



Quaderni di ricerca

Lingue seconde e istituzioni

Un approccio storiografico

a cura di

**Alessandra Vicentini
Hugo E. Lombardini**



Alm@DL

QUADERNI DEL CIRSIL
13 - 2019



<https://cirsil.it/>

Direttore

La direzione della Collana è assunta dal Direttore pro tempore del CIRSIL, Félix San Vicente (Università di Bologna).

Comitato scientifico

Monica Barsi (Università di Milano)
Michel Berré (Università di Mons)
Anna Paola Bonola (Università di Milano Cattolica)
Carmen Castillo Peña (Università di Padova)
Marie-Claire Thomine (Università di Lille)
Francesca M. Dovetto (Università Federico II Napoli)
José J. Gómez Asencio (Università di Salamanca)
Sabine Hoffmann (Università di Palermo)
Antonie Hornung (Università di Modena-Reggio Emilia)
Giovanni Iamartino (Università di Milano)
Douglas Kibbee (Università di Illinois)
Guido Milanese (Università di Milano Cattolica)
Valentina Ripa (Università di Salerno)
Silvia Morgana (Università di Milano)
Roberto Mulinacci (Università di Bologna)
Félix San Vicente (Università di Bologna)
Pierre Swiggers (Università di Lovanio)
Renzo Tosi (Università di Bologna)
Jianhua Zhu (Università di Shanghai)

Comitato di redazione

Hugo Lombardini
Monica Barsi
Alessandra Vicentini

Ogni contributo, avallato da componenti del Comitato Scientifico è sottoposto a un sistema di referaggio anonimo a "doppio cieco" (double blind peer-review).

Lingue seconde e istituzioni

Un approccio storiografico

[13]

a cura di

Alessandra Vicentini e Hugo E. Lombardini





Proprietà letteraria riservata
© Copyright 2019 degli autori.
Tutti i diritti riservati

Lingue seconde e istituzioni. Un approccio storiografico [13] a cura di Alessandra
Vicentini e Hugo E. Lombardini – 336 p.: 14,8 cm.

(Quaderni del CIRSIL: 13) (AlmaDL. Quaderni di ricerca)

ISBN 978-88-491-5666-9

ISSN 1973-9338

Versione elettronica disponibile su <http://amsacta.unibo.it/> e su <https://cirsil.it/>.

Indice

Introduzione	
<i>A. Vicentini e H. E. Lombardini</i>	3
La prima cattedra universitaria in Lingue Moderne negli Stati Uniti. Carlo Bellini (1734-1804) e il College of William and Mary	
<i>E. Bianco</i>	9
La didattica del cinese al Collegio dei Cinesi di Napoli durante il decennio francese. La Scuola Speciale di Lingua e Caratteri Cinesi e la <i>Grammatica Chinese</i> di Gennaro Terres	
<i>D. Famularo</i>	25
La grammaticografia della lingua russa in italiano (1882-1917)	
<i>A. Cifariello</i>	47
Women authors of ELT materials in Italy (1896-1918)	
<i>P. Shvanyukova</i>	69
Aproximación universitaria decimonónica al estudio de la lengua española. Egidio Gorra (1898) <i>Lingua e letteratura spagnuola delle origini</i> , Milán: Hoepli	
<i>H. E. Lombardini</i>	93
Innovation, Prescription and Pedagogy. Which English is presented in English language teaching materials published in Italy in the late nineteenth/early twentieth centuries?	
<i>A. Nava</i>	123
De la escriturad didáctica a la grabación sonora. Panorama metateórico e historiográfico de diálogos ELE	
<i>N. Arribas</i>	145
Il Circolo Filologico Milanese e lo studio delle lingue (1904-1918)	
<i>M. V. Calvi</i>	169
Imparare la “seconda madrelingua”. Il tedesco a Milano nella Scuola Germanica Istituto Giulia (1925-1993)	
<i>P. Spazzali</i>	191
Censura e contro-censura. I testi didattici inglesi nella scuola secondaria tra ideologia fascista e defascistizzazione	
<i>O. Khalaf</i>	209
Studiare tedesco nel secondo dopoguerra (1945-1960). Analisi di alcuni manuali per la scuola secondaria	
<i>A. Murelli</i>	225
Imparare l'inglese e altre lingue straniere a Varese nel secondo dopoguerra. Domenico Bulferetti e l'Ateneo Prealpino	
<i>A. Vicentini</i>	245

Appunti bibliografici sulla storia dell'insegnamento delle lingue straniere nell'Università italiana <i>F. San Vicente</i>	263
L'impronta Garzanti nei dizionari di francese. Norma e uso nelle edizioni del 1966 e del 1992 <i>M. Barsi</i>	295
L'insegnamento dell'italiano L2 e l'alfabetizzazione degli adulti stranieri, all'interno delle scuole serali torinesi, negli anni Settanta e Ottanta. Un'indagine sulle pratiche glottodidattiche <i>P. Nitti</i>	313

L'insegnamento dell'italiano L2 e l'alfabetizzazione degli adulti stranieri, all'interno delle scuole serali torinesi, negli anni Settanta e Ottanta

Un'indagine sulle pratiche glottodidattiche

PAOLO NITTI

Università degli Studi dell'Insubria

RIASSUNTO: L'alfabetizzazione degli adulti non nativi rappresenta un settore di studio liminare (Nitti 2015) di cui non emerge una letteratura scientifica di stampo diacronico che permetta di ricostruirne in maniera chiara gli approcci, i metodi e le tecniche, al di là di qualche speculazione isolata, per lo più di carattere intuitivo (Minuz 2005). Sulla base di queste premesse si è deciso di indagare l'assetto metodologico, gli approcci e le attività glottodidattiche prevalenti nel decennio fra gli anni Settanta e Ottanta, intervallo di tempo relativo all'istituzione delle "nuove scuole serali". In particolare, grazie agli archivi del Centro Interculturale della Città di Torino, è stato contattato un campione di 25 informanti non nativi che hanno frequentato le scuole serali a Torino, conseguendo la licenza media, dopo le 150 ore di attività, come previsto dalla Legge 300 del 20/05/1970. Ai fini dell'individuazione degli approcci, dei metodi e delle strategie per l'insegnamento dell'italiano come L2 e delle competenze di lettoscrittura è stato strutturato un questionario di carattere esplorativo da proporre al campione. A partire dai risultati dell'indagine, è possibile ricostruire una parte della storia delle pratiche glottodidattiche, generalmente assimilata nella letteratura scientifica alla didattica dell'italiano come L1 (Campbell 2002).

PAROLE CHIAVE: alfabetizzazione, glottodidattica, lettoscrittura, italiano L2, lingua seconda.

ABSTRACT: The literacy of non-native individuals is a liminal area of study (Nitti 2015) about which no diachronic scientific literature has emerged allowing to recreate approaches, methods, and techniques – with the exception of isolated speculations rooted in intuition (Minuz 2005). On the basis of these premises, the paper aims to analyze the methodological framework, the approaches, and the language teaching practices that were prevalently used in the '70s and '80s. This period is especially

Nitti P. (2019), "L'insegnamento dell'italiano L2 e l'alfabetizzazione degli adulti stranieri, all'interno delle scuole serali torinesi, negli anni Settanta e Ottanta. Un'indagine sulle pratiche glottodidattiche", in Vicentini A. e Lombardini H. E. (a cura di), *Lingue seconde e istituzioni. Un approccio storiografico*, Quaderni del CIRSIL 13, Bologna: CLUEB, 313-328.

relevant to the rise of new adult education institutions. In particular, thanks to the archives of the Centro Interculturale della Città di Torino, a sample group of 25 non-native speakers was put together. All participants had obtained their middle school certificate (*licenza media*) after attending 150 hours of adult education courses in Torino. In order to identify the approaches, methods, and strategies pertinent to the teaching of Italian as a second language and of literacy competence, an explorative questionnaire was developed and submitted to these participants. The results of this study allow to piece together part of the history of language education practices, whereby the data collected, generally speaking, work in parallel with scientific literature regarding the teaching of Italian as a first language (Campbell 2002).

KEYWORDS: literacy, language education, writing, Italian L2, second language.

0. Introduzione

L'alfabetizzazione rappresenta un settore di studio complesso e liminare, dal momento che coinvolge discipline differenti e che si rapporta direttamente all'individuo e alla società (Fons Esteve 2004). La complessità di definizione del termine "alfabetizzazione", d'altronde, è ben riconoscibile all'interno della proposta definitoria dell'UNESCO: "literacy is about more than reading and writing – it is about how we communicate in society. It is about social practices and relationships, about knowledge, language and culture. Those who use literacy take it for granted, but those who cannot use it are excluded from much communication in today's world. Indeed, it is the excluded who can best appreciate the notion of 'literacy as freedom'. [...] Literacy is a tool for learning, as well as a social practice whose use can increase the voice and participation of communities and individuals in society. It is a scandal and blight on humanity that one in five adults living on this planet do not even now have access to literacy".¹

In effetti, in Italia le ricerche in merito all'alfabetizzazione si sono rivolte tradizionalmente alla sfera pedagogico-educativa, intendendo l'insegnamento e l'apprendimento della scrittura come modalità privilegiate consentire ai discenti l'accesso a nuove forme di conoscenza

¹ Cfr. <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131817>> [accesso 17/01/2020].

(Ferreiro 2003).

Per quanto concerne la dimensione puramente linguistica e glottodidattica, la letteratura scientifica di riferimento non risulta particolarmente ampia (Minuz 2005).

L'apprendimento della lettoscrittura da parte di apprendenti adulti e non nativi, inoltre, sul piano della ricerca si configura come ambito ancora più marginale, nonostante siano presenti alcuni fermenti contemporanei (Brichese, Caon 2019). L'interesse attuale, effettivamente, pare ragionevole e ben motivato dalle conseguenze dei flussi migratori e dalla presenza significativa di adulti analfabeti totali sul territorio italiano (Ambrosini 2011). I dati riguardo a questo fenomeno, purtroppo, non sono disponibili o risultano fortemente compromessi e lacunosi, poiché non è semplice rilevare la presenza di analfabeti. Non avendo accesso alla scrittura né alla lettura, infatti, questi individui non sono rintracciabili a seconda di una dimensione puramente statistica e non sono ovviamente in grado di compilare questionari, senza che sia presente qualche forma di mediazione (Nitti 2019). A questo proposito, si ricorda che la presenza di un mediatore, all'interno delle pratiche di ricerca qualitativa, rischia di ostacolare e di viziare le indagini in quanto aumenterebbe la resistenza – o la fallacia – nelle risposte, soprattutto in considerazione di un ambito di studio così tanto delicato e sensibile come quello dell'accesso alla lettoscrittura (D'Agostino 2017).

Riguardo alle pratiche educative, inoltre, la questione tende ancora di più a complicarsi: i docenti alfabetizzatori di adulti generalmente non seguono corsi di didattica dell'alfabetizzazione, poiché inesistenti all'interno dei corsi di studio universitari italiani – e spesso anche a livello di formazione *post-lauream*. Nel caso dell'alfabetizzazione di studenti stranieri, la maggior parte dei docenti possiede una specializzazione in glottodidattica, di cui una porzione significativa in didattica dell'italiano come lingua seconda. Alcuni insegnanti, invece, provenendo dagli ambienti della scuola primaria ed essendo specializzati in scienze della formazione primaria, possiedono competenze specifiche rispetto all'alfabetizzazione (anche in questo caso dettate per lo più dall'esperienza professionale che non dai corsi di laurea, dal momento che i corsi di didattica dell'alfabetizzazione sono inesistenti o fortemente residuali rispetto al panorama nazionale), ma non in didattica dell'italiano come L2 e, comunque, non di didattica dell'alfabetizzazione rivolta ad adulti e a stranieri (Nitti 2018).

Ci si potrebbe interrogare sulle implicazioni pratiche di queste

differenziazioni e suddivisioni, domandandosi se siano lecite. In effetti, l'alfabetizzazione di un adulto richiede un'azione didattica differente rispetto a quella rivolta a un bambino (Serragiotto in Brichese, Caon 2019) e anche sul piano metodologico alcune scelte sono fortemente differenti a seconda che si riferiscano a nativi o a non nativi. Ad esempio, l'alfabetizzazione attraverso metodi globali (l'insegnamento avviene attraverso la presentazione di parole o frasi) o fonetici (si presentano dapprima le lettere o le sillabe procedendo per mezzo della composizione e della scomposizione) per uno studente nativo è praticamente irrilevante; gli studi in merito hanno dimostrato che i metodi globali, rispetto a quelli fonetici, risultano più faticosi all'inizio, raggiungendo tendenzialmente livelli migliori nel corso del tempo, ma la forbice è davvero poco ampia per arrivare a modellizzare i formati didattici (Rastelli 2009) in termini di predilezione di un metodo rispetto a un altro.

Per quanto concerne l'alfabetizzazione di apprendenti l'italiano come L2, invece, la questione è più complicata, poiché i metodi fonetici non presentano le unità lessicali in contesti significativi e queste sono percepite come lontane e scollegate dalla realtà comunicativa extrascolastica, mentre i metodi globali permettono di accedere direttamente a stringhe caratterizzate da salienza semantica (Nitti 2013), rappresentando un'opportunità significativa all'interno di un corso di alfabetizzazione che al contempo richiami elementi di didattica dell'italiano come lingua seconda (Minuz 2005).

Se, come si è visto, sono presenti alcuni studi riguardo alla dimensione glottodidattica e linguistica dell'alfabetizzazione degli adulti, di ambito attuale (Bigelow, Tarone 2004), lo stesso non si può dire riguardo alla trattazione dell'alfabetizzazione di adulti stranieri nel corso del tempo.

Lo studio delle pratiche glottodidattiche a seconda di una prospettiva diacronica rappresenta un settore di studio trattato sia a livello pedagogico che linguistico e, in considerazione di una sostanziale mancanza di contributi riguardo alla dimensione dell'alfabetizzazione di individui adulti e stranieri, si è deciso di avviare una ricerca relativa alle pratiche glottodidattiche relative agli anni Settanta e Ottanta del Novecento. Il periodo precedente, purtroppo, è risultato considerevolmente difficile da valutare, in quanto mancano i documenti e, soprattutto, non sono presenti in misura statisticamente significativa gli studenti non nativi all'interno del territorio italiano, nonostante la presenza di analfabeti adulti nativi sia piuttosto ampia e abbastanza

documentata. Ai fini della ricerca sono state considerate alcune fonti relative a ex-corsisti alfabetizzandi presenti all'interno degli archivi del Centro Interculturale della Città di Torino,² ente di formazione comunale, afferente all'Assessorato alla Cultura del Comune di Torino.

1. I quesiti e la metodologia della ricerca

L'indagine relativa alla dimensione delle pratiche di alfabetizzazione rivolte agli adulti stranieri si è fondata su alcuni interrogativi che hanno permesso di identificare il quadro metodologico e operativo di base:

la fase preliminare di ogni indagine, e spesso la più complessa, dovrà chiarirne gli obiettivi e formulare gli interrogativi ai quali ci si propone di rispondere. È in tale momento che si debbono esplicitare il più chiaramente e dettagliatamente possibile le domande generali e l'articolazione dei quesiti di natura più specifica che costituiscono quello che viene comunemente chiamato disegno della ricerca. (D'Agostino 2012: 242)

Il disegno della ricerca, dunque, è stato articolato secondo i seguenti interrogativi:

- a. Quali metodi per l'alfabetizzazione degli adulti stranieri si privilegiavano negli anni Settanta e Ottanta?
- b. Quali erano le attività glottodidattiche privilegiate all'interno di una lezione?
- c. Quali corpi tipografici venivano insegnati e con quale scansione?
- d. Com'era inserita la didattica dell'alfabetizzazione all'interno della più ampia didattica della lingua italiana?
- e. Quali supporti erano privilegiati per l'alfabetizzazione?
- f. Quali erano le caratteristiche del docente alfabetizzatore?

Al fine di rispondere a questi interrogativi sono stati individuati 43 ex-corsisti adulti e analfabeti negli anni Settanta e Ottanta, sulla base dei dati disponibili negli archivi del Centro Interculturale di Torino. Per riuscire a rispondere a ogni punto delle domande di ricerca è stato strutturato un questionario di carattere sociolinguistico e glottodidattico (D'Agostino

² Cfr. <<http://www.interculturatorino.it/>> [accesso 17/01/2020].

2012). Un questionario per l'analisi dei fenomeni glottodidattici deve rilevare gli aspetti che riguardano l'azione glottodidattica, pertanto si è stabilito di suddividerlo in differenti sezioni per riuscire a valutare gli aspetti relativi all'organizzazione dei corsi, alle competenze e alle caratteristiche del personale docente e degli apprendenti e al tipo di corso e di sillabo progettato. Dal momento che la struttura di un questionario può essere più o meno rigida (D'Agostino 2012), prevedendo quesiti con risposte stabilite a priori – chiuse – o domande aperte di carattere eminentemente qualitativo, si è optato, in ragione della facilità di analisi, di inserire domande a risposta chiusa e uno spazio per le note libere al termine di ogni sezione, nel caso gli informanti avessero voluto inserire considerazioni non dichiarate all'interno delle risposte stabilite a priori (Norris e Ortega 2000).

Un questionario semistrutturato, infatti, avrebbe previsto tempistiche maggiori per la compilazione e un'articolazione differente della fase successiva di analisi (D'Agostino 2012: 253). Infatti, "un'indagine molto libera necessita di tempi più dilatati per il trattamento dei dati, perché occorrerà considerare tutte le risposte e indicizzarle a seconda di descrittori di ampia portata" (Nitti 2018: 36).

La proposta del questionario al campione è avvenuta in forma cartacea o per via telefonica, attraverso la mediazione di un intervistatore che si preoccupava di leggere le domande e di registrare le risposte. Al campione è stato richiesto di rispondere a un questionario strutturato diviso in tre sezioni, corredate di uno spazio per le note libere. Come si è precisato in precedenza, la compilazione è avvenuta in forma cartacea, digitale o mediata da un intervistatore.

Il questionario conteneva una parte introduttiva in merito all'indicazione dei tempi necessari per la compilazione (circa 15 minuti), l'esplicitazione delle leggi in materia di tutela dei dati personali e di protezione della *privacy* e l'autorizzazione al trattamento delle informazioni.

La prima sezione, di chiaro carattere anagrafico, era relativa all'inquadramento del campione e delle sue caratteristiche (§2), mentre la seconda riguardava le principali attività e tecniche glottodidattiche rispetto all'alfabetizzazione e all'insegnamento dell'italiano (§3).

La terza sezione, invece, di natura più generale, era adibita all'organizzazione complessiva dei corsi rispetto alla durata, alla programmazione e alle caratteristiche del corpo docente (Nitti 2017).

Tutte le domande prevedevano la possibilità di inserire campi liberi,

non esplicitati nella struttura del questionario o di non rispondere. L'ultimo caso, in effetti, si riferisce all'eventualità che a distanza di molti anni il campione non ricordasse i fatti o non fosse del tutto in grado di rispondere alle richieste.

2. Il campione

Come si è visto in precedenza, è stato preso in considerazione un campione di 25 ex-corsisti/e dei corsi di alfabetizzazione erogati negli anni Settanta e Ottanta. Il campione è limitato, rispetto al numero di informanti contattati (§1), a causa di fattori differenti; in primo luogo occorre considerare la difficoltà di reperibilità di individui presenti nei registri anagrafici degli archivi storici, soprattutto in relazione a situazioni di migrazione e di forte mobilità sia in Italia che all'estero. Inoltre, un fattore certamente non trascurabile riguarda l'età del campione: le persone intervistate erano adolescenti o giovani adulte al momento dell'erogazione dei corsi e non è stato possibile intercettare gli adulti di allora, nonostante si fosse in possesso dei loro nominativi.

Al momento dell'indagine, come emerge dal Grafico 1, l'età del campione risulta variegata:

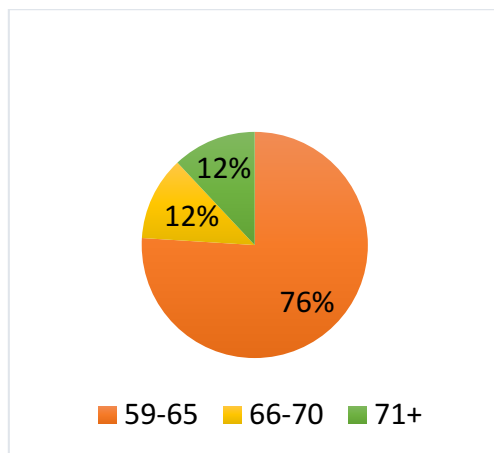


Grafico 1. Età del campione al momento della rilevazione.

Per quanto concerne il livello di italiano, dichiarato nel corso

dell'intervista – e accertato per mezzo della valutazione di certificazioni linguistiche, di titoli di studio italiani o di attestati di frequenza ai corsi di italiano L2 – il campione risulta abbastanza omogeneo (Grafico 2) e, in ogni caso, di livello superiore al B1, considerato il traguardo per l'autonomia espressiva in contesti di lingua seconda (Balboni 2012).

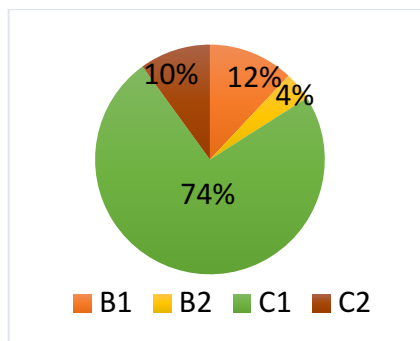


Grafico 2. Livello di italiano L2 dichiarato al momento dell'intervista.

In merito alla distribuzione degli informanti riguardo al sesso, i maschi sono più numerosi (68%) delle femmine (32%), nonostante questa variabile non sia in correlazione con divergenze significative nelle risposte, trattandosi effettivamente di un dato descrittivo.

L'età del campione durante l'erogazione dei corsi è un dato variabile, poiché i corsi di italiano prevedevano durate diverse, arrivando a coprire interi bienni e trienni. Sulla base di questa premessa è stato richiesto al campione di indicare l'età anagrafica al momento dell'iscrizione al primo anno di corso (Grafico 3).

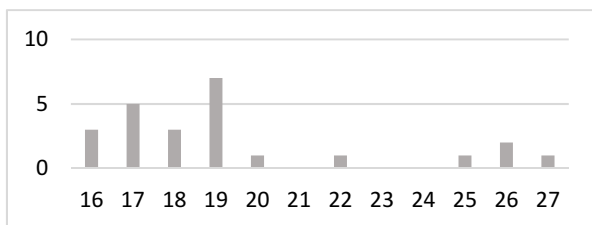


Grafico 3. Età del campione al momento dell'iscrizione ai corsi di italiano.

Il Grafico 3 mostra come l'età del campione sia ripartita in modo non uniforme: la maggior parte degli informanti (76%), infatti, ha frequentato i corsi di lingua fra i 16 e i 20 anni, mentre la percentuale di giovani adulti è decisamente più bassa (24%). Questo dato può essere interpretato a seconda di prospettive differenti: se è ragionevole pensare che un giovane adulto prioritariamente dovesse lavorare per vivere e avesse possibilità più ridotte di partecipazione alle attività di formazione linguistica, è altrettanto vero che un informante più vecchio al momento dell'iscrizione lo è anche in merito all'intervista, con le difficoltà evidenti di intercettazione da parte dell'intervistatore.

Sebbene il campione risulti ridotto, la maggior parte degli informanti, come emerge dalla Tabella 1, ha frequentato i corsi di italiano fra il 1984 e il 1988 (72%).

Anno di iscrizione	Numero studenti
1971	1
1973	3
1974	2
1977	2
1981	1
1984	7
1985	1
1986	3
1988	5

Tabella 1. Numero di studenti in rapporto all'anno di iscrizione ai corsi di italiano.

La Tabella 1 mostra una tendenza relativa alle iscrizioni ai corsi di formazione per adulti, da parte di studenti non nativi. Per ulteriori approfondimenti riguardo ai flussi migratori si rimanda ad Ambrosini (2011).

Sul piano normativo, il punto di riferimento relativo alla formazione per gli adulti in Italia, negli anni Settanta e Ottanta, è la Legge 300 del 20/05/1970, attraverso i successivi Decreti Delegati (n. 416, 417, 418, 419, 420 del 31/05/1974), che istituivano e disciplinavano l'istruzione degli adulti. I percorsi formativi, della durata annuale e gestiti dagli enti locali in collaborazione con il provveditorato agli studi, prevedevano un'istruzione di carattere generale, comprendente la lingua, la matematica, i rudimenti di una lingua straniera ed elementi di scienze, storia e geografia. L'assetto formativo è stato successivamente ridisegnato attraverso la Legge 297 del

16/04/1994 e l'istituzione dei CTP (Centri Territoriali Permanenti), per mezzo dell'Ordinanza Ministeriale 455 del 1997. Infine, mediante il Decreto del Presidente della Repubblica 263 del 29/10/2012, i CTP sono divenuti CPIA (Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti).

È da notare che tutti gli informanti hanno dichiarato di aver portato a termine il percorso formativo, a eccezione di 3 ex-corsisti che hanno dichiarato di aver cessato la frequenza al corso dopo i primi 8 mesi. Si sono comunque considerate valide le loro risposte, in quanto si presume svolta la parte di alfabetizzazione.

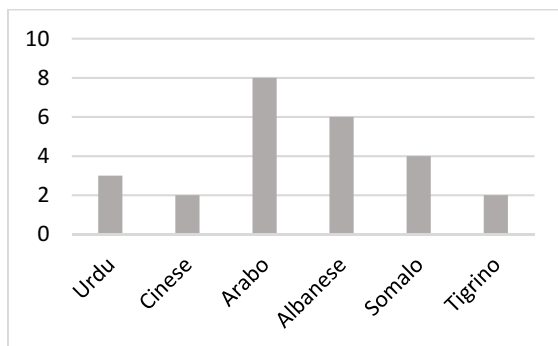


Grafico 4. L1 del campione.

Il Grafico 4 mostra come le L1 principali del campione siano l'arabo, l'albanese e il somalo mettendo in luce quanto i flussi migratori diretti verso il contesto italiano siano cambiati nel corso del tempo, in merito alla provenienza dei migranti (Ambrosini 2011).

3. L'analisi dei dati

In merito alla strategia (Nitti 2016) maggiormente impiegata per l'insegnamento della lettoscrittura, la risposta prevalente è relativa ai metodi fonetici, confermando le tendenze attuali sia in merito all'alfabetizzazione di bambini nativi che di adulti stranieri (Nitti 2015).

La richiesta era di precisare se l'insegnamento della scrittura fosse avvenuto attraverso la proposta diretta di parole o di composizione di lettere e sillabe (Grafico 5).

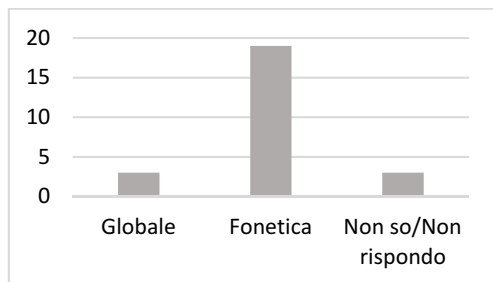


Grafico 5. Strategie per l'alfabetizzazione.

La scelta di ricorrere ai metodi fonetici riconduce inevitabilmente l'alfabetizzazione degli adulti non nativi a quella dei bambini nativi, dal momento che un individuo straniero analfabeta non conosce le parole della lingua seconda, al contrario di quanto accade per un nativo. La questione del metodo, pertanto, non è irrilevante se si alfabetizzano nativi o non nativi (Minuz 2005).

Le attività prevalenti riguardo all'alfabetizzazione sono state selezionate in merito a una rosa possibile di esercizi presenti all'interno della manualistica per l'alfabetizzazione in italiano L2 (Borri, Minuz, Rocca e Sola 2014).

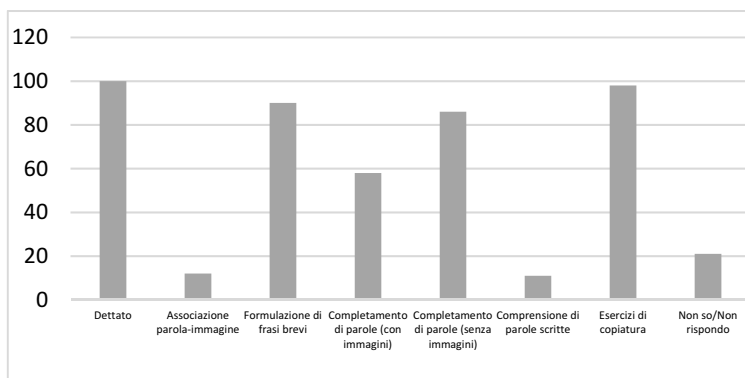


Grafico 6. Attività per l'alfabetizzazione (dati in %).

Come emerge dal Grafico 6, il dettato e gli esercizi di copiatura rappresentano le attività più frequenti, seguite dalla formulazione di frasi brevi e dal completamento di parole con e senza immagini. La distribuzione delle risposte, inoltre, conferma il dato precedente relativo

alle strategie, poiché si nota come maggiormente identificativa del corso di alfabetizzazione l'attenzione alla corrispondenza grafico-fonica fra la dimensione dell'oralità e quella della scrittura, posta in rilievo dai metodi fonetici.

L'attenzione alla comprensione delle parole, al di là delle risposte relative alla formulazione di frasi brevi, risulta scarsa; le attività di associazione fra parole e immagini e di comprensione di parole scritte presentano valori bassi, soprattutto in relazione alle altre. Il dato che sorprende, tuttavia, riguarda l'esiguità delle non risposte, giacché il campione pare ricordare bene il tipo di attività praticata nel corso delle lezioni.

All'interno delle note conclusive rispetto alla sezione, 23 informanti hanno esplicitamente indicato di svolgere parecchi esercizi di copiatura, a conferma della risposta precedente.

Per quanto concerne l'insegnamento della lingua italiana, sono state proposte diverse attività, sulla base delle proposte di Gatti e Peyronel (2006). Le attività sono state successivamente raggruppate in una tassonomia più ampia, in virtù della facilità di analisi e di gestione dei dati (Grafico 7).

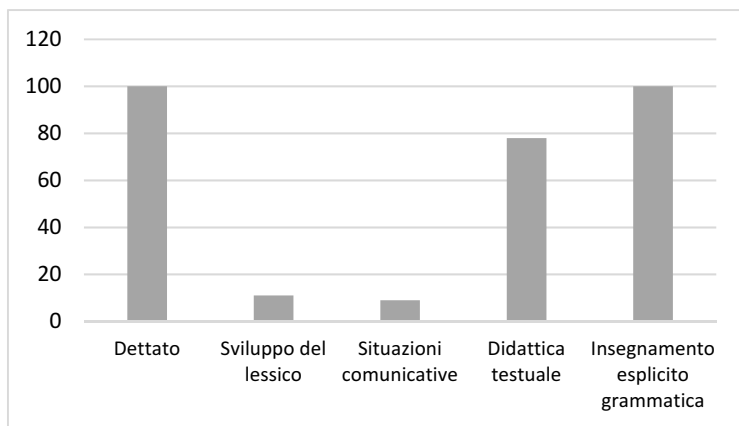


Grafico 7. Attività per l'insegnamento della lingua italiana.

Il campione mette in luce, all'interno della terza sezione del questionario, come gli apprendenti che seguivano il corso non fossero in prevalenza studenti stranieri e tuttavia, pur essendo italiani e nativi, parlassero lingue differenti rispetto all'italiano o un "italiano strano" (il

dato si rileva nell'89% delle note libere). I "compagni di classe", dunque erano studenti italiani dialettofoni, utenza effettivamente ben testimoniata all'interno delle agenzie formative che si occupavano di educazione e di insegnamento degli adulti negli anni Settanta e Ottanta (cfr. §2).

L'insegnamento della lingua, pertanto, non è identificabile esclusivamente come "didattica della L2", perché l'etichetta ancora non esisteva o non era diffusa per quanto concerne la formazione dei formatori, oltre a non includere alcuni profili di apprendente *de facto* inseriti nei corsi.

Le attività prevalenti, quindi, si riconducevano essenzialmente a quelle presenti nella scuola primaria: insegnamento della grammatica, didattica testuale e dettati, mentre si assiste a una sostanziale mancanza di attività di carattere comunicativo e finalizzate allo sviluppo del lessico.

I corpi tipografici insegnati nella didattica dell'alfabetizzazione erano lo stampatello maiuscolo e minuscolo, e il corsivo. I caratteri venivano insegnati separatamente nella maggior parte dei casi (93%).

In merito all'indicazione della difficoltà del corso, il campione ritiene che le lezioni fossero significativamente difficili (93%), a testimonianza ulteriore di corsi di lingua poco orientati allo sviluppo della lingua seconda e particolarmente concentrati sull'insegnamento della lettoscrittura a seconda di pratiche glottodidattiche tradizionali. I dati relativi all'insegnamento dell'italiano confermano un panorama focalizzato sull'insegnamento esplicito della grammatica, con scarse aperture nei confronti della comunicazione interattiva. L'abilità primaria (Bettoni 2001) maggiormente rappresentata riguarda la produzione dello scritto e costituisce un paradosso ancora evidente in molte realtà formative attuali. Un corso di lingua seconda, infatti, in primo luogo deve sviluppare l'oralità, poiché le lingue vive sono prioritariamente parlate e secondariamente scritte (Facchetti 2007).

Sebbene alcuni informanti (13%) dichiarino di non ricordare le caratteristiche dell'insegnante, l'intero campione riferisce che si trattava di donne che durante la mattina prestavano servizio nella scuola elementare.

Riguardo ai materiali, il campione riferisce di aver essenzialmente utilizzato i materiali che le maestre impiegavano nel corso delle lezioni del mattino e di lavorare sui quaderni, copiando le attività direttamente dalla lavagna. L'assenza di manuali per l'alfabetizzazione può essere spiegata in relazione ai costi e alla difficoltà di reperibilità di testi concepiti per

un'utenza adulta (Tarone 2010).

Le classi erano costituite prevalentemente da 15-20 individui e un nucleo consistente, che arrivava fino alle 10-12 unità era costituito da parlanti nativi, in buona misura dialettofoni. Il campione, infatti, riporta nelle note di aver incontrato nei corsi molti italiani che parlavano un italiano differente. Risulta ovviamente difficile comprendere quanti fossero effettivamente dialettofoni, quanti parlassero varietà regionali o substandard (Santipolo 2006), ma la presenza dei nativi è ben testimoniata (100% del campione).

All'interno delle note, la maggior parte degli informanti (87%) mette in rilievo alcune caratteristiche, relative all'insegnante, di natura prettamente umana e pedagogica: aspetti come la rigidità metodologica, la dolcezza, la pazienza e l'atteggiamento caritatevole rispetto alle situazioni di disagio esulano da una riflessione prioritariamente di carattere glottodidattico, tuttavia costituiscono informazioni preziose che contribuiscono a delineare uno spaccato delle tendenze didattiche di quel periodo. La maestra in molti casi rappresentava quasi la sostituzione di una figura genitoriale e costituiva certamente un punto di riferimento non solamente di natura squisitamente formativa.

4. Conclusioni

L'indagine esplorativa descritta all'interno di questo contributo ha consentito di inquadrare alcune caratteristiche dei corsi di lingua, rivolti ad adulti stranieri e nativi, erogati dalle agenzie formative in Italia, negli anni Settanta e Ottanta del Novecento. Dall'analisi dei dati, come si è visto, emerge un'organizzazione dei corsi del tutto riconducibile a quella relativa ai bambini nativi sia per quanto concerne il corpo docente, effettivamente in servizio nelle scuole primarie, che in merito alle pratiche glottodidattiche. L'orientamento metodologico nei confronti della didattica della lettoscrittura riguarda essenzialmente l'adozione di metodi fonetici e le attività maggiormente descritte dal campione riguardano essenzialmente esercizi di copiatura, di grammatica e manipolazione e produzione di frasi brevi.

I corsi di alfabetizzazione trascuravano il piano dell'oralità a favore della scrittura e risultavano complessi rispetto a un'utenza costituita da apprendenti bassamente scolarizzati, adulti e stranieri.

BIBLIOGRAFIA CRITICA

- AMBROSINI M. 2011, *Sociologia delle migrazioni*, Bologna, il Mulino.
- BALBONI E. P. 2012, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Novara, UTET.
- BETTONI C. 2001, *Imparare un'altra lingua*, Roma-Bari, Editori Laterza.
- BIGELOW M.; TARONE E. 2004, "The role of literacy level in SLA: Doesn't *who* we study determine *what* we know?", *TESOL Quarterly* 39, 689-710.
- BORRI A.; MINUZ F.; ROCCA L.; SOLA C. 2014, *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*, Torino, Loescher.
- BRICHESE A.; CAON F. eds. 2019, *Insegnare italiano ad analfabeti*, Torino, Bonacci editore.
- CAMPBELL P. 2002, *Teaching reading to adults: A balanced approach*, Edmonton, Canada, Grass Roots Press.
- CARDONA R. G. 1987, "La cultura degli alfabeti", *Fare scuola* 6, 11-19.
- D'AGOSTINO M. 2012, *Sociolinguistica dell'Italia contemporanea*, Bologna, Il Mulino.
- D'AGOSTINO M. 2017, "L'italiano e l'alfabeto per i nuovi arrivati", *Testi e linguaggi* 11, 141-156.
- FACCHETTI G. 2007, *Antropologia della scrittura*, Milano, Arcipelago Edizioni.
- FERREIRO E. 2003, *Alfabetizzazione. Teoria e pratica*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- FONS ESTEVE M. 2004, *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*, Barceló, Graó.
- GATTI F.; PEYRONEL S. 2006, *Grammatica in contesto*, Torino, Loescher.
- MENEGHELLO G. 2011, *Si parla per sillabe, si scrive per lettere*, Sommacampagna (VR), Eurotipo.
- MINUZ F. 2005, *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, Roma, Carocci editore.
- NITTI P. 2013, "I metodi di alfabetizzazione degli adulti stranieri", *Dirigere la Scuola* 10, 18-20.
- NITTI P. 2015, "Alfabetizzare gli adulti stranieri. Prospettive metodologiche per la didattica", *Nuova Secondaria* 8, 24-28.
- NITTI P. 2016, "Strategie per l'alfabetizzazione", *Scuola e Didattica* 6, 38-42.

NITTI P. 2017, "L'organizzazione della lezione di italiano per stranieri", *Scuola e Didattica* 4, 50-52.

NITTI P. 2018, "La formazione degli alfabetizzatori di adulti stranieri e la tipologia di corsi in Italia, Francia e Spagna. Modelli a confronto", in M. C. Coonan, Bier A.; Ballarini E. eds. 2018, *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione. Atti del IV Congresso Internazionale DILLE (Società di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa), 2-4 Febbraio 2017, Venezia, Cafoscarina*, 199-215.

NITTI P. 2019, *Didattica dell'italiano L2. Dall'alfabetizzazione allo sviluppo della competenza testuale*, Brescia, Editrice La Scuola.

NORRIS M. J.; ORTEGA L. 2000, "Effectiveness of L2 Instruction: A Resource Synthesis and Quantitative Meta-analysis", *Language Learning* 50, 417-528.

RASTELLI S. 2009, *Che cos'è la didattica acquisizionale*, Roma, Carocci editore.

SANTIPOLO M. 2006, *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*, Novara, UTET.

TARONE E. 2010, "Second language acquisition by low-literate learners: An understudied population", *Language Teaching* 43, 75-83.