati questi numerosi e complessi bisogni formativi, il docente di italiano L2 non potrà di certo rifornire gli apprendenti di tutti gli elementi linguistici necessari per le diversificate situazioni comunicative appena elencate, insegnando gli usi gergali amministrativo-burocratici di ogni settore, ma sicuramente dovrà cercare di facilitare nell'apprendente lo sviluppo di quelle abilità necessarie a gestire ognuna di queste situazioni⁷¹. Dunque, lo scopo, in molti casi, è insegnare il *know how*, piuttosto che il *know that*: insegnare a saper fare valere i propri diritti comunicativi e negoziare la comprensione, curando il più possibile i linguaggi specialistici (per esempio operazioni che si svolgono in banca o alla posta), ma soprattutto assicurando all'apprendente una buona competenza strategica e comunicativa⁷².

1.4.2 *La motivazione*

L'adulto, per acquisire una nuova lingua, ha bisogno della motivazione la quale incide fortemente sul processo di acquisizione.

⁷⁰ Cfr. M. Vedovelli, *Guida all'italiano per stranieri*, cit., pp. 162-164.

⁷¹ Cfr. *ivi*, p. 168.

⁷² J. Anderson, *The architecture of cognition*, Cambridge, Harvard University Press, 1983, elabora il primo modello ACT (Adaptative Control of Thought), che si basa sulla distinzione fra conoscenza dichiarativa (esplicita, verbalizzabile, *know that*, "sapere che") e conoscenza procedurale (non verbalizzabile, acquisita gradualmente, *know how*, "sapere come"). Cfr. M. Chini, *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Roma, Carocci editore, 2005, cit., p. 36.

Egli, come l'androgogia ha messo da tempo in luce (Knowles)⁷³, apprende se supportato da motivazioni soprattutto intrinseche, mentre non è così per i bambini che spesso imparano spinti da motivazioni estrinseche. Il primo tipo di motivazioni è connesso al risultato: l'individuo, dopo aver appreso, riceve un premio o evita una punizione; le seconde consistono in piaceri-gratificazioni durante l'apprendimento stesso, entrambi i tipi di motivazioni mobilitano l'intero processo di apprendimento. La motivazione intrinseca, inoltre, è un tipo di motivazione culturale, nella quale l'apprendente vuole imparare la lingua sia perché la giudica positivamente dal punto di vista fonetico e sintattico, sia perché desidera conoscerne a fondo i testi letterari⁷⁴. Al suo interno si colloca la motivazione integrativa, che corrisponde alla spinta dell'apprendente verso un rapido e completo inserimento nella società ospite. Questo tipo di motivazione è particolarmente importante nelle situazioni di apprendimento spontaneo, quando un immigrato si trova nel paese di accoglimento per motivi di lavoro e ha la necessità di integrarsi velocemente per trovare un impiego, un'abitazione, ecc⁷⁵. In questo caso, l'adulto ha l'interesse ad apprendere la lingua quel tanto che basta per esprimere le sue necessità ed una volta raggiunto il suo obiettivo, molto spesso, abbandona il corso di lingua o lo frequenta con meno assiduità, raggiungendo con difficoltà il livello B1 del *Common European Framework*⁷⁶.

Esiste però un altro tipo di motivazione integrativa ed è quella legata al desiderio di comunicare con un vasto numero di persone. È questo il caso di chi è spinto per ragioni di conoscenza, di viaggi o di cultura in generale all'apprendimento linguistico. Questi soggetti arriveranno a un livello di competenza sicuramente maggiore, ad una padronanza CALP (*Cognitive and Academic Language Proficiency*) della lingua che consente di affrontare lo studio disciplinare e settoriale⁷⁷.

Riguardo ai bisogni degli studenti stranieri che imparano l'italiano, Balboni sostiene che: «nella scuola italiana hanno due motivazioni spontanee per

⁷³ Cfr. M. S. Knowles, *Quando l'adulto impara. Pedagogia e androgogia*, Milano, Franco Angeli, 1997, p. 82.

⁷⁴ Cfr. A. Villarini, *Le caratteristiche dell'apprendente*, in A. De Marco (a cura di), *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*, Roma, Carocci editore, 2000, pp. 74-75.

⁷⁵ Cfr. *ibidem*.

⁷⁶ Cfr. P. Begotti, *L'insegnamento dell'italiano ad adulti stranieri*, cit., pp. 24-25.

⁷⁷ Cfr. *ibidem*.

l'acquisizione della nostra lingua, una di natura strumentale e una di natura psicologica. La prima è ovvia, per cui basterà osservare che gli studenti stranieri mirano a una *padronanza strumentale dell'italiano di base* da utilizzare nel mondo extrascolastico in cui desiderano o devono inserirsi. È quella che la letteratura internazionale definisce *Basic Interpersonal Communication Skill* (BICS), ed è la forma di padronanza che si raggiunge più facilmente, anche per acquisizione spontanea. Molti studenti adulti hanno questo solo obiettivo, ed è per questo che si indirizza lo sforzo glottodidattico di molte associazioni, enti, gruppi che lavorano con immigrati»⁷⁸. Dunque, nella motivazione strumentale, l'apprendente è motivato all'apprendimento sia perché desidera raggiungere specifici obiettivi, sia perché vuole rimuovere particolari ostacoli che incontra durante il percorso stesso di apprendimento linguistico. A sua volta questo genere di motivazione strumentale può essere di due tipi: *generale*, quando il soggetto è mosso da una necessità lavorativa o di studio atta a migliorare la propria condizione sociale. Qui la motivazione è bassa come pure il desiderio di crescita culturale, mentre è pressante l'esigenza strumentale di imparare la lingua. Oppure la motivazione può essere *particolare*, nel caso in cui l'apprendente vuole migliorare le sue competenze nella L2 per superare degli ostacoli, per esempio il superamento di un test o una interrogazione. Questo tipo di motivazione è la stessa che spinge un apprendente a chiedere chiarimenti sulla lingua. Inoltre, essa è più forte e promuove maggiormente l'apprendimento.

La spinta alla ricerca di un lavoro o quella di riuscire a superare un esame sembrano indubbiamente motivazioni più profonde, anche se di minore durata, rispetto a quelle legate invece all'interesse verso la cultura del paese⁷⁹.

Sempre secondo Balboni, ci sono tre cause che governano l'agire umano: il dovere, che non porta all'acquisizione, poiché inserisce un filtro affettivo che fa restare nella memoria a medio termine le informazioni apprese; il bisogno, legato alla razionalità e alla consapevolezza; il piacere, motivazione potentissima⁸⁰.

L'adulto che impara può essere spinto da una delle tre motivazioni. Un impiegato che si accosta a un corso di aggiornamento di microlingua organizzato

⁷⁸ P. E. Balboni, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, Utet Libreria, 2002, pp. 33-34.

⁷⁹ Cfr. A. Villarini, *Le caratteristiche dell'apprendente*, in A. De Marco (a cura di), *Manuale di glottodidattica*, cit., p. 75.

⁸⁰ Cfr. P. Balboni, *Le sfide di Babele*, cit., p. 34.

dalla sua azienda sarà spinto dal dovere; chi invece è appassionato di lirica o di arte e letteratura italiana apprenderà la nostra lingua solo per diletto: tale motivazione è la più potente e conduce a risultati migliori, poiché è l'unica «motivazione positiva»⁸¹. Un immigrato che cerca lavoro in Italia sarà spinto a frequentare un corso di italiano per bisogno e cercherà di fare studiare i figli per una sorta di riscatto socio-economico e culturale che consenta a lui e alla sua famiglia di emergere e autorealizzarsi⁸².

Di solito, il migrante che arriva nel nostro paese apprende l'italiano innanzitutto nel contesto dell'interazione comunicativa quotidiana, fuori del contesto formativo dell'apprendimento guidato. Tuttavia, in questa sede, ci interessa analizzare quella parte di immigrati adulti che, dopo un periodo di tempo più o meno lungo di permanenza, si rivolge all'offerta di formazione in italiano L2. Normalmente, risponde a tale offerta chi ha contatti con altri migranti che hanno in precedenza seguito un corso di italiano e lo hanno ritenuto utile, oppure chi già dispone di strumenti linguistico-culturali e sociali sufficienti per riuscire a leggere i manifesti che pubblicizzano corsi di italiano, o ne viene a conoscenza attraverso strutture pubbliche che offrono questo genere di corsi, come i Centri Territoriali Permanenti o i centri di ascolto e di volontariato.

Le motivazioni che spingono un immigrato adulto a frequentare un corso di italiano sono molteplici. Se prima i corsi di italiano per stranieri erano frequentati soltanto da chi si avvicinava alla nostra lingua per motivi culturali, per il suo valore di alta intellettualità, o al fine di acquisire le competenze linguistiche necessarie per poter leggere i classici della letteratura italiana, oggi dai migranti la lingua è richiesta per la sua spendibilità nel contesto sociale⁸³. Per questo, tra le principali aspettative che il migrante ha sul corso di lingua italiana c'è sicuramente quella di acquisire una competenza linguistica sufficiente per poter trovare un lavoro, per migliorare i rapporti sul posto di lavoro, per aiutare i figli a scuola e potersi relazionare con gli insegnanti o con gli altri genitori e, infine, per riuscire a vivere nella società del paese ospitante. L'espressione «motivazione professionale», dunque, non si riferisce

⁸¹ F. Caon, *Un approccio umanistico affettivo all'insegnamento dell'italiano a non nativi*, Venezia, Cafoscarina, 2005, p. 32.

⁸² Cfr. M. La Grassa, *Motivazione*, in «ILSA Italiano a Stranieri». Rivista quadrimestrale per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera/seconda, Roma, Edilingua, n. 7, 2008, pp. 3-9.

⁸³ Cfr. F. Minuz, *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, Roma, Carocci editore, 2005, pp. 48-55.

solamente alla spendibilità immediata nel lavoro attuale, quanto, piuttosto, alla speranza di un futuro progresso della propria condizione lavorativa e sociale, considerando lo sviluppo linguistico come strumento per l'evoluzione e il miglioramento del proprio progetto migratorio nella sua globalità.

Altra importante motivazione risulta essere, quindi, anche «l'inserimento sociale»: la possibilità di interagire in modo paritario con gli autoctoni è l'elemento prioritario che spinge lo straniero ad apprendere la lingua italiana. L'apprendimento diviene, allora, il veicolo della, tanto attesa, integrazione sociale⁸⁴.

È convinzione diffusa tra gli stranieri che la lingua scritta abbia maggior valore rispetto alla lingua parlata. Inoltre, non sono sicuramente pochi quelli che considerano la lingua italiana come «lingua dei doveri, del lavoro, degli obblighi burocratici, delle emergenze, non la lingua degli affetti e delle relazioni familiari»⁸⁵. A questo proposito, ritengo utile riportare alcune tra le più significative dichiarazioni dei miei studenti, molti dei quali arabofoni, circa la motivazione che li ha spinti a frequentare un corso di lingua italiana:

«Io piace scuola italiano... io sto qua ehm posso parlare bene italiano io posso lavorare... anche io c'è due bambini, marito e a tutti piace qua ehm parlare italiano. Se tu vai a scuola qua e parli italiano non difficile lavorare. Io in Africa non fare scuola così... grazie a tutti Italia io ho 25 anni ehm due bambini ehm posso andare a scuola». (Imade Helen, nigeriana, debolmente scolarizzata nella sua lingua d'origine, in Italia dal 2006, frequenta il corso di alfabetizzazione in Italiano L2 da circa tre mesi);

«Io piace molto studiare perché nel mio paese c'è la guerra...ehm io non studiato bene, adesso qua posso andare all'università e fare la carriera...così trovare lavoro più facile e venire la mia famiglia tutti insieme qua...». (Liban, somalo, scolarizzato nella sua lingua d'origine, in Italia dal 2007, frequenta il corso di lingua italiana da circa sei mesi);

⁸⁴ Cfr. G. Patota, *Grammatica di riferimento della lingua italiana per stranieri*, Società Dante Alighieri, Firenze, Le Monnier, 2003.

⁸⁵ O. Bosco, *Le motivazioni degli immigrati stranieri all'apprendimento della lingua*, in M. Vedovelli et al. (a cura di), *Lingue e culture in contatto*, cit., p. 148.

«*Perché io Italia ehm... io parlare italiano perché io qua, anche le persone e tutti parlare italiano e io capisco...*». (Ferah Rahmo, somala, altamente scolarizzata nella sua lingua d'origine, in Italia dal 2008, frequenta il corso di lingua italiana da qualche settimana).

1.5 *Il continuum tra alfabetismo e analfabetismo: concetti da definire*

In Italia, ma anche in altri paesi, si va costituendo un'indagine sui processi di alfabetizzazione iniziale in lingua seconda da parte di adulti immigrati. Molti sono coloro i quali arrivano nel nostro paese senza una minima e pregressa competenza alfabetica nella loro lingua di origine. Ciò comporta, sovente, un'esclusione, sia a livello individuale sia sociale, dalla vita di relazione e dalla partecipazione alla cittadinanza attiva. Perciò, l'educazione degli adulti ha prodotto riflessioni metodologiche e pratiche al fine di rendere più efficaci i metodi e le tecniche utilizzati per insegnare a leggere e scrivere, nonché per analizzare quelli più rispondenti alle caratteristiche cognitive degli adulti, ai loro bisogni formativi, interessi, ruoli e compiti sociali.

Ne è scaturito un interesse verso l'apprendimento linguistico e verso tutti quei fattori individuali e ambientali che, in qualche modo, possono ostacolarlo o favorirlo. Approfondiremo questo punto nel capitolo successivo; ora, invece, ci interessa definire cosa si intende oggi per alfabetizzazione. Le ricerche in corso negli ultimi anni hanno tentato di precisare il termine, intendendolo non più come il risultato dell'istruzione, o come un'acquisizione limitata in un determinato periodo della vita e della formazione, quanto, invece, come un processo continuo ed evolutivo che capitalizza sia gli apprendimenti individuali, sia le esperienze di partecipazione all'interazione sociale. Pertanto, si può dire che si tratta di un processo che si sviluppa attraverso l'accumulazione e l'esercizio delle competenze alfabetiche funzionali⁸⁶. La sintesi più appropriata, in questo contesto, appare quella che la vede come specializzazione dell'insegnamento della lingua seconda, nella cornice

⁸⁶ Cfr. A. Alberici, *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Milano, Bruno Mondadori, 2002, pp. 155-156.

dell'educazione degli adulti⁸⁷. Ed è proprio a quest'ultima, assieme alla glottodidattica, che fa riferimento chi affronta il delicato processo di alfabetizzazione iniziale di adulti stranieri. Certo, insegnare a leggere e scrivere a persone poco o nulla alfabetizzate mentre si insegna loro la lingua italiana è un compito nuovo e complesso, per il quale non bastano le competenze professionali solite. Occorre, invece, creare una figura in grado di rispondere ai bisogni formativi di un pubblico assai differenziato per cultura, lingua, provenienza, motivazioni, interessi ed età. Così come difficile appare la classificazione tra i diversi livelli di alfabetizzazione, la quale non è così netta, ma caratterizzata da una condizione di *continuum*: i contorni tra un grado e l'altro non sono ben definiti bensì, piuttosto, sfumati⁸⁸.

Se letteralmente “analfabeta” vuol dire «chi non sa leggere e scrivere», quindi «ignorante, illetterato»⁸⁹, il termine non è altrettanto definibile se il punto di osservazione è quello dell'insegnamento della lingua italiana agli immigrati. Saper scrivere, infatti, consiste in una serie di operazioni complesse che prevedono: la conoscenza di *grafemi*⁹⁰ dell'alfabeto della lingua studiata; la conoscenza dei *fonemi*⁹¹ corrispondenti; l'abilità manuale di tracciare quei segni grafici e di saper unire tra loro le lettere per formare una parola; la conoscenza delle regole ortografiche; saper organizzare un testo e riuscire a comunicare e realizzare le proprie intenzioni comunicative.

È necessario, innanzitutto, distinguere due diversi tipi di analfabetismo, *primario* o *strumentale* e *funzionale*, al fine di discutere poi la loro eventuale rilevanza nella prospettiva che qui ci interessa, ovvero, l'insegnamento della lingua seconda agli adulti stranieri con scolarità debole: dell'*analfabetismo primario* o *strumentale* il significato originario si riferisce alla «mancanza delle abilità tecniche

⁸⁷ Cfr. F. Minuz, *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, cit., p. 10.

⁸⁸ Cfr. *ivi*, p. 9.

⁸⁹ T. De Mauro, *Dizionario della lingua italiana*, Torino, Paravia, 2000.

⁹⁰ Il grafema è «la più piccola unità grafica di un sistema alfabetico, sillabico o ideografico, in grado di distinguere sul piano grafico una parola da un'altra, e quindi, in un sistema alfabetico, essenzialmente una lettera (intesa in senso astratto, e con tutti i suoi eventuali segni diacritici)», (L. Serianni, A. Castelvechi, *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*, Torino, UTET, 1988, cap. 1 *Fonologia e grafematica. L'alfabeto: grafemi e fonemi, diagrammi e trigrammi, grafemi stranieri*), p. 32.

⁹¹ Il fonema è «il suono linguistico considerato in quanto entità di un particolare sistema [...] la minima unità fonologica che, entro la lingua in questione, non si lascia analizzare in unità fonologiche più piccole» (G. L. Beccaria, *Dizionario di linguistica e di filologia, metrica, retorica*, Torino, Einaudi, 1994, voce *fonema*).

per leggere, scrivere e far di conto, qualunque ne sia la causa». Gli analfabeti totali sono in maggioranza persone che non hanno mai ricevuto nessuna forma di istruzione alla scrittura e alla lettura.

L'UNESCO, però, propone come definizione alternativa di alfabetismo/analfabetismo: è alfabetizzato «una persona che sa sia leggere che scrivere, comprendendolo, un semplice asserto relativo alla propria vita quotidiana»⁹². Pertanto, è alfabetizzato colui il quale dimostra, per esempio, non solo di saper scrivere la propria firma, ma di comprendere ciò che ha scritto o ciò che ha letto. Infatti, leggere senza comprendere fa parte anche dell'esperienza di un lettore abile: è ciò che accade quando leggiamo una frase in una lingua straniera la cui forma scritta ricorre all'alfabeto latino e della quale conosciamo le regole ortografiche. Questo non necessariamente presuppone un'alfabetizzazione in quella lingua.

Circa l'*analfabetismo funzionale*, è molto utile riportare, ancora una volta, la definizione data dall'UNESCO secondo la quale è «funzionalmente analfabeta un individuo che non può partecipare a tutte quelle attività in cui l'alfabetismo è necessario per il funzionamento efficace del suo gruppo o della sua comunità ed anche per permettergli di continuare ad usare la lettura, la scrittura e le abilità di calcolo per il proprio sviluppo e quello della comunità»⁹³.

Qui si evidenzia la presenza, per ciascun individuo, sia di diritti che di doveri verso la comunità nella quale egli vive: il dovere di partecipare al suo sviluppo, il diritto di esserne parte e di disporre di una educazione formale (nel nostro caso si pensi ai corsi di lingua per adulti stranieri)⁹⁴. Infatti, secondo questa prospettiva, in ogni società l'apprendimento è considerato un diritto, non un privilegio riservato a

⁹² UNESCO-Institute for Statistics, *Literacy*, <http://www.uis.unesco.org>.

⁹³ Per una ricostruzione dell'intervento dell'UNESCO - *United Nation Literacy Decade*, 2003, <http://portal.unesco.org>: vedere in particolare il cap. 3 *Literacy, an evolving concept* e il cap. 2 *International momentum*.

⁹⁴ Nell'educazione degli adulti si distingue tra contesti educativi formali, dove si svolgono i corsi per adulti organizzati in strutture scolastiche e finalizzati al conseguimento di diplomi e/o qualifiche o certificazioni riconosciute, e contesti informali, quali luogo di lavoro, organizzazioni culturali, sportive o altri contesti di socialità, nelle quali si registra l'assenza di certificazioni formali. Vanno ricordati, infine, i contesti informali, ossia quei contesti nei quali la formazione viene direttamente dalla vita quotidiana e spesso non è riconosciuta come tale neppure dall'individuo interessato (come ad esempio le diverse forme di autoapprendimento). Cfr. P. Begotti, *L'insegnamento dell'italiano ad adulti stranieri*, cit., pp. 9-10.

pochi, e l'esercizio di tale diritto è necessario allo sviluppo della società stessa⁹⁵. Nell'ambito dell'educazione linguistica in italiano per adulti stranieri questa definizione è molto importante, in quanto stabilisce che la capacità strumentale di decodificare e codificare la lingua scritta vale nella misura in cui essa serve a produrre e recepire testi scritti, frequenti nella vita quotidiana, non importa quanto linguisticamente e contenutisticamente semplici. In questo senso è analfabeta funzionale chi non è in grado, per esempio, di compilare un bollettino postale, di scrivere la giustificazione per l'assenza da scuola del proprio figlio, chi non comprende un foglietto illustrativo di un medicinale o chi non capisce un cartello d'avviso di pericolo sul posto di lavoro, cioè chiunque non sia in grado di inserirsi e partecipare attivamente alla vita professionale, sociale, familiare, superando i condizionamenti delle pregresse esperienze.

Alla luce, però, delle idee emergenti in campo di educazione degli adulti, sempre più pronta ad asserire che la loro formazione è come un insieme di processi che si sviluppano, o meglio possono svilupparsi, durante tutto il corso della vita e in qualsivoglia contesto di studio, di vita e di lavoro (*lifelong learning*)⁹⁶, la definizione dell'UNESCO appare quanto mai appropriata. Infatti, essa mostra chiaramente come l'alfabetismo e l'analfabetismo non siano dati assoluti misurabili sul singolo individuo, ma fenomeni relativi che variano nel tempo, nello spazio e nella configurazione della società. Anche nella nostra società, dove è richiesta una padronanza della lingua scritta molto alta, alcuni nativi, pur non potendo essere definiti "analfabeti totali", dal momento che sanno leggere e scrivere, hanno a disposizione una conoscenza della lettura e della scrittura limitata e insufficiente per determinati scopi. Inoltre, il precoce abbandono della lettura e della scrittura genera sovente un "analfabetismo di ritorno", vale a dire una notevole diminuzione delle competenze alfabetiche. Tali soggetti sono perciò da considerarsi "analfabeti funzionali", nella misura in cui non riescono a destreggiarsi in determinati contesti di vita quotidiana che richiedono competenze adeguate. Per questo sono stati concepiti molti corsi di alfabetizzazione per i nativi italiani con tali attributi, poi estesi anche

⁹⁵ Cfr. A. Alberici, *Imparare sempre nella società della conoscenza*, cit., p. 19.

⁹⁶ Cfr. A. Alberici, *Prospettive epistemologiche. Soggetti, apprendimento, competenze*, in D. Demetrio, A. Alberici (a cura di), *Istituzioni di educazione degli adulti. Il metodo autobiografico*, Milano, Guerini Scientifica, 2002, p. 173.

ad apprendenti migranti adulti e, solo successivamente, modificati su misura per un'utenza più specificatamente immigrata.

Nel tempo, però, si è delineata un'evoluzione del concetto di alfabetizzazione intesa non più come il semplice possesso di competenze di base quali la lettura e la scrittura, quanto la capacità d'uso da parte degli adulti di raccogliere e trattare le informazioni riferite alla lettura, alla scrittura e al calcolo, necessarie per utilizzare ogni tipo di materiale stampato diffuso nella vita lavorativa, familiare e sociale⁹⁷. Si tratta della cosiddetta *literacy*, che in italiano viene tradotta con il termine *letteratismo* e con la quale ci si riferisce ai vari alfabetismi. Per questo nella nostra società si parla anche di “alfabetismo multiplo” riferendosi alla necessità crescente di appropriarsi non di un unico alfabeto, ma di diversi alfabeti in uso nella comunicazione (si pensi per esempio all'alfabetizzazione collegata al linguaggio informatico o di internet, o al complesso linguaggio della burocrazia).

Siamo, dunque, di fronte a una situazione già di per sé stratificata per quanto riguarda il tema analfabetismo/alfabetismo quando si considera la popolazione italiana, che diventa ancora più difficile quando si allarga a quella straniera. All'interno di questa situazione si inseriscono i bisogni linguistici del migrante, il quale, oltre a necessitare di un'educazione linguistica nella lingua del paese ospite, ha, in alcuni casi, bisogno anche di un'alfabetizzazione primaria e/o funzionale. Per i migranti è possibile, poi, proporre un'ulteriore e più dettagliata classificazione, in base ai diversi livelli di padronanza della scrittura⁹⁸:

- *prealfabeti*: i migranti, le cui lingue madri non hanno ancora una forma di scrittura;
- *alfabeti totali*: nel caso in cui la lingua madre abbia una forma scritta, ma l'apprendente non l'ha imparata;
- *debolmente alfabetizzati*: con un'alfabetizzazione minima in lingua madre, corrispondente approssimativamente a tre anni di scuola;
- *alfabetizzati in scritture non alfabetiche*: il migrante può avere anche una competenza alta di scrittura nella lingua madre, ma non conosce l'alfabeto latino. Può essere il caso, per esempio, di migranti provenienti dalla Cina o dai paesi

⁹⁷ Cfr. A. Alberici, *Imparare sempre nella società della conoscenza*, cit., pp. 150-156.

⁹⁸ Per ulteriori approfondimenti circa questa classificazione e i diversi approcci all'alfabetizzazione in L2 cfr. F. Minuz, *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, cit. pp. 27-29.

arabofoni che, pur conoscendo molto bene la propria lingua d'origine, hanno grandi difficoltà nell'imparare un nuovo alfabeto, nuovi segni grafici, e addirittura nell'adottare una diversa modalità e direzionalità di scrittura (nel caso dell'arabo si procede da sinistra verso destra, piuttosto che da destra verso sinistra);

- *alfabetizzati in un alfabeto non latino*: indipendentemente dal sistema di scrittura in lingua madre o di prima alfabetizzazione;
- *alfabetizzati nell'alfabeto latino*: anche qui indipendentemente dal sistema di scrittura in lingua madre o di prima alfabetizzazione.

A tutto ciò va aggiunta la competenza nella lingua italiana, che creano un panorama di possibili livelli molto variegato. Proprio per tale ragione l'insegnamento della lingua straniera è affidato agli insegnanti di lingua; invece, l'alfabetizzazione in lingua seconda agli *alfabetizzatori*, cioè a figure docenti con una formazione specializzata.

Queste figure, spesso assenti nel panorama scolastico siciliano, vengono improvvisate dagli insegnanti di scuola elementare, i quali provano a portare i bambini stranieri allo stesso livello di alfabetizzazione dei compagni nativi. Ma non sempre ciò si verifica, a causa delle poche ore a disposizione, della mancanza di progettazione e preparazione, di materiali e strumenti idonei. Inoltre, lo Stato considera questa figura professionale ancora troppo poco rilevante per stanziare idonei finanziamenti, per cui, a causa delle risorse economiche limitate, questo genere di attività, che richiederebbe un adeguato servizio e un'adeguata formazione degli insegnanti, è molto spesso affidata a volontari o, comunque, a figure di emergenza. Nel caso dell'educazione degli adulti, invece, i corsi sono forniti prevalentemente dai CTP o da alcuni progetti scolastici finanziati dalla Regione (POR) o dallo Stato (PON)⁹⁹.

Infine, l'inquadramento dell'italiano lingua seconda nel sistema dell'educazione degli adulti dovrebbe tener conto della diversità: dei bisogni formativi di persone con gradi assai vari di padronanza della lingua scritta, dei livelli di scolarità e delle pratiche di lettura e di scrittura. In questo senso sarebbe auspicabile distinguere i corsi di *alfabetizzazione primaria in italiano lingua seconda* dai corsi di *lingua italiana L2*, dal momento che non si tratta di due livelli diversi

⁹⁹ Maggiori informazioni circa la situazione attuale della formazione dei docenti si trovano nel seguente sito: http://archivio.pubblica.istruzione.it/docenti/iniziative_formazione.shtml.

(principiante/avanzato), ma proprio di due situazioni linguistiche differenti, che prevedono diversi approcci e metodi, nonché variegati materiali didattici e la preparazione specifica dei docenti.

Capitolo Secondo

L'apprendimento dell'italiano L2 per gli immigrati adulti

2.1 *Gli adulti e il processo di apprendimento nel corso della vita*

Prima di affrontare quali siano i problemi interculturali e glottodidattici relativi all'apprendimento durante l'età adulta, è importante definire cosa si intenda oggi per apprendente adulto. Se analizziamo le diverse società, vediamo che si diventa adulti a età differenti e ciò coincide, solitamente, con il livello di autonomia raggiunto dall'individuo e dalle varie esperienze e circostanze nelle quali si trova a operare, al ruolo e al grado di responsabilità che ha nella società. Molti sono i fattori che incidono in questa fase della vita: psicologici, biologici, sociali o legali. È pertanto difficile fornire una precisa connotazione di questo concetto, poiché la dimensione dell'adulthood è caratterizzata da instabilità, legata soprattutto alla sua comunità di appartenenza e con la quale egli cerca di identificarsi. È quindi corretto, come afferma Demetrio, parlare non di un'età adulta, ma «di molte, moltissime età adulte; tante quante sono state le formulazioni che verbalmente o meno [...] le diverse culture hanno elaborato per rispondere al loro bisogno di darsi un'età adulta». Didatticamente l'apprendente adulto è colui il quale ha, dunque, un proprio progetto formativo, ha delle aspettative da realizzare ed ha investito molto nella sua formazione. Sarebbe inesatto, tuttavia, ritenere che l'adulto sia interessato alla sua formazione solamente per migliorare la propria condizione lavorativa, perché i meccanismi che lo spingono potrebbero essere altri, ad esempio il desiderio di autorealizzarsi, di sentirsi stimato oppure semplicemente di migliorare la propria qualità di vita. Ad ogni modo, l'interesse per l'adulto ha determinato il fiorire di iniziative formative rivolte alle persone adulte e, di conseguenza, negli ultimi decenni, l'interesse degli studiosi si è trasferito progressivamente dallo studio della prima infanzia a quello dell'età adulta, dando vita a due importanti concetti, che

meglio hanno definito il processo stesso di apprendimento. Si tratta rispettivamente della *life-span theory* e del *lifelong learning*. Il primo si riferisce allo studio dell'apprendimento nell'arco della vita di un individuo e si basa sull'evoluzione della persona. L'espressione serve a sottolineare l'attenzione a tutto il vissuto dell'individuo, il cui presupposto è che lo sviluppo cognitivo umano sia un processo continuo, che avviene lungo tutta la vita, e dipenda dall'interazione tra una serie di fattori, quali condizioni socio-culturali, ambientali, geografici e predisposizioni personali. Il termine "arco" indica come la formazione dell'adulto non proceda in modo regolare, ma sia soggetta a picchi ascendenti e discendenti, come avviene negli altri ambiti della sua vita. L'adulto tra i suoi obiettivi ha quello di riuscire a raggiungere la realizzazione sociale tramite esperienze di formazione sempre più complesse.

L'altro concetto, che si è sviluppato a seguito degli studi sempre più approfonditi sulla formazione dell'adulto, indica una formazione permanente dell'adulto. In quest'ambito l'adulto rappresenta l'elemento centrale dell'apprendimento. I principi del *lifelong learning* si basano sul concetto di formazione continua e a intervalli regolari lungo l'intero corso della vita. Esso concentra l'attenzione soprattutto sui processi di acquisizione, piuttosto che sull'apprendimento, sui diversi stili cognitivi e sulle differenti modalità attraverso il quale il processo ha luogo. L'apprendimento fa sì che l'adulto sia partecipe delle proprie difficoltà e necessità e lo porta a valutarle sulla base di questi bisogni. Questo concetto presuppone, dunque, la centralità dell'individuo con i suoi problemi, i suoi bisogni cognitivi e le sue motivazioni in maniera tale che il discente riesca ad acquisire tutte le competenze che lo possano aiutare nella sua vita.

Negli ultimi anni si è fatto strada anche un altro concetto, quello di *lifewide learning*, il quale considera qualsiasi aspetto della vita come occasione di apprendimento. Inoltre, secondo questa teoria, uno sviluppo cognitivo sincronico moltiplica le possibilità di acquisizione, consentendo all'apprendente di occuparsi contemporaneamente di più ambiti formativi.

Tutto questo ci fa comprendere che si è molto discusso su come l'adulto impara e, ovviamente, anche sull'effettiva esistenza di modalità specifiche di apprendimento degli adulti, le quali ci hanno condotto a credere che non è possibile

pensare a una teoria generale dell'apprendimento in età adulta, ma a parecchie teorie. Proprio per questo riuscire a fare una sintesi che classifichi le teorie sull'apprendimento dell'adulto è sicuramente un compito complesso. Qui ci basti ricordare che possono essere ricondotte a quattro grandi gruppi: behaviorista, cognitivista, umanistica e dell'apprendimento sociale. Inoltre, partendo dal riconoscimento dell'importanza dell'integrazione dei diversi modelli, è stata proposta una classificazione che individua tre possibili tipologie teoriche sull'apprendimento adulto: quelle basate sulle caratteristiche degli adulti in quanto studenti come, ad esempio, la teoria di M. S. Knowles; quelle basate sulle situazioni di vita proprie degli individui in età adulta ad esempio P. Jarvis; infine quelle basate sull'apprendimento come processo di consapevolezza di sé o di coscientizzazione.

Ma l'apprendimento in età adulta è stato considerato anche da diverse altre angolature che, indipendentemente dagli assunti teorici, individuano due filoni di particolare rilievo nella storia dell'educazione degli adulti: «apprendimento insegnato», nel quale l'apprendimento avviene in funzione delle relazioni tra apprendente, metodologie e ruolo dell'insegnante; «apprendimento guidato o autodiretto», da non confondere con l'autoapprendimento spontaneo, nel quale l'apprendimento adulto avviene in relazione al soggetto stesso che apprende e agli apprendimenti precedenti quali variabili dipendenti del processo di apprendimento.

Riguardo, invece, agli studiosi, si può affermare che sono tanti quelli che in ambito pedagogico e psicologico hanno sviluppato, e ancora oggi continuano a farlo, notevoli sforzi teorici per individuare, oltre che le caratteristiche dell'attività di formazione degli adulti, i modelli di sviluppo, di apprendimento, di crescita propri dell'età adulta, o meglio degli individui in età adulta.

Tra questi Malcolm Knowles, per esempio, è considerato uno tra i più famosi studiosi dei meccanismi di apprendimento da parte di persone adulte. Egli, attraverso il suo costante impegno, è giunto a riscoprire il termine di *androgogia*, relativo all'apprendimento degli adulti. Il modello androgogico conferma, inoltre, come l'apprendimento più efficace sia quello autodiretto e, diversamente da quello pedagogico che ha un carattere contenutistico e di pura trasmissione di informazioni e abilità, aiuta i discenti a costruire una base di conoscenze tale da renderli autonomi e fiduciosi in loro stessi e, dunque, capaci di progettare il proprio apprendimento.

Secondo Knowles ci sono sei importanti elementi distintivi che caratterizzano l'apprendimento dell'adulto, il quale, a differenza del bambino, presenta questi tratti ricorrenti a prescindere dalla sua provenienza geografica, età, sesso e formazione iniziale. Essi sono:

- il *concetto di sé*. L'adulto ha una personalità formata e desidera essere responsabile delle proprie decisioni e di autogestirsi;
- la *motivazione*. L'adulto è spinto dal desiderio di autorealizzazione;
- il *bisogno di conoscenza*. L'adulto valuta bene i vantaggi che potrà trarre dalla formazione poiché investe su questa un notevole impegno;
- la *disponibilità ad apprendere*. L'adulto è disposto ad apprendere ciò di cui ha bisogno;
- l'*orientamento verso l'apprendimento*. L'adulto impara per un utilizzo delle conoscenze nella vita reale;
- l'*influenza dell'esperienza precedente*. Ciò sicuramente presenta più vantaggi che svantaggi in ambito formativo, perché l'ampio bagaglio interiore di conoscenze consente di metterle a confronto e di apprezzare e cogliere il valore profondo della cultura.

Knowles, durante i suoi studi, individua alcuni aspetti importanti di altre teorie che possono essere utilizzati nell'ambito dell'apprendimento adulto: si pensi, in particolar modo, al metodo della scoperta di Jerome Bruner, al quale egli ha dedicato grande attenzione. Bruner, infatti, pur non essendosi occupato direttamente di educazione degli adulti, ha indicato una strada di ricerca molto produttiva per la prospettiva dell'educazione degli adulti e del *lifelong learning*. Per Bruner l'apprendimento è fondato sullo scambio di conoscenze, di idee, sull'aiuto reciproco, sulla divisione del lavoro, sullo scambio dei ruoli e sulle opportunità di riflettere sulle attività svolte in gruppo. Ciò richiama una serie di principi che saranno rilevanti anche nell'ambito dell'educazione degli adulti: il principio della prospettiva, delle imitazioni, dell'interazione, dell'esternalizzazione, dello strumentalismo, dell'identità e dell'autostima e narrativo.

Altra figura di spicco in ambito di apprendimento degli adulti è Peter Jarvis, per il quale ogni apprendimento comincia con l'esperienza all'interno non di situazioni isolate, bensì nel tempo e nei rapporti sociali. Per lui l'apprendimento è

dunque un'impresa individuale, che rende ogni essere umano unico nel rapporto tra la sua biografia e l'esperienza presente. Tuttavia, quando si verifica un'incongruenza tra la biografia e l'esperienza, gli individui si interrogano sul significato della situazione e sul modo di affrontarla. L'apprendimento avviene proprio quando l'adulto, non avendo risposte prestabilite, è costretto a riflettere sulle nuove esperienze vissute fino a che non trova il modo di rispondere a quella nuova situazione.

Ma l'apprendimento non è solamente risposta alle esperienze. Esso ha anche un carattere proattivo, cioè è in grado di creare nuove esperienze dalle quali trarre nuove conoscenze e capacità di azione. Il suo modello si caratterizza per la pluralità di vie di apprendimento che le persone possono percorrere partendo dall'esperienza in situazione. Tali percorsi sono aperti e vari e possono evidenziare il cambiamento dell'adulto, fino a raggiungere il livello più alto nel quale la riflessione modifica l'esperienza e, di conseguenza, l'individuo in modo significativo.

Altri contributi fondamentali per la riflessione sulla formazione dell'adulto arrivano, come accennavamo all'inizio di questo paragrafo, dalla psicologia; per ciò ritengo opportuno accennare a figure quali Carl Rogers e Abraham Maslow, entrambi americani. Il primo ha espresso i caratteri fondamentali della sua teoria "dell'apprendimento significativo", ipotizzando un adulto positivo, costruttivo, che guarda alla propria formazione come ad un processo sostanzialmente autogestito e autopromosso, poiché l'apprendimento parte dall'interno, coinvolge tutta la persona ed è valutato dal discente in base ai suoi bisogni personali, ed in quanto tale è più duraturo e pervasivo. In tale ottica, Rogers afferma che gli adulti sono orientati verso un apprendimento centrato sulla vita reale e, di conseguenza, se l'esperienza è la risorsa più grande, la metodologia da utilizzare sarà l'analisi dei contenuti esperienziali. Gli adulti sono motivati ad apprendere quando avvertono che i loro bisogni ed interessi possono essere soddisfatti dall'apprendimento, ma Rogers afferma anche che l'apprendimento più utile per un adulto è quello che riguarda il processo stesso dell'apprendente, ossia l'imparare ad imparare, nella convinzione che giovi maggiormente fornire gli strumenti per la formazione che non i semplici contenuti.

Il secondo, partendo dall'analisi dei bisogni dell'uomo (fisiologici, di sicurezza, sociali, legati all'Io esteriore e infine la realizzazione dell'Io interiore),

afferma che l'individuo per percorrerli tutti necessita di una forte motivazione. Per Maslow l'apprendimento si pone come la realizzazione di sé, il pieno utilizzo dei propri talenti, capacità, potenzialità. Inoltre, l'esperienza dettata dal piacere è quella che porta a risultati migliori e a un maggiore senso di sicurezza e autostima che lo rendono più soddisfatto.

La risposta italiana alla molteplicità di studi d'oltre oceano arriva da Duccio Demetrio, noto pedagogista che analizza le varie teorie per giungere alla conclusione che non esiste un'età adulta, ma moltissime età adulte, tante quante le diverse culture hanno elaborato per rispondere ai loro bisogni di darsi un'età adulta. L'idea stessa di adulto, secondo Demetrio, è contrassegnata da instabilità temporale e geografica, in quanto le scansioni temporali di una volta, matrimonio, maternità o paternità, ottenere un lavoro, oggi hanno perduto la peculiarità delle loro demarcazioni. Perciò, l'adulto vive queste fasi della maturazione in momenti diversi ed in età avanzata rispetto a qualche decennio fa. Demetrio pone l'accento per l'adulto sulla nozione di "cambiamento", ossia «quell'esperienza temporale, più o meno lunga, dalla quale si esce con una diversa percezione di sé». L'individuo maturo scopre di essere capace di apprendere contenuti nuovi, magari dopo molto tempo d'inattività, e sperimenta con soddisfazione che la crescita formativa è ancora possibile e che interessa più piani, quello simbolico, quello strumentale e quello cognitivo.

Naturalmente, alla luce di queste numerose correnti nel campo dell'apprendimento dell'adulto, è utile individuare quei fattori che, sia in senso positivo sia negativo, indipendentemente dalle teorie, sono determinanti per il suo apprendimento. Tra questi, possiamo annoverare l'esperienza del proprio vissuto, il livello di scolarizzazione, gli stili cognitivi e le strategie messe in atto, le attività e la cultura d'origine. Determinante per la formazione è lo stile cognitivo che ciascuno possiede, ossia il modo in cui ogni persona percepisce, elabora e organizza gli stimoli che pervengono dall'ambiente: ciò non vuol dire che l'adulto utilizzi sempre e comunque lo stesso metodo per imparare, ma sicuramente è una modalità che adotta in modo prevalente, che perdura nel tempo e che si riscontra in diversi settori della formazione.

È universalmente riconosciuta la teoria delle *intelligenze multiple* di H. Gardner, il quale afferma che ognuno di noi possiede una pluralità di intelligenze.

Egli ne indica sette tipi (nove, in altri studi): linguistica, logico-matematica, spaziale, musicale, intra ed interpersonale, corporea, naturalistica ed esistenziale. Queste diverse intelligenze sono presenti in ogni persona, ma in combinazioni e con dominanze diverse, che possono dipendere dalla persona stessa, dall'ambiente (scolastico e non) nel quale si è formata, dalla cultura di appartenenza. In ambito educativo, pertanto, ogni persona può avere un'intelligenza più sviluppata e predominante rispetto ad un'altra. Di conseguenza, il docente dovrà proporre attività variate, che prendano in considerazione la maggior parte dei tipi di intelligenza e di canali sensoriali preferiti, in modo da stimolare ciascun discente nella sua diversità. L'adulto, inoltre, ha anche subito un'influenza dal contesto culturale e dallo stile d'insegnamento del suo vissuto che condizioneranno tutto il suo successivo processo di apprendimento.

2. I modelli teorici comportamentisti e interazionisti sull'acquisizione di una L2

Nonostante negli ultimi decenni la ricerca empirica sulla L2 abbia fatto notevoli progressi, non disponiamo ancora di una teoria unitaria che spieghi come avviene il delicato e complesso apprendimento di una seconda lingua da parte di adulti immigrati in paesi economicamente più sviluppati e con un basso livello di istruzione.

Le teorie si concentrano per lo più sugli aspetti linguistici, cognitivi, socio-ambientali, funzionali del processo di apprendimento in un contesto naturale, curando poco i fenomeni implicati in questo processo, come le diverse situazioni d'insegnamento e gli approcci metodologici, i rapporti all'interno della classe e tutti quei processi d'apprendimento tipici di un contesto istituzionale.

Tutto ciò ha indotto a proporre un approccio pluralistico al fenomeno, aperto al contributo di più paradigmi teorici. I principali filoni finora sviluppati sulla L2 sono i seguenti:

- modelli comportamentisti;
- modelli interazionisti;
- modelli ambientalisti;

- modelli innatisti.

La teoria comportamentista, prevalente fino a metà degli anni '60 e il cui più noto esponente è stato l'americano Skinner, parte dall'assunto che l'apprendimento della lingua materna sia una questione di imitazione e formazione di abitudini e avvenga tramite la ripetuta associazione tra stimoli e risposte, rinforzati positivamente. Se questa spiegazione è vera per il bambino, rimane però insufficiente per l'apprendente adulto a causa della complessità della sua competenza linguistica. Il punto di vista comportamentista è maggiormente incentrato sulla pronuncia e sull'uso iniziale delle parole, piuttosto che sull'acquisizione dei contenuti grammaticali e, perciò, incentrato sulle nozioni di stimolo-risposta-rinforzo e di associazione.

La struttura della frase è, per questa teoria, l'associazione tra parole nella frase stessa e la grammatica è un gruppo di classi basato su tali associazioni. In tutto ciò il bambino che apprende ha un ruolo passivo, che dipende fondamentalmente dalla percezione degli stimoli e rinforzi linguistici. Lo sviluppo del linguaggio ha dunque come principi fondamentali l'imitazione e la pratica: la prima è più vicina temporalmente al modello, che include almeno un morfema dell'enunciato ascoltato; la seconda è la manipolazione della forma sulla base di generalizzazione di regole. L'imitazione non avviene per tutti allo stesso modo e non dura per sempre; infatti, il bambino cessa di imitare nel momento in cui rende stabili e regolarizza certe strutture. Fondamentale nell'apprendimento sia della lingua materna che della seconda lingua è la *routine*, che non è la ripetizione costante di schemi o etichette offerte dalla madre, ma un processo che permette al bambino di assumere un ruolo attivo nella conversazione e gli dà modo di esibire le competenze linguistiche nel corso del loro sviluppo.

L'ipotesi comportamentista spiega perciò solo come vengono appresi gli aspetti regolari e routinari del linguaggio, senza dar conto di strutture grammaticali della lingua che rendano l'acquisizione un processo più creativo e produttivo. A sua volta, l'apprendimento di una L2 consiste nel processo di formazione di nuove abitudini, che vincano l'influsso di quelle abitudini create dalla lingua madre. Tutto ciò viene raggiunto tramite l'imitazione, la memorizzazione e la pratica meccanica delle strutture.

L'apprendente, infatti, paragona sistematicamente la propria lingua madre con la lingua seconda, ricercandone similarità e differenze: ciò viene detto “analisi contrastativa”. Da questa analisi si possono ricavare utili indicazioni didattiche e prevedere le difficoltà che i discenti incontreranno, evitando così la formazione di abitudini poco corrette e, dunque, la produzione di errori. Gli errori sono commessi a causa dell'interferenza, o *transfert* negativo, in base al quale ciò che si impara è influenzato da quanto è stato precedentemente appreso.

Nel caso in cui le due lingue siano simili, l'apprendimento risulterà facilitato a causa dell'interferenza positiva, mentre se le due lingue risultano differenti, l'apprendente troverà maggiori difficoltà. L'apprendimento di una lingua seconda è un processo lineare e cumulativo, poiché tutto ciò che è stato appreso prima viene conservato e trasferito, senza rielaborazioni, a stadi di apprendimento successivi.

Negli anni '70 l'errore è considerato un indice di sviluppo normale del linguaggio, le cui cause non sono da attribuire esclusivamente all'interferenza linguistica, ma anche a strategie di apprendimento. L'idea è dovuta all'opera del linguista N. Chomsky, secondo il quale l'apprendimento di una lingua materna non è il risultato di abitudini, piuttosto un processo di formazione di regole che avviene con la formulazione di ipotesi e la loro verifica. Questa capacità tutta umana è dovuta a un meccanismo di acquisizione, il *Language Acquisition Device* (LAD), attraverso il quale l'uomo crea e comprende una serie infinita di nuove frasi, che egli non ha mai sentito prima.

Tutto ciò risulta inspiegabile per la teoria comportamentista che, anche se piena di fascino intuitivo, non ci fornisce spiegazioni circa gli aspetti più complessi della struttura del linguaggio quali la produttività e la creatività, fermandosi all'idea che l'apprendimento avviene solo per imitazione e ripetizione meccanica dell'*input* linguistico circostante. Oltre agli errori dovuti all'interferenza negativa della L1, l'apprendente commette errori dovuti a strategie di apprendimento come la semplificazione, la sovra-generalizzazione e la riduzione di complessità.

Ma se è vero, come accennato prima, che ogni apprendimento passato influenza quello seguente, si pone la necessità di paragonare la lingua madre con le nuove conoscenze della L2. Pertanto, l'oggetto di studio diventa tutta la lingua del discente, nelle varie fasi del suo sviluppo, cioè l'interlingua.

Fu Selinker per la prima volta nel 1972 a proporre il concetto di interlingua per designare «un sistema linguistico a sé stante [...] che risulta dal tentativo di produzione da parte dell'apprendente di una norma della LO [lingua obiettivo o target]». Il termine si intende sia in senso sincronico, e cioè il sistema che un apprendente possiede in un dato momento, sia in senso diacronico-evolutivo, e cioè gli stadi che si succedono temporalmente nella competenza dell'apprendente. L'interlingua in Selinker caratterizza come “sistema” la competenza di un apprendente in qualunque stadio esso si trovi e induce a cercare le regole e i principi che spiegano gli errori.

Per questo Selinker elenca cinque processi cognitivi centrali:

- a. il transfert linguistico, cioè l'influsso della lingua materna sull'interlingua;
- b. il transfert di insegnamento, derivato dal tipo d'insegnamento di L2 cui si è sottoposti e su cui l'insegnante insiste;
- c. le strategie di apprendimento di L2, derivanti dal modo in cui l'apprendente affronta ciò che deve apprendere;
- d. le strategie di comunicazione in L2, cioè il modo in cui un apprendente cerca di comunicare con i nativi di L2, utilizzando i limitati mezzi a disposizione;
- e. l'ipergeneralizzazione del materiale linguistico di L2.

L'interlingua costituisce un sistema linguistico indipendente sia dalla L1 che dalla L2, ma è simile ad entrambe in quanto è sistemica; è diversa in quanto semplificata. Insomma, l'interlingua costituisce una forma di lingua standard ridotta sia qualitativamente che quantitativamente ed è molto più variabile e dinamica rispetto alla L1, poiché si differenzia da un soggetto all'altro.

A dare un significato più approfondito al concetto di interlingua ci pensa Pir Corder il quale adotta il termine di *competenza transitoria*. Egli specifica che il processo dinamico dell'apprendimento linguistico può aver luogo lungo due percorsi gradualisti: il primo è detto “di ristrutturazione”, in quanto a partire da caratteristiche di L1 si sostituiscono quelle di L2; il secondo viene invece detto di “ricreazione”, poiché a partire da strutture semplici diventa via via più complesso.

Quando l'*input* linguistico in entrata non produce più nell'apprendente alcun *intake*, cioè cambiamento o miglioramento, si ha la “fossilizzazione”, per cui l'acquisizione di L2, vuoi per motivi personali o per ragioni ambientali, si arresta talora ad uno stadio precedente lo stadio finale raggiunto dai nativi.

L'errore, dunque, che negli anni '70 era collegato alla correzione, viene adesso considerato parte del normale processo di apprendimento di una seconda lingua. Il processo di apprendimento della lingua è pertanto visto come un processo attivo e creativo sia per il bambino che per l'adulto, i quali, all'interno di un contesto naturale di acquisizione, ricostruiscono le regole della L2 dai dati in entrata, commettendo gli stessi tipi di errori. Altri studiosi come Adjeman, di impronta cognitiva e funzionalista, hanno continuato ad approfondire il concetto di interlingua, definendola come “lingua naturale”, o come Klein che la intende come manifestazione “normale, indipendente” della facoltà del linguaggio umano. In sintesi, anche se non esiste una “teoria dell'interlingua”, possiamo concludere dicendo che il costrutto di interlingua ha costituito un punto di riferimento importante per tutte le ricerche empiriche svolte tra gli anni Settanta e Ottanta sull'acquisizione di L2.

Nonostante l'analisi della lingua del discente sia considerata limitata, in quanto insufficiente a dare una spiegazione su alcuni fenomeni che si verificano nell'apprendimento, è compito dell'analista, all'interno di un modello interazionista, prendere in considerazione le proprietà discorsive che caratterizzano l'interlingua, poiché essa è modellata dall'interazione.

Pertanto, il ruolo dell'interazione nello sviluppo dell'interlingua viene ad assumere un crescente rilievo nella ricerca sull'apprendimento di una lingua seconda. L'interazione non ha però solo risvolti positivi per lo sviluppo dell'interlingua. Infatti, durante l'interazione spontanea gli apprendenti spesso ricorrono al contesto discorsivo e situazionale, evitando la codificazione linguistica a favore di mezzi discorsivi pragmatici.

Se è vero che le situazioni interattivo-conversazionali facilitano la produzione comunicativa del discente, non necessariamente lo aiutano ad acquisire sistemi linguistici complessi come ad esempio quello temporale. La situazione conversazionale dà luogo spesso a costruzioni di enunciati di tipo verticale, cioè

prodotte con l'aiuto dell'interlocutore, piuttosto che enunciati di tipo orizzontale. Cioè la situazione conversazionale può facilitare la comunicazione, ma non aiuta necessariamente ad acquisire forme linguistiche complesse. Come osserva Sato essa può favorire: «il ricorso a mezzi pragmatici e discorsivi a scapito di quelli morfologici e sintattici». L'importanza dell'interazione, con tutte le precauzioni sui risultati che una massiccia esposizione a una lingua seconda può produrre, viene sempre più spesso messa in evidenza dai metodologi che ne riconoscono la forte capacità di offrire agli apprendenti quell'*input* indispensabile per acquistare fluenza nella L2.

L'*input* è ritenuto centrale nell'ipotesi interazionista di Long, che si fonda sull'idea di Krashen secondo il quale l'acquisizione è necessaria e sufficiente qualora il filtro affettivo sia abbassato e l'esposizione a un *input* comprensibile in L2. Long riversa la sua attenzione su quelle modalità interazionali e linguistiche che contribuiscono a rendere l'*input* più comprensibile, evidenziando alcune modifiche conversazionali durante l'interazione tra nativo e non-nativo, come ad esempio le ripetizioni, le domande di conferma o di chiarimento, necessarie per l'apprendimento.

Queste modificazioni tornano utili all'interno di una classe al fine di aumentare la comprensione dell'apprendente, nonostante l'interazione sia la modalità più consueta con cui si apprendono le lingue, sia la L1 che la L2. Tuttavia, non sono rari i casi di apprendimento attraverso un *input* non interattivo e non modificato, come nel caso dell'acquisizione per esposizione alla televisione. Da ciò l'idea di Swain che, per acquisire una piena competenza grammaticale in una seconda lingua, l'apprendente deve poter produrre un output appropriato e comprensibile in L2.

Da quanto finora detto si può facilmente capire come la ricerca sull'apprendimento linguistico abbia spostato il suo interesse dal prodotto degli sforzi dell'apprendente, dagli errori che egli produce, ai processi di acquisizione, con un occhio di riguardo agli aspetti pragmatici e discorsivi dell'interlingua.

Infatti, se lo sviluppo linguistico dipende dai processi comunicativi durante l'interazione, non bisogna solo considerare gli errori, tra l'altro normali fenomeni dell'interferenza, ma bisogna studiare tutta l'interlingua dell'apprendente. L'errore è definibile solo in una concezione linguistica statica e immutabile, o livello micro-

linguistico. Tuttavia, visto che lo sviluppo dell'interlingua viene modellato dall'interazione e dalla comunicazione, le caratteristiche discorsive devono trovare la giusta collocazione nell'analisi teorica. Ciò non può che enfatizzare il ruolo attivo e mutevole dell'apprendente durante il suo processo di apprendimento linguistico, ruolo che il concetto stesso di interlingua indica come orientamento cognitivo. L'apprendimento stesso è visto come un processo che avviene per tappe o stadi, secondo una prospettiva variazionista che dà più rilievo al processo piuttosto che al prodotto dell'apprendimento, in un'ottica funzionalista.

Da quanto detto finora ne è scaturita la consapevolezza, sia da parte di metodologi che di insegnanti di L2, che la situazione istituzionale di apprendimento di una lingua seconda, a cui accennavamo all'inizio del paragrafo, va resa il più possibile simile alla situazione naturale di apprendimento. Dal punto di vista pedagogico ciò ha comportato una riorganizzazione del sillabo e un diverso trattamento dell'errore.

In riferimento al primo punto, la certezza che l'interlingua del discente passi attraverso stadi naturali e obbligati di sviluppo ha messo in dubbio il ricorso a tradizionali pratiche di selezione e gradazione dei materiali didattici. I sillabi devono offrire all'apprendente occasioni linguistiche il più spontanee e autentiche possibile.

In riferimento, invece, al secondo punto, cioè all'errore, il tradizionale metodo punitivo e la rapida correzione dell'errore vengono sostituiti da una maggior tolleranza, visto che l'errore fa parte di un normale sviluppo dell'interlingua. L'errore, infatti, può essere anche dovuto a cause accidentali, e poi non tutti gli errori hanno la stessa gravità. Infatti, alcuni non influiscono sulla comprensibilità del messaggio e non provocano stigmatizzazione, altri rischiano di determinare incomprensioni.

2.2.1 *I modelli ambientalisti e innatisti sull'acquisizione di una L2*

L'iter teorico finora presentato sembra seguire uno sviluppo coerente sia internamente che esternamente, spesso riconducibile a un orientamento teorico prevalente; tuttavia, ciò non vale sempre e per tutte le teorie. Per esempio, tra le

ipotesi ambientaliste, le quali sono modelli che enfatizzano maggiormente il contributo che dà all'acquisizione di L2 il contesto in cui avviene, senza però negare del tutto il contributo di fattori cognitivi, ricordiamo il noto modello *dell'acculturazione e della pidginizzazione* di Schumann.

Secondo Schumann l'acquisizione di una L2 non sarebbe altro che un aspetto dell'adeguamento dell'apprendente alla cultura legata a L2, e risentirebbe di diversi fattori e in modo particolare della distanza sociale e psicologica percepita dall'apprendente fra il gruppo che parla L1 e i parlanti L2: maggiore è la distanza, minore l'acculturazione e più carente l'apprendimento. Tale distanza è di solito determinata dal tipo di integrazione nella società ospite, dai tipi di rapporti tra i gruppi, dal loro grado di chiusura, da atteggiamenti e motivazioni sia del singolo che dell'intera comunità. Questo determina il perché i suoi apprendenti, adulti immigrati, acquisiscono soltanto una variante pidginizzata della seconda lingua. Le lingue *pidgin* sono lingue seconde di cui un gruppo di parlanti di un'altra lingua si impadronisce per soddisfare scopi comunicativi limitati: politici, sociali, culturali o commerciali. Il loro apprendimento avviene solo per scopi puramente strumentali e assolvono a semplici funzioni limitate. Pertanto, la loro struttura è semplificata e il loro vocabolario estremamente ridotto, con assenza di morfologia, di articoli e copula. Successivamente, se l'integrazione nell'ambiente ospite cresce, l'esposizione all'*input* aumenta e la distanza psico-sociale si riduce, tali varietà diventano via via più complesse e tale processo viene detto di "creolizzazione", cioè di passaggio da un pidgin a un creolo, oppure alla "decreolizzazione", dal creolo verso la lingua standard.

Il modello di Schumann, ispirato allo studio di apprendenti immigrati negli Stati Uniti, ha avuto il merito di interessarsi per primo ai fattori socioculturali e psicosociali nonché affettivi e all'importanza che tali aspetti assumono nell'acquisizione di una lingua seconda. Esso però non ci fornisce suggerimenti su come misurare l'acculturazione, né offre indicazioni su come i fattori sociali o psicologici determinano certi esiti linguistici.

Continuando questo paragrafo dedicato alle più significative teorie sull'apprendimento di una seconda lingua vanno considerate le ipotesi innatiste. Tali ipotesi postulano una capacità biologica innata per l'apprendimento linguistico, sia

della lingua madre sia della lingua seconda, in cui l'apprendimento linguistico risente di fattori ambientali esterni, ma soprattutto interni all'apprendente. Si tratta di modelli formalisti, modulari e deduttivi, concentrati sulla *competence*, cioè sulla conoscenza interiorizzata della L2 nel suo stato finale, sulle rappresentazioni mentali delle sue regole, ma poco attenti ai meccanismi evolutivi che la preparano.

Due sono i modelli più rappresentativi di questa teoria: il paradigma generativo chomskiano e il fortunato modello del monitor di Stephen Krashen, proposto in ottica anticomportamentista, su cui ci soffermeremo.

Secondo tale modello teorico l'acquisizione della L2, influenzata da fattori come la personalità, l'età e l'ambiente linguistico, si può ricondurre a una elaborazione interna dovuta a tre diversi meccanismi mentali o operatori: subcoscienti i primi due, cosciente il terzo.

Il filtro socio-affettivo filtra l'*input* linguistico proveniente dall'ambiente esterno in base a fattori emotivi quali motivazioni, attitudini, stati emozionali; ciò che dell'*input* passa attraverso il filtro diviene l'*intake*, utilizzata a sua volta dall'organizzatore e che determina la competenza in L2. L'organizzazione è il principale responsabile dell'elaborazione della competenza linguistica dell'apprendente (interlingua), sulla base dell'*intake*; elabora i dati e li organizza in un sistema, rilevando costruzioni transitorie, errori ricorrenti nell'apprendimento della L2.

Il monitor, infine, responsabile dell'elaborazione linguistica consapevole, derivante dallo studio della grammatica, controlla le produzioni dell'organizzatore, conformandole alle regole apprese esplicitamente. Esso è attivo soprattutto dopo la pubertà e in adulti con personalità ansiose, durante lo svolgimento di un compito verbale incentrato sulla forma; inoltre opera su regole linguistiche di facile concettualizzazione.

Krashen ha formulato la sua Teoria del Monitor, di tipo deduttivistico, in cinque assunti o "ipotesi" di base.

- a. *Ipotesi dell'acquisizione-apprendimento (acquisition-learning hypothesis)*, in base alle quali esistono due diversi modi in cui si sviluppa la competenza nella L2 e cioè l'acquisizione, processo involontario, inconscio e globale, e l'apprendimento, processo

sistematico e consapevole. Tra i due è sicuramente più importante il processo di acquisizione in quanto avviene in contesti comunicativi “naturalisti”. Diversamente, l'apprendimento è un processo che si caratterizza per la correzione di errori e lo studio di regole esplicite.

- b. *Ipotesi dell'ordine naturale (natural order hypothesis)*, in base alla quale esistono sequenze naturali di apprendimento universali che fanno in modo che quando determinate regole linguistiche vengono apprese queste seguano un ordine prevedibile. Ciò significa che esiste pertanto un sillabo interno. La costruzione di ipotesi semantiche e strutturali, ovvero la formulazione di una grammatica della lingua, avviene in modo automatico, tramite un meccanismo di acquisizione linguistica detto “processatore linguistico interno”. Lo sviluppo linguistico avviene in base all'interazione tra l'individuo e l'*input* linguistico con cui l'individuo viene a contatto. L'apprendimento di una seconda lingua è sicuramente un processo creativo, come rilevato precedentemente, che procede in modo indipendente rispetto ai modelli strutturali presentati o alle situazioni routinarie.
- c. *Ipotesi del monitor (monitor hypothesis)*, secondo la quale l'apprendimento viene reso possibile grazie a un *monitor*, o *editor*, la cui funzione principale sarebbe la correzione del messaggio linguistico prodotto. Ciò avviene se si rispettano tre condizioni e cioè se il discente ha il tempo per elaborare i dati, se riesce a ricostruire e pianificare la correttezza formale del messaggio e, infine, se il discente conosce la regola implicita.
- d. *Ipotesi dell'input (input hypothesis)*, che si può comprendere attraverso la definizione che ne dà Krashen: «gli esseri umani imparano il linguaggio solamente in un modo – comprendendo i messaggi, o ricevendo un “input comprensibile”». La lingua che non è né compresa ma neanche appresa. Quando il discente giunge a un certo grado di conoscenza il suo apprendimento progredisce, poiché riceve un nuovo input che, anche se appartenente a un livello successivo, viene subito compreso grazie all'aiuto di un'informazione contestuale, linguistica o extralinguistica.

- e. *Ipotesi del filtro affettivo (affective filter hypothesis)*: sostiene che un *input* comprensibile costituisce una condizione indispensabile per l'apprendimento di una lingua, anche se non l'unica. Affinché il discente elabori l'*input* e lo faccia diventare *intake*, egli deve essere ben disposto, senza ansia, paura o blocchi mentali.

Per Krashen, dunque, l'adulto ha due modi per imparare una lingua seconda: uno avviene tramite un processo involontario di acquisizione e l'altro tramite un processo volontario e cosciente di apprendimento. Sicuramente il più importante tra i due è il primo. L'apprendimento avviene sempre attraverso la capacità di valutare la propria produzione e comprensione dei messaggi degli altri; per questo l'apprendimento della lingua madre e della L2 sono considerati due processi totalmente diversi, con un aspetto importante che le caratterizza entrambe e cioè l'acquisizione.

Il modello di Krashen ha dato vita a vari approcci didattici applicabili soprattutto a un tipo di insegnamento istituzionale per apprendenti adulti. Tra questi ricordiamo l'"approccio naturale" (*natural approach*) il quale propone che: la focalizzazione dell'insegnamento sia sul significato e non sulla forma; non vi sia alcun tipo di gradazione strutturale dei materiali didattici; gli errori commessi dagli apprendisti non vengano corretti; nella classe sia instaurato un clima rilassato e piacevole.

La teoria del *monitor* è stata criticata perché carente dal punto di vista della chiarezza, del potere esplicativo e predittivo, della coerenza, della falsificabilità, nonché per la scarsa documentabilità della differenza tra acquisizione e apprendimento, delle ipotesi del filtro affettivo e dell'*input*, infine perché trascura il processo e gli stadi intermedi dell'acquisizione, oltre agli effetti dell'istruzione. Infatti, nello sviluppo delle conoscenze linguistiche, non c'è una così netta distinzione tra contesto "naturale" e "istituzionale", e sia l'interazione che la riflessione metalinguistica giocano un ruolo di grande importanza. Il suo merito è di aver identificato questioni centrali e stimolato successive ricerche.

2. *Problemi linguistici del migrante e fattori che influenzano l'apprendimento di una L2*

Chiunque emigri si deve confrontare con una seconda lingua, quella del paese ospitante, perché di essa ha bisogno per comunicare, per sopravvivere e per non incorrere all'autoesclusione e alla marginalizzazione sociale.

Apprendere una lingua straniera non sembra però essere un compito semplice, soprattutto se ci si trova in condizioni di precarietà sociale, senza un sostegno o una guida, e ancora di più quando la propria lingua e cultura originarie vengono svalorizzate. Ciò alimenta nel soggetto una certa ambivalenza nei confronti della sua lingua materna, rendendo ancora più difficile relazionarsi con la nuova realtà sociale.

I problemi legati all'apprendimento linguistico non sono, dunque, solo di natura linguistica, per esempio la distanza fonetico-strutturale tra L1 e L2, o dipendenti dalla vicinanza tra le due lingue. Il maggiore ostacolo sembra essere la conflittualità che i soggetti vivono tra la propria lingua e cultura e quelle del paese ospitante. Il migrante, infatti, non ha bisogno soltanto di apprendere un codice linguistico diverso in cui tradurre il proprio, ma deve maturare una reale competenza linguistico-comunicativa che gli consenta di esprimersi e di interloquire in contesti differenti da quelli noti. Pertanto, è necessario che apprenda, non solo un nuovo codice fonetico-fonologico, morfosintattico, semantico, lessicale, testuale e stilistico, ma che padroneggi le regole sociali e comunicative, utili per gestire le relazioni con gli altri. Ciò gli consentirà di capire e interpretare correttamente i significati più nascosti della comunicazione, i modi di dire, le frasi ambivalenti o le battute di spirito. Per raggiungere questa sicurezza linguistica è necessario che l'immigrato trovi un rapporto equilibrato sia con sé stesso sia con l'ambiente culturale circostante e un aiuto per comprendere le regole fondamentali della nuova società.

Tosi dice che «non è l'apprendimento della lingua che precede o risolve i problemi dell'integrazione ma, al contrario, se non si facilita l'integrazione sociale gli immigrati non imparano neppure la lingua». Cioè, se esistono interferenze negative che proiettano la lingua e la cultura originaria ad un livello sociale più basso rispetto a quella del paese di accoglienza, quest'ultima sarà vissuta dal migrante come «minacciante» ed egli non riuscirà neanche a maturare quelle nuove competenze linguistiche e culturali necessarie per sopravvivere. Questo squilibrio

socio-culturale è per lui motivo di disorientamento e di confusione, a cui spesso si aggiunge una situazione didattica poco attenta ai problemi dei parlanti stranieri, che ignora le difficoltà iniziali, imponendo loro gli stessi traguardi linguistici degli autoctoni. La conseguenza sarà un *bilinguismo sottrattivo*, cioè una forma di bilinguismo in cui non si padroneggia più la lingua materna, perché non si ha occasione di parlarla, ma non si conosce bene neanche la seconda lingua, spesso ridotta a poche frasi essenziali, necessarie per scopri pratici.

Il *bilinguismo* diviene *additivo* quando il soggetto ha la possibilità di mantenere la sua identità etnica, culturale e sociale, nonché la sua lingua materna. Ciò gli facilita non solo l'apprendimento della nuova lingua (L2), ma permette di non generare conflitti tra le due lingue favorendone l'integrazione. Solo in questo modo le sue capacità comunicative si ampliano e arricchiscono sempre di più.

Tali capacità comunicative acquistano una grande importanza oggi vista la diffusione di un tipo di apprendente nuovo per la nostra lingua, ovvero gli immigrati adulti, i quali hanno come tratto caratteristico il fatto di non sviluppare la propria competenza in italiano L2 principalmente all'interno di un processo formativo, in un contesto scolastico, ma soprattutto attraverso lo scambio comunicativo spontaneo con i parlanti nativi con i quali interagiscono.

Pertanto, l'arrivo di un immigrato adulto in una classe di lingua, che non ha sviluppato ancora alcuna competenza in italiano L2, è una situazione meno frequente che non quella dell'inserimento di chi ha raggiunto un minimo livello di comprensione della nostra lingua. Questo, tradotto in termini linguistici, significa che siamo in presenza di processi di acquisizione e di apprendimento dell'italiano come L2 «sul campo», fuori dai contesti formativi e, dunque, davanti allo sviluppo della linguistica acquisizionale. Essa indaga sui processi che portano l'apprendente a elaborare la competenza linguistica secondo uno sviluppo che, attraverso stadi successivi, si concretizza in varietà di apprendimento della L2. Inoltre, la linguistica acquisizionale si occupa dei modelli che mirano a spiegare tale processo e dei fattori che lo condizionano, configurandosi così come disciplina non solo empirico-descrittiva, ma anche con ambizioni teorico-pratiche.

Allo studio dell'acquisizione di una L2 è stato infatti riconosciuto un particolare interesse teorico, in quanto esso può gettare la luce sulla capacità

linguistica umana, sui suoi meccanismi e sui principi organizzativi che guidano la costruzione di una nuova competenza linguistica, meno vincolata allo sviluppo psicocognitivo rispetto a quanto accade per la L1, e più rilevante verosimilmente delle caratteristiche della stessa facoltà umana del linguaggio. Si tratta dello stato più naturale dei processi di apprendimento, quelli che si originano dal libero gioco dei rapporti interattivi.

Il soggetto che apprende, in questo contesto, si trova ad apprendere la L2 nell'ambito in cui vive, nelle interazioni quotidiane con i nativi, affrontando contemporaneamente due compiti, il primo di tipo comunicativo (comprendere e farsi comprendere), il secondo acquisizionale (imparare L2). Tipico è il caso di immigrati che imparano la lingua del paese d'arrivo interamente con i colleghi sul posto di lavoro, o tramite il contatto con i pari, venendo esposti a varie fonti di input in L2, per lo più orali. In questo contesto comunicativo reale tra parlanti nativi e non, può accadere che entrino in gioco delle differenze verbali, le quali possono causare incomprensioni, comparsa o rafforzamento degli stereotipi, abbandono dell'argomento o fallimento del discorso. Dal punto di vista comunicativo, infatti, gli autoctoni e gli stranieri, devono far fronte a parecchie discrepanze sul discorso, dovute a contrasti più o meno estremi nel rispettivo bagaglio linguistico, sociale e culturale, assumendo ruoli asimmetrici di tipo "up" e "down". Da entrambe le parti si possono avere accettazione o rifiuto di questi ruoli sociali e comunicativi. I loro contatti si inseriscono in una rete comunicativa molto ristretta; gli immigrati quasi mai prendono la parola per esprimersi, ma si pongono in una situazione di dipendenza passiva: capire, eseguire ordini e consegne, a contatto con un italiano che, spesso, per comodità o per risparmio di tempo, prende le caratteristiche del *foreigner talk*, un registro linguistico semplificato nelle informazioni e nelle norme che il parlante nativo adotta quando si rivolge a uno straniero. In questa interazione comunicativa vengono a mancare i fattori affettivo-emotivi, che sono, poi, quelli che maggiormente favoriscono l'apprendimento linguistico, e prevale invece la distanza linguistica, sociale e culturale, per cui solo una percentuale molto bassa (inferiore al 5%) degli immigrati sembra raggiungere una competenza buona e accettabile nella seconda lingua. Restringere le interazioni a quelle più necessarie, intese al soddisfacimento dei bisogni primari, può dar luogo a pregiudizi, timore del contatto,

sfiducia reciproca. Il comportamento linguistico dipende dai fattori "psico-sociali" coinvolti nell'interazione, tra questi i meccanismi di difesa dei propri "confini etnici". Tajfel nella sua teoria delle relazioni fra gruppi sostiene che il grado di adattamento linguistico aumenta con la volontà dei gruppi di adattarsi ai valori sociali e alle norme del paese e richiama l'attenzione sul ruolo dell'identità sociale nei contatti interetnici.

Limitandoci noi all'aspetto linguistico, possiamo dire che ci sono lavoratori che sono ridotti all'uso di un italiano strettamente funzionale alla sopravvivenza, altri, che vedono nell'appropriazione linguistica uno strumento di riuscita sociale ed economica. Altri ancora che manifestano l'orgoglio dell'appartenenza etnica o religiosa attraverso la pregnanza dei significati di identità attribuiti alla madrelingua. Essa diviene contemporaneamente involucro protettivo per gli individui, salvaguardia della loro storia, meccanismo di distinzione e di difesa.

Altro contesto di apprendimento, oggetto della linguistica acquisizionale, riguarda l'apprendimento istituzionale di soggetti che imparano una L2 in un corso strutturato, tramite la mediazione di un insegnante. Talora i due tipi di acquisizione, spontanea e guidata, si possono combinare, come per esempio nel caso di bambini o ragazzi, ma anche di adulti immigrati, che apprendono la lingua del paese ospite sia frequentando i coetanei o i colleghi sia tramite l'insegnamento scolastico. La didattica stessa di L2 può utilizzare approcci naturali e comunicativi al fine di stimolare un'acquisizione di tipo spontaneo, limitando fortemente interventi di tipo formale e favorendo l'interazione con i nativi; ciò comunque non cancella, ma a volte mitiga, il carattere istituzionale e guidato dell'apprendimento in tale contesto. Inoltre, una possibile didattica acquisizionale dell'italiano L2 deve avere l'autonomia per poter agire sui processi di apprendimento interni dell'apprendente, per poterli forzare, cioè per poterli orientare e renderli più funzionali a creare una competenza adeguata ai bisogni. Per far ciò occorre esaminare il rapporto tra quei fattori che, in qualche modo, condizionano e indirizzano l'apprendimento linguistico degli adulti (età dell'apprendente, condizione socioculturale, caratteristiche dell'interazione, ecc.).

Tra questi l'età appare come uno degli elementi influenti l'apprendimento delle lingue straniere e seconde. Molte sono le ricerche svolte in ambito

psicolinguistico e neurologico che hanno indagato sulla relazione tra l'età dell'apprendente e le modalità, il ritmo e l'esito dell'apprendimento delle lingue. Infatti gli adulti, avendo una dimensione cognitiva ed esperienziale diversa rispetto a quella dei bambini, apprendono secondo stili diversificati e, di conseguenza, anche i metodi di insegnamento devono risultare congruenti ad essi. Per questo vengono predisposti in maniera tale da aiutare gli adulti stranieri di differenti età e spesso debolmente scolarizzati.

È opinione diffusa negli studi sull'apprendimento linguistico che i bambini imparano meglio e più velocemente rispetto agli adolescenti e agli adulti, ma oggi tale convinzione appare meno forte in quanto supportata da ricerche che approfondiscono i ruoli giocati da vari fattori che rendono simile il percorso di apprendimento sia per i giovani che per gli adulti. Gli studi sull'acquisizione della L2 hanno originato risultati importanti che rappresentano una base nell'insegnamento per entrambe le categorie. È stata in parte smentita l'ipotesi di Lenneberg, secondo la quale esiste una «età critica» corrispondente alla pubertà e in cui il soggetto ha maggiore sensibilità nei confronti dell'apprendimento linguistico, poiché oggi si parla di più soglie critiche e l'adulto, anche se non sempre ed in numero ridotto, apprende la lingua seconda raggiungendo una competenza molto alta, vicina a quella del parlante nativo.

Inoltre, gli adulti avrebbero un ritmo di apprendimento più rapido rispetto a quello dei bambini per quanto riguarda la sintassi e la morfologia. Ciò soprattutto nella fase iniziale e nella grammatica, mentre nella fonologia sarebbero i bambini a mostrare una maggiore velocità di apprendimento. Questa differenza può essere attribuita alle modalità con le quali gli adulti affrontano la lingua straniera, al loro maggiore ricorso verso le abilità cognitive generali: ad esempio, sono maggiormente capaci di compiere astrazioni, di memorizzare e progettare unità linguistiche più complesse e lunghe. In sintesi, questo vuol dire che se la struttura neurologica favorisce i bambini riguardo all'esito finale dell'apprendimento di una lingua due, dall'altro la maggiore maturità cognitiva degli adulti consente loro di apprendere maggiormente e più velocemente nella fase iniziale. Naturalmente non c'è una regola rigida per tutti e ognuno, indipendentemente dall'età, può raggiungere esiti ragguardevoli, sfruttando le proprie capacità personali e la propria riflessività.

L'età influisce sull'apprendente adulto se si tiene conto della prospettiva sociale ed esperienziale. Infatti, gli adulti, oltre ad avere una maggiore maturità cognitiva, occupano uno spazio sociale più ampio rispetto a bambini e adolescenti. A ciò si sommano la motivazione, i bisogni linguistici, i contesti d'uso della lingua seconda: con chi, come, dove, quando e perché gli apprendenti utilizzano la L2 che stanno imparando.

Questo confronto rimanda all'approccio linguistico di tipo utilitaristico, soprattutto nella fase iniziale dell'apprendimento, e fa sì che la lingua sia appresa non soltanto all'interno dell'aula scolastica, ma anche in contesti comunicativi esterni, dove diventa possibile interagire in modo pratico ed efficace. E visto che, come afferma anche l'educazione degli adulti, l'apprendimento non è un processo che si conclude con la scolarizzazione, ma ha luogo lungo l'intero arco della vita, i contesti educativi non formali o di auto-educazione vengono valorizzati. È proprio in tali contesti che, come si è accennato nei paragrafi precedenti, divengono importanti il bisogno di adattarsi, di consolidare quanto già noto o appreso, al fine di modificarsi ma anche di conoscersi meglio. Sicuramente l'esperienza dell'emigrazione, assieme ai cosiddetti “appuntamenti esistenziali”, quali un lutto, un amore, un lavoro diverso, costituisce uno di questi momenti di cambiamento più significativi.

In genere, l'apprendimento più efficace per gli adulti è quello auto-diretto, cioè quello che avviene in autonomia e nel quale egli può esercitare il suo controllo. Tuttavia, rispetto ai giovani, ha una minore flessibilità che ne condiziona la mente e l'apprendimento stesso, il quale può avvenire, per l'adulto, anche solo attraverso l'interazione riflessiva coi diversi contesti di esperienza.

Relativamente, comunque, all'apprendimento di una seconda lingua, anche la motivazione riveste un potente ruolo. Per questo sono state attuate numerose indagini sulla motivazione ad imparare l'italiano da parte degli iscritti in diverse strutture educative, in Italia e all'estero. Manca però, ancora oggi, un'indagine adeguata sulle motivazioni che spingono gli immigrati ad apprendere la nostra lingua, benché esistano parecchie indagini nazionali. Da queste è emerso che l'immigrato ha spostato il suo interesse nel conoscere la nostra lingua, passando da motivazioni riconducibili al desiderio di una propria crescita personale e a interessi

culturali, legate a una rappresentazione dell'italiano come lingua dell'alta cultura, fino a motivazioni derivate invece da esigenze lavorative o di integrazione sociale.

Lo straniero che frequenta i corsi di lingua italiana attuati nei Centri Territoriali Permanenti, sia nel Nord che nel Sud del nostro paese, spesso è spinto da motivazioni di tipo professionale, seguite dall'esigenza di integrarsi socialmente nel nuovo contesto culturale. A ciò fa seguito l'apprendimento della lingua quale speranza per migliorare non tanto la vita in prospettiva futura, quanto la propria condizione lavorativa, spesso precaria e marginale, nell'immediato presente. Sembrerebbe che le persone con debole scolarizzazione, in misura maggiore rispetto a chi possiede un'alta scolarità, siano mosse da motivazioni di ordine strumentale, anziché integrativo o promozionale. La motivazione, inoltre, evolve con il tempo: motivi di ordine strumentale lasciano il passo ad altri di ordine culturale o promozionale.

È proprio la rispondenza del corso alle motivazioni, nonché alle esigenze e alle aspettative dei partecipanti che segnano il successo o l'insuccesso di un percorso di insegnamento/apprendimento. Non va dimenticato però che spesso tali esigenze e aspettative scemano negli adulti con scolarità debole o con analfabeti, i quali sono meno disponibili a intraprendere percorsi di formazione, forse perché per loro ritornare sui banchi di scuola significa dover fare i conti con una storia di insuccessi scolastici che può interferire negativamente sull'apprendimento attuale. Il suggerimento che proviene in questo caso dall'educazione degli adulti è di offrire un insegnamento che sia il meno possibile vicino a quello della scuola "normale".

Nei casi in cui, invece, la mancata opportunità di scolarizzazione è dipesa da situazioni di estrema povertà, da pregiudizi o dall'assenza di scuole, gli stranieri colgono con gioia l'opportunità di riparare a quello che sembra un torto subito. In tali situazioni diventa indispensabile la ricerca di una maggiore autonomia linguistica, al fine di integrarsi nella società italiana, e l'aumento dei contatti con gli autoctoni, per rafforzare gli scambi orali e pratici.

Queste motivazioni iniziali hanno bisogno però di essere sostenute; non è infrequente, infatti, che gli immigrati abbandonino i corsi di lingua e di alfabetizzazione in L2 prima del raggiungimento degli obiettivi programmati. I motivi dell'abbandono possono dipendere da semplici esigenze personali o familiari,

dal trasferimento in un'altra città o dal cambiamento di lavoro e spesso anche di orari e turni. Tuttavia, la causa primaria sembra essere la valutazione della raggiunta capacità di gestire le situazioni comunicative extradidattiche, grazie all'aumentata competenza comunicativa spontanea indotta dall'insegnamento formale. Viceversa, la percezione dell'insufficienza riavvia il processo di apprendimento spontaneo.

2.3 *La linguistica dell'immigrazione: culture a confronto*

In Italia esistono ancora oggi pochi studi linguistici sugli immigrati, condotti essenzialmente in un'ottica di linguistica applicata, dalla quale è germogliata in seguito la linguistica dell'acquisizione, ma ricchi di elementi glottodidattici. Tali ricerche si dividono fondamentalmente in due:

- gli studi sull'*apprendimento spontaneo*, che intende l'acquisizione dell'italiano come risultato dell'esposizione naturale all'uso della lingua, fuori dai contesti formali come la scuola o i corsi organizzati da vari enti ed associazioni;
- gli studi sull'*insegnamento dell'italiano ad immigrati*, che offrono indicazioni glottodidattiche per l'insegnamento della seconda lingua.

In linea generale, però, l'Italia, attualmente, non è ancora pronta ad affrontare pienamente il tema dell'integrazione linguistica degli immigrati, né degli adulti, né dei loro figli, come invece fanno già da tempo altri paesi europei in particolare la Germania e la Francia. Tali paesi fin dagli anni '70 sono stati toccati da un forte flusso migratorio e ciò ha determinato un forte interesse alla situazione linguistica degli immigrati e all'apprendimento della lingua d'arrivo, che per convenzione è detta "la lingua seconda" o L2. La ricerca europea sulle lingue seconde è nata, infatti, in area tedesca con alcuni progetti (per esempio "*Zisa e Heidelberg*" sugli italiani, spagnoli e portoghesi, che spesso utilizzavano un tedesco fortemente semplificato). Notevole interesse c'è stato per la comunicazione interetnica tra nativi ed immigrati, con particolare attenzione alle dinamiche psicosociali di convergenza/divergenza fra gli interlocutori e alle loro strategie di comunicazione e di organizzazione del discorso in precisi contesti internazionali. Anche la Francia ha dato ampia importanza agli immigrati ed al loro inserimento linguistico-culturale,

interpretandolo non più in chiave strutturale-contrastativa, bensì interlinguistica. In alcuni casi il bilinguismo degli immigrati di seconda generazione viene coniugato in un'ottica di interazione sociale.

L'Europa, dunque, fin dagli anni '80 e '90, sotto gli auspici della Fondazione Europea della Scienza (*European Science Foundation*, Esf) conduce ricerche sull'apprendimento della L2 da parte di adulti di diversa provenienza (Italia, Turchia, Spagna, Africa, ecc.), i cui risvolti sociolinguistici sono però ancora marginali. Su tale scia si inserisce l'Italia a partire dal 1985 con il Progetto Pavia (coordinato da Anna Giacalone Ramat, poi da Giuliano Bernini), caratterizzato da un forte interesse per gli aspetti morfologici e sintattici delle interlingue degli immigrati. Tale ricerca è stata preceduta dai lavori di Vedovelli, il quale ha condotto ricerche sociolinguistiche sulle minoranze di immigrati in area romano-senese, con attenzione all'*input*, al tipo di italiano (regionale, colloquiale) al quale sono esposti, alle semplificazioni linguistiche nell'interazione coi nativi (*foreigner talk*).

Appare evidente come negli ultimi trent'anni la ricerca linguistica europea si sia interessata al fenomeno dell'immigrazione soprattutto attraverso il principale strumento di comunicazione utilizzato nel contesto d'arrivo, ossia l'apprendimento della "seconda lingua". Ma non ha trascurato un altro importante fattore che riguarda l'uso della/e lingua/e d'origine degli immigrati nel nuovo contesto che li ospita, cioè il mantenimento linguistico (*language maintenance*). Gli studi, sulle minoranze linguistiche, sempre maggiormente presenti, hanno da un lato irrigidito la questione della lingua d'origine, L1, e la sua conservazione o perdita; dall'altro si sono interessati all'acquisizione della L2, della gestione linguistica, dei rapporti tra lingue diverse e delle loro funzioni ed effetti sullo "spazio linguistico" del paese d'arrivo. Poco sviluppati, anche se di grande interesse per la ricerca, sono invece gli studi sui risvolti del contatto linguistico, in termini di interferenza, prestiti e di formazione di varietà etniche miste. Vedovelli così definisce i fenomeni di contatto linguistico: «un insieme vario di fenomeni che vanno dagli interscambi lessicali e strutturali fra lingue, alla coesistenza di lingue diverse entro una stessa compagine statale o comunque sociale, ai processi di apprendimento di una L2 da parte di un individuo».

Questo modello teorico deriva dal contatto tra due lingue, nel quale l'immigrato è "costretto", da un lato, a scambi sociali coi nativi (i primi maestri della

lingua) e, dall'altro, a rapportarsi con le costanti interne dell'apprendimento linguistico (le regole, la grammatica), che strutturano il suo comportamento comunicativo. Le condizioni sociali dell'apprendimento e i processi interni possono, però, produrre blocchi parziali o totali del processo di sviluppo, in qualità di fossilizzazioni e cristallizzazioni dell'apprendimento e dell'interlingua. Compito della linguistica acquisizionale è trasportare sul piano glottodidattico i modi in cui gli immigrati sviluppano la propria interlingua a base italiana. Inoltre, insegnare loro porta a modificare i parametri di una delle mete dell'educazione linguistica, la *culturalizzazione*, cioè la creazione di un atteggiamento di *relativismo culturale* e di *interesse* (non solo tolleranza!) *per l'altro da sé*. Aiutare gli allievi adulti a culturalizzarsi, infatti, non significa solamente portarli verso un generico "rispetto" o un "interesse" per il diverso, per l'altro da sé, ma aiutarli anche nella scoperta attraverso la lingua:

- dei modelli culturali che un italiano ritiene irrinunciabili;
- dei modelli che invece possono essere modificati o comunque utilizzati se non posseduti appieno;
- dei modi nei quali l'italiano vive il suo contatto con gli immigrati,
- dell'idea che l'italiano ha della Nigeria, della Cina, dello Sri Lanka, ecc.

Anche per l'italiano, come discusso nei paragrafi precedenti, i recenti studi di linguistica acquisizionale hanno fatto luce sulle sequenze di apprendimento più significative per gli stranieri adulti, i quali imparano in un ordine ricorrente le strutture della grammatica L2. Queste sequenze costituiscono un importante punto di riferimento per il docente durante il processo di insegnamento. Infatti, l'insegnante di italiano a immigrati non propone una lingua ma svolge, soprattutto, due funzioni:

- rende comprensibili alcuni campioni linguistici cui gli allievi sono stati esposti nella loro vita quotidiana, nelle strade, negli uffici di polizia, nel posto di lavoro quando ne hanno uno (come ad esempio, manifesti, locandine, moduli, giornali, telegiornali, ecc.);

- sceglie alcune strutture dell'italiano all'interno di tali campioni linguistici, sulla base di una graduazione di frequenza e capacità di generare un comportamento linguistico nuovo, richiamandole alla consapevolezza linguistica degli allievi spesso

stanchi dopo molte ore di lavoro, riuniti in aule improvvisate e inadeguate.

Da non dimenticare che il fondamentale ruolo del docente, al fine di facilitare il processo di acquisizione, al di là degli studi teorici a cui abbiamo fatto riferimento e dei materiali di supporto alla didattica, è oggi oggetto di numerose iniziative non solo scolastiche, ma anche da parte di università, che rispondono al suo bisogno di formazione, sia attraverso corsi di aggiornamento per docenti, sia attraverso corsi di formazione post-laurea e master per studenti.

2.3.1 *Il plurilinguismo in Italia e la riflessione metalinguistica*

Come ho illustrato precedentemente, fin dall'inizio degli anni Novanta l'attenzione agli aspetti linguistici si è maggiormente concentrata sull'apprendimento dell'italiano come seconda lingua, trascurando o, comunque, dando minor peso, all'importanza e alla ricchezza culturale delle lingue degli stessi immigrati. Lingua e cultura sono strettamente legate: la lingua indica un'appartenenza, comunica una diversità, dunque nel rapporto tra culture la diversità linguistica può essere considerata il primo indicatore di "estraneità" e, a volte, può alimentare pregiudizi e sentimenti di disprezzo verso lo straniero. Ciò rende la situazione di quest'ultima ancora più fragile; l'urgenza di apprendere la nuova lingua per garantirsi la sopravvivenza si affianca alla percezione di forte sradicamento e, al tempo stesso, al desiderio di non perdere i contatti con la propria cultura e la propria lingua anche nel nuovo paese. Per tale ragione, in Italia, l'educazione linguistica a partire dagli anni '70 si fonda sul concetto di plurilinguismo, che non è solo la compresenza di idiomi in una persona o in una comunità, ma la più generale condizione in cui più codici ed espressioni degli individui convivono nella comunità.

Il Consiglio d'Europa nel 2001 riprende questo concetto e così lo definisce: «L'approccio plurilingue enfatizza il fatto che l'esperienza individuale delle lingue nei loro contesti culturali si estende dalla dimensione linguistica più abituale a quella della società a quelle delle lingue degli altri popoli (apprese in ambito scolastico o per diretta esposizione), e perciò queste lingue e culture non sono tenute separate come in compartimenti mentali stagni, ma piuttosto costituiscono una competenza

linguistico-comunicativa alla quale contribuiscono tutte le conoscenze ed esperienze linguistiche, e nella quale interagiscono tutte le lingue».

Per la maggior parte dei casi il plurilinguismo è legato alla presenza dell'immigrazione straniera e delle lingue che gli stranieri e gli autoctoni utilizzano. Quando però una migrazione avviene in modo "relativamente libero", comporterà atteggiamenti verso la lingua d'origine e quella d'arrivo più positivi rispetto alla migrazione causata da persecuzione, nella quale l'interesse a mantenere la lingua madre può indebolirsi di molto per l'intima connessione fra la L1 e l'esperienza negativa vissuta in patria. L'immigrato, in Italia, si confronterà non solo con una enormità di dialetti e di italiani regionali usati sia in famiglia sia in contesti più formali, ma anche con altre lingue per la presenza nel territorio di svariate popolazioni immigrate e di un complesso e articolato repertorio alloglotto, o con una commistione di queste. A volte le "altre lingue" possono essere i diversi dialetti presenti nelle regioni; altre volte possono essere le lingue "minoritarie", (in Italia sono rappresentate da albanese, catalano, croato, francese, franco-provenzale, friulano, greco, ladino, occitano, sloveno, tedesco), riconosciute dall' art. 6 della Costituzione e successivamente dalla legge n. 482 del 15 dicembre del 1999 ("Norme in materia delle minoranze linguistiche storiche") ed utilizzate da circa 2.500.000 abitanti italiani. A ciò vanno aggiunte poi circa quaranta lingue d'origine straniera presenti sul nostro territorio, tra cui spiccano: l'albanese, lo spagnolo, l'arabo, il rumeno, il cinese, il francese, l'inglese (e le loro varietà e dialetti). Vedovelli e Villarini individuano (in Italia) circa 120 lingue immigrate (presunte), tenendo in considerazione anche le lingue meno parlate e le minoranze linguistiche storiche riconosciute con la suddetta legge n. 482.

Naturalmente, è difficile rilevare con precisione le lingue presenti oggi in Italia considerando che, in alcuni casi, le nuove generazioni e gli stranieri nati in Italia non conoscono e non parlano le lingue dei loro genitori, mentre in altri casi sono gli stessi minori ad assumere il ruolo di traduttori e interpreti (a volte anche di insegnanti) per facilitare la comunicazione tra gli adulti e le diverse realtà che incontrano nel nuovo territorio. Tra le numerose lingue presenti oggi in Italia va fatta una distinzione tra le "lingue migranti" e "lingue immigrate": la prima definizione si riferisce agli «idiomi che non si radicano nel territorio locale, ma che comunque

circolano nel generale spazio sociale», mentre la seconda fa riferimento alle lingue di «scarsa fluttuazione e di sicuro radicamento sociale, con la conseguente capacità di condizionare l'assetto idiomatologico locale». Inoltre, le "lingue immigrate" ed il loro uso si incontrano con la lingua/e d'arrivo (*in primis* l'italiano standard) e in seguito anche con le lingue minoritarie e i diversi dialetti regionali. Infatti, lo straniero, nelle sue iniziali riflessioni linguistiche, all'interno del processo di italianizzazione, seleziona e orienta il proprio apprendimento verso uno standard linguistico. Tuttavia, vista la varietà e l'instabilità di un unico modello linguistico, soprattutto in Italia, e la complessità della lingua, risulta difficile sia raggiungere che individuare un buon livello di italiano standard. Per questo Berruto forgia persino un termine *ad hoc* la *dilalia*, che si oppone alle nozioni di bilinguismo e di diglossia, già note alla sociolinguistica.

Gli studi linguistici italiani non sono rimasti indifferenti davanti a questa situazione di contatto tra lingue: se fino a pochi anni fa le ricerche erano indirizzate più all'approfondimento degli aspetti inerenti all'apprendimento dell'italiano come L2 in un contesto spontaneo o guidato, oggi risultano essere significativamente attente anche alle dinamiche riguardanti il rapporto con la lingua madre, l'incontro tra lingue diverse e il loro utilizzo all'interno di contesti educativi e sociali, come la famiglia e la scuola e, infine, ai fenomeni di *shift* incipiente verso l'italiano, quindi l'eventuale logorio (o *attrition*) della loro competenza in L1 e la conseguente adozione dell'italiano.

Sulle "lingue immigrate" in Italia sono state svolte due interessanti ricerche: la prima, coordinata da Massimo Vedovelli presso il Centro di Eccellenza dell'Università di Siena, al fine di costruire una mappatura del plurilinguismo presente in Italia, che comprenda le lingue migranti e le lingue immigrate; la seconda, coordinata da Marina Chini, attraverso indagini di campo finalizzate a misurare la diversità linguistica sul territorio di Pavia e Torino tra adolescenti ed adulti. Tra i risultati è interessante notare l'analisi di quei fattori che favoriscono il mantenimento o, viceversa, la perdita della lingua d'origine e lo *shift* verso l'italiano. Tra essi la diversa generazione (genitori e figli), la durata della permanenza in Italia, gli anni di scolarizzazione sia nel paese di provenienza sia in Italia, la frequenza dei rapporti con il proprio paese, il luogo di nascita (all'estero o in Italia), il grado di

integrazione con i nativi. Tuttavia, come osservava qualche anno fa Ada Valentini, «su questo versante della ricerca linguistica dedicato alle lingue immigrate in Italia al momento manca una mappatura geolinguistica a livello nazionale; in sostanza, per riprendere una calzante metafora già utilizzata in un altro ambito da Berruto (2001), siamo in presenza di poche mappe topografiche e in attesa di una carta satellitare».

Come accennato prima, l'immigrato che arriva in Italia si accorge fin da subito dell'uso frequente di dialetti, di italiani regionali che non lo lasciano indifferente e che in molti casi lo disorientano, dando una visione complessa della nostra lingua. La presenza massiccia di *input* dialettali (sul posto di lavoro, negli uffici, al mercato...) può far credere al migrante che l'uso di tali espressioni e dialetti sia "normale", portandolo all'uso corrente di queste forme. Invece, è interessante notare che un possibile orientamento linguistico verso il dialetto è apertamente ostacolato dai nativi e che spesso pone il migrante in una condizione di discriminazione o di isolamento sociale. Tutto ciò blocca la motivazione ad apprendere il dialetto, se non per scopi funzionali legati alla comprensione di ordini sul posto di lavoro. All'interno, dunque, del processo di apprendimento spontaneo della lingua italiana, l'uso del dialetto è legato a connotazioni sociali negative che ostacolano la sua integrazione, il suo miglioramento sociale o, addirittura, alimentano forme di razzismo nei suoi confronti. Al contrario, l'italiano standard viene considerato lingua di prestigio, veicolo per il suo inserimento sociale e il miglioramento economico.

Nell'apprendimento guidato emerge l'importanza di utilizzare un italiano standard, ma che «sia in grado di portare alla coscienza dell'immigrato le ragioni di un plurilinguismo che è nella realtà linguistica nazionale e, di fatto, nelle concrete produzioni linguistiche dell'immigrato». In altre parole, è impossibile insegnare all'apprendente tutte le varietà linguistiche dell'italiano, ma è fondamentale procurargli gli strumenti per sviluppare una competenza metalinguistica e una competenza strategica tali da renderlo cosciente di tale varietà, e potersi destreggiare autonomamente in tutte le situazioni comunicative a cui deve far fronte.

Per ciò potrebbe risultare utile proporre, a scopo puramente strumentale, una lezione sull'uso del dialetto di quella regione dove si tiene il corso di italiano L2, al fine di rendergli nota la sua esistenza, magari presentando un numero limitato di

espressioni più frequenti per far notare alcune differenze fonologiche (capire il significato di tali espressioni nei contesti d'uso dove la mancanza di comprensione potrebbe compromettere la riuscita della comunicazione). Tuttavia, l'interlingua degli apprendenti immigrati vede la coesistenza di elementi diversi, fossilizzazioni, tratti semplificati, ipercorrettismi, all'interno dei quali la capacità di selezione del migrante è meno ampia rispetto a quella dell'italiano, meno articolata e più caotica. Queste differenziazioni sono il frutto di diversi bisogni linguistici, orientati alla sopravvivenza comunicativa per il migrante e più complessi, come il riconoscimento geolinguistico e sociolinguistico o la selezione stilistica degli enunciati per il nativo.

L'essere esposti giornalmente attraverso vari canali all'uso della lingua italiana (media, lavoro, libri, giornali, corsi...), fa sì che gli adolescenti più che gli adulti siano facilitati all'apprendimento della nostra lingua. Gli adulti, inoltre, si propongono come promotori in prima persona del loro apprendimento, appoggiandosi meno all'ambiente culturale e sociale. Per loro, mai indifferenti o impassibili al contatto linguistico, è facile mantenere contatti familiari ed amicali con la L1, sia attraverso la lingua orale, sia, soprattutto, attraverso la lingua scritta, mentre non è altrettanto facile mantenere il contatto col paese d'origine, limitato sostanzialmente al canale telefonico. Ciò rinforzerà la competenza in madrelingua, favorendo una rete di rapporti amicali che aumenteranno il plurilinguismo nel nostro paese, ma stimolerà, anche, tutta una serie di riflessioni e comparazioni tra la propria e le altre lingue, creando una competenza metalinguistica e originando una variabilità individuale «la cui organizzazione e accessibilità varieranno da un individuo all'altro, e anche all'interno della stessa persona (ad esempio, in un plurilingue sarà influenzata dalla competenza nelle varie lingue)».

Questi confronti stimolano nel migrante il desiderio di apprendere la lingua di accoglienza, accrescendone la motivazione e generando contemporaneamente in lui il desiderio di non perdere il legame con la propria lingua madre, che rappresenta la sua dimensione identitaria, il suo sé, ciò che egli veramente è. Per questo la lingua madre continua ad essere intoccabile, la lingua per eccellenza, motivo di orgoglio e indiscutibile punto di riferimento, alla quale si aggiunge il bisogno della lingua seconda, la lingua italiana. La consapevolezza metalinguistica che si forma grazie al contatto tra le due dimensioni linguistico-culturali non rappresenta solo patrimonio

per la formazione dell'identità e della crescita personale del migrante, ma è un patrimonio anche per il docente che la può utilizzare come risorsa nel procedimento guidato. Tuttavia, la lingua con cui avviene il contatto non è mai del tutto uniforme, ma ricca di contraddizioni e di diversità, soprattutto in fase di apprendimento e nel variegato scenario italiano. Infatti, se il panorama linguistico italiano risulta già essere molto sfaccettato agli occhi di un nativo, a maggior ragione agli occhi di un apprendente migrante adulto costituisce un *input* incredibilmente diversificato e a volte confuso.

Così A. De Marco definisce la *competenza metalinguistica*: «è la conoscenza degli usi della lingua a livello implicito ed esplicito: nelle prime fasi di apprendimento questa competenza avrà soprattutto un carattere implicito e sarà limitata alla manipolazione della lingua (saper coniugare un verbo, saper costruire un periodo ipotetico o formare una frase relativa, riassumere, tradurre), ma negli stadi successivi potrà evolversi e diventare una competenza esplicita a livello formale-descrittivo ("in italiano gli aggettivi possono essere a quattro, due o a una uscita", "Se fossi venuto ti saresti divertito è un periodo ipotetico dell'irrealtà"). La riflessione sul sistema linguistico della L2 [...] diventa l'obiettivo glottodidattico fondamentale per favorire l'autonomia di apprendimento e la consapevolezza linguistica». È, come abbiamo già visto, nella riflessione metalinguistica che si strutturano atteggiamenti e motivazioni tra l'*input* e il suo rendimento.

2.4 Livelli di competenza e stadi di apprendimento nelle prospettive della didattica dell'italiano L2

Nei paragrafi precedenti ho accennato al fatto che il processo di apprendimento/acquisizione dell'italiano L2 da parte di apprendenti stranieri adulti sia più un *continuum* interlinguistico che una scala gerarchica. Premesso ciò, si può tranquillamente affermare che in questo *continuum* le diverse fasi e stadi di apprendimento risultano nettamente separati tra di loro. Per questa ragione il Consiglio d'Europa, considerato uno dei soggetti centrali del discorso glottodidattico, ha deciso di articolarlo e suddividerlo. Infatti, il Consiglio d'Europa è: «un soggetto istituzionalmente deputato a definire le linee di politica linguistica europea, ovvero a

individuare e diffondere modelli di azione per gestire il contatto linguistico e, pertanto, anche l'insegnamento delle lingue».

Nel suo documento del 1996, *Modern Languages: a Common European Framework of Reference*, esso ha definito un piano progettuale fondamentale capace di mettere in relazione, in campo linguistico, i modelli teorici e l'azione formativa. La parte che più interessa per il presente lavoro è il capitolo 8, *Scaling and Levels*, nel quale l'oggetto affrontato è proprio la suddivisione in stadi e livelli di competenza linguistica. Nell'edizione del 2001 il *Framework*, consapevole dell'importanza del capitolo, lo antepone al numero 3, modificandone il titolo in *Common Reference Levels*.

Tutto questo, tradotto in termini didattici, è utile per i docenti e per ogni figura professionale impegnati nel contesto di insegnamento della lingua italiana come L2, al fine di individuare alcuni punti di riferimento, dei modelli rappresentativi, ai quali rifarsi per stabilire i livelli di competenza e gli stadi di apprendimento degli apprendenti nelle diverse fasi del processo.

2.4.1 *Il Framework e l'italiano L2*

Il *Framework* si fonda su un'idea di progressione di competenza linguistica, tradotta in due dimensioni: una "verticale", che segna «una serie progressiva di livelli che descrivono le competenze dell'apprendente», ed una "orizzontale", che serve al *Quadro comune* per delineare i parametri di gestione dell'attività comunicativa, cioè le abilità, gli ambiti e domini d'uso, i contesti comunicativi, i testi coinvolti. La "dimensione verticale" della competenza rimanda all'idea di progressione e di livelli. Essa è un sistema che: formalizza i tratti dell'apprendimento; definisce gli obiettivi dell'insegnamento; consente di segmentare in unità progressive i sillabi e materiali didattici; prevede le tappe e valuta il loro raggiungimento; consente, durante la valutazione, di prendere in considerazione tutto ciò che nell'apprendimento non dipende necessariamente dalla didattica esplicita. Può, inoltre, consentire il confronto fra varie proposte didattiche, curare meglio i rapporti tra competenze generali e ambiti specifici; infine, può aiutare a gestire il passaggio dell'apprendente attraverso

sistemi formativi diversi, strutturati verticalmente e in modo tutt'altro che regolare e fisso.

Il *Framework* non intende basare il processo di apprendimento solo sulla dimensione progressiva verticale, ma vuole considerare come altrettanto importante i processi di *incidental learning*, cioè tutto quello che non rientra nei contesti formali di apprendimento, il ruolo della variazione, la non linearità dei percorsi stessi di apprendimento, l'interazione fra i modi e i contesti diversi nei quali il processo si sviluppa, per cui ogni stato della competenza linguistica è diverso dal precedente. Con tale riferimento il *Framework* rimanda all'importanza di un apprendimento puramente incidentale che spesso caratterizza il percorso di acquisizione linguistica dell'immigrato adulto.

Il documento europeo ci ricorda che per definire i livelli ci sono vari modi: il metodo intuitivo (basato non sui dati, bensì sull'esperienza), il metodo qualitativo (fondato sul lavoro con gruppi ristretti), il metodo quantitativo (che dà attenzione agli *item*-analisi e alle pratiche di validazione dei test linguistici). I primi due metodi sono ritenuti inadatti per sviluppare una scala in grado di stabilire un quadro comune di diffusione delle lingue, in quanto l'assegnazione di un particolare tratto a un determinato livello è un'operazione ritenuta soggettiva. Pertanto, ne deriva che una scala assume validità solo in relazione a un contesto e che la sua validazione è un processo costante, che deve sfruttare gli elementi positivi di tutti i tipi di metodi. Nel *Framework* la validità di un modello di scala di livelli di competenza linguistica dipende da due fattori: descrittivi e di misurazione. Dei primi fanno parte l'indipendenza dal contesto, la facile utilizzabilità, la rilevanza; dei secondi, invece, è utile ricordare che essi si riferiscono ai problemi di individuazione delle caratteristiche della competenza di un apprendente e della sua assegnazione ai parametri adeguati al livello. Ne consegue che il numero dei livelli, oltre ad essere progressivo nello sviluppo della competenza, deve essere funzionale ai bisogni di utilizzazione da parte degli apprendenti adulti.

Quanto fin qui detto mette in luce che il *Framework* rivolge il suo discorso al sistema di apprendimento formale e, nella fattispecie, a due differenti figure: l'insegnante formatore, che valuta e certifica le competenze e i soggetti che ricevono la formazione. Nel sistema scolastico e universitario italiano è recente, rispetto ad

altri paesi, l'idea di certificazione delle competenze linguistiche acquisite, che si aggiungono ai titoli di studio rilasciati dal sistema formativo.

Ciò evidenzia l'interesse da parte del *Framework* a definire una serie ascendente di competenze, in relazione a un determinato contesto o a una situazione. Si tratta della interessante definizione e scelta dei livelli e del sistema che il documento europeo indica per costruire le scale. La suddivisione delle competenze comunicative linguistiche è in tre livelli di riferimento, ognuno dei quali è a sua volta scindibile in due sottogruppi:

- *Breakthrough* (livello introduttivo o di scoperta, la cosiddetta “competenza formulare” secondo Wilkins);
- *Waystage* (livello di sopravvivenza);
- *Threshold* (livello soglia);
- *Vantage* (livello di indipendenza, di autonomia);
- *Proficiency* (livello di propria efficienza operativa con piena autonomia);
- *Mastery* (livello avanzato, padronanza della lingua estesa alle situazioni più complesse).

A fronte di questa scansione verticale che parte dal sapersi muovere in contesti di comunicazione secondo comportamenti approssimativi, meccanici, non creativi per arrivare ad una competenza pienamente consapevole e creativa, il *Framework* propone una tripartizione dei profili:

- corrispondente all'utente basico (A);
- corrispondente all'utente indipendente (B);
- corrispondente all'utente competente (C).

Ognuno di questi livelli è bipartito producendo la corrispondenza con i progetti già realizzati dal Consiglio d'Europa. Il profilo A si suddivide in A1(*Breakthrough*) e A2 (*Waystage*); il profilo B si divide in B1 (*Threshold*) e B2 (*Vantage*); infine il profilo C si divide in C1 (*Proficiency*) e C2 (*Mastery*). Per graduare in livelli la "competenza linguistico-comunicativa", il *Framework* utilizza criteri pragmatico-comunicativo: i primi costituiti da indicatori di fluenza, flessibilità, coerenza, sviluppo tematico, precisione; i secondi da indicatori di vocabolario, accuratezza grammaticale, controllo del lessico, fonologico e ortografico. Ciò indica quanto importanti siano per il documento europeo non

soltanto le competenze linguistico-comunicative, ma anche quelle socioculturali, generando così, volutamente, il libero uso di parametri ai quali ricondurre gli indicatori. Per tale ragione il *Framework* non è definibile come un programma, ma come uno strumento per consentire agli operatori del settore formativo di sviluppare i programmi, ideare percorsi, costruire materiali didattici.

Esso, inoltre, può essere utilizzato «per specificare il contenuto di test e esami, per definire i criteri di raggiungimento di un obiettivo, sia in relazione alla valutazione di una azione linguistica parlata o scritta, sia in relazione all'etero-/autovalutazione continua; per descrivere i livelli di competenza in test ed esami già esistenti, rendendo possibile, in tal modo, anche la comparazione tra sistemi diversi». In definitiva, la funzione di guida del *Quadro comune* ha come obiettivo finale quello di rendere effettivamente possibile l'attuazione del *Portfolio* europeo delle lingue che, in quanto carta di identità linguistica dei cittadini europei, necessita di un codice comune per la traduzione dei vari sistemi di valutazione, dei parametri e delle modalità di espressione.

2.4.2 I livelli nel *Quadro comune* e la certificazione dell'italiano come lingua straniera

La scala globale presentata esemplifica l'istanza della competenza linguistico-comunicativa in termini di azioni linguistiche, di "saper fare". Vediamo adesso, nel dettaglio, per ciascun livello, quali sono le effettive capacità di comprensione e di produzione sia scritte sia orali, che ogni apprendente deve possedere. Gli obiettivi linguistici del relativo *syllabus* sono espressi in termini di *know how* nella lingua straniera in situazioni comunicative diverse.

Il profilo dell'utente basico, intende delineare le fasi iniziali di contatto con la L2 e del suo apprendimento. Ma, visto che, a tale livello risulta difficile evidenziare il parametro dell'autonomia linguistico-comunicativa, il documento europeo ha concentrato molte delle sue attenzioni proprio in questa fase iniziale dell'apprendimento, tanto delicata e complessa.

In una considerazione verticale il livello A1 (basico) è il primo. A tale livello, il locutore/apprendente «può capire e usare espressioni familiari e enunciati molto basici finalizzati al 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 fa). Può interagire in modo semplice, a condizione che gli interlocutori parlino lentamente e chiaramente, e che siano pronti ad aiutarlo».

Il profilo A2, sempre basico, delinea un *progresso* nella competenza linguistico-comunicativa. Infatti, il soggetto che apprende: «può capire enunciati e espressioni di alta frequenza collegate a aree di immediata rilevanza (informazioni personali e familiari di base, acquisti, geografia locale, impiego). Sa comunicare in compiti semplici e di *routine*, che richiedono uno scambio semplice e diretto di informazione su materie di ambito familiare e comunque abitualmente esperite. Sa descrivere, in termini semplici, aspetti del suo retroterra, contesti abituali e materie legate ai bisogni immediati». Come si può notare nel livello A1 la comunicazione è più lenta e concreta, nel livello A2 è più immediata ed elaborata.

Passando al livello successivo B1 (indipendente), l'utente/apprendente «sa capire i punti principali di un chiaro input standard su temi familiari, dei quali abbia sistematica esperienza al lavoro, a scuola, nel tempo libero ecc. Sa gestire le situazioni che si producono durante un viaggio in un'area dove si parli la lingua [oggetto dell'apprendimento]. Sa produrre semplici testi su argomenti familiari o di interessi personali. Sa descrivere esperienze e eventi, sogni, speranze e ambizioni; sa dare ragione e spiegazioni delle opinioni e dei progetti».

Il locutore/apprendente di livello B2 «sa capire le idee principali di un testo complesso su materie astratte e concrete, comprese discussioni tecniche nel campo in cui è specialista. Sa interagire con una certa fluenza e spontaneità, tali da rendere possibile l'interazione con i nativi senza sforzo da entrambe le parti. Sa produrre testi chiari e dettagliati su un'ampia gamma di argomenti e spiegare un punto di vista su un tema esplicitando i vantaggi e gli svantaggi delle varie opzioni». Come si può vedere, con il profilo B si supera il tratto della concretezza, si ampliano le descrizioni, si riesce a tenere discorsi su specifici argomenti.

Il terzo profilo del *Quadro comune* è quello dell'utente competente. Il livello C1 è proprio del locutore/apprendente, di colui, cioè, che «sa capire un'ampia gamma di testi lunghi e impegnativi, e riconoscerne il significato implicito. Sa esprimersi fluentemente e spontaneamente. Sa usare la lingua in modo flessibile e adeguato agli scopi sociali, di studio e professionali. Sa produrre testi chiari, ben strutturati, dettagliati su argomenti complessi, mostrando una capacità di controllo degli schemi strutturali e degli strumenti di coesione».

Il locutore/apprendente C2, inoltre, «sa capire praticamente tutto ciò che ascolta o legge. Sa riassumere informazioni da diverse fonti parlate e scritte, ricostruendone gli argomenti e presentandoli in maniera coerente. Sa esprimersi in modo spontaneo, molto fluente e preciso, gestendo anche nelle più complesse situazioni le sfumature fini di significato». Il profilo C è quello dell'apprendente avanzato, sul quale, peraltro, gli studi di acquisizione linguistica in italiano non sono molto numerosi.

Per quanto riguarda, invece, la certificazione delle competenze linguistico-comunicative in L2, c'è da dire che questa è un'operazione molto complessa. L'ente preposto certifica "quanta lingua" lo straniero possiede e "cosa può fare" con essa e, di conseguenza, la spendibilità sociale, etica e politica di tale competenza, soprattutto nei livelli iniziali che, come già detto, sono caratterizzati da mancata autonomia comunicativa. La certificazione ha, inoltre, un forte valore simbolico: «attraverso la costruzione di test e la valutazione degli elaborati, e l'attribuzione a questi ultimi di un valore in termini di spendibilità nell'ambiente circostante, l'ente certificatore assume un preciso ruolo sociale e diventa il garante nei confronti delle altre istituzioni interessate del grado di competenza in L2 esibita dal candidato».

Inoltre, vista la sua valenza politico-sociale ed etica, la certificazione non è priva di criticità e, come strumento di selezione, essa è «moralmente accettabile solo se non prescinde dalla equità nel trattamento di chi ad essa si sottopone e, parimenti, essendo costituzionalmente definita, rappresenta una garanzia di convivenza e di integrazione fondata sui valori, costituzionalmente definita. Valutare non è mai un'operazione neutra, e ancora di meno lo è il certificare, atto che ha un fortissimo valore simbolico. Si tratta di prendere decisioni che spesso possono condizionare il percorso formativo o la vita lavorativa di un individuo: essere ammessi in una

università, poter svolgere una professione in cui è richiesta una determinata competenza linguistica, se non addirittura avere la possibilità di entrare o lavorare in un paese o di acquisirne la cittadinanza. I test linguistici insomma possono costituire una soluzione pratica a problemi rilevanti di ordine sociale e questa loro funzione è spesso criticata e stigmatizzata».

Se ciò è vero per le altre lingue, lo è ancora di più per l'italiano L2, poiché è solo dal Convegno del 1982 che si sancisce la necessità di dotare la lingua italiana di una certificazione di competenza, così come ne erano dotate già da tempo tutte le altre lingue di cultura e di grande diffusione internazionale come l'inglese, il francese, il tedesco. Inoltre, in Italia, diversamente dagli altri paesi, c'è indipendenza fra il momento formativo e quello valutativo-certificatorio. L'Ente che fa formazione nella sua fase conclusiva verifica se gli obiettivi della formazione, in relazione ai bisogni specifici, sono stati raggiunti; la valutazione certificatoria, invece, riporta le competenze degli apprendenti a parametri linguistico-comunicativi generali ed è gestita da un ente esterno rispetto a chi impartisce e riceve la formazione.

Questi Enti esterni certificatori sono: la CILS - *Certificazione di italiano come lingua straniera* dell'Università per Stranieri di Siena, il CELI di Perugia, l'IT di Roma e il PLIDA della Società Dante Alighieri. Ognuno ha propri modelli teorici di riferimento, così come approcci misurazionali e strategie di diffusione diversi e, dunque, il progetto di un'unica certificazione nazionale viene meno. Al momento, nel CTP di Siracusa non è presente alcuna convenzione con tali Enti al fine di far sostenere gli esami a chi intende conseguire una certificazione di competenza linguistica.

La CILS ha iniziato con una struttura a quattro livelli, corrispondenti ai livelli di base e avanzati della competenza, ai quali si sono aggiunti dal 2000 altri due livelli per certificare le fasi iniziali dell'apprendimento. Attualmente è presente un prelivello (il *pre-CILS*) che dovrebbe coprire quella fascia di pubblico non ancora in grado di manifestare la piena autonomia linguistica, così come intesa dal livello UNO CILS. L'analisi delle caratteristiche socioculturali e linguistiche e dei risultati degli utenti agli esami CILS ha messo in luce, infatti, la difficoltà di una fascia vastissima di pubblico potenziale a raggiungere il livello di autonomia comunicativa, corrispondente all' *utente autonomo* del *Framework* (primo livello CILS): si tratta di

un pubblico con ritmi molto lenti di apprendimento, o il cui apprendimento si svolge in condizioni non ottimali per la sua progressione, il quale frequenta molto spesso i CTP. È il caso, per esempio, di molti stranieri di origine asiatica che apprendono l'italiano, o di molti migranti semianalfabeti in L1, o ancora di migranti con poca possibilità di frequenza sistematica dei corsi di lingua. Il loro patrimonio di strutture e abilità non consente di svolgere autonomamente compiti comunicativi e sociali, va pertanto, potenziato con un corso apposito.

La certificazione CELI di Perugia è strutturata in sei livelli; l'IT di Roma Tre si articola su quattro livelli modulari; la certificazione PLIDA rilasciata dalla Società Dante Alighieri di Roma è suddivisa nei sei livelli riconosciuti dal *Quadro comune europeo*.

Per concludere ritengo opportuno tornare a riflettere sulla grande attualità che investe la valutazione certificatoria dell'italiano L2, sempre più chiamata in causa in questioni istituzionali. Non ultima, tra le tante, quella della redazione di una legge sull'ottenimento della cittadinanza italiana che, forse, sulla scia di quello che accade già in molti paesi europei, vorrebbero veder legato al possesso di un certificato di competenza linguistica, di livello identico per ciascuno straniero. Ciò vuol dire che l'ampliamento della spendibilità sociale di una certificazione richiede una politica linguistica per l'italiano di tipo centralista, affidata a strutture competenti in materia. Infatti, solo queste ultime saranno in grado di effettuare un serio lavoro costruito per un pubblico di apprendenti iniziali, il quale va differenziato per caratteristiche socioculturali, bisogni linguistici e motivazioni.

Capitolo Terzo

Immigrazione e insegnamento dell'italiano L2 ad adulti stranieri nel CTP di Siracusa

3.1 *Le politiche europee sul lifelong learning e l'apprendimento delle lingue: strategie e obiettivi comuni*

Dalla Conferenza internazionale di Amburgo del luglio del 1997 è emersa l'importanza che l'apprendimento permanente rappresenta per la società moderna, in costante trasformazione e sempre più globalizzata, quale momento di investimento al fine di fornire a tutti gli individui i requisiti e le competenze necessarie per affrontare il mondo del lavoro e la vita sociale. Tra gli obiettivi dell'educazione permanente vanno ricordati: la lotta alla disoccupazione, l'inserimento dei giovani nel mondo del lavoro, il recupero del *drop out* scolastico, l'integrazione sociale dei disabili e degli emarginati, il reinserimento delle donne, l'accoglienza degli immigrati. Dunque, l'educazione permanente rappresenta l'opportunità di una promozione sociale attraverso l'acquisizione di nuovi saperi, l'apprendimento di nuove lingue, il conseguimento di certificazioni spendibili nel mondo del lavoro²⁴². Essa nasce proprio dall'idea che è ormai inadeguata una concezione sequenziale dell'istruzione, secondo la quale «prima si studia, poi, conclusi gli studi, si lavora», e mette in luce, invece, la possibilità di «ritorni» nel sistema formativo anche dopo periodi più o meno lunghi di lavoro.

Spesso chi ha lasciato il sistema formativo precocemente e senza una qualifica o un titolo di studi ha più difficoltà non solo a trovare un lavoro, ma anche a partecipare alla vita culturale del paese nel quale vive. Perciò, appare quanto mai appropriato eliminare le disegualianze attraverso una particolare e continua formazione, che vede l'adulto quale protagonista indiscusso. Tale formazione passa

²⁴² Cfr. Annali della Pubblica Istruzione, *L'educazione permanente degli adulti. Il confronto europeo e la strategia nazionale*, Roma, Le Monnier, 1999, pp. 319-320.

anche attraverso un percorso di scolarizzazione, intento ad arricchire e rafforzare le competenze di base e che considera prioritario il bisogno di acquisire nuovi saperi e nuovi linguaggi per affrontare adeguatamente le esigenze sociali e produttive²⁴³.

Nel 2000 il Consiglio europeo di Lisbona ha stabilito l'obiettivo strategico di far diventare l'Europa, entro il 2010, il luogo dove l'economia fosse basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo. Gli elementi essenziali del programma proposto a Lisbona consistevano nella necessità di attuare l'istruzione e la formazione permanente, nonché la promozione di una cittadinanza attiva attraverso l'occupabilità e l'inclusione sociale, investendo nelle conoscenze e nelle competenze dei cittadini in tutte le fasi della loro vita. Per affrontare queste sfide gli obiettivi posti riguardano: «garantire un accesso universale e permanente alle azioni di istruzione e formazione per consentire l'acquisizione o l'aggiornamento delle competenze necessarie ad una partecipazione attiva ai progressi della società della conoscenza; assicurare una crescita visibile dell'investimento nelle risorse umane per rendere prioritaria la più importante risorsa dell'Europa, la sua gente; sviluppare contesti e metodi efficaci d'insegnamento e di apprendimento per un'offerta ininterrotta di istruzione e di formazione lungo l'intero arco della vita e in tutti i suoi aspetti; migliorare considerevolmente il modo in cui sono valutati e giudicati la partecipazione e i risultati delle azioni di formazione, in particolare nel quadro dell'apprendimento non formale e informale²⁴⁴; garantire a tutti un facile accesso ad informazioni e a un orientamento di qualità sulle opportunità di istruzione e formazione in tutta Europa e durante tutta la vita»²⁴⁵. È proprio la complementarietà di queste tre diverse forme di apprendimento che ci ricorda che si possono acquisire conoscenze utili sia in seno alla vita sociale e/o al lavoro, sia nella famiglia e nel

²⁴³ Cfr. *ivi*, pp. 321-328.

²⁴⁴ La Commissione europea distingue tre diverse categorie fondamentali di apprendimento: formale che si svolge in istituti addetti e che porta all'ottenimento di titoli di studio; non formale che si svolge fuori dalle strutture di formazione (associazioni, sindacati...) e che non porta all'ottenimento di certificazioni ufficiali; informale che è non necessariamente intenzionale, ma che rappresenta il percorso naturale della vita, spesso trascurato, e che oggi viene considerato una riserva considerevole di sapere e una fonte di innovazione nei metodi d'insegnamento e di apprendimento. Cfr. Commissione delle Comunità Europee, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Bruxelles, 30-ottobre-2000, p. 9 (http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_it.pdf).

²⁴⁵ *Ivi*, pp. 3-5.

tempo libero, confermando ancora una volta il *lifelong learning* e il *lifewide learning* quali momenti di istruzione e di formazione lungo l'intero arco della vita.

Nella comunicazione del 2001, intitolata *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, la Commissione ha sottolineato nuovamente l'importanza dell'apprendimento permanente per tutti i cittadini europei. Uno dei messaggi principali della comunicazione è che «i sistemi tradizionali devono essere modificati per renderli molto più aperti e flessibili, in modo da permettere ai discenti di accedere a un percorso di apprendimento di loro scelta, in funzione dei loro bisogni e interessi, fruendo così delle [...] opportunità lungo tutto l'arco della loro vita»²⁴⁶. Tutto ciò richiede un approccio nuovo nei confronti dell'istruzione e della formazione, ribadendo, ancora una volta, l'importanza dell'apprendimento permanente. Esso, infatti, vista l'evoluzione demografica, tecnologica e digitale, deve porre i cittadini nella condizione di apprendere, anche e soprattutto, spostandosi tra vari lavori e vari paesi, cercando di trarre il massimo profitto dalla conoscenza e dalle competenze degli altri, in maniera tale da consentire il raggiungimento degli obiettivi di prosperità, integrazione, tolleranza e democrazia²⁴⁷. Il fatto poi che l'apprendimento permanente persegua gli stessi obiettivi in tutti i paesi membri della Comunità, si rispecchia nella definizione che di esso se ne dà: «qualsiasi attività di apprendimento avviata in qualsiasi momento della vita, volta a migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze in una prospettiva personale, civica, sociale e/o occupazionale»²⁴⁸.

In seguito al Consiglio europeo di Lisbona, la Commissione indica anche i *Parametri di riferimento europei per l'istruzione e la formazione*, riconfermandone così il ruolo centrale che esse rivestono nel rispondere alle sfide lanciate precedentemente, ovvero la realizzazione di uno spazio economico e sociale tra i più progrediti del mondo.

Per questo i capi di stato e di governo europei hanno invitato i ministeri dell'istruzione dei paesi membri a stabilire tre obiettivi comuni e concreti per i

²⁴⁶ Commissione delle Comunità Europee, *Realizzare uno spazio europeo per l'apprendimento*, Bruxelles, 21-novembre-2001, p. 3 (http://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/allegati/apprperm211101.pdf).

²⁴⁷ Cfr. *ivi*, pp. 4-7.

²⁴⁸ *Ivi*, p. 10.

sistemi di istruzione e formazione: aumentare la qualità e l'efficacia dei sistemi di istruzione e formazione nell'Unione europea; facilitare l'accesso di tutti ai sistemi di istruzione e formazione; aprire al mondo esterno i sistemi di istruzione e formazione²⁴⁹.

In seguito alla comunicazione della Commissione del 2001 *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente* e alla risoluzione del Consiglio del 2002, che sottolineava l'importanza di tale apprendimento lungo l'arco della vita, nel 2006 la Commissione europea definisce una nuova comunicazione: *Educazione degli adulti: non è mai troppo tardi per apprendere*²⁵⁰. Attraverso di essa si evidenzia come l'educazione degli adulti offra un notevole contributo al mercato del lavoro, in termini di competenze e di esperienze acquisite, anche tramite l'attuazione di programmi europei (basti qui citare l'azione *Grundtvig* del programma Socrates, che ha come finalità il miglioramento dell'innovazione, della qualità e della trasparenza nei sistemi di istruzione, riservato unicamente all'educazione degli adulti e al rafforzamento dell'istruzione permanente nella dimensione europea, attraverso lo sviluppo di specifici percorsi educativi destinati a persone desiderose di nuove conoscenze e competenze)²⁵¹. Tra le sfide di questa comunicazione vanno ricordate: il miglioramento della competitività a livello mondiale, la capacità di affrontare i mutamenti demografici dovuti all'invecchiamento della popolazione ed infine la capacità di poter includere socialmente tutti quei cittadini con basse competenze e scarsa preparazione culturale a rischio di emarginazione. Per realizzare tutto ciò è

²⁴⁹ Cfr. Commissione delle Comunità Europee, *Parametri di riferimento europei per l'istruzione e la formazione: seguito al Consiglio europeo di Lisbona*, Bruxelles, 20-novembre-2002, p. 6 (http://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/allegati/seg_lisbona201102.pdf).

²⁵⁰ Cfr. Commissione delle Comunità Europee, *Educazione degli adulti: non è mai troppo tardi per apprendere*, Bruxelles, 23-novembre-2006, p. 2 (http://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_secondaria/allegati/com_eda.pdf).

²⁵¹ L'Unione europea ha proposto e sostenuto anche altri progetti, le cui linee ispiratrici si ritrovano nel *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* di Lisbona (marzo 2000), nella *Dichiarazione di Barcellona sull'economia competitiva basata sulla conoscenza* (marzo 2002), nelle *Direttive di Berlino sull'eccellenza e la qualità della formazione e della conoscenza* (settembre 2003): 1) *Erasmus*, rivolto a rafforzare la cooperazione tra università europee e ad accrescere la mobilità degli studenti e dei docenti; 2) *Lingua*, rivolto a migliorare la qualità dell'apprendimento linguistico lungo tutta la vita; 3) *Minerva*, destinato all'insegnamento a distanza, nel tentativo di sviluppare le tecnologie dell'informazione e della comunicazione in campo educativo (cfr. P. Begotti, *L'insegnamento dell'italiano ad adulti stranieri*, cit., p. 11).

necessario aumentare le opportunità di apprendimento in età adulta, eliminando qualsiasi ostacolo alla partecipazione, garantendo la qualità dell'educazione degli adulti anche attraverso un miglioramento delle metodologie e della didattica, riconoscendo e convalidando i risultati dell'apprendimento non formale e informale, investendo, sempre di più, nella popolazione che invecchia e nei migranti²⁵².

Infatti, l'integrazione degli immigrati è sempre più considerata una priorità a livello di Unione europea ed è definita «come un processo bi-direzionale che prevede piena partecipazione dell'immigrato, basato su diritti reciproci e su corrispondenti obblighi dei cittadini di paesi terzi legalmente residenti e della società ospite»²⁵³. A tal proposito, una delle sfide per l'educazione per gli adulti è il sostegno fornito all'integrazione dei migranti nella società e nell'economia e il pieno sfruttamento delle competenze e delle esperienze educative acquisite prima della migrazione. Ciò dovrebbe realizzarsi tramite:

- «strategie e azioni di sostegno dell'Unione europea sotto forma di programmi per migliorare la qualità delle politiche di istruzione e formazione nei paesi d'origine dei migranti, in particolare i paesi limitrofi europei;
- accelerazione dei meccanismi di valutazione delle capacità e di riconoscimento delle qualifiche formali, non formali e informali dei migranti che entrano nel territorio dell'Unione europea;
- ampliamento delle opportunità di educazione per gli adulti in relazione all'integrazione linguistica, sociale e culturale,
- messa a punto di strategie d'insegnamento adeguate ed efficaci e promozione di un apprendimento interculturale»²⁵⁴.

L'educazione degli adulti può contribuire a far sì che l'emigrazione possa risultare vantaggiosa per il paese di accoglienza, non solo per controbilanciare il

²⁵² Il Messaggio n. 4 recita che «Gli Stati membri devono garantire sufficienti investimenti per l'istruzione e la formazione dei cittadini più anziani e dei migranti, ma soprattutto garantire l'efficienza mettendo a punto un'istruzione e una formazione adatta alle esigenze del discente. Essi dovrebbero inoltre migliorare il riconoscimento dell'importante ruolo svolto dai migranti e dai cittadini più anziani nella società e nell'economia» (cfr. Commissione delle Comunità Europee *Educazione degli adulti: non è mai troppo tardi per apprendere*, cit., p. 10).

²⁵³ Comunicazione della Commissione europea al Consiglio di Salonicco del 19-20 giugno 2003, p. 3 e sg. (http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/it/ec/76289.pdf).

²⁵⁴ Commissione delle Comunità Europee, *Educazione degli adulti: non è mai troppo tardi per apprendere*, cit., p. 10.

processo di invecchiamento della nostra società, ma anche per le carenze della manodopera in alcuni settori industriali e agricoli. La maggior parte dei nuovi immigrati, anche con un elevato livello di competenze, ha l'esigenza di conoscenze linguistiche e integrazione culturale. Infatti, è enormemente aumentato l'interesse da parte della Commissione europea sul tema dell'apprendimento linguistico di tutti i cittadini adulti, del sostegno e dell'incoraggiamento che bisogna dare loro affinché si verifichino condizioni di apprendimento di una nuova lingua. La lingua, appresa dagli adulti con motivazioni diversificate che vanno dal bisogno per l'inserimento lavorativo e professionale, al trasferimento, a motivi familiari, alla conoscenza della cultura del paese ospitante, diviene l'abilità chiave per un percorso di formazione lungo tutta la vita. Spesso, però, le acquisite competenze non vengono valutate sul mercato del lavoro e i cittadini stranieri vengono sfruttati. Compito dell'educazione degli adulti è lottare contro l'esclusione sociale. Per questo offrire l'opportunità di un'educazione lungo tutto l'arco di vita è importante in termini di efficienza e di equità, rende i cittadini più attivi e meglio informati, contribuendo al loro benessere personale. Di ciò si occupano: ministeri, parti sociali, enti pubblici, comunità religiose ONG e autorità regionali e locali con la definizione di precise politiche a livello centrale, regionale e locale²⁵⁵.

La Commissione, per dare attuazione ai messaggi chiave contenuti nella comunicazione del 2006, invita gli Stati membri a partecipare a un piano d'azione nei vari ambiti in materia di educazione degli adulti, dal titolo *È sempre il momento di imparare*, utilizzando per questo, se ritiene opportuno, il sostegno del Fondo sociale europeo e del programma di apprendimento permanente. Tali azioni analizzano gli effetti che le riforme hanno prodotto sull'educazione degli adulti; migliorano la qualità delle prestazioni, sempre in ambito di educazione permanente; offrono maggiori opportunità agli adulti di acquisire dei livelli di qualifica via via più alti; accelerano il processo di convalida dei titoli posseduti e il riconoscimento dell'apprendimento; migliorano le tecniche di monitoraggio relativo al settore dell'educazione degli adulti²⁵⁶. Per questo tutti i settori dell'istruzione e della

²⁵⁵ Cfr. P. Begotti, *L'insegnamento dell'italiano ad adulti stranieri*, cit., p. 10.

²⁵⁶ Cfr. Commissione delle Comunità Europee, *È sempre il momento di imparare*, Bruxelles, 27-settembre -2007, p. 8 (http://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_post_secondaria/allegati/com558_it.pdf)

formazione hanno il compito di promuovere la creatività e l'innovazione, quali elementi imprescindibili per poter partecipare pienamente alla vita economica e sociale dell'Europa unita²⁵⁷.

Nel periodo 2008-2010 le aree prioritarie di azione mirano a sostenere la realizzazione del programma di lavoro “Istruzione e formazione 2010”, al fine di migliorare la qualità, l'accessibilità e l'apertura dei sistemi di istruzione e formazione in Europa, promuovendo, in modo particolare, la coerenza tra tutti i livelli e i sistemi di istruzione e formazione permanente, nonché la competitività e lo sviluppo economico ed incrementando i tassi di partecipazione all'istruzione e alla formazione degli adulti. Inoltre, è data priorità alla promozione e allo sviluppo del dialogo interculturale (nel 2008) e alla creatività e all'innovazione (nel 2009). Compito, dunque, dell'apprendimento permanente è sviluppare una società europea avanzata e punto di riferimento di qualità a livello mondiale. Gli obiettivi diventano: lo sviluppo di un apprendimento permanente di qualità; la facilità e l'accessibilità all'apprendimento permanente; il rafforzamento del dialogo interculturale; il rafforzamento di creatività, di occupabilità e di competitività; la partecipazione di tutti i cittadini, soprattutto dei più svantaggiati, all'apprendimento permanente; la promozione delle lingue e della diversità linguistica; la promozione delle tecnologie informatiche in ambito educativo; il rispetto delle diversità culturali; la garanzia di qualità dei sistemi formativi; gli scambi tra popolazioni al fine di migliorare la qualità dell'istruzione e della formazione²⁵⁸.

Il Consiglio d'Europa, alla luce di tutto questo, ha attuato delle strategie, in previsione futura, sul ruolo dell'istruzione e della formazione *Europa 2020*, le cui priorità sono: lo sfruttamento delle potenzialità nell'ambito dell'istruzione e della formazione, al fine di migliorare le prospettive di lavoro e di studio, anche nell'età adulta e in paesi diversi da quello proprio; l'accrescimento pertinente, lungo l'intero arco di vita, dell'istruzione e della formazione, al fine di inserirsi nel

f).

²⁵⁷ Cfr. Commissione delle Comunità Europee, *L'apprendimento permanente per la conoscenza, la creatività e l'innovazione*, Bruxelles, 12-novembre-2007, p. 10 (<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0703:FIN:IT:PDF>).

²⁵⁸ Cfr. Programma di apprendimento permanente 2008-2010, pp. 3-5 (http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/call08/prior_it.pdf).

mercato del lavoro, e di agevolare la transizione tra il mondo dell'istruzione e della formazione e

il mondo del lavoro²⁵⁹. Ciò può avvenire, anche, attraverso un Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente, in modo tale che le competenze e le certificazioni siano facilmente valutabili e spendibili in tutti i paesi dell'Unione europea²⁶⁰.

Per rendere fattibile tale mobilità e creare una comune identità europea, l'Unione europea e il Consiglio d'Europa hanno lavorato molto producendo documenti volti a sviluppare il multilinguismo e la diversità linguistica, promuovendo, anche, le lingue minoritarie, i regionalismi, i linguaggi dei segni e le lingue degli immigrati. Tra gli obiettivi da raggiungere vanno ricordati: sviluppare la consapevolezza delle diversità linguistiche e culturali in Europa; incoraggiare il multilinguismo; promuovere i vantaggi della conoscenza di più lingue; promuovere l'apprendimento permanente; pubblicizzare i metodi di insegnamento e di apprendimento delle lingue²⁶¹.

Nel contesto della strategia di rinnovamento economico, sociale e ambientale lanciata a Lisbona nel marzo del 2000, l'apprendimento di altre lingue contribuisce ad avvicinare questo obiettivo migliorando le competenze cognitive di chi impara, anche sotto il profilo della lettura e della scrittura. Ciò fornisce ai cittadini e alle imprese europee le competenze interculturali e linguistiche necessarie per poter operare in modo efficace sul mercato globale nell'arco di tutta la vita. Infatti, le competenze linguistiche migliorano gli scambi interculturali e la realizzazione personale di tutti i cittadini, compresa la popolazione adulta, la quale deve essere incoraggiata a continuare l'apprendimento delle lingue per essere competitiva nel

²⁵⁹ Cfr. Conclusioni del Consiglio sul ruolo dell'istruzione e della formazione nell'attuazione della strategia *Europa 2020*, p. 70, (<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:070:001:0003>).

²⁶⁰ Cfr. The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF), 23 aprile 2008, pp. 3-7 (<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:IT:PDF>).

²⁶¹ Cfr. L'attuazione e i risultati dell'Anno europeo delle lingue 2001, Bruxelles 4 Novembre 2002, pp. 3-7 (<http://www.edscuola.it/archivio/norme/europa/comm021104.pdf>).

mondo del lavoro o per inserirsi in un tessuto socio-economico diverso da quello di origine²⁶².

La competenza linguistica è, dunque, altamente ricercata dalle aziende, oltre a essere lo strumento principale di comunicazione all'interno dell'Europa e del resto del mondo. Per questo la Commissione europea ha promosso il miglioramento dell'apprendimento linguistico quale obiettivo specifico di "Istruzione e formazione 2010", incoraggiando non solo la comunicazione in altre lingue, ma anche l'utilizzo di più lingue²⁶³. Seguendo le direttive europee, anche a livello nazionale, ogni sistema di istruzione e di formazione deve rivedere la propria prospettiva di educazione permanente, utilizzando strumenti messi a punto dalla Commissione e dal Consiglio d'Europa e materiali e testi linguistici adeguati; promuovendo la formazione degli insegnanti di lingue e la cooperazione europea nelle scuole²⁶⁴.

3.2 *La risposta nazionale all'apprendimento permanente*

In Italia in campo legislativo abbiamo assistito ad un processo di rinnovamento del sistema formativo che, dall'ormai lontano 1970 e dalla conquista delle "150" ore per i lavoratori, è arrivato a interessarsi sia della formazione iniziale (elevamento dell'obbligo di istruzione, obbligo formativo a 18 anni, apprendistato, formazione integrata superiore), sia della formazione continua e dell'educazione in età adulta (misure di sostegno per la formazione continua previste nella legge 196/97 e ordinanza del Ministro della Pubblica Istruzione n. 455/97 sull'educazione in età adulta)²⁶⁵. Sono state le politiche provenienti dall'Unione europea, le quali chiedono di favorire l'acquisizione di nuovi saperi e di mettere in campo vari soggetti istituzionali come Stato, Regioni ed Enti locali, al fine di rispondere ai diversificati

²⁶² Cfr. Commissione delle Comunità Europee, *Promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica*: Piano d'azione 2004-2006, p. 9 (<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:IT:PDF>).

²⁶³ Cfr. Commissione delle Comunità Europee, *Promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica* Bruxelles, 25-9-2007, p. 4 (http://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/news/2007/allegati/5europa_multilingue.pdf).

²⁶⁴ Cfr. *ibidem*.

²⁶⁵ Annali della Pubblica Istruzione, *L'educazione permanente degli adulti*, cit., pp. 337.

bisogni dell'utenza, a favorire tale rinnovamento del sistema formativo e a dare una svolta rispetto al passato. Infatti, l'*Educazione degli Adulti* (Eda), dalla Conferenza internazionale dell'Unesco sull'educazione degli adulti, svoltasi ad Amburgo nel luglio del 1997, assieme alla pubblicazione dell'Ordinanza Ministeriale 455/97 hanno reso visibile una nuova e concreta attenzione verso le politiche formative rivolte agli adulti, dando origine, anche in Italia, a un aumento dei corsi per adulti che si svolgono, soprattutto, nei Centri Territoriali Permanenti.

Ma l'iter legislativo che ha permesso di arrivare alla situazione attuale ha visto l'impegno e le intese tra governo, confindustria e sindacati riguardanti l'occupazione, la formazione e la riforma scolastica. Ricordiamo: l'accordo del luglio del 1993, il patto per il lavoro del settembre del 1996 e, infine, il patto sociale del dicembre 1998, i quali rappresentano lo straordinario percorso di maturazione che porta ad affermare la necessità di un sistema integrato di istruzione e formazione in età adulta²⁶⁶.

È in questo sistema di formazione continua e integrata che, con la legge "Bassanini" (L. 59/97 e D.lgs 112/98), vengono affidati nuovi compiti a Regioni ed Enti locali, obbligando i Centri Territoriali a ricollocarsi all'interno di una rete i cui protagonisti sono vari: Ministero della Pubblica Istruzione, Regioni, Enti locali, Enti di formazione pubblici e privati tra i quali la scuola. Ed è proprio nelle scuole primarie che si possono promuovere iniziative Eda, con progetti, personale qualificato, aule e mezzi a disposizione. Infatti, al comma dieci dell'art. 21 si legge: *«nell'esercizio dell'autonomia organizzativa e didattica le istituzioni scolastiche realizzano, sia singolarmente che in forme consorziate, ampliamenti dell'offerta formativa che prevedono anche percorsi formativi per adulti(...)»*.²⁶⁷

Continuando l'iter legislativo, la legge 59/97 introduce la riforma della scuola all'interno di un disegno più vasto della riforma dello Stato. La legge 30 del 10.2.2000, *Legge Quadro in materia di Riordino dei Cicli dell'Istruzione*, nota come riforma Berlinguer e pubblicata nella Gazzetta Ufficiale n. 44 del 23.2.2000, entra nel merito della formazione in età adulta solo nel quinto articolo. Successivamente,

²⁶⁶ Cfr. G. Giorgetti, A. Paparazzo, *L'educazione degli adulti*, Roma, Casa Editrice Valore Scuola, 2000, p. 10.

²⁶⁷ Ivi, p. 11.

l'idea che l'Eda possa essere gestita da Enti locali o imprese formative scelte dal mercato fa sì che nella legge sparisca dell'Eda anche il proposito di una legge quadro²⁶⁸.

Compito del documento della Conferenza Stato-Regioni del 2 marzo 2000, che ha come titolo *La riorganizzazione e il potenziamento dell'Educazione permanente degli adulti*, è mettere in moto gli agenti formativi del sistema integrato (Stato, Enti locali, Regioni e Comuni in concertazione con università, politiche del lavoro, dell'istruzione in grado di rafforzare l'offerta formativa). Inoltre, compito dei Centri Territoriali è promuovere occasioni di confronto a livello territoriale tra partner formativi, istituzioni locali, parti sociali. Il nuovo sistema di educazione degli adulti potrà nascere solo come risultato di un ampio processo di trasformazione che assicuri risorse, sostenibilità e qualità dell'offerta formativa, privilegiando politiche di integrazione in particolar modo durante i momenti di: programmazione, gestione, attuazione, certificazione, valutazione e riconoscimento dei crediti. L'attuazione di tali momenti formativi seguirà progetti pilota significativi attraverso cui si avvia la sperimentazione delle possibili modalità di intervento rispetto alle diverse componenti e dimensioni di un nuovo sistema di educazione degli adulti²⁶⁹.

L'educazione degli adulti in Italia, rivolta ai cittadini e agli stranieri in età adulta, si basa sul principio che colloca al centro dei diversi contesti formativo-educativi la persona, con le sue esperienze e potenzialità, in situazione di apprendimento formale e non formale. Attraverso un processo d'integrazione, inoltre, è in grado di assicurare l'eguaglianza di opportunità formative come voluto dalla V Conferenza mondiale dell'UNESCO di *one hour a day for learning for all*, il cui obiettivo è favorire la formazione e l'istruzione dell'adulto in sinergia con le altre amministrazioni dello Stato e gli Enti regionali e locali, come la scuola, il sistema di formazione professionale, le biblioteche, le imprese, il comune, le università, ecc²⁷⁰. Ad essi, con l'aiuto di operatori specializzati, il compito di svolgere attività formative di programmazione, progettazione, docenza, tutoraggio d'aula, secondo modalità che seguono standard e criteri di qualità nazionali. Ciò

²⁶⁸ Cfr. *ivi*, pp. 11-13.

²⁶⁹ Cfr. *Annali della Pubblica Istruzione, L'educazione permanente degli adulti*, cit., pp. 339-343.

²⁷⁰ Cfr. *ivi*, p. 338.

conferma che il *lifelong learning* in Italia è diffuso sia all'interno dei sistemi di istruzione e di formazione, sia del mondo del lavoro, tutti investiti da processi di riforma di vaste proporzioni²⁷¹. Tra queste ricordiamo la legge di riforma del sistema scolastico nazionale (legge n. 53/2003) che all'art. 2 comma c assicura il diritto all'istruzione e alla formazione «per almeno dodici anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età»²⁷². Tutte le riforme del sistema formativo sono finanziate dallo Stato, Regioni ed Enti locali, nonché dai fondi dell'Unione europea.

In tale ambito si riorganizzano i Centri Territoriali per l'Eda, quali strutture di servizio che concorrono alle diversificate domande di formazione, all'orientamento e all'organizzazione dell'offerta formativa integrata, nonché, d'intesa col territorio, predispongono l'accoglienza, effettuano il bilancio delle competenze e attribuiscono la certificazione. Il loro piano dell'offerta formativa è definito e valutato d'intesa con il Comitato locale nell'ambito di indirizzi nazionali e regionali tramite precisi accordi, in piena autonomia didattica e finanziaria e con l'ausilio di personale altamente qualificato e formato²⁷³. Ciò al fine di sostenere il pieno sviluppo della personalità dei cittadini e il loro inserimento nella vita socio-culturale della comunità in cui risiedono, nel rispetto e a sostegno degli ideali di pace, democrazia, giustizia, diritti umani, libertà, convivenza e diversità.

Infine, la legge n. 296/06 (Decreto del Ministro P.I. 25 ottobre 2007), a partire dall'anno 2008/2009, riorganizza i Centri Territoriali in CPIA (Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti)²⁷⁴. Fermo restando che il funzionamento delle sedi può essere regolato da specifici accordi tra Enti locali, la sua articolazione è prevista nell'ambito provinciale e, nel caso di flussi d'utenza sottodimensionati, anche su base interprovinciale. Lo scopo dei CPIA è di far conseguire: il titolo di studi conclusivo del primo ciclo d'istruzione; il recupero dei saperi e delle competenze finalizzate all'acquisizione della certificazione di assolvimento

²⁷¹ Cfr. Follow-up della risoluzione del Consiglio dell'Unione europea sul *lifelong learning*, 16 giugno 2003, p. 11 (http://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/allegati/lifelonglearning.pdf).

²⁷² Ivi, p. 12.

²⁷³ Cfr. Annali della Pubblica Istruzione, *L'educazione permanente degli adulti*, cit. pp. 348-349.

²⁷⁴ Decreto Ministro P. I. 25-ottobre-2007, pp. 3-7 (<http://www.edscuola.it/archivio/nome/decreti/dm251007.pdf>).

dell'obbligo scolastico; il conseguimento del diploma d'istruzione secondaria superiore; l'alfabetizzazione funzionale finalizzata all'acquisizione dei saperi e delle competenze riferiti all'adempimento dell'obbligo di istruzione e al conseguimento di un titolo di istruzione secondaria superiore; la conoscenza della lingua italiana da parte degli immigrati per la loro integrazione linguistica e sociale (art. 3). Possono iscriversi ai corsi tutti gli adulti italiani e stranieri presenti sul territorio nazionale, che non abbiano ancora acquisito il titolo di studi previsto (mentre nel CTP anche chi era in possesso di diploma o di laurea poteva iscriversi per conseguire ulteriori diplomi o certificazioni relativi ai corsi di lingua straniera o di informatica) e che abbiano compiuto i sedici anni di età (art. 4). I Centri, al fine di personalizzare l'offerta formativa alla propria utenza ("patto formativo individuale"), possono programmare attività didattiche anche in tempi diversi da quelli ordinari, nel rispetto, anche, dell'integrazione delle persone diversamente abili (art. 5). Per questo si avvale non solo della competenza del personale docente, altamente qualificato nell'ambito dell'istruzione degli adulti, ma di prestazioni professionali e contratti di prestazione d'opera esterni alla scuola. Ciò viene fatto ai fini della promozione dell'innovazione organizzativa, metodologica e didattica. L'organico, di regola formato da dieci docenti ogni 120 iscritti (ultimamente elevato a dieci docenti ogni 160 alunni), è composto da due docenti di scuola primaria con competenze nell'insegnamento della lingua straniera; da quattro docenti di scuola secondaria di primo grado che insegnano italiano, inglese, matematica e tecnica; da quattro docenti di scuola secondaria di secondo grado, uno per ciascun asse disciplinare in materia di saperi e competenze relativi all'obbligo d'istruzione.

Tale normativa prevedeva che tra l'anno scolastico 2009-2010 tutti i Centri Territoriali Permanenti fossero riorganizzati per dare il via ai nuovi CPIA. Ad oggi, però, non sono tante le realtà scolastiche che in Italia hanno messo in pratica questa normativa (sono soltanto 75 i CPIA già istituiti); inoltre, i termini di avvio del loro funzionamento sono stati differiti a partire dall'anno scolastico 2011/2012 ed entro l'anno scolastico 2012/2013, continuando così a rendere operativi i CTP.

3.2.1 *I Centri Territoriali Permanenti (CTP)*

I Centri Territoriali Permanenti, istituiti ai sensi dell'O.M. n. 455 del 29 luglio 1997, hanno raccolto e integrato unitariamente le precedenti esperienze dei corsi di alfabetizzazione e dei corsi per lavoratori, e rappresentano, sotto l'aspetto organizzativo, l'insieme dei servizi e delle attività di istruzione e di formazione degli adulti presenti su un territorio di dimensione distrettuale. Molti i compiti “nuovi” assegnati ai Centri Territoriali, tra i quali:

1. avviare un censimento dei potenziali partner formativi presenti sul territorio, sia soggetti pubblici sia privati, impegnati in esperienze di Eda formale e non-formale, per dare inizio a una fase di reciproca conoscenza, di condivisione dei dati riferiti ai bisogni formativi, di confronto sui criteri di valutazione e certificazione delle esperienze;

2. operare una concreta verticalizzazione tra le tradizionali esperienze Eda delle scuole dell'obbligo e quelle della secondaria superiore serale e preparare una fusione tra le due realtà;

3. cooperare coi comuni medio-piccoli per favorire la costituzione di comitati locali, contrapposti a quelli regionali;

4. promuovere accordi di rete tra i Centri Territoriali e le scuole di ogni ordine e grado al fine di favorire occasioni di formazione degli adulti, cultura del monitoraggio, della certificazione, della valorizzazione dei crediti;

5. creare ulteriori occasioni di collaborazione con la formazione professionale;

6. sviluppare piani d'intervento con i *centri di lavoro* e i nuovi servizi per l'impiego al fine di dare risposte qualificate agli obiettivi indicati dal decreto legislativo 181/2000 nei confronti dei disoccupati di lunga durata, degli inoccupati e delle donne in “reinserimento lavorativo”;

7. stringere patti di cooperazione con le associazioni no-profit e con il volontariato funzionali allo sviluppo di una cultura della partecipazione, tutto ciò per rendere la scuola un laboratorio vivo e sensibile, capace di valorizzare, orientare, socializzare²⁷⁵.

Le attività e i servizi per gli adulti, che si svolgono in sedi diverse non necessariamente scolastiche, sono coordinati dal Centro Territoriale che ha come

²⁷⁵ G. Giorgetti, A. Papparazzo, *L'educazione degli adulti*, cit., pp. 23-24.

riferimento amministrativo e didattico un' istituzione scolastica della fascia dell'obbligo e come coordinatore responsabile il suo capo d'istituto²⁷⁶. Al coordinatore spetta il compito di: promuovere rapporti coi soggetti pubblici e privati, favorire incontri con altri dirigenti del territorio che si occupano di Eda, collaborare con gli organismi che si interessano di integrazione, prevenzione del disagio e promozione del successo formativo, formalizzare proposte di organico funzionale, coordinare risorse umane, strutturali e finanziarie per realizzare attività. Per espletare questi compiti il coordinatore si avvale di un apposito *gruppo operativo* da lui presieduto e scelto fra il personale del centro²⁷⁷.

Sotto l'aspetto funzionale i Centri Territoriali Permanenti sono luogo di concertazione, di lettura dei bisogni formativi, di progettazione e di organizzazione delle iniziative di istruzione e formazione in età adulta²⁷⁸. Nell'ottica del *lifelong learning*, gli obiettivi dell'azione dei Centri sono: l'alfabetizzazione culturale e funzionale, il consolidamento e la promozione culturale, la rimotivazione e il riorientamento, l'acquisizione e il consolidamento di conoscenze e di competenze specifiche, di pre-professionalizzazione e/o di riqualificazione professionale.

I Centri svolgono attività di:

- accoglienza, ascolto e orientamento;
- alfabetizzazione primaria funzionale e di ritorno;
- apprendimento della lingua e dei linguaggi;
- sviluppo e consolidamento di competenze di base e di saperi specifici;
- recupero e sviluppo di competenze strumentali culturali e relazionali idonee ad una attiva partecipazione alla vita sociale;
- acquisizione e sviluppo di una prima formazione o riqualificazione professionale;
- rientro nei percorsi di istruzione e formazione di soggetti in situazione di marginalità²⁷⁹.

Le attività sono realizzate mediante corsi lunghi di istruzione oppure a mezzo

²⁷⁶ Cfr. Annali della Pubblica Istruzione, *L'educazione permanente degli adulti*, cit., p. 355.

²⁷⁷ Cfr. G. Giorgetti, A. Papparazzo, *L'educazione degli adulti*, cit., pp. 29-30.

²⁷⁸ Cfr. Annali della Pubblica Istruzione, *L'educazione permanente degli adulti*, cit., p. 355.

²⁷⁹ Appendice: *L'educazione degli adulti in Italia*, R. Piazza, C. Tuozi (a cura di), *La formazione diffusa*, cit., p. 288.

di corsi brevi/moduli a carattere monografico (per esempio alfabetizzazione informatica e linguistica, soprattutto là dove c'è una presenza significativa di utenti stranieri), nonché corsi di 150 ore destinati al conseguimento del titolo di licenza media. Tali corsi hanno rappresentato per oltre un quarto di secolo l'unico punto di riferimento per i bisogni formativi della popolazione adulta poco scolarizzata, per i giovani *drop-out*, per le figure marginalizzate, per i detenuti, per i cittadini extracomunitari, per i disoccupati, ecc²⁸⁰. È in ragione di questa utenza che acquista significato l'articolo 39 del contratto di lavoro, lì dove indica che «le attività di accoglienza e ascolto, nonché quelle di analisi dei bisogni dei singoli utenti» sono parte integrante dell'orario di cattedra dei docenti Eda. Infatti, l'orario di lavoro dei docenti Eda non si esaurisce nelle classiche ore di lezione frontale, ma si integra con il bisogno di accoglienza, di orientamento, di ascolto, quali elementi di continuità e di individualizzazione nel processo di formazione e componenti innovative del mestiere di insegnante²⁸¹. Ognuna di queste attività rivolta agli adulti fa parte del piano dell'offerta formativa e didattica della scuola che ha la responsabilità del centro. Inoltre, il piano dell'offerta formativa è elaborato dal collegio dei docenti, sulla base degli indirizzi generali per le attività della scuola e delle scelte di gestione e amministrazione definiti dai consigli di circolo e di istituto.

Il coordinamento di tutto il personale impegnato nella realizzazione delle attività didattiche e formative del centro presenta al collegio le proprie proposte in merito alla programmazione e all'organizzazione delle attività rivolte ad adulti. Il gruppo docente del centro organizza le attività in base a specifici percorsi didattici. È necessaria la presenza dei docenti del centro alle riunioni del collegio e del consiglio di istituto, per decidere sulla destinazione delle risorse, la programmazione didattica e organizzativa, gli incarichi e i compiti rivolti agli adulti²⁸².

Al termine dell'attività è previsto il rilascio di titoli, di certificazioni o di attestati in base ai crediti formativi acquisiti. L'accesso ai Centri Territoriali da parte degli adulti è gratuito ed è consentito a partire dal 15° anno di età. Tuttavia, è data

²⁸⁰ All'interno del CTP di Siracusa a partire da quest'anno scolastico 2010-2011 è stato realizzato un progetto che vede il recupero sociale e il reinserimento nei percorsi scolastici di giovani a rischio, ovvero affidati alla attività giudiziarie e con almeno quindici anni di età, al fine di far loro conseguire un titolo di studi valido.

²⁸¹ Cfr. G. Giorgetti, A. Paparazzo, *L'educazione degli adulti*, cit., pp. 24-25.

²⁸² Cfr. *ivi*, p. 31.

precedenza a coloro che richiedono il conseguimento del titolo di studio di licenza media o di licenza elementare (quest'ultimo fino all'anno scolastico 2003/2004 come da C.M. n. 85/04).

Il Centro si avvale dei docenti, messi a disposizione dal CSA (in generale, tre docenti di scuola elementare e cinque di secondaria di I grado che rappresentano l'organico di base) per ben 90/110 utenti e degli operatori (esperti, consulenti, ecc... che rappresentano l'organico funzionale) messi a disposizione da altri soggetti pubblici (Enti locali, ASL, ecc...) o in convenzione da altri istituti. Inoltre, il Centro si avvale non solo dell'apporto diretto dei docenti assegnati, ma anche di prestazioni aggiuntive e di contratti d'opera intellettuale stipulati con esperti esterni nonché con il sostegno degli IRRSAE che hanno organizzato momenti di confronto degli operatori interessati anche a carattere regionale (che rappresentano l'organico integrato)²⁸³. L'organico di base (organico di diritto) si costituisce nel corso dell'anno in presenza del flusso di utenza, di coloro cioè che frequentano per il conseguimento del titolo di studi o per l'alfabetizzazione, ed è formato, come già detto prima, da tre insegnanti di scuola elementare e cinque di scuola media (italiano, scienze matematiche, lingua straniera, educazione tecnica); in presenza di flussi di utenza superiori, il CSA assegna ulteriore organico di base, anche nel caso in cui siano presenti alunni diversamente abili, al fine di garantirne la piena integrazione. L'organico funzionale è previsto in presenza di specifici progetti presentati dai Centri; l'organico integrato è messo a disposizione del Centro Territoriale in base a intese, convenzioni e accordi stipulati con soggetti pubblici e privati che cooperano per la realizzazione del piano del Centro. Tutti i docenti hanno il diritto-dovere della formazione in servizio. Inoltre, ogni Centro Territoriale ha diritto ad eleggere una funzione obiettivo specifica per le sue attività. Infine, a ogni Centro è assegnato un assistente amministrativo e un collaboratore scolastico per ciascuna scuola o istituto ove si svolgano attività di educazione permanente, istituite dai Centri stessi²⁸⁴.

Nella fase di accoglienza i docenti e gli altri operatori del Centro acquisiscono elementi di conoscenza relativi a ciascun iscritto (scheda personale di ingresso e/o colloquio). In seguito, sulla base delle pregresse esperienze formative e

²⁸³ Cfr. Annali della Pubblica Istruzione, *L'educazione permanente degli adulti*, cit., p. 336.

²⁸⁴ Cfr. G. Giorgetti, A. Paparazzo, *L'educazione degli adulti*, cit., pp. 32-35.

di lavoro di ogni corsista, sono individuati i crediti culturali. Con ogni iscritto viene effettuata una negoziazione al fine di definire lo specifico percorso di istruzione e formazione, mediante la stesura del patto formativo sottoscritto dall'adulto, dai docenti e dagli operatori del Centro, tra i quali viene individuato un *tutor*²⁸⁵.

Il 1998/99 è stato l'anno in cui i Centri hanno preso l'avvio in forma diffusa su tutto il territorio nazionale, riorganizzando e comprendendo anche molte delle esperienze per gli adulti dei precedenti ordinamenti. I Centri Territoriali Permanenti funzionano in via permanente. I corsi di istruzione finalizzati al conseguimento di titolo di studio hanno durata di almeno duecento giorni di calendario scolastico come previsto per i corsi ordinari. Si può prevedere un ampliamento dell'offerta di servizio in direzione di interventi integrati, senza depotenziare le realtà che attualmente soddisfano la domanda di istruzione e formazione. Altre attività formative, di alfabetizzazione e di istruzione, possono avere organizzazione modulare con una durata normalmente definita in ore e rapportata ai contenuti programmati²⁸⁶.

Il tipo di offerta e la quantità di consenso ottenuti dai CTP, in prospettiva, spostano decisamente il centro dell'azione verso gli istituti di istruzione secondaria superiore, dove i livelli di servizio possono meglio corrispondere ai nuovi bisogni formativi emergenti. Infatti, con la legge n. 296/06 (Decreto del Ministro P.I. 25 ottobre 2007) a partire dall'anno 2008/2009 i Centri Territoriali sono diventati CPIA, ovvero "Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti" e vengono articolati autonomamente all'interno di reti territoriali provinciali, con un proprio organico altamente qualificato. Tali Centri, occupandosi di popolazione adulta italiana e immigrata, con l'età minima per accedere di sedici anni, prevedono dei percorsi formativi per il conseguimento dei titoli di studio di scuola superiore e «la conoscenza della lingua italiana da parte degli immigrati per la loro integrazione linguistica e sociale» (art. 3, lettera e)²⁸⁷.

²⁸⁵ Art. 6 della Ordinanza Ministeriale n. 455 del 29 luglio 1997.

²⁸⁶ Cfr. Appendice: *L'educazione degli adulti in Italia*, R. Piazza, C. Tuozzi (a cura di), *La formazione diffusa*, cit., p. 289.

²⁸⁷ Decreto Ministro P. I. 25-ottobre-2007, p. 3 (<http://www.edscuola.it/archivio/nome/decreti/dm251007.pdf>).

3.2.2 *Gli immigrati a Siracusa e la frequenza del CTP: alcuni dati statistici*

Secondo gli ultimi dati dell'ISTAT²⁸⁸, l'Istituto Italiano di Statistica, nel nostro paese, a fronte di una popolazione che ha di poco superato i 60 milioni di cittadini, gli stranieri residenti sono oltre 4 milioni (4.235.000) e rappresentano ormai il 7,0% dell'intera popolazione: una fotografia del tutto nuova per un paese di migranti. Appena un secolo fa, in soli quindici anni, quasi 9 milioni di italiani lasciarono l'Italia per inseguire prospettive di futuro negli Stati Uniti, nell'America Latina, o in Europa in Svizzera, Francia, Germania, Austria. E fino alla fine degli anni Settanta l'Italia ha continuato a esportare la forza lavoro nei maggiori cantieri europei. Ma, negli ultimi trent'anni, una rivoluzione silenziosa ha trasformato il nostro paese da terra di emigrazione a terra d'immigrazione. E dal 2008 l'Italia si colloca perciò al di sopra della media europea (6,2%) per incidenza di stranieri residenti sul totale della popolazione²⁸⁹.

Anche la nostra isola, la Sicilia, nel cuore del Mediterraneo, da sempre luogo di grandi transiti, è diventata terra di migrazione da parte di popolazioni, soprattutto africane, che spinte da svariate motivazioni, quali la povertà, la guerra, la mancanza di lavoro, di democrazia e di opportunità di istruzione, sono arrivate, hanno circolato e soggiornato per lunghi periodi nel nostro territorio. Questo ne ha fatto di noi un popolo pronto ad accogliere chi ne aveva più bisogno e della nostra isola un luogo dove trovare accoglienza, rispetto, solidarietà. Negli ultimi anni, a causa delle sempre più complesse vicende politiche, economiche, socio-culturali e religiose di molti paesi extraeuropei, l'ondata di migranti, disperati, si è intensificata, mettendo a dura prova non solo le istituzioni governative, che hanno dovuto affrontare situazioni di vera e propria emergenza umanitaria, ma anche il semplice cittadino, che sempre di più si è trovato a convivere con lo straniero.

Questa situazione, se da una parte arricchisce enormemente le popolazioni che si incontrano, dall'altro spinge ad attuare dei concreti interventi al fine di

²⁸⁸ Dati ISTAT (Istituto Nazionale di Statistica) riferiti all'anno 2009 e diffusi il 28 di febbraio del 2011 (http://www.istat.it/salastampa/comunicati/non_calendario/20110228_00/).

²⁸⁹ Cfr. *ibidem*.

favorire l'inserimento sociale e linguistico del migrante. Per rimanere in Sicilia negli ultimi anni la presenza degli stranieri sul nostro territorio si è più che raddoppiata, passando da 50.890 (25.258 maschi e 25.632 femmine) immigrati nell'anno 2003 a 127.310 (60.751 maschi e 66.559 femmine) nel 2010²⁹⁰, molti dei quali profughi richiedenti asilo politico²⁹¹. In effetti è difficile sintetizzare in statistiche attendibili questo dato, visto che il fenomeno migratorio è caratterizzato da rapidità, mobilità, lavoro nero e clandestinità. In questi ultimi anni sono aumentati anche i ricongiungimenti familiari, indice di una maggiore stabilità del fenomeno, l'andamento demografico cresce: infatti, grazie al contributo dei migranti le nascite sono tornate ad aumentare, riducendo il divario con gli altri paesi europei. Altro fattore fondamentale è stato l'allontanamento dei lavoratori italiani da alcune attività lavorative ritenute troppo pesanti, ma comunque fortemente indispensabili allo sviluppo del nostro sistema produttivo e dei servizi, sia nel settore manifatturiero, sia delle attività domestiche e di "cura", sia nei settori come l'edilizia e l'agricoltura, quest'ultimo molto presente soprattutto al Sud²⁹². Ma è proprio il sud che rappresenta spesso solo una via di passaggio per quelle zone più ricche dell'Italia o dell'Europa, dove ci sono maggiori opportunità di lavoro e dove anche i servizi sono più efficacemente orientati ai bisogni della popolazione immigrata. Nella sola provincia di Siracusa si registra una presenza di 10.213 stranieri residenti, dei quali 5.031 sono maschi e 5.182 sono femmine; mentre nel solo comune di Siracusa gli stranieri residenti sono 4.036 (2.167 maschi e 1.869 femmine). Se aggiungiamo quelli residenti nei comuni di Solarino e Floridia, entrambe sedi staccate del nostro CTP, rispettivamente 309 (119 maschi e 196 femmine) e 695 (316 maschi e 379 femmine), arriviamo a 5.040 stranieri maschi e femmine residenti²⁹³.

²⁹⁰ Dati ISTAT al 1° gennaio 2003 e al 1° gennaio 2010 dei residenti stranieri nella Regione Sicilia (<http://demo.istat.it/strasa2010/index.html>).

²⁹¹ In Italia manca ancora un decreto legge sui rifugiati politici. Pertanto, compito dello Stato è dare accoglienza al richiedente asilo, fino alla definizione del suo status, e provvedere al suo sostentamento, nel caso in cui sia privo di mezzi, attraverso il Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati (Sprar) o con un contributo di prima assistenza fornito dalla Prefettura. Inoltre, l'articolo 10 della nostra Costituzione stabilisce che «allo straniero al quale sia impedito di esercitare le libertà democratiche», sia concesso «diritto di asilo nel territorio della Repubblica». A molti stranieri arrivati nel nostro paese è stato, però, negato questo diritto, assegnandogliene un altro, quello di «protezione umanitaria».

²⁹² Cfr. Caritas/Migrantes, *Immigrazione. Dossier Statistico 2007*.

²⁹³ Dati ISTAT al 1° Gennaio 2010 dei residenti stranieri a Siracusa.

Molti di loro presentano un'estrema varietà di provenienze geografiche²⁹⁴, di profili sociali, di culture, di religioni e di motivazioni. Spinti dalla necessità di integrarsi nel territorio, di superare le difficoltà linguistiche legate alla ricerca di un lavoro o di un'abitazione, frequentano dei corsi di lingua italiana organizzati da volontari, dalla Polizia di Stato, nonché dal CTP. È proprio qui, infatti, che la maggior parte degli stranieri confluisce, non solo per conseguire un titolo valido e continuare gli studi, ma soprattutto per apprendere la nostra lingua e, in parecchi casi, riuscire a frequentare alcuni tra i numerosi corsi attuati attraverso i Progetti POR e PON e inseriti nel Piano dell'Offerta Formativa del CTP.

Nella sola provincia di Siracusa, l'offerta formativa rivolta agli adulti sia italiani sia stranieri, avviene attraverso la presenza di cinque CTP: quello appunto con sede a Siracusa, XIV Istituto Comprensivo "Karol Wojtyła", ha un flusso di utenza annuale di 850 tra stranieri e italiani, che richiedono percorsi di alfabetizzazione, di apprendimento linguistico e il conseguimento della licenza media; il CTP di Noto, II Istituto Comprensivo "G. Melodia", il quale ha due sedi in città di cui una al Carcere e altre sedi staccate ad Avola, Rosolini e Pachino; il CTP di Augusta, II Istituto di Istruzione Superiore, che ha anche il carcere di Brucoli; il CTP di Palazzolo Acreide, I I. C. "V. Messina", con la sede carceraria di Cavadonna e, infine, il CTP di Lentini IV I. C. "G. Marconi".

3.3 *L'offerta di formazione linguistica nel CTP di Siracusa per gli immigrati adulti*

Dagli studi condotti alla fine degli anni Ottanta da Susi in area romana, è emerso un quadro molto preoccupante sull'offerta formativa destinata agli adulti e che, se pur limitata a quel contesto, dipingeva, comunque, una condizione assai comune e diffusa su tutto il territorio nazionale, cioè un contesto piuttosto inadeguato

²⁹⁴ Sempre secondo i dati ISTAT aggiornati al 31 dicembre del 2009 nella città di Siracusa prevalgono le popolazioni provenienti dallo Sri Lanka (668) e dal Marocco (428), seguite da quelle provenienti dalla Polonia (414) e dalla Romania (403). Mentre il *trend* dell'intera provincia, comprese le sedi di Floridia e Solarino, vede la presenza prevalente di popolazioni provenienti dalla Romania (2.142) e dalla Polonia (1.484) (<http://demo.istat.it/str2009/index.html>).

alla situazione migratoria dell'epoca: «[...] l'offerta di formazione limitatissima (quasi inesistente quella pubblica: pochissimi i corsi di alfabetizzazione (...); non vi sono sedi idonee; non si dispone di materiali didattici adatti; non ci sono iniziative d'informazione e sensibilizzazione per il reclutamento dei corsisti»²⁹⁵. L'offerta formativa appariva da un lato sottodimensionata e, dall'altro, sottoutilizzata rispetto alle effettive potenzialità. Inoltre, cominciava a emergere la necessità di differenziare l'intervento rivolto agli stranieri in modo tale che non fosse lo stesso per tutti, ma diversificato per percorsi migratori, progetti di vita, condizioni socioeconomiche e culturali. Infatti, il ruolo della formazione è fondamentale nel nostro paese, lo era allora e lo è ancora di più oggi, per dare risposte diverse a esigenze e bisogni differenti, e per dare un supporto nell'elaborare progetti personali e collettivi a partire dalla situazione individuale sia di vita sia di lavoro²⁹⁶.

Qualsiasi intervento formativo non solo è dotato degli strumenti adeguati e di dispositivi per formare gli insegnanti, ma dà la possibilità a tutti, immigrati e autoctoni, soprattutto ai più disagiati socioeconomicamente e culturalmente, di formarsi. Molti di loro, però, non sono consapevoli dell'importanza che la formazione linguistica riveste per l'integrazione e il miglioramento delle proprie condizioni di vita e, pertanto, non tutti la ricercano. Inoltre, è proprio la mancanza di un'adeguata conoscenza della lingua che, in modo particolare per gli adulti stranieri, li rende incapaci di riconoscere le giuste opportunità di formazione²⁹⁷. Spesso l'unico modo per avvicinarli a un percorso di formazione linguistica è la conoscenza di amici o parenti che hanno frequentato il corso e che, ritenendolo utile, li hanno indirizzati presso le sedi di frequenza, ovvero i CTP.

Infatti, sono proprio i CTP ad avere un'ampia offerta formativa che si rivolge a una popolazione adulta, cioè una popolazione superiore ai 15 anni di età e che offrono, di solito, le seguenti attività:

a) corsi finalizzati al conseguimento del titolo di studio, suddivisi a loro volta in:
corsi di alfabetizzazione culturale nella scuola elementare, o di alfabetizzazione

²⁹⁵ F. Susi, *I bisogni formativi e culturali degli immigrati stranieri*, cit., p. 74.

²⁹⁶ Cfr. *ibidem*.

²⁹⁷ Cfr. M. M. Boi (a cura di), *Immigrati adulti in classe*, cit., pp. 77-122.

primaria, corsi per lavoratori (150 ore), nella scuola media;

b) corsi a favore dei cittadini stranieri per l'integrazione linguistica e sociale (di solito della durata di un anno scolastico);

c) corsi brevi, modulari di alfabetizzazione funzionale, a utenza adulta, caratterizzata non tanto da bassi livelli di istruzione, quanto piuttosto dal mancato o inadeguato possesso dei nuovi alfabeti della società della conoscenza e dell'informazione²⁹⁸.

Per quanto concerne la realtà di Siracusa, ma io credo anche di buona parte del nostro paese, la risposta alle richieste di formazione linguistica per gli immigrati adulti, arriva, dunque, dalle sedi dei CTP, mentre non vi è ancora una sensibilizzazione adeguata da parte delle istituzioni locali, soprattutto al sud. Infatti, sono pochi, e spesso non ben strutturati, riguardo a progettazione, strategie, metodologie e didattica, i corsi organizzati dai volontari, dal sindacato, dalle parrocchie e, in alcuni casi, anche dal comune. I corsi, non raramente, sono tenuti non da docenti, ma da personale che si improvvisa a questo nuovo ruolo, come per esempio dagli studenti universitari alla prima esperienza in campo didattico. In altri casi sono tenuti da professori di lingua in pensione (o comunque pensionati con passati professionali di diverso tipo, che dedicano il proprio tempo libero ad attività di volontariato, tra cui l'insegnamento a immigrati). Per quanto ciò sia lodevole e in molti casi efficace, spesso questo tipo di "didattica del volontariato" può anche essere controproducente se la lezione "improvvisata", piuttosto che motivare l'apprendente, costituisce motivo di abbandono e allontanamento da ogni tipo di corso di italiano. Per questo, gli stranieri residenti sul nostro territorio si rivolgono al CTP, il quale offre, oltre alla possibilità, come ribadito più volte, di conseguire un titolo di studi valido, dei percorsi formativi linguistici, anche individuali, per venire incontro ad un'ampia varietà di apprendenti adulti immigrati e italiani. Inoltre, la presenza di adeguati corsi di formazione glottodidattica e interculturale del docente di italiano L2 per apprendenti migranti adulti assume un rilievo fondamentale.

²⁹⁸ Nel 2003 il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, ha pubblicato la prima relazione complessiva sull'*Offerta formativa dei Centri Territoriali Permanenti* sul territorio italiano, a cinque anni dalla loro istituzione, cfr. F. Minuz, *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, cit., p. 24.

Nel dettaglio, il CTP di Siracusa, raggruppando un'utenza alquanto eterogenea, offre la possibilità di formazione per:

- lavoratori che mirano ad una preparazione culturale più avanzata per trovare una migliore collocazione occupazionale;
- giovani in cerca di prima occupazione che vogliono acquisire conoscenze e competenze riconoscibili sul piano professionale;
- genitori che cercano di recuperare il divario generazionale e culturale con i propri figli attraverso approfondimenti e nuovi apprendimenti;
- utenti, anche anziani, spinti dal desiderio di soddisfare esigenze formative personali, attraverso l'approfondimento di argomenti letterari, storici o scientifici;
- giovani in fase di recupero della scolarizzazione;
- immigrati senza riconoscimento del titolo di studio ottenuto nel paese d'origine;
- adulti e giovani adulti stranieri che necessitano di acquisire competenze comunicative in lingua italiana;
- donne che vogliono rientrare nel mercato del lavoro in condizioni di pari opportunità;
- adulti detenuti presso gli istituti di pena;
- immigrati adulti, residenti da almeno cinque anni in Italia, che vogliono ottenere il permesso CE di lungo periodo.

Infatti, la formazione continua degli adulti, spesso anche lavoratori, vista la presenza e il rapido sviluppo di nuovi alfabeti (per esempio quelli informatici) e di nuovi saperi, pone delle esigenze formative che richiedono l'acquisizione di competenze tecnico-professionali, oltre che socio-relazionali e comunicative. Per questo ci viene in aiuto l'educazione permanente, quale strumento fondamentale che, attraverso l'ampliamento delle opportunità professionali, permette a tutti coloro i quali si rivolgono ai CTP una seconda possibilità. Sul versante dei curricula e delle certificazioni è opportuno garantire all'utenza la descrizione puntuale delle competenze acquisibili, progressivamente certificate. I percorsi formativi e di

insegnamenti si svolgono sempre più frequentemente secondo moduli e rivelano la quantificazione in crediti delle abilità raggiunte²⁹⁹.

Al fine di rendere operativamente possibile ogni attività prevista, il Centro deve potersi decentrare sul territorio di sua competenza; deve poter offrire percorsi formativi che vadano dalla prima alfabetizzazione fino ai livelli più alti della lingua italiana, favorendo il delicato processo di integrazione degli immigrati, spesso emarginati dal resto della società, attraverso la valorizzazione e la condivisione di valori comuni, di regole, della diversità culturale come ricchezza. Ciò vuol dire che, ogni Centro, agli interventi di alfabetizzazione dovrà accompagnare un forte impegno interculturale. Inoltre, il Centro deve attivare interventi a favore della lotta all'analfabetismo funzionale e di ritorno degli adulti italiani, della loro ridotta dimestichezza in ambito matematico, linguistico e tecnologico che finisce per incidere negativamente sull'autostima e per emarginarlo socialmente; deve, nell'ottica del *lifelong learning*, aggiornare gli approcci didattici tradizionali per rendere più efficaci le strategie di insegnamento e di apprendimento. Pertanto, al fine di favorire l'inserimento nel contesto sociale e lavorativo, anche per chi proviene da vari paesi europei ed extraeuropei, diventa necessaria una riformulazione della professionalità dei docenti e del personale non docente impegnati in questi Centri. La sfida maggiore investe i docenti di tutte le aree disciplinari, i quali devono ricercare e valorizzare i contenuti, le metodologie, le forme di relazione e valutazione, che maggiormente favoriscono la partecipazione e il coinvolgimento degli apprendimenti, per farli stare bene sia a scuola, sia nella società civile organizzata. In quest'ottica, l'apprendimento viene utilizzato per combattere il disagio, l'esclusione sociale e l'insicurezza personale³⁰⁰.

Nel caso specifico dell'offerta di formazione linguistica, la risposta del CTP deve essere il più possibile *flessibile e modulare*, oltre che tempestiva, visto che ha a che fare con un'utenza disomogenea ed esposta a frequenti cambiamenti di vita. Per questo il Centro offre vari tipi di corsi scaglionati durante l'intero anno scolastico e per livelli di competenza. Teoricamente questo significa: corsi generali di italiano

²⁹⁹ I dati sono presi dal POF del Centro Territoriale Permanente di Siracusa, anno scolastico 2010-2011, del quale si fornisce una copia nell'appendice, pp. 188-194.

³⁰⁰ Cfr. appendice al presente lavoro, pp. 190-191.

L2, nucleo essenziale e irrinunciabile del percorso formativo, orientati allo sviluppo di competenze comunicative, con attenzione prioritaria al parlato; laboratori dove rinforzare le specifiche abilità curriculari, ai quali gli studenti vengono indirizzati dai docenti in ragione dei loro bisogni e possibilità; luoghi di apertura verso il contesto socio-culturale, orientati sia all'approfondimento degli strumenti di cittadinanza, sia di occupabilità. La frequenza è aperta a tutti i corsisti in possesso delle competenze linguistiche necessarie e degli interessi individuali; infine, vengono programmati momenti di auto-apprendimento, essenziali in età adulta, promossi attraverso la messa a disposizione di strutture quali biblioteche, aule informatiche, di materiale didattico appositamente progettato e guidati dalla presenza costante di un *tutor*³⁰¹.

Ognuno di questi percorsi viene preventivamente stabilito attraverso uno degli aspetti più significativi del CTP, ovvero la negoziazione del percorso o Patto Formativo³⁰² che prevede, all'inizio dell'anno scolastico, una fase d'accoglienza in cui i docenti rileveranno i bisogni, le aspettative e gli interessi di ciascun iscritto. Durante questa fase sono individuati e riconosciuti gli eventuali crediti culturali già acquisiti, che potranno diventare elementi di differenziazione nel percorso di istruzione e formazione. Il Patto Formativo definisce, pertanto, lo specifico percorso di istruzione e formazione, fissando competenze, metodologie e tempi atti a conseguirlo, nonché le modalità di adattamento, di verifica *in itinere* e di valutazione. In relazione alla richiesta iniziale degli utenti e alla verifica della situazione operata dal gruppo docenti, si potranno conseguire i seguenti obiettivi:

- raggiungimento di un'alfabetizzazione di base e/o avanzata;
- conseguimento del titolo di licenza media;
- alfabetizzazione per stranieri;
- alfabetizzazione culturale per italiani;
- apprendimento di lingue straniere;
- partecipazioni a cicli di incontri e brevi corsi a tema.

Il Patto Formativo, pertanto, è un vero e proprio contratto che viene sottoscritto dai docenti del Centro con ciascun utente ed è altamente individualizzato

³⁰¹ Cfr. G. Nuccetelli, *Sapori e saperi nell'ospitalità linguistica*, in G. Nuccetelli (a cura di), *Scrivi come mangi*, cit., pp. 45-50.

³⁰² Cfr. appendice al presente lavoro, p. 193.

dal punto di vista metodologico, in quanto tiene conto delle caratteristiche di ciascun corsista. Esso rappresenta uno strumento attraverso cui:

- si garantisce chiarezza e trasparenza di diritti e doveri per i soggetti coinvolti;
- si rende possibile la verifica e l'autoverifica dei singoli percorsi formativi;
- si tende a sviluppare nei corsisti senso di responsabilità e attenzione auto-valutativa³⁰³.

In breve, l'offerta formativa che i nostri corsisti si trovano davanti è una sintesi concisa di un più ampio disegno, del quale essa cerca di cogliere quanti più elementi possibili, secondo una logica di essenzialità e di priorità.

3.3.1 *Aspetti e attività didattiche dell'offerta formativa*

Nel CTP di Siracusa tutte le attività sono destinate a promuovere la piena cittadinanza e partecipazione e vengono articolate o per aree di interesse (letteratura italiana del Novecento, patrimonio artistico e archeologico del nostro territorio, grandi opere della cinematografia, esplorazione del territorio cittadino sia sotto l'aspetto storico-culturale, sia funzionale)³⁰⁴ o per progetti. Tali attività vengono fruite in ragione delle inclinazioni individuali dei corsisti che hanno raggiunto la soglia minima di competenza linguistica richiesta per accedervi³⁰⁵, o ancora per corsi di formazione professionale (nella fattispecie, con i Fondi dell'Unione europea, è previsto un corso di operatore turistico).

Esse, in parte, sono destinate alla promozione dell'esercizio della cittadinanza sociale e sono incentrate sui temi del lavoro, della salute, dell'accesso ai servizi,

³⁰³ Cfr. POF del CTP di Siracusa nell'appendice, pp. 192-193.

³⁰⁴ Si tratta di percorsi formativi orari gestiti in accordo con Enti professionali del Comune e destinati all'orientamento lavorativo, alla sicurezza sul lavoro, e fin'anche a veri e propri corsi professionali (meccanica, elettronica, idraulica, turismo, cucina, fotografia, nautica, restauro, ecc.).

³⁰⁵ Cfr. G. Nuccetelli, *Sapori e saperi nell'ospitalità linguistica*, in G. Nuccetelli (a cura di), op. cit. p. 45.

dell'orientamento giuridico, e così via; in parte sono destinate ad arricchire e intensificare la cittadinanza culturale³⁰⁶.

Le attività formative vengono prevalentemente organizzate all'interno di laboratori tecnici e culturali, nell'ottica di promuovere l'aggiornamento delle competenze personali e professionali attraverso opportunità non disponibili in altri contesti formativi. Ogni anno, infatti, il Centro Territoriale Permanente di Siracusa dà la possibilità, attraverso dei progetti, di seguire numerosi corsi tenuti da esperti esterni e supportati dalla presenza di un *tutor*. Per l'anno in corso sono stati attivati i seguenti corsi:

- ceramica
- fotografia digitale
- informatica 1° e 2° livello
- inglese
- italiano per stranieri
- musica etnica
- pasticceria
- teatro
- corso di valorizzazione dei beni culturali³⁰⁷.

Tra le maggiori aree d'interesse, invece, troviamo quella dei "linguaggi" e, al suo interno, la programmazione di corsi di lingua³⁰⁸. Alcuni di questi mirano ad un percorso di apprendimento linguistico relativamente veloce, di alfabetizzazione linguistica; altri mirano all'approfondimento culturale e alla pratica della lingua, con lo scopo di inserire socialmente e culturalmente gli stranieri nelle nostre città. Spesso, nei corsi di alfabetizzazione, sono previste: la mediazione linguistica e culturale di esperti di lingua araba, cinese, somala, tigrina; l'analisi e la codifica dei bisogni formativi, assieme all'orientamento socio-culturale e professionale degli

³⁰⁶ Cfr. *ivi*, p. 50.

³⁰⁷ Si tratta dei Progetti POR ("Obiettivo-Convergenza 2007-2013", Asse IV Capitale Umano del PO FSE 2007-2013, Progetto "Strumenta" cod. 2007.IT.051PO.003/IV/11/F/9.2.5/0106) e PON ("Competenze per lo sviluppo" 2007/2013- Obiettivo B) attuati nell'anno scolastico 2010-2011.

³⁰⁸ Oltre ai Progetti finanziati dal Fondo sociale europeo in accordo con la Regione (POR) o con lo Stato (PON), il CTP offre una serie di corsi di lingua italiana, quale percorso formativo ordinario previsto dall'Ordinanza Ministeriale 455 del 1997 secondo la quale i Centri svolgono attività di apprendimento della lingua e dei linguaggi.

stranieri iscritti sia ai corsi di lingua sia a quelli delle 150 ore; l'organizzazione di brevi corsi informativi su tematiche di loro interesse (ad es., uso dei servizi, avviamento al lavoro, riqualificazione professionale, educazione e cura dei figli); l'organizzazione di laboratori rivolti, soprattutto, alle donne immigrate (taglio e cucito, fotografia, cucina), tutti interventi finanziati dal Fondo europeo; la produzione di materiale informativo destinato ai docenti e agli utenti stranieri³⁰⁹.

L'offerta formativa prevede, per ciascun livello linguistico, delle diverse fasce orarie per agevolare la frequenza del più ampio numero di persone (antimeridiana, pomeridiana, serale) e un numero massimo di dieci-quindici allievi per gruppo-classe, al fine di favorirne l'apprendimento. Inoltre, la programmazione ha un'articolazione meno rigida possibile, in quanto nei CTP si ha a che fare con immigrati che si trovano in una condizione di incertezza residenziale e, dunque, con continui flussi di utenza. Per questo i corsi riflettono, spesso, un carattere "improvvisato" ed emergenziale che deriva dall'esigenza di "inventarsi sul campo"³¹⁰. Nonostante ciò, viene riservato uno spazio di tempo all'approfondimento teorico sistematico del *syllabus* (ovvero dei contenuti che ci si propone di insegnare in un determinato corso) morfosintattico e grammaticale del corso³¹¹.

Rispetto ai flussi di utenza (che sono mediamente di 850 studenti tra italiani e stranieri), il CTP di Siracusa ha attivato per quest'anno scolastico 2010-2011 quattordici classi per il conseguimento della licenza media e undici classi per il i corsi di italiano per gli stranieri, dei quali quattro come prelivello per gli analfabeti totali, cinque di alfabetizzazione come italiano L2 di livello A1-A2, due corsi per i livelli B1-B2. Le nazionalità prevalenti, oltre naturalmente agli italiani, sono rappresentate dai somali, cingalesi, nigeriani, rumeni, polacchi, cinesi, marocchini, eritrei, etiopi, tunisini. Altri gruppi presenti in misura minore sono: ivoriani, congolese, afgani, pakistani, mauriziani, iraniani, brasiliani, americani.

³⁰⁹ Cfr. F. Quassoli, C. Venzo, *La formazione linguistica per stranieri. Dare voce ai diritti e alle risorse*, Milano, Franco Angeli, 1997, p. 95.

³¹⁰ Ivi, p. 101.

³¹¹ Cfr. P. E. Balboni, *Didattica dell'italiano a stranieri*, cit., 29.

3.3.2 *Strutturazione dei corsi di italiano L2: sedi, orari e criteri per accedere*

La strutturazione dei corsi di lingua italiana del CTP di Siracusa è di tipo modulare e, di solito, i corsi di lingua italiana in esso attuati sono articolati su più livelli (nello specifico suddivisi in A: pre-alfabetizzazione; A1 e A2: italiano elementare; B1 e B2: italiano intermedio; C1 e C2: italiano avanzato) e richiedono una frequenza media di 120 ore di lezione³¹². L'apprendente, sia in relazione alla sua disponibilità di tempo, oraria e giornaliera, sia in relazione alle sue competenze linguistiche, può scegliere di seguire:

- *il corso quadrimestrale* (di solito della durata di tre-quattro mesi: settembre-ottobre/gennaio e febbraio/maggio-giugno), che si articola in un corso di due ore a lezione per quattro volte la settimana (chi per motivi di lavoro non riesce a frequentare quattro giorni può optare per la soluzione di tre ore a lezione per tre volte la settimana). Tale corso è quello maggiormente seguito e preferito dai corsisti. In generale sceglie questo tipo di percorso chi ha l'esigenza di apprendere abbastanza velocemente la nostra lingua per motivi di inserimento sociale e/o lavorativo. La competenza linguistica richiesta in questo caso è piuttosto bassa, livello della sopravvivenza A1 e A2. Molti richiedono addirittura dei pacchetti *intensivi*, ovvero dei corsi strutturati nell'arco di quattro-sei settimane, per apprendere gli elementi minimi della comunicazione, indispensabili alla sussistenza e all'orientamento essenziale. Sono a richiederlo, soprattutto, chi arriva nel nostro paese in situazione di grave precarietà, spesso in seguito a ondate migratorie dovute a tragiche circostanze socio-politiche: basti pensare agli sbarchi continui di Lampedusa. In questa prima fase della loro nuova vita vi è non solo una massiccia disponibilità di tempo libero, ma anche un'urgenza disperata di acquisizione di elementi minimi di comunicazione, il tutto in un periodo di tempo molto limitato³¹³. Essi non riescono a raggiungere

³¹² Dalla situazione migratoria in Sicilia emerge che la popolazione immigrata non appare omogenea, al contrario vede l'alternarsi di immigrati di diverse provenienze, diverse fasce d'età e professioni, diversi livelli e competenze linguistiche, diverse aspirazioni e progetti migratori, diverse lingue d'origine, diversi gradi di istruzione e alfabetizzazione nella propria lingua o in lingue seconde e, di conseguenza, diversi bisogni linguistici. Per questo il CTP di Siracusa risponde a questo stato di cose differenziando l'offerta per tentare di soddisfare tutte le differenti esigenze.

³¹³ Cfr. G. Nuccetelli, *Sapori e saperi nell'ospitalità linguistica*, in G. Nuccetelli (a cura di), op. cit., p. 41.

neanche il primo livello del *Framework* e le lezioni, organizzate per piccoli gruppi o, in alcuni casi particolari, in lezioni individuali, sono spesso improntate sull'ascolto della nostra lingua, privilegiando l'interazione orale alla scrittura;

- *il corso semestrale* (della durata di cinque-sei mesi: ottobre/marzo o novembre/aprile), si articola su due ore a lezione per tre volte la settimana. Solitamente chi segue questo tipo di corso, pur avendo già delle sufficienti competenze nella nostra lingua e trovandosi, quindi, a un livello di indipendenza linguistica, vuole approfondirne sia alcuni aspetti indispensabili legati alla vita quotidiana (lavorativi, normativi, burocratici, sanitari, ecc.), di norma già trattati nel corso di livello precedente, sia alcuni aspetti grammaticali, lessicali, fonologici, sintattici e comunicativi;

- *il corso annuale* (della durata di un anno scolastico, ovvero di 8 mesi: ottobre/maggio), articolato in due ore di lezione per due volte la settimana. Questo corso è destinato a chi ha una conoscenza più approfondita della lingua italiana e vuole semplicemente perfezionarsi o conseguire il titolo di licenza media. Spesso si tratta di utenza già inserita nel mondo del lavoro o istruita nel proprio paese d'origine, che ha bisogno, in base al lavoro che fa, di acquisire specifiche competenze linguistiche legate per esempio al linguaggio burocratico-amministrativo (pensiamo a chi lavora in agenzie interinali), o medico (nel caso di infermieri), o tecnico (chi lavora in fabbrica), o semplicemente di conoscere più approfonditamente la nostra cultura e il nostro patrimonio letterario (dunque vorrà studiare i classici). Pertanto, vanno stabiliti idonei percorsi formativi (che in questo caso richiedono più impegno di frequenza per lo studente e una programmazione docente con più obiettivi a lungo termine) e differenti attività didattiche. Difficilmente, però, anche in questo caso, si raggiunge o supera il livello B2 del *Framework* europeo;

- *il corso per analfabeti* merita, invece, un discorso a parte. Questi sono corsi di alfabetizzazione in lingua italiana nei quali convergono, di consueto, tanto gli utenti analfabeti totali che quelli alfabetizzati in un sistema diverso, che infine quelli semplicemente bisognosi di sviluppare e consolidare una tecnica già posseduta. Più che di veri e propri corsi, però, si tratta di percorsi individuali, stabiliti attraverso un'attenta e idonea programmazione che tiene conto dei differenti gradi di padronanza della lingua scritta e della lettura nonché dei diversi livelli di scolarità.

Questo tipo di utenza viene destinata agli alfabetizzatori che individuano per ognuno il percorso formativo, nei tempi, attraverso le modalità e le strategie più idonee, e fino al raggiungimento degli obiettivi prefissati. Ovviamente non c'è un unico modello, ma ve ne sono tanti quanti sono i richiedenti. Non è raro il caso di studenti che, dopo un primo anno scolastico di frequenza, decidono di continuare il loro percorso formativo, richiedendo il corso di livello successivo.

Naturalmente, il docente, al fine di inserire gli studenti all'interno del giusto percorso formativo, prepara in entrata una serie di schede e test d'ingresso da somministrare al corsista per accertarne il livello linguistico, nonché la sua disponibilità orarie e le sue motivazioni. In *itinere* o alla fine dei corsi, somministra ulteriori test di livello per accertarne le competenze raggiunte; se i test vengono superati si rilascia la certificazione di livello linguistico appropriata che permette loro di iscriversi al percorso formativo successivo, o semplicemente di conseguire la certificazione.

Il Centro Territoriale di Siracusa opera attraverso il centro polo e, anche, attraverso una serie di plessi staccati, che offrono gli stessi tipi di percorsi formativi. Tali plessi nascono dall'esigenza di venire incontro alle richieste presenti sul territorio e possono avere sede in altre scuole o Istituti Comprensivi, in comunità, parrocchie, carceri, centri di accoglienza, biblioteche comunali, ecc. Di anno in anno il CTP redige dei protocolli d'intesa con le sedi disposte ad accogliere il suo personale docente, al fine di operare su territori spesso bisognosi della presenza di corsi per l'integrazione linguistica per gli stranieri e corsi di licenza media per gli italiani adulti, che intendono rientrare nei percorsi formativi. Negli anni passati il CTP ha operato in svariate sedi, ma, per quanto riguarda l'anno 2010/2011, il CTP di Siracusa ha sottoscritto protocolli d'intesa anche con: il 1° Istituto Comprensivo "Ortigia", con il VI Istituto Comprensivo "Nino Martoglio", con il V Istituto Comprensivo "Algeri"; con la Biblioteca Comunale di Florida e con il Cenacolo Domenicano di Solarino. Si riscontra una certa differenziazione tra i Centri per quanto riguarda le fasce orarie in cui sono proposti i corsi. Ciò costituisce un fattore positivo per l'immigrato che, qualora voglia usufruire del corso pur lavorando o avendo una famiglia e una casa da gestire, ha maggiore scelta tra le diverse offerte e può organizzare meglio il suo tempo libero in base alle proprie esigenze. Per lo più

chi già lavora sceglie la fascia serale; chi invece è ancora in cerca di un'occupazione utilizza i corsi diurni ma, una volta trovata, può decidere di continuare il corso in altri orari³¹⁴; le donne normalmente evitano orari serali prediligendo la mattina, sia per il timore di uscire da sole e in orari in cui è buio, sia per usanze culturali, sia per poter badare ai figli negli orari in cui non sono a scuola o ai mariti quando tornano dal lavoro. Qui, dunque, è possibile una distinzione tra le sedi che propongono corsi diurni e quelle che propongono corsi serali: la sede centrale del CTP propone due fasce orarie per il corso di italiano, la prima pomeridiana dalle 15.00 alle 18.00 e la seconda serale dalle 18.00 alle 21.00, e una fascia oraria unica per la licenza media dalle 17.00 alle 20.00. La sede dell'Istituto Comprensivo di "Ortigia" quest'anno propone un'unica fascia oraria pomeridiana-serale dalle 16.00 alle 19.00, mentre quella della "Martoglio" propone una fascia in orario antimeridiana dalle 9.00 alle 12.00. Il V Istituto "Algeri" ha, invece, un'utenza prevalentemente femminile e italiana, per questo si pone in una fascia mattutina dalle 9.00 alle 12.00. La Biblioteca Comunale di Floridia ha invece un'utenza sia di italiani sia di stranieri che lavora e per questo si articola in una fascia serale dalle 18.00 alle 20.00. Infine, il Cenacolo Domenicano di Solarino, che ha un'utenza quasi esclusivamente femminile e straniera, per venire incontro alle diversificate esigenze dell'utenza, si articola per tre giorni la settimana, il lunedì, il mercoledì e il venerdì in orario mattutino, dalle 8,30 alle 12,30, il martedì e il giovedì in orario pomeridiano dalle 14.00 alle 18.00 e solo per il giovedì anche in orario mattutino, per dare la possibilità all'utenza di avere per una giornata intera la scuola aperta. Pertanto, si può concludere dicendo che il Centro offre la possibilità di frequentare i corsi per il 24% la mattina (con 6 corsi attivati su 25), per il 32% il pomeriggio (con 8 corsi attivati su 25) e per il 48% la sera (con 12 corsi attivati su 25). Inoltre, il CTP è aperto dal lunedì al venerdì.

I criteri di accesso ai corsi sono, oltre al compimento del quindicesimo anno di età, un documento valido di riconoscimento per gli italiani e il permesso di soggiorno (o "cedolino" che attesti l'attesa del rilascio del permesso da parte della

³¹⁴ Tuttavia spesso accade che, una volta trovato lavoro o raggiunto un certo livello linguistico che allo straniero appare sufficiente, i corsi vengano abbandonati. In questo modo l'immigrato rimane per lungo tempo a un livello elementare di competenza linguistica, sufficiente da un punto di vista pragmatico comunicativo per comprendere e far comprendere messaggi semplici, ma molto limitato nel lessico e, spesso, ricco di scorrettezze grammaticali ed errori fossilizzati.

Questura). Spesso, però, il corso è aperto a chi non ha ancora regolarizzato la sua situazione, ciò proprio allo scopo di garantire ad ogni immigrato un supporto linguistico che gli permetta comunque di accedere ai servizi di base, di trovare un'occupazione, e di comprendere tutte le tappe necessarie per la successiva e tanto attesa regolarizzazione.

Da quest'anno, inoltre, il nostro CTP, in accordo con la Questura di Siracusa, offre la possibilità di sostenere gli esami per gli extracomunitari presenti da più di cinque anni sul nostro territorio che vogliono conseguire un permesso di soggiorno CE di lunga durata. Pertanto, i docenti, come stabilito dalla normativa (all'art. 5 dell'Accordo Quadro 11 Novembre 2010), si sono attivati alla predisposizione delle prove che compongono il test di conoscenza della lingua seguendo le indicazioni guida del *Vademecum* del Ministero dell'Interno³¹⁵.

3.3.3 *Strumenti per la rilevazione dei bisogni linguistici: la scheda d'ingresso*

Quello che sicuramente caratterizza i partecipanti ai corsi di alfabetizzazione in lingua italiana L2 è, più di ogni altra cosa, la loro straordinaria eterogeneità. Naturalmente, trattandosi di "immigrati adulti", si parla in genere di un gruppo di apprendenti che imparano la lingua italiana in Italia, il più delle volte, per motivi di inserimento a medio e lungo termine nella nostra società. Spesso sono in costante relazione con l'ambiente culturale italiano che attribuisce grande valore all'apprendimento della lingua, sia a quello spontaneo derivante dall'interazione coi parlanti italiani, sia a quello più formale che avviene all'interno di strutture educative³¹⁶.

Ma dietro ad un'unica etichetta, quella appunto di immigrato, si nascondono, come già discusso, numerosi e diversificati bisogni linguistici di cui le strutture devono farsi carico. Tali strutture di insegnamento dell'italiano agli immigrati adulti

³¹⁵ Il *Vademecum* è stato definito ai sensi della nota n. 8571 del 16 Dicembre 2010 del Ministero dell'Interno e offre «Indicazioni tecnico-operative per la definizione dei contenuti delle prove che compongono il test, criteri di assegnazione del punteggio e durata del test». Nell'appendice si forniscono alcuni esempi di prove realizzate, cit., pp. 197-200.

³¹⁶ Cfr. F. Minuz, *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, cit., p. 37.

hanno consolidato negli anni procedure di rilevazione dei bisogni linguistici e formativi abbastanza standardizzate. Di solito si compongono di due strumenti: un questionario, o "scheda d'ingresso", volto a tracciare un profilo dell'apprendente, e una serie di prove d'ingresso volte a valutare la competenza linguistica e/o alfabetica dell'apprendente, ovvero «cosa egli sa fare» e «come lo sa fare», al fine di diagnosticare e programmare l'attività didattica, attraverso un percorso formativo vario e flessibile che può essere modificato e corretto a partire proprio dalle competenze e abilità linguistiche in loro possesso³¹⁷. In genere le competenze comunicative di persone che hanno appreso l'italiano spontaneamente sono caratterizzate da una particolare situazione nella quale, ad esempio, ad elevate competenze pragmatiche può corrispondere un debole controllo delle strutture morfosintattiche, o l'espressione scritta può differire notevolmente dalla espressione orale, anche in persone ben scolarizzate in lingua madre. Per questo, al fine di definire i livelli di competenza, le prove si basano sul *Common European Framework of Reference for Language Teaching and Learning*. Nei cosiddetti *descrittori*³¹⁸, però, sono stati necessari alcuni adattamenti, che tengano conto di specifiche caratteristiche della situazione didattica che stiamo analizzando. Sebbene, infatti, il *Framework* sia un fondamentale punto di riferimento per l'insegnamento/apprendimento delle lingue come lingue straniere, nel caso specifico dell'insegnamento/apprendimento della lingua seconda ad adulti in contesto migratorio, esso deve essere integrato³¹⁹. Gli immigrati adulti, infatti, possono avere appreso la lingua in contesti molto vari e sviluppato competenze in maniera non facilmente prevedibile: nel lessico, per esempio, un lavoratore può avere una precisione settoriale e non conoscere parole ed espressioni della quotidianità. Inoltre, i descrittori delle abilità di lettura e scrittura devono tenere conto di livelli di alfabetismo differenziati, che vanno dall'analfabetismo totale in L1 e L2 a livelli diversi di analfabetismo funzionale. Tali differenze, solitamente, non vengono

³¹⁷ Cfr. *ivi*, p. 134.

³¹⁸ I *descrittori* servono a descrivere quello che l'apprendente sa fare anche in relazione a ciò che ha già acquisito. Essi sono organizzati in forma gerarchica e multidimensionale e si possono riassumere nel rispetto delle caratteristiche di: positività, concretezza, chiarezza, brevità, indipendenza.

³¹⁹ Cfr. F. Quartapelle e D. Bertocchi, (a cura di), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*, cit., p. 32 e sg.

considerate nelle prove di competenza rivolte ad un pubblico almeno mediamente scolarizzato.

I test d'ingresso hanno, invece, il duplice scopo di definire la padronanza di alcuni processi profondi sottostanti la competenza comunicativa e la padronanza specifica di nozioni, funzioni, abilità, competenze e metacompetenze in lingua italiana. I processi di fondo sono la profonda comprensione, la capacità di rilevare la coerenza logica di un testo, la capacità di progettare testi ed infine la capacità di tradurre; invece, in merito al secondo scopo, si può ricorrere ad elenchi già costituiti o a indici analitici di alcuni libri di testo, che indicano chiaramente il *corpus* presentato³²⁰.

La procedura relativa alla somministrazione di test e prove linguistiche in entrata fa parte della fase di accoglienza (com'è chiamata nell'educazione degli adulti) e precede la stipula del Patto Formativo, ovvero il momento del raccordo tra le esigenze formative dell'utente e l'offerta formativa della scuola, ma di questo parleremo meglio più avanti nella sezione dedicata all'offerta formativa. C'è da precisare, però, che i test d'ingresso rappresentano uno strumento utile, ma parziale; per questo motivo si cerca di associarlo a un colloquio, che permette di raccogliere maggiori informazioni sul soggetto.

La scheda messa a punto dal CTP di Siracusa rielabora simili strumenti in uso in altre parti d'Italia; è una scheda utilizzata a fini didattici dai docenti responsabili della programmazione didattica e della stipula del patto formativo. La scheda è suddivisa in tre parti ed usa una formulazione di linguaggio semplificato per essere comprensibile all'utenza (si fornirà nell'appendice un fac-simile).

Nella prima parte il migrante scrive i suoi dati amministrativi come nome, cognome, indirizzo e disponibilità oraria, nonché le sue caratteristiche individuali (sesso, età, cittadinanza, professione). Nella seconda parte si svolge un'anamnesi personale riguardante il *background* culturale del migrante: il suo livello di scolarizzazione (titolo di studi), la lingua madre e la conoscenza di eventuali altre lingue o dialetti in uso nel suo paese (bilinguismo), ed i diversi contesti familiari o sociali nei quali usa le diverse lingue. Se, invece, presenta una scolarità molto bassa, inferiore a cinque anni di scuola, si verificano le sue competenze alfabetiche. Utile è

³²⁰ Cfr. P. E. Balboni, *Didattica dell'italiano a stranieri*, cit., pp. 96-97.

anche conoscere quanti anni sono passati dalla conclusione dei suoi studi per valutare un possibile "analfabetismo di ritorno". Nella terza ed ultima parte si mira a delineare il contesto di apprendimento della lingua italiana (spontaneo, mirato), anche attraverso l'interazione linguistica coi parlanti italiani (ambiente professionale, sociale, istituzionale, pubblico) o con altri stranieri di diversa nazionalità (reti amicali, tempo libero), nonché la motivazione che lo ha spinto ad iscriversi ad un corso di lingua italiana L2. La collocazione di ciascuno all'interno di un diverso sistema e la maggiore o minore opportunità di contatto influiscono sull'apprendimento sia formale che informale.

Le schede d'ingresso che di solito si presentano agli utenti adulti stranieri, oltre ad essere semplici e comprensibili, non sono molto dettagliate, poiché un eccessivo numero di domande potrebbero risultare fastidiose al primo approccio. Pertanto, le altre informazioni socioculturali e linguistiche si possono ricavare in seguito durante lo svolgersi delle attività didattiche. Ancora oggi, dunque, il questionario rappresenta un valido strumento, poiché consente una spiegazione delle competenze dell'apprendente, «in tal modo soprattutto nella prospettiva di definire gli obiettivi formativi, l'insegnante riesce ad individuare gli ambiti di spendibilità sociale»³²¹. Inoltre, visto che i docenti avvertono l'esigenza di relazionarsi con i colleghi anche lontani, tracciare linee guida comuni, utilizzare strumenti che consentano di valutare in maniera equa e non soggettiva quanti richiedono di accedere all'educazione degli adulti, i modelli di prove di ingresso e le guide che le accompagnano possono rappresentare uno strumento di trasmissione delle esperienze e di continuità nel gruppo dei docenti.

In conclusione, la scheda di ingresso rappresenta uno strumento fondamentale nella didattica dell'italiano L2 per apprendenti migranti adulti, soprattutto in fase di programmazione: alcune informazioni possono essere desunte dai dati contenuti nella scheda di ingresso, altre emergeranno nello svolgimento del corso di lingua, ma in generale gli strumenti di valutazione proposti (prove e scheda di ingresso) prevedono

³²¹ M. Vedovelli, *Obiettivi teorici e quadri di riferimento della ricerca a Torino*, in M. Vedovelli et al. (a cura di), *Lingue e culture in contatto*, cit., p. 34.

una didattica flessibile, basata sulla valutazione e autovalutazione costante dei risultati e sulla capacità di rinegoziare e ridefinire gli obiettivi.

3.3.4 *Le finalità generali e gli obiettivi dei corsi di italiano L2*

Dopo la breve panoramica sulle iniziative e sui corsi attivi nel CTP di Siracusa, occorre adesso approfondire quali sono state le finalità dei corsi di italiano L2 e se gli obiettivi, che hanno dato lo stimolo iniziale alla loro creazione e realizzazione, sono stati raggiunti e hanno soddisfatto i bisogni formativi degli apprendenti migranti adulti. Dal punto di vista delle finalità, la formazione linguistica viene concepita come un atto di *empowerment* per tutti quei soggetti svantaggiati che vivono spesso ai margini delle nostre città e che hanno come obiettivo principale quello di lavorare e di inserirsi nel tessuto sociale. Per questo i corsi, che utilizzano la lingua per condurre l'immigrato "attraverso un percorso socio-educativo" da lavoratore a cittadino, hanno il compito di integrarlo nella società di accoglienza³²². La comunicazione nella nostra lingua diventa la finalità culturale prioritaria, perché da essa dipende non soltanto la possibilità di riuscire a dire chi sono, cosa fanno e cosa vorrebbero, ma la chiave di lettura del territorio per potersi orientare. Infatti, la lingua serve per conoscere ciò che li circonda e migliorare i rapporti interpersonali, per accedere ad ulteriori momenti di conoscenza e promozione socio-culturale. Inoltre, visto che la lingua serve per rispondere ai bisogni diversi di coloro che apprendono e ai loro ritmi di apprendimento, qualsiasi offerta formativa deve essere un'attenta risposta ai singoli e specifici bisogni³²³. Nel caso poi di adulti stranieri immigrati, il sistema formativo deve tener conto non solo dei bisogni al momento dell'entrata in formazione, ma anche dell'evoluzione dei bisogni durante il processo di apprendimento.

Accade spesso, però, che le iniziali aspettative di ciascuno e le reali ragioni che lo hanno portato all'iscrizione subiscano precisazioni, smentite, ramificazioni.

³²² Cfr. F. Quassoli, C. Venzo, *La formazione linguistica per stranieri*, cit., pp. 105-107.

³²³ Cfr. G. Favaro (a cura di), *Italiano seconda lingua. Proposte per una formazione linguistica degli immigrati stranieri in Italia. Metodi e unità didattiche*, Franco Angeli, Milano, 1987, pp. 23-24.

Infatti, il processo di formazione fa sì che l'immigrato, ai margini di situazioni di scambio con gli autoctoni, intraveda la possibilità di espressione di sé non più soltanto come lavoratore immigrato straniero, ma come soggetto attivo entro situazioni di interazione con l'altro, con l'italiano, e di partecipazione a tutte le occasioni di espressione politica, culturale e ricreativa. Per questo, il corso di italiano non ha solo lo scopo di mettere lo straniero nella condizione di capire gli ordini, di rispondere a consegne o di orientarsi in alcuni servizi funzionali alla sopravvivenza, ma anche di poter partecipare insieme agli autoctoni ad arricchire la cultura e la società entro le quali l'emigrazione lo ha proiettato³²⁴.

La difficoltà maggiore nei corsi di formazione linguistica per gli adulti immigrati stranieri è spesso legata al rapporto che l'individuo ha tra ciò che viene appreso “in aula”, in una situazione formale di apprendimento, e ciò che viene, invece, appreso “fuori” nella vita reale. Per tale ragione, le finalità dei nostri corsi di lingua sono, anche, quelle di dare loro la capacità di potersi esprimere, muovere, trovare un lavoro, o affrontarlo in modo migliore, assolvere i compiti burocratici, avere assistenza medico-sanitaria, ottenere i documenti, gestire con sicurezza le situazioni di convivenza civile, iscriversi a un corso, acquistare ciò che serve per vivere, ecc. L'esigenza principale è, dunque, iniziare a parlare in italiano in modo sufficiente da “potersela cavare” in tutte le situazioni di vita quotidiana come negli uffici, nei negozi, nei servizi pubblici della città, negli ambulatori od ospedali, nelle scuole che frequentano i loro figli, per strada, nei bar, nei luoghi di ritrovo, e così via³²⁵.

Fermo restando quelle che sono le finalità generali e comuni di ogni corso di italiano L2, c'è da dire che gli obiettivi specifici dei corsi variano a seconda del tipo di apprendente (età, provenienza, livello di scolarizzazione nel proprio paese d'origine), del suo grado di competenze linguistiche in italiano (livello pre-soglia, A1, A2, B1, B2, C1, C2), delle sue motivazioni (bisogno, dovere, piacere). Per questo, gli insegnanti prevedono spesso dei percorsi formativi *ad hoc* ed individualizzati, mirati al raggiungimento di obiettivi minimi e a breve termine. Essi,

³²⁴ Cfr. *ivi*, p. 25.

³²⁵ Cfr. F. Quassoli, C. Venzo, *La formazione linguistica per stranieri*, cit., pp. 105-107.

solo dopo aver verificato che le abilità richieste sono state acquisite, proseguono il loro lavoro.

Nel caso di alunni stranieri, ma a volte anche di italiani analfabeti che ritornano a scuola, l'obiettivo didattico prioritario dei docenti del CTP non è solo l'apprendimento della lingua orale, ma anche l'apprendimento della lettura e della scrittura, per riuscire a padroneggiare i messaggi scritti relativi alla vita quotidiana³²⁶. Tra gli obiettivi del corso per analfabeti, rinforzanti le abilità del leggere e scrivere, ricordiamo: «riuscire a identificare le lettere; riuscire a leggere semplici parole abbinata alle immagini; saper leggere semplici frasi; saper identificare i numeri; essere in grado di identificare e discriminare dei suoni ottenuti dall'abbinamento consonanti/vocali; riuscire a identificare la lettera H e il diagramma GL; saper leggere e scrivere semplici parole relative al vivere quotidiano, utilizzando prima lo stampato maiuscolo e poi minuscolo; saper identificare i suoni CI- CE- CHI- CHE- GI- GE- GHI- GHE e i diagrammi SC e GN; saper leggere e scrivere frasi abbinata alle immagini, riuscire a leggere e scrivere autonomamente parole e frasi». Tra gli obiettivi rinforzanti le abilità dell'ascoltare e parlare vanno ricordati: «riuscire a salutare e presentarsi, saper chiedere e dare informazioni sul nome, la provenienza, l'età, l'ora, il giorno; saper comprendere e interagire in semplici conversazioni riguardanti la vita quotidiana, la salute, la famiglia, la scuola, il lavoro, il cibo»³²⁷.

Riguardo al livello A del *Framework* europeo, ovvero il livello base (a sua volta suddiviso in A1 e A2), gli obiettivi del corso di italiano L2 (articolato in unità didattiche progressive che hanno una struttura modulare e ricorsiva) sono i seguenti: «imparare a salutare, presentarsi, chiedere e dare informazioni sulla provenienza, l'età, la salute, a interagire in classe; imparare a chiedere e dare informazioni sulle strade, le direzioni e l'ora, a descrivere e a interagire con gli ambienti e gli spazi della città; imparare a descrivere gli ambienti della casa e a chiedere e dare informazioni sulle sue caratteristiche, a interagire in un'agenzia immobiliare;

³²⁶ Le quattro abilità fondamentali nell'apprendimento di una lingua si riferiscono ad: ascoltare, leggere, parlare e scrivere. A queste l'Unione europea ha aggiunto una quinta abilità: l'interazione. Ogni insegnante nello stabilire gli obiettivi da raggiungere deve tener conto del livello di partenza dell'apprendente e del punto dove vuole arrivare, ovvero cosa alla fine lo studente "deve saper fare".

³²⁷ P. Casi, *L'italiano per me. Leggere e scrivere. Materiali didattici per l'alfabetizzazione iniziale di adulti italiani e stranieri*, Recanati, ELI, 1995, p. 8.

imparare a chiedere e dare informazioni sul corpo, la salute e gli ambienti della sanità, a interagire in un ambulatorio medico; imparare a chiedere e dare informazioni sulla propria famiglia, sulle caratteristiche fisiche e morali delle persone e sul lavoro, a interagire in un ufficio comunale; imparare a chiedere e dare informazioni sui cibi e le bevande, a fare ordinazioni e a interagire nei bar e nei ristoranti; imparare a chiedere e dare informazioni sulla scuola, sulle materie che studia e su quello che fa, a interagire in un ufficio di segreteria; imparare a chiedere e dare informazioni sul tempo libero, sugli sport, sulla musica e sull'abbigliamento, a interagire in un negozio; imparare a chiedere e dare informazioni sui luoghi, le persone e i ricordi del passato, sul tempo atmosferico e a descrivere i luoghi di vacanza; imparare a chiedere e dare informazioni in una stazione ferroviaria e in un albergo, a interagire in un'agenzia di viaggi; imparare a chiedere e dare informazioni su quello che gli piacerebbe fare e che la scuola e il lavoro offrono ai giovani immigrati»³²⁸.

In riferimento, invece, al livello B del *Framework* europeo, corrispondente con il livello di indipendenza e suddiviso in B1 e B2, gli obiettivi dei corsi di italiano come L2 sono: «acquisire competenze pragmatiche, ovvero essere capaci di decifrare lo scambio comunicativo messo in atto nell'interazione linguistica, comunicando e colloquiando in tutte le situazioni di vita quotidiana, per esempio quando si fa la spesa al supermercato, si utilizzano i servizi postali, ci si muove o viaggia, si comunica con chi è lontano, ci si cura e gestisce la salute, si cerca o si cambia lavoro; acquisire competenze testuali, cioè essere capaci di percepire i testi che si leggono e studiano come una struttura di significati. Saper usare un ventaglio di registri linguistici molto vario ed essere capaci di adattare le proprie abilità ai diversi contesti e ai diversi testi (giornalistici, informativi, letterari, normativi, pubblicitari, ecc.). Essere in grado di decodificare consegne e indicazioni espresse in maniera sintetica, orientarsi in strutture testuali differenti, sia dal punto di vista grafico, sia della stesura; acquisire competenze semantiche, ovvero essere capaci di padroneggiare la rete di significati offerti dal lessico; acquisire competenze morfosintattiche, cioè essere capaci di usare correttamente le regole del codice linguistico e costruire

³²⁸ T. Pasqualini, P. Flammini, *Noi. Corso base di italiano per stranieri*, Milano, Zanichelli, 2007, pp. 2-7.

correttamente un periodo, per esempio: riuscire a scrivere note, messaggi, compilare moduli, riempire formulari, stendere un *curriculum* professionale»³²⁹.

Infine, riguardo al livello C del *Framework* europeo, ossia il livello di competenza, suddiviso a sua volta in C1 e C2, c'è da dire che all'interno dei Centri Territoriali Permanenti difficilmente si ritrovano corsisti con delle competenze linguistiche così alte. Per ciò si preferisce, quando ce ne sono, stabilire dei percorsi formativi mirati e individualizzati, nei quali gli obiettivi da raggiungere sono spesso legati all'esigenza di continuare gli studi o di iscriversi all'università. Pertanto, i corsi di italiano, sempre seguendo una struttura modulare, si pongono i seguenti obiettivi formativi: «riuscire a capire parecchi e diversi tipi di testi, anche abbastanza lunghi e difficili, che riguardano la storia del nostro paese, la geografia del nostro territorio, la Costituzione italiana e l'ordinamento del nostro sistema politico, la letteratura italiana; riuscire ad esprimersi fluentemente in tutte le situazioni di vita quotidiana nelle quali è richiesta anche una competenza professionale; riuscire a produrre, in modo chiaro e sistematico, testi riguardanti argomenti complessi; riuscire a comprendere espressioni tipiche e fini di significato, interagendo in modo appropriato e sicuro»³³⁰.

3.3.5 *Gli approcci metodologici e le tecniche utilizzate nei corsi di italiano L2*

In ambito glottodidattico gli approcci adottati con gli adulti sono parecchi, ma mentre fino a qualche tempo fa si pensava che quelli più adatti fossero di tipo formalistico-deduttivo, con il metodo grammaticale-traduttivo (basato sulla lezione), o l'approccio strutturalistico-neocomportamentistico, con il metodo audio-orale (basato sull'ascolto e la ripetizione), ora non è più così, in quanto questi metodi sono considerati come sistemi parziali di principi e procedimenti da integrare in un

³²⁹ Comunità di Sant'Egidio, *L'italiano per amico. Livello intermedio. Corso di italiano per stranieri*, Brescia, La Scuola, 2001, p. 3 e P. Casi, *L'italiano per me 2. Attività e percorsi di vita quotidiana per diventare autonomi nella lettura e nella scrittura*, Recanati, Eli, 2004, p. 3.

³³⁰ F. Quartapelle, D. Bertocchi (a cura di), *Quadro Comune di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, cit., 32 e sg.

contesto metodologico più ampio. Dagli anni Sessanta e fino agli anni Ottanta si sono imposti l'approccio comunicativo, basato sull'importanza della competenza comunicativa e ancora oggi utilizzato con gli adulti che lo apprezzano poiché abituati a imparare in modo deduttivo, e l'approccio umanistico, non più considerato adatto solo ai bambini. Il primo approccio, il cui obiettivo è l'insegnamento delle competenze comunicative e non più della semplice competenza linguistica, ha un metodo di tipo situazionale (tra gli anni '60 e '70) e nozionale-funzionale (dagli anni '70 in poi) e nasce dall'esigenza di far apprendere all'adulto straniero la lingua in una quantità minima da poter sopravvivere, il "livello di sopravvivenza" appunto, attraverso funzioni comunicative quali "salutare", "presentarsi", "chiedere", "offrire". In questo tipo di approccio è fondamentale il fatto che la scelta delle funzioni comunicative da presentare in classe sia determinata dai bisogni linguistici degli allievi, dagli usi che essi fanno della lingua, dal loro desiderio di apprendere e dalle loro caratteristiche personali. Ciò permette di ritagliare dei sillabi su misura, non più basati su "contenuti" linguistici ma su "compiti" che simulano il più possibile il processo della comunicazione autentica³³¹. Nell'approccio funzionale la grammatica stessa, essendo determinata dai bisogni linguistici degli studenti, spesso può generare difficoltà, soprattutto quando si insegna a dei ragazzi, mentre, invece, risulta più soddisfacente con gli adulti, i quali sono sicuramente più coscienti delle loro necessità e dei loro bisogni. In esso, inoltre, le esercitazioni sono di tipo comunicativo e si propongono di incoraggiare un uso costante della lingua in situazioni di comunicazione autentica. Tale approccio privilegia l'uso di tecniche di *drammatizzazione*, ossia di una forma di simulazione nella quale gli studenti devono recitare (a memoria o leggendo) un testo predisposto dall'insegnante o dalla classe e che consente di memorizzare le espressioni che realizzano gli atti comunicativi; di *role taking*, con la quale ci si riferisce a un tipo di simulazione in cui gli allievi, guidati da un testo di partenza, intervengono cambiando alcuni elementi; di *role making*, tecnica che offre maggiore libertà agli interlocutori di aggiungere tutti quegli atti sociali e comunicativi necessari che gli studenti incontrano nella loro vita quotidiana; di *role playing*, ovvero dello scambio di frasi in contesti ben definiti in

³³¹ Cfr. M. T. Prat Zagrebelsky, *Lessico e apprendimento linguistico. Nuove tendenze della ricerca e pratiche didattiche*, Firenze, La Nuova Italia, 1998, p. 51.

cui ciascuno dei parlanti sia a conoscenza del suo ruolo nella situazione, delle sue esigenze comunicative e delle sue presupposizioni condivise con gli altri interlocutori; di *dialogo aperto*, tecnica che rafforza la consapevolezza della dimensione testuale, cioè unitaria, coerente e coesa di un dialogo³³²; di *pair work*, che più di ogni altra, richiede la partecipazione diretta degli allievi che usano la lingua per comunicare, assumendo o imitando rispettivamente il ruolo di emittente o di destinatario, per risolvere, sempre attraverso la simulazione, il problema posto dall'insegnante³³³. L'obiettivo da raggiungere, attraverso queste tecniche di produzione orale e di interazione, diventa perciò la *fluency* nella comunicazione e non la semplice correttezza grammaticale, la quale, comunque, non va trascurata, come non va trascurato il fatto che i testi linguistici da analizzare devono essere il più possibile autentici³³⁴. Questo tipo di approccio e le tecniche ad esso connesse, se applicate correttamente, non possono che migliorare la qualità e l'efficacia dell'insegnamento delle lingue straniere³³⁵.

Invece, il secondo tipo di approccio, per l'appunto l'approccio umanistico affettivo, ritiene che per condurre l'adulto al successo formativo sia necessario conoscerne le dinamiche affettive, le sue motivazioni e i suoi bisogni, le sue

³³² Cfr. P. E. Balboni, *Didattica dell'italiano a stranieri*, cit., p. 84-86.

³³³ Cfr. P. E. Balboni, *Glottodidattica: aspetti e prospettive*, Bergamo, Juvenilia, 1987, pp. 106-113.

³³⁴ Le tecniche didattiche più diffuse in tutte le situazioni glottodidattiche sono quelle: 1) per lo sviluppo delle abilità ricettive o di comprensione (processi cognitivi che governano la *expectancy grammar*: *cloze*, accoppiamento lingua-immagine, incastro o *puzzle* linguistici; per guidare verificare le abilità di comprensione: domanda aperta, griglia, scelta multipla, transcodificazione); 2) produttive (diagramma a ragno, *brainstorming*); 3) interattive (drammatizzazione, dialogo a catena, dialogo aperto, *role-taking*, *role-making*, *roleplay*, telefonata, dialogo su *chatline*); 4) per le abilità di trasformazione e manipolazione dei testi (dettato, stesura di appunti, riassunto, parafrasi, traduzione scritta); 5) per la scoperta, fissazione, riutilizzo delle «regole» (riflessione grammaticale, inclusione, esclusione, seriazione, manipolazione, esplicitazione, esercizi strutturali, correzione fonetica, intonazione, aspetti grafemici, creazione di una grammatica di riferimento, attività ludiche: coi dadi, con le parole crociate, cruciverba, crucipuzzle, gioco dell'oca, gioco dei verbi, scarabeo, tombola dei numeri e delle parole); 6) acquisizione del lessico attraverso tecniche o strategie di accoppiamento verbale e visivo, verbale e cinestesico, verbale e musicale o ritmico e infine creare reti semantiche attraverso diagrammi a ragno, poster, forme di inclusione e di esclusione, poesie); 7) per la valutazione (*feedback* o *testing diffuso* e *testing formale*) e l'eventuale recupero (autodettatura, ricopiatura, *cloze*); 8) glottotecnologiche (*roleplay*, drammatizzazioni, produzione di storie attraverso e-mail, giornali o telegiornali, *chatroom*, *weblog*, *webcam* e *skype*, *visual blog*). Cfr. P. E. Balboni, *Le sfide di Babele*, cit., pp. 113-162.

³³⁵ Cfr. M. Gotti, *Approccio funzionale: principi e problemi*, in P. Balboni, *Glottodidattica: aspetti e prospettive*, cit., pp. 70-75.

esperienze pregresse, i suoi stili di apprendimento. Infatti, in esso sono centrali tutti gli aspetti affettivi, relazionali e di autorealizzazione; si pone, pertanto, grande attenzione al concetto di *filtro affettivo*, vale a dire un meccanismo di difesa della personalità che si instaura in situazioni di paura, di ansia e di emotività, come può essere l'apprendimento di una nuova lingua. Compito del docente è eliminare tutti quei fattori di rischio che possono ostacolare l'apprendimento linguistico e approntare percorsi formativi il più possibile individualizzati, al fine di esaltare e meglio utilizzare le potenzialità di ognuno all'interno del gruppo di apprendimento. Da questo tipo di approccio sono nati diversi metodi glottodidattici, quali il *Total Physical Response*, il *Natural Approach*, la *Suggestopedia*, il *Silent Way* e la *Glottodidattica Ludica*³³⁶. Quest'ultimo, più che un metodo, è un atteggiamento atto a proporre le attività didattiche in forma giocosa, allo scopo di rendere lo studente parte attiva del proprio processo formativo e il clima della lezione quanto più sereno e piacevole, come è tipico di tutti i metodi umanistico-affettivi. L'obiettivo del metodo è far vivere allo studente situazioni ed esperienze gradevoli e motivanti, capaci di sostenere e incentivare una motivazione basata soprattutto sul piacere dell'apprendimento e non sul dovere. Inoltre, attraverso il gioco: si sposta la demotivazione derivante dal fallimento della lingua al gioco; si ripetono forme verbali che, se esposte in modo mnemonico, potrebbero apparire noiose e demotivanti, ma che qui assumono una valenza naturale; si spiega, si negozia, si discute, si accusa, ecc. rendendo viva la comunicazione e l'interazione³³⁷. Per alcuni studenti, però, soprattutto se abituati a una scuola eminentemente individualistica e competitiva, l'utilizzo delle attività ludiche può essere vissuto come una perdita di tempo, come un modo per apparire "ridicoli" (per esempio nel caso del *roleplay*) di fronte alla classe. Compito del docente è proporre le attività in modo graduale, affinché i discenti possano comprenderne il valore e l'efficacia per il loro apprendimento³³⁸, ed inserire le attività didattiche entro una cornice metodologica coerente con la dimensione linguistico-comunicativa e con la valorizzazione delle differenze, del plurilinguismo, della negoziazione dei significati e

³³⁶ P. Begotti, *L'insegnamento dell'italiano ad adulti stranieri*, cit., p. 28.

³³⁷ Cfr. P. E. Balboni, *Le sfide di Babele*, cit., pp. 210-211.

³³⁸ Cfr. F. Della Puppa, *L'idea di "sapere": una dimensione legata alle culture*, in F. Caon (a cura di), *Tra lingue e culture*, cit., p. 22.

dell'interdipendenza. La sua abilità sta nel creare un clima amichevole che dia più opportunità di produrre lingua in situazione comunicativa, dove anche l'errore è conseguenza dell'apprendimento e non qualcosa da sanzionare. A tal fine risultano particolarmente efficaci: le metodologie a mediazione sociale, le quali mirano a sviluppare oltre che le competenze linguistico-comunicative, anche quelle sociali, metacognitive, interculturali e nelle quali le differenze sono vissute come valore piuttosto che come limite; le metodologie che prevedono di impostare le lezioni sul lavoro di gruppo sia dentro che fuori dalla classe. Tra le metodologie a mediazione sociale efficaci all'interno di una classe multiculturale ricordiamo: il *cooperative learning* (apprendimento cooperativo) e il *peer tutoring* (tutoraggio tra pari)³³⁹. Entrambi mirano a stabilire dinamiche relazionali positive tra tutti gli studenti attraverso un lavoro che crei abitudini efficaci, *feedback* costanti, senza perdere di vista, comunque, le caratteristiche individuali, lo stile di apprendimento di ognuno³⁴⁰. Tra le metodologie di gruppo più adatte a risolvere le problematiche che gli studenti pongono al docente di lingua ricordiamo in modo particolare il *cooperative learning* e il *project work*. Prima di parlare specificatamente di questi metodi, non va dimenticato che, nel caso di un apprendente adulto, è sempre preferibile utilizzare delle tecniche che lo pongano di fronte alle sue competenze organizzando attività basate sul lavoro a coppie: in questo modo gli studenti non si sentono giudicati dall'intera classe e dall'insegnante e possono relazionarsi con una persona che è come loro e che si mette in gioco allo stesso modo. Per questo l'insegnante dovrà spiegare all'adulto la natura e la finalità del metodo utilizzato sia all'inizio del corso, sia all'inizio di ogni attività d'apprendimento, al fine di favorirne la collaborazione tra insegnante e studenti³⁴¹.

Ritornando al discorso dei metodi, il *cooperative learning*, secondo il quale i gruppi devono essere formati cercando di sfruttare le competenze dei singoli, presenta caratteristiche strutturali, quali la promozione di competenze socio-pragmatiche e comunicative. Inoltre, esso fa leva su elementi strategici che trovano

³³⁹ Cfr. M. Merli, F. Quercioli, *Prospettive nell'insegnamento dell'italiano a discenti angloamericani*, in «ILSA Italiano a Stranieri», n. 7, 2008, p. 17.

³⁴⁰ Cfr. *ivi*, pp. 19-20.

³⁴¹ Cfr. G. Serragiotto, *Problemi interculturali e glottodidattici nell'insegnamento dell'italiano agli adulti immigrati*, in F. Caon (a cura di), *Tra lingue e culture*, cit., pp. 187-188.

affinità con alcuni principi dell'educazione interculturale quali il decentramento, lo sviluppo dell'empatia, l'importanza dei prodotti finali ma anche, e soprattutto, dei processi. All'interno del metodo cooperativo, il gruppo si rivela strategico per il raggiungimento degli obiettivi educativi. Esso è da intendersi come struttura di relazione interdependente che favorisce il potenziamento cognitivo, metacognitivo, emotivo e l'assunzione di responsabilità da parte dei singoli partecipanti. Nel gruppo cooperativo, il successo o il fallimento del singolo è strettamente legato al successo del gruppo e viceversa³⁴². L'insegnante, nel ruolo di facilitatore e conduttore, deve essere in grado di strutturare compiti che richiedano interdipendenza positiva e di creare le condizioni affinché il gruppo cooperativo divenga il mezzo per raggiungere obiettivi sociali, cognitivi e disciplinari superiori a quelli che si potrebbero raggiungere in un contesto di apprendimento individualistico o competitivo³⁴³. Strutturando compiti complessi all'interno del gruppo cooperativo, quindi, il docente può originare competenze diversificate (linguistiche, cognitive, relazionali, metacognitive). Tali competenze sviluppano sia gli obiettivi linguistici, in quanto sono alte le interazioni verbali tra pari e docente (studiare da soli, presentarsi, rielaborare attraverso riassunti, griglie, mappe concettuali, disegni), sia quelli interculturali, quali l'ascolto attivo, l'empatia, ovvero la capacità di mettersi nei panni dell'altro, e l'exotopia, la capacità di riconoscersi diversi dagli altri e di riconoscerne la loro diversità³⁴⁴. Sempre nell'ambito del lavoro di gruppo, si possono ideare attività basate sul *problem solving* che, scaturendo da un'azione cooperativa, ancora una volta vengono percepite come una sfida da vincere in quanto gruppo. Esse possono essere prove di vario genere, come attività ludiche a tempo, stesura di una lista di vocabolario desunta da un testo e altro ancora, ma sempre finalizzate a tenere alto l'interesse dello studente³⁴⁵.

Un'altra tecnica che abbiamo sperimentato in classe con un certo successo di risultati è quella del *project work*, perché permette di coinvolgere gli studenti in

³⁴² Cfr. F. Della Puppa, *L'idea di "sapere": una dimensione legata alle culture*, in F. Caon (a cura di), cit., pp. 20-21.

³⁴³ Cfr. N. S. Rutka, *Metodologia cooperativa per classe CAD*, in F. Caon (a cura di) *Insegnare italiano nella Classe ad Abilità Differenziate*, Perugia, Guerra, 2006, p. 175.

³⁴⁴ Cfr. F. Della Puppa, *L'idea di "sapere": una dimensione legata alle culture*, cit., p. 21.

³⁴⁵ Cfr. M. Merli, F. Quercioli, *Prospettive nell'insegnamento dell'italiano a discenti angloamericani*, in «ILSA Italiano a Stranieri», cit., p. 17.

attività di gruppo da svolgersi anche fuori dall'aula, il che, fra l'altro, li obbliga a trovare autonomamente spazi, tempi e strumenti di apprendimento. Si tratta di un modulo che parte dalla classe verso la realtà esterna e riapproda alla classe con una presentazione orale/scritta a cui ciascuno deve aver contribuito secondo le proprie possibilità e i propri interessi, con un conseguente passo avanti nella dinamica del rapporto di gruppo e *face to face*³⁴⁶. Il *project work* cerca di finalizzare lo studio della lingua al compimento di un progetto, il quale è, a volte, formato da più compiti o *tasks* comunicativi. Esso, tra l'altro, nasce dalla considerazione che gran parte dell'insegnamento linguistico avviene in classe, ma non sempre le nozioni imparate riescono ad essere applicate alla realtà. È innegabile che esista un divario tra il linguaggio insegnato in classe e il linguaggio che può servire nella vita pratica. Inoltre, la produzione di una L2 in classe manca, per non pochi studenti, di autenticità, con il risultato che si fa ricorso frequentemente alla L1. Lo scopo del *project work* è proprio quello di superare i limiti di una situazione esercitativa in classe e portare a un uso reale e “vivo” della lingua. Sono proprio i progetti a colmare il divario tra studio e uso della lingua e consolidare le abilità comunicative acquisite in classe³⁴⁷.

Oggi, nell'insegnamento di una seconda lingua, non viene più utilizzato un unico tipo di approccio, poiché non esiste un unico fattore che da solo spieghi e guidi l'apprendimento linguistico, ma un approccio di tipo multidimensionale, che permetta ai docenti di mantenere sempre aperta la programmazione metodologica a nuovi adattamenti e contributi provenienti da diversi campi della teoria e dell'esperienza³⁴⁸. Inoltre, in ogni apprendimento linguistico è necessaria la presenza di «un approccio veramente scientifico che deve basare e considerare i suoi principi non solo sulla linguistica, sul versante oggettivo dell'apprendimento, o sulla psicologia, sul versante soggettivo, ma su più scienze capaci di chiarificare tutti gli aspetti e fattori attivamente presenti nella situazione di apprendimento»³⁴⁹.

³⁴⁶ Cfr. M. Merli, F. Quercioli, *A spasso nel tempo: una riflessione interculturale*, in «ILSA Italiano a Stranieri», n. 7, 2008, p. 18.

³⁴⁷ Cfr. M. Bruscazioni, *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*, Milano, Franco Angeli, 1997, pp. 173-176.

³⁴⁸ Cfr. R. Titone, *L'approccio integrato*, in P. Balboni (a cura di), *Glottodidattica: aspetti e prospettive*, cit., p. 63.

³⁴⁹ *Ivi*, p. 65.

I corsi di lingua italiana per adulti, in modo particolare nell'insegnamento dell'italiano come L2, presentano situazioni eterogenee, poiché sono presenti allievi di diversa provenienza, spesso con un differente grado di competenze, di conoscenze grammaticali, anche nella loro lingua d'origine. Pertanto, non è sempre facile valutare quale metodologia applicare per l'insegnamento delle strutture morfosintattiche³⁵⁰. Inoltre, sebbene i docenti usino indifferentemente le espressioni “insegnamento della grammatica” e “riflessione sulla lingua”, tra loro esiste una sostanziale differenza. Infatti, la prima espressione vede come protagonista il docente, il quale presenta le regole senza discuterle, la seconda ha come protagonista l'apprendente, il quale riflette e formula delle ipotesi sotto la guida dell'insegnante, per arrivare alla comprensione dei meccanismi di funzionamento della lingua che studia e, attraverso schemi, codifica e verifica le ipotesi. Si tratta di una metodologia di tipo “induttivo”, il cui obiettivo è portare l'allievo ad “imparare ad imparare” la lingua, secondo una logica che lo vede come soggetto attivo e autonomo, che è poi la caratteristica principale dello studente adulto³⁵¹. Nonostante ciò, però, l'adulto richiede un'esplicita sistematizzazione delle regole grammaticali, a causa delle pregresse conoscenze linguistiche. Infatti, egli si avvicinerà più volentieri e con più sicurezza a un'altra lingua se conosce già la metodologia di apprendimento che utilizzerà³⁵². Oggi si assiste, però, sempre più all'uso di metodi che, pur all'interno delle coordinate di base dell'approccio comunicativo, sono detti “integrati”, in quanto accolgono principi o stimoli provenienti da diversi versanti della glottodidattica e più in generale della psicologia dell'apprendimento. Infatti, scegliere se privilegiare l'uno piuttosto che l'altro tipo di metodo (induttivo o deduttivo) richiede di tenere in considerazione gli stili cognitivi degli allievi, le loro

³⁵⁰ Molti degli immigrati che si rivolgono ai CTP per apprendere la lingua italiana arrivano in classe già con un certo livello di conoscenza della lingua, appresa in modo spontaneo e naturale, in contesti di vita “reale”. Siamo in presenza di quello che Krashen definiva “approccio naturale” e del quale abbiamo ampiamente trattato nel capitolo secondo di questa tesi (cfr. pp. 57-61).

³⁵¹ Si tratta di una delle tendenze internazionali degli anni Novanta, ovvero la *competenza glottodidattica* o, come viene spesso chiamato il *learning to learn* (cfr. P. E. Balboni, *Didattica dell'italiano a stranieri*, cit. p. 34 e p. 105).

³⁵² Cfr. P. Begotti, *L'insegnamento dell'italiano ad adulti stranieri*, cit., p. 27.

aspettative rispetto alla metodologia usata dall'insegnante, i loro progressi. In molti casi si potrà alternare un metodo all'altro a seconda delle risposte degli studenti³⁵³.

3.3.6 *Le attività svolte e l'uso di materiali didattici*

Molti degli apprendenti migranti adulti che si iscrivono a un corso di lingua hanno, in parte, già acquisito spontaneamente e a diversi livelli l'italiano. Ciò, per l'insegnante, significa proporre in classe attività e percorsi di italiano L2 altamente flessibili e adattabili alle esigenze di ciascun gruppo classe (di differente livello linguistico) e a ciascuna tipologia di studente. Sono proprio la presenza di percorsi diversi all'interno dello stesso gruppo e la necessità di articolare la gestione della classe in modo flessibile che richiedono la presenza di materiali differenziati per le singole esigenze. Spesso, è utile utilizzare materiale didattico appositamente predisposto dall'insegnante, il cosiddetto materiale grigio, ovvero tutta quella serie di «unità didattiche, eserciziari, test di ingresso e finali prodotti dal singolo insegnante o da un piccolo nucleo di insegnanti che non escono dal contesto in cui sono stati prodotti. Sono spesso fotocopie di pezzi di materiali in commercio, *collage* di cose prese qua e là (articoli di giornale, brani di letteratura ecc.) o esercizi pensati per un altro tipo di pubblico ed adattati alla nuova utenza»³⁵⁴. Tale materiale, pur non poggiando, a volte, su uno studio e una glottodidattica soddisfacente, ha il vantaggio di essere creato su misura per quegli apprendenti, per il loro livello di conoscenza della lingua, per gli specifici obiettivi che vogliono raggiungere. Altre volte, invece, l'insegnante utilizza testi autentici (moduli postali o bancari, contratti, annunci di lavoro, ricette mediche, giornali, locandine, pubblicità)³⁵⁵, non autentici (materiali didattici per antonomasia), cartacei, video, audio, ecc., ma sempre adeguandoli ai bisogni degli apprendenti, ai loro

³⁵³ Cfr. G. Serragiotto, *Problemi interculturali e glottodidattici nell'insegnamento dell'italiano agli adulti immigrati*, in F. Caon (a cura di), *Tra lingue e culture*, cit., p. 188.

³⁵⁴ A. Villarini, *La didattica dell'italiano agli immigrati in Italia e a Roma*, in M. Barni, A. Villarini (a cura di), *La questione della lingua per gli immigrati stranieri*, cit., p. 54.

³⁵⁵ Generalmente per materiali autentici si intendono quei materiali prodotti non a fini didattici, creati per parlanti nativi. Il loro vantaggio è che inseriscono la lingua in un contesto autentico, in eventi comunicativi reali; lo svantaggio è che sono spesso non comprensibili a un discente immigrato adulto.

differenti livelli di competenza linguistica, agli obiettivi del corso. Inoltre, i materiali vanno rapportati non solo alle metodologie didattiche più opportune, ma alle diverse tipologie di sillabo, dove per sillabo si intendono le scelte da fare e i contenuti da selezionare. L'insegnamento linguistico, però, ha dato varie definizioni di sillabo: da quelli *formali*, aventi come obiettivo la sola acquisizione di regole per una produzione linguistica corretta (*sillabi grammaticali*), a quelli *funzionali*, che danno priorità alla competenza comunicativa e alle principali funzioni pragmatiche svolte dai messaggi in contesti reali (ad esempio alla stazione per fare un biglietto ferroviario, al mercato per fare la spesa e chiedere il prezzo, in questura per rinnovare il permesso di soggiorno, ecc.). I sillabi funzionali sono stati definiti *nozional-funzionali*, a partire dal fatto che in ogni lingua ci sono costanti nozionali, cioè mezzi adatti per esprimere nozioni universali come il tempo o la durata delle azioni; così come ci sono funzioni universali assolute dall'uso stesso della lingua, la quale serve per informare, per domandare, per stabilire/mantenere rapporti sociali, ecc. Inoltre, sono stati proposti *sillabi processuali* centrati su attività e compiti, come per esempio il saper leggere e utilizzare una mappa e costruire itinerari³⁵⁶. Naturalmente, nell'insegnamento di una lingua seconda non vi è una netta demarcazione lineare tra i diversi tipi di sillabi, quanto, piuttosto, un'integrazione ciclica tra di essi, a spirale, che permette allo studente di ritornare più volte su un aspetto della struttura linguistica, al fine di scoprire come essa si collega o si integra con un'altra parte diversa della lingua³⁵⁷.

Alla luce di ciò, allo stato attuale, gli studenti stranieri dei corsi di italiano nel CTP di Siracusa (corsi di lingua brevi, corsi mediolunghi, corsi per conseguire il diploma di licenza media) generalmente non utilizzano un unico libro di testo, ma una serie di libri e materiali atti a venire incontro alle loro diversificate esigenze linguistiche.

Sicuramente, anche se non costituiscono l'asse portante di un approccio alla lingua italiana per allievi stranieri, data la loro mancanza di sistematicità e di "graduazione in termini di frequenza d'uso e di difficoltà linguistica", possono però essere un utilissimo supporto se accompagnati da altri materiali e testi. Cfr. P. E. Balboni (a cura di), *Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri*, cit., p. 175.

³⁵⁶ Cfr. C. Lavinio, *Programmazione e selezione dei contenuti*, in A. De Marco (a cura di), *Manuale di glottodidattica*, cit., pp. 122-123.

³⁵⁷ Cfr. S. P. Corder, *Introduzione alla linguistica applicata*, Bologna, Il Mulino, p. 353, cit. in A. De Marco (a cura di), *Manuale di glottodidattica*, p. 124.

All'interno dei percorsi di prima alfabetizzazione nel nostro CTP è quasi sempre utilizzato il testo *L'italiano per me*³⁵⁸. Esso, pur non essendo recentissimo è, comunque, uno tra i più validi supporti didattici per l'alfabetizzazione iniziale di adulti italiani e stranieri. Infatti, rappresenta il primo passo dentro l'alfabeto. La sua formulazione è graduale e sempre all'interno di limiti facilmente comprensibili all'apprendista: prima le lettere, una per una, poi i fonemi particolari e i suoni più difficili fino a comprendere tutti i segni della lingua scritta. Segni che poi si combinano per formare le parole del lavoro, della spesa, della casa, del tempo libero e poi ancora per intrecciare frasi e brevissimi testi. I criteri utilizzati per costruire i percorsi didattici sono stati: l'adesione alla realtà che gli studenti vivono e alle esigenze che questa comporta (saper compilare un modulo, scrivendo i propri dati anagrafici, saper leggere e scrivere una lista della spesa, ecc...), facendo in modo che le competenze acquisite siano spendibili facilmente nella vita quotidiana; la gradualità del percorso, strutturato in tanti piccoli gradini, che si riferisce all'ordine in cui le diverse attività, unità e sezioni sono organizzate e proposte all'apprendente; la precedenza alle abilità linguistiche, seguite da quelle di lettura e di scrittura, nelle quali lo studente prima viene guidato dal docente tramite dettatura, completamento di esercizi, copia di lettere/parole/sillabe, e poi diviene più autosufficiente e riesce a leggere e scrivere da solo. Il testo, pensato appositamente per gli adulti, può essere adattato, ampliato, modificato, al fine di individualizzare l'insegnamento e calibrarlo in modo adeguato al contesto specifico di ogni classe e di ogni studente³⁵⁹. La grafica è essenziale, chiara e mirata. Tuttavia, in alcune sezioni risulta scarsa e non presenta immagini e figure reali (fotografie), il che non aiuta la motivazione, risultando troppo astratta.

Per quanto riguarda, invece, il livello base di italiano (A1 e A2 del *Framework*), i libri di testo utilizzati dagli insegnanti sono vari, poiché ognuno sceglie quello che ritiene più adatto al proprio gruppo classe e al proprio stile d'insegnamento, alternandolo e integrandolo con altri materiali didattici, video, audio, computer, giochi. Qui ne ricordiamo solo alcuni di quelli utilizzati nel CTP di Siracusa:

³⁵⁸ P. Casi, *L'italiano per me* (introduzione di G. Favaro, *Un viaggio dentro l'alfabeto*), cit., p. 5.

³⁵⁹ Cfr. *ivi*, p. 7.

- *L'italiano per amico*³⁶⁰, si pone come obiettivo principale l'apprendimento di una lingua quale mezzo di comunicazione tra parlanti, riproduce materiale preso dalla realtà italiana, dal suo contesto sociale, dal linguaggio comune, per essere ampliato e approfondito sia collettivamente che individualmente. Inoltre, mentre da un lato fornisce una prima e immediata risposta al bisogno di comunicare in tempi brevi, dall'altro è uno stimolo per comprendere la cultura e la società italiana, passando attraverso modi di dire, argomenti di conversazione. Tutto attraverso un apprendimento naturale della lingua, che permette di fissare nella memoria le competenze che più interessano. Anche l'acquisizione della grammatica, che non è lo scopo primario dell'approccio comunicativo, viene pianificata e introdotta sulla base dei bisogni comunicativi oltre che dei criteri di progressione. Tra i fattori negativi va ricordato che la grafica risulta poco colorata e non presenta figure reali come stimoli fotografici, iconografici e linguistici utili per sviluppare le abilità orali;

- *Caffè Italia 1*³⁶¹, corredato di due CD audio, vuole essere un invitante luogo di incontro con la lingua, la gente e la cultura italiana. Il corso si rivolge agli studenti stranieri che si avvicinano per la prima volta all'apprendimento della lingua italiana e li accompagna nel delicato percorso didattico. L'obiettivo principale del testo è l'acquisizione delle competenze necessarie per un'efficace comunicazione orale e scritta in situazioni di vita quotidiana. L'approccio metodologico mette lo studente al centro del processo di apprendimento, guidandolo alla scoperta e al riutilizzo delle strutture linguistiche presentate nel contesto comunicativo. L'apprendimento avviene secondo una logica a spirale, nella quale la competenza attiva si costruisce gradualmente. Anche il linguaggio dei testi e dei dialoghi è vicino all'italiano autentico e contiene alcune espressioni idiomatiche tipiche del parlato, le quali spesso possono risultare troppo regionalizzate. L'approccio grammaticale è di tipo induttivo. In ognuna delle dieci unità didattiche si succedono attività di preascolto, dialoghi finalizzati alla comprensione globale, ascolto ripetuto con compiti di tipo analitico, esercitazioni interattive a coppie o in gruppo finalizzate alla produzione orale e/o scritta. Il testo può essere accompagnato anche da una guida per

³⁶⁰ Comunità di Sant'Egidio, *L'italiano per amico. Corso di italiano per stranieri*, Brescia, Editrice La Scuola, 1992, pp. 3-4.

³⁶¹ N. Cozzi, F. Federico, A. Tancorre, *Caffè Italia. Corso di italiano 1*, Recanati, Eli, 2005, p. 8 e Guida per l'insegnante 1, p. 4.

l'insegnante nella quale sono contenuti: indicazioni didattiche generali, proposte per giochi e attivazioni, attività ed esercizi supplementari, idee alternative per le attività di preascolto, test di valutazione da utilizzare ogni due unità del manuale, soluzione di esercizi e di test;

- il libro *Insieme*, è un testo di «italiano seconda lingua, di livello iniziale e intermedio, destinato ad adulti e a ragazzi stranieri che si trovano a vivere in Italia per ragioni diverse: lavoro, immigrazione, motivi familiari o di rifugio politico, e altri ancora»³⁶². Anche in questo caso lo scopo principale è insegnare la lingua per muoversi, lavorare, incontrarsi, esprimere i bisogni della vita quotidiana. Il testo non è, e forse non vuol essere, esaustivo dal punto di vista grammaticale. Infatti, la lingua italiana viene presentata in contesti comunicativi autentici e in situazioni ricorrenti, ripercorrendo in qualche modo le diverse fasi dell'integrazione e dell'inserimento dell'adulto immigrato in Italia. Inoltre, vuole proporre i contenuti grammaticali in una sequenza legata più all'uso reale che alla difficoltà delle regole, tenendo ben presente l'interlingua degli apprendenti, i quali arrivano ai corsi, molto spesso, dopo aver appreso strutture linguistiche in contesti di apprendimento spontaneo. Il testo è articolato in 19 unità, ognuna delle quali, a sua volta, è divisa in diversi momenti: la presentazione di un testo di apertura, come un dialogo, un documento informativo, una breve narrazione, un modulo autentico ecc., le esercitazioni e le riflessioni sul lessico e i modi di dire relativi a quel tema, per invitare l'allievo a esprimersi oralmente su quei contenuti; la presentazione delle strutture grammaticali principali e diverse esercitazioni pratiche per la riflessione linguistica; le proposte di lettura e scrittura di carattere funzionale per la comprensione di testi autentici come moduli, annunci, lettere, contratti, elenchi e liste, ecc. ma anche testi di canzoni, poesie, filastrocche a tema con il contenuto dell'unità. Inoltre, in ogni unità sono proposti articoli di attualità, documenti autentici, immagini e fotografie che descrivono aspetti significativi della società italiana, legati, anche, alla vita quotidiana dell'adulto immigrato. Infine, al termine di ogni capitolo sono presentate delle utili tabelle di riepilogo dei contenuti grammaticali, efficaci per memorizzare le principali strutture e regole. Il testo, dunque, è principalmente di tipo nozionale-funzionale, ma non

³⁶² E. Bettinelli, G. Favaro, E. Piccardi, *Insieme*, Firenze, La Nuova Italia, 2004, p. 5.

esclude la riflessione e l'esercitazione sugli aspetti prettamente strutturali e grammaticali della lingua;

- *L'italiano per... incontrarsi, lavorare, vivere*³⁶³ si rivolge ad adulti immigrati che hanno poco tempo da dedicare alla formazione linguistica, ma che hanno una necessità immediata di apprendere la nostra lingua. Sono adulti che acquisiscono spontaneamente la lingua, spesso senza seguire un itinerario grammaticale «logico». Il testo presenta materiali didattici le cui finalità sono: offrire una «chiave linguistica» all'immigrato al fine di farlo inserire nella società di accogliimento; stimolare l'utilizzo di modelli linguistici reali, sia attraverso l'italiano colloquiale sia attraverso l'italiano standard; trasmettere conoscenze e informazioni su tematiche socio-culturali. Notevole spazio è dedicato agli esercizi di comprensione testuale, scritta e orale, quali dialoghi, situazioni comunicative interattive, sempre contestualizzandoli all'interno di un preciso percorso didattico. Il testo, però, essendo formato da schede di grammatica graduate, non viene mai utilizzato da solo, ma va integrato ad altri libri;

- *L'italiano per...incontrarsi, lavorare, vivere. Le regole e gli usi*³⁶⁴ è un testo di riflessione grammaticale sulle regole e gli usi dell'italiano appreso come seconda lingua. Il lessico è tratto dal linguaggio reale, la progressione delle strutture cerca di ripercorrere le tappe proprie dell'acquisizione spontanea. Gli esercizi e le proposte didattiche, inoltre, sono diversificati e cercano di coniugare la fissazione delle strutture con la creatività espressiva dell'immigrato che apprende e consolida la sua competenza in italiano. Poco stimolante l'uso di immagini reali, che ne fa del testo un eserciziario più che un libro di lingua due;

A livello intermedio (B1 e B2 del *Framework*) i libri di testo utilizzati sono sicuramente inferiori di numero, poiché si riducono gli adulti che riescono nei nostri corsi a raggiungere o superare il livello di base. Essi, spinti da una motivazione poco forte e legata, perlopiù, al soddisfacimento di bisogni immediati, tendono spontaneamente ad abbandonare il corso, una volta soddisfatti tali bisogni. Ricordiamo qui:

³⁶³ G. Bettinelli, G. Favaro, *L'italiano per...incontrarsi, lavorare, vivere*, cit., pp. 11-12.

³⁶⁴ G. Bettinelli, G. Favaro, *L'italiano per...incontrarsi, lavorare, vivere. Le regole e gli usi*, Milano, Guerini Studio, 1991, p. 10.

- *L'italiano per amico*³⁶⁵ livello intermedio, i cui obiettivi principali perseguiti sono: la competenza pragmatica, la competenza testuale, la competenza semantica e la competenza morfosintattica. A tutte queste operazioni sono dedicati esercizi specifici, destinati a sollecitare, di volta in volta, le quattro abilità, nonché l'arricchimento delle capacità espressive. Tali esercizi sono volti a sviluppare abilità concrete, sollecitando all'approccio diretto e agli usi reali della lingua, una lingua non accademica, ma accessibile a tutti. I contenuti del volume hanno l'obiettivo di coinvolgere direttamente gli studenti anche sul piano affettivo e relazionale, evitando un apprendimento della lingua decontestualizzato dalle reali situazioni di vita. Per questo, nella scelta dei contesti si è prestata attenzione alle situazioni che sollecitano l'educazione civica e l'educazione interculturale, in modo da approfondire valori etici comuni in un contesto sociale pluralistico. Va precisato che l'autore per la riflessione grammaticale preferisce utilizzare il metodo deduttivo;

- *L'italiano per me 2*³⁶⁶ propone un percorso modulare variegato, attento allo sviluppo delle competenze nella lingua scritta e orale, all'arricchimento del vocabolario, alla capacità di acquisizione delle informazioni e di "saper fare" (agire socialmente). Un percorso attento anche alle esperienze dei partecipanti e allo scambio interculturale, dal momento che ciascun tema viene introdotto da una fase di *brainstorming* e di conversazione sul tema, durante la quale si mettono in comune i vissuti, le rappresentazioni, le conquiste, le difficoltà. Il testo intende sviluppare anche la cittadinanza attiva di ciascuno, italiano o straniero, dal momento che le capacità di capire i testi scritti o le conversazioni orali, di usare con efficacia gli strumenti dell'alfabetizzazione, di rispondere alle richieste dei servizi, sono cruciali per potersi occupare di sé e degli altri, per poter essere autonomi ed essere, al tempo stesso, in relazione con gli altri. Le diverse attività, unità e sezioni sono finalizzate allo sviluppo della sola competenza scritta, necessitando, per questo, di una integrazione con altri libri di testo.

A livello avanzato (C1 e C2 del *Framework*) gli studenti frequentano, di solito, il corso per il conseguimento della licenza media, il cui programma prevede l'utilizzo di testi specifici per le varie discipline. Per quei pochi studenti che

³⁶⁵ Comunità di Sant'Egidio, *L'italiano per amico. Livello intermedio*, cit., pp. 3-5.

³⁶⁶ P. Casi, *L'italiano per me 2*, cit., pp. 3-4.

vogliono, invece, seguire un percorso formativo esclusivamente linguistico vengono utilizzati:

- *Nuovo Progetto italiano 3*³⁶⁷, un corso di italiano per stranieri basato su un approccio induttivo, di scoperta e di riflessione attiva sulla lingua. Il libro è articolato in 32 brevi unità didattiche le quali presentano materiale autentico, sezioni dedicate all'approfondimento della grammatica, motivanti attività preliminari, compiti comunicativi. È corredata da un *Quaderno degli esercizi*, che presenta varie attività con nuove tipologie di esercizi e nuovi test di verifica ogni cinque unità. Completano il livello *La guida per l'insegnante*, prezioso strumento didattico utile per organizzare al meglio le proprie lezioni, la quale offre, anche, numerose schede da fotocopiare per ulteriori attività e contiene la trascrizione dei dialoghi o dei brani non riportati nel libro dello studente o nel quaderno degli esercizi, le chiavi del quaderno e le soluzioni delle attività del libro; due Cd audio e le attività online. In alcuni casi le attività risultano molto brevi e poco stimolanti;

- *L'Italia è cultura*, composta da cinque fascicoli monografici (Storia, Letteratura, Geografia, Arte, Musica-cinema-teatro) si rivolge a studenti stranieri di livello intermedio-avanzato (B2-C1)³⁶⁸. Ogni monografia, attraverso un linguaggio semplice, esaustivo e tanto materiale fotografico, fornisce le informazioni e gli strumenti necessari per interpretare e capire meglio la variegata realtà italiana. I fascicoli sono completati da una sezione con attività, esercitazioni e giochi linguistici, da un glossario e dalle chiavi per un uso anche in autoapprendimento. A volte, la semplificazione degli argomenti può andare a discapito dei contenuti.

Oltre ai libri di testo elencati, gli insegnanti utilizzano, per tutti i livelli, una serie di testi a supporto didattico, i quali, attraverso attività di gioco piacevoli, permettono di raggiungere gli obiettivi previsti. È il caso di *L'italiano giocando*³⁶⁹ nei volumi 1-2, *L'italiano con le parole crociate*³⁷⁰ e *L'italiano? Sì grazie*³⁷¹ nei

³⁶⁷ T. Marin, *Nuovo Progetto italiano 3. Corso multimediale di lingua e civiltà italiana*, Roma, Edilingua, 2008.

³⁶⁸ Cfr. M. A. Cernigliaro, *L'Italia è cultura*, Roma, Edilingua, 2008.

³⁶⁹ *L'italiano giocando 1 e 2*, Recanati, Eli, 1992.

³⁷⁰ *L'italiano con le parole crociate 1, 2 e 3*, Recanati, Eli, 1992.

³⁷¹ *L'italiano? Sì grazie 1, 2 e 3*, Recanati, Eli, 1991.

volumi 1-2-3, i quali utilizzano le immagini per convogliare le prime basilari informazioni lessicali attraverso il gioco.

3.4 *Corsi di lingua 2 on-line: vantaggi e svantaggi dell'offerta formativa gratuita in rete*

L'ingresso di internet nella vita quotidiana ha portato cambiamenti in tutti i settori e, naturalmente, anche in quelli didattici. Il termine più comunemente utilizzato per descrivere l'utilizzazione dell'informatica nella didattica delle lingue è CALL (*Computer-assisted Language Learning*). Le prime ricerche sul valore del computer come mezzo educativo sono iniziate negli anni Sessanta, ma soltanto dall'inizio degli anni Novanta l'impatto dell'informatica sulla didattica delle lingue ha cominciato ad essere particolarmente evidente³⁷². La rapidità con la quale le nuove tecnologie si diffondono soprattutto nell'ambito dell'insegnamento di una lingua straniera, le cosiddette glottotecnologie moderne, quali l'uso di internet e il CD-ROM, va analizzata attentamente. Ovviamente le glottotecnologie non sono l'unico fattore dell'insegnamento delle lingue, tuttavia possono facilitare e completare la lezione, tanto da renderla più varia e interessante³⁷³. Rispetto ad altri supporti didattici il computer presenta innanzitutto dei vantaggi di tipo "tecnico": può contenere migliaia di pagine scritte, parecchie ore di registrazione, video, immagini e così via. Ma i vantaggi più importanti sono soprattutto di tipo metodologico e cognitivo: i corsi al computer hanno di solito una struttura di tipo modulare con modalità di apprendimento che si adattano alle singole caratteristiche cognitive di ogni utente. Infatti, la combinazione di diversi codici e linguaggi, propri di un programma multimediale, potenziano i meccanismi di apprendimento, secondo una logica che non è solo additiva. Per Begley, «l'uomo ricorda il 10% di ciò che

³⁷² Cfr. C. Vergano, *Nuove tecnologie e didattica delle lingue*, in M. Bruscazioni (a cura di), *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*, cit., p. 305.

³⁷³ Cfr. T. Marin, *I multimedia nell'apprendimento/insegnamento dell'italiano. Pro, contro...ed errori da evitare*, in «ILSA Italiano a Stranieri», n. 1, Novembre 2005, p. 10.

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)»³⁷⁴.

La formazione *on-line* con supporti didattici multimediali favorisce il processo di apprendimento, anche se rimane prioritaria la didattica frontale. Infatti, è questa che lo studente preferisce, poiché permette l'interazione diretta con il docente e l'uso della comunicazione non verbale, utilissimi nell'apprendimento di una seconda lingua straniera. Tuttavia, una buona combinazione tra formazione virtuale e formazione *on-line* può dare ottimi risultati.

Per Penge la didattica *on-line*, per essere efficace, deve possedere alcune caratteristiche:

1. essere reticolare, cioè fruibile da parte di diversi utenti;
2. essere interattiva (navigazione, interazione immediata e possibilità di *feedback*, interazione complessa e possibilità di *chat*);
3. essere dinamica³⁷⁵.

Un corso *on-line*, di solito gratuito, per essere buono deve fornirci delle garanzie. La prima è quella che proviene dal responsabile scientifico del programma, che ne garantisce la qualità del corso in termini di contenuti, la data di costituzione del corso nonché il suo ultimo aggiornamento. Nell'*homepage* del sito deve essere indicato il livello del corso in riferimento al Quadro comune europeo (A1, A2, B1, B2, C1, C2) e deve essere previsto un test d'ingresso, con valutazione immediata, attraverso il quale lo studente stesso può valutare il suo livello di conoscenza della lingua. Il secondo importante elemento è l'interfaccia del programma, ovvero l'insieme dei comandi e di tutti gli elementi che permettono all'utente di comunicare con il computer, la quale deve essere semplice, intuibile facilmente, stabile, familiare, prevedibile e anche piacevole. Utile sarebbe, al fine di rendere più facile la navigazione sul sito *web*, corredare il programma di una guida plurilingue per lo studente che ha un livello di conoscenza della lingua straniera/seconda elementare o quasi nullo.

³⁷⁴ S. Begley, *Teaching minds to fly with discs and mice*, «Newsweek», 31 maggio 1994, p. 47, cit., in G. Porcelli, R. Dolci, *Multimedialità e insegnamenti linguistici. Modelli informatici per la scuola*, Torino, UTET, 1999, p. 52.

³⁷⁵ M. Martina, *Corsi di IL2 on-line: vantaggi e svantaggi dell'offerta formativa gratuita in rete*, in «ILSA Italiano a Stranieri», n. 6, 2008, p. 13.

Un buon programma di lingua prevede di solito musica, colori, immagini, che, pur avendo la funzione di rendere piacevole il percorso formativo e potenzialmente migliore l'apprendimento linguistico, a volte, possono diventare elementi di disturbo: è dunque preferibile che tali funzioni siano regolabili dal volume o che si possano disattivare. Il programma deve essere stimolante e flessibile, con percorsi non rigidi ma che diano all'apprendente possibilità di scelta. Rispetto alle tecnologie più povere, quali le pagine di un libro, il registratore audio o il videoregistratore, la struttura ipertestuale, presente in un buon programma, è utile perché permette l'utilizzo di strategie come la lettura sequenziale e quella per associazioni, attraverso collegamenti a nuovi paragrafi con approfondimenti grammaticali o concettuali, creando un ambiente più favorevole all'apprendimento³⁷⁶. Alcune volte però questa impostazione può essere fuorviante per lo studente, che potrebbe confondersi, soprattutto se il sito non possiede un'adeguata mappa, un indice o delle icone chiare e semplici³⁷⁷.

I corsi *on-line* hanno diversi approcci di natura metodologica e diverse caratteristiche strutturali, ferme restando quelle di base, comuni a tutti i corsi. Alcuni seguono il metodo comunicativo, altri danno più spazio alla sintassi della lingua con numerose esercitazioni (metodo comportamentista). Il primo tipo di metodo si concentra più sull'uso delle espressioni linguistiche che sulle forme in sé; la grammatica è più implicita che esplicita; non valuta tutto ciò che lo studente produce e fa poco uso delle gratificazioni quando la risposta è corretta, e del rimprovero, quando la risposta è sbagliata; possiede una certa flessibilità nell'accettare le risposte e stimola la produzione linguistica dell'apprendente, sia del singolo sia del gruppo; usa quasi soltanto la seconda lingua; propone attività come la lettura, la scrittura e l'uso del pensiero critico che stimolano le sue potenzialità. Il secondo tipo di metodo è, invece, caratterizzato da programmi addestrativi o esercitativi, che propongono esercizi ripetitivi, soprattutto di grammatica e di lessico, i cosiddetti esercizi strutturali, che hanno lo scopo di mettere lo studente in grado di usare in modo automatico e senza riflessione le strutture. Il computer è qui un *tutor* che propone materiale programmato, non si annoia mai né si affatica, potendo presentare lo stesso

³⁷⁶ Cfr. G. Porcelli, R. Dolci, *Multimedialità e insegnamenti linguistici*, cit., p. 51.

³⁷⁷ Cfr. I. Fratter, *Tecnologie per l'insegnamento delle lingue*, Roma, Carocci editore, 2004.

materiale un numero infinito di volte e fornire un immediato *feedback*, ovvero l'unica risposta possibile³⁷⁸.

A proposito dei vantaggi dell'utilizzo di un sito *web*, l'autoapprendimento attraverso un programma multimediale, rispetto alla lezione in aula, offre maggiore libertà di scelta grazie alla sua flessibilità ed adattabilità alle necessità, ai tempi ed ai ritmi personali dello studente, nonché ai suoi interessi e obiettivi. Dunque egli crederà di costruirsi liberamente un "proprio corso", con il risultato di lavorare così in un clima rilassante³⁷⁹. La diffusione dell'uso di programmi multimediali ha, infatti, alcune similarità con l'approccio umanistico affettivo³⁸⁰, il quale pone la sua attenzione sugli aspetti della personalità, in quanto al centro è messo lo studente e non la macchina, e sulla necessità di limitare il più possibile i processi che generano stati d'ansia, al fine di abbassare quello che Krashen chiama «filtro affettivo», in grado di bloccare qualsiasi forma di apprendimento³⁸¹. In questo clima rilassante, inoltre, gioca un ruolo importante anche il *feedback*, col quale termine si intende non la reazione del *software* didattico alle azioni dell'utente, ma i messaggi del programma relativi alla *performance* dello studente. Esso consente all'anonimo studente anche di sbagliare e, se il caso, di riprovare senza essere giudicato, di ascoltare e di vedere dialoghi inseriti in contesti "reali". Un'interazione, quindi, quanto più possibile varia, naturale e "umana". Altro motivo di vantaggio va ricercato nel modello di Marcel Danesi, secondo il quale, la lingua attiva entrambi gli emisferi del cervello umano, che lavorano secondo due modalità: quella verbale e non verbale (emisfero destro). Le informazioni arrivano al cervello seguendo un ordine ben preciso, ovvero dall'emisfero destro a quello sinistro. Ne scaturisce che per l'apprendimento linguistico entrambi sono rilevanti, ma la modalità verbale

³⁷⁸ Cfr. G. Porcelli, R. Dolci, *Multimedialità e insegnamenti linguistici*, cit., pp. 55-57.

³⁷⁹ Cfr. M. Martina, *Corsi di IL2 on-line: vantaggi e svantaggi dell'offerta formativa gratuita in rete*, in «ILSA Italiano a Stranieri», cit., p. 14.

³⁸⁰ Fu C. Rogers il precursore dell'approccio umanistico-affettivo. Tale approccio, di cui si è ampiamente parlato in questo capitolo nelle pp. 142-143, pone al centro delle attività didattiche l'uomo con le sue peculiarità psicologiche e cognitive.

³⁸¹ Cfr. S. Krashen, *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford, Pergamon, 1982, pp. 30-32.

(emisfero sinistro) lo è soprattutto nei programmi multimediali³⁸². Nel caso in cui il corso *on-line* sia utilizzato dal docente in un corso misto, cioè frontale e virtuale insieme, come spesso accade nei corsi di italiano L2 nel CTP di Siracusa, è necessario che il docente crei la giusta interazione tra gli studenti, per evitare che l'uso del computer dia origine a isolamento e, allo stesso tempo, guidi ogni studente nel suo lavoro, affinché possa sfruttare al meglio le risorse offerte dal programma³⁸³. La preparazione di una lezione che prevede l'uso di un corso *on-line* è di certo più elaborata in termini di tempo e di organizzazione del materiale didattico, senza dimenticare i problemi tecnici che potrebbero insorgere (collegamento a internet). Inoltre, l'uso del software didattico su CD-ROM presenta ulteriori vantaggi rispetto a internet: dà all'utente la possibilità di scegliere liberamente il percorso da seguire; è più attendibile dal punto di vista della correttezza; è più veloce e non prevede tempi di attesa relativi al collegamento³⁸⁴.

Esistono, però, anche degli svantaggi nell'uso di un corso multimediale che non vanno affatto trascurati. Innanzitutto, come già detto, il rischio di isolamento in considerazione del fatto che una lingua è oggetto di scambio tra più persone. Uno studente in fase di apprendimento sente la necessità di comunicare verbalmente con gli altri studenti e con il docente, di essere corretto e, per quanto un programma presenti un *feedback* soddisfacente, difficilmente potrà sostituire il ruolo dell'insegnante e degli altri allievi che partecipano attivamente. L'interazione che si crea tra allievi e docente aiuta a sviluppare la lettura, la comprensione e l'esposizione orale e la scrittura, ovvero le quattro abilità, quest'ultima spesso trascurata anche dai migliori programmi.

Inoltre, il programma si limita a correggere l'errore senza spiegarne le cause o fornire ulteriori elementi per evitare allo studente di ricommettere l'errore. Insomma, il programma virtuale non è in grado di rispondere ai tanti perché che gli studenti pongono agli insegnanti. Altri svantaggi dell'utilizzo di corsi di lingua *on-line*, come

³⁸² Cfr. M. Maggini, *Le glottotecnologie* in P. Diadori (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Firenze, Le Monnier, 2001, pp. 76-86.

³⁸³ Cfr. I. Jammernegg, *L'approccio interculturale nell'insegnamento linguistico on-line*, in «Scuola e Lingue Moderne», Milano, Garzanti Scuola, n. 9, 2004, pp. 18-20.

³⁸⁴ Cfr. T. Marin, *I multimedia nell'apprendimento/insegnamento dell'italiano*, in «ILSA Italiano a Stranieri», cit., p. 11.

accennato prima, sono legati a fattori tecnici (problemi di collegamento, interruzione, installazione, ecc...), o a problemi economici (l'*hardware* diventa molto presto obsoleto e c'è bisogno di nuovi investimenti), o a fattori fisici (si pensi all'affaticamento della vista dovuto a un lungo periodo di lavoro davanti al *monitor*)³⁸⁵.

Ecco alcuni dei tanti siti di offerta formativa *on-line* di italiano per stranieri ai quali si può accedere gratuitamente:

- <http://www. adesso-online.de/lingua>: *Adesso online* di Spotlight Verlag (livelli I, II);
- <http://www.cantieriditalia.com/>: *Cantieri d'Italia* di Rai Educational, Ministero dell'interno, Unione europea (livello base);
- <http://homes.chass.utoronto.ca/~ngargano/corsi/varia/index.html>: *Corsi italiani multimediali* di Nicola Gargano (livelli I, II, III);
- <http://www.italica.rai.it/corso.php>: *Dentro l'italiano* di Rai International (livelli I, II, III);
- www.bbc.co.uk/language/italian: *Italian Steps* della BBC (livelli I, II, III);
- <http://www.oggi-domani.com/>: *Oggi e domani* di Fabio Girelli-Carasi (livello I);
- <http://venus.unive.it/italslab/quattropassi/uno.htm>: *Quattro passi nell'italiano* del Laboratorio Itals (livelli previsti I e II);
- <http://www.locuta.com/classroom.html>: *The Italian Electronic Classroom* di Giorgio Spanò (il corso non è rivolto ad un livello in particolare, perché il contenuto spazia dagli argomenti più elementari a quelli più complessi).

La scheda di ogni sito riporta i dati “ anagrafici” del sito (il titolo, l'autore, l'indirizzo *web*, il/i livello/i e la lingua), la *homepage* e un'analisi delle principali caratteristiche. Spesso, stando ad alcune indagini statistiche, si riscontrano cause di abbandono del corso *on-line* gratuito. La prima causa è legata alle difficoltà nell'utilizzo della rete (collegamento, lentezza ecc.), una seconda ragione è la mancanza di aggiornamento dei dati e l'assenza di un tutoraggio, forse perché si

³⁸⁵ Cfr. M. Martina, *Corsi di IL2 on-line: vantaggi e svantaggi dell'offerta formativa gratuita in rete*, in «ILSA Italiano a Stranieri», cit., p. 15.

tratta di corsi gratuiti e dunque senza ritorno in termini economici da parte di chi li avvia³⁸⁶.

Sicuramente, un programma *on-line*, se ben strutturato e aggiornato, offre un valido aiuto didattico all'insegnante, il quale, sia che scelga di dedicare tutta una lezione al *software* didattico, sia che decida di integrarlo al curriculum, dovrà cambiare il suo ruolo tradizionale, assumendo invece quello di *tutor*, di guida dell'allievo. Tra le competenze richieste, oltre a quelle informatiche, c'è quella di riuscire a valutare e selezionare i materiali didattici, pianificandone l'uso in rapporto agli altri sussidi; di rendere lo studente più attivo e responsabile. In altre parole, non si richiedono all'insegnante soltanto competenze di natura pedagogica e linguistica, ma anche di saper valutare i materiali elettronici da utilizzare e di dosarli con chiarezza ai materiali scritti, ai suoni e alle immagini³⁸⁷. Fermo restando che il buon senso e l'esperienza ci dicono che comunque il miglior programma multimediale va affiancato da un corso in aula, dove il rapporto diretto resta determinante per l'apprendimento di una lingua.

3.5 L'esposizione alla L2 e il ruolo del docente nei CTP

Mentre agli inizi del '900 l'insegnante era una guida spirituale e morale, un punto di riferimento culturale, nella seconda metà del secolo scorso, soprattutto dagli anni Sessanta-Settanta in poi, egli si è radicalmente trasformato, diventando, di volta in volta, un *facilitatore, consigliere, maieuta, tutore, regista*³⁸⁸. Naturalmente, per assolvere a questi ruoli, soprattutto a quello di facilitatore, è necessario che egli sia più trasparente nella comunicazione e nell'organizzazione delle attività didattiche, semplificando ogni spiegazione, ripetendo i termini per garantire la chiarezza dei contenuti; che sia in grado di coinvolgere tutti i suoi allievi; che sappia creare contesti significativi nei quali inserire ogni tema nuovo che tratterà, ricorrendo, anche, a strumenti innovativi e attività in grado di sviluppare il processo cognitivo;

³⁸⁶ Cfr. U. Capra, *Tecnologie per l'apprendimento linguistico*, Roma, Carocci editore, 2005, p. 163.

³⁸⁷ Cfr. T. Marin, *I multimedia nell'apprendimento/insegnamento dell'italiano*, in «ILSA Italiano a Stranieri», cit. p., 17.

³⁸⁸ Cfr. P. E. Balboni, *Le sfide di Babele*, cit., p. 12 e pp. 48-49.

infine, che sia consapevole del fatto che la complessità del compito sviluppa la motivazione e rivela abilità e capacità nascoste³⁸⁹. Egli deve essere, insomma, un insegnante «di qualità», capace di lavorare in team, di imparare a cambiare e ad evolversi, di cogliere il valore delle esperienze, di avere competenza gestionale, di garantire il collegamento tra l'istituzione in cui lavora e il paese nel quale insegna la lingua³⁹⁰. Inoltre, egli deve essere consapevole del fatto che riuscire a condurre un gruppo di persone adulte e professionalmente mature, guidarlo in un processo di transizione e cambiamento, motivarne la voglia di apprendere, riuscire a farsi ascoltare risultando credibili in ciò che si propone, non richiede soltanto una preparazione di tipo contenutistica degli argomenti del corso. Un buon insegnante deve prestare grande attenzione all'efficacia dei modi in cui i contenuti vengono presentati ai partecipanti e al porre condizioni utili a instaurare e mantenere buoni rapporti con ogni individuo nonché con l'intero gruppo. Questo vuol dire, anche, dedicare cura alla programmazione del corso e anticipare mentalmente tutto ciò che potrebbe accadere nel gruppo che sta apprendendo, preparandosi in tempo per intervenire. Infatti, la realtà che si può creare all'interno di un gruppo è un'attuazione di infinite potenzialità da osservare da diversificate angolature³⁹¹.

Per il docente odierno è fondamentale avere versatilità e capacità di programmare percorsi flessibili e strategie differenziate. Egli sa bene che è impossibile adottare un unico strumento e utilizzarlo in tutte le situazioni didattiche, con tutti i tipi di destinatari; come sa, pure, che un'efficace azione formativa deriva dalla compatibilità tra bisogni, motivazioni e stili di apprendimento da un lato e progetto formativo dall'altro. Infatti, la competenza linguistico-comunicativa potrà svilupparsi in modo efficace soltanto se la programmazione didattica e la sua concreta attuazione saranno in grado di rispondere ai bisogni dell'apprendente³⁹². Inoltre, il docente, poiché vuole conoscere le pregresse competenze linguistiche

³⁸⁹ Cfr. G. Favaro, *L'italiano L2 per lo studio: i bisogni degli apprendenti, le risorse e i modelli organizzativi delle scuole* in R. Grassi, A. Valentini, R. Bozzone Costa (a cura di), *Atti del Convegno-Seminario, Alunni stranieri nella scuola: l'italiano per lo studio*, Bergamo, 17-19 giugno 2002, Perugia, Guerra Edizioni, 2003, p. 19.

³⁹⁰ Cfr. U. Margiotta, *L'insegnante di qualità*, in «Scuola e Lingue Moderne», n. 6, 2001, p. 49.

³⁹¹ Cfr. G. Serragiotto, *Problemi interculturali e glottodidattici nell'insegnamento dell'italiano agli adulti immigrati*, in F. Caon (a cura di), *Tra lingue e culture*, cit., pp. 186-187.

³⁹² Cfr. M. Vedovelli, *Guida all'italiano per stranieri*, cit., p. 195.

dell'allievo e quelle alle quali mira, si impegnerà a monitorare le condizioni linguistiche in ingresso ai corsi e *in itinere*, al fine di ideare e realizzare concreti interventi didattici.

Per questo il docente dovrà essere sempre più specializzato e competente, in grado di coinvolgere l'adulto, il quale mentre apprende vuole essere consapevole di ciò che sta apprendendo e vede l'insegnante come suo pari. Il docente che insegna ad individui adulti deve possedere delle competenze di tipo didattico-metodologiche per gestire, con strumenti efficaci, le attività formative ed essere preparato in glottodidattica se insegna lingue straniere o, nel nostro caso, l'italiano come lingua seconda. Inoltre, deve possedere mirate capacità, empatia e disponibilità per lavorare con efficacia. Anche per Rogers il docente è, dunque, un «facilitatore dell'apprendimento» e ciò significa il possedere qualità attitudinali quali saper ascoltare ed avere comprensione empatica in primo luogo, avere rispetto e fiducia delle persone in secondo luogo e, infine, ricercare la verità e l'autenticità. Pertanto, bisogna che egli crei un clima di fiducia e aiuti nelle scelte di apprendimento, stimoli l'interesse, organizzi risorse per l'apprendimento, sia disponibile come consulente, rispetti le emozioni, diventi parte del gruppo e dei suoi interessi, accetti e riconosca i propri limiti³⁹³. Compito del docente è aiutare i discenti a divenire consapevoli del loro bisogno di apprendere e di acquisire sempre più autonomia nell'apprendimento. Proprio per questo, il docente sceglie di adottare metodi coerenti con la propria formazione glottodidattica adeguandoli, opportunamente, alle caratteristiche degli apprendenti stranieri, piuttosto che cedere alla scelta, probabilmente più facile e rassicurante a breve termine, di adottare *tout court* metodologie a loro già note. Questo fa assumere un valore aggiunto all'esperienza di studio nel nostro paese, poiché pone agli studenti la necessità di confrontarsi con un modello educativo diverso da quello sperimentato nel loro paese d'origine, se mai hanno frequentato la scuola, favorendo così lo sviluppo di una consapevolezza interculturale di più ampio respiro³⁹⁴.

³⁹³ Cfr. C. Rogers, *Libertà nell'apprendimento*, cit., 20 e sg.

³⁹⁴ Cfr. M. La Grassa, *Studenti inseriti in programmi di università americane in Italia: motivazione allo studio dell'italiano e contesti d'uso linguistici*, in «ILSA Italiano a Stranieri», n. 7, 2008, p. 9.

Nel caso, non raro nei CTP, di alunni con problemi di alfabetizzazione, il compito del docente facilitatore dovrà essere quello di rimuovere gli eventuali ostacoli, favorendo l'acquisizione di competenze linguistiche orali piuttosto che scritte. Ciò aiuta a sviluppare una consuetudine alla nuova lingua, la quale, spesso, si presenta per loro più come lingua straniera che come lingua seconda. Infatti, sono molte le comunità che, vivendo in una condizione di forte aggregazione socio-economica, si isolano linguisticamente, e non solo, dal resto della società. Questi soggetti, pur vivendo in Italia, hanno scarsissime occasioni di praticare l'italiano all'esterno degli spazi scolastici, mentre continuano a essere esposti continuamente alla lingua madre³⁹⁵. Di fronte a queste situazioni il docente di italiano L2, consapevole di non poter adottare un unico manuale didattico, sviluppa un modello di azione che lo porterà ad utilizzare, in maniera originale e adeguata alle esigenze degli studenti, i cosiddetti materiali grigi, ovvero una produzione didattica artigianale e, a volte, poco strutturata, ma concreta e creativa³⁹⁶.

Inoltre, il docente, durante il corso di lingua italiana, non può dimenticare che una persona immigrata in Italia è esposta continuamente all'uso spontaneo e comunicativo della lingua (pensiamo per esempio a quando si cerca una casa e/o un lavoro, si va a fare la spesa al supermercato, si richiedono i documenti, ci si reca all'ospedale per le vaccinazioni, e così via...) e ciò che l'insegnante cerca di trasmettere all'immigrato è solo una parte di ciò che egli ascolta o vede tutti i giorni. Questo fa sì che il ruolo dell'insegnante sia leggermente diverso rispetto, per esempio, a quello di un qualsiasi docente di inglese nella scuola pubblica italiana. In quel caso, gli studenti impareranno solo ciò che l'insegnante deciderà di trasmettere loro e con la modalità che deciderà lui/lei e il suo ruolo sarà preponderante³⁹⁷.

Invece, nel caso dell'insegnamento della L2, il ruolo del docente sarà spesso d'aiuto per codificare la realtà che lo studente vive tutti i giorni. La modalità di insegnamento potrà essere quindi diversa e venire incontro alle necessità della classe; se ciò che preme di più sarà la ricerca di un lavoro, per esempio, la lingua che si dovrà affrontare sarà il lessico dei contratti, come si legge una busta paga, cosa si

³⁹⁵ Cfr. G. Nuccetelli, *Sapori e saperi nell'ospitalità linguistica*, in G. Nuccetelli (a cura di), *Scrivi come mangi*, cit., p. 26.

³⁹⁶ Cfr. M. Vedovelli, *Guida all'italiano per stranieri*, cit., pp. 196-197.

³⁹⁷ Cfr. P. Begotti, *L'insegnamento dell'italiano ad adulti stranieri*, cit., p. 21 e sg.

deve dire ad un colloquio in un'agenzia interinale (imparare a fornire i propri dati personali e indicazioni sulle esperienze lavorative pregresse) ecc. Anche l'insegnamento della grammatica si dovrà “negoziare” in base alla necessità degli studenti immigrati e alla città in cui vivono: per esempio, il passato remoto, in una classe di italiano L2, sarà insegnato come ultimo argomento e ai livelli più alti (intermedio o avanzato), in quanto l'italiano d'uso comune ha sostituito il passato remoto con il passato prossimo in tutti i suoi usi comunicativi³⁹⁸.

Un discorso a parte merita l'insegnamento dell'italiano L2 come lingua dello studio per ragazzi stranieri che frequentano la scuola pubblica italiana. In quel caso, lo studente non solo affronterà le difficoltà di comprensione della lingua quotidiana, ma anche quelle della lingua scritta (il cosiddetto “italiano standard”) dei libri di studio (specialmente se si tratta di scuola media superiore). Compito dell'insegnante è mediare tra le due esigenze. Per riprendere il discorso sul passato remoto, si sa che nei libri scolastici di “storia”, (indipendentemente dalla regione italiana in cui vengono utilizzati!) si fa largo uso di questo tempo. Sarà quindi necessario affrontare l'argomento, magari specificando che l'uso è ristretto soltanto all'ambito scritto, della lingua formale³⁹⁹.

Nei CTP, dove spesso l'utenza ha problemi di alfabetizzazione, l'onnipresenza della mediazione dello scritto esclude anche chi è assolutamente competente in ordine al parlato. Qui un insegnante che si occupa dell'insegnamento dell'italiano L2 deve tener conto sia dell'esposizione quotidiana al parlato, sia delle difficoltà oggettive degli allievi (spesso poco o niente scolarizzati, stanchi, disoccupati, ecc.). L'insegnante di lingua si può trovare nella situazione in cui deve combattere contro la mancanza di fiducia degli studenti adulti, legata a pregresse esperienze negative di esclusione oppure a pregiudizi secondo cui imparare un'altra lingua è “duro” o “non è per me”, o semplicemente controlla mancata scolarizzazione nel paese di origine per motivi di guerra, povertà, mancanza di opportunità, mentalità⁴⁰⁰. Creare la fiducia e mantenere la motivazione

³⁹⁸ Cfr. *ibidem*.

³⁹⁹ Cfr. *ivi*, p. 22 e sg.

⁴⁰⁰ Cfr. F. Minuz, *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, cit., pp. 51-56.

all'apprendimento della lingua sono competenze che un insegnante, che opera con adulti all'interno di un CTP, non può non possedere.

3.5.1 *La formazione dell'insegnante di italiano L2 e i corsi proposti dalle università in Sicilia*

Da quanto fin qui detto, appare necessario impegnarsi affinché gli stranieri possano trovare la formazione di cui hanno bisogno all'interno del nostro sistema formativo pubblico e che questo possano farlo non da soli ma insieme agli italiani. Alla specificità dei problemi didattici posti dall'attività d'insegnamento loro rivolta si deve rispondere non isolandoli in spazi formativi appositi, ma con una adeguata formazione degli insegnanti che di loro sono chiamati ad occuparsi⁴⁰¹. Favorirne l'inserimento non può consistere nella creazione di spazi e servizi «speciali», destinati esclusivamente agli immigrati che ne accrescerebbero la marginalità. D'altro canto, però, il problema della specificità della situazione esiste e non va sottovalutato. Per questo vanno rimossi tutti gli ostacoli, non solo quelli di tipo burocratico che impediscono agli stranieri l'accesso ai corsi, ma vanno anche modificati gli orari, i materiali, i programmi e, soprattutto, diviene sempre più urgente investire nella formazione di figure specifiche di insegnanti con le competenze didattiche e interculturali necessarie per affrontare al meglio la situazione⁴⁰².

L'O.M. n. 455/97 prevede all'art. 8 la formazione in servizio e l'aggiornamento del personale dei CTP come azione prioritaria e qualificante nell'ambito dell'educazione per tutto l'arco della vita. Pertanto, visti i bisogni formativi, favorisce, in collaborazione con Enti culturali e scientifici, l'attività e le iniziative di aggiornamento. Spesso, però, il docente che insegna italiano come L2 all'interno dei CTP è un insegnante di scuola elementare che, non avendo un'adeguata formazione, si improvvisa a questo nuovo ruolo. E vista, ancora oggi, la scarsa importanza data all'insegnante degli stranieri adulti, è molto difficile che la

⁴⁰¹ Cfr. F. Susi, *I bisogni formativi e culturali degli immigrati stranieri*, cit., p. 165.

⁴⁰² Cfr. *ibidem*.

scuola si occupi della sua formazione in merito. Un'insegnante che vuole formarsi e conseguire una certificazione in didattica dell'italiano a stranieri, potrà, a sue spese, frequentare un corso propedeutico, alla fine del quale è previsto un esame⁴⁰³. Se invece intende solo approfondire alcune tematiche, il sito «Insegnare-Italiano» è un portale dal quale gli insegnanti di italiano L2 possono attingere informazioni di vario genere; esso offre, da un lato, una raccolta di *link* continuamente aggiornati, dall'altro, ospita alcune comunità di apprendimento⁴⁰⁴.

Dal 1998, anno in cui sono stati istituiti i CTP su tutto il territorio nazionale, anche a Siracusa sono stati attuati vari corsi di formazione per i docenti Eda e alcuni seminari di studio. Molti di questi rientravano nei Progetti POR e PON ma, salvo qualche eccezione, nessuno si è occupato dell'insegnamento dell'italiano L2. Nella maggior parte dei casi i corsi erano finalizzati alla formazione e all'aggiornamento in servizio e prevedevano argomenti specifici dell'educazione degli adulti. Come si può notare, la formazione destinata al personale docente ancora oggi valorizza poco il ruolo dell'insegnante di italiano L2, soprattutto al sud, mentre risulta fondamentale formare educatori/operatori professionali, mediatori culturali e insegnanti in vista dell'enorme flusso migratorio che interessa il nostro paese.

Nel XVII Rapporto Caritas/Migrantes si sottolinea la crescente necessità per il futuro di stabilire un accordo fra le progettazioni finalizzate specificatamente all'integrazione sociale degli immigrati e il sistema generale di accesso ai servizi, perché «risulta fondamentale qualificare il sistema dei servizi abitativi, sociali, scolastici e sanitari per tutti con una particolare attenzione alle specificità linguistiche, culturali e religiose di cui i cittadini stranieri sono portatori»⁴⁰⁵.

Infatti, non è compito solo del migrante straniero adattarsi alla nuova realtà, ma è la stessa comunità di accoglienza che si deve adattare e venire incontro alle nuove esigenze del migrante, al fine di rendere l'integrazione il meno problematica possibile sia dal punto di vista socio-economico sia linguistico. Il ruolo dei mediatori culturali, dei docenti delle scuole, nonché degli insegnanti di italiano L2 che operano nei corsi di alfabetizzazione linguistica per migranti adulti, può essere ancora più

⁴⁰³ Mi riferisco all'attestato di certificazione in didattica dell'italiano a stranieri CEDILS dell'Università Ca' Foscari di Venezia (<http://venus.unive.it/italslab/>).

⁴⁰⁴ Per ulteriori informazioni il sito *web* è: www.insegnare-italiano.it.

⁴⁰⁵ Caritas/Migrantes, *Immigrazione. Dossier Statistico*, 2007, cit., p. 373.

importante nel momento in cui funzionano da sostegno e collegamento tra i migranti e i servizi. Affinché ciò sia possibile, è necessaria per queste figure professionali, così specifiche e relativamente nuove, una formazione apposita, mirata e ben supportata da strutture e finanziamenti⁴⁰⁶. Vista dunque la scarsa offerta formativa destinata ai docenti di italiano L2, non mi resta che prendere in considerazione la possibilità di formazione glottodidattica e interculturale che offrono alcune università in Sicilia.

Ma per fare ciò è necessaria una premessa: i flussi migratori che hanno interessato l'Italia fino a qualche anno fa erano caratterizzati per lo più da maschi adulti di età compresa tra i 20 e i 40 anni, per cui le insegnanti e gli insegnanti italiani si sono trovati allora per la prima volta a fronteggiare delle richieste di formazione linguistica a cui non erano preparati. Oggi la situazione si è modificata e sembra che anche l'università cominci a impegnarsi in prima linea per cercare di fornire delle risposte adeguate alle domande degli insegnanti. Tutto ciò ha portato, non solo a creare una nuova figura di insegnante di italiano per stranieri che era ufficialmente assente in precedenza, ma anche le certificazioni di didattica dell'italiano a stranieri cominciano a occuparsi della didattica specifica per immigrati adulti, e le stesse case editrici mettono in commercio materiali didattici appositamente creati per gli immigrati adulti⁴⁰⁷.

Compito delle università è sviluppare politiche atte a promuovere l'apprendimento linguistico in sinergia con la consapevolezza interculturale e l'educazione alla cittadinanza. Proprio in risposta all'esigenza di apprendere la lingua italiana e di una formazione alla didattica linguistica dell'italiano a stranieri, negli ultimi anni si sono moltiplicate le offerte di formazione linguistica per adulti immigrati.

Questo è quanto è emerso da una ricognizione effettuata in internet su corsi relativi alla glottodidattica, alla didattica dell'italiano L2 a stranieri, all'immigrazione o alla mediazione proposti in Sicilia dalle Università di Catania, Palermo e Messina.

A Catania la Facoltà di Scienze della Formazione prevede:

⁴⁰⁶ Cfr. *ibidem*

⁴⁰⁷ Cfr. C. Barozzi, G. Nuccetelli, *Misurare e misurarsi: la CILS e gli insegnanti di italiano L2*, in M. Barni, A. Villarini (a cura di), *La questione della lingua per gli immigrati stranieri*, cit., pp. 169-173.

- insegnamenti generali di *Pedagogia sociale ed educazione degli adulti*;
- corsi di *Pedagogia interculturale e cooperativismo pedagogico* e *Didattica dell'integrazione* (laurea in “Educazione sociale e mediazione culturale”);
- corsi di *Educazione degli adulti* (laurea in “Formazione e sviluppo delle risorse umane”);
- corsi specifici di *Pedagogia del lifelong learning* (laurea specialistica in “Scienze pedagogiche”).

La Facoltà di Lingue e Letterature Straniere di Catania attiva corsi di:

- *Didattica dell'italiano a stranieri, Didattica delle lingue straniere moderne e Dialettologia araba.*
- La Facoltà di Lettere e Filosofia, sempre a Catania, prevede corsi di:
 - *Grammatica e didattica della lingua italiana* (laurea in “Lettere”);
 - *Sociologia dei processi culturali e comunicativi, Sociolinguistica e pragmatica dell'italiano, Lingua e dialetto nella comunicazione* (laurea in “Scienze della comunicazione”);
 - *Glottologia* (laurea Magistrale in “Filologia classica”)⁴⁰⁸.

A Palermo la Facoltà di Scienze della Formazione attiva i seguenti corsi ed esami:

- *Sociologia delle migrazioni* (laurea Magistrale in “Cooperazione e sviluppo”);
- *Pedagogia di comunità e modelli di formazione degli adulti* (laurea in “Formazione continua”);
- *Laboratorio di mediazione interculturale* (laurea in “Formazione degli adulti”);
- *Pedagogia interculturale* (laurea in “Scienze umane e pedagogiche”).

La Facoltà di Lettere e Filosofia di Palermo ha:

- insegnamenti generali di *Glottologia, Sociologia dei processi culturali, Etnologia*;
- insegnamenti specifici di *Laboratorio di lingua italiana per stranieri* (laurea in “Traduzione, italiano L2 e interculturalità”);

⁴⁰⁸ Facoltà di Scienze della Formazione (<http://www.fmag.unict.it/>), Facoltà di Lingue e Letterature Straniere (<http://www.flingue.unict.it/>) e Facoltà di Lettere e Filosofia (<http://www.flett.unict.it/>).

- l'esame di *Sociologia delle relazioni etniche* (laurea in “Servizio sociale”)⁴⁰⁹.
A Messina la Facoltà di Scienze della Formazione attiva i seguenti corsi ed esami:
Pedagogia interculturale, (laurea in “Pedagogia dell’Infanzia ed educatore sociale”);
- *Pedagogia interculturale* e *Sociologia dei processi culturali e comunicativi* (laurea Magistrale in “Progettazione e direzione dei sistemi formativi e dei servizi educativi”).
- La Facoltà di Scienze Politiche di Messina prevede il corso di:
 - *Sociologia dei processi culturali e comunicativi*.
- La Facoltà di Lettere e Filosofia, sempre a Messina, ha insegnamenti generali di:
 - *Glottologia*⁴¹⁰.

⁴⁰⁹ Facoltà di Scienze della Formazione (<http://www.scienzeformazione.unipa.it/>) e Facoltà di Lettere e Filosofia (<http://www.lettere.unipa.it/>).

⁴¹⁰ Facoltà di Scienze della Formazione (http://www.unime.it/didattica/facolta/scienze_for.html), Facoltà di Scienze Politiche (http://www.unime.it/didattica/facolta/scienze_pol.html) e Facoltà di Lettere e Filosofia (http://www.unime.it/didattica/facolta/lettere_fil.html).

Capitolo Quarto

Ricerca di campo nel CTP di Siracusa: inchiesta sui corsi di italiano L2 per migranti adulti

4.1 *Come nasce la ricerca*

La ricerca che qui presentiamo intende condurre un'indagine sulle metodologie didattiche utilizzate nei corsi di italiano L2 per immigrati adulti, che si svolgono nel Centro Territoriale Permanente di Siracusa, per verificare se esse favoriscano l'apprendimento della lingua italiana. Prima di ciò, è importante sottolineare che, mentre nei confronti dei minori stranieri le tecniche, le prassi e i materiali della didattica sono relativamente consolidati, specie in ambito scolastico, rispetto agli adulti immigrati le esperienze sono invece molto meno condivise e le modalità adottate variano in considerazione dell'eterogeneità che li caratterizza. Infatti, per quanto riguarda l'utilizzo delle tecniche glottodidattiche in classe con gli adulti, non possiamo dire quali siano le più adatte o le meno adatte a priori. Tutto dipende dal gruppo classe che si viene a formare, dal rapporto che l'insegnante instaura con gli studenti e da come gestisce a livello psicologico le fasi più critiche, come la correzione degli errori, la verifica e la valutazione⁴¹¹.

Partendo da questo presupposto, abbiamo impostato il percorso di ricerca coinvolgendo sia gli insegnanti, con diverse esperienze e diversi percorsi formativi, che si occupano dei corsi di italiano L2, sia alcuni studenti che durante l'anno scolastico 2010-2011 si sono rivolti al CTP per apprendere la lingua italiana. Tali studenti, nella maggioranza dei casi, arrivano con un *background* scolastico e

⁴¹¹ Cfr. G. Serragiotto, *Problemi interculturali e glottodidattici nell'insegnamento dell'italiano agli adulti immigrati*, in F. Caon (a cura di), *Tra lingue e culture*, cit., p. 187.

formativo alquanto limitato e con un'altrettanto limitata conoscenza dell'italiano. Il loro obiettivo è l'apprendimento della lingua da poter poi spendere immediatamente in tutte quelle situazioni quotidiane, quali l'affitto di una casa, la ricerca di un lavoro, la richiesta del permesso di soggiorno, l'assistenza medico-sanitaria, ecc., mentre, difficilmente si rivolgono a noi perché intendono continuare gli studi o iscriversi all'università. Anche se il livello di lingua richiesto dall'immigrato adulto è piuttosto basso e impostato sull'apprendimento di una lingua di tipo orale e colloquiale, compito del docente è ampliare queste prospettive formative. Infatti, quello che l'immigrato chiede è un percorso formativo funzionale al suo inserimento sociale e lavorativo, magari povero di contenuti grammaticali e di una correttezza formale della lingua, ma ricco di esempi concreti e spendibili nei contesti in cui vive. Pertanto, l'obiettivo del docente diventa offrire un percorso linguistico mirato e strutturato, all'interno di un contesto formale di apprendimento.

4.2 L'indagine tramite questionario: note metodologiche

Il periodo scelto per la ricerca è quello che va da aprile a giugno del 2011. La necessità di utilizzare un campione misto (insegnanti e studenti) nasce dall'esigenza di verificare la qualità delle metodologie applicate e la spendibilità, nonché il soddisfacimento, relativo ai corsi di italiano L2 da parte degli apprendenti immigrati adulti. Come osservato nel capitolo terzo, oggi, quando si insegna una seconda lingua, non si utilizza un unico tipo di approccio, poiché sappiamo che non esiste un unico fattore che da solo spieghi l'apprendimento linguistico, ma è fuor di dubbio che ogni insegnante, in relazione alle esperienze accumulate e al tipo di studenti (età, nazionalità, sesso, livello di istruzione) con i quali si trova a operare, privilegerà un tipo di metodologia didattica piuttosto che un'altra e applicherà determinate tecniche che ritiene più opportune ed efficaci per quella tipologia di apprendenti. Il questionario somministrato, partendo da tali considerazioni, vuole far luce, per l'appunto, su quali strategie didattiche sono maggiormente utilizzate nel CTP di Siracusa e sui risultati in ordine alla spendibilità sociale della lingua italiana nei contesti di vita reali degli immigrati. Gli insegnanti coinvolti in questa ricerca sono

quattordici docenti del CTP di Siracusa, molti dei quali con esperienza decennale nel campo dell'insegnamento agli adulti, ma davanti a un compito relativamente nuovo che è quello dell'insegnamento dell'italiano come L2; inoltre, è stato intervistato un campione rappresentativo di cinquanta studenti di diversa provenienza, sesso e livello di istruzione, che frequentano il corso per apprendere la lingua italiana, a vari livelli, nelle diverse sedi del CTP.

Per la ricerca si è preferito utilizzare uno strumento strutturato come il questionario, per dare la possibilità a tutti di poter rispondere (individualmente) anche a quei quesiti che potevano sembrare più difficoltosi. Pertanto, abbiamo alternato domande a risposta libera, ovvero “aperte”, utili per approfondire certi aspetti nelle ricerche di tipo qualitativo, a domande di tipo chiuso, utili, invece, nei casi in cui l'intervistato, non avendo un'idea chiara di quale risposta fornire, potesse facilmente segnare una delle opzioni presenti. La compilazione del questionario, pur rilevando un diverso atteggiamento di fondo, è stata molto sentita sia dagli insegnanti, sia dagli studenti. Gli insegnanti temevano di non avere un'idea chiara riguardo al tipo di approccio metodologico utilizzato nei corsi di italiano L2, poiché spesso le loro azioni vengono guidate dall'esperienza maturata nel settore; gli studenti, invece, hanno mostrato un chiaro interesse a partecipare al questionario, in quanto coinvolti in prima persona nell'apprendimento della lingua italiana.

Il questionario, che come abbiamo già detto viene somministrato a insegnanti e studenti, è a sua volta così suddiviso: il primo, quello per i docenti del CTP, consta di tre parti e ha un totale di ventiquattro *item*; il secondo, quello per gli apprendenti migranti adulti, è composto di sei parti e anch'esso con ventiquattro *item*. Vediamo ora nel dettaglio come sono strutturati. Il questionario per gli insegnanti ha una prima parte nella quale vengono richieste le informazioni di base relative al campione intervistato: il nome dell'insegnante, il sesso, l'età, il tipo di studi svolti, la sua esperienza professionale e la sua formazione in merito all'insegnamento dell'italiano L2, al fine di valutare anche le competenze acquisite in quest'ambito e infine, quali sono i livelli di apprendimento degli studenti che frequentano il suo corso.

La seconda parte entra nel merito della didattica, mettendo in evidenza l'importanza dell'utilizzo di alcune metodologie durante le lezioni quale mezzo per facilitare e per favorire, soprattutto, l'apprendimento di una lingua funzionale alla

comunicazione più autentica. Oltre a fornire un'elencazione dei metodi che sono più rispondenti all'insegnamento di una seconda lingua, si vogliono anche conoscere i vantaggi che l'insegnante trae dal loro utilizzo e quali sono quelli più presenti all'interno dei manuali didattici, specificando, dal suo punto di vista, il perché. A questo punto diventa necessario capire, di contro, quali sono le metodologie meno presenti e perché secondo il docente sono meno utilizzate, cercando di individuarne i possibili svantaggi. Conclude la seconda parte la richiesta dell'importanza per i docenti dell'uso non di un unico metodo, ma di una integrazione di questi, in quanto non ne esiste uno che da solo possa spiegare esaurientemente tutti i meccanismi di apprendimento di una lingua due.

La terza parte analizza, invece, le tecniche didattiche utilizzate durante l'apprendimento della lingua seconda. Agli insegnanti viene chiesto quali conoscono maggiormente, perché le ritengono adatte a un'utenza adulta e quali tecniche sono di solito presenti nei libri di italiano L2.

Il questionario rivolto agli studenti, invece, inizia con il voler acquisire alcune informazioni generali su chi frequenta il corso come il nome, l'età, il sesso, la provenienza, il livello d'istruzione, il tempo di permanenza in Italia e se ha già frequentato altri corsi di lingua italiana. Continua poi con la parte dedicata ai bisogni formativi e alla motivazione. Infatti, sappiamo che è molto importante nel caso di apprendenti adulti la motivazione che li ha spinti a frequentare il corso, in quanto determinante per la buona riuscita stessa dell'apprendimento; inoltre, l'adulto che decide di frequentare un corso di italiano L2 ha sicuramente necessità di soddisfare dei bisogni immediati che soltanto la conoscenza di minimi requisiti linguistici gli potrà offrire. Il questionario vuole evidenziare se e come è cresciuta la sua motivazione in relazione ai suoi bisogni linguistici. La terza parte è dedicata alla soddisfazione; infatti, ci interessa molto, ai fini di un possibile miglioramento dei nostri corsi, sapere se lo studente è soddisfatto di quello che ha appreso e se, grazie ad esso, ora riesce a muoversi nel territorio italiano con più facilità. Inoltre, è fondamentale per la ricerca sapere come ha intenzione di spendere nel mondo del lavoro le competenze linguistiche acquisite. Ed è proprio di queste ultime che si occupa la quarta parte, ovvero di ciò che ha appreso, di come sono cambiate le sue conoscenze e di quale livello di lingua, in base alle indicazioni del *Framework*

europeo, ha raggiunto secondo l'insegnante. La quinta parte ci aiuta a capire se il corso si sia rivelato funzionale, aiutandolo a fronteggiare con maggiore facilità tutte le situazioni nelle quali è richiesto l'uso della lingua italiana: uffici, ospedale, questura, per strada, ecc. Infine, nella sesta e ultima sezione, abbiamo voluto conoscere le sue aspettative future dopo aver appreso un po' della nostra lingua e se e perché consiglierebbe ad altri amici o parenti di iscriversi per frequentare i nostri corsi.

Conoscere questi dati è un modo per migliorarci e per cercare di organizzare dei corsi di italiano L2 sempre più vicini alla realtà degli adulti immigrati che vivono e lavorano nel nostro paese.

4.3 *I risultati del questionario rivolto agli insegnanti*

Dalle risposte ottenute nella fase preliminare del questionario per gli insegnanti si ricava un quadro piuttosto omogeneo della tipologia di docenti che svolgono i corsi di italiano L2 per migranti adulti nel CTP di Siracusa e che hanno collaborato all'inchiesta. Il numero di docenti intervistati è di quattordici. Si tratta per lo più di insegnanti di sesso femminile, la cui età media è di 49 anni e che possiedono un titolo di studi universitario o, in alternativa, uno o due diplomi. Riguardo all'anzianità di servizio in questo tipo di attività solo un insegnante è alla prima esperienza (con un anno o meno di un anno di servizio), mentre 6 di loro hanno un'esperienza compresa tra uno e cinque anni e 7 insegnano nei corsi di italiano per adulti dai cinque agli oltre dieci anni, fino a un massimo di tredici anni. Per 10 dei docenti intervistati questa è l'unica scuola nella quale hanno insegnato come esperti di lingua italiana L2, mentre solo quattro hanno maturato questa esperienza anche in altre scuole per adulti. Il livello di competenza linguistica dell'italiano posseduto dai corsisti è, secondo la quasi totalità degli insegnanti, quello di *principiante*; solo un intervistato lo reputa *intermedio*, mentre nessuno degli intervistati ha studenti di livello *avanzato* che frequentano il corso. Questo dato potrebbe dipendere dal fatto che chi si rivolge al Centro Territoriale ha la necessità di apprendere la lingua italiana a un livello base per integrarsi nell'ambiente socio-

lavorativo e non per andare all'università. In riferimento alle modalità di acquisizione delle competenze per svolgere i corsi di lingua italiana L2, relativamente pochi intervistati hanno citato i *corsi di formazione e aggiornamento per il personale docente all'interno della scuola* e i *corsi universitari o esterni alla scuola*, mentre la maggioranza ha fatto riferimento *all'autoapprendimento* o, in alternativa, *all'esperienza, all'esempio dei colleghi e alla collaborazione tra docenti*. La considerazione che emerge da queste risposte è che spesso la formazione dell'insegnante di italiano L2 che lavora nei CTP non è seriamente affidata alla scuola o all'università, ma piuttosto a iniziative personali, prive di adeguati contenuti metodologici e glottodidattici.

La seconda parte del questionario intende mettere in evidenza le diverse metodologie didattiche utilizzate nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano L2 all'interno del Centro Territoriale di Siracusa. Le risposte date sono risultate, in tal senso, alquanto diversificate, forse perché ognuno dei docenti sceglie o preferisce l'un metodo piuttosto che l'altro in relazione al tipo di corsista che ha davanti, ai suoi bisogni, al suo stile di apprendimento, alla sua cultura d'origine; o forse perché manca una formazione adeguata che permetta agli insegnanti di raccordarsi e di scegliere le opportune strategie da adottare coi corsisti. I metodi preferiti dagli intervistati sono quello *comunicativo* e quello *grammaticale traduttivo*; a pari merito, a seguire, sono il metodo *diretto* e quello *strutturale-situazionale*, mentre minori consensi registrano il metodo *umanistico-affettivo* ed il metodo *audio-orale* (quest'ultimo ha registrato il minor numero di preferenze). Da questi dati si evince che non esiste un metodo buono o giusto ma semplicemente più o meno coerente e adeguato ai diversi tipi di discente.

Attraverso la domanda successiva, invece, si chiede all'insegnante: «Quali, sono, a suo avviso, i vantaggi e gli svantaggi nell'applicazione del/dei metodo/i che ha indicato come più utilizzato/i per l'insegnamento della lingua italiana L2 ad adulti stranieri». Tra i vantaggi del metodo *comunicativo*, secondo i docenti, va segnalata la possibilità di apprendere la lingua all'interno di contesti interattivi reali e spontanei, nonché fortemente stimolanti, in grado di aiutare il corsista a comunicare ed esprimere le sue richieste; tra gli svantaggi si segnalano, in particolare, la scarsa capacità di produrre testi scritti corretti grammaticalmente e di gestire determinate

situazioni comunicative costruite *ad hoc* dal docente. Gli aspetti positivi del metodo *grammaticale-traduttivo* sono da ricercare, invece, nella possibilità di impostare la lezione in modo tradizionale, seguendo delle linee guida già consolidate negli anni d'insegnamento. Per gli insegnanti che hanno indicato come prima scelta il metodo *umanistico-affettivo* in generale i vantaggi legati ad esso dipendono dalla capacità di creare un clima rilassante incentrato sul discente e in grado di coinvolgerlo in tutte le attività di apprendimento.

Dalle risposte fornite al quesito successivo, «Quale tipo di metodologia è maggiormente presente nei manuali didattici che adopera in classe e perché secondo Lei», si evince che i metodi maggiormente presenti attualmente nei testi sono quello *comunicativo* e quello *umanistico-affettivo*: il primo perché è quello che stimola di più l'interazione tra parlanti e permette un uso più immediato della lingua, favorendo l'inserimento nei contesti di vita reale; il secondo perché abbassa il filtro affettivo permettendo così di imparare la lingua attraverso diverse forme di gioco. Ai docenti è stato altresì chiesto: «Qual è, a suo avviso, il metodo meno presente tra quelli prima citati e perché». Tutti, tranne un insegnante, hanno risposto al quesito. Molti, sono stati concordi nel dire che è il metodo *grammaticale-traduttivo* in quanto ormai superato e non in grado, da solo, di fornire alcun *input* per apprendere una L2. Inoltre, a parere di alcuni docenti, esso è un metodo che si limita spesso alla passiva applicazione delle regole grammaticali. Questo dato sembra in contraddizione con quanto si è rilevato precedentemente, ovvero che il metodo grammaticale traduttivo sia tra quelli più utilizzati per l'insegnamento della lingua italiana nel CTP di Siracusa, nonostante ritenuto superato anche da molti manuali didattici. Ciò potrebbe significare che gli insegnanti lo preferiscono comunque, perché è quello che conoscono meglio o a cui sono più formati, oppure perché lo ritengono più idoneo nei confronti di un'utenza adulta abituata ad apprendere in maniera deduttiva piuttosto che induttiva. Oggi sappiamo però che il vantaggio dell'uso del metodo induttivo rispetto a quello deduttivo è che esso stimola alla scoperta delle strutture grammaticali e permette di memorizzarle con più facilità e più a lungo, permettendo l'acquisizione e non il semplice apprendimento. Soltanto due insegnanti hanno indicato come meno presente nei manuali il metodo *umanistico-affettivo* perché a loro parere è più difficile da applicare. Mentre, invece, oggi il metodo *umanistico-*

affettivo è quello, assieme al metodo *comunicativo*, più utilizzato sia all'interno dei corsi di lingua, sia nei manuali didattici, non solo in quelli destinati ai bambini, ma anche agli adulti. Ciò a dimostrazione del fatto che manca un costante aggiornamento dei docenti che insegnano l'italiano come lingua seconda. Un solo docente, infine, ha risposto che il metodo *strutturale-situazionale* è quello meno presente nei manuali didattici che utilizza.

Ai fini dell'indagine è utile conoscere anche se gli insegnanti, in fase di programmazione, siano soliti concordare con gli altri colleghi una metodologia didattica comune oppure se preferiscono utilizzare un metodo personale. Ciò serve per comprendere se ci sono delle linee guida, anche istituzionali, dalle quali il corpo docente può attingere durante tutte le fasi del suo insegnamento. Dalle risposte si è evinto che solo 5 insegnanti concordano col gruppo docente la metodologia didattica e le linee guida; mentre 7 di loro preferiscono utilizzare un proprio metodo, senza concordarlo con gli altri colleghi. Infine, 2 insegnanti non hanno fornito alcuna risposta al quesito. Ma tutti i docenti si sono trovati d'accordo sul fatto che è preferibile, comunque, utilizzare più metodologie didattiche, poiché non esiste un unico metodo che da solo riesca a spiegare tutti i meccanismi di apprendimento degli allievi, i quali sono sicuramente diversi per età, provenienza, livello di istruzione, cultura e, quindi, necessitano di diversificati interventi.

Nella terza e ultima sezione del questionario si chiede agli insegnanti di indicare le tecniche didattiche maggiormente utilizzate all'interno del Centro Territoriale permanente durante l'insegnamento della lingua italiana ad apprendenti adulti. Gli insegnanti hanno inserito al primo posto *le tecniche per lo sviluppo, la guida e la verifica delle abilità di comprensione orale e scritta* (domanda aperta, scelta multipla, accoppiamento parole-immagini, incastro, *cloze*, griglia) i cui vantaggi vengono espressi attraverso l'aumento delle capacità d'interazione soprattutto orale e quindi il miglioramento della qualità della vita. Tali tecniche sono molto utili per l'apprendimento di una L2 e possono essere adattate, di volta in volta, ai diversi livelli di competenza dell'apprendente. Esse risultano, pertanto, molto flessibili. Al secondo posto sono state indicate *le tecniche per lo sviluppo delle abilità di produzione orale e scritta* (monologo, comprensione scritta), in quanto considerate importanti per il soddisfacimento dei bisogni linguistici immediati. In

realtà, le tecniche orali possono essere di grande aiuto soprattutto con studenti timidi, ma non vanno usate sempre; mentre quelle scritte tradizionali, per esempio il tema, hanno un carattere troppo soggettivo e, pertanto, sarebbe opportuno sostituirle con altre forme più nuove come le descrizioni, le relazioni, le narrazioni, le lettere formali e informali, i testi regolativi, le definizioni. Al terzo posto gli intervistati hanno segnalato *le tecniche per lo sviluppo delle abilità di interazione* (dialogo aperto, dialogo a catena, telefonata, drammatizzazione, *role-play*), con la seguente motivazione: «Per i soggetti immigrati la cosa più importante è poter interagire e farsi capire». Tali tecniche funzionano per fissare le strutture linguistiche all'inizio dell'apprendimento, ma a volte, essendo precostituite, sono poco autentiche e lasciano agli allievi poca libertà d'espressione. Al quarto posto sono state poste *le tecniche per acquisire le regole morfosintattiche* (esercizi strutturali, completamento, inclusione, esclusione, seriazione), repute vantaggiose per un utilizzo corretto della lingua scritta. Tali tecniche servono senz'altro a rinforzare la grammatica e l'uso della sintassi, ma se troppo applicate rischiano di diventare decontestualizzanti. Al quinto posto si collocano *le tecniche per lo sviluppo delle abilità di trasformazione e manipolazione dei testi* (dettato, stesura di appunti, riassunto, giochi). Esse sviluppano spesso delle abilità personali e, se non proposte in modo adeguato, possono generare stati ansiogeni. In penultima posizione gli insegnanti pongono *le tecniche per facilitare l'acquisizione del lessico* (diagrammi a ragno, poster situazionali, inclusione, esclusione). Tali tecniche sono, sicuramente, importantissime, ma sui libri vengono poco valorizzate. Sarebbe utile utilizzarle a spirale, ovvero dando le parole più importanti, massimo 6-7 per lezione, e riprenderle in seguito aggiungendone altre. Inoltre, non va dimenticato che il lessico è anche la cosa più facile da dimenticare e, pertanto, bisogna lavorarci molto. Infine, vengono segnalate *le tecniche per l'acquisizione delle regole fonetico-fonologiche e grafemiche* (coppie minime, ripetizione regressiva, ripetizione ritmica). Il motivo per cui queste tecniche sono poste in ultima posizione potrebbe dipendere dal fatto che, pur essendo utili, sono spesso utilizzate ai livelli più alti dell'apprendimento linguistico. Ogni insegnante, comunque, utilizza tutte le tecniche e gli strumenti che ritiene di volta in volta più adatti ai diversi gruppi che apprendono la lingua italiana, cercando di non ridicolizzarli e di trarne il massimo profitto.

Alla domanda «È soddisfatto delle tecniche e degli strumenti utilizzati» ha risposto *sì* la quasi totalità degli insegnanti (13), nessuno ha risposto *no*, e solamente un docente non ha fornito alcuna risposta. Gli insegnanti hanno motivato la loro soddisfazione in relazione ai buoni risultati ottenuti soprattutto nell'utilizzo della lingua orale e comunicativa e al raggiungimento degli obiettivi programmatici prefissati all'inizio del corso.

Infine, è stato chiesto agli insegnanti se pensano di attuare dei cambiamenti in futuro e *se sì quali*. Le risposte sono risultate equamente distribuite tra i *sì* e i *no*. Tra coloro i quali hanno risposto *sì*, però, nessuno ha saputo indicare con esattezza quali cambiamenti attuerebbe, salvo un intervistato che ha espresso la sua propensione ad un maggior utilizzo degli strumenti multimediali

4.4 *I risultati del questionario rivolto agli studenti immigrati adulti*

I questionari compilati dagli studenti sono 50. I dati relativi alle informazioni di base, ricavati nella prima parte del questionario, evidenziano una omogeneità tra studenti di sesso maschile (25, ovvero il 50%) e studentesse di sesso femminile (25, ovvero il 50%). L'aumento della consistenza, negli ultimi anni, del gruppo femminile è da spiegarsi con la presenza sempre più diffusa di corsi di alfabetizzazione specificamente rivolti alle donne.

Gli intervistati hanno un'età media pari a 36 anni le donne a 30 gli uomini con una distribuzione concentrata nella fascia d'età più giovane (da 21 a 30 anni).

I paesi rappresentati sono 18 e tale varietà sembra rendere il campione più attendibile ai fini dell'indagine. Al primo posto ci sono la Somalia con 13 e la Nigeria con 9 intervistati, seguono lo Sri Lanka con 4, la Polonia, l'Eritrea, il Sudan e la Costa d'Avorio con 3, l'Algeria con 2, infine la Lettonia, l'Olanda, la Romania, la Russia, il Togo, il Marocco, la Mongolia, il Bangladesh, l'Afganistan e l'Etiopia con un rappresentante per ogni paese.

Riguardo al livello di istruzione, i corsisti presentano una scolarizzazione di tipo medio-alto, sono infatti soltanto 5 gli studenti senza nessun tipo di istruzione nel proprio paese d'origine, 11 quelli con il titolo o la frequenza della scuola elementare,

12 quelli che hanno conseguito l'equivalente della nostra scuola media, 15 quelli in possesso del diploma di scuola superiore ed infine 7 quelli che hanno frequentato o completato gli studi universitari. Pur considerando un certo margine di errore in queste risposte, il dato ci indica che l'aver intrapreso, nel proprio paese, un percorso scolastico dia una maggiore sicurezza e uno stimolo in più per apprendere una lingua seconda all'interno di un contesto formale.

Più della metà degli intervistati è concorde nel ritenere che l'esigenza di imparare l'italiano sia avvertita soprattutto da chi è in Italia da più di un anno. Tale risposta potrebbe trovare spiegazione nel fatto che, dopo un periodo di tempo dedicato alla richiesta dei documenti per poter liberamente soggiornare in Italia e non avendo ancora trovato un lavoro stabile, l'immigrato sente la necessità di dedicare un po' del suo tempo all'apprendimento della lingua. Inoltre, riuscendo a muoversi meglio in città, egli viene più facilmente a conoscenza dei corsi di italiano organizzati dal CTP. La richiesta di formazione linguistica resta abbastanza alta anche da parte di chi è in Italia da circa un anno, mentre risulta poco richiesta da parte di chi vive nel nostro paese da meno di sei mesi. Quest'ultimo dato potrebbe essere collegato al fatto che per poter accedere al corso di lingua italiana è, di norma, richiesto il permesso di soggiorno, spesso rilasciato dalle autorità competenti con tempi di attesa alquanto lunghi. Inoltre, a detta di gran parte degli intervistati, quasi tutti gli apprendenti non hanno mai frequentato un altro corso di lingua italiana o, comunque, lo hanno frequentato presso lo stesso CTP, richiedendo adesso un percorso formativo di livello successivo a quello precedentemente svolto. Ciò evidenzia come l'offerta formativa alternativa ai CTP nel nostro territorio si presenti scarsa o quasi nulla.

Prima di presentare i dati relativi alla seconda sezione riferita ai bisogni formativi e alla motivazione dei corsisti, si desidera fare alcune considerazioni. Come è noto, la motivazione rappresenta un macro fattore difficilmente definibile in maniera esatta, ma riconosciuto come condizione necessaria per un proficuo percorso di apprendimento. I percorsi motivazionali si articolano su diversi livelli, alcuni dei quali poco o per niente modificabili in sede di apprendimento guidato. Qui, lo scopo della domanda: «Perché ha deciso di frequentare un corso per l'apprendimento della lingua italiana», vuole essere quello di orientare correttamente la generale

organizzazione del corso. In riferimento alle quattro risposte gli studenti si sono così orientati: 15 di loro hanno risposto *per integrarmi nella società italiana*, 14 hanno preferito l'opzione *per trovare un lavoro*, altri 15 hanno risposto *per conoscere meglio la lingua e la cultura italiana*, infine, soltanto 6 hanno dato come motivazione quella di *conseguire un titolo di studi spendibile*. Dai dati emerge la convinzione che l'apprendimento linguistico sia il mezzo più adatto per immergersi nell'ambiente circostante, sia esso socio-culturale o lavorativo. Relativamente, alla domanda nella quale occorre specificare se e perché è cambiata la propria motivazione durante la frequenza del corso di italiano, le risposte degli apprendenti si sono equamente distribuite tra le tre alternative proposte: 21 corsisti hanno reputato la propria *motivazione rafforzata per la maturazione di interessi di tipo culturale*, a dimostrazione che oggi siamo davanti a un mutamento degli assetti motivazionali; 19 corsisti hanno risposto che la loro *motivazione è rimasta sostanzialmente invariata* e che *non hanno maturato altri tipi di interesse*; 10 corsisti, infine, hanno risposto che la loro *motivazione si è rafforzata per la maturazione di interessi di tipo strumentale*. Dai dati emerge che il profilo motivazionale è di natura fortemente culturale mentre la motivazione strumentale appare sostanzialmente inferiore.

La terza parte del questionario intende mettere in evidenza il livello di soddisfazione dei corsisti che hanno deciso di frequentare il corso di lingua italiana L2. In particolare, alla domanda «Lei è soddisfatto del corso di italiano che sta frequentando» la maggior parte degli intervistati ha manifestato un grado molto alto di soddisfazione (infatti, il livello di soddisfazione è *si, molto* per 37 di loro, è *si, abbastanza* per 10). Solo 2 intervistati hanno espresso un basso livello di soddisfazione (*si, poco*) e nessuno studente si è dichiarato *per nulla soddisfatto*. Solo un intervistato non ha fornito alcuna risposta. Questo dato è abbastanza confortante per chi insegna nei corsi di lingua italiana come L2, poiché dimostra che il lavoro svolto è in grado di venire incontro alle diversificate esigenze dell'utenza. Anche alla domanda successiva ovvero: «Lei è soddisfatto dei suoi miglioramenti con l'italiano» la maggior parte degli studenti ha risposto *si, molto* (38) e *si, abbastanza* (9), mentre solo 3 hanno ritenuto di essere *poco* soddisfatti e nessun intervistato si è reputato *per nulla* soddisfatto. I corsi sembrano quindi riscuotere un buon successo.

Sempre nella terza parte si cerca di capire quali tra i materiali utilizzati dagli insegnanti durante il corso sembrano al corsista più utili per imparare l'italiano. Ognuno di loro poteva indicare fino a due scelte, anche se parecchi ne hanno indicato solo una. Le risposte hanno evidenziato che i *libri* sono tra i materiali preferiti da quasi la metà degli intervistati, seguiti dalle *schede stampate dai docenti*, e da *internet*, mentre sono in pochi a prediligere le *riviste e giornali*, le *audio-cassette*, i *CD*, le *video cassette* e le *visite esterne*. Soltanto un intervistato ha indicato *altro* specificandolo con l'uso del computer. Solamente 2 studenti non hanno fornito alcuna risposta. Questi dati vanno valutati in base al fatto che libri e schede sono i materiali più utilizzati, mentre molto più rare sono per gli studenti le opportunità di utilizzare altri materiali (video, audio-cassette e visite esterne). Una legittima ipotesi potrebbe essere quella che vede il docente ancorato alla lezione di tipo tradizionale, ben consolidata, e poco disposto all'uso di programmi multimediali in quanto questi richiedono un'organizzazione della lezione diversa e, naturalmente, una conoscenza approfondita sia del mezzo multimediale sia del sito da utilizzare.

Molto omogenee sono state anche le risposte alla domanda: «Ritiene che la certificazione rilasciata alla fine del corso potrà essere spesa per trovare un lavoro o per trovarne uno migliore». La quasi totalità dei corsisti ha risposto positivamente. Infatti, è convinzione diffusa tra i corsisti che il titolo di studi che acquisiranno li potrà aiutare non solamente per continuare gli studi, ma anche come strumento per la ricerca di un posto di lavoro.

Alla domanda: «Cosa vorrebbe che la sua scuola facesse di diverso per l'apprendimento della lingua italiana» gli intervistati hanno fornito risposte differenti. Tra le preferenze più significative è emerso il corso on-line, o comunque l'uso del computer, e le visite esterne guidate; pochi sono quelli che hanno espresso il desiderio di conoscere la cultura o la grammatica italiana in modo più approfondito; parecchi studenti, infine, si ritengono ampiamente soddisfatti dell'offerta formativa del CTP.

Anche attraverso questi dati emerge l'esigenza di utilizzare le tecnologie informatiche a supporto dell'apprendimento della L2 e l'importanza dell'immersione nei contesti reali della lingua parlata.

La quarta parte del questionario è dedicata alle conoscenze linguistiche degli apprendenti. Diventa molto utile per ogni docente non soltanto avere un'idea del loro livello di conoscenza della lingua in ingresso, ma anche di quello *in itinere*, dei possibili progressi e miglioramenti. Nella maggior parte dei casi, come è emerso dalle risposte, il livello di conoscenza della lingua prima di cominciare il corso, risulta *scarso/limitato* (per 17 corsisti), o *non del tutto sufficiente* (per 13 corsisti); 17 corsisti reputano, viceversa, *sufficiente* il livello di conoscenza iniziale e solo 1 lo ritiene *buono e molto buono*. Un solo intervistato non risponde alla domanda. Dopo aver frequentato il corso, il livello di ogni corsista risulta modificato per la quasi totalità degli studenti intervistati, con un salto, di solito, al livello successivo. Infatti, alla domanda «Dopo aver frequentato il corso, quale ritiene che sia oggi il suo livello di italiano» nessun corsista risponde *scarso limitato*, 9 rispondono *non del tutto sufficiente*, 23 *sufficiente*, 15 *buono*, 2 *molto buono* e 1 non risponde. Questa visione per certi versi “ottimistica” delle competenze linguistiche acquisite durante il corso, contribuisce a spiegare l'elevato *turnover* degli studenti frequentanti le scuole d'italiano: sostanzialmente soddisfatti, in molti casi, di aver raggiunto un livello d'italiano atto alla sopravvivenza o poco più, questi tendono a lasciare lo studio della lingua. Altro quesito fondamentale è: «La scuola ha migliorato la sua conoscenza della lingua?». La quasi totalità degli intervistati ha risposto *sì, molto* o *sì, abbastanza*, pochissimi intervistati, invece, hanno risposto *sì, poco* e nessuno ha risposto *no, per niente*. Questa quarta parte del questionario si conclude con una domanda rivolta non agli studenti, ma all'insegnante-intervistato stesso. La domanda riguarda il livello di conoscenza dell'italiano posseduto dagli studenti secondo le indicazioni europee del *Framework*. Si è deciso di fare rispondere l'insegnante in quanto solamente pochi studenti hanno consapevolezza del livello linguistico posseduto. Comunque, i dati mostrano che 6 studenti possiedono un livello *pre-elementare*, 18 il livello *A1*, 15 il livello *A2*, 7 il livello *B1*, 2 il livello *B2*, 2 il livello *C1* e nessuno dei corsisti ha, ovviamente, il livello più alto ovvero il *C2*. Questi dati confermano quanto detto precedentemente circa l'abbandono dei corsi di italiano non appena il corsista ritiene raggiunto un livello tale di conoscenza della lingua da potersela cavare in tutte le situazioni comunicative reali.

La quinta parte del questionario vuole indagare sull'utilità del corso di lingua italiana all'interno dei contesti di vita quotidiana degli stranieri. Pertanto, viene presentata una griglia con vari *item* ai quali il corsista deve rispondere scegliendo l'alternativa quantitativa (*per nulla, poco, abbastanza, molto*) che più ritiene opportuna. Gli *item* più significativi dimostrano che la maggior parte di loro hanno trovato *molto* utile il corso di L2 per *imparare a muoversi in città, per conoscere meglio gli uffici e i servizi, per capire meglio gli italiani (mentalità, cultura...)*; parecchi intervistati reputano il corso *molto* funzionale per *migliorare le relazioni con gli italiani e con gli altri stranieri*, nonché per *migliorare le opportunità di lavoro*; alcuni lo ritengono *molto* utile per *conoscere e difendere i suoi diritti*; soltanto una minima parte pensa che il corso sia *molto* utile per *conoscere meglio le leggi/regole*.

Questi dati riguardano i domini, cioè i contesti di comunicazione all'interno dei quali gli apprendenti si trovano a spendere le competenze acquisite. Dai dati rilevati emerge una forte prevalenza del dominio pubblico in contesti soprattutto informali. Infatti, si nota una forte polarizzazione verso l'utilizzo dell'italiano per lo svolgimento di compiti relativi principalmente alla sussistenza quotidiana e alla socializzazione con italiani e con altri stranieri e un uso piuttosto limitato della lingua in altri contesti. È molto meno presente la necessità di utilizzare la lingua in contesti formali, per esempio in quello legislativo, sia perché più complessi, sia perché meno immediati da raggiungere.

Infine, la sesta ed ultima parte del questionario intende esaminare le aspettative future riguardo al corso di L2 chiedendo: «L'italiano appreso durante il corso che ha frequentato in cosa si aspetta potrebbe esserle utile nella sua vita quotidiana». Ben 26 studenti hanno risposto *per parlare con gli italiani al lavoro, al bar, nei supermercati, negli uffici, in questura, nei negozi, in strada, in autobus, ecc.*; 15 hanno risposto *per trovare un lavoro e una casa*, 3 *per parlare con gli stranieri*, 4 *per scrivere e-mail o parlare con i miei insegnanti*, 1 *per compilare moduli*. Un solo intervistato ha risposto *altro*, specificando *per parlare correttamente l'italiano*. Da qui si nota, ancora una volta, che l'aspettativa riguarda ciò di cui l'apprendente ha bisogno, ovvero il lavoro e l'integrazione sociale.

All'ultima domanda del questionario, «Consiglierebbe ad altri immigrati di frequentare il corso di lingua italiana e perché», la totalità degli apprendenti ha risposto in maniera affermativa e 48 di loro hanno anche motivato la risposta, evidenziando come la lingua italiana sia importante per incontrare e conoscere altra gente, per integrarsi nel territorio e, di conseguenza, per trovare un lavoro.

4.5 *Considerazioni conclusive e possibili proposte*

L'analisi effettuata nel presente lavoro ha messo in evidenza le caratteristiche strutturali dei corsi di italiano che si svolgono nel Centro Territoriale Permanente di Siracusa, evidenziandone i vantaggi e gli svantaggi derivati dall'utilizzo di alcune metodologie e tecniche didattiche. Tra i vantaggi figurano sicuramente la flessibilità e la possibilità di usare più metodi contemporaneamente, mentre tra gli svantaggi è possibile menzionare la scarsa capacità da parte degli insegnanti di raccordarsi collegialmente e di formarsi opportunamente al fine di acquisire le conoscenze delle tecniche glottodidattiche più recenti e idonee per un apprendente adulto immigrato. In alcuni punti della ricerca le risposte sono apparse quasi contraddittorie e prive di fondamenti didattici e metodologici, segno che gli insegnanti vengono, spesso, lasciati soli durante tutti i momenti dell'insegnamento. Molto aiutano l'esperienza maturata nel settore e il buon senso, che guidano i docenti a fare le scelte più idonee e mature. Ma questo non sempre basta. Sono altresì necessari degli interventi mirati e programmati al fine di proporre all'apprendente un'offerta formativa spendibile e competitiva.

Si è constatato anche come la motivazione degli studenti messa in campo per apprendere l'italiano non sia particolarmente rilevante, poiché se da un lato emerge il desiderio di apprendere la lingua italiana, dall'altro questo obiettivo sembra essere soddisfatto non appena si raggiungono gli stadi iniziali. Tutto ciò si traduce nella necessità di sostenere continuamente la motivazione allo studio, facendo leva sugli aspetti culturali della lingua e mirando allo sviluppo della consapevolezza interculturale, obiettivo prioritario da perseguire durante tutto il percorso di apprendimento/insegnamento, proponendo, eventualmente, anche attività da svolgere

all'esterno della classe. Si pensi, solo per fare un esempio, ad attività di *project work* che presentano, tra l'altro il vantaggio di far interagire gli studenti stranieri con parlanti italiani, generando una forte motivazione. Relativamente all'adeguatezza dei metodi d'insegnamento generalmente adottati dai docenti del CTP con questi apprendenti, non sembra sussista la necessità di un cambiamento radicale o di un'abdicazione forzata delle metodologie didattiche, quanto piuttosto una riformulazione e un adeguamento rispetto alle caratteristiche personali dei docenti e alle metodologie da loro più conosciute. Per concludere si può affermare che, se i docenti avranno la capacità di rendere esplicite le metodologie dei corsi e gli obiettivi da verificare, gli studenti si mostreranno sicuramente ancora più disponibili ad apprendere la lingua italiana e alcuni tratti peculiari della sua cultura. Ciò, insieme alle esperienze di relazione con gli italiani, rappresenta per gli stranieri una preziosa occasione di crescita personale, culturale e formativa difficilmente raggiungibile in contesti di apprendimento monoculturale.

Conclusioni

Nell'ambito di questo lavoro di tesi si è potuto osservare come l'apprendimento della lingua italiana come L2 per gli immigrati adulti svolge una funzione necessaria al loro primo inserimento e alla loro integrazione. Tale lingua ha, anche, una funzione di orientamento ai servizi e alle risorse del territorio e di informazione sui diritti; insomma, rappresenta uno strumento per l'emancipazione e per la socializzazione. Si è constatato, altresì, che è la lezione di italiano stessa, ricca di situazioni comunicative reali, ad avere il compito di fornire agli apprendenti le competenze e gli strumenti linguistici necessari per poter affrontare tutte le situazioni con le quali gli stessi si trovano a contatto giorno per giorno. Ciò pone ai CTP degli interrogativi su quali strategie educative possano favorire l'apprendimento della lingua italiana a un'utenza alquanto diversificata e appartenente a categorie sociali differenti che hanno l'esigenza, sempre più pressante, di apprendere la nostra lingua quale prerequisito per la cittadinanza e per l'inserimento socio-economico. Questo significa aumentare, proporzionalmente alle esigenze territoriali, i corsi di italiano L2, utilizzando risorse professionali idonee e mirate in grado di progredire verso un approccio metodologico omogeneo e condiviso⁴¹¹. Inoltre, di grande interesse può essere la predisposizione di un'offerta formativa trasparente e leggibile in termini di crediti formativi, che sia in grado di collaborare con il mondo del lavoro e dell'imprenditoria. Infatti, è proprio il bisogno del lavoro e l'eventuale inserimento degli immigrati la necessità principale alla quale tutti i sistemi sociali, pur se apparentemente gravitanti attorno a mondi separati, devono rispondere. Tale risposta non vuol dire soltanto pura accoglienza in un'ottica di solidarietà improvvisata, priva di metodo e di progettualità, ma contenuti formativi specifici inseriti in una filosofia generale d'intervento.

L'inserimento è sempre più inteso come radicamento in un territorio specifico in relazione alle necessità di utilizzare la lingua come strumento per fornire e

⁴¹¹ Cfr. G. Nuccetelli (a cura di), *Scrivi come mangi*, cit., pp. 57-59.

ricevere informazioni, interagire e comunicare con le persone che si incontrano quotidianamente, per muoversi nella città, ma anche per penetrare nella cultura del luogo nel quale si vive. Ogni intervento formativo linguistico e non, essendo troppo finalizzato all'inserimento e alla promozione sociale, si dimentica della diversità dei bisogni degli immigrati, dei loro progetti individuali, spesso più complessi e contraddittori in relazione al bisogno/desiderio di stabilizzazione e di integrazione. Pertanto, da parte dell'immigrato vi può essere un approccio meramente strumentale, in cui la risorsa linguistica compare come strumento di lavoro e come risorsa comunicativa. Allo stesso modo, se l'Italia rappresenta un luogo di passaggio e finalizzato esclusivamente al raggiungimento di un traguardo economico, che consenta in seguito il rientro nel paese d'origine, l'apprendimento della lingua italiana non è percepito come una priorità⁴¹². La motivazione si riduce enormemente e il corso di italiano serve solo a superare l'emergenza linguistica e a fornire il minimo indispensabile per potersi muovere sul territorio, per conoscere, in alcuni casi, il mondo nel quale si lavora e non per individuare le specifiche modalità d'interazione con la società d'accoglienza.

Riesce tuttavia difficile immaginare che da soli i CTP possano disporre di risorse economiche, logistiche e professionali per realizzare una tale offerta formativa. Per questa ragione, sarebbe auspicabile che i Centri creassero le condizioni di un'ulteriore integrazione con i vari Enti presenti sul territorio. Si potrebbero articolare i corsi in sedi diverse, in giorni e orari quanto più compatibili con quelli di lavoro dei corsisti⁴¹³. Occorrerebbe prendere in carico la domanda di formazione linguistica tanto dei cittadini stranieri che di quelli italiani per permettere, a prescindere dai desideri e dalle esigenze di ognuno, di utilizzare gli strumenti linguistici necessari al fine del libero esercizio dei diritti e della cittadinanza⁴¹⁴.

⁴¹² Cfr. F. Quassoli, C. Venzo, *La formazione linguistica per stranieri*, cit., pp. 134-135.

⁴¹³ Cfr. G. Nuccetelli (a cura di), *Scrivi come mangi*, cit., p. 60.

⁴¹⁴ Cfr. F. Quassoli, C. Venzo, *La formazione linguistica per stranieri*, cit., 136.

APPENDICE

Piano dell'Offerta Formativa 2010-2011 del CTP di Siracusa

Premessa

«L'educazione degli adulti diviene per questo più di un diritto; è la chiave di volta del ventunesimo secolo, poiché appare sia come una conseguenza di una partecipazione attiva dei cittadini, sia come una condizione per una piena partecipazione alla vita sociale. È un concetto forte a sostegno di uno sviluppo coerente dal punto di vista ecologico, e democratico, promotore di giustizia ed equità e di una spinta scientifica, sociale ed economica, indirizzati alla costruzione di un mondo, in cui il conflitto violento sia sostituito dal dialogo e da una cultura della pace, basata sul senso di giustizia. L'apprendere in età adulta, e durante tutta la vita, può aiutare a ridefinire la propria identità e a dar senso alla propria vita, stimolando a riflettere e a rivedere tematiche quali l'età, le differenze di sesso, di lingua, cultura e status economico, l'handicap» (Stralcio dal documento finale di Amburgo).

L'attività di educazione degli adulti si inserisce nel quadro degli orientamenti prodotti nella Conferenza Internazionale di Amburgo del 1997, seguendo altresì le indicazioni contenute nel documento della Commissione europea "Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente". L'obiettivo che il nostro paese persegue è di rinnovare i sistemi educativi di istruzione e formazione per assicurare al maggior numero di persone una cittadinanza attiva nella prospettiva di un apprendimento per tutta la vita.

La pubblicazione dell'O.M. n. 455/1997 segna l'inizio della "nuova" educazione degli adulti all'interno del sistema d'istruzione, dopo decenni di svolgimento delle tradizionali attività nei settori di scuola primaria e scuola secondaria di I grado finalizzate al conseguimento di titoli di studio nella fascia dell'obbligo. Vengono costituiti i Centri Territoriali Permanenti (CTP) all'interno dei quali sono unificate e coordinate sotto un'unica gestione le attività per gli adulti. Accanto ai tradizionali bisogni di istruzione di base i CTP organizzano anche una varietà di corsi per soddisfare altre esigenze formative indotte dai mutati contesti sociali e lavorativi.

Il processo di rinnovamento del sistema di istruzione e formazione registra, negli ultimi anni, una profonda accelerazione. L'Unione europea chiede ai singoli Stati membri un impegno maggiore per elaborare ed attuare a livello nazionale e locale un insieme di strategie volte ad unire tutti i soggetti che intervengono in materia di apprendimento permanente. Il primo effetto, nel nostro paese, delle raccomandazioni dell'Unione europea è rappresentato dall'Accordo sancito dalla Conferenza unificata del marzo 2000 che ha poi condotto alla Direttiva Ministeriale n. 22/2001 sull'Educazione degli Adulti (entrata in vigore il 2/04/2002).

CONTESTO E MOTIVAZIONI

L'educazione in età adulta si inserisce in un processo di istruzione e di formazione in cui ogni persona abbia la possibilità di gestire, in modo adeguato e consapevole, lo sviluppo delle proprie capacità e di leggere in chiave positiva e propositiva l'evoluzione della società in cui vive. L'educazione degli adulti è sempre stata presente nel nostro territorio non solo attraverso l'organizzazione di corsi di scuola media serali e corsi di alfabetizzazione di lingua italiana per utenti italiani e stranieri, ma anche attraverso percorsi formativi legati ad esigenze di riqualificazione professionale (lingue straniere, informatica, artigianato, valorizzazione del territorio, etc). Alla fine viene rilasciato un attestato spendibile a livello scolastico e lavorativo.

Con il passare degli anni il territorio ha subito un processo di trasformazione sociale dovuto all'incremento del flusso di persone provenienti da vari paesi (europei ed extraeuropei), da qui la necessità di ridefinire e riorganizzare i corsi per adulti. Pertanto, in linea con le disposizioni scolastiche regionali/nazionali, sono stati attivati percorsi educativi per rispondere alle diverse esigenze di apprendimento della lingua italiana (orale e scritta) al fine di poter favorire un inserimento nel contesto sociale/lavorativo.

FUNZIONE DEL C.T.P.

Il CTP (istituito con l'O.M. 29/07/1997 n. 455) nasce come progetto di educazione permanente mirato a valorizzare le potenzialità e capacità delle persone adulte. Con il documento

“Stato e Regioni” del 2 marzo 2000 l’educazione degli adulti è diventata sistema integrato, decentrato e partecipato. In aggiunta con la D. M. 22 06/02/2001 le strategie di formazione lungo l’intero arco della vita, possono essere perseguite dai CTP anche attraverso la realizzazione di interventi individuali, di informazione e di orientamento e di interventi culturali per l’inserimento delle persone nel contesto sociale. Il CTP si configura come luogo di raccolta e di lettura di bisogni, di progettazione e di attivazione delle iniziative di istruzione e formazione degli adulti che per motivi diversi hanno deciso di rientrare all’interno di un percorso formativo. L’educazione permanente, su cui si basa il CTP, parte dal riconoscimento che ogni individuo ha il diritto di avere opportunità di formazione continua corrispondente ai suoi bisogni individuali e professionali, per cui, quando si parla di educazione permanente o ricorrente, non ci si riferisce soltanto ad attività di orientamento o di riqualificazione professionale, ma a tutte quelle opportunità formative che consentono all’individuo di “rivitalizzare” psicologicamente e culturalmente la propria esistenza. Lo Stato riconosce tale diritto, costituzionalmente garantito, attraverso l’offerta di una serie di servizi che trovano nel CTP la risposta più adeguata e congruente all’ampia gamma di esigenze formative tradizionali ed emergenti.

Le attività del Centro si sviluppano secondo i seguenti obiettivi:

- *formazione*, la necessità di un sistema operativo per adulti è legata alle esigenze sociali, economiche e culturali del territorio e deve rispondere con flessibilità alla richiesta lavorativa di ciascun individuo;
- *relazione*, la formazione degli adulti deve tener conto della rete di relazioni e opportunità formative presenti nel territorio; pertanto, è auspicabile ottenere delle convenzioni con i vari Enti, Istituti e Associazioni allo scopo di arricchire le proposte didattiche del CTP;
- *inserimento*, il metodo didattico deve rispondere sia alle reali competenze individuali, sia agli interessi dei corsisti, nonché al processo di apprendimento di ciascun individuo, per permettere una graduale acquisizione o un progressivo consolidamento delle conoscenze per un inserimento attivo e produttivo nella società.

Il CTP svolge attività di:

- accoglienza, ascolto e orientamento;
- alfabetizzazione primaria, funzionale e di ritorno;
- apprendimento della lingua e dei linguaggi;
- sviluppo e consolidamento di competenze di base e di saperi specifici;
- recupero e sviluppo di competenze strumentali, culturali e relazionali, idonee ad un’attiva partecipazione alla vita sociale;
- acquisizione e sviluppo di una prima formazione o riqualificazione professionale finalizzata all’inserimento nel panorama economico territoriale;
- rientro nei percorsi di istruzione e formazione di soggetti in situazioni di marginalità.

Il CTP assume altresì, d’intesa con gli istituti penali, iniziative per lo svolgimento di attività di educazione degli adulti nelle carceri, assicurando, inoltre, l’offerta negli Istituti penali minorili. Alle attività del CTP possono accedere tutti gli adulti anche privi del titolo della scuola dell’obbligo, nonché quegli adulti che, pur in possesso del titolo, intendono rientrare nel circuito dell’istruzione e della formazione. Al fine della prevenzione del disagio giovanile, della promozione del successo formativo e allo scopo di garantire un reale raccordo con la formazione professionale e con il mondo del lavoro, l’accesso è consentito a tutti coloro che abbiano conseguito il 16° anno di età.

Il CTP raggruppa un’utenza alquanto eterogenea:

- lavoratori che mirano ad una preparazione culturale più avanzata per trovare una migliore collocazione occupazionale;
- giovani in cerca di prima occupazione che vogliono acquisire conoscenze e competenze riconoscibili sul piano professionale;
- genitori che cercano di recuperare il divario generazionale e culturale con i propri figli attraverso approfondimenti e nuovi apprendimenti;
- utenti, anche anziani, spinti dal desiderio di soddisfare esigenze formative personali, attraverso l’approfondimento di argomenti letterari, storici o scientifici;
- giovani in fase di recupero della scolarizzazione;
- immigrati senza riconoscimento del titolo di studio ottenuto nel paese d’origine;
- adulti e giovani adulti stranieri che necessitano di acquisire competenze comunicative in lingua italiana;
- donne che vogliono rientrare nel mercato del lavoro in condizioni di pari opportunità;
- adulti detenuti presso gli istituti di pena.

Sulla base della nota pervenuta da Palermo (prot. 5865) avente per oggetto l'analisi dei fabbisogni formativi del personale docente e non docente della scuola, il Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti promuove una riflessione sull'importanza di vivere in una comunità caratterizzata da relazioni sociali che concepiscono la differenza come una risorsa da rispettare e coltivare.

In tal senso, le proposte operative da realizzare, sono:

- seminario di formazione docenti in ambito L2;
- seminario di formazione docenti in lingua inglese;
- formazione sulla differenza di genere;
- percorsi formativi sulla cittadinanza;
- nuove prospettive dell'organizzazione dell'Educazione Permanente (CPIA).

Le persone che frequentano i percorsi di alfabetizzazione funzionale degli adulti provengono da vari paesi (europei ed extra-europei). Al fine di poter favorire un inserimento nel contesto sociale/lavorativo, oltre a fornire strumenti di comunicazione e quindi di rispondere in maniera sempre più qualificata alle richieste dell'utenza, diventa necessaria una riformulazione della professionalità dei docenti e del personale non docente impegnati in questi Centri.

Pur nella molteplice varietà di ipotesi operative, la cultura di genere costituisce un momento importante di riflessione sul rapporto uomo/donna che, nel rispetto delle pari opportunità, non mortifichi le differenze fra i sessi, ma le valorizzi nell'ottica della ricchezza apportata da ogni forma di differenza. A questo proposito il Centro propone seminari di sensibilizzazione per la formazione del personale in modo tale da offrire loro la possibilità di aumentare le competenze necessarie per un positivo approccio con l'utenza.

Altro fondamentale obiettivo da perseguire potrebbe essere l'educazione alla democrazia, alla legalità e alla cittadinanza. A tale scopo la formazione continua ad assumere un ruolo di primaria importanza. La realizzazione degli obiettivi proposti, le strategie da adottare e le collaborazioni da attivare sono legate al coinvolgimento di tutto il personale scolastico, alla sua sensibilità, alla crescita personale. La sfida maggiore investe i docenti di tutte le aree disciplinari, che devono ricercare e valorizzare i contenuti, le metodologie e le forme di relazione e valutazione degli apprendimenti, che maggiormente favoriscono la partecipazione e il coinvolgimento dei corsisti, la percezione di star bene a scuola, la consapevolezza di essere in una comunità che accoglie, che mette in pratica le regole del vivere civile e sociale, che dialoga con le istituzioni e con la società civile organizzata. Nel processo di educazione permanente (CPIA) l'educazione assume valore strategico nella formazione di individui competenti di trasformare la conoscenza in comportamenti operativi. La conoscenza ed il sapere, in questo modo, divengono innovazione e fonte di conoscenza/sapere/esperienza. In quest'ottica, l'apprendimento viene utilizzato per combattere il disagio, l'esclusione sociale e l'insicurezza personale.

FINALITÀ E OBIETTIVI

Finalità e obiettivi dell'educazione degli adulti sono stati definiti dalla Conferenza internazionale di Amburgo del luglio 1997. L'idea guida che si evince è quella della "competenza", intesa come dimensione operativa della formazione, uso finalizzato delle conoscenze, saper fare, organizzare, decidere. L'esigenza di investire in modo più sistematico ed efficace nell'educazione e nella formazione iniziale di tutti i giovani compresi nella citata fascia d'età 15-18 anni, in modo da porre su più solide basi la prospettiva dell'educazione permanente o *lifelong learning*, si evidenzia nel problema di far fronte ai problemi connessi al rapido sviluppo di nuovi alfabeti, nuovi saperi e nuove esigenze formative. La formazione continua dei lavoratori esige oggi l'acquisizione di competenze socio-relazionali, comunicative e più ampiamente culturali tanto importanti quanto quelle di tipo tecnico-professionale. L'educazione permanente viene intesa come strumento fondamentale che, attraverso l'ampliamento delle opportunità professionali, permetta a tutti i cittadini una seconda chance. Sul versante dei curricula e delle certificazioni è opportuno garantire all'utenza la descrizione puntuale delle competenze acquisibili, progressivamente certificate. I percorsi formativi e di insegnamenti si svolgono sempre più frequentemente secondo moduli e la quantificazione in crediti delle abilità raggiunte.

INDIRIZZI PRIORITARI

Valorizzazione della dimensione territoriale del Centro con conseguente decentramento di attività e collaborazioni nell'intero territorio di nostra competenza.

Attuazione di azioni specifiche rivolte ad adulti stranieri (dalla prima alfabetizzazione a livelli anche più elevati di lingua italiana, dal titolo finale di scuola secondaria di primo grado a tutta una serie di interventi di carattere socio-culturale volti a favorire la loro integrazione), in forza di un ambiente interessato da forti fenomeni migratori e della presenza di diverse comunità sul territorio *che per molti aspetti continuano a rappresentare sacche di marginalità*. Tra gli stranieri permangono difficoltà nella standardizzazione di abilità, bisogni, motivazioni, aspettative e provenienze. Nonostante gli sforzi profusi e i progressi compiuti si continueranno a mettere in atto interventi educativi volti a favorire il processo di integrazione come strumento contro la chiusura culturale che può permanere a livello individuale o in qualche comunità. È qui utile ricordare come integrazione non possa essere imposizione del paese ospitante né rinuncia totale alla propria identità di origine ma contemporanea valorizzazione di valori comuni (tra questi la cultura delle regole) e della diversità culturale come ricchezza comune. Pertanto, *gli interventi di alfabetizzazione si dovranno accompagnare ad un forte impegno interculturale*.

Attivazione di interventi di lotta all'analfabetismo funzionale e di ritorno di cittadini adulti italiani, fenomeno rilevato a più riprese con preoccupazione da studi statistici nazionali e locali, fatto di cui non c'è sempre una piena coscienza negli interessati (scarsa capacità di lettura di testi in lingua italiana, ridotta dimestichezza con abilità matematiche di base, scarsa conoscenza o competenze deboli in una lingua straniera, ridotta dimestichezza con hardware tecnologico e con l'informatica, mancanza del titolo finale di scuola secondaria di primo grado ancora più pesante per gli espulsi dal mondo del lavoro) che finisce con incidere negativamente sul fronte dell'auto-stima e dell'emarginazione sociale.

Mantenimento di interventi volti a tener vive abilità e competenze acquisite da parte di cittadini italiani e stranieri, anche con buona scolarizzazione, nell'ottica del *lifelong learning*, altrimenti destinate ad affievolirsi.

Attuazione ed aggiornamento di un diverso approccio didattico e metodologico all'utenza adulta rispetto al mondo tradizionale della scuola per rendere più dinamiche ed efficaci le strategie di insegnamento e di apprendimento.

Differenziazione delle fasce orarie d'intervento nei confronti degli adulti in modo da attrarre parti significative dell'utenza debole (donne, stranieri con difficoltà di trasporto, minori 16-18 anni, turnisti, lavoratori impegnati in orario serale, ecc.), soprattutto per alfabetizzazione e corsi validi per il titolo finale di scuola secondaria di I° grado.

METODOLOGIA

L'organizzazione del lavoro prevede:

- il Patto Formativo individuale;
- la presentazione degli argomenti con spiegazione e consegna di dispense quale base comune di riferimento per lo studio e la ricerca;
- momenti propositivi frontali alternati a discussioni e confronti che favoriscano la partecipazione dei corsisti;
- lavori individualizzati utilizzando schede o questionari.

STRUMENTI

- Testi scolastici;
- fotocopie e schede sui vari argomenti trattati;
- quotidiani, riviste tematiche e non;
- videocassette e uso di strumenti multimediali.

ORGANICO DEL CENTRO

L'organico del Centro polo di Siracusa è costituito da 20 docenti: 9 docenti della scuola secondaria di primo grado; 11 docenti della scuola primaria. L'organico viene integrato dal personale

messo a disposizione in base alle intese, alle convenzioni e agli accordi stipulati con soggetti pubblici e privati che cooperano per la realizzazione del Piano Formativo del Centro.

SEDI OPERATIVE

- XIV Istituto Comprensivo di Siracusa (Scuola Polo);
- I Istituto Comprensivo "Ortigia" di Siracusa;
- VI Istituto Comprensivo "N. Martoglio" di Siracusa;
- IV Istituto Comprensivo "S. Quasimodo" di Floridia;
- Istituto Comprensivi "E. De Amicis" / "Mazzini" di Siracusa;
- Casa di Accoglienza "M.G. Cutuli";
- Cenacolo Domenicano di Solarino.

ATTIVITÀ

- Corsi per il conseguimento di licenza media
- corsi di alfabetizzazione di lingua italiana per stranieri
- corsi di informatica di I e II livello
- corsi di lingua inglese
- corso di lingua spagnola
- corso di valorizzazione dei beni culturali della città
- corso di nautica da diporto
- corso di cucina tipica siciliana
- corso di critica cinematografica
- corso di musica popolare
- corso di fotografia digitale
- corso di educazione alla salute
- corso di piante aromatiche del Mediterraneo
- corso di restauro
- corso di decoupage
- corso di tutela dell'ambiente

ORARIO LEZIONI

L'orario delle lezioni dei docenti di scuola media si sviluppa su 18 ore settimanali. Le attività iniziano alle 16.20 e terminano alle ore 20.00. I docenti di scuola primaria, invece, svolgono la loro attività frontale su 22 ore settimanali, anticipando l'inizio delle lezioni alle ore 15.30, per concluderle alle ore 20.00. L'orario è stato così strutturato per rispondere alle esigenze di numerosi corsisti stranieri, i quali necessitano del potenziamento e del consolidamento della lingua italiana. Per i corsisti italiani, invece, si attiveranno percorsi individualizzati al fine di recuperare le lacune presenti nella loro preparazione di base.

La programmazione didattica viene svolta, con cadenza quindicinale, dalle ore 9.00 alle ore 13.00 dai docenti della scuola primaria che prestano servizio presso la sede di Via Tucidide; le insegnanti in servizio presso la Comunità "Alma Mater" e presso il V I.C. attueranno la programmazione il lunedì dalle ore 15.00 alle ore 19.00. Per tutti è prevista una riunione plenaria mensile, per il necessario raccordo tra tutte le sedi del CTP.

ACCOGLIENZA E INSERIMENTO

È la fase iniziale in cui avviene il primo approccio dei corsisti con la realtà scolastica, che cercherà di fare emergere risorse, bisogni, aspettative e interessi di ciascun iscritto. Le attitudini e le competenze iniziali saranno valutate con una serie di test d'ingresso strutturati come segue:

- "questionario informativo" che si propone di rilevare i principali dati socio-economici di provenienza dei soggetti, nonché le caratteristiche individuali più rilevanti;
- "questionario di interessi" che rileva il grado di motivazione rispetto al percorso formativo intrapreso;
- "prove soggettive" di abilità logico-matematiche;
- "prove soggettive" di abilità logico-linguistiche.

I contenuti dei diversi programmi disciplinari saranno rivisti alla luce delle nuove indicazioni curriculari e, come sempre, terranno conto delle difficoltà dovute ai diversi percorsi scolastici ed interculturali da cui provengono i corsisti, all'eterogeneità linguistica della classe, alla diversità del ritmo di apprendimento degli studenti in quanto adulti. Non saranno, infine, trascurati gli interventi mirati all'interazione e all'integrazione attraverso un confronto che non eluda questioni quali le convinzioni religiose, i ruoli familiari, le leggi che regolano la convivenza civile, affinché sia realmente offerta a ciascuno la possibilità di mirare a una nuova e migliore qualità della vita in una società in continuo divenire. Infine, i docenti nel corso dell'anno valutano la possibilità di inserire nuovi studenti nel percorso d'istruzione.

PATTO FORMATIVO

Uno degli aspetti più significativi del CTP è la negoziazione del *percorso o Patto Formativo* che prevede, all'inizio dell'anno scolastico, una fase d'accoglienza in cui i docenti rileveranno i bisogni, le aspettative e gli interessi di ciascun iscritto. Durante questa fase saranno individuati gli eventuali *crediti culturali*, riconoscimenti di moduli precedentemente acquisiti, che potranno diventare elementi di differenziazione nel percorso di istruzione e formazione. Il Patto Formativo definisce lo specifico percorso di istruzione e formazione, fissando competenze, metodologie e tempi atti a conseguirlo, nonché le modalità di adattamento, di verifica in itinere e di valutazione. In relazione alla richiesta iniziale degli utenti e alla verifica della situazione operata dal gruppo docenti, si potranno conseguire i seguenti obiettivi:

- raggiungimento di un'alfabetizzazione di base e/o avanzata;
- conseguimento del titolo di licenza media;
- alfabetizzazione per stranieri;
- alfabetizzazione culturale per italiani;
- apprendimento di lingue straniere;
- partecipazioni a cicli di incontri e brevi corsi a tema.

Il Patto Formativo, pertanto, è un vero e proprio contratto che viene sottoscritto dai docenti del Centro con ciascun utente ed è altamente individualizzato dal punto di vista metodologico, in quanto tiene conto delle caratteristiche di ciascun corsista. Esso rappresenta uno strumento attraverso cui:

- si garantisce chiarezza e trasparenza di diritti e doveri per i soggetti coinvolti;
- si rende possibile la verifica e l'autoverifica dei singoli percorsi formativi;
- si tende a sviluppare nei corsisti senso di responsabilità e attenzione autovalutativa.

Per l'ammissione agli esami di licenza media è stato stabilito che le ore di frequenza non devono essere inferiori a centocinquanta.

CREDITI FORMATIVI

Il corsista può chiedere la valutazione di titoli scolastici o di esperienze lavorative coerenti con il tipo di corso che intende frequentare. Tale valutazione avverrà tramite prove riguardanti gli obiettivi dei moduli proposti. In caso di esito positivo il corsista può ottenere l'esonero dalla frequenza di un certo numero di moduli. Le attestazioni di frequenza e i titoli di studio rilasciati dal CTP possono costituire crediti formativi a tutti gli effetti e possono essere utilizzati nel mondo del lavoro o per eventuali esami di concorso.

CERTIFICAZIONI E ATTESTATI FINALI

Al termine delle attività didattiche realizzate dal Centro, è previsto il rilascio di una o più delle seguenti certificazioni:

- 1) titolo di licenza media;
- 2) attestato di partecipazione alle attività organizzate dal Centro.

VALUTAZIONE

La valutazione è parte integrante della programmazione, non solo come controllo degli apprendimenti, ma come verifica dell'intervento didattico al fine di operare con flessibilità sul

progetto educativo. La valutazione accompagna i processi di insegnamento/apprendimento e consente un costante adeguamento della programmazione didattica in quanto permette ai docenti di:

- personalizzare il percorso formativo di ciascun corsista;
- predisporre collegialmente percorsi individualizzati.

Tale valutazione, di tipo formativo, assolve funzione di:

- *rilevamento*, finalizzato a fare il punto della situazione;
- *diagnosi*, per individuare eventuali errori di impostazione del lavoro;
- *prognosi*, per prevedere opportunità e possibilità di realizzazione del progetto educativo.

Fissati gli obiettivi, in relazione alla situazione di partenza, in termini concreti, in acquisizioni, conoscenze, al termine di ogni attività si verificherà se tali obiettivi sono stati raggiunti o meno e, in base a ciò, si programmerà il futuro lavoro. Momento fondamentale dell'iter valutativo è la verifica della situazione di partenza, che costituisce la base per la programmazione e per l'individualizzazione degli interventi compensativi e di potenziamento. Per la valutazione si terrà conto delle abilità e delle conoscenze acquisite dal corsista, dell'impegno assiduo e della partecipazione attiva alle lezioni con interventi pertinenti e costruttivi e del gradimento della proposta formativa, al fine di operare gli opportuni adeguamenti.

PARTERNARIATO E COLLABORAZIONI

Per i giovani la constatazione dell'inefficacia dei canali tradizionali nel garantire l'inserimento sociale e occupazionale, la percezione della crescente difficoltà di acquisire lo status di adulto e i diritti ad esso legati, ha indotto importanti cambiamenti nelle percezioni collettive. La constatazione delle carenze strutturali e l'inadeguatezza delle agenzie istituzionalmente preposte ha comportato l'attribuzione di maggior importanza ai canali informali costituiti dalle reti relazionali amicali e parentali. L'associazionismo, i movimenti di base, il volontariato sono fattori sostanziali di socializzazione, che nei contesti più deprivati acquisiscono, non a caso, il carattere di risorsa essenziale. La qualificazione professionale è l'esito di un processo di formazione che non può essere esaurito in nessuna struttura formativa, né può realizzarsi esclusivamente nell'esercizio di una professione: si configura come una risorsa individuale di conoscenze e competenze idonee. Il "Rotary Club" di Siracusa metterà a disposizione del Centro figure specialistiche che attueranno i loro interventi sulla base delle esigenze esplicitate dall'utenza durante la fase dell'accoglienza. I soggetti associati sono:

- Comune di Siracusa
- Provincia di Siracusa
- Istituto tecnico superiore "A. Rizza"
- I.T.G. "F. Juvara"
- I.T. I. "Fermi"
- P.S.S.C.T. "P. di Napoli"
- Ufficio minori Tribunale di Catania sez. di Siracusa.
- I.R.R.E. Palermo.
- Agenzia nazionale Socrates/Grundtvig
- Assessorato Regionale BB.CC.AA
- Centri Polo della Regione
- Università di Bordeaux
- Centro di Accoglienza per extracomunitari Chiesa Bosco Minniti di Siracusa
- Comunità "Padre L. Monti" di Siracusa.
- Istituto Nautico di Siracusa

PATTO FORMATIVO CTP DI SIRACUSA

Anno scolastico 2010-2011

Quadro 1– DATI ANAGRAFICI

COGNOME
NOME
NATO/A A (.....) IL
CITTADINANZA
PROFESSIONE
INDIRIZZO TEL.

Quadro 2 – SITUAZIONE SCOLASTICA E CULTURALE DI INGRESSO

Studi effettuati	Italia	Eestero
ANNI DI STUDIO EFFETTUATI	<input type="text"/>	<input type="text"/>
TIPOLOGIA DEGLI STUDI SUPERIORI	_____	
TITOLI CONSEGUITI IN ITALIA	_____	
TITOLI CONSEGUITI ALL'ESTERO	_____	

Quadro 3 – PERCORSO FORMATIVO RICHIESTO

LINGUA ITALIANA PER STRANIERI					
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A1	A2	B1	B2	C1	C2
AMPLIAMENTO FORMATIVO					
<input type="checkbox"/>	INFORMATICA				
<input type="checkbox"/>	INGLESE				
<input type="checkbox"/>	ORIENTAMENTO AL LAVORO				
<input type="checkbox"/>	_____				
<input type="checkbox"/>	_____				

Quadro 4 – ALTRE INFORMAZIONI

CONOSCENZA DELLA LINGUA ITALIANA

A1

A2

B1

B2

C1

CONOSCENZA DI UN'ALTRA LINGUA

USO DEL COMPUTER

SI NO

Quadro 5 – PERCORSO CONCORDATO

CORSO DI LINGUA ITALIANA

LIVELLO _____

ORE _____

DAL _____ AL _____

METODOLOGIA

- LEZIONI FRONTALI
- AUDIOVISIVI
- VISITE DIDATTICHE
- PROVA FINALE A CONCLUSIONE DEL CORSO PER IL CONSEGUIMENTO DELLE CERTIFICAZIONE

FIRMA DEL CORSISTA

FIRMA DELL'INSEGNANTE DEL CORSO

Quadro 6 – MODIFICHE IN ITINERE

Quadro 7 – ATTESTAZIONI DI FREQUENZA

PER I CORSISTI CHE NON HANNO CONSEGUITO NESSUNA CERTIFICAZIONE

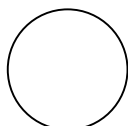
CORSO _____ N. ORE FREQUENTATE _____

CORSO _____ N. ORE FREQUENTATE _____

Quadro 8 – CERTIFICAZIONI CONSEGUITE

LINGUA ITALIANA PER STRANIERI

A1 A2 B1 B2 C1 C2



IL COORDINATORE DEL CTP
DIRIGENTE
TERESELLA CELESTI

Prove di livello A2 per il conseguimento del permesso CE di lungo periodo

L'Accordo Quadro firmato il giorno 11 Novembre 2010 tra il Ministero dell'Interno e il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca per dare applicazione al decreto 4 giugno 2010, all'art. 4, comma 2, prevede che «lo svolgimento del test avviene presso i Centri per l'Istruzione degli Adulti [...], presso le istituzioni scolastiche sedi di Centri Territoriali Permanenti, di cui all'OM. 455/97». L'art. 5, comma 4, inoltre, stabilisce che le Commissioni istituite per lo svolgimento del test presso le istituzioni scolastiche, «definiscono il contenuto delle prove che compongono il test, i criteri di assegnazione del punteggio e la durata del test sulla base delle linee guida adottate dagli Enti di certificazione...». L'art. 2 del Decreto richiede che «lo straniero deve possedere un livello di conoscenza della lingua italiana che consente la comprensione di frasi ed espressioni di uso frequente in ambiti correnti in corrispondenza del livello A2 del *Quadro comune* di riferimento europeo». Mentre all'art. 3, comma 3 stabilisce che «il test...è strutturato sulla comprensione di brevi testi e sulla capacità di interazione in conformità ai parametri adottati per le specifiche abilità dagli Enti di certificazione».

Pertanto, in ogni test sono previste due prove di comprensione orale (due brevi test da ascoltare, con un numero di parole da un minimo di 250 a un massimo di 350), riferiti a una conversazione tra nativi o ad annunci e istruzioni o a informazioni di radio e audio registrazioni della Tv. Due prove di comprensione scritta (due brevi e semplici test da leggere, con un numero di parole da un minimo di 350 a un massimo di 450), riferiti a lettura di corrispondenza o letture per orientarsi, per informarsi e argomentare o lettura di istruzioni. Infine, una prova di interazione scritta nella quale è in grado di riuscire a scrivere brevi corrispondenze, appunti, messaggi e moduli. Nello specifico, per quanto riguarda la situazione attuale, il CTP di Siracusa ha sottoscritto un protocollo d'intesa con la Questura, sempre di Siracusa, al fine di rilasciare, a chi ne faccia richiesta, un permesso di soggiorno CE di lungo periodo. Qui di seguito sono forniti alcune esempi di prove elaborate e utilizzate durante gli esami:

COMPRENSIONE ORALE

Prova d'ascolto

- Paola: Pronto!
- Anna: Pronto! Ciao Paola sono Anna, come stai?
- Paola: Ciao Anna, bene grazie e tu?
- Anna: Abbastanza bene. Ti chiamo per dirti che tra quattro giorni è il mio compleanno e volevo invitarti alla mia festa.
- Paola: Davvero!? Lo sai che tra quattro giorni è anche l'anniversario dei miei genitori...Mah, dove farai la festa?
- Anna: A casa mia, mi piacerebbe farla in giardino, ma c'è molto freddo e quindi la farò in salotto. Ho invitato tutti i nostri compagni di classe e i miei amici della palestra. Siamo già in ventisei e se vieni anche tu in ventisette.
- Paola: Viene anche Marco?
- Anna: Credo di sì! Ultimamente è stato male, ha avuto la febbre, ma adesso sta meglio.
- Paola: Bene, vengo anch'io. A che ora è la festa?
- Anna: Comincia alle 8.00 di sera.
- Paola: Io devo uscire da casa alle 7.30 perché alle 8.00 ho un impegno, ma posso arrivare alle 8.30, va bene?
- Anna: Va benissimo, non penso che siano tutti puntuali.
- Paola: Devo portare qualcosa?
- Anna: Mia mamma prepara la pizza... magari tu puoi portare la torta al cioccolato che prepara tua mamma, è buonissima!
- Anna: Va bene, d'accordo. A presto!
- Paola: Ciao, ci vediamo.

Ascolta attentamente la conversazione telefonica e segna con una X la risposta esatta

1. Cosa deve festeggiare Anna?
 - il suo anniversario
 - il suo compleanno

- il suo onomastico
- 2. Dove farà la festa Anna?
 - a casa, in giardino
 - a scuola, con i compagni di classe
 - a casa, in salotto
- 3. Quanti sono tutti gli invitati alla festa?
 - 27
 - 26
 - 24
- 4. A che ora può arrivare Paola alla festa?
 - alle 8.00
 - alle 7.30
 - alle 8.30
- 5. Cosa deve portare Paola?
 - la pizza
 - la torta
 - la cioccolata

Cognome e Nome _____

Firma _____

COMPRESIONE SCRITTA

Prova di comprensione della lettura

Leggi attentamente il brano

AGENZIA TURISTICA "ORTIGIA"
Via san Giorgio, 15- Siracusa, Tel. 0931-33049

Programma di viaggio per le Isole Eolie dal 15-07-2011 al 17-07-2011

1° giorno (15/07/2011): Partenza ore 9:00 del mattino da Piazza Duomo per Milazzo. Arrivo a destinazione alle ore 12:00. Partenza con la nave per l'isola di Vulcano alle ore 13:00. Pranzo a bordo. Arrivo a Vulcano alle ore 14:00. Nel pomeriggio visita della spiaggia con sabbia nera. La sera cena al Ristorante "*Il Porto*". Dopo cena ritorno in hotel "*Il Gabbiano*".

2° giorno (16/07/2011): Dopo la prima colazione è prevista una passeggiata sul monte Vulcano. Per il pranzo: panino da mangiare sul posto. Nel pomeriggio si parte con il traghetto per fare un giro attorno all'isola di Stromboli. Cena libera. Rientro in hotel alle ore 23:00.

3° giorno (17/07/2011): Mattina libera per fare acquisti, spedire cartoline, o rilassarsi in spiaggia. Pranzo alle ore 13:00 al Ristorante "*La Conchiglia*", vicino alla piazza centrale. Nel pomeriggio partenza per Milazzo alle ore 16:00. Breve passeggiata a Milazzo prima di prendere l'autobus per Siracusa. Arrivo previsto in serata.

L'Agenzia "Ortigia" augura a tutti i partecipanti un Buon Viaggio!

Costo del viaggio euro 173,00

- 1. Che giorno è prevista la partenza?
 - il 15/07/2011
 - il 16/07/2011
 - il 17/07/2011
- 2. Durante il viaggio è in programma una gita in traghetto per
 - Vulcano
 - Lipari

- Stromboli
- 3. Come si chiama l'Hotel?
 - "Il Porto"
 - "Il Gabbiano"
 - "La Conchiglia"
- 4. Il ristorante "La Conchiglia" è
 - vicino alla piazza centrale
 - vicino al porto
 - vicino alla spiaggia
- 5. Quanto costa il viaggio?
 - € 52,00
 - € 173,00
 - € 200,00

Cognome e Nome _____

Firma _____

INTERAZIONE SCRITTA

Prova di interazione scritta

Leggi attentamente l'e-mail e rispondi, con un breve testo, alla tua amica seguendo le indicazioni che ti verranno date:

Caro Giulio,
grazie per la tua e-mail. Ti scrivo solo adesso perché il mio computer non funzionava.
Come tu sai il prossimo sabato andrò a Roma per seguire un corso di cucina in una scuola alberghiera.
So che ti piacerebbe venire con me, mandami una e-mail per farmi sapere cosa vuoi fare.
Io starò a casa di alcuni miei parenti, tu puoi stare lì con noi, loro sono molto simpatici e vorrei farteli conoscere, soprattutto mia cugina che è tanto carina!
Se vuoi, alla fine del corso, possiamo visitare la città...Ci sono tanti monumenti e musei interessanti!
Vedrai che ci divertiremo!
Adesso sto uscendo con mia mamma, andiamo a comprare una valigia nuova e un paio di scarpe da ginnastica.
A presto, Emilia.

Rispondi all'e-mail di Emilia:

- ringraziandola per l'invito,
- scusandoti con lei perché non puoi andare a Roma,
- motivando la tua decisione di non poter partire.

INTERAZIONE SCRITTA

Prova di interazione scritta

Leggi attentamente il biglietto che Marina ha lasciato alla mamma e poi fai tu la lista delle cose da comprare

Ciao mamma!
Stasera ho invitato a cena i miei amici Sabrina e Filippo. Puoi prepararci come primo gli spaghetti con le zucchine, l'aglio, l'olio e il prezzemolo? Però a casa abbiamo solo gli spaghetti e mancano pure il sale e il pepe.
Per secondo basta un'insalata mista, loro sono vegetariani, ma nel frigo non c'è nessun tipo di verdura. Non comprare la carne?!
Infine, avevo pensato a una torta di frutta, ma anche la frutta è finita! Puoi comprare tutto quello che manca?

Baci mamma,
Marina.

Lista della spesa:

FOGLIO DELLE SOLUZIONI

Prova d'ascolto

- 1) Il suo compleanno
- 2) A casa, in salotto
- 3) 27
- 4) Alle 8.30
- 5) La torta

Prova di comprensione della lettura

- 1) Il 15/07/2011
- 2) Stromboli
- 3) "Il Gabbiano"
- 4) Vicino alla piazza centrale
- 5) € 173,00

XIV ISTITUTO COMPRENSIVO "K. WOJTYLA" - SIRACUSA

CENTRO TERRITORIALE PERMANENTE

SCHEDA PERSONALE D'INGRESSO

Anno Scolastico 2010-2011

Nome

Cognome

Indirizzo

.....

Telefono e-mail

Codice Fiscale

Permesso di Soggiorno sì no in attesa

Scadenza

È nato/nata il

a (città)

in (Stato)

Cittadinanza

Occupazione

(per esempio: casalinga, collaboratore/collaboratrice domestico/a; addetto/a ristorante, impiegato/a; infermiere/a; insegnante; operaio/a, disoccupato/a; studente/studentessa, ecc).

In quali giorni può frequentare il corso? In quale orario?

Ore	Lunedì	Martedì	Mercoledì	Giovedì	Venerdì

Quali scuole ha fatto?

Ha un diploma (o laurea)?

Quanti anni ha studiato?

In che anno ha finito la scuola (l'Università)?

In quale paese (o paesi) ha studiato?

Qual è la sua lingua madre?

Quali altre lingue parla?

Come parla queste lingue?

Molto bene	Bene	Abbastanza	Poco

Parla Italiano? sì no

Dove ha studiato l'italiano?

.....

Per quanto tempo ha studiato l'italiano?

.....

Da quanto tempo vive in Italia? mesi anni

Durante o dopo il corso di italiano, vuole fare:

- un corso di licenza media
- un corso professionale
- un corso di computer
- un corso di

Perché studia l'italiano?

- Per trovare un lavoro
- Per cambiare lavoro e migliorare la mia posizione economico-sociale
- Per continuare gli studi
- Per comunicare meglio con gli italiani
- Altro (specificare):

Questionario sulle metodologie didattiche e tecniche utilizzate nei corsi di Italiano L2 per apprendenti migranti adulti nel CTP di Siracusa

Il seguente questionario è parte di una ricerca finalizzata all'analisi di metodi didattici utilizzati all'interno del Centro Territoriale Permanente di Siracusa, ai fini dell'acquisizione della nostra lingua. Il questionario è rivolto ai docenti e agli apprendenti adulti stranieri del CTP di Siracusa. La vostra collaborazione è particolarmente preziosa.

I dati raccolti verranno utilizzati al solo scopo della ricerca e costituiranno, assieme ad altre informazioni, materiale di discussione per la tesi di laurea in *Scienze dell'Educazione* presso la facoltà di Scienze della Formazione di Catania, con lo scopo di fornire, seppure in maniera molto modesta, un contributo a possibili future ricerche e applicazioni concrete attivabili nei corsi di lingua italiana come L2 nei CTP del territorio.

Vi ringrazio per la collaborazione,

Anna Maria Nicolosi.

QUESTIONARIO PER GLI INSEGNANTI

Prima Parte
INFORMAZIONI DI BASE

1. Nome del docente che insegna nei corsi di Italiano L2 nel CTP di Siracusa:
.....
2. Sesso: maschio femmina
3. Età:
4. Titolo di studi:
5. Da quanto tempo insegna italiano agli adulti stranieri?
.....
6. Ha insegnato in altre scuole di italiano per adulti stranieri, oltre a quella attuale?
 sì no
7. Quali?
.....
8. Quale livello di conoscenza dell'italiano L2 è soprattutto posseduto dagli studenti che si rivolgono al CTP di Siracusa?
 principiante intermedio avanzato
9. Come ha acquisito le Sue competenze per svolgere i corsi di italiano L2 per adulti?
 attraverso corsi di formazione e aggiornamento per il personale docente all'interno della scuola
 attraverso corsi universitari o esterni alla scuola
 in autoapprendimento e con l'esperienza
 attraverso l'esempio degli altri colleghi e la collaborazione tra docenti
 altro (*specificare*):

Seconda Parte
L'UTILIZZO DELLE METODOLOGIE DIDATTICHE
NELL'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO L2

10. Nell'ambito dell'insegnamento di una lingua seconda ci si riferisce a diversi approcci metodologici. Quali sono da Lei quelli più conosciuti e utilizzati? *Metta in ordine crescente da quello che utilizza maggiormente (→1) a quello che utilizza meno (→6)*

Metodo grammaticale traduttivo (basato sulla lezione)	[]
Metodo diretto (basato sull'apprendimento naturale della lingua)	[]
Metodo audio-orale (basato sull'ascolto e la ripetizione)	[]
Metodo strutturale-situazionale (basato sull'uso di una lingua all'interno di un contesto concreto)	[]
Metodo comunicativo (basato sull'interazione comunicativa in	[]

contesti reali)	
Metodo umanistico affettivo (basato sul carattere "affettivo" dell'apprendimento)	[]

11. Quali, a Suo avviso, sono i vantaggi e gli svantaggi nell'applicazione del/dei metodo/i che ha indicato come più utilizzato/i per l'insegnamento della lingua italiana L2 ad adulti immigrati?
.....
.....
12. Nei manuali didattici di italiano L2 che adopera quale tipo di metodologia è maggiormente presente tra quelle precedentemente elencate e perché secondo Lei?
.....
.....
13. Qual è, invece, la metodologia meno presente e perché secondo Lei?
.....
.....
14. La metodologia didattica e le linee guida della didattica che segue:
 sono concordate con il gruppo docente
 non sono concordate con il gruppo docente, ognuno ha un proprio metodo
15. Ritiene utile utilizzare un solo metodo o preferisce usare più metodi contemporaneamente?
.....
.....
16. Se ha ritenuto utile l'utilizzo di più metodologie didattiche, potrebbe spiegare perché?
.....
.....

Terza Parte

LE TECNICHE PER LO SVILUPPO DELLE ABILITA' E PER L'ACQUISIZIONE DI UNA LINGUA SECONDA

17. Quali tra queste tecniche glottodidattiche utilizza maggiormente o conosce meglio ai fini dell'insegnamento dell'italiano L2? *Metta in ordine crescente da quella che utilizza maggiormente (→1) a quella che utilizza meno (→6)*

Tecniche per lo sviluppo, la guida e la verifica delle abilità di comprensione orale e scritta	[]
Tecniche per lo sviluppo delle abilità di produzione orale e scritta	[]
Tecniche per lo sviluppo delle abilità di interazione	[]
Tecniche per lo sviluppo delle abilità di trasformazione e manipolazione di testi	[]
Tecniche per acquisire le regole morfosintattiche	[]
Tecniche per l'acquisizione delle regole fonetico-fonologiche e grafiche	[]
Tecniche per facilitare l'acquisizione del lessico	[]

18. Quali, a Suo avviso, sono i vantaggi e gli svantaggi nell'applicazione del tipo di tecnica/che che ha indicato come più utilizzata/e ai fini dell'insegnamento della lingua italiana L2 per adulti immigrati?
.....
.....

19. Nei manuali didattici che adopera nei corsi di lingua italiana L2 quali tra le tecniche, gli strumenti e i metodi di seguito elencati sono maggiormente presenti? *(Sono possibili più risposte)*
- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> cloze | <input type="checkbox"/> dialogo su chatline |
| <input type="checkbox"/> incastro | <input type="checkbox"/> dettato auto-corretto |
| <input type="checkbox"/> domanda aperta | <input type="checkbox"/> parafrasi |
| <input type="checkbox"/> griglia | <input type="checkbox"/> stesura di appunti |
| <input type="checkbox"/> scelta multipla | <input type="checkbox"/> traduzione scritta |
| <input type="checkbox"/> transcodificazione | <input type="checkbox"/> inclusione |
| <input type="checkbox"/> brainstorming | <input type="checkbox"/> esclusione |
| <input type="checkbox"/> drammatizzazione | <input type="checkbox"/> seriazione |
| <input type="checkbox"/> role taking | <input type="checkbox"/> manipolazione |
| <input type="checkbox"/> role making | <input type="checkbox"/> esplicitazione |
| <input type="checkbox"/> role play | <input type="checkbox"/> esercizi strutturali |
| <input type="checkbox"/> pair work | <input type="checkbox"/> correzione fonetica |
| <input type="checkbox"/> problem solving | <input type="checkbox"/> intonazione |
| <input type="checkbox"/> project work | <input type="checkbox"/> copiatura |
| <input type="checkbox"/> cooperative learning | <input type="checkbox"/> grammatica autoprodotta |
| <input type="checkbox"/> peer tutoring | <input type="checkbox"/> riassunto |
| <input type="checkbox"/> dialogo aperto | <input type="checkbox"/> giochi (cruciverba, crucipuzzle, rebus..) |
| <input type="checkbox"/> dialogo a catena | <input type="checkbox"/> accoppiamento parole-immagini |
| <input type="checkbox"/> telefonata | <input type="checkbox"/> diagrammi a ragno |
| <input type="checkbox"/> monologo | |

20. Lei, invece, quali tecniche e strumenti utilizza per gli studenti immigrati adulti?

21. È soddisfatto delle tecniche e degli strumenti utilizzati?
 sì no

22. Può spiegare perché?

23. Pensa di attuare dei cambiamenti in futuro?
 sì no

24. Se sì, potrebbe spiegare quali?

Data di compilazione:
 Grazie per la collaborazione,
 Anna Maria Nicolosi

Documento 6
 Questionario sull'apprendimento della lingua italiana L2 per i migranti adulti che frequentano il
 CTP di Siracusa

QUESTIONARIO PER GLI STUDENTI

Prima Parte
 INFORMAZIONI DI BASE

1. Nome dello studente che frequenta il corso di Italiano L2:

2. Sesso: maschio femmina
3. Et :
4. Paese di provenienza:
5. Lingua madre:
6. Scuola frequentata nel paese d'origine:
 nessuna elementare media superiore universit 
7. Da quanto tempo   in Italia?
.....
8. Da quanto tempo frequenta il corso di Italiano L2?
.....
9. Prima di questo ha frequentato altri corsi per l'apprendimento della lingua italiana?
Sì No
10. Se s , dove ha frequentato e per quanto tempo?
.....
.....

Seconda Parte

I BISOGNI FORMATIVI E LA MOTIVAZIONE

11. Perché ha deciso di frequentare un corso per l'apprendimento della lingua italiana?
 per integrarmi nella societ  italiana
 per trovare un lavoro
 per conoscere meglio la lingua e la cultura italiana
 per conseguire un titolo di studi spendibile
12. Specifica se e perch    cambiata la Sua motivazione durante la frequenza del corso di italiano L2:
 motivazione rafforzata perch  ho maturato interessi di tipo culturale
 motivazione rafforzata perch  ho maturato interessi di tipo strumentale
 motivazione invariata, non ho maturato altri tipi di interesse

Terza Parte

LIVELLO DI SODDISFAZIONE

13. Lei   soddisfatto del corso di italiano che sta frequentando?
 s , molto s , abbastanza s , poco no, per nulla
14. Lei   soddisfatto dei suoi miglioramenti con l'italiano?
 s , molto s , abbastanza s , poco no, per nulla
15. Quali materiali, tra quelli che i suoi insegnanti utilizzano durante il corso, le sembrano pi  utili per imparare l'italiano? (*max 2 crocette*):
 Libri
 Schede stampate dai docenti
 Riviste e giornali
 Audio-cassette, CD
 Video-cassette, DVD
 Internet
 Visite esterne
 Altro (*specificare*):
16. Secondo Lei la certificazione che la scuola Le rilascia alla fine del corso la potr  facilmente spendere per trovare un lavoro, se non ce l'ha gi , o per trovarne uno migliore?
Sì No

17. Cosa vorrebbe che la Sua scuola facesse di diverso per l'apprendimento della lingua italiana?

.....

Quarta Parte
CONOSCENZE ACQUISITE

18. Qual era il suo livello di italiano prima di cominciare questo corso?

- scarso/limitato
- non del tutto sufficiente
- sufficiente
- buono
- molto buono

19. Dopo aver frequentato il corso, quale ritiene che sia oggi il Suo livello di italiano?

- scarso/limitato
- non del tutto sufficiente
- sufficiente
- buono
- molto buono

20. Secondo Lei la scuola d'italiano ha migliorato la Sua conoscenza della lingua?

- Sì, molto
- Sì, abbastanza
- Sì, poco
- No, per niente

21. Livello di conoscenza dell'italiano posseduto dallo studente secondo il *Framework* europeo (domanda da non rivolgere all'intervistato; risponde l'insegnante-intervistatore)

Livello Pre-elementare		
Livello Base	A1	
	A2	
Livello Intermedio	B1	
	B2	
Livello Avanzato	C1	
	C2	

Quinta Parte
OBIETTIVI SECONDARI

22. Al di là dell'apprendimento della lingua italiana, il corso Le è servito a: *(una crocetta per ogni riga)*

	Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto
Imparare a muoversi in città				
Conoscere meglio gli Uffici/servizi				
Migliorare le relazioni con gli italiani				
Migliorare le relazioni con gli altri stranieri				
Migliorare le opportunità di lavoro (per chi cerca lavoro)				
Migliorare la qualità del lavoro (per chi già lavora)				
Conoscere meglio le leggi/regole				
Capire meglio gli italiani (mentalità, cultura...)				
Conoscere e difendere i Suoi diritti				

Sesta Parte
ASPETTATIVE FUTURE

23. L'italiano appreso durante il corso che Lei ha frequentato in cosa si aspetta potrebbe esserle utile nella sua vita quotidiana?
- per trovare un lavoro e una casa
 - per parlare con gli altri stranieri
 - per parlare con gli italiani al lavoro, al bar, nei supermercati, negli uffici, in questura, nei negozi, in strada, in autobus, ecc.
 - per scrivere e-mail o parlare coi miei insegnanti
 - per compilare schede e moduli
 - altro (*specificare*):
24. Consiglierebbe ad altri stranieri immigrati come Lei di frequentare questo corso di lingua italiana?
- sì, perché.....
.....
 - no, perché.....
.....

Data di compilazione:
Grazie per la collaborazione,
Anna Maria Nicolosi

Sitobibliografia

1. Testi

- Adorno C. (a cura di), *Banca dati di Italiano L2. Progetto di Pavia*, CD ROM, Dipartimento di Linguistica, Università di Pavia, 2001.
- Alberici A., *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Bruno Mondadori, Milano, 2002.
- Alberici A., Serreri P., *Competenze e formazione in età adulta. Il bilancio di competenze*, Monolite Editrice, Roma, 2003.
- Amatucci L. et. Al., *La scuola nella società multietnica. Lineamenti di pedagogia interculturale*, Editrice La Scuola, Brescia, 1994.
- Annali della Pubblica Istruzione, *L'educazione permanente degli adulti. Il confronto europeo e la strategia nazionale*, Le Monnier, Roma, 1999.
- Ariemma L., Sirignano F. M. (a cura di), *Pratiche della formazione*, Pensa Multimedia, Lecce, 2005.
- Balboni P. E. (a cura di), *Glottodidattica: aspetti e prospettive*, Juvenilia, Bergamo, 1987.
- Balboni P. E., *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci editore, Roma, 1994.
- Balboni P. E., *Parole comuni culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia, 1998.
- Balboni P. E. (a cura di), *Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri*, Theorema Libri, Torino, 2000.
- Balboni P. E., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Utet Libreria, Torino, 2002.
- Balboni P. E., *Fare educazione linguistica. Attività didattiche per Italiano L1 e L2 lingue straniere e lingue classiche*, UTET, Torino, 2008.
- Balboni P. E., Luise M. C., *Interdisciplinarietà e continuità nell'educazione linguistica*, Armando Editore, Roma, 1994.
- Banfi E., Cordin P. (a cura di), *Storie dell'italiano e forme dell'italianizzazione*, Atti del XXIII Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana. Trento, 18-20 maggio 1989, Bulzoni, Roma, 1990.

- Barni M., Villarini A. (a cura di), *La questione della lingua per gli immigrati stranieri. Insegnare, valutare e certificare l'italiano L2*, Franco Angeli, Roma, 2001.
- Beccaria G. L., *Dizionario di linguistica e di filologia, metrica, retorica*, Einaudi, Torino, 1994.
- Begotti P., *L'insegnamento dell'italiano ad adulti stranieri*, Guerra Edizioni, Perugia, 2006.
- Bernardi U., *La nuova insalatiera etnica*, Franco Angeli, Milano, 2000.
- Berruto G., *Fondamenti di sociolinguistica*, Laterza, Bari, 2003.
- Bettoni C., *Imparare un'altra lingua*, Laterza, Roma-Bari, 2001.
- Boi M. M. (a cura di), *Immigrati adulti in classe. Bisogni e risposte di formazione*, IRRSAE Toscana, Firenze, 1993.
- Bombardelli O., *Formazione in dimensione europea e interculturale*, Editrice La Scuola, Brescia, 1997.
- Bruner J., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 1996.
- Bruscaglioni M., *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*, Franco Angeli, Milano, 1997.
- Caon F., *Un approccio umanistico affettivo all'insegnamento dell'italiano a non nativi*, Cafoscarina, Venezia, 2005.
- Caon F. (a cura di), *Insegnare italiano nella Classe ad Abilità Differenziate*, Guerra, Perugia, 2006.
- Caon F. (a cura di), *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*, Milano, Bruno Mondadori, 2008.
- Caponio T., Colombo A. (a cura di), *Migrazioni globali, integrazioni locali*, Il Mulino, Bologna, 2005.
- Capra U., *Tecnologie per l'apprendimento linguistico*, Carocci editore, Roma, 2005.
- Caritas/Migrantes, *Immigrazione. Dossier Statistico 2001. XI Rapporto sull'immigrazione*, Anterem, Roma, 2001.
- Caritas/Migrantes, *Immigrazione. Dossier Statistico 2007. XVII Rapporto sull'immigrazione*, IDOS-Centro Studi e Ricerche, Roma, 2007.
- Chini M. (a cura di), *Plurilinguismo e immigrazione in Italia. Un'indagine sociolinguistica a Pavia e Torino*, Franco Angeli, Milano, 2004.

- Chini M., *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Carocci editore, Roma, 2005.
- Ciliberti A., *Manuale di glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*, La Nuova Italia, Firenze, 2001.
- Claris S., *Educazione della competenza interculturale*, Editrice La Scuola, Brescia, 2005.
- Colella F., Grassi V. (a cura di), *Comunicazione interculturale. Immagine e comunicazione in una società multiculturale*, Franco Angeli, Milano, 2007.
- Colombo A., Sciortino G. (a cura di), *Trent'anni dopo*, Il Mulino, Bologna, 2008.
- Commissione delle Comunità Europee 2000, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Bruxelles, 30-ottobre-2000 (http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_it.pdf).
- Commissione delle Comunità Europee 2001, *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, Bruxelles, 21-novembre-2001 (http://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/allegati/apprperm211101.pdf).
- Commissione delle Comunità Europee 2002, *L'attuazione e i risultati dell'Anno europeo delle lingue 2001* Bruxelles, 4-novembre-2002 (<http://www.edscuola.it/archivio/norme/europa/comm021104.pdf>).
- Commissione delle Comunità Europee 2002, *Parametri di riferimento europei per l'istruzione e la formazione: seguito al Consiglio europeo di Lisbona*, Bruxelles, 20-novembre-2002 (http://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/allegati/seg_lisbona201102.pdf).
- Commissione delle Comunità Europee 2006, *Educazione degli adulti: non è mai troppo tardi per apprendere*, Bruxelles, 23-11-2006 (<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0614:FIN:IT:PDF>) e (http://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_post_secondaria/allegati/com_eda.pdf).
- Commissione delle Comunità Europee 2007, *Promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica* Bruxelles, 25-9-2007 (http://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/news/2007/allegati/5europa_multilingue.pdf).
- Commissione delle Comunità Europee 2007, *È sempre il momento di imparare*, Bruxelles, 27-settembre-2007 (http://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_post_secondaria/allegati/com558_it.pdf).

- Commissione delle Comunità Europee 2007, *L'apprendimento permanente per la conoscenza, la creatività e l'innovazione*, Bruxelles, 12-novembre-2007 (<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0703:FIN:IT:PDF>).
- Comunicazione della Commissione europea al Consiglio di Salonicco del 19 e 20-giugno-2003 (http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/it/ec/76289.pdf).
- Conclusioni del Consiglio sul ruolo dell'istruzione e della formazione nell'attuazione della strategia *Europa 2020* (<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LezUriServ.do?uri=OJ:C:2011:070:0001:0003>).
- Consiglio d'Europa 1996-2001. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione* (<http://culture.coe.fr/lang>).
- Cunti A., *La formazione diffusa in età adulta. Linee e prospettive di sviluppo*, Liguori, Napoli, 1995.
- Curcuana S., *Mezzi di comunicazione e input linguistico. L'acquisizione dell'italiano L2 a Malta*, Franco Angeli, Milano, 2003.
- Decimo F., Sciortino G. (a cura di), *Reti migranti*, Il Mulino, Bologna, 2006.
- Decreto del Ministero della P.I. 25-ottobre-2007 (<http://archivio.pubblica.istruzione.it/indice.shtml>).
- De Marco A. (a cura di), *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*, Carocci editore, Roma, 2000.
- De Mauro T., *Minisemantica dei linguaggi non verbali e delle lingue*, Laterza, Bari, 1982.
- De Mauro T., *Dizionario della lingua italiana*, Paravia, Torino, 2000.
- Demetrio D., *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, Carocci editore, Roma, 1990.
- Demetrio D., *Raccontarsi, l'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1996.
- Demetrio D. (a cura di), *Apprendere nelle organizzazioni: proposte per la crescita cognitiva in età adulta*, Carocci editore, Roma, 2000.
- Demetrio D., *Manuale di educazione degli adulti*, GLF Edizioni Laterza, Roma,

2003.

- Demetrio D., Alberici A. (a cura di), *Istituzioni di educazione degli adulti. Il metodo autobiografico*, Guerini Scientifica, Milano, 2002.
- Demetrio D., Favaro G., *Immigrazione e pedagogia interculturale. Bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1994.
- Demetrio D., Favaro G., *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Franco Angeli, Milano, 2004.
- Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Firenze, 2001.
- Dolci R., Celestin P. (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*, Bonacci editore, Roma, 2003.
- Dossier *Non Solo Italiano. Le scuole di italiano per migranti adulti a Bologna e provincia*. Agosto 2005, N.1 (<http://www.provincia.bologna.it/immigrazione/documenti.html>).
- Dulay H., Burt M., Krashen S., *La seconda lingua*, Il Mulino, Bologna, 1985.
- Favaro G. (a cura di), *Italiano seconda lingua. Proposte per una formazione linguistica degli immigrati stranieri in Italia. Metodi e unità didattiche*, Franco Angeli, Milano, 1987.
- Favaro G., Tognetti Bordogna M. (a cura di), *La salute degli immigrati*, Unicopli, Milano, 1988.
- Follow-up della risoluzione del Consiglio dell'Unione europea sul Lifelong Learning, 16-giugno-2003 (http://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/allegati/lifelonglearning.pdf).
- Frabboni F., Pinto Minerva F., *Manuale di pedagogia generale*, Editori Laterza, Bari, 2002.
- Fratteer I., *Tecnologie per l'insegnamento delle lingue*, Carocci editore, Roma, 2004.
- Gardner H., *Formae Mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 1987.
- Garzone G., Rudvin M. (a cura di), *Domain-specific English and language mediation in professional and institutional settings*, Arcipelago Edizioni, Milano, 2003.
- Gerbino G., *L'integrazione possibile. Formazione, accesso al lavoro, politiche sociali per le fasce deboli*, Edizioni Lavoro, Roma, 2007.
- Giacalone Ramat A. (a cura di), *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*,

- Il Mulino, Bologna, 1986.
- Giacalone Ramat A. (a cura di), *L'italiano tra le altre lingue. Strategie di acquisizione*, Il Mulino, Bologna, 1988.
- Giacalone Ramat A., Vedovelli M. (a cura di), *Italiano lingua seconda/lingua straniera*, Atti del XXVI Congresso della Società di Linguistica Italiana, Siena, 5-7 novembre 1992, Bulzoni, Roma, 1994.
- Giles H., Clair R. St. (a cura di), *Language and social psychology*, Basil Blackwell, Oxford, 1979.
- Giorgietti G., Papparazzo A., *L'educazione degli adulti*, Casa Editrice Valore Scuola, Roma, 2000.
- Grassi R., Valentini A., Bozzone Costa R. (a cura di), *Alunni stranieri nella scuola: l'italiano per lo studio*, Atti del Convegno-Seminario. Bergamo, 17-19 giugno 2002, Guerra Edizioni, Perugia, 2003.
- Gumperz J., *Discourse strategies*, Cambridge University Press, Cambridge, 1982.
- Jafrancesco E. (a cura di), *La valutazione delle competenze linguistico-comunicative in italiano L2*, Atti del XIV Convegno nazionale ILSA. Firenze, 4-5 novembre 2005, Roma-Atene, Edilingua, 2006.
- Jammernegg I., *L'approccio interculturale nell'insegnamento linguistico on-line*, in «Scuola e Lingue Moderne», Milano, Garzanti Scuola, n. 9, 2004.
- Knowles M. S., *Androgogy in action*, Jossey-Bass, San Francisco, 1984.
- Knowles M. S., *La formazione degli adulti come autobiografia. Il percorso di un educatore tra esperienza e idee*, Raffaello Cortina editore, Milano, 1996.
- Knowles M. S., *Quando l'adulto impara. Pedagogia e androgogia*, Franco Angeli, Milano, 1997.
- Krashen S., *Principles and practice in second language acquisition*, Pergamon, Oxford, 1982.
- Krashen S., *The input hypothesis: issue and implication*, Longman, London, 1985.
- La Grassa M., *Studenti inseriti in programmi di università americane in Italia: motivazione allo studio dell'italiano e contesti d'uso linguistici*, in «ILSA Italiano a Stranieri», n. 7, 2008.
- La Grassa M., Villarini A., *Gli apprendenti over 55 e le lingue straniere* in «Studi di Glottodidattica», n. 1, 2008 (www.glottodidattica.net).

- Licciardello O., *L'identità della persona sorda*, Bonanno Editore, Acireale-Roma, 2003.
- Lombardi M. (a cura di), *Percorsi di integrazione degli immigrati e politiche attive del lavoro*, Franco Angeli, Milano, 2005.
- Maalouf A., *L'identità*, Bompiani, Milano, 1999.
- Macchietti S. S., *L'educazione interculturale: significati, percorsi, traguardi*, in «*Studium Educationis*», n. 4, 1999.
- Margiotta U., *L'insegnante di qualità*, in «*Scuola e Lingue Moderne*», n. 6, 2001.
- Mariani L., *Stili e strategie nella dinamica apprendimento/insegnamento della lingua*, in «*Lingua e Nuova Didattica*», XXV Numero Speciale, 1996.
- Marin T., *I multimedia nell'apprendimento/insegnamento dell'italiano. Pro, contro... ed errori da evitare*, in «*ILSA Italiano a Stranieri*», n. 1, Novembre 2005.
- Martina M., *Corsi di IL2 on-line: vantaggi e svantaggi dell'offerta formativa gratuita in rete*, in «*ILSA Italiano a Stranieri*», n. 6, 2008.
- Maslow A., *Motivation and personality*, Harper & Row, New York, 1970.
- Mclaughlin, B., *Theories of second language acquisition*, Edward Arnold, London, 1987.
- Merli M., Quercioli F., *A spasso nel tempo: una riflessione interculturale*, in «*ILSA Italiano a Stranieri*», n. 7, 2008.
- Merli M., Quercioli F., *Prospettive nell'insegnamento dell'italiano a discenti anglo-americani*, in «*ILSA Italiano a Stranieri*», n. 7, 2008.
- Minuz F., *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, Carocci editore, Roma, 2005.
- MIUR 2003. *L'offerta formativa dei Centri Territoriali Permanenti* (www.pubblica.istruzione.it).
- Nucetelli G. (a cura di), *Scrivi come mangi. La didattica dell'italiano L2 nei Centri Territoriali Permanenti per l'istruzione e la formazione in età adulta*, Franco Angeli, Milano, 2000.
- Palomba R., Misiti M., Sabatino D. (a cura di), *La vecchiaia può attendere*, 2001 (www.irpps.cnr.it).
- Patota G., *Grammatica di riferimento della lingua italiana per stranieri*, Società Dante Alighieri, Le Monnier, Firenze, 2003.
- Penge S., *La rete per l'apprendimento e la didattica on-line* (<http://infoaccessibile>).

com/penge.htm).

Piano d'azione 2004-2006 per l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica (<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:IT:PDF>).

Piazza R. (a cura di), *Dietro il parlato*, La Nuova Italia, Scandicci, Firenze, 1995.

Piazza R., Tuozi C. (a cura di), *La formazione diffusa. Il processo educativo in età adulta*, Pensa Multimedia, Lecce, 2000.

Pinto Minerva F., *L'intercultura*, Edizioni Laterza, Bari, 2004.

Porcelli G., Dolci R., *Multimedialità e insegnamenti linguistici. Modelli informatici per la scuola*, UTET, Torino, 1999.

Portera A. (a cura di), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa. Aspetti epistemologici e didattici*, V&P, Milano, 2003.

Prat Zagrebelsky M. T., *Lessico e apprendimento linguistico. Nuove tendenze della ricerca e pratiche didattiche*, La Nuova Italia, Firenze, 1998.

Programma di apprendimento permanente 2008-2010 (http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/call08/prior_it.pdf).

Quartapelle F., Bertocchi D. (a cura di), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, Milano, 2002.

Quassoli F., Venzo C., *La formazione linguistica per stranieri. Dare voce ai diritti e alle risorse*, Franco Angeli, Milano, 1997.

Richards J. (a cura di), *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*, University Press, Cambridge, 2002.

Rogers C., *Freedom to learn*, Merril, Columbus, Ohio, 1969, trad. It.: *Libertà nell'apprendimento*, Firenze, Giunti-Barbera, 1973.

Santarone D. (a cura di), *Educare diversamente: migrazioni, differenze, intercultura*, Armando, Roma, 2006.

Saraceno C. (a cura di), *Età e corso della vita*, Il Mulino, Bologna, 1986.

Scaglioso M., Catelli G. (a cura di), *Educazione permanente e realtà locali*, Franco Angeli, Milano, 1985.

Secco L., *Pedagogia interculturale: problemi e concetti*, in AA.VV., *Pedagogia interculturale. XXX Convegno di Scholè*, Editrice La Scuola, Brescia, 1992.

- Serianni L., Castelveccchi A., *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*, UTET, Torino, 1988.
- Serra Borneto C. (a cura di), *C'era una volta il metodo*, Carocci editore, Roma, 2000.
- Sirna Terranova C., *Pedagogia interculturale. Concetti, problemi, proposte*, Guerini Studio, Milano, 2001.
- Susi F., *I bisogni formativi e culturali degli immigrati stranieri. La ricerca azione come metodologia educativa*, Franco Angeli, Milano, 1988.
- Susi F. (a cura di), *L'interculturalità possibile. L'inserimento scolastico degli stranieri*, Anicia, Roma, 1995.
- The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF), 23-aprile-2008 (<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:IT:PDF>).
- Tosi A., «Politica della lingua e immigrazione in Italia e in Europa», in Atti del seminario *Una lingua, tante culture. Il problema dell'insegnamento della lingua italiana agli stranieri: un mezzo per conoscere, conoscersi, comunicare*, Comune di Treviso, Treviso, 1991.
- Tosolini A. et al. (a cura di), *A scuola di intercultura, cittadinanza, partecipazione, interazioni: le risorse della società multiculturale*, Erickson, Gardolo, 2007.
- Tramma S., *Educazione degli adulti*, Guerini Studio, Milano, 1997.
- Trim J. L. M., *Some Possible Lines of Development of an Overall Structure for a European Unit Credit Scheme for Foreign Language Learning by Adults*, Council of Europe, Strasbourg, 1978.
- Triulzi U., *Dal mercato comune alla moneta unica: le politiche di integrazione dell'Unione europea*, Formello, Seam, 1999.
- Valentini A. et al. (a cura di), *Ecologia linguistica*, Atti del XXXVI Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana. Bergamo, 26-28 settembre 2002, Bulzoni, Roma, 2003.
- Vedovelli M., *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Carocci editore, Roma, 2002.
- Vedovelli M., *L'italiano degli stranieri. Storia, attualità e prospettive*, Carocci editore, Roma, 2002.
- Vedovelli M. (a cura di), *Manuale della certificazione dell'italiano L2*, Carocci

editore, Roma, 2005.

Vedovelli M., Massara S., Giacalone Ramat A., *Lingue e culture in contatto. L'italiano come L2 per gli arabofoni*, Franco Angeli, Milano, 2004.

Wallnöfer G., *Pedagogia interculturale. Scienze dell'educazione e diversità*, Bruno Mondadori, Milano, 2000.

2. Siti

CEDILS dell'Università Ca' Foscari di Venezia (<http://venus.unive.it/italslab/>).

Dati ISTAT al 1° gennaio 2003 e al 1° gennaio 2010 dei residenti stranieri nella regione Sicilia e nella provincia di Siracusa (<http://demo.istat.it/strasa2010/index.html>).

Dati ISTAT aggiornati al 31 dicembre del 2009 nella città di Siracusa (<http://demo.istat.it/str2009/index.html>).

Dati ISTAT riferiti all'anno 2009 e diffusi il 28 di febbraio del 2011 (http://www.istat.it/salastampa/comunicati/non_calendario/20110228_00/).

Facoltà di Lettere e Filosofia di Catania (<http://www.flett.unict.it/>).

Facoltà di Lettere e Filosofia di Messina (http://www.unime.it/didattica/facolta/lettere_fil.html).

Facoltà di Lettere e Filosofia di Palermo (<http://www.lettere.unipa.it/>).

Facoltà di Lingue e Letterature Straniere di Catania (<http://www.flingue.unict.it/>).

Facoltà di Scienze della Formazione di Catania (<http://www.fmag.unict.it/>).

Facoltà di Scienze della Formazione di Messina (<http://www.unime.it/didattica/facolta/scienzeformazione.html>).

Facoltà di Scienze della Formazione di Palermo (<http://www.scienzeformazione.unipa.it/>).

Facoltà di Scienze Politiche di Messina (http://www.unime.it/didattica/facolta/scienze_pol.html).

Formazione docenti (http://archivio.pubblica.istruzione.it/docenti/iniziative_formazione.shtml).

Insegnare italiano (www.insegnare-italiano.it).

UNESCO - Institute for Statistics, *Literacy* (<http://www.uis.unesco.org>).

UNESCO - *United Nation Literacy Decade*, 2003 (<http://portal.unesco.org>).

3. Testi didattici di italiano L2

- Balboni P. E. (a cura di), *Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri*, Theorema Libri, Torino, 2005.
- Baldissera E., *Arabo Compatto*. Dizionario italiano-arabo arabo-italiano, Bologna, Zanichelli, 2008.
- Bettinelli G., Favaro G., *L'italiano per...incontrarsi, lavorare, vivere*, Guerini, Milano, 1990.
- Bettinelli G., Favaro G., *L'Italiano per...incontrarsi, lavorare, vivere. Le regole e gli usi* (più il quaderno operativo), Guerini Studio, Milano, 1991.
- Bettinelli G., Favaro G., Piccardi E., *Insieme*, La Buona Italia, Firenze, 2004.
- Casi P., *L'italiano per me. Leggere e scrivere. Materiali didattici per l'alfabetizzazione iniziale di adulti italiani e stranieri*, Eli, Recanati, 1995.
- Casi P., *L'italiano per me 2. Leggere e scrivere. Attività e percorsi di vita quotidiana per diventare autonomi nella lettura e nella scrittura*, Eli, Recanati, 2004.
- Cernigliaro M. A., *L'Italia è cultura*, Edilingua, Roma, 2008.
- Comunità di Sant'Egidio, *L'italiano per amico. Corso di italiano per stranieri*, Editrice La Scuola, Brescia, 1992.
- Comunità di Sant'Egidio, *L'italiano per amico. Livello intermedio. Corso di italiano per stranieri*, Editrice La Scuola, Brescia, 2001.
- Cozzi N., Federico F., Tancorre A., *Caffè Italia. Corso di italiano 1* (più guida dell'insegnante), Eli, Recanati, 2005.
- Esposito S., Reguzzini C., *Lingua viva. Grammatica operativa per allenarsi a scrivere e a parlare bene*, Atlas, Bergamo, 1998.
- Il grande gioco dei verbi, Eli, Recanati, 1991.
- L'italiano con le parole crociate*, Vol. 1, 2 e 3, Eli, Recanati, 1992.
- L'italiano giocando*, Vol. 1 e 2, Eli, Recanati, 1992.
- L'italiano? Sì, grazie*, Vol 1, 2 e 3, Eli, Recanati, 1991.
- Marin T., *Nuovo Progetto italiano 3. Corso multimediale di lingua e civiltà italiana*, Edilingua, Roma, 2008.
- Pasqualini T., Flammini P., *Noi. Corso base di italiano per stranieri*, Zanichelli, Milano, 2007.
- Vocabolario illustrato italiano*, con CD Rom, Eli, Recanati, 2007.

Xiuying Z., Gatti F., Dizionario Compatto cinese-italiano italiano-cinese e conversazioni, Zanichelli, Bologna 1996.