

L'ITALIANO PARLATO DELLE DONNE BANGLADESI: TRA DIDATTICA, LINGUISTICA ACQUISIZIONALE E ASPETTI SOCIO-CULTURALI

di Sara Rossetti

ABSTRACT

Il seguente lavoro è frutto di una ricerca-azione svoltasi all'interno del Master Itals di secondo livello e avente come oggetto l'osservazione e l'azione in una classe di donne bangladesi presso una moschea della periferia di Roma. I risultati hanno portato ad una maggiore consapevolezza relativamente al bisogno di un'insegnante competente e preparato, che sappia osservare apprendenti e contesto padroneggiando strumenti di raccolta dati e pianificando efficaci cambi d'azione. È inoltre emerso che moltissimi sono i fattori da valutare nel percorso di apprendimento: aspetti culturali, contesto, motivazione e che, aspetti che sembrano determinanti, come ad esempio l'influenza della lingua madre, altro non sono che uno dei tasselli nel fitto mosaico dell'evoluzione dell'interlingua.

1. INTRODUZIONE

Gli insegnanti di italiano L2 che lavorano in contesti migratori si trovano sovente di fronte a classi interamente maschili e sia loro che gli altri addetti ai lavori arrivano a chiedersi dove siano le donne, soprattutto quelle di alcune etnie. È quello che accade spesso a Roma, dove la comunità del Bangladesh è molto presente ma la sua componente femminile sembra spesso invisibile. Le donne sono meno numerose degli uomini e portarle in classe comporta una dose di lavoro preliminare e una conoscenza della didattica rivolta alle donne. Molti sono infatti gli studi che si occupano di glottodidattica di genere, frutto di ricerche e pratiche che hanno avuto luogo a partire dagli anni Novanta soprattutto in Nord Italia¹. Se infatti la glottodidattica trova in uno dei suoi assunti di base quello che afferma la necessità di fare dei bisogni dell'apprendente il centro della programmazione didattica, nel caso delle donne questo è quanto mai importante. Non si tratta di un assistenzialismo ghezzante, ma di una risposta a precise esigenze. Le donne vivono troppo spesso in ruoli fissi, di moglie e madre, e la loro vita ne risente profondamente. Esse sono le detentrici della cultura d'origine, ma anche le mediatrici con la nuova e il loro compito è spesso quello di traghettare i figli utilizzando un ponte che

loro stesse difficilmente riescono a percorrere. La genitorialità non assume le stesse modalità in tutte le culture e doverla affrontare in un mondo nuovo non è affatto semplice; le donne devono imparare a relazionarsi con i loro figli di seconda generazione, con le istituzioni italiane e con italiani e stranieri di altre nazionalità, il tutto partendo da una posizione di svantaggio o quantomeno limitata dagli impegni domestici. In condizioni simili infatti è spesso l'uomo colui al quale è destinato lo spazio esterno e la donna quella che meno vive in contatto con la nuova realtà abitativa e quotidiana. Occupandosi soprattutto della casa, le donne non hanno né il tempo necessario né orari che permettano di frequentare corsi di italiano, spesso ideati per i lavoratori uomini, che ne sono i maggiori utenti. L'utenza, inoltre, influisce anche sulle scelte delle tematiche da affrontare nei corsi e questo rende la frequenza molto spesso difficoltosa e poco edificante per le apprendenti. Per queste ragioni vengono sempre più concepiti e realizzati corsi al femminile, nei quali operatori e insegnanti sono donne, al fine di evitare imbarazzi di natura culturale e religiosa, e nei quali tutta l'organizzazione e la didattica sono pensate per mettere un argine alla presunta invisibilità delle immigrate. Gli orari decisi dopo un *brainstorming* con le partecipanti, le tematiche rivolte al pragmatismo (alla conoscenza delle istituzioni, della burocrazia, della salute femminile ecc.), un'insegnante donna, un eventuale servizio di *baby sitting* sono i primi elementi di cui tener conto. Una cura particolare va inoltre riservata alle fasi di reclutamento e accoglienza. Reclutare vuol dire pubblicizzare i corsi nei luoghi realmente frequentati dalle potenziali corsiste (associazioni etniche, luoghi di culto, strutture sanitarie, scuole) e in questo farsi aiutare da mediatori culturali o semplicemente da ex-studentesse.

A Roma, vista la geografia delle comunità migranti, molti di questi percorsi finiscono per essere destinati – se non addirittura del tutto pensati – alle donne del Bangladesh. Sono ancora però assenti studi specifici o dettagliati *reportage* di queste realtà.

Le donne bangladesi vivono molto spesso ancorate all'interno della loro comunità etnica e le occasioni di uscire e di entrare in contatto con la realtà e la cultura italiane sono rare². Per loro come per altre donne che vivono in comunità di difficile penetrazione frequentemente queste problematiche si traducono in classe in difficoltà relative al parlato. La lingua utilizzata presenta caratteristiche basiche anche in apprendenti da diversi anni residenti in Italia. Per questa ragione la ricerca si è concentrata proprio sullo sviluppo della competenza orale, tenendo conto in particolar modo degli aspetti socio-culturali del contesto e delle apprendenti, della motivazione e dell'influenza della lingua madre. L'analisi si è concentrata su questi aspetti e anche su altri, come ad esempio l'osservazione dell'interazione in classe e l'importanza della metacognizione.

In questo estratto presenteremo il contesto presso il quale abbiamo operato, il piano d'azione e alcuni esempi di attività didattiche svolte ed esporremo poi alcune modalità e strumenti di osservazione utilizzati.

2. IL CONTESTO

La ricerca-azione si è svolta in una classe dell'Associazione *Esquilino Onlus*, facente parte della Rete Scuole Migranti da febbraio a giugno 2014. Le lezioni hanno avuto sede in una moschea di Piazza Re di Roma, periferia sud della Capitale, zona a forte concentrazione bangladese. La fase di reclutamento è stata in questo caso facilitata dal fatto che il corso ha avuto luogo in uno dei centri frequentati dalla comunità.

Le donne iscritte erano 15, ma la frequenza è gravitata sin dai primissimi giorni intorno alle 7-8 studentesse presenti per ogni lezione. Più che parlare di discontinuità, sembra più opportuno parlare di abbandono di una parte delle apprendenti, sin dalle prime battute del corso.

Le frequentanti erano molto giovani, tra i 23 e i 33 anni, tutte sposate e giunte in Italia per ricongiungimento familiare, al seguito di mariti già da anni emigrati e oggi in possesso di contratti di lavoro stabili o titolari di attività commerciali. Tre di loro sono giunte in Italia nel 2010, due nel 2012, una nel 2013 e una del 2014 (è inserita nella classe dai primi di gennaio). Sebbene ci fossero differenze di residenza anche di alcuni anni, queste non sembravano influire sul livello linguistico che era pressoché omogeneo. Le studentesse venivano per la maggior parte dalla capitale del Bangladesh, Dhaka (tre), e poche da città minori: Chittagong, Feni e Chandpur. In Bangladesh non hanno mai lavorato, la loro ultima attività dichiarata era quella di studentessa. Neanche in Italia avevano un lavoro, erano casalinghe e si occupavano della casa e dei figli.

Nessuna delle apprendenti aveva un titolo di studio inferiore al diploma di scuola superiore e in due avevano concluso l'intero percorso universitario. Questo ha garantito quindi l'assenza di apprendenti non alfabetizzate e la conoscenza dell'alfabeto latino grazie allo studio dell'inglese. Tutte hanno dichiarato infatti di conoscerlo, anche se a livelli crescenti in base al titolo di studio posseduto. La metà di loro parlava anche hindi³ che gran parte dei bangladesi (e così è stato anche per le discendenti in questione) conosce per aver sin dall'infanzia guardato film e programmi televisivi indiani. Una soltanto conosceva anche l'arabo, in quanto aveva svolto studi religiosi.

Lo studio dell'italiano è per tutte iniziato nel contesto della *Villaggio Esquilino onlus* e in particolare nella sede ove si è svolto il corso; hanno saputo della possibilità di frequentare un corso d'italiano perché sia loro che i coniugi frequentavano la moschea. Il passaparola ha fatto il resto. Quattro di loro erano alla primissima esperienza di un corso di lingua e hanno affermato di aver iniziato a studiare l'italiano nel novembre 2013. Due avevano già seguito delle lezioni nel medesimo contesto a inizio 2013, ma la frequenza si era rivelata saltuaria e il corso era andato avanti con difficoltà. Formalmente tutte le iscritte si ritrovavano a lezione per conseguire una certificazione di lingua italiana. Mediante il questionario e dei colloqui informali si è scoperto però che i veri bisogni linguistici erano più ampi e non legati soltanto ad un espletamento legale.

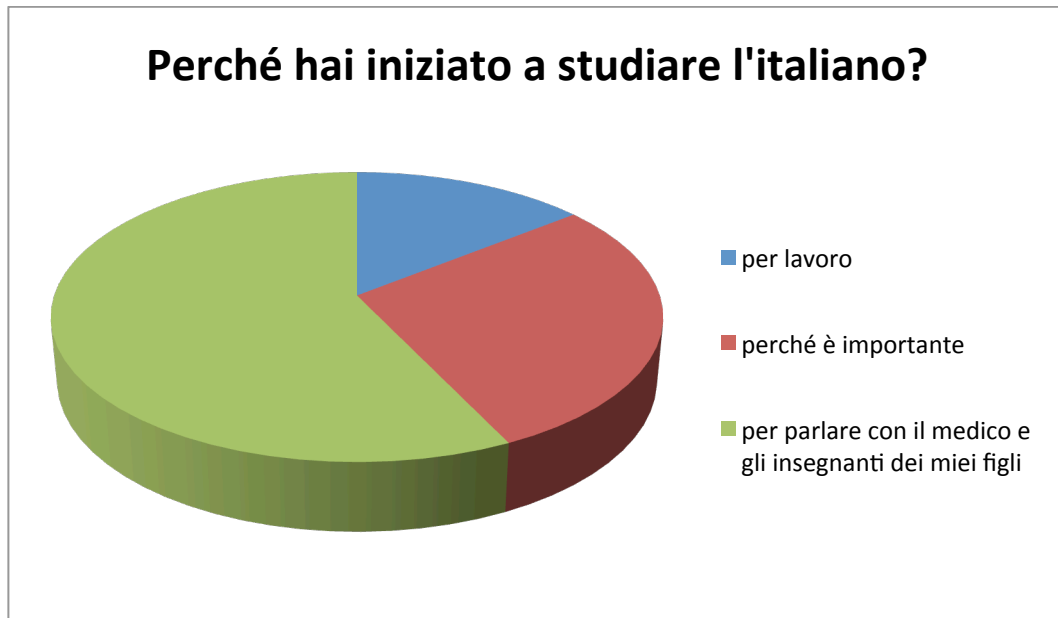


Fig. 1: Motivazione allo studio dell'italiano

Nel questionario nessuna ha scritto infatti di essersi iscritta al corso con la finalità di sostenere l'esame, probabilmente perché la risposta appariva ai loro occhi scontata, o forse perché hanno ritenuto opportuno mettere in risalto altre motivazioni. In quattro dei sette questionari si parlava chiaramente di bisogno di dialogare con le istituzioni: le studentesse hanno affermato di voler imparare l'italiano per rapportarsi con le strutture sanitarie e con i docenti dei propri figli. Due si sono mantenute sul generico, ma hanno scritto frasi che non lasciano adito a dubbi: "perché è necessario per me" e "perché è importante". Solo una, invece, ha esternato la sua esigenza di migliorare la propria conoscenza dell'italiano con l'obiettivo di inserirsi nel mondo del lavoro.

L'utilizzo dell'italiano sembrava relegato alle ore di lezione in classe e a poche altre occasioni.

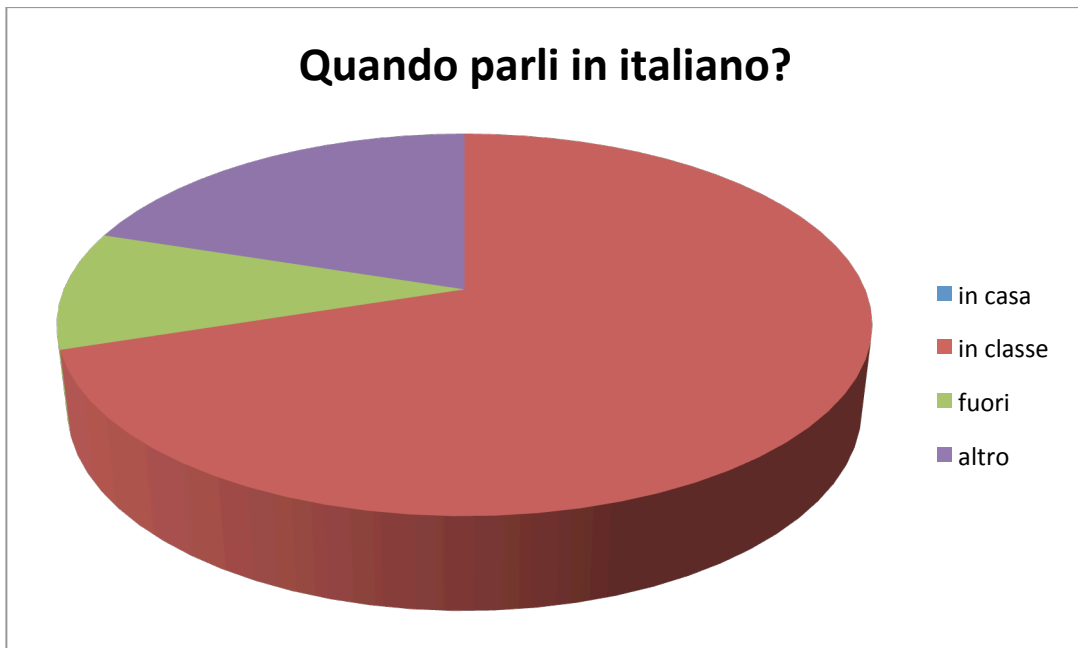


Fig.2: Situazioni d'uso dell'italiano

Tutte le studentesse parlavano italiano soltanto con le insegnanti d'italiano, solo in tre hanno affermato di utilizzare la L2 anche altrove. Una ha risposto con il generico "fuori" mentre due hanno precisato: medico e negozianti. Durante i colloqui informali, due delle apprendenti hanno esternato le loro abitudini nei confronti dell'italiano. Entrambe hanno ribadito di farne uso solo in classe, ma di cercare altri modi per esercitarsi: la prima guardando i cartoni animati con la figlia e la seconda leggendo tutti i nomi dei prodotti al supermercato provando a memorizzarli. L'utilizzo della L1 occupava tutto il loro tempo ed è stato molto difficile farla uscire anche dalla classe. Le motivazioni che hanno spinto allo studio della L2 e le abitudini riguardo all'utilizzo sembrano quindi combaciare verso un bisogno di oralità: parlare con qualcuno (medico e insegnanti) e poche occasioni per farlo.

Nel questionario seguiva poi una parte riguardanti gli argomenti, i supporti e i materiali da utilizzare in classe. Alle studentesse venivano proposte una serie di opzioni e tra queste le era data la possibilità di scegliere le tre ritenute a loro parere più importanti. Ecco il risultato:

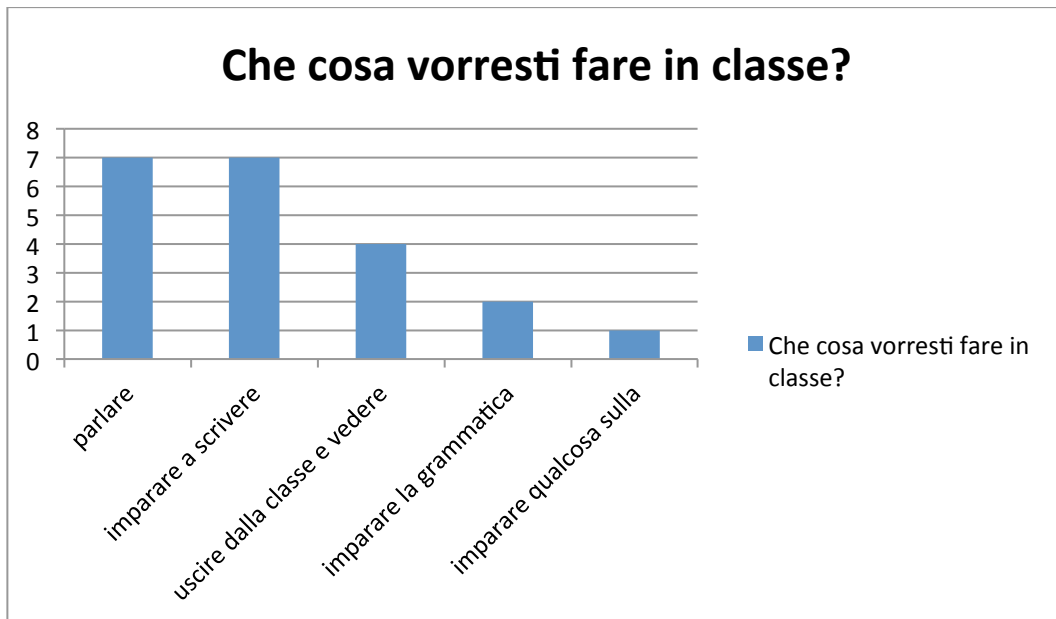


Fig.3:Preferenze delle apprendenti sulle competenze

Le apprendenti hanno indicato nella produzione (parlare e scrivere) il loro obiettivo principale e l'area nella quale avrebbero voluto lavorare di più. Al terzo posto troviamo "uscire dalla classe e vedere la città", ancor prima di tematiche classiche come grammatica e cultura. Questo denota un bisogno di comunicazione e scambio che ha trovato riscontro anche nelle osservazioni nel diario dell'insegnante, oltre che nei precedenti punti riguardanti motivazioni per lo studio dell'italiano e abitudini nell'utilizzo. Nel diario di bordo abbiamo infatti annotato, già in data 9/12/2013: "(...) hanno evidentissimi problemi nel formulare frasi anche semplici" e ancora, il 21/12/2013: "(...) la mia più grande preoccupazione rimane sempre quella dell'orale (...)".

Infine, il desiderio di utilizzare diversi metodi didattici trova riscontro anche nelle risposte che riguardano i supporti. In sei hanno dichiarato di voler continuare a studiare sul libro di testo (Veneri 2004), due di preferire video e immagini e due hanno affermato di voler sperimentare tutti i tipi di materiali e supporti (canzoni, video, immagini ecc.).

3. PIANO D'AZIONE, STRUMENTI E ATTORI COINVOLTI

L'osservazione della classe è iniziata a dicembre ed è proseguita fino a febbraio, quando ha avuto inizio effettivo la ricerca. Durante l'osservazione tutti gli attori coinvolti hanno collaborato (insegnante-ricercatrice, discenti, tutor, collega) attraverso l'utilizzo di vari strumenti di raccolta dati (diario dell'insegnante, questionari, interviste, schede di osservazione, checklist, registrazioni audio, note di campo).

Come già accennato, la questione che sin da subito è apparsa più interessante e degna di essere approfondita sembrava quella dell'incentivazione dell'utilizzo della lingua orale. Abbiamo quindi cercato di creare attività e utilizzare materiali volti allo sviluppo di questa competenza, di creare il più possibile occasioni di scambio tra l'insegnante e le discenti e di osservare l'evoluzione e le difficoltà dell'interlingua.

Metodi e tecniche sono stati vari e suscettibili di sperimentazioni, ma ci siamo concentrati soprattutto sull'approccio autobiografico e su monologhi⁴, *role taking*⁵ e *role play*⁶. L'approccio autobiografico ne ha affiancati altri, ma è stato quello più utilizzato soprattutto per quanto riguarda le attività orali. Come notato altrove (Solcia 2011: 153), l'emigrazione rappresenta una frattura che ha bisogno di essere ricucita e questo passa spesso volte attraverso la ridefinizione di se stessi, possibile attraverso il racconto. Parlare del proprio passato, del proprio presente e del proprio futuro può essere utile alle donne per ricomporre un percorso di vita, ma anche per condividere con gli altri. A nostro parere, argomentazioni autobiografiche possono venire incontro alle difficoltà di espressione e di esposizione, abbassando il filtro affettivo.

Il gruppo si è conosciuto e ha familiarizzato prima dell'inizio effettivo della RA, le donne avevano in comune nazionalità e stile di vita e quindi non è stato difficile per loro aprirsi e parlare anche di argomenti personali.

La tecnica del monologo è stata utilizzata soprattutto per racconti autobiografici, ma anche per narrazioni di altro tipo (ad esempio la descrizione di un'immagine, la sintesi di un video visto o di un'attiva svolta ecc) (Balboni 2008: 135-138). I monologhi non sono mai stati molto lunghi, per non creare noia nell'uditorio (Balboni 2008: 135-138) e imbarazzo o stress in chi parlava.

Per quanto riguarda le attività di tipo dialogico abbiamo utilizzato soprattutto *role taking* e *role making*. Trovandoci in una classe monolingue per quanto riguarda la L1, lo svolgimento, in particolare delle prime due attività, ha presentato difficoltà amplificate in quanto le discenti si trovavano continuamente in una situazione di falso linguistico, oltre che di falso pragmatico (Balboni 2008: 147-158). Il tutto è stato mitigato da un buon contratto formativo con le studentesse, consapevoli dell'importanza di esercitarsi proprio su queste competenze e trovando degli espedienti, ad esempio "trasformando la simulazione in una prova preliminare a una performance teatrale" (Balboni 2008: 147). Per ovviare a questa problematica, inoltre, l'insegnante ha provato a partecipare spesso e attivamente soprattutto nei *role play*.

Nella prima fase abbiamo pensato di utilizzare monologhi e *role taking* a fine incontro, quando le unità didattiche erano ancora *in itinere* e le ragazze non avevano un bagaglio lessicale completo dell'argomento che si stava trattando, mentre ai *role play* è stata dedicata la fase finale di un gruppo tematico di lezioni.

4. PRIME PROPOSTE DIDATTICHE E SVOLGIMENTO

Da febbraio a maggio si è svolta la ricerca azione, partendo dai dati e dalle proposte che erano emerse durante l'osservazione dei mesi precedenti. Presenteremo ora alcune attività didattiche indicative e esplicative dell'intera ricerca. Ne abbiamo scelte tre in particolare che rappresentassero più delle altre il percorso. Si tratta di un monologo e di due *role play*, significativi perché inseriti in momenti differenti del processo di apprendimento e perché svolti in diversi contesti didattici. Ognuna delle attività è frutto e conseguenza dell'osservazione ed ha l'obiettivo di arginare problematiche specifiche via via comparse nel processo didattico. La costruzione di un testo orale è concepita come l'obiettivo e il momento finale del processo di acquisizione e ogni ricostruzione rientra nella pratica dell'utilizzo di tematiche autobiografiche o reali. *Last but not least*, vengono presentati di volta in volta gli strumenti di osservazione utilizzati e se ne sottolinea il ruolo.

Nella seconda parte di questo paragrafo, infine, concentreremo il focus su alcuni strumenti utilizzati e i dati raccolti nell'osservazione *in itinere*. Negli esempi riportati la tematica portante è quella dell'interazione in classe, valutata e presa in esame per comprendere la natura delle difficoltà nel parlato.

4. 1 ROLE PLAY E DIDATTICA A SPIRALE

- Fase: reimpiego
- Obiettivo: incentivazione della produzione orale e reimpiego di lessico e strutture
- Abilità coinvolte: produzione orale
- Modalità di svolgimento dell'attività: a coppie le ragazze preparano un *role play* sulla seguente situazione: *sei in strada e vedi una tua connazionale che non conosci, vi salutate e vi fermate a parlare presentandovi e presentando la vostra vita*. Dopo circa 15 minuti di preparazione le coppie espongono il *role play* alla classe.
- Azioni comunicative: salutare, presentarsi, presentare la propria famiglia, parlare della propria vita quotidiana
- Tempo: 90 minuti
- Strumenti di osservazione: diario dell'insegnante e note di campo

Il *role play* aveva la funzione di concludere un'intera attività didattica, lunga e comprendente attività di vario tipo. Abbiamo però deciso di proporlo a distanza di tempo rispetto al lavoro effettuato su quei temi, nell'ottica della didattica a spirale. Tornare più spesso e in momenti diversi su strutture e tematiche permette il reimpiego delle stesse in un contesto dove la discontinuità nella frequenza e lo scarso utilizzo della lingua portano spesso a non mettere in pratica o a dimenticare.

Questa attività prevede un *role play* classico nella struttura ma che cerca di avvicinarsi al vissuto quotidiano delle donne. Il diario mostra una soddisfazione dell'insegnante per l'assimilazione del lessico, anche se viene sottolineata una certa difficoltà nell'utilizzare parole e temi non affrontati a lezione. Si legge infatti che *"nessuna ha osato fare domande un po' diverse. Soltanto una si è avventurata chiedendo alla sua compagna che cosa aveva intenzione di cucinare per pranzo, ma la cosa si è fermata lì"*. Sempre nel diario si legge quali sono stati gli errori grammaticali e strutturali più frequenti, su tutti le concordanze tra nomi e aggettivi, le coniugazioni dei verbi e l'assenza o l'utilizzo errato di connettivi, articoli e preposizioni.

4.2 MONOLOGO/MINI UNITÀ

- Fase: reimpiego
- Obiettivo: incentivazione della produzione orale
- Abilità coinvolte: produzione orale
- Modalità di svolgimento dell'attività: dopo aver svolto una lezione sul lessico della casa ogni studentessa ha alcuni minuti di tempo preparare un monologo descrittivo della propria abitazione
- Azioni comunicative: descrivere un luogo familiare
- Tempo: 20 minuti
- Strumenti di osservazione: diario dell'insegnante e scambi tra le due insegnanti

L'attività, di nuovo di stampo autobiografico, aveva l'obiettivo di fissare immediatamente i nuovi elementi lessicali introdotti e praticare una prima verifica *in itinere*. Durante tutto il percorso e in contesti di apprendimento simili, le cui caratteristiche abbiamo già indicato poco sopra, concentrare in una sola lezione alcuni contenuti ben identificabili dagli studenti è una delle strategie più praticate e che in questa ricerca meglio ha risposto alle esigenze delle apprendenti e delle insegnanti.

L'attività ha trovato la soddisfazione dell'insegnante, in quanto dopo una lezione intera sull'argomento, le ragazze sono state in grado di elaborare monologhi nei quali dimostravano di aver memorizzato il lessico e di usarlo in maniera pertinente. Le frasi prodotte erano molto semplici, la coordinazione non sempre presente e i verbi spesso omessi.

In questo periodo eravamo molto preoccupati per la discontinuità nella frequenza. Molte erano le studentesse che facevano assenze ripetute, molte quelle che arrivavano con ritardo. In questo modo è stato molto difficile continuare regolarmente l'attività didattica. Ci siamo trovati infatti molto spesso nella situazione di dover ripetere gli argomenti o di iniziare attività che venivano continuamente interrotte nella singola lezione dagli ingressi e nel più lungo periodo dalle assenze e dalle ricomparses. Il fenomeno è molto comune e noto a insegnanti e operatori che lavorano in

contesti migratori e, in questo caso, neanche le accortezze in fase di reclutamento e accoglienza sono state in grado di arginare il fenomeno. La situazione è migliorata solo in prossimità dell'esame, quando la presenza diventa assidua e ispirata da una motivazione molto forte, vale a dire l'esame per la certificazione.

4.3 ROLE PLAY AUTENTICO

- Obiettivo: incentivazione della produzione orale
- Abilità coinvolte: produzione orale, lettura, comprensione scritta
- Modalità di svolgimento dell'attività: motivazione (visione di immagini e commento in plenaria); lettura e comprensione di un testo relativo alla biografia del fotografo; le ragazze si fingono giornaliste e intervistano il fotografo
- Azioni comunicative: fare domande, chiedere informazioni personali
- Tempo: 90 minuti
- Strumenti di osservazione: diario dell'insegnante, questionario per le studentesse a fine lezione

Generalmente i *role play* effettuati in classe risultano essere falsi pragmatici, a causa dell'artificiosità delle tematiche e delle situazioni. Durante la ricerca-azione, grazie ad un'esigenza dell'associazione, si è presentata la possibilità di creare un contesto autentico. Un fotografo⁷ aveva dovuto svolgere un lavoro presso la moschea, documentando le attività che vi si svolgevano all'interno. La settimana successiva agli scatti, visto che la presenza era risultata gradita, abbiamo pensato di invitare nuovamente l'ospite, rendendolo protagonista di una nuova attività didattica. L'attività è stata pensata per mettere le apprendenti di fronte ad una situazione reale di utilizzo della lingua italiana, dato che anche nella quotidianità le stesse erano carenti.

L'attività è risultata soddisfacente nel complesso. Gli strumenti lessicali necessari a porre domande sulla vita e sul lavoro erano in possesso delle studentesse, visto che nei mesi precedenti questi temi hanno occupato parte del percorso. Inoltre il ghiaccio era stato rotto e non ci sono stati particolari imbarazzi nel porre domande al fotografo. L'osservazione ha fatto emergere un forte interesse e una curiosità precedentemente silenti; a livello grammaticale e sintattico permanevano tuttavia alcune problematiche già riscontrate. Nell'incontro successivo all'attività ci siamo serviti di un questionario, sottoposto alle apprendenti, circa il gradimento dell'attività e il loro atteggiamento nei confronti della stessa.

Tutte le partecipanti si sono dimostrate soddisfatte delle abilità dimostrate durante l'attività, della sicurezza, della tranquillità, della spigliatezza e della chiarezza dei loro enunciati. Ad emergere sono soprattutto rilassatezza durante l'attività e soddisfazione alla fine.

4.4 PRIMA OSSERVAZIONE

L'obiettivo della prima osservazione è stato quello di osservare eventuali problemi o peculiarità comunicative del gruppo classe. Le difficoltà nell'espressione orale e la lentezza nei miglioramenti persistenti avevano generato il bisogno di approfondire gli aspetti comunicativi e di interazione. Durante la lezione abbiamo compilato un questionario che voleva concentrarsi soprattutto sul parlato e abbiamo preso note di campo durante i monologhi di presentazione svolti dalle studentesse. La lezione ha avuto infatti questa struttura: una prima parte dedicata alla presentazione delle ragazze (anche qui in un'ottica a spirale, l'esercitazione era già stata fatta più volte) e una seconda parte con un interessante esperimento di *Total Physical Response*⁸. L'osservatrice non è mai intervenuta durante l'incontro e si è posizionata di lato in modo da poter osservare la classe nella sua totalità.

I dieci *item* della scheda di osservazione avevano come obiettivo quello di fare un quadro completo della classe partendo da elementi verbali e non verbali:

- i comportamenti assunti dalle partecipanti
- le interazioni sia tra pari che con l'insegnante
- il modo di ogni singola studentessa di vivere la classe come spazio: gestemica, movimento, posizionamento rispetto a insegnante e compagne
- l'utilizzo di materiale didattico
- la stesura di appunti
- l'utilizzo della L1 e della L2

Siamo partiti dalla psicogeografia della classe (Spagnesi 2011: 122, 123). La disposizione a semicerchio, scelta per tutto il corso, ha aiutato la comunicazione interna alla classe e ha reso l'insegnante partecipe del gruppo. Questo non è stato però l'unico aspetto della questione e, per far sì che tutti intervenissero nello stesso modo, nella scheda di osservazione si è presa nota anche della posizione assunta dalle apprendenti. La vicinanza o meno con l'insegnante ha favorito infatti gli scambi e in questo modo si è potuto notare il grado di coinvolgimento dell'apprendente. Con gli *items* abbiamo cercato poi di evidenziare sia l'interazione e l'instaurazione di comunicazione tra studentessa e insegnante sia tra pari. Il rapporto tra compagni di classe è fondamentale e se non è buono, carente in collaborazione o comunicazione, può alterare le fasi dell'apprendimento (Spagnesi 2011: 123) e influire sulla motivazione (Daloisio 2014: 46, 47). La frequenza degli interventi, la spontaneità, la prossemica, gestemica, l'utilizzo della L1, il livello di attenzione, la stesura di appunti sono altri elementi da prendere in considerazione nell'osservazione individuale delle apprendenti.

Innanzitutto si è notata una differenza di atteggiamento; alcune erano più attive e intervenivano, facevano domande all'insegnante, mentre altre erano meno spigliate e riservate. Queste differenze erano però caratteriali e non sembravano, almeno apparentemente, derivare dall'ambiente. La disposizione in classe corrispondeva al protagonismo e al ruolo che le studentesse hanno assunto nel corso della lezione. Più distante dall'insegnante c'era la persona che parlava meno, che non faceva domande e si distraeva, mentre era frontale la persona che pareva più partecipe. Il clima era rilassato, non si percepivano ansie e anche chi parlava poco era attenta, sorrideva e partecipava alle attività. La collaborazione tra le studentesse era evidente, parlavano tra loro, si richiamavano e si aiutavano.

4.5. SECONDA OSSERVAZIONE

I progressi a rilento nella produzione orale e i diversi livelli di partecipazione emergono anche nella seconda osservazione, datata aprile 2014. Abbiamo elaborato una scheda di osservazione più dettagliata della precedente, composta da 37 *items* che avevano l'obiettivo di fotografare il comportamento delle studentesse durante la lezione. Per ogni studentessa è stata compilata una scheda.

Nell'evento comunicativo e di interazione sono moltissimi infatti gli elementi che intervengono, come ricorda il modello di analisi comunicativa proposto da Dell Hymes S.P.E.A.K.I.N.G (Gumperz, Hymes 1972) nel quale il contesto, i partecipanti, gli scopi, la forma del messaggio, gli strumenti, le norme e il genere comunicativo sono tutti fattori utili e indispensabili.

Gli *item* riguardavano i seguenti aspetti:

- l'utilizzo della L1 e della L2
- le caratteristiche della lingua delle apprendenti (lunghezza e comprensibilità degli enunciati, interruzioni, autocorrezioni, uso di perifrasi, lessico)
- la tipologia e le caratteristiche degli interventi (presa di parola, tono di voce, domande, pertinenza)
- il livello di interesse nei confronti degli argomenti trattati
- gli aspetti dei codici non verbali (movimento, gestemica, sguardi, cenni di assenso o dissenso)

La raccolta dati ha fatto emergere elementi già rilevati durante il percorso di RA, che hanno confermato alcuni punti sui quali continuare a lavorare. Forte era l'utilizzo della L1, per quasi tutte le studentesse.

La collaborazione è stato un altro degli aspetti molto presenti, le apprendenti infatti si sono aiutate tra loro senza escludere nessuna. Inoltre hanno partecipato molto e non si sono distratte (comprese coloro

che hanno parlato meno, come dimostrano alcuni elementi non verbali: le discenti facevano cenni di assenso, guardavano l'insegnante, prendevano appunti). Prossemica, gestemica e volume della voce sembrano tuttavia aver contraddetto questa distensione dell'ambiente. La reticenza agli scambi desunta dal basso tono della voce, dall'assenza di gesti e dalla lontananza fisica dall'insegnante è da attribuire a questioni culturali ed esterni alla classe, come dimostrano dati precedenti e successivi. L'impressione, comunque, è sempre stata quella di trovarsi in una classe allegra, dove battute e sorrisi erano frequenti e ben accetti. Gli *item* riguardanti la qualità della lingua utilizzata denotano una difficoltà e quasi assenza di argomentazione, riformulazione e autocorrezione. Il lessico era ancora ristretto e la maggior parte degli enunciati presentavano difetti di struttura, a volte ai limiti della comprensibilità.

5. ANALISI DELL'INTERLINGUA: IL CONTRIBUTO DELLA LINGUISTICA ACQUISIZIONALE ALLA RICERCA

Un altro aspetto interessante sul quale la ricerca azione si è concentrata è stato quello dell'osservazione dell'interlingua e della sua evoluzione, al fine di affiancare dati di tipo acquisizionale e più legati alle strutture a quelli qualitativi emersi dall'analisi dell'interazione e di un più ampio conteso socio-culturale. Lo studio sull'interlingua è servito a far emergere i progressi o gli stalli linguistici delle partecipanti al corso, in modo da calibrare meglio l'azione didattica.

Generalmente si può dividere in tre tappe il percorso di acquisizione di una lingua seconda, come fatto notare da Chini (2005):

1. *varietà pre-basica*: parole non organizzate per classi grammaticali;
2. *varietà basica*: organizzazione attorno all'opposizione verbo + complementi, elementi lessicali come avverbi, pronomi personali, preposizioni per creare relazioni grammaticali;
3. *varietà post-basica*: uso di elementi morfologici, organizzazione della sintassi simile a quella dei nativi.

Si tratta di una sintesi, che può servire però come traccia per leggere i dati emersi, che presenteremo di seguito.

L'analisi si è svolta in tre momenti della ricerca azione: iniziale, intermedio e finale. Attraverso registrazioni del parlato delle apprendenti abbiamo compilato uno schema di rilevamento delle strutture. Questi gli elementi, già schematizzati da Pallotti (1998):

- competenza comunicativa
 - o fluenza

- efficacia comunicativa
- competenza morfosintattica
 - sistema nominale (morfologia di nome e aggettivo, costruzione di sintagmi nominali, pronomi)
 - sistema verbale (coniugazione, tempi, aspetti e modi del verbo)
- sintassi
 - subordinate
 - ordine delle parole in diversi tipi di costruzioni
- competenza lessicale
 - varietà, ricchezza, appropriatezza
 - strategie comunicative

L'interlingua iniziale è risultata essere una fase intermedia con a tratti ancora caratteristiche della varietà pre-basica: diverse imprecisioni nella flessione verbale, errori nell'uso delle preposizioni fino all'omissione, confusione episodica tra le diverse parti del discorso.

L'interlingua intermedia sembra il risultato di una crescita notevole: la morfologia e le flessioni sono più corrette, il lessico è appropriato e l'ordine delle parole giusto. I problemi restano nella fluenza, nell'assenza di coordinazioni e subordinazioni anche semplici e di formule fisse o forme di cortesia di larga diffusione e uso.

L'interlingua finale aveva subito un ulteriore progresso, e presentava morfologia e sintassi molto semplici ma corrette. Erano presenti alternanza tra genere e numero e flessioni verbali; la subordinazione era assente, come pure molti connettivi temporali e modali. Non era completamente assimilato neanche il passato prossimo, anche se presente. Ci siamo trovati davanti ad una varietà basica che permetteva uno scambio soddisfacente, ma ancora lacunoso e quasi totalmente gestito dal parlante nativo.

Abbiamo interpretato questi dati attraverso la triangolazione e mettendoli a confronto con quelli emersi dalla raccolta attraverso gli altri strumenti: schede di osservazione, diario dell'insegnante, interviste formali e informali e tutti gli altri scambi possibili con gli attori coinvolti.

L'interlingua emersa e descritta sembra chiudere un quadro nel quale l'assenza di pratica e di utilizzo della lingua fuori dal contesto classe sembra la ragione principale di questo tipo di evoluzione. La crescente correttezza grammaticale e morfologica rispecchia l'attenzione preminente data dalle apprendenti alle strutture. Abbiamo notato infatti, osservando gli appunti e l'interesse mostrato durante la lezione, quanto fossero proprio quelli gli aspetti linguistici ritenuti più validi di attenzione. L'assenza di connettivi, forme di cortesia, di apertura e di chiusura ad alta frequenza potrebbe significare la mancata fissazione degli stessi attraverso la pratica, l'ascolto e la riproduzione.

6. CONCLUSIONE

Nel mese di maggio tutte le corsiste che avevano partecipato alle lezioni e si erano iscritte all'esame per la certificazione del livello A2 lo hanno sostenuto e superato. Il principale obiettivo è stato quindi raggiunto, come pure un miglioramento linguistico, come si può notare dall'evoluzione dell'interlingua. All'analisi delle caratteristiche individuali si è aggiunta quella degli aspetti come i *transfer* della lingua madre, presenti ma non decisivi. Più evidente è invece apparsa l'influenza del contesto. Le produzioni come i *role play* hanno presentato una maggiore accuratezza lessicale e grammaticale rispetto alle produzioni spontanee (che pure erano maggiormente efficaci) in una lingua spesso poco naturale, impostata e creata *ad hoc* per l'attività scolastica. Le produzioni sono risultate poco fluenti e povere di frasi, costruzioni e termini ad alta frequenza, in genere apprese nelle primissime fasi per imitazione e frequentazione della lingua. A dispetto di questo, a volte la correttezza morfologica sembrava appartenere a fasi più avanzate di interlingua, sintomo di una pressoché esclusiva considerazione che le apprendenti avevano per i contenuti grammaticali.

Questi risultati ci hanno portato a comprendere che l'esposizione e l'uso sono fondamentali e abbiamo quindi provato con maggior forza a creare contesti reali, attività pragmatiche e il più possibile pratiche. Nella programmazione didattica, inoltre, si sono dimostrati fondamentali il procedimento a spirale, la valutazione diffusa e *in itinere* e la creazione di piccole unità mono-lezione.

Accanto a questo si è cercato di analizzare il contesto dentro e fuori la classe, basilare quanto tutti gli altri aspetti didattici e linguistici, a dimostrazione di quanto un insegnante debba essere in grado di conciliare e portare nel suo bagaglio la glottodidattica, la linguistica acquisizionale, elementi di mediazione culturale e conoscenza di contesto e territorio. L'osservazione dello spazio classe e di quanto vi avveniva è stato fondamentale per il cambio d'azione, per la scelta di attuare una didattica a spirale, di proporre attività didattiche di varia natura e utilizzando supporti variegati e di rassicurare le studentesse, rendendole partecipi, interpellandole sull'andamento del corso e dando loro elementi e strumenti per la metacognizione.

Con questa ricerca, in conclusione, possiamo affermare quanto sia importante la preparazione dell'insegnante e quanto l'osservazione e i cambi di rotta siano frequenti, indispensabili e strettamente collegati al profilo dell'insegnante stesso. Egli deve essere in grado di programmare e rinegoziare contenuti in base all'osservazione e alle problematiche che via via si presentano in classe. Deve essere in grado di effettuare efficaci triangolazioni di dati tra loro eterogenei, coinvolgendo tutti gli attori presenti, dagli studenti ai collaboratori. L'insegnante è quindi un professionista per il quale l'acquisizione di un metodo di ricerca appare necessario.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

BALBONI P., 2008, *Fare educazione linguistica*, Utet, Torino.

CHINI M., 2005, *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Carocci, Roma.

COGNIGNI E., 2014, "Migrazione femminile e bisogni di apprendimento in italiano L2. Uno studio di caso presso le donne del ricongiungimento familiare", *EL.LE*, 3, 465-481.

GUMPERZ J., HYMES D., 1972, *Directions in socio-linguistic: the ethnography of communication*, Holt, Rinehart & Winston, New York.

PALLOTTI G., 1998, *La seconda lingua*, Bompiani, Milano.

QUERCIOLO F., "L'insegnamento dell'italiano lingua seconda a donne immigrate: caratteristiche specifiche e scelte didattiche", *Bollettino per la didattica nella classe plurilingue*, 9.

SOLCIA V., 2011, "Non solo lingua. I corsi di italiano L2 per donne migranti tra bisogni linguistici e desiderio di integrazione", *Italiano LinguaDue*, 2, 129-200.

SPAGNESI M., 2011, "Dinamiche di gruppo nella classe di L2", in DIADORI P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Milano-Firenze, 114-126.

VENERI A., 2004, *L'italiano con Naima*, Guerrini e Associati, Milano.

SITOGRAFIA

Centro COME, 2001, *Anche le mamme a scuola. Vademecum per la realizzazione di corsi di alfabetizzazione in italiano rivolti a donne immigrate*, Milano,
<http://www.centrocome.it/come_files/userfiles/File/AreaProgetti/ANCHE_L_E_MAMME_A_SCUOLA.PDF>.

DALOISIO M., 2014, *Aspetti neuropsicologici dell'apprendimento delle lingue*, Modulo Master Itals di II livello, Laboratorio Itals, Centro Didattica delle Lingue, Università Ca' Foscari di Venezia [con password].

FAVARO G., 2006, *Donne immigrate e formazione*,
<http://www.educational.rai.it/IOPARLOITALIANO/doc/donne_immigrate_e_formazione.rtf> [Internet]

Note

¹ Si vedano come riferimenti dell'*Introduzione*: Centro Come (2001), Cognini (2014), Favaro (2006), Quercioli (2004), Solcia (2011).

² L'affermazione è frutto dell'osservazione e di consuetudini emerse dal lavoro continuo e duraturo al fianco della comunità, ma non si tratta di una generalizzazione assoluta. Nel corso degli anni e in contesti vari molte sono state le situazioni diverse e numerose le eccezioni.

³ La hindi e il bengali provengono entrambe dal sanscrito, ma utilizzano alfabeti differenti.

⁴ Il monologo è una tecnica glottodidattica nella quale il discente produce una composizione orale su un tema assegnato e del quale conosce i contenuti.

⁵ Il *role taking* è una tecnica glottodidattica nella quale il discente produce una composizione orale utilizzando limitati elementi forniti.

⁶ Il *role play* è una tecnica glottodidattica nella quale i discenti producono principalmente dialoghi in base a una situazione data ma con la libertà di scegliere strategie ed elementi del contesto. Per approfondimenti sulle tecniche glottodidattiche si veda Balboni, *Nozionario di glottodidattica*, <<http://www.italy.it/nozion/noziof.htm>> (ultima consultazione 31/05/2015)

⁷ Stefano Romano, da anni impegnato nella documentazione e nella narrazione della vita delle comunità migranti a Roma.

⁸ Il TPR è un approccio umanistico messo a punto da Asher negli anni Settanta. Esso lega l'insegnamento linguistico al movimento del corpo e afferma che l'apprendimento è facilitato da un maggiore coinvolgimento sensoriale.