



Progetto cofinanziato
dall'Unione Europea



Comune di Venezia



Università Ca' Foscari



MINISTERO
DELL'INTERNO

FONDO ASILO, MIGRAZIONE ED INTEGRAZIONE 2014 - 2020

Titolo del progetto: "Educittà. Educazione civica e italiano di prossimità"
Codice del progetto: 935
Annualità di riferimento: 2017/2018
Obiettivo specifico "2. Integrazione / Migrazione legale" – Obiettivo Nazionale "2. Integrazione – lett. h) Formazione civico linguistica"
Capofila: Comune di Venezia
Partner di progetto: Università Ca' Foscari

Report di valutazione sui corsi di prossimità con descrizione degli elementi fondamentali e indicazioni sulle possibili replicabilità future.

Introduzione

All'interno del nostro contributo intendiamo presentare un report sull'andamento di alcuni corsi di prossimità di italiano come lingua seconda (L2) ovvero laboratori di italiano in contesti di apprendimento non formale all'interno del Comune di Venezia come le moschee, gli studi pediatrici o i parchi. Tali corsi sono stati realizzati tra aprile 2017 e marzo 2018 e sono stati rivolti a studenti adulti provenienti da Paesi terzi e di livello PreA1 o A1 del QCER (Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue), considerati utenti 'fragili' e 'vulnerabili'.

Per utenti fragili e vulnerabili intendiamo all'interno del presente report, studenti 'analfabeti' o 'scarsamente scolarizzati' così come da definizione di Minuz (2005) che intende l'analfabeta come "la persona che non ha ricevuto alcuna forma di educazione alla lettura e alla scrittura o è stata a scuola per pochi anni o saltuariamente".

Più nello specifico differenziamo gli studenti di tale tipologia in due gruppi, rispettivamente il 'gruppo B' e il 'gruppo C' della categoria dei macro-gruppi in cui sono stati suddivisi i migranti apprendenti la lingua italiana con diversi profili di alfabetizzazione. Tale suddivisione è presente nel *Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana a livello Pre A1* a cura degli Enti Certificatori dell'italiano L2¹. La distinzione degli studenti nei diversi gruppi è stata realizzata tenendo anche in considerazione i diversi *backgrounds* linguistici, culturali e formativi degli apprendenti.

Nello specifico, appartengono al profilo B:

adulti che non hanno mai imparato a leggere e scrivere nella loro lingua madre. Gli appartenenti a tale gruppo possono essere definiti 'analfabeti', soprattutto se hanno ricevuto poca o nessuna istruzione formale. Nell'ambito di questo gruppo ulteriori distinzioni devono essere effettuate sulla base del sistema di scrittura della L1, nonché in relazione alla distanza tipologica tra la stessa e la lingua della comunità ospitante. È pertanto opportuno distinguere fra:

¹ Per approfondimenti si veda <http://www.integrazionemigranti.gov.it/Documenti-e-ricerche/SILLABOPreA1.pdf>



Progetto cofinanziato
dall'Unione Europea



Comune di Venezia



Università Ca' Foscari



- migranti che parlano una lingua con un sistema di scrittura logografico (ad esempio cinese);
- migranti che parlano una lingua con una scrittura alfabetica, diversa dalla lingua dominante della comunità ospitante (ad esempio l'arabo in Europa occidentale);
- migranti che parlano una lingua con uno script relativo alla lingua dominante della comunità ospitante (per esempio vietnamita in Europa occidentale).

La tipologia di contatti che l'utenza ha con la L2 (solo mediati; rari; frequenti, quotidiani), unitamente ai domini in cui si verificano tali contatti costituiscono ulteriori variabili di cui bisogna tener conto in sede di programmazione didattica.

Appartengono, infine, al profilo C:

Migranti adulti che hanno ricevuto un'istruzione limitata nella loro lingua madre (in generale, meno di 5 anni). Gli appartenenti a tale gruppo possono essere definiti "scarsamente scolarizzati" o "semialfabeti". Fanno infatti parte di questo gruppo coloro i quali non sono in grado di utilizzare la letto-scrittura nella maggior parte delle situazioni quotidiane, anche se riescono comunque a leggere o scrivere ad esempio parole isolate: ricordando la definizione dell'Unesco, sono considerati "analfabeti funzionali". Appare importante includer un'ulteriore profilo all'interno del gruppo C: migranti adulti che hanno in parte perso le abilità di alfabetizzazione per mancanza di utilizzo della letto-scrittura, vivendo pertanto uno stato di "analfabetismo di ritorno". "Semianalfabeta" comprende sia il secondo e il terzo tipi descritti in alfabetizzazione e copre una gamma molto ampia di casi, in termini di livello di madre lingua di alfabetizzazione, di domini di lettura e scrittura, e di sistema di scrittura in cui gli individui possono aver acquisito alfabetizzazione parziale. Al pari di quanto già evidenziato in merito al gruppo B.

Possiamo affermare, di conseguenza, che il gruppo di destinatari del progetto Educittà è stato costituito principalmente da studenti scarsamente scolarizzati e solo in minor parte da studenti analfabeti; in particolare sono state coinvolte donne adulte scarsamente scolarizzate o che non avessero mai frequentato corsi di italiano in precedenza e per questo considerate vulnerabili all'interno del contesto di riferimento. Sono considerati target vulnerabile in quanto non possiedono la lingua per comunicare e per vivere in città né per esprimere i propri bisogni e la propria identità all'interno di una società.

A questo proposito Bertolotto (2014: 115) scrive che

La lingua nel caso dell'immigrato esalta [...] il suo alto potenziale identitario: di identità perduta (quella della propria lingua, che si parla di meno o non si parla più), di identità cercata (quella della lingua del paese ospite), di identità scissa (quella delle identità culturali che non si ricompongono e bloccano o ostacolano l'apprendimento) ed equilibrata (quella del migrante che raggiunge una competenza linguistica soddisfacente nella lingua di arrivo senza rinnegare le radici di origine). La L2 che viene appresa non è dunque un mero insieme di nozioni che si accumulano ma, nella forma dell'interlingua, è il simbolo dell'identità in evoluzione di chi impara.



Progetto cofinanziato
dall'Unione Europea



Comune di Venezia



Università Ca' Foscari



L'interesse rivolto al target femminile, inoltre, trova fondamento in recenti ricerche (Bertolotto, 2013: 700) in cui si afferma che

nelle donne analfabete il bisogno di apprendimento della lingua di comunicazione è indubbiamente altissimo, tuttavia esso non è sempre percepito come necessità immediata perché il loro vissuto nella società italiana è caratterizzato da isolamento prolungato e i loro bisogni comunicativi sono sopperiti dai familiari. La vera necessità di adoperare competenze linguistiche può quindi presentarsi anche molto tardi nella donna che arriva in Italia, perché questa può per molto tempo mettere in atto strategie di evitamento e compensazione esterna del bisogno.

Su questa base sono stati organizzati corsi di prossimità all'interno del Comune di Venezia realizzati grazie ad un finanziamento del progetto FAMI (Fondo Asilo, Migrazione ed Integrazione) del Ministero dell'Interno e dell'Unione Europea con capofila il Comune di Venezia (Servizio Immigrazione) e partner l'Università Ca' Foscari (Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati). L'obiettivo era di rivolgersi a studenti analfabeti o scarsamente scolarizzati e soprattutto a donne residenti in Italia che non avessero mai frequentato corsi di lingua italiana.

Particolare attenzione all'interno del presente contributo verrà inoltre data ai corsi realizzati nei parchi di Mestre tra maggio, giugno e agosto 2017; data la caratteristica più innovativa e l'ambiente informale in cui sono state realizzate le lezioni è stato deciso di condurre uno studio di caso di tipo qualitativo ed esplorativo.

Durante la ricerca abbiamo osservato e monitorato le lezioni attraverso schede di osservazioni, *focus groups* e interviste, con il fine di:

- individuare le caratteristiche di un corso di prossimità in uno spazio aperto;
- rilevare criticità e potenzialità di tali corsi legate al setting, partecipanti, motivazione, materiali impiegati e personale coinvolto (mediatori e mentori di comunità).

Tra i dati che verranno forniti di seguito, infine, si presenterà anche il punto di vista dei docenti di L2 che hanno svolto tali corsi e il punto di vista degli studenti frequentanti raccolti tramite interviste collettive a fine corso e *focus groups*. A completamento dei dati relativi al punto di vista degli studenti, verranno presentati anche alcuni estratti di un'intervista condotta tra donne che non parlavano la lingua italiana². Alcune delle persone intervistate hanno successivamente deciso di iscriversi a corsi di prossimità organizzati dal Comune e ci hanno riportato le motivazioni che le hanno spinte ad intraprendere un percorso di apprendimento della lingua.

1. I corsi di prossimità

All'interno del seguente paragrafo si presenterà la caratteristica dei corsi di italiano di prossimità secondo la letteratura scientifica di riferimento. Si dettaglieranno gli obiettivi di tali

² Per approfondimenti si veda il report della ricerca Tonioli V., 2018, "Vivere in città senza parlare italiano", realizzato all'interno dello stesso progetto Educittà e finalizzato a capire le motivazioni per cui alcuni adulti stranieri non si iscrivono ai corsi di italiano e quali strategie adottino per vivere in città.



Progetto cofinanziato
dall'Unione Europea



Comune di Venezia



Università Ca' Foscari



MINISTERO
DELL'INTERNO

corsi, l'utenza a cui sono rivolti e se ne presenterà la struttura. Inoltre si presenteranno i corsi di prossimità organizzati all'interno del progetto Educittà e i feedback ricevuti da parte degli studenti e degli operatori che hanno organizzato, gestito e frequentato tali corsi.

1.1 Caratteristiche dei corsi di prossimità

Favaro (2011: 9) definisce i corsi di prossimità come

corsi che hanno caratteristiche maggiori di vicinanza e di prossimità – quanto allo spazio, agli orari, alle attenzioni organizzative, ai dispositivi d'inclusione previsti – e sono frequentati in misura maggiore da coloro che non si sentono (ancora) in grado di accedere a percorsi formativi più formali e “scolastici”.

Si tratta pertanto di corsi rivolti a cittadini stranieri apprendenti adulti “con un basso livello di scolarità e che si avvicinano per la prima volta alla lingua seconda. Per costoro, sono necessari tempi lunghi, attenzioni mirate, facilitazioni didattiche molteplici e protratte (Favaro, 2011:10). L'obiettivo principale è quello di organizzare lezioni di italiano per avvicinare alla lingua chi si sente ancora distante da un tipo di formazione più formale e tradizionale come in un contesto scolastico. Come spiega Favaro (2009: 9), infatti,

gli studenti più fragili – per ragioni di genere, scolarità, per la situazione d'inserimento sociale ancora ‘separata’, per distanze relazionali ed emotive – difficilmente intraprendono un cammino di apprendimento linguistico se non sono supportati e accolti [...]. Imparare una nuova lingua in un contesto di migrazione senza poter contare sul supporto sicuro dello scritto e senza poter ancorare i nuovi saperi a conoscenze grammaticali di base sedimentate nella propria madrelingua rappresenta infatti un'avventura ardua e piena di ostacoli”.

Come possiamo leggere nell'estratto seguente tratto dal primo focus group realizzato tra i docenti di L2 che hanno tenuto i corsi di prossimità all'interno del progetto Educittà, emerge la necessità di presentare in classe una lingua semplice, legata alla sfera quotidiana e che rappresenti un primo aggancio al contesto dell'italiano L2, spesso molto distante per gli utenti dei corsi.

Un secondo obiettivo dei corsi di prossimità è di rendere il più possibile autonomi gli apprendenti nell'affrontare lo studio di una lingua seconda, a volte per tipologia molto distante da quella materna (d'ora in avanti L1). Come spiega Serragiotto (2004: 176), infatti, lo studente adulto possiede una forte “coscienza di sé” e teme il giudizio negativo di altri coetanei o altri studenti. Gli studenti adulti, inoltre, sono “portatori di una esperienza vissuta” e hanno una maggiore consapevolezza “delle loro relazioni e delle loro emozioni” (Serragiotto, 2004: 175). Knowles (1998: 67) scrive infatti che “lo studente adulto è in primo luogo autonomo e dotato di auto-percezione marcata che si concretizza in una forte coscienza di sé, della propria identità”.

È pertanto fondamentale, come sostiene Balboni (2012: 89) che gli apprendenti adulti acquisiscano “sicurezza psicologica e sociale” ovvero i contenuti da imparare non devono



Progetto cofinanziato
dall'Unione Europea



Comune di Venezia



Università Ca' Foscari



mettere a rischio “l'autostima e l'immagine sociale (cioè non devono innescare il filtro affettivo)”.

Secondo Shumann (1997, 2004), infatti, l'emozione ricopre un ruolo fondamentale all'interno del processo di apprendimento di una lingua poiché a livello cognitivo sulla base di emozioni piacevoli o negative il cervello seleziona l'*input* da interiorizzare.

Come spiega Balboni (2012: 89), infatti,

il cervello seleziona cioè che *vuole* selezionare sulla base di cinque motivazioni

- *novità*;
- *attrattività*;
- *funzionalità* ovvero deve rispondere ai bisogni degli studenti;
- *realizzabilità* ovvero il compito deve essere percepito come possibile;
- *sicurezza psicologica e sociale*.

Rispetto a quest'ultimo punto, studenti analfabeti o scarsamente scolarizzati che devono affrontare un percorso di acquisizione di una L2 possono richiedere tempi maggiori e devono essere disposti a mettersi in gioco all'interno di un percorso complesso che può comportare stati ansiosi e perdita di sicurezza psicologica e sociale. Favaro (2011: 13), a questo proposito, spiega infatti che

Entrare in formazione da adulti, e in condizione di migrazione, richiede determinazione, disponibilità di tempo, apertura e fatica. Esige la necessità di *fare posto* alle nuove parole, ai suoni complessi e di difficile articolazione, alle regole grammaticali non sempre trasparenti, ai segni e significati talvolta oscuri. Esige anche l'accettazione di una sorta di *necessaria regressione*.

Come spiega anche Bertolotto (2013: 112), “l'adulto analfabeta che migra, poi, vede unirsi al disorientamento identitario e linguistico che caratterizza qualunque migrazione la carenza di un dispositivo semiotico fondamentale per far fronte alla sopravvivenza linguistica nel paese ospite”.

Gli studenti adulti analfabeti o semianalfabeti, pertanto, possono avere un tipo di approccio alla conoscenza di una nuova lingua caratterizzato da ansie, paure, frustrazioni e preoccupazioni di varia natura tra cui il fatto di doversi avvicinare a una lingua anche scritta.

Da una ricerca condotta all'interno di alcuni CTP (per approfondimenti si veda Favaro, 2011: 17) emerge la difficoltà per gli adulti analfabeti o semianalfabeti di imparare la lingua scritta. Tra le ragioni di tale difficoltà troviamo:

- ragioni organizzative e di tempo date dal fatto che l'apprendimento di una lingua richiede un percorso lungo e costante;
- ragioni di tipo psicologico e sociale legate alla situazione di smarrimento.

Su queste basi si ritiene necessario organizzare corsi di lingua italiana che incontrino il più possibile le esigenze degli apprendenti migranti vulnerabili, che rispondano alle proprie ansie e paure e che possano incontrare le motivazioni sociali, culturali e personali da loro sollevate.



Progetto cofinanziato
dall'Unione Europea



Comune di Venezia



Università Ca' Foscari



1.2 L'organizzazione della didattica di prossimità all'interno del progetto "Educittà"

Il progetto Educittà è un FAMI gestito dal Servizio Immigrazione del Comune di Venezia in collaborazione con il Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali di Ca' Foscari e finanziato dal Ministero dell'Interno e dell'Unione Europea tra gennaio 2017 e marzo 2018.

Il focus delle linee d'azione promosso dal progetto era rivolto a corsi di lingua italiana innovativi, in particolare ad adulti, soggetti vulnerabili come minori stranieri a rischio di dispersione scolastica, minori stranieri non accompagnati, analfabeti o donne che non avevano mai frequentato un corso di lingua italiana ma residenti in Italia.

A questo proposito, grazie ad Educittà, è stato possibile realizzare diverse attività tra cui corsi di L2 permanenti nelle scuole per alunni neo-arrivati a rischio dispersione, corsi per alunni BES (Bisogni Educativi Speciali) in orario extrascolastico, corsi di italiano ed educazione civica per adulti (come italiano per la scuola, per la salute, per l'abitare in città, per la mobilità sostenibile e per i diritti di cittadinanza), corsi di formazione a docenti ed operatori sui temi della didattica della L2, della gestione di classi BES e sulla creazione di materiale autentico per studenti bassamente scolarizzati, corsi per genitori neoarrivati all'interno di scuole pubbliche e 12 corsi di lingua italiana di prossimità per corsisti di livello PreA1 e A1³.

Il Servizio Immigrazione del Comune di Venezia ha ritenuto importante organizzare corsi di prossimità all'interno del progetto per le seguenti ragioni⁴:

- incontrare persone residenti sul territorio da molti anni che non hanno mai fatto un corso di italiano ma di cui si conosce la presenza date le numerose richieste di mediazione in ambito scolastico e socio-sanitario;
- facilitare l'approccio ad un corso di italiano L2 da parte di chi è più restio, in difficoltà o meno abituato a studiare ed entrare in una classe di lingua;
- condividere l'impegno di promuovere la conoscenza della lingua italiana con professionisti e volontari che operano in altri ambiti.

I corsi, infatti, sono stati organizzati in collaborazione con il terzo settore e con la Rete dei corsi di italiano del Comune di Venezia.

Sono stati contattati, inoltre, l'Ordine dei Medici della Provincia di Venezia, gli ambulatori pediatrici (l'ambulatorio di via Giuliani e della Cita di Marghera), gli ambulatori di medicina integrata (del distretto di via Cappuccina di Mestre), alcune scuole primarie del territorio (come la scuola Grimani, Querini, Battisti di Mestre). Infine sono state contattate diverse associazioni culturali e religiose del territorio.

I corsi all'interno del progetto Educittà sono stati organizzati presso:

- moschee;
- parchi;
- studi pediatrici;

³ Per il riferimento del livello linguistico si veda il QCER (Quadro Comune Europeo di Riferimento per la conoscenza delle lingue) del 2010 e le indicazioni di Minuz (2005) sulla strutturazione di percorsi di italiano L2 per studenti adulti analfabeti.

⁴ Dati presentati in occasione del convegno finale del progetto Educittà che si è tenuto il 13 aprile 2018.



Progetto cofinanziato
dall'Unione Europea

Comune di Venezia

Università Ca' Foscari

- scuole;
- centri aggregativi / civici o sociali.

I corsi sono stati così distribuiti:

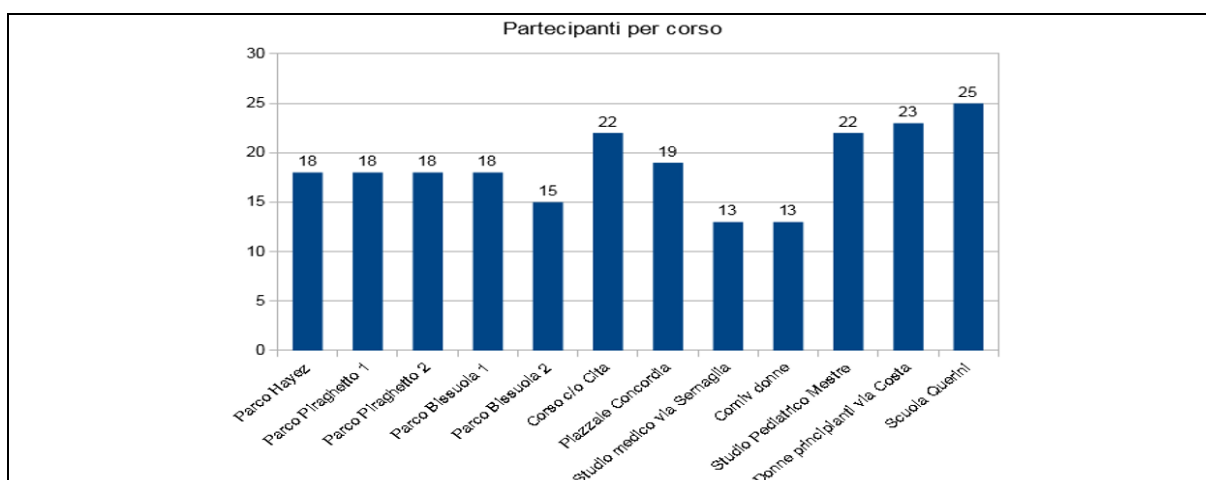
1. lab prossimità Parco Piraghetto 1
2. lab prossimità Parco Piraghetto 2
3. lab prossimità Parco Hayez
4. lab prossimità Parco Bissuola 1
5. lab prossimità Parco Bissuola 2
6. lab prossimità Cita – Lavoratori
7. lab prossimità – piazzale Concordia
8. lab prossimità – ambulatorio pediatrico Mestre
9. lab prossimità – studio medico Mestre
10. lab prossimità COMIV donne
11. lab prossimità Scuola Querini
12. lab prossimità – donne bangla via costa

Grafico numero 1: organizzazione dei corsi di prossimità di Educittà

Si trattava quindi di luoghi solitamente non predisposti alla didattica della lingua italiana ma vicini alle zone di residenza dei corsisti.

Il totale dei cittadini raggiunti destinatari dei corsi è di 224 adulti e di 90 bambini che hanno usufruito delle attività di *babysitting* durante lo svolgimento delle lezioni.

Di seguito si riporta la suddivisione dei singoli corsisti all'interno dei 12 corsi di prossimità:





Progetto cofinanziato
dall'Unione Europea

Comune di Venezia

Università Ca' Foscari

Grafico numero 2: distribuzione dei partecipanti all'interno dei corsi di prossimità di Educittà

Rispetto alla provenienza, emerge dal grafico seguente, il 74,5% dei cittadini stranieri che hanno frequentato i corsi di prossimità ha origini bengalesi, ovvero 167 studenti su 224. A seguire, tra le nazionalità più rappresentate, troviamo la Nigeria con 9 studenti, il Senegal con 6 ed il Kosovo ed il Marocco rispettivamente con 5 cittadini per nazionalità:

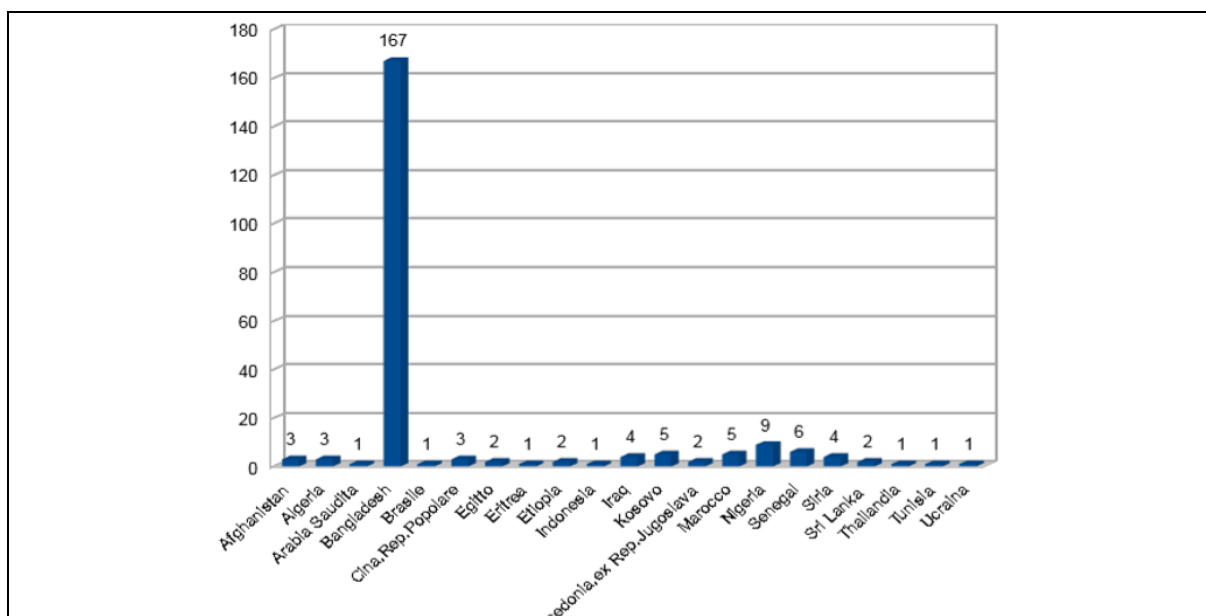


Grafico numero 3: provenienza dei partecipanti all'interno dei corsi di prossimità di Educittà

Per quanto riguarda l'età, il 40% degli iscritti ai corsi si aggirava tra la fascia compresa tra i 30 e i 39 anni, come si mostra nel grafico seguente:

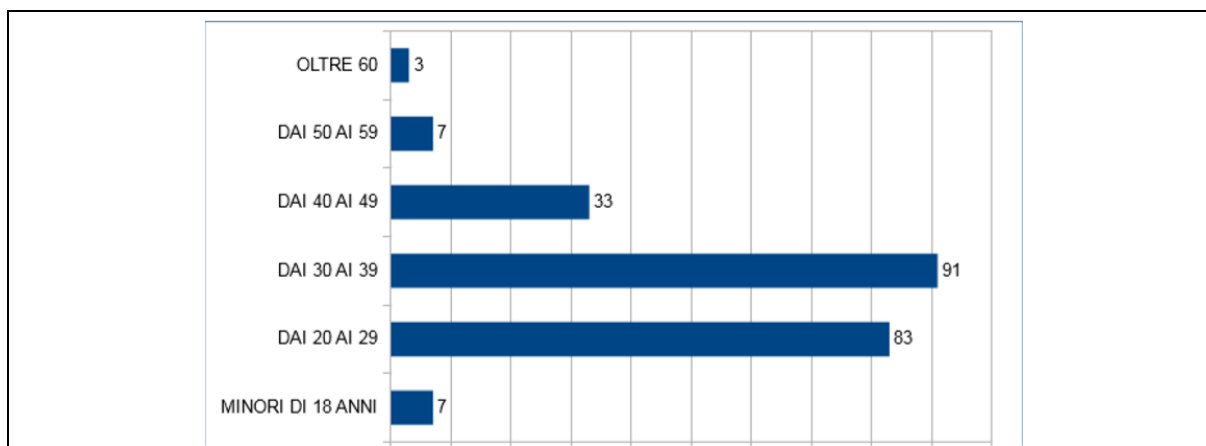


Grafico numero 4: età dei partecipanti all'interno dei corsi di prossimità di Educittà



Progetto cofinanziato
dall'Unione Europea



Comune di Venezia



Università Ca' Foscari



Infine, rispetto agli utenti dei corsi possiamo affermare che l'89% fosse costituito da donne di cui il 49,55% non aveva mai frequentato in precedenza corsi di lingua italiana.

1.3 Le caratteristiche dei corsi

Le caratteristiche dei corsi di prossimità strutturati all'interno del progetto Educittà sono state le seguenti:

- tutti i corsi sono stati strutturati in 30 ore di lingua italiana suddivisi in circa 10 o 15 incontri in totale;
- in ogni corso è stato presente un mentore per l'italiano che ha affiancato gli studenti durante le lezioni;
- gli incontri sono stati almeno bisettimanali e di tre ore ciascuno;
- nella scelta degli utenti, qualora la richiesta di partecipazione fosse elevata, la precedenza è stata data a target vulnerabili, in particolare donne analfabete, debolmente scolarizzate o residenti in Italia con una conoscenza scarsa o nulla della lingua italiana;
- in tutti i corsi è stata presente un'attività di *babysitting* interculturale organizzata dal Servizio Immigrazione che ha consentito ai genitori di potersi recare al corso insieme ai propri figli, soprattutto durante il periodo estivo, momento di chiusura delle scuole;
- in ogni corso è stata prevista l'iscrizione secondo le modalità richieste dal progetto, ovvero la compilazione di una scheda per ogni partecipante, copia del documento di identità, del permesso di soggiorno e del codice fiscale;
- in ogni corso è stato previsto un test iniziale di valutazione delle competenze in ingresso, un test finale di valutazione delle competenze in uscita e la consegna di un attestato di frequenza e profitto a chi avesse assistito ad almeno il 70% delle ore di lezione e avesse superato positivamente il test finale.

I corsi si sono svolti principalmente la mattina tra le 9 e le 11 o il pomeriggio tra le 16.30 e le 19.30 dal lunedì a venerdì o il sabato pomeriggio per un gruppo di uomini lavoratori che ha richiesto espressamente l'organizzazione del corso nel giorno di riposo.

Rispetto al contenuto presentato, come letto nell'estratto relativo alla testimonianza di una docente di italiano L2 del progetto, sono stati preferiti argomenti legati alla sfera quotidiana dei partecipanti, spendibili nella comunicazione.

È stata inoltre utile la presenza del Servizio Immigrazione del Comune di Venezia durante lo svolgimento dei corsi soprattutto per quanto riguarda le informazioni fornite ai corsisti rispetto al funzionamento dei servizi socio-educativi del territorio.

È stata inoltre apprezzata la presenza dei consultori e degli studi pediatrici che hanno fornito informazioni rispetto al contesto socio-sanitario.

In ognuno degli incontri appena descritti è sempre stata garantita la presenza di un mediatore linguistico-culturale per facilitare la comunicazione tra i diversi interlocutori.



Progetto cofinanziato
dall'Unione Europea



Comune di Venezia



Università Ca' Foscari



MINISTERO
DELL'INTERNO

Anche i docenti coinvolti nei corsi hanno confermato l'importanza di aver visto il coinvolgimento di diversi servizi presenti sul territorio all'interno delle lezioni:

Secondo me è stata anche molto utile la presentazione dei servizi, io l'ho visto anche l'anno scorso, per sapere come funziona, sapere come funziona il consultorio il servizio immigrazione ...

Estratto numero 1: tratta dal primo focus group con gli insegnanti dei corsi di prossimità di Educittà

1.4 I mentori per l'italiano

Come abbiamo menzionato nel paragrafo precedente, durante i corsi sono sempre state presenti delle figure operative che hanno affiancato i corsisti durante tutte le lezioni di prossimità; tali figure sono definite mentori per l'italiano.

I mentori sono cittadini stranieri con una buona o ottima conoscenza della lingua italiana e che hanno collaborato sul territorio insieme al Servizio Immigrazione nell'inserimento di cittadini stranieri nel contesto sociale di vita attraverso l'avvicinamento ai corsi di lingua L2.

All'interno del progetto sono state formate 13 persone, di cui 4 uomini e 9 donne. I luoghi di provenienza erano il Bangladesh, il Senegal, la Siria, l'Algeria, l'Ucraina e la Nigeria.

La formazione che hanno seguito è stata gestita dalla Società Arché di Venezia nella persona della dott.ssa Laura Castellani ed è stata strutturata:

- in 20 ore frontali basate sulla rielaborazione del proprio percorso migratorio e sui principi base della comunicazione interculturale e
- in 30 ore di supervisione individuali e di gruppo per sostenere eventuali difficoltà che possano sorgere nella relazione e gestione dell'esperienza e per rielaborare il ruolo di mentore nella vita di ogni giorno.

I mentori hanno operato incontrando cittadini stranieri e motivandoli presentando loro la propria esperienza di migrazione e motivando le persone al valore dell'apprendimento della lingua italiana. Essi hanno rappresentato quindi per gli stranieri iscritti ai corsi, un modello di apprendimento della lingua, un esempio di buona riuscita e di motivazione. Si è creato, pertanto, un sistema di sostegno e motivazione 'contagioso'.

Le azioni dei mentori si sono così suddivise:

- Azioni prima del corso: facendo una promozione mirata;
- Azioni durante il corso: aiutando l'insegnante a capire le difficoltà dei singoli, e sostenendo i corsisti che si sentono più fragili;
- Azioni dopo il corso: accompagnando i corsisti ad altri corsi più strutturati di lingua (es. presso i Cpia).

1.5 Feedback sui corsi realizzati



Progetto cofinanziato
dall'Unione Europea

Comune di Venezia

Università Ca' Foscari

Di seguito intendiamo riportare il punto di vista degli studenti che hanno seguito i corsi di prossimità e dei docenti che hanno tenuto tali corsi. Gli studenti sono stati intervistati tramite interviste collettive finali registrate a conclusione di ogni corso ed è inoltre stato chiesto a loro di compilare un questionario di gradimento finale scritto ed anonimo.

Agli studenti, tramite le interviste ed i questionari, è stato chiesto di esprimere un parere rispetto al tipo di corso, se fosse di gradimento il luogo, il tipo di metodologia adottata, l'orario di svolgimento delle lezioni, l'insegnante, il tipo di attività svolte e di raccogliere eventuali suggerimenti o proposte per l'organizzazione di futuri corsi.

La struttura del questionario⁵ è la seguente:

1. Ti va bene l'orario delle lezioni?				
				
per niente	no	indifferente	si	molto
2. Ti va bene il luogo del corso?				
				
per niente	no	indifferente	si	molto
3. Come ti trovi con l'insegnante?				
				
per niente	no	indifferente	si	molto
4. Il materiale (fotocopie / libro) è utile?				
				
per niente	no	indifferente	si	molto
5. Il tuo italiano ora è migliorato?				
				
per niente	no	indifferente	si	molto
6. Vuoi fare un altro corso in futuro?				
				
per niente	no	indifferente	si	molto

⁵ Un modello intero di questionario sarà visibile in appendice al presente report.



Progetto cofinanziato
dall'Unione Europea



Comune di Venezia



Università Ca' Foscari



7. Hai suggerimenti o proposte?

8. Come hai saputo del corso?

- Da volantini / manifesti / internet
- Da amici / conoscenti
- (Altro) _____

Struttura del questionario finale di gradimento di ogni corso di prossimità

Grazie alle interviste collettive, inoltre, è stato possibile approfondire alcune delle risposte che gli studenti avevano fornito nel questionario ed ampliare a nuovi temi come l'utilità o meno della presenza del *babysitting* all'interno del corso, della figura dei mentori o della trattazione di determinati argomenti durante le lezioni.

Con i docenti, invece, sono stati organizzati due *focus groups* per raccogliere punti di forza e criticità rispetto ai corsi di prossimità.

1.5.1 Il punto di vista degli studenti

Secondo quanto emerge dai questionari possiamo affermare che per gli studenti coinvolti i corsi sono stati di grande gradimento; hanno inoltre apprezzato luoghi e orari di organizzazione degli stessi.

Rispetto ai corsi nei parchi gli studenti hanno inoltre aggiunto che la bellezza del luogo fosse data dalle caratteristiche dei parchi stessi, come possiamo leggere nelle risposte seguenti:

“Il posto ci piace perché è bello, ci sono gli alberi”

“I bambini amano andare a giocare al parco”

“Si può stare all'aria aperta e c'è il sole”

“Escono da casa per fare una passeggiata e mentre vengono al parco fanno anche il corso”

Estratto numero 2: tratta dall'intervista finale al corso del parco della Bissuola

“A qualcuno è piaciuto perché è aperto ed è verde”

“Perché eravamo tutti insieme, le persone condividevano uno spazio e si potevano sempre incontrare.”

“La cosa positiva è avere il *babysitting* in un luogo aperto”

Estratto numero 3: tratta dall'intervista finale al corso del parco Hayez

“Perché ci sono gli amici”; “Perché il parco è bello”; “Perché gli alberi sono belli”

“Perché i bambini possono venire grazie al *babysitting*”;



Progetto cofinanziato
dall'Unione Europea



Comune di Venezia



Università Ca' Foscari



MINISTERO
DELL'INTERNO

“Perché possiamo vedere i bambini, perché vediamo persone che passano qua e non siamo da soli”

Estratto numero 4: tratta dall'intervista finale al corso del parco Piraghetto

Ci è sembrato interessante riportare, inoltre, il punto di vista di una signora iscritta ad un corso di prossimità in quanto ci comunica l'importanza da lei percepita di frequentare ora un corso di italiano. Ci spiega che ora che sa cosa significhi frequentare una lezione si rende conto di quanto abbia perso tempo negli anni precedenti sia da un punto di vista di apprendimento della lingua sia di interazioni e socializzazioni nella società:

“Prima del corso a quest'ora stavo a casa e perdevo tempo invece ora faccio il corso e conosco nuove persone”

Estratto numero 5: tratta dall'intervista finale al corso del parco Bissuola

Rispetto al centro Comiv, ai corsi di Marghera e di via Sernaglia, i partecipanti hanno dichiarato che il luogo di organizzazione dei corsi fosse piaciuto in quanto vicino a casa e quindi facilmente raggiungibile.

È stata espresso, inoltre, il desiderio di poter seguire un nuovo corso di italiano in futuro. In tutte le interviste collettive è stato chiesto di poter organizzare corsi più lunghi di un maggior numero di ore e diluiti in più giorni alla settimana.

In particolare è stato chiesto di poter affrontare maggiormente contenuti di lingua italiana legati alla sfera socio-sanitaria in primo luogo e socio-educativa in secondo.

Le persone iscritte ai corsi di prossimità hanno infatti espresso la necessità di conoscere le parti del corpo, le malattie, i diversi modi di poter comunicare in ospedale, dal medico o dal pediatra. Inoltre hanno richiesto di poter conoscere meglio il funzionamento del sistema scolastico in Italia (si veda l'intervista 11 del report sul Vivere in città senza parlare italiano).

Rispetto all'orario i genitori hanno specificato la necessità di poter frequentare corsi mentre i figli sono a scuola o di poter usufruire dell'attività di *babysitting*.

Tutti gli studenti, inoltre, hanno dichiarato di aver apprezzato i docenti che hanno tenuto i corsi, in particolare una metodologia interattiva, come leggiamo di seguito:

“Perché è bravissima”

“Perché insegnava con un modo divertente, dava soddisfazione, era pratica non era come a scuola con un tavolo e un libro ma hanno imparato attraverso i giochi, non si sentono tornate indietro come erano bambine”

“Ha una bella pedagogia, sa come fare arrivare il suo messaggio”

“Utilizzava gesti e sono stati utili”

“Lezioni molto interattive”

Estratto numero 6: tratta dall'intervista finale al corso del parco Hayez



Progetto cofinanziato
dall'Unione Europea



Comune di Venezia



Università Ca' Foscari



Dal seguente estratto, invece, emerge l'apprezzamento della disponibilità da parte dei docenti di spiegar i concetti non chiari, con pazienza e ascolto delle esigenze dei corsisti:

“Spiegavano bene”.

“È piaciuto il metodo, fanno arrivare il messaggio esatto, hanno tanta pazienza, semplificano molto, hanno uno stile chiaro e semplice, perché sorridono, sanno ascoltare, sanno ripetere sempre se qualcosa non era chiaro, usavano molti gesti che aiutavano a capire meglio”

Estratto numero 7: tratta dall'intervista finale al corso del parco Piraghetto

Inoltre alcuni studenti confermano di avere particolarmente apprezzato la presenza di pediatri e di servizi durante lo svolgimento delle lezioni in quanto ciò ha concesso loro di approfondire determinate conoscenze rispetto all'andamento dei servizi stessi e di potersi confrontare con tempi più distesi rispetto ai contenuti sconosciuti:

Quando vedo la pediatra durante la visita non posso fare domande, qui posso domandare tutto.

Estratto numero 8: tratta dall'intervista finale al corso presso lo studio pediatrico

Per quanto riguarda i mentori (cfr. 1.4), invece, gli studenti hanno sostenuto che la loro presenza sia stata fondamentale all'interno del corso soprattutto per rinforzare alcune spiegazioni in L1 quando la L2 non era sufficiente o, nel caso in cui il mentore parlasse in italiano, per motivare i partecipanti nella frequenza del corso.

“Sì molto utili. L'insegnante ha insegnato bene, ha spiegato bene con gesti e scherzi ma se non c'erano i mentori non serviva a niente”.

“È stato utile averli perché spiegavano bene e hanno dato la forza alle signore di andare avanti e continuare. La figura è stata utile anche se parlava solo in italiano perché dava una spiegazione maggiore”.

Estratto numero 9: tratta dall'intervista finale al corso del parco della Bissuola

Anche nell'intervista 8 del report sul “vivere in città senza parlare italiano”, una signora afferma che

“Se l'insegnante parla la nostra lingua è più comodo perché se non capiamo qualcosa possiamo fare domande anche se ancora non sappiamo l'italiano”

Nell'intervista 8 cinese si legge che:

“So che c'è lei, mi fido e mi sento tranquilla”;



Progetto cofinanziato
dall'Unione Europea



Comune di Venezia



Università Ca' Foscari



“Se ha imparato italiano anche lei allora posso farcela anche io”.

Estratto numero 10: tratta dall'intervista finale al corso di prossimità di via Sernaglia

1.5.2 Il punto di vista dei docenti

I docenti che hanno tenuto i corsi di prossimità hanno riconosciuto l'importanza di aver presentato in classe una lingua italiana pratica ed immediatamente spendibile nella quotidianità. Inoltre hanno affermato l'importanza di impiegare le 30 ore di lingua principalmente come aggancio per persone che non avevano mai frequentato corsi di italiano in precedenza per fornire loro più autonomia e motivazione. Possiamo trovare conferma e riassunto di tale punto di vista nelle parole che emergono da una docente dei corsi durante la realizzazione di un *focus group*:

Per quanto riguarda i contenuti il focus è sulle necessità quotidiane. Secondo me anche quello ha funzionato molto [...] Senza avere troppe aspettative, secondo me, perché di 30 ore effettive forse arriviamo a 20. In 20 ore si fa molto poco soprattutto per signore o comunque in generale per persone che hanno una scarsa alfabetizzazione in lingua d'origine. Per cui direi che il fatto di esserci concentrati su questioni legate alla vita quotidiana cioè ad una lingua perfettamente impiegabile e spendibile abbia funzionato anche sulla motivazione delle partecipanti.

Estratto numero 11: tratta dal primo focus group con gli insegnanti dei corsi di prossimità di Educittà

Per quanto riguarda invece, la presenza dei mentori all'interno dei corsi (cfr. 1.4), i docenti ne riconoscono il valore soprattutto umano e la funzione di motivatori per l'apprendimento degli studenti, così come possiamo leggere negli estratti dei *focus groups* seguenti:

Ritornando ai nostri obiettivi ci sta anche che per un primissimo approccio di questo tipo ci sia una figura che, se riesce ad essere discreta e intervenire solo su richiesta, fa sentire le signore molto più serene.

Estratto numero 12: tratta dal primo focus group con gli insegnanti dei corsi di prossimità di Educittà

A livello umano sono stati davvero importantissimi perché vedevo le signore che in qualche modo vedevano un esempio di integrazione su due fronti cioè di mantenimento della cultura di origine però anche di integrazione sul territorio. Un modello cioè di vita come da italiana e allo stesso tempo da bengalese.

Estratto numero 13: tratta dal primo focus group con gli insegnanti dei corsi di prossimità di Educittà

Tuttavia, rispetto alla figura dei mentori in aula o durante la lezione al parco, sono emerse alcune criticità tra cui:

- La difficoltà a volte da parte del mentore di riconoscere se e quando intervenire per spiegare un eventuale concetto o argomento di lingua. In alcuni casi, infatti, i mentori



Progetto cofinanziato
dall'Unione Europea



Comune di Venezia



Università Ca' Foscari



intervenivano non solo per fornire spiegazioni rispetto a quanto detto già dall'insegnante ma sostituendosi a lui e gestendo le informazioni da trasmettere. Questo ha comportato, in alcune situazioni la necessità di dover interrompere la lezione e negoziare con il mentore i contenuti da trasmettere e le modalità. Troviamo un esempio di questo aspetto nell'estratto seguente:

magari ogni tanto succedeva che soprattutto negli aspetti grammaticali quando chiedevano un approfondimento si iniziava con qualcosa di abbastanza soft e poi io dovevo spiegare al mentore, per esempio, iniziamo con gli articoli 'il' e 'la', lei traduceva poi però iniziava a dire per esempio 'quando c'è la vocale si usa l'apostrofato ecc... ma questo non doveva succedere.

Estratto numero 14: tratta dal primo focus group con gli insegnanti dei corsi di prossimità di Educittà

-

Il fatto che alcuni studenti, avendo la possibilità di avere in aula un mentore della stessa L1 scegliessero di sforzarsi di meno nella comprensione di un messaggio sapendo che in ogni caso sarebbe stato dato loro un supporto di tipo linguistico, così come possiamo leggere di seguito:

Allora da una parte, diciamo, dal punto di vista linguistico, le signore si sono sforzate molto meno degli altri corsi che ho tenuto perché sanno che c'è la traduzione pronta per cui veramente si impegnano molto meno, non c'è ombra di dubbio.

Estratto numero 15: tratta dal primo focus group con gli insegnanti dei corsi di prossimità di Educittà

2. L'italiano di prossimità nei parchi: uno studio di caso

Oltre alla raccolta dati relativa a tutti i corsi di prossimità presenti nel progetto abbiamo deciso di realizzare uno studio di caso (Yin, 2003) basato su un'indagine qualitativa ed esplorativa specifica sulla didattica all'interno del parco.

Ci pareva interessante, infatti, rilevare le potenzialità e le criticità di alcune lezioni all'interno di un *setting* differente e distante dai tradizionali luoghi d'insegnamento. In particolare ci siamo domandati:

- se e come il diverso ambiente di apprendimento influenzasse il modo di fare didattica;
- se ci fossero distrazioni da parte dei partecipanti date dagli stimoli ricevuti dall'esterno;
- che tipo di attività didattiche fossero più adatte ad un tipo di didattica al parco in un contesto in cui per esempio non sono presenti banchi, lavagne o tecnologie a supporto del docente;
- che tipo di lingua fosse utilizzata durante la lezione da parte di studenti, docenti, mentori e tra gli studenti stessi.

2.1 Il contesto ed i partecipanti

I corsi di prossimità che si sono tenuti nei parchi sono stati cinque e si sono svolti tra giugno e agosto 2017 all'interno dei parchi Bissuola (2 corsi), Piraghetto (due corsi) e Hayez della città



Progetto cofinanziato
dall'Unione Europea



Comune di Venezia



Università Ca' Foscari



MINISTERO
DELL'INTERNO

di Mestre. I corsi si tenevano in orario pomeridiano ovvero tra le 16.30 e le 20.00 per un totale di 30 ore suddivise in due incontri settimanali.

Presso il corso al Parco Hayez e Piraghetto l'orario delle lezioni era compreso tra le 16.30 e le 19.00 mentre presso il parco della Bissuola i corsi sono stati svolti tra le 17.30 e le 20.00.

Nello specifico 18 studenti hanno partecipato al corso del parco Hayez, al corso del Piraghetto 1, del Piraghetto 2, della Bissuola 1 e 15 studenti hanno frequentato il corso della Bissuola 2.

L'utenza principale era costituita da donne di origine bengalese che non avevano mai frequentato prima di allora un corso di italiano L2.

Oltre agli studenti coinvolti erano presenti ai corsi:

- i docenti di L2, qualificati ed esperti nella didattica della lingua italiana a stranieri come lingua seconda;
- i mentori per l'italiano (cfr. 1.4);
- i mediatori linguistico-culturali soprattutto durante gli incontri in cui i servizi del territorio si sono recati a presentare il funzionamento delle scuole, degli studi pediatrici e dei consultori ai corsisti;
- gli operatori del Servizio Immigrazione che hanno supportato i docenti nell'organizzazione dei corsi e hanno presentato alcuni servizi presenti sul territorio ai cittadini coinvolti (tra cui per esempio i corsi successivi di lingua italiana offerti da Cpia ed associazioni della zona del Comune di Venezia);
- i *babysitter* che hanno organizzato attività ludico-educative e ricreative per i figli o parenti o amici dei frequentanti i corsi per adulti di L2;
- studenti dei corsi di laurea o master in didattica della lingua italiana, stagisti o tirocinanti.

2.2 Metodologia di raccolta e di analisi dei dati

Per raccogliere i dati abbiamo deciso di recarci 4 volte presso ogni corso per un totale di 20 supervisioni (4 per ognuno dei 5 corsi organizzati all'interno dei parchi).

Per rispondere alle domande che ci siamo posti (cfr. 2.1), abbiamo deciso di utilizzare:

- un riadattamento della scheda COLT di Nunan presentata da Coonan (2004);
- alcune schede di osservazione (Stake, 2010) impiegate dal ricercatore.

Tramite la scheda COLT abbiamo voluto monitorare all'interno di una lezione cosa accadesse ogni 15 minuti di intervento. Nello specifico abbiamo voluto indagare:

- il tempo parola degli studenti rispetto all'interazione con mentori, docente o altri studenti;
- la lingua impiegata da parte di mentori, docenti e studenti durante tali interazioni;
- per quali attività si utilizzasse la lingua seconda italiana, una lingua madre degli studenti o un'altra lingua veicolare;
- le tipologie di attività proposte agli studenti.

Tramite la scheda di osservazione, invece, abbiamo indagato ogni quanto e per quale ragione gli studenti si distraessero all'interno di una lezione. Infine abbiamo voluto verificare se e come variasse il *setting* durante la lezione di italiano all'aria aperta.



Progetto cofinanziato
dall'Unione Europea



Comune di Venezia



Università Ca' Foscari



Le lezioni sono state filmate previa autorizzazione dei partecipanti e, quando non possibile, le schede sono state compilate in loco.

Grazie alla scheda COLT abbiamo potuto osservare che il tempo parola degli studenti e del docente era bilanciato all'interno delle lezioni. Erano numerosi inoltre i momenti di interazione tra i compagni del corso e tra studenti e mentori per chiedere ulteriori chiarimenti o verificare la comprensione. In alcune situazioni, per esempio, gli studenti con maggior competenza in L2 cercavano tramite spiegazioni in L1 di fornire chiarimenti ai compagni seduti accanto.

Abbiamo inoltre osservato che la L1 o un'eventuale LS era utilizzata da parte dei mentori o degli studenti stessi per chiedere chiarimenti, spiegazioni di tipo grammaticale o riflessione linguistica o per esplicitare eventuali implicite culturali.

La L1 o la LS era inoltre richiesta da parte dei corsisti per tradurre nuovo lessico nelle proprie lingue madri. In questo modo gli studenti ancoravano le nuove parole acquisite a conoscenze pregresse. La L1 o la LS è stata infine impiegata per ripassare i contenuti delle lezioni prima del test finale e verificare che tutto fosse stato corretto e compreso.

Rispetto alle tipologie di attività abbiamo verificato l'utilizzo soprattutto di esercizi comunicativi (per esempio *role plays*, giochi interattivi e di movimento), attività orali e di lettura e comprensione di brevi parole ed infine abbinamenti parole-immagini.

Tramite la scheda di osservazione, invece, abbiamo osservato che l'attenzione degli studenti subisse un calo ogni 15 minuti durante la lezione a causa di stimoli provenienti dall'esterno come passanti nei parchi, bambini che si recavano per parlare con i genitori, cambio di meteo o clima. A questo proposito abbiamo infine notato come il *setting* cambiasse ogni 30 minuti a seconda del variare del sole. In alcune situazioni si iniziava con una disposizione cerchio, per concludersi con isole di lavoro o viceversa.

3. Conclusioni

Dalla scheda di monitoraggio inviata al Ministero a conclusione del progetto Educittà possiamo leggere che:

I corsi di italiano di prossimità si confermano un utile strumento per avvicinare alla formazione linguistica persone immigrate residenti in Italia da diversi anni, che in molti casi non avevano ancora iniziato un percorso di apprendimento. Dai corsi di prossimità, anche grazie alla collaborazione dei mentori, molte persone sono transitate ai corsi di italiano dei CPIA territoriali.

Anche Favaro (2011: 9) sottolinea l'importanza di attivare corsi di prossimità soprattutto per persone scarsamente scolarizzate e che non abbiano mai frequentato corsi di italiano in un contesto di apprendimento formale all'interno di una classe o di un CPIA, poiché corsi più vicini e di prossimità costituiscono per tale tipologia di utenti il primo passo verso un apprendimento della lingua seconda. Si tratta di momenti di aggancio alla lingua italiana prima di un ulteriore cammino di apprendimento che deve diventare sempre più autonomo e consapevole.



Progetto cofinanziato
dall'Unione Europea



Comune di Venezia



Università Ca' Foscari



Secondo Rogers (in Balboni, 2012: 102), infatti, lo studente adulto

Mette continuamente in discussione l'architettura delle sue conoscenze nonché il suo status di adulto: quindi l'insegnamento può avere successo solo se è stato lo studente stesso a decidere di voler modificare le sue conoscenze e se viene rispettata la sua autonomia nei processi di *decision making* in ordine al suo apprendimento.

Favaro (2011: 9) spiega, inoltre, le ragioni per cui gli studenti preferiscano approcciarsi a corsi di prossimità e afferma che

le esperienze di scolarità nel Paese di origine incidono fortemente sul livello linguistico e indirizzano le modalità di approccio alla seconda lingua e verso l'apprendimento, in generale. Una serie di abitudini e di sapere fare – che riguardano, ad esempio, la gestione dei tempi, dello spazio, delle relazioni; l'atteggiamento verso i “compiti” e le attività proposte; la motivazione e la comunicazione con i docenti – sono infatti fortemente influenzate dalle esperienze scolastiche precedenti.

Quest'ultimo aspetto emerge anche all'interno delle interviste collettive finali di ogni corso in cui gli studenti hanno spiegato l'importanza di aver frequentato un corso di prossimità con caratteristiche differenti dai corsi tradizionali organizzati da CPIA o da altre strutture ed enti. Inoltre, alcune signore bengalesi intervistate durante la ricerca “Vivere in città senza parlare italiano” che si sono successivamente iscritte ai corsi di prossimità, hanno affermato di aver iniziato in precedenza altri corsi di L2 ma di averli abbandonati in quanto la metodologia, il *setting* e il tipo di corso non rispondevano alle proprie esigenze. Nei corsi di prossimità, invece, hanno trovato un diverso metodo di insegnamento che rispetta i tempi di acquisizione degli apprendenti, un ambiente disteso e molta disponibilità da parte del docente di mettersi in discussione e ritornare su quanto spiegato numerose volte affinché tutto il contenuto sia chiaro per gli studenti; così come possiamo leggere nell'estratto che segue:

- **Intervistatrice:** quando facevi il corso sei anni fa, ti ricordi se ti piaceva il corso o no? Nel 2011 quando sei arrivata qua.

Mediatrice in italiano: era così un breve tempo e non è entrato niente in testa.

- **Intervistatrice:** ho capito, ma ti piaceva o ti piace di più qua al Piraghetto?

Mediatrice in italiano: quel corso che lei ha fatto non piaceva, per lei non andava bene.

- **Intervistatrice:** ti ricordi come mai non andava bene?

Mediatrice in italiano: non capiva niente.

- **Intervistatrice:** come mai? L'insegnante andava molto veloce?

Mediatrice in italiano: spiegava veloce, a volte provava a spiegare un po', ripeteva, a volte no.

- **Intervistatrice:** e questa insegnante ti piace? Puoi essere sincera



Progetto cofinanziato
dall'Unione Europea



Comune di Venezia



Università Ca' Foscari



Mediatrice in italiano: loro spiegano, quando alcune cose non e capisce l'insegnante spiega molto bene.

- **Intervistatrice:** questa insegnante ti piace di più solo perché spiega o anche perché fa cose diverse?

Mediatrice in italiano: sta dicendo che spiega bene poi rispetta le persone. Non dice per esempio "ah tu mi stai chiedendo sempre la stessa cosa, non capisci niente, non ascolti". Lei spiega e rispetta i tempi degli studenti. Per questo le piace tanto.

Estratto numero 16: intervista in lingua bangla

Nell'estratto seguente, invece, una signora spiega la difficoltà riscontrata durante un precedente corso di italiano in cui le era stato chiesto di imparare soprattutto contenuti grammaticali senza possibilità di ricevere *feedback* o spiegazioni:

Mediatrice in italiano: Io facevo fatica a capire roba grammaticale, le cose grammaticali. Loro insegnavano bene cose grammaticali, quelli che erano con me imparavano velocemente però invece io non capivo bene. Non entrava nel mio cervello, io spesso facevo degli errori hai capito? Loro mi scrivevano, mi davano da fare a casa, io imparavo a memoria, quello che riuscivo a imparare a memoria imparavo, non avevo la capacità di fare da sola, quello che mi davano da fare imparavo a memoria

Estratto numero 17: intervista in lingua bangla

3.1 L'italiano L2 in contesti di prossimità: implicazioni glottodidattiche

La presenza sempre maggiore in Italia di studenti adulti⁶ analfabeti o semianalfabeti ha obbligato la società a ripensare ad una didattica dedicata a tali profili di apprendenti. Si tratta, come afferma Bertolotto (2013: 692), di presentare in classe una lingua di comunicazione e allo stesso tempo di "abituare alle consuetudini grafo-motorie dello scritto in un'età nella quale per ragioni di natura varia (neurologiche, motivazionali, psicolinguistiche, sociali ecc.) queste si danno per superate o naturalmente acquisite".

Il percorso di acquisizione della lingua seconda è, infatti, di per sé complesso e faticoso.

Come sostiene Balboni (2012: 86) i nuovi contenuti appresi dagli apprendenti devono trovare spazio all'interno della loro memoria; ciò comporta la ristrutturazione di sinapsi che trasmettano le informazioni e consentano la loro fissazione nella memoria a lungo termine.

Affinché si produca tale memorizzazione e affinché lo studente possa sostenere tale sforzo, è necessario che vi sia motivazione.

Secondo il modello egodinamico di Titone ogni persona, ovvero il suo *ego*, possiede un progetto di realizzazione di sé; se tale progetto prevede l'apprendimento di una lingua allora la persona dovrà necessariamente individuare delle strategie che la sostengano come per esempio l'iscrizione a un corso di lingua o lo studio individuale della stessa. Una volta attivate le diverse

⁶ Per un approfondimento sulla didattica della lingua ad adulti si veda tra tanti Knowles, 1986 e 1990; Perdue, 1993; Demetrio, 1990 e 2003; Maddii, 2004; Jafrancesco, 2005; Begotti, 2006).



Progetto cofinanziato
dall'Unione Europea



Comune di Venezia



Università Ca' Foscari



MINISTERO
DELL'INTERNO

strategie, se i risultati sono efficaci e corrispondono in buona parte all'aspettativa che era stata creata allora la motivazione a proseguire una lingua si mantiene attiva (Balboni, 2012).

Su questa base Serrajotto (2004: 169) sottolinea l'importanza di fornire in aula “campioni di lingua significativi, avvalendosi di una lingua semplificata e graduata” in modo da far percepire agli studenti l'utilità e la fattibilità nel percorso di apprendimento della lingua italiana.

Secondo Albert, Gallina e Lichtner (1998: 12), inoltre, gli obiettivi linguistici dovranno essere esperiti nel minor tempo possibile e si dovranno focalizzare “sulla spendibilità immediata nella vita quotidiana di quanto [l'apprendente] può acquisire nel corso di lingua, piuttosto che su un suo uso differito nel tempo”.

Favaro (2011: 10) aggiunge infatti che “i percorsi di alfabetizzazioni in età adulta sono difficili e complessi e devono, per essere efficaci, legarsi strettamente alle pratiche discorsive degli adulti e al loro cammino d'integrazione concreto e quotidiano”. Si tratta pertanto di presentare in aula lezioni il più possibile legate alla sfera quotidiana come il muoversi in città (come per esempio comprare un biglietto per spostarsi con un mezzo di trasporto pubblico, saper leggere gli orari dei mezzi, saper leggere o conoscere le fermate di un autobus o di un tram), il fare la spesa, l'andare dal medico, l'andare in posta, in banca o in farmacia, l'andare nella scuola dei propri figli ecc.

È inoltre necessario fornire agli studenti “informazioni e orientamenti – per apprendere lessico e strutture linguistiche – per imparare a gestire ed agire nelle situazioni sociali comuni nelle quali sono utenti, consumatori, lavoratori, pazienti, genitori insieme agli altri” (Favaro, 2011: 14). La lingua che va presentata in classe, quindi, è una lingua “concreta legata ai diversi ruoli sociali” che devono ricoprire gli apprendenti di una L2 durante la scansione quotidiana (Serrajotto, 2004: 177).

Nell'estratto di un'intervista di una corsista del corso di prossimità al parco Hayez possiamo leggere l'importanza che ha per lei imparare la lingua italiana per comunicare nella quotidianità, per essere autonoma e potersi occupare anche del suo bambino:

- **Intervistatrice:** ok perché volevi imparare la lingua italiana?

Mediatrice in italiano: per me e per il mio bambino

- **Intervistatrice:** come mai?

Mediatrice in italiano: non mi piace portare mio marito da tutte le parti, voglio fare da sola, non mi piace dipendere da altri, voglio fare tutto da sola.

Estratto numero 18: intervista in lingua bangla

Anche in una seconda intervista tenutasi al parco della Bissuola di Mestre, una signora spiega che il motivo per cui ha deciso di iscriversi ad un corso di italiano è per acquisire maggiore autonomia per vivere in città, dopo che il figlio si è trasferito a Londra. Inoltre, il motivo principale è quello imparare lessico relativo all'ambito medico per affrontare questioni sanitarie private in maniera autosufficiente:

- **Intervistatrice:** Come mai hai deciso fare questo corso, dopo tanti anni?



Progetto cofinanziato
dall'Unione Europea



Comune di Venezia



Università Ca' Foscari



MINISTERO
DELL'INTERNO

Mediatrice in italiano: ok, sta dicendo che adesso ha bisogno di imparare italiano perché non sta tanto bene, deve andare spesso all'ospedale, dal medico. Prima aveva suo figlio, adesso è andato a Londra

[...]

Mediatrice in italiano: ok. Lei ha avuto un problema di tumore in... utero..., tanto tempo fa. Ha portato suo figlio ma non poteva spiegare davanti suo figlio. Lei ha avuto un problema a spiegare, non riusciva a spiegare cosa deve fare.

- **Intervistatore:** e, il problema con il figlio, che non riusciva a comunicare, era un problema perché il figlio non capiva o si vergognava...

Mediatrice in italiano: si vergognava

Estratto numero 19: intervista in lingua bangla

Da un punto di vista della lettura, della scrittura e della comprensione orale è necessario presentare semplici messaggi che gli studenti possono reperire nella sfera quotidiana e che consentano loro di poter “vivere e fare” (Favaro, 2011: 10) in città. Tali messaggi devono poter consentire loro di esprimersi all'interno di luoghi quotidiani, luoghi di “incontro e di socialità” (Favaro, 2011: 10) in maniera sempre più autonoma e trasmettendo agli studenti sicurezza in se stessi e nell'acquisizione della nuova lingua.

Rispetto alla decodifica e all'insegnamento della lingua scritta, Favaro (2011: 17) spiega la necessità di lavorare in classe sui segnali scritti nei quali gli adulti sono costantemente immersi in un contesto di L2 all'interno della società in cui vivono e scrive che

Gli immigrati stranieri che si avvicinano all'alfabeto sono tuttavia già profondamente immersi nel mondo dello scritto fin dal momento dell'arrivo nella società complessa che li circonda. Sono in contatto permanente e pervasivo con insegne, messaggi, documenti, segnali, indicazioni [...]. Lo scritto rappresenta anche *un'estraneità familiare*, un mondo parallelo che resta sconosciuto e misterioso, pur essendo fortemente presente nel quotidiano.

3.2 Linee guida per la progettazione di corsi di prossimità futuri

3.2.1 Che lingua insegnare

Trattandosi di studenti adulti con una forte coscienza critica, identità ed auto-percezione del proprio vissuto emotivo, esperienziale e didattico (cfr. 1.1), è necessario orientare una didattica ai bisogni degli studenti. È fondamentale sondare *in primis* quali siano gli obiettivi linguistici che rispondano alle loro necessità.

Il rilevamento di tali necessità è realizzabile tramite test preliminari o interviste preliminari agli studenti coinvolti. Come scrive Bertolotto (2014: 116), infatti,



Progetto cofinanziato
dall'Unione Europea

Comune di Venezia

Università Ca' Foscari

per un insegnamento che si voglia efficace bisogni e obiettivi d'apprendimento dello studente adulto dovranno essere esplicitamente individuati, mediante test di rilevazione dei bisogni linguistico comunicativi formali o informali, esplicitati e/o negoziati mediante la condivisione dei contenuti del syllabo del corso e, infine, formalizzati bilateralmente, con forme di presa di impegno reciproca tra formatori e discenti, come il patto d'aula o contratto formativo.

Nonostante la suddivisione in livelli linguistici è necessario rilevare tutte le competenze degli studenti presenti in aula ed i loro bisogni. Come affermano Borri, Minuz, Rocca e Sola (2014: 15), infatti, "l'idea generale di 'livello' non deve offuscare la necessità dell'analisi precisa dei bisogni linguistici".

Al fine di ottenere una specifica identificazione di tali bisogni, inoltre, gli autori forniscono alcune indicazioni operative con le quali strutturare una scheda iniziale di rilevamento di informazioni chiave. La scheda deve sondare le variabili soggettive connesse all'apprendimento ovvero "età, genere, background culturale e linguistico, scolarizzazione, contesto di apprendimento della lingua italiana, motivazioni".

Per quanto riguarda i contenuti, Favaro (2011: 14) afferma che "al centro della proposta formativa non vi è dunque la lingua astratta – con le sue regole e le sue eccezioni – ma vi sono gli usi concreti che di questa lingua gli apprendenti devono fare quando si trovano a rivestire ruoli sociali che la condizione di adulti e cittadini richiede loro".

Daloiso (2009: 20) spiega che in contesti naturali e spontanei di esposizione linguistica, "l'acquisizione di una lingua dipende da fattori situazionali come la qualità dell'*input* ricevuto, il grado di esposizione linguistica e le effettive possibilità di uso della lingua".

In contesto di acquisizione della L2, gli studenti hanno un contatto diretto con la lingua nella quotidianità. Lo studente riceve così una quantità elevata di stimoli dall'ambiente circostante ed è compito del docente aiutarlo a sistematizzarli e a fissarli.

Di seguito si riportano alcuni dei domini specifici del syllabo di riferimento per studenti analfabeti o bassamente scolarizzati. Per un approfondimento dei contenuti dettagliati da affrontare nei corsi per studenti analfabeti o bassamente scolarizzati si rimanda a Borri, Minuz, Rocca e Sola (2014).

Dominio personale

Numero area tematica	Titolo area tematica	Nozione specifica di riferimento	Altre nozioni specifiche correlate
1	La mia persona	Identificazione personale	Routine e vita quotidiana / tempo libero e intrattenimenti / relazione con altre persone / azioni e sentimenti / l'ambiente circostante / servizi / strutture socio-politiche / attività professionali.



Progetto cofinanziato
dall'Unione Europea

Comune di Venezia

Università Ca' Foscari

2	La mia casa	La casa e l'ambiente domestico	Routine e vita quotidiana / tempo libero e intrattenimenti / relazione con altre persone / azioni e sentimenti / l'ambiente circostante / alimenti e bevande / salute e cura del corpo
---	-------------	--------------------------------	--

Dominio pubblico

Numero area tematica	Titolo area tematica	Nozione specifica di riferimento	Altre nozioni specifiche correlate
3	La mia vita in Italia: i servizi e gli uffici	Servizi / strutture socio-politiche / relazione con altre persone	Viaggi / l'ambiente circostante / azioni e sentimenti / routine e vita quotidiana.
4	La mia vita in Italia: le cose che compro	Spesa / alimenti e bevande / salute e cura del corpo / relazione con altre persone.	L'ambiente circostante / azioni e sentimenti / routine e vita quotidiana / tempo libero e intrattenimenti

Dominio professionale

Numero area tematica	Titolo area tematica	Nozione specifica di riferimento	Altre nozioni specifiche correlate
5	Io e il lavoro	Attività professionali / luoghi e ambiente di lavoro	L'ambiente circostante / azioni e sentimenti / routine e vita quotidiana / relazione con altre persone / strutture socio-politiche.

Dominio educativo

Numero area tematica	Titolo area tematica	Nozione specifica di riferimento	Altre nozioni specifiche correlate
6	Io e la lingua italiana	Attività scolastiche / ruoli / strutture scolastiche / attrezzature scolastiche ed equipaggiamento personale	L'ambiente circostante / azioni e sentimenti / routine e vita quotidiana / relazione con altre persone / attività professionali / strutture socio-politiche.

3.2.2 Come insegnare



Progetto cofinanziato
dall'Unione Europea



Comune di Venezia



Università Ca' Foscari



Rispetto ai principi chiave della motivazione come motore dell'apprendimento, Brown (1994: 43-44) riassume in cinque passaggi alcune linee guida⁷ per la progettazione in classe di percorsi linguistici. Egli afferma l'importanza di:

1. aiutare gli alunni a sviluppare autonomia facendo in modo che imparino a stabilire e fissare mete personali e ad impiegare strategie di apprendimento;
2. guidare gli alunni in modo che trovino nella buona realizzazione di un compito la propria soddisfazione;
3. promuovere la partecipazione degli alunni nel momento in cui è necessario stabilire alcuni obiettivi del programma didattico e dar loro la possibilità di realizzare un apprendimento di tipo cooperativo;
4. coinvolgere gli alunni in attività che si basino sui propri interessi e sul significato e le intenzioni comunicative piuttosto che su forme grammaticali come verbi o preposizioni; costruire test valutativi che gli stessi alunni considerino efficaci e utili per il proprio apprendimento.

L'attenzione alla sfera emotiva e relazionale nella dimensione dell'apprendimento linguistico e della didattica delle lingue trova sostegno anche da un punto di vista neuropsicologico. Come sostiene Daloiso (2009), infatti, l'allievo decide se e cosa apprende sulla base di 3 aspetti:

- a. *emozioni*, ossia risposte spontanee, inconsce dell'organismo a determinate condizioni ambientali – come gioia, paura o tristezza. Emozioni negative, come stress, insicurezza o vergogna possono inibire la motivazione di uno studente a proseguire in un percorso di apprendimento di una lingua;
- b. *sentimenti*, ossia una rielaborazione e rappresentazione cosciente delle emozioni – come sentirsi arrabbiati, impauriti o a disagio;
- c. *motivazione*, ossia una serie di dinamiche psicologiche coscienti che consentono al soggetto di voler apprendere, compiendo scelte precise finalizzate al soddisfacimento dei propri bisogni.

L'*input* che deve essere presentato in classe deve pertanto suscitare emozioni positive come per esempio la gioia e la sorpresa (Daloiso, 2009: 46).

Favaro (2011: 14) sottolinea l'importanza di presentare in classe un tipo di lingua orale che “diventa l'obiettivo privilegiato e inclusivo che può tenere insieme chi è analfabeta, chi sa leggere e scrivere nella propria lingua, chi muove i primi passi dentro l'italiano”.

Anche le signore intervistate all'interno dei corsi di prossimità hanno riportato la necessità di apprendere una lingua orale, soprattutto in fase iniziale.

A conclusione di un'intervista collettiva presso il parco della Bissuola, una studentessa riporta quanto segue:

⁷ La traduzione è nostra.



Progetto cofinanziato
dall'Unione Europea



Comune di Venezia



Università Ca' Foscari



MINISTERO
DELL'INTERNO

Chiediamo di fare più attività orali perché quando incontriamo una persona la prima cosa che facciamo è parlare non ci presentiamo scrivendo. Oppure imparare a scrivere cose utili alla quotidianità come la lista della spesa.

Estratto numero 20: tratta dall'intervista finale al corso del parco della Bissuola

L'estratto seguente riporta un passaggio di un'intervista ad una signora che al momento della registrazione non stava frequentando nessun corso di italiano; desiderava iscriversi, tuttavia, ad un corso di prossimità in attivazione il mese successivo. Per questo motivo ci spiega le abilità che avrebbe voluto sviluppare durante il corso:

- **Intervistatrice:** ok. Che cosa ti piacerebbe fare nel corso? Più parlare, scrivere in italiano, leggere, chiacchierare?

Mediatrice in italiano: io riesco a leggere così così però non riesco a parlare. Io so leggere e scrivere però faccio fatica. Alcune volte capisco molto bene però non riesco a spiegarmi meglio. Mi sento in confusione e non sono certa di dire esattamente quello che voglio dire quindi faccio fatica a spiegarmi bene.

Estratto numero 21: intervista in lingua bangla

Bertolotto (2014: 128), inoltre, afferma che

nei casi in cui il corso preveda anche lo sviluppo di abilità comunicative orali è auspicabile stabilire una continuità didattica tra ciò che si impara a scrivere e i contesti comunicativi oggetto di attività e di riflessione; in questo modo si rafforza il senso di familiarità acustico-visiva tra i suoni e si agisce sulla motivazione, che deriva dalla “spendibilità plurima” di ciò che si impara.

In merito all'utilizzo della L1 o di altre lingue all'intero di un corso di L2, Bertolotto (2013: 702) scrive che

l'utilizzo della L1 delle apprendenti può essere una prassi per creare un buon clima e sostenere la motivazione delle corsiste, ma si è notato come un eccessivo uso della stessa crei una sorta di ‘impigritimento’ nelle apprendenti, che tendono a non usare più la L2 che stanno imparando. È dunque preferibile utilizzare un italiano semplice, un eloquio lento e basato su molte ripetizioni (quello che Balboni definisce teacher's talk, ‘forestierese’ o ‘professorese’ – 2003, p. 86).

Rispetto alla L1 e L2 o ad altra LS in classe, anche grazie all'osservazione data dalla Scheda COLT nei parchi, abbiamo osservato quanto ci fosse spesso la volontà da parte di tutti i corsisti di attivare strategie di riflessione metalinguistica per risolvere eventuali problemi di comprensione dei compiti assegnati.

Bertolotto (2013: 702) afferma a questo proposito che, da sue ricerche condotte sul tema della didattica della L2 a donne adulte analfabete, emerge lo stesso dato ovvero “le partecipanti si fanno ‘colleghe’ e ‘maestre’ delle altre, unite nella necessità di procedere insieme alla risoluzione di problemi di comunicazione”.



Progetto cofinanziato
dall'Unione Europea



Comune di Venezia



Università Ca' Foscari



MINISTERO
DELL'INTERNO

A livello di materiali da utilizzare in classe è fondamentale per gli studenti stranieri adulti poter ricevere *input* cognitivi alti e adeguati alla loro età ed al loro vissuto. A questo proposito ci pare inoltre fondamentale specificare la necessità di esplicitare eventuali implicite interculturali che possano essere fondamentali per gli studenti per capire la vita in Italia come, per esempio, la scansione del tempo, l'idea di cura, di malattia, di disabilità, di istruzione ecc. (cfr. Balboni, Caon, 2015).

Alcuni stranieri intervistati, inoltre, ci hanno comunicato di aver vissuto situazioni spiacevoli e di disagio a causa dei materiali impiegati durante i corsi di italiano, adatti ad un *target* di minori bambini e non di adulti. Questo ci conferma l'importanza di saper scegliere materiali didattici che siano adatti al *target* a cui si sta rivolgendo la lezione.

Altri, invece, ci hanno raccontato di avere paura di affrontare un corso di lingua italiana, come si può visionare nel passaggio seguente di un'intervista:

- **Intervistatrice:** quindi un corso di italiano adesso lo farebbe?

Mediatrice in italiano: guardi che adesso che in questo momento che i miei figli stanno studiando e mio marito è poco consapevole della lingua devo prendermi tutta la responsabilità e anche mio marito ogni tanto mi dice che anche io devo imparare l'italiano ma io ho paura in questo momento che io non ce la farò, non riuscirò a farmi entrare nel mio cervello.

Estratto numero 22: intervista in lingua bangla

3.2.3 Dove insegnare

Rispetto al *setting* in cui strutturare un corso di italiano L2 di prossimità, sulla base di quanto affermato fino ad ora, è necessario considerare le esigenze e i bisogni dei corsisti quindi pensare a luoghi che siano:

- Facilmente raggiungibili;
- Vicini ai luoghi di residenza o soggiorno;
- Considerati belli, piacevoli, interessanti e motivanti da parte degli studenti.

A questo proposito, durante l'intervista finale collettiva presso la Moschea di Marghera dove si è tenuto un corso di prossimità per sole donne, le studentesse hanno affermato che il luogo fosse apprezzato perché era un luogo "del loro cuore".

Secondo Gallucci (2009), "l'ambiente di apprendimento si lega a quelle aree cerebrali nelle quali viene registrato e codificato il proprio linguaggio e riconosciuto il significato del prodotto linguistico". A livello didattico è pertanto fondamentale selezionare luoghi e spazi che siano considerati significativi per i partecipanti.

Rispetto all'organizzazione degli spazi, Balboni (2012) afferma che la metodologia didattica può essere influenzata dal tipo di gestione della classe; il contesto può influire sulla lezione che un docente deve organizzare.

Maugeri, su questa base, afferma che "il docente deve predisporre luoghi pertinenti e funzionali all'apprendimento dell'individuo" (Maugeri, 2017).

La disposizione delle sedie o dei banchi all'interno dell'aula può avere infatti una ricaduta sul metodo didattico e sul clima all'interno della classe.



Progetto cofinanziato
dall'Unione Europea

Comune di Venezia

Università Ca' Foscari

Come spiega Daloiso (2009: 48-59) sono possibili diverse disposizioni all'interno dell'aula:

- La disposizione tradizionale;
- La disposizione a cerchio;
- La disposizione a isole di lavoro.

Nel primo caso gli studenti sono seduti e separati dal docente che si colloca di fronte a loro. Si tratta di un modello che favorisce la lezione di tipo frontale gestita dal docente. A livello emotivo può suscitare sensazioni negative come stati di ansia e stress.

Un esempio di strutturazione tradizionale dell'aula è la seguente:

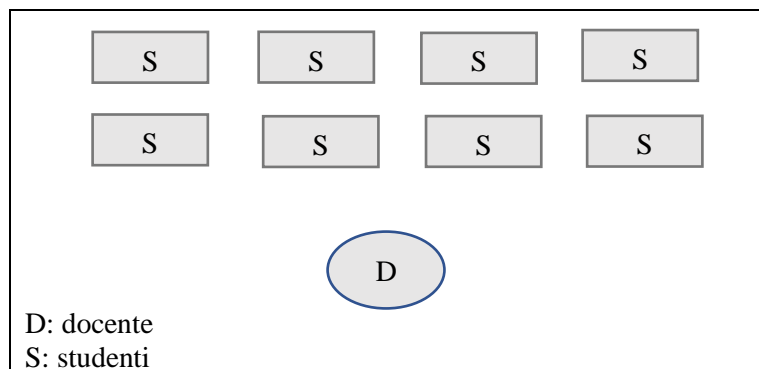


Immagine numero 23: la disposizione tradizionale, tratta e riadattata da Daloiso, 2009

Nel secondo caso, la disposizione a cerchio, grazie al fatto che il docente diventi parte integrante del gruppo, si instaura un rapporto meno ansiogeno, un clima di confidenza e l'interazione tra i compagni. La disposizione favorisce, inoltre, attività orali come discussioni, drammatizzazioni, dialoghi ecc.

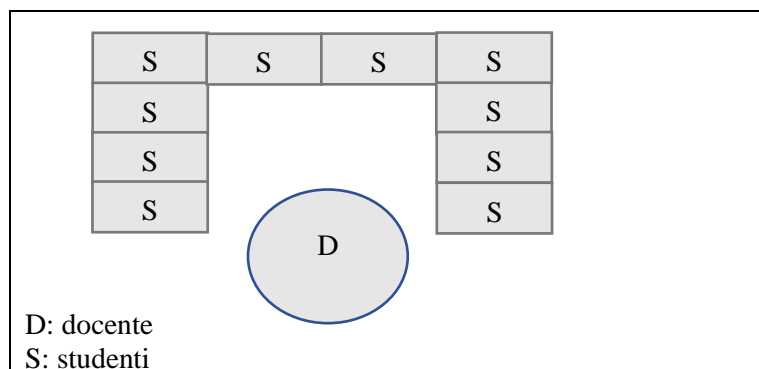


Immagine numero 24: la disposizione a cerchio, tratta e riadattata da Daloiso, 2009

Nel secondo caso, infine, con una disposizione a isole di lavoro, si favoriscono anche interazioni tra i singoli studenti partecipanti che aumentano l'acquisizione di confidenza e fiducia



Progetto cofinanziato
dall'Unione Europea



Comune di Venezia



Università Ca' Foscari



reciproca. Si limita inoltre il ruolo del docente come trasmettitore di contenuti in modo frontale e si conferma il ruolo di un docente supervisore, guida e facilitatore della comunicazione tra gli studenti presenti in classe.

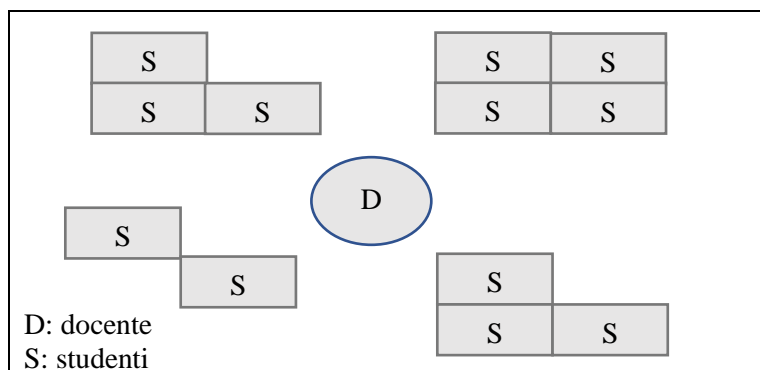


Immagine numero 25: la disposizione a isole di lavoro, tratta e riadattata da Daloiso, 2009

Le disposizioni del secondo e del terzo tipo possono favorire in classe un clima più disteso e di conseguenza più motivante. Inoltre possono favorire maggior tempo parola degli studenti che potranno, in questo modo, sviluppare principalmente l'oralità e acquisire sicurezza in se stessi (Serragiotto, 2004).

All'interno dei corsi al parco, il docente si trova un setting già predisposto e in continua trasformazione. Ciò comporta l'organizzazione di:

- Una didattica di tipo flessibile;
- La strutturazione di brevi moduli;
- La strutturazione di moduli in base ad un cambio di disposizione che possa avvenire ogni 30 minuti a seconda del variare del clima e della luce presente nel parco.
- Attività orali e comunicative che si possano realizzare anche a gruppi data la disposizione in continuo mutamento e la difficoltà di diffusione della comunicazione in assenza di microfoni o altre tecnologie. Rispetto a quest'ultimo punto ci pare inoltre importante sottolineare il fatto che i corsi dovrebbero rivolgersi ad un massimo di 10-12 persone; se ciò non fosse possibile è opportuno considerare attività che si possano sviluppare in isole di lavoro grazie alla supervisione di ogni isola da parte del docente o di mentori;
- Un continuo stimolo all'interazione tra i partecipanti per sviluppare la lingua orale e per facilitare che gli studenti non siano continuamente distratti da stimoli esterni;
- L'impiego di mentori che fungano sempre più la funzione di tutor d'aula e non di mediatori o docenti di L2.

3.2.3 Quando insegnare



Progetto cofinanziato
dall'Unione Europea



Comune di Venezia



Università Ca' Foscari



MINISTERO
DELL'INTERNO

Rispetto alla scansione dei corsi è opportuno tenere in considerazione i bisogni degli studenti. Secondo quanto emerso dai partecipanti ai corsi di Educittà emerge la necessità per le mamme di poter frequentare corsi mentre i bambini più grandi sono a scuola e di avere la possibilità di essere affiancate dal *babysitting*. Per quanto riguarda i lavoratori, invece, la necessità di poter scegliere una fascia oraria libera, per esempio durante i giorni di riposo, sabato o domenica.

Riferimenti bibliografici

AA.VV., 2010, Quadro europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione, Oxford, La Nuova Italia.

AA.VV Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana a livello Pre A1, Indicazioni per l'articolazione del livello Pre A1 antecedente l'A1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue, <http://www.integrazionemigranti.gov.it/Documenti-e-ricerche/SILLABOPreA1.pdf>

ALBERT L., GALLINA V., LICHTNER M., 1998, *Tornare a scuola da grandi: educazione degli adulti e rientri scolastici: guida per gli insegnanti*, Franco Angeli, Milano.

BALBONI P.E., 2012, (prima ed. 2002), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, Utet.

BALBONI P.E., CAON F., 2015, *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio.

BERTOLOTTO G., 2013, "Imparare a leggere e a scrivere in età adulta. Il caso delle donne arabofone analfabete a Torino" in *EL.LE*, Vol. 2 – Num. 3 – Novembre 2013,

<http://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2013/3/art-10.14277-2280-6792-78p.pdf>

BERTOLOTTO G., 2014, "Nuovi alfabeti per nuovi cittadini. La sfida dell'alfabetizzazione in un mondo globale" in *Italiano Lingua Due*, n. 2. 2014,

<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/4694/4804>

BORRI A., MINUZ F., ROCCA L., SOLA C., 2014, *Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*, Loescher Editore, Torino.

BROWN H. D., 1994, *Principles of Language Learning and Teaching*, Prentice Hall Regents, New York.

CAON F. (a cura di), 2016, *Educazione linguistica nella Classe ad Abilità Differenziate. Teorie di riferimento e quadro metodologico*, Loescher Editore, Torino.

COONAN C.M., 2002, "Ricerca-azione per insegnanti di italiano L2" in LUISE M.C. (a cura di), 2002, *Italiano lingua seconda: fondamenti e metodi*. Strumenti per la didattica – volume 3, Guerra Edizioni, Perugia.



Progetto cofinanziato
dall'Unione Europea



Comune di Venezia



Università Ca' Foscari



DALOISO M., *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, Libreria Editrice Cafoscarina, Venezia.

GALLUCCI, F., 2009, *La strategia della semplicità*, Egea, Milano.

KNOWLES M. S., HOLTON E. F., HOLTON E., SWANSON R., *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*, Gulf Publishing Company, Houston, Texas.

FAVARO G., 2011, "Parole d'integrazione" in AA. VV, *L'ITALIANO DI PROSSIMITÀ. Indicazioni didattiche, materiali e percorsi per apprendenti di livello iniziale*, Centro COME - Cooperativa "Farsi Prossimo", Milano.

MAUGERI G., 2017, *La progettazione degli ambienti didattici per l'apprendimento delle lingue straniere*, Edizioni Ca' Foscari – Digital Publishing, Venezia.

MEZZADRI M., 2015, *I nuovi ferri del mestiere*, Bonacci Editore, Torino.

MINUZ F., 2005, *Italiano L2 e l'alfabetizzazione in età adulta*, Carocci Università, Roma.

SCHUMANN J., 1997, *The Neurobiology of Affect in Language*, Blackwell, Oxford.

SERRAGIOTTO G., 2004, "Peculiarità dell'insegnamento andragogico dell'italiano come lingua seconda" in LUISE C.M. (a cura di), 2004, *Italiano lingua seconda: fondamenti e metodi*, Guerra Edizioni, Perugia.

STAKE R. E., 2010, *Qualitative Research. Studying how things work*, Guilford Publications, New York.

YIN R. K., 2003, *Case study research: Design and methods*, (2nd ed.), Sage Publications Ltd., Thousand Oaks/Londres/Nueva Delhi