

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

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

Kapuscinski, 2007

### 1. Introduzione

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

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

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

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

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

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

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

### 2.1. *Una classe eterogenea*

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

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

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

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

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

#### 2.1.1 Variabili individuali

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

---

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

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

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

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

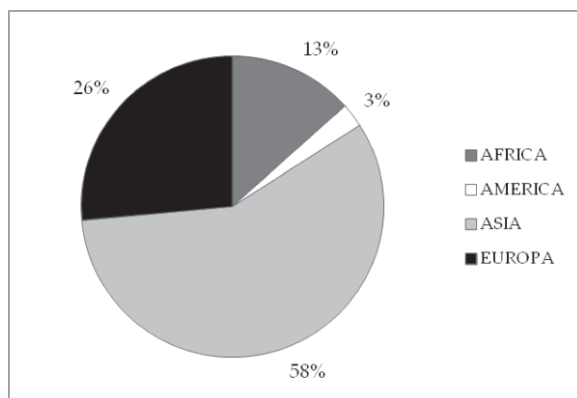


Fig. 1. Provenienza degli iscritti ai corsi della Scuola di Pace a.s. 2012/13

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

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

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

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

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

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

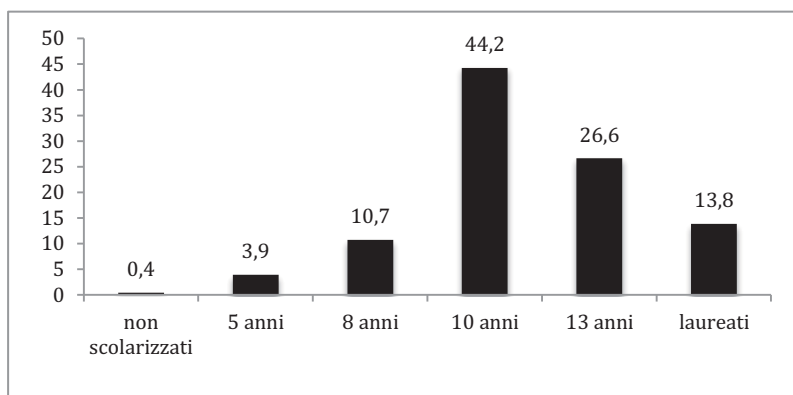


Fig. 2. Livello di istruzione degli iscritti ai corsi della Scuola di Pace a.s. 2012/13, valori percentuali

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

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

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

### 2.1.3 In Italia: presente e futuro

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

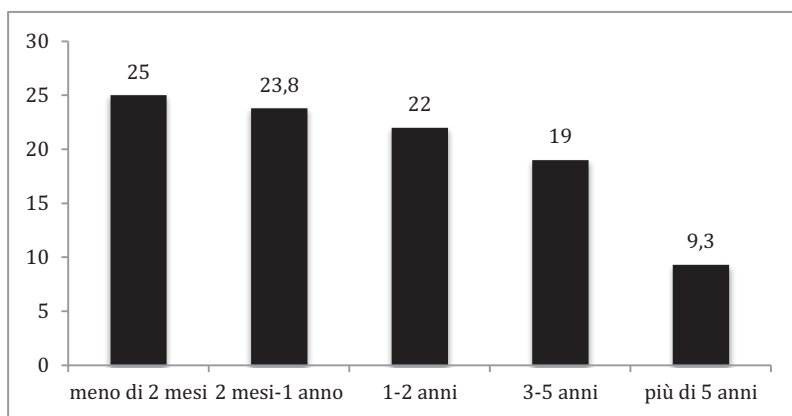


Fig. 3. Tempo di permanenza in Italia degli iscritti ai corsi della Scuola di Pace a.s. 2012/13, valori percentuali

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

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

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

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

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

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

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

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

### 2.3 Fuori dalla classe

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### *3.2 Approcci e metodi*

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Scegli tra:

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



Fig. 4. Attività sulla prosodia

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

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




Fig. 5. Attività sulla gestualità

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

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

### 3.2 Il percorso

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Fig. 7. Attività di comunicazione sul testo

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

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

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

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

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

#### **4. Conclusioni**

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

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

#### **BIBLIOGRAFIA**

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



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