

Questo volume raccoglie alcuni dei contributi presentati al quarto Convegno Internazionale di Linguistica e Glottodidattica Italiana (CILGI 2019). Il titolo del convegno e il tema coincidono con quelli del volume monografico. Gli editori, consapevoli della polisemia del termine alfabetizzazione, hanno inteso selezionare una serie di interventi che consentano di inquadrare e problematizzare la nozione di alfabetizzazione.

Il volume discute dunque di alfabetizzazione in senso stretto, cioè strumentale, riferendosi sia alla L1, sia ai nuovi bisogni di alfabetizzazione della popolazione migrante in Italia (e quindi come acquisizione della letto-scrittura in una L2). Si discute anche di alfabetizzazione in senso ampio, cioè di alfabetizzazione funzionale intesa come il pieno possesso delle competenze culturali per accedere alla complessità del mondo, e infine, come traduzione di literacy, e cioè come "conoscenza o esperienza in un determinato campo", ad esempio media literacy. Gli editori hanno voluto accogliere articoli che possano contribuire alla conoscenza delle dimensioni politiche e interdisciplinari connesse con la nozione di alfabetizzazione. Non è necessario ribadire quanto urgente sia riflettere su questo tema e guidare azioni educative in questa direzione ai vari livelli indicati in un momento in cui si continua a sottolineare un'emergenza italiana rispetto all'analfabetismo di ritorno (come dimostrato da indagini internazionali molto citate e commentate). L'alfabetizzazione inoltre si configura sempre più come un'urgenza sociale che risponde all'imperativo di contribuire a erigere, con la cultura, una barriera al diffondersi di visioni antidemocratiche e ai rischi della manipolazione.

Capitoli di:

Giuliana Fiorentino
Alberto A. Sobrero
Raymond Siebetchu
Flavia Monceri
Paolo Biondi
Igor Deiana
Anna De Meo, Marta Maffia
Silvia Gilardoni
Roberto Vetrugno

Federica Rapetti
Floriana Carlotta Sciumbata
Ilaria Fiorentini, Chiara Gianollo
Maurizio Gentile, Patrizia Bertini Malgarini
Arianna Welisch, Giulio Asta
Mirko Tavoanis
Daniela Vellutino
Giuseppe Sergio



Lingue e Linguaggi

2021

vol. 41 - Numero Speciale



Alfabetizzazione come pratica di cittadinanza: teorie, modelli e didattica inclusiva

a cura di

Giuliana Fiorentino

Elvio Ceci

Cinzia Citraro

Antonio Montinaro

Lingue e Linguaggi

vol. 41 - Numero Speciale
2021



Università del Salento

Lingue & Linguaggi

41/2021

Numero speciale

Alfabetizzazione come pratica di cittadinanza: teorie, modelli e didattica inclusiva

a cura di

Giuliana Fiorentino

Elvio Ceci

Cinzia Citraro

Antonio Montinaro



UNIVERSITÀ
DEL SALENTO

2021

LINGUE E LINGUAGGI

Pubblicazione del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università del Salento. Tutti i contributi pubblicati in Lingue e Linguaggi sono stati sottoposti a double-blind peer-review.

Numero 41/2021

COMITATO DI CONSULENZA SCIENTIFICA DELLA RIVISTA

Orietta Abbati, Università di Torino
Jörn C. Albrecht, Rupprecht-Karls-Universität Heidelberg
Pedro Álvarez de Miranda, Real Academia Española
Carmen Argondizzo, Università della Calabria
Sara Augusto, Universidade de Coimbra
Gabriele Azzaro, Università di Bologna
Marcos Bagno, Universidade de Brasília
Jean-Philippe Barnabé, Université de Picardie (Amiens, Francia), France
Carla Barbosa Moreira, Universidade Federal Fluminense – Brasile
Simona Bertacco, University of Louisville, USA
Roberto Bertozzi, Università di Chieti-Pescara
Silvia Betti, Alma Mater-Università di Bologna
Jean-Claude Blachère, Université Paul Valéry, Montpellier III
Chiara Bolognese, Universidad Autónoma de Barcelona
Maria Bortoluzzi, Università degli Studi di Udine
Maria Luiza Braga, Universidade Federal do Rio de Janeiro
Cristiano Broccias, Università degli Studi di Genova
Silvia Bruti, Università degli Studi di Pisa
Sandra Campagna, Università degli Studi di Torino
Catherine Camugli Gallardo, Université Paris Ouest – Nanterre
Xelo Candel Vila, Universitat de València
Martha Canfield, Università degli Studi di Firenze
Manuel Carrera Díaz, Universidad de Sevilla
Vânia Cristina Casseb-Galvão, Universidade Federal de Goiânia
Alessandro Cassol, Università degli Studi di Milano
Gabiella Catalano, Università di Roma "Tor Vergata"
Paola Catenaccio, Università degli Studi di Milano
Marco Cipolloni, Università di Modena e Reggio Emilia
Carmen Concilio, Università degli Studi di Torino
Alessandro Costantini, Università degli Studi di Venezia
Pier Luigi Crovetto, Università degli Studi di Genova
Giorgio de Marchis, Università Roma Tre
María del Valle Ojeda Calvo, Università degli Studi di Venezia "Ca' Foscari"
Jean-Christophe Delmeule, Université Charles De Gaulle, Lille 3
Gabiella Di Martino, Università degli Studi di Napoli
Marina Dossena, Università degli Studi di Bergamo, Italy
Jean-François Durand, Université Paul Valéry, Montpellier III
Claus Ehrhardt, Università degli Studi di Urbino
Roberta Facchinetti, Università degli Studi di Verona
Federica Ferrari, Università degli Studi di Bologna
Teresa Ferrer Valls, Universitat de València
Luisanna Fodde, Università degli Studi di Cagliari
Giuliana Garzone, Università degli Studi di Milano
Sara Gesuato, Università degli Studi di Padova
Dorothee Heller, Università degli Studi di Bergamo
Franco Crevatin, Università di Trieste
Laeticia Jensen Eble, Universidade de Brasília
Mersini Karagevrekci, University of Macedonia
Jean René Klein, Université catholique de Louvain
Emil Lafe, Centro di Studi Albanologici, Tirana
Elena Landone, Università di Sassari
Anna Maria Laserra, Università degli Studi di Salerno
Lucilla Lopriore, Università degli Studi Roma 3
Monica Lupetti, Università di Pisa
Stefania Maci, Università degli Studi di Bergamo
Aldo Antonio Magagnino, Professional literary translator, Italy
Francisco Martín, Università degli Studi di Torino
Daniela Mauri, Università degli Studi di Milano
Selena Millares, Universidad Autónoma de Madrid
Sandro M. Moraldo, Università di Bologna
Rafael Morales Barba, Universidad Autónoma de Madrid, Spain
Mara Morelli, Università degli Studi di Genova
Martina Nied, Università di Roma Tre
Liana Nissim, Università degli Studi di Milano
Vincenzo Orioles, Università degli Studi di Udine
Elisa Perego, Università degli Studi di Trieste
Francesco Saverio Perillo, Università degli Studi di Bari
Elena Pessini, Università degli Studi di Parma
Salvador Pippa, Università Roma Tre
Diane Ponterotto, Università di Roma "Tor Vergata"
Franca Poppi, Università di Modena e Reggio Emilia
Chiara Preite, Univ. di Modena e Reggio Emilia
Virginia Pulcini, Università di Torino
Alessandra Riccardi, Università di Trieste
Silvia Riva, Università degli Studi di Milano
Federica Rocco, Università degli Studi di Udine
Lupe Romero Ramos, Universidad Autónoma de Barcelona
José-Carlos Rovira Soler, Universidad de Alicante
Mette Rudvin, Università di Bologna, Italy
Vincenzo Russo, Università di Milano
Rita Salvi, Università di Roma "La Sapienza"
Antonio Sánchez Jiménez, Universiteit van Amsterdam
Julián Sauquillo Gómez, Universidad Autónoma de Madrid
Michael Schreiber, Johannes-Gutenberg-Universität Mainz
Marcello Soffritti, Università degli Studi di Bologna
Elena Spandri, Università degli Studi di Siena
Valeria Tocco, Università di Pisa
Ilda Tomas, Università di Granada, Spain
Georgina Torello, Universidad de la República (Montevideo)
Nicoletta Vasta, Università di Udine
Germán Vega García-Luengos, Universidad de Valladolid
Ivan Verc, Università degli Studi di Trieste
Graciela Villanueva, Université de Paris Est Créteil Val de Marne
Itala Vivan, Università degli Studi di Milano
Bryan Weston Wylly, Università della Val D'Aosta
Raúl Zamorano Farias, Universidad Nacional Autónoma de México

DIRETTORE RESPONSABILE: Maria Grazia Guido, Università del Salento

DIRETTORE SCIENTIFICO: Giovanni Tateo, Università del Salento

JOURNAL MANAGER: Francesca Bianchi, Università del Salento

COMITATO DI REDAZIONE: Marcello Aprile, Yasemin Bayyurt, Miguel Bernal-Merino, Francesca Bianchi, Gualtiero Boaglio, Thomas Christiansen, Alessia Cogo, Rosita D'Amora, Giulia D'Andrea, Antonella De Laurentiis, Maria Luisa De Rinaldis, Gian Luigi De Rosa, Martin Dewey, Jorge Diaz Cintas, Giulia Andreina Di Santo, Maria Renata Dolce, Monica Genesin, Maria Teresa Giampaolo, Barbara Gili Fivela, Mirko Grimaldi, Maria Grazia Guido, Gerhard Hempel, Pietro Luigi Iaia, Marcella Leopizzi, Elena Manca, Simona Mercantini, Antonio Montinaro, Gloria Politi, Luciano Ponzio, Mariarosaria Provenzano, Irene Romera Pintor, Amalia Rodriguez Somolinos, Virginia Scitutto, Diego Simini, Anne Theissen, Elena I. Trofimova, Natasha Tsantila.

DIREZIONE E REDAZIONE

Dipartimento di Studi Umanistici

73100 LECCE, via Taranto, 35

tel. +39-(0)832-294401, fax +39-(0)832-249427

Copertina di Luciano Ponzio: *Ecriture* (particolare), 2007.

© 2021 University of Salento - Coordinamento SIBA

<http://siba.unisalento.it>

ISSN 2239-0367

eISSN 2239-0359 (electronic version)

<http://siba-ese.unisalento.it>



COMITATO SCIENTIFICO DEL CONVEGNO

Cecilia Andorno, Università di Torino
Livia Apa, Università di Napoli "L'Orientale"
Paolo Balboni, Università degli Studi di Venezia
Filippo Bruni, Università del Molise
Sandro Caruana, Università di Malta
Elvio Ceci, Università di Belgrado
Cinzia Citraro, Università della Calabria
Florian Coulmas, Università di Duisburg-Essen
Maria D'Agostino, Università di Palermo
Anna De Meo, Università di Napoli "L'Orientale"
Cristiana De Santis, Università di Bologna
Giuliana Fiorentino, Università del Molise
Nicola Grandi, Università di Bologna
Gabriele Iannaccaro, Università degli Studi di Milano-Bicocca
Maria G. Lo Duca, Università di Padova Emerita
Sergio Lubello, Università di Salerno
Antonietta Marra, Università di Cagliari
Annarita Miglietta, Università del Salento
Flavia Monceri, Università del Molise
Antonio Montinaro, Università del Molise
Nevin Özkan, Università di Ankara
Geppi Patota, Università di Siena
Michele Prandi, Università di Genova
Anna Lia Proietti, Università di Istanbul
Fabiana Rosi, Università di Salerno
Fabio Rossi, Università di Messina
Enrico Serena, Università di Bochum
Graziano Serragiotto, Università di Venezia
Daniel Słapek, Università di Breslavia
Alberto Sobrero, Università del Salento
Erling Strudsholm, Università di Copenaghen
Donatella Troncarelli, Università per Stranieri di Siena
Miriam Voghera, Università di Salerno

Il volume raccoglie alcuni dei contributi presentati al convegno il cui titolo si ripropone come titolo del volume monografico. Il convegno è stato co-finanziato dal Dipartimento di Scienze Umanistiche, Sociali e della Formazione dell'Università degli Studi del Molise; dal Centro Linguistico di Ateneo dell'Università del Molise e dall'Università degli studi del Molise nell'ambito del Progetto d'Ateneo "Migranti e comunità inclusive: diritti, pratiche di cittadinanza e prevenzione dei rischi"-MeCI, fondi FISR 2017-2019 (approvato con la delibera CIPE n. 78 del 7 agosto 2017, C.u.p. H33B17000010001, G.U. serie generale n. 277 del 27 novembre 2017, p. 50).

Indice

CAPITOLI

- 7 GIULIANA FIORENTINO, *Alfabetizzazione e literacy: un'introduzione*
- 29 ALBERTO A. SOBRERO, *Scuola e alfabetizzazione in Italia. Caratteri e limiti di una correlazione spuria*
- 49 RAYMOND SIEBETCHEU, *Alfabetizzazione e educazione linguistica in Africa. Tra precarietà e creatività linguistica*
- 67 FLAVIA MONCERI, *Alfabetizzazione interculturale e decolonizzazione della "democrazia inclusiva"*
- 81 PAOLO BIONDI, *Politica linguistica, democrazia e plurilinguismo: quali prospettive?*
- 101 IGOR DEIANA, *A23: facciamo il punto!*
- 119 ANNA DE MEO, MARTA MAFFIA, *Oltre "no buono". L'espressione di gusti e preferenze nella scrittura in italiano L2 di apprendenti vulnerabili*
- 137 SILVIA GILARDONI, *Insegnare italiano L2 ad adulti migranti di livello pre A1. Un'indagine sul territorio lombardo*
- 159 ROBERTO VETRUGNO, *Il muro della lingua. Stranieri residenti e apprendimento dell'italiano avanzato a Perugia*
- 181 FEDERICA RAPETTI, *L'alfabeto con meno parabaleni. Una proposta per un'educazione alla letto-scrittura in italiano L2 con giovani e adulti scarsamente o non alfabetizzati nella L1 e scarsamente o non scolarizzati*
- 199 FLORIANA CARLOTTA SCIUMBATA, *Dal plain language all'easy-to-read per lettori con disabilità intellettive: oltre la semplificazione*

- 215 ILARIA FIORENTINI, CHIARA GIANOLLO,
L'alfabetizzazione nella classe plurilingue. Un'indagine a Bologna
- 233 MAURIZIO GENTILE, PATRIZIA BERTINI MALGARINI,
Inclusive education and migrant pupils: interpersonal effects of cooperative goal structures
- 249 ARIANNA WELISCH, GIULIO ASTA, *La media literacy come supporto all'apprendimento della lingua*
- 265 MIRKO TAVOSANIS, *Alfabetizzazione digitale, scrittura enciclopedica ed educazione linguistica democratica*
- 279 DANIELA VELLUTINO, *Insegnare gli usi dell'italiano istituzionale per la comunicazione pubblica*
- 297 GIUSEPPE SERGIO, *Lingue speciali e L2: un percorso didattico attraverso Lo stivale di moda*

ALFABETIZZAZIONE E LITERACY: UN'INTRODUZIONE¹

GIULIANA FIORENTINO
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DEL MOLISE

Abstract – *Literacy* is a complex notion that cannot be reduced to a dichotomy (literate / non-literate). In this paper we discuss the notion of *literacy* and we distinguish it from the Italian term *alfabetizzazione*, which is more based on schooling and reveals to be only partially reliable. We consider various national and international surveys which have been developed to measure the levels of *literacy* in world population so that results can be now compared and correlated with other development factors. The analysis of international surveys is the necessary milestone for increasing and improving educational policies in the world. In international surveys of this century, Italy has ranked among the states with the lowest *literacy* rates. It is, therefore, necessary to start from this framework and from the worrying persistence of adult functional illiterates in Italy to renew the commitment of the institutions in order to promote and increase *literacy* in our country.

Keywords: *literacy*; functional illiteracy; statistics; PIAAC; *literacy* proficiency

Ogni individuo ha diritto all'istruzione. L'istruzione deve essere gratuita almeno per quanto riguarda le classi elementari e fondamentali. L'istruzione elementare deve essere obbligatoria. L'istruzione tecnica e professionale deve essere messa alla portata di tutti e l'istruzione superiore deve essere egualmente accessibile a tutti sulla base del merito.

L'istruzione deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana ed al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali. Essa deve promuovere la comprensione, la tolleranza, l'amicizia fra tutte le Nazioni, i gruppi razziali e religiosi, e deve favorire l'opera delle Nazioni Unite per il mantenimento della pace. I genitori hanno diritto di priorità nella scelta del genere di istruzione da impartire ai loro figli. (Articolo 26 della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, 10 dicembre 1948)

¹ Il contributo è co-finanziato dal progetto “Migranti e comunità inclusive: diritti, pratiche di cittadinanza e prevenzione dei rischi” CUP H33B17000010001 - fondo FISR Delibera CIPE n. 78 del 7 agosto 2017.

1. Alfabetizzazione: alcuni dati

Il termine alfabetizzazione indica l'acquisizione delle competenze di lettura e scrittura che punta all'uso pieno dell'alfabeto e del codice grafico. L'alfabetizzazione è un processo che spesso si è svolto (e si svolge) in maniera non omogenea: questo sia nella storia dell'umanità, sia nelle storie delle singole civiltà e culture. Il processo di alfabetizzazione spesso taglia fuori alcune fasce di popolazione, per motivi di genere, di stratificazione sociale, di etnie: ne consegue che l'alfabetizzazione è distribuita in modo ineguale nelle società (Coulmas 2013, pp. 60-80). In questo volume intendiamo fare luce sull'alfabetizzazione secondo diverse prospettive.

La diffusione dell'alfabetizzazione - secondo le stime mondiali - nel 2016 è così quantificata: l'86% della popolazione mondiale al di sopra dei 15 anni è alfabetizzata e il restante 14% non lo è (circa 773 milioni di analfabeti). Due secoli fa, nel 1820, il rapporto era invertito: circa il 12% della popolazione mondiale era alfabetizzato e l'88% non lo era. In particolare il raddoppiamento della percentuale di alfabetizzati, cioè il passaggio dal 42% all'86%, è avvenuto negli ultimi 80 anni (Roser, Ortiz-Ospina 2020).

Ovviamente le statistiche mondiali nascondono forti eterogeneità e mostrano come in molti casi la scarsa alfabetizzazione sia ancora una chiara barriera allo sviluppo: in Niger, ad esempio, solo il 36,5% dei giovani di età compresa tra i 15 e i 24 anni è alfabetizzato; ma più in generale rimangono molte disuguaglianze, in particolare tra l'Africa sub-sahariana e il resto del mondo (in Burkina Faso, Niger e Sudan del Sud il tasso di alfabetizzazione della popolazione adulta è al di sotto del 30%).

Oltre al dato globale dell'intera popolazione adulta ancora più interessante per il futuro e lo sviluppo dei paesi con tassi di alfabetizzazione meno alti è il dato disaggregato che rende conto dell'alfabetizzazione tra i giovani di età compresa tra 15 e 24 anni rispetto alle altre generazioni. A questo riguardo si osserva che in molti paesi del Nord Africa e del Medio Oriente c'è un forte divario generazionale che almeno lascia ben sperare per il futuro: gli anziani sono poco alfabetizzati, ma tra i giovani invece l'alfabetizzazione è elevata (ad esempio in Algeria il tasso di alfabetizzazione è del 97% per i giovani tra i 15 e i 24 anni, e del 28% tra gli adulti ultrasessantacinquenni). In molti paesi però resta ancora una certa disuguaglianza, anche nella fascia generazionale dei giovani (15-24 anni), basata sul genere: le ragazze sono meno alfabetizzate dei ragazzi (i paesi che presentano questo scarto sono tutti nell'Africa sub-sahariana, in più si trovano in questa condizione Pakistan, Afghanistan e Yemen) (Roser, Ortiz-Ospina 2020).

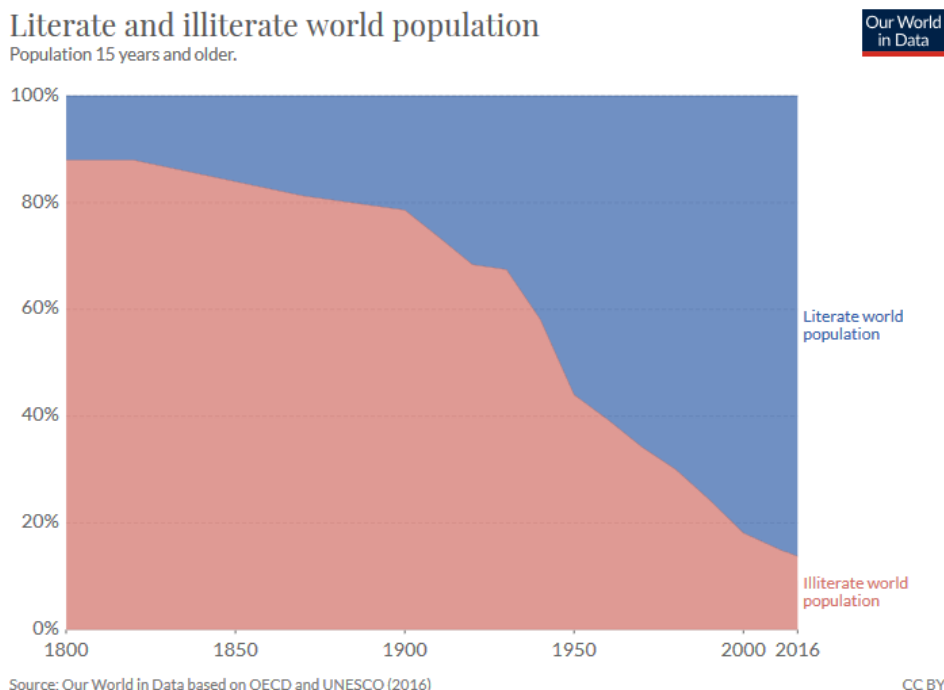


Figura 1

Distribuzione di alfabeti e analfabeti nel mondo dal 1800 al 2016 (fonte *Our World in Data*, che usa dati OECD e UNESCO).

A fronte di dati sull'alfabetizzazione apparentemente consolanti, occorre però anche chiarire che essi possono non essere del tutto affidabili per il modo in cui sono raccolti. Infatti alcune volte la *literacy* viene accertata sulla sola base di censimenti nei quali il dato scaturisce da un'unica domanda (del tipo *can you read and write?* 'sai leggere e scrivere?') inclusa nei questionari dei censimenti. Ovviamente considerando che la *literacy* è un'abilità complessa e con molte sfaccettature (si veda ad esempio le questioni sintetizzate nel documento UNESCO 2004) pensare di ridurla a quest'unica domanda è rischioso; inoltre si lascia spazio a molta soggettività da parte dell'intervistato sia nell'interpretare la domanda sia nel riferirla alle proprie competenze; infine accade che il capofamiglia risponda all'inchiesta a nome di tutti i membri della famiglia.

Un altro tipo di dati viene ricavato dai numeri di persone che frequentano la scuola; ma anche in questo caso il dato non è del tutto affidabile: innanzitutto perché in molti paesi a basso reddito è dimostrato che 4-5 anni di scuola garantiscono una *literacy* di base solo a un numero ristretto di bambini, ma anche perché il criterio è applicato in modo disomogeneo, infatti in alcuni paesi si considera alfabetizzato chi ha frequentato 6 anni di scuola primaria (ad esempio in Grecia), in altri chi ha frequentato due anni della scuola primaria (ad esempio in Paraguay), infine il dato non chiarisce se tutti gli iscritti giungono con successo al termine del ciclo di studi e qual è il tasso di abbandoni (dispersione scolastica).

Nella Figura 2 si può osservare la differenza tra una misurazione della *literacy* basata su censimenti e una basata su rilevazioni mediante test.

Molto più affidabili sono i dati che provengono da indagini basate su test standardizzati nazionali o internazionali. Tra questi i più noti e recenti sono PIAAC e LAMP. Ma esistono due importanti indagini che hanno preceduto le attuali nell'ambito della *literacy* degli adulti: ALL ([*Adult Literacy and Lifeskills Survey*](#)) e IALS ([*International Adult Literacy Survey*](#)). I dati di ALL e IALS già mostravano la correlazione tra paesi con alte percentuali di individui con livelli bassi di competenze di *literacy* e difficoltà per le relative popolazioni nell'affrontare le sfide del mercato del lavoro e la partecipazione attiva alla vita democratica.

Figure 1. Traditional literacy measure

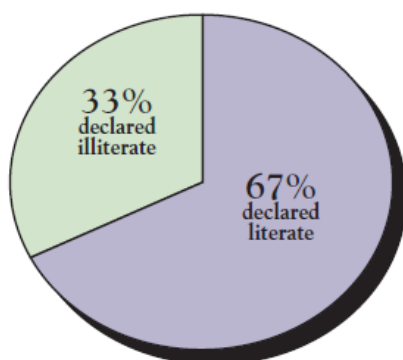


Figure 2. Differentiated literacy measure

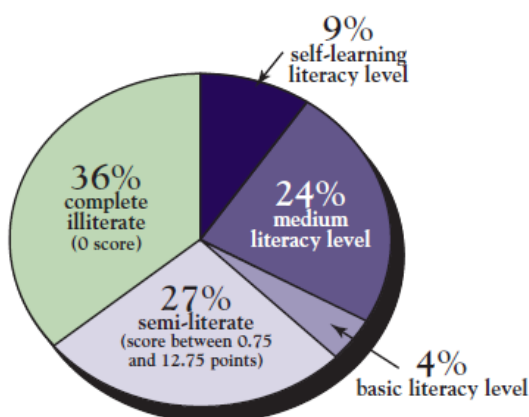


Figura 2

Confronto tra due diversi metodi per raccogliere dati sull'alfabetizzazione (fonte LAMP 2017).

Il test PIAAC si è basato molto sull'idea di *literacy* definita negli anni '90 dello scorso secolo per l'indagine IALS e poi nel triennio 2003-2006 per l'indagine ALL. La *literacy* in queste indagini si allarga a includere le abilità di lettura in ambienti digitali. Il PIAAC (*Program for the International*

Assessment of Adult Competencies) è un test che viene distribuito ogni 10 anni; è stato lanciato una prima volta per il periodo 2011-2018 (con tre rilevazioni: l'Italia ha partecipato alla prima nel 2011-2012), e un secondo ciclo è partito nel 2018 (per questo secondo ciclo i primi risultati verranno resi noti nel 2023). Il PIAAC intervista 5.000 persone (di età compresa tra i 16 e i 65 anni) per ciascun paese aderente; le risposte vengono restituite via computer; in qualche caso su carta; esso misura la capacità di lettura, calcolo e l'abilità di soluzione di problemi in contesti tecnologicamente ricchi; raccoglie anche informazioni su come le abilità vengono usate al lavoro o a casa. Il test tiene conto delle dimensioni internazionale e cross-culturale; è diffuso nelle lingue nazionali; offre dati per analisi comparative dei sistemi di formazione; si presta ad essere ripetuto nel tempo. PIAAC è stato usato nei paesi ad alto reddito (è stato distribuito in 38 paesi). Il PIAAC dimostra che ci può essere una significativa variazione nei punteggi anche per paesi con identico (e alto) tasso di alfabetizzazione (ad esempio Giappone vs Italia; OECD 2013). Questo significa che il PIAAC cattura il concetto di *literacy* in modo ampio.²

Il LAMP (*Literacy Assessment and Monitoring Programme*), che si usa nei paesi in via di sviluppo su base familiare, è stato utilizzato di recente in 4 paesi (Giordania, Mongolia, Palestina e Paraguay). È un test che continua idealmente il lavoro dello IALS, ed è proposto dall'UNESCO. I risultati conseguiti nel test collocano gli intervistati in 5 livelli di *literacy* (cfr. Figura 3 da LAMP 2017). Il test LAMP valuta tre domini: la lettura di testi continui (prosa), la lettura di testi non continui (documenti) e l'abilità di calcolo. Ogni dominio delle competenze è organizzato in modo progressivo secondo tre livelli di prestazione: un 30% di quesiti è di livello 3 (alto), un 40% è di livello 2 (livello medio) e un 30% è di livello 1 (basso). I test LAMP sono stati testati sul campo solo di recente. La struttura è la seguente. Innanzitutto viene somministrato un *Questionario di base* che raccoglie informazioni sul rendimento scolastico dell'intervistato, sull'alfabetizzazione auto-dichiarata, sul ricorso alla *literacy* al lavoro o anche in altri contesti d'uso. Un *primo test*, che serve a filtrare e indirizzare la successiva parte dell'intervista, fatto di 17 item serve a determinare se l'intervistato dovrà svolgere il modulo A (per chi ha prestazioni basse) o il modulo B (per chi ha prestazioni elevate). Il

² Il PIAAC completa in un certo senso il PISA (*Programme for International Student Assessment*) la più nota indagine triennale che valuta in quale misura gli studenti di quindici anni nel mondo hanno acquisito le conoscenze e le competenze chiave essenziali per la piena partecipazione alla società. La rilevazione di PISA si concentra sulle competenze in lettura, matematica e scienze; a partire dal 2018 misura, attraverso un questionario, il benessere degli studenti (PISA 2018). PISA è un test creato dall'OECD (Organisation for the Economic Co-operation and Development): nell'edizione del 2018 vi hanno preso parte 79 paesi; sono stati valutati 600.000 studenti (su una popolazione di studenti 15enni totale nei 79 paesi di 32 milioni).

Modulo A contiene articoli in prosa, esercizi su documenti e sul calcolo. Il *Modulo B* (di cui esistono una versione 1 o 2 che vengono assegnate in modo casuale) contiene articoli in prosa, esercizi su documenti e sul calcolo ma pensati per persone con competenze più elevate.

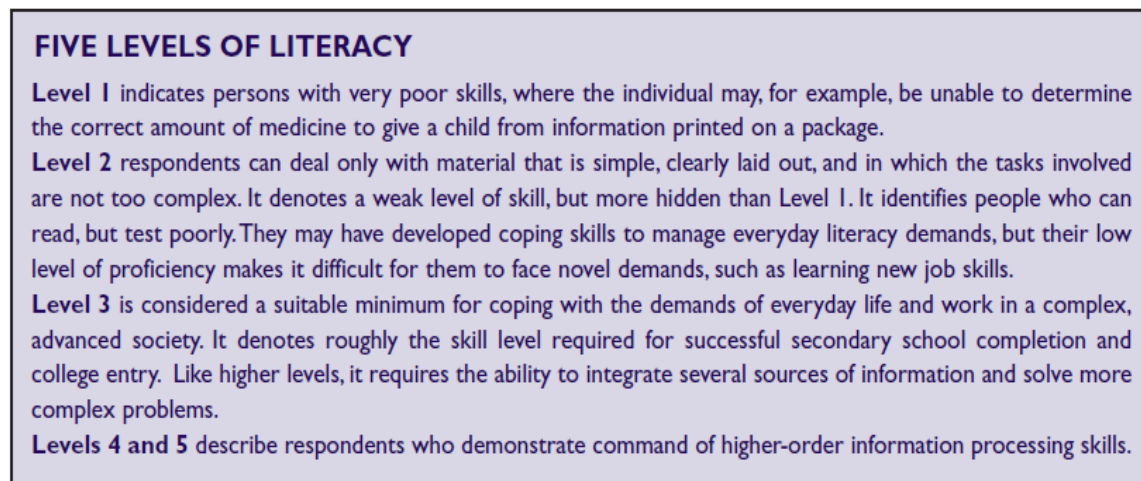


Figura 3

Livelli di *literacy* accertati mediante LAMP (fonte LAMP 2017).³

Si veda infine una sintesi delle diverse indagini condotte a livello internazionale per l'accertamento della *literacy* (cfr. Tabella 1).

In conclusione anche solo a voler parlare di alfabetizzazione in termini quantitativi, si ricava non soltanto che l'alfabetizzazione è una nozione complessa, ma anche che è complessa e variabile la sua misurazione, soprattutto se si vuole offrire un quadro evolutivo e se la si vuole osservare su scala mondiale. Inoltre da quanto visto fin qui appare chiaro che in molti casi la nozione di alfabetizzazione si sovrappone a quella di scolarizzazione, nonostante la problematicità di questa sovrapposizione e la scarsa affidabilità

³ I 5 livelli della *literacy*. Il livello 1 si riferisce a persone con abilità molto limitate, che a livello individuale possono essere incapaci di determinare la corretta quantità di medicinale da somministrare a un bambino ricavandolo dalle informazioni contenute sulla scatola. Gli intervistati di livello 2 possono leggere solo materiali semplici, chiari, e che implicino compiti non troppo complessi. Denota un livello debole di abilità ma che resta più nascosto di quello delle persone del livello 1. Identifica persone che sanno leggere, ma che raggiungono scarsi risultati nei test. Persone che hanno acquisito abilità per fronteggiare le richieste di *literacy* della quotidianità, ma il cui basso livello di competenza rende loro difficile poter affrontare nuove richieste, come apprendere le abilità legate a un nuovo lavoro. Il livello 3 è considerato il livello minimo per affrontare le richieste del lavoro e della quotidianità in una società complessa e avanzata. È il livello di abilità richiesto per completare la scuola secondaria con successo e per l'ingresso all'università. Come i livelli più alti richiede la capacità di integrare diverse fonti d'informazione e di risolvere problemi più complessi. I livelli 4 e 5 descrivono intervistati che dimostrano la padronanza di abilità di processare informazioni di livello più alto.

di questo parametro, soprattutto se lo si paragona alle analisi più sfumate che si ottengono dalle rilevazioni dirette della *literacy* (cfr. Figura 2).

International: Direct assessment on literacy

Features by criteria Projection Model Data Source	Definition invokes continuum	Assessment covers full range of skill	Statistical methods confirm psychometric stability	Statistical methods support comparison	
PIAAC	Y	Y	Y	Y	38 countries
IALS and ALL	Y	Y	Y	Y	11 countries conducted ALL
STEP	Y	Y	Y	Y	Urban areas in 15 countries
LAMP	Y	Y	Y	Y	4 countries
RAMAA	Y	N	N	N	12 countries

Tabella 1

Indagini internazionali per l'accertamento della *literacy* (fonte UNESCO).

2. Alfabetizzazione in Italia: sguardo retrospettivo

Per i dati sull'alfabetizzazione in Italia in prospettiva storica si fa riferimento alla sintesi di De Mauro (1993 [1963], pp. 88-105, ripresa anche in De Mauro 2016)⁴ che ci consente anche di gettare un rapido sguardo alle differenze regionali oltre che al rapporto tra alfabetizzazione e scolarizzazione. I dati disponibili in questo caso sono quelli ricavati dai censimenti e in genere rientrano nella tipologia già vista (indagini che ricavano il tasso di alfabetizzazione dal tasso di scolarizzazione).

Il primo censimento della popolazione italiana del 1861 riporta un 78% di analfabeti (De Mauro 1993 [1963], p. 36). Un decennio dopo il numero scende al 73% perché nel censimento erano rientrati anche Roma e il Veneto, questo comunque vuol dire che all'unificazione dell'Italia, nel 1861, l'80% circa degli italiani non era in grado di entrare in contatto con la lingua nazionale (che era una varietà quasi esclusivamente scritta). Il compito di diffondere l'istruzione dal 1861 in poi è affidato soprattutto alle scuole elementari e la qualità dell'istruzione dipende strettamente dalla ricchezza del territorio (le scuole elementari erano perlopiù comunali) e dalla qualità di scuole e maestri. In molti casi i maestri avevano una formazione debole; i

⁴ Sull'alfabetizzazione in Italia si rimanda anche a De Mauro (2018) che riprende un lavoro del 1995.

centri cittadini erano favoriti rispetto a quelli rurali e di piccole dimensioni. Il numero di iscritti a scuola ovviamente non dice nulla sulla frequenza effettiva, sul profitto e quindi sulla reale efficacia del sistema di istruzione. Tra l'altro il numero di abbandoni e l'evasione dall'obbligo scolastico restano alti (nel 1861 si calcola una dispersione scolastica del 50% della popolazione infantile che scende al 15,4% nel 1951). Analfabetismo e dispersione scolastica denotano debolezza strutturale nell'apparato scolastico del paese.

Il tasso di analfabetismo della popolazione italiana evolve secondo i dati riproposti nella Tabella 2 (rielaborata sulla base di De Mauro 1993 [1963], pp. 36-37 e 95):

1861	75%
1911	40%
(1931)	20,9%
1951 ⁵	14%
(1959)	10%
(1961) ⁶	8,3%

Tabella 2

Percentuali di analfabeti in Italia dal 1861 al 1961 (fonte De Mauro 1963).

Occorre però precisare che nel 1931 il tasso è del 20,9% in media (ma al sud è del 38%) e che nel 1951 è del 14% in media (mentre al sud è del 28%); inoltre si osserva nel 1951 che il tasso di analfabeti nei capoluoghi di provincia è del 7,4% mentre nelle zone agricole raggiunge anche il 19%.

La tabella che De Mauro propone (a pagina 95) elenca anche le percentuali di analfabeti per regione considerati in tre anni: 1861, 1911, 1951.

Si osserva che fin dal 1861 esiste uno scarto tra tre regioni del nord molto più avanzate nella diffusione dell'alfabetizzazione (Piemonte, Lombardia e Liguria) e quelle dell'Italia centrale e meridionale (Umbria, Marche, Abruzzi, Sardegna, Campania, Puglia, Sicilia, Basilicata, Calabria). Nel 1951 altre due regioni (Emilia-Romagna e Veneto) si attestano su valori

⁵ De Mauro 2016 ritorna sui dati del 1951 precisando che al 12,9% di italiani che nel censimento si dichiarava totalmente analfabeta, si affiancava un 59,2% di ultraquattordicenni privo del titolo concluso di licenza elementare; solo un 30,6% della popolazione italiana dunque risultava possedere il titolo di licenza elementare (e tra questi un 10% era andato anche oltre il ciclo elementare, ma solo l'1,1% aveva raggiunto la laurea). Quindi nell'Italia del 1951 si può supporre che tra la popolazione ultraquattordicenne la piena capacità di letto-scrittura fosse molto meno estesa di quanto il solo dato dell'alfabetizzazione faccia ritenere. L'indice medio di scolarità per gli ultraquindicenni in Italia nel 1951 era di 4,22 anni, più basso di quello di altri paesi europei (in Slovacchia era di 8,13 anni) (De Mauro 2016).

⁶ La tabella di pagina 95 riporta solo i dati dei tre anni 1861, 1911 e 1951, per i quali presenta anche i dati regionali; invece i dati degli anni indicati tra parentesi sono riportati da De Mauro alle pagine 36 e seguenti.

bassi di analfabetismo, unendosi alle tre regioni settentrionali già viste; Lazio, Toscana, Umbria e Marche si attestano su valori medi, e in coda restano le sette regioni meridionali Abruzzi, Sardegna, Campania, Puglia, Sicilia, Basilicata, Calabria. Il censimento del 1951 adotta, tra l'altro, una distinzione più sottile distinguendo analfabeti, semianalfabeti e alfabeti. Risulta che il 25% degli alfabetizzati nel 1951 è semianalfabeta.

Nel 1961 in Italia si contano 3.772.565 analfabeti (8,3% della popolazione censita, cioè di 6 anni e oltre) di cui il 14,3% vive al nord e il 67,6% al sud: secondo De Mauro nel decennio 1951-1961 si è determinata la concentrazione dell'analfabetismo al sud. L'analfabetismo illustra e si correla all'inefficienza delle istituzioni scolastiche.



Figura 4

Grafico del tasso di analfabetismo in Italia dal 1861 al 2011.

3. Alfabetizzazione in Italia oggi

Il censimento italiano del 2011 individua 593.523 analfabeti (1% della popolazione oltre i 6 anni), vedremo però che questo dato, incrociato con le indagini internazionali, porta a una visione molto meno tranquillizzante e spinge a riconsiderare la nozione di alfabetizzazione a vantaggio della nozione di *literacy*. Infatti, il dato del censimento si riferisce solo al numero di analfabeti strumentali (persone che non sanno riconoscere le sequenze di lettere e risalire alle parole rappresentate), ma in Italia, come emerge dalle varie indagini internazionali (OECD 2013, OCSE 2017), si intravede un ben più serio problema di analfabetismo funzionale, cioè quello che riguarda una popolazione di adulti (11.000.000, pari al 27,9% della popolazione compresa tra i 16 e i 65 anni) che, pur con un titolo di studio, a distanza di anni dal conseguimento dello stesso, non comprende il senso di un testo, non sa usare

le risorse digitali, dunque non sa orientarsi nel lavoro, nel tempo libero, nelle relazioni interpersonali, nella gestione dei risparmi o della salute e non può partecipare in modo consapevole alla vita democratica del paese. Questi adulti definiti *low skilled in literacy* sono a rischio di esclusione sociale (ISFOL 2016; Mineo, Amendola 2017). Per capire il tipo di operazioni che una persona in queste condizioni non è capace di compiere, il giornalista Erban (2020), citando lo studio di Mineo e Amendola (2017), fa un esempio molto semplice e illuminante: «una persona è in grado di risalire a un numero di telefono in un testo se trova la sigla “tel”, ma non ci riesce se il recapito si trova in una pagina web a cui si accede cliccando sulla parola “contattaci”».

A quanto osservato fin qui aggiungiamo anche la considerazione dei dati ISTAT del 2011 in merito alla distribuzione della popolazione di oltre 6 anni per titolo di studio:

Titolo di studio	Numero	%
Analfabeta	593 523	1
Alfabeta privo di titolo di studio	4 326 710	7,7
Licenza elementare	11 279 166	20
Licenza di scuola media inferiore o di avviamento professionale	16 706 879	30
Diploma di scuola superiore (esclusi licei)	13.909.583	25
Diploma di liceo	3 041 353	5
Diploma di accademia di belle arti etc. conservatorio vecchio ordinamento	164 734	0,2
Diploma universitario (2-3 anni) del vecchio ordinamento (incluse le scuole dirette e a fini speciali o parauniversitarie)	441 072	0,7
Diploma accademico A.F.A.M. I livello	17 212	0,03
Laurea triennale	932 372	1,6
Diploma accademico AFAM II livello	24 466	0,04
Laurea (4-6 anni) del vecchio ordinamento, laurea specialistica o magistrale a ciclo unico del nuovo ordinamento, laurea biennale specialistica (di II livello) del nuovo ordinamento	4 691 104	8,3
Dottorato di ricerca	164 622	0,2
Totale	56 128 173	100%

Tabella 3

Distribuzione della popolazione italiana nel 2011 in base ai titoli di studio (Fonte ISTAT).

Alla luce dei dati presentati nella Tabella 3, possiamo constatare che solo l'11% della popolazione italiana consegue un titolo post-diploma, quindi passa al settore terziario della formazione, e quindi l'Italia resta in questo modo molto al di sotto delle medie europee (nei dati PIAAC, che riguardano gli anni 2011-2012, l'Italia risulta al terz'ultimo posto per laureati nella fascia di età 25-34 ed è al di sotto della media europea; OECD 2013, p. 57). Se si

aggiunge anche il dato della dispersione scolastica prima del diploma superiore (che in Italia è del 14,5%, mentre in Europa è del 10,6%) il quadro si tinge di tinte ancora più fosche.⁷

Sulla correlazione tra titoli di studio e mercato del lavoro si possono anche consultare i report dell'ISTAT (2018), ma ritorniamo sull'argomento oltre.

Gli elementi discussi fin qui, che considerano non il solo dato dell'alfabetizzazione strumentale, ma anche l'assenza di un titolo di studio o il dato della dispersione scolastica, spingono a rivedere in un senso più ampio le valutazioni sulla qualità delle competenze della popolazione adulta italiana, e a esplorare la nozione di *literacy*.

4. Che cos'è la *literacy*?

Il tema dell'alfabetizzazione non si può ridurre a un dato quantitativo, la cui misurazione peraltro è tutt'altro che semplice (come hanno mostrato gli studi che si basano solo sui censimenti e come abbiamo brevemente chiarito nel paragrafo 1), perché non è possibile ridurre la competenza alfabetica a un'opposizione netta (alfabeta/analfabeta). L'alfabetizzazione è infatti una qualità scalare e molto più complessa e stratificata. Dal momento che questa visione multilivello dell'alfabetizzazione è stata meglio esplorata in ambito anglofono e in indagini internazionali, adottiamo il termine inglese *literacy* per riferirci all'alfabetizzazione intesa in senso ampio. E adottiamo anche la seguente definizione di *literacy* così come viene proposta in molte indagini internazionali a cui abbiamo fatto cenno (cfr. Tabella 1):

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. *Literacy* involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society. (UNESCO 2004, p. 13; OECD 2013).⁸

⁷ La stessa fonte (OECD 2013, p. 58) mostra infatti che il 72% di adulti tra i 55 e i 65 anni e il 25% dei giovani tra i 25 e i 34 anni non hanno concluso il diploma superiore. Per entrambi i parametri l'Italia è ben lontana dalla media europea che è più bassa.

⁸ La *literacy* è la capacità di identificare, comprendere, interpretare, creare, comunicare e calcolare, utilizzando materiali stampati e scritti associati a contesti variabili. La *literacy* implica un continuum di apprendimento per consentire alle persone di raggiungere i propri obiettivi, di sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità e di partecipare pienamente alla propria comunità e alla società più ampia.

Come si può osservare si propone una definizione composita della *literacy* in termini di competenza che si declina in più modi dando luogo a un continuum di apprendimenti misurati secondo livelli crescenti: da un livello basico di *literacy* (strumentale), a un livello di *literacy* funzionale e infine a un livello di *literacy* multipla. La *literacy* inoltre va calata di volta in volta in specifici contesti, in correlazione con determinati scopi, utilizzando diverse varietà. Va quindi valutata rispetto a come le persone usano questa competenza per comunicare attraverso vari media.

L'indagine PIAAC si basa sull'assunto che la società moderna richieda sempre più abilità di tipo interpersonale, cognitivo e abilità relative al processamento di informazioni e che allo stesso tempo anche il mercato del lavoro richieda abilità che riguardano il processamento di informazioni, la comunicazione interpersonale, il self-management, l'abilità di apprendere per fare fronte alle incertezze e ai rapidi cambiamenti del mercato del lavoro. *Literacy, numeracy e problem solving* sono ritenute le competenze chiave per due degli obiettivi fondamentali dell'uomo moderno: l'esercizio della cittadinanza e l'occupazione (OECD 2013).

In particolare nel test PIAAC la valutazione si basa sui seguenti elementi: *contenuto, strategie cognitive, contesto*. Per *contenuto* si intende gli elementi con cui gli adulti sono chiamati a misurarsi e in cui devono mettere in evidenza le loro competenze (non solo la *literacy*, ma anche la *numeracy* e il *problem solving* con l'aiuto di tecnologie digitali) e cioè testi, artefatti, strumenti, conoscenze, rappresentazioni e sfide cognitive. Le *strategie cognitive* sono i processi da attivare per rispondere a un contenuto o per usarlo in modo appropriato. Per *contesto* si intende le diverse situazioni (lavoro, tempo libero, ecc.) in cui gli adulti devono applicare le competenze (leggere, fare calcoli o risolvere problemi).

Per quanto concerne la *literacy* il test PIAAC è pensato per valutare in che modo un adulto entra in contatto con un testo scritto. Il contatto col testo scritto implica decodificare le parole e le frasi ai fini della comprensione, interpretazione, valutazione di testi a complessità variabile. Non viene invece valutata la capacità di scrittura di testi e non viene valutata la comprensione dell'oralità. Se un informante mostra livelli di competenza bassi la sua *literacy* viene misurata attraverso un test di lettura diverso (semplificato) che valuta la conoscenza del vocabolario del testo, la capacità di comprendere il significato solo a livello di frase (e non di testo), la capacità di leggere fluentemente e capire brani del testo. Il test non prevede limiti di tempo nello svolgimento, ma il tempo utilizzato da ciascun informante viene registrato.

Quanto ai testi utilizzati nel PIAAC si tratta sia di testi a stampa, sia di testi digitali (questi ultimi implicano competenze interattive, capacità di individuare e usare link e di comprendere e saper usare strumenti di navigazione). Inoltre variano in base al formato: testi continui o testi in prosa;

testi non continui o documenti; testi misti; testi multipli.

Le operazioni richieste sono: trovare informazioni, integrarle e interpretarle stabilendo relazioni tra parti del testo, valutare i testi e riflettere sui testi. I testi possono afferire a diversi ambiti: lavorativo, personale, sociale, educativo.

Più in particolare il PIAAC è preceduto da un Questionario per raccogliere informazioni di background, il test poi viene svolto al computer (in assenza di competenze digitali viene somministrato su carta) e in media ha richiesto 50 minuti. I livelli di *literacy* individuati dal PIAAC sono sei: cinque più un livello che corrisponde a coloro il cui punteggio si colloca al di sotto del livello uno; vediamo nella Tabella 4 come si distribuiscono i risultati ottenuti (OECD 2013: 64-65 corrispondenti alle pagine 89-90 della versione italiana):⁹

Percentuale di adulti in grado di svolgere compiti in ognuno dei livelli (media)%	Livello	Tipi di compiti completati con successo per ogni livello di padronanza
3,3%	Al di sotto del liv.1	Le prove di questo livello richiedono all'intervistato di leggere brevi testi su argomenti familiari per individuare parti singole di determinate informazioni. È raro che ci siano informazioni contrastanti nel testo e l'informazione richiesta è identica nella forma a l'informazione contenuta nella domanda o nelle istruzioni. All'intervistato può essere richiesto di individuare informazioni in brevi testi continui. Tuttavia, in questo caso, le informazioni possono essere individuate come se il testo fosse in un formato discontinuo. È richiesta solo una conoscenza del vocabolario di base e il lettore non deve capire la struttura di frasi o paragrafi o fare uso di altre caratteristiche testuali. Le prove inferiori al livello 1 non utilizzano caratteristiche e specifiche dei testi digitalizzati.
12,2%	Livello 1	La maggior parte delle prove di questo livello richiedi all'intervistato di leggere testi digitali o stampati, continui, discontinui o misti, relativamente brevi, per individuare singole parti di informazioni identiche o simili alle informazioni fornite nella domanda o nelle istruzioni. Alcune di queste prove, come quelle inerenti testi non continui, possono richiedere all'intervistato di inserire informazioni personali in un documento. Possono essere incluse, in poche occasioni, alcune informazioni contrastanti. Alcune prove possono richiedere la lettura di più parti di informazioni. Sono previste conoscenze e abilità di riconoscimento del vocabolario di base, che determina il significato delle frasi, e la lettura di paragrafi di testo.

⁹ La somma delle percentuali di adulti per ogni livello di padronanza è uguale al 100% solo se viene considerata la percentuale media di coloro che non hanno risposto che è dell'1,2%. Questi adulti non sono stati in grado di completare il questionario iniziale per difficoltà linguistiche o disturbi di apprendimento o disabilità mentali.

33,3%	Livello 2	<p>A questo livello, il supporto può essere digitale o stampato e i testi possono comprendere testi di tipo continuo, non continuo o misto. Le prove di questo livello richiedono all'intervistato di associare testo e informazioni e potrebbero richiedere parafrasi o inferenze di basso livello. Potrebbero essere presenti informazioni contrastanti in alcune parti. Alcune prove richiedono all'intervistato di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • esaminare o integrare due o più parti di informazioni in base a determinati criteri; • confrontare o ragionare sulle informazioni richieste nella domanda; • spostarsi all'interno di testi digitali per individuare informazioni provenienti da varie parti di un documento.
38,2%	Livello 3	<p>I testi di questo livello sono spesso fitti o lunghi e comprendono pagine multiple di testo continuo, discontinuo o misto. La comprensione di testi e strutture retoriche diventa importante per poter completare correttamente le prove, soprattutto la navigazione in testi digitali complessi. Le prove richiedono all'intervistato di identificare, interpretare o valutare una o più parti di informazioni e spesso richiedono livelli di inferenza variabili. Molte prove richiedono all'intervistato di costruire significati basandosi su ampie porzioni di testo o di eseguire operazioni in più fasi per identificare e formulare risposte. Spesso le prove richiedono all'intervistato di ignorare contenuti irrilevanti o non appropriati per rispondere con precisione. Spesso sono presenti informazioni contrastanti, ma in quantità inferiori rispetto alle informazioni corrette.</p>
11,1%	Livello 4	<p>Le prove di questo livello richiedono spesso agli intervistati di eseguire operazioni in più fasi per integrare, interpretare o sintetizzare informazioni da testi complessi o lunghi, continui, discontinui, misti o multipli. Per eseguire questo compito correttamente potrebbe essere necessario ricorrere a inferenze complesse e applicare conoscenze di base. Molte prove richiedono di identificare e comprendere una o più idee specifiche, ma non centrali nel testo, per interpretare o valutare evidenze sottili nelle affermazioni o relazioni all'interno di discorsi persuasivi. Nelle prove di questo livello sono spesso frequenti informazioni condizionali che devono essere prese in considerazione dall'intervistato. Inoltre queste prove contengono anche informazioni contrastanti talvolta presentate, all'apparenza, come importanti e corrette.</p>
0,7%	Livello 5	<p>A questo livello, le prove possono richiedere all'intervistato di cercare e integrare informazioni all'interno di testi multipli e fitti, elaborare sintesi di idee o punti di vista simili e contrastanti, valutare argomenti basati su evidenze. Per eseguire queste prove potrebbe essere richiesto di applicare e valutare modelli teorici logico-concettuali. Uno dei requisiti richiesti più frequentemente è di valutare l'affidabilità di fonti probatorie e di selezionare informazioni chiave. Queste prove richiedono spesso agli intervistati di essere consapevoli di indizi sottili o retorici e di fare inferenze ad alto livello o di utilizzare conoscenze specialistiche progresse.</p>

Tabella 4

Distribuzione dei livelli di padronanza in *literacy* (OECD 2013, pp. 89-90).

Non possiamo in questa sede approfondire i risultati del test: basti concludere

sottolineando che un test di questo tipo accerta che ad ogni livello corrisponde un lettore che sa fare alcune operazioni con i testi a disposizione, operazioni di crescente complessità applicate a testi caratterizzati da crescente complessità.

A questo punto spostiamo la nostra attenzione sui risultati raggiunti dall'Italia che, come si è detto prima, ha partecipato alla prima indagine (2011-2012) collocandosi all'ultimo posto per la competenza della *literacy* (cfr. Figura 6). Infatti il punteggio medio italiano è 250, laddove la media di tutti i paesi OECD è 273 (il paese con il punteggio medio più alto è il Giappone con 296 punti). Il punteggio medio italiano si colloca nel Livello 2 (cfr. la descrizione del Livello 2 nella Tabella 4), vale a dire che un adulto italiano mediamente può portare a termine con successo solo compiti indicati nel livello 2. Come si osserva inoltre dalla Figura 6, la maggioranza della popolazione italiana (il 70%) si colloca nei tre livelli più bassi (-1, 1, 2) mentre solo un 30% di persone raggiunge punteggi che le collocano nei livelli 3, 4 e 5 (un'analisi approfondita dei *low skilled* italiani in ISFOL 2016). Questo ultimo dato ha spinto alcuni studiosi, tra cui De Mauro, a individuare in Italia una situazione ad alto rischio in cui la qualità della *literacy* non raggiunge per moltissimi un livello tale da consentire il reale esercizio della cittadinanza e della partecipazione alla vita politica e culturale (cfr. paragrafo successivo).

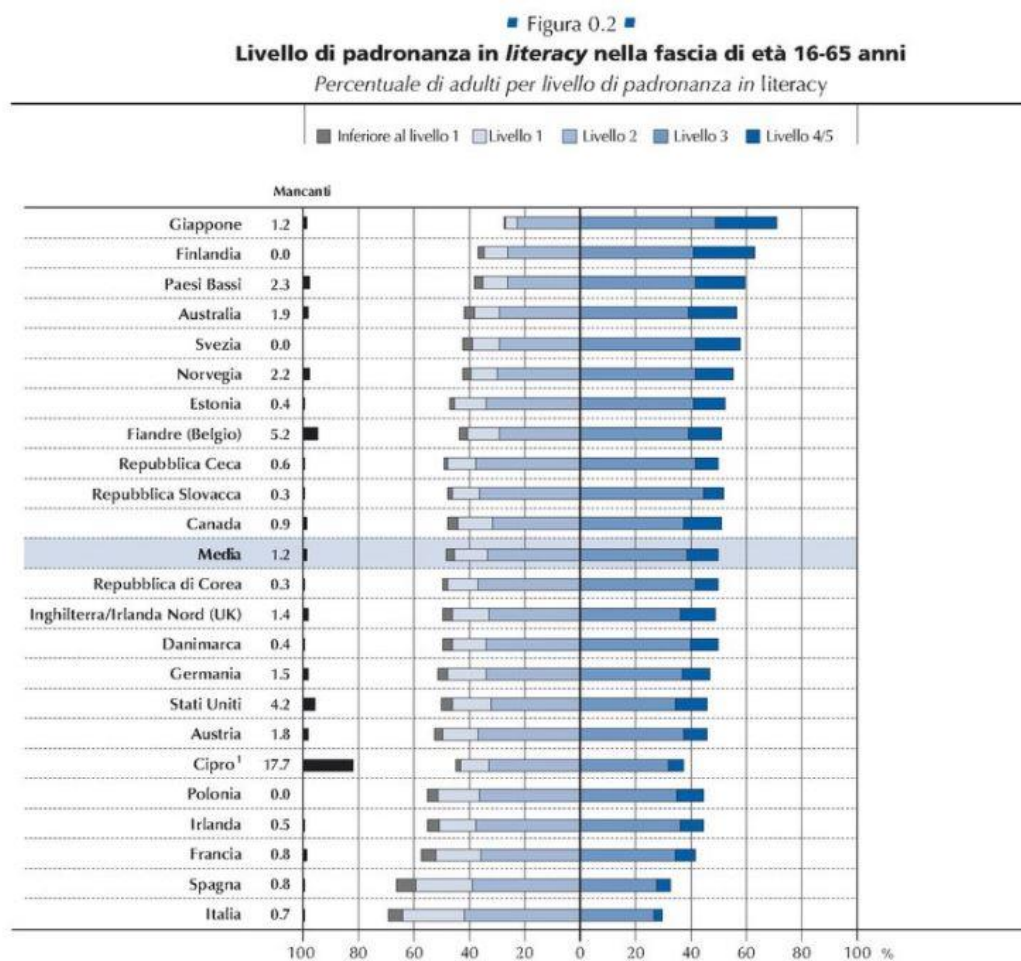


Figura 6

Risultati del test PIAAC per la *literacy* (OECD 2013, p. 29; versione italiana pag. 50).

5. *Literacy proficiency e analfabetismi*

L'indagine PIAAC condotta in Italia ormai circa un decennio fa (2011-2012) ha ricevuto già molte attenzioni e commenti di vario tipo. In particolare è stato commentato l'insuccesso generalizzato del nostro paese (in tutte le abilità testate dall'indagine) e quindi l'alto numero di *low skilled* rispetto ad altri paesi. Vediamo ad esempio l'identikit dei *low skilled* secondo una relazione del 2017 dell'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE) e le implicazioni che questo quadro lascia intravedere per lo sviluppo anche futuro del paese:

In Italia, più di 13 milioni di adulti hanno competenze di basso livello. Gli adulti che hanno competenze di basso livello in Italia sono, in gran parte, lavoratori più anziani e immigrati e sono concentrati nelle imprese più piccole, in settori meno progrediti e nelle regioni meno sviluppate. Mentre

approssimativamente il 39% di chi ha un'età compresa tra 25-65 anni possiede un livello basso di competenze, sia di lettura sia matematiche, solo il 14% partecipa alla formazione per gli adulti; il terzultimo risultato registrato nella Survey PIAAC. Milioni di questi adulti lavoreranno ancora per decenni e avranno difficoltà ad adattarsi ai futuri cambiamenti dell'economia e della società. La maggioranza degli adulti con basse competenze ha dichiarato di non aver partecipato, né aver desiderato partecipare, a percorsi di istruzione o formazione, il che suggerisce che le esigenze dei datori di lavoro in termini di competenze, specialmente in certe regioni italiane e settori produttivi, siano così basse da non motivare i *low-skilled* a sviluppare le loro competenze. È interessante notare che tra gli adulti con basse competenze, che si dichiarano pronti a partecipare a corsi di formazione, l'ostacolo più citato sia rappresentato dalla mancanza di tempo a causa del lavoro e/o delle responsabilità familiari. (OCSE 2017)

L'identikit delle competenze dei *low skilled* era già tratteggiato nel report del 2013 dello stesso ente (che citiamo dalla versione inglese e quindi con la sigla inglese OECD *Organization for Economic Co-operation and Development*) commentando i risultati non eccellenti di Italia e Spagna. Si osservava infatti che nei due paesi solo 1 adulto ogni 20 si colloca nei livelli di competenza 4 e 5, e invece circa 3 adulti ogni 10 hanno dei risultati che li collocano al livello 1 o al di sotto del livello 1 sia nella *numeracy* sia nella *literacy*. Il che significa che si tratta di persone che al massimo possono leggere testi relativamente brevi per individuare una singola informazione che sia identica all'informazione indicata nella domanda, che capiscono un vocabolario molto basilico, che capiscono solo il senso di singole frasi e leggono testi continui con una fluency limitata. Dal punto di vista matematico possono svolgere al massimo processi che richiedano di compiere un passo alla volta utilizzando operazioni di calcolo o operazioni aritmetiche semplici, che capiscono le percentuali, e sanno individuare elementi in rappresentazioni grafiche o spaziali non complesse (OECD 2013).

Il quadro che ci restituisce il PIAAC per l'Italia in relazione ai *low skilled* è quello su cui più volte ci ha fatto riflettere Tullio De Mauro parlando di analfabetismo (ma meglio sarebbe parlare di analfabetismi). Tra i suoi vari interventi vogliamo citare qui l'intervista da lui concessa alla Scuola Mauri per Librai nel gennaio 2006 (e riportata fedelmente da Annamaria Testa sul suo blog Nuovo e Utile; De Mauro 2006), che colpisce per l'abile e densa sintesi di dati che fornisce al lettore, per i riferimenti puntuali a indagini internazionali ma anche a quelle italiane, e infine per i riferimenti evocativi e affascinanti alla presenza dell'analfabetismo anche nel cinema e nella narrativa contemporanei. Ma soprattutto riportiamo le diverse tipologie di analfabetismo che De Mauro illustra e che ci aiutano a inquadrare la complessità della situazione, primo passo per una presa in carico del problema:

- analfabeta primario strumentale è una persona che non ha mai imparato a leggere e scrivere (in talune indagini si aggiunge che nemmeno ha imparato a far di conto, ma per questa categoria si preferisce parlare di innumeratismo, *innumeracy* in inglese) [...];
- analfabeta di ritorno strumentale è una persona che ha forse imparato, è andata a scuola per alcuni e a volte per molti anni, ma in età postscolastica ha vissuto una tal vita da disimparare completamente, da non sapere usare lo strumento dell'alfabeto [...];
- analfabeta funzionale è la persona che decifra uno scritto, che sa apporre e riconoscere la propria firma, ma non corrisponde al livello di alfabetizzazione funzionale definito già nel 1952 dall'UNESCO come capacità di andare oltre l'alfabetizzazione strumentale, e cioè di metterla pienamente a frutto sviluppando la capacità di leggere e di scrivere un *texte* (dice la versione francese) o uno *statement* (dice l'inglese) su problemi e fatti della vita quotidiana di interesse sociale (De Mauro 2006)

In conclusione se in Italia possiamo considerare quasi debellato, come nella stragrande maggioranza dei paesi sviluppati, l'analfabetismo strumentale, dobbiamo invece rilevare che abbiamo un grave problema con l'analfabetismo di tipo funzionale. Infatti i dati PIAAC - che ci mostrano un alto numero di *low skilled*, cioè analfabeti funzionali rispetto agli altri paesi sviluppati - rivelano e confermano una realtà preoccupante: i cittadini italiani di età compresa tra i 16 e 65 anni con livelli molto bassi di *literacy* sono poco meno di 11 milioni, cioè il 27,9% della popolazione di riferimento (la percentuale più elevata tra i Paesi partecipanti all'indagine PIAAC; Mineo, Amendola 2018).¹⁰ Come già anticipato, sommando i *low skilled* (livelli -1 e 1) ai partecipanti i cui risultati si iscrivono nel livello 2, si arriva a un 50% di popolazione a rischio analfabetismo funzionale.

6. Presentazione dei contributi

Nonostante i progressi e le evoluzioni in termini di alfabetizzazione che abbiamo presentato nel breve quadro storico iniziale, la situazione italiana - se consideriamo la *literacy* come viene intesa nelle indagini internazionali - oggi appare quanto meno preoccupante e verrebbe da chiedersi se le politiche di formazione e educative del nostro paese tengano conto di tale situazione e stiano attuando serie strategie di lotta alla *illiteracy* diffusa tra gli adulti. Ad alcune di queste problematiche, all'esplorazione di proposte didattiche e a

¹⁰ Questo prezioso studio fornisce un'analisi dettagliata della popolazione definita dei *low skilled* e dei fattori socio-demografici che si possono correlare a tale gruppo di intervistati con l'obiettivo di offrire linee guida per le politiche di intervento e di promozione dello sviluppo in Italia. L'articolo si sofferma anche su un confronto tra PISA e PIAAC ed infine considera separatamente i risultati della popolazione migrante, altro dato interessantissimo.

riflessioni teoriche sull'alfabetizzazione e alla *literacy* sono dedicati i contenuti di questo numero monografico di *Lingue e Linguaggi*, i quali corrispondono a una parte scelta delle relazioni presentate al convegno dal titolo *Alfabetizzazione come pratica di cittadinanza: teorie, modelli e didattica inclusiva* che si è tenuto a Campobasso dal 26 al 28 settembre 2019. Il convegno è il quarto della serie *Convegno Internazionale di Linguistica e Glottodidattica Italiana* (CILGI) che da qualche anno raccoglie studiosi di linguistica italiana, glottodidatti, docenti italiani e stranieri sui temi della lingua e della didattica dell'italiano.

Il tema della alfabetizzazione viene affrontato dagli autori secondo diverse prospettive che rimandano da un lato alla definizione classica di alfabetizzazione come processo di appropriazione del codice scritto, e dall'altro lato a una definizione molto più ampia che intende l'alfabetizzazione come qualunque processo di appropriazione iniziale di competenze. Inoltre il tema dell'alfabetizzazione intesa in senso classico non viene esplorata soltanto in termini di educazione linguistica, ma anche considerando il rapporto imprescindibile che lega l'educazione alla lettura e alla scrittura alla vita politica e sociale degli individui. Infine non viene trascurata l'importanza di ritornare alle basi, al momento in cui si forma la *literacy* (*emergent literacy*, Gee 2017) e di considerare la *literacy* come una competenza che si alimenta in modo costante (e in questo senso si collega alla visione del *lifelong learning*).

Nel volume si troveranno dunque contributi che considerano il rapporto tra Alfabetizzazione e democrazia, Alfabetizzazione e politiche linguistiche, Alfabetizzazione e sistema scolastico (Biondi, Monceri, Siebetcheu, Sobrero), Alfabetizzazione e formazione dei docenti (Deiana). Alcuni contributi si concentrano sull'alfabetizzazione nelle istituzioni scolastiche di diverso ordine e grado e in relazione a soggetti con storie diverse (bambini e universitari, italiani madrelingua, adulti migranti o minori migranti, allievi con DSA: De Meo-Maffia, Gilardoni, Rapetti, Sciumbata, Vetrugno) o a contesti più o meno articolati (alfabetizzazione in contesti plurilingui: Fiorentini e Gianollo). Alla presentazione e discussione delle pratiche didattiche che sostengono l'alfabetizzazione nei contesti e per i soggetti appena indicati si aggiungono anche contributi che affrontano l'analisi degli strumenti diagnostici e delle modalità di valutazione delle competenze o delle tecnologie che possono supportare l'alfabetizzazione (Asta-Welish, Gentile-Bertini). Infine non mancano studi che riflettono sull'analfabetismo funzionale e sulle possibili pratiche e politiche per contrastarlo consolidando invece l'"alfabetismo" degli adulti, o che propongono di introdurre in percorsi già esistenti nuovi contenuti che possono contribuire alla costruzione della *literacy* intesa in senso ampio (Tavosanis, Vellutino, Sergio).

Il convegno nel suo complesso e la raccolta degli atti sotto forma di numero monografico di rivista sono un primo sforzo da parte di chi scrive e dei colleghi che, in Molise e in altri atenei, hanno condiviso e sostenuto quest'esperienza di contribuire alla campagna a favore della *literacy*.

In qualche modo la scelta del tema corrisponde al nostro comune sentire che esista un'urgenza 'sociale' della cultura come barriera al diffondersi di visioni antidemocratiche (Creppell 1989), e come risorsa da contrapporre ai rischi della manipolazione e dell'indebolimento della partecipazione attiva alla vita politica e sociale dovunque nel mondo.

Nelle intenzioni di chi scrive questo convegno è un omaggio a un grande maestro che ho conosciuto e stimato, e nelle cui parole, pur non essendo stata allieva diretta, mi riconosco: *Ho sempre cercato di non allevare linguisti puri, ma linguisti contaminati, corrotti dall'impegno educativo nella scuola e nella società* (Tullio De Mauro).

Bionota: Giuliana Fiorentino è professoressa Ordinaria di Linguistica Generale presso l'Università del Molise. I suoi interessi scientifici riguardano la sintassi, la teoria della complessità applicata ai sistemi linguistici, la sociolinguistica, la didattica dell'italiano e della scrittura. Ha pubblicato e curato i volumi: *Relativa debole* (Franco Angeli, 1999); *Romance Objects. Transitivity in Romance Languages* (editor, De Gruyter, 2003); *Frontiere della scrittura. Lineamenti di web writing* (Carocci, 2013); *Didattica e tecnologie* (curatore, Carocci, 2013); *Variabilità linguistica. Temi e metodi della ricerca* (Carocci, 2018); *Trasversalità delle lingue e dell'analisi linguistica* (curatore, Cesati, 2018); con Bernard Comrie *Nouns and Nominalizations Cross-linguistically* (*Italian Journal of Linguistics*, 2011, eds.); con Massimo Cerruti *Sociolinguistica delle varietà* (*Rivista Italiana di Dialettologia* 2018, 2019, curatori). Ha contribuito con diverse voci all'*Enciclopedia dell'Italiano* (Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 2010). È l'ideatrice delle Olimpiadi della Lingua Italiana (<https://leolimpiadidellalinguaitaliana.eu/site>) una competizione sulla conoscenza della lingua aperta a tutte le scuole italiane di ogni ordine e grado.

Recapito autrice: giuliana.fiorentino@unimol.it

Ringraziamenti: Desidero ringraziare i referee che hanno valutato anonimamente il contributo fornendomi spunti e prospettive interessanti. Inoltre il mio ringraziamento va a tutti coloro che hanno contribuito alla realizzazione del convegno, prima, e del volume, poi, in particolare a Cinzia Citraro e a Elvio Ceci per il lavoro di coeditori. Ringrazio inoltre il mio Dipartimento per il supporto organizzativo al convegno (un grazie speciale alla segretaria amministrativa dott.ssa Francesca Pinelli) e ai referenti scientifici del progetto MeCI (Migranti e Comunità Inclusive, gestito dall'Università del Molise su fondi del Ministero degli Interni) per aver co-finanziato il convegno e per aver sostenuto la diffusione degli atti. Infine ringrazio il collega Antonio Montinaro, coeditore, per aver proposto all'attenzione del comitato redazionale di Lingue e linguaggi la nostra proposta editoriale.

Riferimenti bibliografici

- Coulmas, F. 2013, *Writing and society. An Introduction*, CUP, Cambridge.
- Creppell, I. 1989, *Democracy and Literacy: the role of culture in political life*, in "European Journal of Sociology" 30, 1, pp. 22-47.
- De Mauro, T. 1993 [1963], *Storia linguistica dell'Italia unita*, Laterza, Bari.
- De Mauro, T. 2006, *Se un mattino di primavera un governante ... Intervista rilasciata a Venezia*, in "Nuovo e Utile"
<https://nuovoutile.it/istruzione-tullio-de-mauro-se-un-mattino-di-primavera-un-governante/>
- De Mauro, T. 2016. *Storia linguistica dell'Italia repubblicana dal 1946 ai nostri giorni*. Laterza, Bari.
- De Mauro, T. 2018. *L'Italia analfabeta*. In: *L'educazione linguistica democratica*. Roma-Laterza, Bari, pp. 121-139.
- Erbani, F. 2020, *La lotta all'analfabetismo che l'Italia non deve dimenticare*, in "Internazionale" 10/2/2020
<https://www.internazionale.it/reportage/francesco-erbani/2020/02/10/italia-analfabetismo>
- Gee, J.P. 2017, *Teaching, Learning, Literacy in our high-risk high-tech world*, Columbia University Press, New York.
- ISFOL, 2014. Di Francesco. G., (a cura di). *PIAAC-OCSE Rapporto nazionale sulle competenze degli adulti*, Isfol, Roma, *Temi e ricerche*, 5.
https://www.isfol.it/piaac/Rapporto_Nazionale_Piaac_2014.pdf
- ISFOL, 2016. Di Francesco. G., Amendola, M., Mineo, S. *I low skilled in Italia. Evidenze dall'indagine PIAAC sulle competenze degli adulti*, *Osservatorio Isfol*, VI, 1-2, pp. 53-67.
- ISTAT 2018, *Livelli di istruzione e ritorni occupazionali*.
- LAMP 2017, UNESCO, <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/literacy-assessment-and-monitoring-programme-lamp-information-brochure-en.pdf>
- Mineo S., Amendola, M. (a cura di) 2017, *Focus PIAAC: i low skilled in literacy. Profilo degli adulti italiani a rischio di esclusione sociale*, Inapp, Roma.
<http://oa.inapp.org/xmlui/handle/123456789/121>
- OCSE 2017, *Strategia per le competenze dell'OCSE: sintesi del rapporto Italia*, OECD
- OECD 2013, *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>
- PISA 2018, *Country note. Results from PISA 2018*, OECD.
<http://www.oecd.org/pisa/publications/>
- Roser, M., Ortiz-Ospina, E. 2020, *Literacy*, in "OurWorldInData.org", retrieved from: <https://ourworldindata.org/literacy> [Online Resource]
- UNESCO 1953, *Progress of literacy in various countries. A Preliminary Statistical Study of Available Census Data since 1900*, UNESCO, Paris.
- UNESCO 1957, *World illiteracy at mid-century. A Statistical Study*, UNESCO, Paris.
- UNESCO 1970, *Literacy 1967-1969. Progress Achieved in Literacy Throughout the World*, UNESCO, Paris.
- UNESCO 2002, *Estimated Illiteracy Rate and Illiterate Population Aged 15 Years and Older by Country, 1970-2015*, UNESCO, Paris.
- UNESCO 2004, *The Plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programmes*, Position Paper. UNESCO, Paris.

SCUOLA E ALFABETIZZAZIONE IN ITALIA Caratteri e limiti di una correlazione spuria

ALBERTO A. SOBRERO
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DEL SALENTO

Abstract – The functional alphabetical competence and the competence in the matter of citizenship are closely interconnected in the training of the young person: their close functional link is well expressed and well-argued by the Recommendations of the Council of the European Union (in particular from that of 2018) within the general framework of key competences for learning, but in reality it occupies a strand of western thought that goes back so far as to be considered traditional, and takes up ideas and proposals advanced in the last half century mainly by Tullio De Mauro, through the principles of democratic linguistic education. The current cultural climate brings to the fore the link between language and citizenship and outlines a framework of educational obligations which the school cannot escape. But an examination of the limits and difficulties of the Italian school leads to downsizing the most advanced objectives, while aiming to respect the basic objectives indicated by the Council of the European Union. In conclusion, we propose a Decalogue of operational choices that take into account both the essential objectives that cannot be renounced and the current difficulties of the Italian school.

Keywords: citizenship; literacy; key competences; democratic language education; school and citizenship

1. Competenza alfabetica e competenza in materia di cittadinanza

Il 22 maggio 2018 il Consiglio d'Europa, su proposta della Commissione europea, ha varato una Raccomandazione relativa alle *competenze chiave per l'apprendimento* (Consiglio UE 2018). Il testo sostituisce l'analoga Raccomandazione del 2006 (Consiglio UE 2006) relativa allo stesso argomento: ambedue si basano su alcuni principi fondanti della Comunità stessa, primo fra tutti il principio per cui “ogni persona ha diritto a un'istruzione, a una formazione e a un apprendimento permanente di qualità e inclusivi, al fine di mantenere e acquisire competenze che consentono di partecipare pienamente alla società”. Per questo fine si raccomanda agli Stati membri di sviluppare l'offerta delle *competenze chiave* nell'ambito delle strategie di apprendimento. Ma in realtà non si tratta di una semplice raccomandazione: si tratta del fulcro di questo documento, che porta in primo

piano proprio lo stretto legame, direi l'intrinsichezza, fra alfabetizzazione e cittadinanza.

Notiamo subito che nel passaggio dal testo del 2006 a quello del 2018 le descrizioni (e, in parte, anche le denominazioni) delle competenze chiave cambiano, o meglio sono aggiornate, in considerazione dei cambiamenti avvenuti nell'ultimo decennio e in particolare dei risultati delle indagini OCSE-PIAAC, le quali hanno attestato e attestano che una quota costantemente elevata di adolescenti e adulti dispone di competenze di base molto limitate.¹

Il Consiglio prende atto di un'avvenuta forte complessificazione della realtà, e di conseguenza ritiene indispensabile un rafforzamento e una complessificazione degli strumenti per l'educazione permanente. Elenca otto competenze di base:

1. Competenza alfabetica funzionale
2. Competenza multilinguistica
3. Competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria
4. Competenza digitale
5. Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare
6. Competenza in materia di cittadinanza
7. Competenza imprenditoriale
8. Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali

Nel testo del 2006 i primi due posti dell'elenco erano occupati da "comunicazione nella madrelingua" e "comunicazione nelle lingue straniere"; invece nella redazione del 2018 al primo posto troviamo "competenza alfabetica funzionale" e "competenza multilinguistica". A parte la migliore curvatura sulle competenze – rispetto a un generico richiamo alla 'comunicazione', che rimandava piuttosto a conoscenze ed abilità – nel testo più recente la *competenza alfabetica funzionale* ha una latitudine decisamente più ampia e una centralità assoluta.

La competenza alfabetica funzionale:

- a) "può essere sviluppata nella lingua madre, nella lingua dell'istruzione scolastica e/o nella lingua ufficiale di un paese o di una regione": si abbandona il concetto limitante di 'comunicazione nella madrelingua' estendendo il dominio dell'alfabetizzazione, oltre che alla lingua ufficiale del paese, alle lingue immigrate, al dialetto e agli idiomi delle minoranze di vario tipo;
- b) in quanto competenza linguistica è definita come "la capacità di individuare, comprendere, esprimere, creare e interpretare concetti,

¹ I dati citati sono peraltro in linea con quelli rilevati dall'INVALSI in Italia negli ultimi anni, a conferma della diagnosi aspecifica, ed anzi assolutamente internazionale del fenomeno.

sentimenti, fatti e opinioni, in forma sia orale sia scritta, utilizzando materiali visivi, sonori e digitali attingendo a varie discipline e contesti”. In altre parole: comprende tutte le funzioni della lingua, abbraccia tutte le varietà diamesiche e diafasiche, anche al confine con altri settori del sapere.

Inoltre la conoscenza e il possesso delle abilità relative alle varietà delle lingue e dei dialetti non costituiscono un obiettivo fine a se stesso, ma sono funzionali all’applicazione della fondamentale norma sociolinguistica che regola nel reale scambio conversazionale le scelte linguistiche di ogni parlante: in altre parole, l’obiettivo finale è quello di “sorvegliare e adattare la propria comunicazione *in funzione della situazione*”.

Dunque, il concetto della competenza alfabetica si estende a tutta l’area del repertorio linguistico, a tutte le funzioni e a tutto l’arco delle situazioni e dei contesti. Di conseguenza, per rispondere a una realtà più complessa servono visioni più ampie e strumenti molto più articolati e complessi di quelli previsti dalle elaborazioni pedagogiche precedenti.

Un ampliamento d’orizzonte ancora più significativo è quello della ‘competenza in materia di cittadinanza’, che nel nuovo testo acquista piena autonomia: non rientra più nell’aggregato “competenze sociali e civiche” (presente nell’elenco del 2006 come competenza numero 6) ma è identificata come competenza autonoma, e come tale definita e descritta. Si riferisce alla “capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale, in base alla comprensione delle strutture e dei concetti sociali, economici, giuridici e politici oltre che dell’evoluzione a livello globale e della sostenibilità” (Consiglio UE 2018, § 6 pag. 10).

L’accesso alla competenza di cittadinanza è dunque vincolato al possesso di alcuni prerequisiti: in primo luogo la capacità di comprendere, e poi la capacità di elaborare un pensiero critico, di sviluppare argomenti, di accedere ai mezzi di comunicazione sia tradizionali che nuovi, di interpretarli criticamente e di interagire con essi, nonché di coltivare l’interesse per le discipline umanistiche e per la comunicazione interculturale, indispensabili a loro volta per superare i pregiudizi e per garantire giustizia ed equità sociali. Questi presupposti, ben più numerosi e centrali di quelli elencati nel 2006, sono tutti iscritti entro l’area dell’alfabetizzazione funzionale, intesa nel senso ampio descritto sopra.

L’alfabetizzazione funzionale è dunque *pleno iure* un prerequisito indispensabile per la competenza di cittadinanza.

Un’altra conseguenza della rappresentazione più complessa di un mondo più complesso è costituita dal rafforzamento di un altro principio cardine: la *connessione-sovrapposizione fra le competenze*, e la proprietà, per ognuna di esse, di invadere campi anche non contigui di esperienza relazionale e culturale. I confini infatti sono labili, le etichette in parte

sovrapponibili: le competenze sociali e civiche e quelle relative alla capacità di ‘imparare ad imparare’, che nel testo del 2006 erano divise (competenze n. 5 e 6), ora sono unificate nella dizione “competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare”; ma, come si è visto, dalla stessa competenza-aggregata si è staccata la competenza di cittadinanza.

Nel testo del 2018 si dichiara esplicitamente che tutte le competenze chiave “si sovrappongono e sono interconnesse”, e che tutte hanno gli stessi presupposti: fra di essi il pensiero critico, le abilità comunicative, le abilità interculturali. Che non si possono acquisire se non, ancora una volta, con un’alfabetizzazione di livello avanzato.

L’elencazione delle 8 competenze base - con l’implicita distinzione di aree di competenza - è dunque, in fondo, un artificio meramente funzionale all’accuratezza della descrizione: nella pratica didattica ogni competenza interagisce con le altre, con un rapporto che spesso è – come nel caso esaminato - di presupposizione funzionale.

Questa premessa spiega un carattere specifico della Raccomandazione più recente, strettamente legato alla descrizione di un quadro più ricco e articolato del precedente: le competenze di base sono indispensabili per implementare l’istruzione di alta qualità, ma reciprocamente l’istruzione di qualità – arricchita da attività extracurricolari e da modalità di apprendimento non formale - migliora il conseguimento delle competenze di base. Le quali a loro volta sono solidamente intrecciate e interagenti le une con le altre: tutte, sinergicamente, contribuiscono allo “sviluppo delle capacità interpersonali, comunicative e cognitive essenziali, quali il pensiero critico, le abilità analitiche, la creatività” (punto 17 del preambolo).

Insomma: alfabetizzazione e cittadinanza sono competenze trasversali e coordinate, ma anche insieme distinte e complementari, sincretiche e funzionalmente differenziate. La cittadinanza tuttavia è attingibile solo mediante l’alfabetizzazione funzionale, perciò le due competenze sono legate anche da un rapporto di subordinazione.

Non sono idee nuove, per noi italiani, anzi per noi ‘occidentali’, eredi del mondo greco-latino: per la pluralità di codici e la competenza basata sulla variabilità basta citare Saussure, Halliday, la ricerca sociolinguistica. Per il valore civile e politico del linguaggio (o, detto altrimenti, la politicità intrinseca dei fatti di lingua) abbiamo una letteratura che comincia da Aristotele e arriva a don Milani, comprendendo – in varie declinazioni, e con attenzione diversa ai vari aspetti del rapporto lingua-società - nomi di grandi ‘insospettabili’: da Cicerone a Giambattista Vico a Cattaneo a Croce. Senza contare, naturalmente, Ascoli, Gramsci, Lombardo Radice, Freinet, Giacomo Devoto ed altri.²

² Per un ricco e documentato excursus storico si veda De Mauro (2018, pp. 41-58).

Per il valore civile e politico, cioè per il potere delle parole, non è neanche necessario consultare filosofi e linguisti di professione: basta rivolgersi ad Humpty Dumpty. Dice in tono sprezzante ad Alice “Quando io uso una parola questa significa esattamente quello che decido io... né più né meno”, lei gli risponde “Bisogna vedere se puoi dare tanti significati diversi alle parole” e Humpty Dumpty replica “Bisogna vedere chi è che comanda... è tutto qua”. Tutto dipende, insomma da chi è “il padrone della lingua” (Carroll 1978, pp. 203-4).

2. Alfabetizzazione, cittadinanza, democrazia

Nel mondo reale, se non funziona il processo di alfabetizzazione i giovani – e i meno giovani male alfabetizzati o dealfabetizzati - non si impadroniscono delle parole, dei significati propri e traslati, dei nessi, della sintassi complessa, della testualità, degli impliciti e dell’ironia: leggono comprendendo solo in parte o per nulla il significato dei testi. Non sono, appunto, i padroni della lingua. Con conseguenze disastrose: perché, come scrive Gianrico Carofiglio, “giovani incapaci di capire il significato di discorsi elementari sono i destinatari ideali per la propaganda dei demagoghi e dei populistici di ogni risma. E la propaganda volgare, violenta, carica di disprezzo per i significati, caratterizzata da una programmatica povertà del lessico è uno degli acceleratori dell’ignoranza, e dunque dell’inadeguatezza democratica” perché “la democrazia è discussione, è ragionamento comune, si fonda sulla circolazione delle opinioni e delle convinzioni” (Carofiglio 2019). Vale tuttora, e più che mai, il famoso aforisma di don Milani: “Non chiamerei alfabeti, non chiamerei cittadino a pieno diritto, cittadino sovrano, chi non fosse in condizioni di intendere davvero la prima pagina del giornale”.

L’analfabetismo funzionale porta allo svuotamento della democrazia: “una literacy debole inficia le concrete possibilità di apprendimento e crescita personale, di orientamento professionale, di accesso al mondo dei servizi e dell’associazionismo, di consapevolezza nei consumi ecc.” (Paone 2018). Ma non solo: porta a difficoltà nell’elaborare criticamente le informazioni, nel verificare l’attendibilità delle fonti, nell’elaborare opinioni meditate, motivate e solide. Basta pensare a un momento cruciale e oggi ricorrente della vita democratica di un paese: le elezioni. Come osservava Tullio De Mauro (2004, p. 162) “basta dire che si svolgono libere elezioni per essere certi che questo sia un paese democratico? Ma come la mettiamo se questo sistema è esercitato in condizioni di analfabetismo diffuso, di diffusa incapacità di valutare i programmi?”. E noi oggi ci troviamo proprio davanti a questo paradosso: siamo – o presto saremo - chiamati a votare ma il 28% di noi ha una competenza alfabetica molto modesta, ai limiti dell’analfabetismo

funzionale, e dunque per decidere come votare - cioè a chi affidare il proprio avvenire - non può confrontare analisi e programmi ma si accontenta della pubblicità propagandata con slogan semplici e urlati, semplificati, slogan che, come si dice, parlano alla pancia. Questa non è consapevole partecipazione democratica, e non lo è proprio a causa di un'alfabetizzazione carente. O, ancor peggio, di una dealfabetizzazione.

2.1. Che cosa bisogna fare per l'educazione di base e permanente

Le caratteristiche di una società sempre più mobile e digitale, com'è oggi quella italiana, richiedono un allargamento di orizzonti e un'attribuzione di responsabilità civile e politica al linguaggio, responsabilità che determinano, per il decisore e l'esecutore di orientamenti pedagogici, una serie di pesanti obblighi, ai quali la scuola è - o forse meglio: sarebbe - impegnata.

Riferendosi sia all'educazione di base che all'educazione permanente, il Consiglio d'Europa (Consiglio UE 2018) elenca questi obblighi imprescindibili:

1. un'istruzione di alta qualità;
2. la generalizzazione di modalità di insegnamento e apprendimento che puntino su motivazione e riflessione autonoma più che sul sistema premi-punizioni;
3. un programma specifico di socializzazione delle buone pratiche per migliorare il livello del personale didattico: insegnanti, dirigenti, ricercatori e docenti universitari, animatori socioeducativi, formatori dei docenti e formatori per adulti;
4. la diffusione di buone pratiche per l'apprendimento non formale (animazione socioeducativa, volontariato), finalizzate in primo luogo allo sviluppo di capacità interpersonali: pensiero critico, creatività, capacità analitiche ecc.;
5. cooperazione fra contesti di apprendimento diversi.

Al di sopra di questi c'è poi un obiettivo trasversale, sovraordinato rispetto agli altri: la *formazione professionale iniziale e continua*. È questa la chiave di tutti i programmi di sviluppo delle competenze chiave, e si basa proprio sulla dimensione della complessità, evidenziata dall'analisi della società postalfabetica, liquida e fortemente dinamica nella quale vivono oggi tanto i giovani quanto i meno giovani. Diciamo, i cittadini italiani.

Il documento della Commissione europea è però in parte monco. Non trae dalle premesse che abbiamo esaminato prima le naturali conseguenze: la formazione professionale deve fornire anche strumenti e metodi per un'alfabetizzazione effettivamente funzionale alla pratica di cittadinanza.

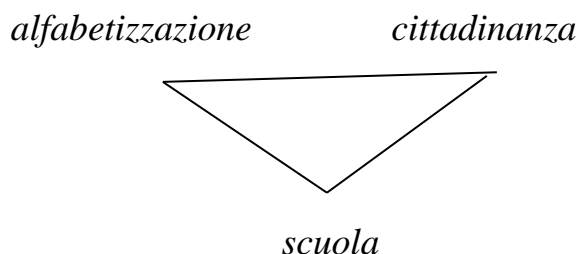
Il pentologo della Commissione andrebbe dunque completato con almeno altri tre precetti:

6. diffusione di buone pratiche di alfabetizzazione avanzata, multimodale, multivarietaistica, mirate alla *capacità di comprendere, esprimere, creare e interpretare concetti, sentimenti, fatti e opinioni*;
7. orientamento dell'acquisizione delle capacità linguistiche verso la *comprensione delle strutture e dei concetti sociali, storici, economici e giuridici*;
8. sviluppo delle *capacità di pensiero critico, di argomentazione, di accesso e di corretta interpretazione di tutti i mezzi di comunicazione di massa*.

3. E la scuola italiana?

Quello richiamato sino ad ora è il quadro generale dei problemi e delle proposte di soluzione che creano lo sfondo sul quale si staglia il problema specifico, reale e concreto della scuola italiana. La quale si trova oggi a gestire un carico di problemi certamente superiori alle sue forze. La scuola infatti mostra al suo interno tante facce diverse, molte delle quali sono spesso decisamente arretrate: ancora oggi sono ampiamente diffuse pratiche educative che limitano l'orizzonte semiotico al codice verbale, o addirittura a quello scritto formale, e danno alla padronanza della lingua un valore meramente estetico di appropriatezza formale.

Può la scuola, da sola, realizzare gli obiettivi che abbiamo sviluppato sin qui, in termini sia di scolarizzazione di base sia di educazione permanente? Onestamente, temo di no. Eppure, la scuola è ancora oggi luogo e agenzia tanto di alfabetizzazione quanto di cittadinanza. Non l'unico ma di certo, ancora, il più importante fra i luoghi e le agenzie operanti – o quanto meno sperabilmente operanti – con queste finalità. Se così stanno le cose, allora, si può dire che la bipolarità delle competenze di *alfabetizzazione e cittadinanza* va inserita in un campo più vasto, che comprende competenze e luoghi di sviluppo delle competenze (la scuola), rappresentabile con il triangolo:



4. Scuola e alfabetizzazione nella storia recente d'Italia

Così perimetrando l'area escludiamo una serie di situazioni extrascolastiche (principalmente, i luoghi del *life-long learning*), ma accendiamo un faro ben orientato sul principale dei luoghi in cui maggiori sono tuttora le possibilità di – e le responsabilità per – la costruzione del 'buon cittadino'.

Soffermiamoci sul lato del triangolo che unisce scuola e alfabetizzazione. Il rapporto fra scuola e alfabetizzazione è apparentemente il più facile da descrivere (anzi, da raccontare, visto che disponiamo di serie storiche di dimensione più che secolare). Se ad alfabetizzazione diamo il significato 'minimo' di "essere in grado di leggere e scrivere" si può far coincidere il numero dei non alfabetizzati con il numero (o la percentuale) di analfabeti rilevati nei censimenti decennali della popolazione italiana, e si può seguire l'andamento del processo di alfabetizzazione – a quei dati complementare – decennio per decennio. Le percentuali di analfabeti rilevate dall'ISTAT negli ultimi 60 anni hanno un andamento costantemente calante (figura 1).

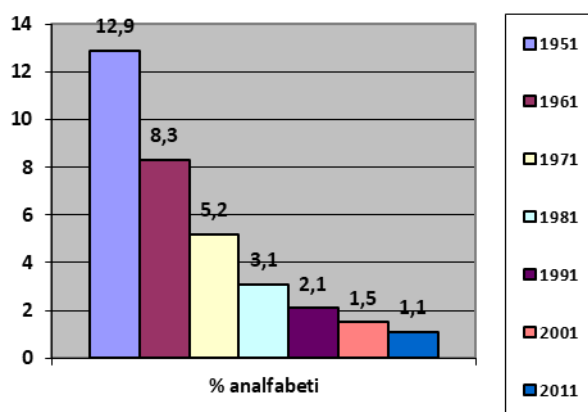


Figura 1
Percentuali di analfabeti dal 1951 al 2011.

È evidente il progresso enorme compiuto in poco più di mezzo secolo: in termini assoluti, si è passati da 5.456.000 a 596.000 analfabeti: come dire che nel 2011 era rimasto solo un decimo dei cinque milioni e mezzo di analfabeti che si registrava alla metà del secolo scorso. Una diminuzione progressiva, sistematica, continua, direi inarrestabile. Conoscendo gli sforzi giganteschi fatti dalla scuola in questo torno di tempo, e tenendo conto dell'influenza che può avere esercitato il progresso prima tecnico poi tecnologico e sociale in direzione di un incremento dell'alfabetizzazione sembra ben motivata la conferma – validata da una nutrita bibliografia - di una relazione di causa-effetto fra l'impegno didattico e l'alfabetizzazione. Anzi, la costanza della

progressività nell'incremento della prima (facilmente dimostrabile in sede di storia della scuola) e della seconda suggeriscono l'ipotesi di una vera e propria correlazione positiva.

Ma le cose non sono così semplici.

5. Ostacoli di ordine storico-geografico

Gli stessi dati, scorporati in ragione dell'appartenenza geografica ad ognuna delle cinque macro-aree usate dall'ISTAT per le sue indagini, mostrano una distribuzione geograficamente molto sbilanciata (figura 2).

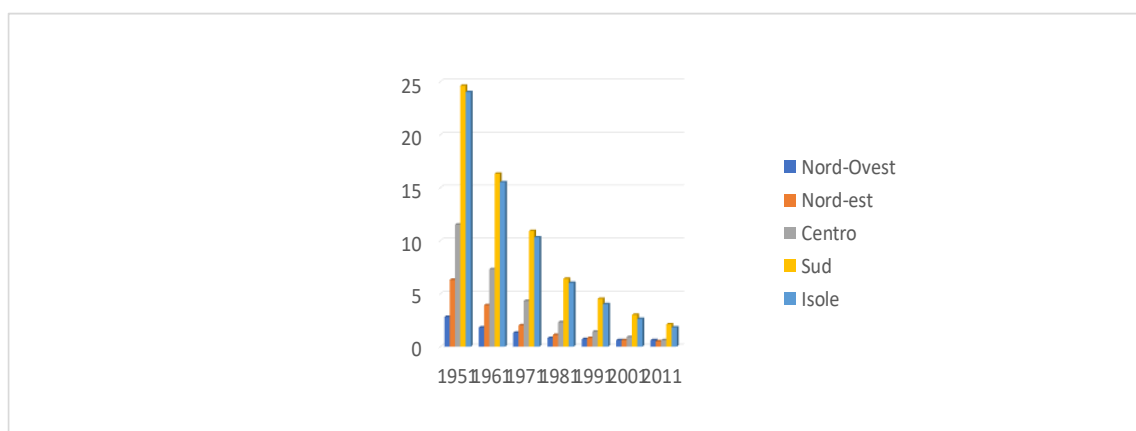


Figura 2
Percentuali di analfabeti, per area geografica.

Il coefficiente di abbattimento dell'analfabetismo di ognuna delle macroaree ha lo stesso andamento, nel tempo, dell'Italia nel suo complesso, ma c'è una differenza fondamentale. Sud e Isole partono da valori altissimi (rispettivamente 24,6 e 24,0) mentre il Nord-ovest muove da una percentuale molto bassa: per rendere l'idea diciamo che il punto di partenza delle regioni settentrionali è molto vicino a quello che sarà, per le isole, solo il punto di arrivo di una lunga e faticosa conquista. La media nazionale ha dunque in modo accentuato, quasi esasperato, la caratteristica di ogni media: non dice nulla sulla distribuzione, in questo caso geografica, dei valori. Lo scorporamento dei dati evidenzia invece l'azione determinante di un *fattore geografico* che, a sua volta, ha evidentemente radici profonde altrove, nella *storia* di ogni parte del nostro Paese.

A loro volta queste variabili storico-geografiche, per la loro stessa natura, agiscono sui processi di alfabetizzazione in modo intrecciato anche con altri fattori di variazione. E tutti insieme li condizionano – spesso, li distorcono - orientandone i risultati verso gli esiti che oggi constatiamo con grande preoccupazione.

6. Ostacoli di ordine socioeconomico

Prendiamo in considerazione i dati raccolti dall'INVALSI in tutta la popolazione scolastica italiana, dei gradi 2 e 5 (classe seconda e quinta della scuola primaria), 8 (classe terza della secondaria di grado inferiore), 10 e 13 (classi seconda e quinta della scuola secondaria di grado superiore). In uno studio recente (Sobrero 2017)³ condotto su classi campione di seconda superiore, per un totale di 2.256 classi corrispondenti al 5% dell'universo statistico, mettendo in relazione per ogni studente l'indice ESCS (Economic, Social and Cultural Status) con il punteggio ottenuto nelle prove di riflessione sulla lingua si riscontra una relazione decisamente stretta fra la condizione socioeconomica e il livello di prestazione. Il coefficiente di correlazione di Pearson fra i valori rilevati di volta in volta sulle due scale è di 0,237, cioè attesta quello che gli statistici chiamano *legame significativo* fra le due variabili. In altre parole, ancora oggi – dopo un secolo e mezzo di scuola pubblica nazionale e dopo più di settant'anni di scuola teoricamente basata sull'uguaglianza delle opportunità - da uno studente che ha un indice socio-economico e culturale elevato abbiamo fondati motivi per aspettarci un punteggio in media più alto di quello di uno studente con un indice basso; reciprocamente, da un allievo che ha un indice basso ci aspettiamo un punteggio mediamente più basso.

Se consideriamo, insieme all'indice socioeconomico e culturale, altre variabili che riteniamo in grado di influenzare il punteggio e applichiamo un modello di regressione lineare per verificare la forza del legame fra il punteggio ottenuto nelle prove di riflessione sulla lingua (variabile dipendente) da una parte e le altre variabili dall'altra otteniamo un diagramma che illustra il peso relativo di diversi fattori (figura 3).

³ Le elaborazioni dei dati INVALSI qui presentate sono tratte da questo articolo.

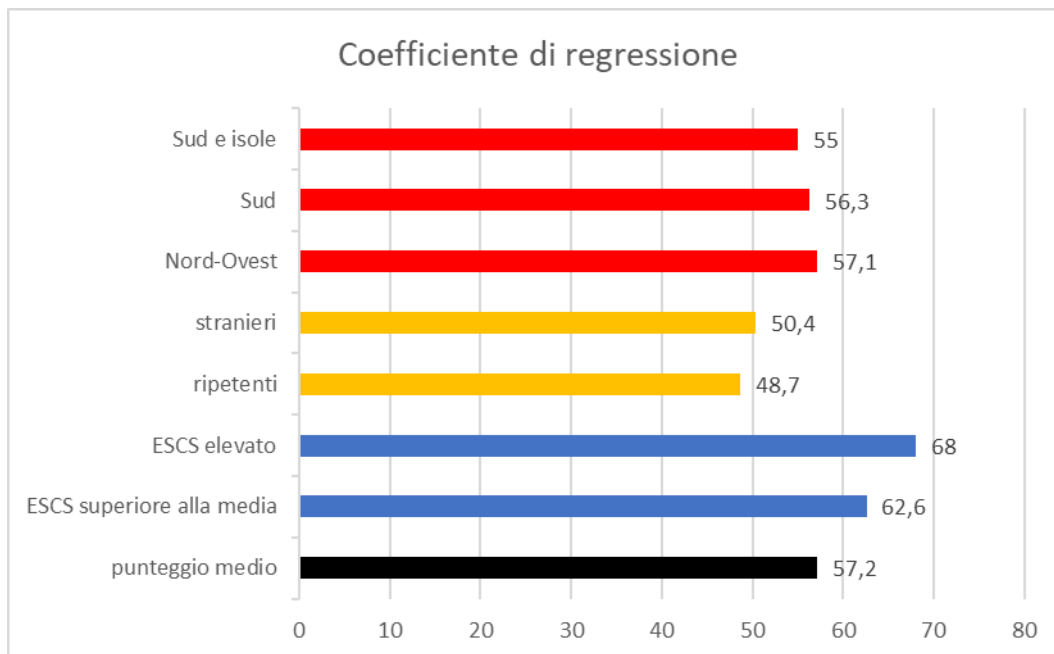


Figura 3

Peso relativo di punteggio, per macro-area geografica, provenienza e ripetenze, ESCS.

Rispetto al punteggio medio è forte l'influenza dell'ESCS (che cresce in proporzione diretta con il miglioramento delle condizioni socioeconomiche). Ma i due fattori che condizionano ancor più pesantemente – e negativamente – i risultati sono la condizione di *immigrato* (di seconda ma ancor di più di prima generazione) e quella di *ripetente*. Aggiungo che se queste due condizioni si sommano – cioè se il ragazzo immigrato è anche ripetente – il punteggio si abbassa paurosamente: 41,9. Rispetto al peso di queste due variabili quello delle aree meridionali e insulari del Paese è decisamente inferiore.

L'intreccio con la variabile fondamentale – la situazione socioeconomica – avviene anche con altre variabili, dall'effetto tutt'altro che trascurabile,

6.1. Titolo di studio dei genitori⁴

È importante, in quanto componente fondamentale del clima culturale in cui cresce il ragazzo (figura 4).

⁴ Il grafico relativo al titolo di studio della madre ha un andamento perfettamente sovrapponibile a questo.

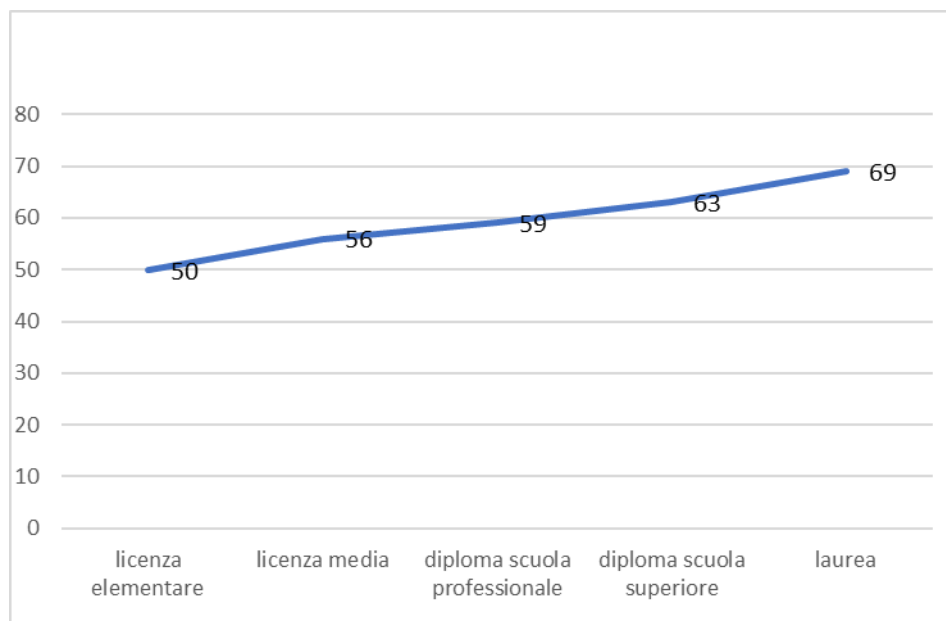


Figura 4
Punteggi ottenuti e titolo di studio del padre.

Com'è evidente, il punteggio ottenuto nei test sale in proporzione diretta e in modo costante con il crescere del livello di istruzione dei genitori. Semplificando, c'è tuttora una relazione diretta fra grado di alfabetizzazione dei genitori e dei figli. L'ascensore culturale – e dunque anche quello sociale – è molto lento e si guasta troppo spesso.

6.2. Attività lavorativa dei genitori

Alle professioni legate a uno statuto socioeconomico e socioculturale più alto (impiegato, maestro, professore, funzionario, professionista ecc.) corrispondono prestazioni mediamente – e decisamente - migliori rispetto a quelle degli studenti i cui genitori hanno professioni dallo statuto comunemente percepito come inferiore (agricoltore, operaio, collaboratore domestico, casalinga, disoccupato...). Si noti che per le attività di statuto 'alto' – diversamente dalle altre - è richiesto un titolo di studio medio-alto. La relazione non è dunque del tipo one-to-one ma è di tipo multiplo e intrecciato: abbraccia titolo di studio, professione, indice socioeconomico da una parte e abilità linguistiche dall'altra.

6.3. Lingua parlata usualmente in casa

Anche la scarsa esposizione al parlato in lingua italiana influisce negativamente sul punteggio nelle prove INVALSI (figura 5).

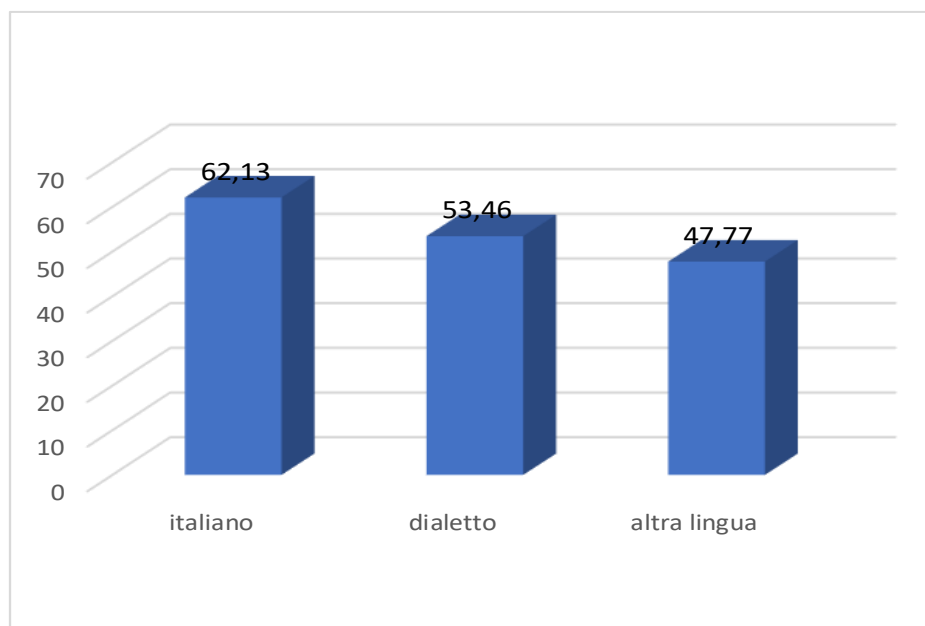


Figura 5
Punteggi medi e lingua d'uso in famiglia.

Il problema ovviamente non riguarda l'incompatibilità del dialetto – o di una lingua immigrata – con l'italiano ma l'esposizione dell'apprendente alla produzione di messaggi – o alla pratica di conversazioni – nella lingua-bersaglio: insomma, non è un problema di ordine linguistico ma socio-pedagogico, e riguarda le opportunità di full immersion nell'italiano al di fuori dell'ambito scolastico, sicuramente maggiori in ambiente italofono che in ambiente non italofono.

6.4. Quantità di libri posseduti in famiglia

Infine, la variabile 'classica', mai contestata (anche perché facilmente identificata come concausa di ripetuti insuccessi): la presenza di un buon numero di libri – ovvero di proposte di lettura extrascolastica - all'interno della famiglia. Fra gli alunni che in famiglia trovano meno di dieci libri e quelli che ne trovano più di 500 la differenza nel livello di comprensione dello stesso testo è molto accentuata (figura 6).

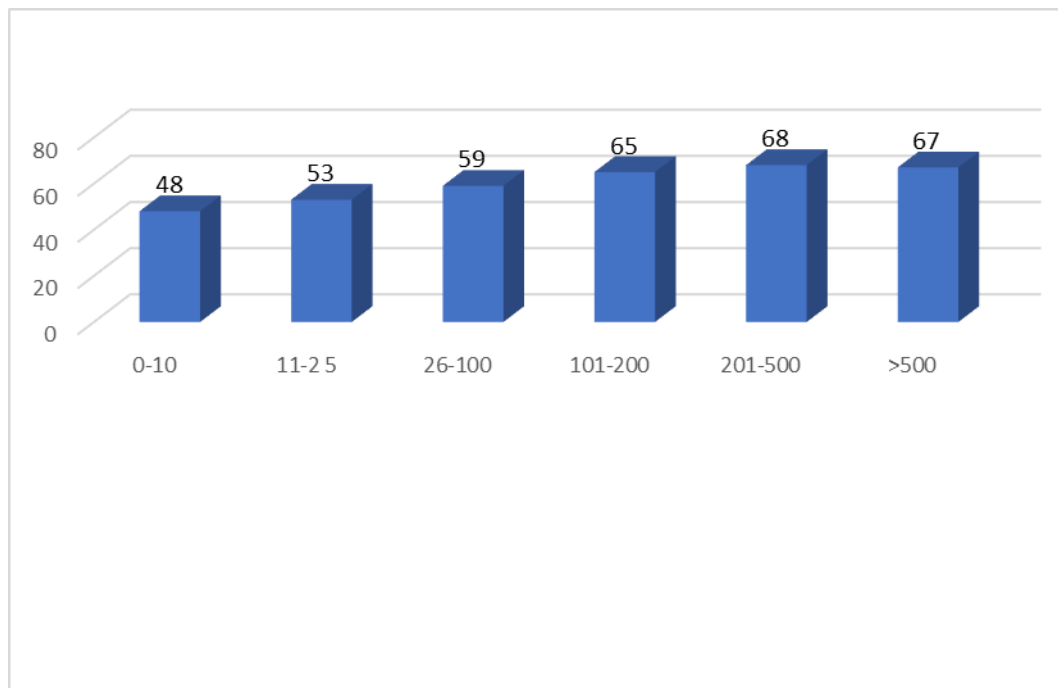


Figura 6
Punteggi medi e libri in casa.

Il possesso di libri è l'indice più significativo, e incontrovertibile, del clima culturale che si vive in famiglia: la presenza di una vera e propria biblioteca in famiglia rimanda non solo a una maggiore esposizione a produzioni in lingua italiana ma anche l'acquisizione 'spontanea', cioè motivata, di competenze di lettura e comprensione dei testi che è preliminare ma anche parallela e complementare a quella stimolata in classe. Ancora una volta, il retroterra culturale e sociale determina di per sé privilegi e discriminazioni nell'apprendimento.

6.5. Altri fattori

I dati INVALSI identificano anche altri fattori, apparentemente secondari: ad esempio la disponibilità a casa di *spazi e risorse* per studiare. Nel campione considerato hanno punteggi medi superiori alla media generale coloro che possiedono *beni e servizi utili per lo studio* (come uno spazio tranquillo, un computer, un'enciclopedia, l'accesso a Internet) mentre quelli che non ne hanno offrono prestazioni nettamente inferiori. Il grafico relativo è perfettamente sovrapponibile a quello del rapporto fra punteggi ottenuti e indice ESCS. In altre parole: chi vive in condizioni socioeconomiche sfavorevoli ha molte probabilità di non disporre di beni e servizi utili per lo studio a casa, e sviluppa minori competenze nella riflessione sulla lingua (che è, non dimentichiamo, una delle dimensioni fondamentali del processo di alfabetizzazione).

Che cosa fa sì che una scuola funzioni bene? In primo luogo insegnanti preparati, aggiornati e motivati: sembra un truismo, un'ovvietà, ma a giudicare dai provvedimenti legislativi e dalle politiche ministeriali degli ultimi decenni questo requisito è percepito come del tutto irrilevante. E questa irresponsabile sottovalutazione è il primo e più grave errore, che di sicuro non va addebitato alla scuola. Al contrario...

Un insegnante bravo – e motivato, e adeguatamente retribuito – però non basta ancora. Gli stessi dati INVALSI, nella ricerca ora ripresa, dimostrano che sull'apprendimento agiscono anche fattori apparentemente di livello inferiore, e invece insospettabilmente (per molti) efficaci: la presenza di laboratori informatici, di laboratori scientifici, di biblioteche funzionali, e persino di un'adeguata illuminazione e di un riscaldamento efficiente. Insomma: quando si parla di qualità della scuola bisogna intendere 'scuola' in tutte le accezioni possibili, dalla più astratta e burocratica (una struttura del Ministero dell'Istruzione) alla più concreta: donne e uomini - insegnanti, operatori scolastici – e ambienti, strumenti, cose.

Qualcuno potrebbe obiettare che questi dati riguardano solo l'abilità di riflessione sulla lingua, che spesso si confonde con la grammatica, dunque non riguardano nessuna delle abilità fondamentali dell'educazione linguistica: lettura, scrittura, ascolto, parlato. E dirà che riflettono una condizione di decadenza generale del possesso della lingua, che si riscontra in questi ultimi anni: prima era tutta un'altra musica...

Non è così: i dati che ho ora richiamato trovano un puntuale riscontro nelle più accurate e ampie indagini sui risultati dei processi di alfabetizzazione che siano state compiute in Italia prima d'ora. Ad esempio, l'indagine sulle capacità di lettura a livello di quarta elementare, condotta nel 1990-91 in 31 paesi dall'IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), per l'Italia (Lucisano 1994) rilevava una relazione molto stretta fra la capacità di lettura e i fattori legati alle caratteristiche della famiglia (Tabella 1).

Fattori	Peso⁵
Quantità di libri posseduti, in famiglia	73
Usi linguistici prevalenti in famiglia	44
Benessere economico della famiglia	30

Tabella 1
Capacità di lettura e peso di tre fattori interni alla famiglia.

⁵ È il valore dell'indice di correlazione con lo scarto fra punteggio massimo e minimo, relativamente alle capacità di lettura: in altre parole, misura la capacità delle variabili di determinare scarti fra i punteggi massimi e minimi ottenuti nelle prove di comprensione.

A cavallo dei due secoli – e dunque una ventina d’anni fa – l’IRRSAE di Bari ha coordinato una ricerca, condotta in 17 regioni italiane, su un campione rappresentativo di 8442 alunni di quinta elementare (Carella 2004). La ricerca non a caso era dedicata ai “rischi di una debole alfabetizzazione” e prevedeva prove di lettura/comprendimento di testi e prove di scrittura.

Ebbene, i risultati sono quasi perfettamente sovrapponibili a quelli che ho richiamato prima. I bambini a forte rischio di svantaggio nelle capacità di lettura sono quelli che:

- hanno genitori poco istruiti
- dedicano poco tempo alla lettura per diletto
- ricevono dalla famiglia pochi stimoli culturali
- in casa trovano pochi libri
- vivono in un quartiere e in una famiglia in cui si parla normalmente in dialetto

(Carella 2004, pp. 61-78).

7. L’ineguaglianza delle opportunità, risultato di una correlazione spuria

Dunque i fattori esterni che interferiscono nel processo di alfabetizzazione scolastica riflettono problemi non contingenti ma strutturali, ed esprimono le difficoltà della scuola a portare a compimento il suo compito storico di alfabetizzazione, in una situazione in cui ci sono ancora molti, troppi condizionamenti sia esterni che interni i quali orientano tuttora – come venti e come trent’anni fa - verso l’ineguaglianza delle opportunità, se non addirittura verso la discriminazione di fatto. Sono, in altre parole, le ‘divisioni invisibili’ di Maryanne Wolf (2009).

In definitiva, la relazione fra scuola e alfabetizzazione, generalmente e intuitivamente classificata come associazione, o come relazione positiva, in realtà ha i caratteri tipici della correlazione spuria, o quanto meno – per certe associazioni – indiretta.

Molte delle variabili che abbiamo visto come corresponsabili del processo di alfabetizzazione nella scuola italiana sono indipendenti da chi opera nella scuola: e questo scarica parte della responsabilità sui momenti decisionali della vita politica e amministrativa, ai quali tutti possiamo contribuire ma solo indirettamente, come cittadini. Resta però a chi opera nella scuola (soprattutto con attività didattica) un’altra parte – per molti versi decisiva – della responsabilità.

8. Un decalogo finale, orientato anche sulla Costituzione

Se vogliamo elaborare linee di condotta ‘virtuose’ in questa prospettiva, ridotta ma realistica nell’agitata temperie italiana, possiamo stilare un decalogo, di indicazioni operative, che appare in tutta evidenza molto meno ricco del precedente, anzi più modesto, ma ha obiettivi effettivamente raggiungibili nella scuola italiana, *hic et nunc*.

1. Gli obiettivi dell’alfabetizzazione, e in particolare dell’educazione linguistica, non riguardano solo l’insegnante di italiano ma vanno condivisi da tutti gli insegnanti, perché è per tutti evidente che il possesso pieno delle facoltà del linguaggio è funzionale sia alla corretta socializzazione degli alunni che al miglioramento delle loro prestazioni, materia per materia. Questo comporta una decisa attenuazione delle barriere, oggi ancora troppo elevate, fra discipline, materie, competenze.
2. I ragazzi possono acquisire competenze linguistiche avanzate solo se le percepiscono come strumento di partecipazione attiva e dinamica alla vita sociale e intellettuale: in altre parole lettura e scrittura (ma anche tecniche di ascolto e pianificazioni di parlato) sono acquisite ben più rapidamente ed efficacemente se sono motivate all’interno di attività di discussione, partecipazione, studio, ricerca... Cooperazione educativa e compiti di realtà vanno in questa direzione, puntando simultaneamente a obiettivi di integrazione fra alfabetizzazione e cittadinanza attiva. Anche alla base della metodologia delle *flipped classroom* c’è questo principio, applicato alla vita intellettuale: si affida all’insegnante un ruolo centrale nell’attivazione di competenze cognitive alte (comprendere, valutare, applicare) la cui acquisizione trascina competenze linguistiche altrettanto alte, o complesse.
3. Sviluppare capacità di piena comprensione dei testi, capacità di argomentare e di elaborare un pensiero critico autonomo sono fini a cui mirare non solo nell’ora di italiano ma in tutte le ore dell’attività scolastica, perché sono funzionali, per loro intrinseca natura, tanto a una piena alfabetizzazione quanto al conseguimento degli obiettivi fondamentali – e trasversali - di educazione alla cittadinanza attiva.
4. Elaborare e applicare strumenti di accesso consapevole ai social e, in generale, ai mezzi di comunicazione di massa è indispensabile e urgente, per garantire le pari opportunità, nella declinazione più moderna dei diritti alla comunicazione
5. Non si può avviare un processo di alfabetizzazione senza partire dalla conoscenza del retroterra linguistico e culturale del ragazzo: la sua famiglia, il suo ambiente. È il punto di innesco, dal quale dipende l’avanzamento tanto del processo di alfabetizzazione quanto – di conseguenza - della pratica di cittadinanza.

6. L'orizzonte dell'alfabetizzazione deve essere il più largo possibile: sepolta ormai l'era della centralità dell'italiano letterario, proprio per rispettare il canone della motivazione e dell'adeguatezza ad ogni contesto prevedibile, la gamma delle possibilità offerte all'apprendente dovrà comprendere tutte le varietà – e gli incroci di varietà – presenti nel repertorio linguistico italiano. Allo studente si dovranno dare progressivamente tutti gli strumenti comunicativi per interagire in modo coerente col contesto. Lo scopo non è solo limitato all'educazione linguistica: rispettare e usare opportunamente le risorse linguistiche disponibili nel repertorio è il primo passo per imparare a vivere e operare nel contesto comunicativo italiano non da succubi male alfabetizzati ma da pari a pari: possedere ed esercitare, insomma, la parità nelle competenze e nella vita civile.
7. L'acquisizione di competenze deve riguardare tutti i livelli e le modalità di articolazione della lingua: ascolto e parlato, oralità e scrittura, linguaggi verbali e non verbali ecc.
8. Per gli obiettivi di educazione linguistica ma anche – se non soprattutto – per l'acquisizione delle competenze di cittadinanza è essenziale che gli apprendenti siano dotati delle chiavi di accesso alla lingua dei settori in cui si articola la vita sociale e culturale, cioè i linguaggi speciali, in primo luogo dei settori giuridico, economico, sociale ecc.
9. Altre competenze, apparentemente 'accessorie', in realtà nell'ottica della cittadinanza sono indispensabili. Se anziché ripetere regole grammaticali gli studenti sono portati per mano a fare pratica di riflessione sulla lingua si avviano in modo intelligente e motivato allo studio della realtà linguistica, del funzionamento del linguaggio verbale, dei meccanismi delle lingue, dei dialetti e degli altri codici di comunicazione, in altre parole diventano davvero 'i padroni della lingua': che è – anche questo - un obiettivo insieme di educazione linguistica e di cittadinanza.
10. Un obiettivo trasversale, forse il più trasversale di tutti, è - infine – quello di sviluppare il senso della funzionalità comunicativa di ogni scelta linguistica, ovvero di impostare come obiettivo principale non la scelta della forma linguistica giusta ma della forma che comunica al meglio il messaggio, perché è la più adeguata al contesto, all'interlocutore, allo scopo. Per un motivo molto semplice: nell'uso quotidiano della lingua quella che conta è l'efficacia comunicativa, la sola che rende uguali, indipendentemente dal background, dal contesto, dalle fortune scolastiche. In altre parole, possedere i segreti della funzionalità comunicativa è uno strumento fondamentale per contribuire attivamente ad attuare l'articolo 3 della Costituzione.

Queste indicazioni discendono, oltre che dall'art. 3 della Costituzione, dalle più recenti Raccomandazioni del Consiglio d'Europa, dall'analisi dei dati

INVALSI, OCSE PISA, IRRSAE ecc., e dalle ultime riflessioni sul neoanalfabetismo degli studenti⁶, ma hanno anche un riferimento molto preciso, nella letteratura italiana di educazione linguistica: le *Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica* del GISCEL, 'opera collettiva' ma ispirata, voluta e scritta da Tullio De Mauro nel lontano 1975.⁷ Il pensiero corre in particolare alla tesi VIII "Principi dell'educazione linguistica democratica", e induce a una facile identificazione tra l'espressione 'educazione linguistica democratica' e il tema di cui qui ci occupiamo: l'alfabetizzazione come pratica di cittadinanza.

Per sintetizzare in una formula semplice, ma molto impegnativa per chi ha a cuore le sorti della scuola e della democrazia in Italia: alfabetizzazione, cittadinanza e democrazia sono intrinsecamente, storicamente, filogeneticamente inscindibili.

Bionota: nato ad Alessandria nel 1941, laureato alla Facoltà di Lettere dell'Università di Torino, ha insegnato presso l'Università di Lecce come professore incaricato dal 1972 al 1975 (Storia della lingua italiana) e come professore ordinario dal 1975 al 2011 (prima Dialettologia italiana, poi Linguistica e Lingua italiana). Professore emerito dal 2011. È stato Rettore dell'Università di Lecce, Direttore di Dipartimento, membro del Nucleo di valutazione dell'Università. È stato Presidente della Società di Linguistica Italiana e Segretario nazionale del GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica).

È autore di numerosi studi specialistici di linguistica e di educazione linguistica pubblicati su riviste italiane e straniere, e di strumenti per l'educazione linguistica (grammatiche scolastiche ecc.).

Recapito autore: albertoasobrero@gmail.com

⁶ Su questo mi permetto di rinviare a Sobrero 2020.

⁷ Si vedano De Mauro 2018 e Loiero-Lugarini 2019.

Riferimenti bibliografici

- Carella C. 2004 (ed.), *Leggere e scrivere nella società complessa*, Edizioni Junior, Bergamo.
- Carofiglio G. 2019, *Perché il potere ha tolto le parole ai nostri ragazzi*, in “la Repubblica” del 13 luglio.
- Carroll L. 1978, *Le avventure di Alice nel paese delle meraviglie*, Mondadori, Milano.
- Consiglio d’Europa 2006, *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l’apprendimento permanente* in “Gazzetta Ufficiale dell’Unione Europea” n. 394 del 30 dicembre 2006.
- Consiglio d’Europa 2018, *Raccomandazione del Consiglio, del 22 maggio 2018, relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente*, in “Gazzetta Ufficiale dell’Unione Europea” n. 189 del 4 giugno 2018.
- De Mauro T. 2004, *La cultura degli italiani*, Laterza, Roma-Bari.
- De Mauro T. 2018, *L’educazione linguistica democratica*, Laterza, Roma-Bari.
- Loiero S., Lugarini E. (eds.) 2019, *Tullio De Mauro: Dieci tesi per una scuola democratica*, Franco Cesati, Firenze.
- Lucisano P. 1994 (ed.), *Alfabetizzazione e lettura in Italia e nel mondo: i risultati dell’indagine internazionale IEA-SAL*, Tecnodid, Napoli.
- Paone F. 2018, *Literacy e cittadinanza: l’attualità delle ‘Dieci Tesi’ nella scuola democratica* in “Insegnare” 13 dicembre 2018.
- Sobrero A.A. 2017, *Mesures de l’apprentissage et variables contextuelles* in “Sociolinguistic Studies” 11.2-4, pp. 389-411.
- Sobrero A.A. 2020, *Che cosa fare (e che cosa non fare) dei dati INVALSI*, in “Italiano a scuola” 2, pp. 131-142.
- Wolf M. 2009, *Proust e il calamaro. Storia e scienze del cervello che legge*, Vita e Pensiero, Milano.

ALFABETIZZAZIONE E EDUCAZIONE LINGUISTICA IN AFRICA

Tra precarietà e creatività linguistica

RAYMOND SIEBETCHEU
UNIVERSITÀ PER STRANIERI DI SIENA

Abstract – The paper aims at proposing a theoretical reflection on the concept of (il)literacy in Africa. The theoretical framework is based on the analysis of literacy related to educational linguistics according to De Mauro's studies. Before analyzing the issue of (il)literacy in Africa, the contribution tackles the main sociolinguistic features of this continent. The illiteracy data illustrated in the paper are taken from UNESCO and United Nations sources. The analysis of concept and effects of (il)literacy in Africa is crucial to separately interpret cultural and linguistic deprivation. Actually, if on the one hand the contribution considers illiteracy as a barrier that prevents the achievement of many educational goals in Africa, on the other it prompts to create conditions so that linguistic precarity could become a means capable of leading to linguistic creativity. The idea is therefore to introduce an inclusive teaching oriented to creative and original language education models capable of valorizing all the semiotic resources of learners.

Keywords: Africa; linguistic creativity; linguistic precarity; (il)literacy; plurilingual education.

1. Premessa

La situazione linguistica del continente africano, ricca e complessa, restituisce due certezze inequivocabili: da una parte la ricchezza linguistica come potenziale patrimonio individuale degli africani, e dall'altra la tendenza a trazione eurocentrica orientata verso un monolinguisimo istituzionale derivante dall'esperienza coloniale. In realtà, se è vero, come è vero, che alcuni africani sono in grado di parlare cinque o sei lingue grazie al contatto permanente tra popoli, culture, tradizioni e idiomi diversi (matrimoni misti, immigrazione interna e esterna, scambi commerciali, ecc.), molti paesi continuano a promuovere il monolinguisimo elitario che ha delle ricadute sulla maggioranza della popolazione, plurilingue ma in alcuni casi analfabeta, cioè in contatto con tanti codici linguistici e semiotici diversi che non è sempre in grado di usare adeguatamente. L'educazione linguistica in Africa risulta quindi una vera e propria sfida dove il plurilinguisimo, patrimonio di

questo continente è paradossalmente un problema anziché una risorsa per le stesse popolazioni, mentre il monolinguisma risolve i problemi di una minoranza dei cittadini. In questa ottica, Bangbose (2011, p. 2) sostiene che: “The fact that there are many languages is often used negatively to suggest that this is a distinct disadvantage especially from the point of view of communication and cost. [...] The negative perception of multilingualism serves to diminish the status of African languages, presenting them as a problem rather than an asset”. Ouane e Glanz (2010, p. 25) aggiungono che il plurilinguismo in Africa è paradossalmente visto e vissuto come una minaccia per l’unità nazionale e lo sviluppo economico, situazione che porta i governi a costringere la maggioranza degli africani a “employer une langue officielle – souvent étrangère – tout particulièrement dans le secteur de l’éducation. Ce faisant, ils se privent de l’occasion de construire un système éducatif de qualité reposant sur le potentiel d’une majorité et non plus sur la minorité qui maîtrise la langue officielle”.

Partendo da queste considerazioni, in questo contributo cercheremo di capire qual è il rapporto tra gli africani e le loro lingue e soprattutto quali sono le sfide che scaturiscono da tale scenario. Per rispondere a questi quesiti, partiremo dalla definizione del concetto di “educazione linguistica democratica” elaborato da De Mauro (2018) che ci consentirà di analizzare le sfide poste dall’educazione linguistica in Africa, una delle quali è senz’altro l’analfabetismo. Siccome quest’ultimo fenomeno ha interessato anche l’Italia e molti altri paesi occidentali fino ad alcuni decenni fa, nell’analizzare le forme di analfabetismo (attraverso alcuni dati statistici) in questo continente, a sessanta anni dalla fine della colonizzazione, ci si chiede se e come potrà uscire da questa condizione. Il contributo illustra alcune riflessioni preliminari rispetto a una ricerca sul campo che intendiamo svolgere in alcuni paesi africani.

2. Educazione linguistica democratica

Se la vecchia-nuova questione della lingua in Africa continua a essere complessa e spinosa, non possiamo esplorare il tema dell’alfabetizzazione in questo continente senza fare riferimento ai principi di educazione linguistica democratica. Per questo motivo, sosteniamo che anche per l’Africa “è oggi ancora più forte [...] l’esigenza di una educazione linguistica che arricchisca le nostre capacità comuni di comprensione e intelligenza, di rapporto autentico e attivo con gli altri e col vasto mondo, una educazione linguistica che dia diffusamente, a tutte e tutti, come diceva don Milani, quella lingua che, continuiamo a sperarlo e a operare per ciò, ‘ci fa eguali’” (De Mauro 2018, p. 40). Gli studi di De Mauro (2018) ci suggeriscono che occuparsi di educazione linguistica significa interessarsi allo sviluppo (o al non sviluppo)

delle capacità semiotiche e linguistiche, all'uso delle lingue materne, della lingua della scuola e delle L2 all'interno e all'esterno della scuola nonché al complessivo sviluppo intellettuale e relazionale degli scolari. Analizzeremo pertanto l'educazione linguistica in Africa intesa come sfida per esplorare e valorizzare tutte le forme di lingue e di linguaggio (verbale, gestuale, iconico).

De Mauro (2018, p. 108) aggiunge che ci sono quattro grandi fallacie che impediscono o rallentano lo sviluppo di un'educazione adeguatamente bi- e plurilingue: “1) l'idea della lingua come vestito, come cacciavite o coltello, come strumento usa-e-getta; 2) l'idea della lingua come corpo rigido pervasivo, ovvero la concezione “idraulica” della nostra mente (il nostro cervello non è uno sciacquone in cui, se si versa una nuova lingua, esce la precedente); 3) l'idea della lingua come Sfero parmenideo, immobile immutabile; 4) l'idea territorialrazzistica della lingua, ovvero *cuius regio, eius sermo*”. Visto che per plurilinguismo intendiamo in questa sede anche la compresenza di diversi tipi di semiosi, di idiomi, di codici e di norme di realizzazione d'un medesimo idioma, uno dei temi da affrontare in riferimento all'educazione linguistica in Africa è quello dell'analfabetismo.

3. Le sfide dell'educazione linguistica in Africa

La complessità linguistica del continente africano può essere analizzata facendo riferimento a sei parametri linguistici (fig. 1) che, a nostro avviso, dovrebbero essere presi in considerazione in vista della progettazione dei percorsi di educazione linguistica. Tali parametri sono i seguenti: pluralità, diversità, unità, varietà, fragilità e precarietà linguistica.

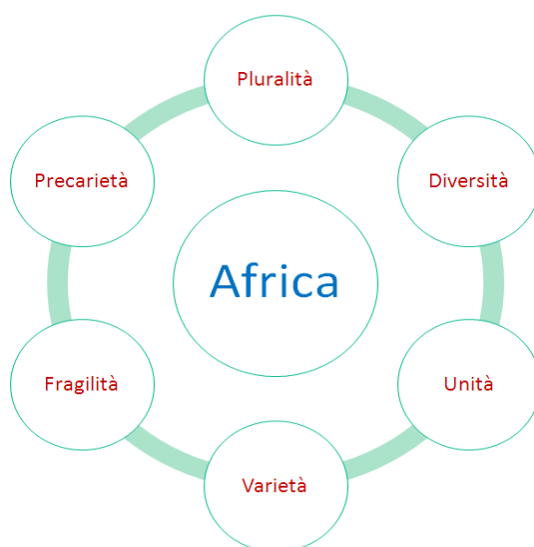


Figura 1
Sei parametri linguistici caratterizzanti l'Africa.

3.1. Pluralità linguistica

Intendiamo per “pluralità linguistica” il numero importante di lingue censite dalle varie indagini: 2.035 lingue, secondo Heine, Nurse (2000), 2.144 lingue secondo Ethnologue (Eberhard *et al.*, 2019). Secondo quest’ultimo, nel 2019 due paesi africani figurano tra i dieci paesi con il maggior numero di lingue: Nigeria al terzo posto con 524 lingue (dopo Papua Nuova Guinea e Indonesia, rispettivamente con 840 e 710 lingue) e Camerun al nono posto con 275 lingue. Sulla base di questo parametro¹ l’Africa è, dopo l’Asia, il continente con il maggior numero di lingue.

3.2. Diversità linguistica

Associamo la “diversità linguistica” alla visione del *Linguistic Diversity Index* (LDI) e nella fattispecie l’indice di Greenberg. Secondo Ethnologue (vedi Eberhard *et al.*, 2019), l’Africa è il primo continente per indice di diversità linguistica in base al rapporto fra l’indice di diversità di Greenberg e il numero di idiomi parlati. Questo studio statistico rivela che più elevato è l’indice di diversità linguistica, più alta sarà la probabilità che due persone selezionate casualmente nello stesso territorio parlino lingue diverse (che in alcuni casi possono essere intercomprensibili). La tabella 1 illustra gli indici di diversità linguistica dei primi dieci paesi al mondo (elencati in base all’indice più alto) nel 2009 e nel 2017, di cui sono rispettivamente presenti sei e sette paesi africani. Aggiungiamo che nelle due indagini, dei primi 30 paesi, rispettivamente 22 e 23 sono Stati africani.

Indice Diversità Linguistica (Ethnologue, 2017)		Indice Diversità Linguistica (Unesco, 2009)	
Paesi	LDI	Paesi	LDI
Papua Nuova Guinea	0.988	Papua Nuova Guinea	0.990
Camerun	0.974	Vanuatu	0.972
Vanuatu	0.973	Isole Salomone	0.965
Isole Salomone	0.968	Tanzania	0.965

¹ Siamo consapevoli del problema rappresentato dai criteri adottati per il censimento delle lingue, che tra l’altro non è solo una questione africana. Come noto, i dati dei censimenti possono variare in base agli obiettivi e al settore scientifico di appartenenza di chi li raccoglie. Linguisti, filologi, geografi, antropologi, sociologi, ecc. tutti interessati, per motivi diversi, a mappare o analizzare le lingue di determinati territori, non hanno però la stessa idea di lingua. Le oscillazioni da un censimento a un altro sono quindi comprensibili non solo perché alcune lingue muoiono e altre nascono, ma anche perché cambiano i criteri di rilevazione. Basti considerare che se per Ethnologue sono attualmente 275 idiomi in Camerun, Binam Bikoi (2012) ne conta 248 nello stesso paese. Rimandiamo inoltre ad altri studi la distinzione tra lingua e dialetto o altre questioni quali i rapporti genealogici, storici, linguistici tra i vari idiomi. In questa sede consideriamo le lingue semplicemente come dei codici semiotici portatori di significati.

Repubblica Centrafricana	0.959	Repubblica Centrafricana	0.960
Rep. Democratica del Congo	0.948	Ciad	0.950
Benin	0.933	Rep. Democratica del Congo	0.948
Ciad	0.933	Camerun	0.942
Sud Sudan	0.929	India	0.943
Uganda	0.929	Mozambico	0.929

Tabella 1

Indice di diversità linguistica nei primi dieci paesi del mondo nel 2009 e 2017.

3.3. Unità linguistica

Associamo il concetto di “unità linguistica” alle scelte linguistiche istituzionali impostate dai governi africani per “neutralizzare” i conflitti tra le lingue locali che non possono diventare lingue di unità nazionali in alcuni casi perché non sono ancora standardizzate e in altri casi perché anche se lo fossero i locutori di altre lingue locali si sentirebbero esclusi e pretenderebbero che anche le loro lingue ricoprissero questo status. Le lingue dell’unità linguistica in Africa, prevalentemente quelle del retaggio coloniale, sono considerate “lingue neutre” e già “pronte all’uso” in ambito istituzionale ed educativo. A queste si associano in effetti i concetti di “ufficiale”, “prestigio”, “sviluppo economico e sociale”, nonché “comunicazione moderna” (Siebetcheu 2020).

3.4. Varietà linguistica

Usiamo il concetto di “varietà linguistica” sulla scia della definizione proposta da De Mauro (2018, p. 79): “con varietà noi designiamo staticamente ciò che creatività denota dinamicamente: i diversi tipi di varietà semiologiche e linguistiche sono la risultante, la sedimentazione di altrettanti tipi di produzione creativa semiologica e linguistica”. De Mauro (2018) declina il concetto di varietà in diversi modi: varietà di linguaggio, varietà di lingue, varietà di frasi, varietà di vocabolario, varietà di stili e varietà di esecuzione. Ci limitiamo a rilevare alcuni elementi che determinano la varietà linguistica in Africa. Pensiamo innanzitutto agli alfabeti (latino, arabo, ge’ez in Etiopia e Eritrea), ma anche il bamoun per la lingua bamoun in Camerun, il n’ko per le lingue mandé in Africa occidentale e molti altri) e alla varietà linguistica che in Africa è determinata anche dalla presenza di molteplici famiglie linguistiche (niger-congo, afro-asiatica, nilo-sahariana, khoisan, austronesiane e indoeuropee, queste ultime in virtù della presenza delle lingue europee, retaggio linguistico della colonizzazione). Anche se ci limitiamo soltanto a questi due aspetti (alfabeti e famiglie linguistiche), ci rendiamo conto che restituiscono tradizioni e tipologie linguistiche molto diverse, scenari complessi determinati dal contatto linguistico nonché sistemi

linguistici molto variegati. Poche sono le aree del mondo che possono vantare una tale varietà linguistica.

3.5. Fragilità linguistica

Con l'espressione "fragilità linguistica" intendiamo attirare l'attenzione sul fatto che l'Africa dal punto di vista linguistico è un "gigante dai piedi di argilla". "Gigante" perché la sua ricchezza linguistica è encomiabile, "dai piedi di argilla" perché tutto questo tesoro linguistico sembra alquanto dissipato. Per Malherbe (1995, p. 301) la fragilità linguistica in Africa è palesemente indiscutibile in quanto con la presenza sul territorio di molte lingue e la loro assenza nel sistema educativo, a suo avviso, "Les Africains sont rarement capables de maîtriser parfaitement toutes les langues dans lesquelles ils doivent pouvoir s'exprimer". Ouane, Glanz (2011, p. 54) confermano che in Africa "les enfants en fin de primaire sont pratiquement analphabètes, avec peu ou pas de connaissances dans la langue officielle. Conjuguée au faible niveau de compétences académiques, cette situation fait que très souvent, les élèves qui quittent l'école n'ont pas acquis les qualifications professionnelles requises pour trouver un emploi plus ou moins qualifié". Per fragilità linguistica intendiamo quindi l'incapacità, legata anche all'inconsapevolezza, di usare adeguatamente le numerose risorse linguistiche a disposizione. Distinguiamo questa fragilità linguistica dal parametro successivo, la precarietà linguistica, che considera anche gli effetti economici e sociali nello sviluppo delle competenze linguistiche ed educative.

3.6. Precarietà linguistica

Riflettendo sul concetto di povertà culturale e linguistica, De Mauro (1983, pp. 24-25) fa riferimento allo svantaggio linguistico che consiste nella manchevole padronanza dei mezzi standard ritenuti superiori entro una data comunità linguistica. Secondo l'autore, tale concetto può anche avere una "natura *stricto sensu* politica, consistendo nella padronanza di idiomi solo marginali entro uno stato o nei rapporti tra stati e popoli diversi; può infine avere la forma del mancato o manchevole possesso di quell'altra lingua [...] che è la scrittura". A questa definizione (basata sulla lingua come testo) che associamo alla precarietà linguistica, aggiungiamo anche le condizioni socio-culturali, economiche ed ambientali del ricevente di quel testo. A questo proposito, le Tesi Giscel (www.giscel.it), nel paragrafo dedicato al radicamento del linguaggio "nella vita biologica, emozionale, intellettuale, sociale", ci ricordano che lo sviluppo delle capacità linguistiche affonda le sue radici nello sviluppo di tutt'intero l'essere umano:

E, prima ancora che da tutto ciò, lo sviluppo delle capacità linguistiche dipende da un buono sviluppo organico e, per dirla più chiaramente, da una buona alimentazione. Troppo spesso dimenticati, frutta, latte, zucchero, bistecche sono condizioni necessarie, anche se non sufficienti, di una buona maturazione delle capacità linguistiche. Un bambino sradicato dall'ambiente nativo, che veda poco o niente genitori e fratelli maggiori, che sia proiettato in un atteggiamento ostile verso i compagni e la società, che sia poco e male nutrito, inevitabilmente parla, legge, scrive male. Per parafrasare Bertolt Brecht diremo: “Prima la bistecca e la frutta, e dopo Saussure e le tecnologie educative”.

Secondo il rapporto dell'*International Commission on Financing Global Education Opportunity*,² 66 milioni di bambini in età scolare vanno a scuola affamati nei paesi poveri. Dal punto di vista sanitario, soltanto in Kenya circa 7 milioni di giorni di scuola sono stati persi a causa della malaria in un anno. Tutti i problemi di salute, in generale, equivalgono ad un numero che oscilla tra 200 e 500 milioni di giorni di scuola persi ogni anno. Sono numerosi gli esempi relativi agli effetti della precarietà sul rendimento scolastico degli africani. Ricordiamo ad esempio le guerre, la povertà, le condizioni climatiche, l'insicurezza alimentare e logistica.

4. L'analfabetismo in Africa

Vedovelli (2010, p. 9) definisce l'alfabetizzazione come il progetto di “sviluppo linguistico, espressivo, comunicativo, culturale degli individui e della società”, mentre l'analfabetismo si riferisce all'insieme dei limiti, ostacoli, punti di criticità, obiettivi non raggiunti e strumenti carenti in relazione al progetto di sviluppo linguistico-comunicativo degli individui e della collettività. De Mauro (2018) distingue almeno tre forme di analfabetismo: a) l'analfabetismo strumentale, cioè la completa incapacità di compitare una parola scritta o produrla; b) l'analfabetismo funzionale, ovvero l'incapacità di passare dalla decifrazione (calcolo) e faticosa lettura alla comprensione di un testo anche semplice; c) l'analfabetismo di ritorno, ossia la perdita delle già acquisite competenze di scrittura e di lettura a causa del mancato esercizio di quanto imparato. Il generico concetto di analfabetismo a cui faremo riferimento in questo lavoro partendo dai dati dell'Unesco e dell'Unicef potrà quindi riferirsi a forme di analfabetismo strumentale o funzionale.

² <https://report.educationcommission.org/report/> (l'ultima verifica di tutti i collegamenti ipertestuali risale al 19.11.2020).

4.1. Alcuni dati statistici

Secondo l'Unicef (2016),³ dei 59 milioni di bambini non scolarizzati nel mondo, 33 milioni vivono nell'Africa subsahariana. Secondo la stessa fonte, il numero dei non scolarizzati sale a 263 milioni facendo riferimento anche agli adolescenti. Si stima che nei paesi poveri o in via di sviluppo solo il 67% degli alunni riesce a concludere la scuola primaria. Secondo il rapporto *Education for All Global Monitoring*,⁴ bisognerà aspettare l'anno 2111, cioè circa 100 anni, per vedere tutti i bambini dell'Africa subsahariana concludere la scuola secondaria di primo grado. Se non si pianificheranno interventi di alcun genere, già nel 2050, un bambino su tre non potrà completare il primo ciclo dell'insegnamento secondario. Consideriamo, inoltre, che paesi come Giappone e Taiwan proporranno migliori opportunità educative per oltre 80% dei loro studenti a livello universitario mentre paesi africani, come la Repubblica centrafricana, il Congo (RDC) e il Niger raggiungeranno appena il 5%.

Secondo *IndexMundi* (2018),⁵ una piattaforma digitale che raccoglie ed elabora dati tratti da varie fonti istituzionali e su vari ambiti, i paesi africani con il tasso più elevato di alfabetismo (vedi figura 2) sono Guinea Equatoriale (95%) e Sudafrica (94%). I paesi con il tasso di alfabetizzazione più basso sono invece Ciad (22%) e Niger (19%).

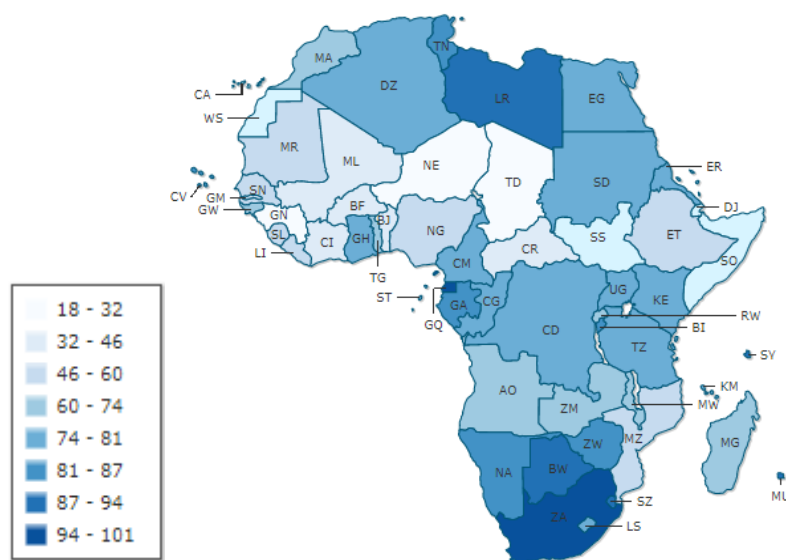


Figura 2
Mappatura dell'analfabetismo in Africa (2018).

³ [https://www.unicef.org/french/publications/files/UNICEF_SOWC_2016_French_\(2\).pdf](https://www.unicef.org/french/publications/files/UNICEF_SOWC_2016_French_(2).pdf).

⁴ <https://www.brookings.edu/research/why-wait-100-years-bridging-the-gap-in-global-education/>.

⁵ <https://www.indexmundi.com/map/?t=0&v=39&r=af&l=fr/>.

4.2. Alfabetizzazione nella lingua materna

Il concetto di lingua materna viene definito da Bagna *et al.* (2004, pp. 10-11) come un concetto vago, i cui confini sono difficili da individuare, soprattutto in società plurilingui dove risulta complesso individuare la lingua madre di una persona, perché l'uso degli idiomi non è rigido, ma caratterizzato da fluidità, e spesso sono i vari contesti di interazione sociale a determinare il passaggio nell'uso di un dialetto, di una varietà regionale, di una lingua ufficiale. Secondo Melman (1992, p. 15, cit. in Ferroni 2010) la lingua materna è la lingua che si “sa”, dove sapere una lingua significa essere posseduto da essa, mentre la lingua straniera è quella che si “conosce”, dove conoscere significa essere capace di tradurre mentalmente partendo però dalla lingua che si sa, ovvero dalla lingua materna. In quanto la prima è per Melman la lingua del piacere e del desiderio, la seconda è la lingua della conoscenza, della comunicazione. Secondo il *Nuovo De Mauro*, la lingua madre, associata anche ai concetti di madrelingua e lingua materna, è “la lingua che si è appresa fin dalla prima infanzia”. Tale definizione si può interpretare in una dimensione cronologica e affettiva: cronologica perché è la prima lingua che viene appresa dal bambino; affettiva perché è la lingua con la quale il bambino identifica la sua mamma o quella che ne fa le veci.

Un'altra accezione possibile per l'espressione “lingua materna” è proposta dal vocabolario Treccani che la considera come “la lingua appresa o comunque parlata dai genitori o antenati; in genere, per chi risiede all'estero, la lingua del Paese d'origine”. Possiamo estrapolare, anche in questo caso, almeno due dimensioni della lingua materna: l'origine e il rapporto filiale. La prima perché è la lingua del paese o dell'area geografica di provenienza; la seconda perché tale lingua viene collegata ai genitori. Distinguiamo “lingua filiale” da “lingua affettiva” perché non tutte le lingue trasmesse dai genitori sono destinate a diventare lingue degli affetti.

Secondo l'Unesco (2003, p. 15), oltre a essere la prima lingua imparata, la lingua madre può essere: la lingua che si conosce meglio, quella che si usa di più, la lingua con la quale una persona si identifica come parlante nativo e addirittura la lingua con la quale una persona viene identificata dagli altri. Intenderemo in questa sede per “lingua materna” le lingue di origine dei genitori che i bambini usano a casa e, per semplificare, useremo l'espressione “lingue locali africane”.

Diversi studi hanno dimostrato che quando la lingua usata a scuola non è quella parlata quotidianamente dai bambini, è molto alto il rischio di abbandono scolastico o quando gli studenti riescono a completare il percorso di studi il rendimento scolastico è molto basso. In questo senso, Ouane e Glanz (2010), osservano che l'Africa è l'unico continente dove la maggioranza dei bambini inizia la scuola usando una lingua straniera, cioè le

ex lingue coloniali, alle spese delle lingue locali africane relegate, quando non vengono vietate, all'ambito familiare.

Secondo un'indagine effettuata in 372 scuole primarie dell'Etiopia, Nekatikeb (2007) sostiene che gli apprendenti etiopi che hanno fatto gli studi nelle loro lingue materne hanno registrato dei risultati migliori rispetto a quelli che si sono formati in inglese. Grazie ai risultati di questa indagine, l'uso della lingua materna nell'educazione è stato maggiormente implementato nelle scuole etiopi. Secondo Clegg (2007) l'uso delle sole lingue europee nell'educazione in Africa subsahariana è una delle principali cause dei risultati scolastici negativi.

I want to propose that in sub-Saharan Africa we need to stop teaching through European languages alone and introduce bilingual education, that is, learning through two languages throughout schooling. [...] Education in European languages is not working in Africa and we need to recognize it. It is no longer legitimate to avoid the debate on the language of learning. Bilingual education can raise school achievement and we need to move urgently towards it now.

Egli ritiene, ancora, che le lingue materne devono essere alla base dell'educazione dei ragazzi africani per limitare l'insuccesso scolastico causato dall'insegnamento esclusivo nelle lingue europee. La sensazione è che ancora oggi, in molte scuole africane, l'educazione linguistica faccia riferimento al modello coloniale quando l'uso obbligatorio della lingua straniera a scuola, era sinonimo di alienazione culturale. Samassekou (2004) aggiunge che:

Aucun peuple au monde, aucun pays ne s'est développé en dehors de sa langue et de sa culture ! Il est grand temps que l'Afrique cesse d'être le seul continent au monde où quand l'enfant va à l'école, il est obligé d'accéder à la connaissance et à la science dans une langue autre que celle qu'il parle dans sa famille (dans la plupart des Etats)! (Samassekou 2004, p. 13).

È opportuno sottolineare che se l'alfabetismo non ha luogo, a torto, nelle lingue locali africane, non produce neanche i risultati attesi nelle lingue ufficiali. In molti casi, i programmi di alfabetizzazione non hanno prodotto dei risultati efficienti perché hanno compiuto interventi generici e poco mirati alle realtà locali e alle esigenze funzionali dell'uso della scrittura. Turchetta (2008, p. 509) sostiene questa tesi riportando la testimonianza di un anziano mozambicano (che si rivolge a un ricercatore) per capire a fondo i limiti dei progetti di alfabetizzazione in età adulta: “Vedi figlio mio, davvero non so a cosa mi servono queste cose [corsi di alfabetizzazione]! Qui portoghesi non se ne vedono, preferirei che mi insegnassero a contare il mio resto quando vado a comprare sale e paraffina al negozio”. Concludiamo dicendo che nei casi in cui i percorsi educativi nelle lingue occidentali hanno prodotto dei

risultati positivi, tali successi hanno riguardato solo una minoranza privilegiata della popolazione, educata sin dalla nascita nelle lingue occidentali con strumenti didattici moderni.

4.3 Dalla precarietà alla creatività linguistica

A nostro avviso la precarietà non può essere un pretesto per rimanere in una condizione di analfabetismo, anzi pensiamo che possa essere un'opportunità per uscirne. Il pedagogo Giuseppe Lombardo Radice sosteneva appunto che un buono sviluppo del linguaggio verbale richiede la sollecitazione attiva dello sviluppo di altre capacità espressive nei ragazzi, come il disegno, la danza, la musica perché, secondo lui, c'è una profonda unità delle capacità espressive. Per questo motivo, "Educare linguisticamente è, né più né meno, che educare all'originalità" (Lombardo Radice 1913, p. 192). In altre parole, un'educazione alla creatività semiotica è intesa come la possibilità dell'essere umano di dominare lingue diverse, la sua capacità di passare da una lingua ad un'altra, di usare codici simbolici diversi, siano essi verbali o non verbali. Lombardo Radice (1913), di fronte alle esigenze sempre più diverse degli studenti, proponeva un cambiamento di rotta rispetto alla pedagogia linguistica tradizionale. Se questa esigenza era reale più di un secolo fa, essa può essere moltiplicata per mille nell'attuale contesto occidentale e per dieci mila nei contesti precari come quelli visibili in alcune aree rurali dell'Africa.

Sembra evidente che, in realtà, secondo il principio di "vincoli e libertà" che De Mauro (2002) attribuisce alla lingua, chi rinchiude l'educazione linguistica entro il primo componente di questo binomio la limita, non consentendo a chi lavora in condizioni difficili, senza strumenti didattici moderni, di poter esprimersi didatticamente in modo adeguato. La principale sfida di chi insegna è pertanto quella di non perdere di vista i sistemi di usi (spesso trascurati) collegati ai profili degli apprendenti. Sulla scia di quanto espresso dalle Tesi Gisel (1975), in riferimento al "salto di qualità e quantità" nelle conoscenze e competenze dei docenti di lingua, concordiamo con Casini (2015, p. 605) nel sostenere che servono strumenti e percorsi didattici capaci di superare "l'ottica del giusto/sbagliato a fronte di fornire una varietà molto più ampia di diverse soluzioni comunicative, ciascuna legata a gradi di accettabilità diversa, magari per ragioni sociali, culturali o di norma d'uso". L'idea di creatività nell'educazione linguistica è ulteriormente espressa da Simone (1976) il quale sostiene che educare linguisticamente significa non solo educare alle lingue e al loro apprendimento, ma soprattutto educare ai codici, alle molteplici (infinite) forme simboliche di cui l'essere umano può dotarsi: è in definitiva una educazione al linguaggio nella sua pluralità.

In questa sede intendiamo illustrare il tema della precarietà come possibile sinonimo di creatività facendo riferimento a due temi molto attuali

nell'educazione linguistica in Africa: *l'école sous l'arbre* e la carenza dei manuali didattici.

4.3.1. *L'école sous l'arbre: una vecchia e nuova didattica all'aperto*

L'Associazione *Burkinaentraide* che dal 1991 è impegnata in vari progetti di alfabetizzazione e di sviluppo in Burkina Faso, documenta le precarie condizioni dei bambini del villaggio di Bangou in questi termini:

Dans l'inconfort total et dans une pénibilité extrême, ces élèves apprennent à lire, écrire, compter, chanter... Le plein air, c'est ce qu'ils savent d'une salle de classe. Sans table-bancs, ils apprennent à lire et même écrire, l'ardoise ou le cahier placé au sol ou sur la cuisse, le corps tout entier courbé, l'esprit ravagé par les cris stridents des oiseaux et la présence distrayante de ces animaux. C'est palpitant ! Oui, renversant ! Ils sont sous un arbre dont les feuilles commencent à sécher et à tomber. Ces herbes qui les environnent peuvent bien être des nids de certains dangers comme ces redoutables reptiles qui écument nos villages en ces temps d'harmattan.⁶

Abbiamo trovato testimonianze di questo tipo in quasi tutti i paesi dell'Africa subsahariana. Si consideri che non stiamo parlando di condizioni di 50 anni fa bensì di situazioni molto attuali. Le parole chiave della lacerante descrizione appena proposta sono: sconforto totale, difficoltà estrema, corpo completamente piegato, spirito devastato, animali pericolosi, armattano (vento potente che soffia dal Sahara). A queste espressioni si associano altre più rassicuranti: leggere, scrivere, contare, cantare, aria aperta, ardesia, quaderno, uccelli, foglie secche. Siamo di fronte ad una combinazione ossimorica in cui le grida di allarme che lanciano gli insegnanti africani per migliorare le condizioni di studio e di insegnamento si accostano alle opportunità che offre la natura. Da questa testimonianza, possiamo trarre almeno due conclusioni: probabilmente gli adulti cresciuti e formati in queste condizioni avrebbero potuto produrre dei risultati migliori nel lavoro che fanno in questo momento se avessero ricevuto un'educazione migliore; i bambini o adolescenti che vivono tuttora in queste zone rurali riescono a formarsi nonostante tutti gli ostacoli legati alle condizioni precarie. *Mater artium necessitas!* Come recita questo proverbio latino: "la necessità (misera) aguzza l'ingegno". Siccome l'educazione è un diritto fondamentale che non può aspettare, così come il cervello e i vantaggi che offre quando si impara sin da piccoli non possono aspettare, è opportuno creare le condizioni per insegnare anche di fronte a situazioni difficili, speriamo non insormontabili.

⁶ <http://www.burkinaentraide.org/une-ecole-sous-un-arbre/>.

La didattica all'aperto, nota anche come *outdoor learning*, considera il locutore-apprendente come soggetto di un processo sociale che lo vede interagire con altri soggetti nei contesti sociali e permette di superare una serie di problemi, fra i quali il rapporto fra la natura della comunicazione nel contesto didattico e in quello extradidattico (Vedovelli 2010). Non c'è dubbio che il concetto di *outdoor learning*, tanto apprezzato dalla didattica moderna, abbia come antenato (seppure non volontario) *l'école sous l'arbre* che caratterizza tuttora, come abbiamo documentato, la realtà didattica di alcune aree rurali africane. La classe di lingua, che consideriamo come "universo della socialità" e "foresta dei codici" (Vedovelli 2000, p. 27), non è altro che quella che riconosce o fa emergere le capacità individuali e collettive facilmente riscontrabili "sotto l'albero", cioè nella spensieratezza che regala la natura.

La didattica all'aperto può quindi stimolare la curiosità, la creatività e la fantasia degli apprendenti. Essa consente l'elaborazione di percorsi didattici capaci di creare dei connubi tra concreto e astratto, lingua e movimento, linguaggio verbale e non verbale, nonché tra le varie modalità sensoriali. Anche a Don Milani, attraverso la sua *Lettera a una professoressa* (LP), sarebbe probabilmente piaciuto il concetto di *école sous l'arbre*. Lui che non penalizzava Gianni perché figlio di contadino, abile nei lavori dei campi rispetto a Pierino, figlio del dottore, con tutti i libri e materiali didattici a disposizione, ma meno maturo per risolvere alcune questioni concrete. Richiamandosi alla Costituzione italiana Don Milani ricordava che "Tutti i cittadini sono eguali senza distinzione di lingua" (LP, 21). La "didattica sotto l'albero" è quella che non è tentata di bocciare Gianni semplicemente perché è povero, non ha libri e forse non è molto motivato: è invece quella didattica che attinge alle risorse semiotiche di Gianni e, partendo da esse, crea i presupposti affinché si possa integrare nella società. Don Milani aggiunge "Voi dite d'aver bocciato i cretini e gli svogliati. Allora sostenete che Dio fa nascere i cretini e gli svogliati nelle case dei poveri. Ma Dio non fa questi dispetti ai poveri. È più facile che i dispettosi siate voi" (LP, 54). Per creare le condizioni affinché il "sogno dell'eguaglianza" si possa realizzare, Don Milani fa tre proposte concrete per un'educazione (linguistica) plurale e naturale: "Non bocciare. A quelli che sembrano cretini dargli la scuola a pieno tempo. Agli svogliati basta dargli uno scopo". De Mauro (1983, pp. 23-24) aggiunge che la condizione di classi e popoli marginali rispetto a norme standard e idiomi maggioritari non è di perpetua, quasi naturale e razzistica deprivazione:

Non c'è gruzzolo marginale di mezzi espressivi, non c'è 'codice ristretto' [...] col quale e dal quale estendendone le potenzialità semantiche [...] non sia possibile levarsi nei cieli della cultura anche intellettuale, anche letteraria più sofisticata, là dove credono di volteggiare liberamente soltanto gli intellettuali

senza fissa dimora. E ancora: “Non v’è ragione per temere o, peggio, subire rassegnatamente una perpetua condizione di inferiorità linguistica né per i singoli né per gruppi sociali o popoli interi.

4.3.2. *La carenza dei manuali didattici: una brutta e bella notizia?*

La riflessione del paragrafo precedente rispetto alla didattica all’aperto ci ha suggerito che la didattica non si deve solo svolgere all’interno delle mura scolastiche, quando ci sono, e che il docente non si deve limitare alla lezione frontale che, in alcuni casi, può essere sinonimo di bassa motivazione e input ristretto. Servono pertanto dei canali formativi capaci di aumentare l’input di apprendimento, la densità comunicativa, nonché la motivazione all’apprendimento linguistico. Tutti gli addetti ai lavori (dirigenti scolastici, docenti, autori di manuali, ecc.) si trovano e si troveranno nella necessità (e nella finalità, se intendono fondarsi sui principi di educazione linguistica democratica) di dover gestire e rispondere in termini propositivi ad un contesto plurale che è tale per diversità linguistiche, per diversità nei bisogni educativi, per diversità sul piano delle competenze pregresse degli studenti, anche frutto delle suddette competenze di partenza (Vedovelli, Casini 2016, p. 82). Consideriamo quindi la carenza dei manuali didattici come un problema importante sicuramente da risolvere, ma che può trasformarsi in opportunità. Sono almeno due i motivi su cui ci possiamo basare per sostenere questa tesi: l’approccio orientato all’azione e l’apprendimento cooperativo.

Al di là del manuale come supporto materiale, che, ribadiamo, ricopre un ruolo fondamentale nella prassi didattica, altri materiali già portatori di specifici significati possono assumere nuove funzioni e quindi nuovi significati secondo la logica saussuriana relativa al gioco degli scacchi. “Se sostituisco dei pezzi in legno con dei pezzi in avorio il cambiamento è indifferente per il sistema: ma se diminuisce o aumenta il numero dei pezzi, questo cambiamento investe profondamente la “grammatica” del gioco” (De Saussure 1967 [2017], p. 34). In questo senso, i materiali che gli studenti possono utilizzare fuori dall’aula (siano essi foglie di albero anziché fogli di carta, ramicelli, carbone anziché gessetto, ecc.) hanno sicuramente un forte carattere formativo. In sostanza, l’uso di tutti gli strumenti e oggetti della natura (legnetti, sassi, cartoncini, piante, fiori, ecc.) consente di stimolare l’osservazione, l’immaginazione, la creatività e il confronto, trasmettendo ugualmente, e forse in modo più efficace, messaggi e sensi giocando lo stesso ruolo degli strumenti tradizionali.

Sono numerose le testimonianze di docenti africani che si lamentano della carenza dei manuali didattici nelle classi (Siebetcheu 2013). Questo problema è risolto, o meglio viene gestito alternativamente, facendo leva sulla solidarietà africana, con la formazione di piccoli gruppi da 4 o 5 dove

gli alunni si raccolgono intorno allo stesso libro per svolgere le varie attività richieste (lettura, dialogo, comprensione del testo, ecc.). Una mediazione didattica rispetto alle classi pletoriche e al numero elevato di alunni seduti sullo stesso banco sembra quindi essere l'apprendimento cooperativo, quel percorso didattico che consente di sviluppare le competenze linguistiche attraverso l'interazione comunicativa fra pari. Analizzando l'educazione linguistica in una prospettiva semiotica, Ferreri (2010, p. 5) osserva come in tale contesto si potrebbe valorizzare "la componente sociale in una didattica partecipativa che agevoli lo sviluppo del linguaggio e al contempo accentui la coscienza di una piena cittadinanza tra diversi e uguali". Le classi di questo tipo rappresentano dunque dei luoghi emblematici di aggregazione e di socializzazione dove vengono attivati processi di negoziazione per raggiungere il successo nell'apprendimento linguistico.

5. Alcune considerazioni conclusive

I dati illustrati in questo lavoro, pur facendo notare che l'analfabetismo non è un'etichetta da associare sistematicamente all'Africa, rivelano che a sessanta anni dalla fine della colonizzazione, la situazione dell'educazione linguistica in alcune aree di questo continente è ancora precaria. Partendo dai fatti sociali e quotidiani che documentano questo stato di cose, dalle riflessioni di questo contributo emerge che la precarietà linguistica determinata dall'analfabetismo può e deve essere considerata come un'opportunità in vista dello sviluppo linguistico degli utenti. Gli esempi riportati in questo lavoro, tra cui la carenza dei manuali didattici e l'assenza delle strutture didattiche adeguate in alcune aree rurali rivelano che tali carenze possono consentire ai docenti di attingere a risorse semiotiche e didattiche sottovalutate o sconosciute ma capaci di produrre dei risultati non necessariamente inferiori a quelli generati dagli strumenti didattici tradizionali. Le riflessioni e proposte didattiche avanzate nel contributo sono propedeutici in vista di una ricerca sul campo che intendiamo svolgere in alcune aree geografiche del continente.

Bionota

Raymond Siebetcheu è Ricercatore in didattica delle lingue moderne presso l'Università per Stranieri di Siena. Dal 2010 è *visiting professor* presso l'Università di Dschang (Camerun). Ha insegnato nelle università di Caen Basse Normandie e Nantes nell'ambito del programma di mobilità docenti Erasmus Plus. Le sue attività di ricerca vertono intorno ai temi dell'immigrazione straniera in Italia e dell'emigrazione italiana in Africa nel loro legame con il contatto linguistico, l'educazione e la mediazione linguistica e culturale. I suoi studi si focalizzano in particolare sugli atteggiamenti linguistici degli africani in Italia e sulla didattica dell'italiano in Africa, anche nei contesti precari. Si occupa inoltre di

politiche e pratiche linguistiche nei contesti sportivi e coloniali. È socio di varie Associazioni scientifiche tra cui: SLI – Società di Linguistica Italiana, GISCEL – Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica, DILLE – Società Italiana di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa, AItLA – Associazione Italiana di Linguistica Applicata.

Email autore: siebetcheu@unistrasi.it

Riferimenti bibliografici

- Bagna C., Barni M. e Siebetchu R. 2004, *Toscane favelle. Lingue immigrate in provincia di Siena*, Guerra, Perugia.
- Bamgbose A. 2011, *African Languages Today: The Challenge of and Prospects for Empowerment under Globalization*, in Bokamba E. G., Shosted R. K., Ayalew B. T. (eds.) *Selected Proceedings of the 40th Annual Conference on African Linguistics: African Languages and Linguistics Today*, Somerville, Cascadilla Proceedings Project, pp. 1-14.
- Binam Bikoi, C. (dir.) 2012, *Atlas linguistique du Cameroun. Inventaire des langues*, vol. 1, Yaoundé, Centre International de Recherche et de Documentation sur les Traditions et les Langues Africaines.
- Casini S. 2015, *La grammatica nell'educazione linguistica*; Recensione di: Chiuchiù A. e Chiuchiù G., Milano, Hoepli, 2015 in "SILTA", XLIV, 3, 2015, pp. 600-608.
- Clegg J. 2007, *Moving towards bilingual education in Africa*, in Coleman H. (eds.), *Language and Development: Africa and Beyond*, British Council, Addis Ababa.
- De Mauro T. 1983, *Per una nuova alfabetizzazione*, in Gensini S. e Vedovelli M. (a cura di), *Teoria e pratica del glotto-kit. Una carta di identità per l'educazione linguistica*, Milano, FrancoAngeli, pp. 19-29.
- De Mauro T. 2002, *Prima lezione sul linguaggio*, Laterza, Roma-Bari.
- De Mauro T. 2018, *L'educazione linguistica democratica*, Laterza, Roma-Bari.
- De Saussure F. 1967 [2017], *Corso di Linguistica Generale*. Introduzione, traduzione e commento di Tullio De Mauro, Laterza, Bari-Roma.
- Eberhard D.M., Gary F.S. and Fennig C.D. (eds.), 2019, *Ethnologue: languages of the World*, Twenty-second edition, SIL International, Dallas, www.ethnologue.com.
- Ferreri S. 2010, *Linguistica educativa e educazione linguistica: tra acquisizione e apprendimento*, <http://dspace.unitus.it/bitstream/2067/1672/1/Ferreri%2c%20Silvana.pdf>, pp. 1-13.
- Ferroni R. 2010, *L'eco della lingua materna*, in "Laboratorio Itals", <https://www.itals.it/1%E2%80%99eco-della-lingua-materna>
- Giscel 1975, *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, www.giscel.org.
- Heine B. and Nurse D. 2000, *African Languages. An introduction*, Cambridge University Press, Cambridge.
- International Commission on Financing Global Education Opportunity, *The learning generation. Investing in education for a changing world*, https://report.educationcommission.org/wpcontent/uploads/2016/09/Learning_Generation_Full_Report.pdf.
- Lombardo Radice G. 1913, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Sandron, Palermo.
- Malherbe M. 1995, *Les langues de l'humanité. Une encyclopédie des 3000 langues parlées dans le monde*, Robert Laffont, Paris.
- Melman C. 1992, *Imigrantes: incidências subjetivas das mudanças de língua e país*, Editora Escuta, São Paulo.
- Nekatibeb T. 2007, *The impact of learning with the mother tongue on academic achievement: A case study of Grade 8 students in Ethiopia*, in Coleman H. (eds.), *Language and Development: Africa and Beyond*, British Council, Addis Ababa, pp. 51-61.

- Ouane A. Glanz C. 2010, *Pourquoi et comment l'Afrique doit investir dans les langues africaines et l'enseignement multilingues. Notes de sensibilisation et d'orientation étayée par les faits et fondée sur la pratique*, UNESCO, Hambourg.
- Samassekou A. 2004, *Approche globales en faveur d'une éducation plurilingue: la perspective africaine*, Conseil d'Europe, Strasbourg.
- Scuola di Barbiana 1990, *Lettera ad una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze.
- Simone R. 1976, *L'educazione linguistica dalla lingua al linguaggio*, in "Scuola e città" 8-9, pp. 319-40.
- Siebetcheu R. 2020, *Le lingue dell'Africa subsahariana*, in Fiorentini I., Gianollo C. e Grandi N. (a cura di), *La classe plurilingue*, Bononia University Press, Bologna, pp. 227-240.
- Siebetcheu R. 2013, *Didattica e diffusione della lingua italiana in Camerun*, in "Educazione Linguistica Language Education", Vol. 2, n. 2, pp. 725-744.
- Turchetta B. 2008, *Le lingue in Africa nera*, in Banfi E., Grandi N. (a cura di), *Le lingue extraeuropee: Asia e Africa*, Carocci, Roma pp. 489-553.
- UNESCO 2003, *Education in a multilingual world*, Unesco, Paris.
- Vedovelli M., 2000, *Condizioni semiotiche per un approccio interculturale alla didattica dell'italiano L2*, in Bertocchi D. e Castellani M.C. (a cura di), MILIA Multimedia per italiano L2. Ministero della Pubblica Istruzione, Sagep Editori, Genova, pp. 23-30.
- Vedovelli M., 2010, *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*, Carocci, Roma.
- Vedovelli M. e Casini S. 2016, *Che cos'è la linguistica educativa*, Carocci, Roma.

Riferimenti sitografici

- www.brookings.edu/research/why-wait-100-years-bridging-the-gap-in-global-education/.
- www.burkinaentraide.org/une-ecole-sous-un-arbre/.
- www.indexmundi.com/map/?t=0&v=39&r=af&l=fr/.
- www.giscel.it.
- <https://report.educationcommission.org/report/>.
- [www.unicef.org/french/publications/files/UNICEF_SOWC_2016_French_\(2\).pdf](http://www.unicef.org/french/publications/files/UNICEF_SOWC_2016_French_(2).pdf).

ALFABETIZZAZIONE INTERCULTURALE E DECOLONIZZAZIONE DELLA “DEMOCRAZIA INCLUSIVA”¹

FLAVIA MONCERI
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DEL MOLISE

Abstract – Literacy has been, and still is, a very relevant political tool in the process of nation-building, as well as for the education of the “democratic citizen”. However, since the 1980s it has been complexified by considering the role that not only (verbal) language, but the whole of “culture” plays for its achievement. In time, a number of more specific notions such as “cultural literacy”, “critical literacy”, and so on, have been developed with the aim of making “literacy” a viable tool to allow for more and further “inclusion”, by means of “eradicating illiteracy” all over the world. In this context, I try to show that in order to reach that goal, very improbable if not impossible to achieve, it would be worthwhile taking into proper account the multicultural composition of contemporary complex societies. Therefore, I firstly give a brief overview of literacy’s development, and secondly, I discuss the notions of multicultural and intercultural literacy. My overall aim, however, is to show that the discourse linking the idea of a more and more inclusive democracy to the notion(s) of literacy has not yet focused on its own culturally biased origins. To argue this point, I briefly refer to decolonial thinking, understood as a theoretical approach that implies the need, and indeed the urgency, to renegotiate also the speaking, the writing and the teaching practices and theories, still modeled according to the culturally biased presuppositions originated from the so-called “western modernity” and particularly from its way of thinking and shaping “knowledge” – that is to say “modern science”. My conclusion is that the absence of such a decolonizing renegotiation implies an inability to come to terms with the limits and exclusions that western-style democracy opposes to the very possibility of building truly interculturally shaped political communities.

Keywords: literacy; inclusive democracy; critical literacy; cultural, multicultural and intercultural literacy; decolonial thinking.

¹ Il contributo è co-finanziato dal progetto "Migranti e comunità inclusive: diritti, pratiche di cittadinanza e prevenzione dei rischi" CUP H33B17000010001 - fondo FISR Delibera CIPE n. 78 del 7 agosto 2017.

1. L'alfabetizzazione e le sue insoddisfazioni

Si può senz'altro affermare che l'alfabetizzazione sia stata uno strumento politico di grande rilevanza per il processo occidentale di costruzione della nazione (*nation-building*) e per l'educazione del "cittadino democratico". Infatti, come ricorda Will Kymlicka, «la combinazione dell'alfabetizzazione di massa e della democrazia di massa aiutò a creare identità nazionali potenti, simboleggiate nell'uso del vernacolo che conferì ai cittadini una nuova dignità – identità che rimangono con noi fino a oggi» (Kymlicka 2001, p. 217). Il rapporto fra democrazia e alfabetizzazione è stato ribadito più volte anche di recente, intendendo l'alfabetizzazione come comprensiva delle abilità di base che consistono nel saper "leggere e scrivere", abilità che sono peraltro da ritenersi fondamentali anche per sviluppare competenze più ampie a livelli comunicativi diversi e che includono le capacità di elaborazione e di argomentazione (vedi Morais 2018).

Che la nozione di alfabetizzazione sia centrale nella nostra epoca lo si desume, peraltro, dalla proliferazione di espressioni che contengono il termine: "alfabetizzazione mediatica" (Potter 2015; Silverblatt 2014), "alfabetizzazione digitale" (Hobbs 2017), "alfabetizzazione morale" (McGinn 1992; Herman 2007), "alfabetizzazione emotiva" (Steiner e Perry 1997), e così via. Tutte queste aggettivazioni sembrano puntare a uno scopo comune consistente nella necessità di "sradicare l'analfabetismo" in tutto il mondo e in tutti gli ambiti del sapere e dell'attività umani, quale passo preliminare verso un mondo più "egualitario" e "inclusivo", come suggerisce anche l'UNESCO.²

Infatti, un generalizzato sradicamento dell'analfabetismo potrebbe contribuire alla diffusione di regimi democratici in tutte le aree geografiche e i Paesi del globo, tramite la diffusione di "procedure democratiche" – nel che in definitiva consisterebbe la loro progressiva "democratizzazione" –, e ciò costituirebbe un passo preliminare anche sulla via di una maggiore "partecipazione".³ Da questo punto di vista, anche il dibattito attualmente in corso sulla "democrazia elettronica" [*e-democracy*] o "democrazia digitale" [*digital democracy*] (vedi in generale Dahlberg e Siapera (eds.) 2007;

² Vedi il sito dell'UNESCO all'indirizzo URL: <https://en.unesco.org/themes/literacy-all> (ultima consultazione 15/10/2020), con riferimento all'obiettivo 4 dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile (vedi il sito delle Nazioni Unite, all'indirizzo URL: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/development-agenda/> [ultima consultazione 15/10/2020]) e con particolare attenzione alle categorie più a rischio di analfabetismo, tra le quali prima fra tutte le donne (sulle azioni vedi, fra gli altri, il sito di Just Actions, all'indirizzo URL: <http://justactions.org/just-action/eradicate-illiteracy/> [ultima consultazione 15/10/2020]).

³ Tuttavia, almeno a mio avviso, questa posizione ricorda anche quel progetto di esportazione della democrazia [*exporting democracy*] già discusso e sottoposto a critica negli ultimi decenni (vedi almeno Ikenberry 1999; Schraeder (ed.) 2002; Chua 2004).

Papacharissi 2010; Smith 2017) può essere letto a partire dall’idea che una crescente alfabetizzazione mediatica e digitale potrebbe condurre a una maggiore “partecipazione” (tra gli altri, Kellner e Share 2007; Mihailidis e Thevenin 2013).

Le aggettivazioni dell’alfabetizzazione fin qui menzionate sottolineano specifici ambiti nei quali sarebbe necessario sviluppare competenze di base assimilabili a quelle della “lettura e scrittura” tipiche dell’alfabetizzazione senza ulteriori specificazioni, ossia dell’“alfabetizzazione linguistica”. Tuttavia, esiste almeno un’importante espressione riassuntiva – “alfabetizzazione culturale” [*cultural literacy*] – la cui brevissima analisi può fornire importanti spunti di riflessione anche relativamente al rapporto fra alfabetizzazione e democrazia. L’idea dell’“alfabetizzazione culturale” ha una storia piuttosto lunga, visto che fu proposta negli anni Ottanta del secolo scorso da Eric Donald Hirsch, Jr., per indicare «la conoscenza translinguistica dalla quale dipende l’alfabetizzazione linguistica» (Hirsch 1983, p. 165). In questo modo, Hirsch complessificava il riferimento all’alfabetizzazione come semplicemente intesa all’acquisizione universale delle abilità necessarie per leggere e scrivere il linguaggio verbale.

Il riferimento alla “cultura”, termine di difficile definizione come dimostra già il classico lavoro di Kluckhohn e Kroeber (1952/1982) nel quale si menzionano più di centocinquanta significati, suggerisce che la definizione di alfabetizzazione non possa essere pensata in modo *parziale*, vale a dire svincolandola dal più generale contesto spaziotemporale nel quale essa si situa teoricamente e praticamente, e considerando soltanto l’acquisizione di abilità di base (quali sono la lettura e la scrittura) come se potessero funzionare senza alcun riferimento a quel contesto. Peraltro, lo stesso Hirsch connette l’idea dell’“alfabetizzazione culturale” a quella di un contesto socio-politico realmente democratico, non solo perché «un certo ammontare di conoscenza canonica condivisa è intrinsecamente necessaria a una democrazia istruita [*literate*]» (1983, p. 165), visto che serve persino per leggere il giornale, come subito dopo aggiunge Hirsch, ma anche perché, aggiungo io, senza poter contare su quella conoscenza condivisa i membri del gruppo sociale non sarebbero più in grado *in generale* di formarsi un’opinione come cittadini democratici chiamati a “partecipare”.

Ma proprio la connessione che il concetto di “alfabetizzazione culturale” immediatamente instaura con la sfera dell’agire politico permette di vederne con maggior chiarezza le implicazioni, in particolare dal punto di vista delle relazioni di potere che emergono in ogni pratica concreta di alfabetizzazione, che è sempre progettata da qualcuno che la attua nei confronti di qualcun altro. Non sembra allora un caso che, durante lo stesso decennio, si sia definitivamente affermata anche la nozione di “alfabetizzazione critica” [*critical literacy*], che rifiuta di considerare

l'alfabetizzazione nel suo senso letterale di acquisizione di abilità piuttosto meccaniche, consistenti in definitiva nell'imparare un "alfabeto" e le regole per combinarlo in modo da poter leggere e scrivere.

Infatti, come suggerisce il titolo del lavoro di Paulo Freire e Donaldo Macedo, *Literacy: Reading the Word and the World*, in questo modo ci si limiterebbe a leggere la "parola" [*Word*], ma senza veramente *comprenderla* perché essa acquisisce il proprio significato entro un "mondo" [*World*], per *leggere* il quale la semplice alfabetizzazione linguistica senza dubbio non basta (Freire e Macedo 2005; vedi anche Janks 2010). Più di recente, Robert E. White e Karyn Cooper ribadiscono la rilevanza dell'espressione "alfabetizzazione critica" «come strumento per differenziarla dal leggere e scrivere, perché è entrambe queste cose e perciò molto di più» (White e Cooper 2015, p. 25). In particolare, la scelta di aggiungere l'aggettivo "critica" all'alfabetizzazione, nonostante la sua innegabile ambiguità, permette di sottolineare meglio la prospettiva politica di una metodologia che si propone come «uno strumento attraverso il quale scritti e testi possono essere analizzati per rilevare i preconcetti», in modo che «le gerarchie di potere possano essere identificate, interrogate e, sperabilmente, smantellate nel nome di una più ampia democrazia» (White e Cooper 2015, p. 25).

2. Alfabetizzazione e multiculturalismo

Dal punto di vista teorico-politico, una riflessione congiunta sulle categorie di "alfabetizzazione culturale" e di "alfabetizzazione critica", per quanto qui presentate in maniera necessariamente sommaria, permette almeno di affermare che le pratiche di base nelle quali si sostanzia l'alfabetizzazione – la diffusione delle abilità necessarie per leggere e scrivere – sono certamente definibili come uno strumento centrale per il processo storico di costruzione della nazione, ma con un accento sulle dinamiche di omogeneizzazione, piuttosto che di diversificazione. Infatti, la diffusione dell'alfabetizzazione ha lo scopo di costruire un "popolo" unitario, almeno dal punto di vista linguistico, nella convinzione che una lingua comune favorisca l'emergere e il persistere di un sentimento di appartenenza comune e dunque, in definitiva, di un'identità comune. Naturalmente, come emerge soprattutto nell'approccio riconducibile all'"alfabetizzazione critica", i processi nei quali si articola l'opera di alfabetizzazione non vanno immuni da forme oppressive e repressive di esercizio del potere, benché finalizzate alla costituzione di "popoli" che possano sentire di appartenere a una comune "nazione", la cui "storia" o "narrazione condivisa" viene trasmessa in un'unica lingua.

Ora, in linea generale l'opera di alfabetizzazione ha avuto successo nel contesto euro-americano, se è vero che si sono affermate e poi riprodotte ormai da tempo lingue nazionali ufficiali unitarie che sembrano indicare la

presenza di gruppi omogenei di consociati anche dal punto di vista politico, *perché parlano la stessa lingua*, nonostante la persistenza di differenze linguistiche anche marcate, che comunque si è proceduto a marginalizzare tramite etichette quali "variante", "dialetto", "lingue di minoranza", ecc. Ciò, almeno per un certo tempo, ha potuto favorire l'impressione che a una lingua comune corrispondesse una comunità omogenea anche dal punto di vista più generalmente "culturale", ma la situazione è sicuramente cambiata quando si è di nuovo fatta strada, a partire dagli anni 1970 e poi in modo più evidente a partire dagli anni 1990, l'idea che "la diversità conta", inclusa quella linguistica. In altri termini, si è posta nuovamente la questione relativa a che cosa accade se consideriamo un contesto sociale, politico, e più in generale "culturale" eterogeneo e differenziato, invece di un contesto (presuntivamente) omogeneo.

In altri termini, si tratta della questione relativa all'impatto della diversità sul contesto, quando si ammetta che tale diversità non solo è qui per restare, ma addirittura per aumentare (benché soltanto nella percezione dei consociati) e che dunque essa "conta" ovvero, se si preferisce, "torna a contare". Tale questione si è posta a partire dagli ultimi decenni del secolo scorso tanto nella letteratura relativa ai cosiddetti "processi di globalizzazione", quanto in quella relativa al "multiculturalismo". Tramontate infatti le prime teorie che prospettavano un futuro globale universalisticamente connotato, che avrebbe visto crescere l'omogeneità nell'intero globo *anche* dal punto di vista di una convergenza linguistica, soprattutto le teorie multiculturaliste hanno sottolineato come proprio il sempre più evidente dischiudersi di un orizzonte globale induca a ritenere che "la diversità conta". Infatti, la "globalizzazione", come ricorda anche Kymlicka, non solo ha permesso «alle minoranze maggiori opportunità per conservare un'identità e una vita di gruppo distinte», ma soprattutto «ha reso il mito dello stato culturalmente omogeneo ancora più irrealistico di prima», obbligando «le maggioranze di ogni stato ad essere più aperte nei confronti del pluralismo e della diversità» (Kymlicka 1999, pp. 19-20).

L'idea che "la diversità conta" ha ovviamente risvolti importanti anche per quanto riguarda il ripensamento del concetto di alfabetizzazione in un "globo" sempre più eterogeneo e pluralistico. In particolare, una volta acquisita la consapevolezza che un gran numero di differenze culturali *convivono* all'interno di uno stesso spaziotempo (per esempio uno "stato-nazione"), non possono che emergere conseguenze facilmente immaginabili anche per la definizione dell'alfabetizzazione, prima di tutto linguistica. Di conseguenza, ha fatto il suo ingresso nella letteratura il concetto di "alfabetizzazione multiculturale" [*multicultural literacy*], che ha ulteriormente complicato il quadro delle definizioni in precedenza disponibili, inclusa quella, sicuramente molto attenta e sensibile ai

mutamenti, di alfabetizzazione critica (vedi tra gli altri, Weil 1993; Yoon 2016).

E certamente, il passaggio dal “culturale” al “multiculturale” ha avuto un impatto anche sull’idea dell’“alfabetizzazione culturale” come necessario quadro di riferimento complessivo entro il quale soltanto può funzionare anche l’alfabetizzazione linguistica. Infatti, la presenza di molte culture nello stesso spaziotempo condiviso ripropone la questione dell’ammontare (minimo) necessario di quella conoscenza “canonica” e “translinguistica”, cui fa riferimento Hirsch. In altri termini, se si considera la convivenza entro un contesto altamente differenziato *anche* dal punto di vista linguistico, ma valutando tale differenziazione come qualcosa da preservare e conservare – insomma come qualcosa che “conta” – piuttosto che come qualcosa da limitare progressivamente, se non proprio da eliminare, appare evidente la necessità di ripensare interamente la questione. Per diventare un “cittadino multiculturale” istruito, ogni individuo deve dotarsi di strumenti più numerosi e complessi, inclusa la consapevolezza del ruolo che le gerarchie di potere globali giocano nel configurare la stessa idea di multiculturalità, per non parlare di quelle di interculturalità e transculturalità anch’esse impostesi di recente (su tale questione si veda Nakayama, Halualani 2013).

Tuttavia, proporre una corretta definizione dell’“alfabetizzazione multiculturale” si dimostra piuttosto difficile, se non si ritiene sufficiente fermarsi all’affermazione generale secondo cui, come scrivono Brenda Hui-Lin Hsieh e Ching-Jung Hsieh essa «è la consapevolezza e l’apprezzamento di differenti credenze, apparenza e stile di vita», che richiederebbe una «comprensione delle differenti culture entro la società diversificata» da acquisire «attraverso programmi mirati a vari livelli d’istruzione che aiutino ad aumentare la sensibilità e l’efficacia dell’impegno sociale in un contesto eterogeneo» (Hsieh, Hsieh 2015, p. 80). Sembra infatti evidente che la stessa idea di un “cittadino multiculturale” veramente in grado di muoversi a proprio agio all’interno dei diversi contesti culturali di cui consta una società multiculturale, sia all’interno che all’esterno dello “stato”, incontri le stesse difficoltà di quella di “cittadino globale”, almeno nel senso che aumentano a dismisura le conoscenze e le competenze, anche linguistiche, che ogni individuo dovrebbe acquisire *perché il multiculturalismo funzioni*. Ciò mi fa propendere per l’idea che l’acquisizione della conoscenza linguistica e translinguistica necessaria per considerarsi ed essere considerato un “perfetto” cittadino multiculturale sia per il singolo individuo uno scopo irraggiungibile.

Non sorprende allora che l’alfabetizzazione multiculturale finisca per concentrarsi, in pratica, sull’acquisizione di conoscenze e competenze linguistiche ulteriori rispetto a quelle “materne”, cui affiancare conoscenze generalizzate sulle “culture altre” e strumenti comunicativi altrettanto

standardizzati, che dovrebbero aiutare a confrontarsi con le sfide che pone ogni concreto incontro *interculturale*. La multiculturalità, infatti, quando declinata nella pratica, rinvia all'interazione fra individui provenienti da contesti culturali (e dunque anche linguistici) diversi, ossia all'interculturalità, concetto che pone maggiormente l'attenzione sui processi che s'instaurano nelle società multiculturali, piuttosto che sui loro prodotti (per una introduzione si vedano, tra gli altri, Jackson (ed.) 2012; Monceri 2006). Ma persino il concetto di interculturalità, e i connessi concetti di "alfabetizzazione interculturale" o "educazione interculturale", per menzionarne solo due, risultano piuttosto difficili da declinare in un *sapere pratico* unitario, che peraltro potrebbe essere ritenuto anche contraddittorio rispetto allo stesso presupposto dell'interculturalità, ossia l'accento sull'interazione concreta come processo dal quale emerge il *risultato conoscitivo*, un problema che non è ancora chiaro se potrebbe essere superato dal concetto di "transculturalità" (su cui vedi Monceri 2019).

È questo probabilmente il principale motivo per il quale anche coloro che sostengono la condivisibile idea che sarebbe necessaria un'alfabetizzazione interculturale finiscono spesso per sottolineare, come Nobuyuki Honna, che sarà necessario «sviluppare concetti socio-pedagogici di alfabetizzazione interculturale dei quali la consapevolezza linguistica costituisce una componente fondamentale», riferendosi specificamente alla possibilità di «essere capaci di usare l'inglese attraverso le culture, godendo allo stesso tempo dei suoi valori multiculturali» (Honna 2005, p. 85). Naturalmente, questa posizione è ragionevole e condivisibile, visto che l'inglese è già una sorta di lingua veicolare che è certo di grande aiuto per l'incontro interculturale iniziale, come del resto può accadere e accade anche con altre lingue che hanno conquistato una grande diffusione in molte zone del globo (penso prima di tutto, ad esempio allo spagnolo e al francese, ma non solo). Ciò nonostante, non posso fare a meno di notare che questa posizione corre il rischio di condurre a una definizione di alfabetizzazione interculturale come fondamentalmente e principalmente basata sull'acquisizione delle abilità considerate necessarie per parlare, leggere e scrivere una lingua particolare, per quanto possa essere intesa come una "lingua globale", ovvero una specie di "lingua franca".

Personalmente, ritengo che se certo è giunto il momento di spostarsi decisamente verso l'alfabetizzazione interculturale, purtroppo rimaniamo attaccati a definizioni di alfabetizzazione superate ma *ancora*, seppur implicitamente, a fondamento dei tentativi attuali di costruire "comunità (democratiche) più inclusive". Per fare un solo rilevante esempio, l'acquisizione dell'alfabetizzazione nel suo senso stretto e limitato di diventare capaci di leggere e scrivere la lingua ufficiale del paese "d'accoglienza" è *ancora* considerata il fondamento per "integrare" e/o

“includere” persone provenienti da “fuori” – in particolare i cosiddetti “migranti”, sebbene lo stesso valga per tutte le categorie di persone marginalizzate anche “all’interno”. Quindi, e specialmente nel caso di persone provenienti da “fuori”, l’alfabetizzazione linguistica risulta chiaramente funzionale a una richiesta politica di conoscere le “nostre” regole e leggi allo scopo di adeguarsi ai “nostri valori”. Ciò implica limitare quella “partecipazione politica” tanto cara a chi ritiene che l’alfabetizzazione sia alla base di un processo di maggiore democratizzazione, perché persino per articolare ed esprimere le proprie “differenze culturali” e le proprie pretese economiche, sociali, politiche, religiose, ecc. entro la “società ospite” è obbligatorio farlo in “buon italiano” (per restare al nostro Paese) per lasciare, ove ciò non sia possibile, che altri parlino al proprio posto.

Certo, anche in questo caso si tratta di una scelta ragionevole, che tuttavia non si può considerare ispirata a una sensibilità multiculturale, e men che mai interculturale, quanto piuttosto orientata all’assimilazione mascherata da integrazione/inclusione. Almeno per come io la concepisco, infatti, l’alfabetizzazione interculturale dovrebbe implicare processi di apprendimento bidirezionali, i cui presupposti non sono già dati, ma scambiati e discussi – vale a dire *negoziati* – e i cui risultati non dovrebbero essere previsti fin dall’inizio per essere poi semplicemente *imposti*, ma accettati nella forma nella quale emergono dalle concrete pratiche, anche politiche, nelle quali quei processi di apprendimento si sviluppano.

3. Conclusioni: decolonizzare l’alfabetizzazione

Tirando una prima conclusione da quanto detto finora, la mia “modesta proposta” è che un’effettiva alfabetizzazione interculturale dovrebbe essere intesa nel senso dell’acquisizione di un *atteggiamento* e non di un insieme definito di presupposti, conoscenze e competenze linguistici e trans-linguistici. Ma è proprio questo il problema, perché la stessa nozione di “alfabetizzazione” ha un’evidente genealogia moderno-coloniale e qualsiasi tentativo di ampliarla invece di decostruirla radicalmente avrebbe il risultato di continuare a riprodurre e riaffermare un “progetto (neo)coloniale”. L’alfabetizzazione, sia come concetto che come insieme di pratiche, ha una storia culturalmente determinata, che culminò nella modernità occidentale a partire dall’idea che il *linguaggio*, specialmente il linguaggio verbale, sia ciò che differenzia gli esseri umani dagli altri “animali” e in particolare che avrebbe dovuto essere conferito un ruolo privilegiato alla *parola scritta*. Per questa via, la capacità di leggere e scrivere finì per sovrapporsi all’alfabetizzazione in sé e per sé, e non mi soffermerò qui sull’evidente legame che queste idee hanno con un particolare orientamento religioso (il che significa almeno cosmogonico, cosmologico e teologico),

istituzionalizzatosi e divenuto dominante in occidente come “cristianesimo”.

Il punto è che l’alfabetizzazione non è stata soltanto un mezzo per la costruzione della nazione nell’occidente, ma anche uno degli strumenti principe per la colonizzazione dell’“altrove”, con la conseguente distruzione di sue opzioni definitorie diverse. Per questo motivo, sembra necessario riflettere sul ruolo che essa ha avuto per affermare e diffondere la “colonialità del potere”, categoria tramite la quale Aníbal Quijano intende riferirsi a «quello specifico elemento fondamentale del nuovo schema di potere mondiale basato sull’idea di *razza* e sulla classificazione sociale razziale della popolazione mondiale [...], elemento che incise sull’intera distribuzione sociale del potere mondiale» (Quijano 2014, p. 77; vedi anche Quijano 2000). Peraltro, anche la “democrazia”, che ha senz’altro trovato un potente alleato nell’alfabetizzazione obbligatoria, è un prodotto della “modernità occidentale” e incorpora perciò chiaramente quell’«elemento fondamentale». Ne risulta che “inclusione” e “democrazia inclusiva” possono finire per coincidere – e sia pure paradossalmente – con processi di assimilazione o anche d’integrazione forzati, per così dire, i cui destinatari sono costituiti oggi non solo dai cosiddetti “migranti”, ma anche da tutte quelle categorie di variamente “esclusi” *di fatto* dalla piena partecipazione democratica che siamo abituati a definire “minoranze”. In questo senso, la critica alla “colonialità” dei processi di alfabetizzazione *imposti* dai colonizzatori europei nei cosiddetti Nuovi Mondi può senz’altro costituire un passo preliminare sulla via di una più chiara comprensione almeno delle ambiguità nascoste nel contemporaneo discorso sulla democrazia inclusiva.

Infatti, come fra gli altri ben sottolinea Walter Mignolo dallo schieramento decoloniale (per una introduzione vedi Maldonado-Torres 2011; 2012), «la diffusione dell’alfabetizzazione significò insegnare agli Amerindi ciò che l’uomo di lettere occidentale intendeva per leggere e scrivere» (Mignolo 1995, p. 45) e in questo senso l’alfabetizzazione fu, e ancora è, uno strumento per *colonizzare* assimilando e imponendo una lingua particolare, e di conseguenza una particolare epistemologia e particolari conoscenze. Certamente, infatti, quella diffusione non implicò soltanto la necessità di apprendere a leggere e scrivere, ma fu anche «una massiccia operazione nella quale la materialità e l’ideologia delle interazioni semiotiche amerindie furono mescolate con, o sostituite dalla materialità e dall’ideologia delle culture occidentali della lettura e scrittura» (p. 76). In breve, dunque, l’obbligo d’imparare a leggere e scrivere non si sostanziò soltanto nella diffusione di un metodo di codificazione delle conoscenze, ma anche di un contenuto, nel senso che determinò la superiorità delle conoscenze originariamente codificate secondo quel metodo e la marginalizzazione, quando non l’eliminazione, di quelle che venivano codificate altrimenti.

E tuttavia, personalmente aggiungerei che lo stesso accadde anche per i processi di costruzione della nazione dentro l'Europa, perché essi implicarono la massiccia imposizione di una lingua “nazionale” insieme a una conoscenza “nazionale” e a uno specifico processo attraverso il quale l'aspirante cittadino avrebbe dovuto apprendere. Il concetto di alfabetizzazione fu funzionale e utile, allora come oggi, a definire quel processo nel modo “corretto”, al servizio della normalizzazione e dell'omogeneizzazione delle differenze non solo linguistiche. Più in generale, ciò significò l'imposizione costrittiva di una specifica epistemologia che divenne dominante attraverso la marginalizzazione e/o l'eliminazione di tutte le altre opzioni conoscitive. Il risultato di questa operazione fu, da un lato, la legittimazione di un solo insieme di presupposti, strumenti e metodi per “conoscere il mondo”, che possono essere riassunti nell'espressione “scienza moderna” e, dall'altro, la conseguente piena legittimazione *esclusivamente* delle conoscenze acquisite attraverso l'applicazione di quei presupposti, strumenti e metodi.

Così, alla fine del processo fu possibile convincersi che la cosiddetta “scienza moderna” proponesse l'unico metodo utile a pervenire all'unica verità universale e necessaria, che perciò era (ed è) corretto far valere per tutti gli individui e i popoli, all'interno e all'esterno, *anche* con gli strumenti tipici della coercizione, ma *per il loro bene* – dunque con la benedizione della “morale”. Quest'ultima, da parte sua, ha subito, insieme a tutte le altre “discipline” nate a partire dalla modernità, inclusa la “linguistica”, un processo di strutturazione finalizzato alla speranza di giungere a risultati universalizzabili perché “veri” in quanto raggiunti a partire dalla corretta applicazione dei presupposti, strumenti e metodi elaborati da quella “scienza moderna”. Ciò vale anche per la teoria politica e la filosofia politica, che dovrebbero essere a loro volta decolonizzate (vedi per tutti Mills 2015) al pari dei loro risultati. In particolare, la stessa idea che la democrazia (moderna) sarebbe l'ordine politico più orientato all'inclusività dovrebbe anch'essa essere decolonizzata, per far emergere le sue connaturate contraddizioni.

Se ne può almeno provvisoriamente concludere che il discorso attuale che connette la democrazia e la (gradualmente piena) inclusione attraverso la diffusione nell'intero globo di tutte le forme pensabili di alfabetizzazione, alcune delle quali ho menzionato in precedenza, non è ancora riuscito a riflettere sulle proprie origini culturalmente determinate. Il che implica prima di tutto riflettere sul proprio debito nei confronti di quel particolare modo d'intendere la conoscenza e le conoscenze che ha come sua caratteristica il ritenersi “universale e necessario” e che perciò continua a condizionare fortemente la stessa possibilità di pensare a opzioni cognitive altre, peraltro già esistenti dentro e fuori dall'occidente. Per questo motivo, il mio suggerimento è quello di procedere prima di tutto a una “decolonizzazione”

dell'alfabetizzazione, attraverso una decolonizzazione dei suoi presupposti "scientifici" espliciti e impliciti, contribuendo così a far emergere anche i limiti e le esclusioni insiti nelle contemporanee democrazie occidentali, che ostacolano l'almeno possibile costruzione dal basso, come risultato emergente delle concrete pratiche d'incontro/scontro fra individui differenti, di comunità politiche orientate in senso realmente interculturale.

Bionota: Flavia Monceri è professore ordinario di Filosofia politica all'Università del Molise. Laurea in Scienze politiche (Università di Pisa), Diploma di Perfezionamento (equipollente al Dottorato di ricerca) in Filosofia delle scienze sociali (Scuola Superiore Sant'Anna Pisa). Co-responsabile scientifico del Progetto "Migranti e comunità inclusive: diritti, pratiche di cittadinanza e prevenzione dei rischi" e co-direttore del Master in "Migrazioni e inclusione: diritti, culture e processi d'interazione" (I edizione, a.a. 2018/2019) presso l'Università del Molise. Fra le sue numerose pubblicazioni, in italiano e in inglese, si possono menzionare i volumi *Interculturalità e comunicazione. Una prospettiva filosofica* (Edizioni Lavoro, Roma 2006); *Ordini costruiti. Multiculturalismo, complessità, istituzioni* (Rubbettino, Soveria Mannelli 2008); e i saggi *Taking Diversity Seriously: On the Notion of Intercultural Philosophy*, in Sweet W. (ed.) 2014, *What is Intercultural Philosophy?*, The Council for Research in Values and Philosophy, Washington, D.C., pp. 81-94; *Beyond universality: rethinking transculturality and the transcultural self*, in "Journal of Multicultural Discourses", 14:1 (2019), pp. 78-91.

Recapito autore: flavia.monceri@unimol.it

Riferimenti bibliografici

- Chua A. 2004, *World on Fire: How Exporting Free Market Democracy Breeds Ethnic Hatred and Global Instability*, Anchor Books, New York.
- Dahlberg L. and Siapera E. (eds.) 2007, *Radical Democracy and the Internet: Interrogating Theory and Practice*, Palgrave, Houndmills, Basingstoke.
- Freire P. and Macedo D. 2005, *Literacy: Reading the Word & the World*, Routledge, London.
- Herman B. 2007, *Moral Literacy*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Hernandez-Zamora G. 2010, *Decolonizing Literacy: Mexican Lives in the Era of Global Capitalism*, Multilingual Matters, Bristol, Buffalo, Toronto.
- Hirsch E.D. Jr. 1983, *Cultural Literacy*, in “The American Scholar”, 52 [2], pp. 159-169.
- Hobbs R. 2017, *Create to Learn: Introduction to Digital Literacy*, John Wiley & Sons, Hoboken, NJ.
- Honna N. 2005, *English as a Multicultural Language in Asia and Intercultural Literacy*, in “Intercultural Communication Studies”, 14 [2], pp. 73-89.
- Hsieh B.H.-L. and Hsieh C.-J. 2015, *Integrating Multicultural Literacy into Curriculum of Tourism Industry*, in “Journal of Tourism and Hospitality Management”, 3 [2], pp. 77-87.
- Ikenberry G.J. 1999, *Why Export Democracy?*, in “The Wilson Quarterly (1976-)", 23 [2], pp. 56-65.
- Jackson J. (ed.) 2012, *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*, Routledge, London and New York.
- Janks H. 2010, *Literacy and Power*, Routledge, New York and London.
- Kellner P. and Share J. 2007, *Critical Media Literacy: crucial policy choices for a twenty-first-century democracy*, in “Policy Futures in Education”, 5 [1], pp. 59-69.
- Kluckhohn C. e Kroeber A.L. 1952/1982, *Il concetto di cultura*, trad. it. di E. Calzavara, Il Mulino, Bologna.
- Kymlicka W. 1999, *La cittadinanza multiculturale*, trad. it. di G. Gasperoni, Il Mulino, Bologna.
- Kymlicka W. 2001, *Politics in the Vernacular: Nationalism, Multiculturalism, and Citizenship*, Oxford University Press, Oxford and New York.
- Maldonado-Torres N. 2011, *Thinking through the Decolonial Turn: Post-continental Interventions in Theory, Philosophy, and Critique – An Introduction*, in “Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World”, 1 [2], pp. 1-15.
- Maldonado-Torres N. 2012, *Decoloniality at Large: Towards a Trans-Americas and Global Transmodern Paradigm (Introduction to Second Special Issue of “Thinking through the Decolonial Turn”)*, in “Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World”, 1 [3], pp. 1-10.
- McGinn C. 1992, *Moral Literacy, Or How to Do the Right Thing*, Gerald Duckworth & Co., London.
- Mignolo W.D. 1995, *The Darker Side of the Renaissance: Literacy, Territoriality and Colonization*, University of Michigan Press, Ann Arbor.
- Mihailidis P. and Thevenin B. 2013, *Media Literacy as a Core Competency for Engaged Citizenship in Participatory Democracy*, in “American Behavioral Scientist”, 57 [11], pp. 1611-1622.
- Mills C.W. 2015, *Decolonizing Western Political Philosophy*, in “New Political Science”,

- 37 [1], pp.1-24.
- Monceri F. 2006, *Interculturalità e comunicazione. Una prospettiva filosofica*, Edizioni Lavoro, Roma.
- Monceri F. 2019, *Beyond universality: rethinking transculturality and the transcultural self*, in "Journal of Multicultural Discourses", 14 [1], pp. 78-91.
- Morais J. 2018, *Literacy and democracy*, in "Language, Cognition and Neuroscience", 33 [3], pp. 351-372.
- Nakayama T.K. and Halualani R.T. (eds.) 2013, *The Handbook of Critical Intercultural Communication*, Wiley-Blackwell, Chichester.
- Papacharissi Z.A. 2010, *A Private Sphere: Democracy in a Digital Age*, Polity, Cambridge-Malden, MA.
- Potter W.J. 2015, *Introduction to Media Literacy*, Sage, Los Angeles et al.
- Quijano A. 2000, *Coloniality of Power, Eurocentrism and Latin America*, in "Nepantla: Views from the South", 1 [3], pp. 533-580.
- Quijano A. 2014, *Colonialità del potere ed eurocentrismo in America latina*, trad. it. di C. Ciccioni, in G. Ascione (a cura di), *America latina e modernità. L'opzione decoloniale: saggi scelti*, Arcoiris, Salerno, pp. 73-96.
- Schraeder P.J. (ed.) 2002, *Exporting Democracy: Rethoric Vs. Reality*, Lynne Rienner Publishers, Boulder, Colorado, and London.
- Silverblatt A. 2014, *Media Literacy: Keys to Interpreting Media Messages*, Praeger, Santa Barbara, CA et al.
- Smith T.G. 2017, *Politicizing Digital Space: Theory, The Internet, and Renewing Democracy*, University of Westminster Press, London.
- Steiner C. (with P. Perry) 1997, *Achieving Emotional Literacy: A Personal Program to Increase Your Emotional Intelligence*, William Morrow, New York.
- Weil D. 1993, *Towards a Critical Multicultural Literacy: Advancing and Education for Liberation*, in "Roeper Review", 15 [4], pp. 211-217.
- White R.E. and Cooper, K. 2015, *Democracy and Its Discontents: Critical Literacy across Global Contexts*, Sense Publishers, Rotterdam/Boston/Taipei.
- Yoon B. 2016, *Critical Literacies: Global and Multicultural Perspectives*, Springer, Singapore et al.

Riferimenti sitografici

- JUST ACTIONS, *Eradicate Illiteracy*. <http://justactions.org/just-action/eradicate-illiteracy/> (15/10/2020).
- UNESCO, *Literacy*. <https://en.unesco.org/themes/literacy-all> (15/10/2020).
- UNITED NATIONS, *The Sustainable Development Agenda*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/development-agenda/> (15/10/2020).

POLITICA LINGUISTICA, DEMOCRAZIA E PLURILINGUISMO: QUALI PROSPETTIVE?¹

PAOLO BIONDI
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DEL MOLISE

Abstract – From the point of view of political philosophy, the relationship between literacy and democracy appears quite problematic, if the issue of linguistic diversity is set aside. The debate between equalitarian liberals and multiculturalists emerging with the rise of multiculturalism as a theoretical paradigm has highlighted that the historical affirmation of the Western nation-state has been built upon the negation of internal linguistic diversity, favoring some languages over others, a trend which has not lost its strength with the advent of democracy. However, one of the main results of such debate, largely indebted to the Rawlsian conception of justice, has been seemingly the idea that the extended promotion of plurilingualism (that is, a kind of promotion which does not aim to support second or third language acquisition only for the benefit of the so called ‘minority’ or ‘disadvantaged’ groups and languages) could not be a viable alternative for contemporary democratic theory to ameliorate its performance. Drawing upon the field of language policy, this article envisages showing that such a result is tied to a certain number of theoretical assumptions concerning language, which are controversial both in political philosophy and in linguistic theory. In the final section, the article tries to provide some suggestions to develop a reflection more open towards the extended promotion of plurilingualism and to acknowledge the human ability to learn more than one linguistic code.

Keywords: literacy; democracy; linguistic diversity; political theory; language policy.

1. Alfabetizzazione, democrazia e diversità linguistica

Oggi sembra impossibile prescindere dalla convinzione che esista una relazione direttamente proporzionale tra alfabetizzazione e democrazia, per cui all’aumentare e al miglioramento qualitativo della prima, corrisponderebbe anche l’affermazione e il miglioramento della seconda (cfr.

¹ Il contributo è co-finanziato dal progetto “Migranti e comunità inclusive: diritti, pratiche di cittadinanza e prevenzione dei rischi” CUP H33B17000010001 - fondo FISR Delibera CIPE n. 78 del 7 agosto 2017.

ad es. Morais 2017; Brock, Miller 2019, Paragrafo 3). Tale idea sembra comunemente accettata anche se, considerato in prospettiva storica, il rapporto tra alfabetizzazione e democrazia può invece risultare piuttosto problematico. Infatti, appare ormai assodato che il modello democratico così come lo conosciamo oggi si sia affermato in contesti originariamente caratterizzati da pluralità linguistica (cfr. ad es. De Mauro 1963 per il caso italiano), accompagnandosi, proprio tramite l'alfabetizzazione, a una progressiva omogeneizzazione e riduzione di variabilità realizzata attraverso modalità che è difficile considerare 'democratiche'.

Si può certamente sostenere che l'omogeneizzazione linguistica costituisca una delle condizioni necessarie per raggiungere i vantaggi che il modello democratico contemporaneo offre rispetto ad altri regimi politici. D'altra parte, ciò non significa che l'omogeneizzazione linguistica debba essere intesa come una regola aurea a cui devono continuare ad attenersi anche le società che sembrano ormai beneficiare in maniera stabile dei vantaggi della democrazia. Il persistere della diversità linguistica *anche* all'interno di quei paesi occidentali che appaiono *oggi* allo stesso tempo linguisticamente più omogenei, più democratici e più alfabetizzati, porta a chiedersi se in un regime che voglia dirsi pienamente democratico in senso contemporaneo sia necessario e obbligatorio per ogni singolo cittadino saper leggere e scrivere *soltanto una lingua o una lingua in particolare*. Infatti, come pare, il solo fatto che si possa porre una tale questione mette in discussione la stessa democraticità di un determinato regime.

Di conseguenza, sembra che il contributo che la filosofia e la teoria politica possono offrire alla discussione del rapporto tra alfabetizzazione e democrazia implichi il riconoscimento della criticità delle questioni poste dalla diversità linguistica alle democrazie contemporanee. Infatti, se la democrazia coincide con il regime politico che massimizza il valore della diversità di opinione e se è vero che le opinioni possono essere espresse in lingue diverse, un regime democratico dovrebbe essere il più aperto all'acquisizione *generalizzata* da parte dei propri membri di una gamma diversificata di codici e repertori linguistici, e dunque al plurilinguismo nel senso più ampio del termine. Tuttavia, la teoria politica, che ha affrontato la questione solo a partire dagli anni Duemila sulla scia dei dibattiti innescati dal multiculturalismo, sembra piuttosto aver escluso che ciò possa rappresentare una strada praticabile. Lo scopo di questo lavoro è tirare le fila, in via del tutto preliminare, di un discorso critico sviluppatosi nell'ambito della politica linguistica che sottolinea come l'impraticabilità del plurilinguismo non sia l'unico risultato possibile, mettendo in evidenza quanto ciò piuttosto dipenda da una serie di assunti teorici, radicati sia nella teoria politica che in quella linguistica.

Il termine plurilinguismo sarà qui utilizzato in un'accezione molto

ampia, intendendo la capacità degli esseri umani d'imparare a usare più di una lingua per comunicare e considerando il bilinguismo come solo uno dei suoi possibili esiti. Da un lato, tale ampiezza è giustificata dal fatto che sembra non esserci accordo in ambito linguistico su quando e perché classificare un individuo come mono-, bi-, tri- o pluri-lingue al di là dei casi, tutto sommato sporadici, in cui si mostri una competenza di livello madrelingua in lingue diverse. Dall'altro lato, essa tiene conto del fatto che i linguisti intendono ormai l'abilità linguistica mono-, bi- o pluri-lingue come il risultato, instabile nel tempo e condizionato dalle caratteristiche della situazione, incluse le dinamiche politiche, della complessa interazione di una serie di variabili quali età e modalità di acquisizione, frequenza d'uso, attaccamento emotivo, ecc. (Edwards 2013)

2. *Linguistic justice* e plurilinguismo

Come sottolinea Grin (2003, p. 172), le questioni di politica linguistica presentano affinità con quelle di politica ambientale. In entrambi i casi si ammette ormai che la diversità interna alla situazione di volta in volta esaminata, e oggetto delle azioni che si intendono implementare, produca effetti positivi e desiderabili. Ma in entrambi i casi è altrettanto evidente che la diversità ha un costo che può essere più o meno sostenibile. Molto meno facile risulta, quindi, accordarsi su come questi costi vadano calcolati, su come vada concettualizzato concretamente il beneficio in questione e su quali siano le condizioni per produrlo, in particolare quando questi temi vengono affrontati da angolazioni specifiche, come nel caso di un'analisi filosofico-politica.

Da questo punto di vista, riflettere sul rapporto tra democrazia e diversità linguistica rende subito evidente una difficoltà epistemologica. Un qualunque ambiente linguistico in cui si può distinguere una lingua maggioritaria a cui è riconosciuto status ufficiale e alcune minoranze più o meno visibili (Grin 2003, p. 178), appare *tanto* il risultato delle scelte operate dall'autorità politica in materia di linguistica, *quanto* il risultato cumulativo di decisioni individuali non-coordinate (Wickström *et al.* 2018, p. 53). Infatti, la complessità delle interrelazioni tra il livello *top-down* e quello *bottom-up* è tale che l'operazione teorica di ricondurre un certo stato di cose all'influenza dell'uno o dell'altro deve necessariamente far riferimento a una serie di assunti generali che condizionano l'esito della riflessione, nonostante questo loro carattere generale non possa essere né derivato, né verificato empiricamente.

Come rileva ad esempio Schmidt (2014), il tema delle implicazioni della diversità linguistica per la teoria democratica è stato affrontato esclusivamente da una particolare prospettiva teorica, quella liberal-

democratica, individuando un riferimento fondamentale nei lavori di Rawls (1999; 2001), ma anche a partire dagli assunti generali che la contraddistinguono. Secondo tale prospettiva, la democrazia sarebbe il regime migliore perché in grado di contemperare due elementi parimenti rilevanti per l'agire politico, ma tra loro potenzialmente antitetici, ovvero la tensione verso la libertà e quella verso l'uguaglianza. Tuttavia, affinché questa promessa sia mantenuta, Rawls sostiene la necessità di abbandonare la concezione ingenua di giustizia come uguaglianza, secondo cui a tutti i membri della comunità spetterebbe indistintamente lo stesso ammontare di risorse. Piuttosto, nell'ottica rawlsiana, lo stato democratico dovrebbe distribuire le risorse disponibili in modo da garantire ai cittadini giustizia nel senso di *uguaglianza di opportunità*, tenendo conto delle condizioni di partenza di ognuno. In questo senso, e sebbene Rawls non abbia affrontato il tema linguistico, ci si riferisce a questo filone di ricerca con l'espressione *linguistic justice* (De Schutter 2007).

L'ambito della *linguistic justice* si fonda, per quanto implicitamente, su una serie di assunti di base tanto di tipo filosofico-politico, quanto di tipo linguistico. Tra quelli messi in evidenza dai numerosi dibattiti sorti al suo interno (su cui si vedano almeno Alcalde 2018 e il fondamentale Kymlicka, Patten 2003), sembra qui particolarmente interessante soffermarsi sull'idea che la lingua possa essere considerata un *bene* sulla cui circolazione lo stato può incidere in maniera distorsiva in quanto erogatore di servizi pubblici e disponibili a tutti al di là della lingua che parlano. Per i vari autori che si sono confrontati con l'argomento, quindi, risulta cruciale definire il valore oggettivo di tale bene al fine di mettere a fuoco modalità di intervento statale che non vengano meno al principio dell'uguaglianza di opportunità. Tale operazione, tuttavia, è stata condotta attingendo a concezioni della lingua e del linguaggio che attraversano tutta la storia della linguistica (e, si potrebbe dire, del pensiero occidentale): da un lato, l'idea che la natura della lingua consista nella sua funzione comunicativa, dall'altro l'idea che essa sia prima di tutto espressione dell'identità collettiva dei parlanti (cfr. almeno Graffi 2019, p. 99 e ss.).

Alcalde (2018) propone di distinguere almeno due diverse scuole di pensiero nel filone della *linguistic justice*: quella multiculturalista (Kymlicka 1995, 2001; Patten 2009, 2014) e quella dell'*equalitarian liberalism* (Laitin, Reich 2003; Van Parijs 2003, 2011), che tra le altre cose differiscono proprio per il valore che assegnano alla lingua. Entrambe riconoscono la necessità di promuovere il plurilinguismo nelle democrazie contemporanee, ma finiscono per sostenere che tale promozione *non debba essere generalizzata*, bensì circoscritta alle comunità linguistiche svantaggiate o minoritarie. Si può dire che ciò sia evidente per gli *equalitarian liberals* e più implicito per i multiculturalisti. Per gli *equalitarian liberals* una lingua è uno strumento che

serve per comunicare e che ha tanto più valore quanto più è ampio il numero delle persone che permette di mettere in comunicazione. Lo stato, quindi, dovrebbe facilitare l'acquisizione da parte delle minoranze della lingua maggioritaria a livello nazionale (e a livello globale dell'inglese come lingua franca), prevedendo forme di compensazione per gli sforzi aggiuntivi sostenuti dalle minoranze per raggiungere la parità di opportunità.

La questione è più sottile per i multiculturalisti e appare connessa, da un lato, alle critiche rivolte alle loro idee sul piano dell'efficacia dal punto di vista della politica linguistica (Skutnabb-Kangas 2009) e, dall'altro, al multiculturalismo come approccio filosofico-politico (su cui cfr. almeno Monceri 2008). I multiculturalisti propongono di riconoscere a livello nazionale diritti linguistici differenziati alle minoranze per salvaguardarne l'identità culturale, ad esempio garantendo la presenza della loro lingua anche nei tribunali, nelle scuole, nelle università, negli ospedali, ecc. L'idea multiculturalista, in breve, fa riferimento all'assunto che se i servizi erogati attraverso tali istituzioni fossero disponibili solo nella lingua maggioritaria, le capacità espressive di quelle minoritarie ne risulterebbero fortemente compromesse determinando, di conseguenza, anche la marginalizzazione delle identità culturali di cui sono espressione.

La forza della proposta multiculturalista sta nel ricondurre lo svantaggio dei gruppi minoritari a una disuguaglianza culturale più ampia di quella linguistica. Tuttavia, essa non considera che uno degli effetti collaterali di questa più ampia disuguaglianza culturale possa essere proprio quello di spingere i membri delle minoranze ad apprendere la lingua privilegiata nonostante che quelle svantaggiate siano protette da diritti specifici. Non è possibile, infatti, pensare che il riconoscimento di diritti differenziati elimini *immediatamente* la disuguaglianza culturale. Nemmeno sembra possibile che l'eliminazione della disuguaglianza culturale possa giustificare l'*imposizione* di regimi linguistici differenziati, rischiando di trasformare il riconoscimento di diritti in un potenziale strumento di segregazione e marginalizzazione delle minoranze.

Ciò che conta qui sottolineare è che le proposte di entrambe le scuole sembrano rendere l'acquisizione di competenze in più di una lingua qualcosa che riguarda esclusivamente i membri della minoranza, giungendo a formulare proposte che riescono a promuovere per lo più un plurilinguismo di tipo unidirezionale. Soprattutto, tale atteggiamento assume come poco rilevante per i propri fini il comportamento linguistico dei membri dei gruppi privilegiati. Uno degli effetti di una situazione di disuguaglianza linguistica, tuttavia, consiste proprio nel fatto che i membri di un gruppo privilegiato siano di solito poco inclini ad ampliare il proprio bagaglio linguistico in forza della percezione dello *status* superiore della loro lingua, e dell'idea che avere competenze linguistiche diversificate sia qualcosa di eccezionale (Edwards

2012, p. 22). Se si ammette che anche il comportamento linguistico dei gruppi privilegiati sia importante, allora sembra anche inevitabile dover ammettere che proprio l'intervento dello stato in favore di un gruppo linguistico considerato svantaggiato possa finire per alimentare la percezione di superiorità da parte di quello privilegiato, e dunque risultare inefficace.

In definitiva, l'implementazione di proposte di politica linguistica che tendano a favorire esclusivamente il plurilinguismo unidirezionale appare riconducibile all'accettazione di almeno tre assunti: a) l'idea che l'intervento riequilibrativo dello stato sulle lingue svantaggiate produca effetti *solo o prevalentemente* sul comportamento linguistico dei gruppi minoritari; b) l'idea che sia possibile ordinare gerarchicamente le lingue in base a criteri oggettivi; e c) l'idea che l'omogeneità linguistica sia la condizione naturale a cui tendono i gruppi linguistici, siano essi privilegiati o meno, e che essa sia, di conseguenza, anche qualcosa da preservare.

Nonostante in ambito linguistico l'idea che le cosiddette lingue nazionali non corrispondono ad altrettante comunità linguistiche omogenee sia stata evidenziata sin dalla metà del secolo scorso, ancora nel 2014 Schmidt sottolineava che la riflessione filosofico politica sulla diversità linguistica fosse piuttosto restia a riconoscere che

there are at least 5,000 distinct languages being spoken in the contemporary world, and with less than 200 independent countries in the world, this means that the 'average' country contains at least 25 distinct language groups (Schmidt 2014, pp. 396-397).

E, di conseguenza, sottolineava l'opportunità di partire dall'assunto del *multilinguismo ontologico*, piuttosto che da quello più tradizionale del monolinguisimo. Accogliendo l'idea secondo cui virtualmente tutti gli stati-nazione presentano al proprio interno gruppi linguistici multipli, in altre parole, le riflessioni di Schmidt suggeriscono che i problemi posti dalla diversità linguistica alla teoria democratica richiedano l'impegno a definire il valore che *la diversità linguistica* (invece che la lingua in sé) può assumere per le democrazie contemporanee, e a farlo *in termini di partecipazione piuttosto che di giustizia* (May 2014).

Le proposte degli *equalitarian liberals* e dei multiculturalisti hanno sollevato perplessità anche perché tendono a reificare la lingua considerandola un'entità *statica* invece che *dinamica*. I teorici politici sono stati accusati di adottare il più delle volte

a very Westphalian and outdated empirical understanding of the concept of language itself, which takes the world to be a set of separate monolingual geographical areas populated by monolingual speakers (Alcalde 2018, p. 68; ma anche Anche Peled 2011; De Schutter 2007; Ricento 2014).

Al centro di tali critiche vi sono due aspetti ulteriori che la teoria politica ha recepito con ritardo rispetto alla linguistica. Da un lato, l'idea che le proposte avanzate tendono a considerare irrealisticamente il bilinguismo come una fase del percorso verso l'assimilazione, e dall'altro l'idea che sia difficile determinare in maniera univoca e necessaria il rapporto tra lingua e identità, sulle quali questioni, peraltro, il dibattito in ambito linguistico è sterminato (ma si vedano almeno May 2003a; 2003b; 2014, che ne hanno sottolineato anche la rilevanza teorico-politica).

Abbandonare una concezione statica della lingua implica riconoscere non solo la natura mutevole e transitoria di qualsiasi ambiente linguistico, ma anche che l'intervento in materia linguistica è inevitabilmente caratterizzato da un elevato grado d'incertezza (Peled 2018, p. 182). Se, infatti, si è ben lontani dal definire condizioni tali da garantire *con certezza* che l'apprendimento *individuale* di una lingua 'altra' sia destinato al successo, lo stesso sembra valere per l'implementazione di politiche che in un modo o nell'altro puntano a modificare il comportamento linguistico d'interi gruppi. Oltre a spingere verso l'elaborazione di modelli più flessibili e adattivi (Peled 2018), ciò rivela che l'approccio liberal-democratico concepisce la diversità linguistica come qualcosa di eccezionale e problematico, perdendo di vista il fatto che il plurilinguismo rappresenta la normalità per la maggioranza della popolazione mondiale, senza causare *necessariamente* sconvolgimenti politici o cattive performance economiche.

In definitiva, nonostante il tentativo di apertura verso la diversità linguistica, l'approccio liberal-democratico tradisce un'impostazione universalista, nel senso che, in linea con quanto sostiene la critica decoloniale (Mignolo, Walsh 2018 con prospettive di ricerca provenienti dall'ambito della *multilingual education* come Lin 2015), assume il modello occidentale di stato nazionale e tendenzialmente monolingue come valido e desiderabile *al di là del tempo e dello spazio*. La tendenza a focalizzarsi sulla definizione di criteri di giustizia che aspirano a essere validi in ogni tempo e in ogni luogo, inoltre, disloca i problemi posti dalla diversità linguistica in un 'altrove' rispetto all'occidente democratico (sia esso pensato in senso geografico o, in senso storico, come una condizione del tutto nuova), luogo quest'ultimo, invece, in cui tali problemi sarebbero *già* stati risolti, almeno idealmente. Ciò implicitamente esclude anche che i problemi posti alla teoria democratica dalla diversità linguistica possano essere affrontati formulando una pluralità di opzioni diverse, a partire dalla considerazione che essi si manifestano, appunto, in contesti tra di loro molto diversi. Più in particolare (come si cercherà di chiarire meglio nelle successive conclusioni), esclude che la promozione generalizzata del plurilinguismo, a prescindere, cioè, dall'appartenenza a maggioranze o minoranze, possa rappresentare un'opzione teorica percorribile proprio per gli stati occidentali e democratici,

e proprio in virtù delle condizioni particolari che li contraddistinguono, prima fra tutte il fatto che l'elevato tasso di monolinguismo al loro interno rappresenta l'eccezione piuttosto che la regola su scala globale.

3. Plurilinguismo, linguistica e *language policy*

Il contributo della *linguistic justice* ha, tra gli altri, due meriti. In primo luogo, mettendo in discussione la neutralità liberale, riconosce che anche il modello occidentale di stato nazionale e democratico non può non intervenire sulla lingua, finendo inevitabilmente per limitare la diversità (Patten, Kymlicka 2003, p. 32). Ciò può essere considerato una 'traduzione in termini politici' dell'idea che oggi trova consensi soprattutto in ambito sociolinguistico, anche per via dell'impatto di approcci teorici come la teoria critica e il post-modernismo (Tollefson 2006; Pennycook 2006), secondo cui la lingua è oggetto del potere, strumento di potere e attraversata da relazioni di potere (Fairclough 1989; Phillipson 1992; Blommaert 1999). Molto meno condivisibile, tuttavia, appare la convinzione liberal-democratica che sia possibile individuare dei criteri di giustizia in grado di emendare la situazione, evitando allo stesso tempo l'imposizione di regimi linguistici differenziati.

In secondo luogo, la *linguistic justice* ha avuto il merito di ricondurre le problematicità del rapporto tra democrazia e diversità linguistica alla rigida separazione disciplinare tra politica e linguistica (Patten, Kymlicka 2003, p. 12), aprendo la strada a una più attenta considerazione del ruolo che svolge la ricerca sulla lingua in materia di politica linguistica (Grin 2003). Gli studiosi più vicini alla *language policy*, pur concordando sugli effetti perversi del *gap* tra linguistica e teoria politica, hanno approfondito questa lettura, come si cercherà di spiegare meglio di seguito.

Con il termine *language policy* ci si riferisce qui a un filone di ricerca che emerge dalla sociolinguistica, incorporando contributi da altri ambiti delle scienze sociali quali la sociologia, la teoria politica, l'etnografia, l'economia, l'antropologia. Per chiarirne meglio l'ambito di studio si può far riferimento a Dell'Aquila, Iannàccaro (2004), sebbene i due studiosi non reputino felice la scelta terminologica in inglese. Mentre con *language planning* s'intende lo studio scientifico "dei rapporti fra la situazione linguistica di una lingua e la sua situazione sociolinguistica" finalizzato alla formulazione di concrete azioni politiche o legislative, la *language policy* aggiunge anche lo studio dei "presupposti ideologici e politici che stanno alla base di una determinata politica linguistica realmente attuata" (Dell'Aquila, Iannàccaro 2004, p. 22; ma anche Ricento 2006b, p. 10; 2006a; 2014; 2015). Gli aspetti più interessanti di questo ambito di studio sembrano essere l'accettazione della rilevanza delle interconnessioni tra il livello *top-down* e

bottom-up in qualsiasi fenomeno linguistico e lo sforzo di considerare le stesse politiche linguistiche come fenomeni linguistici, così come la lingua è un fenomeno politico. Ciò sembra dare seguito a istanze teoriche di commistione tra i due ambiti disciplinari che sembrano però non ancora accettate, e sviluppate solo superficialmente (Van Hoorde 2004).

D'altra parte, se la riflessione dei teorici politici sulle implicazioni della diversità linguistica è recente, ciò non significa né che lo sia anche l'esercizio del potere politico su di essa, né che esso coincida con l'adozione esplicita di misure in materia. Gli studiosi di *language policy* tendono a sottolineare che la teoria linguistica ha largamente sopperito alla mancanza appena menzionata, sia influenzando l'atteggiamento implicito verso la lingua e la diversità linguistica, sia orientando l'implementazione di concrete politiche linguistiche, sia, più di recente, contribuendo all'indagine critica su di esse (Peled 2011, p. 438; Ricento 2006b). Da questo punto di vista, si può dire che la linguistica goda di un vantaggio competitivo per sviluppare prospettive teoriche più favorevoli alla promozione generalizzata del plurilinguismo in virtù di una familiarità maggiore con il tema della diversità linguistica e il plurilinguismo, come testimonia anche l'ormai imponente mole di ricerca sull'educazione multilingue. Tuttavia, occorre sottolineare che l'acquisizione di tale vantaggio non è stata lineare e omogenea.

Sembra ormai piuttosto chiaro che il costituirsi del nesso tra lingua, cultura e identità nazionale abbia contribuito al diffondersi di atteggiamenti negativi verso il plurilinguismo anche tra gli esperti di lingua almeno fin dalla Rivoluzione Francese e dal diffondersi delle idee democratiche. Ciò ha sostenuto politiche di omogeneizzazione e di centralizzazione linguistica ispirate alle concezioni tardo illuministe e romantiche sulla lingua e il linguaggio avanzate da autori come Rousseau, Herder, Von Humboldt e J.S. Mill, e in seguito veicolate anche dallo strutturalismo saussuriano che incoraggiava i ricercatori a assumere le lingue come entità chiuse (Gilardoni 2009, p. 22 e ss.; Peled 2012; Blommaert, Verschueren 1998).

Infatti, sino agli anni '60 del secolo scorso la credenza che il plurilinguismo precoce comportasse prima di tutto marginalizzazione, scarsa lealtà politica e deficit cognitivi o problemi di comunicazione era ancora largamente circolante anche nell'accademia (Edwards 2013, pp. 14-15; García 2009). Un cambiamento di orientamento sembra dover attendere l'emergere della sociolinguistica e della dialettologia come campi di studio rilevanti dal punto di vista teorico (Allen, Lin 1986 raccoglie alcuni dei contributi più significativi in merito) e il conseguente spostamento dell'attenzione dei linguisti dalla *langue* alla *parole*.

Tuttavia, occorre qui sottolineare almeno due aspetti interessanti. In primo luogo, lo stesso Uriel Weinreich (1953) definiva ancora i cambiamenti di codice negli individui bi- o pluri-lingue come 'interferenze' connotando

negativamente il fenomeno, come ricorda Edwards (2013, p. 12; 2012, p. 22). In secondo luogo, certamente, la difficoltà d'individuare soddisfacenti criteri per giustificare la distinzione tra lingua e dialetto (Edwards 2012, p. 22; Carli 2004, p. 66;) ha condotto ad ammettere che i fenomeni linguistici possono trovare spiegazioni 'extra-linguistiche', portando a problematizzare la stessa distinzione tra le lingue standard (Dell'Aquila, Iannàccaro 2004, p. 12 e ss.). Ma anche questa maggiore apertura sembra avere una valenza solo limitata per la promozione del plurilinguismo. Essa, infatti, sembra condurre verso una critica delle politiche esistenti in questo ambito (prima fra tutte quella della UE) che si orienta a richiedere vantaggi anche per lingue diverse dell'inglese e del francese (Carli 2004, p. 73; Tomasetti 2014, p. 36), includendo al limite anche i dialetti in virtù della loro funzione identitaria (Raimondi, Revelli 2008, p. XI). Sebbene condivisibili, tali critiche si collocano, però, sostanzialmente in linea con la proposta multiculturalista già esaminata.

Sembra quindi che la ricerca del vantaggio competitivo della linguistica rispetto alla filosofia politica per la promozione generalizzata del plurilinguismo vada ulteriormente approfondita rispetto al riconoscimento degli indubbi meriti della sociolinguistica e della dialettologia. Ricento (2006b) suggerisce di rivolgersi alla riflessione critica intrapresa dai linguisti sul loro stesso ruolo nella pianificazione linguistica dei nuovi stati formati negli ex territori coloniali, e ai suoi esiti in merito allo statuto dei concetti fondamentali della disciplina. Già dagli anni '60 del secolo scorso la scelta di favorire in questi paesi la diglossia tra lingue coloniali e autoctone sembrava riprodurre disuguaglianze e logiche di tipo coloniale. A fronte di tali osservazioni, si è fatta strada l'idea che la linguistica non sia solo una disciplina descrittiva, ma inevitabilmente *normativa* (posizione, questa, tutt'altro che pacifica ancora oggi: Simone 2005, p. 10) Descrivere scientificamente una lingua significa definirne le regole e il funzionamento *in luogo* dei suoi parlanti: vuol dire cioè 'crearla', 'inventarla', con la pretesa di 'insegnarla', se non di 'imporla', a individui che, tuttavia, la parlerebbero comunque.

Inoltre, post-modernismo e post-strutturalismo hanno condotto sempre più i linguisti a considerare il concetto di linguaggio ereditato dalla linguistica saussuriana come viziato da assunti e presupposti di valore. Tra quelli elencati da Ricento (2006b, pp. 14-15) è utile riportare qui almeno i seguenti: 1) l'idea che la lingua corrisponda alla grammatica, cioè a sistemi di regole stabili, indipendenti dai parlanti; 2) l'idea che la lingua e il linguaggio siano strumenti per loro natura funzionali alla trasmissione d'informazioni, e di conseguenza l'idea che la perfetta conoscenza di una lingua permetta una comunicazione perfetta con parlanti della stessa lingua; 3) la considerazione dell'omogeneità linguistica come una condizione necessaria del progresso

economico e sociale, ovvero dell'affermarsi della civiltà; 4) l'idea che la diversità linguistica si organizzi da sé (indipendentemente dall'azione dei linguisti), in un insieme discreto e finito di 'lingue' e 'varietà' ordinabili gerarchicamente; infine, 5) l'idea che la scelta linguistica (cioè se imparare una lingua piuttosto che un'altra o se imparare a leggere e scrivere oppure no) sia una scelta razionale in cui tutte le opzioni possibili e le loro conseguenze sono disponibili alla valutazione.

Muovendosi in questa direzione, una parte della ricerca linguistica contemporanea individua proprio nell'accettazione acritica del paradigma saussuriano e della sua evoluzione in senso chomskiano (Gramling 2016, p. 2; Graffi 2019, p. 208 per una sintesi delle critiche alle posizioni di Chomsky; Sampson 2009) il fattore che alimenta e riproduce la diffusione di un'ideologia della lingua di tipo monolingustico o monoglottico (Piller 2015; Ellis 2007; Capua 2013), individuando al suo interno assunti derivati dal pensiero liberale e, di conseguenza, coerenti con gli interessi economici, politici, culturali, sociali di cui esso è espressione (Del Valle 2019).

Alcune delle implicazioni di questa svolta, sebbene ancora in attesa di essere sviluppate a pieno, non sono immuni dal generare a loro volta conseguenze problematiche sul piano della politica linguistica. Ad esempio, l'idea che le lingue siano 'inventate' dalla linguistica rischia di trasformarsi in un'ennesima imposizione nella misura in cui sono prima di tutto i parlanti a negarla (Edwards 2012, p. 35-37). Inoltre, riconoscere che il legame tra lingua, cultura e identità sia meno lineare di quello che si suppone di solito, rischia di depotenziare numerose delle legittime rivendicazioni sollevate proprio su questa base dalle minoranze linguistiche (Skutnabb-Kangas 2009), nonché di sconfessare molti dei progressi fatti in materia di valorizzazione della diversità linguistica e culturale, anche in seguito al ruolo di primo piano conquistato dalla linguistica nel campo della filosofia e delle scienze sociali (Rorty 1967; Gilardoni 2009, p. 29 e ss.).

Tuttavia, appare poco proficuo rifiutare le prospettive teoriche favorevoli a una più efficace promozione generalizzata del plurilinguismo che apre l'idea secondo cui le lingue sono entità che non esistono 'di per sé', secondo leggi e dinamiche indipendenti dall'azione umana e, di conseguenza, indipendentemente dall'esercizio del potere *di qualcuno*, cioè di individui concreti. L'idea che le lingue così come *oggi* le conosciamo e le esperiamo siano, in questo senso, 'inventate' o 'costruite' prima di tutto dagli specialisti che si occupano di lingua, più che da eserciti o marine (parafrasando la famosa espressione di Max Weinreich), aiuta a cogliere in maniera più approfondita il nesso tra lingua e potere così come si dà nella contemporaneità dei regimi democratici. Permette, infatti, di mettere a fuoco che quando i parlanti parlano della lingua o delle lingue, ad esempio classificandole o descrivendole, essi stanno *già* negoziando rapporti di potere,

e dunque in tal senso stanno agendo politicamente, anche e soprattutto nel caso in cui tali parlanti siano allo stesso tempo ricercatori. Infine, permette di affermare che proprio la ricerca sul nesso tra politica e linguistica può candidarsi a essere un potenziale fattore di cambiamento.

4. Conclusioni

Il rapporto tra alfabetizzazione e democrazia può risultare addirittura antitetico, se non si prende in considerazione la criticità della questione della diversità linguistica per la teoria democratica. La pur condivisibile idea introdotta dal dibattito sulla *linguistic justice*, secondo cui nemmeno lo stato democratico può evitare d'intervenire sulla lingua, tende ad alimentare la convinzione che l'unica via percorribile coincida col favorire l'omogeneità linguistica interna a gruppi già costituiti, in vista del raggiungimento di fini extra-linguistici come l'uguaglianza di opportunità. Questa, tuttavia, come si è cercato di suggerire finora, può apparire l'unica strada percorribile per la promozione del plurilinguismo solo se si escludono dalla riflessione importanti implicazioni del manifestarsi della diversità linguistica nei regimi democratici.

Shorten (2018) sottolinea che la scarsa attenzione a fenomeni demo- e socio-linguistici rilevanti in termini di giustizia linguistica, ma riconducibili all'intervento dello stato solo indirettamente (come ad esempio, il comportamento linguistico dei gruppi linguistici privilegiati), sia un portato dell'approccio rawlsiano alla giustizia, e sostiene che altre concezioni più attente alle dinamiche *bottom-up*, come quella libertaria, possono essere più adeguate. D'altra parte, data la dinamicità della lingua e l'incertezza che essa comporta, è irrealistico pensare che l'intervento centralizzato, diretto e non coercitivo dello stato, come ad esempio la concessione di diritti linguistici alle minoranze, sia in grado di correggere nell'arco di due o tre generazioni situazioni d'ingiustizia molto più vecchie (Peled 2011, p. 445). Schmidt (2014) ritiene che le questioni poste dalla diversità linguistica vadano affrontate individuando il valore che essa assume per i regimi democratici in termini di partecipazione, suggerendo che in termini di giustizia linguistica, invece, il modello democratico contemporaneo risulta inevitabilmente inadeguato.

A fronte di tali considerazioni, quali prospettive sono pensabili per la promozione generalizzata del plurilinguismo? Una strada potrebbe essere l'implementazione di politiche di lungo e lunghissimo periodo, pensate per agire indirettamente, piuttosto che direttamente, sul piano dell'ideologia della lingua. Da questo punto di vista, occorre sottolineare che l'approccio filosofico politico di matrice liberal-democratica è caratterizzato da un impianto implicito decisamente universalista, che contribuisce a riprodurre

l'idea che il monolinguisimo sia la condizione naturale dei parlanti. Esso assume il modello tendenzialmente monolingue dello stato nazionale occidentale e democratico come valido e desiderabile per tutti gli esseri umani, così come, in senso più generale, pretende che lo scopo della riflessione teorica sia quello d'individuare problemi e soluzioni valide al di là del tempo e dello spazio.

Entrambi questi aspetti impediscono di considerare che la promozione generalizzata del plurilinguismo possa essere adeguata ad affrontare le problematiche poste dalla diversità linguistica alla teoria democratica, non per la democrazia in quanto tale, ma *limitatamente* al modello democratico realizzatosi in occidente. D'altronde, è l'omogeneità linguistica (vera o presunta) dei regimi occidentali democratici a risultare l'eccezione invece che la regola; è il loro modello democratico a risultare in crisi di fronte alla diversità linguistica; ed è soprattutto in questi regimi che sono riscontrabili fenomeni contraddittori e riconducibili solo collateralmente all'intervento dello stato che coinvolgono anche i gruppi linguisticamente privilegiati. Ci si riferisce, più in particolare, da un lato alla tendenza a limitare l'acquisizione di competenze linguistiche considerando il plurilinguismo come qualcosa di eccezionale, e, dall'altro, allo sviluppo di una domanda di formazione in campo linguistico che si orienta acriticamente verso le vecchie lingue coloniali, presupponendo che la loro acquisizione garantisca benefit economici, sociali e politici che restano tutti da verificare.

Il caso dell'Italia, risulta a tal proposito emblematico. Come sottolineano Machetti, Barni, Bagna (2018) esaminando lo scarso impatto dei recenti fenomeni migratori sulla politica linguistica italiana, appare innegabile che:

[...] the emphasis is on the Italian language alone, as a result of an exclusively monolingual attitude. What is more, this attitude is at odds with the linguistic composition of the country, historically characterized by contact between various languages and cultures. It took a long time for Italian to become established as the language spoken by all Italians, and it continues today to coexist together with dialects, regional varieties, and the languages of historical minorities (Machetti *et al.* 2018, p. 477).

A tale situazione si accompagna una sostanziale assenza della ricerca che si occupa di diversità linguistica nell'ambito *mainstream*, che appare invece dominato dalla preoccupazione dell'accertamento delle competenze linguistiche degli stranieri e dell'insegnamento dell'italiano come seconda lingua, senza ottenere risultati apprezzabili sul piano politico (Machetti *et al.* 2018, pp. 486-490). Del tutto assente, inoltre, sembra essere la ricerca su come s'indirizza nel paese la domanda linguistica in lingue diverse da quelle ex coloniali. Peraltro, sembra piuttosto difficile considerare il caso dell'Italia

come isolato nel panorama occidentale e ciò nonostante è proprio nei regimi democratici occidentali che sembrano darsi condizioni favorevoli alla promozione generalizzata del plurilinguismo. Al di là del fatto che sia un bene o un male, e nonostante che esista ancora una tendenza alla coercizione e all'educazione linguistica sottrattiva che rappresenta un problema globale, ma anche europeo (Mohanty 2009; Pickel, Hélot 2014), è nel contesto occidentale che si è sviluppata una diffusa sensibilità *democratica* in materia linguistica, se è vero che al di fuori di esso il ricorso alla violenza per risolvere dispute linguistiche è largamente praticato e i richiami alla giustizia hanno scarso *appeal*.

Inoltre, sembra anche potersi affermare che proprio nel contesto occidentale l'organizzazione statale si articola in una rete istituzionale locale in cui alle singole istituzioni sembrano garantiti notevoli margini di autonomia in materia linguistica che, dal punto di vista della promozione generalizzata del plurilinguismo, sembrano però restare poco sfruttati. Considerare quelli posti dalla diversità linguistica come problemi di portata universale spinge a ritenere, in effetti, che risposte adeguate possano provenire esclusivamente dal livello nazionale o sovranazionale, incoraggiando una sorta di passività politica su questa materia (Peled 2011, p. 445). Questa particolare forma di passività sembra essere particolarmente evidente nell'atteggiamento che fa sì che i temi della lingua e della diversità linguistica entrino nel dibattito politico, a tutti i livelli, solo nei termini di preservazione e di diffusione della 'propria' lingua, dando erroneamente per scontato, invece, che per quel che concerne il fatto 'privato' dell'acquisizione di lingue 'altre' si dia nell'occidente democratico la massima libertà per i singoli individui, anche in virtù delle conseguenze positive e 'spontanee' innescate dalla disponibilità di risorse e dal progresso tecnologico.

Dunque, si può supporre che una delle strade per la promozione del plurilinguismo in paesi simili all'Italia passi per la ricollocazione a livello locale delle questioni di politica linguistica, prima di tutto attraverso l'appropriazione del tema da parte delle istituzioni che svolgono una funzione tale da incidere direttamente sulla materia linguistica. Sebbene sia ancora piuttosto raro considerarle come soggetti in grado di esprimere una *propria* politica linguistica, ad esempio comuni, regioni, scuole e università sembrano essere nella posizione, anche attraverso misure non economiche come la semplice concessione di spazi, di offrire sostegno a istanze di formazione linguistica che provengono da territori specifici e che restano insoddisfatte (se non addirittura inespresse), perseguendo almeno tre obiettivi centrali: a) contribuire a superare l'errore per cui nei paesi occidentali democratici all'aumentata presenza effettiva o percepita di diversità linguistica si risponde con un'offerta che privilegia le vecchie lingue coloniali, piuttosto che con analisi di contesto orientate a promuovere l'apprendimento di lingue 'altre',

come quelle est europee, asiatiche, arabe o africane, di cui possano beneficiare anche gli adulti; b) contrastare l'idea, implicitamente sostenuta, ad esempio, anche dalla politica linguistica dell'UE e dall'adozione del QCER (su questo complesso tema, che non può essere qui trattato, si rimanda almeno all'illuminante critica di Flores 2013), che l'ampliamento del bagaglio linguistico abbia senso solo se orientato all'acquisizione di competenze madrelingua, e riconoscendo, invece, il valore che la capacità di conoscere anche in maniera imperfetta codici linguistici diversi e lontani dal proprio può assumere nella prospettiva del confronto interculturale; e c) valorizzare i legami creativi e produttivi che le istituzioni locali possono sviluppare con i propri territori e comunità di riferimento in un'ottica partecipativa che superi il semplice, ma talvolta astratto, riferimento all' 'appartenenza nazionale'.

Bionota: Paolo Biondi è dottore di ricerca in Relazioni e processi interculturali. Dal 2013, collabora con la cattedra di filosofia politica presso l'Università degli Studi del Molise come cultore della materia. I suoi interessi di ricerca includono femminismo, anarchismo, post-strutturalismo e comunicazione interculturale, oltre che l'analisi di prodotti culturali come cinema e fumetto. Ha curato e tradotto l'edizione italiana del classico di David Bohm *Sul dialogo* (ETS 2014).

Recapito autore: paolo.biondi@unimol.it; paolobiondi8880@gmail.com

Riferimenti bibliografici

- Alcalde J. 2018, *Linguistic Justice: An Interdisciplinary Overview of the Literature*, in Gazzola M. Templin T. and Wickström B.A. (eds.), *Language Policy and Linguistic Justice*, Springer, Cham, pp. 65-149.
- Allen H.B. and Linn M.D. (eds.) 1986, *Dialect and Language Variations*, Academic Press, Orlando/San Diego/New York.
- Blommaert J. and Verschueren J. 1998, *The Role of Language in European Nationalist Ideologies*, in Schieffelin B. Woolard K. and Kroskrity P. (eds.), *Language Ideologies: Practice and Theory*, Oxford University Press, New York, pp. 189-210.
- Blommaert J. (ed.) 1999, *Language Ideological Debates*, Mouton, Berlin.
- Brock G. and Miller D. 2019, *Needs in Moral and Political Philosophy*, in Zalta E.N. (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2019 Edition), <https://plato.stanford.edu/entries/needs/> (05.11.2020).
- Capua C.E.M. 2013, *Il negazionismo linguistico e l'educazione plurilingue*, in "EL.LE" vol. 2 n. 3, pp. 617-634.
- Carli A. 2004, *Plurilinguismo e lingue minoritarie nella politica linguistica europea*, in "Revue française de linguistique appliquée" 2, pp. 59-79.
- Dell'Aquila V. e Iannàccaro G. 2004, *La pianificazione linguistica. Lingue, società e istituzioni*, Carocci, Roma.
- Del Valle J. 2020, *Language Planning and Its Discontents: Lines of Flight in Haugen's View of the Politics of Standardization*, in "Language Policy" 19, pp. 301-317.
- De Mauro T. 1963, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Laterza, Bari.
- De Schutter H. 2007, *Language Policy and Political Philosophy. On the Emerging Linguistic Justice Debate*, in "Language Problems & Language Planning" 31, pp. 1-23.
- Edwards J. 2012, *Multilingualism. Understanding Linguistic Diversity*, Continuum, London/New York.
- Edwards J. 2013, *Bilingualism and Multilingualism: Some Central Concepts*, in Bhatia T.J. and Ritchie W.C. (eds.), *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*, Second Edition, Blackwell, Malden, pp. 5-25.
- Ellis E. 2007, *Monolingualism: The Unmarked Case*, in "Sociolinguistic Studies" 7 (2), pp. 173-196.
- Fairclough N. 1989, *Language and Power*, Longman, London.
- Flores N. 2013, *The Unexamined Relationship Between Neoliberalism and Plurilingualism: A Cautionary Tale*, in "TESOL Quaterly" 3, pp. 500-520.
- García O. 2009, *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*, Wiley-Blackwell, Malden.
- Gilardoni S. 2009, *Plurilinguismo e comunicazione. Studi teorici e prospettive educative*, EDUcatt, Milano.
- Graffi G. 2019, *Breve storia della linguistica*, Carocci, Roma.
- Gramling D. 2016, *The Invention of Monolingualism*, Bloomsbury Academic, New York/London.
- Grin F. 2003, *Diversity as paradigm, analytical device, and policy goal*, in Kymlicka W. and Patten A. (eds.), *Language rights and political theory*, Oxford University Press, Oxford, pp. 169-188.
- Kymlicka W. 1995, *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*, Oxford University Press, New York.

- Kymlicka W. 2001, *Politics in the Vernacular: Nationalism, Multiculturalism and Citizenship*, Oxford University Press, Oxford.
- Laitin D.D. and Reich R. 2003, *A Liberal Democratic Approach to Language Justice*, in Kymlicka W. and Patten A. (eds.), *Language Rights and Political Theory*, Oxford University Press, Oxford, pp. 80-104.
- Lin A. 2015, *Egalitarian Bi/Multilingualism and Trans-semiotizing in a Global World*, in Wright W.E., Boun S. and García O. (eds.), *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education*, Wiley Blackwell, Malden, pp. 19-37.
- Machetti S. Marni M. and Bagna C. 2018, *Language Policies for Migrants in Italy: The Tension Between Democracy, Decision-Making and Linguistic Diversity*, in Gazzola M. Templin T. and Wickström B.A. (eds.), *Language Policy and Linguistic Justice*, Springer, Cham, pp. 477-498.
- May S. 2003a, *Rearticulating the Case for Minority Language Rights*, in "Current Issues in Language Planning" 4, pp. 95-125.
- May S. 2003b, *Misconceiving minority language rights: Implications for liberal political theory*, in Kymlicka W. and Patten A. (eds.), *Language rights and political theory*, Oxford University Press, Oxford, pp. 123-152.
- May S. 2014, *Contesting Public Monolingualism and Diglossia: Rethinking Political Theory and Language Policy for a Multilingual World*, in "Language Policy" 13, pp. 371-393.
- Mignolo W.D. and Walsh C.E. 2018, *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis*, Duke University Press, Durham/London.
- Mohanty A.K. (2009), *Multilingual Education: A Bridge too Far?*, in Skutnabb-Kangas T. Phillipson R. Mohanty A.K. and Panda M. (eds.), *Social Justice Through Multilingual Education*, Multilingual Matters, Bristol/Buffalo/Toronto, pp. 3-15.
- Monceri F. 2008, *Ordini costruiti. Multiculturalismo, complessità, istituzioni*, Rubbettino, Soveria Mannelli.
- Morais J. 2017, *Literacy and democracy*, in "Language, Cognition and Neuroscience" 33:3, pp. 1-22.
- Patten A. and Kymlicka W. 2003, *Language Rights and Political Theory: Context, Issues, and Approaches*, in Kymlicka W. and Patten A. (eds.), *Language rights and political theory*, Oxford University Press, Oxford, pp. 1-51.
- Patten A. 2009, *Survey Article: The Justification of Minority Language Rights*, in "Journal of Political Philosophy" 17, pp. 102-128.
- Patten A. 2014, *Equal Recognition: The Moral Foundations of Minority Rights*, Princeton University Press, Princeton.
- Peled Y. 2011, *Language, Rights and the Language of Language Rights. The Need for a New Conceptual Framework in the Political Theory of Language Policy*, in "Journal of Language and Politics" 10, pp. 436-456.
- Peled Y. 2012, *Marching Forward into the Past: Monolingual Multilingualism in Contemporary Political Theory*, in Hünning M., Vogl U. and Moliner O. (eds.), *Standard Languages and Multilingualism in European History*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, pp. 71-96.
- Peled Y. 2018, *Toward an Adaptive Approach to Linguistic Justice: Three Paradoxes*, in Gazzola M. Templin T. and Wickström B.A. (eds.), *Language Policy and Linguistic Justice*, Springer, Cham, pp. 173-188.
- Pennycook A. 2006, *Postmodernism in Language Policy*, in Ricento T. (ed.), *An Introduction to Language Policy. Theory and Method*, Blackwell, pp. 60-76.
- Pickel T. and Hélot C. 2014, *"Because it is my life, and I'm not the one who makes*

- choices” – *Newcomers in the French education system and career guidance*, in Grommes P. and Hu A. (eds.), *Plurilingual Education. Policies – practices – language development*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia, pp. 161-179.
- Piller I. 2015, *Monolingual Ways of Seeing Multilingualism*, in “Journal of Multicultural Discourse” 11, 25-33.
- Phillipson R. 1992, *Linguistic Imperialism*, Routledge, London.
- Raimondi G. e Revelli L. 2008, *Presentazione del volume*, in Raimondi G. e Revelli L. (eds.), *La dialectologie aujourd’hui. Atti del Convegno Internazionale “Dove va la dialettologia?” Saint-Vincent-Aoste-Cogne, 21-23 settembre 2006*, Edizioni dell’Orso, pp. XI-XXII.
- Rawls J. 1999, *A theory of Justice*, Harvard University Press, Cambridge.
- Rawls J. 2001, *Justice as Fairness: A Restatement*, Harvard University Press, Cambridge.
- Ricento T. 2006a, *Theoretical perspectives in language policy: An Overview*, in Ricento T. (ed.), *An Introduction to Language Policy. Theory and Method*, Blackwell, Malden, pp. 1-9.
- Ricento T. 2006b, *Theory and Practice: An Introduction*, in Ricento T. (ed.), *An Introduction to Language Policy. Theory and Method*, Blackwell, Malden, pp. 10-23.
- Ricento T. 2014, *Thinking About Language: What Political Theorists Need to Know About Language in the Real World*, in “Language Policy” 13, pp. 351-369.
- Ricento T. 2015 (ed.), *Language Policy & Political economy. English in a Global Context*, Oxford University Press, Oxford.
- Rorty R. 1967, *The Linguistic Turn. Essays in Philosophical Method*, The University of Chicago Press, Chicago/London.
- Sampson G. 2009, *The ‘Language Instinct’ Debate*, Continuum, London/New York.
- Schmidt R. 2014, *Democratic Theory and the Challenge of Linguistic Diversity*, in “Language Policy” 13, pp. 395-411.
- Shorten A. 2018, *Justice in the Linguistic Environment: Narrow or Wide?*, in Gazzola M., Templin T. and Wickström B.A. (eds.), *Language Policy and Linguistic Justice*, Springer, Cham, pp. 153-172.
- Simone R. (2005), *Fondamenti di linguistica. Sedicesima edizione*, Laterza, Roma/Bari.
- Skutnabb-Kangas T. 2009, *Multilingual Education for Global Justice: Issues, Approaches, Opportunities*, in Skutnabb-Kangas T., Phillipson R., Mohanty A. and Panda M. (eds.), *Social Justice through Multilingual Education*, Multilingual Matters, Bristol/Buffalo/Toronto, pp. 36-62.
- Tollefson J.W. 2006, *Critical Theory in Language Policy*, in Ricento T. (ed.), *An Introduction to Language Policy. Theory and Method*, Blackwell, Malden, pp. 42-59.
- Tomasetti R. 2014, *Le competenze dei docenti e dei formatori di italiano L2*, Novalogos, Aprilia.
- Van Hoorde J. 2004, *Rituale o funzionale? Paradigmi della politica linguistica e contributo della ricerca linguistica*, in Guardiano C. (ed.), *Lingue, istituzioni, territori: riflessioni teoriche, proposte metodologiche. Atti del XXXVIII Congresso internazionale di studi della Società di linguistica italiana*, Bulzoni, Roma, pp. 15-32.
- Van Parijs P. 2003, *Linguistic justice*, in Kymlicka W. and Patten A. (eds.), *Language rights and political theory*, Oxford University Press, Oxford, pp. 153-168.
- Van Parijs P. 2011, *Linguistic justice for Europe and for the World*, University of Oxford

Press, Oxford.

Weinreich U. (1953), *Languages in Contacts. Findings and Problems*, Publications of the Linguistic Circle of New York, New York.

Wickström B.A., Templin T. and Gazzola M. 2018, *An Economics Approach to Language Policy and Linguistic Justice*, in Gazzola M. Templin T. and Wickström B.A. (eds.), *Language Policy and Linguistic Justice*, Springer, Cham, pp. 3-64.

A23: FACCIAMO IL PUNTO!

IGOR DEIANA

UNIVERSITÀ PER STRANIERI DI PERUGIA

Abstract – Since the school year 2017/2018, for the first time, teachers that had successfully completed a structured course on teaching Italian as a foreign or second language have been included in the Italian public school staff. This moment is very important. In fact, for a long time the Italian public school had not had in its staff the highly qualified professionalism useful to face problems linked to learning Italian as a second language. Until the recruitment of A23 teachers, teachers identified as such, as per the February 2016 Decree of the President of the Italian Republic, the Italian school had attempted to face this situation by doing its best with the resource and the professionalism available. On the one hand, teachers not trained to deal with the foreign students had to do it; on the other, when skilled and trained teachers were required, they were recruited from specific calls outside the teacher's school staff.

This paper addresses the investigation of the major steps that led to the inclusion in the Italian public school staff of people qualified to teach *Lingua italiana per discenti di lingua straniera*. The paper will also investigate the role and professionalism of A23 teachers in the Italian school.

These reflections are based on data collected by a survey carried out during the school year 2018/2019, February to April 2019. Conducted by a self-administered online questionnaire entitled *A23: Chi? Come? Dove? Quando? Perché?*, it involved 76 A23 teachers.

Keywords: A23 teachers; Italian as a second language; Italian public school; teacher education; teacher training.

1. Introduzione

Nel corso degli ultimi anni la creazione della classe di concorso di *Lingua italiana per discenti di lingua straniera* è stata al centro di polemiche e discussioni. Nonostante l'istituzionalizzazione di questa classe di concorso, seppure con diverse criticità, rappresenta un primo riconoscimento istituzionale dell'insegnamento dell'italiano L2 nella scuola pubblica, l'inserimento in organico delle e dei docenti di italiano per allogliotti, comunemente chiamati A23, ha messo in luce diversi problemi.

Il presente contributo si propone di riassumere le vicende che hanno

preceduto e seguito l'istituzionalizzazione della classe di concorso, di offrire un profilo delle e dei docenti di *Lingua italiana per discenti di lingua straniera* e di fare un punto sul ruolo che a partire dall'anno scolastico 2017/2018 la classe di concorso A23 ha all'interno della scuola italiana.

2. Breve storia dell'A23

Durante la prima edizione degli *Stati Generali della lingua italiana nel mondo*, tenutasi a Firenze il 21 e 22 ottobre 2014, l'allora ministra dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca Stefania Giannini annunciò la volontà di creare una nuova classe di concorso specifica per l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda.¹ La creazione della nuova classe di concorso si inseriva all'interno dell'iter che nel corso dei mesi successivi avrebbe impegnato il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca (d'ora in avanti MIUR) nel processo di razionalizzazione e accorpamento delle classi di concorso.

All'indomani delle dichiarazioni della ministra, i sindacati e le diverse associazioni di insegnanti si attivarono affinché la nuova classe di concorso riconoscesse la professionalità delle e degli insegnanti di italiano L2. Le associazioni esperte del settore, tra cui ricordiamo in particolare APIDIS,² ILSA³ e Ri.N.P.it.⁴ (nota anche come Riconoscimento Nazionale), accolsero positivamente, seppure con le dovute critiche e osservazioni, l'opportunità offerta dalla riforma. Come sottolineato da Chiara Andreoletti (2018, p. 15), questa avrebbe permesso di “adempiere all'obiettivo prioritario circa l'alfabetizzazione e il perfezionamento dell'italiano come lingua seconda [...] e [di] muovere un primo passo verso il riconoscimento istituzionale dell'insegnamento dell'italiano L2 nella scuola pubblica”.

Nel luglio del 2015 la L. 107/2015 *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative*

¹ La ministra dichiarò: “Non possiamo trascurare che la lingua deve essere uno strumento di integrazione, per questo istituiremo una nuova classe di concorso per formare docenti che insegnino l'italiano come seconda lingua ai bambini figli di immigrati” (Neri 2014).

² Sciolta il 28 dicembre 2018, l'APIDIS (Albo Professionale Italiano dei Docenti di Italiano a Stranieri) era un'associazione composta da docenti specialisti nell'insegnamento dell'italiano L2 che, costituita a norma dell'art.36 e segg. del Codice civile, gestiva l'Albo professionale italiano dei docenti di Italiano come Seconda Lingua.

³ ILSA (Insegnanti Italiano Lingua Seconda Associati) è un'associazione culturale che dal 1990 riunisce insegnanti d'italiano L2 attivi in scuole e università pubbliche e private. L'associazione è stata a lungo impegnata nelle diverse iniziative per la promozione e il riconoscimento giuridico della figura professionale dell'insegnante d'italiano L2.

⁴ Ri.N.P.it. (Riconoscimento Nazionale Professionalità Insegnanti di Italiano L2/LS) è un coordinamento di insegnanti di italiano per stranieri operanti in Italia e all'estero nato da un gruppo informale costituitosi nei social media.

vigenti, nota anche come *La Buona Scuola*, pur occupandosi dell'insegnamento dell'italiano a stranieri⁵ non diede alcuna indicazione sulla riforma delle classi di concorso.

A partire dall'agosto 2015 furono diffusi in rete alcuni documenti concernenti la razionalizzazione e l'accorpamento delle classi di concorso. Questi, mai comparsi nel sito del MIUR, riportavano informazioni sui requisiti di accesso alle classi di concorso sulla base di informazioni informalmente emerse dai tavoli di lavoro organizzati dal MIUR e dagli incontri tra il MIUR e i sindacati.⁶

Per vedere realizzata la promessa della ministra si dovette aspettare il 22 febbraio 2016, data della pubblicazione nella Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana del D.P.R. 19/2016. Recante il nuovo regolamento di riordino delle classi di concorso, il decreto portò all'istituzionalizzazione della classe di concorso di *Lingua italiana per discenti di lingua straniera*. Chiamata A23 per via del codice alfanumerico associatole nella tabella che ne descriveva i requisiti di accesso, questa classe di concorso diede subito vita ad accese polemiche. Infatti, pur colmando per la prima volta il vuoto normativo che per decenni aveva caratterizzato il sistema scolastico italiano nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano L2,⁷ la classe di concorso A23, sulla base dei requisiti stabiliti dal ministero,⁸ escludeva molte e molti professionisti.

⁵ Legge 107/2015 (Articolo 1, comma 7, punto r) e (Articolo 1, comma 23).

⁶ Pubblicati sul sito *Orizzonte scuola* il 4 agosto 2015, il 3 settembre 2015 e il 18 gennaio 2016, i tre documenti contenevano delle bozze della *Tabella A* che sarebbe stata pubblicata poi nel D.P.R. 19/2016. Sulla base delle informazioni sui requisiti di accesso alla classe di concorso A23 contenute in questi documenti, le associazioni esperte del settore svilupparono le diverse osservazioni presentate durante le iniziative e le azioni organizzate nei mesi precedenti alla pubblicazione del D.P.R. 19/2016.

⁷ Ciliberti (2008), Diadori (2010), Lo Duca (2013) e Grosso (2013) hanno sottolineato come negli anni precedenti alla creazione della classe di concorso A23 la figura del docente di italiano L2 non abbia goduto di nessun riconoscimento della sua specifica professionalità. Nonostante numerose sedi universitarie avessero attivato un'offerta formativa per insegnanti di italiano L2 (corsi di laurea triennale, specialistica e magistrale, master di I e II livello, certificazioni di competenza, corsi di perfezionamento e scuole di specializzazione), l'assenza di una classe di concorso ha a lungo impedito a professioniste e professionisti altamente specializzati di operare sistematicamente nella scuola. Nelle aree con un'alta presenza di studentesse e studenti di origine immigrata, la mancanza di indicazioni nazionali ha costretto le istituzioni locali a colmare i vuoti del sistema scolastico nazionale. Infatti, solo grazie a interventi organizzati attraverso al ricorso di professionisti operanti nel terzo settore, le province e i comuni hanno messo a disposizione delle scuole insegnanti, facilitatori linguistici e mediatori.

⁸ La *Tabella A* contenuta nel D.P.R. 19/2016 individuava i seguenti requisiti per l'accesso alla classe di concorso A23:

- il conseguimento di una laurea umanistica vecchio ordinamento, specialistica o magistrale tra quelle indicate in una lista chiusa;
- il superamento di alcuni esami/annualità per le lauree di vecchio ordinamento o il possesso di 72 CFU (divisi a loro volta in diversi settori disciplinari) per le lauree specialistiche e magistrali;

Come hanno messo in luce Dorella Giardini (2016) e più recentemente APIDIS (2019), tante e tanti insegnanti si ritrovavano a essere considerati non idonei sia per l'imminente concorso a cattedra per docenti che si sarebbe tenuto nel 2016, sia per l'aggiornamento e l'inserimento nelle graduatorie di seconda e terza fascia previsto per la primavera 2017. Contrariamente a quanto atteso, a trovarsi esclusi dai requisiti della classe A23 furono molte e molti docenti che nel corso degli anni si erano battuti per la valorizzazione e il riconoscimento della loro formazione specifica e dell'esperienza diretta sul campo. I mesi successivi alla pubblicazione del D.P.R. 19/2016 videro i sindacati e soprattutto APIDIS, ILSA e Ri.N.P.it. impegnate in prima linea per permettere l'accesso alla classe di concorso A23 alle e ai professionisti già formati e attivi. Le tre associazioni, attraverso l'invio di documenti rivolti all'attenzione della ministra e del sottosegretario competente Davide Faraone, l'organizzazione di iniziative pubbliche e l'interlocuzione con funzionari del MIUR, senatrici e senatori della repubblica, cercarono di far emergere le principali criticità individuate. Una delle ultime e più importanti occasioni di ascolto delle istanze elaborate⁹ fu l'audizione di Ri.N.P.it. nella settima commissione del Senato, in occasione della discussione sui decreti attuativi della legge 107/2015 di riforma della scuola. Il 17 febbraio 2017, nell'ambito delle discussioni a proposito del riordino della scuola italiana all'estero, il gruppo presentò un'attenta analisi di quello che era stato definito "l'errore politico dei requisiti della A23" (Ri.N.P.it. 2017, p. 1).

Per poter vedere accolte alcune delle richieste presentate si dovette aspettare il 9 maggio 2017. Infatti, attraverso il D.M. 259/17, il MIUR diffuse una versione aggiornata dei requisiti di accesso alle classi di concorso che apportava anche alcune modifiche per la classe A23.¹⁰ I requisiti indicati nella *Tabella A* di suddetto decreto ministeriale, illustrati nell'allegato 1, sono quelli ad oggi vigenti per la classe di concorso A23.¹¹

- il possesso di almeno un titolo di specializzazione in *Italiano Lingua 2*, tra quelli indicati nel D.M. 92/2016 del 23 febbraio 2016.

⁹ APIDIS (2019) riassume nel seguente modo le richieste presentate:

- l'accesso per le lauree che, seppure escluse dalla tabella requisiti, consentono la frequenza ai percorsi universitari di formazione specifica in Didattica dell'Italiano a stranieri;
- rendere abilitante, attraverso una norma transitoria, il conseguimento di uno dei titoli di specializzazione indicati unito a un'adeguata esperienza professionale.

¹⁰ Come richiesto, furono incluse la laurea magistrale *LM 37 - Lingue e letterature moderne europee e americane* e la laurea specialistica *LS 42 - Lingue e letterature moderne euroamericane*. Inoltre, le ex classi di concorso *91/A (Italiano seconda lingua nelle scuole medie in lingua tedesca)* e *92/A (Lingua e lettere italiane - seconda lingua - negli istituti di istruzione secondaria di secondo grado in lingua tedesca)* furono aggiunte tra le abilitazioni affini previste come titoli di accesso al concorso.

¹¹ Nonostante, come già messo in luce da Dorella Giardini (2016), i crediti richiesti in particolari settori disciplinari rappresentassero, e tuttora rappresentino, uno dei più grandi impedimenti all'accesso alla classe A23, non è stato preso alcun provvedimento a riguardo.

L'anno scolastico 2017/2018 per la prima volta ha visto l'inserimento delle e degli insegnanti della classe A23 all'interno dell'organico docenti. Le vincitrici e i vincitori del concorso a cattedra tenutosi nel 2016, le e i docenti abilitati non di ruolo e le e i non abilitati chiamati dalle graduatorie di terza fascia sono tutti stati destinati, in contingenti di massimo due unità, esclusivamente ai Centri Provinciali di Istruzione per Adulti¹² (d'ora in avanti CPIA) su posti di potenziamento. Inseriti nell'organico dei CPIA come docenti della scuola secondaria di primo grado, le e gli insegnanti della classe A23 dovrebbero lavorare sul potenziamento nei *Percorsi di istruzione di primo livello*.¹³

Tale situazione ha dato vita a ulteriori malumori, i quali si sono aggiunti a quelli fino ad ora descritti. Infatti, pur essendo l'unica classe di

È doveroso sottolineare come in diverse sedi (sia durante incontri formali, sia da quanto emerso dalle pagine, dai gruppi e i blog in cui le e gli aspiranti all'insegnamento nella classe di concorso A23 sono soliti confrontarsi) sia stata evidenziata la poca chiarezza e l'ambiguità dei criteri di suddivisione dei CFU richiesti. In particolare, uno dei dubbi più condivisi è stato quello riguardante gli esami di storia. Interrogato rispetto alle diverse ambiguità segnalate, l'Ufficio Relazioni con il Pubblico del Ministero dell'Istruzione ha chiarito che è necessario aver conseguito un numero minimo di 72 CFU, che deve essere soddisfatto attingendo a specifici settori scientifico disciplinari rispettando il numero minimo di CFU indicato per ognuno di questi. La tabella 1 offre una sintesi dei settori scientifico disciplinari indicati e il numero di crediti minimo necessario per ciascuno.

CFU	SETTORE SCIENTIFICO DISCIPLINARE	CFU	SETTORE SCIENTIFICO DISCIPLINARE
12	L-LIN/01	12	LFIL-LET/04;
12	L-LIN/02	6	M-GGR/01
12	L-FIL-LET/12	6	L-ANT/02 o L-ANT/03 o M-STO/01 o M-STO/02 o M-STO/04
6	L- FIL-LET/10		

Tabella 1

CFU richiesti per l'accesso alla classe di concorso A23 secondo il D.M. 259/17.

¹² Istituiti con il D.P.R. 263/2012 del 29 ottobre 2012, i Centri Provinciali per l'istruzione degli Adulti (CPIA) costituiscono una tipologia di istituzione scolastica autonoma dotata di un proprio organico e di uno specifico assetto organizzativo e didattico. I CPIA organizzano percorsi di istruzione finalizzati al conseguimento di titoli di studio e certificazioni; iniziative di ampliamento dell'offerta formativa; e attività di ricerca, sperimentazione e sviluppo in materia di istruzione degli adulti (Pitzalis 2019).

¹³ I *percorsi di istruzione di primo livello* sono una delle tre tipologie di percorsi di istruzione degli adulti offerti dai CPIA. Per meglio comprendere la loro natura è importante ricordare che "non si suddividono in anni scolastici, ma in periodi didattici, che possono essere affrontati e conclusi dallo studente in tempi diversi a seconda del suo piano di studi personalizzato" (Colosio 2015, p. 41). I *percorsi di primo livello* sono suddivisi in due periodi didattici: il primo permette di conseguire il titolo di studio conclusivo del primo ciclo (corrispondente all'ex licenza media); il secondo permette il rilascio della certificazione attestante l'acquisizione delle competenze di base connesse all'obbligo di istruzione relative alle attività e insegnamenti generali comuni a tutti gli indirizzi degli istituti professionali e degli istituti tecnici.

concorso che sulla base di requisiti e titoli può dirsi competente in temi riguardanti la didattica dell'italiano come lingua seconda, la classe di concorso A23 è stata esclusa dalle scuole secondarie di primo e secondo grado.

Ad oggi la situazione risulta essere invariata.

3. L'indagine

Dal momento che chi scrive è un docente A23, per dare conferma ad alcune impressioni e ipotesi frutto dell'esperienza personale e del confronto tra colleghe e colleghi, si è deciso di realizzare una piccola inchiesta rivolta alle e ai docenti A23 in servizio durante gli anni scolastici 2017/2018 e 2018/2019.¹⁴ Il lavoro offre uno spaccato sul ruolo che le e gli A23 hanno nei CPIA.¹⁵

3.1. Il questionario e la sua somministrazione

Creato tra novembre e dicembre 2018, il questionario è stato proposto via internet usando la funzione *Form* di *Google Documents* che consente la creazione, l'invio e la raccolta dei questionari via mail. Somministrato tra febbraio e aprile 2019, attraverso la preziosa collaborazione delle segreterie dei CPIA,¹⁶ il questionario è stato compilato esclusivamente da coloro che nel corso degli anni scolastici 2017/2018 e 2018/2019 hanno preso servizio come docenti di Lingua italiana per discenti di lingua straniera.

¹⁴ L'inchiesta fa parte di un più ampio lavoro di ricerca finalizzato allo studio dei CPIA e dei *Percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana* da questi erogati.

¹⁵ Il nostro gruppo di intervistati è costituito da 76 docenti: 61 hanno risposto alle domande per l'anno scolastico 2017/2018 e 69 a quelle dedicate all'anno scolastico 2018/2019. Ogni docente era tenuto a rispondere esclusivamente alle domande riguardanti gli anni scolastici in cui aveva prestato servizio nella classe di concorso A23 e le tipologie di percorsi di istruzione in cui lavorava o aveva lavorato.

Attualmente non sono disponibili dati ministeriali riguardanti il numero delle e dei docenti A23 in servizio durante gli anni scolastici da noi presi in considerazione. Prendendo come riferimento il numero delle e degli A23 assegnato all'organico di ogni CPIA (2) e il numero dei CPIA italiani: 127 per l'anno scolastico 2017/2018 (MIUR 2017) e 130 per l'anno scolastico 2018/2019 (MIUR 2018), si ipotizza che le e gli A23 siano circa 260. Questo calcolo ci permette di dire che il nostro gruppo di intervistati è sufficientemente rappresentativo.

¹⁶ Contattate telefonicamente da chi scrive, le segreterie hanno avuto un ruolo fondamentale. Solitamente, a una prima e informale presentazione dell'inchiesta per via telefonica seguiva l'invio di una mail ufficiale indirizzata alla o al dirigente scolastico in cui si chiedeva di autorizzare la diffusione del questionario tra le e i docenti A23 in servizio nell'istituto. Nella quasi totalità dei casi, i CPIA contattati hanno manifestato un vivo interesse per l'indagine e la volontà di venire a conoscenza di quanto emerso dal lavoro.

Il questionario, costituito da domande aperte e chiuse, è stato strutturato in sei parti. La prima raccoglie le informazioni personali (età e sesso), la seconda i dati riguardanti la formazione. La terza indaga le esperienze professionali maturate prima dell'incarico come A23. Le due sezioni successive, ognuna dedicata a uno dei due anni scolastici indagati, sono costruite seguendo lo stesso schema. Dopo alcune domande concernenti l'organizzazione del CPIA e le modalità secondo cui è avvenuto il primo inserimento nella scuola in cui si lavora o si è lavorato, ogni sezione si divide in tre sottosezioni. La prima è dedicata a domande relative ai *Percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana*, la seconda ai *Percorsi di istruzione di primo livello* e la terza ai *Percorsi di istruzione di secondo livello*. La sesta e ultima sezione è costituita da una domanda aperta che ha permesso alle e agli intervistati di esprimere la loro personale visione rispetto alla situazione dell'A23.

3.2. Alcuni dati

Di seguito una breve panoramica dei più importanti risultati emersi dall'inchiesta.

3.2.1. A23: chi sono?

L'analisi dei dati socioanagrafici conferma quanto emerso in precedenza da una piccola inchiesta svolta da Giulia Grosso (2013) sulle e sui docenti di italiano a migranti.

Anche in questo caso la maggior parte degli intervistati (82,9%) è costituita da donne. Questo dato conferma quanto osservato in tutti i gradi scolastici (De Santis *et al.* 2019), infatti, la scuola italiana si caratterizza per una forte femminilizzazione del corpo docente.

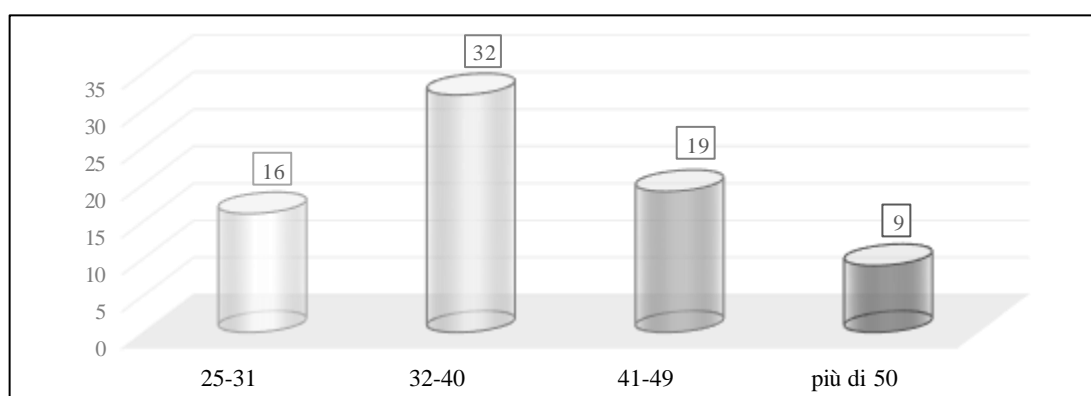


Grafico 1
Numero di docenti A23 per fasce d'età.

Emergono dati interessanti anche in considerazione all'età (Grafico 1). La fascia di età più presente è quella compresa tra i 32 e i 40 anni, segue la fascia compresa tra i 41 e i 49 anni, quella compresa tra i 25 e i 31 anni e per ultima quella delle e degli ultracinquantenni. Il nostro gruppo di intervistati ha un'età media di 38 anni. Questo dato, confrontato con i dati recentemente pubblicati dall'ultimo rapporto dell'Ocse sull'istruzione intitolato *Education at a glance 2019* (OECD 2019), mette in luce come le e i docenti A23 siano mediamente più giovani delle e dei loro colleghi. Infatti, l'età media del corpo docente della scuola secondaria di primo grado, gruppo all'interno del quale sono inseriti anche le e i docenti A23, è pari a 50 anni.

3.2.2. La formazione

Le lauree più rappresentate sono la *Laurea vecchio ordinamento in Lingue e letterature straniere* (25%), la *Laurea vecchio ordinamento in Lettere, Materie letterarie, e Lingua e cultura italiana* (10,5%), la *Laurea specialistica in Filologia moderna* (8%), la *Laurea magistrale in Filologia moderna* 12 (16%) e la *Laurea magistrale in Lingue e letterature moderne europee* (6,5%).

Rispetto ai titoli di specializzazione in italiano L2/LS la maggior parte delle e degli intervistati ha dichiarato di aver conseguito una certificazione di competenza. Solo 4 hanno frequentato la Scuola di specializzazione in Didattica dell'Italiano a Stranieri. Per quanto riguarda i master il 30% ha frequentato uno dei master riconosciuti dal MIUR.¹⁷

Riguardo alla formazione in itinere e all'aggiornamento, quasi la totalità degli intervistati ha dichiarato di frequentare volentieri questi momenti.¹⁸ Come mostra il grafico 2, più della metà delle e degli informanti segue in media almeno tre momenti di formazione o aggiornamento all'anno.

¹⁷ Sono emerse delle differenze rispetto alla scelta tra le tre certificazioni di competenza indicate dal MIUR. Infatti, il 47,5% ha conseguito la DITALS di II livello rilasciata dall'Università per stranieri di Siena; il 22,5% ha scelto la CEDILS rilasciata dall'Università Ca' Foscari di Venezia, mentre solo il 2,5% ha optato per la DILS-PG di II livello rilasciata dall'Università per stranieri di Perugia. Diversamente, per quanto riguarda i master di primo e di secondo livello non sono emerse delle preferenze.

¹⁸ Coloro che non hanno partecipato a corsi e giornate di formazione (12%) hanno dichiarato di riconoscerne l'utilità e di non aver avuto modo di parteciparvi per problemi di carattere personale, organizzativo e/o economico.

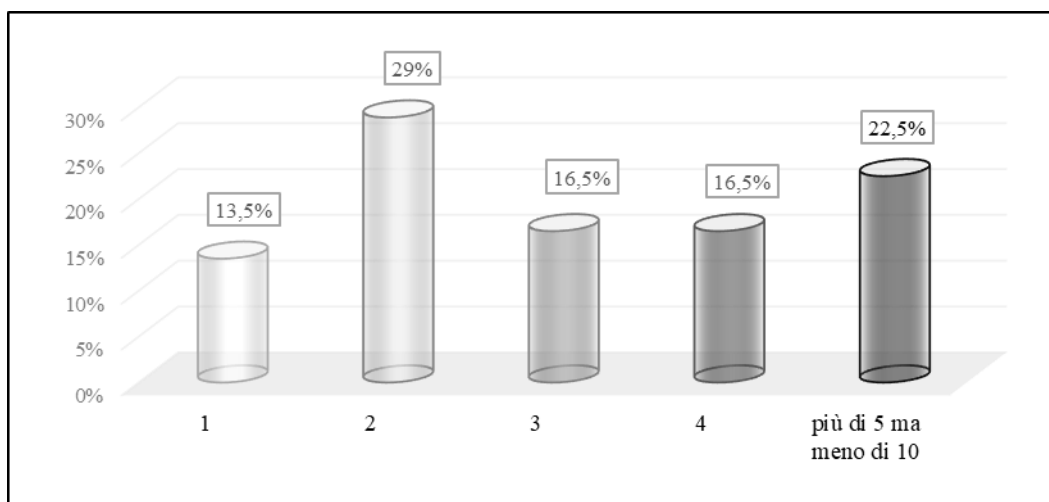


Grafico 2

Docenti A23: momenti di formazione/aggiornamento frequentati in media in un anno.

È interessante soffermarsi anche sulle modalità secondo cui le e i docenti intervistati hanno partecipato a queste attività formative. Nonostante la didattica in presenza risulti essere la modalità predominante, i dati presentati nel grafico 3 dimostrano come si faccia sempre più ricorso alla modalità e-learning come strumento di integrazione ai corsi in presenza.

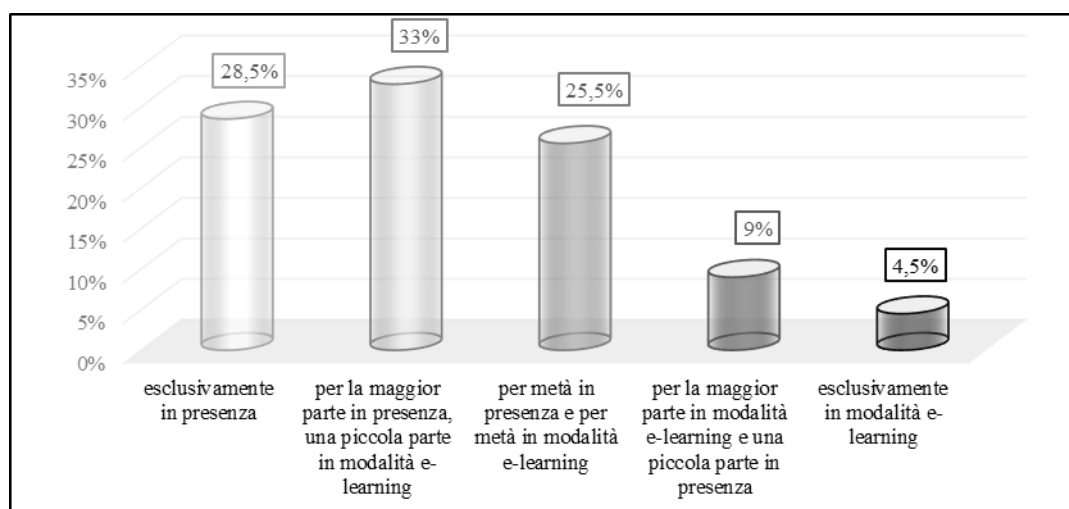


Grafico 3

Docenti A23: modalità di fruizione dei momenti formazione/aggiornamento frequentati.

Le questioni legate ai profili delle e dei nuovi utenti che si sono avvicinati allo studio dell'italiano come lingua seconda in seguito ai più recenti flussi migratori caratterizzano maggiormente l'offerta formativa. In particolare, il 64% degli intervistati ha dichiarato di aver seguito dei corsi dedicati all'insegnamento dell'italiano in contesto migratorio e alle particolarità di questa nuova utenza; il 51% si è formato sull'insegnamento dell'italiano L2 a

studenti analfabeti, debolmente alfabetizzati e scarsamente scolarizzati; e il 39% ha scelto di formarsi sull'apprendimento della letto-scrittura in discenti adulti. L'impiego delle nuove tecnologie nella didattica delle lingue (54%) è un altro tema a cui le e gli insegnanti hanno rivolto la loro attenzione. Il *language testing and assessment* è ugualmente al centro delle attività di formazione e aggiornamento. Se il 42% degli intervistati si è interessato alle certificazioni dell'italiano LS/L2 e al percorso per divenirne esaminatori, il 30% ha seguito corsi dedicati alla valutazione e alla creazione di prove di ingresso e test efficienti e funzionali.

I 49 docenti interessati ad approfondire ulteriormente alcuni temi, hanno dichiarato di volersi concentrare sull'insegnamento dell'italiano L2 a studenti analfabeti, debolmente alfabetizzati e scarsamente scolarizzati (41%); sulla valutazione e la creazione di prove di ingresso e test efficienti e funzionali (35%) e sull'apprendimento della letto-scrittura in discenti adulti (33%).

Come si può osservare dal grafico 4, la maggior parte delle e dei docenti si ritiene soddisfatta della qualità dei corsi seguiti e della formazione ricevuta.

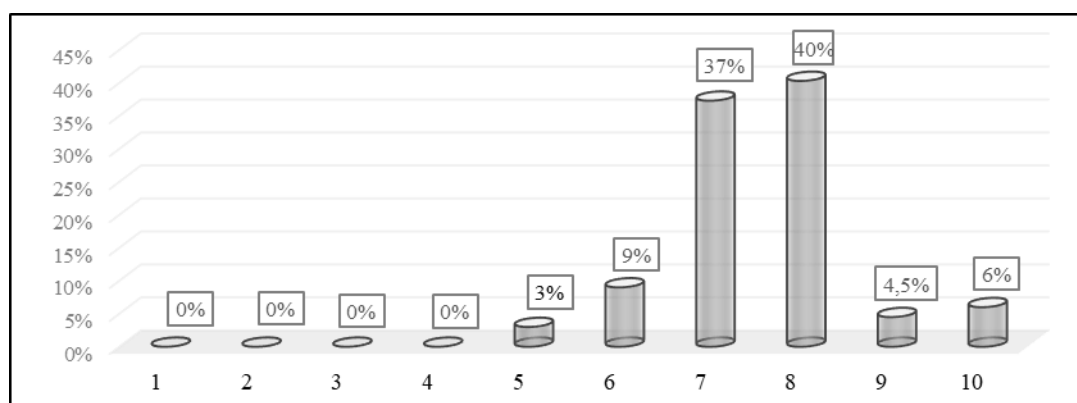


Grafico 4

Docenti A23: valutazione globale dei momenti di formazione/aggiornamento frequentati.

3.2.3. Le esperienze professionali

Il 96% delle e dei docenti ha dichiarato di essersi già occupato (attraverso attività di volontariato, tirocinio e insegnamento) di italiano L2 o LS prima dell'esperienza come A23.¹⁹ Come si vede dal grafico 5, il 33% degli

¹⁹ Solo tre docenti su 76 hanno dichiarato di non essersi occupati di italiano L2/LS prima della loro esperienza come A23. Questo dato risulta comunque poco chiaro. La domanda, infatti, fa riferimento anche ad attività di tirocinio, le quali molto spesso rappresentano un passaggio obbligatorio dei percorsi di formazione in didattica dell'italiano L2 e LS, o volontariato, che spesso rappresenta una delle prime attività svolte da chi manifesta un interesse per il settore.

intervistati è costituito da docenti che hanno maturato un'esperienza di almeno 5 anni.

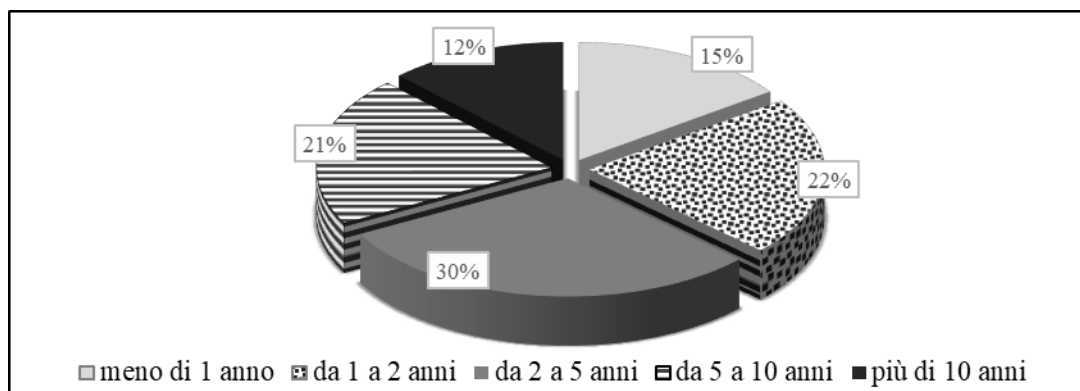


Grafico 5
Anni di esperienza nell'ambito dell'italiano L2 e LS.

Interrogati rispetto ai contesti in cui hanno operato, gli e le informanti hanno dichiarato di aver lavorato in vari e diversificati contesti. Il 30% ha lavorato come insegnante in scuole di lingua private in Italia, il 25% ha lavorato nei CPA (Centro di Prima Accoglienza), negli SPRAR (Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati)²⁰ e nei CAS (Centro di Accoglienza Straordinaria). I progetti extracurricolari organizzati nelle scuole primarie (6,5%), nelle scuole secondarie di primo grado (27,5%), nelle scuole secondarie di secondo grado (20,5%) e negli stessi CPIA (19%) rappresentano un altro contesto di insegnamento dichiarato. Il 18% ha lavorato presso un'Università italiana o un CLA (Centro Linguistico d'Ateneo). Inoltre, il 29% ha dichiarato di aver svolto del volontariato per delle associazioni.

Rispetto a pregresse esperienze nella scuola, indipendentemente dal fatto che fosse privata, paritaria o pubblica, l'80% delle e degli intervistati ha risposto di avervi già insegnato. Il grafico 6 indica quali sono le classi di concorso in cui hanno preso servizio.²¹

²⁰ Dopo la legge 104/2018, nota anche come il *decreto sicurezza* o *decreto Salvini*, gli SPRAR sono stati sostituiti dai SIPROIMI (Sistema di protezione per titolari di protezione internazionale e per minori stranieri non accompagnati).

²¹ Di seguito le classi di concorso indicate nel grafico 6 con il codice alfanumerico associato:

- A-11 Discipline letterarie e latino;
- A-12 Discipline letterarie negli istituti di istruzione secondaria di II grado;
- A-13 Discipline letterarie, latino e greco;
- A-18 Filosofia e Scienze Umane;
- A-21 Geografia;
- A-22 Italiano, storia, geografia, nella scuola secondaria di I grado;
- A-24 Lingue e culture straniere negli istituti di istruzione secondaria di II grado;
- A-25 Lingua inglese e seconda lingua comunitaria nella scuola secondaria di primo grado.

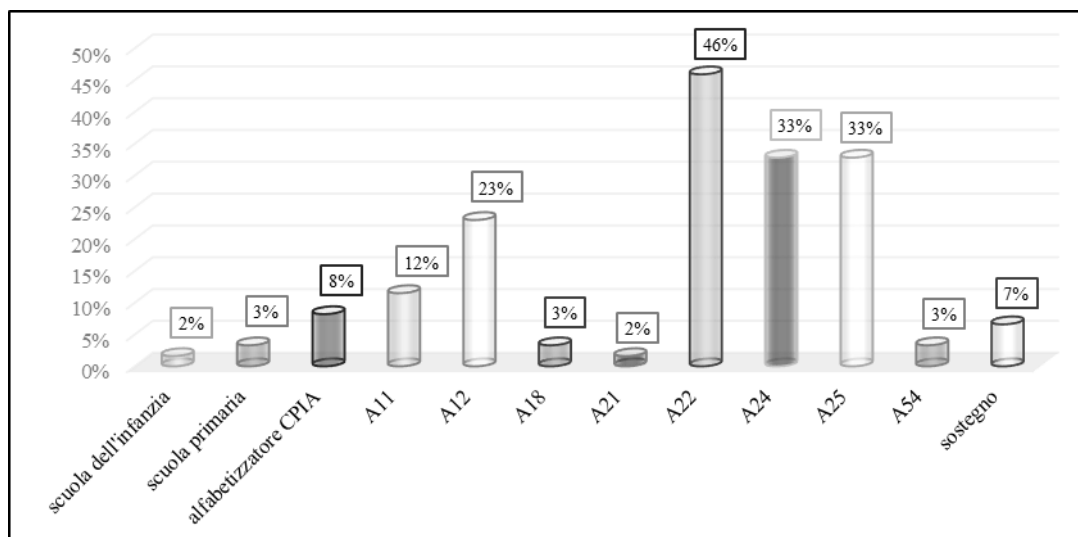


Grafico 6

Altre discipline insegnate prima dell'esperienza come A23.

3.2.4. I CPIA

I nostri dati confermano come le e i docenti A23 si trovino a operare nei *Percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana* nei *Percorsi di primo e secondo livello* attivati nei CPIA. Infatti, contrariamente a quanto previsto dalla normativa, secondo cui dovrebbero lavorare sul potenziamento nei *Percorsi di istruzione di primo livello*, negli anni scolastici 2017/2018 e 2018/2019 le e i docenti A23 hanno operato anche negli altri percorsi (grafico 7).

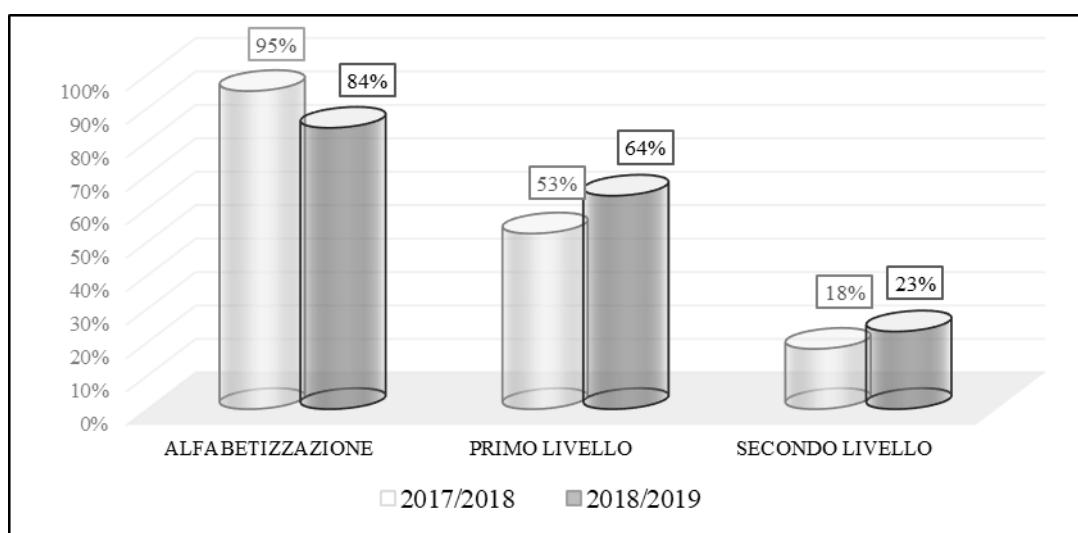


Grafico 7

Percorsi di istruzione organizzati dai CPIA in cui operano docenti A23.

3.2.4. Alcune criticità

Le diverse dichiarazioni rilasciate nell'ultima sezione del questionario, la quale ha permesso ai docenti di esprimere liberamente la propria opinione rispetto alla classe di concorso A23, hanno messo in luce situazioni di malcontento e criticità.

La collocazione esclusiva all'interno dei CPIA, la quale risulta essere limitante rispetto alle effettive potenzialità che l'impiego della classe A23 potrebbe avere negli istituti secondari di primo e secondo grado, è una delle principali fonti di preoccupazione.

Sono emerse, inoltre, anche alcune criticità relative al servizio nei CPIA. L'assenza di precise indicazioni rispetto alle mansioni che le e i docenti A23 devono avere è uno dei problemi più frequentemente denunciati. In assenza di chiare indicazioni ministeriali, sembrerebbe che coloro che accettano il servizio in questa classe di concorso siano spesso costretti a sperare nel buon senso delle e dei Dirigenti Scolastici. Questi ultimi, nonostante abbiano talvolta dichiarato di non avere ben chiaro come utilizzare adeguatamente la professionalità offerta dalla classe di concorso A23 all'interno degli Istituti Scolastici da loro diretti, si trovano a dover sopperire alla mancanza di indicazioni nazionali. È in questo contesto che sono venute alla luce diverse situazioni in cui, attraverso un confronto costruttivo, si è giunti a dei compromessi che hanno permesso alle e ai docenti A23 di dare un reale contributo ai bisogni linguistici dell'utenza straniera frequentante i CPIA.

È, inoltre, emerso come all'interno dei CPIA le e i docenti A23 si vedano affidati vari ruoli, alcuni non sempre in linea con quanto sarebbe loro compito svolgere.

Sempre rispetto al loro impiego nei CPIA, inseriti esclusivamente nell'organico dei *Percorsi di istruzione di primo livello* su posti di potenziamento in contingenti di massimo due unità, le e gli insegnanti A23 chiedono di avere un ruolo più importante nell'organico dei CPIA. Infatti, come poi nella pratica sembra già accadere, numerosi docenti A23 hanno chiesto di poter operare anche nei *Percorsi di istruzione di secondo livello* e soprattutto nei *Percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana*, per cui si chiede che vengano affidati esclusivamente a docenti in possesso di almeno una certificazione attestante le competenze glottodidattiche.

4. Conclusioni

Sulla base di quanto è emerso dai dati raccolti, in accordo con APIDIS (2019, p. 46), ad oggi la classe di concorso A23 sembra essere una promessa “rimasta incompiuta”.

Appare chiaro come dopo anni di attesa, l’incompiutezza di questa riforma si scontri fortemente con il fatto che la scuola italiana stia divenendo sempre più una realtà interculturale e plurilingue (Ministero dell’istruzione 2020). Essendo l’inclusione scolastica delle studentesse e degli studenti stranieri fondamentale per la loro futura integrazione linguistica e sociale, è chiaro come l’assenza di un corpo docente preparato sui temi riguardanti l’italiano L2 rappresenti un ostacolo. Infatti, la formazione e l’esperienza di docenti competenti nell’ambito della didattica dell’italiano L2 è uno strumento essenziale per la realizzazione di quanto previsto nelle circolari e nelle linee guida ministeriali riguardanti l’inserimento e l’inclusione scolastica delle e degli stranieri (MIUR 2006, 2010, 2014). Avvalendosi delle competenze di professionisti come le e gli insegnanti A23, l’integrazione scolastica delle studentesse e degli studenti con background migratorio potrebbe realizzarsi con più facilità.

Bionota: Igor Deiana ha conseguito la laurea magistrale in *Filologie e letterature classiche e moderne* presso l’Università di Cagliari, discutendo una tesi in Linguistica educativa dal titolo *Ri-Dimmi come parli. Indagine sugli usi linguistici giovanili in Ogliastra e a Cagliari*.

Ha insegnato italiano L2 presso strutture di accoglienza dedicate a richiedenti asilo e rifugiati, il Centro Provinciale di Istruzione per Adulti (CPIA) di Nuoro e il Centro interdipartimentale per l’insegnamento dell’italiano agli stranieri (CIS) dell’Università degli Studi di Cagliari.

È iscritto al curriculum di *Scienze linguistiche e filologiche* del dottorato in *Scienze letterarie, librerie, linguistiche e della comunicazione internazionale* presso l’Università per Stranieri di Perugia. Attualmente sta portando avanti un progetto di ricerca intitolato *L’italiano L2 ad adulti nella scuola italiana. Tra politiche linguistiche e didattica: dai CTP all’A23*.

I suoi interessi di ricerca sono principalmente incentrati sull’educazione linguistica, la glottodidattica, le lingue minoritarie, gli usi linguistici giovanili e i *gender studies*.

Recapito autore: ig.deiana89@gmail.com

Riferimenti bibliografici

- APIDIS 2019, *La classe di concorso A023: una promessa delusa?*, in “LinguaInAzione” 2 11/2019, pp. 42-47.
- Andreoletti C. 2018, *Il docente A23: formazione e competenze*, in “Italiano a stranieri. Rivista semestrale per l’insegnamento dell’italiano come lingua straniera/seconda”23, pp. 15-24.
- Ciliberti A. 2008, *L’insegnante di italiano lingua non materna: prospettive formative*, in Ciliberti A. (a cura di) *Un mondo di italiano*, Guerra Edizioni, Perugia, pp. 93-104.
- Colosio O. 2015, *Il nuovo sistema di istruzione degli adulti. Dai CTP ai CPIA*, Loescher, Torino.
- De Santis G., Pirani E. and Porcu M. 2019, *Rapporto sulla popolazione. L’istruzione in Italia*, Il Mulino, Bologna.
- Diadori P. 2010, *Formazione, qualità e certificazione per la didattica delle lingue moderne in Europa*, Le Monnier, Milano.
- Giardini D. 2016, *Una lingua seconda per l’italiano: quali scenari per la disciplina e la professione*, in “Bollettino Itals”14, [66], pp. 30-56.
- Grosso G. 2013, *La formazione del docente di italiano a immigrati adulti*, in Benucci, A. (a cura di) *Formazione e pratiche didattiche in italiano L2, OL3*, Perugia, pp. 35-56.
- Lo Duca M. G. 2013, *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Carocci, Roma.
- MIUR 2006, *Linee guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri*.
- MIUR 2010, *Circolare ministeriale, n.2 - Integrazione alunni con cittadinanza non italiana*.
- MIUR 2014, *Linee guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri*.
- MIUR 2017, *Anticipazione sui principali dati della scuola statale. Anno Scolastico 2017/2018*.
- MIUR 2018, *Principali dati della scuola. Avvio Anno Scolastico 2018/2019*.
- Ministero dell’Istruzione (2020a), *Gli alunni con cittadinanza non italiana 2018/2019*.
<https://miur.gov.it/documents/20182/250189/Notiziario+Stranieri+1718.pdf/78ab53c4-dd30-0c0f-7f40-bf22bbcedfa6?version=1.1&t=1562782116429> (07/09/2020).
- OECD 2019, *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*, OECD Publishing, Parigi.
- Neri M. 2014, Il ministro Giannini: “Docenti ad hoc per insegnare l’italiano ai bambini figli di immigrati.”, in “la Repubblica”.
http://firenze.repubblica.it/cronaca/2014/10/21/news/via_agli_stati_generali_della_lingua_italiana_nel_mondo-98603284/ (05/02/2020).
- Pitzalis M. 2019, *Una sfida per la scuola I CPIA come punto di incontro tra policy formative e politiche migratorie in Italia*, in Combo M. e Scardigno F. (a cura di) *La formazione dei rifugiati e dei minori stranieri non accompagnati. Una realtà necessaria*, Vita e Pensiero Milano, pp. 37-46.
- Ri.N.P.it. 2017, Per audizione presso ufficio di presidenza 7a commissione (istruzione) sui decreti attuativi della legge n. 107/2015 (deleghe “buona scuola”) AA.G. NN. 377, 378, 379, 380, 381, 382, 383 e 384.
https://www.senato.it/application/xmanager/projects/leg17/attachments/dossier/file_internets/000/002/000/Ri.N.P.it.pdf (05/02/2020).

Allegati

Requisiti di accesso alla classe di concorso A23 secondo il D.M. 259/17		
REQUISITI DI ACCESSO		
A – 23 Lingua italiana per discenti di lingua straniera ^{(a) (b)}		
Attività di potenziamento dell'apprendimento della lingua italiana per discenti di lingua straniera		
Titoli di accesso DM 39/1998 (vecchio ordinamento)	Titoli di accesso DM 22/2005 (Lauree specialistiche e integrazione vecchio ordinamento)	Titoli di accesso Lauree Magistrali DM 270/2004 diplomi accademici di II livello
Lauree in: Lingua e cultura italiana; Lingue e letterature straniere ⁽¹⁾ Lauree in: Conservazione dei beni culturali; Geografia; Lettere; Materie letterarie; Storia ⁽¹⁾ Laurea in lingue e letterature straniere ⁽²⁾ Lauree in: Filosofia; Lettere; Materie letterarie; Pedagogia ⁽³⁾ Laurea in: Storia ⁽⁴⁾ Lauree in: Filosofia; Pedagogia; Scienze dell'educazione ⁽⁵⁾ Lauree in: Conservazione dei beni culturali; Geografia; Lettere; Materie letterarie; Storia ⁽⁶⁾ Lauree in: Conservazione dei beni culturali; Filosofia; Lettere; Materie letterarie; Pedagogia; Storia ⁽⁷⁾	LS 1-Antropologia culturale ed etnologia ⁽¹⁾ LS 2-Archeologia ⁽¹⁾ LS 5-Archivistica e biblioteconomia ⁽¹⁾ LS 10-Conservazione dei beni architettonici e ambientali ⁽¹⁾ LS 11-Conservazione dei beni scientifici e della civiltà industriale ⁽¹⁾ LS 12-Conservazione e restauro del patrimonio storico-artistico ⁽¹⁾ LS 15-Filologia e letterature dell'antichità ⁽¹⁾ LS 16-Filologia moderna ⁽¹⁾ LS 21-Geografia ⁽¹⁾ LS 24-Informatica per le discipline umanistiche ⁽¹⁾ LS 40-Lingua e cultura italiana ⁽¹⁾ LS 42-Lingue e letterature moderne euroamericane ⁽¹⁾ LS 43- Lingue straniere per la comunicazione internazionale ⁽¹⁾ LS 44-Linguistica ⁽¹⁾ LS 93-Storia antica ⁽¹⁾ LS 94-Storia contemporanea ⁽¹⁾ LS 95-Storia dell'arte ⁽¹⁾ LS 97-Storia medioevale ⁽¹⁾ LS 98-Storia moderna ⁽¹⁾	LM 1-Antropologia culturale ed etnologia ⁽¹⁾ LM 2-Archeologia ⁽¹⁾ LM 5-Archivistica e biblioteconomia ⁽¹⁾ LM 10-Conservazione dei beni architettonici e ambientali ⁽¹⁾ LM 11-Conservazione e restauro dei beni culturali ⁽¹⁾ LM 14-Filologia moderna ⁽¹⁾ LM 15-Filologia, letterature e storia dell'antichità ⁽¹⁾ LM 37- Lingue e letterature moderne europee e americane ⁽¹⁾ LM-38 -Lingue moderne per la comunicazione e la cooperazione internazionale ⁽¹⁾ LM 39-Linguistica ⁽¹⁾ LM 43-Metodologie informatiche per le discipline umanistiche ⁽¹⁾ LM 80-Scienze geografiche ⁽¹⁾ LM 84-Scienze storiche ⁽¹⁾ LM 89-Storia dell'arte ⁽¹⁾
<p>(a) L'accesso ai percorsi di abilitazione è consentito a coloro che, in possesso di uno dei titoli elencati nelle precedenti colonne, siano forniti dei titoli di specializzazione italiano L2 individuati con specifico decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca.</p> <p>(b) È altresì titolo di accesso al concorso l'abilitazione nelle classi 43/A, 50/A, 51/A e 52/A, 45/A, 46/A, 91/A e 92/A del previgente ordinamento, purché congiunta con il predetto titolo di specializzazione e purché il titolo di accesso comprenda i seguenti CFU: 12 L-LIN/01; 12 L/LIN/02; 12 L-FIL-LET/12 ovvero un corso annuale o due semestrali nelle seguenti discipline: glottologia o linguistica generale; glottodidattica; didattica della lingua italiana.</p> <p>(1) Dette lauree sono titoli di ammissione ai percorsi di abilitazione purché il titolo di accesso comprenda i corsi annuali (o due semestrali) di: lingua italiana, letteratura italiana, linguistica generale, lingua latina o letteratura latina, storia, geografia, glottologia; glottodidattica; didattica della</p>		

lingua italiana; ovvero almeno 72 crediti nei settori scientifico disciplinari L-FIL-LET, L-LIN, M-GGR, L-ANT e M-STO di cui: 12 L-LIN/01; 12 L-LIN/02; 12 L-FIL-LET/12; e almeno 6 L-FIL-LET/10, 12 L-FIL-LET/04, 6 M-GGR/01, 6 tra L-ANT/02 o 03, M-STO/01 o 02 o 04.

(2) Dette lauree limitatamente agli istituti con lingua di insegnamento italiana della Provincia di Bolzano sono titoli di ammissione al concorso purché il piano di studi seguito abbia compreso i corsi di cui alla nota 1) ed un corso biennale di lingua o letteratura tedesca

(3) Dette lauree sono titoli di ammissione al concorso purché conseguite entro l'A.A.1986/1987

(4) La laurea in storia, conseguita entro l'A.A.1986/1987, è titolo di ammissione al concorso purché il piano di studi seguito abbia compreso un corso di lingua o letteratura italiana.

(5) Dette lauree, purché conseguite entro l'A.A.2000/2001, sono titoli di ammissione al concorso solo se il piano di studi seguito abbia compreso un corso biennale o due annuali di lingua e/o letteratura italiana, un corso annuale di storia ed un corso annuale di geografia. Dette lauree non sono più previste ai sensi del D.M. n. 231/1997.

(6) Dette lauree, purché conseguite entro l'A.A. 2000/2001, sono titoli di ammissione al concorso solo se il piano di studi seguito abbia compreso un corso biennale o due annuali di lingua e/o letteratura italiana, un corso annuale di storia ed un corso annuale di geografia.

(7) Dette lauree, purché conseguite entro l'A.A. 1997/98, sono titoli di ammissione al concorso solo se il piano di studi seguito abbia compreso un corso annuale di lingua e/o letteratura italiana, un corso annuale di storia, un corso annuale di geografia.

OLTRE “NO BUONO” L’espressione di gusti e preferenze nella scrittura in italiano L2 di apprendenti vulnerabili

ANNA DE MEO, MARTA MAFFIA
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI NAPOLI “L’ORIENTALE”

Abstract – The communicative functions related to the expression of personal tastes and preferences are attested very early in the process of L2 learning. Moreover, the importance to focus on these functions in L2 (Italian) classes, even in literacy courses and especially with adult refugees and asylum seekers, has been extensively demonstrated.

The present study has a twofold objective. Firstly, it aims at identifying forms of expression of personal tastes and preferences in written production of L2 Italian vulnerable low-literate learners. Secondly, it intends to investigate L2 Italian teaching experiences related to the two above mentioned functions, with a review of teaching materials.

To reach the first goal, the *ScrItAV* corpus was consulted and 107 short texts, produced by refugees and asylum seekers in L2 Italian literacy classes at the University L’Orientale of Naples were selected. An error analysis was carried out on the micro-corpus by means of the *UAM Corpus Tool* software.

For the second research objective, 10 L2 Italian literacy teachers were administered an online questionnaire about methods and materials used in teaching how to express tastes and preferences in the second language; 12 textbooks of Italian as L2 for literacy levels were also examined.

The corpus analysis allowed to recognize the forms in which the two functions are realized in written productions of low-literate learners of Italian as L2 and to describe the path from the Pre Alpha A1 to A1 level. If learners succeeded in expressing their tastes especially about food, colours and aspects of the city of Naples, what seems to be less developed and trained, but also more crucial, is the expression of what is disliked. To such vulnerable learners, often experiencing a traumatic past and a difficult present in reception camps, the ability to verbalize what is not going well, what is perceived as unacceptable, what is not preferred can be very urgent. This communicative need does not seem to be satisfied in literacy classes and by textbooks of Italian as L2, in which the positive forms are more numerous and more frequent than the negative ones.

Keywords: Low-literate adult learners; vulnerable L2 Italian learners; corpus linguistics; expressing tastes and preferences; writing skills.

1. Introduzione

Essere in grado di esprimere i propri gusti e le proprie preferenze è certamente un compito linguistico che l'apprendente di una lingua seconda si ritrova presto a dover/voler affrontare nell'interazione con parlanti nativi, anche quando gli strumenti linguistici a disposizione sono estremamente limitati.

L'esigenza di padroneggiare le forme linguistiche per esprimere semplici valutazioni personali anche in L2 su aspetti della vita quotidiana risulta particolarmente urgente nel caso di apprendenti adulti poiché, ancor più di quanto accade nei soggetti più giovani, essi hanno sviluppato una coscienza di sé, della propria identità, della propria storia e dei propri bisogni, delle cose che piacciono e di quelle che piacciono meno. Nel contesto di un percorso di formazione, inoltre, gli adulti sono solitamente *goal oriented*, cioè in grado di decidere cosa vogliono e cosa non vogliono imparare (Knowles 1973; Demetrio 1997).

La necessità di comunicare ciò che è più o meno gradito diventa cruciale nel caso di apprendenti vulnerabili, quali rifugiati e richiedenti protezione internazionale, che presentano spesso trascorsi traumatici e una complessità emotiva e relazionale tali da non facilitare la vita e la convivenza in strutture di accoglienza (SPRAR 2010; Galos *et al.* 2017). L'esperienza di traumi è solitamente causa di un senso di isolamento, fragilità e invisibilità, amplificato dal fatto di vivere in una condizione non scelta, in una sospensione spaziale e temporale fatta di complicate e lunghe trafilie burocratiche.

Per un'ampia fascia di rifugiati e richiedenti protezione internazionale, inoltre, la condizione di vulnerabilità è accentuata dal basso livello di scolarizzazione nella lingua materna o nella lingua di istruzione. Nell'Atlante SPRAR/SIPROIMI 2018 (Cittalia-Fondazione Anci e Ministero dell'Interno 2019, p. 45) si riporta, infatti, che circa il 12% degli ospiti dei centri SPRAR è privo di titolo di studio, il 37% ha frequentato la scuola primaria, il 26% la secondaria di primo grado, il 19% ha completato la scuola secondaria di secondo grado e solo il 6% è in possesso di un titolo universitario.

In un contesto abitativo tutt'altro che semplice, quale quello delle strutture di accoglienza, l'analfabetismo diventa, quindi, causa di un ulteriore trauma, definito "shock da documento" (Adami 2009): una sensazione di disorientamento semiotico e, quindi, di inadeguatezza, che può sfociare nei casi più gravi in autocensura, con il rischio di essere sottoposti facilmente a manipolazione da parte di chi padroneggia gli strumenti della lettura e della scrittura.

La scarsa abitudine allo studio e la debole alfabetizzazione di partenza sono, inoltre, fattori che incidono in maniera negativa sul processo di

apprendimento di una seconda lingua, soprattutto nei casi in cui non sia fornito un intervento formativo adeguato e motivante (Minuz 2005).

Un fenomeno cui si assiste troppo spesso nelle strutture di accoglienza è quello dell'uso sovraesteso di *no buono*, enunciato diretto solitamente dagli ospiti agli operatori o ai gestori dei centri, che diventa unico mezzo di espressione di una valutazione negativa o di un malcontento, utilizzato spesso anche da soggetti con una competenza di italiano L2 superiore al livello A1.

Appare chiaro, quindi, quanto sia cruciale per il target di apprendenti adulti e vulnerabili di italiano L2 riuscire a esprimere, anche in modo molto semplice, i propri gusti e le proprie preferenze, sia in forma positiva sia in forma negativa, superando lo stadio caratterizzato dalla presenza della formula non analizzata *no buono*. D'altro canto, cambiando prospettiva, si afferma l'urgenza di fornire una possibilità di formazione linguistica in italiano L2 adeguata a tali apprendenti, anche in relazione alle due funzioni comunicative in oggetto e fin dalle prime fasi del processo di apprendimento.

Nei descrittori per i livelli di alfabetizzazione dell'italiano L2 (Borri *et al.* 2014) e negli inventari del *Profilo della Lingua Italiana* (Spinelli, Parizzi 2010), l'espressione di gusti e preferenze si ritrova già al livello Pre Alfa A1, dove compare la formula *mi piace*, usata per esprimere il fatto di amare, di apprezzare qualcosa o qualcuno, inizialmente solo nella produzione orale e, a partire dal livello Pre A1, anche nella produzione scritta. Al livello A1 l'espressione *mi piace* si arricchisce del gruppo nominale e l'apprendente riesce a formulare brevi frasi composte da gruppo nominale + *è buono* nonché a utilizzare efficacemente il verbo *amare* ed esclamazioni come *bello!*, *bravo!* o *bene!*.

Esprimere gusti e preferenze dalla prospettiva della negatività, richiamando dunque la condizione di non amare o non apprezzare qualcosa o qualcuno, è una funzione che nei descrittori appare a partire dal livello Pre A1. A livello A1, oltre alla formula *non mi piace*, si riscontra anche la forma composta dal gruppo nominale + *non è buono*.

Dal punto di vista formale l'espressione delle proprie preferenze, infine, risulta piuttosto complessa: assente nei descrittori dell'alfabetizzazione, al livello di competenza A1 è attestato il verbo *preferire* esclusivamente nella ricezione orale, mentre solo al livello A2 si sviluppa la capacità di usare l'espressione *preferisco* + gruppo nominale/proposizione infinitiva o una semplice frase con il grado comparativo dell'aggettivo (gruppo nominale + *è più* + aggettivo).

La presente ricerca si pone l'obiettivo di osservare le strategie di espressione di gusti e preferenze nelle produzioni scritte in italiano L2 di apprendenti vulnerabili analfabeti o debolmente alfabetizzati nella lingua materna ed esplorare lo spazio attribuito all'espressione di tali funzioni comunicative nella pratica didattica rivolta a questo particolare target di

apprendenti, attraverso un questionario somministrato a docenti esperti e un'analisi della manualistica più diffusa nel settore.

2. Strumenti per la ricerca

2.1. Il corpus *ScrItAV*

Come prima fase, lo studio ha previsto l'analisi di produzioni scritte di apprendenti vulnerabili di italiano L2 estratte dal corpus *ScrItAV* (Scritture in Italiano L2 di Apprendenti Vulnerabili), che raccoglie testi redatti da oltre 200 rifugiati e richiedenti protezione internazionale, tutti adulti, con diversi livelli di scolarizzazione pregressa e di competenza in italiano L2, dal Pre alfa A1 al B1, inseriti in strutture di accoglienza della Campania.

Dal corpus *ScrItAV* sono stati selezionati i testi in cui fossero utilizzate le due funzioni comunicative oggetto di interesse dello studio, esprimere gusti ed esprimere preferenze, prodotti nelle classi di alfabetizzazione. In totale, i testi identificati e sottoposti ad analisi nel presente lavoro sono risultati 107, tutti piuttosto brevi (lunghezza media 5,7 parole x testo), 88 risposte a domande aperte e 19 produzioni in attività di completamento di frasi.

Gli autori dei testi analizzati sono 43 apprendenti (di cui 11 donne), tutti inseriti in corsi di alfabetizzazione in italiano L2 rivolti a rifugiati e richiedenti protezione internazionale tenuti presso il Centro Linguistico dell'Università di Napoli L'Orientale, nell'ambito di un progetto della rete SPRAR-SIPROIMI. Al momento della raccolta dei dati, i soggetti, provenienti da 14 diversi Paesi (prevalentemente dell'Africa subsahariana), avevano un'età media di 24,5 anni e una debole scolarizzazione pregressa, da 0 a 5 anni.

I testi selezionati sono stati sottoposti ad annotazione manuale, effettuata con il software *UAM Corpus Tool* (versione 3.3 - O'Donnell 2015), che ha permesso di applicare a ciascuno di essi delle etichette globali, relative a dati biografici dell'apprendente (sesso, età e provenienza), di individuare in maniera automatica le parti del discorso e di costruire uno schema gerarchico di etichettatura degli errori, fino a 6 gradi di profondità. L'analisi si è articolata sui seguenti livelli: errori ortografici, morfosintattici, lessicali, pragmatici, di transfer. Sono state etichettate come "altri fenomeni" le autocorrezioni e le produzioni incomprensibili.¹

¹ Per l'analisi degli errori si è fatto riferimento alle strategie superficiali utilizzate dall'apprendente e messe a confronto con l'ideale produzione di un parlante nativo di italiano, attraverso l'utilizzo delle categorie di omissione o aggiunta di un elemento, errata scelta, malformazione ed errato ordine (Corder 1985; Cattana, Nesci 2004).

L'etichettatura del corpus ha permesso di identificare 866 errori, prevalentemente ortografici e morfosintattici. Le produzioni degli apprendenti coinvolti nella ricerca si situano, quindi, in una fase pre-sintattica e sono caratterizzate da una scarsa padronanza delle norme relative alla scrittura, che si manifesta nell'alternanza di caratteri maiuscoli e minuscoli, nell'omissione della punteggiatura, degli accenti grafici e, in alcuni casi, degli spazi bianchi tra le parole.

2.2. Il questionario per i docenti alfabetizzatori

Per raggiungere il secondo degli obiettivi prefissati, in una fase successiva, sono stati coinvolti nella ricerca 10 docenti alfabetizzatori di italiano L2, tutti parlanti nativi di italiano, con esperienza almeno triennale di didattica rivolta a rifugiati e richiedenti protezione internazionale in diversi contesti (università, centri di accoglienza, associazioni, etc.).

A tutti i docenti è stato somministrato un questionario online costituito da 14 domande aperte, volto a riflettere su strategie ed esperienze didattiche in relazione alle due funzioni comunicative indagate.

Dopo le prime domande relative ai dati biografici e alle personali esperienze di insegnamento delle lingue, si è chiesto ai docenti di indicare se avessero mai lavorato sull'espressione di gusti e preferenze con apprendenti analfabeti o debolmente alfabetizzati e di specificare le forme linguistiche presentate, le tecniche utilizzate, le abilità linguistiche esercitate e i contesti comunicativi selezionati.

I docenti sono stati invitati a valutare l'utilità e l'importanza dell'espressione di gusti e preferenze per lo specifico target di apprendenti e a condividere le proprie riflessioni a riguardo. È stato domandato anche se avessero mai incontrato qualche difficoltà nella gestione di tali argomenti.

L'esperienza sul campo dei docenti coinvolti è servita, infine, per identificare i manuali per l'alfabetizzazione in italiano L2 da sottoporre ad analisi, scelti tra quelli effettivamente adottati in classe.

2.3. La scheda di analisi dei manuali

L'indagine sui manuali di italiano L2 è stata condotta attraverso una scheda di analisi, elaborata a partire dal modello proposto da Cortés Velásquez, Faone e Nuzzo (2017). La scheda, semplificata rispetto a quella originaria, è costituita da 28 domande e suddivisa in due sezioni:

- caratteristiche generali del manuale;
- espressione di gusti e preferenze.

Le domande della prima sezione permettono di rilevare le coordinate generali del volume (titolo, autore/i, casa editrice, anno di pubblicazione) e di

raccogliere informazioni sul livello di competenza di riferimento, sulle caratteristiche dei destinatari e del contesto di apprendimento, sulla struttura del manuale e delle unità (o lezioni o moduli) che lo compongono e sull'approccio glottodidattico utilizzato.

Il secondo gruppo di domande ha come scopo l'individuazione di tutti i punti del volume in cui si faccia riferimento all'espressione di gusti e preferenze. La scheda richiede di segnalare le particolari forme riscontrate e il relativo numero di pagina, la sezione dell'unità in cui esse sono proposte, le tecniche glottodidattiche usate per lavorare su tali forme, le abilità coinvolte, il campo semantico o il contesto comunicativo in cui le due funzioni sono inserite. Vi sono, inoltre, domande relative al modo di presentazione della grammatica (se implicita o esplicita, deduttiva o induttiva) e alla tipologia di input proposto.

3. Risultati

3.1. Espressione di gusti e preferenze: la forma

L'analisi dei testi selezionati ha permesso di rintracciare nel corpus le strutture ricorrenti in cui si manifestano le funzioni comunicative riguardanti l'espressione dei propri gusti e quella delle proprie preferenze, sia in forma positiva (amare, apprezzare, preferire qualcosa o qualcuno), sia in forma negativa (non amare, non apprezzare, non preferire qualcosa o qualcuno).

Si riportano nella Tabella 1 le strutture individuate per l'espressione in positivo di gusti e preferenze. Le forme riscontrate sono state ricondotte ai diversi livelli di alfabetizzazione, secondo i dati raccolti nei descrittori di Borri *et al.* (2014). Si forniscono, inoltre, alcuni esempi per ciascun livello e il numero di volte in cui le diverse forme ricorrono nel corpus.

Livello	Esempi	Strutture	N.
Pre Alfa A1	Qual è il tuo colore preferito? <i>asone</i> <i>OUALEI LTUOCOLOREPREFERITO</i> <i>PiAtto PREFER*R*ito</i> <i>mi PiACE</i>	Sequenze non comprensibili Copia di singole parole Copia della traccia	11
Alfa A1	<i>RuSSO, GALu</i> <i>PANE</i> <i>scuoLA</i>	Scrittura di brevi parole conosciute con omissioni ed errori ortografici	38

Pre A1	<i>IO mi piacE ROSsi IO mi PiACO COLORE *NERO* NERO LAMiO PREFERiTO E PiZZA IO PREFERITO COLORE BIANCO.</i>	Brevi frasi con malformazione di formule fisse Uso corretto della punteggiatura Autocorrezioni	31
A1	<i>Mi PiACE iL MUSEO mi piace ANDere La SCuoLa iL mio colore preferito E Nero</i>	Formule memorizzate Modelli sintattici elementari	14

Tabella 1

Forme positive per l'espressione dei propri gusti e delle proprie preferenze nel corpus analizzato.²

Sulla base dei dati linguistici rilevati, si propone una progressione della capacità di realizzare l'espressione dei propri gusti e quella delle proprie preferenze, collocabile in diversi stadi:

- Livello Pre Alfa A1: gli apprendenti non sono ancora in grado di realizzare in forma scritta le due funzioni comunicative e compaiono esclusivamente produzioni incomprensibili e copie di singole parole o di porzioni della traccia;
- Livello Alfa A1: riescono a usare nella scrittura parole isolate e malformate ma pragmaticamente efficaci, principalmente in risposta a domande del tipo "Cosa ti piace di Napoli?";
- Livello Pre A1: iniziano a saper usare semplici formule fisse, sebbene in forma non corretta, e a padroneggiare alcune convenzioni del codice scritto, come la punteggiatura;
- Livello A1: riescono a usare le formule in maniera formalmente abbastanza corretta e funzionalmente adeguata.

Nella Tabella 2 sono riportate le forme relative all'espressione delle stesse funzioni comunicative in negativo, ossia non amare, non apprezzare o non preferire qualcosa o qualcuno, sempre con riferimento ai diversi livelli di alfabetizzazione.

² Gli ** sono stati inseriti nel corpus *ScrItAV* per indicare le autocorrezioni.

Livello	Esempi	Strutture	N.
Pre Alfa A1	<i>NO</i>	Sequenze non comprensibili Copia di singole parole Copia della traccia	1
Alfa A1	<i>Mara NO CALEDO VECCHIMACHINA</i>	Scrittura di brevi parole conosciute con omissioni ed errori ortografici	7
Pre A1	<i>IO NON piaCe colore GiAlLO</i>	Brevi frasi con malformazione di formule fisse Uso corretto della punteggiatura Autocorrezioni	4
A1	<i>NON Mi PiACE RUMORE</i>	Formule memorizzate Modelli sintattici elementari	1

Tabella 2

Forme negative per l'espressione dei propri gusti e delle proprie preferenze nel corpus analizzato.

Dal punto di vista quantitativo, è evidente la ridotta occorrenza di tali forme negative nel corpus di riferimento (13) rispetto a quelle espresse in positivo (94).

3.2. Espressione di gusti e preferenze: l'oggetto

Relativamente alla cosa o alla persona oggetto dell'espressione di gusti e preferenze, nel corpus analizzato si riscontrano alcuni campi semantici ricorrenti, se si prendono in considerazione sia i contesti guidati, cioè quei casi in cui era chiesto agli apprendenti di rispondere a domande del tipo "Qual è il tuo colore preferito?", sia i contesti liberi, nei quali potenzialmente era possibile menzionare qualsiasi cosa, come in domande del tipo "Cosa non ti piace?" (Tabella 3).

Tali campi semantici riflettono quelli solitamente affrontati in classe, nel percorso di formazione in italiano L2, e quelli proposti nei manuali per l'alfabetizzazione e fino al livello di competenza A1, come illustrato nei Paragrafi 3.3 e 3.4.

Campo semantico	Forme positive	Forme negative
Colori	49	1
Città/ambiente circostante	12	2
Cibi e bevande	15	4
Scuola – Lingua italiana	11	0
Altro	2	5
Oggetto omesso/non comprensibile	5	1
TOT	94	13

Tabella 3

Oggetti dell'espressione di gusti e preferenze nel corpus analizzato, suddivisi tra forme positive e negative.

Il lessico più frequente è quello dei colori, con 50 occorrenze in totale, di cui solo una in forma negativa. I colori più menzionati sono il rosso (14 volte), poi il nero (13), il bianco (9), il blu (6), il verde (5), il giallo (2) e infine il rosa (1). Molto frequenti sono anche i riferimenti a zone della città di Napoli (strade, piazze e monumenti) e a cibi e bevande. In particolare, nelle forme positive è molto menzionato il riso (7 volte su 15), mentre la pasta è decisamente l'alimento che meno piace agli apprendenti coinvolti (4 volte su 4). La scuola di italiano, l'insegnante e la lingua italiana ricevono 11 menzioni positive nel corpus indagato.

Infine, è interessante notare che vi sono diversi casi in cui si fa riferimento ad "altro", soprattutto in forma negativa (5 su 13 occorrenze totali), mostrando una maggiore capacità di uscire fuori dai campi semantici affrontati a scuola nel caso dell'espressione di quello che non piace. Tre le forme negative sono menzionati il mare (2 volte), il rumore, il razzismo e i cani.

3.3. Le esperienze didattiche

I 10 docenti alfabetizzatori coinvolti nella ricerca hanno dimostrato un forte interesse nei riguardi della tematica indagata dal questionario e grande disponibilità a collaborare.

Tutti hanno risposto in maniera affermativa alla domanda "Hai mai lavorato sull'espressione di gusti e preferenze con apprendenti analfabeti o debolmente alfabetizzati di italiano L2?". La risposta è stata per tutti positiva anche quando si è chiesto se tali funzioni fossero state affrontate nella produzione scritta. Tra le tecniche didattiche elencate dai docenti sono state

menzionate: la copia di singole parole o semplici frasi (anche con le lettere mobili), il completamento di frasi e dialoghi, i questionari con domande aperte, il riempimento di tabelle, lavori di gruppo per la realizzazione di cartelloni, piccole produzioni scritte a partire da immagini.

Rispetto ai contesti comunicativi o i campi semantici in relazione ai quali fosse presentata l'espressione di gusti e preferenze, 7 docenti su 10 hanno menzionato il cibo, 5 le attività del tempo libero e gli acquisti, 3 la città e il lavoro, 2 i desideri e i bisogni personali, solo 1 la scuola di italiano. Si riscontrano, quindi, nella didattica gli stessi campi semantici cui si fa riferimento nelle produzioni scritte degli apprendenti, tenendo presente che nell'ambito degli acquisti si affrontano solitamente il lessico dell'abbigliamento e anche i colori.

In risposta alla domanda relativa alle forme linguistiche presentate dai docenti per la realizzazione delle due funzioni, è stato menzionato un ampio ventaglio di strutture, non tutte esclusive delle due funzioni e non sempre previste ai livelli di alfabetizzazione: *mi piace/non mi piace, mi piacciono/non mi piacciono, il mio/la mia ... preferito/a è, io amo/ io non amo, io adoro, voglio/non voglio/vorrei, (per te/per me/per noi) è buono/non è buono, è bello/non è bello, preferisco.*

Alla domanda "Pensi che l'espressione dei propri gusti e quella delle proprie preferenze siano funzioni comunicative utili e importanti per questo particolare target? Perché?", tutti i docenti hanno risposto in maniera positiva, evidenziando sotto vari aspetti l'utilità delle due funzioni: esse sono molto frequenti nell'input prodotto da nativi e nei contesti reali di comunicazione; la loro utilità è, inoltre, messa in relazione anche a una possibilità di conoscenza di sé stessi e degli altri e di scambio di informazioni personali nel contesto della comunicazione in classe.

Non è mancato, inoltre, chi ha riflettuto sull'urgenza comunicativa, legata all'espressione di gusti e preferenze per il target di apprendenti vulnerabili. Si riportano di seguito alcune risposte fornite dai docenti:

Credo siano funzioni quasi vitali. La condizione dei richiedenti asilo è spesso una condizione di totale dipendenza dalla struttura che accoglie, quindi di scarsa autonomia. In tale contesto, riuscire ad esprimere gusti e preferenze è il passaggio necessario per riconquistare autonomia, per rendere esplicita la propria personalità che nel limbo giuridico del richiedente asilo è spesso annichilita.

Esprimere, seppur in maniera semplice, un tratto preciso della propria identità, attraverso i gusti, significa ritrovare chi o cosa si è.

Tra le difficoltà riscontrate nella didattica in relazione all'espressione di gusti e preferenze, è stata menzionata da diversi docenti una sorta di reticenza da parte degli apprendenti, legata anche, a volte, alla inadeguatezza degli

argomenti trattati:

Una difficoltà che tale target incontra è un'iniziale resistenza a esprimere i propri gusti nelle produzioni orali in plenaria: gli studenti inizialmente preferiscono dare risposte standardizzate o stereotipate, di facile approvazione / basso grado di potenziale contestazione da parte dei compagni; ripetono, perlopiù, le stesse cose.

Argomenti quali tempo libero, feste (e anche viaggi / vacanze) suscitano un forte senso di reticenza associabile al background di estrema vulnerabilità degli apprendenti in questione.

3.4. I materiali didattici

I manuali di italiano L2 segnalati dai docenti e osservati attraverso la scheda di analisi sono complessivamente 12, tutti strumenti didattici destinati a un target di adulti immigrati in Italia per motivi di lavoro o ospiti in strutture di accoglienza.³ I testi sono pensati per un livello di competenza linguistica che va dal Pre A1 all'A1 e più della metà di essi (7/12) è specificamente dedicata ad apprendenti analfabeti o debolmente alfabetizzati nella lingua materna.⁴ Sebbene non sia sempre esplicitato nella presentazione dei volumi, in tutti i manuali osservati l'approccio glottodidattico scelto appare pragmatico-comunicativo, con la proposta di sillabi integrati, in cui prevale l'aspetto nozionale-funzionale o situazionale. I contenuti comunicativi sono affiancati di volta in volta da sezioni dedicate a lessico, letto-scrittura, grammatica, testualità, cultura. In 5 manuali è molto evidente anche l'approccio umanistico-affettivo.

In ciascun manuale, sono state identificate tutte le occorrenze delle forme linguistiche specificamente legate all'espressione di gusti e preferenze, che sono risultate del tutto assenti in un unico testo tra quelli analizzati. Negli altri volumi, sono state individuate in totale 27 diverse forme e 161 occorrenze (Tabelle 4 e 5), distribuite in maniera quantitativamente non omogenea nei diversi volumi.

³ I manuali analizzati sono: *Facile Facile A1* (Cassiani, Mattioli, Parini 2008), *Percorsi italiani* (Rete degli insegnanti di lingua italiana 2009), *Facile Facile A0* (Cassiani, Mattioli 2010), *Detto e scritto* (Borri, Minuz 2013), *Senza Frontiere 1* (Flammini, Pasqualini 2015), *Incontri di parole* (Cidis Onlus 2015), *Italiano di base* (Bolzoni et al. 2016), *L'italiano per amico* (Comunità di Sant'Egidio 2017), *Pari e dispari Pre A1* (Borri et al. 2017), *Al centro* (Benenti, Mambelli, Mussi 2018), *Ponti di parole* (ItaStra 2018), *Pari e dispari A1* (Borri et al. 2018). Nel presente lavoro l'analisi si focalizzerà su quello che normalmente è definito "libro dello studente". Non si terranno in considerazione, invece, eventuali guide per gli insegnanti, eserciziari o altri materiali integrativi.

⁴ Si precisa che 3 manuali tra quelli osservati sono multilivello: *Italiano di base* è preA1-A2, *Incontri di parole* è A1-A2, *Io e l'italiano* è A1-A2.1. I dati relativi a tali manuali riguardano solo le parti del volume che fanno riferimento ai livelli di competenza Pre A1 e A1.

Forma positiva	n.	Forma negativa	n.
<i>ti piace</i>	27	<i>non ti piace</i>	3
<i>mi piace</i>	26	<i>non mi piace</i>	14
<i>mi piacciono</i>	7	<i>non mi piacciono</i>	4
<i>piacciono</i>	3	<i>non piacciono</i>	1
<i>piace</i>	3	<i>non piace</i>	1
<i>gli piacciono</i>	2	<i>non gli piacciono</i>	1
TOT	68	TOT	24

Tabella 4

Forme dell'espressione di gusti e preferenze individuate in positivo e negativo nei manuali di italiano L2.

Forma positiva	n.
<i>preferisco/-i/-e</i>	15
<i>preferito/-a/-i/-e</i>	12
<i>preferire</i>	6
<i>le piace</i>	5
<i>ti è piaciuto</i>	5
<i>adoro/a</i>	4
<i>amo/-a/-ano</i>	4
<i>ti piacciono</i>	4
<i>le piacciono</i>	3
<i>vi piace</i>	3
<i>preferiscono</i>	3
<i>gli piace</i>	2
<i>ci piace/ le è piaciuto/ preferiamo</i>	1
TOT	69

Tabella 5

Forme dell'espressione di gusti e preferenze individuate esclusivamente in positivo nei manuali di italiano L2.

Se tra le forme più frequenti non sorprende che vi sia la formula *mi/ti piace*, è singolare che siano presentati tanto spesso anche il presente indicativo del verbo *preferire*, soprattutto alla prima, alla seconda e alla terza persona

singolare, e le forme *preferito/-a/-i/-e*. Tali strutture sono assenti nei descrittori dell'alfabetizzazione e compaiono in maniera produttiva solo al livello di competenza A2, secondo i dati del *Profilo* (cfr. Introduzione). Sono testimoni delle difficoltà che queste forme comportano le poche occorrenze riscontrate nelle produzioni scritte del corpus analizzato, consistenti spesso in malformazioni o tentativi mal riusciti di copia della traccia.

È interessante notare, inoltre, che, sulle 161 occorrenze totali, quelle negative sono solo 24. In 4 manuali, infatti, la forma negativa non è per niente presentata; in altri 4 manuali, inoltre, è proposta in maniera fortemente secondaria rispetto alla forma positiva, per esempio solo in frasi-modello, in alternativa alla forma *sì, mi piace*, o esclusivamente nella tabella grammaticale (e non nell'input testuale) o, ancora, solo nei file audio per le attività di ascolto.

I dati raccolti attraverso la scheda di analisi hanno confermato i principali contesti comunicativi e i campi semantici in relazione ai quali le due funzioni sono più frequentemente presentate: cibi e bevande (in 9 manuali), acquisti, tempo libero, città e lavoro (5), attività della giornata e festività (3), lingua italiana (2), salute (1).

Rispetto alle abilità linguistiche esercitate attraverso l'uso delle forme individuate, un numero consistente di occorrenze si riscontra nell'input scritto, in attività di comprensione della lettura (Tabella 6). Sono frequenti anche le occorrenze in semplici attività di produzione scritta, con tecniche quali il riempimento di tabelle, il completamento di dialoghi o la scrittura di brevi frasi, in attività di interazione orale, soprattutto interviste ai compagni rispetto a cosa piace e cosa non piace, e di comprensione dell'ascolto. Non mancano, nei manuali analizzati, esercizi grammaticali in cui è richiesto di lavorare sulle forme oggetto di interesse di questa ricerca. In 9 manuali tra quelli osservati, infatti, la grammatica è presentata in maniera esplicita e sempre in modo induttivo, ad eccezione di un volume in cui è usato il metodo deduttivo. Negli altri 4 manuali la grammatica è implicita.

Abilità	n. di attività
comprensione lettura	27
produzione scritta	24
interazione orale	20
comprensione ascolto	16
riflessione grammaticale	16
competenza pragmatica	9
produzione orale	9
comprensione video	4

letto-scrittura	3
abilità di studio	1

Tabella 6

Abilità esercitate attraverso l'uso delle forme relative all'espressione di gusti e preferenze nei manuali analizzati.

Infine, gli input proposti, scritti, orali e video, sono per lo più dialoghi verosimili, brevi testi e frasi costruite ad hoc e spesso accompagnate da fotografie (per esempio dei diversi cibi) o illustrazioni. Talvolta, in particolare nelle attività di riflessione grammaticale, è possibile che si chieda agli apprendenti di lavorare su frasi completamente decontestualizzate e anche poco realistiche.

4. Discussione e conclusioni

L'analisi del corpus di produzioni scritte di apprendenti vulnerabili di italiano L2 analfabeti o debolmente alfabetizzati in L1 ha confermato che le funzioni comunicative riguardanti l'espressione di gusti e preferenze personali emergono sin dai primi stadi dell'interlingua, anche prima del livello A1 e anche in forma scritta: dalle strutture ellittiche del livello Alfa A1, passando per le formule malformate del Pre A1, fino al livello A1, nel quale gli apprendenti riescono a costruire frasi sintatticamente semplici e pragmaticamente efficaci in relazione alle due funzioni indagate.

I dati del corpus utilizzato per l'analisi indicano un'abitudine a lavorare sull'espressione di cosa piace nelle classi di alfabetizzazione in italiano L2, confinata spesso a campi semantici ricorrenti, affrontati nel percorso formativo e proposti dai manuali destinati allo specifico target.

Tuttavia, se essere in grado di esprimere gusti e preferenze nella seconda lingua in forma positiva è sicuramente importante, per apprendenti vulnerabili l'urgenza maggiore è rappresentata, piuttosto, dalla necessità di comunicare in L2 quello che non piace, che non è desiderato né desiderabile, come confermato anche dai docenti coinvolti nello studio. Rifugiati e richiedenti protezione internazionale si trovano, infatti, forzatamente calati in una dimensione culturalmente distante da quella d'origine e in cui le cose da apprendere sono tante: alle difficoltà più strettamente linguistico-comunicative, in particolare nei casi di analfabetismo e debole alfabetizzazione in L1, si aggiunge la necessità di adattarsi a nuove abitudini, spesso imposte nelle strutture di accoglienza, che riguardano, ad esempio, il modo di vestire e di mangiare, la gestione dello spazio fisico e del tempo della giornata. In questo contesto, l'espressione *no buono*, frequentissima nella comunicazione spontanea e utilizzata anche da soggetti con un livello di

competenza linguistica post-elementare in italiano L2, diventa simbolo dell'esigenza di delimitare i propri bisogni, di cautelarsi da quello che non si vuole, di dare voce alla propria personalità annichilita dai traumi e dall'attesa.

Nella dimensione dell'aula sembra riprodursi un mondo fittizio, quasi esclusivamente in positivo. I dati raccolti attraverso l'analisi dei manuali per l'alfabetizzazione in italiano L2 hanno, infatti, evidenziato un limite in tali strumenti didattici, che non sembrano rispondere adeguatamente al bisogno comunicativo di esprimere cosa non piace: le forme negative dell'espressione di gusti e preferenze, infatti, non sempre sono menzionate nei manuali per l'alfabetizzazione in italiano L2 e risultano spesso secondarie, presentate solo in dicotomia formale con le espressioni positive e, quindi, scarsamente esercitate.

L'esigenza di manifestare la propria identità culturale, ben più cruciale rispetto alla volontà di essere gentili o di condividere con gli altri le cose che piacciono, trova riscontro in poche occorrenze di forme negative all'interno del corpus analizzato, nelle quali è emersa, tuttavia, una maggiore creatività e spontaneità da parte degli apprendenti, con la menzione di parole difficili, legate alle vicende del passato, e 'scomode' come *mare* e *razzismo*.

In conclusione, si rende necessaria una riflessione sull'importanza di un'azione didattica che, rivolgendosi ad adulti vulnerabili, possa, con discrezione e accortezza, fare del percorso di alfabetizzazione nella lingua seconda anche un percorso di presa di coscienza della possibilità di esprimere i propri gusti e le proprie preferenze; un percorso nel quale apprendere che si può comunicare cosa non piace, cosa non si preferisce, anche in forma scritta e in modi diversi, più efficaci, probabilmente, del cristallizzato *no buono*.

Bionote: Anna De Meo è Professoressa di Didattica delle lingue moderne presso l'Università di Napoli L'Orientale, dove presiede il Centro Linguistico di Ateneo ed è delegata del Rettore per l'Apprendimento permanente e per lo *Student Refugee Program*. È attualmente la Presidente dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata (AItLA) e coordinatrice nazionale del Gruppo di Studio sulla Comunicazione Parlata (GSCP) della Società di Linguistica Italiana (SLI). I suoi interessi di ricerca includono l'acquisizione delle lingue seconde, la percezione e la produzione della L2, la prosodia, la pragmatica dell'interlingua.

Marta Maffia si è addottorata in Didattica delle lingue moderne all'Università di Napoli "L'Orientale", dove ora è ricercatrice a tempo determinato e si occupa principalmente di acquisizione dell'italiano L2, in particolare nel caso di apprendenti analfabeti e debolmente alfabetizzati in L1, di sociolinguistica delle migrazioni, di espressione vocale delle emozioni e analisi acustica della voce, anche in contesti clinici. Ha insegnato italiano L2 a immigrati e richiedenti protezione internazionale in enti del terzo settore e in centri di accoglienza.

Recapito autrici: ademeo@unior.it; mmaffia@unior.it

Riferimenti bibliografici

- Adami H. 2009, *The Role of Literacy in the Acculturation Process of Migrants*, in Consiglio d'Europa, *Case Studies: prepared for the Linguistic Integration of Adult Migrants Seminar*, Strasburgo.
- Benenti A., Mambelli M. e Mussi V. 2018, *Al centro. Corso di italiano per richiedenti asilo AI*, Loescher, Torino.
- Bolzoni A., Contini M., Frascoli D., Notaro P. C. e Perrella P. 2016, *Italiano di Base – livello PreA1-A2*, Alma edizioni, Firenze.
- Borri A. e Minuz F. 2013, *Detto e scritto. Corso di prima alfabetizzazione*, Loescher, Torino.
- Borri A., Caon F., Minuz F. e Tonioli V. 2017, *Pari e dispari. Italiano L2 per adulti in classi ad abilità differenziate Pre AI*, Loescher, Torino.
- Borri A., Caon F., Minuz F. e Tonioli V. 2018, *Pari e dispari. Italiano L2 per adulti in classi ad abilità differenziate AI*, Loescher, Torino.
- Borri A., Minuz F., Rocca L. e Sola C. 2014, *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'AI*, "I Quaderni della Ricerca" 17, Loescher, Torino.
- Cassiani P. e Mattioli L. 2010, *Facile facile A0. Libro di italiano per studenti stranieri*, Nina Edizioni, Pesaro.
- Cassiani P., Mattioli L. e Parini A. 2008, *Facile facile A1. Libro di italiano per studenti stranieri*, Nina Edizioni, Pesaro.
- Cattana A. e Nesci M.T. 2004, *Analizzare e correggere gli errori*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Cidis Onlus 2015, *Incontri di Parole. Manuale per l'apprendimento dell'italiano lingua seconda in età adulta*, Napoli.
- Cittalia-Fondazione Anci e Ministero dell'Interno 2019, *Atlante SPRAR/SIPROIMI 2018. Rapporto annuale SPRAR/SIPROIMI 2018. Sistema di protezione per titolari di protezione internazionale e per minori stranieri non accompagnati*, <https://www.sprar.it/wp-content/uploads/2019/11/Atlante-Sprar-Siproimi-2018-leggero.pdf> (30.04.2020).
- Comunità di Sant'Egidio 2017, *L'italiano per amico. Corso di italiano per stranieri. Livello base*, La Scuola, Brescia.
- Consiglio d'Europa 2017, *Toolkit del Consiglio d'Europa – Supporto linguistico per rifugiati adulti*, <https://ec.europa.eu/epale/it/resource-centre/content/toolkit-del-consiglio-deuropa> (30.04.2020).
- Corder S. 1985, *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford University Press, Oxford.
- Cortés Velásquez D., Faone S. e Nuzzo E. 2017, *Analizzare i manuali per l'insegnamento delle lingue: strumenti per una glottodidattica applicata*, in "Italiano LinguaDue" 2, pp. 1-74.
- Demetrio D. 1997, *Manuale di educazione degli adulti*, Laterza, Roma/Bari.
- Flammini P. e Pasqualini T. 2015, *Senza Frontiere 1. Corso di italiano come seconda lingua*, Edilingua, Roma.
- Galos E., Bartolini L., Cook H. e Grant N. 2017, *Migrant Vulnerability to Human Trafficking and Exploitation: Evidence from the Central and Eastern Mediterranean*

- Migration Routes. International Organization for Migration, IOM, Ginevra.*
- ItaStra – Gruppo di lavoro “Adulti a bassa e media scolarità” 2018, *Ponti di parole. Livello Alfa*, Palermo University Press, Palermo.
- Knowles M. S. 1973, *The Adult Learner: A Neglected Species*, Gulf, Houston.
- Minuz F. 2005, *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, Carocci, Roma.
- Minuz F. e Borri A. 2016, *Literacy and language teaching: tools, implementation and impact*, in “Italiano LinguaDue”, 2, pp. 220-231.
- O’ Donnell M. 2015, *UAM Corpus Tool* (versione 3.3), Computer software, <http://www.corpustool.com> (30.04.2020).
- Rete degli insegnanti di lingua italiana 2009, *Percorsi italiani. Corso di lingua italiana per principianti*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Spinelli B. e Parizzi F. 2010, *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*, La Nuova Italia, Firenze.
- SPRAR - Sistema di protezione per richiedenti asilo e rifugiati 2010, *Le dimensioni del disagio mentale nei richiedenti asilo e rifugiati problemi aperti e strategie di intervento*, <https://www.sprar.it/wp-content/uploads/2017/02/Ricerca-Le-dimensioni-del-disagio-mentale-Cittalia-2010.pdf> (30.04.2020).

INSEGNARE ITALIANO L2 AD ADULTI MIGRANTI DI LIVELLO PRE A1 Un'indagine sul territorio lombardo

SILVIA GILARDONI
UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE

Abstract – In this paper we present the results of a survey, conducted in the Italian region of Lombardy, on teaching Italian as a second language to adult migrants at Pre A1 level of competence, i.e. in the case of semi-literate learners.

The first purpose of this research was to describe the characteristics of the teaching practices of Italian as a second language in Pre A1 level courses for migrants, collecting data through a questionnaire addressed to teachers in adult education centres in Lombardy. Then, a broader objective was to encourage the teachers' metacognitive thinking, in order to enhance and disseminate existing good practices and promote methodological innovation, with particular attention to the role of grammatical reflection in the case of semi-literate learners.

After showing the theoretical framework and the methodology of the research, we analyse the collected data, which allow to outline some implications for teaching practice and teacher training.

Keywords: linguistic integration of adult migrants; teaching Italian as a second language; literacy; grammatical reflection; valency grammar model.

1. Quadro teorico di riferimento

La formazione linguistica dei migranti nella lingua del paese accogliente rappresenta un fattore fondamentale nel processo di integrazione socio-culturale della popolazione immigrata e costituisce dunque un elemento ineludibile nel quadro delle politiche linguistico-educative e di accoglienza a livello internazionale.

L'integrazione linguistica del migrante adulto si configura, infatti, come una nuova organizzazione del suo repertorio linguistico, in cui la/e lingua/e d'origine si affiancano all'apprendimento della lingua del paese ospite, che può così partecipare al processo di costruzione di un'identità plurilingue e pluriculturale dell'immigrato (Beacco *et al.* 2014; Lüdi, Py 2002, pp. 53-84; Vedovelli 2001, pp. 34-40).

L'insegnamento dell'italiano in contesto migratorio, oggetto di

attenzione di questo lavoro, ha portato a un'ampia riflessione nel campo degli studi della glottodidattica italiana sul profilo dell'apprendente adulto immigrato (Vedovelli 2010, pp. 151-171; Diadori 2015; Diadori *et al.* 2017).

In ambito europeo ricordiamo anche i lavori del Consiglio d'Europa, da tempo impegnato nella promozione dell'insegnamento delle lingue ai migranti (Council of Europe 1968) e nel sostegno ai Paesi membri per la realizzazione di politiche linguistiche ed educative che favoriscano una reale integrazione linguistica e culturale; il progetto *Linguistic Integration of Adult Migrants* (LIAM), avviato nel 2006, si colloca in questa direzione, con lo scopo di definire linee guida per la pianificazione di percorsi di formazione e valutazione.¹

Sono state quindi individuate le diverse variabili socio-culturali e linguistiche che influiscono sui bisogni di apprendimento della persona migrante e che occorre tenere adeguatamente in considerazione nella progettazione glottodidattica: la strutturazione del repertorio linguistico individuale; la distanza tra lingua e cultura d'origine e lingua e cultura da apprendere; il tipo di migrazione e di progetto migratorio e le motivazioni di apprendimento della lingua; il livello di istruzione, le esperienze di formazione e il *background* culturale degli apprendenti (Beacco 2010; Beacco *et al.* 2014; Beacco *et al.* 2017; Diadori 2015).

Per rispondere alle sollecitazioni provenienti dalle istituzioni formative e dalle richieste legate alla valutazione certificatoria, è emersa la necessità di individuare e descrivere le competenze linguistiche e gli obiettivi glottodidattici ai livelli iniziali di apprendimento e precedenti al livello A1 del *Common European Framework of Reference for Languages* (Council of Europe 2001/2002), alla luce dei bisogni connessi a situazioni di analfabetismo o scarso livello di scolarizzazione degli apprendenti (Adami 2008; Council of Europe 2014; Borri *et al.* 2014).²

Il *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) ha articolato, come è noto, lo sviluppo dell'apprendimento linguistico in livelli di competenza comunicativa, tra cui il livello A1, quello di "contatto", è inteso come "il livello più basso di competenza che permette di generare e produrre lingua" (Council of Europe 2001/2002, p. 41). Viene sottolineato, tuttavia, come si possano individuare anche usi e compiti linguistici precedenti al raggiungimento di questo livello, come l'uso di semplici formule di saluto o di forme di interazione come "sì/no", "per favore",

¹ Si veda il sito del progetto LIAM <https://www.coe.int/it/web/lang-migrants> (15.04.2020).

² Per un approfondimento sui temi legati all'apprendimento di una L2 in soggetti a scarsa o nulla alfabetizzazione in L1 rimandiamo alle ricerche condotte nell'ambito del gruppo di studio internazionale noto con l'acronimo LESLLA, ossia *Literacy Education and Second Language Learning for Adults* (<https://www.leslla.org/>, 15.04.2020).

“grazie”, chiedere/dire il giorno o l’ora, compilare un modulo semplice con i dati personali, ecc. (Council of Europe 2001/2002, p. 39).

Nell’edizione rivista e aggiornata del CEFR del 2018 è stato così introdotto il livello Pre A1, un livello in cui l’apprendente non è ancora in grado di generare lingua:

Pre-A1 represents a ‘milestone’ half way towards Level A1, a band of proficiency at which the learner has not yet acquired a generative capacity, but relies upon a repertoire of words and formulaic expressions (Council of Europe 2018, p. 46).

In riferimento alla didattica dell’italiano L2, a partire dalla necessaria contestualizzazione dei livelli di competenza in relazione ai vari possibili profili di apprendenti, sono stati poi individuati quattro diversi tipi di apprendenti migranti adulti correlati a differenti stadi di alfabetizzazione (Borri *et al.* 2014, pp. 10-19; Minuz *et al.* 2016, pp. 103-112): 1) i “prealfabeti”, migranti “adulti non scolarizzati” con L1 non scritta o non veicolata come lingua di scolarizzazione nel proprio paese; 2) gli “analfabeti”, coloro che “non sanno leggere e scrivere in lingua madre e non sono mai stati scolarizzati”; 3) i “debolmente alfabetizzati”, coloro “che in lingua madre hanno avuto una scolarizzazione insufficiente (generalmente, meno di 5 anni di scuola) o hanno perduto in parte la competenza alfabetica per la mancanza d’uso della letto-scrittura” e che corrispondono ai cosiddetti analfabeti funzionali (UNESCO 1978, p. 183); 4) gli adulti “alfabetizzati”.

Nella definizione dei bisogni di apprendimento dei diversi profili si dovranno considerare anche altre variabili, quali la distanza tipologica tra L1 e italiano, il sistema di scrittura della L1, il tipo di contatto con l’italiano ed eventuali situazioni personali e sociali di soggetti ad apprendimento lento (Minuz *et al.* 2016, pp. 103-104). Il livello di alfabetizzazione resta tuttavia il fattore principale che consente di distinguere una successione di fasi nel percorso di apprendimento dell’italiano verso il raggiungimento del livello A1 del CEFR. Il livello A1 riguarda infatti solo i soggetti alfabetizzati, mentre per le altre tipologie di apprendenti sono utilizzate le seguenti denominazioni per i vari livelli: livello Pre alfa A1 per gli apprendenti prealfabeti o anche analfabeti ma con apprendimento lento, il livello Alfa A1 per i soggetti analfabeti e il livello Pre A1 per i debolmente alfabetizzati.

Borri *et al.* (2014) hanno quindi predisposto un sillabo di italiano L2 per migranti adulti per un percorso formativo che segua lo sviluppo delle competenze dal livello Pre alfa fino al livello A1. Si è giunti così anche all’elaborazione di linee guida e sillabi condivisi dagli Enti certificatori dell’italiano L2 per la progettazione di percorsi per il livello Alfa (Casi, Minuz 2019) e il livello pre A1 (Enti certificatori dell’italiano L2 2016).

La presente ricerca si colloca in tale contesto di riflessione, focalizzando l'attenzione sulla didattica dell'italiano L2 per apprendenti migranti adulti a livello Pre A1. È necessaria però una precisazione terminologica in merito all'identificazione del livello Pre A1, in relazione a come è stato introdotto dal CEFR e a come è stato invece delineato dal sillabo per l'alfabetizzazione in italiano L2. Il livello Pre A1 presente nell'edizione del *Companion Volume* del CEFR (Council of Europe 2018) rappresenta una categoria piuttosto generica, che viene impiegata per descrivere un percorso concentrato sull'apprendimento linguistico per “persone che già sono scolarizzate”, come osservano Casi e Minuz (2019, p. 3). Il livello Pre A1 previsto dagli stadi di alfabetizzazione (Borri *et al.* 2014) e riproposto nel Sillabo curato dagli Enti certificatori (2016) si riferisce invece ad adulti a bassa scolarizzazione e funzionalmente analfabeti, persone che “devono cioè rafforzare le loro competenze generali di lettura e di scrittura mentre apprendono a leggere e a scrivere in italiano” (Casi, Minuz 2019, p. 3).

Gli obiettivi didattici per apprendenti di livello Pre A1 sono dunque distinguibili in obiettivi strumentali, glottomatetici e linguistico-comunicativi. Gli obiettivi di tipo strumentale riguardano “l'apprendimento del sistema orto-fonetico dell'italiano”, per consolidare la capacità di scrittura e lettura, con una particolare cura nel caso di apprendenti di lingua d'origine con un sistema di scrittura non latino; dal punto di vista della competenza glottomatetica occorre sviluppare le abilità di studio della lingua, esercitando i vari tipi di formati di attività didattiche e test, quali “strumenti per frequentare con profitto un corso di lingua”; tra gli obiettivi linguistico-comunicativi risultano centrali lo “sviluppo della nozione di testo”, la sensibilizzazione ai diversi generi di testi “per lo sviluppo delle competenze pragmatiche e sociolinguistiche”, l’“avviamento all'uso autonomo della lingua scritta, anche nella scrittura per sé” (Minuz *et al.* 2016, p. 109).

Il Sillabo di livello Pre A1 definisce così i diversi obiettivi di apprendimento per le abilità linguistiche ricettive, produttive e di interazione orali e scritte: comprendere semplici indicazioni orali e brevi dialoghi espressi chiaramente e lentamente; leggere e comprendere parole semplici di uso comune, frasi isolate o testi molto brevi con più frasi; produrre oralmente brevi frasi ed espressioni semplici su luoghi e persone; scrivere frasi brevi isolate su temi famigliari, frasi di routine o brevi liste per uso personale; interagire oralmente in semplici scambi comunicativi di domande su temi famigliari, usando anche dati numerici, costi, orari, ecc. e compilare per iscritto un questionario semplice o un modulo con i dati anagrafici. A questi obiettivi si aggiungono gli obiettivi legati all'alfabetizzazione, che comprendono le diverse competenze relative alla lettura e alla scrittura e la comprensione della nozione di frase e di testo (Enti certificatori dell'italiano L2 2016).

In un corso di livello Pre A1 saranno da prevedere, dunque, attività per lo sviluppo delle diverse abilità, tra cui maggiore enfasi viene data all'interazione, in funzione dei bisogni linguistico-comunicativi dell'apprendente (*ibidem*). Accanto a tali attività occorre affiancare attività di carattere metalinguistico, che richiedono una particolare attenzione con apprendenti che non hanno sviluppato la capacità di riflessione metalinguistica in L1 (Minuz *et al.* 2016, pp. 156-158).

Come ricorda Vedovelli (2010, p. 144), infatti, nella strutturazione di un percorso didattico il lavoro sui testi va sempre associato alla riflessione metalinguistica e metacomunicativa, che costituisce un elemento essenziale per lo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa:

Il testo da solo non può garantire che la competenza interlinguistica si strutturi in modo funzionale, equilibrato, rispondente ai bisogni e alle sollecitazioni comunicative di cui l'apprendente può essere oggetto. Tutte le attività vanno accompagnate da una costante fase di monitoraggio, di riflessione sulle strutture degli usi linguistico-comunicativi, sulle strategie di comunicazione messe in atto, sugli atteggiamenti e comportamenti degli attori del processo di comunicazione ecc.

Nel caso di apprendenti a scarsa o nulla scolarizzazione in relazione ai fenomeni linguistico-grammaticali si potrà “parlare di ‘orientamento grammaticale’ più che di ‘osservazione e studio della grammatica’”, considerando la necessità di avviare gli apprendenti alla riflessione metalinguistica, ossia alla “scoperta della possibilità di descrivere una lingua in termini di fenomeni costanti o ricorrenti” (Minuz *et al.* 2016, p. 161).

In tale prospettiva riteniamo che il modello della grammatica valenziale dell'italiano di Sabatini, già da tempo proposto e utilizzato nella didattica dell'italiano L2 (Sabatini *et al.* 2015), possa essere efficacemente sperimentato, in considerazione di una serie di vantaggi di carattere glottodidattico che rispondono non solo alle caratteristiche di una grammatica didattica, ma anche alle esigenze di apprendenti in un percorso di alfabetizzazione.³

Gli elementi che rendono il modello valenziale una “risorsa glottodidattica” (Sabatini *et al.* 2015, p. 46) per l'italiano L2 vengono così individuati (Sabatini *et al.* 2015; Camodeca 2011):

³ Per la rielaborazione teorica e didattica per la lingua italiana del modello valenziale di Tesnière (1959) da parte di Sabatini rimandiamo alle edizioni della sua grammatica italiana a partire dalla prima del 1984 fino all'ultima versione del 2011 (Sabatini *et al.* 2011). Sull'applicazione del modello alla didattica dell'italiano L2 cfr. Camodeca 2011; Sabatini *et al.* 2015; Gilardoni, Corzuol 2016. Sulle caratteristiche di una grammatica didattica, ossia di un approccio alla descrizione della lingua per scopo didattico, con attenzione all'italiano L2, cfr. anche Andorno 2008 e Diadori *et al.* 2015, pp. 160-170.

- il rilievo dato al nesso tra sintassi e semantica e tra frase e testo: a partire dal riconoscimento della centralità del verbo, l'apprendente può essere guidato a riflettere sugli elementi necessari e accessori della frase e sulle diverse funzioni sintattiche, correlate alla dimensione semantica, e viene così facilitato nel processo di comprensione e produzione testuale;
- l'uso di una terminologia metalinguistica rigorosa, ma ridotta, che consente anche il ricorso a immagini metaforiche, come la metafora della “valenza” chimica o del “dramma” scenico per illustrare il rapporto tra il verbo e i suoi argomenti (De Santis 2016, p. 19);
- la rappresentazione tramite grafici radiali, in cui l'uso del colore e la possibilità di animazione tramite Power Point (Sabatini *et al.* 2011) permette di visualizzare la struttura della frase e realizzare attività didattiche ludiche e motivanti, per accompagnare lo studente nella scoperta delle strutture linguistiche attraverso un approccio induttivo.

Tali aspetti ci sembrano particolarmente significativi per la progettazione di percorsi didattici con adulti migranti a nulla o scarsa scolarizzazione: la possibilità di creare attività di riflessione grammaticale a partire da frasi semplici e dall'esperienza di testi legati agli usi comunicativi della vita quotidiana, utilizzando rappresentazioni grafiche e metafore esplicative, consente, infatti, di avviare l'apprendente alla consapevolezza metalinguistica per la comprensione della struttura della frase e di brevi testi.⁴

2. Presentazione della ricerca e fasi di lavoro

La ricerca si è sviluppata in due momenti e fasi di realizzazione.

La prima fase dell'indagine è parte di un più ampio lavoro di ricerca conclusosi nel 2018 nell'ambito del Progetto “Conoscere, apprendere, comunicare per vivere l'integrazione”, promosso da Regione Lombardia e finanziato con fondi FAMI 2014-2020.⁵ Nel contesto di tale progetto è stata affidata all'Università Cattolica del Sacro Cuore, in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale, un'azione di monitoraggio dei corsi

⁴ Nell'ambito dei lavori dell'Osservatorio di Terminologie e Politiche Linguistiche dell'Università Cattolica del Sacro Cuore è stato recentemente avviato il progetto VAL-ITAL2 “Grammatica VALenziale per l'ITALiano L2” per promuovere l'applicazione della grammatica valenziale alla didattica dell'italiano L2 in diversi contesti di apprendimento (<https://centridiricerca.unicatt.it/otpl-2018-progetto-val-ital2-grammatica-valenziale-per-l-italiano-l2>, 15.04.2020).

⁵ Per una sintetica descrizione del progetto, che ha previsto vari interventi di formazione linguistica, accoglienza, azioni di formazione e ricerca per l'integrazione linguistica dei migranti, si veda la pagina dedicata all'indirizzo <https://www.regione.lombardia.it/wps/portal/istituzionale/HP/servizi-e-informazioni/enti-e-operatori/sistema-sociale-regionale/immigrazione> (15.04.2020).

organizzati nei Centri per l’Istruzione degli Adulti (CPIA) lombardi, finalizzata alla verifica dell’applicazione dei protocolli sperimentali per la progettazione di percorsi di italiano L2 secondo le linee guida dei Sillabi curati dagli Enti certificatori per i livelli Pre A1 e B1.⁶

In riferimento alla didattica nei corsi di livello Pre A1, di cui ci occupiamo in questo lavoro, attraverso la somministrazione di un questionario (di seguito Questionario 1) rivolto ai docenti dei CPIA della Lombardia sono stati raccolti dati di carattere quantitativo e qualitativo sulle caratteristiche dei corsi e sugli aspetti metodologici della didattica, connessi all’applicazione del “Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana a livello Pre A1” (Enti certificatori dell’italiano L2 2016).

Nell’intenzione di promuovere uno scambio di buone pratiche è stata anche avviata una raccolta di attività e materiali didattici rivolti ai bisogni specifici degli apprendenti Pre A1, che sono confluiti in una banca dati di unità di lavoro disponibile sul sito dell’Osservatorio di Terminologie e Politiche Linguistiche dell’Università Cattolica del Sacro Cuore.⁷

A conclusione di tale progetto, nel corso del 2019, si è avviata una seconda fase della ricerca. Attraverso la somministrazione di un secondo questionario (di seguito Questionario 2) a docenti di corsi di livello Pre A1 presso CPIA ed enti del terzo settore del territorio lombardo, si è voluto approfondire il ruolo della riflessione grammaticale nella progettazione didattica, indagando la percezione dei docenti su questo tema e sulla potenzialità della grammatica valenziale per l’avvio alla riflessione metalinguistica con apprendenti a bassa scolarizzazione.

La ricerca ha avuto un duplice obiettivo: da un lato analizzare e valorizzare le pratiche didattiche diffuse sul territorio, dall’altro favorire la riflessione e la consapevolezza metacognitiva dei docenti in relazione all’applicazione del Sillabo e alla progettazione delle attività didattiche, con particolare attenzione all’attività metalinguistica e alla possibilità di applicare il modello valenziale per la riflessione linguistica.

⁶ L’indagine è stata realizzata da un’equipe di ricerca del Servizio Linguistico di Ateneo e dell’Osservatorio di Terminologie e Politiche Linguistiche dell’Università Cattolica del Sacro Cuore, con il coordinamento scientifico di Maria Teresa Zanola, Cristina Bosisio e Silvia Gilardoni, membri del gruppo di ricerca insieme a Chiara Andreoletti, Alessandra Bianchi Korner, Mario Pasquariello e Luisa Sartirana. Per una sintesi dei risultati dell’indagine rimandiamo al sito dell’Osservatorio di Terminologie e Politiche linguistiche, <https://centridiricerca.unicatt.it/otpl-progetti-progetto-fami> (15.04.2020). Una parte degli esiti della ricerca è discussa in Bosisio, Pugliese 2019.

⁷ Le unità di lavoro, con i materiali e le attività proposti, sono state realizzate da docenti dei CPIA coinvolti nell’indagine e da altri docenti esperti di italiano L2, sotto la supervisione dell’equipe di ricerca del progetto. Le unità sono disponibili all’indirizzo <https://centridiricerca.unicatt.it/otpl-progetti-progetto-fami> (15.04.2020).

Di seguito presentiamo i risultati della prima fase della ricerca, esaminando i dati raccolti tramite il Questionario 1, per poi illustrare gli esiti della seconda fase della ricerca ottenuti dai dati del Questionario 2.

3. La didattica dell'italiano L2 nei corsi di livello Pre A1 nei CPIA lombardi

Il Questionario 1 è stato somministrato ai docenti dei corsi di livello Pre A1 dei CPIA lombardi tramite piattaforma digitale (Google Drive) nel periodo da ottobre a dicembre 2017. I dati raccolti sono relativi dunque ai corsi attivati negli a.s. 2016/2017 e 2017/2018.

Il questionario, organizzato in domande chiuse e aperte, è suddiviso in diverse sezioni. Una prima parte comprende domande relative all'esperienza didattica e formativa del docente e alle caratteristiche del corso e degli studenti. La sezione centrale del questionario è dedicata all'attività del docente, con riferimento a vari aspetti della progettazione didattica, individuati a partire dalle indicazioni contenute nel Sillabo degli Enti certificatori; sono stati presi in considerazione i seguenti elementi: il peso dato alle diverse abilità e competenze, i contesti e i temi trattati, le funzioni comunicative sviluppate e le strutture linguistiche presentate, i generi di testo utilizzati. Un'ultima parte propone ai docenti una riflessione sull'applicazione del Sillabo Pre A1 nell'azione didattica.

3.1. Analisi dei dati del Questionario 1

Il Questionario 1 è stato compilato da 77 docenti attivi presso CPIA di varie province della Lombardia, tra cui prevalgono Milano e Varese e seguono Lodi, Bergamo, Como, Cremona, Lecco, Mantova e Brescia. Si tratta per la maggior parte di docenti esperti nella didattica dell'italiano L2: complessivamente il 58% dei docenti dichiara di avere oltre tre anni di esperienza di insegnamento, tra cui 22 insegnanti con 10 anni e oltre di esperienza; solo il 9% è al primo anno di insegnamento. Anche in merito alla didattica a livello Pre A1, la maggior parte degli informanti (70%) ha già esperienza di insegnamento; tra questi, 29 docenti hanno insegnato in corsi di livello Pre A1 da 1 a 3 anni e ben 26 docenti da oltre tre anni.

In relazione al profilo di alfabetizzazione degli studenti inseriti nei corsi, si riscontra come, in base alla descrizione fornita dai docenti, la situazione di scarsa scolarizzazione nella L1 sia quella maggiormente diffusa (45%), rispetto alla condizione di analfabetismo (21%) e al caso dell'alfabetizzazione nella L1 con nessuna conoscenza dell'italiano (34%). Gli adulti scarsamente scolarizzati, del resto, rappresentano il tipo di utenza previsto dal Sillabo per il livello Pre A1 proposto dagli Enti certificatori; nella descrizione dei gruppi di studenti fornita si registra, tuttavia, una certa

eterogeneità, che è presumibilmente legata a esigenze organizzative dei corsi.

Considerando l'attività didattica del docente, è stato chiesto di indicare un valore in percentuale (sotto il 20%, tra il 20 e il 40%, tra il 40 e il 60%, tra il 60 e l'80%, tra l'80 e il 100%) per individuare il peso dato alle diverse abilità e competenze linguistiche nella progettazione del corso, con attenzione a comprensione orale e scritta, produzione e interazione orale e scritta, attività di alfabetizzazione, attività per lo sviluppo della consapevolezza fonologica e ortografica, attività per l'apprendimento del lessico, attività di riflessione grammaticale.

Nonostante la parcellizzazione delle risposte, da una visione d'insieme dei dati (Grafico 1) si può osservare una distribuzione del lavoro sulle diverse abilità e competenze in modo diversificato. Il maggior numero di risposte si attesta infatti su valori bassi (sotto il 20% o tra il 20 e il 40%) e tale dato sembra confermare una tendenza a distribuire le attività in modo omogeneo, senza attribuire eccessivo peso a una specifica abilità o competenza. Si osserva, inoltre, come i valori più elevati (tra il 60 e l'80% e oltre l'80%) siano attribuiti all'apprendimento del lessico, alle abilità orali e alle attività di alfabetizzazione, che sono evidentemente ritenuti centrali per i bisogni di apprendenti adulti poco scolarizzati. Il valore inferiore estremo (sotto il 20%) prevale invece per la riflessione grammaticale, cui segue la consapevolezza fonologica e ortografica e la produzione e interazione scritta; l'attenzione al sistema della lingua e le abilità di scrittura sono aspetti percepiti, dunque, come meno significativi nella pianificazione di percorsi formativi a livello Pre A1.

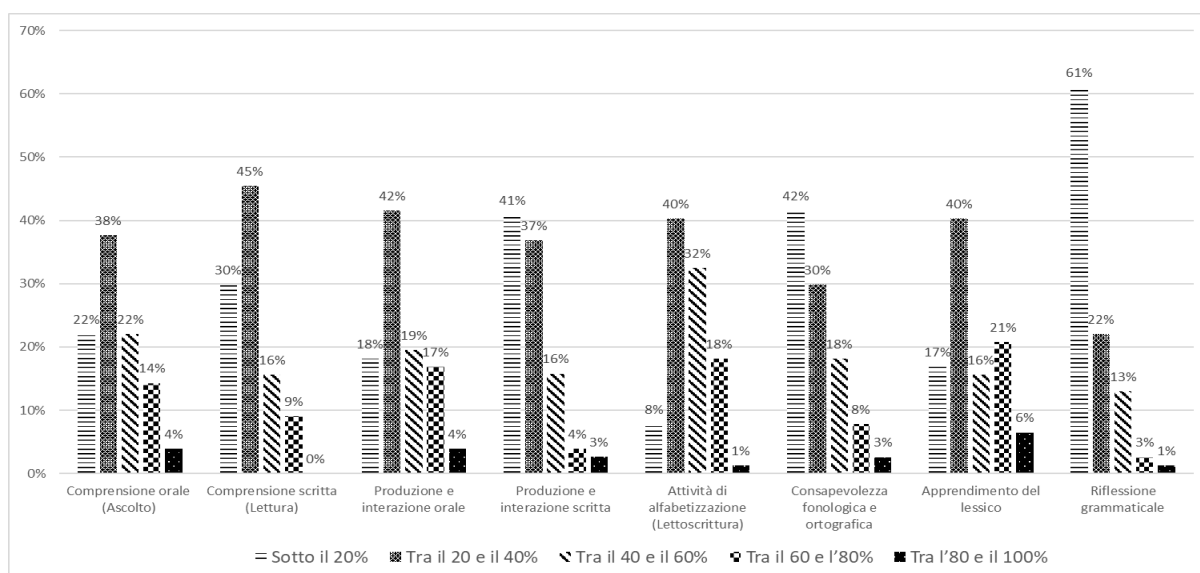


Grafico 1

Il peso dato ad abilità e competenze nella progettazione didattica (Questionario 1).

Con specifico riferimento ai descrittori presenti nel Sillabo sono stati indagati le aree tematiche trattate legate ai diversi domini d'uso della lingua, le funzioni comunicative sviluppate, i generi di testo utilizzati prevalentemente e le strutture linguistiche presentate.

In relazione a contesti e temi trattati, per il dominio personale tutti i rispondenti dichiarano di proporre il contesto della casa in interazioni informali; meno utilizzati sono invece gli altri due contesti, “presso l'abitazione di amici, in conversazioni con persone conosciute” (57%) e “al telefono, davanti al computer, via Skype” (46%). Tra i temi più presentati, come si evince dalla tabella seguente (Tabella 1), vi sono il parlare di sé, il cibo, le esperienze vissute e la salute, cui seguono gli altri temi:

Temi	%
Parlare di sé (Paese di provenienza, famiglia ecc.)	100%
Il cibo (alimenti, bevande, piatti)	97%
Esperienze (fatti accaduti, contrattempi, ecc.)	90%
La salute e la cura del corpo	82%
I mezzi di comunicazione (cellulare, computer)	52%
I viaggi (luoghi e persone conosciute)	38%

Tabella 1
Temi relativi al dominio personale.

Per il dominio pubblico i contesti più frequenti sono quelli legati al fare spese, ossia “al mercato, supermercato e in negozi di alimentari” (92%) e alle situazioni di vita quotidiana della strada (91%), cui seguono i contesti legati alla salute (“in farmacia, dal dottore”, 77%), alla ristorazione (“al bar, in pizzeria, ecc.”, 77%) e ai viaggi, come “alla stazione” (69%). Con percentuali minori sono indicati altri contesti, relativi ai mezzi di trasporto e alla vita quotidiana, quali “in autobus, in metropolitana e su altri mezzi di trasporto” (59%), “alla posta” (56%), “in biglietteria” (51%), “nei centri commerciali” (44%), “in treno” (44%) e infine “in aeroporto” (23%). Speculari sono i temi proposti, tra cui sono privilegiati “mangiare e bere”, “fare la spesa, “salute e cura del corpo” fino ai temi legati al viaggiare, come si osserva nella Tabella 2:

Temi	%
Mangiare e bere (ordinazioni, piatti, cibi e bevande)	93%
Fare la spesa e fare spese	92%
Salute e cura del corpo	80%
Cucinare	76%
Comprare un biglietto (titolo di viaggio)	71%
Servizi presenti sul territorio (localizzazione, funzioni, informazioni principali)	67%
Indicazioni stradali e istruzioni	65%

Istituzioni locali (localizzazione, informazioni principali)	51%
Viaggiare (luoghi e persone)	43%

Tabella 2
Temi relativi al dominio pubblico.

Dei tre contesti proposti relativi al dominio professionale, prevalgono di gran lunga quelli relativi ad “ambienti di lavoro” e “uffici pubblici e servizi presenti sul territorio”, entrambi selezionati dall’80% degli informanti. Solo il 12% seleziona invece il contesto “mensa”, forse perché sentito meno inerente all’ambito lavorativo. Fra i due temi possibili, la preferenza va decisamente verso il tema “professioni”, rispetto a “esperienze e saper fare lavorativi”, come indicato dai valori riportati nella tabella seguente (Tabella 3):

Temi	%
Professioni	92%
Esperienze e saper fare lavorativi	58%

Tabella 3
Temi relativi al dominio professionale.

In relazione al dominio educativo, il 96% dei docenti dichiara di utilizzare il contesto “in classe”, come prevedibile; seguono i contesti “al CPIA, al corso di alfabetizzazione e in altre istituzioni educative legate al proprio contesto familiare” selezionato dal 70% dei docenti e “In segreteria e in altri luoghi legati al proprio contesto educativo” con il 47% delle risposte. Analogamente, i temi proposti maggiormente sono “la scuola” e “i compagni di classe”, cui seguono gli altri temi, come risulta dalla Tabella 4:

Temi	%
Scuola	94%
I compagni di classe	82%
Il CPIA	63%
L’insegnante	60%
Le associazioni	31%

Tabella 4
Temi relativi al dominio educativo.

In merito alle funzioni comunicative indicate nel Sillabo Pre A1, le risposte dei docenti mostrano differenze d’uso, ma nello stesso una distribuzione che permette di rilevare funzioni e atti linguistici percepiti come più significativi in relazione al profilo degli apprendenti.

Nel caso dell’interazione a proposito di informazioni sono segnalati dalla maggior parte dei docenti gli atti comunicativi “rispondere a una domanda con una conferma o una smentita (91%) e “identificare” 83%. Vi

sono poi alcuni atti che si attestano intorno al 70 % delle risposte: “rispondere a una domanda, identificando” (75%), “informarsi su un oggetto o una persona” (74%), “asserire” (73%). Seguono “rispondere a una domanda dando informazioni sul luogo/tempo/quantità” e “informarsi sul luogo/tempo/quantità”, entrambi con il 57% delle risposte, e da ultimo “rispondere a una domanda dando informazioni sul modo” con il 29% delle risposte.

Nell’ambito dell’interagire a proposito di opinioni e atteggiamenti, prevale decisamente lo “scusarsi” selezionato dal 92% dei docenti, cui seguono la funzione dell’“esprimere il proprio accordo/disaccordo” (83%) e con minore rilevanza l’“esprimere la capacità di fare qualcosa” (52%).

Per l’interazione a proposito di emozioni o sentimenti, l’espressione di piacere, gioia, felicità, soddisfazione e gratitudine, insieme al ringraziare e rispondere a un ringraziamento si attestano su valori intorno all’80% delle segnalazioni; seguono l’espressione della sofferenza fisica con il 64% delle risposte e l’espressione di amore o apprezzamento e della paura, rispettivamente segnalati dal 47% e 43% degli informanti.

Nel caso dell’interazione a proposito di attività o di azioni, “rispondere ad una proposta accettandola/rifiutandola” è l’atto comunicativo maggiormente indicato (82%), seguito dal “domandare a qualcuno di fare qualcosa (68%); con valori inferiori sono proposti anche “domandare un’autorizzazione” (56%), “rispondere a una richiesta accettando senza riserve” (44%), “dare un’autorizzazione senza riserve” (21%).

Per l’interazione nell’ambito di rituali sociali si rilevano le percentuali più alte legate alle funzioni comunicative più semplici ed essenziali nella comunicazione quotidiana, in linea con la fase iniziale dell’apprendimento, ossia “salutare” selezionato da tutti i rispondenti, “presentarsi” e “rispondere a un saluto” rispettivamente con il 99% e 97% delle risposte, cui seguono “rispondere a una presentazione (77%) e “prendere congedo” (70%). Su valori intermedi si attestano altre funzioni, come “presentare qualcuno” (62%), “interagire al telefono rispondendo/ presentandosi (55%) e “augurare qualcosa a qualcuno (49%), e su valori minimi altre funzioni più specifiche, ossia “interagire al telefono chiedendo di parlare con qualcuno” (32%), “accogliere qualcuno” (29%), “attirare l’attenzione” (27%), “interagire al telefono informandosi sull’identità dell’interlocutore” (26%).

Rispetto agli atti comunicativi relativi alla strutturazione dell’interazione verbale, legati a strategie di compensazione adatte al livello, gli informanti prediligono le più generiche: si passa dall’83% di risposte per “assicurarsi di aver capito bene l’interlocutore chiedendogli di ripetere” e “segnalandogli di non aver capito”, al 62% della richiesta “di parlare lentamente”; seguono la richiesta di “conferme” (37%) e la domanda circa “il significato di parole/espressioni” (34%). Per la strutturazione del discorso

l'81% dei rispondenti dichiara di proporre alla classe le strategie legate al “chiedere aiuto a proposito di una parola/espressione”, seguite da quelle per “cercare una parola” (61%) e per “correggersi, riprendersi” (46%).

Sugli aspetti del sistema linguistico trattati nei corsi sono state proposte tre domande aperte che riguardano rispettivamente l'ambito fonologico e ortografico, la morfologia e la sintassi, come previsto dal Sillabo. Si rileva come in generale nelle risposte vengano riproposti i contenuti indicati dal Sillabo. Per l'orientamento fonologico e ortografico, gli argomenti proposti sono principalmente l'alfabeto (fonemi vocalici e consonantici), le sillabe, i nessi complessi dell'italiano o anche l'uso dell'accento; solo 4 informanti dichiarano di lavorare sulla punteggiatura. In relazione all'orientamento grammaticale, i fenomeni morfologici trattati sono prevalentemente genere e numero dei nomi, articoli, pronomi (soprattutto pronomi personali), verbi al presente indicativo; molto meno frequenti le preposizioni semplici (solo 6 risposte) e l'imperativo (3 risposte). Per gli aspetti sintattici, viene menzionata principalmente la presentazione della struttura della frase semplice; 12 rispondenti parlano specificamente di frasi affermative, negative e interrogative.

Fra i numerosi generi di testo per la realizzazione delle attività didattiche, proposti dal Sillabo e ripresi dal questionario, i più menzionati dai rispondenti risultano quelli di maggiore utilità pratica per gli apprendenti, tra cui i documenti personali, come permesso di soggiorno, passaporto, carta di identità, tessera sanitaria (82%), la lista della spesa (72%), annunci o messaggi (64%), o ancora orari, cartine o cartelli (53%).

L'ultima parte del questionario, infine, è dedicata alla riflessione del docente sul percorso di progettazione proposto dal Sillabo, con una valutazione sulla sua applicazione e spendibilità nell'azione didattica quotidiana.

La maggior parte dei docenti ritiene che il documento costituisca “una guida” e “un punto di riferimento” certamente utile nelle fasi di programmazione e valutazione, grazie a indicazioni chiare e precise circa gli obiettivi da raggiungere; è una sorta di “stella polare dell'agire formativo” come viene definito da un insegnante. Così osservano per esempio alcuni informanti: “Il Sillabo permette di programmare in modo efficace l'attività didattica: essendoci ancora pochi testi pre-A1 (rispetto agli altri livelli), esso permette di creare propri materiali laddove il materiale proposto non sia sufficiente”; “Il Sillabo è un riferimento efficace per la definizione di obiettivi e contenuti che costituiscono l'oggetto del corso”.

Oltre a ciò, gli insegnanti dichiarano di apprezzarne la flessibilità, ossia la possibilità di poter adattare di volta in volta i contenuti proposti alle reali esigenze del gruppo classe, come emerge da alcune risposte: “Il Sillabo è un utile strumento in fase di programmazione nell'individuazione e graduazione

dei contenuti di insegnamento che possono essere rimodellati sui bisogni emersi dal gruppo classe”; “Il Sillabo indica una traccia precisa ma aperta alla flessibilità”; “indica varie possibilità di scelta a chi deve programmare un corso di L2”.

Il Sillabo, inoltre, è apprezzato in quanto favorisce una certa uniformità di progettazione tra i CPIA: “è un riferimento efficace in quanto uniforma il lavoro di tutti i CPIA fornendo delle linee guida efficaci da cui partire per la progettazione didattica”, arginando così il rischio di fare scelte didattiche che presentino contenuti o strutture difficilmente acquisibili a questo livello di competenza.

Solo 13 docenti, pari al 17% degli informanti, ritengono di dover segnalare alcune criticità in relazione all’applicazione del Sillabo. Fra gli aspetti segnalati, si indica la peculiarità dell’utenza dei CPIA, per la quale il percorso formativo previsto “non sempre riesce a soddisfare le necessità di cui essa ha bisogno”, e soprattutto il problema della molteplicità dei livelli di alfabetizzazione degli apprendenti spesso presente all’interno del gruppo classe, con la conseguente inadeguatezza di obiettivi che possono risultare “difficili da raggiungere” e la necessità di “un’ampia elasticità e flessibilità” nella progettazione.

4. La riflessione grammaticale e il modello valenziale per migranti adulti di livello Pre A1

Nella seconda fase dell’indagine abbiamo realizzato il Questionario 2, che è stato somministrato ad altri docenti di corsi di livello Pre A1 presso CPIA e associazioni del terzo settore in Lombardia nel periodo tra settembre 2019 e gli inizi di marzo 2020, con l’intenzione di esaminare la percezione dei docenti circa il ruolo della riflessione grammaticale e la potenzialità della grammatica valenziale nella progettazione dei percorsi didattici.

Il questionario, che comprende domande chiuse e aperte, si apre, come il Questionario 1, con alcune domande circa l’esperienza didattica del docente e le caratteristiche degli studenti, per poi passare all’attività didattica del docente. Dopo aver riproposto la stessa richiesta formulata nel Questionario 1 relativa al peso attribuito alle diverse abilità e competenze linguistiche nella progettazione del corso, l’attenzione si sposta sul tema della riflessione grammaticale e sulla valutazione di una possibile applicazione del modello valenziale.

4.1. Analisi dei dati del Questionario 2

Il Questionario 2 è stato compilato da 36 docenti di CPIA e associazioni del terzo settore di diverse province lombarde, principalmente Brescia e Milano, cui seguono Varese, Monza e Brianza, Lodi, Cremona, Lecco e Bergamo.

Gli informanti sono prevalentemente docenti esperti nell'insegnamento dell'italiano L2, con più di tre anni (67%) o tre anni (22%) di esperienza didattica, e per la maggior parte (81%) sono anche docenti con esperienza nell'insegnamento in corsi di livello Pre A1.

In relazione al profilo di alfabetizzazione degli apprendenti, gli studenti dei corsi sono descritti dalla prevalenza dei docenti (64%) come scarsamente scolarizzati; un numero minore di docenti dichiara anche la presenza di studenti analfabeti o alfabetizzati ma con nessuna conoscenza dell'italiano, rispettivamente per il 19% e il 17% delle risposte.

Considerando la progettazione didattica del docente in riferimento al peso dato alle diverse abilità e competenze, si riscontra una situazione simile al precedente rilevamento, pur limitandosi a una visione generale dei dati. Come possiamo osservare dal Grafico 2, anche in questi dati il maggior numero di risposte è compreso nei valori percentuali più bassi (sotto il 20% o tra il 20 e il 40%) e ciò permette di evidenziare una distribuzione diversificata delle attività per le varie abilità e competenze. Si conferma poi l'identificazione degli aspetti percepiti come più o meno rilevanti nella progettazione didattica: i valori più alti sono qui più decisamente orientati alle abilità orali, in particolare alla produzione e all'interazione orale, insieme all'apprendimento del lessico e alle attività di alfabetizzazione; il peso minore viene ancora attribuito prevalentemente alla riflessione grammaticale, insieme alla produzione e interazione scritta e alla consapevolezza fonologica e ortografica.

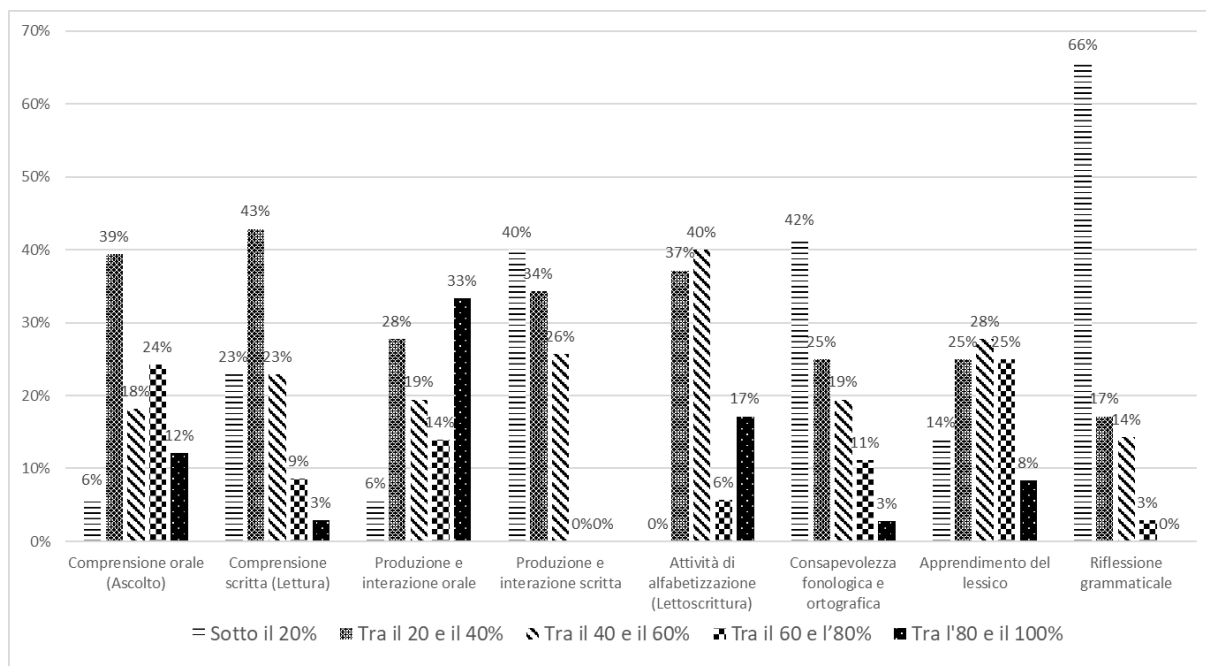


Grafico 2

Il peso dato ad abilità e competenze nella progettazione didattica (Questionario 2).

È stato poi chiesto ai docenti, tramite domande aperte, di valutare, in base alla propria esperienza, il ruolo della riflessione grammaticale nella didattica ad apprendenti di livello Pre A1, di precisare se sono previste o meno attività metalinguistiche e, in caso, con quali tecniche didattiche sono realizzate. Dall'analisi delle risposte fornite si possono riscontrare tra i docenti del campione due orientamenti differenti sulla gestione di attività di riflessione grammaticale con apprendenti poco scolarizzati.

Per 19 docenti, il 53% del campione, la riflessione grammaticale risulta rilevante e funzionale allo sviluppo della competenza comunicativa, se adeguatamente gestita in considerazione della tipologia di apprendente. L'avvio alla riflessione metalinguistica è considerato "importante" e "utile" per "aiutare" gli studenti "a comprendere il funzionamento della lingua", per "migliorare il loro uso della lingua italiana e soprattutto per sviluppare il pensiero astratto" e anche "perché rende lo studente protagonista delle lezioni", come emerge da alcune risposte. Gli insegnanti sottolineano, nello stesso tempo, la necessità che la riflessione grammaticale sia "guidata e calibrata ad hoc sullo studente o sul gruppo classe"; deve essere "presentata [...] secondo tempi e modalità rispondenti alle esigenze e al livello di alfabetizzazione" degli studenti e deve essere "contestualizzata", ossia legata "all'uso concreto" della lingua per la vita quotidiana e "funzionale all'apprendimento del lessico e della comunicazione interpersonale". Si osserva anche l'esigenza di proporre la riflessione grammaticale in modo "implicito" e attraverso un approccio "induttivo"; alcuni docenti precisano di presentare la grammatica "attraverso esercizi con materiale concreto [...] ad esempio nominando oggetti presenti in classe" o indicando "persone" o "immagini", oppure con analisi a partire da "testi, dialoghi o materiale autentico (ad es. volantini pubblicitari)" o ancora dall'orale con "parole di utilizzo frequente" ed "esempi concreti".

Tra le tecniche didattiche impiegate vengono menzionati prevalentemente il completamento di parole o frasi, il ricorso alla produzione orale di frasi, l'evidenziazione di elementi attraverso per esempio "sottolineature, cerchi, frecce, colori", il completamento di schemi; alcuni docenti citano esercizi di manipolazione, completamento di tabelle, abbinamenti o anche tecniche insiemistiche e di riordino.

Per gli altri 17 docenti (il 47% del totale) la riflessione grammaticale risulta invece decisamente secondaria o anche superflua: viene considerata "subordinabile agli aspetti pragmatico-comunicativi" della lingua, con un ruolo "molto limitato", "minimo"; è ritenuta "più utile per livelli più avanzati" e proponibile solo "successivamente", dopo il consolidamento delle abilità linguistiche e il "raggiungimento di una maggiore consapevolezza sullo studio della lingua". Tra questi docenti più della metà dichiarano comunque di introdurre la riflessione grammaticale nelle attività didattiche

attraverso un approccio induttivo: come osserva un docente, “vengono somministrate ‘pillole’ di grammatica, per la maggior parte in maniera induttiva, così da non affrontare [...] in maniera eccessivamente frontale argomenti che, per una persona adulta poco scolarizzata, risulterebbero troppo complicati”.⁸

Nell’ultima parte del questionario è stato chiesto ai docenti se conoscessero o meno il modello della grammatica valenziale di Sabatini e, in caso affermativo, come ne valutassero l’uso nella didattica dell’italiano L2 in particolare con apprendenti di livello Pre A1.

In base ai dati raccolti, la grammatica valenziale dell’italiano è nota a 15 docenti, il 42% dei docenti del campione, mentre dai restanti 21 (58%) non è conosciuta. In merito all’applicazione del modello alla didattica in corsi di livello Pre A1, tra gli insegnanti che conoscono tale grammatica, la maggior parte dei docenti (in totale 7) ne riconosce la potenzialità applicativa, per averne sperimentato l’utilizzo (5 docenti) o per una valutazione personale (2 docenti). Alcuni docenti (5) ritengono di non poter esprimere un giudizio non avendone approfondito le possibili applicazioni e solo 3 docenti la considerano “difficile” e “purtroppo poco utilizzabile con livelli pre A1, data la scarsa conoscenza della lingua italiana”.

Gli insegnanti che hanno utilizzato la grammatica valenziale ne percepiscono l’efficacia glottodidattica, come emerge da alcune interessanti osservazioni: “La grammatica valenziale risulta efficace nel livello pre A1 perché mette in evidenza il ruolo centrale del verbo”; “permette di fissare l’uso delle preposizioni rette dal verbo”; “è un modello di descrizione della frase intuitivo, che non necessita la memorizzazione di molti termini e regole per descrivere fenomeni anche complessi; “l’impatto visivo aiuta moltissimo”; risulta “utile per studenti poco scolarizzati che hanno bisogno di un approccio pratico, e rispondono meglio a schemi, simboli e colori piuttosto che all’analisi scritta”.

Anche un docente che dichiara di non averne ancora sperimentato l’applicazione riconosce che il modello valenziale può essere “efficace per comprendere l’organizzazione della frase a partire dal nucleo centrale per poi ragionare sulle espansioni della proposizione”.

In un’ultima domanda è stato chiesto agli insegnanti se fossero interessati ad approfondire le potenzialità applicative del modello della grammatica valenziale alla didattica dell’italiano L2 e quasi tutti i docenti (tranne uno) hanno risposto affermativamente.

⁸ Nel primo gruppo di docenti sono compresi coloro che hanno dichiarato di attribuire alla riflessione grammaticale nella progettazione didattica un peso tra il 20 e il 40%, tra il 40 e il 60% e il 60 e l’80%, ma anche alcuni che hanno segnalato un peso inferiore al 20%; i docenti del secondo gruppo hanno dichiarato tutti un peso inferiore al 20%, tranne uno che ha indicato un valore tra il 20 e il 40%.

5. Riflessioni conclusive

La raccolta e l'analisi dei dati nella prima parte della ricerca ha permesso di evidenziare la rilevanza di uno strumento di lavoro come il Sillabo per il livello Pre A1 curato dagli Enti certificatori dell'italiano L2 (2016).

A partire dalle indicazioni contenute nel Sillabo i docenti sono stati invitati a riflettere sulla progettazione didattica e i dati raccolti hanno fornito un quadro delle scelte didattiche prevalenti, che si orientano verso elementi percepiti come più significativi per il bisogno degli apprendenti, tra cui ricordiamo in particolare: il maggior peso attribuito nella programmazione alle abilità orali, all'apprendimento del lessico e alle attività di alfabetizzazione; la selezione di contesti e temi corrispondenti legati alla vita personale e quotidiana e al lavoro, come la casa, le spese, la strada, la salute, la ristorazione, gli ambienti di lavoro e i servizi del territorio, fino al contesto della formazione e della classe; l'individuazione delle funzioni comunicative più semplici e spendibili nella comunicazione, come salutare, presentarsi, scusarsi, rispondere a una domanda con conferma o smentita, identificare informazioni, esprimere accordo/disaccordo, o ancora gestire l'interazione chiedendo aiuto all'interlocutore; la selezione di aspetti del sistema della lingua basilari, come i fonemi vocalici e consonantici, le sillabe, il genere e il numero dei nomi, gli articoli, i pronomi personali, i verbi al presente indicativo, la struttura della frase semplice; la scelta di generi di testo legati a usi pratici e quotidiani, come i documenti personali o la lista della spesa.

Pur riconoscendo il problema, in genere di natura organizzativa, legato all'eterogeneità dei livelli di alfabetizzazione nelle classi, sono gli stessi docenti a sottolineare l'importanza del Sillabo come guida per la programmazione, che permette in ogni caso una flessibilità di applicazione. In merito al ruolo della riflessione grammaticale nell'insegnamento dell'italiano ad apprendenti poco scolarizzati, analizzato nella seconda parte della ricerca, abbiamo riscontrato la presenza di due orientamenti tra i docenti, divisi tra chi considera le attività metalinguistiche essenziali e funzionali all'apprendimento e chi invece le considera secondarie o addirittura superflue. Ci sembra di poter rilevare in questo secondo atteggiamento il permanere di una concezione della riflessione grammaticale vista in correlazione con un insegnamento esplicito e deduttivo della grammatica; di fronte al timore, del tutto giustificato, di una modalità di fare grammatica inadeguata per il profilo di apprendenti, se ne valuta la secondarietà rispetto agli obiettivi di apprendimento.

La riflessione grammaticale in una prospettiva glottodidattica è da considerarsi, invece, sempre come una graduale scoperta della struttura della lingua condotta grazie alla guida del docente (Balboni 2015, pp. 193-194); nel caso di percorsi per adulti poco scolarizzati, una riflessione grammaticale

così intesa potrà pertanto essere funzionale allo sviluppo della consapevolezza della lingua come oggetto di osservazione e manipolazione, così da contribuire allo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa dell'apprendente.

Nel campo dell'italiano L2 il modello della grammatica valenziale può essere considerato come un valido strumento a disposizione del docente per sostenere e guidare lo studente nella scoperta della lingua e della struttura della frase. I docenti del campione che l'hanno sperimentata in classe o che conoscono il modello ne percepiscono, infatti, l'efficacia glottodidattica, come è emerso da alcune risposte fornite.

La grammatica valenziale per l'italiano L2 ad adulti migranti di livello Pre A1 può rappresentare, dunque, un interessante campo di ricerca e applicazione nella prospettiva della formazione degli insegnanti e della sperimentazione e innovazione didattica.

Bionota: Silvia Gilardoni è professore associato di Didattica delle lingue moderne. È membro del Consiglio Direttivo del Master in Didattica dell'italiano L2 presso la Facoltà di Scienze linguistiche e Letterature straniere dell'Università Cattolica, dove insegna Didattica dell'italiano L2, Apprendimento e didattica delle lingue straniere e Pratiche di scrittura per la traduzione. I suoi temi di ricerca riguardano l'insegnamento e l'apprendimento dell'italiano L2, le dinamiche di interazione nella classe di lingua, la metodologia CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), il trattamento della terminologia specialistica, il plurilinguismo e l'acquisizione linguistica.

Recapito autrice: silvia.gilardoni@unicatt.it

Riferimenti bibliografici

- Adami H. 2008, *The role of literacy in the acculturation process of migrants*, Council of Europe Strasbourg.
<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc1b7> (15.04.2020).
- Andorno C. 2008, *Insegnare e imparare l'italiano L2: quale grammatica?*, in Grassi R., Bozzone Costa R. e Ghezzi C. (a cura di), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2. Atti della giornata di studi CIS Bergamo, 19/21 giugno 2006*, Guerra: Perugia, pp. 123-142.
- Balboni P.E. 2015, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
- Beacco J-C. 2010, *Adult migrant integration policies: principles and implementation*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- Beacco J-C., Little D. and Hedges C. 2014, *Linguistic integration of adult migrants. Guide to policy development and implementation*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- Beacco J-C., Krumm H.-J., Little D. and Thalgott P. 2017, *The Linguistic Integration of Adult Migrants/L'intégration linguistique des migrants adultes. Some Lessons from Research/Les enseignements de la recherche*, Walter de Gruyter/Council of Europe, Berlin.
- Borri A., Minuz F., Rocca L. e Sola C. 2014, *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*, Loescher, Torino.
- Bosisio C. e Pugliese R. 2019, *Migrants adultes en Italie: contextes et actions de formation*, in "Repères DoRif" 19 - Enjeux de l'acquisition des langues secondes en contextes migratoires, https://www.dorif.it/ezine/ezine_printarticle.php?art_id=434 (15.04.2020).
- Camodeca C. 2011, *La grammatica valenziale nella didattica dell'italiano L2. Una sperimentazione*, in Corrà L. e Paschetto W. (a cura di), *Grammatica a scuola*, FrancoAngeli, Milano, pp. 273-283.
- Casi P. e Minuz F. 2019, *Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di apprendimento a livello Alfa*, https://www.unistrapg.it/sites/default/files/docs/certificazioni/sillabo_alfa.pdf (15.04.2020).
- Council of Europe 1968, *Resolution (68) 18. On the teaching of languages to migrant workers*.
https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=09000016804d7d70 (15.04.2020).
- Council of Europe 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge University Press, Cambridge; trad. it. di Quartapelle F. e Bertocchi D. 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia/Oxford, Firenze.
- Council of Europe 2014, *The linguistic integration of adult migrants: from one country to another, from one language to another*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- Council of Europe 2018, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*, <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (15.04.2020).
- De Santis C. 2016, *Che cos'è la grammatica valenziale*, Carocci, Roma.

- Diadori P. 2015, *Insegnare italiano L2 a immigrati*, in Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Mondadori, Milano, pp. 218-231.
- Diadori P., Palermo M. e Troncarelli D. 2015, *Insegnare l'italiano come seconda lingua*, Carocci, Roma.
- Diadori P., Caruso G. e Lamarra A. (a cura di) 2017, *Sociologia delle migrazioni e didattica dell'italiano L2: uno scenario integrato*, Guida Editori, Napoli.
- Enti certificatori dell'italiano L2 (a cura di) 2016, *Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana a livello Pre A1*, <http://www.integrazionemigranti.gov.it/Documenti-e-ricerche/SILLABOPreA1.pdf> (15.04.2020).
- Gilardoni S. e Corzuol D. 2016, *Il modello della grammatica valenziale per l'italiano L2. Una sperimentazione in atto in contesto scolastico*, "Nuova secondaria", XXXIV, 2, pp. 81-89.
- Lüdi G. e Py B. 2002, *Etre bilingue*, Peter Lang, Bern.
- Minuz F., Borri A. e Rocca L. 2016, *Progettare percorsi di L2 per adulti stranieri. Dall'alfabetizzazione all'A1*, Loescher, Torino.
- Sabatini F., Camodeca C. e De Santis C. 2011, *Sistema e Testo*, Loescher, Torino.
- Sabatini F., Camodeca C. e De Santis C. 2015, *Il modello valenziale, e un modello testuale correlato, nella didattica dell'italiano L1 e L2*, in Bianco M.T., Brambilla M.M. e Mollica F., *Il ruolo della grammatica valenziale nell'insegnamento delle lingue straniere*, Aracne editrice, Roma, pp. 33-58.
- Tesnière L. 1959, *Éléments de syntaxe structural*, Éditions Klincksieck, Paris; trad. it. di Proverbio G. e Trocini Cerrina A. 2001, *Elementi di sintassi strutturale*, Rosenberg & Sellier, Torino.
- UNESCO 1978, *Revised Recommendation concerning the International Standardization of Educational Statistics*, in UNESCO, *Records of the General Conference. 20th session*, Paris, pp. 183-187, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114032.page=183> (15.04.2020).
- Vedovelli M. 2001, *La questione della lingua per l'immigrazione straniera in Italia e a Roma*, in Barni M. e Villarini A. (a cura di), *La questione della lingua per gli immigrati stranieri. Insegnare, valutare e certificare l'italiano L2*, FrancoAngeli, Milano, pp. 17-43.
- Vedovelli M. 2010, *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*, Carocci, Roma.

Riferimenti sitografici

- Gruppo di ricerca LESLLA - *Literacy Education and Second Language Learning for Adults*, <https://www.leslla.org/> (15.04.2020).
- Progetto FAMI Regione Lombardia - Università Cattolica del Sacro Cuore, <https://centridiricerca.unicatt.it/otpl-progetti-progetto-fami> (15.04.2020).
- Progetto LIAM - *Linguistic Integration of Adult Migrants*, Council of Europe, <https://www.coe.int/it/web/lang-migrants> (15.04.2020).
- Progetto VAL-ITAL2- Grammatica VALenziale per l'ITALiano L2, Osservatorio di Terminologie e Politiche Linguistiche dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, <https://centridiricerca.unicatt.it/otpl-2018-progetto-val-ital2-grammatica-valenziale-per-l-italiano-l2> (15.04.2020).

IL MURO DELLA LINGUA

Stranieri residenti

e apprendimento dell'italiano avanzato a Perugia

ROBERTO VETRUGNO
UNIVERSITÀ PER STRANIERI DI PERUGIA

Abstract – The essay presents a research started in 2016 at the University for Foreigners of Perugia and dedicated to the learning of post-basic Italian by adult foreigners permanently residing in Perugia. The results of the survey will be published in a forthcoming volume entitled '*Il muro della lingua: stranieri residenti e l'apprendimento dell'italiano avanzato*' (*The language barrier: resident foreigners and advanced Italian learning*).

The first part addresses the issue of learning immigrants' identity, drawing on the definition of *Straniero Residente* proposed by Donatella Di Cesare. In the second part, I briefly describe the groups of informants and the structure of the questionnaire. The third section provides some examples and illustrates the methodological choices for the linguistics data analysis.

Keywords: Italian as L2; post-basic level; Immigration and Language; near-nativeness.

1. Stranieri Residenti e Italiano L2

«Stranieri a noi stessi» - come suggerisce il titolo di un fortunato libro di Julia Kristeva. Ecco ciò che si scopre durante il viaggio nell'estraneità dello straniero. La scoperta non è circoscritta all'inconscio, all'idea improvvisa, alle ossessioni, ai sogni. Le esperienze si moltiplicano e toccano perfino la corporeità. Il che vuol dire che l'estraneità si manifesta in carne e ossa. E il corpo che si percepisce, lo sguardo che si guarda allo specchio, il nome che si sente chiamato. Neppure la lingua è ancoraggio certo di identità, dato che la lingua è già sempre dell'altro e parlare non è che un continuo estraniarsi (Di Cesare 2017, p. 155).

Con queste parole Donatella Di Cesare fa riferimento alla lingua come veicolo di estraneità in un saggio illuminante intitolato *Stranieri residenti. Una filosofia della migrazione*: l'autrice sollecita una nuova visione del fenomeno migratorio definendo una filosofia della migrazione che induce a riflettere sulla relazione tra lo Straniero Residente (d'ora in poi SR) e

l'apprendimento di una lingua seconda, che in questa prospettiva è lingua "residente", cioè del nuovo luogo di residenza e non del luogo di nascita, quindi non autoctona. Di Cesare mette al centro della sua riflessione il significato della parola ebraica *gher*, cioè 'colui che abita' in particolare la città biblica, Gerusalemme, perché l'estraneità «regna sovrana nella Città biblica, dove cardine della comunità è il *gher*, lo straniero residente» (Di Cesare, p. 12).

Il dominio degli Stati-nazione ha imposto e ancora impone la distinzione tra gli stranieri residenti e i nativi residenti (d'ora in poi NR) cioè i "non stranieri" e quindi i "nativi", anche intesi linguisticamente. La sovranità nazionale traccia un confine che stabilisce una separazione tra chi è fuori e chi è dentro, tra chi è nella norma dell'ordine statocentrico e chi invece non lo è: un muro e una condizione di opposizione tra autoctono e non autoctono, che possiamo declinare in termini linguistici riconoscendo l'esistenza anche di un muro comunicativo che crea estraneità dell'altro e isolamento sociale.¹ L'italiano L2 è dunque la lingua per gli SR che non fanno parte della comunità e quindi dello Stato-nazione.² L'apprendimento della lingua è per lo straniero la sola opportunità di superare una condizione di estraneità e quindi il muro tra residente e autoctono,³ così imparare l'italiano diventa "pratica di cittadinanza" che segue alla fase della prima accoglienza. Se seguiamo infatti l'iter di uno straniero giunto in Italia legalmente o illegalmente, noteremo che una volta superato il muro dello Stato-nazione, un altro muro si erge di fronte a lui forse più insidioso perché invisibile: dopo la fase di identificazione e prima accoglienza, per ottenere il permesso di soggiorno, o lo status di rifugiato, l'"immigrato" intraprende un percorso formativo di tipo linguistico, spesso nei CPIA⁴ che svolgono il ruolo fondamentale di gestire il primo apprendimento della lingua dello Stato-nazione: corsi di pre-alfabetizzazione (Prealfa), alfabetizzazione (Alfa), vari percorsi di apprendimento anche professionale per adulti e per giovani adulti, collaborazioni con le scuole per l'educazione linguistica dei minori. La maggior parte degli stranieri adulti giunti in Italia si rivolgono dunque ai CPIA dove attendono per mesi il permesso di soggiorno. Un limbo di non identità sociale che dura un numero di mesi imprevedibile. Lo straniero non è ancora certo di poter diventare un residente, non ha alcuna

¹ Cfr. Di Cesare 2017, p. 151; per un approfondimento della relazione tra cittadinanza e usi linguistici, cfr. De Renzo 2019.

² «La nazione, capace di creare un vincolo di solidarietà tra individui altrimenti estranei, finisce per rappresentare l'identità politica, al punto che l'appartenenza nazionale diventa sinonimo di cittadinanza [...] La cittadinanza politica può e deve essere sganciata dall'identità nazionale, cioè dall'assegnazione della nascita, dalle leggi del sangue e del suolo» (Di Cesare 2017, p. 69).

³ La "politica della accoglienza", a ben guardare, è una formula «piegata a designare l'opposto, cioè una politica dell'esclusione e del respingimento» (Di Cesare 2017, p. 24).

⁴ Cfr. per Perugia e l'Umbria il sito <http://www.cpiaperugia.gov.it/ita/>.

certezza che lo Stato-nazione, dopo avergli permesso di varcare i confini, sia intenzionato a concedergli la cittadinanza.

Lo SR pur avendo superato il confine fisico dello Stato-nazione e ottenuto uno status legale di soggiorno o di residenza, non è messo nelle condizioni di avere gli strumenti per superare il muro della lingua: non è supportato nella “pratica di cittadinanza” perché non ha gli strumenti linguistici per farlo.

La ricerca che presento in questa sede ha messo sotto osservazione gli SR che hanno ottenuto il permesso di soggiorno, la residenza o anche la cittadinanza e vivono in Italia da molti anni: si tratta di “immigrati” che non appaiono nel circo mediatico della “emergenza migranti”, ma rappresentano la maggior parte degli SR in Italia nonché una forza lavoro indispensabile allo Stato-nazione e superpotenza economica. Gli SR in Italia svolgono da tempo mansioni di ogni tipo, hanno appreso e apprendono la nostra lingua mese dopo mese, con uno sforzo enorme e con la volontà di essere residenti a tutti gli effetti, stranieri e residenti, non immigrati, non migranti, non extracomunitari, ma nuovi italiani.

La distinzione dal punto di vista linguistico che sembra più affine a quella della Di Cesare tra SR (*gher*) e autoctono è quella tra parlante nativo e non nativo. Il parlante nativo e il parlante non nativo sono due poli tra i quali si può riconoscere una serie di gradi che lo straniero percorre per costruire la sua residenza e anche una sorta di nuova identità sociale. Praticare la cittadinanza per giungere a uno stato di residenza corrisponde all'apprendimento progressivo di una nuova lingua in tutte le sue potenzialità, fino ad arrivare alla condizione di apprendente *near-nativeness*, cioè uno SR che parla la lingua dello Stato-nazione quasi come un nativo. Questi *gher* che conoscono bene l'italiano L2, quindi nei suoi livelli più complessi e “alti”, sono in via ipotetica i *near-nativeness*, i quasi-nativi di italiano L2.

Il primo passo è stato dunque captare questo tipo di informante, fotografare il suo rapporto con la lingua e con il contesto culturale che lo circonda, e soprattutto approfondire le sue competenze linguistiche: per evitare che l'indagine risultasse dispersiva ho deciso come primo passo di focalizzarmi principalmente su due abilità, cioè la produzione scritta e, più marginalmente, la comprensione scritta.

Per ottenere prima di tutto informazioni culturali e biografiche dagli SR ho preparato un questionario che ho sottoposto a una classe di livello avanzato (C1) del CPIA di Perugia Ponte San Giovanni. Ma prima di descrivere gli informanti e il questionario è bene puntualizzare alcuni aspetti dell'italiano formale e del suo apprendimento.

1.1. Italiano L2 per i livelli avanzati

Più di dieci anni fa Lo Duca, puntualizzando i principi del suo *Sillabo*, metteva in guardia circa la mancanza di informazioni su molti processi e sequenze di acquisizione dell'italiano per i livelli non basici (*post-basic*).⁵

Quanto Lo Duca aveva notato nel suo contributo ritorna in un bel saggio di Cecilia Andorno (2012), che prende le mosse dalla teoria dell'acquisizione naturale (Krashen 1985⁶). La studiosa, mettendo a fuoco il concetto di *competenza*, ritiene opportuno «avvicinare il tema dell'apprendimento di L2 a quello dell'apprendimento di L1, non già sul versante del successo dei percorsi di apprendimento [spontaneo] ma su quello dei possibili insuccessi». ⁷ Analizzando gli insuccessi ai livelli non basici Andorno evidenzia la possibilità che le differenze tra apprendimento di L1 e apprendimento di L2 si assottiglino e le (in)competenze si sovrappongano.⁸ Il problema della definizione di competenza del parlante nativo in relazione a uno standard potrebbe pertanto acuirsi con il progredire del livello di acquisizione.⁹

Appena si presenta una varietà più formale e complessa della lingua (si pensi alla “lingua dello studio” e quindi all'apprendimento di testi a vario grado formali) l'acquisizione spontanea mostra le sue falle e induce a promuovere quella guidata, eliminando o assottigliando così le differenze rispetto all'apprendimento di un nativo.

⁵ «La linguistica acquisizionale ha poco o niente da dire sui livelli medi e avanzati di competenza [...] Non rimane che continuare a studiare e fare ricerca anche con tipi di pubblico diversificati rispetto ai soggetti tradizionalmente selezionati per la ricerca acquisizionale» (Lo Duca 2008, p. 118); nello stesso volume Grassi sottolinea che la disciplina «ha finora indagato soprattutto le varietà pre-basica [...] e basica, lasciando più scoperte le varietà post-basiche» (Grassi 2008, pp. 14-15). Gli studi di italiano L2 negli ultimi anni sembrano aver accolto il suggerimento delle studiose, cfr. almeno Vedovelli 2017.

⁶ Secondo Krashen (1985, pp. 33-34) infatti «The only contribution that classroom instruction can make is to provide comprehensible input that might not otherwise be available outside the classroom»; cfr. a riguardo anche Grassi 2008, pp. 10-14.

⁷ Per i successi passa in rassegna gli studi acquisizionali dedicati a esperienze di apprendimento spontaneo della Scuola di Pavia che in linea teorica potrebbero assecondare l'idea di Krashen.

⁸ «è evidente che la competenza linguistica è costituita da tante capacità plurime, sfaccettate, diverse, difficili da considerare analiticamente nel loro complesso. È un'abilità indubbiamente molto multifattoriale, e presumibilmente modulare, come si usa dire. Questo non significa che non si possa, e non sia importante, individuare dei fattori o componenti che siano specialmente significativi come indicatori di competenza linguistica. Tali fattori o componenti andranno cercati in capacità e conoscenze di livello alto, che implicino e comprendano in sé un certo numero di altre capacità e conoscenze di livello più basso» (Berruto 2009, p. 44); cfr. inoltre Berruto 2003; Vietti 2005; Nuzzo 2005.

⁹ Gli studi di Nuzzo e Ferrari citati da Andorno (2012, p. 8) hanno preso in esame apprendenti minori inseriti in contesti scolastici, quindi avviati a un uso della lingua per finalità di studio analoghe a quelle degli apprendenti L1, e sottolineano lo scarto, ridotto ma “netto”, tra apprendenti L1 e apprendenti L2.

Le differenze tra parlante nativo e parlante non nativo si fonderebbero, in maniera problematica, sulla competenza del parlante nativo solo però nel caso di «un input comune identificabile con le varietà dell'italiano parlato colloquiale e dell'italiano neostandard» (Andorno 2012, p. 168); per l'italiano formale e avanzato il quadro cambia sensibilmente.

Appena si accede infatti al composito panorama delle varietà sociolinguistiche dell'italiano (Berruto 1987; Coveri, Benucci, Diadori 1998), selezionando quelle più “alte” e “formali”, i processi e le competenze (e le incompetenze) di nativi e non nativi finiscono per assomigliarsi visibilmente, mettendo in crisi l'idea di varietà *target* e qualsiasi tendenza a uniformare ciò che è variabile di per sé; da ciò la necessità di mettere in discussione una nozione:

quella che potremmo chiamare l'«utile semplificazione» della cosiddetta varietà *target*. Nel definire il parlante competente come un parlante il cui comportamento è comparabile con quello del parlante nativo, abbiamo implicitamente semplificato la competenza del parlante nativo [...] riducendola alla conoscenza monolitica (nel singolo parlante nativo) ed uniforme (nella comunità dei parlanti nativi) di un'unica varietà *target*. Ma ogni parlante – nativo e non nativo – è in verità più o meno competente in varietà diverse del diasistema in cui una lingua si articola (Andorno 2012, p. 167).

La riflessione di Andorno fa dunque intravedere una linea di ricerca che tenga in considerazione nell'acquisizione di italiano L2 prima di tutto un quadro variazionale complesso, escludendo di fatto l'idea della conoscenza di una lingua fondata sulla comunicazione di un parlante nativo “monolitico”.¹⁰

Andorno cita inoltre il concetto di “innaturalità” e le varietà «formali, le varietà alte» come quelle che più riducono le differenze tra nativo e non nativo, differenze che si possono giustificare ovviamente con la diversa esposizione all'input. I nativi sarebbero più spesso in contatto con tali varietà alte mentre i non nativi avrebbero minori opportunità di contatto. L'esposizione a input di italiano formale è quindi una componente fondamentale per stabilire i processi di apprendimento e non solo: essa è strettamente legata al livello di istruzione del parlante e pertanto induce ad attenuare decisamente la distinzione nativo *versus* non

¹⁰ «La quasi totalità dei parlanti non nativi e una parte più o meno consistente dei parlanti nativi andrebbe considerata effettivamente come 'parlante non nativa' di quelle varietà di lingua» (Andorno 2012, p. 170). Inoltre Moretti (2011) discutendo l'opposizione formale/non formale nell'uso dei registri di una lingua, esclude la possibilità di apprendimento spontaneo sia per i nativi sia per i non nativi.

nativo e a differenziare il concetto di nativo facendo riferimento piuttosto a un nativo competente, istruito.¹¹

Una serie di studi legati all'italiano formale può essere messa in relazione con il problematico rapporto tra parlanti (ma qui tratteremo di "scriventi"), nativi e non nativi. Moretti, Berruto, Schmid (1988) molti anni fa hanno dedicato una ricerca a *L'italiano dei parlanti colti in una situazione plurilingue* e hanno approfondito le aree della produzione formale tra le varietà della lingua italiana delineate in quegli anni da Berruto e altri studiosi.¹²

Le strategie messe in atto da un apprendente di italiano L2 per costruire «esiti formali» si manifestano con il distanziamento dalle varietà informali, quindi con la messa al bando di tratti linguistici sentiti (o indicati in apprendimento guidato) come troppo legati a contesti informali o marcatamente regionali. In positivo «è indubbio il rapporto con le varietà scritte delle quali le varietà formali ricalcano caratteristiche tipiche dovute in esse alle costrizioni del mezzo (come, per esempio, l'impossibilità di fare riferimento ad un contesto immediato, che costringe ad una maggiore esplicitzza e impedisce l'uso di riferimenti deittici immediati)».¹³

Moretti, Berruto e Schmid (1988, p. 11) propongono anche una serie di fattori che possono determinare in prima istanza la relazione di un parlante non nativo con la L2.¹⁴ Una immediata identificazione di lingua materna e lingua seconda nella biografia sociolinguistica di un parlante diviene fuorviante «e sarebbe opportuno operare con più nozioni, anche al mero livello terminologico, tenendo per il possibile separati il fattore cronologico (a) da quello sociale (b) e da quelli psicologici (c, d, e)» (Moretti, Berruto, Schmid 1988, pp. 10-12).

Questi fattori si distribuiscono in maniera diversa nella gradazione nativo/non nativo proposta nel 1988 e ripresa da Berruto vent'anni dopo:

Una tipologia dei parlanti [...] che, sintetizzando molto, va dal parlante nativo, diciamo, perfetto, prototipico, un parlante monolingue che ha sempre parlato la sua lingua materna, e che potremo perciò chiamare 'continuo', al

¹¹ Potremmo aggiungere: in grado di "saper scrivere" bene in italiano, capacità sempre più problematica e che porta a intravedere un muro della lingua scritta che i nativi riescono sempre meno a oltrepassare.

¹² Cfr. Berruto 1987, pp. 148-153; inoltre Berretta 1988, pp. 768-771. A distanza di venticinque anni da questa pionieristica ricerca Moretti ipotizza alcune ragioni storiche per cui è stato trascurato lo studio delle varietà formali dell'italiano: prevalenza dell'attenzione verso tratti dell'italiano dell'uso medio attivi principalmente nel parlato ma sempre più diffusi nello scritto; la pervasività della lingua italiana parlata, sempre più massiccia a partire dall'unità d'Italia (con una forte accelerazione nel secondo Dopoguerra) che ha indotto i ricercatori a studiare le caratteristiche tipiche della lingua informale e colloquiale a discapito dell'attenzione ai livelli più complessi (Moretti 2011, pp. 60-61).

¹³ Moretti 2011, p. 66.

¹⁴ Cfr. almeno Dietrich 1987, p. 356 e Weinreich 1974, pp. 121-160.

parlante prototipicamente non nativo, attraverso il parlante continuo che parla anche altre lingue seconde, il ‘parlante semi-nativo’, bilingue sin dall’acquisizione primaria, con due lingue materne per così dire, il ‘parlante quasi nativo’, che pur non avendo appreso la lingua nella socializzazione primaria ne ha sviluppato in seguito un’alta competenza, e il parlante ‘ex-nativo’, che ha perduto o sta perdendo la propria lingua della socializzazione primaria in favore di un’altra lingua forte dominante nell’ambiente in cui vive (Berruto 2009, p. 39).

Osserviamo queste classificazioni alla luce della filosofia della migrazione di Di Cesare da cui abbiamo preso le mosse: il parlante quasi nativo e il parlante ex-nativo sono gli SR, il loro status di cittadini non autoctoni corrisponde a quello di un parlante quasi-nativo che col tempo può diventare ex-nativo della sua lingua “madre”. La componente linguistica così prospettata risulta centrale per poter intendere il quadro sociale e comunicativo in cui i nuovi italiani non autoctoni superano il muro.

I tipi di informanti coinvolti e che passeremo ora in rassegna sono classificabili secondo i tipi tracciati da Berruto: il parlante nativo ha il valore massimo di tutti i fattori e il parlante non nativo il valore minimo; ma conteranno per noi non gli estremi bensì l’approssimazione degli SR alla condizione linguistica di *quasi-nativi* e *near-nativeness*.¹⁵ Con questi presupposti, possiamo ora addentrarci nella ricerca e nel mondo degli SR, i nuovi italiani.

2. Gli informanti

Come abbiamo accennato, il ruolo del CPIA nella formazione linguistica degli SR è centrale su tutto il territorio nazionale. Una realtà utilissima dunque per acquisire informazioni sugli SR che vivono in Italia perché rappresenta un vero e proprio luogo di incontro e di socializzazione, di pratica di cittadinanza attraverso il contatto continuo con la lingua e la cultura italiana.

La condizione degli SR che frequentano il CPIA è spesso precaria dal punto di vista professionale e rimane così per molti anni (disoccupazione e indigenza sono frequenti); ne consegue la difficoltà a proseguire con l’apprendimento guidato della lingua fino ai livelli *post-basic* (cfr. Maturi 2016). Leggiamo un primo dato sul numero di apprendenti che si rivolgono al CPIA per seguire corsi di livello avanzato:

¹⁵ Sui *Near Nativeness*, soprattutto in chiave generativista, cfr. almeno Sorace 1993; 2003.

Anno scolastico	Totale iscritti	Richieste B2/C1/C2
2013/2014	626	31
2014/2015	610	31
2015/2016	598	21
2016/2017	567	13
2017/2018	650	49
2018/2019	681	75

Il numero di SR che si iscrivono ai corsi B2, C1 e C2 oscilla tra il 5% e il 10% degli iscritti di ogni anno, una percentuale minima: pochi decidono di accedere ai livelli avanzati di apprendimento e di raggiungere una conoscenza della nostra lingua orientata verso le varietà scritte e formali. Il 95% degli SR che si rivolgono al CPIA di Perugia apprende in maniera guidata la nostra lingua fino al livello soglia, un livello di sopravvivenza o di sussistenza: possono acquisire le abilità comunicative utili a svolgere lavori manuali e ad affrontare le necessità quotidiane per vivere nel nostro paese. Questa maggioranza schiacciante di SR, studenti di lingua del CPIA, non entra in contatto con quell'input formale dell'italiano "difficile" e con i contenuti che esso veicola: la comprensione dei messaggi dei media, la lettura di libri o anche solo la frequentazione di social scritti in italiano sono abilità di un livello per molti insormontabile. Ecco il "muro della lingua" e la massa di persone che non possono oltrepassarlo.

Il primo gruppo di informanti è costituito dagli SR che nel CPIA perugino hanno deciso di superare il livello soglia (B1) dell'italiano e hanno avuto accesso ai livelli avanzati (il corso attivo è di livello C1):¹⁶

Num	sexso	età	Naz	Lav/NLav	Anni	Abbreviazione
1 ^c	f	46	J	Lav	14	(1 ^c f46JLav14)
2 ^c	f	53	Ro	Lav	18	(2 ^c f53RoLav18)
3 ^c	f	41	Ru	LavL	8	(3 ^c f41RuLavL8)
4 ^c	f	44	Ru	LavL	16	(4 ^c 44RuLavL16)
5 ^c	f	48	Es	Lav	22	(5 ^c f48EsLav22)
6 ^c	f	33	Ma	NLav	7	(6 ^c f33MaNLav7)
7 ^c	f	52	Tn	Lav	18	(7 ^c f52RuLav18)
8 ^c	f	36	Ro	Lav	8	(8 ^c f36RoLav8)
9 ^c	f	41	Ru	Lav	17	(9 ^c f41RuLav17)
10 ^c	f	47	Tn	Lav	15	(10 ^c 47fTnLav15)
11 ^c	f	45	Ir	Lav	5	(11 ^c f45IrLav5)
12 ^c	f	38	Ru	NLavL	2	(12 ^c f38RuNLavL2)
13 ^c	m	39	Ro	NLav	8	(13 ^c mRo39NLav8)

¹⁶ Abbreviazioni: maschio = m; femmina = f; CPIA = c [in apice]; nazionalità = naz; lavoratore = Lav; lavoratore laureato = LavL; studente = St; studente-lavoratore = SLav; Non lavoratore = NLav; anni di permanenza = anni; Giappone = J; Romania = Ro; Russia = Ru; Spagna = Es; Marocco = Ma; Tunisia = Tn; Iran = Ir; India = Ind; Algeria = Dz; Serbia = Srb.

25 ^c	f	30	Ro	NLav	14	(25 ^c f45RoNLav14)
26 ^c	f	28	Lt	NLav	3	(26 ^c f28LtNLav3)
27 ^c	f	38	Ir	NLavL	18	(27 ^c f38IrNLavL18)

Il primo dato evidente è che il corso C1 del CPIA di Perugia nel 2018/2019 è stato frequentato da sole donne. Inoltre diciassette su ventisette non lavorano e questo permette loro di seguire le lezioni. Per la provenienza, colpisce anche il maggior numero di SR provenienti dall'Europa orientale, cui seguono nel nostro campione le donne originarie dei paesi del Maghreb; del tutto assenti discendenti provenienti dall'Africa subsahariana e centrale, quindi da paesi come la Nigeria, che invece è una delle nazioni di provenienza con il maggior numero di presenze in Umbria. Per quanto riguarda l'età, si tratta di donne adulte, > alcune hanno oltre cinquant'anni, nessuna è sotto i trent'anni. Gli anni di residenza in Italia variano dai 2 ai 22. La maggior parte ha un coniuge italiano, ha figli o nati in Italia oppure giunti in Italia durante l'infanzia; le professioni svolte sono varie, alcune risultano disoccupate e seguire i corsi di lingua è per loro un fattore motivante nella ricerca di altri impieghi. Prevalgono attività come baby sitter e badante, alcune sono o sono state operaie presso aziende del territorio. Per quanto riguarda l'istruzione, quattro informanti hanno conseguito la laurea nel loro paese di origine, le altre hanno tutte un diploma di scuola superiore.

A questo primo gruppo di informanti ho deciso di aggiungere un gruppo di SR che avesse una competenza alta dell'italiano e che non frequentasse alcun corso di lingua, quindi apprendenti spontanei di italiano L2 a livello avanzato. Per rintracciarli ho contattato associazioni e istituzioni con dipendenti, studenti e collaboratori stranieri, come il CIDIS¹⁷ e l'Università per Stranieri di Perugia:

14	f	25	Br	St	7	(14f25BrSt7)
15	f	32	Ru	St	4	(15f32RuSt4)
16	f	24	Ind	SLav	3	(16f24IndSLav3)
17	f	23	Dz	St	17	(17fDz23St17)
18	m	46	Srb	Lav	13	(18m46SrbLav13)
19	f	25	Ma	St	18	(19f25MaSt18)
20	m	?	Ma	Lav	10	(20mMaLav10)
21	f	25	Tn	Lav	10	(21f25TnLav10)
22	m	26	Ma	Lav	3	(22m26MaLav3)
23	m	32	Ma	Lav	8	(23m32MaLav8)
28	m	27	Lb	St	4	(28m27LbSt4)
29	f	59	Es	Lav	22	(29f59EsLav22)
30	f	41	Hu	LavL	13	(30f41HuLavL13)

¹⁷ Il CIDIS (Centro Di Informazione Documentazione E Iniziativa Per Lo Sviluppo) Onlus di Perugia da anni svolge un ruolo fondamentale nell'accoglienza, di adulti e minori migranti.

31	f	48	Es	LavL	25	(31f48EsLavL25)
32	f	34	Ro	NLav	8	(32f34RoNLV8)
33	m	59	Ra	Lav	31	(33m59RaLav31)
34	f	40	Ru	LavL	18	(34f40RuLavL18)

Questo gruppo presenta tipologie professionali ed esperienze nuove rispetto alle apprendenti del CPIA viste sopra: abbiamo informanti con livelli di competenza e di istruzione più alti e che sono risultati fondamentali per il confronto con i nativi competenti; tra questi studenti, ricercatori, esperti linguistici e docenti che praticano sistematicamente l'italiano scritto e formale nelle loro quotidiane attività di docenza e di studio. Molti sono SR che, giunti a Perugia, hanno studiato l'italiano al CPIA o presso altre realtà didattiche, poi hanno continuato ad apprendere l'italiano spontaneamente e, spesso grazie al loro livello di istruzione pregresso, si espongono all'input formale e riescono a scrivere e a leggere in italiano testi di una certa complessità.

Alla fine del questionario ho chiesto agli informanti di raccontare un episodio interessante della loro prima fase di permanenza in Italia. Non tutti però hanno risposto e chi lo ha fatto ha lasciato tracce di vite migranti di grande interesse. Nonostante questi testi significativi, il materiale per un'analisi della scrittura non mi è sembrato sufficiente e ho sentito la necessità di rintracciare un livello di competenza di scrittura in italiano L2 che fosse anche certificato come il più alto, incrementando i dati sulla produzione di *near-nativeness*: ho quindi aggiunto un corpus di 20 prove di certificazioni CELI 5 fornitemi dal CVCL dell'Università per Stranieri di Perugia. Ho prelevato da questi test la sezione dedicata alla produzione scritta in cui si chiede ai candidati di elaborare un testo argomentativo o narrativo.

La stessa prova è stata da me inserita nel questionario che ho sottoposto al gruppo di nativi (quindi Nativi Residenti) che rappresenta il termine di confronto fondamentale: si tratta di 34 parlanti nativi competenti cui ho fornito una versione breve del questionario (ho eliminato le domande relative alle condizioni di stranieri e quindi anche la traccia in cui si chiede di narrare un episodio della prima fase di permanenza di in Italia) e la stessa traccia che hanno affrontato i candidati alla prova CELI 5.

Ho scelto in primis nativi competenti con un livello di istruzione universitario: hanno conseguito la laurea triennale o studiano per ottenerla presso l'Università per Stranieri di Perugia, oppure (i più adulti) l'hanno conseguita durante il vecchio ordinamento. A questi 17 informanti ho aggiunto un altro gruppo di 17 nativi che non hanno conseguito la laurea ma hanno il diploma di istituto di scuola superiore (9 sono giovani adulti di età compresa tra i 16 e i 30 anni, 8 tra i 40 e i 60).

3. Il questionario

Il questionario vuole enucleare in primo luogo informazioni circa il rapporto di un gruppo di SR adulti con la nostra lingua in una serie di contesti comunicativi: ci permette di conoscere quanto uno straniero residente durante il corso della giornata riceva input di italiano formale, parlato, scritto e trasmesso, nonché la sua relazione con certi tipi di testi italiani e le parole che non comprende di essi, la sua capacità di scrivere liberamente, senza stress da test e senza l'obbligo di rispondere.

Il questionario si presenta diviso in capitoli che corrispondono a contesti comunicativi e ad ambiti settoriali differenziati del lessico:

1. La residenza; 2. Il contatto con la lingua italiana; 3. Al lavoro con l'italiano; 4. In famiglia; 5. Socializzare; 6. *Social* e *mass media*; 7. La letteratura e la musica; 8. La burocrazia; 9. L'italiano a tavola; 10. Apprendere le "altre lingue italiane" d'Italia: italiani regionali e dialetti; 11. Dal dottore; 12. Le *parolacce* e l'italiano regionale; 13. Italiano e parole straniere delle nuove tecnologie; 14. Il lessico religioso; 15. Parole colte, letterarie e obsolete; 16. Le espressioni idiomatiche; 17. Raccontarsi in italiano (produzione scritta).

Ogni capitolo include una serie di domande, alcuni di essi propongono anche (o solamente) la lettura di testi e di liste di parole: ai quesiti "culturali" ho chiesto di rispondere liberamente e gli informanti erano liberi di non rispondere; ciò al fine di cogliere la forma più spontanea e motivata di scrittura evitando l'effetto test di lingua. Per i testi e le liste di parole, ho chiesto di sottolineare le forme che non comprendevano.

Vediamo i quesiti:

Capitolo 2: "Contatto con la lingua italiana".

Domande: 1. Hai frequentato corsi di italiano durante la tua permanenza in Italia? 2. Se sì, indica presso quali istituti e per quanto tempo (anche se in tempi diversi); 3. Hai frequentato corsi di italiano nel tuo paese o in un paese diverso dall'Italia? 4. Se hai frequentato corsi di italiano, ricordi quale manuale hai usato? 5. Li hai trovati interessanti e stimolanti? 6. Se hai seguito dei corsi, hai utilizzato solo un dizionario bilingue (italiano/tua lingua madre e viceversa) o anche un dizionario italiano? (Indica quali) 7. Di quanto tempo hai avuto bisogno per comprendere bene l'italiano parlato? 8. Di quanto tempo hai avuto bisogno per comprendere bene l'italiano scritto? 9. Quante ore parli in un giorno la tua lingua madre e quante ore parli in italiano? 10. Usi l'italiano di più: a. durante le tue ore di lavoro o di studio; b. nella tua vita privata e familiare; c. nei tuoi contatti con amici e conoscenti italiani durante il tuo tempo libero (Fai un esempio). 11. Hai aiutato qualcuno a imparare l'italiano, anche in maniera occasionale, insegnando parole o frasi o tenendo delle lezioni o praticando conversazione

a fini didattici? 12. Che strumenti usi quotidianamente per comprendere le parole dell'italiano che non conosci?

Capitolo 5: *Social e Mass Media.*

Domande: 1. Leggi quotidiani e riviste cartacee (quindi stampate) italiane o preferisci informarti attraverso la rete? 2. Leggi (anche) quotidiani, riviste e siti nella tua lingua madre? In misura maggiore o minore di quanto ti informi attraverso l'italiano? 3. Se leggi quotidiani e riviste cartacee in italiano, indica quali giornali preferisci. 4. Se ti informi attraverso internet, indica quali siti di informazione leggi nella tua lingua madre e quali in italiano. 5. Indica anche quante volte leggi in una settimana i testi di informazione citati. 6. Quali social network frequenti (FB, Twitter, Instagram) e in che lingua scrivi su di essi? 7. Se usi WhatsApp o applicazioni simili, scrivi di più i messaggi nella tua lingua o in una lingua diversa dall'italiano o in italiano? 8. Ascolti la radio in lingua italiana? (se la risposta è sì, specificare quale canale). 9. Vedi la televisione generalista (ad esempio Rai 1, Rai 2, Mediaset, La7) italiana? (Se la risposta è sì, specificare quali programmi). 10. Vedi film o serie tv in italiano in televisione e/o al cinema?

Capitolo 7. La letteratura e la musica.

Domande: 1. Ascolti cantanti italiani di musica leggera? (Se la risposta è sì, specificare quali) 2. Nel tempo libero, leggi romanzi o, in generale, libri? (Se la risposta è sì, specificare quali e quanti [in un anno]). 3. Leggi libri di autori italiani o di autori stranieri tradotti in italiano? (Se la risposta è sì, specificare quali). 4. Ricordi qualche nome di autori [non correggo perché è così nel questionario] classici della letteratura italiana antica e moderna?

Testi: Testo 4 Lucio Dalla, *Come è profondo il mare*; Testo 5, Eugenio Montale, *Merigiare pallido e assorto*; Testo 6, Valerio Magrelli, *L'abbraccio*.

Capitolo 13: Parole colte, letterarie e obsolete.

Liste di parole

[Sottolinea le parole che non conosci] ermo, greve, natio, aura, mortificare, fato., intransigente, salubre, qualifica, solerte, perpetuare, trauma, stipulare, puerile, ebbro, perspicace, occaso, caduco, amalgamare, lume, giogo, intrattenimento, folgore, attorcere, buondì, perdurare, aliquota, sollecito, struggere, propulsione, veggo, misantropo, interazione, vidimare, vago, garante, sincronizzare, aere, mansueto, basare, perimetro, autorizzare, permissivo, chiome, strale, [etc.]

Passerò ora in rassegna alcune risposte alle domande del Capitolo 2 dedicato al contatto con la lingua italiana.

Per il quesito numero 1 (*Hai frequentato corsi di italiano durante la tua permanenza in Italia?*), la maggior parte degli informanti ha seguito corsi di italiano per i livelli base: i discendenti del CPIA hanno raggiunto i livelli precedenti sempre nella stessa istituzione; il 90% degli informanti che non seguono attualmente corsi di livello avanzato, quindi il gruppo di

apprendenti spontanei, ha seguito dei corsi per i primi livelli presso il CPIA, con pochissime eccezioni (17fDz23St17); (18m46SrbLav13); (19f25MaSt18); (22m26MaLav3); (25^cf45RoNLav14); tra queste tre informanti hanno seguito corsi all'Università per Stranieri di Perugia e due hanno potuto seguire lezioni private. Due informanti hanno invece avuto i rudimenti della nostra lingua gratuitamente attraverso il CIDIS:

Appena arrivati in Italia siamo stati collocati con tutta la mia famiglia in un centro di accoglienza per gli immigrati, il primo in assoluto in Umbria. Questo centro collaborava con il CIDIS, un'organizzazione Onlus che aiuta gli immigrati. Tramite questa associazione ho frequentato un corso base di italiano e successivamente anche a scuola (terza media e poi anche il primo anno delle superiori che non ho frequentato fino alla fine) (34f40RuLavL18)

Per la domanda 3 (*Hai frequentato corsi di italiano nel tuo paese o in un paese diverso dall'Italia?*), il 65% degli informanti adulti non ha frequentato corsi nel proprio paese di origine; quelli che invece hanno potuto seguire lezioni di italiano sono gli informanti con il profilo culturale più alto.¹⁸

Merita di essere citata una risposta al quesito sul gradimento dei manuali di lingua italiana (domanda 5): tutti rispondono positivamente ma l'informante (34f40RuLavL18) rivela una "interessante" insofferenza nei confronti dell'apprendimento guidato a favore di un apprendimento più spontaneo e sociale:

Trovavo insopportabile l'idea di essere trattata come una diversa solo perché non conoscevo abbastanza la lingua. Preferivo piuttosto parlare coi compagni di classe, leggere i libri in lingua, ascoltare canzoni in italiano cercando di capirle e guardare la TV piuttosto che stare seduta 1 o 2 ore al corso e imparare la grammatica che non mi servirà mai a niente.

La percezione dei processi di apprendimento (quesiti 7 e 8: *Di quanto tempo hai avuto bisogno per comprendere bene l'italiano parlato? Di quanto tempo hai avuto bisogno per comprendere bene l'italiano scritto?*) risulta alquanto variabile; alcuni informanti (25%) sostengono di aver impiegato pochi mesi per "parlare italiano":

di circa due mesi per poter comunicare in modo basilare con i compagni di classe, ma qualche mese in più per poterlo comprendere bene (19f25MaSt18)
3 mesi (10^cf47TnLav15)
per parlare e stato più facile, diciamo 3 mesi. (25^cf45RoNLav14)
nei primi 6 mesi (28m27LbSt4)

¹⁸ «Sì. Nel 1992 un corso privato di un mese, nel 1993 un corso trimestrale all'Istituto Italiano di Cultura di Budapest» (30f41HuLavL13); «Ho frequentato corsi di italiano in Spagna» (31f48EsLavL25).

6 -7 mesi (2^cf53RoLav18)
 Qualche mese (29f59EsLav22)
 Non tanto (5^cf48EsLav22)

La maggior parte indica un periodo che va da uno a otto anni:

Di un anno (30f41HuLavL13)
 Almeno un anno (3^cf41RuLavL8)
 Un anno (6^cf33MaNLav7)
 1 anno (14f25BrSt7)
 1 anno (18m46SrbLav13)
 Più di un anno (12^cf38RuNLavL2)
 Per comprendere il parlato relativamente poco, credo un annetto (avevo anche 13
 anni all'epoca e i bambini/ragazzi hanno la mente più fresca) (34f40RuLavL18)
 2 anni (16f24IndSLav3)
 2 anni (23m32MaLav8)
 Bisogna minimo 2-3 anni (1^cf46JLav14)
 dopo tre/quattro anni circa (27^cf38IrNLavL18)
 cinque sei anni (7^cf52RuLav18)
 8 anni (4^cf44RuLav16)
 parecchio tempo (11^cf45IrLav5)

Si evince come gli informanti abbiano inteso in maniera diversa quel *bene* del quesito: il gruppo di SR che risponde indicando mesi e non anni è probabile che si riferisca a una comprensione basica della lingua, al di qua del livello soglia e diremmo noi al di qua del muro. Una comunicazione essenziale gestita per farsi capire e comprendere quanto è indispensabile per la sussistenza di base. Altri informanti, forse più consapevoli, intendono quel "bene" come la capacità di interagire in maniera più profonda con la società e la lingua italiana.

Per comprendere bene l'italiano scritto (domanda 8) gli informanti dichiarano nell'insieme di aver impiegato più tempo di quanto ne abbiano impiegato per l'italiano parlato; la percezione della complessità dell'italiano scritto induce ad ammettere le carenze ancora attuali, come testimonia la risposta di una donna romena:

per scrivere e stato più difficile, circa 1 anno per la colpa dei accenti e per le doppie lettere. Ancora ho da imparare. (25^cf45RoNLav14)

L'informante (34f40RuLavL18) spiega che per la comprensione totale dei testi senza il vocabolario sono necessari due o tre anni: la risposta è plausibile e testimonia la consapevolezza da parte dello SR del suo approssimarsi alla condizione di quasi-nativo.

Per il quesito 9 (*Quante ore parli in un giorno la tua lingua madre e quante ore parli in italiano?*), i dati raccolti testimoniano un passaggio fondamentale nella biografia linguistica degli SR: la lingua madre

sembrerebbe essere stata surclassata negli anni dall'italiano, che si è imposto marginalizzando il primo idioma. La lingua madre appartiene al passato, ha un valore memoriale e affettivo, rimane sedimentata nelle loro competenze.

Vediamo nel dettaglio le percentuali proposte dagli intervistati, che divideremo in base ai rapporti di forza tra L1 ed L2. Il primo gruppo è quello che usa ancora la lingua madre in maniera significativa in una condizione di bilinguismo:

80% lingua madre, 20% l'italiano (2^cf53RoLav18)

Parlo tanto inglese e Farsi Italiano meno (11^cf45IrLav5)

tenendo conto delle 12 ore di una giornata, ne parlo circa 6 in lingua madre e 6 in lingua italiana quando mi trovo a casa. Quando invece sono nel mio domicilio parlo 9 ore in italiano e 3 nella mia lingua madre l'arabo. (19^f25MaSt18)

Parlo più ore in spagnolo che in italiano. (29^f59EsLav22).

Quattro informanti affermano di utilizzare L1 ed L2 in egual misura:

50% la lingua madre, 50% la lingua italiana (3^cf41RuLavL8)

40% - russo / 60% - italiano (4^cf44RuLav16)

Lingua madre: 5 ore al giorno (con mia figlia) Italiano: 8 ore (30^f41HuLavL13)

Passo da una lingua all'altra costantemente sia nel lavoro che nella vita quotidiana (31^f48EsLavL25)

Gli altri parlano prevalentemente in italiano pur mantenendo la L1 in contesti comunicativi limitati:

10% la lingua madre / 90% l'italiano / Poi dipende dal giorno (1^cf46JLav14)

Parlo più italiano. (5^cf48EsLav22)

10% madre lingua / 90% Italiano (6^cf33MaNLav7)

dipende, ma insomma 70% l'italiano (7^cf52RuLav18)

Dipende, ma più l'italiano (9^cf41RuLav17)

più italiano (10^cf47TnLav15)

90% del giorno parlo italiano. La lingua madre parlo qualche volta alla settimana. (12^cf38RuNLavL2)

quasi sempre parlo in italiano / forse 1 ora al giorno nella mia lingua madre (14^f25BrSt7)

[etc.]

Di seguito una risposta di una donna rumena che rivendica la volontà di trasmettere la lingua madre ai figli:

a casa cerco di parlare la mia lingua perché, voglio che i miei figli imparino la nostra lingua. Uso sempre limba italiana... al bar, al negozio per fare spesa (25^cf45RoNLav14).

4.1. L'analisi della comprensione e della produzione scritta

L'analisi linguistica della comprensione e della produzione scritta in italiano di SR e di NR, messi a confronto, induce a una riflessione metodologica che, concludendo, illustro, rimandando al volume in uscita per una trattazione più dettagliata e per i risultati complessivi dell'indagine.

Per quanto riguarda la comprensione scritta, è bene partire da un dato: la maggior parte dei nostri informanti è in Italia da più di 7 anni e molti da più di 10; essi hanno progressivamente ascoltato, letto e appreso sempre più parole delle diverse varietà dell'italiano: questo processo non è lineare, non ha una fine e implica un approccio creativo (Gallina 2013, p. 19). Quando si incontra una parola prima sconosciuta apprendiamo il suo significato centrale cui si aggiungono altri significati (come ad esempio quelli figurati), pertanto imparare una parola significa imparare un significato che è solo una parte, una sorta di introduzione, alla conoscenza piena di una forma. Tale gradualità assume ancora più rilevanza quando si ha a che fare con ambiti del vocabolario più complessi, parole derivate, polisemiche, colte e tecnico-specialistiche apprese spesso attraverso la lingua scritta (ragione per cui sono stati sottoposti agli informanti questo tipo di parole).

La conoscenza approfondita del lessico di una L2, e quindi il superamento del vocabolario di base, ripropone la questione di quanto possa essere spontaneo o guidato il raggiungimento di aree della lingua più marginali e difficili da interiorizzare: si tratta anche qui di scavalcare un muro fatto di parole. Ma anche i NR acquisiscono il vocabolario specialistico in base al loro livello di istruzione e nel mondo del lavoro, anche loro in qualche modo scavalcano un muro. Abbiamo evidenziato che quanto più si avanza nell'apprendimento dell'italiano L2 arrivando ai livelli della lingua scritta e formale "dello studio" tanto più le differenze tra nativi e non nativi si assottigliano: la comprensione di un lessico complesso e sempre più specialistico mette dunque anche i NR di fronte a difficoltà almeno in parte analoghe a quelle degli SR. Una delle differenze evidenti è l'azione del tempo, la necessità per lo SR di più tempo per far sedimentare e ricordare il lessico passivo e volgerlo in attivo, per arricchire il suo deposito lessicale.

La verifica della comprensione del lessico sia nei testi sia nelle liste di parole mira a riconoscere la reazione di SR e NR di fronte all'italiano più "difficile" e al suo lessico non comune (per intendersi, quello che ha le marche d'uso "qualitative" proposte per il GRADIT: TS; LE; RE; DI; OB¹⁹). Alle marche d'uso ho affiancato la frequenza totale assoluta dei singoli lemmi attraverso la banca dati CoLFIS.²⁰

Le differenze tra il numero di parole comprese dagli SR e il numero di parole comprese dai nativi sarà dunque un tentativo di quantificare in termini testuali e lessicali l'abilità di comprensione scritta nei nativi, nei non nativi e nei quasi-nativi.

Per la produzione scritta, sottolineo che nel corso del mio lavoro è affiorata la necessità di trattare testi scritti da non nativi o quasi nativi da una prospettiva più testuale e meno grammaticale: abbiamo infatti nella letteratura dedicata alla lingua degli apprendenti L2 una significativa e preziosa serie di studi rivolti alla fenomenologia di un singolo aspetto grammaticale che viene selezionato e preso in esame nei testi di apprendenti. Sebbene ciò sia assai utile per i primi livelli di apprendimento, quando si deve affrontare un componimento scritto caratterizzato da unità e coesione è risultato più efficace analizzare i singoli testi in tutti i loro aspetti e radunare i fenomeni per aspetti e tratti linguistici, seguendo per quanto possibile l'impostazione dello spoglio linguistico tradizionale dei testi di lingua.

Ho quindi allestito un'analisi di diversi fenomeni fono-ortografici, interpuntivi e testuali cercando di riconoscere la natura composita che un testo scritto (da un apprendente) offre a chiunque voglia conoscerne i dispositivi. Utile per i livelli avanzati anche l'analisi di errori sistematici (e di *mistakes*, sovraestensioni, fossilizzazioni etc.; rimando ad Andorno 2017, pp. 33-57).

Optando per una disamina che più volte mette a fuoco i fenomeni salienti di singoli testi scritti, ho accostato scritti di SR e di NT. Vediamo un esempio, il commento di una informante russa laureata nel suo paese e quello di una NR, studentessa con laurea triennale:

La poesia "L'abbraccio" mi trasmette calore, il calore dell'abbraccio appunto. Non è ben chiaro chi sono i protagonisti dell'abbraccio: potrebbero essere due amici, una mamma e un figlio, una coppia di fidanzati, due fratelli o sorelle. La cosa importante è il calore che si sprigiona da questo abbraccio.
(4^{Nat}f22StLauTr)

¹⁹ I brani proposti nel questionario sono di diversa natura (burocratica, medica, letteraria etc.) e hanno un grado medio-alto di difficoltà individuato attraverso il programma *Corrige*.

²⁰ Ho utilizzato il corpus COLFIS, una banca dati lessicale dell'Italiano scritto, i testi sono ormai un po' datati ma ancora utili agli obiettivi della ricerca: <http://linguistica.sns.it/CoLFIS/Home.htm>. Per l'importanza della frequenza, cfr. la bibliografia in Gallina 2013, p. 39.

L'abbraccio di V. Magrelli: una poesia strana e moderna che spiega il mondo quotidiano, come in questo caso un semplice calore in una caldaia e quindi i termosifoni, partendo da un abbraccio tenero di due persone. Si arriva anche a toccare il tema dell'ambiente e anche dell'energia non rinnovabile accennando al petrolio. Dà un certo senso di angoscia questa poesia. (34f40RuLavL18)

Se provassimo a ignorare la lingua d'origine dei due scriventi potremmo supporre che si tratti di due nativi o di due quasi-nativi; certamente due scriventi in grado di dominare la lingua scritta per esprimere liberamente e brevemente un'opinione su una poesia. Inoltre nel primo dei due testi si ripete ben quattro volte il titolo, si usa l'indicativo *pro* congiuntivo e un iperonimo, *cosa* accompagnato da *importante*; infine una frase pseudoscissa (forse per interferenza della L1). Il secondo testo sembra avere un grado di formalità maggiore: la coppia *strana e moderna*, due espansioni con frasi implicite al gerundio; infine una dislocazione a destra del soggetto. Un esempio di esiti e abilità differenti, in cui la scrittura dello SR non ha più caratteristiche rilevanti di una Verietà di Apprendimento ed è assimilabile alla produzione di un NR competente²¹.

Bionota: Roberto Vetrugno (1975) si è laureato in Storia della Lingua Italiana a Pavia con Angelo Stella e ha conseguito il dottorato in Linguistica e Stilistica Italiana presso l'Università di Bologna, con una tesi dedicata allo spoglio delle lettere autografe di Baldassarre Castiglione (*La lingua di Baldassar Castiglione epistografo*, Novara, Interlinea, 2010). È stato assegnista di ricerca e professore a contratto presso l'ateneo pavese, nel 2013 *visiting professor* all'università di Tripoli, poi ricercatore presso la Nicolaus Copernicus University di Toruń (Polonia); attualmente è professore associato di Linguistica Italiana all'Università per Stranieri di Perugia.

La sua principale attività di ricerca riguarda i carteggi rinascimentali: ha curato con altri l'edizione dell'epistolario del Castiglione (Einaudi 2016). Si è occupato, tra il 2000 e il 2004 di italiano contemporaneo con l'equipe bolognese dei *Quaderni dell'Osservatorio Linguistico* e ha pubblicato per l'Accademia della Crusca il volume *L'italiano al voto* (2008). Dal 2016 svolge una ricerca sui livelli C1 e C2 di apprendimento di italiano L2, in uscita un suo volume intitolato *Il muro della lingua. Stranieri Residenti e l'apprendimento dell'italiano avanzato*, Stranieri University Press [i.c.s.].

Recapito autore: roberto.vetrugno@unistrapg.it

²¹ La scelta di sottoporre alla maggior parte degli informanti il questionario in versione cartacea ha permesso di documentare una produzione manoscritta in lingua italiana eseguita da SR e da NR interessante perché sempre più rara: emergono fenomeni grafici e interpuntivi che possono mostrare alcune tendenze dell'italiano scritto contemporaneo e l'influsso della scrittura digitale. Confrontando infatti manoscritti di nativi e di non nativi è possibile riconoscere ad esempio la rapida perdita di terreno di accenti, apostrofi, la semplificazione della punteggiatura, etc.

Ringraziamenti: Un ringraziamento a tutti gli Stranieri Residenti perugini e agli studenti italiani che hanno compilato il questionario; ringrazio anche la dirigenza del CPIA di Perugia (Ponte San Giovanni) per aver accolto e promosso la mia ricerca.

Riferimenti bibliografici

- Andorno C. 2012, *Varietà di esiti dell'apprendimento dell'italiano nella varietà dei contesti di apprendimento: possibilità e limiti dell'acquisizione naturale*, in R. Grassi (a cura di), *Nuovi contesti d'acquisizione e insegnamento: l'italiano nelle realtà plurilingui*, atti del convegno-seminario CIS 2012, Guerra, Perugia, pp. 157-173.
- Berretta M. 1988, *Varietätenlinguistik des Italienischen / Linguistica delle varietà*, in *Lexikon der romanistischen Linguistik, IV, Italienisch, Korsisch, Sardisch*, hrsg. von Günter Holtus, Michael Metzeltin, Christian Schmitt, Niemeyer, Tübingen, pp. 762-774.
- Berruto G. 1987, *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Laterza, Bari.
- Berruto G. 2003, *Sul parlante nativo (di italiano)*, in Radatz H., Schlösser R. (eds.), *Donum grammaticorum. Festschrift für Harro Stammerjohann*, Niemeyer, Tübingen, pp. 1-14.
- Berruto G. 2009, *Che cosa vuol dire 'sapere una lingua'? : dai fonemi alle espressioni idiomatiche*, in Berruto G. et al. (eds.), *Lingua, cultura e cittadinanza in contesti migratori. Europa e area mediterranea*, atti dell'VIII congresso dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata, (Malta, 21-22 febbraio 2008), pp. 27-53.
- Coveri L., Benucci A., Diadori P. 1998, *Le varietà dell'italiano. Manuale di sociolinguistica italiana, con documenti e verifiche*, Roma, Bonacci.
- De Renzo F. 2019, *Lingua, scuola, cittadinanza*, Cesati, Firenze.
- Di Cesare D. 2017, *Stranieri residenti. Una filosofia della migrazione*, Bollati Boringhieri, Milano.
- Dietrich W. 1987, *Grammatische Metaphorik. Über die figurative Verwendung grammatischer Kategorien*, "Sprachwissenschaft" 12, pp. 251-270.
- Gallina F. 2013, *Le parole degli stranieri. Il lessico dell'italiano parlato da stranieri*, Guerra, Perugia.
- Krashen S. 1985, *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, New York, Longman.
- Lo Duca M.G. 2008, *Costruire un sillabo di italiano L2: quali suggerimenti dalla linguistica acquisizionale?*, in Grassi R. et al. (eds.), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*, atti del Convegno-Seminario CIS 2006, Guerra, Perugia, pp. 9-22.
- Maturi P. 2016, *L'immersione in una realtà linguistica complessa: gli immigrati tra i dialetti e l'italiano*, in De Meo A. (ed.), *Professione italiano. L'italiano per i nuovi italiani: una lingua per la cittadinanza*, Napoli, Università di Napoli L'Orientale, pp. 123-138.
- Moretti B. 2011, *I fondamenti del formale*, in Cerruti M. et al. (a cura di), *Formale e informale. La variazione di registro nella comunicazione elettronica*, Carocci, Roma, pp. 57-67.
- Moretti B., Berruto G., Schmid S. (1988), *L'italiano dei parlanti colti in una situazione plurilingue*, "Rivista Italiana di Dialettologia" 12, pp. 7-100.
- Nuzzo E. 2005, *L'acquisizione della forma di cortesia in italiano L2*, ITALS III 8, pp. 53-76.
- Sorace. A. 1998, *Near-nativeness, optionality and L1 attrition*, in *Proceedings of the 12th International Symposium of Theoretical and Applied Linguistics*, Vol. 1, Papers on Theoretical Linguistics, Thessaloniki, Aristotle University of Thessaloniki, pp. 17-35.
- Sorace. A. 2003, *Near-nativeness*, in Long M. and C. Doughty (eds.), *Handbook of*

- Second Language Acquisition*, Blackwell, Oxford, pp. 130-152.
- Vedovelli M. (ed.) 2017, *L'italiano dei nuovi italiani*, atti del XIX convegno nazionale del GISCEL (Siena, 7-9 aprile 2016), Aracne, Roma.
- Vietti A. 2005, *Come gli immigrati cambiano l'italiano. L'italiano di peruviane come varietà etnica*, Franco Angeli, Milano.

L'ALFABETO CON MENO PARABALENI

Una proposta per un'educazione alla letto-scrittura in italiano L2 con giovani e adulti scarsamente o non alfabetizzati nella L1 e scarsamente o non scolarizzati

FEDERICA RAPETTI

Abstract – The systems for hospitality and social inclusion of migrants in Italy offer a privileged point of view for debating about language education policies. The challenge of literacy education and second language learning for young people and adults who are illiterate or scarcely literate and uneducated or scarcely educated requires thinking accurately about the impact one's actions have in the pre-A1 level classes. The specific needs of asylum seekers and refugees may lead teachers to adopt means and attitudes of community-building, which could be useful even in a broader educational environment, and may be a chance to re-evaluate the political potential of literacy. We propose a path for literacy education where the aims are driven by the students' needs of self-determination and involvement in our society: it is necessary to acquire oral competence in Italian as a second language, to develop the semiotic system of writing, to acquire phonological awareness, to master the use of pencil and paper, to understand what is written all around you. The proposal, rooted in acquisitional linguistics research, is intended to create a safe community environment, fruitful for interaction and learning. The development of this model is possible when the teacher and the students work and play together, and the class becomes a societal structure in which everybody takes part. Literacy classes can therefore become a training ground for democratic participation in society.

Keywords: literacy; adult education; L2 acquisition; asylum seekers education; linguistics.

*Lo sviluppo e l'esercizio delle capacità
linguistiche non vanno mai proposti e
perseguiti come fini a se stessi, ma come
strumenti di più ricca partecipazione alla vita
sociale e intellettuale: lo specifico
addestramento delle capacità verbali va
sempre motivato entro le attività di studio,
ricerca, discussione, partecipazione,
produzione individuale e di gruppo.
(GISCEL "Dieci tesi per l'educazione
linguistica democratica" VIII. 2, 1975)*

1. Introduzione: una “vita piena di *parabalenì*”

“Una vita piena di *parabalenì*”: scriveva così un richiedente asilo a un’operatrice del centro di accoglienza in cui era ospite. Si riferiva ai numerosi problemi affrontati durante la sua vita e offriva un’occasione per riflettere sull’evolversi della sua interlingua in forma scritta.

La proposta didattica che si presenta, progettata e realizzata dall’autrice, nasce durante un’esperienza di scuola in cui è forte l’esigenza di capire l’alfabeto con meno *parabalenì*: la classe di italiano con persone scarsamente o non alfabetizzate e persone scarsamente o non scolarizzate.¹ In particolare si fa riferimento alle attività didattiche organizzate per i richiedenti asilo e i rifugiati inseriti nei progetti di accoglienza gestiti dalla Cooperativa CrescereInsieme.

L’approccio alla letto-scrittura si basa:

- sui fondamenti della linguistica acquisizionale nel considerare alcuni dei fattori che mettono in moto il processo dell’acquisizione linguistica, come la motivazione e l’emozione (Bernini 2015, p. 120; Pallotti 2000, p. 212);
- sugli esiti che la linguistica acquisizionale ha avuto nell’ambito dell’educazione linguistica e della linguistica educativa (Chini 2016, p. 3; Chini, Bosisio 2014, p. 103). Considerando, dunque, per esempio, motivazione e sfera emozionale degli studenti nell’agire in classe e nel progettare l’azione in classe.

Nel testo si presentano le esperienze durante le quali si è sviluppata la proposta (Paragrafo 2), la ricerca su cui essa si fonda (Paragrafo 3), i suoi obiettivi, la sua struttura e gli strumenti con cui è stata attuata (Paragrafo 4), infine alcuni dei risultati degli interventi didattici e le conclusioni (Paragrafo 5).

2. Le esperienze

Le esperienze a cui si fa riferimento in questa ricerca e da cui provengono i dati di analisi si collocano in luoghi e in momenti ben specifici. Luoghi non

¹ Nel presente contributo si impiega il termine alfabetizzazione intendendo con esso saper usare l’alfabeto per leggere e scrivere. Si fa distinzione fra le due realtà dell’alfabetizzazione e della scolarizzazione poiché non sempre e non ovunque coincidono. La sovrapposizione tra le due non si può, infatti, estendere indiscriminatamente a tutti gli studenti migranti adulti che popolano i corsi di italiano per stranieri. Ci sono studenti che pur avendo frequentato per uno, due, tre anni la scuola non hanno imparato a scrivere (ciò può dipendere da varie ragioni: l’alfabetizzazione non rientrava nel programma, la frequenza a scuola era saltuaria, non si avevano a disposizione i mezzi tecnici per farlo, etc.) e ci sono studenti che sono alfabetizzati pur non essendo mai andati a scuola (perché, almeno in parte, hanno ricevuto un’istruzione parentale o hanno imparato a leggere e a scrivere in autonomia da adulti tramite tutorial e programmi online, etc.).

solo geografici, ma anche fisici la cui disponibilità, soprattutto se pensiamo a aule e servizi, non si può dare per scontata. Il periodo a cui si riferisce la ricerca (2017-2019) riguarda progetti di accoglienza che in Italia sono stati caratterizzati, anche, dalla presenza di migranti nelle nostre città con background di formazione molto vari.²

In questi spazi e tempi la nostra proposta ha dato frutti in termini di costruzione di competenze e relazioni. Non si ritiene che essa rappresenti un rimedio infallibile e universale all'analfabetismo dei migranti, ma che possa essere uno dei tanti strumenti a cui l'operatore, l'educatore e il docente possono attingere per un'azione informata in classe.

2.1. CrescereInsieme: la cooperazione sociale si fa scuola

La CrescereInsieme Società Cooperativa Sociale Onlus si costituisce all'inizio degli anni novanta ad Acqui Terme (AL) e si specializza in quattro aree d'intervento: infanzia, disabilità, socio-assistenza, migranti. Dal 1996 la cooperativa si occupa di prima e seconda accoglienza e integrazione tramite le attività promosse dal centro di accoglienza per famiglie e dal Centro per l'Incontro delle Culture. Più recentemente l'accoglienza migranti è gestita sul territorio di acquese, canellese e casalese tramite il Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati – S.P.R.A.R. (per adulti, famiglie e per minori non accompagnati) in seguito SIPROIMI e, fino alla messa in atto del DL 53/2019, tramite il Centro di Accoglienza Straordinaria – C.A.S.³

Formazione linguistica di base e educazione alla cittadinanza sono offerte dai corsi di lingua svolti nelle scuole pubbliche. L'apprendimento della lingua italiana, infatti, è definito il “primo step del processo di integrazione” dal rapporto sulle buone pratiche di accoglienza e integrazione dei migranti pubblicato dal Ministero dell'Interno (Baldoni *et al.* 2017, p. 33).⁴

Nel corso degli anni fioriscono da Palermo a Milano, passando per Roma, realtà parallele che integrano il servizio offerto dai Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (C.P.I.A.). Obiettivo comune è quello di non limitarsi alla formazione linguistica lasciando poi agli apprendenti il compito

² Per una riflessione sulla varietà dei profili linguistici, di alfabetizzazione e scolarizzazione dei “nuovi migranti” si rimanda alla discussione sui dati quantitativi e qualitativi raccolti da ItaStra (D'Agostino, Lo Maglio 2018, pp. 23-29).

³ Si veda per ulteriori dettagli circa i progetti gestiti dall'area migranti della cooperativa: <http://www.crescere-insieme.it/area-migranti/> (13.04.2020).

⁴ I corsi di base di lingua, livello A1 e A2 del CEFR sono organizzati a livello regionale e finanziati dal MIUR o tramite fondi europei.

di integrarsi, una volta conseguito l'A2, ma di promuovere pratiche di integrazione nelle classi e fuori da queste.⁵

La Coop. CrescereInsieme garantisce a ogni persona inserita nei progetti di accoglienza l'accesso a un corso di educazione civica e lingua italiana adatto al livello di competenza del singolo, che va a integrare il monte ore offerto dal C.P.I.A.. La gestione dei corsi è affidata a insegnanti di italiano per stranieri. La scelta di istituire una scuola interna alla cooperativa ha come obiettivo il superamento dell'ostacolo costituito “da un numero insufficiente di ore erogate (dalla scuola pubblica), dalle capacità linguistiche pregresse del singolo, dal suo livello di scolarizzazione, da metodologie di insegnamento non appropriate, da una scarsa spinta motivazionale o dalla difficoltà oggettiva di frequentare i corsi per motivi di lavoro” (Baldoni *et al.* 2017, p. 33).

2.2. Primo gruppo: non alfabetizzati in L1, scarsamente o non scolarizzati

Il percorso didattico nasce rivolgendosi a un gruppo di 14 apprendenti. Il gruppo-classe è eterogeneo per quanto riguarda: il sesso, l'età (dai 17 ai 40 anni), la provenienza (Bangladesh, Camerun, Costa d'Avorio, Eritrea, Mali, Nigeria, Somalia), lo status (di richiedente asilo o rifugiato), il tempo di permanenza in Italia (dalla settimana ai 3 anni) e la conseguente competenza orale in ItL2/esperienza di alfabetizzazione in Italia.

Il gruppo è tuttavia omogeneo per due aspetti fondamentali: uno di carattere esistenziale e uno di carattere linguistico. Prima di tutto, i soggetti condividono l'esperienza di un percorso migratorio iniziato da anni, violento e potenzialmente traumatico, culminato con un periodo di permanenza in Libia prima della traversata del Mediterraneo.

Secondariamente, queste persone, benché plurilingui, si collocano nelle fasce che precedono il profilo A1, così come descritto nel CEFR (Council of Europe 2001, 22). Si tratta, infatti, di soggetti pre-alfabeti e analfabeti. La definizione “pre-alfabeti” fa riferimento ad adulti non scolarizzati, la cui lingua madre non è scritta o non è lingua (/le cui L1 non sono scritte o non sono lingue) di scolarizzazione nel Paese di origine, adulti dunque cui manca la nozione di scrittura come sistema semiotico. La definizione “analfabeti” fa

⁵ Ci si riferisce in particolare alla Scuola Italiana per Stranieri del Dipartimento di Scienze Umanistiche dell'Università degli Studi di Palermo (ItaStra); alla rete di associazioni di volontariato Scuolemigranti – Rete per l'integrazione linguistica e sociale, in Lazio; a Asnada – Una scuola per il mondo, associazione di promozione sociale costituitasi a Milano. Questi sono solo alcuni esempi, rappresentativi di tre realtà geografiche e organizzative diverse, significativi della varietà di esperienze emerse sul territorio.

riferimento ad adulti che non sanno leggere e scrivere in lingua madre e non sono mai stati scolarizzati (Borri *et al.* 2014, p. 16).

A tale proposito, si indicano di seguito alcune delle caratteristiche che accomunano gli studenti:

- nessuna o limitata esperienza nella letto-scrittura in L1 o altra lingua;
- difficoltà nell'analisi di una sequenza di lettere o di parole, non riconoscimento degli spazi tra parole o tra righe, scarso o nullo orientamento nello spazio del foglio (alto/basso, destra/sinistra);
- scarsa manualità fine: difficoltà nell'impugnare la matita/penna, difficoltà nel replicare i grafemi sul foglio/alla lavagna;
- competenza molto debole nella lettura di numeri e tabelle;
- timore nei confronti dell'esperienza scolastica (Casi 2014, p. 3).

2.3. Secondo gruppo: alfabetizzati in L1 scarsamente scolarizzati

Il secondo gruppo con cui si è sperimentato il percorso è formato da nuclei familiari per un totale di 5 adulti (tra i 21 e i 40 anni) e 4 minori (tra gli 0 e i 12 anni), che partecipano alla lezione con i genitori o svolgono attività ricreative in classe. Si tratta di nuclei familiari di rifugiati, provenienti dal Pakistan e dalla Siria, appena arrivati in Italia per ricongiungimento familiare o *resettlement* da campi profughi esteri, e dunque privi di competenze orali in italiano LS o L2. I siriani sono monolingui (arabo siriano), mentre i pakistani oltre alla L1 (urdu), hanno competenze elementari in inglese. Gli adulti hanno un'esperienza di scolarizzazione pregressa (3-5 anni in età infantile) e sono autonomi nella letto-scrittura della L1, uno di loro costituisce un caso di analfabetismo di ritorno.

Dal punto di vista linguistico le questioni da affrontare con questo gruppo sono di natura profondamente diversa rispetto al primo gruppo: non si pone la difficoltà di introdurre il concetto semiotico di scrittura o di acquisire l'abilità tecnica di scrivere, ma semplicemente di introdurre un alfabeto e una lingua non ancora conosciuti.

Dal punto di vista esistenziale si tratta di persone con un percorso migratorio analogo per un particolare aspetto: da un giorno all'altro sono state proiettate in una realtà completamente estranea in cui la distanza linguistica è la punta dell'iceberg di una distanza culturale fatta di quotidiane esperienze alimentari, religiose, mediche, igieniche, del vestire che non si rispecchiano più/ancora nel paesaggio circostante.⁶

Questa situazione piuttosto estrema, ma tanto diffusa in questi anni, rende evidente come l'alfabetizzazione non costituisca solo un'esigenza

⁶ A questo proposito si rimanda a Bettoni (2006) per un'approfondita riflessione sulle sfide della comunicazione interculturale.

tecnica e strumentale, ma anche, e forse soprattutto, una possibilità per intrecciare relazioni, base di ogni buona pratica di apprendimento e cittadinanza.

3. Ricerca: tra teoria e pratiche

Il percorso didattico proposto trova i suoi fondamenti teorici nelle ricerche acquisizionali, glottodidattiche e linguistiche in senso ampio: in particolare il percorso didattico trova conforto nei risultati raggiunti dagli studiosi nel campo dell'acquisizione della L2, nella dimensione fisica dei suoni dell'italiano, nell'esperienza delle scuole-laboratorio di lingua, in cui all'acquisizione linguistica si coniugano sviluppo personale e sociale dell'individuo.

3.1. La ricerca Leslla⁷

Per progettare un percorso didattico il più efficace possibile, alla luce di quanto già è noto nella comunità scientifica, si è deciso innanzitutto di considerare i risultati raggiunti nell'ambito delle ricerche LESLLA, di cui si riportano tre punti salienti.

Innanzitutto, l'alfabetizzazione facilita il processo di acquisizione linguistica contribuendo allo sviluppo delle abilità cognitive oltre all'acquisizione di lingue scritte; in particolare essa facilita da un lato la consapevolezza e l'elaborazione fonologica e dall'altro la capacità di anticipare le parole che verranno durante la ricezione (Huettig 2015, pp. 123-124).

In secondo luogo, si prende atto che la conoscenza del nome delle lettere dell'alfabeto non è legata a (e non comporta automaticamente) la capacità di leggere: affinché l'alfabetizzazione sia efficace, nella didattica molto tempo deve essere dedicato alla corrispondenza tra fonema e grafema (Pettitt, Tarone 2015, p. 35).

Infine, dal momento che il compito di imparare a leggere è cognitivamente costosissimo per gli adulti analfabeti, è ottimale coniugare all'adozione di un approccio *bottom-up* (in cui il focus della didattica è sulla corrispondenza tra fonema e grafema) un approccio *top-down*, in cui in classe

⁷ Con l'acronimo *Leslla* (*Literacy Education and Second Language Learning for Adults* 'Alfabetizzazione e apprendimento della L2 negli adulti') si fa riferimento a un gruppo di ricerca internazionale che si occupa di studiare i metodi più efficaci per l'acquisizione linguistica e l'alfabetizzazione di adolescenti e adulti che hanno alle spalle esperienze migratorie e di richiesta di asilo e una scarsa o assente esperienza di scolarizzazione nel paese d'origine: <https://www.leslla.org/> (13.04.2020).

si procede nell'analisi da unità significative di lingua, come le parole, a unità più piccole, come i fonemi (Tammelin-Laine, Martin 2015, pp. 53-54).

3.2. Il ruolo della fonetica nell'insegnamento della L2

Storicamente nell'insegnamento dell'italiano L2 o LS non viene prestata attenzione alla fonetica dell'italiano perché il modello didattico ricalca quello delle lingue classiche in cui ci si concentra primariamente su aspetti morfosintattici (Chini, Bosisio 2014, p. 104).

Se per tenere alta la motivazione degli apprendenti è importante che conoscano la funzione di ciò che sono chiamati a imparare, nel caso della letto-scrittura è necessario rendere chiara la funzione che ha l'alfabeto di rappresentare i suoni dell'italiano. Per capire l'alfabeto italiano risulta fondamentale conoscere i suoni dell'italiano. È, quindi, opportuno che gli insegnanti abbiano consapevolezza delle caratteristiche fonetiche e fonologiche della lingua che insegnano (Chini, Bosisio 2014, pp. 111-114).

Per gli studenti di una L2 il discernimento fonologico è fondamentale per la comprensione e questo lo rende fondamentale per l'interazione e la socialità.

3.3. La scuola per adulti tra didattica e educazione

Secondo Freire, pedagogista che sperimentò l'alfabetizzazione di massa di contadini brasiliani, la letto-scrittura rappresenta uno strumento indispensabile per acquisire un peso nella società e l'educazione degli adulti è possibile se è una forma di cooperazione (Freire 1971). La sua pedagogia, insieme a quella montessoriana, si è incarnata in Italia nell'esperienza di scuole-laboratorio di lingua come Asnada. Questa, ma non è l'unica esperienza che potremmo citare, promuove esperienze di classe che sono esperienze di comunità: al centro della costruzione della comunità vi è l'attenzione alla persona, e l'alfabetizzazione è per ognuno strumento di autonomia linguistico-sociale, libertà di espressione e determinazione di sé.⁸

Molto significativa inoltre e degna di essere presa a modello è anche la dimensione ludica di Asnada, nella convinzione che gli elementi base della didattica ludica (sensorialità, motricità, semioticità, relazione interpersonale, pragmaticità, emozione e autenticità [Freddi 1990, pp. 130-136]), siano validi per l'educazione linguistica degli adulti (Borri, Masiero 2017, pp. 508-511).

⁸ Si veda per approfondimenti: <http://www.asnada.it/>(13.04.2020); per riferimenti pedagogici vicini e di ispirazione per la scuola si rimanda alle "Edizioni dell'asino" e alla rivista "Gli Asini" che promuovono l'idea di educazione come intervento sociale e ponte tra l'individuo e la comunità: <http://www.asinoedizioni.it/> <http://gliasinirivista.org/>(13.04.2020).

4. La proposta

4.1. Gli obiettivi

L'esigenza di offrire ai migranti scarsamente e non alfabetizzati un'adeguata alfabetizzazione ha stimolato la sperimentazione e la creatività di ricercatori e insegnanti portando all'elaborazione di soluzioni a partire dalla scelta dell'incontro con l'altro, dalla Sicilia in su (D'Agostino, Sorce 2016; D'Agostino 2017).

Il contesto della scuola della cooperativa e il profilo di competenza degli studenti del primo gruppo esigevano la pianificazione di un percorso che andasse a sviluppare abilità specifiche relative alle fasi che precedono l'alfabetizzazione; l'incontro con gli apprendenti del primo e del secondo gruppo ha ispirato la necessità di una didattica non solo volta all'integrazione, ma che si facesse essa stessa momento di incontro, cura e inclusione.

Si è deciso di lavorare in classe su diversi fronti, andando il più possibile a sostenere lo sviluppo della competenza comunicativa degli apprendenti. Gli obiettivi sono stati:

- l'autonomizzazione nell'utilizzo degli strumenti per la scrittura (affrontando ostacoli in termini di coordinazione oculo-manuale e orientamento nello spazio);
- la consapevolezza circa la funzione della scrittura nella società italiana;
- la competenza fonologica;
- l'acquisizione di un repertorio lessicale di base;
- l'affinamento della competenza pragmatica;
- la costruzione di relazioni.

4.2. Fasi del percorso: l'alfabeto dalla A alla Q

Il percorso per insegnare e imparare l'alfabeto va da [a] a [kw]; si tratta di un percorso in cui si incontrano, uno per volta, i suoni dell'italiano, li si sperimenta fisicamente e si scopre qual è il loro aspetto grafico.⁹ Le coppie fonema-grafema vengono presentate gradualmente in sette gruppi e senza distinguere alcune opposizioni fonematiche che non sono rappresentate nella grafia: /e/ ~/ɛ/, /o/ ~/ɔ/, /s/ ~/z/, /ts/ ~/dz/, /i/ ~/j/ e /u/ ~/w/ (Berruto, Cerruti 2011, p. 54). Nel corso del tempo si ritorna sui gruppi non solo per ribadire ma anche per ampliare la descrizione fornita, offrendo maggiori spiegazioni nel momento in cui esplicitamente richieste (per esempio, sui contesti in cui

⁹ Si fa riferimento a Berruto, Cerruti (2011, pp. 57-63) per la descrizione e la notazione fonetica e fonematica.

‘s’ ha una realizzazione sorda /s/ o sonora /z/). Il percorso, dunque, si articola in vari passaggi seguendo tuttavia un classico processo a spirale per rivedere e consolidare le conoscenze:

1. Si presentano prima le vocali.
2. Vengono introdotte le consonanti che condividono con le vocali la possibilità di essere pronunciate in isolamento cantando: le nasali bilabiale [m] e dentale/alveolare [n], la laterale dentale/alveolare [l], la vibrante dentale/alveolare [r], le fricative labiodentali sorde e sonore [f] e [v], e infine la fricativa alveolare sorda [s] e l'affricata dentale sonora [dz]. Introducendo i grafemi corrispondenti (N, M, L, R, F, V, S, e Z) si inizia a lavorare sulla letto-scrittura di sillabe, e parole mono e bisillabiche. La svolta per la letto-scrittura consiste nella scoperta che l'unione di [m] e [a] dà [ma], mentre quella di [em:e] e [a] non dà [ma].
3. Si presentano alcune occlusive, consonanti che in italiano non possono stare da sole ma hanno sempre bisogno, per essere pronunciate e scritte, di una vocale o di una consonante sonorante laterale [l] o vibrante [r] e vengono dunque sempre presentate insieme a esse. Prima le occlusive bilabiali sorda [pa], [pe], [pi], [po], [pu], [pl], [pr] e sonora [ba], [be], [bi], [bo], [bu], [bl], [br] e poi le dentali sorda [ta], [te], [ti], [to], [tu], [tr] e sonora [da], [de], [di], [do], [du], [dr]. In questa fase si può comporre/analizzare la parola ‘problema’ acquisendo consapevolezza che l'unione di [p] e [r] dà [pr] e quella di [b] e [l] dà [bl] andando a evitare la produzione di *parabalen* (Immagine 1) in cui viene inserita una vocale dopo ogni consonante per l'abitudine, data forse anche dal recitare il nome italiano delle lettere dell'alfabeto come una stringa non analizzata (a-bi-ci-di-e-efte-gi-acca etc.), di accompagnare sempre una vocale a una consonante.

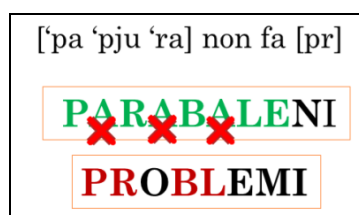


Immagine 1
Dai *parabalen* ai problemi.

4. Si introducono due lettere che cambiano suono in base alle lettere che seguono: C e G. Si propongono le parole ‘casa’ e ‘ciao’, per esempio, e si chiede agli studenti di elencare tutte le parole che iniziano con lo stesso suono. Alla lavagna si scrivono in due colonne distinte tutte le parole in cui la lettera ha un suono occlusivo velare [k] o un suono affricato post

alveolare [tʃ]. Una volta che si è riempita la lavagna, si chiede agli studenti di trovare la regola per cui ogni tanto la lettera ha un suono e a volte, invece, ne ha un altro (Immagine 3).

Si introduce quindi la funzione delle lettere H e I che, in questo contesto, non rappresentano un suono ma aiutano per la formazione di altri suoni. Lo stesso percorso si propone in un momento successivo a partire dalle parole ‘gatto’ e ‘giacca’ per la realizzazione sonora di occlusiva velare [g] e affricata post alveolare [dʒ].

5. A partire dall’opposizione tra le parole ‘scarpa’ e ‘sciarpa’ si introduce la fricativa post-alveolare [ʃ].
6. Come nella quarta fase, si costruiscono e poi analizzano liste contenenti il suono laterale palatale [ʎ] e nasale palatale [ɲ] presenti rispettivamente nelle parole ‘maglia’ e ‘Spagna’.
7. Infine, a partire dalle parole ‘questo’ ‘quaderno’ ‘qui’ si presenta la lettera Q, che è sempre seguita dalla U e da un’altra vocale.

4.3. **Struttura della lezione**

Durante la lezione, della durata di tre ore, si alternano 4 o 5 momenti di lavoro secondo una struttura ricorrente divisa in tre parti: la prima parte è dedicata all’interazione orale, la seconda alla letto-scrittura, la terza a consolidare vari aspetti della competenza comunicativa degli studenti. Sebbene il presente contributo si focalizzi sulle attività dedicate alla letto-scrittura, si accenna brevemente anche alle altre.

L’interazione orale, inizialmente guidata dalle domande dell’insegnante che vengono poi riutilizzate dagli studenti, segue i temi proposti dal livello A1 del CEFR (la presentazione di sé, della propria famiglia/amici, di elementi della propria quotidianità, etc.; Council of Europe 2001, p. 33) a cui se ne aggiungono altri emersi nell’interazione spontanea in classe.

Durante la terza parte della lezione si svolgono attività, dentro e fuori dalla classe, in cui si introducono i numeri e l’uso dell’orologio analogico; si stimola l’utilizzo delle App presenti sugli smartphone degli studenti (calendario, calcolatrice, Google Maps, sveglia, etc.); si compilano moduli a partire dai dati presenti sul proprio documento; si propongono visite guidate (alla biblioteca con dimostrazione di iscrizione al servizio di prestito, agli uffici postali con dimostrazione della fruizione dei servizi allo sportello e del funzionamento dello sportello automatico, etc.); si propongono *role play* e *realia*.

Si lavora in gruppo, a coppie e individualmente; la gestione delle attività è spesso corale e non solo dell’insegnante.

La struttura, ripetitiva sia nei contenuti che nella forma, rende la

lezione un susseguirsi di routine condivise da tutti i partecipanti: l'obiettivo è la creazione di un ambiente classe sicuro e protetto. La ripetizione dei momenti della lezione aiuta anche a superare il problema degli ingressi scaglionati degli studenti: al momento del suo arrivo in classe lo studente sa che cosa sta accadendo e ha la possibilità di inserirsi e partecipare all'attività senza che questa debba essere interrotta per ripetere la spiegazione. Si tende a limitare in questo modo l'ostacolo costituito dall'entrata in ritardo, spesso una costante nella partecipazione di alcuni.

Gli studenti sono consapevoli delle proprie lacune nel gestire le dinamiche comunicative e questo rimane sovente uno dei motivi per cui rifuggono dall'interazione in italiano, ma la classe diventa uno spazio per esprimersi liberamente e in cui si padroneggiano gli strumenti per farlo. Di seguito si presentano alcuni strumenti che perseguono gli obiettivi di sviluppo della coordinazione oculo-manuale, consapevolezza fonologica, discriminazione e riproduzione dei suoni, consapevolezza nella corrispondenza grafema-fonema.

4.4. Strumenti e attività

È necessario premettere che per svolgere attività sia *bottom-up* che *top-down* ci si è ancora al lessico di base già familiare agli studenti, significativo e concreto, che viene ricostruito dialogando con loro. Introducendo le parole si propongono sempre immagini o oggetti fisici che rappresentano il referente su cui si lavora (Immagine 2).

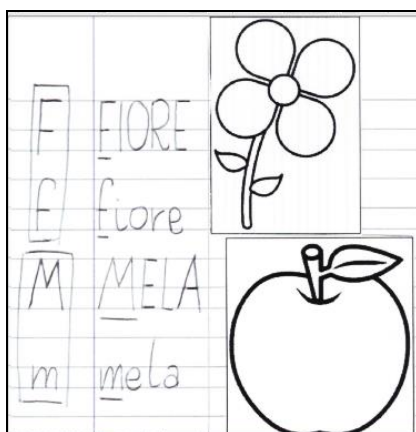


Immagine 2

La costruzione dell'alfabetario sul quaderno.

1. Lo specchio. Nel presentare i suoni si coinvolgono più sensi (vista, tatto, udito) per stimolare e ottimizzare il carico di lavoro della memoria: si ascolta il suono pronunciato dalla maestra e dai compagni, si guarda la bocca della maestra e dei compagni, quindi si controlla con lo specchio se

la posizione della propria bocca corrisponde a quella degli altri, si tocca il collo, proprio e dell'insegnante, per sentire tramite la vibrazione delle corde vocali la distinzione tra sorde e sonore.¹⁰

2. La semola nel vassoio. Dopo aver praticato un suono, con il dito si tracciano il/i grafema/i corrispondente/i nella semola contenuta in un vassoio. Questa pratica lascia una traccia facilmente cancellabile, limitando il giudizio degli altri e di sé, e allena alla riproduzione della lettera su cui si sta lavorando.
3. Il pennello sul quotidiano. Con un pennello intinto nell'acqua si tracciano i grafemi sui fogli di quotidiano, l'acqua si asciuga rapidamente senza lasciare traccia e la 'tela' è pronta per un nuovo utilizzo.
4. La lavagna e il quaderno. In classe vi è un continuo rimando tra i due supporti su cui tutti sperimentano la scrittura. L'obiettivo iniziale non è scrivere senza commettere errori, ma in modo ordinato: dall'alto verso il basso, da sinistra verso destra. Si usa la matita, più facile da cancellare, sul quaderno a Righe A, di cui nelle prime pagine è colorata la riga bassa per facilitare la percezione dell'altezza delle righe (Immagine 3). Lo stesso tipo di righe viene disegnato alla lavagna (Immagine 4).

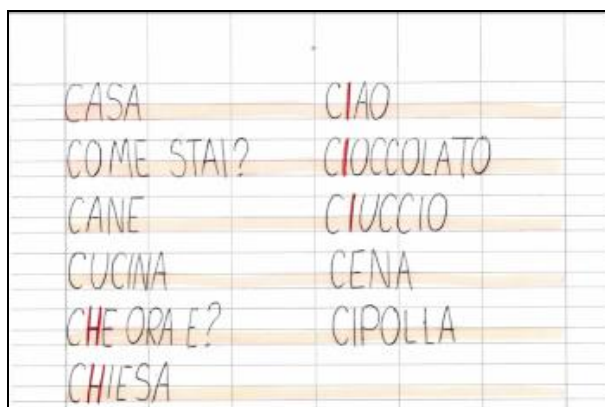


Immagine 3

La lettera C sul quaderno a Righe A colorato per facilitare l'orientamento spazio-dimensionale sul foglio.

¹⁰ Si chiarisce che in classe non è un problema guardarsi a vicenda gli occhi e la bocca, né lo è il contatto fisico. Ognuno è sempre libero di scegliere a quali esercizi partecipare.

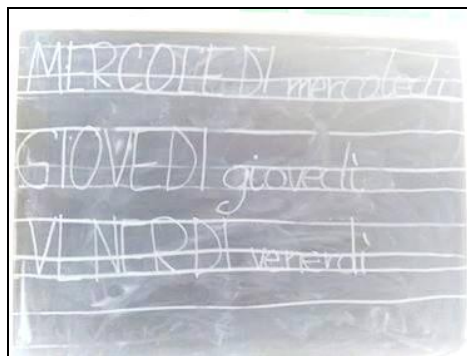


Immagine 4

Sulla lavagna si disegnano le righe rispettando la proporzione delle ‘Righe A’.

5. L'alfabeto in scatola. Gli studenti imitano i gesti dell'insegnante nella creazione di una scatolina origami composta da cartoncini di recupero. L'attività, oltre a richiedere precisione e pazienza, stimola la coordinazione oculo-manuale. All'interno della scatolina si pongono delle tessere con la stampa delle lettere dell'alfabeto, precedentemente ritagliate. L'alfabeto viene utilizzato nelle lezioni successive e in autonomia a casa per esercitarsi nella composizione delle parole.
6. La tombola dei suoni. Si distribuiscono tessere su cui anziché i numeri sono scritte parole e espressioni appartenenti al corpus lessicale già presentato in classe, gli studenti devono individuare nelle parole presenti sulle loro tessere i suoni via via pronunciati dall'insegnante.

5. Risultati e conclusioni

Per passare da una condizione di pre-alfabetismo o analfabetismo a una di autonomia nella letto-scrittura che consenta l'accesso a un corso di livello A1, si stima la necessità di interventi educativi che vanno dalle 1000 alle 1400 ore (Casi 2014, p. 6; Tammelin-Laine, Martin 2015, p. 45). Pur non avendo un tale monte ore a disposizione, si è deciso di affrontare il percorso senza porre limiti temporali allo svolgimento delle varie fasi e rispettando, per quanto possibile, i tempi di acquisizione degli studenti per limitare l'insorgere di ansia e frustrazione.

Per quanto riguarda il primo gruppo, il percorso è stato portato avanti per un totale di 60 ore (10 settimane) durante le quali si è arrivati alla quarta fase.¹¹ Durante la decima settimana gli studenti sono stati testati sulle

¹¹ Contemporaneamente gli studenti hanno frequentato per 40 ore il corso di livello A1 offerto dal C.P.I.A..

competenze oggetto dell'intervento didattico. Dai risultati emerge che il 90% degli studenti con frequenza regolare:

- ha superato il rifiuto iniziale per la scrittura;
- riconosce e produce le vocali;
- sa orientarsi spazialmente sul quaderno dalla prima pagina verso le seguenti, dall'alto verso il basso, da sinistra verso destra;
- riconosce e produce più della metà delle consonanti;
- legge monosillabi e sillabe in isolamento;
- riconosce sillabe CV a inizio parola.

Solo alcuni studenti riconoscono sillabe CV in posizione interna e a fine parola. Una studentessa, infine, è autonoma nella lettura di trisillabi e proposizioni semplici di uso quotidiano.

Considerando il poco tempo a disposizione l'esito è incoraggiante. Come prevedibile i risultati migliori sono stati ottenuti dai soggetti con il tasso di frequenza più alta e una forte motivazione all'apprendimento, mentre sono stati scarsi per coloro che hanno partecipato saltuariamente o con disinteresse all'intervento didattico.

A questo proposito si nota che sarebbe importante individuare ulteriori strategie per massimizzare la motivazione intrinseca legata alla situazione di apprendimento.

Sarebbe interessante, inoltre, monitorare apprendenti analfabeti e pre-alfabeti più a lungo:

- per valutarne gli effettivi progressi nel tempo e individuare il monte ore a cui aspirare per rendere i corsi efficaci;
- per valutare le modalità di mantenimento della letto-scrittura oltre l'intervento didattico.

L'applicazione del modello agli studenti alfabetizzati del secondo gruppo, ha fatto sì che, nonostante qualche difficoltà, l'autonomia nella lettura sia stata raggiunta dopo 48 ore (6 settimane) di lezione.¹²

La possibilità di monitorare il gruppo nei mesi seguenti a questo specifico intervento permette di registrare non solo il mantenimento delle competenze raggiunte, ma anche i continui progressi per gli apprendenti, i quali continuano a praticare la letto-scrittura inseriti in una classe di livello A1. Si nota che tutti gli studenti mantengono un livello di motivazione molto alto; e questo pare, almeno in parte, legato alla possibilità di socializzare in classe.

¹² Durante questo periodo le lezioni presso il C.P.I.A. erano sospese, e gli studenti non hanno dunque frequentato altre lezioni.

Si conclude ricordando che in classe la costruzione di relazioni si fonda sull'ascolto e sulla condivisione delle storie e delle lingue di tutti i partecipanti, con la volontà di attuare un'educazione linguistica in cui "imparare a capire e apprezzare la varietà del patrimonio linguistico dei componenti di una stessa società è il primo passo per imparare a viverci in mezzo senza esserne succubi e senza calpestarla" (GISCEL 1975, VIII. 4). Il primo passo, dunque, per essere cittadini consapevoli.

Bionota: Federica Rapetti (Acqui Terme 1992) si laurea presso l'Università di Torino in "Culture e Letterature del Mondo Moderno" con una tesi sperimentale sul bilinguismo infantile. Prosegue gli studi in "Linguistica Teorica, Applicata e delle Lingue Moderne" all'Università di Pavia: durante il percorso di studi magistrale sviluppa, presso l'Università di Copenaghen, una ricerca su insegnamento e apprendimento della pragmatica in italiano LS nel contesto accademico danese. Dopo la laurea svolge presso l'Università di Copenaghen un tirocinio come lettrice di italiano e assistente di sociologia. Ottiene la certificazione DITALS II livello e insegna italiano L2 a migranti, richiedenti asilo e rifugiati. Lavora per l'En.A.I.P Piemonte, nell'area migranti della Coop. CrescereInsieme di Acqui Terme e al C.P.I.A. 1 di Alessandria dove parte del suo incarico è presso la casa di reclusione di San Michele. I suoi interessi di ricerca sono la pragmatica, la linguistica acquisizionale, l'educazione linguistica, l'istruzione per adulti e l'istruzione carceraria.

Recapito autrice: federica.rapetti1@gmail.com

Riferimenti bibliografici

- Baldoni E., De Santis M., Giovannetti M. e Nasso S. (a cura di) 2017, *Le iniziative di buona accoglienza e integrazione dei migranti in Italia. Modelli, strumenti e azioni*, Roderigo Editore, Roma.
- Bernini G. 2015, *La linguistica acquisizionale*, in Daloiso M. (a cura di), *Scienze del linguaggio e educazione linguistica*, Loescher, Torino, pp. 119-128.
- Berruto G. e Cerruti M. 2011, *La Linguistica. Un corso introduttivo*, De Agostini/Utet, Novara.
- Bettoni C. 2006, *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*, Laterza, Roma/Bari.
- Borri A. e Masiero G. 2017, *I.D.E.A. Interazioni dialogiche e affini. Una proposta di didattica ludica in classi eterogenee di adulti*, in "Italiano LinguaDue" 2, pp. 506-523.
- Borri A., Minuz F., Rocca L. e Sola C. 2014, *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'AI*, Loescher, Torino.
- Council of Europe 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*, Cambridge University Press, Strasburgo.
- Chini M. 2016, *Elementi utili per una didattica dell'italiano L2 alla luce della ricerca acquisizionale*, in "Italiano LinguaDue" 2, pp. 1-18.
- Chini M. e Bosisio C. 2014, *Fondamenti di glottodidattica*, Carocci, Roma.
- D'Agostino M. e Lo Maglio A. 2018, *Profili dei migranti: competenze linguistiche e alfabetizzazione*, in D'Agostino M. (a cura di), *La forza delle lingue, nella migrazione e nell'inclusione*, Palermo University Press, Palermo, pp. 23-29.
- D'Agostino M. 2017, "Chiamo uomo chi è padrone delle sue lingue". *Modelli di plurilinguismo da Lampedusa in su*, in Corrà L. (a cura di), *Educazione linguistica in classi multietniche*, Aracne, Roma, pp. 173-188.
- D'Agostino M. e Sorce G. 2016, *Nuovi migranti e nuova didattica. Esperienze al CPIA Palermo 1*, Scuola Italiana per Stranieri, Palermo.
- Freddi G. 1990, *Azione, gioco, lingua. Fondamenti di una glottodidattica per bambini*, Liviana, Torino.
- Freire P. 1971, *La Pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano.
- Huettig F. 2015, *Literacy influences cognitive abilities far beyond the mastery of written language*, in Van de Craats I., Kurvers J and Van Hout R. (eds.), *Adult literacy, second language and cognition*, Centre for Language Studies, Nijmegen, pp. 115-117.
- Pallotti, G. 2000, *La seconda lingua*, Bompiani, Milano.
- Pettitt N.M. and Tarone E. 2015, *Following Roba: What happens when a low-educated adult immigrant learns to read*, in "Writing Systems Research" 7 [1], pp. 20-38.
- Tammelin-Laine T. and Martin M. 2015, *The simultaneous development of receptive skills in an orthographically transparent second language*, in "Writing Systems Research" 7 [1], pp. 39-57.

Riferimenti sitografici

- Asnada, associazione di promozione sociale. Una scuola per il mondo: formazione per rifugiati, migranti, minori a Milano. <http://www.asnada.it/> (13.04.2020).
- Casi P. 2014, *Tipologie di analfabetismo e profili di competenza – Percorsi didattici per*

- lo sviluppo delle abilità di oralità e di letto-scrittura.*
<https://www.unistrasi.it/public/articoli/2512/Files/Casi.pdf> (22.04.2020).
- Crescere Insieme, cooperativa sociale ONLUS. <http://www.crescere-insieme.it/area-migranti/> (13.04.2020).
- Edizioni dell'asino <https://asinoedizioni.it/> (13.04.2020).
- Enti certificatori dell'Italiano L2 (a cura di) 2016, *Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana a livello Pre A1.* <http://www.integrazionemigranti.gov.it/Documenti-e-ricerche/SILLABOPreA1.pdf#search=sillabo%20pre%20a1> (24.04.2020).
- GISCEL 1975, *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica.* <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/> (24.04.2020).
- Gli Asini rivista <http://gliasinirivista.org/> (13.04.2020).
- LESLLA – Literacy Education and Second Language Learning for Adults. <https://www.leslla.org/> (13.04.2020).

DAL PLAIN LANGUAGE ALL'EASY-TO-READ PER LETTORI CON DISABILITÀ INTELLETTIVE: OLTRE LA SEMPLIFICAZIONE

FLORIANA CARLOTTA SCIUMBATA
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TRIESTE

Abstract – This paper deals with the topic of text simplification discussing two models of writing that make texts easier to read and understand. First, it briefly discusses plain language, which has been debated in Italy since the beginning of the 1990s as a tool to improve government communication. However, even though several initiatives tried to promote it, it is still little used, and it has not defeated bureaucratese. Second, this paper presents “Easy-to-Read”, a model of linguistic adaptation designed to write texts that are easy to read and understand for people with intellectual disabilities. Its features of conciseness and simplicity also make it suitable for other categories with reading difficulties due to psychological and neuropsychiatric conditions, social factors, and/or poor knowledge of a language. Plain language and Easy-to-Read share several traits, although Easy-to-Read is a more specific application designed for readers with special needs. Easy-to-Read is a relatively new concept: several guidelines have already been created for some languages, along with the European ones, designed during the *Pathways* project by the European association Inclusion Europe. Yet, the existing guidelines often lack extensive linguistic indications and can prove insufficient to write proper easy-to-read texts. After presenting Easy-to-Read, the paper will discuss some methodological issues, such as some problems regarding the existing guidelines for the Italian version of Easy-to-Read; the complexity of the needs of its recipient; and the absence of proofs, as Easy-to-Read currently lacks a more scientific approach and further studies are still needed. Finally, the paper briefly discusses the need to spread both plain language and Easy-to-Read in order to foster the participation in social life of people with reading difficulties or intellectual disabilities and promote their right to information.

Keywords: plain language; easy-to-read; intellectual disabilities; writing for special needs; Italian language.

1. Abbiamo (ancora) bisogno di semplificare?

La semplificazione del linguaggio amministrativo,¹ il cui prodotto è anche noto come *plain language*, è uno strumento che ha come obiettivo quello di facilitare la comprensione delle comunicazioni istituzionali a un pubblico vasto e variegato. Si basa su regole che hanno come fine ultimo la semplicità: consigliano infatti di scegliere solo le informazioni necessarie, di ordinarle in maniera logica, di usare una sintassi regolare e lineare, di scegliere un lessico facile, vicino a quello quotidiano, e di usare una grafica pulita e ordinata (Cortelazzo, Pellegrino 2003; Fioritto 1997; Fioritto 2009; Franceschini e Gigli 2003; ITTIG 2011; Raso 2005; Vellutino 2018).

La semplificazione della lingua amministrativa è argomento di interesse ormai da quasi mezzo secolo nel mondo, cioè da quando hanno preso piede i primi movimenti in Scandinavia, in particolare in Svezia (Ehrenberg-Sundin 1995), e nei Paesi anglofoni (Redish 1985). Ormai da tre decenni l'argomento si è affermato anche in Italia,² grazie sia all'interesse degli studiosi, ancora vitale, sia alle iniziative intraprese a livello legislativo. L'attenzione per una lingua semplice ed efficace, soprattutto nelle pubbliche amministrazioni, sembra tuttavia aver perso spinta negli ultimi quindici anni, e abbiamo invece assistito a una vera e propria “marcia indietro” (Cortelazzo 2015a, p. 136).³

Tale disinteresse non è però dovuto al fatto che la sintassi è stata sbrogliata o il lessico oscuro è stato chiarito: insomma, il burocratese non è ancora stato debellato. L'uso di una lingua oscura, intricata e complessa nelle comunicazioni al pubblico è infatti un fenomeno ancora attuale. Si pensi ad esempio alle recenti comunicazioni sull'emergenza Coronavirus, come i decreti “a scatole cinesi”, pieni di rimandi ad altri testi giuridici, o le infinite versioni dell'autocertificazione da consegnare alle autorità, in cui i cittadini sono “in transito da” per l’“approvvigionamento alimentare” o per “spostamenti che rivestono carattere di quotidianità”.⁴ Non riveste invece

¹ La parola ‘semplificazione’ può “far pensare a impoverimento, sottrazione di complessità; al contrario, semplificare è un’operazione colta, raffinata, volta a sottrarre complicazione e ad aggiungere senso” (Lucarelli 2001, p. 3). Si veda anche Fiorentino (2019) per una panoramica più ampia sul concetto di complessità e semplicità linguistiche.

² La questione dell’oscurità linguistica è nota e dibattuta da molto più tempo anche in Italia. Rimando a Lubello (2014) e Viale (2008) per riferimenti alla storia del linguaggio amministrativo.

³ In particolare a partire dal 2013, cioè da quando il Codice di comportamento dei dipendenti delle pubbliche amministrazioni non richiede più in modo esplicito ai dipendenti pubblici di comunicare in modo chiaro con il cittadino. Non mancano tuttavia esempi di buone pratiche, alcuni dei quali sono riportati in Cortelazzo (2015b).

⁴ Il blog di Michele Cortelazzo analizza in maniera approfondita le diverse versioni dell’autocertificazione <https://cortmic.myblog.it/coronavirus-modulo-massacra-italiano/>. Segnalo

“carattere di quotidianità” la lingua usata nella comunicazione con il cittadino, con il rischio di generare incomprensioni e disagi, ma anche quello di compromettere la trasparenza.

La lingua burocratica è poi diffusa anche al di fuori delle pubbliche amministrazioni e rappresenta un modello di scrittura anche per aziende più o meno private⁵ che scelgono di comunicare con il proprio pubblico in modo spesso incomprensibile, di fatto interponendo una barriera di incomunicabilità tra l'azienda e il cliente.

Eppure, i dati sulle capacità di lettura degli italiani dovrebbero spingere esattamente nella direzione opposta. Il 28% della popolazione – cioè più di un adulto su quattro – riesce a leggere e capire solo singole parole o frasi semplici, come rilevano i dati dello studio PIAAC-OCSE del 2016. Il 47% della popolazione è inoltre funzionalmente analfabeta, cioè non riesce a usare le competenze di lettura, scrittura e calcolo per muoversi in modo autonomo in situazioni di vita quotidiana. Ancora secondo uno studio PIAAC-OCSE del 2014, l'Italia si classifica ultima tra i Paesi OCSE per competenze alfabetiche, e “il 70% della popolazione italiana si colloca al di sotto del Livello 3, il livello di competenze [alfabetiche e matematiche] considerate necessarie per interagire in modo efficace nella società del XXI secolo”. In questo quadro, l'uso di una comunicazione chiara ed efficace assume ancora più importanza.

Molto, insomma, sarebbe da fare per sconfiggere l'inerzia che governa la comunicazione al pubblico e promuovere una comunicazione chiara ed efficace. Ancora di più bisognerebbe fare per andare oltre e iniziare a pensare anche a categorie di persone con difficoltà nella lettura. Applicare le indicazioni del *plain language* permette di migliorare notevolmente i testi e di renderli più semplici ed efficaci ma può essere insufficiente per un pubblico con esigenze specifiche. È il caso, ad esempio, delle persone con disabilità intellettive, che rischiano di restare escluse dalla comunicazione, in particolare da quella scritta, e dunque di veder negato il proprio diritto all'informazione alla partecipazione nella vita democratica del Paese.

anche le interessanti riflessioni di Gian Antonio Stella (https://www.corriere.it/politica/20_marzo_26/coronavirus-decreto-123-mila-parole-ossia-13-volte-costituzione-10d384e6-6faa-11ea-b81d-2856ba22fce7.shtml) e di Sabino Cassese (https://www.corriere.it/editoriali/20_marzo_23/dovere-essere-chiari-b5b36828-6d39-11ea-ba71-0c6303b9bf2d.shtml) (consultati il 3 aprile 2020).

⁵ Si veda come esempio Sciumbata (2017).

2. Il linguaggio facile da leggere e da capire

Per favorire la comprensione di testi scritti per un pubblico di persone con disabilità intellettive è stato creato il cosiddetto ‘linguaggio facile da leggere e da capire’, anche noto come ‘Easy-to-Read’, ‘easy-read’ o ‘easy reading’ (‘EtR’ da qui in avanti). L’EtR può essere applicato a diversi tipi di testo: per esempio a opere letterarie – che in Svezia sono state usate per i primi esempi di EtR (Tronbacke 1993) –, istruzioni di ogni tipo, manuali, notizie, ricette, guide turistiche, allegati alle leggi, avvisi al pubblico e così via. Questi possono essere ottenuti semplificando testi già esistenti oppure scrivendone di nuovi.

Riporto qui a titolo di esempio una descrizione dell’EtR⁶ scritta a sua volta in EtR⁷ per dare un’idea delle caratteristiche di questa strategia di scrittura.



Versione facile da leggere

Il linguaggio facile da leggere è un **linguaggio che aiuta le persone a leggere e capire le informazioni difficili.**

Le informazioni facili da leggere e da capire sono **importanti per la vita delle persone con disabilità.**

Le informazioni facili da leggere aiutano le persone a trovare le cose che hanno bisogno di sapere.

Le aiutano a prendere delle decisioni e a fare delle scelte.

Con il linguaggio facile da leggere

⁶ La descrizione è stata redatta dall’Anffas (Associazione Nazionale di Famiglie di Persone con Disabilità Intellettive e/o Relazionali) ed è disponibile all’indirizzo <http://www.anffas.net/it/linguaggio-facile-da-leggere/linee-guida/> (consultato il 3 aprile 2020).

⁷ Il logo blu indica I testi in linguaggio facile da leggere e da capire. © logo europeo per facile da leggere: Inclusion Europe. Maggiori informazioni su www.easy-to-read.eu (consultato il 3 aprile 2020).

la formazione permanente può diventare
più facile da frequentare
per le persone con disabilità intellettiva.

Anffas ha partecipato ad un **progetto importante**
sul linguaggio facile da leggere

Questo progetto si chiama **Pathways 2**
e puoi avere maggiori informazioni sul progetto [cliccando qui](#).

Nell'esempio possiamo notare alcuni aspetti salienti dell'EtR: in primo luogo, le frasi sono brevi e lineari e il lessico è semplice. Il testo ha un migliore impatto visivo grazie al corpo più grande del carattere tipografico, che è senza grazie;⁸ a un'interlinea ampia; all'allineamento a sinistra, utile a orientarsi meglio tra le righe. Si può notare anche la suddivisione grafica delle frasi, che dovrebbe essere fatta per elementi sintattici quando la frase occupa più di un rigo, e che serve per aiutare chi legge a non perdere il filo del discorso. I testi in EtR sono inoltre spesso accompagnati da immagini che non hanno una funzione decorativa, ma servono a trasmettere meglio il significato del testo.

Un'altra caratteristica fondamentale è rappresentata dal fatto che il processo di scrittura prevede la partecipazione diretta dei suoi beneficiari principali, cioè le persone con disabilità intellettive, che collaborano alla redazione o alla revisione del testo o a entrambe le fasi. In questo modo si cerca di garantire il più possibile l'efficacia dei testi in EtR, sebbene con alcune limitazioni che saranno discusse più avanti.

Grazie alle sue caratteristiche di semplicità, linearità e immediatezza, l'EtR è uno strumento fondamentale per promuovere l'accesso all'informazione, ma anche alla cultura, alla letteratura e alla formazione, non solo delle persone con disabilità intellettive, ma anche di altre persone con patologie o condizioni fisiche, psichiche o culturali che limitano la capacità di comprendere un testo scritto.

⁸ Le grazie (o bastoni) sono abbellimenti presenti alle estremità di alcuni caratteri, che possono però renderli meno leggibili (Cortelazzo, Pellegrino 2003, p. 71).

L'EtR rappresenta a tutti gli effetti uno strumento per eliminare barriere poste davanti all'utente: com'è ovvio, non si tratta di ostacoli fisici, bensì di barriere comunicative. Secondo l'articolo 9 della convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità del 2006, ratificata dall'Italia nel 2009 e dall'Unione Europea nel 2010,

gli Stati Parti devono prendere misure appropriate per assicurare alle persone con disabilità, su base di eguaglianza con gli altri, l'accesso all'ambiente fisico, ai trasporti, all'informazione e alla comunicazione, compresi i sistemi e le tecnologie di informazione e comunicazione, e ad altre attrezzature e servizi aperti o offerti al pubblico.⁹

Gli Stati che hanno ratificato la Convenzione dovrebbero quindi identificare ed eliminare le barriere non solo da edifici, strade e trasporti, cioè le barriere tradizionalmente associate all'accessibilità, ma anche dai servizi di informazione e comunicazione per permettere alle persone con disabilità di vivere e interagire in modo indipendente e partecipare a tutti gli ambiti della vita sociale. L'EtR rappresenta un buon esempio di eliminazione delle barriere intellettive e può trovare largo uso. Infatti, un testo scritto in modo semplice ed efficace, se ben impostato secondo regole chiare, può raggiungere un vasto numero di persone, a prescindere dalle loro esigenze. Sarà quindi comprensibile per chi ha difficoltà di lettura più o meno gravi, ma anche per tutti gli altri utenti.

2.1. EtR e plain language

Da quanto visto finora sembra che *plain language* ed EtR condividano molte caratteristiche, oltre a diverse indicazioni: viene dunque da chiedersi quali differenze intercorrano. L'EtR può essere considerato un'applicazione più specifica del *plain language*. Quest'ultimo si rivolge infatti a un pubblico generico, mentre l'EtR ha come obiettivo un pubblico con bisogni specifici. Inoltre, il *plain language* è nato principalmente per le comunicazioni al pubblico, di solito di natura amministrativa, benché possa trovare applicazione anche in altri ambiti, mentre l'EtR ha come obiettivo l'accessibilità di qualunque testo, ma in origine era ristretto a testi di tipo letterario. Infine, rispetto al *plain language*, l'EtR deve dare indicazioni più specifiche, mirate ad appianare il maggior numero di difficoltà che un testo potrebbe contenere.

⁹ Il testo integrale è disponibile all'indirizzo http://www.osservatoriodisabilita.gov.it/images/documenti/la_convenzione_onu.pdf (consultato il 3 aprile 2020).

Alcune differenze formali tra EtR e *plain language* si possono osservare nella

Tabella 1, in cui ho reso un esempio di lingua burocratica in *plain language* e in EtR.

Lingua burocratica
Il cittadino, una volta mandata la richiesta, deve aspettare – fino a un massimo di 90 giorni – la conferma dall’ufficio competente.
<i>Plain language</i>
L’ufficio le confermerà di aver ricevuto la richiesta entro 90 giorni.
<i>Easy-to-read</i>
Devi aspettare la conferma dell’ufficio dopo aver fatto la richiesta. Dovrai aspettare al massimo per 90 giorni, cioè tre mesi.

Tabella 1

Esempio di un testo in lingua burocratica semplificato in *plain language* e in EtR.

Riflettendo su questo semplice esempio, si può già notare che il *plain language* apporta un vantaggio in termini di semplicità rispetto all’originale, di cui rappresenta una versione più breve, lineare e ordinata e in cui il mittente si rivolge direttamente al destinatario. La versione in EtR è ancora più facile, benché più lunga, con 20 parole contro 11, distribuite in frasi molto brevi e separate anche graficamente. Il testo si rivolge al lettore in modo diretto dandogli del *tu* e spiega anche un dettaglio ovvio come la conversione dei giorni in mesi. Questo passaggio non è necessario per un lettore generico, per cui sarebbe ridondante, ma può aiutare un lettore con disabilità intellettiva a decifrare meglio il contenuto del messaggio.

3. Alcune questioni metodologiche riguardanti l’EtR

3.1. Le linee guida

La redazione di testi in EtR avviene di solito seguendo indicazioni pubblicate nel corso degli anni sotto forma di manuali o linee guida e che sono il risultato di iniziative locali, specifiche per una certa lingua o realtà, oppure di progetti internazionali. La principale iniziativa in questo senso è il progetto *Pathways*, avviato dall’associazione *Inclusion Europe* e patrocinato dalla

Commissione Europea e dal Programma Europeo di Apprendimento Permanente (LLP) in due *tranche* (tra il 2007 e il 2009 e il 2011 e il 2013). Al progetto hanno preso parte diverse associazioni nazionali europee, tra cui l'italiana Anffas (Associazione Nazionale di Famiglie di Persone con Disabilità Intellettive e/o Relazionali). Il progetto *Pathways* ha cercato di stabilire uno standard europeo per guidare i redattori di testi in EtR, in particolare per l'applicazione alla formazione permanente delle persone con disabilità intellettive.

Le linee guida risultate dal progetto *Pathways* sono confluite nel documento *Informazioni per tutti* (Inclusion Europe 2013). Le indicazioni che contiene non sono però state modellate appositamente sulle caratteristiche della lingua italiana, ma sono il risultato di una traduzione di un documento condiviso e valido per più lingue. Le istruzioni che contiene sono spesso generiche, scarse anche quantitativamente, insufficienti per scrivere un testo accessibile per il maggior numero possibile di persone con esigenze particolari.

Le linee guida si concentrano poi soprattutto su aspetti secondari come la grafica o la scelta della carta,¹⁰ ma danno poca rilevanza all'aspetto testuale e a quello linguistico. Per esempio, le indicazioni suggeriscono di usare “frasi brevi” e “parole semplici”, senza però fornire ulteriori dettagli come il numero consigliato di parole per frase, il tipo di strutture sintattiche da prediligere o evitare, oppure le fonti utili a scegliere parole facili e comprensibili. Molto è quindi lasciato all'esperienza e alle conoscenze del singolo redattore di un testo in linguaggio facile da leggere e da capire o alle osservazioni del singolo lettore di prova o del gruppo che si occupa di revisionarlo. Testi scritti o revisionati da persone diverse rischiano quindi di non seguire un vero e proprio standard di leggibilità e comprensibilità. Per migliorare i risultati servirebbero quindi nuove linee guida più dettagliate,¹¹ create sulle caratteristiche della lingua italiana, così da dirigere meglio i redattori di testi in EtR verso la creazione di testi sempre comprensibili e adatti a un pubblico il più possibile vasto.

¹⁰ A questo proposito, nelle linee guida *Pathways* non vengono fatte differenze tra la scrittura per la carta e quella invece destinata allo schermo. A quest'ultima sono state dedicate diverse altre indicazioni e linee guida, per esempio Fiorentino (2013).

¹¹ Sciumbata (2020) propone nuove linee guida che si focalizzano maggiormente sull'aspetto linguistico. Le nuove indicazioni sono basate sulla letteratura sulla semplificazione del linguaggio amministrativo, *plain language*, scrittura controllata, oltre a studi sulla comprensione di lettura o aspetti linguistici che possono favorire o ostacolare il lettore. Le linee guida saranno pubblicate a breve in un manuale rivolto a chiunque voglia avvicinarsi all'EtR.

3.2. La complessità del pubblico di destinazione

Come abbiamo visto, l'EtR è nato per rispondere in primo luogo alle esigenze di persone con disabilità intellettive. È perciò utile esplorare la definizione di “disabilità intellettiva” per evidenziare alcuni problemi metodologici che ne derivano. La disabilità intellettiva è una condizione eterogenea che si manifesta in svariati modi e con diversi livelli di gravità: di fatto, la definizione è un grande contenitore che accorpa persone con deficit diversi.¹² Ciò implica che anche le competenze ed esigenze di lettura delle persone con disabilità intellettiva non si possano generalizzare:¹³ alcuni lettori avranno per esempio problemi all'atto della codifica delle parole scritte su carta o su schermo, oppure difficoltà dal punto di vista lessicale o nella risoluzione della sintassi, dal punto di vista della memoria a breve o a lungo termine o ancora dell'inferenza. Una parte di lettori avrà uno solo di questi problemi e in forma meno grave, un'altra avrà una combinazione di deficit in forma più acuta.

A ciò si aggiunge la difficoltà nel testare la comprensione di lettura nelle persone con disabilità intellettive (Jones, Long, Finlay 2006, p. 411). Risulta quindi impossibile creare un modello di lingua scritta che risponda alle esigenze di tutti: il quadro è infatti enormemente complesso e cercare di raggiungere ogni singola persona sarebbe inattuabile, così come sarebbe irrealistico pensare di avere risorse sufficienti per poter adattare ogni testo ai bisogni di ogni singolo utente con una riscrittura fatta su misura.

L'enorme complessità delle disabilità intellettive porta poi alla luce il limite di uno dei cardini dell'EtR, cioè il coinvolgimento diretto delle persone con disabilità nelle fasi di scrittura o di revisione del testo. Si tratta senza dubbio di un procedimento utile, in primo luogo per evidenziare i difetti del testo con un riscontro diretto, ma anche per coinvolgere in maniera attiva le persone con disabilità intellettive in un'attività che le riguarda, con i benefici che ne conseguono anche dal punto di vista sociale. D'altra parte, bisogna considerare che i lettori di prova possono avere competenze, difficoltà ed esperienze diverse da quelle di altri potenziali lettori con disabilità intellettive diverse per tipo o entità. I lettori potrebbero inoltre non avere competenze metalinguistiche sufficienti, cioè potrebbero mancare della capacità di elaborare in modo indipendente pensieri e valutazioni su una lingua specifica o sulle sue varietà, sui significati o sulla forma di un testo, di una frase o di una parola, per confermarne la validità o proporre modifiche efficaci

¹² Una definizione dettagliata è fornita dal *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali* (Biondi 2014).

¹³ Dati sulle diverse difficoltà di lettura nelle persone con disabilità intellettive si trovano in Baddeley e Jarrold (2007); Bos e Tierney (1984); Connors *et al.* (2001); Di Blasi *et al.* (2018); Facon, Facon-Bollengier, Grubar (2002); Ferrer, Bracal, Asensi (1999); Henry, Winfield (2010); Numminen, Service, Ruoppila (2002); Padovani (2006); Perovic (2006).

(Berretta 1994). Un testo scritto o revisionato da un gruppo di lettori di prova con competenze più avanzate potrebbe rivelarsi troppo complesso per lettori che hanno difficoltà maggiori. Di conseguenza, un testo troppo facile o troppo difficile potrebbe scoraggiare il lettore o fargli perdere interesse nella lettura.

A un quadro già complesso si sommano anche gli altri possibili destinatari dell'EtR. Tra questi, diverse fonti (García Muñoz 2012; IFLA 2010; Tronbacke 1993) riportano persone affette da dislessia, autismo, ADHD (disturbo da deficit di attenzione e iperattività), afasia, demenza, sordità. Rientrano tra i beneficiari anche altri lettori con difficoltà di lettura dovute all'età e a una scarsa conoscenza della lingua, come bambini, anziani, stranieri, analfabeti funzionali e persone con un basso livello di scolarizzazione. Abbiamo tuttavia già visto che il mosaico delle disabilità intellettive è già molto sfaccettato: se a questa complessità se ne somma un'altra, cioè quella rappresentata dalle altre difficoltà di lettura, viene da chiedersi se l'EtR possa comprendere tante caratteristiche quante sono le esigenze a cui deve rispondere. IFLA (2010, pp. 9-10) riporta che è opinione condivisa che i gruppi di potenziali lettori condividano molte più somiglianze che differenze, ma rileva che, d'altra parte, non tutte le pubblicazioni potranno essere adatte ai bisogni di ogni singolo lettore. La questione è già nota anche per quanto riguarda il *plain language*, che infatti, come osserva Fortis (2003, p. 4), “non persegue la comprensibilità assoluta, che sarebbe un'utopia, bensì la massima comprensibilità possibile”.

Le considerazioni fatte finora non impongono di rinunciare all'idea di scrivere testi accessibili per un pubblico generico di persone con esigenze così variegata, con competenze e bagagli culturali molto diversi e non sempre conciliabili. Si pensi, per esempio, al caso di una comunicazione al pubblico in un ufficio, di un manuale di istruzioni o di un testo consultabile su internet: tutti testi che potrebbero essere utili a un gran numero di persone, e che quindi dovrebbero raggiungere un pubblico potenzialmente molto vasto. Chi scrive uno di questi testi si trova perciò a comunicare con una “figura astratta” (Cortelazzo, Pellegrino 2003, p. 22). In questi casi, è necessario raggiungere un compromesso e puntare non a raggiungere tutti, bensì a farsi capire dal maggior numero possibile di persone.

3.3. Un'assenza di prove

Occorre sottolineare che gli studi scientifici sull'efficacia dell'EtR sono ancora piuttosto scarsi e la sua validità si basa perlopiù su prove empiriche. Ciò è stato rilevato nel manuale per l'EtR dell'IFLA (2010, p. 10) ed è stato confermato anche da Sutherland e Isherwood (2016, pp. 297-298), secondo

cui l'EtR si basa al momento su una vera e propria "assenza di prove", in particolare dal punto di vista linguistico, con poche eccezioni.¹⁴ È quindi necessario avviare studi e ricerche specifici, come già richiesto sempre dall'IFLA (2010, p. 20). A tale situazione si affianca inoltre la già citata generica mancanza di studi sulla comprensione nella lettura delle persone con disabilità intellettive (Jones, Long, Finlay 2006, p. 411). Ciononostante, l'EtR resta una base empirica da cui avviare un processo dalla doppia valenza, che da una parte ha l'obiettivo pratico e a breve termine di creare testi semplici e sicuramente più accessibili; dall'altra quello di sensibilizzare istituzioni ed enti, ma anche il pubblico generico, sull'accessibilità della lettura e sulla necessità di avere a disposizione strumenti per migliorare la comprensione per diverse categorie di lettori.

4. In conclusione: una strada ancora in salita

Che si parli di *plain language* o di EtR, la semplificazione di testi è una questione che, benché annosa, resta ancora aperta e ha ancora ragione di esistere. Diverse categorie di persone restano infatti escluse a causa dall'uso nell'ambito comunicativo di una lingua troppo complicata, la cui comprensione è resa ancora più ostica da difficoltà di lettura dovute a un basso livello di scolarizzazione, all'analfabetismo di ritorno oppure alle disabilità intellettive.

Rispetto ad altri Paesi, l'Italia resta ancora indietro sia per quanto riguarda il *plain language*, sia, soprattutto, per quanto riguarda l'EtR. Il primo, come abbiamo visto, è dibattuto e promosso da tempo, ma fa fatica ad affermarsi e non è ancora riuscito a intaccare il burocratese. I legislatori hanno addirittura eliminato i riferimenti all'uso di una lingua comprensibile dalle norme riguardanti la pubblica amministrazione, di fatto disconoscendo l'importanza della comunicazione efficace nell'interazione con il pubblico.

L'EtR in Italia ha invece visto un antesignano nelle tecniche di scrittura controllata applicate al periodico *Due parole. Mensile di facile lettura*, nato negli anni '80 presso l'università La Sapienza (Piemontese 1996). Di fatto, *Due parole* rappresenta il primo tentativo italiano di raggiungere persone con disabilità intellettive, ma anche altre persone con difficoltà di lettura (Piemontese 1996, p. 219). L'EtR vero e proprio è però un argomento ancora relativamente nuovo ed è di fatto sconosciuto in Italia, dove la sua applicazione e la sua diffusione sono in notevole ritardo rispetto ad altri Paesi come Spagna, Svezia, Regno Unito, Austria e Germania. La sua principale promotrice resta l'associazione Anffas, che, come abbiamo già detto, ha partecipato al progetto *Pathways* per la creazione dello standard europeo.

¹⁴ Si veda per esempio Fajardo *et al.* (2014).

L'Anffas produce diversi documenti in EtR,¹⁵ tra cui, tra i tanti, opuscoli che spaziano dalle istruzioni per usare la lavatrice a quelle su una corretta alimentazione, dai giornalini delle sedi dell'associazione alle guide di mostre d'arte. Sono inoltre state avviate iniziative di redazione di testi in EtR in occasione di eventi importanti che richiedono il coinvolgimento diretto delle persone, come le elezioni politiche o quelle europee. Al di fuori dell'Anffas, l'EtR è utilizzato molto di rado ed è di solito comunque circoscritto ad associazioni che lavorano a diretto contatto con le persone con disabilità intellettive. Sembra che invece le amministrazioni pubbliche non siano ancora venute in contatto con l'EtR, con l'eccezione di poche iniziative come il progetto-pilota della Provincia Autonoma di Bolzano, che ha pubblicato la versione semplificata della legge provinciale 14 luglio 2015 n. 7,¹⁶ in tema di partecipazione e inclusione delle persone con disabilità, cioè la prima applicazione della stessa legge per informare i diretti interessati sul suo contenuto.

Il ritardo nell'applicazione dell'EtR in Italia rappresenta senza dubbio un limite per l'inclusione delle persone con disabilità intellettive, oltre a essere in contrasto con la ratifica da parte dell'Italia della già citata Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità.

L'EtR è uno strumento che ha ancora bisogno di essere approfondito, perfezionato e studiato e che, come abbiamo visto, presenta alcuni limiti determinati dalla vastità e dalle caratteristiche del pubblico a cui si rivolge. Rappresenta però un buon punto di partenza per avviare un processo di cambiamento che permetterebbe alle persone con disabilità intellettive, ma anche a chiunque trovi qualunque difficoltà nella lettura, di accedere all'informazione, alla cultura, allo svago, e ne promuoverebbe una maggiore partecipazione alla vita pubblica.

Bionota: Floriana Carlotta Sciumbata ha conseguito il dottorato in Studi Linguistici e Letterari (curriculum Linguistica, Interpretazione e Traduzione) presso l'Università di Udine e l'Università di Trieste. Per la sua ricerca si è occupata di creare nuove linee guida per l'Easy-to-Read, un modello di scrittura per comunicare con persone con disabilità intellettive. I suoi interessi di ricerca includono anche la semplificazione del linguaggio burocratico-amministrativo, le lingue speciali in genere, la linguistica dei corpora, le *digital humanities* e l'applicazione di metodi quantitativi di analisi dei dati testuali.

Recapito autrice: fsciumbata@units.it

¹⁵ Molti documenti dell'Anffas sono raccolti sul sito dell'associazione all'indirizzo <http://www.anffas.net/it/linguaggio-facile-da-leggere/documenti-facili-da-leggere/> (consultato il 3 aprile 2020).

¹⁶ Il documento può essere consultato all'indirizzo http://www.provincia.bz.it/famiglia-sociale-comunita/disabilita/downloads/LP_lingua_facile_it_qualita_alta.pdf (consultato il 3 aprile 2020).

Riferimenti bibliografici

- Baddeley A. e Jarrold C. 2007, *Working memory and Down syndrome*, in “Journal of Intellectual Disability Research”, 51(12), pp. 925-931.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2007.00979.x>
- Berretta M. 1994, *Il parlato italiano contemporaneo*, in Serianni L., Trifone P. (a cura di) *Storia della lingua italiana: scritto e parlato. Vol. 2*, Einaudi, Torino, pp. 239-270.
- Biondi M. 2014 (a cura di), *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali. DSM-5*, Raffaello Cortina, Milano.
- Bos C.S. e Tierney R.J. 1984, *Inferential reading abilities of mildly mentally retarded and nonretarded students*, in “American Journal of Mental Deficiency” 89 [1], pp. 75-82.
- Conners F.A., Atwell J.A., Rosenquist C.J. e Sligh A.C. 2001, *Abilities underlying decoding differences in children with intellectual disability*, in “Journal of Intellectual Disability Research” 45 [4], pp. 292-299.
<https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2001.00319.x>
- Cortelazzo M.A. 2015a, *Il cantiere del linguaggio istituzionale. A che punto siamo?*, in “LeGes” 26, pp. 135-150.
- Cortelazzo M.A. 2015b, *La semplificazione dei testi amministrativi. Le buone pratiche*, in Bombi R. (a cura di) *Quale comunicazione tra Stato e cittadino oggi? Per un nuovo manuale di comunicazione istituzionale e internazionale*, Il Calamo, Roma.
- Cortelazzo M.A., Pellegrino F. 2003. *Guida alla scrittura istituzionale*, Laterza, Bari.
- Di Blasi F.D., Buono S., Città S., Costanzo A.A. e Zoccolotti P. 2018, *Reading Deficits in Intellectual Disability Are still an Open Question: A Narrative Review*, in “Brain Sciences” 8 [8], 146. <https://doi.org/10.3390/brainsci8080146>
- Ehrenberg-Sundin B. 1995, *Plain Language in Sweden*, in “Clarity” 33, pp. 16-18.
- Facon B., Facon-Bollengier T. e Grubar J.C. 2002, *Chronological Age, Receptive Vocabulary, and Syntax Comprehension in Children and Adolescents With Mental Retardation*, in “American Journal on Mental Retardation” 107 [2], pp. 91-98.
[https://doi.org/10.1352/0895-8017\(2002\)107<0091:CARVAS>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0895-8017(2002)107<0091:CARVAS>2.0.CO;2)
- Fajardo I., Ávila V., Ferrer A., Tavares G., Gómez M. e Hernández A. 2014, *Easy-to-read Texts for Students with Intellectual Disability: Linguistic Factors Affecting Comprehension*, in “Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities” 27 [3], pp. 212–225. <https://doi.org/10.1111/jar.12065>
- Ferrer A., Brancal M. e Asensi M.C. 1999, *La evaluación de la producción léxica en las personas con retraso mental: alternativas a la medición psicométrica*, in *III Congreso Internacional de Psicología Evolutiva y de la Educación*, Santiago de Compostela.
- Fiorentino G. 2013, *Frontiere della scrittura. Lineamenti di web writing*, Carocci, Roma.
- Fiorentino G. 2019, *Complessità e semplicità come qualità di un sistema linguistico: codici artificiali e codici naturali a confronto*, in Burov I. e Fiorentino G. (a cura di), *Complexité des structures et des systèmes linguistiques: le cas des langues romanes*, CU Romanistika, Sofia.
- Fioritto A. 1997, *Manuale di stile: strumenti per semplificare il linguaggio delle amministrazioni pubbliche*, Il Mulino, Bologna.
- Fioritto A. 2009, *Manuale di stile dei documenti amministrativi*, Il Mulino, Bologna.
- Fortis D. 2003, *Il Plain language: quando le istituzioni si fanno capire*, in “I quaderni del Mestiere di scrivere”

- <http://www.mestierediscrivere.com/uploads/files/PlainLanguage.pdf> (consultato il 3 aprile 2020).
- Franceschini F. e Gigli S. 2003, *Manuale di scrittura amministrativa*, Agenzia delle Entrate, Roma.
- García Muñoz Ó. 2012, *Lectura fácil. Guías prácticas de orientaciones para la inclusión educativa*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid.
- Henry L.A. e Winfield J. 2010, *Working memory and educational achievement in children with intellectual disabilities*, in “*Journal of Intellectual Disability Research*”, 2010 Apr;54 [4], pp. 354-65. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2010.01264.x>
- IFLA (International Federation of Library Association and Institutions) 2010, *Guidelines for easy-to-read materials*, in “IFLA Report” n. 120. <https://www.ifla.org/publications/guidelines-for-easy-to-read-materials> (consultato il 3 aprile 2020)
- Inclusion Europe. 2013, *Informazioni per tutti*, Inclusion Europe, Bruxelles.
- ITTIG (Gruppo di lavoro promosso da Istituto di teoria e tecniche dell’informazione giuridica e Accademia della Crusca) (a cura di) 2011, *Guida alla redazione degli atti amministrativi. Regole e suggerimenti*, Istituto di teoria e tecniche dell’informazione giuridica del Cnr, Firenze.
- Jones F.W., Long K. e Finlay W.M.L. 2006, *Assessing the reading comprehension of adults with learning disabilities*. in “*Journal of Intellectual Disability Research*” 50 [6], pp. 410-418.
- Lubello S. 2014, *Il linguaggio burocratico*, Carocci, Roma.
- Lucarelli A. 2001, *Semplificare il linguaggio burocratico: meccanismi e tecniche*. http://www.maldura.unipd.it/buro/manuali/manuale_emilia.pdf (consultato il 3 aprile 2020).
- Numminen H., Service E., Ruoppila I. 2002, *Working memory, intelligence and knowledge base in adult persons with intellectual disability*, in “*Research in Developmental Disabilities*”, 23 [2], pp. 105-118. [https://doi.org/10.1016/S0891-4222\(02\)00089-6](https://doi.org/10.1016/S0891-4222(02)00089-6)
- Padovani R. 2006, *La comprensione del testo scritto in età scolare. Una rassegna sullo sviluppo normale e atipico*, in “*Psicologia Clinica Dello Sviluppo. Rassegne*”, a. X, n. 3, pp. 369-398.
- Perovic A. 2006, *Syntactic deficit in Down syndrome: More evidence for the modular organisation of language*, in “*Lingua*” 116 [10], pp. 1616-1630. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2005.05.011>
- PIAAC-OCSE. 2014, *Rapporto nazionale sulle Competenze degli adulti*, ISFOL, Roma.
- PIAAC-OCSE. 2016, *Adult Skills in Focus #2*, OCSE, Parigi.
- Piemontese M.E. 1996, *Capire e farsi capire. Tecniche della scrittura controllata*, Napoli, Tecnodid.
- Raso T. 2005, *La scrittura burocratica. La lingua e l’organizzazione del testo*, Carocci, Roma.
- Redish, J.C. 1985, *The plain English movement* in “*The English language today*”, pp. 125-138.
- Sciumbata F.S. 2020, *Il linguaggio facile da leggere e da capire per persone con disabilità intellettive: nuove linee guida per l’italiano e applicazione a testi di promozione turistica del Friuli-Venezia Giulia*, Tesi di dottorato non pubblicata, Università di Udine.
- Sciumbata F.S. 2017, *Sono solo coincidenze? Proposte a Trenitalia per farsi capire (meglio) dai viaggiatori*, EUT, Trieste.

- Sutherland R.J., Isherwood T. 2016, "The Evidence for Easy-Read for People With Intellectual Disabilities: A Systematic Literature Review" in "Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities", 13 [4], pp. 297-310.
- Tronbacke B.I 1993, *The Publishing of Easy-to-Read in Sweden*, Lecture given at National Library of Australia, Canberra.
- Vellutino D. 2018, *L'italiano istituzionale per la comunicazione pubblica*, Il Mulino, Bologna.
- Viale M. 2008, *Studi e ricerche sul linguaggio amministrativo*, CLEUP, Padova.

Riferimenti sitografici

- Anffas, archivio di testi in EtR. <http://www.anffas.net/it/linguaggio-facile-da-leggere/documenti-facili-da-leggere/> (consultato il 3 aprile 2020).
- Anffas, descrizione dell'EtR in Etr. <http://www.anffas.net/it/linguaggio-facile-da-leggere/linee-guida/> (consultato il 3 aprile 2020).
- Cassese S. 2020, Coronavirus, il dovere di essere chiari, in *Corriere della Sera*, 23 marzo 2020. https://www.corriere.it/editoriali/20_marzo_23/dovere-essere-chiarib5b36828-6d39-11ea-ba71-0c6303b9bf2d.shtml (consultato il 3 aprile 2020).
- Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità. http://www.osservatoriodisabilita.gov.it/images/documenti/la_convenzione_onu.pdf (consultato il 3 aprile 2020).
- Cortelazzo M.A. 2020, *Coronavirus, il modulo che massacra l'italiano* <https://cortmic.myblog.it/coronavirus-modulo-massacra-italiano/> (consultato il 3 aprile 2020).
- Easy-to-read, sito europeo dedicato, www.easy-to-read.eu (consultato il 3 aprile 2020).
- Provincia Autonoma di Bolzano, legge provinciale 14 luglio 2015 n. 7. http://www.provincia.bz.it/famiglia-sociale-comunita/disabilita/downloads/LP_lingua_facile_it_qualita_alta.pdf (consultato il 3 aprile 2020).
- Stella G.A. 2020, *Coronavirus e un decreto da 123 mila parole. Ossia: 13 volte la Costituzione*, in *Corriere della Sera*, 26 marzo 2020. https://www.corriere.it/politica/20_marzo_26/coronavirus-decreto-123-mila-parole-ossia-13-volte-costituzione-10d384e6-6faa-11ea-b81d-2856ba22fce7.shtml (consultato il 3 aprile 2020).

L'ALFABETIZZAZIONE NELLA CLASSE PLURILINGUE Un'indagine a Bologna

ILARIA FIORENTINI, CHIARA GIANOLLO¹
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PAVIA, UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BOLOGNA

Abstract – The present paper analyses multilingual practices in the primary schools of Bologna (Italy). More specifically, we investigate the linguistic repertoires of a sample of 78 students, as well as their self-assessments of their reading-writing skills. The analysis is based on a questionnaire administered in 11 highly multilingual classrooms, in which at least 60% of the students spoke more than one language. The results show that, on the one hand, Italian is indicated as part of the linguistic repertoire by almost all the interviewees; on the other hand, the majority of the students reported to have high-level reading-writing skills in Italian, regardless of the composition of their linguistic repertoire. Finally, we present the preliminary results of a writing task in Italian that we administered to a sub-sample of students, in order to verify the impact of multilingualism on writing skills through the comparison between the written production of multilingual and monolingual speakers.

Keywords: multilingualism; multilingual classroom; literacy; *heritage languages*; complex linguistic repertoires.

1. Introduzione

Il tema del plurilinguismo nelle classi delle scuole italiane è oggi più attuale e rilevante che mai (Corrà 2017). Nel contesto scolastico italiano, il plurilinguismo è una condizione estesa, complessa, radicata, in virtù della dialettologia storica e delle numerose minoranze linguistiche che storicamente caratterizzano il territorio nazionale. La presenza di un repertorio plurilingue nelle classi, dunque, si configura “come condizione normale anche indipendentemente dalla presenza degli alunni stranieri” (Ghezzi, Grassi 2002, p. 95).

¹ Il contributo è frutto del lavoro congiunto delle due autrici. Ai soli fini accademici, si attribuiranno a Chiara Gianollo le sezioni 1, 5, 6 e a Ilaria Fiorentini le sezioni 2, 3, 4.

Dalla fine degli anni Ottanta del secolo scorso, le migrazioni da altri paesi hanno contribuito ad arricchire ulteriormente il panorama linguistico italiano, già storicamente plurilingue. I nuovi flussi migratori hanno aggiunto una componente esogena al plurilinguismo storico; in questo senso, si è parlato di un “neoplurilinguismo italiano” (Bagna, Casini 2012, p. 225; Vedovelli 2017). La stessa dinamica ha naturalmente coinvolto anche i luoghi dedicati all’educazione linguistica, e in primo luogo la scuola. Si è fatta, pertanto, ancora più pressante la necessità di una educazione linguistica democratica (GISCEL 1975), che tenga conto dell’intero repertorio dell’individuo.

A scuola, e in particolare nelle fasi iniziali del processo migratorio, la presenza di lingue diverse dall’italiano è stata spesso vissuta dai docenti, ma anche da studenti e genitori, come un’emergenza (Ghezzi, Grassi 2002; Sordella 2015), la cui soluzione è stata delegata ai singoli istituti, in mancanza di una strategia nazionale unitaria. Nonostante la lingua non costituisca l’unico fattore che determina l’inclusione o il successo scolastico degli allievi di origine straniera, non ne va certamente sottovalutata l’importanza; solo il raggiungimento di una piena italoфонia può, se non garantire, quantomeno permettere agli studenti (e in particolare a quelli di recente immigrazione) non solo la riuscita nella scuola, ma, più in generale, una piena partecipazione e autodeterminazione nella società. Allo stesso tempo, l’italofonia non può e non deve andare a discapito del mantenimento della lingua (o delle lingue) d’origine, al fine di evitare il rischio di *language shift* (ovvero la sostituzione e la perdita di lingue; Chini 2011). L’azione della scuola dovrebbe dunque condurre l’individuo a espandere il proprio repertorio linguistico, potenziando le proprie abilità espressive, non a contrarlo, contribuendo all’erosione di significative componenti culturali e cognitive (Fiorentini, Gianollo, Grandi 2020).

Le situazioni che si riscontrano nelle classi plurilingui della scuola italiana sono molteplici e ognuna con una sua specificità (Cordin 2016). In questo contributo, ci concentreremo in particolare su allievi bi- e plurilingui di scuola primaria della città di Bologna, al fine di verificare (i) la composizione dei repertori linguistici degli allievi e (ii) se e come questa si rifletta sull’autovalutazione delle competenze di letto-scrittura (nonché, per un campione più ridotto, sulla produzione scritta) in italiano. La ricerca si inserisce all’interno del progetto “La classe plurilingue. Ricerca sulla complessità linguistica per una didattica inclusiva”,² finanziata dalla Fondazione Alsos.³ Un altro esito del progetto è il volume “La classe

² Sito web del progetto: <https://site.unibo.it/classe-plurilingue/it>.

³ Programma di ricerca 2018-2020 “Migrazioni e Migranti in Italia: Luoghi e pratiche della convivenza per la costruzione di nuove forme di socialità”.

plurilingue” (Fiorentini, Gianollo, Grandi 2020), che raccoglie le descrizioni delle lingue straniere più diffuse nelle scuole italiane, al fine di aiutare i docenti nel processo di inserimento e coinvolgimento degli allievi con lingue d’origine diverse dall’italiano.

Secondo i dati dell’Ufficio scolastico regionale dell’Emilia-Romagna per l’anno scolastico 2017-2018, nell’area di Bologna gli allievi di cittadinanza non italiana erano per il 68% nati in Italia;⁴ come verrà sottolineato, per questi allievi l’italiano ha costituito parte del repertorio linguistico sin dalla prima infanzia, in affiancamento alla lingua d’origine (di cui sono *heritage speakers*; vedi paragrafo 2). Sarà quindi interessante osservare come si organizzino le diverse lingue all’interno dei repertori complessi di questi parlanti (che rappresentano un esempio del “neoplurilinguismo italiano” discusso sopra), e quale ruolo svolgano, in tale organizzazione, i processi di alfabetizzazione e scolarizzazione.

Il contributo si struttura come segue. Dopo una breve introduzione sul tema dell’educazione nella classe plurilingue (paragrafo 2), verranno descritte le metodologie utilizzate per la ricerca, e in particolare il questionario adottato (paragrafo 3). Il paragrafo 4 sarà dedicato all’analisi dei risultati, approfondendo questioni relative alla scolarizzazione, al grado di esposizione all’italiano, alla composizione del repertorio degli allievi intervistati e alle loro competenze in italiano e nella lingua di origine. I risultati permetteranno di osservare, da un lato, come l’italiano sia inserito nel repertorio dalla quasi totalità degli intervistati (compresi i nuovi arrivi); dall’altro, come la maggioranza del campione dichiari di avere piena competenza nella scrittura in italiano (vedi anche Chini, Andorno 2018). A questi dati saranno affiancati i primi risultati emersi da un campione di produzioni scritte (paragrafo 5), raccolte per verificare, attraverso il confronto tra produzioni di parlanti plurilingui e monolingui, l’impatto del plurilinguismo sulle competenze di scrittura.

2. Insegnare nella classe plurilingue

Nell’ambito scolastico, e ancora di più all’interno delle singole classi, è possibile osservare in maniera approfondita le diverse manifestazioni del plurilinguismo; le classi, infatti, rappresentano uno spazio in cui sono rese possibili relazioni tra pari provenienti da culture diverse, configurandosi come un luogo “in cui, almeno programmaticamente, c’è un’attenzione

⁴ Emerge a questo proposito la fondamentale differenza tra cittadinanza e luogo di nascita, per cui risultano come alunni stranieri bambini e ragazzi che, di fatto, sono nati in Italia e qui hanno svolto il proprio percorso scolastico (vedi paragrafo 4.2).

specifica alla ricchezza linguistica e alla comunicazione interculturale” (Corrà 2017, p. 9).

Le sfide che gli insegnanti (di qualsiasi materia, in qualsiasi ordine e grado scolastico) si trovano ad affrontare all’interno di classi ad alto tasso di plurilinguismo sono molteplici. Innanzitutto, come ricordano Arici *et al.* (2020, p. 8), va tenuto conto del fatto che alunni bi- e plurilingui presentano talvolta uno sviluppo linguistico che si differenzia rispetto a quello dei coetanei monolingui, in particolare nelle prime fasi di acquisizione della seconda lingua, rivelando “fragilità particolarmente evidenti nella competenza lessicale, nel vocabolario sia ricettivo che produttivo, nell’accesso lessicale e nella comprensione e produzione di strutture morfosintattiche complesse”. Inoltre, i problemi con cui studenti e insegnanti si devono confrontare non si manifestano solo nelle fasi iniziali del processo migratorio (la prima accoglienza), ma anche, e forse soprattutto, nel passaggio dagli usi dell’italiano come lingua della comunicazione ordinaria e quotidiana a lingua dello studio; per questo motivo “si assiste ad una difficoltà crescente da parte degli alunni stranieri via via che si procede nel percorso di scolarizzazione” (Corrà 2017, p. 9). Per quanto riguarda nello specifico le competenze relative a lettura e scrittura, questi alunni possono mostrare delle difficoltà soprattutto nel caso in cui vengano alfabetizzati per la prima volta nella L2; tuttavia, va sottolineato che “queste problematiche, soprattutto nell’ambito delle abilità morfosintattiche e di letto-scrittura, sono strettamente connesse all’esposizione linguistica e sono quindi destinate a scomparire con l’aumentare della competenza nella L2” (Corrà 2017, p. 9).

Per gli allievi di cittadinanza non italiana che nascono o comunque trascorrono la prima infanzia in Italia, l’apprendimento dell’italiano è parte integrante della socializzazione primaria, della scolarizzazione e, dunque, anche della costruzione della propria identità (Palermo 2016), affiancandosi in questo senso a quello della lingua d’origine (d’ora in avanti LO). A questo proposito, va sottolineato come, in tali contesti, l’opposizione tra *lingua prima* e *lingua seconda* (L1/L2), o tra *lingua materna* e *lingua straniera* non sembri rappresentare in maniera adeguata la condizione di questi studenti (Ghezzi, Grassi 2002, p. 95), il cui spazio linguistico personale vede, almeno a livello ipotetico, una piena integrazione della lingua italiana (Bagna, Casini 2012). Per loro, l’italiano costituisce parte del repertorio linguistico individuale fin dalla prima infanzia (vedi paragrafo 4.2), insieme alla LO (Chini 2011). Per quanto riguarda in particolare le seconde generazioni (ovvero gli alunni nati in Italia o arrivati in età prescolare, che costituiscono la maggioranza del campione qui indagato, vedi paragrafo 4), è stato rilevato come per queste lo sviluppo delle abilità di letto-scrittura avvenga preminentemente in italiano, e l’uso della LO risulti perlopiù limitato all’ambito familiare; di conseguenza, questi ragazzi sono “buoni candidati

allo status di *heritage speakers* della lingua di origine” (Andorno, Sordella 2018, p. 187). La definizione di *heritage speakers* è adottata solitamente in riferimento ai parlanti di una lingua che hanno interrotto l’acquisizione della lingua nativa, o l’hanno acquisita in maniera incompleta (Cummins 2005; Benmamoun, Montrul, Polinsky 2013), e che rischiano, dunque, di non raggiungere un livello di competenza ‘nativo’: “bilingual speakers of an ethnic or immigrant minority language whose first language does not typically reach native-like attainment in adulthood” (Benmamoun, Montrul, Polinsky 2013, p. 129). La nostra ricerca, come vedremo (paragrafo 3), ha coinvolto prevalentemente bambini che hanno appreso precocemente sia l’italiano sia la LO, spesso dopo un breve periodo di esposizione esclusiva a quest’ultima in contesto familiare. L’esposizione alla LO va poi progressivamente calando, mentre cresce la socializzazione nella lingua di maggioranza, che è anche quella in cui avviene l’alfabetizzazione sistematica. Di conseguenza, questi parlanti presentano “un bilinguismo non stabile e non bilanciato nella grammatica della lingua d’origine (qualunque essa sia) mostrando cambiamenti, oscillazioni e lacune a tutti i livelli: fonetico, lessicale, morfologico, sintattico, semantico e pragmatico” (Cordin 2016, p. 615; vedi paragrafo 4.4). La LO rischia di diventare dunque, dal punto di vista strutturale e funzionale, la lingua più debole del repertorio (Benmamoun, Montrul, Polinsky 2013, p. 166).

3. La ricerca

La ricerca (svolta nel corso dell’anno scolastico 2018-2019) si è basata principalmente su un questionario somministrato, in forma anonima e previo consenso informato dei genitori, agli alunni di 11 classi di scuola primaria (3e, 4e e 5e) dell’area metropolitana di Bologna, per un totale di 250 intervistati. Le classi partecipanti erano state selezionate in quanto altamente plurilingui, ovvero composte almeno per il 60% da studenti che possedevano una lingua “altra” rispetto all’italiano (solitamente in aggiunta a quest’ultimo; vedi paragrafo 4.1). Lo scopo non era quello di ottenere un campione statisticamente bilanciato, bensì di esplorare come fosse vissuta e gestita la situazione di plurilinguismo a scuola, in particolare in luoghi dove questa è particolarmente accentuata.

Le sessioni di raccolta dati duravano circa due ore; oltre alla distribuzione e alla compilazione per iscritto⁵ del questionario, veniva proposta una presentazione iniziale, costituita principalmente da un’attività di

⁵ La compilazione del questionario avveniva alla presenza di ricercatrici e insegnanti, che seguivano e aiutavano a piccoli gruppi i bambini, al fine di risolvere eventuali incomprensioni.

osservazione del paesaggio linguistico (Gianollo, Fiorentini 2020) e mirata alla valorizzazione del plurilinguismo. Entrambe le attività hanno previsto il coinvolgimento dell'intera classe.

Il questionario, basato su quello utilizzato per il progetto *Le lingue degli immigrati stranieri in Italia* (Torino e Pavia, 2012; Chini, Andorno 2018) e modificato rispetto all'originale per adattarlo ai cambiamenti demografici del campione (tra cui il maggior numero di bambini nati in Italia) e al diverso contesto della ricerca (la città di Bologna; Gianollo, Fiorentini 2020), si componeva di sette sezioni, per un totale di 59 domande. Ogni sezione mirava ad approfondire diversi aspetti relativi al vissuto linguistico dell'allievo (identificazione del repertorio, percorso di scolarizzazione, grado di esposizione alle diverse lingue, atteggiamenti linguistici, autovalutazione delle competenze ecc.).⁶

In questa sede, osserveremo nello specifico i risultati relativi a un sotto-campione composto da una classe terza, quattro quarte e una quinta, per un totale di 6 classi e 113 bambini. Di questi, saranno considerate solo le risposte dei 78 bambini con almeno un genitore nato fuori dall'Italia (il 69% del sotto-campione: l'elevata percentuale è motivata dal fatto che, come accennato, le scuole sono state selezionate per l'incidenza del plurilinguismo). L'analisi si concentrerà sugli aspetti dell'indagine relativi alle lingue parlate in famiglia (paragrafo 4.1.), alla scolarizzazione (paragrafo 4.2.), all'esposizione alle diverse lingue (paragrafo 4.3), e, infine, alla percezione da parte degli intervistati relativamente alle proprie competenze linguistiche in italiano e LO⁷ (paragrafo 4.4). In seguito (paragrafo 5), saranno analizzati i primi risultati relativi all'attività di produzione scritta che ha coinvolto una parte dei partecipanti al questionario, al fine di confrontare l'autopercezione delle competenze con le competenze effettive, almeno per quanto riguarda la scrittura.

4. I risultati del questionario

Prima di passare ad analizzare gli aspetti specifici su cui si concentra il contributo, vediamo le risposte relative alla domanda 1, *Dove sei nato?*, e alla domanda 4: *Sei andato a scuola⁸ prima di venire in Italia? Se sì, per quanto*

⁶ Il testo completo del questionario è disponibile per la consultazione e il riutilizzo sul sito del progetto: <https://site.unibo.it/classe-plurilingue/it/materiali>.

⁷ L'etichetta "lingua d'origine", con relativa definizione, era introdotta nel questionario alla domanda 14: *Qual è la tua lingua d'origine (cioè la prima lingua che hai imparato dai tuoi genitori)? (puoi indicarne più di una)*.

⁸ In fase di compilazione, veniva specificato a voce che si intendevano inclusi nelle scuole anche asilo nido e scuola dell'infanzia.

tempo?, riservata agli alunni nati fuori dall'Italia. In base a queste risposte, 59 dei 78 bambini qui considerati (75,6%) risultano nati in Italia, mentre 19 (24,4%) sono nati in un altro stato;⁹ tra questi ultimi, 12 dichiarano di aver frequentato la scuola nel paese di origine prima di arrivare in Italia (5 tra 1 e 5 anni, 4 per più di 5 anni). Va dunque ribadito che la maggioranza del campione qui preso in considerazione possa potenzialmente presentare un profilo di *heritage speaker* (paragrafo 2), per cui spesso l'uso quotidiano dell'italiano come lingua di comunicazione si affianca a quello della LO (arrivando talvolta a sostituirla), come vedremo al paragrafo seguente.

4.1. Le lingue parlate in famiglia

In primo luogo, prendiamo in considerazione la composizione del repertorio familiare, basandoci in particolare sulle risposte alla domanda 17 (a risposta aperta), ovvero *Quali lingue o dialetti si parlano di solito nella tua famiglia?*. Le risposte da parte degli intervistati sono riassunte e rappresentate in Figura 1 (Gianollo, Fiorentini 2020); le lingue più parlate (almeno 5 parlanti) risultano essere arabo marocchino (15), bengalese (9), cinese (6) e spagnolo (5).

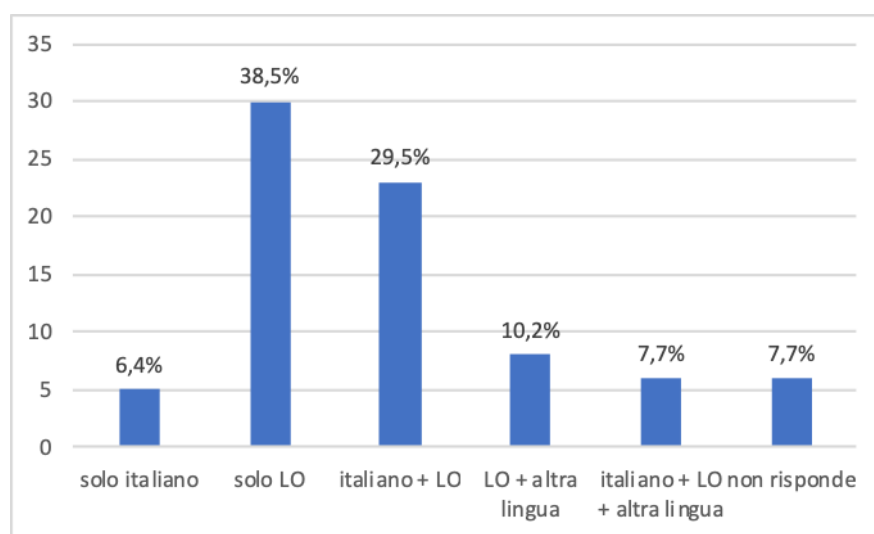


Figura 1
Le lingue parlate in famiglia.

Secondo queste dichiarazioni, il 38,5% usa, in ambito familiare, la sola LO; quest'ultima risulta parlata insieme a un'altra lingua (italiano escluso) dal 10,2% del campione. L'italiano è invece usato in compresenza con la LO nel

⁹ Tra questi, al momento dell'indagine alcuni risultavano arrivati in Italia relativamente di recente: nello specifico, 4 da due anni e 4 da un anno.

29,5% dei casi; nel 7,7% si verifica l'ulteriore aggiunta un'altra lingua, solitamente inglese o francese. Infine, una percentuale ridotta (6,4%) dichiara di parlare esclusivamente l'italiano in famiglia.

Schematizzando ulteriormente questi risultati (ed escludendo le 6 risposte vuote o non valide), possiamo riscontrare che il 47,2% degli intervistati presenta l'italiano tra le lingue parlate in famiglia (da solo o con altre lingue, compresa la LO), laddove il 52,8% parla la LO da sola o con un'altra lingua (in assenza in questo caso dell'italiano). La famiglia rappresenta dunque il contesto privilegiato di conservazione della LO, il cui uso è mantenuto soprattutto in affiancamento con altri codici; va comunque sottolineata la presenza non trascurabile dell'italiano, per quanto soprattutto in compresenza con la LO (Meluzzi, Fiorentini 2018, p. 223).

4.2. Scolarizzazione

Le domande 20 e 21 del questionario miravano a indagare più nel dettaglio il percorso di scolarizzazione in contesto italiano. Nello specifico, la domanda 20 chiedeva *Da quanto tempo vai a scuola in Italia?*; la 21, *Hai frequentato qualcuna di queste scuole in Italia?*, prevedeva la compilazione di una tabella in cui, per i tre gradi di scuola possibili (nido, dell'infanzia e primaria), era necessario indicare il luogo in cui queste erano state frequentate e per quanti anni.

In base alle risposte alla domanda 20 risulta che solo 3 dei bambini intervistati¹⁰ hanno frequentato le scuole italiane per meno di un anno; si tratta, naturalmente, di bambini nati in un altro Stato, in Italia da pochi mesi al momento dell'indagine. Il 40,3% (31 bambini) risponde di aver frequentato scuole italiane per un periodo di tempo da 1 a 5 anni; il 55,8% (43 bambini), infine, da 6 a 10 anni. Considerando il fatto che si tratta di bambini tra gli 8 e gli 11 anni, possiamo osservare come la maggior parte di loro abbia svolto l'intero percorso scolastico in Italia, a partire almeno dalla scuola dell'infanzia, e in alcuni casi fin dall'asilo nido. A questo proposito, dati più dettagliati ci vengono forniti dalle risposte alla domanda 21 (*Hai frequentato qualcuna di queste scuole in Italia?*), riassunte nella Tabella 1:

	Sì	No	Non risponde	TOTALE
Asilo nido	39 (50%)	34 (43,6%)	5 (6,4%)	78
Scuola dell'infanzia	58 (74,4%)	16 (20,5%)	4 (5,1%)	

Tabella 1
Scuole frequentate in Italia.

¹⁰ In questo caso si registra una risposta lasciata in bianco, per cui le percentuali sono calcolate su un totale di 77.

Tenendo a mente che il 24,4% del campione (19 bambini) è nato fuori dall'Italia, possiamo sottolineare come la maggior parte degli intervistati (74,4%) abbia frequentato almeno parte della scuola dell'infanzia in Italia, e la metà esatta anche l'asilo nido. Come evidenziato al paragrafo 2, dunque, si tratta di bambini esposti precocemente alla lingua italiana, per i quali si può ipotizzare che lo sviluppo delle abilità di letto-scrittura sia avvenuto preminentemente in questa lingua.

4.3. Esposizione all'italiano

Oltre all'esposizione all'input in italiano nella scuola ed eventualmente in famiglia (vedi paragrafo 4.1), il questionario rilevava anche altri aspetti del vissuto quotidiano degli allievi in cui potesse verificarsi l'esposizione alla lingua italiana. Si tratta in particolare delle domande 41 (*Guardi in TV o su internet i programmi in italiano?*) e 43 (*Leggi delle storie, dei libri o dei fumetti in italiano (anche su internet)?*). Entrambe le domande erano a risposta chiusa; le opzioni disponibili erano *spesso, qualche volta, mai o quasi mai*. I risultati sono riportati nella Tabella 2.

	<i>Spesso</i>	<i>Qualche volta</i>	<i>Mai o quasi mai</i>	<i>Non risponde</i>	<i>Totale</i>
<i>Programmi TV/Internet</i>	63 (80,8%)	9 (11,5%)	4 (5,1%)	2 (2,6%)	78 (100%)
<i>Lettura</i>	48 (61,5%)	23 (29,5%)	6 (7,7%)	1 (1,3%)	

Tabella 2
Esposizione alla lingua italiana.

È interessante rilevare come la maggioranza dei bambini intervistati dichiarò di guardare spesso programmi in italiano alla TV o su Internet; la percentuale supera il 92% se si considerano anche le risposte *qualche volta*. Solo leggermente più basse sono le percentuali relative ad attività di lettura di testi italiani; anche in questo caso, sommando le risposte positive (*spesso e qualche volta*) si supera il 90%. Tale risultato è particolarmente significativo perché dimostra un buon grado di esposizione all'italiano anche fuori dal contesto scolastico; questo dato potrebbe contribuire a spiegare i risultati relativi all'autovalutazione delle competenze in italiano, come vedremo al paragrafo successivo.

4.4. Le competenze dichiarate

Un passo ulteriore che si può compiere, anche tenendo conto dei risultati presentati finora, riguarda lo studio delle percezioni rispetto alle competenze

in italiano e nella LO emerse dalle risposte al questionario, per verificare se risultino variazioni a seconda della composizione dei repertori familiari.

L'autovalutazione delle competenze nelle diverse lingue era oggetto delle domande 52 (*Quanto conosci l'italiano?*) e 53 (*Quanto conosci la tua lingua d'origine?*). Entrambe le domande prevedevano la compilazione di una tabella in cui era possibile rispondere *sì*, *no* o *un po'* relativamente alle quattro competenze (*Capisci quando ti parlano in...?*; *Sai parlare in...?*; *Sai leggere in...?*; *Sai scrivere in...?*). Per ciascuna competenza, inoltre, gli intervistati potevano attribuirsi un voto da 1 a 10.

Per quanto riguarda in primo luogo le competenze in lingua italiana, la Tabella 3 riporta, mettendole a confronto, le risposte¹¹ di chi dichiara di parlare (anche) italiano in famiglia (colonne *ita*; 34 bambini, di cui 26 nati in Italia e 8 in un altro stato) e di chi invece dichiara di non usarlo in questo contesto (colonne *no ita*; 38, di cui 28 nati in Italia e 10 altro stato; vedi paragrafo 4.1; vedi anche Gianollo, Fiorentini 2020):

	<i>Capisci</i>		<i>Parli</i>		<i>Leggi</i>		<i>Scrivi</i>	
	<i>ita</i>	<i>no ita</i>	<i>ita</i>	<i>no ita</i>	<i>ita</i>	<i>no ita</i>	<i>ita</i>	<i>no ita</i>
<i>Sì</i>	33 (97,1%)	27 (71,1%)	32 (94,1%)	33 (86,9%)	31 (91,2%)	33 (86,9%)	31 (91,2%)	34 (89,5%)
<i>No</i>	0	1 ¹² (2,6%)	0	1 (2,6%)	0	1 (2,6%)	0	0
<i>Un po'</i>	1 ¹³ (2,9%)	9 (23,7%)	2 (5,9%)	3 (7,9%)	3 (8,8%)	3 (7,9%)	3 (8,8%)	3 (7,9%)
<i>Non risp.</i>	0	1 (2,6%)	0	1 (2,6%)	0	1 (2,6%)	0	1 (2,6%)
<i>Totale</i>	34 (100%)	38 (100%)	34 (100%)	38 (100%)	34 (100%)	38 (100%)	34 (100%)	38 (100%)

Tabella 3
Autovalutazione delle competenze in italiano.

Indipendentemente dalla presenza dell'italiano nel repertorio familiare, dunque, gli intervistati sembrerebbero nutrire una notevole fiducia nelle proprie capacità di produzione e di comprensione in questa lingua.¹⁴ La quasi totalità si attribuisce una valutazione totalmente o parzialmente positiva, sia

¹¹ Nuovamente, sono state considerate solo le 72 risposte valide.

¹² L'unico alunno che dichiara di non parlare italiano è nato in un altro stato e, al momento della rilevazione, si trova in Italia da quattro anni.

¹³ La risposta è fornita da un'alunna in Italia solo da un anno, che, pur rispondendo *un po'*, si attribuisce 8 come voto.

¹⁴ Come anticipato, agli intervistati era richiesto di attribuirsi anche un voto da 1 a 10; è interessante rilevare come 67 su 72 si siano valutati da 8 a 10.

nelle competenze orali, sia in quelle di letto-scrittura; le eccezioni, rarissime, si riferiscono per la maggior parte ad allievi nati in un altro Stato e arrivati in Italia di recente.

L'autovalutazione delle competenze nella LO fa emergere un quadro piuttosto diverso, come riportato nella Tabella 4.

	<i>Capisci</i>		<i>Parli</i>		<i>Leggi</i>		<i>Scrivi</i>	
	<i>ita</i>	<i>no ita</i>	<i>ita</i>	<i>no ita</i>	<i>ita</i>	<i>no ita</i>	<i>ita</i>	<i>no ita</i>
<i>Sì</i>	26 (76,5%)	32 (84,2%)	25 (73,5%)	33 (86,8%)	9 (26,5%)	21 (55,3%)	9 (26,5%)	19 (50,0%)
<i>No</i>	0	0	1 (3,0%)	0	12 (35,3%)	8 (21,0%)	14 (41,2%)	9 (23,7%)
<i>Un po'</i>	5 (14,7%)	5 (13,2%)	5 (14,7%)	3 (7,9%)	10 (29,4%)	7 (18,4%)	8 (23,5%)	8 (21,0%)
<i>Non risp.</i>	3 (8,8%)	1 (2,6%)	3 (8,8%)	2 (5,3%)	3 (8,8%)	2 (5,3%)	3 (8,8%)	2 (5,3%)
<i>Totale</i>	34 (100%)	38 (100%)	34 (100%)	38 (100%)	34 (100%)	38 (100%)	34 (100%)	38 (100%)

Tabella 4
Autovalutazione delle competenze in LO.

Anche in questo caso, la produzione e la comprensione orale sono valutate perlopiù positivamente. Nondimeno, si rileva un lieve aumento di dichiarazioni di competenza parziale (*un po'*), possibile testimonianza della percezione di un'acquisizione incompleta della LO, o di un (potenziale) incipiente logoramento della stessa (in particolare per i nati in un altro stato). A differenza di quanto accade per l'italiano, inoltre, sono maggiori le autovalutazioni negative relativamente alle competenze di letto-scrittura (confermando il dato emerso in Andorno, Sordella 2018, p. 188); queste aumentano ulteriormente da parte di chi dichiara di parlare (anche) italiano a casa.

È utile a questo proposito riportare le risposte alle domande che indagavano lo studio della lingua d'origine al di fuori della scuola italiana (domande 39, *Qui in Italia studi la tua lingua d'origine o altre lingue o dialetti dello Stato d'origine dei tuoi genitori?*, e 40, *Se hai risposto di no: ti piacerebbe studiarla?*), che rappresenterebbe una possibilità di compensazione dello sviluppo delle competenze di letto-scrittura (Andorno, Sordella 2018, p. 188). In questo caso, il 30% degli intervistati (su 77 risposte valide) dichiara di studiare la LO; del 70% che non la studia, la maggioranza (30 su 54) esprime il desiderio di studiarla, mentre solo 12 intervistati escludono questa possibilità.

In conclusione, da questi risultati emerge come la maggioranza del campione consideri pienamente soddisfacenti le proprie competenze in italiano, sia scritte sia orali, indipendentemente dalle lingue parlate in famiglia. Nel valutare questo dato va senza dubbio tenuto conto dell'esposizione precoce a questa lingua da parte della maggioranza degli allievi intervistati, il cui percorso di scolarizzazione si è svolto prevalentemente, se non esclusivamente, in contesto italiano. Inoltre, non va sottovalutata l'importanza dell'input linguistico in italiano in contesto extrascolastico, derivato da diverse fonti orali e scritte (programmi tv, Internet, libri, fumetti ecc.; paragrafo 4.3), a cui gran parte del campione dichiara di essere esposta nel corso della giornata.

Infine, è importante sottolineare un'incipiente percezione, da parte degli intervistati, di carenze nelle competenze in LO, e in particolare nella letto-scrittura (ma anche, per quanto in misura minore, nella comprensione e produzione orale). Poiché, come detto, l'alfabetizzazione avviene primariamente in italiano, la LO, diventando minoritaria nell'uso, rischia di andare incontro a un processo di *language shift* (Chini 2011) e comincia a configurarsi come una *heritage language*. A tale proposito, va ribadito come la maggior parte degli intervistati esprima il desiderio approfondire lo studio della LO, esplicitando in tal senso un'esigenza che, se si vuole tentare di frenare il processo di perdita di lingua, andrà tenuta in considerazione da politiche educative e linguistiche.

5. La produzione scritta in italiano

Per un sotto-campione dei partecipanti all'indagine è possibile affiancare ai dati emersi dal questionario quelli risultanti dall'analisi di produzioni scritte. I testi sono stati raccolti al fine di osservare in azione le competenze dichiarate e verificare, attraverso il confronto tra parlanti plurilingui e monolingui, eventuali effetti del plurilinguismo sulla produzione scritta.

Il sotto-campione è composto da tre classi quarte e una quinta delle scuole primarie coinvolte nel progetto e considerate nei paragrafi precedenti, per un totale di 83 partecipanti. Questa fase della raccolta dati, che si è svolta in collaborazione con Jacopo Torregrossa (Università di Francoforte), ha richiesto la compilazione di un *cloze test* (per avere un punto di riferimento sulle competenze di natura lessicale e morfosintattica dei singoli partecipanti) e un'attività di narrazione guidata attraverso il protocollo dello *story retelling*.¹⁵ Quest'ultima si è svolta attraverso l'utilizzo di *ENNI stories*

¹⁵ Nello specifico, il *cloze test* consisteva in una storia di 35 righe con 40 spazi da riempire. Per lo *story retelling* si è utilizzata la storia A3 di Schneider *et al.* (2005).

(Schneider *et al.* 2005), uno strumento standardizzato che permette lo studio della *literacy* a vari livelli di analisi. Ai partecipanti è stata fatta ascoltare la registrazione di una breve storia, che coinvolge quattro personaggi, accompagnata da illustrazioni che ne scandiscono le unità narrative. In seguito, è stato chiesto loro di raccontare in forma scritta la storia a qualcuno che non l'avesse ascoltata. Come ausilio, è stato fornito un foglio che conteneva la riproduzione delle illustrazioni.

Le osservazioni preliminari possibili a questo stadio della ricerca appaiono confermare la percezione positiva che i partecipanti hanno delle proprie competenze di scrittura. Innanzitutto, sulla base dei *cloze tests* non si riscontrano differenze significative nelle competenze morfo-sintattiche e lessicali di base dei gruppi di parlanti monolingui e plurilingui, come emerge dalla Figura 2:

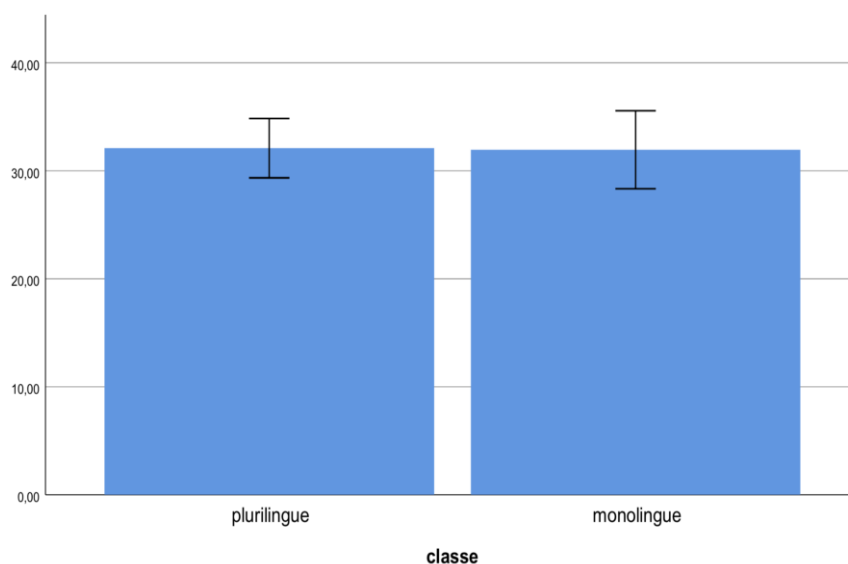


Figura 2
Risultati dei *cloze tests*.

Il grafico è basato sul numero di risposte corrette nei *cloze tests* (tot. 40)¹⁶ per una classe idealizzata come monolingue e una classe plurilingue senza eccezioni.¹⁷ Le risposte sono state considerate corrette anche se contenevano inesattezze ortografiche (quando queste non inficiavano il riconoscimento

¹⁶ Sono stati inclusi gli studenti certificati che abbiano dato almeno 15 risposte esatte; sono stati esclusi allievi certificati e/o NAI che non abbiano raggiunto almeno 15 risposte esatte. Al fine di integrare le necessità di ricerca nell'attività didattica, sia il *cloze test* che il compito di narrazione guidata sono stati proposti all'intera classe.

¹⁷ Nella classe idealizzata come monolingue, su 19 partecipanti solo 4 risultano plurilingui. L'idealizzazione consiste, inoltre, nel fatto che anche i parlanti monolingui, nel questionario, hanno evidenziato l'esposizione a varietà dialettali. Nella classe plurilingue, tutti i partecipanti avevano almeno un genitore non nato in Italia.

della adeguatezza lessicale e morfosintattica). I risultati delle due classi sono sostanzialmente equivalenti e dimostrano buone competenze lessicali e morfosintattiche (nonché, più generalmente, testuali, dal momento che le risposte erano condizionate dal contesto più ampio della narrazione).

Inoltre, per quanto riguarda l'attività di narrazione guidata (*story retelling*), dall'osservazione qualitativa possibile a questo stadio della ricerca emerge una eterogeneità di competenze individuali che non sembra correlare con la composizione del repertorio (paragrafo 4.1); il plurilinguismo di per sé non pare incidere sulle competenze, a parità di condizioni di scolarizzazione.

Indipendentemente dal repertorio linguistico dei partecipanti, i principali aspetti di immaturità linguistica osservabili nelle loro produzioni scritte si possono ascrivere a quelle aree dove è più sensibile l'interazione tra la grammatica in senso stretto e le condizioni pragmatico-discorsive (si veda Calaresu 2019). Si tratta, per esempio, di fenomeni relativi alla gestione delle catene referenziali (introduzione dei personaggi, loro ripresa nel corso della narrazione, strategie di disambiguazione), all'utilizzo dei tempi verbali (espressione della successione o della contemporaneità degli eventi), all'impiego di varie forme di discorso riportato, all'espressione di relazioni logiche tra segmenti del discorso (coniunzioni, segnali discorsivi).

Prendendo come esempio il dominio delle espressioni referenziali, le storie prodotte sono interessanti, in particolare, per osservare l'utilizzo degli articoli e delle espressioni anaforiche (come in Torregrossa, Bongartz 2018). Nonostante si tratti di un'area in cui, a causa della diversità interlinguistica, ci si può attendere un maggiore attrito da parte della LO, i comportamenti nel nostro campione appaiono essere analoghi in tutte le produzioni.

Per esempio, nel momento in cui si introducono i personaggi, ci si attende l'uso dell'articolo indefinito (per es. *Un giorno, **un** giraffino e **una** elefantina si incontrarono in piscina*); in alcune produzioni, questa strategia non è ancora matura e si trova l'utilizzo dell'articolo definito. Nelle riprese anaforiche successive all'introduzione dei personaggi, poi, non è raro trovare situazioni di ambiguità nell'utilizzo dei pronomi personali. È interessante come talvolta le strategie di riparazione adottate segnalino una consapevolezza degli scriventi rispetto alla potenziale difficoltà del ricevente, e risultino nella produzione di strutture con dislocazioni che specificano il riferimento della ripresa anaforica (per es. *E quindi **lo** cerca di prendere l'aeroplanino*). Un altro ambito in cui è osservabile una tendenza alla sovra-specificazione dei referenti, probabilmente da interpretare come sforzo per evitare ambiguità, consiste nella frequenza di soggetti espliciti laddove la grammatica italiana permetterebbe un soggetto nullo, in una situazione di continuità tematica (per es. *L'elefantessa usò una rete per prendere l'aeroplanino. L'elefantessa restituì l'aeroplanino al giraffino*).

Per quanto riguarda le forme, poi, è visibile, soprattutto per quanto riguarda i pronomi personali, un forte influsso della lingua parlata, che porta, per esempio, alla sovra-estensione della forma dativa *gli* al femminile singolare e al plurale. Anche nel grado di penetrazione di tratti neostandard come questo non sembra osservabile una differenza nel comportamento degli allievi plurilingui, segno della loro ampia esposizione all'italiano colloquiale.

Gli aspetti pragmatico-discorsivi elencati sopra raramente sono oggetto di insegnamento e riflessione esplicita nella pratica scolastica, nonostante rappresentino aree di grande complessità. Il fatto che nello *story retelling* si evidenzino immaturità analoghe in allievi monolingui e plurilingui suggerisce l'importanza di un intervento didattico inclusivo, rivolto all'intera classe, in queste aree. Tutti gli allievi, indipendentemente dalla composizione del loro repertorio, possono trarre vantaggio dalla discussione esplicita e dall'esercizio mirato su questi fenomeni, che potenzino la riflessione metalinguistica e aiutino, così, lo sviluppo delle competenze di scrittura.

6. Conclusioni

L'indagine del contesto scolastico plurilingue presentata in questo contributo porta alla luce alcuni aspetti meritevoli di considerazione nell'ambito di una riflessione sulle pratiche di alfabetizzazione. Il neoplurilinguismo nelle scuole italiane è caratterizzato dalla presenza sempre più massiccia di allievi nati e/o scolarizzati esclusivamente o prevalentemente in Italia. Questi allievi si possono definire come *heritage speakers* della lingua d'origine della famiglia, e sperimentano una crescente prevalenza dell'italiano nei loro repertori. L'autovalutazione delle competenze in lingua italiana rivela una generale fiducia nelle abilità di lettura e scrittura da parte degli allievi appartenenti alle seconde generazioni. Questo dato si può interpretare come un importante successo delle strategie di alfabetizzazione nel contesto educativo. Indipendentemente da una misurazione oggettiva delle competenze, infatti, la fiducia nelle proprie abilità può essere interpretata come indice di una salda motivazione e di un atteggiamento positivo nei confronti della scuola.

Come sottolinea Sordella (2015, p. 60), contesti come quello qui analizzato portano a chiedersi “se sia sufficiente oggi attivare esclusivamente delle risorse per colmare lo svantaggio linguistico degli alunni stranieri o se sia necessario ripensare l'educazione linguistica anche come educazione plurilingue”. I dati qui presentati, in particolare quelli emersi dalle produzioni scritte raccolte nell'indagine, suggeriscono l'opportunità di un intervento di potenziamento linguistico che non distingua tra gli allievi in base alla composizione dei loro repertori, ma che si avvantaggi, piuttosto, della

riflessione metalinguistica che spesso, nei contesti educativi, emerge più spontaneamente proprio in presenza di repertori complessi.

Bionote: Ilaria Fiorentini è ricercatrice a tempo determinato (RTDb) in Glottologia e Linguistica presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Pavia, dove insegna Sociolinguistica. Si è laureata in Scienze Linguistiche all'Università di Torino e ha conseguito il dottorato di ricerca in Linguistica presso l'Università di Pavia. Ha lavorato come assegnista di ricerca per le Università di Bologna e dell'Insubria. Si occupa principalmente di sociolinguistica, pragmatica, contatto linguistico e lingue online. È autrice di una monografia dal titolo *Segnali di contatto. Italiano e ladino nelle valli del Trentino–Alto Adige* (FrancoAngeli 2017).

Chiara Gianollo è professoressa associata di Glottologia e Linguistica presso l'Università di Bologna. Ha conseguito il dottorato all'Università di Pisa e ha lavorato come docente e ricercatrice presso le università di Trieste, Costanza, Stoccarda e Colonia. Si occupa principalmente di variazione e mutamento linguistico, e i suoi ambiti di ricerca sono la sintassi e la semantica storica nel greco, nel latino e nelle lingue romanze antiche. Dal 2018 al 2020 ha coordinato il progetto di ricerca “La classe plurilingue. Ricerca sulla complessità linguistica per una didattica inclusiva”, promosso dalla Fondazione Alsos.

Recapiti autrici: ilaria.fiorentini@unipv.it, chiara.gianollo@unibo.it

Ringraziamenti: desideriamo ringraziare le maestre e i maestri delle scuole bolognesi che ci hanno permesso di entrare nelle loro classi per portare avanti la nostra ricerca.

Riferimenti bibliografici

- Andorno C. e Sordella S. 2018, *I repertori e le competenze*, in Chini, M. e Andorno, C. (a cura di), *Repertori e usi linguistici nell'immigrazione*, FrancoAngeli, Milano, pp. 173-198.
- Arici M., Cordin P., Masiero G., Vender M. e Virdia S. 2020, *Che lingue conosci, ascolti, parli? una ricerca sugli usi linguistici dei bambini plurilingui*, in Favaro G. (a cura di), *Quante lingue in classe! Conoscere e valorizzare la diversità linguistica delle scuole e dei servizi per l'infanzia*, "Italiano LinguaDue" 12 [1], pp. 307-329.
- Bagna C. e Casini S. 2012, *Linguistica educativa e neoplurilinguismo nelle scuole italiane: la mappatura della diversità linguistica e la gestione delle immagini del contatto*, in Ferreri S. (a cura di), *Linguistica educativa*, Bulzoni, Roma, pp. 225-236.
- Benmamoun E., Montrul S. and Polinsky M. 2013, *Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for Linguistics*, in "Theoretical Linguistics" 39 [3/4], pp. 129-181.
- Calaresu E. 2019, *Tra il dire e il fare: grammatica e pragmatica a scuola. Su costituenti, significati e referenti*, in Nuzzo E. e Vedder I. (a cura di), *Lingua in contesto. La prospettiva pragmatica*, Studi AItLA, Milano, pp. 29-45.
- Chini M. 2011, *New linguistic minorities: repertoires, language maintenance and shift*, in Guerini F. e Dal Negro S. (eds.), *Italian sociolinguistics: Twenty years on*, "International Journal of the Sociology of Language" 210, pp. 47-69.
- Chini M. e Andorno C. (a cura di) 2018, *Repertori e usi linguistici nell'immigrazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Cordin P. 2016, *La lingua italiana e le altre. La nuova sfida delle classi multilingui*, in Brunetti S. et al. (a cura di), *Versprachlichung von Welt - II mondo in parole*, Stauffenburg, Tübingen, pp. 609-622.
- Corrà L. 2017, *Introduzione*, in Corrà L. (a cura di), *Educazione linguistica in classi multiethniche*, Aracne, Roma, pp. 9-20.
- Cummins J. 2005, *A Proposal for Action: Strategies for Recognizing Language Competence as a Learning Resource within the Mainstream Classroom*, in "Modern Language Journal" 89, pp. 585-591.
- Fiorentini I., Gianollo C. e Grandi, N. (a cura di) 2020, *La classe plurilingue*, BUP, Bologna.
- Ghezzi C. e Grassi R. 2002, *Interazione e plurilinguismo in classe*, in Dal Negro S., Molinelli P. (a cura di), *Comunicare nella torre di Babele. Repertori plurilingui in Italia oggi*, Carocci, Roma, pp. 95-122.
- Gianollo C. e Fiorentini I. 2020, *La classe plurilingue: neoplurilinguismo, autovalutazione e valorizzazione*, in Favaro G. (a cura di), *Quante lingue in classe! Conoscere e valorizzare la diversità linguistica delle scuole e dei servizi per l'infanzia*, "Italiano LinguaDue" 12 [1], pp. 372-380.
- GISCEL 1975, *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, in AA.VV. (a cura di), *L'educazione linguistica. Atti della giornata di studio GISCEL (Padova, 17 settembre 1975)*, CLEUP, Padova (<https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>).
- Meluzzi C. e Fiorentini I. 2018, *Il comportamento linguistico*, in Chini, M., Andorno, C. (a cura di), *Repertori e usi linguistici nell'immigrazione*, FrancoAngeli, Milano, pp. 199-224.

- Palermo M. 2016, *I nuovi italiani e il nuovo italiano*, in “Lingua Italiana”, Treccani. http://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/domani/Palermo.html (15.04.2020).
- Schneider P., Dubé R. V. and Hayward D. 2005, *The Edmonton Narrative Norms Instrument*. University of Alberta, Faculty of Rehabilitation Medicine www.rehabresearch.ualberta.ca/enni (30.04.2020).
- Sordella S. 2015, *L'educazione plurilingue e gli atteggiamenti degli insegnanti*, in “Italiano LinguaDue” 7/1, pp. 60-110.
- Torregrossa J. and Bongartz C. 2018, *Teasing Apart the Effects of Dominance, Transfer, and Processing in Reference Production by German–Italian Bilingual Adolescents*, in “Languages” 3 [3], pp. 1-25.
- Vedovelli M. 2017, *Le lingue immigrate nello spazio linguistico italiano globale*, in Vedovelli M. (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani. Atti del XIX convegno nazionale GISCEL di Siena. Università per stranieri di Siena, 7-9 aprile 2016*, Aracne, Roma, pp. 27-48.

INCLUSIVE EDUCATION AND MIGRANT PUPILS: INTERPERSONAL EFFECTS OF COOPERATIVE GOAL STRUCTURES

MAURIZIO GENTILE, PATRIZIA BERTINI MALGARINI¹
LUMSA UNIVERSITY OF ROME

Abstract – The article discusses the interpersonal effects of cooperative *goal structures* in classrooms with a large number of immigration background students. A *goal structure* could be one of the relational patterns that supports the migrant pupils and their classmates to accomplish school-related goals. A cooperative *goal structure* emphasizes positive interdependence between classmates. The main purpose of the research-invention is to remove the interpersonal barriers and promote better peer relationships between migrant and non-migrant pupils. We measured the cooperative goal structures' effects through two variables: a) collaborative interaction; b) relational structure. For the collaborative interaction, we observed a positive result. Upon the collaboration offered by migrant students, the analysis yielded a statistically significant effect: Wilks Lambda = .80, $F(2, 68) = 4.43$, $p < .001$. With regard to the received collaboration, the outcome was: Wilks Lambda = .73, $F(2, 64) = 11.37$, $p < .0005$. As to the second variable, the study showed the improvement of the mutual relationship between migrant and non-migrant students and the overall increase of social density index in the classrooms. The paper proposes a new direction of development: integrating different levels of schoolbooks linguistic complexity within cooperative *goal structures*. Two methods can facilitate the control of linguistic complexity: the computing of *linguistic indexes* and *text-layering*. Both methods can help educators to scaffold reading difficulty levels for diverse students.

Keywords: Inclusive education; Goal structures; Empirical evidences; Linguistic indexes; Text-layering.

1. Introduction

UNESCO (1994, 2008) portrays students with Special Educational Needs (SEN), all the kids that experience failures in school. These students have an

¹ The article is the result of the collaboration of the two authors, who shared its design and revision. The first author edited the Introduction, paragraphs 2, 3, 3.1, 3.2 and Conclusion. The second author wrote section 4 and revised the entire article.

immigrant background, a specific learner disorder, a severe learning difficulty in some subject matters or a developmental temporary difficulty. Being an immigrant, having a learning disorder or a severe learning difficulty (i.e. in reading, math, etc.) leave these students in a condition of at-risk of failure that obstacles the learning and personal growth (Gentile, Pelagalli, 2016; Gentile, Ciabattini, 2017).

In 2012, the Italian Ministry of Education University and Research (MIUR) approved a legislative act known as the Ministerial Directive on the “Intervention tools for pupils with special education needs and the territorial organizations of inclusive education”. In 2013 a new normative measure was approved, known as the Circular n.8 (dated March 6th, 2013), which provides indications for schools on how to apply SEN policies in everyday schooling.

On the basis of these legislative measures, and following the international frameworks (OECD, 2004), the country has introduced three sub-categories of special needs: disabilities, specific developmental disorders, cultural, linguistic and socio-economics disadvantages. As a consequence of this new categorization, there has been an increase in the number of students identified with SEN (D’Alessio, Grima-Farrell, Colognon 2018).

Unfortunately, the system has focused more on the process of identification rather than on the commitment to transform schools in environments where all kids are recognized as people with rights and learning needs. To reduce the negative impact of this trend, we propose to assume an inclusive education perspective. The basic premise is that inclusive education is a process of transforming teaching, starting with the identification and removal of barriers on learning and participation (Booth, Ainscow 2011), turning classrooms into learning environments “where all students can flourish” (D’Alessio, Grima-Farrell, Colognon 2018, p. 17).

In this paper, we showed the interpersonal effects of a research-intervention addressed to remove interpersonal barriers between migrant and non-migrant pupils through cooperative *goal structures*. The research project strived to implement the national policy in the SEN field, in which it states the Italian classrooms are settings with a high number of diverse students (MIUR, 2012a, b; 2013). We designed an inclusive education model for classrooms with high rates of first-generation and second-generation migrant students. In these school settings, the cooperative *goal structures* might encourage a “mutual recognition” between cultures and people (Cerrocchi 2014, p. 84). We measured this dimension through two variables: a) collaborative interaction; b) relational structure.

2. Goal structures

The basic premise of *goal structures* is the promotion of positive relationships within the classrooms. The peer relationships between students with SEN and their classmates are positively or negatively associated with learning outcomes, depending on the way classroom achievement goals are structured.

2.1. Social interdependence

A *goal structure* is a relational condition that emphasizes proximal connections between students' goals. A relational view of *goal structures* is consistent with Deutsch's (1949) social interdependence theory. Following this perspective, the theory considers the goals in terms of content and school-related desired outcomes (Johnson, Johnson 2006): mastering subject matter, earning an excellent grade, striving for a high achievement, etc. (Urduan, Maehr 1995). Therefore, a *goal structure* is a relational pattern that might support migrant students and their classmates to accomplish together school-related goals.

There are three relational patterns associated with social interdependence.

- *Positive interdependence*. This relational pattern defines cooperative goal structures. It occurs when students perceive that they can achieve their goals if and only if the other classmates with whom they are cooperatively connected also reach their goals.
- *Negative interdependence*. This second relational pattern defines competitive goal structures. It takes place when students perceive that they can reach their goals if and only if the other classmates with whom they are competitively associated fail to achieve their goals.
- *No interdependence*. The third pattern characterizes the individualistic goal structures. It exists when students perceive that they can obtain their goal regardless of whether other students accomplish or do not accomplish their goals.

Consistent with an inclusive point of view, the cooperative *goal structures* are means to remove the interpersonal barriers between student at-risk and their classmates. D. W. Johnson and R.T. Johnson (1974, p. 214) define a cooperative *goal structure* "as one where the goals of the separate individuals are so linked together that there is a positive correlation between their goal attainments." In designing a cooperative *goal structure* for a learning activity, ten types of positive interdependence should be taken into account (Comoglio, Cardoso 1996; Gentile 2016). The *goal structure* - associated to one or more types of positive interdependence - is the operational mechanism

that might influence achievement and social outcomes. Table 1 provides ten operational definition of positive interdependence.

1. Goal	Students work together to achieve a common outcome.
2. Reward	Students work together for a purpose to receive a reward (an award, an excellent grade, a teacher praise or a positive feedback, etc.).
3. Resources	To achieve a common goal, students depend on differentiated competences and skills (interdependence of skills) or materials (interdependence of materials).
4. Task	Although students have a unique purpose to achieve, they are assigned parts of the task to be carried out individually, but clearly aimed at the same objective.
5. Roles	During a cooperative task, students play roles useful for the good functioning of the group.
6. Fantasy	During a cooperative task, students feel committed to generating ideas, especially when the task requires to be creative. Soon after group members discuss the ideas.
7. Identity	During a cooperative task, students feel belonging to the same group, as if they were part of a team.
8. Against an external force (competition between groups)	During a cooperative task, students compete with pupils from other groups.
9. Evaluation	During a cooperative task, students receive a weighted assessment based on the results obtained by each.
10. Celebration	Students that complete a task and reach an outcome perceive that what has been achieved does not depend on individual's effort, but everyone with their commitment has helped the group to achieve it. This awareness stimulates the desire to celebrate group success.

Table 1
Ten operational definition of positive interdependence.

2.2. Achievement and peer relationship

Following social interdependence theory (D.W. Johnson, R.T. Johnson 2005), *goal structures* affect the relation between achievement and peer relationship. Some types of *goal structures* create the conditions under which one enriches the other; other ones generate the conditions under which one hinders the other (Roseth, *et al.* 2008).

Table 2 summarizes the three *goal structures*, the associated relation patterns, and predicted outcomes. When students are linked cooperatively their actions will tend to foster the success of classmates, providing help and support, sharing resources, acting in trusting ways.

Positive interdependence (cooperative goal structure) promotes greater achievement and more positive peer relationships compared with negative (competitive goal structures) or no interdependence (individualistic goal structures).

Roseth and colleagues (2008) performed a meta-analysis in which have been included 129 papers with 593 Effect Sizes (ES) from 148 independent studies. The study shows “a strong, positive correlation between positive peer relationship ESs and achievement ESs. The standardized coefficient ($\beta = .57$) indicates that a one unit increase in positive peer relationship ES is associated with an average increase of .57 units of achievement” (p. 235). Briefly, the cooperative goal structures are associated with a positive relation between peer relationships and achievement.

Goal structure	Relational pattern	Outcomes	
		Achievement	Peer-relationships
<i>Cooperative</i> (positive interdependence)	Promotive Mutual help, sharing resources and information, and acting in trustworthy and trusting ways.	Higher ^a	More positive ^a
<i>Competitive</i> (negative interdependence)	Oppositional Obstructing goal attainment, withholding and/or hiding resources and information from each other, and acting in distrustful and distrusting ways.	Lower ^b	Less positive ^b
<i>Individualistic (no interdependence)</i>	None Indifference to others' goals, efforts, and outcomes.	Lower ^c	None ^c

^a Cooperative versus competitive and individualistic goal structures.

^b Competitive versus cooperative goal structures.

^c Individualistic versus cooperative goal structures.

Adapted from: C.J., Roseth, D.W., Johnson, & R.T., Johnson, (2008). Promoting Early Adolescents' Achievement and Peer Relationships: The Effects of Cooperative, Competitive, and Individualistic Goal Structures. *Psychological Bulletin*, 134(2), p. 225.

Table 2
Goal structures, relational patterns, predicted outcomes.

3. Effects of cooperative *goal structures*

The effect of cooperative *goal structures* was investigated through a research-intervention carried out in the municipality of Prato (Gentile *et al.* 2014). Prato is the Italian province with a higher number of migrant students than the local school population: 26,8%, equal to 10,307 pupils (MIUR, 2020). The Chinese pupils are over half of the migrant children who attends the Prato schools (56,4%), followed by Albanians (16,2%), Moroccans (5,7%), Romanians (5,3%), Pakistanis (4,3%), Nigerians (2,3%), Bangladeshis (1%), and other foreign countries (8,8%). At the end of 2018, 86 ethnic groups attended Prato's schools (Formazione Innovazione Lavoro 2019).

The research involved 808 primary and low secondary school pupils enrolled in 31 schools, divided into three area networks, named "Center", "North-West", "South-East". The total number of classes was 35. The intervention was divided into ten sessions for each classroom, in which ten activities were realized and organized around three different educational phases: relational games, teaching and learning curriculum, feedback and assessment. Each activity was based on cooperative *goal structures* (Gentile 2016).

The hypothesis of the research-intervention was the following: the cooperative *goal structures* can encourage a "mutual recognition" between cultures and people (Cerrocchi 2014, p. 84). We operationalized this dimension into two variables: a) collaborative interaction; b) relational structure. Collaborative interaction implies the collaboration offered and received during an interaction between migrant pupils and their classmates. The relational structure reflects the network of reciprocal relationships between the members of a classroom in different interpersonal situations.

Following these premises, the research had two purposes: a) measuring the number of collaborative behaviors that occurred between non-migrant and migrant pupils during the ten sessions; b) testing the changes in the relational structure within the classrooms following a pretest posttest quasi-experimental design.

3.1. Collaborative interaction

The first series of data was collected following a pattern of repeated observations: ten observations, one for each teaching session. The focus was on the collaborative interaction between migrant pupils and their classmates.

The total number of pupils observed was 100. Observers rated 12.4% of the pupils participating in the project: 100 pupils out of 808 in total. Teachers selected the observed pupils choosing in each classroom a maximum of three not-Italian citizenship students whose presence in the

school was at least two years and whose level of linguistic competence varied from A2-B1. The two threshold values – presence in Italy and the level of linguistic proficiency – were judged to be two essential criteria for participating in the collaborative interactions during learning activities. For each student, the observers recorded the total number of collaborative behaviors offered and received during the two hours of a classroom session. The data were collected during the ten classroom sessions (Gentile *et al.* 2014; Gentile *et al.* 2016).

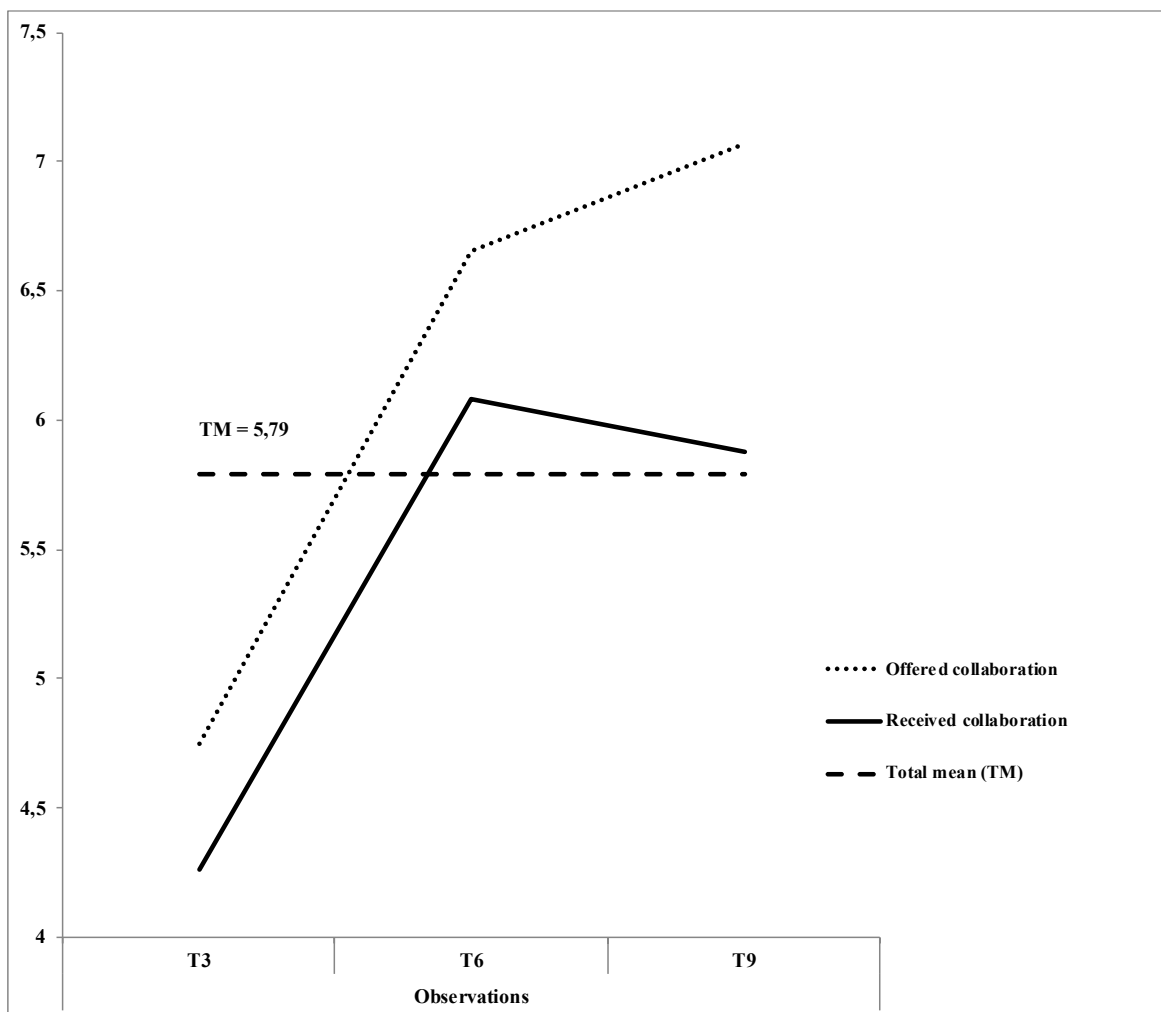


Figure 1
Average values of offered/received collaborative behaviors
by migrant students: 3 observations x 100 students.

Figure 1 shows the results of meeting three, six and nine. In the third meeting, the lowest value was observed in both the offered and received collaboration: 4.75 and 4.26 points. An increase, however, was observed after halfway. In the observation number six, we recorded an average of 6.65 offered collaborative behaviors, and 6.08 received collaborative behaviors. Finally, observation number nine recorded 7.07 behaviors for the offered

collaboration, the highest value over the ten meetings, while the received collaboration an average of 5.88 behaviors. The data was tested through an ANOVA procedure. The test produced positive results. For the offered collaboration by migrant students, the ANOVA yielded a statistically significant effect: Wilks Lambda = .80, $F(2, 68) = 4.43$, $p < .001$, with an ES equal to .19. (Exceeding the threshold of .14, it can be considered a high ES, Pallant 2007). For the received collaboration, the outcome was: Wilks Lambda = .73, $F(2, 64) = 11.37$, $p < .0005$, with an ES equal to .26.

3.2. Relational structure

The structure of interpersonal relationships was measured by a Moreno's sociogram (Comoglio, Cardoso 1996). The question addressed to the pupils was the following: «These are your classmates. With whom do you do these things?». The pupils indicated their classmates concerning three situations:

- “During break, I’m with ...”
- “In class, I work and collaborate with ...”
- “I talk about what I like to do with ...”

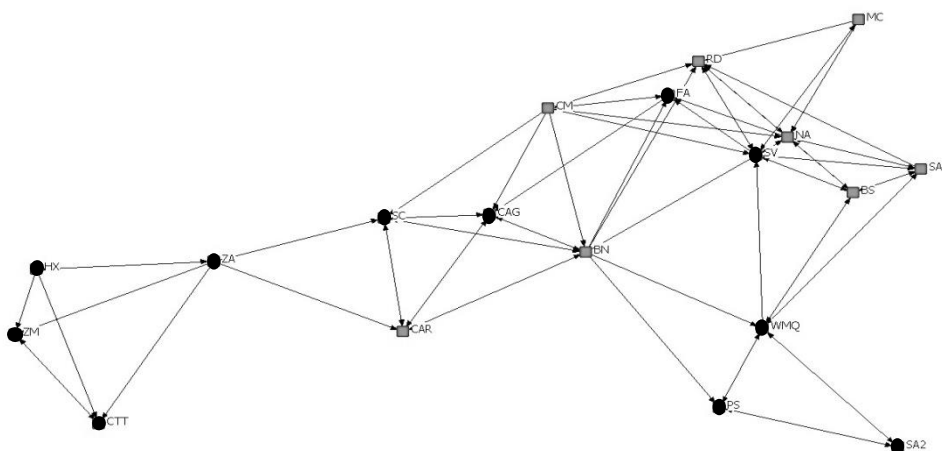


Figure 2a

Pre-test: relational graph of “In class, I work and collaborate with ...”

One of the class involved in the project

(Black circle = Migrant pupil, Gray square = Non-migrant pupil) - $N = 22$.

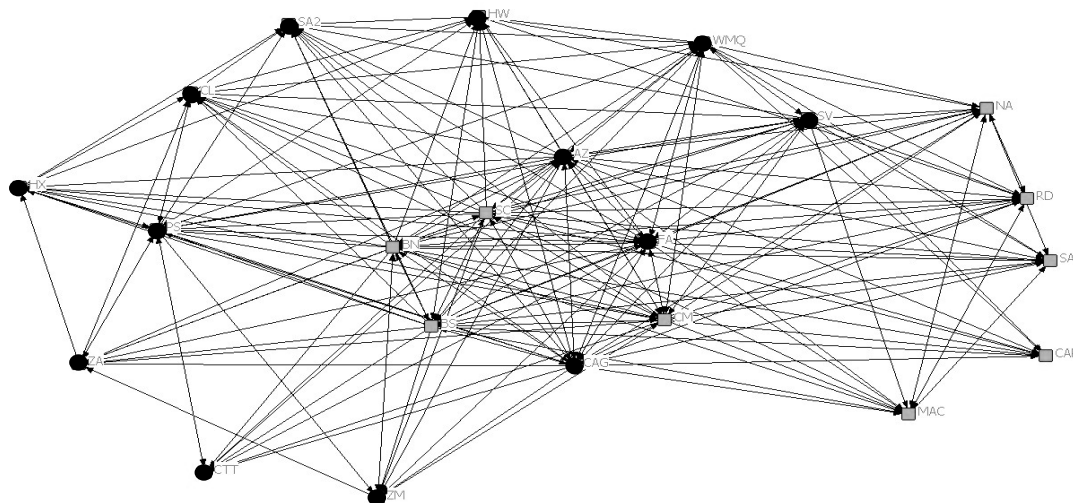


Figure 2b

Post-test: relational graph of “In class, I work and collaborate with ...”

One of the class involved in the project

(Black circle = Migrant pupil, Gray square = Non-migrant pupil) - $N = 22$.

The data were collected two times: before and after the intervention. The data collections covered 98% of the pupils involved in the research, 795 out of 808. The statistical analysis was based on two procedures: the processing of the relationship graphs and the density index (Borgatti, Everett, Johnson 2017).

Figures 2a and 2b show the relational structure before and after the intervention, revealed in one of the 35 classes.² The increase in the number of mutual relationships is visible in the passage from the first to the second measurement. In the second measurement, it improves the amount of total respective ties; furthermore, it appears the presence of a relational nucleus including three non-migrant and three migrant pupils. This sub-group lies in the center of the network.

The transformation of interpersonal relations - observed in this class – has been confirmed by a second indicator: the density index. The density is a value that varies from 0 to 1. A value of 1 indicates the maximum level of interpersonal bonds reached by a class group. On the contrary, a value of 0 indicates the absence of reciprocal ties (Cordaz 2005). Always examining the second relationship situation - “In class, I work and collaborate with ...” – among the 35 analyzed classes, 26 achieved an improvement in the index; three show a stable situation; in six, it appears a decline (Table 3).

² In Gentile *et al.* (2014), we reported all relationship graphs of the 35 classes involved in the research.

Area network	School	Grade	N	Pre-test		Post-test	
				M	SD	M	SD
Center	<i>Ciliani</i>	2th	25	.17	.37	↑ .22	.75
	<i>Collodi</i>	4th	25	.17	.37	↑ .29	.46
	<i>De Andrè</i>	5th	25	.15	.36	↑ .24	.43
	<i>Mazzei</i>	5th	21	.15	.35	↑ .16	.37
	<i>Malaparte</i>	6th	23	.11	.32	↑ .17	.37
	<i>S. Caterina</i>	6th	26	.16	.37	↑ .19	.40
	<i>Mazzoni</i>	7th	28	.16	.36	↑ .27	.44
	<i>Lippi</i>	7th	24	.13	.34	↑ .18	.39
	<i>Guasti</i>	3th	25	.11	.31	↓ 0.9	.28
	<i>Filzi</i>	4th	18	.21	.41	↓ .14	.34
	<i>Mazzei</i>	5th	22	.18	.38	↓ .13	.34
North-West	<i>Rodari</i>	3th	22	.32	.47	↑ .35	.48
	<i>Buricchi</i>	3th	25	.06	.24	↑ .21	.41
	<i>Puddu</i>	4th	20	.51	.50	↑ .72	.45
	<i>Borgonuovo</i>	4th	23	.24	.43	↑ .27	.45
	<i>Da Vinci</i>	4th	18	.16	.36	↑ .23	.42
	<i>Puccini</i>	5th	18	.27	.44	↑ .30	.46
	<i>Don Bosco Lero</i>	6th	21	.11	.32	↑ .20	.40
	<i>Don Bosco Narnali</i>	7th	22	.28	.45	↑ .54	.50
	<i>Fermi</i>	7th	27	.21	.41	↑ .25	.43
	<i>Cim</i>	3th	23	.44	.50	↓ .41	.49
	<i>Mascagni</i>	3th	17	.17	.37	↓ .15	.36
	<i>Gandhi</i>	5th	24	.30	.46	⇒ .29	.46
	<i>Zipoli</i>	7th	23	.19	.39	⇒ .20	.40
South-East	<i>Le Fonti</i>	4th	22	.14	.35	↑ .17	.37
	<i>Manzi</i>	5th	21	.70	.46	↑ .82	.39
	<i>Manzi</i>	5th	25	.17	.38	↑ .27	.45
	<i>Manzi</i>	5th	22	.22	.41	↑ .24	.42
	<i>Ammaniti</i>	5th	23	.12	.33	↑ .23	.42
	<i>Pacetti</i>	6th	22	.18	.39	↑ .26	.44
	<i>Marcocci</i>	6th	27	.13	.34	↑ .16	.37
	<i>Tintori</i>	7th	18	.21	.41	↑ .41	.49
	<i>Sem Benelli</i>	8th	21	.14	.35	↑ .35	.48
	<i>Poli</i>	3th	24	.15	.36	↓ .13	.34
	<i>Poli</i>	5th	25	.18	.39	⇒ .18	.39

N = Number of subjects - M = Mean SD = Standard Deviation
 ↑ = Improvement ↓ = Decrease ⇒ = Stability

Table 3
 Relational structure and density index
 Pre-test, post-test x Schools/Classes and area network.

As said above, the 35 schools were grouped into three area networks. The availability of this information made it possible to assess whether the area

networks variable might have affected the observed outcomes. An ANOVA test was carried out between and within schools. The purpose of the analysis was to test if the observed findings could be due mainly to the intervention, to the school context (area network), or, finally, to an interaction between intervention and school context.

The first finding showed a non-significant interaction between the density index - measured before and after the intervention - and the school context. Wilks' Lambda was equal to .94, $F(2, 31) = .98$, $p < .383$, with ES equal to .058. Secondly, the main effect appeared in the shift between before and after the intervention: Wilks' Lambda was equal to .60, $F(1, 32) = 20.79$, $p < .0005$, with an ES of .39. Finally, the search for an effect given by the influence of the area network alone was not confirmed by the ANOVA: $F(1, 32) = 2.29$, $p < .117$. The findings suggested that the change in the relational structure was due to the inclusive teaching model.

4. Integrating goal structures and linguistic complexity

Evidence suggests that inclusive education is not the usual way to teach in the classrooms (Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana, Fondazione Agnelli 2011; D'Alessio 2011; Ianes 2019). Any theoretical or methodological solutions that help remove the barriers in learning and participation provide advances in inclusive education (Meijer 2001). Our professional and research experience suggests that migrant students can meet a second barrier: the school texts (Troiano, Gentile, Pona 2019). We propose to integrate a cooperative goal structure-based model with the analysis of the linguistic complexity of schoolbooks.

Different methods can support the implementation of this line of intervention. For example, DYLAN TextTools (v.2.1.9) software elaborates several indexes like average sentence length; average word length; lexical morphosyntactic and syntactic features; readability index (Dell' Orletta *et al.* 2011; Dell'Orletta *et al.* 2014; De Mauro, Chiari 2005; Lucisano 1992; Lucisano, Piemontese 1988). These software outputs could be successfully used to simplify school texts to facilitate access to content areas of immigration background students with reading comprehension difficulties.

A second method is *text-layering*. It consists of textual complexity decrease, with the scope to make the processing of linguistic information more efficient (Pienemann 1998). Different *linguistic facilitation* strategies can help to design a layered text (Pona 2016; Troiano, Gentile, Pona 2019): keywords repetition, essential vocabulary improvement, sentence length reduction, redundancy, content reorganization, graphic strategies (paragraph partition, readable fonts, bold type, and italic usage, etc.) and extra-linguistic elements (images, tables, color contrast, etc.). The new text appears as a

multi-text with different levels of reading difficulty. This cognitive setting can help teachers to scaffold the reading difficulty levels for each student (Caon 2016; Troiano 2019).

This new direction could support students' cognitive academic language proficiency (Cummins 1979). This level of language learning is critical for migrant students' achievement. Migrant students need time and support to develop academic ability in subject areas. Thus, we need to remove the cognitive-linguistic barriers that reduce access to the content area. Academic language learning isn't just understanding content or acquiring vocabulary: it implies cognitive processes such as "comparing, classifying, synthesizing, evaluating, and inferring" (Lillywhite 2011, p. 35).

5. Conclusion

The article discussed the interpersonal effects of an inclusive teaching model based on *goal structures*. The research involved 808 primary and secondary school pupils enrolled in 31 schools. On the one hand, the cooperative goal structures emphasize the collaborative interaction between migrant pupils and their classmates; on the other hand, they change the relational system of multilingual classrooms, identified – after the intervention - in improving the total number of mutual ties and density index.

The main scope was to remove the interpersonal barriers and promote better peer relationships between migrant students and their non-migrant classmates. A cooperative *goal structure* emphasizes positive interdependence. The promotion of this interpersonal patterns can explain the effects observed in the 31 classrooms. Furthermore, consistently with literature evidence, we could suppose that a right level of interpersonal cohesion, assured by cooperative *goal structures*, might affect achievement in classrooms with a high amount of immigration background students (Roseth *et al.* 2008).

The paper proposed a new direction of research: integrating into the cooperative *goal structures* diverse linguistic complexity levels. We can support the reduction of schoolbooks difficulty through *linguistic indexes* and *text-layering*. Both methods can help educators facilitate the access of schoolbooks contents in multilingual classrooms, where different levels of linguistic proficiency associate with different levels of cognitive readiness. With this teaching component, pupils can have the chance to develop their cognitive academic language proficiency (Cummins 1979).

The integration of cooperative *goal structures* with different levels of text difficulty might reduce interpersonal and linguistic barriers, promoting higher achievement and better peer relationships for all students. If we improve the interaction between *text-layering* and cooperative *goal*

structures, we might cultivate better learning conditions. The expectation is to reduce the impact of obstacles associated with schoolbooks and peer relationships, while the hope is to promote a positive identity as students who can learn (Lemley *et al.* 2014), especially for migrant students.

We see inclusion as a commitment to teaching students in a high-quality learning environment (Grima-Farrel, Bain, McDonagh 2011). This educational perspective goes beyond students with SEN (Thomas, Loxley 2001). It means changing classrooms into learning environments “where all students can flourish” (D’Alessio *et al.* 2018, p. 17).

Bionote: Maurizio Gentile is *Associate Professor* of Teaching methods and Special Education at LUMSA University of Rome, where he is a member of the Quality Research Commission of Department of Human Studies. Before working at LUMSA, he was *Researcher* at the Unitelma Sapienza University of Rome, *Adjunct Professor* and *Research Fellow* at the University of Verona, *Senior Researcher* at IPRASE of Trento and *Editor* of *RicercAzione*, an international journal accredited as a scientific publication of *Class A*. Member of international program committees, national scientific associations, and research groups, his research interests are *Cooperative Learning*, teacher education, inclusive classroom, competency-based education, assessment for learning, non-cognitive skills.

Patrizia Bertini Malgarini is *Full Professor* at LUMSA University of Rome. *Head* of Department of Human Science. *Head* of CLIC - International Language Certification Centre at LUMSA. She is a member of the Committee for the national edition of Grazia Deledda’s works. Her research interests are Italian linguistics, sociolinguistics, Italian dialects, Italian language outside, Italy, Italian language and CMC, Italian teen slang. *Head* of the project’s LUMSA research unit “The Dawn of Italian Publishing. Technology, Texts and Books in Central and Northern Italy in the Fifteenth and Sixteenth Centuries”, Projects of national interest (PRIN).

Recapito autori: m.gentile@lumsa.it, p.bertini@lumsa.it

Riferimenti bibliografici

- Associazione TreeLLE, Caritas Italiana, Fondazione Giovanni Agnelli 2011, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: Bilancio e proposte*, Erickson, Trento.
- Borgatti S.P., Everett M.G. and Johnson J.C. 2017, *Analyzing Social Network*, Sage, London.
- Booth T. and Ainscow M. 2011, *Index for inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*, Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol.
- Caon F. (a cura) 2016, *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*, Bonacci Editore, Torino.
- Cerrocchi L. 2014, *La dimensione epistemologica: modelli. L'intercultura in prospettiva pedagogica*, in P. Ellerani, (a cura di), *Intercultura come progetto pedagogico*, Pensa Multimedia Editore, Lecce, pp. 77-95.
- Comoglio M. e Cardoso M. A. 1996, *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*, LAS, Roma.
- Cummins J. 1979, *Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters*, in "Working Papers on Bilingualism" 19, pp. 121-129.
- D'Alessio S., Grima-Farrell C. and Cologon K. 2018, *Inclusive education in Italy and in Australia: Embracing radical epistemological stances to develop inclusive policies and practices*, in Best, M., Corcoran, T. and Slee R. (eds), *Who's In? Who's Out? What to Do about Inclusive Education*, Brill Sense, Rotterdam, pp. 15-32.
- D'Alessio S. 2011, *Inclusive education in Italy: A critical analysis of the policy of integrazione scolastica*, Sense Publishers, Rotterdam.
- De Mauro T. e Chiari I. 2005 (a cura di), *Parole e numeri. Analisi quantitative dei fatti di lingua*, Aracne, Roma.
- Dell'Orletta F., Montemagni S. and Venturi G. 2014, *Assessing document and sentence readability in less resourced languages and across textual genres*, in "Internationaler technischer Literaturanzeiger", Peeters Publishers, Leuven, pp 163-193.
- Dell'Orletta F., Montemagni, S. and Venturi, G. 2011, *READ-IT: assessing readability of Italian texts with a view to text simplification*, In "Proceedings of the Second Workshop on Speech and Language Processing for Assistive Technologies", (SLPAT 2011), pp. 73-83.
- Deutsch M. 1949, *A theory of cooperation and competition*, in "Human Relations", 2, pp. 129-151.
- Formazione Innovazione Lavoro (2019), *La scuola pratese: Rapporto 2018*, Regione Toscana, Comune e Provincia di Prato, Prato.
- Gentile M. 2016, *Interdipendenza e Cooperative Learning*, in Gentile M., e Chiappelli T. (a cura di), *Intercultura e inclusione. Il Cooperative Learning nella classe plurilingue* Franco Angeli, Milano, pp. 30-60.
- Gentile M., Nistri J., Pelagalli P. e Chiappelli T. 2014, *Il metodo ALC: Apprendimento Linguistico-Cooperativo*, Progetto Implementazione del Portale Immigrazione e sua Gestione Sperimentale a Livello Locale – Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Prato.
- Gentile M. e Ciabattini A.F 2017, *L'orientamento con alunni a rischio di insuccesso e abbandono scolastico: effetti sulle decisioni, gli interessi professionali e le attribuzioni causali*, in "Civitas Educationis" 6 [2], pp. 99-132.

- Gentile M. e Pelagalli, P. 2016, *Una scuola di tutti e di ciascuno*, In Gentile M. e Chiappelli T. (a cura di), *Intercultura e inclusione. Il Cooperative Learning nella classe plurilingue*, Franco Angeli, Milano, pp. 84-102.
- Grima-Farrell C.R., Bain A. and McDonagh S.H. 2011, *Bridging the research-to-practice gap: A review of the literature focusing on inclusive education*, in "Australian Journal of Special Education" 35 [2], pp. 117-136.
- Johnson D. W. and Johnson F. 2006, *Joining together: Group theory and group skills*, Allyn & Bacon, Boston.
- Johnson D. W. and Johnson R. T. 2005, *New developments in social interdependence theory*, in "Genetic, Social, and General Psychology Monographs" 131, pp. 285-358.
- Lemley J. B., Schumacher G. and Vesey W. 2014, *What Learning Environments Best Address 21st-Century Students' Perceived Needs at the Secondary Level of Instruction?* in "NASSP Bulletin" 98 [2], pp. 101-125.
- Lucisano P. 1992, *Misurare le parole*, Kepos edizioni, Roma.
- Lucisano P., Piemontese M. E. 1988, *GULPEASE: una formula per la predizione della difficoltà dei testi in lingua italiana*, in "Scuola e città" 3, pp. 110-124.
- Meijer C.J.W. 2001, *Inclusive Education and Effective Classroom Practices*, European Agency for Development in Special Needs Education, Middelfart, DK.
- MIUR 2012a, *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo d'Istruzione*, MIUR, Roma.
- MIUR 2012b, *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012*, MIUR, Roma.
- MIUR 2013, *C.M. 8. del 6 marzo 2013*, MIUR, Roma.
- MIUR, 2020, *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2018/2019*, MIUR, Roma.
- Pallant J. 2007, *SPSS*, McGraw-Hill, New York.
- Pienemann M., 1998, *Language processing and second language development: processability theory*, Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.
- Pona A. 2016, *La facilitazione linguistica e degli apprendimenti nella classe plurilingue. Appunti per la scuola*, Tecnodid, Napoli.
- Roseth C.J., Johnson D.W. and Johnson R.T. 2008, *Promoting Early Adolescents' Achievement and Peer Relationships: The Effects of Cooperative, Competitive, and Individualistic Goal Structures*, in "Psychological Bulletin" 134 [2], pp. 223-246.
- Thomas G. and Loxley A. 2001, *Deconstructing special education and constructing inclusion*, Open University Press, Buckingham.
- Troiano G. 2019, *Stratificare il materiale didattico per la classe plurilingue*, in "Elledue" 2, pp. 6-9.
- Urdan T. C. and Maehr M. L. 1995, *Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals*, In "Review of Educational Research" 65, pp. 213-245.

Riferimenti sitografici

- Cordaz D. 2005, *Le misure dell'analisi di rete e le procedure per la loro elaborazione mediante UCINET V*, in Salvini A. (a cura di), *L'analisi delle reti sociali. Risorse e meccanismi*, ED Plus, Pisa University Press, Pisa.
<https://www.docenti.unina.it/webdocenti-be/allegati/materiale-didattico/72957>
(29.04.2020).
- Ianes D. 2019 (a cura di), *Didattica e Inclusione scolastica. Ricerche e pratiche in*

- dialogo*, Franco Angeli, Milano.
<https://ojs.francoangeli.it/omp/index.php/oa/catalog/book/458> (Accessed: 02.02.20).
- Lillywhite K. M. 2011, *Developing Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) in Diverse Classrooms*, Undergraduate Honors Capstone Projects 73. <https://digitalcommons.usu.edu/honors/73> (01.17.2020).
- OECD 2004, *Equity in Education: Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages*, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264103702-en> (30.05.2005).
- Troiano G., Gentile M. and Pona A. 2019, *L'apprendimento linguistico cooperativo: un metodo inclusivo per la didattica curricolare*, In Ianes D. (a cura di), *Didattica e inclusione scolastica* Franco Angeli, Milano, pp. 103-119. <https://ojs.francoangeli.it/omp/index.php/oa/catalog/book/458> (29.01.2020).
- UNESCO 1994, *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF (03.21.10).
- UNESCO IBE 2008, *Inclusive education: The way of the future. Conclusions and recommendations of the 48th session of the International Conference on Education (ICE)*, Geneva, 25-28 November 2008. <http://www.ibe.unesco.org/en/ice/48th-session-2008/conclusions-and-recommendations.html> (03.27.10).

LA MEDIA LITERACY COME SUPPORTO ALL'APPRENDIMENTO DELLA LINGUA

ARIANNA WELISCH, GIULIO ASTA
DICO EDUCATION

Abstract – While in the 90s the New London Group advocated a definition of literacy that takes into account modes of expression other than written, today the comparison of different cultures (Cole, 1996) makes it more essential than ever to reflect on what kind of literacy enables integration into contemporary Western societies.

We propose some ideas developed within the Italian L2 classes for refugees and asylum seekers from the DiCO education project, which is committed to promoting the research and the implementation of discoveries in contemporary glottodidactics research studies through training, workshops and innovative teaching and learning materials.

The paper aims at both investigating the notion of literacy itself and illustrating some insights on possible digital literacy (Buckingham 2015) paths parallel to traditional literacy acquisition ones, with particular focus on the so-called media-literacy (ibid.) as a means to support learning and teaching.

Some hands-on examples will be provided throughout the paper, presenting smartphone built-in features that, by changing the shape of the educational content (Pireddu, Maragliano 2012), facilitate language acquisition of adult learners with low education. The research results lead to reflecting on the potential role of media literacy in the development of learners' autonomy.

Keywords: media literacy, mobile-learning, language acquisition, multilingualism, digital literacy

1. Introduzione

DiCO education è un progetto di ricerca-azione nato a Bologna nel 2017 con l'obiettivo di fornire a insegnanti e studenti metodologie e materiali glottodidattici aggiornati e sensibili alle esperienze e alle necessità degli apprendenti di italiano L2 provenienti da recenti percorsi di immigrazione, in particolare dall'Africa Sub-sahariana e dal Medio Oriente. Le attività del progetto prevedono workshop, corsi di lingua italiana e di alfabetizzazione digitale con specifica attenzione al *background* di provenienza degli studenti e ai *media* utilizzati per facilitare il processo di apprendimento.

Le riflessioni e le osservazioni qui presentate fanno riferimento, nel dettaglio, a questo secondo aspetto. Riteniamo che la didattica di oggi - e di

domani - potrebbe trarre beneficio da un approccio informato sui benefici dello sviluppo della *media literacy*, intesa come il riconoscimento di caratteristiche, influenze e implicazioni dell'utilizzo di particolari *medium* sul sapere in acquisizione (Maragliano, Pireddu 2012). Un simile approccio, per risultare opportuno ed efficace, necessita di una riflessione sulle *literacies* della contemporaneità, sia per gli insegnanti sia per gli studenti.

Durante le esperienze didattiche condotte da DiCO education e qui presentate come osservazione di un *case study*, è emerso come la *media literacy* costituisca un indispensabile elemento su cui lavorare nei processi di accompagnamento verso una piena alfabetizzazione. Tale lavoro può facilitare significativamente studenti e insegnanti nel prendere parte consapevolmente e attivamente alle forme di comunicazione multimediali che caratterizzano la nostra epoca, la nostra società e la cultura globalizzata.

È noto che la scelta del *medium*, cioè del mezzo di trasmissione e - conseguentemente - della forma data ai contenuti, influenzi il messaggio stesso (McLuhan, Powers 1986, McLuhan 1998), eppure si tiene ancora poco in considerazione l'influenza della forma (i.e. medium, design, accessibilità) dei materiali didattici sui risultati dell'apprendimento guidato e autonomo. Si potrebbe, invece, riflettere maggiormente sulla scelta di un *medium* adattivo, così da poter differenziare le proposte didattiche in base al livello di scolarizzazione degli studenti. Allo scopo di meglio illustrare questo bisogno di adattività del *medium* didattico, nei prossimi paragrafi descriveremo il contesto in cui ha avuto luogo l'osservazione presentata, forniremo alcuni spunti di riflessione teorici e, infine, illustreremo come l'accompagnamento, al corso di lingua L2, di un percorso di alfabetizzazione digitale basato su alcune funzionalità particolari degli smartphone (i.e. *media literacy*) possa agevolare l'acquisizione linguistica.

2. Il contesto di riferimento

Dal 2013 al 2018, l'Europa ha vissuto un forte incremento del numero di persone che arrivavano nei suoi territori per chiedere asilo e cercare lavoro. Poiché la maggior parte di questi immigrati proveniva da Paesi¹ che non hanno ancora raggiunto un pieno livello di alfabetizzazione della popolazione, è aumentata anche la percentuale di stranieri con una bassa scolarizzazione presenti in Italia e la richiesta di corsi di lingua italiana e di alfabetizzazione. Chi è scarsamente scolarizzato, in particolare se già adulto, necessita di metodologie e materiali didattici specifici per avere le stesse opportunità di

¹ Si vedano i dati sull'immigrazione a questo link:

<http://www.libertaciviliimmigrazione.dlci.interno.gov.it/it/documentazione/statistica/i-numeri-dellasilos> (ultima consultazione 1.05.2020).

apprendimento di soggetti maggiormente scolarizzati, e le iniziative nate per implementare l'offerta didattica nazionale in questo ambito non sono mancate, come dimostra – tra i molti esempi – lo stesso convegno CILGI, tenutosi a Campobasso nel 2019.

Come sottolinea la letteratura sull'alfabetizzazione in età adulta, in particolare in L2 (Minuz 2005, 2014; Borri *et al.* 2014), questa tipologia di apprendenti fatica a inserirsi in un ambiente scolastico formale e i tassi di abbandono scolastico lo confermano. La causa dell'abbandono dei corsi risiede spesso nella difficoltà riscontrata a “tenere il passo”, nella mancanza di motivazione e nella percezione di assenza di benefici immediati, tra altri fattori di contesto (e.g. la gestione della famiglia con minori, la mancanza di trasporto pubblico per le zone periferiche, il bisogno di trovare lavoro, lo svolgimento di un impiego durante gli orari scolastici, la mancanza dei documenti necessari all'iscrizione). Questa tendenza porta gli studenti a non usufruire dei corsi di lingua e a perdere un'opportunità di supporto che potrebbe essere essenziale ai fini delle possibilità di integrazione.

Con l'obiettivo di rispondere a queste esigenze emergenti, anche in Italia si sono sviluppati sempre più gli studi relativi agli studenti LESLLA (l'acronimo indica sia il nome dell'associazione *Literacy Education and Second Language Learning for Adults* ma anche il target a cui si rivolge *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition for Adults*) oppure SLIFE (*Students with Limited or Interrupted Formal Education*) per permettere agli insegnanti di affiancare all'insegnamento della lingua italiana anche quello delle competenze di lettura e scrittura in L2 necessarie per integrarsi nella nostra società.

Il progetto DiCO si inserisce in questo contesto e lavora focalizzando l'attenzione sulla dimensione orale dell'apprendimento, non tanto per contrapporla alla scrittura, quanto per esplorare le possibilità offerte dall'oralità secondaria (Ong 1982), ovvero quella mediata dai mezzi elettronici e digitali. I risultati che presentiamo scaturiscono dal lavoro di osservazione svolto tra il 2018 e il 2019 durante alcuni corsi di lingua italiana e di alfabetizzazione digitale rivolti a un campione di beneficiari del sistema di accoglienza per rifugiati e richiedenti asilo nella città di Bologna. Le persone coinvolte erano prevalentemente giovani uomini e donne provenienti dalla Nigeria² che disponevano di un repertorio linguistico multilingue particolarmente sviluppato (la triglossia è comune in alcuni Paesi) anche grazie alla recente esperienza di migrazione.³ Anche se mancano dati certi sul livello di scolarizzazione dei

² Nell'area Metropolitana di Bologna al 31.05.19 erano presenti 972 persone nel sistema Sprar/Siproimi, di cui 764 con meno di 30 anni. Il 25% della popolazione totale all'interno del sistema risultava proveniente dalla Nigeria, su un totale di 38 nazionalità presenti. Fonte: Bologna Cares. https://www.bolognacares.it/wp-content/uploads/2018/05/Caratteristiche-beneficiari_e-SPRAR_SIPROIMI_31_05_2019.pdf.

³ Solo in Nigeria sono attestate 519 lingue (<https://www.ethnologue.com/country/NG>) e la maggior parte della popolazione è bilingue o trilingue (si veda anche Siebetchu in questo volume).

beneficiari dell'accoglienza bolognese, si può notare che tra chi era inserito nel sistema Sprar-Siproimi nel 2018 e ha frequentato con continuità almeno un corso d'italiano, il 15,3% ha seguito un corso di pre-alfabetizzazione, il 39,9% un corso di livello base⁴ e, dunque, è lecito supporre che quasi la metà delle persone inserite nel sistema di accoglienza potessero rientrare nelle categorie LESLLA o SLIFE.

Ciò che caratterizza gli apprendenti LESLLA e SLIFE è il fatto che, avendo una scolarizzazione inferiore ai 5 anni, faticano a comprendere le dinamiche che regolano il sistema di istruzione formale, fatto di esercizi decontestualizzati (Denny 1995) e, per quanto riguarda l'apprendimento linguistico, di analisi metalinguistica. Spesso queste competenze sono date per scontate da chi è cresciuto in un contesto in cui la maggior parte delle persone sono scolarizzate al punto che si diffondono pregiudizi secondo cui gli analfabeti non sarebbero in grado di formulare pensieri razionali e complessi. In realtà, anche il pensiero contestualizzato delle società non-occidentali può essere altamente teorico: ad esempio, i Veda indiani hanno trasmesso oralmente alte riflessioni filosofiche e religiose (Minuz 2005). Oggi è difficile imbattersi in prealfabeti o analfabeti totali⁵ ma è importante tenere in considerazione che alcune competenze cognitive e manuali che per lungo tempo sono state associate all'alfabetizzazione sono il risultato in realtà della scolarizzazione formale (Scribner, Cole 1981).⁶

Mentre il modello scolastico della tradizione occidentale fatica a recepire questi studi e continua a proporre modalità di trasmissione e acquisizione della conoscenza legate unicamente alla scolarizzazione formale e al *medium* cartaceo, oggi i *media* digitali permettono a chiunque di trasmettere informazioni e di studiare anche senza che sia strettamente necessario leggere, di scrivere senza dover usare carta e penna, e di poter osservare la lingua target in un contesto reale anche senza uscire di casa. Alla luce di queste considerazioni, emergono alcune domande. Perché, dunque, insegniamo a leggere e a scrivere ad apprendenti LESLLA e SLIFE usando i metodi e gli strumenti tradizionali? In questo modo supportiamo o ostacoliamo il loro apprendimento linguistico? Quali sono le competenze legate all'alfabetizzazione indispensabili per inserirsi nella nostra società? Quali strumenti didattici abbiamo a disposizione oggi? Per rispondere a questi interrogativi è innanzitutto necessario chiarire che cosa si intende per alfabetizzazione.

⁴ Atlante Sprar Siproimi 2018, Anci - Ministero dell'Interno, pp. 80-81.

⁵ Facciamo qui riferimento alle categorie individuate da Minuz 2005, p.27.

⁶ Altri modelli di alfabetizzazione – come quella religiosa, professionale o sociale – permettono solo di comprendere e trasmettere messaggi.

3. Quale literacy?

Se si prende in considerazione la definizione di alfabetizzazione data dall'UNESCO⁷ risulta evidente che questa non riguarda solo le capacità di leggere, scrivere e far di conto: nel documento è chiaramente sottolineato come queste capacità debbano essere applicabili in contesti diversi e, soprattutto, il fatto che non siano fini a se stesse. Il fine ultimo di queste competenze è permettere agli individui di realizzare le proprie aspirazioni, di incoraggiare l'autodeterminazione e la piena partecipazione alla società. Come afferma Minuz, «l'esigenza di definire i contorni dell'analfabetismo ha radici di ordine politico e statistico prima che didattico» (Minuz 2005), non si tratta quindi tanto di competenze fisse - come svolgere un'operazione matematica, determinare la funzione di una parola nella frase, tracciare segni su un foglio, comprendere l'organizzazione delle informazioni di un testo - ma di capire quali sono le motivazioni che ci portano a ritenere indispensabili queste competenze.

Tenendo conto di quanto è stato detto nel paragrafo precedente, i fattori da prendere in considerazione sono molteplici⁸: quando parliamo di alfabetizzazione oggi non facciamo riferimento a quanto definito da Street (1984) come “modello autonomo”, che prevede la *literacy* come una tecnica neutra e universalmente condivisibile da tutte le culture⁹. Diversamente, consideriamo la lettoscrittura una pratica situata, cioè specifica di società, culture e comunità linguistiche: la scrittura, la lettura e la capacità di far di conto sono solo alcuni dei possibili artefatti cognitivi utilizzati dalle varie culture per organizzare e immagazzinare la conoscenza (Cole, 1996; Maragliano, Pireddu 2012). Possiamo inoltre aggiungere, nel solco di questo approccio, che simili pratiche sono influenzate da ciò che una data cultura intende per conoscenza e dalla rilevanza ad essa attribuita secondo l'esperienza di vita di ciascuno (Nieto Bode 2008).

Quando si fa esperienza del sistema educativo di un'altra cultura, quindi, la classe, le sue regole e le sue dinamiche rappresentano elementi da decodificare al pari di una nuova lingua. Se si considera che gli apprendenti SLIFE inseriti nel sistema educativo formale di tipo occidentale devono confrontarsi contemporaneamente con una lingua, una cultura e un paradigma di apprendimento nuovi, e che il nostro modello di istruzione per adulti è basato su strumenti mentali (il modo in cui vengono presentate le informazioni) e fisici (gli esercizi e i test proposti) che danno per scontate le competenze che si sviluppano all'interno del percorso scolastico stesso (Scribner, Cole, 1981),

⁷ Si vedano i documenti ufficiali <https://en.unesco.org/themes/literacy-all/five-decades> (ultima consultazione 01/05/20) e, per una lettura critica, degli stessi Wikens, Sandlin (2007).

⁸ Per una introduzione alla trattazione sulle numerose accezioni contemporanee del concetto di literacy si veda Banzato 2013.

⁹ Anche da questo punto di vista le variabili da tenere in considerazione quando si parla di apprendenti L2 adulti sono molteplici, si veda Minuz 2005, p. 27.

risultano evidenti i motivi delle difficoltà percepite nel trarre beneficio dalle lezioni.

In un mondo multiculturale e multimediale come quello contemporaneo, il concetto di alfabetizzazione si è man mano sviluppato in quello di *multiliteracies* (Cazden, Cope *et al.* 1996) e il campo di studi ha assunto la dimensione multidisciplinare dei *New literacies studies* (Banzato 2013). A fronte di questi nuovi studi, riteniamo che sia particolarmente importante riconoscere che ci sono più modalità produttrici di senso (linguistica, visiva, audio, gestuale, spaziale, multimodale, ecc.) e sviluppare la *media literacy* per padroneggiare competenze comunicative su *medium* diversi.

Per l'insegnante di italiano L2 (ma non solo) questo significa riflettere sul fatto che per lavorare con apprendenti a bassa scolarizzazione potrebbe essere utile innanzitutto comprendere quali sono le *literacies* e gli strumenti a disposizione, cioè partire dalle competenze informali dei propri studenti per poi facilitare lo sviluppo di quelle necessarie per partecipare, evitando l'emarginazione, nella società di approdo. Infatti, come osserva Virgilio (2018):

L'attenzione alle competenze informali è particolarmente significativa per gli apprendenti con background migratorio proprio perché la stessa esperienza di migrazione consente ai migranti di acquisire competenze e conoscenze trasversali (ad esempio di carattere interculturale, linguistico, di problem-solving, di resilienza e di analisi del contesto, [...]) che spesso vengono ignorate o sottovalutate, ma che costituiscono dei veri e propri punti di forza in termini di capitale umano e professionale (Virgilio 2018, p. 24).

La *media literacy* permette un approccio didattico trasversale e integrato, affiancando all'insegnamento della lingua italiana (orale e scritta) l'alfabetizzazione digitale e considerando più opportunamente *medium* e strategie di apprendimento per lo sviluppo delle *literacies* richieste dalla contemporaneità, rispetto alle capacità di leggere, scrivere e far di conto tradizionalmente associate alla *literacy*. Per questo motivo riteniamo che la *media literacy* non vada considerata come una competenza opzionale, sussidiaria o aggiuntiva rispetto all'alfabetizzazione ma, piuttosto, parte integrante di essa, anche considerando il fatto che i nuovi *media* rappresentano il contesto più frequente di contatto con la lingua scritta. Come osserva Kluzer (2014):

il crescente utilizzo di strumenti digitali in tutte le sfere della vita quotidiana nella nostra società tende ad alimentare ulteriori processi di marginalizzazione ed esclusione delle persone svantaggiate per fattori socio-economici e culturali (Kluzer 2014, p. 24).

Dunque, riteniamo che l'utilizzo delle ICT (Information and Communication Technologies) nella classe di italiano L2 possa rappresentare non solo un

supporto alla didattica, ma anche un'opportunità di sviluppo di quelle competenze tecnologiche utili a integrarsi nella società italiana.

Partendo da queste considerazioni, la ricerca condotta ha voluto indagare quali fossero le pratiche didattiche e gli strumenti più *responsive*, ovvero capaci di adattarsi agli stili di apprendimento di studenti LESLLA o SLIFE, al fine di facilitarne l'acquisizione della lingua italiana nell'ottica di un più fluido inserimento nella società (De Capua, 2016).

4. Approccio comunicativo situazionale digitale

Potrebbe essere necessario ripensare criticamente il proprio modo di fare lezione (Virgilio, 2018) affinché i momenti in classe non rappresentino un ostacolo ma si rivelino un supporto adatto anche per chi non condivide lo stesso background dell'insegnante. Per raggiungere un simile scopo è indispensabile lavorare attivamente alla costruzione della relazione studente-insegnante per incoraggiare la co-costruzione del percorso di apprendimento. Una buona prassi comincia dal riconoscimento delle identità culturali e delle competenze individuali ma anche dal coinvolgimento attivo di tutti i soggetti nella realizzazione delle attività in classe, così che queste possano rispondere alle reali esigenze comunicative di coloro che apprendono, risultando quindi più rilevanti e motivanti.

Durante le lezioni osservate si è deciso di concentrarsi su tre elementi:

- i repertori linguistici (Blommaert, Backus, 2013) come strumenti di contatto tra le persone;
- lo smartphone come medium per esercitare le proprie competenze linguistiche;
- l'analisi delle situazioni, sia fisiche sia virtuali, d'uso della lingua.

L'approccio qui presentato, che si potrebbe definire “comunicativo situazionale digitale”, è volto a utilizzare il più possibile le strategie di apprendimento già conosciute dagli studenti insieme agli strumenti mediali a loro già noti, lavorando sia sulla alfabetizzazione linguistica sia su quella digitale e mediale.

Per quanto riguarda la lingua, si è deciso di condurre le lezioni incoraggiando l'uso delle L1 quando necessario ai fini della chiarezza referenziale di quanto discusso considerando, quindi, gli studenti come soggetti attivi e competenti. Con questo espediente, possibile grazie alle competenze multilingui dei docenti e all'utilizzo degli smartphone, si è creata l'occasione di utilizzare le competenze linguistiche pregresse degli apprendenti per cambiare il ruolo della lingua: da oggetto statico di studio, essa è stata considerata nella sua natura dialogica e dinamica e utilizzata, anche in classe, innanzitutto come mezzo di interazione (De Oliveira, 2014). Riconoscendo e utilizzando le lingue parlate dagli studenti (Rampton, 2008) ci si è avvicinati alle modalità di

apprendimento spontaneo della lingua già padroneggiate dagli apprendenti, legando l'esercizio della lingua a un contesto comunicativo concreto e reale. Così facendo, inoltre, si sono potute valorizzare le loro competenze ed esperienze, abbassando il filtro affettivo che spesso ostacola l'apprendimento all'interno dei contesti scolastici formali.

L'utilizzo dello smartphone, come elemento cardine del processo di alfabetizzazione digitale promosso in questo contesto, è stato motivato dal fatto che si tratta di un oggetto familiare, almeno nei suoi usi più comuni, per tutti i partecipanti. Infatti, lo smartphone è essenziale per coloro che hanno intrapreso la rotta migratoria verso l'Europa sia durante il viaggio sia per mantenere i contatti con familiari e amici (Schiesaro, 2018; Gillespie *et al.*, 2016) ed è riconosciuto anche dall'UNHCR (2016) come un elemento fondamentale, tanto che la possibilità di accedere a corrente elettrica per ricaricare i dispositivi e a punti dove usufruire del wi-fi viene sempre più considerata come un bisogno fondamentale.

Nonostante l'impegno delle case produttrici nello sviluppo di software e sistemi operativi sempre più intuitivi, va notato come l'interfaccia dello smartphone non sia stata pensata per le persone con una bassa scolarizzazione, ma è stata disegnata "intuitivamente" solo per la parte più benestante e scolarizzata della popolazione mondiale (Cutrell, 2011), dunque ne ricalca le modalità di organizzazione del pensiero simboliche e semiotiche e presuppone, spesso, la capacità di leggere e scrivere. Pur possedendo uno smartphone, quindi, gli apprendenti LESLLA e SLIFE sono esclusi dalla maggior parte delle possibilità offerte dalla connessione internet, come la capacità di trovare informazioni in rete, l'accesso a servizi online, la fruizione di contenuti formativi, la partecipazione attiva alla società, la comunicazione istantanea e l'orientamento sul territorio.

Riprendendo, però, quanto dice Novello (2012, p. 87), dato che «i supporti multimediali fanno parte della quotidianità dell'individuo nella gestione delle informazioni e delle relazioni sociali e lavorative» durante le attività osservate si è deciso di sfruttare come materiali didattici proprio i contesti che già erano noti agli studenti e di esplorare insieme situazioni comunicative nuove che potessero risultare immediatamente utili anche nella vita quotidiana, supportando così la motivazione. In questo modo - invece di proporre materiali astratti e generici come capita normalmente durante le lezioni tradizionali - attraverso lo smartphone si fornisce un contesto noto entro cui entrare in contatto con la lingua target e si rispetta il bisogno di informazioni contestualizzate (Danny, 1991) degli apprendenti con una bassa scolarizzazione.

L'utilizzo delle ICT in classi di stranieri residenti ha avuto già alcuni riscontri positivi anche in Italia. Tra i vantaggi organizzativi, Kluzer (2011, 2014) ha evidenziato la possibilità di studiare da casa, di avere orari flessibili, di

individualizzare gli interventi, di raggiungere un numero maggiore di utenti e di eliminare alcuni costi associati alla didattica e quindi garantire un'offerta maggiore. Tra i vantaggi per l'apprendimento, invece, c'è il poter provare esperienze simili a quelle della vita reale, ma nel contesto protetto di una simulazione digitale (Ferrari e Kluzer, 2011), il potere inclusivo e emancipatorio della tecnologia (Zoletto, 2018), la promozione della collaborazione e dei processi dialogici, che portano gli apprendenti a negoziare i significati e ampliare la conoscenza di ciascuno (Zanon, 2018). Un risultato interessante riguarda la motivazione e la partecipazione, come osserva Kluzer (2014):

solo 5 dei 138 iscritti non hanno concluso le attività, (...) dato sorprendente se si considera che i tassi di abbandono nei corsi per stranieri superano mediamente il 20% degli iscritti (Kluzer, 2014, p. 45).

Anche la nostra esperienza conferma la motivazione intrinseca nell'uso delle tecnologie, generalmente percepite come strumenti utili alla persona e usate più volentieri - o banalmente più spesso - rispetto a carta e penna, dispense, quaderni e sussidiari per gli esercizi e le attività.

5. Una proposta operativa: G-board

Partendo da quanto descritto finora, precisiamo che le attività osservate - condotte nell'ambito delle attività di DiCO - sono state svolte in modalità BYOD (Bring Your Own Device), evitando quindi l'acquisto di strumenti aggiuntivi ma partendo, anche a livello *hardware*, da ciò che lo studente già possiede e utilizza. Sfruttando poi il design *user friendly* di smartphone e app, progettati per facilitare l'esperienza del consumatore, si è voluto indagare se questi potessero facilitare anche processi di apprendimento attraverso il loro utilizzo guidato.

Un esempio concreto dell'uso dello smartphone durante le attività didattiche è rappresentato da G-board, la tastiera per smartphone realizzata da Google (le tastiere degli smartphones sono infatti un'applicazione come un'altra e si possono sostituire). La scelta di questa applicazione si basa sul fatto che supporta ben 500 lingue e più di 40 sistemi di scrittura¹⁰ e questo permette alla maggior parte della popolazione di scrivere nella propria prima lingua, di trovare riflesso nel proprio smartphone il proprio repertorio linguistico e di scegliere quale lingua usare a seconda della persona con cui si sta comunicando

¹⁰ L'elenco delle lingue a disposizione può essere consultato sul sito di assistenza di Google alla pagina "Configurare Gboard" (<https://goo.gl/fMQ85U> ultima consultazione 4.11.2020).

o della situazione in cui ci si trova¹¹. Tra le lingue aggiunte di recente su G-board c'è anche il Pidgin Nigeriano, con un evidente vantaggio per molti beneficiari del sistema d'accoglienza meno scolarizzati, che non solo vedono riconosciuta la loro varietà linguistica, ma hanno anche la possibilità di fare pratica della lettura e della scrittura attraverso un idioma a loro noto.

Cambiare tastiera non significa semplicemente utilizzare il proprio alfabeto, ma usufruire della cosiddetta “scrittura intelligente”¹², ovvero dei suggerimenti di scrittura predittivi creati da un'intelligenza artificiale in base alle tendenze dei parlanti e personalizzati man mano dalle nostre abitudini. Ad esempio, usando la tastiera italiana l'avverbio “come” a inizio di frase farà apparire i suggerimenti “è”, “stai”, “va” mentre con la tastiera inglese il verbo “come” sarà seguito da “in”, “on”, “home”. Utilizzare una tastiera multilingue significa quindi che si può facilmente comunicare scegliendo la lingua di volta in volta senza riscontrare le interferenze delle altre lingue utilizzate e senza dover cambiare le impostazioni generali dello smartphone, con possibili risvolti interessanti per l'apprendimento e per la didattica.

All'inizio di ogni corso svolto nel contesto qui analizzato, è stata installata su tutti i *device* dei partecipanti questa *keyboard* gratuita permettendo così ai docenti di omogeneizzare i sistemi di scrittura della classe e, quindi, di impostare il lavoro a partire da un unico strumento. Le lezioni sono poi state strutturate attraverso esercitazioni e attività che venivano svolte da ogni partecipante direttamente sul proprio smartphone, mentre l'insegnante - provvisto di smartphone, proiettore e *chromecast* - mostrava proiettata sulla parete in diretta l'immagine di quello che avveniva sul proprio dispositivo.

Secondo quanto esposto nelle pagine precedenti, durante le lezioni si è utilizzato un approccio comunicativo situazionale digitale, cioè sono state proposte attività che portassero gli studenti a contatto con la lingua italiana scritta attraverso situazioni di interazione digitale come l'invio di una mail, la lettura delle recensioni di un ristorante o la ricerca di informazioni sulle compagnie telefoniche. In questi contesti la tastiera multilingue si rivela particolarmente utile per l'apprendimento linguistico perché consente di ricevere direttamente durante la digitazione suggerimenti chiari e corretti sulle

¹¹ Si vedano le raccomandazioni dell'UNESCO per quanto riguarda l'accesso ai servizi online (http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=17717&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html ultima consultazione 01/05/2020), all'educazione multilingue (<https://bangkok.unesco.org/theme/mother-tongue-based-multilingual-education> ultima consultazione 01.05.2020) e alla protezione dell'intangibile cultural heritage (<https://ich.unesco.org/en/ich-and-mother-languages-00555> ultima consultazione 1.05.2020).

¹² La funzionalità Scrittura intelligente (*smart compose*) di Google sfrutta la tecnologia del machine learning per offrire suggerimenti personalizzati e correggere errori mentre si digita (<https://support.google.com/gboard/answer/7068415?co=GENIE.Platform%3DAndroid&hl=it> ultima consultazione 4.11.2020).

parole da utilizzare per la specifica lingua in uso. In particolare, per gli apprendenti che non hanno dimestichezza con la scrittura nemmeno in L1, la scrittura intelligente fornisce un'impalcatura di supporto attraverso cui scrivere avvalendosi di piccoli suggerimenti: per comporre una frase basta iniziare a scrivere e poi controllare se tra i suggerimenti c'è la parola a cui si stava pensando, leggerla, notare come si scrive, selezionarla e poi osservare se i suggerimenti successivi ci permettono di continuare la frase. Questa azione - molto semplice per chi sa già leggere e scrivere - permette agli apprendenti di fare esercizio di lettura e scrittura mentre usano applicazioni di messaggistica come WhatsApp o mentre fanno ricerche in rete, attività che normalmente sono loro precluse a causa della scarsa confidenza con l'alfabeto.

Un ulteriore beneficio che è stato riscontrato nell'uso della tastiera multilingue riguarda il fatto che sia possibile utilizzare la propria L1 senza che l'insegnante necessariamente la conosca, permettendo agli apprendenti con una bassa scolarizzazione di concentrarsi sulla decodifica delle parole e delle frasi scritte innanzitutto in una lingua che padroneggiano e solo in seguito in italiano. L'insegnante, quindi, potrà mostrare allo studente come utilizzare le funzionalità di Gboard e avviarlo ai ragionamenti metatestuali di astrazione attraverso lingue note per poi procedere all'alfabetizzazione in italiano. Grazie a un primo uso guidato, riteniamo che si possa formare l'abitudine a usare Gboard e a riflettere sulle parole, assicurandosi così che gli studenti facciano pratica nel leggere e nello scrivere anche al di fuori dell'orario di lezione attraverso l'uso quotidiano dello smartphone. Anche se la competenza dei media tradizionali è indispensabile per riuscire a eseguire gli esercizi richiesti dai percorsi di formazione formali e dai test di lingua italiana, l'uso dello smartphone può essere utile per supportare l'apprendimento in una fase iniziale in quanto il contesto digitale di utilizzo della lingua risulta già familiare e, quindi, disorienta gli studenti LESLLA o SLIFE meno di quanto facciano i libri di testo scolastici. Inoltre, è importante osservare come l'uso dei suggerimenti della scrittura intelligente porti a uno sforzo di comprensione della lingua scritta più graduale poiché riconoscere una lingua è un effetto del processo di apprendimento¹³. Per i motivi citati nella prima parte di questo articolo, riteniamo che impostare una tastiera multilingue negli smartphone degli studenti sia un supporto all'apprendimento perché permette di allenare le competenze linguistiche in modo indipendente dall'insegnante, attraverso attività che già fanno parte della propria routine quotidiana e ricevendo un input personalizzato.

¹³ Recognizing language is the effect of a learning process – typically an informal one – and it results in the capacity to identify people, social arenas and practices, even if one is not able to fully participate in such practices. It is again a – minimal – form of language knowledge which goes hand in hand with social knowledge (Blommaert, Backus, 2013, p.19).

Oltre a essere un supporto per la produzione scritta e l'apprendimento delle regole ortografiche, Gboard permette lo sviluppo delle competenze orali attraverso lo *speech-to-text* (STT) e il *text-to-speech* (TTS), ovvero la possibilità trascrivere ciò che si dice e di sentire letti i testi selezionati. Grazie allo STT è possibile “scrivere parlando” e ciò può essere utile per realizzare percorsi di alfabetizzazione mediata da smartphone. Infatti, nel contesto analizzato si è riscontrato un ampio utilizzo dei messaggi vocali da parte degli studenti con una bassa scolarizzazione e un uso limitatissimo di tutte le funzioni dello smartphone che richiedono competenze di lettura e di scrittura. Lo STT, poiché funziona come un messaggio vocale ed è un *embedded feature* in G-board, permette di trascrivere il parlato all'interno di ogni applicazione e di ogni schermata, sia questa un'app di messaggistica o un *browser web*. L'utilizzo dello STT dà occasione, anche a chi fa fatica a scrivere, di partecipare a interazioni scritte, vedendo trasformato in lettere ciò che dice, senza che sia richiesta la manualità fine della scrittura a mano e senza lo sforzo di trovare ogni lettera sulla tastiera della scrittura digitale. L'apprendente può allora concentrarsi sulla lettura di ciò che viene scritto nello smartphone e sulla correzione delle singole parole per assicurarsi che corrispondano a ciò che aveva intenzione di dire. Lo studente è quindi portato a prestare particolare attenzione alla pronuncia, stimolando il *noticing*, provando più volte e correggendosi anche in assenza dell'insegnante, migliorando così la propria consapevolezza fonetica e competenza orale.

L'uso dello *Speech-to-Text* unito al *Text-to-Speech*, che “legge” qualsiasi testo venga selezionato, permette anche a chi ha una bassa scolarizzazione un accesso facilitato ai contenuti scritti, supportando la motivazione e avviando una riflessione sulla lingua indipendente dalle abilità legate alla lettoscrittura.

6. Conclusioni

Gboard può essere un esempio utile per comprendere fino a che punto è possibile portare “la classe in tasca” grazie ai nuovi *media*: non si tratta infatti soltanto di potersi esercitare al di fuori dell'orario di lezione, ma di sfruttare un *medium* adattivo per strutturare le attività che si svolgono quotidianamente in contesti digitali in modo che abbiano una ricaduta sull'apprendimento linguistico. L'approccio comunicativo situazionale digitale, in sostanza, attraverso lo smartphone crea occasioni di interazione linguistica, richiedendo la partecipazione attiva di tutti in egual misura, personalizzando gli input e utilizzando come risorse le identità, le lingue e le competenze del gruppo classe. Attraverso questi contesti digitali gli studenti sono incoraggiati non solo a fare pratica della lettura e della scrittura in lingua target, ma anche a sviluppare competenze digitali che permetteranno loro di fare ricerche in rete, orientarsi sul

territorio e accedere ai servizi online, aiutandoli a raggiungere quella autodeterminazione che dovrebbe essere sempre il fine ultimo dell'alfabetizzazione.

Dall'esperienza all'interno dei corsi di DiCO education abbiamo rilevato che valorizzando le lingue conosciute dagli studenti e legando l'uso della lingua italiana all'alfabetizzazione digitale e a necessità di comunicazione reali si riduce l'abbandono scolastico, aumentando le occasioni per imparare la lingua italiana in forma orale e scritta. Riteniamo che se l'insegnante agisce da facilitatore digitale, strutturando le attività didattiche sugli strumenti che gli studenti già utilizzano ed esplorando insieme a loro le possibilità che offre lo smartphone, gli apprendenti LESLLA e SLIFE ne trarranno un duplice beneficio: innanzitutto, si moltiplicheranno i contatti con la lingua scritta in contesti in cui la motivazione è supportata dalla volontà di comunicare in modo efficace; inoltre, contemporaneamente a quelle linguistiche, si svilupperanno diverse competenze indispensabili per integrarsi nella società italiana contemporanea.

Bionote: Arianna Welisch è insegnante di lettere e di italiano L2, ricercatrice e fondatrice di DiCO education. Ha conseguito con lode la Laurea Magistrale in Italianistica, Culture Letterarie Europee e Linguistica presso l'Alma Mater Studiorum di Bologna. La sua tesi sull'uso del Digital Storytelling con apprendenti a bassa scolarità di italiano L2 è stata premiata dal Circolo Linguistico dell'Università di Bologna e pubblicata nel 2018 in un volume curato da Matteo Viale. Durante la sua attività didattica conduce ricerche nel campo della glottodidattica inclusiva e dell'uso delle ICT per l'alfabetizzazione. Con DiCO, ha presentato il suo lavoro presso le Università di Bologna, Palermo, Tunisi, Venezia e Campobasso.

Giulio Asta è insegnante di italiano L2, formatore e fondatore di DiCO education. Ha conseguito con lode la Laurea Magistrale in Lingua e Cultura Italiana per Stranieri all'Alma Mater Studiorum di Bologna con una tesi sull'uso del Pidgin English nella classe di italiano L2. Lavora da anni nel coordinamento di progetti per l'accoglienza e l'integrazione di richiedenti asilo e rifugiati sviluppando attività incentrate sul multilinguismo e sull'alfabetizzazione digitale finalizzata all'inserimento nel mondo del lavoro. Come formatore ha collaborato, tra gli altri, con Loescher e con la Società Dante Alighieri. Con DiCO, ha presentato il suo lavoro presso le Università di Bologna, Palermo, Tunisi, Venezia e Campobasso.

Recapito autori: arianna@dico.education, giulio@dico.education

Ringraziamenti: si ringrazia la professoressa Rosa Pugliese per il prezioso supporto al progetto DiCO education.

Riferimenti bibliografici

- Banzato M. 2013, *Literacy e complessità*, In “TD Tecnologie Didattiche, Quadrimestrale di Tecnologie Didattiche a cura dell’Istituto per le Tecnologie Didattiche del C.N.R.” 21 [1], pp. 4-13.
- Blommaert J. and Bakus A. 2013, *Superdiverse Repertoires and the Individual*, in “de Saint-Georges I.”, Weber.
- Borri A., Minuz F. Rocca L. e Sola C. 2014, *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall’alfabetizzazione all’A1*, edizioni La Linea, Bologna.
- Buckingham D. 2003, *Media Education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*. Edizioni Erickson, Gardolo.
- Buckingham D. 2015, *Defining digital literacy: What do young people need to know about digital media?* Medienbildung in Neuen Kulturräumen Die Deutschsprachige Und Britische Diskussion, 21-34.
- Caon F. e Serragiotto G. (a cura di) 2012, *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie, risorse, sperimentazioni*, De Agostini scuola spa, Novara.
- Cazden C., Cope B., Fairclough N., Gee J. et al. 1996, *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*, Harvard Educational Review; Spring 66, 1; Research Library, p. 60.
- Cole M. 1996, *Cultural Psychology: A once and future discipline*, Belknap Press of Harvard University Press.
- Cutrell E. 2011, *Context and Design in ICT for Global Development*, in “UN Chronicle, the magazine of the United Nations” 48 [3].
- De Oliveira L., C. 2014, *Language Teaching in Multilingual Contexts*, in “RBLA” 14 [2], pp. 265-270.
- Denny J.P. 1991, *Il pensiero razionale nella cultura orale e la decontestualizzazione nell’alfabetizzazione*, in (a cura di) Olson D.R. e Torrance T., *Literacy and Orality*, Cambridge University Press; [trad. it. (1995), *Alfabetizzazione e Oralità*, Raffaello Cortina Editore, Milano].
- De Capua A. 2016, *Reaching students with limited or interrupted formal education through culturally responsive teaching*, in “Language and Linguistics Compass” 10 [5], p. 225-237.
- Driessen M., Van Emmerik J., Fuhri K., Nygren-Junkin L., Spotti M., Ferrari A. e Kluzer S. (a cura di) 2011, *ICT Use in L2 Education for Adult Migrants a qualitative study in the Netherlands and Sweden*, European Commission Joint Research Centre Institute for Prospective Technological Studies, Luxembourg.
- Ferrari A. e Kluzer S. (a cura di) 2011, *ICT Use in L2 Education for Adult Migrants Aqualitative study in the Netherlands and Sweden*, European Commission Joint Research Centre Institute for Prospective Technological Studies, Luxembourg.
- Floreancig P., Fusco F., Virgilio F., Zanon F. e Zoletto D. (a cura di) 2018, *Tecnologie, lingua, cittadinanza, Percorsi di inclusione dei migranti nei CPIA*, Franco Angeli, Milano.
- Gillespie M. et al. 2016, *Mapping Refugee Media Journeys Smartphones and Social Media Networks*, Research Report, The Open University / France Médias Monde, J-J. (Eds.), in “Multilingualism and Multimodality”, Current Challenges for Educational Studies, Sense Publishers, pp. 11-32.
- Kluzer S. 2014, *I tablet e la videoconferenza nei corsi di italiano L2: due casi studio sulle esperienze di Torino e Forno Taro*, rapporto finale del progetto ERVET partner del

- Progetto FEI “Parole in gioco-3”: azioni del sistema regionale di sostegno alla conoscenza della lingua italiana ed educazione civica 2012/FEI/PROG-104480.
- Maragliano R. e Pireddu M. 2012, *Storia e pedagogia nei media*, Segrate, narcissus.me.
- McLuhan M. 1998, *Media e nuova educazione. Il metodo della domanda nel villaggio globale*. Armando Editore, Roma.
- McLuhan M., Powers B.R. 1986, *Il villaggio globale*, SugarCo Edizioni, Milano.
- Minuz F. 2005, *Alfabetizzazione in età adulta*, Carocci editore S.p.A., Roma, pp. 13-27.
- Minuz F. 2014, *La didattica dell'italiano in contesti migratori*, in “Gentes, Laboratori della comunicazione linguistica”, anno I numero 1 - dicembre 2014.
- Nieto S. and Bode P. 2008, *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*, Longman, New York.
- Novello A. 2012, *Tecnologie e cooperative learning*, in Caon F., Serragiotto G. (a cura di), *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie, risorse, sperimentazioni*, De Agostini scuola spa, Novara.
- Olson D.R and Torrance N. (ed.) 1991, *Literacy and Orality*, Cambridge University Press, Cambridge; [trad. it. (1995) *Alfabetizzazione e Oralità*, Raffaello Cortina Editore, Milano].
- Ong W.J. 1982, *Orality and Literacy, the Technologizing of the World*, Routledge, New York.
- Rampton B. et al. 2008, *Language, Class and Education*, in S. May and N. H. Hornberger (eds), *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 1: Language Policy and Political Issues in Education, pp. 71-81, Springer Science e Business Media LLC.
- Schiesaro G. 2018, *Migranti con lo smartphone, Il contributo dei nuovi media digitali al viaggio, all'accoglienza e all'integrazione dei migranti*, Roma.
- Scribner S., Cole M. 1981, *The Psychology of Literacy*, Harvard University Press, Harvard.
- Street B. 1984, *Literacy in Theory and Practice*, Cambridge University Press, Cambridge.
- UNHCR 2016, *Connecting refugees. How internet and mobile connectivity can improve refugee well-being and transform humanitarian action*, Geneva, September 2016.
- Virgilio F. 2018, *Il progetto ProInMigra: tecnologie, lingua, cittadinanza*, in *Tecnologie, lingua, cittadinanza, Percorsi di inclusione dei migranti nei CPIA*, Franco Angeli, Milano, pp. 20-31.
- Wikens C.M., Sandlin J.A. 2007, *Literacy for what? Literacy for whom? The politics of literacy and neocolonialism in UNESCO and World Bank sponsored literacy*, in “ADULT EDUCATION QUARTERLY” 57 [4], pp. 275-292.
- Zanon F. 2018, *Le nuove tecnologie. Una competenza trasversale per l'inclusione*, in *Tecnologie, lingua, cittadinanza, Percorsi di inclusione dei migranti nei CPIA*, Franco Angeli, Milano, pp. 42-50.
- Zoletto D. 2018, *Eterogeneità, inclusione, cittadinanza. Prospettive e sfide pedagogiche nel contesto dei Centri Provinciali di Istruzione per gli Adulti*, in *Tecnologie, lingua, cittadinanza, Percorsi di inclusione dei migranti nei CPIA*, Franco Angeli, Milano, pp. 32-41.

ALFABETIZZAZIONE DIGITALE, SCRITTURA ENCICLOPEDICA ED EDUCAZIONE LINGUISTICA DEMOCRATICA

MIRKO TAVOSANIS
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PISA

Abstract – The text describes two different kinds of literacy: the traditional and the digital one. It then places them in a context of “Linguistic education” (*educazione linguistica*), highlighting the possible benefits of a more significant inclusion of real practices within the educational curricula. This is done by looking at both “vernacular literacy” practices and practices taken from the workplace. The use of Wikipedia in the Italian language classroom is afterwards introduced as an example of such possible integrations.

Keywords: Writing. Wikipedia. Literacy. Digital literacy. Vernacular Literacy.

1. Alfabetizzazioni diverse

Oggi si parla forse più di alfabetizzazione digitale che di alfabetizzazione pura e semplice. Non è possibile sintetizzare qui un dibattito vastissimo, e in cui le definizioni usate variano molto anche per quanto riguarda la loro copertura; varietà che non è poi un fatto puramente teorico, ma produce conseguenze pratiche (per esempio, per quanto riguarda l’accesso a finanziamenti e programmi di sviluppo). Alcuni cenni di orientamento sono però necessari.

In generale, oggi sembrano prevalere – almeno a livello istituzionale – le posizioni che collocano l’alfabetizzazione digitale all’interno di un ventaglio molto ampio di “competenze”. La *Raccomandazione* del Consiglio dell’Unione Europea del 22 maggio 2018 include appunto otto diversi tipi di “competenze chiave” per l’apprendimento permanente. Tra queste, una “competenza alfabetica funzionale” viene distinta da una “competenza digitale”. All’interno di quest’ultima si collocano

l’alfabetizzazione informatica e digitale, la comunicazione e la collaborazione, l’alfabetizzazione mediatica, la creazione di contenuti digitali (inclusa la programmazione), la sicurezza (compreso l’essere a proprio agio nel mondo digitale e possedere competenze relative alla cibersecurity), le questioni

legate alla proprietà intellettuale, la risoluzione di problemi e il pensiero critico (Consiglio dell'Unione Europea 2018, p. 9)

Una simile definizione si sovrappone in diversi punti a quella di “competenza alfabetica funzionale”, che

comprende la conoscenza della lettura e della scrittura e una buona comprensione delle informazioni scritte e quindi presuppone la conoscenza del vocabolario, della grammatica funzionale e delle funzioni del linguaggio. Ciò comporta la conoscenza dei principali tipi di interazione verbale, di una serie di testi letterari e non letterari, delle caratteristiche principali di diversi stili e registri della lingua. Le persone dovrebbero possedere l'abilità di comunicare in forma orale e scritta in tutta una serie di situazioni e di sorvegliare e adattare la propria comunicazione in funzione della situazione. Questa competenza comprende anche la capacità di distinguere e utilizzare fonti di diverso tipo, di cercare, raccogliere ed elaborare informazioni, di usare ausili, di formulare ed esprimere argomentazioni in modo convincente e appropriato al contesto, sia oralmente sia per iscritto. Essa comprende il pensiero critico e la capacità di valutare informazioni e di servirsene (Consiglio dell'Unione Europea 2018, p. 8).

Nel testo completo, la “competenza digitale” specifica si configura in sostanza come una serie di aggiunte alle altre competenze: aggiunte spesso importanti nella pratica, ma di spessore cognitivo assai ridotto. Del resto, è ovvio, anche se non esplicitato nella *Raccomandazione*, che anche le abilità e le competenze “alfabetiche” più tradizionali oggi devono essere applicate a testi che in buona parte compaiono normalmente in formato digitale: dagli articoli di giornale alle voci di enciclopedia.

In un contesto del genere è ragionevole riassorbire l'uso di molti testi e piattaforme digitali nella “competenza alfabetica funzionale”. Il dubbio può semmai venire sul punto in cui tracciare la distinzione tra “competenza alfabetica funzionale” e “competenza digitale” all'interno di percorsi formativi o singole attività.

Personalmente, ritengo che questa distinzione non possa che essere inclusiva a favore della “competenza alfabetica funzionale”. A spingere in questa direzione è poi senz'altro il concetto di educazione linguistica. O perlomeno, lo è se si crede a un'idea di società composta di individui consapevoli e responsabili in grado di agire attivamente in un contesto complesso. In Italia oggi in rapporto a questa idea si usa spesso anche l'etichetta di “cittadinanza attiva” (per una discussione critica del concetto e delle pratiche: Moro 2013): è un'etichetta vaga, ma che individua comunque qualcosa di importante.

In Italia, il nesso tra educazione linguistica e cittadinanza è stato espresso in modo ancora esemplare quasi mezzo secolo fa, nelle tesi del Gisel; in particolare nel secondo principio dell'ottava tesi:

Lo sviluppo e l'esercizio delle capacità linguistiche non vanno mai proposti e perseguiti come fini a se stessi, ma come strumenti di più ricca partecipazione alla vita sociale e intellettuale: lo specifico addestramento delle capacità verbali va sempre motivato entro le attività di studio, ricerca, discussione, partecipazione, produzione individuale e di gruppo (<https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>).

Tuttavia, il passaggio da questa teoria alla pratica, e alle singole attività, può essere oggi piuttosto complesso. Alcune esigenze, in rapporto a tutti i bisogni educativi speciali, sono di assoluta evidenza; in altri ambiti le priorità sono però meno intuitive. Per questo vale la pena riflettere su che cosa oggi può significare, in prospettiva linguistica, una “più ricca partecipazione alla vita sociale”.

2. Il ruolo pratico dell'alfabetizzazione

Sul rapporto tra lingua e partecipazione alla vita sociale è naturalmente fondamentale tutta la produzione di Tullio De Mauro; la raccolta postuma *L'educazione linguistica democratica* ne rappresenta una sintesi, parziale ma utile come punto di partenza (De Mauro 2018). All'interno della raccolta, anche il lettore casuale noterà probabilmente l'insistenza sugli usi attivi e pratici della lingua, e sulla partecipazione a comunità attive come componente dello sviluppo linguistico. “Una lingua si impara esercitandola, non c'è altra via, ed esercitandola nella varietà e nelle modalità di esercizio che essa ammette e richiede” (De Mauro 2018, p. 25).

A queste enunciazioni di principio non seguono però descrizioni pratiche di impiego della lingua scritta; si trova quasi solo qualche riferimento all'importanza dell'alfabetizzazione nella “partecipazione alla vita politica e sindacale”. Oggi, in un contesto in cui i sindacati e i partiti politici raccolgono percentuali molto ridotte della popolazione italiana e hanno una vita di dibattito piuttosto ridotta, e spesso non trasposta in forma scritta, è difficile pensare che un modello del genere possa essere replicato e diffuso.

Sull'uso effettivo, anche le tesi del GISCEL si limitano a un riferimento

alla maturazione e diffusione di una nuova e diversa capacità di partecipazione sia ricettiva sia anche produttiva, autonoma, decentrata alla elaborazione dell'informazione di massa, oggi delegata in modo fiduciario, o più spesso inconsapevolmente abbandonata alla gestione dei potentati dell'informazione (IV tesi; <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>).

Tale è la situazione anche nelle indicazioni ufficiali sull'insegnamento scolastico e universitario: per arrivare all'indicazione di specifici generi

testuali o attività occorre a volte arrivare fino al programma di singoli corsi. Inoltre, il quadro stesso di riferimento è tanto cambiato negli anni da rendere necessario un adattamento anche delle indicazioni più generiche. L'idea che i cittadini partecipino "alla elaborazione dell'informazione di massa" oggi per esempio non può che far pensare alle conversazioni su reti sociali e alla loro testualità frantumata, in cui il ruolo del pubblico è spesso solo quello di esplicitare un consenso espresso con poche parole, o meglio ancora, con un "mi piace" o un cuoricino, non di elaborare nulla di significativo (Pistolesi 2019).

Si può pensare che la genericità sia inevitabile: la pervasività e varietà degli usi della lingua scritta rende difficile isolarne alcuni come più importanti di altri. Tuttavia, è possibile vedere la situazione anche in modo diverso, partendo proprio dal rapporto con le pratiche reali. Queste ultime, in effetti, sono sorprendentemente poco indagate in prospettiva linguistica. Qualcosa naturalmente si sa sulla scuola, ma anche in quel caso, in collegamento con la lingua, studi come quelli sintetizzati da Serianni e Benedetti (2015) a proposito delle correzioni degli insegnanti di scuola superiore colpiscono anche per la loro rarità.

Nella ricerca universitaria italiana, alla quantità di studi filologici sulla letteratura, anche su autori moderni e contemporanei, si contrappone ancora una scarsa copertura del resto della società: è più facile trovare studi approfonditi sul metodo di lavoro di Plinio il Vecchio (come l'ottima sintesi di Dorandi 2016) che sapere, per esempio, quale posto ha la scrittura a mano nel mondo del lavoro oggi. Lavori come quelli di Claudia Dinale (2001) sulle lettere manoscritte dei ragazzi degli anni Ottanta, o di Domenico Fiormonte (2003) sul rapporto tra scrittori e personal computer, restano piuttosto isolati. Non è irragionevole supporre che da uno studio più sistematico della vita sociale possano venire fuori spunti utili per riflettere sul rapporto tra educazione linguistica e cittadinanza attiva.

Fare un tale lavoro oggi è difficile; tuttavia, perfino un'analisi rapida mostra non solo una varietà di usi ma anche il fatto che l'uso consapevole della lingua e della scrittura sembra esercitato molto al di sotto delle sue potenzialità.

3. La vita privata

Determinante in qualunque riflessione è il ruolo della scrittura nella vita privata. In passato, le lettere erano una manifestazione ben nota, e relativamente ben studiata, di questo ruolo. Oggi sembra evidente la loro diminuita importanza relativa, in un mondo di comunicazioni elettroniche e di messaggistica istantanea, ma andare in dettaglio è molto più difficile. Quante persone oggi, in Italia, scrivono per esempio lettere personali su

carta? E quante scrivono invece lettere articolate usando la posta elettronica? Questi usi sopravvivono in percentuali significative, e se sì, presso quali gruppi demografici? O, in ottica più attiva: le lettere hanno vantaggi competitivi tali da spingere a incoraggiarne l'uso? Cioè, possono per esempio essere usate per comunicare cose importanti che non è facile dire chiaramente di persona, per telefono o attraverso WhatsApp? A tutta questa serie di domande non esistono, apparentemente, risposte documentate.

Oltre le lettere, la complessità degli usi della scrittura nella società contemporanea è stata presa in considerazione nel mondo di lingua inglese dagli studi sull'alfabetizzazione vernacolare ("vernacular literacy"), intesa come un assieme di pratiche scollegate da quelle più istituzionali: dalle liste della spesa allo svolgimento di attività complesse come la gestione di un diario. Tali pratiche di alfabetizzazione vernacolare sono apparentemente spesso collegate al bisogno di portare a termine un compito (Barton e Lee 2012); compito che può essere pratico e proiettato all'esterno (per esempio: gestire problemi di eredità) o legato all'interiorità (per esempio: dare senso alla propria vita in un momento difficile). Come tali, a volte si sovrappongono a metodi strutturati per gestire la vita privata e il lavoro usando la scrittura: è il caso dei tanti sistemi per "fare le cose", popolari soprattutto nella cultura statunitense e fondati sulla preparazione esplicita di elenchi, stesura di programmi, gestione di obiettivi (un esempio di successo è quello di Allen 2015).

Non sembra irragionevole chiedersi se queste pratiche possano essere codificate in modo più sistematico nell'educazione linguistica. In alcuni casi si ha l'impressione che esista già una certa diffusione nell'ambito scolastico: molti insegnanti senz'altro insegnano a tenere diari o a scrivere lettere. Tuttavia, al di là dell'aneddoto, non c'è modo di valutare la diffusione effettiva di queste pratiche. La pratica del diario sarà presentata a uno studente su dieci, o a uno studente su diecimila? E quando lo è, lo è come esperienza una tantum o come pratica portata avanti sistematicamente per anni?

Nell'ottica inversa, e sempre per esempio, le persone che tengono un diario oggi sembrano relativamente poche. Quante potrebbero avere beneficio da questo esercizio? E quante potrebbero beneficiare dall'abitudine a tenere appunti scritti sulle cose da fare, sui comportamenti da tenere in determinate circostanze e così via? L'impressione è che esista uno spazio consistente per la diffusione utile nella società di pratiche di scrittura di tipo scolastico.

4. Il mondo del lavoro

In generale, anche in prospettiva internazionale, gli studi sistematici sul modo in cui si legge e scrive nel mondo del lavoro sono rari (un'eccezione importantissima, anche se ormai datata, è Sellen e Harper 2002).

Naturalmente, in alcuni settori le pratiche sono molto codificate; in altre, tuttavia, il livello di arbitrarietà sembra molto maggiore, con una quantità di scelte *ad hoc* tale da avvicinare questa situazione a quella dell'alfabetizzazione vernacolare. Per esempio, in diversi paesi e in diversi contesti è stata segnalata – e di regola molto criticata – la tendenza a sostituire le relazioni scritte tradizionali, fatte di frasi di senso compiuto, con presentazioni PowerPoint (Tuftes 2006). In alcuni settori, non c'è dubbio che una revisione esterna potrebbe essere molto utile ad aggiornare e razionalizzare pratiche che si sono formate per accumulo non programmato.

Va inoltre detto che, anche in un mondo in cui la scrittura elettronica e la comunicazione hanno un ruolo sempre più importante (in italiano, in proposito, fa testo la lunga serie di pubblicazioni di Luisa Carrada), le novità sono ridotte. A più di dieci anni di distanza dal lancio dello slogan del “web 2.0”, basato sul passaggio a un ruolo attivo dei tradizionali fruitori passivi, chi volesse fare un po' di retorica potrebbe parlare di “promesse tradite”; se non fosse che già alle origini gli interpreti più sensati erano giustamente scettici nei confronti delle esagerazioni (Metitieri 2009).

Oggi, per esempio, è difficile non rendersi conto del fatto che uno strumento dirompente pochi anni fa, cioè le recensioni degli utenti a servizi e strutture, è dominato dall'uso di recensioni stereotipate o influenzate da attività promozionali; e che nei sistemi interni di comunicazione aziendale, la capacità di mettere come feedback una o più stelline o un “mi piace” non è poi particolarmente significativa. Attività come i blog, di cui si era rivendicata l'importanza un quindicennio fa, restano appannaggio di sparute minoranze: la stragrande maggioranza degli utenti è legata a una fruizione sostanzialmente passiva. Gli *influencer* su Instagram rappresentano un modello un po' diverso rispetto a quello tradizionale della televisione o delle riviste per un pubblico giovanile, ma non producono qualcosa di qualitativamente diverso.

Lo spazio di educazione linguistica in questo senso appare molto promettente – purché la ricerca sia costruita sul dialogo. In alcune aree, del resto, esiste già una tradizione forte in questo senso. A livello universitario, il collegamento con il mondo del lavoro è spesso tale da garantire un buon livello di comunicazione. Tuttavia, tale rapporto sembra particolarmente debole proprio nell'area umanistica – che sarebbe viceversa la più coinvolta proprio in una prospettiva di educazione linguistica.

Al di fuori dell'ambito universitario, un altro problema del

coinvolgimento con il mondo del lavoro è poi la creazione di conflitti d'interesse. Come ha mostrato l'esperienza dell'alternanza scuola-lavoro, che pure ha conosciuto diversi casi di successo, gestire attività educative reali in presenza di interessi economici non è facile.

5. Il caso di Wikipedia

In questo contesto, Wikipedia rappresenta un esempio molto interessante per la concretizzazione dell'alfabetizzazione linguistica e digitale. L'importanza di Wikipedia nel sistema di informazione contemporaneo è infatti evidente, così come è evidente anche il suo ruolo paradigmatico di modello.¹ Dal punto di vista pratico, Wikipedia in lingua italiana è da molto tempo uno dei siti web più visitati in Italia² e il più ampio assieme di contenuti coerenti mai realizzato in lingua italiana, superando ormai i 50 milioni di parole stimati per l'Enciclopedia Italiana (1939).

Rispetto a raccolte testuali tradizionali, Wikipedia ha una caratteristica importante: la collaborazione è aperta a tutti, al punto che perfino i visitatori casuali possono aggiungere nuovi contenuti (anche se la quantità di regole da padroneggiare per contribuire rende questa possibilità più teorica che reale, almeno per quanto riguarda la scrittura di voci completamente nuove). Ciononostante, il numero degli utenti attivi è piuttosto ridotto. Nella versione in italiano, da diversi anni, i collaboratori regolari che eseguono ogni mese più di cento interventi (anche di minima entità) sono circa tre-quattrocento; quelli che eseguono almeno cinque interventi al mese si collocano tra i due e i tremila.³ Ciò significa che le persone attive su Wikipedia, anche usando la definizione più generosa, sono all'incirca un decimillesimo rispetto ai 29 milioni di utenti italiani raggiungibili tramite Facebook.⁴ C'è quindi una sproporzione enorme tra uso attivo e uso passivo.

La situazione di Wikipedia in rapporto alla lingua italiana può essere esaminata secondo molte angolazioni, tra cui per esempio le pratiche

¹ Per la storia e le caratteristiche generali: Lih (2009). Per un inquadramento nel contesto generale della storia sociale della conoscenza: Burke (2012). Molte informazioni su Wikipedia in lingua italiana e sul suo funzionamento sono disponibili sul sito di Wikipedia; la versione in lingua italiana è disponibile all'indirizzo <https://it.wikipedia.org/>.

² Per il 2019, il dominio wikipedia.org è stato il quarto più visitato secondo la classifica di SEMrush così come riportata da <https://fastweb.it/web-e-digital/top-10-siti-piu-visitati-italia/>; la classifica di Alexa, vista il 26 aprile 2020, lo colloca in quinta posizione in una classifica ottenuta combinando il numero medio di visitatori giornalieri e di visualizzazioni di pagina nell'ultimo mese (<https://www.alexa.com/topsites/countries/IT>); la classifica di We Are Social lo colloca in sesta posizione in base al traffico nell'ultimo semestre del 2019 (<https://wearesocial.com/it/digital-2020-italia>).

³ Le statistiche aggiornate vengono fornite da: <http://it.wikiscan.org/>.

⁴ Secondo le stime di We Are Social: <https://wearesocial.com/it/digital-2020-italia>.

linguistiche effettive, le tecniche di discussione e l'ideologia linguistica. Può essere però esaminata anche dal punto di vista dell'impiego didattico. Questo, pur se relativamente poco comune, può ormai essere considerato anche in Italia una pratica didattica «ormai così diffusa e consolidata da non avere più i contorni della sperimentazione» (Catalani 2017, p. 6).

La maggior parte di queste pratiche è stata rivolta all'approfondimento disciplinare: scrivere su Wikipedia per migliorare le competenze in una materia specifica. Per la situazione italiana, un numero monografico della rivista «BRICKS» (Catalani 2017) presenta quindi una serie di esperienze che vanno dal lavoro sulla citazione delle fonti (D'Andria 2017) alla realizzazione di voci in lingue diverse dall'italiano (Napoli e Troiano 2017). Le modalità del lavoro su Wikipedia si collegano naturalmente a un'impostazione costruttivista, e sono state pubblicate diverse analisi che partono da quest'ottica (per esempio, Oeberst e altri 2014); le attività di taglio dichiaratamente costruttivista sembrano però piuttosto rare.

Non sono invece mancate le attività didattiche, di vario genere, strettamente collegate alla scrittura. All'estero, Virtue (2017) ha per esempio descritto in dettaglio le applicazioni di Wikipedia all'insegnamento della scrittura tecnica, coprendo un'ampia serie di situazioni; il MIT di Boston ha realizzato numerose attività in proposito (Carleton e altri 2017). In Italia, diversi corsi dell'Università di Pisa hanno usato la scrittura su Wikipedia come base per l'insegnamento della scrittura scientifica e professionale (Tavosanis 2013; Tavosanis 2019). Si attendono poi, soprattutto, gli atti del convegno *Wikipedia in Academia*, tenuto il 21 e il 22 settembre 2019 presso l'Università di Padova; atti che presumibilmente documenteranno in dettaglio una serie di pratiche in corso innanzitutto, ma non solo, presso la stessa Università di Padova.

In generale, però, un punto chiave che distingue Wikipedia da altri spazi di scrittura collaborativa è, appunto la sua integrazione nella vita quotidiana. Per moltissime persone Wikipedia non è un sito di esercizi scolastici, ma una risorsa di uso normale.

Inoltre, anche se Wikipedia non permette di scrivere voci su qualunque argomento, i temi possibili sono numerosissimi. La loro estensione è tale da coprire molti tipici interessi di studenti (dallo sport ai videogiochi), ma anche molte questioni importanti di storia e politica. Tutto questo è inoltre mediato dalla capacità di scrivere in modo adeguato allo stile enciclopedico, di inserire rinvii a fonti attendibili, discutere per iscritto con altri autori e così via.

Di conseguenza, rispetto a iniziative che si esauriscono nell'ambito scolastico o di interesse comunque limitato, Wikipedia può risultare intrinsecamente motivante. Si ritiene infatti che chi lavora sistematicamente su Wikipedia sia motivato soprattutto dalla semplice soddisfazione di

contribuire a una risorsa importante (Lih 2009, p. 25). Questa spinta sembra importante anche nelle attività formative italiane (Petrucco 2016, pp. 106-107; Vayola 2017, p. 31; Lucianer 2017, p. 90; Tavosanis 2019) e, semplicemente, non ha alternative di peso paragonabile nel web attuale.

Al tempo stesso, anche se non è uno spazio istituzionale, Wikipedia è gestita da una fondazione senza fini di lucro, la Wikimedia Foundation, che si occupa degli aspetti finanziari, tecnici e legali. Ciò elimina molti problemi collegati alla partecipazione diretta ad attività commerciali.

Il sistema scolastico e universitario ha quindi in Wikipedia uno spazio importante per iniziative motivanti, da portare avanti in accordo con la comunità attuale. Questa è del resto una scelta fortemente incoraggiata, in modo esplicito, dalla Wikimedia Foundation.⁵

6. Oltre Wikipedia

Quello di Wikipedia può essere considerato un caso particolare di una situazione molto più generale. Da un lato, secondo molti osservatori, la scuola e l'università hanno difficoltà a motivare gli studenti alla scrittura e a raccordare le proprie pratiche interne con le realtà esterne; dall'altro, l'uso reale della scrittura *nella società* sembra decisamente inferiore alle sue potenzialità.

Oggi le tecnologie digitali permettono ai cittadini di partecipare a molte attività che richiedono un alto livello di alfabetizzazione. Questa non è una novità qualitativa e assoluta, e la partecipazione era perfettamente possibile anche in precedenza. Esperienze come quelle classiche di Freinet (su cui si può vedere ora Peyronie 2013) o, in Italia, del Movimento di Cooperazione Educativa,⁶ oltre il caso ben noto di *Lettera a una professoressa* (2007), mostrano quanto sia sempre stato possibile lavorare in modo creativo attraverso le tecnologie di comunicazione e pubblicazione; così come, a ben vedere, dal punto di vista dell'utente non c'è una differenza enorme tra la separazione di ruoli nell'editoria di inizio Novecento e nel mondo del 2.0 o di Instagram. Tuttavia, è chiaro che le tecnologie digitali rendono molto più facili alcuni aspetti di questo lavoro; per esempio, l'allestimento, con impegno limitato, di reti di collaborazione a distanza.

Se si esce da un'ottica tradizionale, e si entra in un'ottica più attiva, diventa quindi possibile immaginare anche il nuovo. L'alfabetizzazione tradizionale e quella digitale possono essere viste come la premessa per

⁵ Due liste di attività si trovano, rispettivamente, nelle pagine <https://it.wikipedia.org/wiki/Progetto:Coordinamento/Scuole> e <https://it.wikipedia.org/wiki/Progetto:Coordinamento/Universit%C3%A0>.

⁶ Sito di riferimento: <http://www.mce-fimem.it/>.

costruire attività, eventi, strutture e sistemi che si basino su di esse e al tempo stesso le consolidino. Per esempio, non è inconcepibile che le scuole e le università italiane possano creare sistemi di scrittura collaborativa interessanti e in grado di coinvolgere numeri molto ampi di studenti senza avere per questo caratteristiche commerciali.

Naturalmente, la realizzazione di simili sistemi è tutt'altro che facile. Proprio perché le opportunità sono molto diversificate, vanno cercate caso per caso e dipendono fortemente dal pubblico di riferimento. Non si può proporre meccanicamente una stessa formula a studenti di dottorato in Chimica, studenti di un ultimo anno di un liceo classico, studenti del primo anno di un istituto tecnico e così via. Occorre adattarsi alle esigenze di ognuno di loro, con attività che vanno dalla discussione professionale alla correzione di errori o dalla scrittura di riassunti alla ricerca di informazioni. Inoltre, un prodotto istituzionale deve darsi anche molti limiti pratici, evitando per esempio di entrare in concorrenza con quanto già fatto da singoli e da aziende private.

La difficoltà non è teorica e non è solo questione di “avere l'idea”, come mostra la lunghissima serie dei progetti creativi che non sono mai riusciti ad arrivare all'attenzione del grande pubblico. In questa tipologia rientrano oggi, tra l'altro, anche quasi tutti i progetti della Wikimedia Foundation diversi da Wikipedia: da Wikiversità per la pubblicazione di materiali didattici a Wikibooks per la realizzazione di veri e propri libri (una rassegna in Catalani 2020). Per tutti questi si può parlare solo di un successo relativo. L'affermazione di Wikipedia è stata in fin dei conti dovuta a una serie di circostanze fortunate ed è possibile che sia irripetibile. Tuttavia, è anche possibile che il modello generale sia replicabile.

Si può quindi concludere che la scuola e l'università abbiano due direzioni di espansione. Da un lato, dare più spazio al loro interno a quanto oggi funziona; dall'altro, promuovere anche *all'esterno* soluzioni innovative, ispirate dalle potenzialità della scrittura e dell'attività collettiva. Lavorare in questo senso è ambizioso, ma certo non più ambizioso di quanto non siano state, al loro tempo, le idee stesse di educazione pubblica e di educazione linguistica.

Postilla: Covid-19

La stesura di questo contributo è terminata negli ultimi giorni di aprile del 2020, durante il confinamento della popolazione italiana iniziato a marzo, in seguito all'epidemia di Covid-19.

L'esperienza difficile di queste settimane ha dato, credo, assoluta evidenza a un fatto: esistono sfide importanti e complesse che coinvolgono

tutta la popolazione e la comprensione non acritica da parte dei singoli cittadini è fondamentale per rispondere. Questa, naturalmente, non è una situazione nuova. La pandemia ha dato solo visibilità, in circostanze drammatiche, a ciò che di regola è nascosto da mediazioni e abitudini consolidate.

La storia della reazione intellettuale e comunicativa a questa pandemia è al momento ancora tutta da scrivere. A prima vista, però, non appare sbagliata l'etichetta di *infodemia* che è stata usata anche in ambito italiano per riferirsi ai problemi comunicativi connessi alla comunicazione.⁷ Gravi limiti si sono manifestati non solo a livello dei singoli cittadini, ma anche al livello del governo e delle autorità locali, degli esperti e delle fonti di informazione tradizionali.

Naturalmente, non è il caso di contrapporre la realtà alla perfezione o di fare catastrofismo. Tuttavia, anche molti osservatori che si ritengono realisti hanno forse trovato sconcertante, per esempio, la facilità con cui è stato sistematicamente concesso spazio sui principali quotidiani italiani a teorie prive di qualunque fondamento e opinioni assurde.

In questo contesto, un ruolo importante, diretto e indiretto, è stato svolto dalle strutture ufficiali, che hanno rappresentato un punto di riferimento fondamentale per la correttezza delle informazioni – anche se non sempre sono state in grado di aggiornarle in modo tempestivo o di raggiungere direttamente il grande pubblico. Un ruolo importante è stato però svolto anche da un'istituzione collaborativa come Wikipedia: la voce principale sulla *Pandemia di COVID-19 del 2020 in Italia* è stata visitata, per esempio, 750.000 volte nel periodo dal 26 marzo al 26 aprile del 2020.⁸

Una tale situazione può essere vista in diversi modi. Non sembra tuttavia irragionevole vederla anche come una dimostrazione del fatto che il sistema scolastico e universitario potrebbe lavorare in modo più diretto alla produzione e alla divulgazione di informazioni importanti. Operazione che, create le strutture adatte, potrebbe essere condotta senza appesantire l'attività ordinaria, rendendola anzi più interessante e motivante, e forse direttamente utile alla collettività.

⁷ La parola italiana *infodemia* si basa sulla parola inglese *infodemic*, usata da tempo dall'Organizzazione Mondiale della Sanità per riferirsi a uno stato informativo confuso che rende difficile anche solo individuare le informazioni corrette su un problema medico (Corbolante 2020).

⁸ La pagina si trova all'indirizzo https://it.wikipedia.org/wiki/Pandemia_di_COVID-19_del_2020_in_Italia; va notato che la pagina è stata creata il 24 febbraio 2020 e che, anche se in seguito è stata modificata in autonomia, è partita con la semplice traduzione di contenuti dalla pagina corrispondente di Wikipedia in lingua inglese, creata già il 22 febbraio.

Bionota: Mirko Tavosanis è professore associato di Linguistica italiana presso l'Università di Pisa, dove insegna nei corsi di studio in Informatica umanistica. Le sue pubblicazioni includono *La prima stesura delle Prose della volgar lingua: fonti e correzioni* (ETS, 2002), *L'italiano del web* (Carocci, 2011) e *Lingue e intelligenza artificiale* (Carocci, 2018). Dal 2008 tiene laboratori universitari di scrittura in cui la scrittura scientifica e professionale viene presentata richiedendo come prova finale la scrittura di voci di Wikipedia in lingua italiana.

Recapito autore: mirko.tavosanis@unipi.it

Riferimenti bibliografici

- Allen D. 2015, *Getting Things Done: The Art of Stress-Free Productivity*, Piatkus, London.
- Barton D. and Lee, C. K. M. 2012, *Redefining Vernacular Literacies in the Age of Web 2.0*, in “Applied Linguistics” 33 [3], pp. 282–298.
- Burke P. 2012, *From the Encyclopédie to Wikipedia*, Cambridge, Polity; tr. it. di Bassi M. L. 2013, *Dall’Encyclopédie a Wikipedia: storia sociale della conoscenza*, Il mulino, Bologna.
- Carleton A. and Musselman C. A. 2017, *Working Wikipedia: A Year of Meaningful Collaboration*, in “Double Helix” 5, pp. 1-16.
- Catalani L. (a cura di) 2017, *Fare didattica con i progetti Wikimedia*, in “BRICKS” 7, 4.
- Catalani L. 2019, *Come educare al sapere libero in una biblioteca scolastica*, Editrice Bibliografica, Milano.
- Consiglio dell’Unione Europea 2018, *Raccomandazione del Consiglio, del 22 maggio 2018, relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente Testo rilevante ai fini del SEE*, in “Gazzetta Ufficiale dell’Unione Europea”, 4 giugno 2018, C 189, pp. 1-13.
- Corbolante, L. 2020, *Coronavirus: è infodemia*, in “Terminologia etc.”, 2 marzo 2020. <http://blog.terminologiaetc.it/2020/02/03/significato-definizione-infodemia/> (30 aprile 2020).
- D’Andria A. 2017, *Per una didattica dell’italiano con Wikipedia: l’esperienza del Liceo Scientifico “Carlo Pisacane” di Padula (SA)*, in Catalani 2017, pp. 16-20.
- De Mauro T. 2018, *L’educazione linguistica democratica*, Laterza, Bari-Roma.
- Dinale C. 2001, *I giovani allo scrittoio*, Esedra, Padova.
- Dorandi T. 2016, *Nell’officina dei classici: come lavoravano gli autori antichi*, Carocci, Roma.
- Fiormonte D. 2003, *Scrittura e filologia nell’era digitale*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Lih A. 2009, *The Wikipedia Revolution: How a Bunch of Nobodies Created the World’s Greatest Encyclopedia*, Hyperion, New York; trad. it. di Castiello, C. 2010, *La rivoluzione di Wikipedia: come un gruppo di illustri sconosciuti ha creato la più grande enciclopedia del mondo*, Codice, Torino.
- Lucianer A. 2017, *Collaborare per apprendere: un’esperienza di scrittura su Wikipedia nella scuola*, in Catalani 2017, pp. 87-92.
- Metitieri F. 2009, *Il grande inganno del Web 2.0*, Laterza, Bari-Roma.
- Moro G. 2013, *Cittadinanza attiva e qualità della democrazia*, Carocci, Roma.
- Napoli A. e Troiano M. 2017, *Wiki in translation: da fruitore a possibile autore, un’esperienza creativa e poliedrica*, in Catalani 2017, pp. 97-101.
- Oeberst A., Halatchliyski I., Kimmerle J. and Cress U. 2014, *Knowledge Construction in Wikipedia: A Systemic-Constructivist Analysis*, in “Journal of the Learning Sciences” 23 [2], pp. 149-176.
- Petrucchio C. 2016, *Wikipedia come attività di empowerment personale e sociale di studenti e insegnanti nel progetto “Veneto in Wikipedia”*, in “TD Tecnologie didattiche” 24 [2], pp. 102-110.
- Peyronie H. 2013, *Le mouvement Freinet: du fondateur charismatique à l’intellectuel collectif; regards socio-historiques sur une alternative éducative et pédagogique*, Presses Universitaires de Caen, Caen.
- Pistolessi E. 2018, *L’italiano in rete: usi, varietà e proposte di analisi*, “Aggiornamenti”,

- 13, pp. 17-26.
- Sellen A. J. and Harper R. 2002, *The Myth of the Paperless Office*, MIT Press, Cambridge, Massachusetts.
- Serianni L. e Benedetti G. 2015, *Scritti sui banchi: l'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*, Carocci, Roma.
- Tavosanis M. 2013, *Insegnamento universitario della scrittura 2.0 attraverso Wikipedia*, in *Tecnologie e metodi per la didattica del futuro*, CNR, Pisa, pp. 407-410.
- Tavosanis M. 2019, *Scrivere su Wikipedia dall'Università alla scuola*, in Palermo M. e Salvatore E. (a cura di), *Scrivere nella scuola oggi. Obiettivi, metodi, esperienze*, Cesati, Firenze, pp. 173-182.
- Tufte E. R. 2006, *Beautiful Evidence*, Graphics Press, Cheshire, Connecticut.
- Vayola P. 2017, *Scrivere di storia contemporanea a scuola: un percorso su e per Wikipedia sviluppato dall'Istituto di Torino*, in Catalani 2017, pp. 27-35.
- Virtue D. 2017, *Wikipedia as a Pedagogical Tool: Complicating writing in the Technical Writing Classroom*, in "Wiki Studies" 1 [1], pp. 4-39.

INSEGNARE GLI USI DELL'ITALIANO ISTITUZIONALE PER LA COMUNICAZIONE PUBBLICA

DANIELA VELLUTINO
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO

Abstract – The Italian university system is organised in three cycles, according to the Bologna's Process Structure. There are currently 57 Laurea (1st degree) courses in Scienze della Comunicazione (Communication Sciences), and 24 Laurea magistrale (2nd degree) courses in Scienze della comunicazione pubblica, d'impresa e pubblicità (Public and Corporate Communication, Advertising).

A Laurea magistrale (2nd degree) in Public and Corporate Communication, Advertising or its equivalent is a requirement for anyone applying for Public Relations (PR) officer positions in the Italian Public Administration. Such jobs entail a full command of a new language variety, Institutional Italian, and yet only 24 out of 4 communication degrees include linguistics or language modules about this specific focus as part of their course structure.

The aim of this article is to show why Institutional Italian should be included in the study plan of any future Public Administration (PA) communicator, and it does so by drawing on the experience of teaching two modules at the University of Salerno, *Italiano istituzionale* (laurea in Scienze della Comunicazione) and *Comunicazione pubblica e linguaggi istituzionali* (laurea magistrale in Corporate Communication and Media). It outlines the main features of Institutional Italian and it describes how it has been affected by digital innovation and transformation, by the impact of traditional and new media, and by an increased public awareness of plain language as a means of making communication more accessible. Furthermore, it shows that Institutional Italian works on different levels – syntactical, morphosyntactical, lexical, terminological, textual – which serve different pragmatic purposes for different PA communication tasks. Finally, the article provides practical examples on how Institutional Italian can be taught successfully.

Keywords: Terminology; Lexicon; Textual; Linguistics Open Data; Public Administration.

“Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono uguali davanti alla legge senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali”.

(Articolo 3 della Costituzione della Repubblica italiana).

1. Motivazione

In Italia le attività di informazione e comunicazione nelle pubbliche amministrazioni (PA) sono disciplinate dalla legge 150/00 “Disciplina delle attività d’informazione e comunicazione nelle amministrazioni pubbliche”, attualmente oggetto di riforma.¹

Per la legge 150/00 le attività di informazione sono gestite dall’Ufficio stampa in cui operano giornalisti; mentre le attività di comunicazione da una specifica struttura, l’Ufficio Relazioni con il Pubblico (URP),² in cui operano addetti che, secondo quanto disposto da un decreto del Presidente della Repubblica,³ devono essere laureati in Scienze della Comunicazione, vecchio ordinamento quinquennale o nuovo magistrale, o chi è in possesso di titoli di laurea assimilabili.

Per le professioni che riguardano l’informazione e la comunicazione delle pubbliche amministrazioni (PA) sono essenziali le conoscenze e le competenze linguistiche avanzate per possedere le necessarie abilità professionali di redazione dei testi istituzionali per media differenti ed ora convergenti per effetto della digitalizzazione. Spesso, però, una adeguata formazione linguistica non ha un debito spazio nei corsi di laurea in Scienze della Comunicazione.

Eppure rafforzare le capacità linguistiche individuali attraverso la formazione universitaria, tanto più quella dedicata ai professionisti della

¹ Legge 150 del 7 giugno 2000 “Disciplina delle attività di informazione e comunicazione nelle amministrazioni pubbliche”. Nel gennaio 2020 la Ministra della Funzione Pubblica del Governo della XVIII Legislatura ha istituito un gruppo di lavoro con il mandato di fornire indirizzi per la riforma della norma.

² In base all’art. 8 della legge 150/00 l’attività dell’Ufficio per le Relazioni con il Pubblico è indirizzata ai cittadini singoli e associati secondo i seguenti criteri:

a) garantire l’esercizio dei diritti di informazione, di accesso e di partecipazione;

b) agevolare l’utilizzo dei servizi offerti ai cittadini, anche attraverso l’illustrazione delle disposizioni normative e amministrative, e l’informazione sulle strutture e sui compiti delle amministrazioni medesime;

c) promuovere l’adozione di sistemi di interconnessione telematica e coordinare le reti civiche;

d) attuare, mediante l’ascolto dei cittadini e la comunicazione interna, i processi di verifica della qualità dei servizi e di gradimento degli stessi da parte degli utenti;

e) garantire la reciproca informazione fra l’Ufficio per le Relazioni con il Pubblico e le altre strutture operanti nell’amministrazione e fra gli uffici per le relazioni con il pubblico delle varie amministrazioni.

³ Decreto del Presidente della Repubblica n. 422 del 21 settembre 2001 stabilisce che l’accesso al ruolo è consentito a coloro che hanno conseguito i titoli di studio della laurea vecchio ordinamento con durata quadriennale (precedente alla riforma del D.M. 509/99) in Scienze della Comunicazione ed ora il titolo di studio della laurea magistrale “Comunicazione pubblica, d’impresa e Pubblicità” (LM 59) del nuovo ordinamento (D.M. 270/04) oppure possiede titoli assimilabili.

comunicazione, potrebbe essere una concreta risposta a quanto rilevato dall'ultima indagine internazionale PISA (*Programme for International Student Assessment*) che, ogni tre anni, in tutto il mondo valuta in quale misura gli studenti di quindici anni hanno acquisito le conoscenze e le competenze chiave essenziali per la piena partecipazione alla vita sociale.

L'indagine PISA, svolta in Italia nel 2015, ha rilevato che, in relazione alle competenze linguistiche, il 77% degli studenti quindicenni italiani ha raggiunto soltanto il livello 2 della competenza in lettura, vale a dire che questi studenti riescono a identificare l'idea principale in un testo di lunghezza moderata, trovare informazioni basate su criteri espliciti, ma, solo se direttamente guidati, sono capaci di riflettere sullo scopo e sulla forma dei testi.

La popolazione degli studenti oggetto dell'indagine PISA può rappresentare i potenziali iscritti al primo anno dei corsi di laurea 2019-2020.

Anche i dati delle più recenti prove sulla padronanza d'uso della lingua italiana dell'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo di istruzione e di formazione (INVALSI), hanno rilevato le difficoltà di comprensione dei testi, soprattutto da parte degli studenti delle scuole superiori delle regioni del Sud, in primo luogo la Calabria, ma anche la Campania, la Sicilia e la Sardegna, dove si segnalano risultati particolarmente bassi pressoché in ogni grado d'istruzione.

Pertanto, sebbene il rapporto ISTAT⁴ sull'uso della lingua italiana confermi l'avvenuta italianizzazione della massa parlante degli italiani, i dati di queste due diverse indagini, PISA e INVALSI, così come gli ultimi dati forniti dall'Ocse,⁵ suggeriscono la necessità di intervenire sullo sviluppo delle capacità linguistiche anche nei percorsi di formazione universitari.

Rafforzare le competenze linguistiche degli studenti universitari diventa necessario nei percorsi di studio destinati alla formazione dei professionisti della comunicazione. Diventa, poi, un'esigenza ancor più sentita per la formazione dei professionisti della comunicazione pubblica, vale a dire coloro che devono essere capaci di capire e farsi capire.

I comunicatori pubblici rappresentano l'interfaccia della pubblica amministrazione con i cittadini. Sono i dipendenti pubblici il cui compito è far dialogare la pubblica amministrazione con tutti i cittadini italiani, anche gli analfabeti di ritorno, gli analfabeti funzionali e i nuovi cittadini che apprendono l'italiano come L2.

⁴ ISTAT, Anno 2015 "Rapporto: l'uso della lingua italiana, dei dialetti e delle lingue straniere", dicembre 2017.

⁵ Il rapporto PIAAA-Ocse "Rapporto nazionale sulle competenze degli adulti 2011-2012" indica che sette italiani su dieci soffrono di analfabetismo funzionale.

2. L'educazione linguistica democratica per i comunicatori pubblici

La metodologia glottodidattica che si presenta ha l'obiettivo di rafforzare le competenze linguistiche degli studenti universitari che si formano per diventare comunicatori pubblici. Si fonda sul principio del rapporto di reciprocità tra lingua, società e democrazia alla base dell'educazione linguistica democratica professata da Tullio De Mauro ed esposta più di 25 anni fa nelle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, elaborate dal gruppo GISCEL (Gruppo di Intervento e di Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica) della Società di Linguistica Italiana.

Le *Dieci tesi* hanno alle spalle una lunga tradizione che parte anzitutto dall'idea che una buona ricerca linguistica debba avere delle ricadute pratiche. Come ha sostenuto Tullio De Mauro, l'educazione linguistica democratica non può essere confusa con l'educazione linguistica tout court, più o meno tradizionale.

«cercare di far lavorare in senso democratico l'educazione linguistica è qualcosa di diverso, di aggiuntivo, rispetto al semplice costrutto linguistico-educativo» (De Mauro 2018, p. 61).

È per questo che le *Dieci tesi* contengono principi guida per la formazione degli studenti che diventeranno comunicatori pubblici. In particolare, la terza tesi sullo sviluppo delle capacità linguistiche degli studenti a partire dall'individuazione del loro retroterra linguistico-culturale personale e l'ottava tesi sulla necessità di addestrare alla conoscenza e all'uso dei modi istituzionalizzati della lingua comune.

Tali tesi, poi, applicate agli obiettivi formativi degli insegnamenti dedicati alla formazione dei comunicatori pubblici, rendono ancor più determinante l'aggettivo «democratica» della polirematica «educazione democratica» perché funzionale al dettato della Costituzione della Repubblica italiana (artt. 3, 6 e 21) e della Costituzione europea (Articolo II-82 *Diversità culturale, religiosa e linguistica*: l'Unione rispetta la diversità culturale, religiosa e linguistica).

Chi è al servizio del pubblico ha il dovere costituzionale di farsi capire, affermava Tullio De Mauro, e ancor più i comunicatori pubblici hanno il compito di essere anche mediatori culturali per garantire a tutti i cittadini di comprendere dati, informazioni e contenuti dei messaggi istituzionali esposti nei testi dei documenti ufficiali e formulati nei diversi usi linguistici che attraversano lo spazio linguistico e culturale della nostra lingua nazionale.

Ed è per questo che i comunicatori pubblici devono essere formati affinché la lingua istituzionale non sia più una barriera alla piena partecipazione democratica dei cittadini alla vita sociale.

2.1. Per una definizione di comunicazione pubblica

Nel corso degli anni più che la letteratura scientifica e la giurisprudenza in materia è stata la pratica a definire la sfera d'azione della comunicazione pubblica.⁶

In base alle evidenze empiriche emerse dall'osservazione delle esperienze sul campo possiamo così definire la comunicazione pubblica:⁷ ogni forma di comunicazione che proviene dalle amministrazioni pubbliche ed è diretta al dialogo con il cittadino e/o con la collettività in funzione dell'interesse pubblico nel rispetto delle diverse abilità linguistiche e comunicative dei cittadini.

Gli scopi della comunicazione pubblica sono finalizzati a:

- garantire i diritti di cittadinanza stabiliti dalle norme e i doveri istituzionali della trasparenza amministrativa, dell'accountability e dell'accessibilità ai documenti amministrativi, alle informazioni, ai dati, ai contenuti dei messaggi istituzionali e ai servizi pubblici;
- promuovere la partecipazione attiva dei cittadini e delle cittadine alla vita democratica della nazione e dell'Unione europea.⁸

Per raggiungere questi scopi il/la professionista della comunicazione pubblica svolge anche una funzione di mediazione culturale. Deve essere capace di usare la lingua italiana in modo corretto, preciso e adeguato ai diversi pubblici, ai differenti media e situazioni comunicative per consentire a tutti, anche a coloro con ristrette abilità linguistiche, il dialogo e l'interazione con la PA.

Da questa definizione della materia si evince che la comunicazione pubblica è un sapere fare complesso, alla cui formazione concorrono diverse componenti epistemologiche da considerare nello sviluppo dell'approccio glottodidattico per l'insegnamento degli usi dell'italiano istituzionale nei corsi di laurea triennale e magistrale.

⁶ È necessario evidenziare che nel testo della legge 150/00 non sono presenti chiare definizioni di “comunicazione pubblica” e “comunicazione istituzionale”. Sono due concetti differenti perché, di fatto, esprimono diverse modalità comunicative e sfere di azione: la comunicazione pubblica include prevalentemente forme di comunicazione bidirezionale per consentire il dialogo e l'interazione tra la PA e i cittadini; la comunicazione istituzionale, invece, è prevalentemente unidirezionale, da uno a molti, dall'organismo di vertice dell'istituzione alla collettività.

⁷ La definizione è stata elaborata dall'autrice per l'aggiornamento della norma tecnica UNI 11483: 2013 “Figure professionali operanti nell'ambito della comunicazione”.

⁸ Direttiva 2/2017 *Linee guida sulla consultazione pubblica in Italia* (G.U. n. 163 del 14/7/2017).

2.2. Conoscenze e competenze dei comunicatori pubblici

In Italia le professioni della comunicazione non sono regolamentate come le professioni ordinistiche. Per le professioni ordinistiche sono le comunità di pratica degli Ordini e dei Collegi a definire le conoscenze e le competenze per l'accesso e l'esercizio della professione che avviene attraverso un esame di Stato a seguito di un praticantato.

Non è così per le professioni della comunicazione per le quali le conoscenze e le competenze seguono le dinamiche richieste dal mercato del lavoro. Inoltre, l'accesso alla professione di “Specialista della comunicazione istituzionale”⁹ avviene per concorso pubblico e, in virtù del DPR 422/2001, è consentito solo a chi è in possesso del titolo di laurea magistrale in Comunicazione pubblica, d'impresa e Pubblicità (LM-59) oppure possiede titoli di laurea assimilabili.

Da ciò si evince che, di fatto, le conoscenze e le competenze dei professionisti della comunicazione pubblica sono definite dagli ordinamenti didattici dei corsi di laurea che consentono di partecipare ai concorsi pubblici. È da rilevare, però, la criticità che i corsi di laurea per l'accesso alla professione del comunicatore pubblico sono molteplici per effetto dell'equipollenza e, molto spesso, questi corsi non prevedono insegnamenti linguistici nei loro ordinamenti didattici.

Nella nostra indagine abbiamo considerato solo i corsi di laurea triennali in Scienze della Comunicazione (L-20) e i corsi di laurea magistrali in Scienze della Comunicazione pubblica, d'impresa e Pubblicità (L-M59). Ad oggi,¹⁰ nei 96 atenei italiani sono presenti 57 corsi di laurea triennale L-20, mentre sono 24 i corsi di laurea magistrale LM-59. Sono state monitorate le offerte didattiche dei corsi di laurea triennali e magistrali che presentano insegnamenti dei settori scientifico disciplinari *Linguistica generale e Glottologia* (L-LIN/01) e *Linguistica italiana* (L-FIL-LETT/12).

Dall'indagine si è rilevato che non sempre sono presenti insegnamenti finalizzati a sviluppare adeguate competenze linguistiche e comunicative per operare nelle strutture per la comunicazione istituite dalla legge 150/00.

In particolare, nei corsi di laurea triennali in Scienze della Comunicazione, sebbene siano presenti 67 insegnamenti del settore scientifico disciplinare *Linguistica generale e Glottologia*, distribuiti in 68 corsi di laurea, sono pochi gli insegnamenti dedicati allo specifico studio

⁹ Nel 2018 per il settore comunicazione, categoria D, per i comparti Scuola, Sanità e Enti locali è stato approvato il contratto collettivo nazionale per il ruolo di “Specialista della comunicazione istituzionale”.

¹⁰ Monitoraggio effettuato dal 27 al 30 aprile 2020.

degli usi della lingua italiana nei contesti istituzionali. Gran parte degli insegnamenti linguistici sono finalizzati agli studi teorici sul linguaggio.

Nel corso di laurea magistrale in Comunicazione pubblica, d'impresa e Pubblicità (LM-59), poi, sono solo 3 gli insegnamenti del settore scientifico disciplinare *Linguistica Generale e Glottologia*.¹¹ Solo nell'interclasse LM-59/92 dell'Università di Salerno sono presenti 6 insegnamenti di linguistica, tra i quali 4 sono dedicati alla linguistica computazionale e allo studio dei testi mediali.¹² Gli insegnamenti del settore scientifico disciplinare *Linguistica italiana* (L-FIL-LETT/12) sono 34 distribuiti in 22 corsi di laurea triennale in Scienze della Comunicazione (L-20); un solo insegnamento, "Analisi dei testi pubblici", è presente nel corso di laurea magistrale LM-59 dell'Università di Palermo.

Dalla quantità dei crediti formativi universitari erogati, ma soprattutto dall'analisi dei programmi degli insegnamenti, si evince che la percentuale delle ore di insegnamento e i contenuti formativi per lo sviluppo delle competenze linguistiche professionalizzanti non sono adeguati ai concreti bisogni formativi del reale mercato del lavoro e alla trasformazione digitale della PA. Tanto più che la gran parte degli studenti usa poco e male la lingua standard nelle situazioni formali e sempre più di frequente comunica usando il registro colloquiale, spesso soggetto alle interferenze dell'italiano regionale parlato dell'area geografica di provenienza e della lingua inglese della *Pop culture* e delle terminologie di settore.

In assenza di un indirizzo governativo sulle conoscenze e competenze necessarie all'esercizio della professione, come accade in altri Stati membri dell'Unione europea, numerose associazioni di settore si sono riunite presso l'Ente Italiano di Normazione (UNI)¹³ per aggiornare la norma tecnica sulla definizione delle conoscenze e delle competenze necessarie per svolgere le professioni della comunicazione. Nella norma tecnica UNI, in via di aggiornamento, la buona padronanza della lingua italiana è considerata una competenza chiave per le istituzioni e le aziende.

¹¹ Nell'anno accademico 2019-2020 sono presenti nelle offerte didattiche delle università del Salento, Modena Reggio Emilia e un laboratorio nell'ateneo di Urbino.

¹² Il corso di laurea magistrale dell'Università di Salerno "Corporate Communication e Media" è interclasse, vale a dire che il suo ordinamento didattico soddisfa i criteri della classe delle lauree magistrali in "Comunicazione pubblica, comunicazione d'impresa e Pubblicità" (LM-59) e delle Lauree magistrali in "Teorie della comunicazione" (LM-92). Nell'anno accademico monitorato A.A. 2019-2020 sono presenti gli insegnamenti "Analisi delle forme testuali", "Applicazioni di Digital Humanities", "Costruzione e interpretazione dei testi", "Comunicazione pubblica e linguaggi istituzionali", due corsi di "Linguistica Generale" per la distinzione in matricole pari e dispari.

¹³ Ente Italiano di Normazione (UNI) è una associazione privata senza scopo di lucro, riconosciuta dallo Stato e dall'Unione Europea, che studia, elabora, approva e pubblica le norme tecniche volontarie in tutti i settori industriali, commerciali e del terziario. Rappresenta l'Italia presso le organizzazioni di normazione europea (CEN) e mondiale (ISO).

3. L'italiano istituzionale della Pubblica Amministrazione

L'italiano istituzionale è una varietà della lingua nazionale che si sta attestando attraverso gli usi linguistici, prevalentemente scritti, delle comunicazioni ufficiali delle istituzioni, pubbliche amministrazioni e aziende, vale a dire organizzazioni del settore pubblico e privato.¹⁴

Ha tratti linguistici caratteristici, ricorrenti e co-occorrenti, a livello terminologico lessicale, morfosintattico, sintattico, testuale in relazione ai differenti contesti pragmatico comunicativi specifici delle diverse istituzioni.

Nelle amministrazioni pubbliche la varietà dell'italiano istituzionale è usata nei linguaggi istituzionali speciali delle comunicazioni specialistiche del diritto e dell'amministrazione e nei linguaggi istituzionali mediali delle diverse forme di comunicazione divulgativa che hanno differenti finalità e scopi pragmatici: trasparenza amministrativa, accountability, informazione di pubblica utilità, esortazione, persuasione, promozione del territorio e sensibilizzazione della cittadinanza attiva per far dialogare sempre più e meglio la PA con il singolo cittadino e/o la collettività.

A livello linguistico testuale, proprio per l'eterogeneità degli scopi pragmatici e per la varietà e diversità dei contesti comunicativi, i linguaggi istituzionali speciali e mediali sono caratterizzati da specifici tipi di testo che rispondono a differenti finalità disciplinate da norme.

Altrettanto evidenti sono i tratti connotanti questa varietà linguistica a livello lessicale terminologico caratterizzata da specifici lessici istituzionali prodotti dalla combinazione del lessico comune con le terminologie specialistiche del diritto, dell'amministrazione, della finanza pubblica, che si uniscono alle terminologie specialistiche dei vari settori pubblici come ad esempio la sanità, l'ambiente, la mobilità, la scuola, l'università, ecc.

Peculiare della varietà linguistica dell'italiano istituzionale della PA è anche la formazione dei termini istituzionali, spesso caratterizzata dalla costruzione di polirematiche costituite da una parola testa del lessico comune come ad esempio *piano*, *casa*, *agenzia* seguita da nessi di specificazione, di finalità o da aggettivi di relazione che ne determinano il significato come ad esempio *piano d'azione*, *casa circondariale*, *Agenzia per la coesione territoriale*, oppure da polirematiche costituite da due sostantivi giustapposti come nelle sequenze nome + nome, in cui il secondo nome determina il primo come ad esempio *casa rifugio*, *linee guida*, *accordo quadro*.

Nei testi istituzionali mediali la varietà dell'italiano istituzionale è caratterizzata anche a livello sintattico nei titoli per la presenza dell'ordine marcato dei costituenti. Per accrescere la rilevanza nella scrittura dei titoli, infatti, è bene adottare tecniche per focalizzare l'informazione principale

¹⁴ Vellutino D., *L'italiano istituzionale per la comunicazione pubblica*, il Mulino, Bologna, 2018.

attraverso l'uso di parole chiave utili per l'indicizzazione dei motori di ricerca e per la metadattazione necessaria all'interoperabilità semantica nel web dei dati.

Da questa sintetica descrizione dei tratti linguistici che caratterizzano questa varietà linguistica si può comprendere quanto sia necessario un percorso formativo universitario adeguato allo sviluppo delle competenze linguistiche specifiche sugli usi dell'italiano istituzionale nei differenti contesti comunicativi.

4. Metodologia per la glottodidattica dell'italiano istituzionale

L'italiano istituzionale è una varietà della lingua nazionale i cui usi si collocano nello spazio linguistico socio-pragmatico dell'area della lingua standard lungo la direttrice della variazione diafasica, in un continuum che va dal polo alto formale degli usi delle comunicazioni specialistiche all'oralità delle conversazioni via social media e sportelli fisici o virtuali attraverso chatbot.

Pertanto, l'attività didattica diretta all'apprendimento dei suoi usi è finalizzata alla conoscenza dei tratti distintivi dei linguaggi istituzionali speciali, che adottano terminologie specialistiche, e dei linguaggi medialti che sono maggiormente condizionati nei formati dai media e dalle pratiche delle scritture professionali della comunicazione pubblica, del giornalismo e della pubblicità istituzionale.

Nei corsi di laurea triennale in Scienze della Comunicazione (L-20) e in Corporate Communication e Media (interclasse LM-59/92) dell'Università degli studi di Salerno sono presenti due insegnamenti dedicati alla formazione dei comunicatori pubblici, rispettivamente "Italiano istituzionale" e "Comunicazione pubblica e linguaggi istituzionali".

Per questi corsi sono state elaborate metodologie di insegnamento e strumenti per la verifica dell'apprendimento che a livello teorico si fondano sui criteri di descrizione formale della lingua dell'approccio Lessico Grammatica (LG)¹⁵ (Gross 1975, Elia, D'Agostino, Martinelli 1981, Vietri 2004) e sull'approccio variazionista della teoria comunicativa della

¹⁵ Lessico-Grammatica (LG) è una metodologia nata a metà degli anni '70 dalla riflessione di Maurice Gross, si basa sul modello trasformazionale di Zelig S. Harris (Harris, *Methods in Structural Linguistics*, 1951), lo studio LG per la lingua italiana è sviluppato da Annibale Elia e Simona Vietri.

terminologia¹⁶ (Cabr  Castellv , 2009, Cortelazzo 2007, Gualdo e Telve 2012, Zanola e Vellutino 2015, Vellutino 2018).

L'obiettivo glottodidattico di entrambi i corsi   accrescere negli studenti le competenze grammaticali e socio-pragmatiche attraverso lezioni ed esercitazioni che coniugano la descrizione della lingua alle prescrizioni degli usi dell'italiano istituzionale nelle concrete situazioni comunicative.

Pertanto, il quadro teorico di riferimento unisce entrambi gli approcci: la LG per la riflessione sull'analisi descrittiva delle strutture dei termini e delle possibilit  di combinazione dei costituenti sintattici; la teoria comunicativa della terminologia per la riflessione sull'analisi degli atti comunicativi, dei tipi di testo e dei concetti istituzionali espressi attraverso i termini che, in relazione alle diverse situazioni comunicative, possono avere diversi gradi di specialismo.

I principi teorici di riferimento dell'approccio LG e della teoria comunicativa della terminologia sono appresi dagli studenti induttivamente attraverso l'analisi dei loro stessi scritti e dei testi istituzionali autentici. In questo modo lo studio di matrice strutturale sui fatti linguistici di formazione dei termini si coniuga all'approccio socio-pragmatico dello studio degli usi dei registri e degli stili linguistici e sulla loro variabilit  nei diversi contesti comunicativi. Attraverso l'analisi delle produzioni autentiche scritte, gli studenti comprendono il rapporto fra la forma linguistica delle scelte lessicali, sintattiche e testuali e le funzioni pragmatiche correlate alle finalit  normative, al tipo di testo in relazione al linguaggio mediale condizionato dal medium usato.

4.1. Le ore di "Italiano istituzionale" nel corso di laurea triennale di Scienze della Comunicazione (L-20)

L'esperienza dell'insegnamento di "Italiano istituzionale" nel corso di laurea triennale in Scienze della Comunicazione (L-20) ha avuto inizio circa quindici anni fa con un modulo di 30 ore nel corso di "Sociolinguistica". Dall'A.A. 2008-2009 a oggi l'insegnamento   organizzato in 40 ore (6 CFU) di didattica frontale accompagnata da esercitazioni pratiche.

Il corso si articola in 5 unit  didattiche di 8 ore, ciascuna suddivisa in una parte di didattica frontale sui principi teorici di riferimento e sui tratti linguistici distintivi degli usi dell'italiano istituzionale nei diversi contesti comunicativi della PA; una parte in esercitazioni che richiedono agli studenti di sviluppare la consapevolezza sul loro personale retroterra linguistico-

¹⁶ Teoria comunicativa della terminologia, elaborata da Maria Teresa Cabr  Castellv  negli anni '90, considera i fenomeni di variazione in relazione al rapporto fra i termini e il contesto comunicativo socio-pragmatico e linguistico.

culturale che si manifesta nelle interazioni in famiglia, con gli amici e nell'ambiente esterno con gli estranei e attraverso i media tradizionali e social.

Pertanto, le lezioni teoriche sulle dimensioni della variazione linguistica in prospettiva socio-pragmatica sono accompagnate da esercitazioni sull'uso dei registri linguistici nelle diverse situazioni che ogni studente vive.

Attraverso i loro stessi scritti gli studenti apprendono i tratti linguistici dell'italiano neostandard, regionale, nazional*POP*olare.¹⁷

La riflessione sulla realtà linguistica di partenza, caratterizzata da usi colloquiali e regionali, è funzionale a stimolare la riflessione sulla norma linguistica, sugli usi della lingua standard e sulla comprensione dei concetti “parola” e “termine”, la conoscenza dei procedimenti morfologici, morfosintattici e semantico-pragmatici della formazione dei termini istituzionali in base alle regole endogene ed esogene di derivazione e composizione (De Mauro 2005, Adamo della Valle 2012, 2017). Attraverso le esercitazioni su testi istituzionali autentici, gli studenti, oltre ad acquisire la capacità d'individuare i termini istituzionali specifici e collaterali e a sviluppare la comprensione dei procedimenti morfologici e morfosintattici della loro formazione (Elia 2002, Voghera 2004, Gualdo e Telve 2012), accrescono le loro competenze di lettura e di comprensione dei testi istituzionali speciali fonte e dei testi istituzionali mediali per la comunicazione pubblica con differenti funzioni pragmatico comunicative: funzione prescrittiva, strumentale regolativa, informativa ed esortativa persuasiva (Vellutino 2018).

Le esercitazioni sviluppano negli studenti la capacità di analisi dei testi istituzionali autentici misurando i tre aspetti della competenza di lettura: ritrovare informazioni date esplicitamente nel testo; ricostruire il significato di parti del testo o del messaggio istituzionale comunicato nel testo, capendo l'organizzazione logica e le connessioni interne; riflettere sul contenuto e sulla forma del testo per valutarne la leggibilità e la comprensibilità.¹⁸

Agli usi linguistici nell'ambiente digitale sono dedicate le restanti unità didattiche che sono finalizzate allo sviluppo delle competenze delle scritture professionali di base per la comunicazione pubblica. In particolare, le esercitazioni pratiche accrescono negli studenti la conoscenza delle strutture

¹⁷ L'italiano Nazional*POP*olare è una varietà linguistica emergente che si sta attestando con differenti modalità espressive nel parlato spontaneo giovanile e nei testi mediali, in particolare, dei social media, nei testi di genere comico e nelle canzoni di genere rap e trap della musica hip hop italiana. È caratterizzato da forme linguistiche ibride che mescolano dialettismi ed esotismi, in particolare, anglicismi, ma anche ispanismi, che sono tratti lessicali ricorrenti nelle produzioni mediali della *Pop Culture* (Vellutino 2018, 2020).

testuali dei principali tipi di testo dei linguaggi istituzionali speciali: leggi, regolamenti, bandi, moduli e bollette per il pagamento dei servizi pubblici (Piemontese 1999, De Mauro 2001, Cortelazzo Pellegrini 2003, Vellutino 2018). Attraverso l'applicazione delle tecniche di semplificazione, di rilevanza e di sintesi per la redazione dei testi istituzionali per media differenti e convergenti, gli studenti apprendono praticamente la conoscenza delle regole per la formazione, la conservazione e la trasmissione dei testi e dei dati in formato digitale aperto, usabile e accessibile.

4.1.1. Strumenti per la verifica dell'apprendimento

Nelle figure di seguito riportate sono presentati alcuni esempi delle esercitazioni del corso di "Italiano istituzionale" relative alla prima unità didattica sui registri linguistici e alla seconda unità didattica sull'individuazione dei fatti linguistici che caratterizzano questa varietà linguistica e sulla rilevazione dei neologismi.

Relazione comunicativa	Ruolo dell'emittente	Tipo di testo Medium	Registro	Tipo di scrittura
Confidenzialità	Amico	Biglietto	Affettuoso	Privata
Conoscenza personale	Conoscente diretto	Telegramma	Formale	Privata
Conoscenza nella comunità	Componente di una comunità	Manifesto funebre	Formale	Pubblica
Conoscenza nella collettività	Parte di un pubblico	Necrologio a mezzo stampa	Formale	Pubblica
Popolarità	Comunicatore	Notizia Media di massa	Formale / Eufemia	Pubblica

Figura 1
Espressioni di cordoglio per la morte di una persona amica, conoscente, nota.

Nell'esercitazione sui fatti linguistici (figura 2) che caratterizzano la varietà linguistica agli studenti è richiesto di individuare e descrivere il fatto linguistico riportato nell'esempio e, a sua volta, ricercare un analogo esempio annotando il medium fonte della sua osservazione.

Esempio	Fatto linguistico	Esempio analogo	Medium osservato
Viminale	Metonimia		
COVID-19	Termine del dominio medico sanitario Internazionalismo Acronimo: Co (corona); Vi (virus); D ('disease' = malattia) - 19 (anno di identificazione del virus)		
Accordo quadro	Polirematica		
Postare	Adattamento		
Economia circolare	Calco imperfetto perché modellato sulla struttura del tipo linguistico dell'italiano: Determinato + Determinante Proviene dall'inglese <i>Circular Economy</i>		
Smart working	Pseudoanglicismo		
Autocertificazione	Tecnicismo specifico Derivato Prefissato formato dal formante colto «auto-»		

Figura 2
Individuazione dei fatti linguistici.

Per l'esercitazione sull'individuazione dei neologismi (figura 3) ogni studente deve individuare tre neologismi di cui deve descrivere il significato, identificare il dominio di conoscenza e annotare il medium fonte della sua osservazione.

Neologismo	Significato	Dominio	Medium osservato
Infodemia	Diffusione incontrollata di una quantità eccessiva di informazioni. Crea confusione perché la quantità d'informazioni è tale che non si può valutare se le fonti sono affidabili e se tutte le informazioni sono precise e corrette.	Mediale	
Eurobond	Obbligazione garantita in solido da tutti gli Stati membri della zona euro	Terminologia Ue (euro-English)	
Patente di immunità	Certificazione che una persona ha sviluppato anticorpi contro un determinato virus	Medico sanitario	

Figura 3
Individuazione dei neologismi.

4.2. Le ore di Comunicazione pubblica e linguaggi istituzionali nel corso di laurea magistrale Corporate Communication e Media

L'insegnamento "Comunicazione pubblica e linguaggi istituzionali" è organizzato in 40 ore (6 CFU), di cui 20 ore di didattica frontale e 20 ore di

esercitazioni pratiche organizzate come laboratorio didattico per il tirocinio professionalizzante.

Gli studenti del corso di laurea magistrale non sempre provengono dal corso di laurea triennale in Scienze della Comunicazione. Pertanto, anche la prima unità didattica (10 ore) ha l'obiettivo formativo di sviluppare negli studenti la consapevolezza della loro realtà linguistica di partenza in relazione ai registri linguistici e alla comprensione della differenza tra i concetti di "parola" nel lessico comune e di "termine" nei linguaggi speciali.

La prima esercitazione è finalizzata al riconoscimento dei fatti linguistici che riguardano la formazione dei termini dei diversi lessici istituzionali della PA. In particolare, L'obiettivo formativo è sviluppare negli studenti le capacità di individuare i termini che sono prestiti di lusso e di ricercare gli equivalenti nella lingua italiana e nelle altre lingue europee attraverso l'uso della risorsa terminografica Interactive Terminology for Europe (IATE), la banca dati terminologica multilingue dell'Unione europea, una fonte istituzionale autorevole per conoscere e riflettere sull'origine e formazione di molti termini istituzionali derivati dall'*Euro-English*, la varietà di lingua istituzionale usata dall'Unione europea.

La seconda unità didattica (10 ore) ha l'obiettivo formativo di far conoscere le fonti e i linguaggi istituzionali per la pubblicità legale, la comunicazione per la trasparenza amministrativa, la comunicazione pubblica per l'accountability, l'informazione per la pubblica utilità, la pubblicità per promuovere la reputazione istituzionale, il marketing territoriale e per sensibilizzare i cittadini ai temi che riguardano la coesione sociale.

La seconda parte del corso è organizzata come laboratorio didattico¹⁹ per la redazione di testi per la comunicazione pubblica. Ad ogni studente è richiesto di realizzare un project work per verificare l'apprendimento delle abilità di gestione dei dati pubblici e delle informazioni attraverso le diverse pratiche di scrittura professionale per la comunicazione pubblica. A tal fine gli studenti ricercano e analizzano varie tipologie di testi legali e amministrativi dai quali estrarre dati pubblici e informazioni istituzionali da utilizzare per la redazione di tipi di testo istituzionali medialti per la comunicazione pubblica: infografiche e post per lo storytelling di un servizio pubblico.

L'obiettivo formativo è far apprendere praticamente agli studenti le nozioni complesse di usabilità e di accessibilità dei testi istituzionali digitali e sviluppare le loro abilità di creazione di contenuti digitali per diverse piattaforme di Content Management System (CMS) e microblogging.

¹⁹ I project work del laboratorio "Diritto di Accesso Civico" sono pubblicati sul blog didattico <http://dirittodiaccessocivico.it/>

4.2.1. Strumenti per la verifica dell'apprendimento

L'obiettivo formativo del corso è far apprendere le tecniche di redazione dei testi istituzionali medialti affinché siano leggibili, usabili e accessibili.

L'esercitazione riportata nella figura 4 riguarda l'analisi di un testo istituzionale autentico del tipo di testo "Avviso pubblico", un tipo di testo istituzionale particolare perché è amministrativo per definizione e informativo per funzione e che per questo può essere comunicato attraverso differenti media: un volantino, un manifesto, una notizia sul sito istituzionale.

A livello testuale un tratto che connota i testi istituzionali medialti è l'organizzazione del testo in blocchi che corrispondono alle unità informative da ordinare in una gerarchica che colloca al primo livello di lettura le informazioni che contengono le disposizioni dirette alla collettività.

Per l'esercitazione ad ogni studente è richiesto di individuare le unità informative, i tecnicismi specifici e collaterali, i segni paratestuali e poi riformulare le informazioni in un testo istituzionale mediale. Ogni studente deve essere capace di riformulare il testo istituzionale fonte, considerando la gerarchia delle informazioni più efficace alla comunicazione del messaggio istituzionale e deve saper applicare le tecniche di semplificazione, rilevanza e di sintesi specifiche dei testi istituzionali medialti.

CSTP
AVVISO ALLA CLIENTELA
LINEE 4-54-74-75-83

FACENDO SEGUITO ALL'ORDINANZA N°78 DEL 22 GIUGNO IL COMUNE DI ANGRÌ, STABILISCE QUANTO SEGUE CHE IN OCCASIONE DEI FESTEGGIAMENTI DI SAN GIOVANNI BATTISTA SI COMUNICA CHE NEI GIORNI 27-28 E 29 L'ISTITUZIONE DI DIVIETO DI TRANSITO TEMPORANEO DALLE ORE 13.00 ALLE ORE 24.00 NEI GIORNI 27 E 29 GIUGNO 2009; MENTRE DEL GIORNO 28 GIUGNO 2009 L'INTERA GIORNATA.

ALL'UOPO SI FA PRESENTE CHE NELLE PREDETTE DATE ED ORARIO VERRA' PREDISPOSTO IL SEGUENTE PERCORSO ALTERNATIVO:

GLI AUTOBUS PROVENIENTI DA POMPEI, TRANSTERANNO PER VIA CROCIFISSO, VIA SEMETELLE, VIA D. ALIGHIERI, VIA BADA, VIA ADRIANA INDI PERCORSO REGOLARE.

GLI AUTOBUS PROVENIENTI DA SALERNO TRANSTERANNO PER VIA ADRIANA, VIA D'ANNA, VIA DEI GOI, VIA CARA GIOVANNI XXIII INDI PERCORSO REGOLARE.

SALERNO, 22/06/09 LA DIREZIONE

GRIGLIA DI ANALISI DEI TESTI PER LA COMUNICAZIONE PUBBLICA

Estrazione delle informazioni rilevanti per i cittadini, individuando la gerarchia delle informazioni

1	Cambio del percorso degli autobus nei giorni 27-28-29 (informazioni per il titolo)
2	Linee degli autobus che cambiano il percorso
3	Giorni - Ore
4	Percorsi alternativi
5	Motivazione: festeggiamenti per San Giovanni Battista
6	Informazioni di approfondimento per la trasparenza amministrativa: ordinanza n° 78 del 22 giugno 2009

Individuazione dei tecnicismi specifici e dei tecnicismi collaterali

Tecnicismi specifici	Tecnicismi collaterali
Ordinanza	facendo seguito
Divieto di transito temporaneo	Stabilisce quanto segue
	all'uopo
	si fa presente
	predette
	verrà predisposto
	seguate

Individuazione dei segni paratestuali del testo fonte

PRESENTI	ASSENTI
Denominazione dell'ente che comunica	Logo istituzionale
Data	Informazioni di contatto: sito istituzionale, URP, canali social
Ufficio responsabile dell'avviso	

RIFORMULAZIONE DEL TESTO

SCRITTURA DEL TESTO IN FORMA DI DOCUMENTO INFORMATIVO, CONSIDERANDO LO STRUMENTO DI COMUNICAZIONE

Figura 4

Esempio di un autentico avviso pubblico e della griglia per la sua analisi.

5. Conclusioni

I comunicatori pubblici devono sapere usare la lingua italiana affinché sia compresa dai cittadini per garantire a tutti la possibilità di partecipazione attiva alla vita democratica del Paese. Questo obiettivo sarà raggiunto proprio

se si eliminano le barriere linguistiche che limitano la comprensione dei testi istituzionali. Ma solo studenti che hanno sviluppato competenze linguistiche adeguate ad usare l'italiano istituzionale saranno in grado di diventare comunicatori capaci di realizzare le attività di comunicazione pubblica necessarie per una democrazia più inclusiva e partecipata.

Bionota: Daniela Vellutino si è addottorata all'Università di Salerno, è professoressa associata nel settore scientifico disciplinare *Linguistica Generale e Glottologia* (L-LIN/01). Insegna “Italiano istituzionale” e “Comunicazione pubblica e linguaggi istituzionali” all'Università di Salerno.

La sua attività di ricerca è finalizzata alla caratterizzazione della varietà linguistica dell'italiano istituzionale attraverso il riconoscimento e la descrizione dei fenomeni di variazione a livello testuale e terminologico lessicale. In particolare, studia il rapporto tra le terminologie specialistiche e la lingua comune; sviluppa risorse linguistiche per applicativi per la gestione di servizi pubblici digitali, basati sull'uso di dati aperti e sui sistemi di *Natural Language Processing* (NLP). È componente del consiglio scientifico dell'Associazione Italiana per la Terminologia (Ass.I.Term), è responsabile dell'Osservatorio sulla Comunicazione e l'Informazione nella Pubblica Amministrazione in Italia e in Europa. Ha pubblicato i volumi *L'italiano istituzionale per la comunicazione pubblica* (il Mulino 2018), *Comunicare in Europa. Lessici istituzionali e terminologie specialistiche* (Educatt 2015).

Recapito autrice: dvellutino@unisa.it

Ringraziamenti: ringrazio Licia Corbolante per le acute e dettagliate analisi sugli anglicismi e la formazione delle parole nuove pubblicate sul blog Terminologia etc. e per i consigli sugli usi della lingua inglese.

Riferimenti bibliografici

- Adamo G. e Della Valle V. 2012, *Le parole del lessico italiano*, Carocci editore, Roma.
- Adamo G. 2017, *Che cos'è un neologismo*, Carocci editore, Roma.
- Antonelli G. 2011, *L'italiano nella società della comunicazione 2.0*, il Mulino, Bologna.
- Austin J. 1987, *Come fare cose con le parole*, Marietti, Genova.
- Balboni P.E. 2015, *La sfida di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Utet, Torino.
- Bizer C., Heath T. and Berners-Lee T. 2009, *Linked Data - The Story So Far*, in "International Journal on Semantic Web and Information Systems" 5 [3].
- Cabré Castellví M.T 2000, *Elements for a Theory of Terminology: Towards an Alternative Paradigm*, in "Terminology", International Journal of Theoretical and Applied Issues in Specialized Communication, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia.
- Cavagnoli S. 2007, *La comunicazione specialistica*, Roma, Carocci.
- Chiarcos C., Nordhoff S. and Hellmann S. 2012, *Linked Data in Linguistics. Representing Language Data and Metadata*, Springer, Heidelberg.
- Colombo A. e Graffi G. 2017, *Capire la grammatica. Il contributo della linguistica*, Carocci editore, Roma.
- Cortelazzo M.A. 2007, *Lingue speciali. La dimensione verticale*, Unipress, Padova.
- Cortelazzo M.A. e Pellegrino F. 2003, *Guida alla scrittura istituzionale*, Laterza, Roma-Bari.
- D'Achille P. 2003, *L'italiano contemporaneo*, il Mulino, Bologna.
- De Blasi N. 2014, *Geografia e storia dell'italiano regionale*, il Mulino, Bologna.
- De Mauro T. 2005, *La fabbrica delle parole*, Utet, Torino.
- De Mauro T. e Vedovelli M. (a cura di) 2001, *Dante, il gendarme e la bolletta. La comunicazione pubblica in Italia e la nuova bolletta Enel*, Laterza, Roma-Bari.
- De Mauro T. 2018, *L'educazione linguistica democratica*, Laterza, Bari.
- Elia A., D'Agostino E. e Martinelli M. 1981, *Lessico e strutture sintattiche. Introduzione alla sintassi del verbo italiano*, Napoli.
- Elia A. 2002, *Discorso scientifico e linguaggio settoriale. Un esempio di analisi lessico-grammaticale di un testo neuro-biologico*, in Quaderni del Dipartimento di Scienze della Comunicazione-Università di Salerno, Cicalese A., Landi A. (a cura di) "Simboli, linguaggi e contesti", Carocci, Roma.
- Ferrari A. 2017, *Linguistica del testo*, Carocci, Roma.
- Fiorentino G. 2013, *Frontiere della scrittura. Lineamenti di web writing*, Carocci, Roma.
- Fioritto A. (a cura di) 1997, *Manuale di stile*, il Mulino, Bologna.
- Gross M. 1975, *Methodes en syntaxe*, Hermann, Paris.
- Gualdo R. e Telve S. 2012, *Linguaggi specialistici dell'italiano*, Carocci, Roma.
- Kockaert H. J. and Steurs F. 2015, *Handbook of Terminology*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia.
- Lubello S. 2017, *La lingua del diritto e dell'amministrazione*, il Mulino, Bologna.
- Nielsen J. and Loranger H. 2006, *Web Usability 2.0*, Apogeo, Milano.
- O' Reilly T. 2005, *What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*, <http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>.
- Piemontese M. E. 1999, *La comunicazione pubblica e istituzionale. Il punto di vista linguistico*, in S. Gensini (a cura di), *Manuale della comunicazione*, Carocci, Roma.

- Sager J. 1990, *A Practical Course in Terminology Processing*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia.
- Sobrero A. (a cura di) 1993, *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, ed. Laterza, Roma-Bari (14^a edizione: 2011).
- Vellutino D. e Zanola M.T. 2015, *Comunicare in Europa. Lessici istituzionali e terminologie specialistiche*, Educatt, Milano.
- Vellutino D. 2018, *L'italiano istituzionale per la comunicazione pubblica*, il Mulino, Bologna.
- Vietri S. 2004, *Lessico Grammatica dell'italiano*, Utet, Torino.
- Voghera M. 2004, *Polirematiche*, in M. Grossmann, F. Rainer, (eds), *La formazione delle parole in italiano*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen.
- Wright S.E. and Budin G. 2001, *Handbook of terminology management (Volume 2): Application-oriented Terminology Management*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.

LINGUE SPECIALI E L2: UN PERCORSO DIDATTICO ATTRAVERSO *LO STIVALE DI MODA*

GIUSEPPE SERGIO
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO

Abstract – The paper starts from the early stages of initiation to special languages and goes through its main stages, then focusing on the analysis of the multi-level study book *Lo stivale di moda* (Filippone, Radicchi 2014), primarily aimed at foreign learners who want to learn or deepen their knowledge of the language of fashion. *Lo stivale di moda* is analyzed according to two different but intertwined perspectives: the glottodidactic perspective, in order to assess whether the study book responds, in its entirety and in its acquisition units, to the didactic programming of special languages and to the needs of adult learners; and according to the linguistic perspective, with a specific attention to the lexical level, in particular to the technical words, to the foreign words and to the words formed through the derivative and compositive processes of the Italian language.

Keywords: language teaching; Italian as second language; language for special purposes; language of fashion; lexicon.

1. Introduzione

Da annoverare fra i principali motori di attrazione culturale ed economica del nostro Paese, la moda innesca non insignificanti flussi di persone dall'estero. Può trattarsi di un'immigrazione colta, fatta di stilisti o, più spesso, di aspiranti tali, di *designer*, di *manager*, di comunicatori e di professionisti di varia qualificazione intenzionati a lavorare nei settori dell'industria della moda, dunque mossi da motivazioni strumentali o culturali di tipo integrativo (Diadori 2019, pp. 152-154). Ma può anche trattarsi di un'immigrazione di livello diastraticamente inferiore, come nel caso della manodopera, soprattutto cinese, impiegata nella manifattura del tessile o nella manifattura e nel commercio di abbigliamento, di cui porta traccia anche il nostro paesaggio linguistico.

È naturalmente soprattutto al livello dei professionisti che si manifesta il bisogno di imparare o di approfondire il linguaggio settoriale della moda. Questo è infatti il bacino d'utenza privilegiato cui si rivolge il manuale *Lo*

stivale di moda (Filippone, Radicchi 2014), oggetto del presente studio. In particolare il saggio consta di due parti, dialoganti fra loro: la prima, di taglio glottodidattico, mira ad esaminare il manuale in oggetto per valutare se risponda, nel suo complesso e nelle sue unità, alla programmazione didattica delle lingue speciali (Sezioni 2-5); la seconda, di taglio storico-linguistico, prende in considerazione lo stesso manuale quale *corpus* di studio in cui si manifesta la lingua della moda (Sezioni 6-7).

2. La programmazione glottodidattica delle lingue speciali

Quella della moda può essere considerata una lingua speciale o meglio, per via del nucleo terminologico specifico tutto sommato ridotto e per gli interscambi con la lingua comune, una lingua settoriale.¹ Per questa ragione il suo insegnamento dovrebbe seguire le peculiarità della didattica delle lingue speciali o microlingue, come preferisce chiamarle Balboni (2000), che si è occupato di questo ambito glottodidattico fin dagli anni Ottanta del secolo scorso. Tali peculiarità sono legate a tre ordini di motivazioni. Dipendono cioè dalla natura degli apprendenti, che possono essere studenti, tipicamente di livello universitario, ma anche specialisti con alle spalle un significativo percorso di studio o con pregresse conoscenze della materia; dipendono dalla figura dell'insegnante, che viceversa non è quasi mai un esperto della lingua speciale o settoriale che insegna e che quindi ha inevitabili lacune contenutistiche;² infine dipendono dal rapporto che si instaura fra i soggetti coinvolti nel processo di insegnamento-apprendimento, poiché tale rapporto, costruttivamente dialettico, prevede una simmetria di ruoli ed una compenetrazione di conoscenze e competenze fra i soggetti coinvolti. Si tratterà perciò di un percorso glottodidattico improntato alla collaborazione, che si instaurerà sia fra docente e apprendente e in base alla quale non si avrà una semplice istruzione che fluisce unilateralmente dal primo al secondo, sia fra gli studenti stessi che interagiscono fra di loro “per raggiungere insieme prima e meglio quello che dovrebbe essere l'obiettivo comune” (Semplici 2019, p. 308).

Queste peculiarità consigliano che la programmazione glottodidattica delle lingue speciali segua una scansione propria, le cui unità di base non saranno più, come nel modello canonico applicato alla lingua comune, *unità*

¹ Sul tema, molto vasto, basti il rinvio agli ormai ‘classici’ punti di riferimento Cortelazzo 1990; Dardano 1994; De Mauro 1994; Gotti 1991; Gualdo, Telve 2011.

² La natura dei partecipanti al processo glottodidattico configura difatti, in un contesto di insegnamento L2/LS, una “comunicazione tra (docenti) non esperti ed (allievi) esperti *in toto* o *in fieri* (microlingua mediata)” (Santipolo 2008, p. 160).

didattiche focalizzate “sull’attività del docente, del didatta, che programma il suo insegnamento”, bensì *unità di acquisizione* viceversa focalizzate sull’apprendente e sul suo processo educativo (Balboni 2000, p. 84). Rispetto all’unità didattica tradizionale, il curriculum microlinguistico prevede peculiari approcci alle cinque fasi di 1) motivazione, 2) globalità, 3) analisi e riflessione, 4) sintesi, 5) verifica e valutazione.³

Data la natura degli apprendenti, adulti ed esperti, la fase di *motivazione* può mancare, in quanto viene presupposta; può tuttavia essere utile un’attività di *brainstorming* finalizzata ad elicitarle le conoscenze pregresse o a introdurre l’argomento o il testo che verranno trattati tramite immagini, citazioni, parole chiave, ecc.

La fase della *globalità*, che mira a una comprensione olistica del testo e a una sua collocazione all’interno di un ‘genere’, non presenta peculiarità nel caso delle microlingue cosiddette epistemologiche (cioè finalizzate alla conoscenza piuttosto che all’azione), per le quali è possibile partire da frammenti di testi; invece per le microlingue relazionali, finalizzate all’azione, ciò risulta molto difficile, poiché nei relativi testi coesistono tratti appartenenti a generi differenti. In questo caso sarebbe opportuno che la fase della globalità venisse differenziata, poiché l’approccio globale va applicato sia all’evento, “che si colloca a livello di apertura di un modulo o macro-unità”, sia al singolo testo su cui è incentrata l’unità di acquisizione (Balboni 2000, p. 91). Se in prospettiva didattica rimane in ogni caso fondamentale la rilevanza del testo, che l’apprendente deve imparare a riconoscere nella sua globalità (cioè a comprenderne il significato, la struttura e lo scopo), parimenti essenziale appare il riconoscimento delle “componenti intertestuali, contestuali e pragmatiche, cioè il ‘filtro tipologico’, perché capire un testo implica immediatamente anche classificarlo” (Benucci 2014, p. 77).

Mentre l’*analisi* non si differenzia da quella tipica dell’insegnamento generale di una lingua (lo studente è infatti chiamato a individuare il tipo di testo, il genere a cui appartiene e le caratteristiche dello stile microlinguistico), la *riflessione*, agevolata dalla presenza di un docente/*tutor*, risulta molto più approfondita al fine di assecondare l’interesse di apprendenti adulti nei confronti della lingua relativa al loro ambito di studio o di lavoro. Nell’attivazione di una riflessione glottodidattica appare fondamentale la

³ Si vedano Diadori *et al.* 2009, pp. 207-211; Ballarin 2006, pp. 11-14. Una prospettiva didattica alternativa, ma non incompatibile con quella che seguiremo, prevede lo sviluppo di stadi informativi attraverso il raggiungimento progressivo di *task*. In riferimento alla lingua della moda si veda, con alcuni esempi di attività a partire da *input* diversi, Ambroso, Tamponi 2008, dove si prospetta un ciclo didattico articolato nelle fasi di “*noticing o osservazione*”, “*patterning o individuazione delle forme linguistiche*”, “*controlling o acquisizione e immagazzinamento*”, “*personalising o produzione adeguata alle proprie risorse*” (p. 17, i corsivi sono delle autrici).

figura del docente, che, se non è tenuto a essere uno specialista in particolari settori disciplinari, è o dovrebbe essere un esperto di lingua.

Nel momento della *sintesi* gli apprendenti sono chiamati a reimpiegare le strutture e i contenuti precedentemente proposti. Nella glottodidattica delle lingue speciali vi sono delle peculiarità poiché, se da un lato gli apprendenti possono essere più motivati o già abituati a riprodurre un evento comunicativo, dall'altro possono ergersi filtri affettivi a difesa del loro *status*, rendendo così più difficoltosa la partecipazione alle attività di sintesi.

La fase più problematica del curriculum microlinguistico è però quella della verifica e valutazione, poiché il controllo delle capacità di comprensione (estensiva e intensiva) e di produzione, che deve essere congrua al livello lessicale e grammaticale, ma anche stilistico e più generalmente comunicativo (Gotti 1998), dovrebbe essere svolta attraverso una verifica di natura operativa o strumentale. Inoltre gli obiettivi da raggiungere si collocano nell'ottica di un'educazione permanente, ragion per cui durante tutta l'unità di acquisizione deve essere costante la riflessione metacognitiva, incentrata sui processi di apprendimento della lingua, fondamentale “in una prospettiva didattica volta ad incrementare l'autonomia dello studente, che in ambito microlinguistico non cesserà mai di dover imparare, di aggiornarsi, di sviluppare nuova professionalità” (Balboni 2000, p. 95).

3. Su e giù per *Lo stivale di moda*: la struttura del manuale

Considerate in estrema sintesi le fasi previste nelle unità di acquisizione, avviciniamo ora il manuale *Lo stivale di moda*.⁴ Esso consta di 166 pagine e si prospetta, come recita il sottotitolo, quale “Corso di moda italiana”; che si tratti di un testo di lingua lo chiarisce l'inserimento nella collana *Italiano per stranieri*, con cui la casa editrice Loescher, una delle più accreditate nel settore dell'italiano L2/LS, pubblica testi di grammatica, sussidi, corsi di lingua e civiltà italiana per diversi livelli di competenze e abilità, senza tralasciare manuali pensati per specifiche categorie professionali, come nel nostro caso. Nella seconda di copertina si legge infatti che *Lo stivale di moda* si propone come “Un viaggio nella lingua e nella cultura della moda italiana”, indirizzandosi “a studenti stranieri e italiani, giovani e adulti, interessati alla materia per ragioni professionali e culturali”.

⁴ Filippone, Radicchi 2014. Nel vivo fermento che caratterizza l'editoria dell'italiano per stranieri – aperta a vari metodi e approcci e perfino, per certi versi, disorientante (su cui si vedano Semplici 2018, 2019) – per il settore della moda si possono ricordare Capraro, Palmieri, Roncarà 2012, Fattorini 2000. Per una ricognizione, anche storica, sulle grammatiche per stranieri si veda Mattarucco 2018.

Il corso è plurilivello B1-B2. Questo significa che ognuna delle unità di cui si compone, estesa dalle 12 alle 14 pagine, è suddivisa in due parti: nella prima viene proposta una serie di attività, di diversa tipologia, ideate per studenti che vogliono raggiungere o consolidare un livello B1 di conoscenza della lingua italiana; nella seconda vi sono esercizi di simile tipologia, ma di livello B2. Nel quadro di un apprendimento graduale e facilitato dall'utilizzo di testi adattati (si veda *infra*, Sezione 4.1), il corso si articola in dieci unità di acquisizione: 1. *La storia della moda italiana*; 2. *Le tendenze del nuovo millennio*; 3. *I protagonisti della moda*; 4. *Le sfilate*; 5. *Le collezioni*; 6. *A scuola di moda*; 7. *I capi storici*; 8. *Le trame di moda*; 9. *Le vetrine di moda*; 10. *La psicologia dell'abbigliamento*.

Ogni unità è aperta da una breve citazione riguardante il mondo della moda, scelta in relazione agli argomenti che verranno affrontati. Si tratta in prevalenza di proverbi italiani (per esempio, “Il diavolo va sempre all’ultima moda”: Filippone, Radicchi 2104, p. 45), ma anche di frasi di celebri stilisti e artisti (per esempio, “L’eleganza è l’equilibrio tra proporzioni, emozione e sorpresa”: Filippone, Radicchi 2104, p. 5, attribuita a Valentino), che consentono di immergersi nell’atmosfera dell’unità, costituendo così uno strumento adeguato per la prima fase dell’unità di acquisizione, quella della motivazione. All’inizio di ogni sezione compaiono inoltre una breve introduzione agli argomenti che verranno svolti all’interno dell’unità, un indice visuale degli stessi e diverse immagini relative al tema dell’unità; come si evince dalla Figura 1, una certa ricchezza degli apparati iconici e in particolare della fotografia, dominante sul disegno, ricorda quella delle riviste di moda. Al contrario di quanto avverrebbe nei manuali di italiano L2, nei quali il disegno pare prevalentemente assolvere a una funzione integrativa, di contro alla fotografia impiegata a scopo ornamentale (Semplici 2019, p. 333), nello *Stivale di moda* la fotografia acquista un maggior valore strumentale per i fini didattici; considerato l’elevato internazionalismo dell’iconografia di moda, la preponderanza delle immagini non appare peraltro inficiare il messaggio culturale del testo, rischio che può presentarsi “soprattutto in un contesto di ricezione nel quale esistono pochi contatti fra la cultura di partenza e la cultura della L2”.⁵

⁵ Tenoch Cid Jurado 2001, p. 235. Sulla centralità funzionale del corredo grafico e iconografico nei manuali di italiano L2 si vedano Pederzoli 2018, Semplici 2019, pp. 313-314; sulla varia configurazione del rapporto fra parola e immagine nelle riviste di moda, Sergio 2012.

6. Leggete il seguente brano e ricostruite le frasi evidenziate riordinando le parole.



Il nuovo Made in Italy

In questo ultimo periodo assistiamo a una nuova tendenza del Made in Italy: **interamente / si ripropongono / in / fatti / Italia / prodotti / e / un / nicchia / a / segmento / di / destinati**, in cui l'idea e il luogo coincidono; è un movimento definito *demi couture* che **favore / tanto / più / sta / sfilate / incontrando / nelle / recenti**. Sartorialità accurata e un prodotto costruito artigianalmente, e in un luogo specifico d'Italia (come nel caso del marchio Hand made in Tuscany o del *local craftsmanship* di Massimo Alba) **produzioni / italiani / laboratori / contraddistinguono / di / interamente / qualità / realizzate / elevata / da / artigiani**. In effetti, le piccole produzioni quasi artigianali, molto elevate per qualità, costituiscono una parte interessante del nuovo Made in Italy che intende recuperare, in chiave *slow fashion*, **coniugandole / competenze / locali / artigianali / tendenze / alle / attuali**.

7. Scegliete la parola corretta fra le due opzioni presenti nel testo.



La moda italiana del nuovo millennio

Il quadro/Il disegno italiano della moda può essere così **giustificato/ sintetizzato**: grandi brand del lusso **consolidati/arrivati** dagli anni Novanta (come Prada, Gucci, Dolce & Gabbana, Ferragamo, Armani, Versace, Roberto Cavalli ecc.); *fast fashion*, diffusione **particolare/veloce** con sensibilità alle **situazioni/tendenze** del *luxury* (Pinko, Liu Jo, Patrizia Pepe, Phard, ecc.); marchi sportswear o jeans (Benetton, Stefanel, Replay, ecc.) e marchi giovani (Sweet Years, Guru, A-Style, ecc.) che **fondono/escludono** i codici del linguaggio giovanile con quelli della rete, della televisione e della cultura urbana. Infine **marchi/mercati** *demi couture*, basati su attenzione **generale/sartoriale**, sperimentazione, artigianalità e tecnologia (rappresentati dal marchio 6267 di Tommaso Aquilano e Roberto Rimondi, da Albino, Giambattista Valli) e la presenza sempre più **significativa/rara** della moda etica (tra gli esempi il marchio Natthù Italian biocouture).

(adattato da Reinach, *La moda globale - XXI secolo*, cit.)

30 Unità **DUE**

Figura 1

Tratta da *Lo stilviale di moda* (Filippone, Radicchi 2014, p. 30).

Le unità vengono chiuse da una pagina in cui si richiede di approfondire, attraverso una ricerca personale, un tema attinente l'unità stessa e in cui vengono fornite alcune indicazioni bibliografiche per poter proseguire in autonomia lo studio degli argomenti trattati; al termine delle dieci unità il corso propone una serie di attività volte a verificare e a potenziare l'acquisizione del lessico specifico della moda (Filippone, Radicchi 2014, pp. 133-137) e un'appendice dedicata a "Moda, eleganza ed eccellenze italiane" (Filippone, Radicchi 2014, pp. 138-143), dove vengono proposte comprensioni a partire da letture e da videointerviste. Con queste videointerviste viene presentato, per la prima volta nel manuale, materiale autentico; nella fattispecie si tratta di materiale audiovisivo, uno dei più indicati nella didattica delle lingue poiché di grande efficacia nell'attivare

entrambi gli emisferi cerebrali e dunque l'acquisizione linguistica (si veda *infra*, Sezione 5), e di veicolare contenuti culturali legati alla prossemica, alla mimica, alla vestemica, ecc.⁶ Chiudono il manuale un cosiddetto "Glossario" (Filippone, Radicchi 2104, pp. 144-147), che però funge piuttosto da indice analitico degli argomenti trattati, in quanto vi si ritrova solo una piccola parte dei termini via via citati, le soluzioni degli esercizi e le trascrizioni complete delle comprensioni orali (Filippone, Radicchi 2104, pp. 148-166). La disponibilità delle chiavi, fondamentali per la fase di verifica, è particolarmente opportuna per i manuali di insegnamento delle lingue speciali al fine di agevolare "la consapevolezza del proprio percorso formativo da parte dello studente adulto, [...] anche al fine di utilizzare il manuale in autoapprendimento".⁷

Il corso è inoltre corredato da materiali integrativi, molto motivanti per lo studente, da scaricare dal web. La molteplicità delle risorse *online* è tale da giustificare la definizione di "libro misto" proposta dalla stessa casa editrice: esse comprendono materiali ad accesso libero (attività di comprensione scritta e orale, materiali audio e video, giochi) e materiali riservati, cui è possibile accedere attraverso un codice di sblocco riportato all'interno del volume; fra questi ultimi vi sono i venti file audio necessari per svolgere le attività di comprensione orale previste dal corso.

4. Le tappe dell'insegnamento linguistico nello *Stivale di moda*

Venendo alla tipologia delle attività e degli esercizi proposti nel corso, si può compendiosamente notare come essi rientrino nelle diverse unità o fasi di acquisizione di cui si è detto *supra*, Sezione 2. In particolare appartenerebbero alla fase della globalità gli esercizi di comprensione scritta e orale (Sezioni 4.1, 4.2); alla fase dell'analisi quelli di competenza lessicale (Sezione 4.3); alla fase della sintesi quelli di produzione scritta e orale (Sezioni 4.5, 4.6).

⁶ Su questi aspetti, con la bibliografia ivi citata, sia permesso il rimando a Sergio 2020.

⁷ Begotti 2006, p. 28; si veda anche Ciliberti 2012, pp. 244-248. Il notevole grado di autonomia del nostro profilo di apprendente richiede, a maggior ragione, un percorso glottodidattico ben "programmato se non vuole ridursi ad un'estemporanea trasmissione di contenuti casuali; [...] l'autonomia dell'allievo adulto, infatti, è tale che egli rischia il naufragio se viene lasciato in mezzo all'oceano microlinguistico: gli servono delle mappe, delle rotte – gli serve una programmazione, cioè una scansione temporale ed organizzativa degli obiettivi, dei contenuti, delle tappe di sviluppo delle abilità" (Balboni 2000, p. 83). Per un consuntivo aggiornato sull'insegnamento dell'italiano ad adulti immigrati si può vedere Troncarelli, La Grassa 2018, pp. 15-59.

4.1. La comprensione scritta

Ognuna delle dieci unità è aperta da attività di *comprensione di testi scritti* di tipo espositivo-informativo relativi a vari aspetti legati al mondo della moda. In tutti i casi si tratta di testi adattati a partire da varie fonti di materiale autentico. L'adattamento linguistico dei testi consente di rispettare i criteri della gradualità e della progressività nell'insegnamento, ma d'altro canto è importante che, in considerazione di apprendenti di livello generalmente elevato, gli *input* “non risultino troppo facili, e quindi demotivanti” (Semplici 2011, 146; si veda anche Gotti 1992, pp. 39-56); in ogni caso nello *Stivale di moda* la didattizzazione del testo, che è operazione sempre delicata, non appare eccessivamente semplificante, così sottraendosi al

pericolo [...] di rendere diverso e più povero quell'oggetto linguistico, e quindi di danneggiare anche il percorso didattico stesso: sottraendogli un prezioso valore motivazionale, fino a rendere magari sterile e poco attraente ciò che altrimenti avrebbe un appeal naturale, anche in termini di motivazione all'interpretazione e alla riflessione linguistica sulla lingua madre e sulla lingua straniera. (Martari 2019, p. 17)

Nel nostro manuale i testi sono in genere quattro, due adatti al livello B1 e due al B2, e sono seguiti da uno o più esercizi di comprensione, di tipologie differenti, ma comunque rientranti nella fase della comprensione globale del testo. Nello specifico si incontrano le seguenti tipologie: domande aperte; domande chiuse a risposta multipla o con alternativa vero/falso; esercizi di completamento lessicale o frasale; riordino di paragrafi; esercizi, di vario tipo, che richiedono l'individuazione di concetti all'interno del testo; richieste di riassunto, di varia tipologia, inclusa la titolazione di paragrafi o di interi testi.

4.2. La comprensione orale

Benché collocati verso la fine delle unità di acquisizione, alla stessa fase di globalità possono ricondursi gli esercizi di *comprensione orale*. Tranne le rare eccezioni di esercizi inventati dalle autrici, si tratta ancora di testi orali adattati a partire da materiale autentico e non troppo semplificati, come è importante che sia per evitare “che gli studenti [...] si trovino in eccessiva difficoltà nel momento in cui sono impegnati nell'ascolto in situazioni autentiche” (Gotti 1992, p. 59); la verosimiglianza degli ascolti è poi di particolare importanza nelle non poche professioni della moda che prevedono interscambi commerciali, tenendo conto che “nella gerarchia che regola l'universo testuale proprio di chi opera nell'ambito del commercio ricorre con maggiore frequenza la comunicazione orale, soprattutto di tipo dialogico e interattivo, rispetto a quella scritta” (Fatighenti *et al.*, p. 252).

Nel nostro manuale gli esercizi di comprensione orale sono in genere due per ogni unità e anche in questo caso vengono differenziati per livello. Analoga è anche la varietà tipologica degli esercizi proposti: domande aperte; domande chiuse con alternativa vero/falso; esercizi di completamento lessicale o frasale; riassunto (tipologie varie); *matching* parole-immagini; descrizioni a partire da un'immagine; proposta di risposte a un'intervista; cancellazione di frasi non inerenti all'ascolto.

4.3. La competenza lessicale

Considerata la fase di globalità, coperta dagli esercizi di comprensione scritta e orale, nella fase di analisi il tipo di lettura è orientato allo *scanning* (dall'inglese *to scan* 'scrutare attentamente') del testo ed è volto a individuare non più il suo significato generale, bensì le caratteristiche specifiche della lingua oggetto di studio, che nel nostro caso è l'italiano della moda. Questa riflessione parte sempre dai testi e nel caso dello *Stivale di moda*, come non stupisce, è di tipo prevalentemente *lessicale*.

Gli esercizi proposti puntano non tanto o non solo alla memorizzazione di parole, quanto, molto opportunamente, a una riflessione sui rapporti semantici e sintagmatici fra di loro, così assecondando l'esigenza, tipica del *lexical approach*, di portare l'attenzione sui *chunks* o blocchi di parole (Diadori *et al.* 2009, pp. 149-152). Contrariamente a quanto avviene per altri livelli linguistici, l'apprendimento del lessico non viene ostacolato, né nella L1 né nella L2, dall'età adulta dell'apprendente: in quest'ultima "la persona più ricca di esperienze e di cultura enciclopedica apprenderà [il lessico] in maniera più consapevole, purché disponga di una adeguata capacità di trasferire le nuove parole dalla memoria esplicita a quella implicita di lungo termine" (Diadori 2019, p. 151). Anche in questo caso gli esercizi di competenza lessicale coprono un'ampia gamma di tipologie, trovandosi: esercizi sulla sinonimia e sulla polisemia; traduzione di termini stranieri; richiesta di riformulazione di termini ed espressioni; esercizi di completamento lessicale; *matching* parole-immagini; *matching* parole-significati (varie tipologie); riconoscimento di parole della moda appartenenti alla lingua comune o ad altre lingue speciali; esercizi di ritrovamento di termini e concetti all'interno del testo.

4.4. La produzione scritta

Alla fase di analisi segue quella di sintesi, in cui lo studente è chiamato a mettere "in pratica ciò che ha appreso nelle fasi precedenti, [...] passando alla produzione orale e scritta delle strutture (viste in precedenza) con esercizi di reimpiego e manipolazione dei testi" (Begotti 2006, p. 21).

Gli esercizi di produzione si configurano dunque come attività di simulazione, finalizzate al reimpiego e alla sedimentazione di quanto precedentemente appreso e dunque da conferma dell'avvenuta acquisizione. Benché nello *Stivale di moda* gli esercizi di *produzione scritta* siano presenti in numero limitato, la loro tipologia è piuttosto diversificata in base ai contesti di utilizzo, ai destinatari, all'argomento sottospecialistico trattato ecc., così riflettendo le diverse tipologie testuali in cui può concretarsi la lingua della moda. In genere negli esercizi di produzione scritta viene richiesto un livello di competenza piuttosto alto, spesso consigliando o richiedendo l'utilizzo, per la redazione dei testi, di fonti (risorse *online* o cartacee, riviste di moda); in questo modo gli apprendenti sono spronati a entrare direttamente in contatto con varie tipologie di testi autentici. Rispetto alla produzione scritta le consegne richiedono, in sei casi su dieci, la redazione di testi descrittivo-espositivi di vario argomento; vi sono poi richieste di scrivere un'intervista, un testo narrativo, un riassunto e un testo argomentativo.

4.5. La produzione orale

Decisamente più numerosi sono gli esercizi di *produzione orale*. Anche in questo caso rientrano in diverse tipologie: risposta a semplici domande, relative alle informazioni acquisite nei testi proposti, ma anche alle conoscenze personali riguardanti l'ambito della moda; attività di *role making*, durante le quali gli apprendenti costruiscono un dialogo o un'intervista sulla base di precise istruzioni; descrizione e confronto fra immagini. In ogni caso viene sollecitata la partecipazione personale dello studente, cui è richiesto di mostrare le sue conoscenze in materia e di esprimere le sue opinioni sui temi richiesti. Talvolta sono proposte attività di ricerca in gruppo, particolarmente adatte nel favorire l'instaurarsi di "un'atmosfera altamente socializzata in cui gli studenti sono impegnati in situazioni di comunicazione e fanno uso delle conoscenze che posseggono, mettendole in comune e ridefinendole" (Gotti 1998, p. 230; si vedano anche Gotti 1992, pp. 77-79; Semplici 2011, pp. 179-197); per questa via gli apprendenti possono interagire, oltre che con l'insegnante, anche tra di loro, "ciascuno diventando 'maestro' dell'altro nel tentativo di procedere insieme alla soluzione di un problema comune" (Balboni 2000, p. 80). Neanche questo processo è privo di problematicità, in quanto nell'apprendente adulto, soprattutto se si tratta di un professionista, possono sorgere barriere a salvaguardia del proprio *status*, che può risultare minacciato da insuccessi o dall'incapacità di seguire con pieno profitto un corso di lingua.

5. Prime conclusioni

Osservato dalla prospettiva glottodidattica, *Lo stivale di moda* soddisfa l'esigenza di ripartizione dei contenuti in unità di acquisizione, ciascuna comprendente esercizi, suddivisi secondo i livelli B1 e B2, di varia tipologia. L'ordine di presentazione degli esercizi appare adeguato anche rispetto all'ordine logico indicato negli studi glottodidattici.

Le immagini e le citazioni poste a principio di ogni unità attivano la fase di motivazione, che però non occupa troppo spazio, poiché l'interesse degli apprendenti per la materia di studio è presupposto; le attività di comprensione scritta e orale consentono di affrontare la fase di globalità, in cui lo studente entra in contatto con la lingua della moda attraverso una lettura di *skimming* (cioè di lettura rapida, volta a cogliere il significato generale di un testo) di testi verosimili, rispetto ai quali viene testata la comprensione generale. Secondo il modello di bimodalità e di direzionalità dell'apprendimento linguistico (Danesi 1998; Diadori *et al.* 2009, pp. 108-110), per queste prime due fasi è necessario che si attivi l'emisfero destro del cervello, che svolge compiti contestualizzanti e olistici, per passare poi a quelle logico-sequenziali e analitiche dell'emisfero sinistro. Con la fase successiva, quella di analisi, gli studenti sono infatti chiamati a una riflessione sulla lingua della moda e a verificare se abbiano compreso a fondo ciò che questa volta hanno letto più attentamente (lettura di *scanning*). Coerentemente con le peculiarità delle lingue speciali, in questa fase assumono particolare importanza gli esercizi di competenza lessicale, finalizzati ad ampliare e a consolidare il lessico specifico.⁸ Infine, relativamente alla fase di sintesi, il manuale *Lo stivale di moda* propone esercizi di produzione scritta e orale attraverso i quali viene richiesto agli apprendenti di mettere in pratica ciò che hanno imparato nelle fasi precedenti; in questa fase sono talvolta presentati esercizi di gruppo che, se svolti in classe, attuano un modello di didattica collaborativa *inter pares*, permettendo agli apprendenti di mettersi in gioco e di simulare situazioni il più possibile simili a quelle che potrebbero incontrare in contesti reali.

⁸ L'attenzione all'acquisizione di specifiche competenze lessicali è dimostrata anche dalla succitata presenza di una sezione apposita alla fine del libro (si veda *supra*, Sezione 3). I momenti dell'ampliamento e del consolidamento rispecchiano i due parametri fondamentali individuati nel QCER rispetto alle competenze lessicali, e cioè: ampiezza (parametro quantitativo) e padronanza (parametro qualitativo).

6. Gli aspetti linguistici

Come anticipato *supra*, Sezione 1, si prenderà ora in esame la lingua impiegata nel nostro manuale, considerandolo dunque come uno dei molteplici *corpora* in cui si manifesta la lingua della moda. Per ragioni di sintesi, e in considerazione della loro centralità nelle lingue speciali e settoriali, ci soffermeremo sugli aspetti lessicali di maggior rilievo.

Relativamente agli altri livelli linguistici ci si limita a notare come *Lo stivale di moda* presenti in prevalenza testi di tipo espositivo (riguardanti la storia, le professioni, gli aspetti organizzativi della moda, le caratteristiche tecniche di abiti e tessuti ecc.), testi in cui sussiste un'asimmetria fra l'emittente che dispone di informazioni e il destinatario che è chiamato a recepirle (Ambroso, Tamponi 2008; Santipolo 2008; Semplici 2011). Sono talvolta presentate schede più tecniche, eventualmente corredate di elenchi puntati, oppure interviste dal caratteristico botta e risposta. In ogni caso pare assente l'intento persuasivo consustanziale, anche qualora dissimulato da una certa asetticità espressiva, alle riviste del settore (Sergio 2015, p. 103). Nello *Stivale di moda* lo stile è decisamente verbale, anche per la scarsità di didascalie nelle quali, sulle riviste di moda, per lo più si concentra la nominalizzazione.⁹ Il modo verbale predominante è l'indicativo, soprattutto al presente e, anche qualora ci si riferisca a fatti molto lontani nel tempo, al passato prossimo; l'imperativo si trova nelle consegne degli esercizi (per es. “abbinate...”, “descrivete...” ecc.). In ambito morfolessicale appaiono alcuni impieghi di superlativi assoluti dal sapore pubblicitario (per es. “fuseaux stampatissimi e aderentissimi”: Filipponi, Radicchi 2014, p. 16), ma il campo predominante è senz'altro quello della formazione delle parole, cui si accennerà poco più sotto.

Per lo studio del lessico si è proceduto a uno ‘spoglio speciale’ del manuale, mirato cioè a far emergere i termini tecnici relativi alla moda, lasciando in secondo piano parole, pur inerenti alla moda, di uso senz'altro comune, come per es. *camicia, cotone, giacca, gonna, lana* ecc. Lo spoglio è stato esteso alle parti scritte dello *Stivale di moda*, comprensive dei testi, degli esercizi e delle appendici che chiudono il volume. Tra le fonti lessicografiche consultate si è preso come punto di riferimento il *Grande Dizionario Italiano dell'Uso* (in sigla *GRADIT*), anche perché corredata ogni lemma di marche relative all'intensione tecnico-settoriale e all'estensione

⁹ Calligaro 1999, pp. 46, 55; Sergio 2015, p. 100-104. Sulle didascalie di moda, e in particolare per il raffronto fra il caso italiano e quello inglese, si veda Catricalà, Guidi 2016.

d'uso delle parole, così aiutando a tracciare una linea di demarcazione fra il lessico comune e quello più tecnico.¹⁰

I lemmi ricavati dallo spoglio speciale sono nella quasi totalità dei casi sostantivi. Fra i lemmi che *GRADIT* considera come tecnico-specialistici (corredandoli cioè con la marca d'uso TS), ed eventualmente anche come esotici (ES), spiccano quelli di ambito tessile: *acetato*, *armatura*, *crêpe*, *damascato*, *damasco*, *denim*, *dévoré*, *ermesino*, *fibra (artificiale)*, *Gore-Tex®* (nome commerciale), *intreccio*, *jacquard*, *lastex* (nome commerciale), *mischia*, *ordito*, *organzino*, *percalle*, *pettinato* agg., *rifinitura*, *saia*, *shantung*, *soprarizzo*, *stirare*, *tweed*, *trama*, *twill*, *velvet*, *Vichy*. Per consistenza numerica seguono i termini relativi all'abbigliamento: *borsalino*, *bustier*, *caban*, *camicione* 'sorta di abito femminile', *cannoncino*, *capospalla*, *collare*, *farsetto*, *fascetta*, *fessino*, *giustacuore*, *gorgiera*, *(a) impero*, *leggings*, *mantello a ruota*, *peplo*, *pigiama palazzo*, *polacchino*, *redingote*, *sellino* 'tournure', *shorts*, *stretch*, *tight*, cui fanno corona episodici prelievi da altri ambiti specifici e a vario titolo ruotanti intorno al nucleo moda.¹¹ Come si vede, e con certa sorpresa, la componente straniera risulta tutto sommato contenuta ed equamente ripartita tra anglismi e francesismi. Tale componente appare però proporzionalmente più rilevante se integriamo gli elenchi testé citati con i termini (non ancora) registrati dalle fonti lessicografiche e che pure possiamo ritenere tecnici. Si tratta, per l'ambito dei tessuti, di *chambray*, *corduroy*, *e-textile* ("e-textile, tessuti elettronici": Filipponi, Radicchi 2014, p. 106), *froissé*, *Luminex* ("Una delle novità più interessanti è il Luminex, cioè un tessuto di luce che risulta luminoso per l'utilizzo di fibre ottiche": Filipponi, Radicchi 2014, p. 106), *pekin de coton*, *wally pliss*; mentre per l'ambito dell'abbigliamento si sono incontrati: *abito pronto*, *absolute zero*

¹⁰ Il sistema delle marche è ampiamente noto (*GRADIT*, vol. I, pp. XX-XXI); qui ci limitiamo a ricordarne alcune, quali CO per le voci comuni, generalmente conosciute; TS per le voci di uso tecnico-specialistico o settoriale, legate a particolari ambiti professionali; ES per le voci esotiche, morfologicamente non adattate e sentite come estranee all'italiano.

¹¹ Sono TS di ambito sartoriale *carré*, *cordoncino*, *godet*, *sottomanica*, *svasato*; calzaturiero *ballerina*, *sabot*; tessile e chimico *microfibra*, *nylon*; chimico *elastomero*, *kermes* (contestualmente al "preziosissimo *kermes*, che dava il rosso più intenso e stabile", vengono citati anche altri nomi di "coloranti [...] pregiati", pure accompagnati da riformulazioni per funzione: "l'indigo, necessario per il blu, o la galla, che assicurava il nero più profondo e brillante": Filipponi, Radicchi 2014, p. 98); industriale *finissaggio*, *(pelle) spalmata*; tecnico *autopulente*; storico *subucula*; merceologico *tartaruga (ecologica)*; relativo all'ecologia *colore* *ecosostenibile*, *ecosostenibilità*; dell'arte *costruttivista* (per es. "Versace presenta giacche costruttiviste dai colori forti": Filipponi, Radicchi 2014, p. 13). È attestato da *Zingarelli 2020*, ma non da *GRADIT*, *clutch* 'borsetta femminile senza manico', datata al 2008.

jacket, (pantalone) à pont, camicia romana, habit à la française, iJacket, macropois, sbalzato, slim agg.¹²

Ai campi del tessile e dell'abbigliamento sono per lo più ascrivibili anche i settorialismi riportati di seguito e identificati da *GRADIT* con la doppia marca CO|TS: *acrilico, anfibio, broccato, cincillà, destrutturato, feltro, imbastire, juta, rafia, shetland, smoking, spacco, spallina, spolverino, stelletta* (dall'ambito militare), *stola, tecnico* ("pelle e lana tecniche": Filipponi, Radicchi 2014, p. 48), *tulle, tunica, viscosa, zibellino*. A questi si potrebbero aggiungere alcuni lemmi marcati come comuni (CO), ma che, almeno per la sensibilità lessicografica di chi scrive, parrebbero presentare un certo grado di settorialità; fra questi *alamaro, asola, balza, basco, batista, blusa, lycra* (nome commerciale), *mussola, organza, pantacollant, passamaneria, pastrano, taffetà, tailleur, tomaia*. Passando dai tecnicismi ai settorialismi, la componente straniera decresce, suggerendo l'esistenza di una proporzionalità diretta fra grado di specialismo e ricorso al forestierismo.

A proposito dei forestierismi, consideriamo di seguito solo quelli integrali, lasciando da parte quelli adattati, prevalentemente entrati in italiano in epoca antica e perciò riconoscibili come tali solo dallo storico della lingua, come nel caso di *blusa* dal francese *blouse*. Fra i lemmi 'di moda' inventariati nel nostro manuale, marcati da *GRADIT* solo come esotismi (ES) o in alcuni casi come comuni (CO), prevalgono i tradizionali francesismi: *bordeaux*,¹³ *cachemire, camouflage, chemisier, chiffon, crêpe, culottes, foulard, frac, fuseaux, gilet, guêpière, lingerie, mohair, paillette, volant*. Mentre questi francesismi sono per lo più di antica data, gli anglismi appaiono di ingresso più recente, nella quasi totalità dei casi almeno secondo-novecentesco: *blazer, beachwear, boxer, breeches, denim, hot pants, jeans, jersey, oversize, sneaker, sportswear, T-shirt, top, zip* (nome commerciale).¹⁴

La situazione però si ribalta, con un recupero e un sorpasso dell'inglese, se invece includiamo nel computo i termini più genericamente ascrivibili al mondo della moda e dell'eleganza. In questo ambito, il fronte dei francesismi *bon ton, chic, couture, demi couture, griffe, haute couture,*

¹² Per i tecnicismi dei settori 'altri' segnaliamo *raion viscosa* (tess., chim.); *mosca* e *schiena* 'parti della camicia' (sart.); *calza solata; coda di rondine; intersuola* (calzat.), *tessuto tecnologico* (tecn.), *anaxirides; rhingrave* (stor.), *crystalli swarovski* (merceol., nome commerciale).

¹³ Anche i nomi dei colori, per ovvie ragioni caratteristici della lingua della moda, possono presentare specificità settoriali; tralasciando i colori basici e oltre al citato *bordeaux*, nello *Stivale di moda* si sono incontrati: *ambra, arancio bruciato, bianco ottico, blu pavone, cammello, fango, grigio perla, oliva, ottanio, (colore) polveroso, quercia, rosso valentino, rubino, verde foresta*.

¹⁴ Sempre considerando unicamente i prestiti integrali, oltre ai francesismi e agli anglismi citati si sono incontrati solo il germanismo *strass* e la voce *kermes*, di trafila arabo-spagnola; altre voci, di varia provenienza, sono state comunque mediate dal francese o dall'inglese (da quest'ultimo, per es., la seta *shantung*, che prende il nome di una provincia cinese).

mise, palette, prêt-à-porter, capaci di evocare un'atmosfera di selezionata raffinatezza, è minoritario rispetto agli anglismi che viceversa, nel loro insieme, sono più legati a un'idea di modernità e di dinamismo economico-commerciale: *casual, cool, design, fashion, Fashion Week, fast fashion, glamour, grunge, Hand made in Tuscany, italian look, italian style, local craftsmanship, look, luxury, Made in (China, Italy, Vigevano), mood, revival, Rock chic contemporary, shopping, slow fashion, style-surfing, street style, total look, trendy, ultra-sexy, vintage*. Il sorpasso si fa ancora più smaccato se si annoverano i forestierismi che designano i nomi di professioni e i luoghi legati al mondo della moda, dove – a fronte dei francesismi *atelier, boutique, couturier, defilé* – predomina il ricorso a termini d'oltremarica: *art director, backstage, blogger, brain storming, buyer, casting, concept store, cool hunter, designer, factory outlet, fashion curator, fashion designer, fashion editor, fashion journalist, mailing, outlet, press officer, showroom, sitting, stylist, testimonial, trend setter*.

Oltre al comparto più strettamente tecnico o settoriale e a quello dei forestierismi, nel nostro manuale il lessico della moda si arricchisce grazie ai meccanismi di formazione delle parole (Aprile 2015, pp. 129-161; Dardano 2009), dai quali sono tuttavia scaturiti termini e locuzioni dal debole statuto tecnico, che non a caso *GRADIT* marca, qualora li attesti, come comuni. Il repertorio è quello ben noto dei derivati, per prefissazione e per suffissazione, e dei composti (Rak, Catricalà 2013, pp. 130-134). Fra i prefissati si annoverano per esempio (*maglia*) *antifumo*, (*cotone*) *antipiega*, (*pantalone*) *iperfunzionale*, *macrocintura*, *macropois*, *minigonna*, *soprabito*, *soprascarpa*, *sottogonna*, *sottoveste*, (*tessile*) *ultraintelligente* ecc.; fra i suffissati si ricordano alcuni denominali per falsa alterazione, come *bauletto* 'tipo di borsetta', *bordino* 'orlatura di stoffa', *bustina* 'copricapo femminile', *cerchietto* 'fermaglio per capelli'; fra i composti *calzamaglia*, *capospalla*, *cartamodello*, *doppiopetto*, *gonna pantalone*, *monopetto* ecc., con un sottoinsieme di composti Verbo + Nome: *copricapo*, *giromanica*, *portamonete*, *portafogli*, *portatelefono*, *prendisole*, *reggipetto*, *reggiseno*). A questi si affianca un ampio contingente di locuzioni aggettivali o, meno spesso, avverbiali formate dalla stringa *a/alla* + Nome (per es. (*linea*) *ad anfora*, (*gonna*) *a calice*, (*linea*) *a clessidra*, (*gonna*) *a palloncino*, (*borsa*) *a sacchetto*, (*tacco*) *a spillo*, (*linea*) *a tulipano* ecc.) e dalla stringa *da* + Nome (per es. (*pantaloni*) *da bambola*, (*abito*) *da cerimonia*, (*giacca*) *da dandy*, (*giustacuore*) *da samurai* ecc.). Oltre a possedere uno statuto tecnico piuttosto debole, queste locuzioni in genere non vengono registrate dai dizionari, potendo poggiare sulla cosiddetta semantica del prototipo,¹⁵ in base

¹⁵ In particolare al costrutto *a/alla* + Nome, di provenienza francese e diffuso a tappeto nelle riviste di moda fin dall'Ottocento (Sergio 2010, pp. 208-230), possono essere sottese varie stringhe

alla quale il Nome rappresenta nel modo più immediato e paradigmatico, per l'appunto prototipico, una certa qualità o una certa forma.

7. Conclusioni

Dall'analisi linguistica e nella fattispecie lessicale dello *Stivale di moda* è emerso un profilo che nella sostanza ricalca quello della lingua della moda così come si presenta nella sua forma più tipica, cioè quella delle riviste specializzate. Le componenti lessicali rappresentate, con il loro peso specifico, sono analoghe a quelle che per esempio si riconoscono nella rivista più rappresentativa del settore, "Vogue Italia":¹⁶ vengono così confermati non solo l'ampio ricorso ai forestierismi, ma anche le dinamiche di forza tra inglese e francese, con il secondo ancora stabile nel presiedere alla terminologia più tradizionale o specifica; una piccola ma significativa spia, in questo senso, è l'opzione per la più conservativa e francesizzante grafia *cachemire* anziché per l'anglicizzante *cashmere*, peraltro in estensione d'uso (Sergio 2017).

Mantenendo come termine di paragone "Vogue Italia", nello *Stivale di moda* è però apparsa inferiore la densità lessicale, sia in termini quantitativi che qualitativi. La presenza tutto sommato ridotta di termini di uso specialistico potrebbe trovare giustificazione, oltre che nella natura settoriale e non strettamente specialistica della lingua della moda, anche nel fatto che i testi del nostro manuale siano stati adattati dalle autrici, seppur nel rispetto del principio di verosimiglianza, in vista del loro uso sociale finalizzato a facilitare lo studente nell'apprendimento linguistico. Tale adattamento potrebbe aver non solo arginato il "grande spettacolo nomenclatorio della moda" (Calligaro 1999, p. 49) messo in atto nelle riviste, dove può persino sfociare in accumulazioni ed elenchi pressoché inintelligibili ai profani, ma potrebbe anche aver comportato un più insistito ricorso a chiose e riformulazioni, che viceversa appaiono rare nelle riviste, soprattutto in quelle di fascia alta, dove non ci si occupa di spiegare, ma di indicare e (dunque) persuadere.

Pur presentandosi, nel suo complesso, ricco, diversificato nei contenuti e rispondente alla progettazione didattica delle lingue speciali, e seppur tenendo conto dei limiti di spazio spesso imposti dalle case editrici, nel manuale *Lo stivale di moda* si sarebbe forse potuto insistere sulle caratteristiche delle lingue speciali e in particolare sulla lingua della moda,

semantiche: si vedano, dal nostro stesso corpus, (*gonna*) *alla caviglia*, (*giacca*) *a corpo*, (*velluto*) *a coste*, (*allacciatura*) *a stringa*, ecc.

¹⁶ Si vedano Sergio 2015, pp. 105-109, e 2016, pp. 100-102, per i recenti 'rapporti di forza' tra francese e inglese nel campo della moda, riflessi nello *Stivale di moda*.

stimolando maggiormente una riflessione sugli aspetti metalinguistici (Gotti 1992, pp. 207-265), riflessione che peraltro avrebbe potuto fare aggio su un profilo di apprendente adulto e prevedibilmente già in possesso di un buon grado di istruzione (Diadori *et al.* 2009, pp. 126-131). In particolare, nel quadro di una maggiore attenzione metalinguistica, sarebbe stato opportuno aprire qualche finestra sui crononimi e approfondire le peculiarità dei processi derivativi e compositivi, che prendono larga parte nella lingua della moda e che concorrono a delinearne il profilo sistemico, accanto e al di là della frangia di lessico più sfuggente ed esuberante.

Bionota: Giuseppe Sergio è professore associato di Linguistica italiana all'Università degli Studi di Milano, dove insegna, presso il Dipartimento di Scienze della Mediazione Linguistica e di Studi Interculturali, *Linguistica italiana* e *Lingua italiana per stranieri*. Si è occupato di italiano contemporaneo e dei linguaggi della politica, della burocrazia, del giornalismo, della pubblicità, della radio e della moda, cui ha dedicato, oltre a vari saggi, i volumi *Il linguaggio della pubblicità radiofonica* (2004), *Pubblicità sull'onda* (2006) e *Parole di moda. Il "Corriere delle Dame" e il lessico della moda nell'Ottocento* (2010). Ha inoltre pubblicato contributi sulla lingua letteraria del secolo scorso (molti dei quali raccolti nel volume *Italiani di scrittori. Sondaggi linguistici dal primo Novecento a oggi*, 2020), anche nelle sue declinazioni più popolari (fra questi il volume *Liala. Dal romanzo al fotoromanzo*, 2012). Nel 2018 ha curato il IX volume dell'Edizione Nazionale delle Opere di Giuseppe Parini, dedicato alla "Gazzetta di Milano" per l'anno 1769.

Recapito autore: giuseppe.sergio@unimi.it

Riferimenti bibliografici

- Ambroso S., Tamponi A. R. 2008, *L'italiano della moda: usi diversi per destinatari diversi*, in Ledgeway A., Lepschy A. L. (a cura di), *Didattica della lingua italiana. Testo e contesto*, Guerra, Perugia, pp. 11-23.
- Aprile M. 2015, *Dalle parole ai dizionari*, il Mulino, Bologna.
- Balboni P. E. 2000, *Le microlingue scientifico-professionali. Natura e insegnamento*, UTET, Torino.
- Ballarin B. 2006, *Didattica delle microlingue*, modulo Itals scaricabile all'indirizzo. https://www.itals.it/sites/default/files/Filim_microlingue_teorìa_1.pdf (10.5.2020).
- Begotti P. 2006, *Didattizzazione di materiali autentici e analisi dei manuali di italiano per stranieri*, modulo Itals scaricabile all'indirizzo https://www.itals.it/sites/default/files/Filim_didattizzazione_analisi_teorìa.pdf (10.5.2020).
- Benucci A. 2014, *Dal sillabo generico a quello settoriale (livello B2 parziale)*, in Benucci A. (a cura di), *Italiano L2 e interazioni professionali*, UTET Università, Novara, pp. 55-103.
- Calligaro G. 1999, *La lingua della moda contemporanea e i suoi forestierismi*, in "Lingua Nostra" 60, pp. 45-59.
- Capraro G. M., Palmieri G. e Roncarà M. 2012, *L'italiano creativo. Imparare l'italiano tramite design, moda e arte*, Guerra, Perugia.
- Catricalà M. e Guidi A. 2016, *Didascalie di moda a confronto: interfaccia tra lessico, retorica e testualità nelle riviste italiane e inglesi di oggi*, in Ruffino G., Castiglione M. (a cura di), *La lingua variabile nei testi letterari, artistici e funzionali contemporanei. Analisi, interpretazione, traduzione*, Atti del XIII Congresso SILFI, Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana (Palermo, 22-24 settembre 2014), Cesati/Centro di studi filologici e linguistici siciliani, Firenze/Palermo.
- Ciliberti A. 2012, *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Carocci, Roma.
- Cortelazzo M.A. 1990, *Lingue speciali. La dimensione verticale*, Unipress, Padova.
- Danesi M. 1998, *Il cervello in aula! Neurolinguistica e didattica delle lingue*, Guerra, Perugia.
- Dardano M. 1994, *I linguaggi scientifici*, in Serianni L. e Trifone P. (a cura di), *Storia della lingua italiana*, vol. II: *Scritto e parlato*, Einaudi, Torino, pp. 497-551.
- Dardano M. 2009, *Costruire parole. La morfologia derivativa dell'italiano*, il Mulino, Bologna.
- De Mauro T. 1994, *Studi sul trattamento linguistico dell'informazione scientifica*, Bulzoni, Roma.
- Diadori P. 2019, *Le variabili nell'apprendimento della L2*, in Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano L2*, Le Monnier, Firenze, pp. 137-168.
- Diadori P., Palermo M. e Troncarelli D. 2009, *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Guerra, Perugia.
- Fatighenti N., Macciò N. e Ricci G. 2014, *Sillabo per operatori dell'artigianato e del commercio*, in Benucci A. (a cura di), *Italiano L2 e interazioni professionali*, UTET Università, Novara, pp. 249-273.
- Fattorini P. 2000, *Moda in Italia. Corso di lingua italiana per stranieri. Percorsi didattici di linguaggio specialistico*, CLAD, Ancona.
- Filippone A. e Radicchi S. 2014, *Lo stivale di moda. Corso di moda italiana*, Loescher,

Torino.

- Gotti M. 1991, *I linguaggi specialistici. Caratteristiche linguistiche e criteri pragmatici*, La Nuova Italia, Firenze.
- Gotti M. 1992, *Testi specialistici in corsi di lingue straniere*, La Nuova Italia, Firenze.
- Gotti M. 1998, *La valutazione delle competenze linguistiche di carattere specialistico*, in Pavesi M. e Bernini G. (a cura di), *L'apprendimento linguistico all'università. Le lingue speciali*, Bulzoni, Roma, pp. 227-245.
- GRADIT, *Grande Dizionario Italiano dell'Uso*, ideato e curato da T. De Mauro, UTET, Torino, 2000-2007, 8 voll.
- Gualdo R. e Telve S. 2011, *Linguaggi specialistici dell'italiano*, Carocci, Roma.
- Lavinio C. 2011, *Comunicazione e linguaggi disciplinari. Per un'educazione linguistica trasversale*, Carocci, Roma.
- Martari Y. 2019, *Insegnare italiano L2 con i mass media*, Carocci, Roma.
- Mattarucco 2018, *Grammatiche per stranieri*, in Antonelli G., Motolese M. e Tomasin L. (a cura di), *Storia dell'italiano scritto*, vol. IV: *Grammatiche*, Carocci, Roma, pp. 141-168.
- Pederzoli M. 2018, *Picture books e silent books nella classe di italiano LS/L2: riflessioni e suggerimenti*, in Tabaku Sörman E., Torresan P. e Pauletto F. (a cura di), *Paese che vai, manuale che trovi*, Cesati, Firenze, pp. 125-147.
- Rak M. e Catricalà M. 2013, *Global fashion. Spazi, linguaggi e comunicazione della moda senza luogo*, Mondadori Università, Milano.
- Santipolo M. 2008, *Le microlingue italiane: una prospettiva didattica*, in Ledgeway A. e Lepschy A. L. (a cura di), *Didattica della lingua italiana. Testo e contesto*, Guerra, Perugia, pp. 155-168.
- Semplici S. 2011, *Criteri per la progettazione di manuali per scopi specifici*, in Diadori P., Gennai C. e Semplici S., *Progettazione editoriale per l'Italiano L2*, Guerra, Perugia, pp. 142-155.
- Semplici S. 2018, *Analisi di manuali per l'insegnamento dell'italiano LS/L2: un esempio di applicazione della griglia in relazione a specifici destinatari*, in Tabaku Sörman E., Torresan P. e Pauletto F. (a cura di), *Paese che vai, manuale che trovi*, Cesati, Firenze, pp. 65-80.
- Semplici S. 2019, *I manuali di italiano L2: indicazioni per una scelta consapevole*, in Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano L2*, Le Monnier, Firenze, pp. 297-337.
- Sergio G. 2010, *Parole di moda. Il "Corriere delle Dame" e il lessico della moda nell'Ottocento*, FrancoAngeli, Milano.
- Sergio G. 2012, *Le interazioni fra lingua e immagine nella stampa italiana di moda dalle origini a metà Novecento*, in Bonomi I. e Clerici L. (a cura di), *Parola & immagini: tra arte e comunicazione*, Accademia University Press, Torino, pp. 395-424.
- Sergio G. 2015, *Dal marabù al bodysuit. "Vogue Italia" e la lingua della moda*, in "Memoria e Ricerca" 50, pp. 97-114.
- Sergio G. 2016, *Le parole della moda*, in Biffi M., Cartago G. e Sergio G., *Arte, design e moda: il mondo parla italiano*, Gruppo Editoriale L'Espresso, Roma, pp. 73-102.
- Sergio G. 2017, *Cachemire, cashmere o kashmir?*, in "Italiano digitale. La rivista della Crusca in Rete" 3, pp. 6-7.
- Sergio G. 2020, *Pubblicità maestra: il potenziale linguistico e culturale della pubblicità nell'insegnamento dell'italiano L2*, in "Italiano LinguaDue" 1, pp. 186-199.
- Tenoch Cid Jurado A. 2001, *L'immagine nei manuali didattici di italiano per stranieri*, in Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Firenze, pp. 232-244.

Troncarelli D. e La Grassa M. 2018, *La didattica dell'italiano nel contatto interculturale*, il Mulino, Bologna.

Zingarelli 2020, Zingarelli N., *Lo Zingarelli 2020. Vocabolario della lingua italiana*, a cura di M. Cannella e B. Lazzarini, Zanichelli, Bologna, 2019.

© 2021 University of Salento - Coordinamento SIBA



<http://siba.unisalento.it>