

LA COMUNICAZIONE DELL'INSEGNANTE DURANTE LA LEZIONE D'ITALIANO IN CONTESTO SCOLASTICO UNGHERESE: CARATTERISTICHE COMUNI E STRATEGIE INDIVIDUALI

*Alma Huszthy*¹

1. INTRODUZIONE

La comunicazione – componente base delle relazioni umane (Vörös, 2004: 395) – svolge un ruolo importantissimo anche nelle classi di lingua. Per l'insegnante di lingua straniera, la necessità di trasmettere messaggi in una lingua che non è la madrelingua degli studenti risulta di per sé una grande sfida. Nel contesto scolastico fuori del paese target, il fatto che l'insegnante di lingua generalmente non sia nativo complica ulteriormente la situazione costringendolo a operare una serie di scelte riguardanti i vari processi comunicativi con gli studenti. Nei miei corsi universitari di didattica dell'italiano LS gli allievi, futuri insegnanti liceali di italiano, non a caso, mi pongono spesso la seguente domanda di primaria importanza e allo stesso tempo delicata:

In che lingua dobbiamo tenere in futuro le nostre lezioni di italiano?

Potrebbe sembrare anche una domanda sorprendente, ma visto che, da una parte loro saranno docenti di italiano non nativi, dall'altra in Ungheria l'italiano viene insegnato come seconda lingua straniera generalmente in 3-4 ore settimanali, non è così facile rispondere.

Partendo da questa problematica vorrei presentare un panorama complesso per quanto riguarda la comunicazione del docente non nativo di italiano nel contesto scolastico ungherese (più precisamente di Budapest) ed esporre le concezioni, le riflessioni e le decisioni che stanno all'origine delle soluzioni individuali che ho avuto la possibilità di osservare. In base alle mie riprese audio effettuate durante le osservazioni in 8 licei nel quadro di 11 lezioni, e alle 8 interviste strutturate rivolte ai docenti di italiano, vorrei esaminare il parlato spontaneo istituzionale del docente d'italiano non nativo.

Il campione esaminato, certamente, non può che essere considerato limitato, tuttavia lo studio è ugualmente basato sull'osservazione in classe per cui, mentre varie percezioni e concezioni dei partecipanti emergono nelle risposte date durante le interviste, esse si

¹ Eötvös Loránd Tudományegyetem Budapest.

Ringrazio gli insegnanti d'italiano del Liceo Apáczai Csere János, del Liceo Baár-Madas, del Liceo Berzsenyi Dániel, del Liceo Montessori, del Liceo Szent Gellért, del Liceo Szent Imre, del liceo Toldy Ferenc e del Liceo Bilingue Xántus János di Budapest di aver partecipato al mio studio di caso. Questi insegnanti mi hanno accolta con affetto alle loro lezioni e durante le interviste hanno risposto alle mie domande con entusiasmo e vocazione.

manifestano effettivamente, o meno, anche nelle concrete situazioni didattiche assicurando l'affidabilità dell'indagine.

2. INDIVIDUAZIONE DEI PUNTI DI FORZA DEL DOCENTE DI LINGUA NON NATIVO

I protagonisti del processo di insegnamento linguistico sono gli studenti e non certo l'insegnante, ma va tenuto presente che la lingua raggiunge gli studenti necessariamente tramite l'insegnante (Medgyes, 1992: 340), perciò le ricerche sul comportamento linguistico di questi ultimi meritano di essere ampliate. Vorrei prima di tutto individuare i punti di forza dei docenti di lingua non nativi: nei miei corsi universitari di didattica mi propongo di fornire agli allievi buoni esempi da seguire, e, quindi, mostrare l'efficacia didattica del docente di lingua non nativo che un giorno ognuno di loro diventerà.

Che i docenti nativi siano, per certi versi, avvantaggiati rispetto a quelli non nativi è fuori dubbio, e secondo le mie ricerche – come vedremo più avanti – anche gli insegnanti d'italiano intervistati ne sono consapevoli. La discrepanza sembra non poter essere semplicemente annullata da fattori come la motivazione, la perseveranza, la creatività o l'esperienza didattica (Medgyes, 1992: 342): linguisticamente i nativi e i non nativi non dispongono delle stesse competenze. Secondo Medgyes, uno dei primi linguisti a studiare il docente non nativo di inglese negli anni '90, gli apprendenti di una lingua straniera – che sono originalmente gli stessi docenti non nativi – mancano sempre della creatività linguistica propria dei nativi e neanche la loro fluenza è paragonabile a quella dei madrelingua (Medgyes, 1992: 343). Non mancano comunque delle opinioni contrarie: Davies (2003), ad esempio, afferma che gli apprendenti di L2 possono raggiungere le competenze linguistiche di un parlante nativo acquisendo intuizione linguistica, spontaneità, creatività e anche controllo pragmatico (Davies, 2003, Moussu, Llurda, 2008: 316). Per quanto riguarda la presente ricerca, la domanda è la seguente: quali qualità linguistiche contano prevalentemente quando il parlante nativo o non nativo si impegna ad insegnare la lingua target nel contesto scolastico?

Ma i docenti non nativi devono affrontare anche altre difficoltà, sono sotto pressione anche per un altro aspetto. Nel caso dell'insegnamento della lingua straniera fuori del paese target il parlato del docente è di fondamentale importanza: esso costituisce, infatti, l'unico modello linguistico diretto e vivo a cui gli studenti sono esposti, simultaneamente, però, le domande, le istruzioni e le spiegazioni fatte dall'insegnante devono essere comprensibili per gli studenti che generalmente dispongono di un'interlingua allo stadio iniziale. Non a caso molti apprendenti di lingua straniera apprezzano l'impegno linguistico del docente non nativo e possono anche preferirlo ai docenti nativi in certe situazioni didattiche (Benke, Medgyes, 2005; Moussu, Llurda, 2008: 316).

Osservando numerosissime lezioni tenute da futuri insegnanti durante i loro tirocini presso vari licei di Budapest e insegnando io stessa italiano LS in un liceo di Budapest pian piano mi sono sorti dei dubbi riguardo alla comunicazione efficace dell'insegnante di lingua e volevo assolutamente ampliare la mia visione sul parlato didattico del docente di lingua non nativo. Per tale motivo ho deciso di recarmi in 8 licei per annotare le soluzioni individuali dei miei colleghi e parlarne con loro. Mi interessava sapere, tra l'altro, cosa pensano dei punti di forza dei docenti non nativi e anche osservare di persona la loro buona pratica.

Ma vediamo ora quali risposte hanno dato gli intervistati alla domanda riguardante le qualità di un buon insegnante di lingua; se tra le risposte figura o meno la piena conoscenza della lingua target.

Una delle mie domande introduttive dell'intervista era, quindi, la seguente:

Quali sono le caratteristiche di un buon insegnante di lingua?

La maggioranza dei docenti ha elencato caratteristiche, come:

1. ama i bambini; assegna un ruolo importante all'insegnamento della cultura; lascia spazio agli studenti di parlare; è una persona aperta

tutte qualità molto importanti. È significativo che solo un insegnante abbia menzionato tra i requisiti fondamentali la piena conoscenza della materia che insegna e cioè della lingua italiana. Questo mi sembra interessante anche perché a molti docenti non nativi potrebbe facilmente venire un senso di inferiorità quando commettono errori linguistici nella loro comunicazione didattica o quando non conoscono perfettamente la lingua che e in cui insegnano. Parallelamente, per i docenti nativi commettere occasionalmente errori linguistici minimi o non possedere una conoscenza esauriente della lingua che insegnano sembra essere del tutto accettabile (Amin 2004; Moussu, Llurda, 2008: 323). Nel caso della presente ricerca, per i cinque docenti con molta esperienza nell'insegnamento formale (più di 15 anni) e per i tre neo-docenti la conoscenza molto buona della lingua target risulta indubbia, per cui, probabilmente, non sentivano neanche il bisogno di parlarne esplicitamente nell'intervista.

Ho ricevuto infine due risposte più approfondite da cui emerge l'immagine della figura dell'insegnante con una determinata missione: quella di "portare" l'Italia in classe e quella di motivare gli studenti con l'esempio personale.

2. Da me, quando chiudiamo la porta dell'aula, c'è solo l'italiano. Quando abbiamo avuto la Settimana della Famiglia, ho invitato una famiglia italiana alle mie lezioni. Quando abbiamo fatto la Settimana del Denaro, i miei studenti hanno dovuto fare delle interviste con monaci francescani che vivono a Budapest, e così via... Un insegnante buono deve fornire, quindi, situazioni ed esperienze reali di uso della lingua straniera in classe.

3. Ispira i suoi studenti con la sua personalità. Io non faccio cose alle mie lezioni per cui la figura dell'insegnante non ci vuole. Per fare un'attività di ascolto, per esempio, non ci vuole necessariamente l'insegnante. Ma devo far sì che ascoltino il testo a casa. Per questo devi essere ispirativo. Alle mie lezioni succedono solo cose che senza di me non potrebbero succedere, come le attività di produzione orale: non mi aspetto che il mio studente parli a casa con se stesso allo specchio.

Ora mi concentrerò sui punti di forza che possono caratterizzare i docenti di lingua non nativi.

2.1. Essere un modello comunicativo, linguistico

Essere un modello comunicativo-linguistico è il punto di forza per eccellenza dei docenti nativi di lingua (Diadori, 2018: 5): l'autenticità della fonte comunicativa diretta costituisce senza dubbio un fattore molto positivo nel contesto di insegnamento formale e ad ogni modo artificiale, fuori del paese target.

A questo punto bisogna ritornare alla domanda iniziale e affrontare la questione della lingua che viene usata nell'insegnamento formale in Ungheria. Un docente non nativo non avrà mai la competenza nativa nella lingua, ma, in base alle risposte date durante le interviste, gli insegnanti si rivelano consapevoli di questo fatto e non lo percepiscono del tutto come uno svantaggio:

4. Quando racconto una storia, lo faccio in italiano. Con i principianti faccio attenzione a come parlo, semplifico. Non si può, però, fare grammatica in italiano. Io faccio sempre paragoni con l'ungherese. Sarebbe troppo poco autentico dire, per esempio, "mettiamo in confronto con l'ungherese".

5. Cerco di fare la lezione in italiano. Ma ci sono parti in ungherese. Come procediamo cerco di usare sempre meno l'ungherese. Secondo me fare la lezione esclusivamente in italiano può risultare anche controproducente.

6. Mi sforzo di tenere la lezione in italiano. Ma solo quando gli studenti raggiungono un certo livello e questo gli piace. Quando mi capiscono. Ma l'inizio della lezione lo faccio sempre in italiano: sedetevi!, avete fatto il CPC?, cosa abbiamo fatto la scorsa lezione?, ecc. Anche le istruzioni, le faccio in italiano.

7. Con i piccoli tralasciamo lentamente le istruzioni in ungherese. Uso verbi semplici, molti infiniti. Quando non hanno una minima conoscenza dell'italiano, non conviene spiegare le cose in italiano: perdono la pazienza, non fanno più attenzione a quello che dico e si arrabbiano pure.

È interessante notare che solo 3 insegnanti su 8 abbiano detto di tenere le loro lezioni quasi esclusivamente in italiano (2) e ho assistito solo a tre lezioni dove più del 90% della lezione si è svolta in lingua straniera, 5 insegnanti su 8 ritengono più importante, invece, che gli studenti capiscano interamente l'*input* linguistico che proviene dall'insegnante (4-7). Tutti tendono coscientemente ad adattare il proprio modo di esprimersi al livello linguistico della classe e questo richiede spesso il ricorso regolare e generale alla lingua ungherese. Alcuni hanno fatto accenno anche a delle possibili reazioni negative degli studenti quando la comunicazione didattica risulta troppo difficile (5, 7).

Poi, come vediamo, solo due insegnanti hanno accennato al fatto che il loro sforzo di parlare regolarmente in lingua straniera può avere effetti positivi sull'uso della lingua dei loro studenti (8, 9).

8. Se dico qualcosa in ungherese, lo studente non deve più fare attenzione. E si abitua a poter parlare anche in ungherese durante la mia lezione. Ma è veramente difficile fare la lezione solo in italiano, devo costringere lo studente a capire. E faccio molta attenzione al mio parlato. Se no, mi impigrisco. Quando sono molto attento al mio parlato in italiano, allora gli studenti imparano. Molto.

9. Da me non c'è l'ungherese. A volte gli studenti fanno tentativi, ma io rispondo: non capisco. Ho pensato: perché non cominciare l'apprendimento fornendogli subito esperienze di uso reale della lingua? E poi, più tardi gli spiego tutto. Io, anche sul corridoio sto attenta a non parlare in ungherese. Se si incontrano con me sul tram, balbettano. Ma l'italiano. Con me solo così si può.

Bisogna però chiarire che, anche se pochi sono i docenti che fanno le lezioni solo in italiano, tutti concordano nell'opinione che l'inizio della lezione risulti un momento decisivo, quando rivolgersi agli studenti in italiano, e in questo modo accoglierli nel mondo italiano è di fondamentale importanza.

In allegato (n. 1) presento la trascrizione di tre diversi inizi della lezione a riprova delle tre rispettive affermazioni 4, 7 e 8.

Nei primi due casi (4/allegato 1a e 7/allegato 1b) i due insegnanti giustificano l'uso parallelo delle due lingue a lezione: lingua materna comune degli studenti e dell'insegnante e lingua target. Da una parte, in Ungheria, la seconda lingua straniera (dopo l'inglese) si insegna solo negli ultimi 6 o 4 anni dell'insegnamento formale in 3-4 ore settimanali: invece di pretendere dagli studenti che raggiungano elevati livelli linguistici molti insegnanti preferiscono piuttosto far affezionare gli alunni alla lingua e avviarli sulla strada dell'apprendimento autonomo. Dall'altra parte (4) docenti di lingua non nativi cercano di sfruttare al massimo le possibilità offerte dall'approccio grammaticale di tipo contrastivo. Elementi e strutture grammaticali difficili in italiano si possono spiegare bene ricorrendo sia alle particolarità linguistiche dell'ungherese sia a quelle più simili all'italiano in inglese.

Nel terzo caso (8/allegato 1c) emerge un'attitudine diversa: l'insegnante si sforza coscientemente di esprimersi in italiano, di conseguenza, e quasi in cambio, anche gli studenti fanno gli stessi sforzi per comunicare in italiano. Non si aspetta che si esprimano in italiano senza alcun errore quando parlano liberamente, ma piuttosto che si abituino alla comunicazione stessa nella lingua target.

Tutto considerato sembra lecito affermare che essere modello linguistico non risulta essere un evidente punto di forza dei docenti non nativi. Si può comunque notare che la stragrande maggioranza dei docenti intervistati non ha accennato a questo fattore in modo esplicito, quindi, probabilmente, questo non ha influito sull'autovalutazione della loro idoneità professionale.

La situazione è diversa nel caso dei futuri insegnanti d'italiano che durante i sei anni della loro formazione sviluppano parallelamente competenze linguistiche e metodologico-pedagogiche. Il superamento dell'esame di lingua finale organizzato dai dipartimenti di lingua dovrebbe assicurare il possesso delle sicure basi linguistiche che, accanto alle primissime esperienze di insegnamento liceale, sono per loro veramente di primaria importanza.

2.2. *Capacità di riflettere e dare spiegazioni su fenomeni grammaticali e di uso della lingua*

Se, per quanto riguarda le competenze linguistiche, i docenti nativi sono senza dubbio avvantaggiati rispetto ai colleghi non nativi, la consapevolezza linguistica e il saper trasmettere agli studenti questa o almeno una parte di tale consapevolezza linguistica costituiscono sicuramente evidenti punti di forza dei docenti non nativi. Tutti gli insegnanti intervistati sembravano concordare nell'opinione che durante l'apprendimento della lingua straniera, la lingua nativa – che hanno in comune con gli studenti – servisse da modello, e che si usasse, anzi si dovesse usare nella riflessione sulla lingua straniera e nella sistematizzazione delle nuove conoscenze.

Phillipson (Phillipson, 1992; Moussu, Llorca, 2008: 316), ugualmente, argomentava a proposito dell'eventuale vantaggio dei docenti non nativi sotto questo aspetto affermando che coloro che avevano imparato la lingua straniera da adulti, o da giovani adulti, cioè in un contesto formale, erano meglio preparati ad insegnare questa lingua straniera rispetto a quelli che l'avevano imparata da bambini. Parallelamente Barratt e Kontra (2000: 21) hanno dimostrato che docenti nativi potevano addirittura scoraggiare i loro apprendenti non sapendo fornire spiegazioni ed esempi di natura contrastiva, e inoltre non riuscivano ad essere abbastanza sensibili nei confronti degli studenti che affrontavano il processo di apprendimento formale.

Risulta, però, dalle interviste da me fatte che non si è d'accordo sulla domanda *in che lingua bisogna dare le spiegazioni grammaticali e trasmettere la consapevolezza linguistica*:

10. Non spiego mai la grammatica in italiano, mi rifiuto di farlo. A volte penso che bisognerebbe spiegarla anche in italiano, ma i gruppi non sono omogenei. Richiederebbe troppo tempo, in italiano.

11. Io non riuscirei mai ad insegnare una lingua straniera, se non avessimo la lingua materna comune con gli studenti. Ok, ci riuscirei, ma avrei bisogno di molto più tempo per arrivare con gli studenti allo stesso livello. Avere una lingua in comune accelera tantissimo il processo di apprendimento. Posso continuamente fare riferimento a quella lingua, posso fare paragoni nelle due lingue.

12. Io spiego la grammatica in ungherese, perché tutti capiscano. La spiego anche in italiano e quando ripetiamo, usiamo questi termini in italiano. Ma bisogna sfruttare le spiegazioni contrastive italo-ungheresi.

13. Quando spiego la grammatica o parole, l'ungherese può essere molto utile. Può darsi che due studenti abbiano capito, ma se ripeto in ungherese sono sicuro che capiscono tutti.

14. Quando sono molto attento e ho un pieno controllo del mio parlato in italiano, allora lo studente impara. Molto. Quando mi sente *dire penso che* oppure *se io volessi...* Ma per riuscirci ci vuole un grande sforzo, autocontrollo da parte dell'insegnante.

Per sostenere la necessità delle spiegazioni grammaticali nella lingua materna degli studenti gli insegnanti indicano vari fattori, tra cui il tempo (come già accennato, in Ungheria le seconde lingue straniere si insegnano generalmente in 3-4 ore settimanali per cui gli insegnanti si sentono spesso stressati dallo sfruttamento massimo del tempo a disposizione) (10, 11); la disomogeneità dei gruppi per quanto riguarda sia il livello di conoscenza della lingua straniera che le capacità di riflettere sulla lingua e conseguentemente alle esigenze dei singoli alunni (10, 12, 13); lo sfruttamento delle spiegazioni contrastive (11, 12) e non per ultimo le difficoltà dell'insegnante stesso nel cercare di dare spiegazioni grammaticali in lingua straniera e di essere un modello linguistico (14).

Secondo un'opinione un po' isolata (15)

15. Alcune volte, sì, sento il bisogno dell'ungherese. Ma solo con i grandi, quando parliamo di elementi grammaticali più complessi. Io spiego tutto esclusivamente in italiano finché io senta che capiscano [sic.]. Non devono capire tutto 100%, ma capiscono più o meno quello che gli dico. Ce la faccio in questo modo fino all'aprile del primo anno.

ai livelli più bassi, nonostante l'interlingua ancora molto limitata degli studenti, essi traggono più profitto dalle vere esperienze di uso – anche se limitato – della lingua che dalle dettagliate spiegazioni grammaticali che – in mancanza delle adeguate competenze linguistiche degli studenti – avverrebbero necessariamente nella lingua materna del gruppo. In questo caso, dal primissimo momento di apprendimento linguistico gli studenti sono esposti esclusivamente alla lingua straniera. Questo significa senz'altro un'immersione totale nell'*input* linguistico italiano di cui fa parte integrante la comunicazione dell'insegnante in lingua straniera. Secondo tale concezione, tramite esempi e spiegazioni semplici gli elementi linguistici di base si possono spiegare bene e le esperienze dell'uso reale della lingua straniera risultano più importanti anche quando gli studenti dispongono di un'interlingua ancora di basso livello.

A dimostrazione delle profonde differenze che si possono realizzare nella pratica didattica dei docenti non nativi allego (allegato 2a, 2b) la trascrizione di alcuni momenti di lezioni registrate e tenute rispettivamente dai due docenti che hanno espresso le opinioni numero 11 e numero 15.

2.3. *Il docente di lingua come modello di apprendente*

Infine un altro aspetto importante risulta dalle risposte dei docenti non nativi: il docente non madrelingua è anche un modello e precursore di come imparare la lingua in questione, non solo di come usarla (Medgyes, 1992: 346). Da questo risulta che i non nativi riescono ad insegnare o trasmettere ai loro studenti strategie di apprendimento di lingue in un modo più efficace e autentico: strategie che si erano acquisite – e in seguito accolte o respinte – durante il loro personale processo di apprendimento.

Le seguenti risposte (16-18) riguardano appunto il comportamento del docente che funge da modello per gli studenti. Anche secondo Kramersch (1997; Moussu, Llund 2008: 317) i docenti non nativi fanno bene a non insistere nel voler corrispondere ai requisiti pretesi nel caso dei nativi (che loro non sono) ed a concentrarsi nel trovare la propria voce da non nativo, figura che contribuisce al processo di apprendimento degli allievi con tutte le proprie esperienze di studente.

16. Noi sappiamo come funziona il cervello ungherese. Mi ricordo ancora delle cose che cercavo di capire, quando studiavo la lingua.

17. So bene quali sono i punti deboli, le difficoltà nella lingua italiana, perché ho dovuto affrontarle anch'io: le preposizioni, i pronomi, l'accordo, i verbi irregolari. Poi il nostro modo di pensare è diverso da quello degli italiani.

18. Io, per esempio, non ero un genio delle lingue, avevo grandi difficoltà nell'apprenderle. Così, forse riesco meglio ad individuare gli elementi della lingua che causano problemi agli studenti ungheresi. E forse riesco meglio a semplificare le regole grammaticali, una cosa che poteva aiutare anche me, ancora da studente.

Un'altra risposta che cito (19) allude al fatto che gli sforzi del docente di lingua di usare il più possibile la lingua straniera a lezione ha ugualmente effetto sul comportamento linguistico degli studenti. Non possiamo, infatti, prescindere da una verità fondamentale: più *input* linguistico in lingua straniera – e senza traduzione – viene fornito agli studenti durante la lezione, più gli studenti svilupperanno le proprie abilità di comprensione.

19. L'insegnante deve sapere quanto ci si può avvicinare all'ungherese a lezione. Se non insiste su certe cose, e lascia che tutto venga tradotto in ungherese, gli studenti non svilupperanno le loro abilità passive, cioè di comprensione. Perché gli studenti ad un certo punto cominciano a credere di capire solo se le cose in italiano sono tradotte in ungherese parola per parola.

Infine la produzione orale degli studenti si svilupperà, solo se durante le lezioni parlano più spesso e più a lungo in lingua straniera, e per questo è assolutamente necessario il modello del docente che si sforza di esprimersi regolarmente in italiano.

3. CONCLUSIONI

Essere capace di adattare il proprio parlato al livello linguistico della classe fornendo un input comprensibile, saper riflettere e dare spiegazioni chiare, a volte di natura contrastiva su fenomeni di uso della lingua straniera, essere in grado di accompagnare e guidare la classe nel processo di apprendimento usufruendo di un vasto repertorio di tecniche didattiche acquisite durante la formazione in didattica dell'italiano LS di livello universitario: queste sono le competenze di cui un docente non nativo normalmente dispone (vedi anche Medgyes, 1994). Quali sono invece quelle da sviluppare? L'insegnamento a classi di livello avanzato (C1-C2) può creare problemi, visto che non siamo madrelingua. Non a caso Lurda in un suo saggio (2005) dimostra che secondo molti insegnanti con funzione di tutor, se da una parte è vero che i neo-docenti non nativi spesso dispongono di una maggiore consapevolezza linguistica rispetto a quella dei docenti nativi, dall'altra all'inizio è consigliato farli insegnare in gruppi di livelli linguistici più bassi.

Tuttavia, migliorare continuamente la propria competenza linguistica è uno dei doveri del docente di lingua: arricchire l'espressività, la propria fluenza e naturalezza, anche se non proprio l'autenticità. L'autenticità sembra essere, infatti, il vero problema. Non siamo e non saremo mai parlanti nativi della lingua che insegniamo. Emerge lo stesso problema per quanto riguarda la promozione in classe della cultura del paese target (Diadori, 2018: 5): semplicemente non apparteniamo alla cultura che illustriamo ai nostri studenti. Ho osservato l'impiego di varie tecniche anche per quanto riguarda questo aspetto: c'è chi semplicemente dice:

20. A me dispiacerebbe sacrificare tempo all'insegnamento della cultura a lezione. Con me imparano la lingua, bene. Nel mondo di oggi se fanno bene la lingua target, riescono a scoprire la cultura come vogliono. Io al massimo gli do dei punti di riferimento.

Come abbiamo visto c'è chi porta in classe famiglie italiane e monaci francescani italiani. C'è chi legge regolarmente quotidiani, guarda video e va ogni anno in Italia per consolidare le proprie impressioni e poi le trasmette alla classe. Infine c'è chi sente il dovere di educare gli studenti anche in questo campo e racconta:

21. Devo spesso scendere molto in basso. Per esempio oggi ho dovuto insegnare agli studenti che cosa è l'Epifania, o poi anche chi c'erano al presepe quando è nato Gesù.

Può capitare che ci sentiamo svantaggiati se paragonati ai docenti nativi. Nel contesto che ho osservato, tuttavia, oltre all'autenticità (che manca spesso) contano anche altri fattori che sembrano incoraggiare i docenti non nativi: prima di tutto l'età degli studenti, che hanno ancora bisogno di una guida sicura e, inoltre, il livello linguistico degli studenti che va in generale dall'A1 fino al B2. Questo non significa che l'insegnante debba intenzionalmente parlare ad un basso livello agli studenti, ma che la sua consapevolezza linguistica deve essere molto forte. E questo, penso, possa essere un ottimo punto di partenza per garantire la qualità.

Per concludere questo contributo vorrei brevemente accennare alle procedure che sono adottate nel quadro della formazione dei futuri docenti della scuola secondaria che in Ungheria attualmente dura 6 anni e prevede la formazione in due materie: similmente alla maggior parte dei paesi confinanti, la pratica della docenza nella scuola, con dei veri allievi, è punto nodale nel percorso formativo. Il futuro docente, che generalmente non

dispone ancora di perfette competenze linguistiche, più o meno a metà della formazione ha già la possibilità di mettere in pratica le proprie conoscenze pedagogiche sotto la guida di un tutor scolastico: partecipa ad un tirocinio breve di 15 lezioni liceali. Questo costituisce una grande sfida non solo per il futuro docente, ma anche per il tutor scolastico che accompagna il lavoro svolto nella sua classe. Tuttavia, questi primi tentativi di vero insegnamento completati da quelli successivi inclusi nel tirocinio lungo (di un intero anno scolastico) il cui pre-requisito è il superamento di un esame di lingua di alto livello, contribuiscono a garantire che il neo-docente conosca non solo le teorie pedagogiche attuali, bensì abbia – già al momento della laurea – sufficienti esperienze di pratica della docenza.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Amin N. (2004), “Nativism, the native speaker construct, and minority immigrant women teachers of English as a second language”, in Kamhi-Stein L. (a cura di), *Learning and Teaching from Experience*, University of Michigan Press, Michigan, pp. 61-90.
- Barratt L., Kontra E. (2000), “Native-English-Speaking teachers in cultures other than their own”, in *TESOL Journal*, 9, 3, pp. 19-23.
- Benke E., Medgyes P. (2005), “Differences in teaching behaviour between native and non-native speaker teachers: As seen by the learners”, in Llurda E. (a cura di), *Non-Native Language Teachers*, Springer, Boston, pp. 195-216.
- Davies A. (2003), “The native speaker of World Englishes”, in *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 6.1, pp. 43-60.
- Diadori P. (2018), “Punti di forza e di debolezza del docente nativo. Il caso dell'italiano L2”, in *Italiano a stranieri*, 23, Edizioni Edilingua, Roma, pp. 3-8.
- Kramsch C. (1997), “The privilege of the non-native speaker”, in *PMLA*, 112, 3, Modern Language Association, pp. 359-369.
- Llurda E. (2005), “Non-native TESOL students as seen by practicum supervisors”, in Llurda E. (a cura di), *Non-native language teachers*, Springer, New York, pp. 131-154.
- La Rocca C., Margottini M. (2017), “Teoria e pratica nella formazione dei docenti: il ruolo del tutor scolastico nei percorsi FIT”, in *Formazione e insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 15, 3, pp. 57-69.
- Medgyes P. (1992), “Native or non-native: who's worth more?”, in *ELT Journal*, 46, 4, Oxford University Press, Oxford, pp. 340-349.
- Moussu L., Llurda E. (2008), “Non-native English speaking English language teachers: History and research”, in *Language Teaching*, 41, 3, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 315-348.
- Phillipson R. (1992), *Linguistic imperialism*, Oxford University Press, Oxford.
- Vörös A. (2004), “Osztálytermi kommunikáció, tanár-diák interakciók”, in N. Kollár K., Szabó É. (a cura di), *Pszichológia pedagógusoknak*, Osiris Kiadó, Budapest, pp. 395-417.

ALLEGATO N. 1

Inizio della lezione/a, livello B1 (I = insegnante; S = studente)

I: Ho notato che non tutti me l'avete consegnato. Forse, avete frainteso la regola. Non sono chiare le regole. Vi ricordate della regola della quantità, che devono essere riempite due pagine? MA ... [due studentesse entrano in classe dopo che ha suonato il campanello] E voi dove siete state? Educazione fisica?

S1: Ho dovuto aiutare il nostro *cserediák.

I: il mio partner di scambio. Aiutare a fare che cosa?

S1: Le ho chiesto *ööö ... dove *ööö ... la sua lezione *ööö ... sarà.

I: Dove sarà la sua lezione. Perché adesso stanno assistendo a delle lezioni?

S1: Sì.

I: E loro sono adesso presenti a scuola ... ma io non ho visto nessuno. In quanti sono?

S1: Due.

I: Di quanti studenti è il gruppo di scambio? Ma sono gli svizzeri?

S2: Noo.

I: Ah, ... ma state parlando del vostro compagno di classe. Credevo che tu... *Na, mit is hittem én? Tessék lefordítani a gondolatomat. Azt hittem, hogy egy svájci cserediákról beszél. /Allora, cosa credevo io? Traducete il mio pensiero. Credevo che parlasse di un partner di scambio svizzero./

S3: ... La professoressa credeva che parlasse del suo partner di scambio.

I: OO, [un altro studente entra in ritardo] ANCHE TU DOVRAI GIUSTIFICARTI DEL TUO RITARDO. ... E, a proposito. Forse anche voi partecipate ad uno scambio. Se avrò notizie nuove, ... e sì, volevo dirvi che ... , voglio annunciarvi questo fatto che forse si farà questo scambio. Non so in quanti vorrete partecipare. Pensateci. Poi, se avrò notizie più precise, allora tornerò su questo argomento. Vi rifarò la domanda. Bene. Allora stavi dicendo ...

S1: Il mio compagno di classe che si chiama Anna e lei abita in Argentina e ora non ha nessuna lezione, ma io non avevo saputo.

I: Non sapevo, ... forse.

S1: Non sapevo, perciò le ho chiesto se lei ha una lezione ora o no.

I: E dovevi accompagnarla da qualche parte. Vi siete fermate a parlare, se ho capito bene.

S1: Dovevo aiutarla, ma non ogni volta, perché lei sa ... *ööö ...

I: È riuscita ad ambientarsi? *Hogy lenne az, hogy: azt hittem, hogy a teremhez kísérte? /Come si direbbe che: credevo che l'avesse accompagnato all'aula? / Zsombor?

S5: Credevo che ce l'avesse accompagnata.

Inizio della lezione/b, livello A1

I: *Felszerelés? /Materiali?/ Quaderni? Va bene, ora giochiamo. Facciamo un gioco. Cosa abbiamo studiato? Che cosa abbiamo studiato? Bogi? Studiare?

S1: tanulni

I: *Aha. /Sì./ ABC in italiano?

S: ...

I: Alfabeto. Ok. Per favore.. Lei si chiama Alma, una mia collega, ... presentatevi. Nomi. Io mi chiamo Ági. Tu, per favore, PRESENTATI ad Alma. Come ti chiami?

S1: Mi chiamo Bogi.

I: Zsolt, come ti chiami?

S2: ... [passa un minuto in silenzio]

I: Zsolt, mi chiamo Ági. Come ti chiami? *A nevedet szeretnénk hallani ... /Vorremmo sentire il tuo nome./

S2: ... [passa quasi un minuto in silenzio]

I: Ok, ... Gergő, per favore. *Az a kérdés, hogy ... /La domanda è .../ Come ti chiami?

S3: Mi chiamo Gergő.

I: Ok. Abbiamo studiato l'alfabeto. No? Alfabeto. Alziamoci in piedi! TUTTI. In piedi! [CNV l'insegnante si alza e mostra ai ragazzi di alzarsi con i gesti]. Alziamoci! E lanciamo la palla. Lanciamo la palla. Lanciare significa questo [CNV fa finta di lanciare qualcosa]. Facciamo un cerchio. Ok cerchio significa ... [CNV mostra la forma del cerchio con le mani]. Cerchio?

S4: *kör /cerchio/

I: *Széket toljuk be, oké? /Spostiamo le sedie, va bene?/ Perché ci danno fastidio. Io lancio la palla e io dico A. [l'insegnante lancia la palla]

S5: A come Ancona.

I: Anna, e tu dici? Io dico A. E tu dici?

S5: B. B come Bologna.

I: *Aha /Sì./, ok, lancia la palla. Lancia la palla.

S6: C come Como.

I: Ok, lancia la palla. Lancia.

S7: D come Domodossola.

I: Ok, grazie. Adesso facciamo il gioco dei numeri. Andiamo in giro. Anche tu Gergő, per favore. Andiamo in giro e comincio io, UNO.

SS: Due, tre, quattro, ... [il gioco si interrompe]

I: Uno.

SS: Due, tre quattro, cinque...

Inizio della lezione/c, livello B1

I: Oggi manca Benedek. Sappiamo qualcosa di Benedek? Sapete dove è, o perché non è venuto?

S1: È malato.

I: OK. Ieri hai parlato con lui via messenger?

S1: Via messenger.

I: Gli hai mandato tutti i compiti di italiano?

S1: No, ma ... Lui ha mangiato qualcosa, e lui è ...

I: che gli ha fatto male. Gli fa male lo stomaco? Questa parte qui [CNV l'insegnante mostra lo stomaco]. Ok. E come state stamattina ragazzi? Non dovete cantare però. Andrea voleva cantare perché sapeva che saresti venuta tu [CNV sorride]. Allora Tamara come stai?

S2: Sto molto bene ... no, sto male. Avevamo l'educazione fisica.

I: E non ti è piaciuta la lezione di sport?

S2: No, non mi piace l'educazione fisica, quando è la prima lezione.

I: Blanka, tu, come stai stamattina?

S3: Sto bene.

I: Benissimo.

S3: Oggi, stamattina, sono partito solo dopo sette e mezzo, sì, perché si è rotto la mia mano e non dovevo andare alla lezione di educazione fisica.

I: il braccio ... sì ... Nóri?

S4: Non ho dovuto andare all'educazione fisica, perciò ho potuto mangiare colazione con Ági.

I: Aaa, questa è la vostra abitudine già dall'anno scorso, che andate a fare colazione insieme, bene, bene. Dove siete andate?

S4: A *Jászai Mari tér.

I: Alla Piazza Jászai. Hai fatto una colazione abbondante?

S4: No, un panino. E non ho bevuto niente.

I: E Tomi, tu?

S5: Oggi non ho fatto niente di interessante. Solo stamattina ho dormito un po' più di solo, ... di solito, perché ieri arrivavo a casa molto molto tardi, perché ieri avevo una lezione di chitarra e dopo dovevo andare al dottore e perciò posso ritornare a casa molto tardi.

ALLEGATO N. 2

Spiegazione grammaticale/a, livello A1

I: Adesso impariamo un'altra cosa nuova. Come si chiama il nostro paese? [L mappa di Europa con i nomi dei paesi in italiano] Dove siamo adesso. Quindi impariamo una cosa nuova oggi. Sarà la provenienza. Come si chiama il nostro paese?

S1: Ungheria.

I: Ok. Io e tu siamo ungheresi. Quindi le persone che vivono in questo paese si chiamano ungheresi [L ungherese]. Cioè Matteo è ungherese. Io sono ungherese. Rita tu sei ungherese? Sei ungherese?

S2: Sì.

I: Sì, sei ungherese. Ok. [L'insegnante deve uscire un attimo dall'aula]

S3: *Én nem értem. /Io non capisco./

S4: *Ő mutatja a térképen, hogy Magyarország és aztán mondja, hogy magyar vagyok. Mit nem értesz ezen? /*Lei mostra sulla mappa, Ungheria, e poi dice che sono ungherese. Cosa non capisci?*/

S3: *Jaa.

[L'insegnante torna]

I: Scusate. Allora l'Ungheria, va bene. L'Italia? Come si chiamano le persone che vivono in Italia? Una persona che vive qui [Mostra l'Italia sulla mappa.]. Come si chiama questa persona?

SS: italiano

I: Italiano. Bravissimi. [L italiano] Uno che abita in ... [Mostra la Francia sulla mappa] come si chiama questo paese? La ...

S5. Franca.

I: La ... Francia. Chi abita qui, è francese. Francese. Come si chiama questo paese? [Mostra la Spagna]

SS: Spagna.

I: Come si chiama chi abita qui? Spagnolo. Uno che vive in Slovenia? Sloveno. Slovacchia? Slovacco. Svizzera? Svizzero. Germania? Questo è difficile. Tedesco. Per ora basta così. Possiamo ripetere un attimo? Ungheria, ungherese.

SS: Ungheria, ungherese.

I: Italia, italiano.

SS: Italia, italiano.

I: Se io sono ... mettiamo che Mattia è italiano. Io invece sono italiaaa ...

SS: ... na

I: Sì, io sono italiana. Rita è italiana. Anna è ...

SS: italiana

I: Antonio

SS: italiano

I: Bravi.

Spiegazione grammaticale/b, livello B1

I: *Itt, ebben a szövegben vannak kötőszavak, ugye a kötőmódot vonzó kötőszavak. Múltkor kellett írni nonostante che-s mondatokat. Azokat tessék fel is olvasni, mert ezekre már nem szeretnék visszatérni. /*Qui, in questo testo ci sono congiunzioni, le congiunzioni che reggono il congiuntivo. L'altra volta dovevate scrivere frasi con nonostante che. Leggete per favore quelle frasi, non vorrei ritornarci più.*/ *Na most /*Allora*/, alzi la mano chi non ha scritto frasi con nonostante che. Solo Tomi? Voi tutti avete delle frasi? Dovevate scriverle durante la lezione. Invece voi avete scritto? Anche una ... con nonostante che. *Akinék megvan, olvassa fel, akinék nincs, az most gyártsa le! /*Chi ce le ha, le legga, chi non ce le ha, le produca ora.*/

S1: Nonostante che glielo abbia spiegato, non lo capiva.

I: *Aha. /*Sì*/ *Mi itt a főmondat? Még egyszer kérjük. /*Quale è la proposizione principale? Un'altra volta per favore.*/

S1: Nonostante che glielo abbia spiegato, non lo capiva.

I: *A non lo capiva a főmondat. Légy szíves visszhangozd az Enikőét! Javíthatsz rajta, ha gondolod. Módosíthatsz. /Non lo capiva è la proposizione principale. Per favore ripeti quella di Enikő. Puoi anche correggerla, modificarla./

S2: Nonostante che ... glielo abbia spiegato, non lo ... capiva.

I: *Na, hogyha megnézitek a táblázatot, akkor ezt nem dobja ki, ezt a mondatot. Mert hogyha a főmondat múlt idejű, akkor? Az abbia spiegato-t ha megnézitek a táblázatban, akkor biztosan látjátok, hogy a főmondat nem múlt idejű. /Allora, se date un'occhiata alla tabella, la tabella non butta fuori questa frase. Perché, se la proposizione principale è al passato, allora? Se guardate abbia spiegato nella tabella, vedete sicuramente che la proposizione principale non è al passato./

S3: ... avesse capito ...

I: *jó, akkor /ok, allora/ avesse capito. *Akkor, hogy lesz helyesen Enikő? /Ma, allora, come sarà correttamente, Enikő? /

S1: Nonostante che glielo avesse spiegato, non lo capiva.

I: *Igen, vagy /Sì, oppure/ continuava a non capirlo. *Hogy lenne ez jelenidőben, Luca? /Come sarebbe questo al presente, Luca? /

S4: ... Nonostante che glielo abbia spiegato, non sono riuscita a ...

I: *Hát, ha megint egy múlt idejű főmondatot mondasz ... Akkor vissza az egész, megint avesse-t kellene mondani. Non capisce, vagy continua a non capire. Jó? Jelen idejű főmondat kell. /Se dici di nuovo una proposizione principale al passato ... Allora siamo ritornati all'inizio, bisogna di nuovo usare avesse. Non capisce oppure continua a non capire. Ok? Ci vuole una proposizione principale al presente./