

La didattica delle lingue nel nuovo millennio

Le sfide dell'internazionalizzazione

a cura di Carmel Mary Coonan, Ada Bier ed Elena Ballarin

La formazione degli alfabetizzatori di adulti stranieri e la tipologia di corsi in Italia, Francia e Spagna

Modelli a confronto

Paolo Nitti

(Università degli Studi dell'Insubria, Italia)

Abstract This paper presents the results of a survey on the typology of literacy courses for adult non-native speakers in Turin, Marseilles and Seville and the teaching methods used in them. The internationalisation of university curricula has highlighted the need to compare the training systems available for access to all forms of teaching, from primary to university education, as well as professional training. The survey was administered to the teachers involved in these courses, and the analysis shows that, although many teachers attended language education and refresher courses, few of them were taught the principles of the acquisition of reading and writing. In the light of the data obtained, these literacy courses for adult non-native speakers have the same characteristics as any other course, but the role of volunteers is very relevant. In order to compare teaching programs in EU countries, an investigation of the university programs for language teaching and literacy is necessary.

Sommario 1 Il contesto della ricerca. – 2 Il questionario. – 3 Analisi dei dati. – 3.1 La tipologia dei corsi. – 3.2 I corsi di alfabetizzazione fra il pubblico e il privato sociale. – 3.3 Le caratteristiche dei docenti di alfabetizzazione e di lingua seconda. – 3.4 I metodi per l'alfabetizzazione.

Keywords Literacy. Alphabetization. Teachers Training. Second Language.

1 Il contesto della ricerca

L'alfabetizzazione degli adulti stranieri è un settore di ricerca particolarmente stimolante, poiché caratterizzato da una prospettiva interdisciplinare (Bazzanella 2014).



Negli ultimi anni, l'insegnamento della lettoscrittura rivolto ad apprendenti analfabeti è stato messo in rilievo dagli organi preposti alle politiche linguistiche dell'Unione Europea, configurandosi come settore di ricerca innovativo e multidisciplinare.

Per quanto concerne il mondo accademico italiano, l'alfabetizzazione degli adulti è stata storicamente oggetto di studio delle discipline pedagogico-didattiche, ma di recente grazie alla presa di coscienza da parte

Studi e ricerche 13 e-ISSN 2610-9123 | ISSN 2610-993X

DOI 10.14277/6969-227-7/SR-13-13

ISBN [ebook] 978-88-6969-227-7 | ISBN [print] 978-88-6969-228-4

© 2018 |   Creative Commons 4.0 Attribution alone

delle istituzioni dei nuovi bisogni formativi degli apprendenti stranieri, sono fioriti i primi interessi di stampo linguistico e glottodidattico.

L'internazionalizzazione dei percorsi universitari ha messo in rilievo la necessità di comparare i sistemi di formazione per l'accesso a tutte le forme di insegnamento, dalla formazione primaria a quella universitaria, transitando per quella professionale, e la formazione dei docenti rientra all'interno delle pratiche di internazionalizzazione dei percorsi formativi.

A partire da queste riflessioni in merito all'esigenza di descrivere una panoramica di interventi formativi in contesto europeo, si è scelto di analizzare i corsi di alfabetizzazione per adulti stranieri in Italia, Francia e Spagna, prendendo a titolo di esempio tre città selezionate sulla base della presenza significativa di questi corsi e dell'utenza oggetto di analisi: adulti stranieri analfabeti.

Le città considerate sono state Torino, Marsiglia e Siviglia, e la selezione è avvenuta per mezzo dei dati sull'utenza ricavati dall'Osservatorio Comunale della Città di Torino 2014/15, dal rapporto dell'Institut National de la Statistique et des Études Économiques 2015 e dall'Instituto Nacional de Estadística (Nota de Prensa 2015).

La prima fase operativa si è concretizzata nella disamina della tipologia di corsi di alfabetizzazione presenti all'interno dei panorami territoriali; successivamente, attraverso la presentazione di questionari, si sono rilevati i percorsi formativi degli insegnanti rispetto alle istituzioni dei Paesi oggetto di indagine.

Il campione rappresentativo dei docenti si è basato su 50 alfabetizzatori per Torino e Marsiglia e 43 per Siviglia; i partecipanti sono stati individuati per mezzo delle istituzioni di afferenza e dei corsi di alfabetizzazione erogati. Gli insegnanti sono stati invitati a rispondere a un questionario anonimo online. Si sono indagate le esperienze didattiche, le metodologie, gli approcci e le tecniche, e i percorsi formativi dei docenti; permettendo di apprezzare, nel corso di una fase successiva, la classificazione statistica degli item.

Al termine delle fasi di ricerca, attraverso l'analisi dei dati, è stato possibile delineare una tassonomia dei corsi di alfabetizzazione, esaminando la struttura degli insegnamenti, i percorsi formativi dei docenti e l'operatività metodologico-didattica per l'alfabetizzazione degli adulti stranieri nei tre contesti europei. L'obiettivo della ricerca è di definire alcune caratteristiche a livello internazionale individuando analogie e differenze all'interno di contesti istituzionali differenti, rispetto alla formazione dei docenti alfabetizzatori e alla tipologia dei corsi.

2 Il questionario

Per delineare le caratteristiche dei corsi di alfabetizzazione ed elaborarne una classificazione, ci si è basati, in via preliminare, sulle informazioni disponibili rispetto alle schede dei corsi visibili online; gli obiettivi, la durata, il periodo e la fascia oraria sono quasi sempre elementi espliciti e di facile reperibilità, mentre il nome del docente e l'impostazione metodologica sono specificità da indagare con maggiore profondità.

Per avere una conferma riguardo alla struttura dei corsi e per reperire le informazioni della ricerca, è stato predisposto un questionario breve, da far compilare ai docenti responsabili dei corsi di alfabetizzazione.

Il questionario è stato inoltrato ai docenti, intercettati sulla base dei dati forniti dalle segreterie delle agenzie formative erogatrici dei corsi di alfabetizzazione pubblicizzati online, nell'intervallo fra novembre del 2016 e gennaio del 2017.

Le domande vertono sui corsi di alfabetizzazione relativi all'anno 2015/16 e si sono valutati 44 corsi a Torino, 36 a Siviglia e 21 a Marsiglia. I 193 informanti sono suddivisi in base alla città nella quale operano e precisamente hanno partecipato all'indagine 50 docenti a Torino, 50 a Siviglia e 43 a Marsiglia.

Grazie alla diffusione del questionario che le agenzie formative hanno consentito, è stato possibile contattare anche alcuni docenti che hanno operato sull'alfabetizzazione, anche in forma discontinua, nel biennio precedente, consentendo di ampliare il campione e di renderlo maggiormente rappresentativo rispetto alla popolazione.

Il questionario, tradotto in spagnolo e in francese, comprende 30 quesiti: 10 di natura socio-anagrafica rispetto agli insegnanti, 13 sulla tipologia dei corsi e 7 sulla metodologia per l'alfabetizzazione. La durata media per la compilazione è di circa 20 minuti. Al fine di facilitare la fase di analisi dei dati, tutte le domande prevedono una scelta multipla, senza rinunciare all'indagine di aspetti particolari di natura qualitativa; alla fine di ogni sezione è stato disposto uno spazio apposito.

All'interno della parte socio-anagrafica, si sono valutati, oltre all'età e alle domande di rito, il titolo di studio, la preparazione in didattica della lingua seconda, in didattica dell'alfabetizzazione e la disponibilità ad aggiornarsi dei docenti.

I quesiti sulla tipologia dei corsi riguardano il periodo di svolgimento, la natura del corso, l'utenza, i materiali impiegati, il contesto di insegnamento e l'ente erogatore, permettendo di estendere e di verificare le informazioni presenti all'interno delle schede dei corsi visibili online.

L'indagine sulla metodologia (Nitti 2015; Di Pinto 2014) prevede domande esplicite relative alle tecniche, agli approcci e alle strategie di insegnamento, e domande rispetto a situazioni tipiche, con scelte di natura metodologica (es.: spiego prima le vocali, parto dalle parole, ecc.).

I rimandi alle situazioni esemplificative sono serviti per sopperire a una mancanza eventuale di conoscenza sulla terminologia specialistica della glottodidattica o per verificare la coerenza delle risposte precedenti.

Alla fine di ogni parte è stato inserito uno spazio per le note, finalizzato a cogliere aspetti qualitativi altrimenti impossibili da intercettare. Il questionario è stato compilato e trasmesso in forma telematica o cartacea.

3 Analisi dei dati

Una volta raccolti i questionari compilati, si è operata l'analisi dei dati, uniformando i dati provenienti dai questionari cartacei e online, eliminando i questionari restituiti e non compilati (4), ed elaborando i dati mediante grafici, tabelle e stringhe. Per mezzo dell'analisi è stato possibile delineare l'andamento dei corsi di alfabetizzazione nei tre contesti europei, inquadrandone la tipologia e le dinamiche di formazione, di metodologia e di reclutamento del personale docente.

3.1 La tipologia dei corsi

Il primo criterio per indagare la natura dei corsi di alfabetizzazione è relativo al periodo di svolgimento: in tutte le città, il mese privilegiato per la partenza dei corsi è settembre, seguito da gennaio. Si osserva un azzeramento significativo nei mesi estivi - a Torino a partire da giugno, mentre nelle altre città da luglio.

Questi dati sembrerebbero confermare che i corsi di alfabetizzazione sarebbero interpretati dalle agenzie formative e delle istituzioni come qualsiasi intervento formativo, rientrando a pieno titolo all'interno di una scansione temporale dei cicli ordinari di istruzione e tralasciando le esigenze dettate dai flussi migratori e dall'utenza: in generale, all'interno delle grandi città, l'estate rappresenta un momento in cui l'offerta di lavoro si riduce, con l'eccezione del settore turistico-ricettivo, consentendo la frequenza di corsi.¹

I corsi intensivi sono pochi, meno del 10% del totale, e generalmente durano 60 ore, nonostante siano stati avviati progetti a Siviglia di circa 200 ore. Al di là dei progetti, che vedono coinvolti generalmente pochi utenti, per lo più appartenenti a casistiche specifiche, gli insegnamenti prediligono un andamento scaglionato nel tempo, generalmente con lezioni di due ore, per due o tre volte alla settimana.

¹ I progetti estivi relativi all'alfabetizzazione di adulti stranieri a Torino, relativi al 2012-14 (Associazione Alistra Onlus-Biblioteche Civiche Torinesi) e al 2015-16 (Centro Interculturale della Città di Torino), hanno incontrato molte adesioni, spesso i posti disponibili rappresentavano meno della metà delle domande di iscrizione.

In media viene preferita la fascia serale, probabilmente per ragioni legate all'utenza, e i corsisti appartengono in buona misura (più del 75%) a categorie vulnerabili: richiedenti asilo, rifugiati, vittime della tratta.

Alcuni corsi, soprattutto a Siviglia, consentono l'iscrizione anche di adulti nativi analfabeti, ma nessun corso analizzato ha presentato questa circostanza.

Molti docenti intervistati riferiscono che i loro corsi intercettano i soggetti in situazione di svantaggio, poiché i bandi per l'erogazione dipendono in buona misura dal settore sociale, a livello di finanziamento. In effetti è possibile ipotizzare che l'analfabetismo totale degli adulti stranieri sia una dinamica rivolta a situazioni di povertà, di precarietà rispetto al percorso migratorio e di mancanza di opportunità nel contesto nativo o di arrivo.

Limitatamente alla città di Torino, si osserva una percentuale consistente di adolescenti stranieri analfabeti all'interno dei corsi per adulti (più del 35%), sebbene lo stesso ambito territoriale presenti molti corsi rivolti in maniera specifica a questo tipo di utenti.²

I materiali sono forniti dagli enti all'interno di tutti i corsi analizzati e sono costituiti da dispense o da libri per l'alfabetizzazione poco dispendiosi (massimo 12 euro). In tutti i corsi torinesi non ci si affida a un unico libro di testo, ma si preferiscono dispense autoprodotte dai docenti o selezioni di parti di manuali differenti.

Alcuni insegnanti, soprattutto spagnoli, riferiscono nelle note presenti all'interno del questionario che i libri di testo sono spesso inadeguati, disponendo di unità didattiche progettate per bambini nativi, spesso infantili e prive di rimandi chiari alla didattica della lingua seconda.

Più della metà degli insegnamenti analizzati sono inseriti all'interno di progetti più ampi che comprendono l'assistenza sociale e sanitaria, consulenze psicologico-educative, e assistenza per le pratiche burocratiche relative ai documenti per il soggiorno e per la richiesta di asilo. All'interno di un quadro così ampio, alcuni docenti vedono sovrapporre la propria figura professionale a quella di altri settori, non arrivando a definire bene i confini di un ambito rispetto all'altro: nelle note più del 7% degli insegnanti ha dichiarato di aver aiutato i corsisti al di fuori del corso e della mansione di docenza, nell'ambito del progetto di riferimento.

Oltre alla commistione di ruoli, diffusa soprattutto nel volontariato e nel privato-sociale, gli alfabetizzandi hanno interagito con educatori, psicologi e assistenti sociali anche nel corso delle lezioni, per interventi partecipati o per sostituzioni (più del 75% dei casi analizzati).

2 Tra i corsi di alfabetizzazione rivolti ad adolescenti, gestiti dal Comune di Torino, emergono il *Progetto Masnà* e il *Progetto Minori*, attivi da quasi dieci anni.

3.2 I corsi di alfabetizzazione fra il pubblico e il privato sociale

I percorsi di insegnamento rispetto all'alfabetizzazione sono generalmente erogati da agenzie formative che operano nel settore pubblico o nel privato. Il settore privato, in questi casi, tende a compensare una carenza di offerta pubblica, laddove si verifichi una domanda di formazione che non riesce a essere soddisfatta, in base alle risorse messe a disposizione dagli enti pubblici.

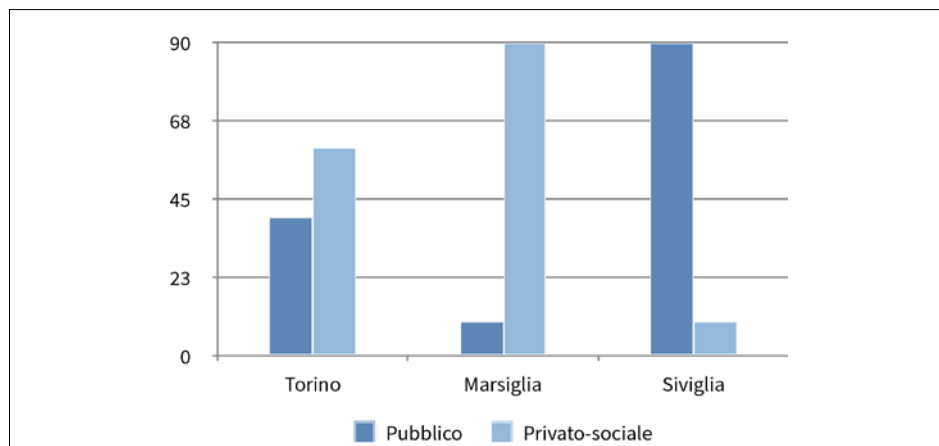


Grafico 1. I corsi di alfabetizzazione fra il pubblico e il privato-sociale

Come emerge dal grafico 1, la maggior parte dei corsi di alfabetizzazione a Torino e a Marsiglia sono erogati e gestiti dal privato-sociale, mentre a Siviglia il comparto pubblico svolge un ruolo significativo; le istituzioni pubbliche a Torino si occupano più del 40% dell'offerta, mentre a Siviglia figurano quasi la totalità degli interventi.

È da riferire che molti dei corsi erogati a Torino e a Marsiglia da parte di enti e associazioni del privato-sociale ricevono fondi e partecipano a bandi pubblici, rendendo difficile operare una divisione netta fra pubblico e privato-sociale.

Mentre a Torino e a Siviglia è consistente il ruolo dell'associazionismo rispetto al privato-sociale, a Marsiglia figura, tra i principali proponenti dei corsi di alfabetizzazione e di lingua seconda rivolti ad adulti, la Vinci, società privata che gestisce parte delle autostrade francesi e che utilizza i propri fondi per finanziare le iniziative di carattere formativo.

La Croce Rossa organizza corsi di alfabetizzazione rivolti ai rifugiati politici e ai richiedenti asilo in tutti i contesti analizzati, ma a Torino gli studenti coinvolti sono molti di più, se si considerano gli altri contesti,

probabilmente perché la sede è periferica rispetto alla città, rendendo difficoltosa la collaborazione con altre associazioni o altri enti, ed è uno dei centri di prima accoglienza.

In tutte le città, considerate nella ricerca, non sono stati rilevati corsi di alfabetizzazione a pagamento, a meno che non si tratti di didattica rivolta ai bambini, evidenziando ulteriormente che, a differenza di quanto accade per una parte dell'insegnamento delle lingue seconde, l'utenza non è in grado di investire risorse economiche per la formazione.

3.3 Le caratteristiche dei docenti di alfabetizzazione e di lingua seconda

La presenza di docenti con età superiore ai 50 anni è consistente a Torino (più dell'80%), mentre la fascia inferiore ai 50 anni è rappresentativa a Marsiglia e a Siviglia.

Dai dati emerge una forte presenza di docenti alfabetizzatori ultrasessantenni a Torino: in buona parte sono insegnanti di scuola primaria in pensione, in possesso di alcune delle competenze necessarie ad alfabetizzare i corsisti. Il fatto di aver lavorato con bambini nativi, di aver alfabetizzato e insegnato la L1 e di aver seguito un approccio alfabetico-sillabico - impostazione tradizionale in Italia - costituisce un fattore di divergenza rispetto alla didattica dell'alfabetizzazione rivolta a studenti adulti stranieri analfabeti; ciononostante rappresenta un bagaglio di esperienze che molti docenti esperti di L2 non hanno maturato (Di Pinto 2014).

Gli alfabetizzatori con meno di 20 anni sono ridotti in tutti i contesti analizzati, contrariamente a quanto accade per la didattica della lingua seconda (Nitti 2013). La didattica dell'alfabetizzazione rappresenta una sfida differente, per certi versi ulteriore, rispetto alla didattica della lingua seconda e, anche se molti giovani si imbattono nell'insegnamento delle L2 sulla base della loro conoscenza delle L1, quando si insegna a leggere e a scrivere occorrono competenze specifiche che anche il senso comune riconosce.

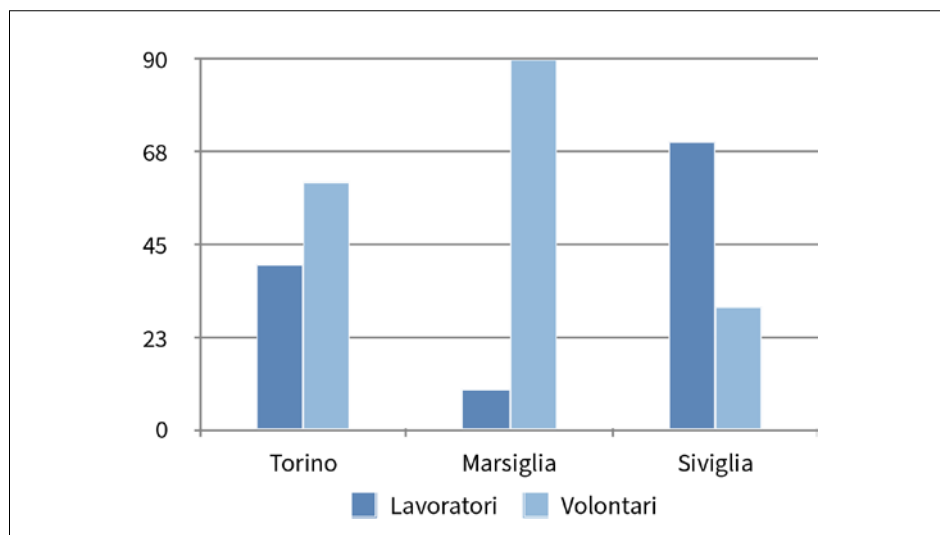


Grafico 2. Docenti lavoratori e volontari

Un aspetto secondario rispetto ai processi di acquisizione della lettoscrittura e della lingua seconda, ma vitale per molti dei docenti che operano all'interno dei corsi, riguarda l'inquadramento; mentre a Siviglia gli insegnanti lavoratori costituiscono la maggior parte dell'organico impiegato per i corsi di alfabetizzazione, a Torino e soprattutto a Marsiglia, la situazione è rovesciata e si assiste a un numero significativo di docenti volontari.

Rispetto all'inquadramento, in tutte e tre le città si osserva una contrattazione atipica del lavoro: oltre ad alcuni insegnanti strutturati all'interno dei centri di formazione professionale, nelle scuole statali o comunali e nei centri di formazione degli adulti, in prevalenza lavorano sull'alfabetizzazione docenti a contratto, a chiamata e vincitori di bandi annuali o biennali. Alcuni insegnanti rientrano all'interno di percorsi di tirocinio curricolare ed extracurricolare, soprattutto a Siviglia e a Torino.

Se l'inquadramento professionale è irrilevante ai fini dell'acquisizione linguistica, non si può dire lo stesso per quanto concerne la qualità della glottodidattica: l'abuso del volontariato e del lavoro precario comporta senza dubbio dispersione, nel momento in cui si trovino opportunità migliori, e potrebbe pregiudicare l'impegno rispetto all'aggiornamento e alla preparazione delle lezioni (Demetrio, Moroni 1980).

Il volontariato svolge un ruolo essenziale rispetto a molti settori socio-assistenziali in Italia e all'estero, ed è ragionevole comprendere perché i corsi rivolti a utenze svantaggiate si servano della prestazione di volontari; non sempre si dispone di fondi per erogare insegnamenti necessari, nonostante il bisogno di formazione da parte dell'utenza.

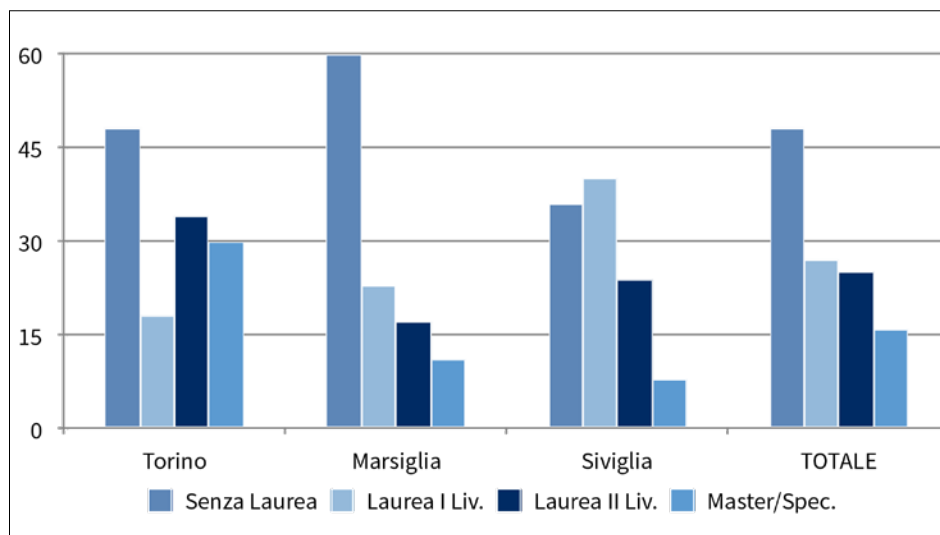


Grafico 3. Docenti e titoli di studio

La presenza di docenti non qualificati per quanto concerne i titoli di studio è significativa in tutti i contesti esaminati, in particolare a Marsiglia e a Torino. In linea di massima si assiste ad una correlazione fra il titolo di studio e il contesto di insegnamento: se il corso di alfabetizzazione è remunerato, i docenti presentano un titolo abbastanza alto (Master e specializzazioni *postlauream*), mentre se si tratta di volontariato, non si bada al titolo di studio.

Le specializzazioni dopo la laurea sono particolarmente evidenti a Torino, così come la presenza di docenti che hanno conseguito la laurea magistrale.

Se si analizza il percorso formativo, appare manifesto che in tutti i contesti, quando si tratta di alfabetizzazione, i percorsi in scienze della formazione e dell'educazione sono rilevanti (più del 60%) e si profilano maggioritari, mentre le lauree in glottodidattica, in lingue e in linguistica rappresentano una minoranza (10%).

Le lauree di altri percorsi umanistici, in particolare in letteratura, storia e in filosofia rappresentano un'altra buona parte dei titoli dei docenti (25%), sebbene accompagnati da corsi di aggiornamento in didattica della lingua seconda.

Le lauree scientifiche sono poco rilevanti ai fini statistici, rappresentano poco più del 5% e riguardano nell'ordine matematica, fisica e informatica; i docenti laureati in discipline scientifiche sono tutti volontari e ultrasessantenni.

Risulta maggiormente problematico identificare i percorsi formativi, soprattutto francesi e spagnoli, in scienze e discipline umane; in questi

casi è complicato stabilire se i piani di studio includano la glottodidattica e la linguistica e in quale misura rispetto al corso di laurea.

La discussione di tesi di laurea in didattica dell'italiano L2 e in glottodidattica è inferiore al 15%; per quanto concerne la didattica dell'alfabetizzazione, il 17% degli informanti dichiara di aver elaborato una tesi di laurea, ma riguardo all'insegnamento della lettoscrittura rivolto a bambini e con un'impostazione didattico-pedagogica.

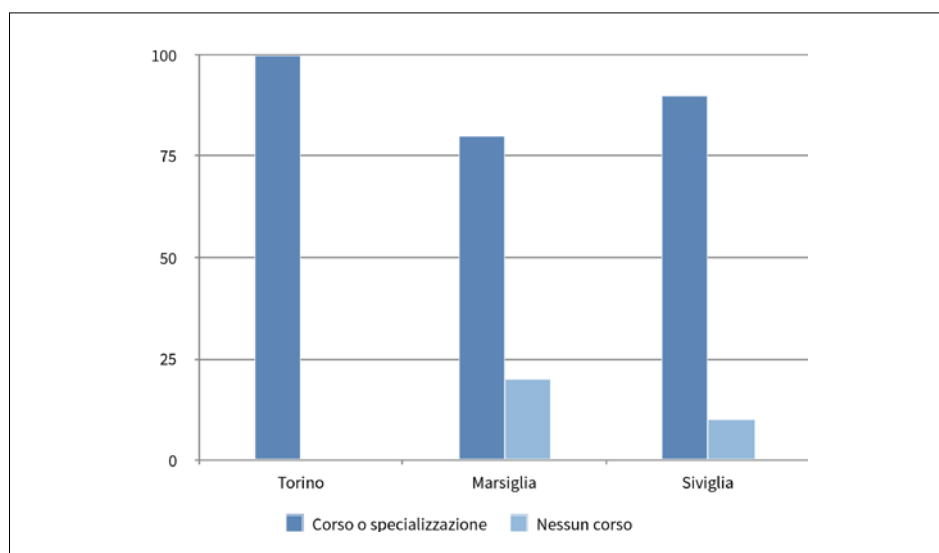


Grafico 4. Preparazione dei docenti in Didattica della L2

La didattica della lingua seconda e delle lingue straniere non rappresenta un settore sconosciuto per la maggior parte dei docenti dei corsi presi in esame. Questi dati possono essere interpretati come un successo da parte delle politiche universitarie dei tre Paesi rispetto alla glottodidattica, perché quasi tutti i docenti intervistati dichiarano di aver svolto almeno un corso di formazione in didattica delle lingue moderne.

L'università interpreta un ruolo significativo, perché gestisce la maggior parte degli interventi formativi in glottodidattica nei tre contesti analizzati ed è presente, almeno per quanto concerne i formatori, anche all'interno di corsi gestiti dagli enti territoriali.³

Sempre nell'ottica di uno studio sull'internazionalizzazione dei processi

³ Molti dei docenti che hanno dichiarato di essersi formati all'interno di percorsi previsti dagli enti territoriali o dalle agenzie formative, affermano che i docenti formatori sono, per la maggior parte, ricercatori e professori universitari.

formativi, occorrerebbe valutare la natura dei corsi di glottodidattica ai fini di un confronto tra i contesti europei rispetto alle tematiche trattate, alle prospettive di studio e di indagine, alle tecniche insegnate.

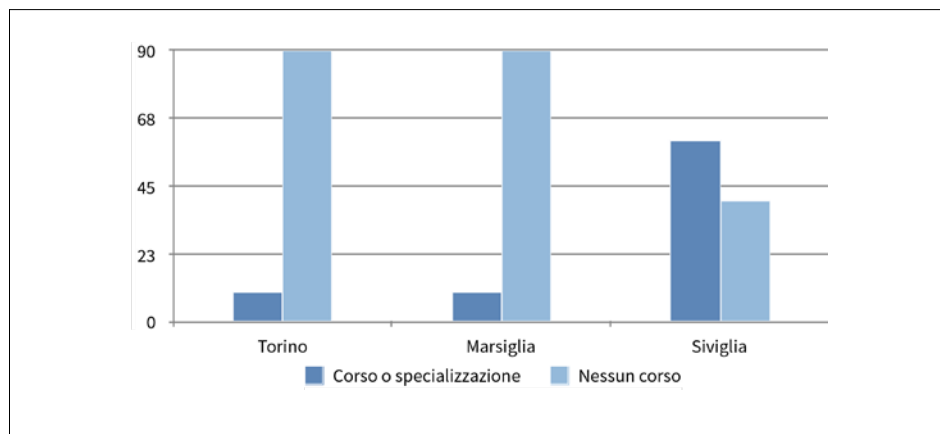


Grafico 5. Preparazione dei docenti in Didattica dell'alfabetizzazione

Se si osservano i dati sulla preparazione dei docenti in didattica dell'alfabetizzazione, la situazione appare completamente rovesciata rispetto a quelli relativi alla formazione in didattica della lingua seconda.

L'eccezione di Siviglia sembra scaturire dalla presenza di progetti di stampo pedagogico-educativo all'interno dell'Università di Siviglia: in prevalenza si tratta di corsi, di seminari e di giornate di sensibilizzazione sull'analfabetismo - anche di ritorno - e su proposte di metodi e approcci che hanno riscontrato enorme successo in America Centrale e Meridionale, rivolti quasi essenzialmente ad adulti nativi analfabeti. Il taglio di queste proposte verte sulla linguistica acquisizionale, sulla psicolinguistica e sulla glottodidattica solo trasversalmente, poiché si insiste in prevalenza sulle implicazioni socioculturali dell'analfabetismo, valorizzando le esperienze didattiche condotte dai formatori e le 'buone pratiche', senza insistere sui processi e sui modelli di acquisizione della lettoscrittura.

Torino e Marsiglia sono sostanzialmente equivalenti rispetto alla frequenza di corsi di didattica dell'alfabetizzazione; solamente a Torino è presente, al Centro Interculturale, un corso specifico della durata inferiore alle 20 ore dedicato appositamente all'insegnamento della lettoscrittura rivolto ad adulti analfabeti, mentre a Marsiglia i corsi di perfezionamento e di aggiornamento riguardano l'alfabetizzazione di bambini nativi.

Nella parte delle note di questa domanda, molti docenti, appartenenti ai tre contesti, dichiarano che oltre ai percorsi formativi, mancherebbero vere e proprie occasioni di apprendistato, a meno che non si pratichi il volontariato.

Queste dichiarazioni dimostrano una maturità del corpo docente rispetto alla sinergia che si crea fra formazione teorica e pratica per quanto riguarda la glottodidattica e, confrontando i dati, è sorprendente constatare che la presa di coscienza è ancora più evidente da parte dei docenti ultracinquantenni.

Non si può dire altrettanto per il quesito rispetto alla disponibilità nei confronti di un aggiornamento in didattica dell'alfabetizzazione: mentre a Marsiglia il 70% dei docenti parteciperebbe a un corso di aggiornamento o di perfezionamento, a Siviglia (40%) e a Torino (30%) i docenti sarebbero poco inclini a investire tempo e risorse in un corso.

Questi dati possono essere interpretati considerando la natura degli informanti: i docenti torinesi sono divisi fra altamente qualificati in didattica della lingua seconda e volontari, per lo più maestri di scuola primaria in pensione; entrambe le categorie riterrebbero di essere sufficientemente qualificate e aggiornate, o non avrebbero tempo ulteriore da dedicare alle pratiche di aggiornamento.

A Siviglia i docenti hanno seguito corsi di stampo pedagogico-didattico sull'alfabetizzazione e sull'analfabetismo e non sarebbero entusiasti di seguire altri corsi.

All'interno delle note, alcuni docenti si sono lamentati della mancanza di considerazione economica e professionale rispetto agli interventi di aggiornamento: gli enti pubblici e privati che si servono della contrattazione atipica dei docenti generalmente non istituiscono, non propongono e non finanziano percorsi formativi per gli insegnanti reclutati secondo queste modalità.

Marsiglia è la città che possiede il tasso di specializzazione in didattica della L2 e dell'alfabetizzazione più basso rispetto agli altri contesti territoriali analizzati, e la necessità di un titolo di perfezionamento aggiuntivo sarebbe apprezzata dai docenti per lo sviluppo professionale.

Rispetto alla disponibilità a sperimentare nuove tecniche e strategie, i docenti savigliani si dichiarano maggiormente propensi (70%), mentre lo sono meno quelli marsigliesi (40%) e torinesi (20%).

I dati sulla propensione all'utilizzo di nuovi strumenti metodologici non si discostano fortemente da quelli sulla disponibilità all'aggiornamento: i docenti di Marsiglia che desiderano aggiornarsi, sperimenterebbero nuove tecniche, gli insegnanti di Siviglia vorrebbero una formazione pratica, ma non teorica, e i docenti di Torino si asterebbero dalle iniziative di aggiornamento teorico e pratico.

3.4 I metodi per l'alfabetizzazione

La letteratura scientifica riguardo ai metodi di alfabetizzazione è particolarmente ampia (Bernhardt 1991; Colombo 2002; Nitti 2016; Demetrio, Moroni 1980), ma è possibile raggruppare la metodologia secondo tre grandi approcci: globale, analitico e ibrido. Quasi tutte le pubblicazioni italiane sono di stampo pedagogico-didattico, lasciando qualche spazio, per lo più digressivo, alla glottodidattica e alla linguistica acquisizionale (Bialystok 2001). I metodi globali prevedono due fasi di sviluppo: un intervento globale all'interno del quale viene presentata la parola nella sua interezza, senza considerare le lettere e le sillabe che la costituiscono, e un momento successivo in cui si analizzano i suoni della parola. Generalmente è previsto l'utilizzo di supporti iconici per la facilitazione: immagini di parole che possiedono la stessa lettera o sillaba iniziale (Nitti 2015).

Una volta scomposta la parola in sillabe o lettere, si rimette insieme, operando variazioni sul tema rispetto all'ultima vocale o ai meccanismi di composizione e di combinazione lessicale.

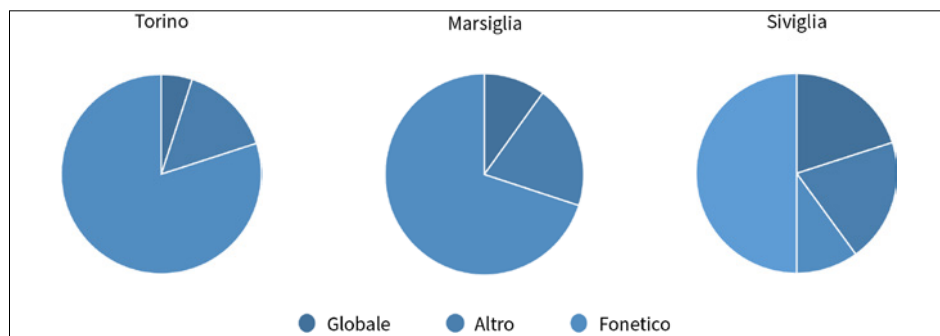


Grafico 6. Metodi di alfabetizzazione

Le parole sono scelte solitamente sulla base della spendibilità rispetto alla vita dei corsisti (Ferreiro 2003; Freire 2011), e la strategia risulta molto valida con gli adulti stranieri, perché offre la possibilità di concentrarsi su unità abbastanza complesse, utilizzabili immediatamente nella realtà al di fuori del contesto formativo, operando anche per mezzo di variazioni della parola, esercizi sulla morfologia e sulla morfosintassi (Crandall 1991).

Il metodo globale consentirebbe di lavorare sull'alfabetizzazione come tecnica di lettoscrittura e sulla lingua seconda, perché si partirebbe dai significati e non meramente dai grafemi (Olson 1996).

Sul piano motivazionale, il procedimento risulta produttivo (Costantino 1995), perché i corsisti non vedrebbero rappresentate lettere o sillabe

prive di significato, ma parole o piccole frasi di uso comune, riproducibili sin dalla prima lezione.

Gli aspetti critici degli approcci globali riguardano da un lato la complessità dei processi cognitivi impiegati per la scrittura, per la lettura e per l'analisi (Smith 1996), e, dall'altro, l'effettiva possibilità di utilizzo nel caso di bisogni specifici di apprendimento (Winterowd 1989).

In Italia le posizioni dei pedagogisti e di molti formatori di insegnanti in didattica della lingua seconda sono generalmente contrarie alle strategie globali rivolte ai nativi (Minuz 2005; Borri et al. 2014; Meneghello, Girelli 2016), ma nel caso dell'insegnamento della lingua seconda, esse rappresenterebbero un potenziale punto di raccordo fra la didattica della lingua e l'apprendimento della lettoscrittura, perché l'approccio consente di operare sulle parole a livello di significato e non solamente sulla riproduzione tecnica dei grafi (Ferreiro 2003).

Le *Linee guida per il diritto allo studio degli studenti con bisogni specifici di apprendimento*⁴ del 12 luglio 2011 che accompagnano la Legge 170/2010, riportano che la «letteratura scientifica più accreditata sconsiglia l'impiego dei metodi globali perché ritarderebbero la correttezza e la fluenza nella lettura», inquadrando genericamente come soggetto il bambino. In effetti, all'interno del documento non si trovano riferimenti teorici in merito alle ricerche condotte e ci si aspetterebbe, soprattutto alla luce di dichiarazioni così direttive, un diverso rigore scientifico.

Non sfugge infatti, a quanti si occupano di glottodidattica e di linguistica acquisizionale, che il metodo globale presenta affinità notevoli rispetto al processamento naturale dell'input, che partirebbe proprio dalla globalità per una disamina eventuale successiva (Danesi 2015).

La stessa storia della scrittura si profila dal passaggio che si è verificato dai pittogrammi agli ideogrammi, dagli ideogrammi ai logogrammi e da questi ultimi alle grafie sillabiche e alfabetiche (Facchetti 2002).⁵

Il piano evolutivo non è da intendere come progresso qualitativo: oggi esistono lingue che adottano scritture logografiche, senza alcuna ricaduta sul piano della civiltà.

I bambini, in linea di principio, acquisiscono la scrittura mediante alcune fasi che ricordano la filogenesi storica delle scritture: si passa da una fase iconica a una sillabica, per giungere a una consapevolezza alfabetica (Orsolini, Fanari, Maronato 2005).

4 http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/76957d8d-4e63-4a21-bfef-0b41d6863c9a/linee_guida_sui_dsa_12luglio2011.pdf (2018-01-22).

5 Non tutti i linguisti storici e gli psicolinguistici condividono il passaggio automatico, in particolare dal pittogramma all'ideogramma. Secondo Facchetti (2002) occorrono delle condizioni precise per sviluppare la scrittura e l'evoluzione dei sistemi scrittori non sarebbe da intendere come passaggio, ma come cambiamento.

Nel caso dell'alfabetizzazione di adulti stranieri, emerge in misura significativa la criticità della lingua seconda; il parlato rappresenta un *continuum* fonico e potrebbe essere segmentato solamente a partire da una conoscenza del repertorio lessicale - e morfosintattico - della lingua (Cipolla 2002).

L'approccio globale incontra poca fortuna all'interno dei corsi di alfabetizzazione a Torino e a Marsiglia, come emerge dal grafico 5, seppur vi siano alcune contraddizioni in merito alle pratiche di alfabetizzazione, oggetto di quesiti successivi. La riflessione sulle parole e sui significati sembra prevalere sulla tecnica scrittoria in tutti i contesti analizzati, ma pochi insegnanti riconducono questa impostazione teorica come parte dell'approccio globale (Colombo 2002).

A Siviglia le strategie globali trovano maggiore spazio, e rappresentano la maggior parte degli interventi formativi in didattica dell'alfabetizzazione; in questo caso la tradizione pedagogica e glottodidattica europea si sposa con alcuni interventi di alfabetizzazione nell'America centrale e meridionale, come il metodo Yosipuedo di Relys, le proposte di Ferreiro e il metodo Freire (Tarone 2010).

I metodi fonetici si basano sulla lettera o sulla sillaba isolate; esse costituiscono l'input iniziale al quale, per associazione, si collegano le parole intere che cominciano per quel suono. I significati perdono di rilevanza rispetto alle lettere e alle sillabe (Bernhardt 1991).

Si presentano generalmente le lettere e le sillabe e si procede alla composizione di unità lessematiche.

Tradizionalmente le vocali rappresentano i primi momenti di analisi, sebbene alcuni insegnanti continuino ad alfabetizzare mediante la sequenza costituita dall'alfabeto (20% del totale).

Se l'applicazione dei metodi fonetici trova una giustificazione sulla trasparenza grafo-fonologica dell'italiano e dello spagnolo (Delgado Pérez 2011), lo stesso non si può assolutamente verificare per la lingua francese, che condivide con le lingue sorelle la scrittura alfabetica, ma possiede un grado di opacità maggiore rispetto alla rispondenza in termini grafo-fonici (Bialystok 2011).

Gli approcci ibridi trovano spazio alla voce 'altro', che rappresenta una percentuale significativa in tutti i contesti (15-20%), segnale di un tentativo di superamento della ripartizione tradizionale dei metodi per l'alfabetizzazione o di una mancanza di conoscenza delle teorie sull'acquisizione e la didattica della lettoscrittura.

Bibliografia

- Bazzanella, Carla (2014). *Linguistica cognitiva*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Bernhardt, Elizabeth, B. (1991). *Reading Development in a Second Language: Theoretical, Literacy, and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bialystok, Ellen (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bigelow, Martha; Delmas, Bob; Hansen, Kit; Tarone, Elaine (2006). «Literacy and the Processing of Oral Recasts in SLA». *TESOL Quarterly*, 40(4), 665-89.
- Borri, Alessandro; Minuz, Fernanda; Rocca, Lorenzo; Sola, Chiara (2014). *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*. Torino: Loescher Editore.
- Cipolla, Carlo M. (2002). *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*. Bologna: il Mulino.
- Colombo, Adriano (2002). *Leggere: capire e non capire*. Bologna: Zanichelli.
- Comings, John; Soricone, Lisa (2005). *The World Education Approach to Adult Literacy Program Design*. Boston: World Education.
- Cook-Gumperz, Jenny (a cura di) (1986). *The Social Construction of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Costantino, Rebecca (1995). «Reading in a Second Language Doesn't Have to Hurt: The Effect of Pleasure Reading». *Journal of Adolescent and Adult Reading*, 39, 68-9.
- Crandall, Jo Ann (1991). «Adult Literacy Development». *Annual Review of Applied Linguistics*, 12, 86-104.
- Danesi, Marcel (2015). *Il cervello in aula! Neurolinguistica e didattica delle lingue*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Delgado Pérez, Félix (2000). *Una dimensión de presente en la alfabetización*. Madrid: Centro Regional de Educación de Personas Adultas.
- Demetrio, Duccio; Moroni, Federico (1980). *Alfabetizzazione degli adulti. Teoria, programmazione e metodi*. Roma: Editrice Sindacale Italiana.
- Di Pinto, Giovanni (2014). *Progettare i percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana nei CIPIA*. Roma: Stamen.
- Facchetti, Giulio (2002). *Antropologia della scrittura*. Novara: Arcipelago Edizioni.
- Ferreiro, Emilia (2003). *Alfabetizzazione. Teoria e pratica*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Freire, Paulo (2011). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA-Edizioni Gruppo Abele.
- Meneghello, Giovanni; Girelli, Claudio (2016). *Sillabe globali per leggere e scrivere*. Brescia: Editrice La Scuola.

- Minuz, Fernanda (2005). *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*. Roma: Carocci editore.
- Nitti, Paolo (2013). «I metodi di alfabetizzazione degli adulti stranieri». *Dirigere la Scuola*, 10, 18-20.
- Nitti, Paolo (2015). «Alfabetizzare gli adulti stranieri. Prospettive metodologiche per la didattica». *Nuova Secondaria*, 8, 24-8.
- Nitti, Paolo (2016). «Strategie per l'alfabetizzazione». *Scuola e Didattica*, 6, 32-9.
- Olson, David R. (1996). «Language and Literacy: What Writing Does to Language and Mind». *Annual Review of Applied Linguistics*, 16, 3-13.
- Olson, David R.; Torrance, Nancy (a cura di) (1995). *Alfabetizzazione e oralità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Orsolini, Margherita; Fanari, Rachele; Maronato, Cristina (2005). *Difficoltà di lettura nei bambini*. Roma: Carocci editore.
- Smith, Frank (1996). *Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*. Hillsdale (NJ): Erlbaum.
- Tarone, Elaine (2010). «Second Language Acquisition by Low-Literate Learners: An Under-Studied Population». *Language Teaching*, 43(1), 75-83.
- Tarone, Elaine; Bigelow, Martha; Hansen, Kit (2009). *Literacy and Second Language Oracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Whittaker, Rachel; McCabe, Anne; O'Donnell, Mick (eds.) (2007). *Language and Literacy: Functional Approaches*. London: Continuum.
- Winterowd, Ross W. (1989). *The Culture and Politics of Literacy*. New York: Oxford University Press.

