

Educazione linguistica e letteraria nella classe di Italiano come lingua seconda: il testo letterario per l'apprendimento linguistico degli alunni parlanti non nativi

Giovanni Favata

Università degli Studi di Torino

*Pensa agli innumerevoli ragazzi
che presso a poco a quell'ora
vanno a scuola in tutti i paesi,
vedili con l'immaginazione, ...
Se questo movimento cessasse,
l'umanità ricadrebbe nella barbarie,
questo movimento è il progresso,
la speranza, la gloria del mondo.*
Edmondo De Amicis, Cuore

Abstract

Sebbene i corsi di italiano per stranieri vertano sullo sviluppo di abilità ricettive e produttive della lingua, e ovviamente della cultura che essa veicola, in essi poco spazio viene ancora dedicato allo studio della cultura italiana in una delle sue forme più alte: la letteratura.

Di conseguenza, se da un lato agli alunni stranieri non viene data la possibilità di accedere ai testi letterari durante le lezioni a loro dedicate nella classe di Italiano L2, dall'altro, all'interno delle nostre istituzioni scolastiche si pretende erroneamente, ancora oggi, che gli alunni "parlanti non nativi", anche se neo arrivati, svolgano le stesse attività didattiche che il docente curricolare di Lettere propone ai loro compagni italo-foni all'interno di una classe multilingue.

Nel presente contributo, se da una parte si ritiene importante lo studio dei testi letterari per gli alunni stranieri in maniera che possano seguire, almeno in parte, lo stesso curriculum della classe, dall'altra si vuole sottolineare la centralità che i testi letterari stessi possono occupare in un contesto multilingue per favorire un'apertura mentale degli alunni parlanti non nativi e per il loro arricchimento linguistico-culturale.

In tal senso, dunque, l'insegnamento della letteratura nella classe di Italiano L2 va svolto mettendo in atto delle strategie didattiche che tengano conto del livello linguistico di ogni membro del gruppo-classe, in maniera che si possa permettere allo studente alloggio di avere più strumenti a sua disposizione sia in fase di produzione linguistica (anche in ambito scolastico) sia nella ricezione, soprattutto orale, qualora durante l'interazione con i parlanti nativi venissero utilizzati riferimenti letterari.

Keywords: Italiano L2, apprendimento linguistico, lessico, educazione letteraria, classe multilingue.

In guisa di introduzione

È fondamentale che sin dal loro ingresso a scuola gli alunni stranieri apprendano la lingua della comunicazione attraverso attività, basate sull'azione, che permettano lo sviluppo di competenze; la situazione, tuttavia, risulta decisamente complessa allorché tali alunni sono chiamati a svolgere anche le stesse attività didattiche della classe in cui sono inseriti.

Da qualche anno, grazie alle leggi che sono state emanate al riguardo, non ci sono problemi a proposito dell'inserimento degli alunni stranieri nella classe che dovranno frequentare, ma molti problemi sorgono nel momento in cui si parla di successo scolastico in sede di valutazione delle prove scritte e orali e, so-

prattutto, durante gli scrutini di fine anno scolastico.

In questo articolo si vuole sottolineare l'importanza del lavoro del docente di Italiano L2 quando viene svolto in sinergia con il docente curricolare di Lettere, in maniera che le buone pratiche didattiche messe in atto possano permettere agli studenti alloggio di sviluppare sia abilità linguistiche sia competenze trasversali. Per meglio esporre l'importanza della suddetta sinergia, si esporrà, come studio di caso, anche un'esperienza didattica concreta, seppur limitata a pochi paragrafi, svolta in una classe di Italiano L2 di un Istituto di Istruzione Superiore.

L'alunno straniero a scuola e in classe

Con l'emanazione del DPR 394 del 1999, gli alunni stranieri neo arrivati in Italia (NAI) vengono inseriti nelle classi corrispondenti alla loro età anagrafica. Nel momento in cui un'istituzione scolastica accetta l'iscrizione di un alunno alloggio in una delle sue classi, prende automaticamente non soltanto l'impegno relativo all'inserimento, ma anche quello della sua integrazione, del mantenimento della L1 e, in modo particolare, dell'apprendimento della lingua italiana attraverso l'organizzazione di corsi di lingua che tengono in considerazione il grado di scolarizzazione dell'alunno e del suo livello nella lingua italiana.

Ancora oggi, in molte scuole, vengono organizzati i corsi di Italiano basandosi soltanto su una metodologia grammatico-traduttiva che vede gli alunni impegnati per ore ed ore ad apprendere regole di grammatica e metterle in pratica soltanto attraverso degli esercizi. Di conseguenza, sebbene i discenti imparino le basi della lingua, molti problemi sorgono quando si trovano nelle classi in cui sono stati inseriti per seguire i corsi curricolari, in particolare con il docente di Lettere che si sente maggiormente coinvolto visto che si trova a dover raccogliere il frutto del lavoro svolto dal docente che insegna l'italiano come lingua seconda.

Purtroppo, non sempre molti docenti accettano di buon grado l'inserimento di tali alunni nelle classi corrispondenti alla loro età anagrafica o, al massimo, a quella immediatamente inferiore, ma preferirebbero vederli tra i banchi delle classi molto più basse a causa della non conoscenza della lingua italiana. Molti consigli di classe partono persino dal presupposto della bocciatura già nel momento in cui l'alunno NAI fa il suo ingresso nella nuova classe anche se ciò avviene nelle prime settimane dell'anno scolastico. Con la Circolare Ministeriale 8 del 2013, però, si ribadisce l'appartenenza ai Bisogni Educativi Speciali (BES) anche degli alunni che presentano uno svantaggio linguistico-culturale, in particolar modo di quelli di recente immigrazione. Per tali alunni, quindi, i docen-

ti componenti il Consiglio di Classe possono provvedere alla stesura di un Piano Didattico Personalizzato (PDP) che, in quanto documento transitorio, può essere modificato nel corso dell'anno scolastico. Pertanto, in sede di redazione di tale documentazione, risulta di fondamentale importanza non limitarsi alla sola dicitura *utilizzo di strumenti compensativi e misure dispensative*, ma bisognerebbe realmente elencare gli strumenti e misure a cui si sta facendo riferimento, quali l'utilizzo di schemi inizialmente preparati e forniti dal docente, uso di testi semplificati per un determinato periodo di tempo, ecc..

La risposta ad un nuovo quesito

Quasi sempre, ogni docente di lingua italiana a stranieri si pone dall'inizio alla fine del suo corso l'interrogativo relativamente alla lingua da insegnare (v. Favata 2012, p. 53; Palermo 2015, p. 227). Nel nostro caso, invece, la problematica è ben diversa poiché riguarda non soltanto la lingua, ma anche la cultura. Di conseguenza, la domanda "quale italiano insegnare?" viene affiancata da un'altra: "quale cultura insegnare?".

Tomalin e Stempleski (v. 1993, p. 7), a tal proposito, parlano di *cultura* (c minuscola) e *Cultura* (C maiuscola). La *Cultura* è quella che si trova nei libri di testo e che viene insegnata a scuola, la *cultura* è quella che si apprende quotidianamente e che è condivisa dai parlanti nativi. Cosa succede, allora, ad un alunno alloglotto a scuola? E qual è il suo rapporto con i due aspetti di Cultura/cultura appena citati? Solitamente, nella classe specifica di Italiano L2 egli apprende la cultura con c minuscola, ma nella classe in cui è inserito con i compagni italofofoni ha però bisogno della Cultura con C maiuscola. Proprio nel caso dell'Italiano per stranieri, purtroppo, il problema non è dovuto alle sole scelte metodologiche dei docenti di Italiano L2, ma anche ai libri di testo adottati per i corsi di italiano come lingua seconda. Analizzando tali libri, infatti, oltre alle attività legate allo sviluppo di competenze metalinguistiche, troviamo brani che trattano argomenti di civiltà che un italofono parlante nativo apprende quotidianamente: si pensi, ad esempio, alla pizza Margherita, al festival di Sanremo, al calcio, ecc.

Di conseguenza, agli alunni stranieri viene dato un accesso limitato alla Cultura nei corsi che vengono dedicati esclusivamente all'apprendimento della lingua italiana. Tuttavia, è fondamentale sottolineare che c'è molto di più della grammatica e che l'Italia non è soltanto pizza, Sanremo e calcio. C'è di più e

questo *più* lo troviamo in una delle espressioni più alte della lingua italiana, vale a dire la letteratura. Analizzando ancora i testi di Italiano per stranieri, si nota che nei livelli più alti, solitamente dal B2, si comincia a parlare di letteratura, ma in una maniera che a parere di chi scrive risulta non letteraria. Nei diversi testi esaminati, infatti, nel momento in cui si affrontano argomenti letterari, vengono presentate quasi esclusivamente le biografie di alcuni autori, le trame delle opere più importanti e se si vuole far leggere un brano antologico si preferisce la prosa che viene rigorosamente adattata. Tra l'altro, difficilmente tali libri vengono usati nelle scuole dato che se uno studente ha già raggiunto un livello B2 non frequenterà più il corso di italiano proprio perché ha bisogno di seguire le lezioni per apprendere i contenuti e le microlingue delle discipline che compongono il piano di studi.

Il testo letterario come strumento linguistico

Citando gli ormai famosi acronimi di Cummins, ribadiamo la necessità di fare in modo che un alunno alloglotto raggiunga pienamente le competenze di base (BICS, *Basic Interpersonal Communication Skills*) prima di poter passare allo studio delle discipline curriculari attraverso i testi adottati che, invece, richiedono delle competenze molto più alte (CALP, *Cognitive Academic Language Proficiency*). Facendo altresì riferimento ai livelli del *Framework*, per un alunno PNN è fondamentale prima raggiungere il livello B1 (livello soglia) per poter accedere ai suddetti testi scolastici. Per quanto riguarda la letteratura, invece, è possibile che gli alunni PNN inizino a lavorare con il testo letterario anche ad un livello A1/A2. Si vuole precisare, tuttavia, che nel nostro caso, lavorare con il testo letterario insieme ad alunni alloglotti significa mettere in atto delle strategie didattiche per lo svolgimento di attività volte allo sviluppo di abilità linguistiche e competenze metalinguistiche; di conseguenza, per usare le parole di Spera (2014, p. 9), «in un contesto di questo tipo, l'insegnante dovrà accettare di considerare l'opera letteraria uno strumento, non un fine, [...] il testo letterario diviene in questa accezione prioritariamente "caso" linguistico». Quindi, parlare di letteratura nella classe di italiano L2 non vorrà dire insegnare l'analisi del testo letterario, con tutta la ricerca di figure retoriche e di stile in esso presenti. Si passerà, dunque, dal concetto di lavorare sul testo (analisi testuale) a quello di lavorare con il testo

(analisi linguistica) per conoscere e capire meglio la lingua e la cultura della società ospitante. Per sottolineare, quindi, tale aspetto, si cita ancora una volta Spera (2014, p. 9) che spiega le ragioni per le quali un testo letterario debba rientrare nel curriculum del docente di Italiano L2:

Entrando nel vivo della questione, giova ricordare che l'utilizzo di testi letterari nell'insegnamento dell'italiano LS/L1 (come del resto nell'insegnamento di altre lingue straniere) è da anni oggetto di riflessione da parte degli studiosi. L'opera letteraria, in quanto testo dotato di una sua specificità stilistica, linguistica e comunicativa, è infatti da tempo considerata strumento particolarmente idoneo all'insegnamento della lingua e la sua adeguatezza è amplificata dalla connessione con uno specifico contesto culturale, tale da renderla veicolo privilegiato per l'accesso ai fenomeni culturali e sociali in un dato paese.

Si citano, in tal senso, anche Ardissino e Stroppa (2009) che hanno dedicato un intero volume alle attività che si possono svolgere attraverso il testo letterario con alunni alloglotti che non soltanto non hanno mai compiuto studi letterari in precedenza, ma che hanno anche basse competenze linguistiche. Il testo letterario, quindi, con le accurate misure glottodidattiche, può essere usato dal docente di Italiano L2 come un punto di partenza per arricchire l'esperienza di apprendimento dei suoi discenti poiché, per usare l'espressione delle due autrici (Ardissino, Stroppa 2009, p. 15),

come un'antica cornucopia, anche quando è impiegata per finalità linguistiche o come elicitazione per la conversazione o per illustrare la cultura e la vita quotidiana del paese di cui si studia la lingua, la scrittura letteraria offre una meravigliosa ricchezza capace di conquistare anche il lettore che appena la decifra.

Attraverso il lavoro svolto con i brani letterari, infatti, gli alunni avranno modo di notare in loro stessi sia lo sviluppo di abilità linguistiche sia una crescita cognitiva dato che nel testo letterario troviamo argomenti e problematiche che un adolescente riscontra quotidianamente nella propria vita. Ecco perché si ritiene importante l'inserimento di brani antologici, accuratamente scelti, nei corsi di italiano per stranieri. Per dirlo con le parole di Balboni (2008, p. 213), ignorare il testo letterario all'interno di un corso di lingua significherebbe rendere «incompleta la componente linguistica, componente essenziale della competenza comunicativa»; pertanto, attraverso attente scelte linguistiche, testuali e metodologiche, il docente potrà presentare brani di letteratura per far scoprire

ai suoi alunni la bellezza della lingua italiana anche attraverso testi scritti in modo diverso rispetto alle solite letture che si trovano nei manuali di lingua italiana per stranieri.

Studio di caso. La classe di Italiano L2

Come studio di caso¹, si vuole presentare un breve percorso letterario svolto in una classe di Italiano per alunni di recente immigrazione di 15/16 anni, frequentanti la seconda classe di un Istituto di Istruzione Superiore. La classe di Italiano L2 alla quale ci si riferisce era composta da alunni inseriti in diverse classi e di diversa nazionalità, con un livello linguistico A2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento. Gli alunni provenivano dal Ghana, dalla Nigeria, dal Senegal, dalla Romania, dall'India e dalla Cina e si trovavano in Italia per motivi legati al ricongiungimento familiare. Per tali alunni, come evidenzia Vedovelli (v. 2005, pp. 27-28), l'italiano era *lingua di contatto*, ossia una lingua che a poco a poco creava una nuova identità, e che inizialmente serviva, però, per comunicare in situazioni molto limitate dato che sia nella vita privata sia in ambito scolastico i discenti avevano relazioni esclusivamente con i loro connazionali. La loro motivazione, quindi, volendo usare la definizione di Villarini (De Marco 2010, p. 75) era di tipo *strumentale particolare* poiché legata al solo successo scolastico che tra l'altro non era neppure così scontato. Se il compito del docente è quello di creare nuove forme di motivazione e fare in modo che vengano mantenute nei discenti, è risultato utile fare proprie le parole di Giacalone Ramat (De Marco 2010, p. 14) quando afferma che «prima di passare alla progettazione di curricoli per l'insegnamento delle lingue, occorre che gli insegnanti riflettano su come si comportano gli apprendenti – guidati e non guidati – quali strategie impiegano, quali principi semantici e cognitivi applicano ecc».

Gli alunni in questione possedevano ormai delle discrete competenze comunicative, ma avevano molti problemi nella produzione scritta svolta nell'ambito delle classi in cui erano inseriti. I suddetti alunni, infatti, non raggiungevano la sufficienza perché le loro produzioni scritte risultavano incomplete dato che i loro insegnanti richiedevano di sviluppare dei concetti appoggiandosi non soltanto sulle loro experien-

¹ Le attività che seguono sono state presentate da chi scrive durante la giornata di studi *Lingua e Letteratura nella scuola secondaria di II grado: nuovi bisogni educativi e ridefinizione del canone*, che ha avuto luogo il 22 ottobre 2015 presso l'Università di Torino.

ze personali, ma anche sulle loro conoscenze della letteratura italiana. L'obiettivo dei docenti di Lettere non era certo in linea con quello di chi teneva il corso di italiano L2 che puntava, invece, verso lo sviluppo di altre abilità linguistiche, quali il potenziamento di alcune strutture sintattiche e morfologiche attraverso la riflessione metalinguistica onde evitare il fenomeno della fossilizzazione. Tuttavia, dato che il sillabo di un docente di Italiano L2 ha la caratteristica della flessibilità, l'unica soluzione è stata quella di usare i testi letterari per l'apprendimento linguistico.

Il problema della canonicità letteraria

Di volta in volta, in ambito didattico, ci si trova di fronte a delle decisioni da prendere e, in tale sede, la decisione riguardava la scelta degli autori e dei brani antologici da presentare. Quando bisogna fare una selezione in campo letterario, il problema che si presenta è quello del canone letterario che, a parere di chi scrive, è particolarmente ristretto poiché deciso dagli autori delle antologie e dagli interessi delle case editoriali. In questa sede, tra l'altro, si vuole sottolineare l'importanza che gli scritti letterari hanno avuto nel corso della storia della lingua italiana e, pertanto, inserire nei grandi volumi antologici delle scuole sempre gli stessi autori e di tali autori sempre le stesse pagine tratte dalle opere maggiormente conosciute risulta particolarmente riduttivo.

I docenti di Lettere dei nostri alunni alloglotti, naturalmente, prediligevano le letture canoniche e difficilmente si discostavano dai grandi scrittori del canone letterario italiano che erano presenti nelle antologie adottate e rigorosamente selezionati anche in sede di definizione del curriculum in riunione di Dipartimento. Dovendo sviluppare il tema della famiglia che sarebbe stato oggetto di una verifica, nella classe di Italiano L2 sono stati scelti due brani, uno in versi e uno in prosa, rispettivamente *X agosto*, componimento tratto dalla raccolta *Myricae* di Pascoli, per seguire il sillabo dei docenti curricolari, e *Il piccolo scrivano fiorentino* tratto da *Cuore* di De Amicis, per andare leggermente fuori dal canone visto che nelle nostre antologie non sempre si trovano brani tratti da quest'opera e quando ci sono, i docenti non li selezionano per inserirli nel curriculum. Inoltre, sebbene la seconda scelta fosse poco gradita dai docenti curricolari di Lettere, in realtà è stata frutto di una lunga riflessione. *In primis*, perché *Cuore* è stato pubblicato nel 1886, esattamente dieci anni prima della raccolta pascoliana, il che permetteva di giustificare la scelta che teneva conto pressappoco della metodologia cronologica tanto decantata dai suddetti colleghi di Lettere. Inoltre, sebbene il brano de' *il piccolo scrivano fiorentino* facesse parte di un intero romanzo, in realtà poteva essere

letto anche senza conoscere il contenuto dell'intera opera. Ad ogni modo, la scelta è caduta su tale brano anche perché, a livello tematico, se in *X agosto* troviamo il padre che «portava due bambole in dono» o la rondine che «aveva nel becco un insetto: / la cena dei suoi rondinini», nel brano tratto da *Cuore* troviamo l'amore di un figlio che sacrifica le sue ore di sonno per il bene dei suoi genitori, quindi l'amore presente nella famiglia, ma da un diverso punto di vista.

La letteratura e il lessico

Il testo letterario, innanzitutto, può essere considerato uno strumento fondamentale per l'arricchimento lessicale grazie all'identificazione di termini nuovi inseriti nel giusto contesto. In particolar modo, l'arricchimento lessicale può avvenire attraverso una tripla scoperta. Prendendo appunto il caso della poesia *X agosto*, si può lavorare con gli alunni attraverso la relazione iperonimi ed iponimi, attraverso dei procedimenti grammaticali e successivamente attraverso la scoperta di termini appartenenti allo stesso campo lessicale. Nel primo caso, vediamo come la parola «rondine» fosse sconosciuta a tutti gli alunni, mentre il suo iperonimo «uccello» fosse ben conosciuto a tutti. In questo caso specifico, inoltre, non è stato utile neppure il ricorso alla lingua inglese per gli studenti nigeriani e ghanesi, poiché conoscevano soltanto un significato del termine inglese «swallow», ossia il verbo «ingoiare»; di conseguenza, è stato fondamentale utilizzare il web per mostrare delle foto di rondini. Per quel che riguarda il procedimento grammaticale, rimanendo sempre nel testo poetico pascoliano, si è fatto in modo di far scoprire agli alunni la formazione di nuove parole attraverso la derivazione di più parole partendo da un'altra grazie alla suffissazione (rondine vs rondinini). Successivamente, gli alunni hanno avuto modo di arricchire il loro lessico relativo al campo lessicale dei volatili aggiungendo anche altri termini presenti nel testo poetico (come ad esempio le parole becco, nido, il verbo pigolare). Ovviamente, nel testo sono presenti altri termini sconosciuti, ma attraverso l'uso del dizionario, gli alunni hanno scoperto i sinonimi di nuovi termini (come romita, dono, attendere).

Barriere culturali

Nel momento in cui si lavora con un testo letterario, ci si può imbattere in argomenti di difficile trattazione in classi di alunni con cultura molto diversa da quella di arrivo. In questo caso, risulta fondamentale selezionare quali argomenti spiegare e quali tralasciare senza creare problemi di comprensione del testo.

Alcune informazioni possono risultare importanti per capire la cultura di un Paese. Si pensi, ad esempio,

al legame tra il titolo *X agosto* e il primo verso della poesia. In tal modo, agli alunni è possibile spiegare il calendario, le festività e i periodi di vacanza. Inoltre, se è facile da spiegare ed importante per la comprensione del testo la metafora pianto/stelle cadenti, non così per il verso «*Ora è là, come in croce*» che risulterebbe arduo da capire se al sacrificio di Cristo si volesse associare il sacrificio del padre del poeta come diversi critici letterari sostengono. Tale concetto, infatti, sarebbe stato facile da capire per gli alunni africani, tutti cristiani protestanti, o per i rumeni ortodossi, ma non per i cinesi e gli indiani. Ci si è limitati, quindi, a spiegare la posizione della rondine morta a terra con le ali spiegate.

Ne' *il piccolo scrivano fiorentino*, invece, un'altra barriera culturale si è presentata alla fine del racconto, quando il padre, scoprendo che il suo fanciullo lavorava di notte, si rivolge alla moglie dicendo che il loro figlio era un angelo (*angiolo* nell'ortografia del racconto). È stato possibile spiegare tale termine agli alunni cinesi e indiani facendo riferimento al concetto di angelo presente nelle loro culture, ma spiegando che in questo caso si trattava di un complimento fatto al piccolo protagonista del racconto.

Sviluppo di altre abilità linguistiche

Il lessico appreso, ovviamente, doveva essere impiegato successivamente anche in fase di produzione sia scritta sia orale. Per entrambi i testi, gli alunni sono stati invitati a raccontare oralmente quanto appreso per poi passare allo scritto. Relativamente ai tempi verbali presenti nel testo, non ci sono stati particolari problemi. Nei due brani, i verbi sono coniugati al presente, all'imperfetto e al passato remoto. Tuttavia, sebbene gli alunni non sapessero usare ancora il passato remoto, i pochi verbi presenti, ad esempio nei versi del *X agosto* (cadde, uccisero, restò), erano abbastanza trasparenti da non creare problemi di comprensione del testo. Ne' *il piccolo scrivano fiorentino* troviamo anche il futuro semplice, ma anche in questo caso non ci sono stati problemi di comprensione del testo.

Adesso che la maggior parte dei termini era conosciuta dagli alunni, si è cercato di svolgere delle attività di lettura dettagliata cercando di fare insieme una parafrasi molto semplice della poesia da utilizzare per lo studio in vista del tema da svolgere in classe, usando i sinonimi appresi e usando il passato prossimo al posto del passato remoto.

Vista la lunghezza del brano tratto da *Cuore*, invece, le attività si sono protratte per più lezioni dato che era fondamentale studiare il testo in piccole sequenze e, di volta in volta, lavorare sul significato del lessico, sulla produzione orale e sulla produzione scritta.

Per essere pronti per lo svolgimento delle attività in classe, gli alunni hanno avuto modo di svolgere delle attività di riscrittura del testo facendo un po' per volta il riassunto delle sequenze da studiare e lavorando su di esso cambiando i tempi verbali incontrati. In particolare, è stato utile tenere in considerazione gli studi della didattica acquisizionale che invitano a fare attenzione al momento in cui gli alunni sono pronti a ricevere un determinato input (v. Rastelli 2009, p. 70). Nel nostro caso, gli alunni avevano ormai dimestichezza con l'alternanza d'uso del passato prossimo e dell'imperfetto, ma faticavano ancora nel momento in cui dovevano coniugare un verbo al passato prossimo perché spesso, infatti, tendevano ad omettere l'ausiliare o ad usare esclusivamente l'ausiliare *avere* appoggiandosi sull'inglese che per molti era la L1 o la lingua dello studio nel loro Paese di provenienza. Considerando, quindi, le sequenze di acquisizione (v. Chini 2005, p. 96), per tali alunni non era ancora arrivato il momento di studiare il futuro, proprio perché avevano ancora qualche piccolo problema con i tempi che immediatamente precedono quello appena citato. Per quel che riguarda il passato remoto, invece, esso non compare nelle sequenze acquisizionali proprio perché di fatto non è presente nelle produzioni dei parlanti non nativi. La classe citata, infatti, apparteneva ad un Istituto Superiore sito nel Nord dell'Italia, dove il passato remoto non è usato neppure dai parlanti nativi. Tali alunni stranieri, quindi, pur sapendo dell'esistenza del passato remoto perché notato nei libri di testo, non usavano mai tale tempo nelle loro produzioni scritte e orali. Di conseguenza, la parafrasi della poesia e il riassunto del brano in prosa sono stati scritti usando il passato prossimo per il passato remoto e il presente in luogo del futuro (*Praesens pro futuro*), facendo quindi assumere al presente «*un significato che dovrebbe essere quello di un'altra forma (il Futuro)*» (Squartini, p.12). Tali attività di riscrittura, tra l'altro, sono state utili per far notare ulteriormente la composizione del verbo coniugato al passato prossimo (ausiliare e participio passato) per poter fissare visivamente tale regola, per evitare la fossilizzazione e, soprattutto, per poter procedere successivamente con le nuove strutture linguistiche.

Risultati raggiunti

Attraverso questo percorso letterario, gli alunni hanno visto la loro crescita sia a livello linguistico sia contenutistico. I loro pensieri diventavano di volta in volta sempre più profondi e, a livello linguistico, sempre più corretti. Hanno cominciato a sentire *il piacere della letteratura e il bisogno di letteratura* (v. Balboni 2008, p. 218, corsivo nel testo) perché in essa hanno trovato temi attuali appartenenti al loro vissuto quo-

tidiano come la famiglia, i problemi economici, la sofferenza per la perdita di un congiunto, l'amore per i propri cari. In particolare, singolari sono state le parole di una ragazza nigeriana che, alla fine dello studio del brano di De Amicis, ha scritto «*voglio studiare tanto per diventare infermiera e aiutare i miei genitori così quando mi vedono lavorare in ospedale devono dire: questa è nostra figlia*». Gli alunni adesso avevano tutti gli strumenti per affrontare un'interrogazione orale e per svolgere il tema di italiano tanto caro ai docenti di Lettere. In particolar modo, di fondamentale importanza sono stati i colloqui che di volta in volta si avevano con questi ultimi. Bisognava che si rendessero conto della necessità del rispetto dei tempi degli alunni stranieri e accontentarsi dei progressi che emergevano un po' per volta; difatti, se i contenuti erano presenti, sicuramente erano accompagnati da incertezze negli accordi di genere e numero, ma queste abilità non vengono acquisite immediatamente, anzi possono essere ostacolate da transfer dalla lingua madre (v. Chini 2005, p. 101).

La letteratura per capire le MCCP

Quando si fa riferimento al lessico di una lingua, molto spesso si pensa erroneamente soltanto alle singole parole. In linguistica, invece, nel lessico rientrano altresì le espressioni che ormai fanno parte della lingua scritta e parlata e che sono di facile comprensione per i nativi, ma oscuri per i parlanti non nativi. Si pensi, ad esempio, ai proverbi, ai modi di dire, ecc...

Una particolare categoria di parole che rientra nel lessico è quella che Galisson (1989) definisce «parole a carica culturale condivisa» (*mots à charge culturelle partagée, MCCP*). La carica culturale che tale categoria lessicale contiene, per definizione, deve essere condivisa tra i parlanti affinché si possa parlare di comunicazione. Se possiamo affermare che la *carica culturale* è condivisa tra i parlanti nativi, difficilmente si potrebbe fare la stessa affermazione quando è in gioco la comunicazione tra nativi e non nativi. Al riguardo, Galisson (1999, p. 484) afferma che «*pour ce qui concerne les apprenants étrangers, ils soupçonnent à peine son existence, parce qu'elle n'apparaît pas plus que la culture courante dans leurs programmes scolaires. Ils ne la découvrent que lorsque son ignorance fait échouer la communication*». Galisson, quindi, fa persino riferimento al fallimento della comunicazione tra parlanti nativi e non nativi proprio quando nell'enunciato dei primi interviene la carica culturale. Tale fallimento, che intendiamo come mancanza di comunicazione, viene ripreso altresì da Kottelat (2010, p. 132) che parla della difficoltà dell'apprendimento del lessico perché «*les mots à CCP sont dépositaires d'une charge culturelle implicite, donc pourvus d'une connotation qui en règle générale ne figure pas dans les diction-*

naires, puisque non explicitée». In tal modo, se da un lato la cultura condivisa non compare nei programmi scolastici e generalmente neppure nei dizionari, per i PNN, se non vengono adeguatamente istruiti, diventa particolarmente difficile, se non impossibile, gestire pienamente la comunicazione con i parlanti nativi. Nel nostro caso, in particolare, la carica culturale può essere rappresentata dalle numerose citazioni letterarie che ormai sono entrate nella lingua di tutti i giorni e che possono essere facilmente condivise anche da parlanti nativi semicolti. Nella lingua italiana, infatti, non mancano casi in cui espressioni letterarie sono entrate a far parte della lingua comune. Un esempio potrebbe essere il verso dantesco «*Nel mezzo del cammin di nostra vita*» usato per indicare che si è a metà dell'opera, il dare del «Don Abbondio» a qualcuno per indicarne la paura e la codardia facendo riferimento al curato di manzoniana memoria, o il riferirsi alle sudate carte leopardiane nel momento in cui si vuol fare riferimento ad un lavoro intenso svolto per la produzione di documenti cartacei. Si pensi, ancora, anche alle pubblicità o agli articoli di giornale che citano temi letterari². Riteniamo, quindi, che se il discente alloglotto non studia la letteratura, non avrà la totale comprensione di certi enunciati poiché, citando le parole di Andorno (2010, p. 32), «*l'accessibilità di un referente dipende dalle diverse componenti di conoscenza a disposizione dei parlanti in uno scambio comunicativo*».

Riflessioni conclusive

Nel presente contributo, si è visto come, attraverso delle scelte mirate, degli alunni alloglotti hanno potuto registrare dei successi scolastici non indifferenti nel campo dell'educazione linguistico-letteraria. Ovviamente, a scuola sono presenti numerose discipline e per poter parlare di successo scolastico è fondamentale svolgere attività didattiche che possano permettere agli alunni stranieri di apprendere la lingua e i contenuti disciplinari per meglio integrarsi nelle classi in cui sono stati inseriti. Il lavoro da svolgere è sicuramente arduo anche perché dovrebbe vedere impegnati tutti i docenti del consiglio di classe, compresi i docenti di italiano L2. A tal proposito, sino a poco tempo fa, nel sistema scolastico italiano non esisteva nessuna classe di concorso relativamente all'abilitazione all'insegnamento della lingua italiana ad alunni stranieri e molti docenti senza nessuna formazione in merito si improvvisavano docenti di Italiano L2 (v. Favata 2012, p. 54). Con il DPR del 14 feb-

2 Si pensi, a mo' di esempio, all'articolo del 7 agosto 2016, pubblicato su Repubblica, che portava il seguente titolo: Notte di San Lorenzo, le "lacrime" quest'anno saranno più intense (virgolette nel testo).

braio 2016, con la razionalizzazione e accorpamento delle vecchie classi di concorso, si inaugura la classe A23 *Lingua italiana per discenti di lingua straniera (alloglotti)*. Tale classe di concorso è stata accolta calorosamente dai numerosissimi docenti che lungo gli anni hanno seguito corsi di formazione, conseguito titoli di studio accademici e acquisito competenze didattiche anche attraverso l'insegnamento della lingua italiana a stranieri nei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (già Centri Territoriali Permanenti), nelle scuole, grazie a progetti PON, o presso altre agenzie formative.

Tali docenti avranno il difficile compito di pionieri nelle scuole in cui insegneranno e se grande è stato l'entusiasmo nel vedersi riconoscere la propria professione³, si auspica che altrettanto grande sia la voglia di accompagnare gli alunni nel mondo della scuola italiana, effettuando le scelte didattiche per un migliore apprendimento linguistico, mediando, inoltre, con i colleghi curriculari affinché quanti di questi ultimi nutrono ancora dei pregiudizi possano variare quelle pratiche didattiche a volte anche scorrette nei confronti degli alunni alloglotti.

Bibliografia

Andorno C., *Che cos'è la pragmatica linguistica*, Roma, Carocci, 2005

Ardissino E., Stroppa S., *La letteratura nei corsi di lingua: dalla lettura alla creatività*, (collana "L'officina della lingua" diretta da C. Marellò), Perugia, Guerra Edizioni, 2009

Balboni P. E., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET, 2008

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

De Marco A. (a cura di), *Manuale di Glottodidattica*, Roma, Carocci, 2010

Diadori P., Palermo M., Troncarelli D., *Insegnare italiano come seconda lingua*, Roma, Carocci, 2015

Favata G., *Pour une didactique multiculturelle: un réseau pour l'Italien Langue Seconde*, in Kottelat (a cura di) *"Innovations, projets et bonnes pratiques dans l'enseignement interculturel" – Synergies Italie*, Sylvain Les Moulins: GERFLINT, pp 51-59, 2012

Galisson R., *Cultures et lexicultures. Pour une approche dictionnaire de la culture partagée*, in Annexes de Cahiers de linguistique hispanique, volume 7, 1988, pp 325-341.

Galisson R., *La pragmatique lexiculturelle pour accéder autrement, à une culture, par un autre lexique*, in ELA 116, *Vocabulaires et dictionnaires en FLM et en FLE*, 1999

Kottelat P., *Les «silences culturels» à l'aune de la linguistique et de la didactologie*, in *Silenzi, Paradigmi del non detto*, a cura di V. Gianolio, Torino, Tirrenia Stampatori, 2010, pp129-135.

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

Squartini M., *Il verbo*, Roma, Carocci, 2015

Tomalin B., Stempleski, S., *Cultural awareness*. Oxford, Oxford University Press, 1993

Spera L., *La letteratura per la didattica dell'italiano agli stranieri, Cinque percorsi operativi nel Novecento*, Pisa, Pacini Editore, 2012

Vedovelli M., *L'italiano nel mondo da lingua straniera a lingua identitaria*, in E. Jafrancesco, (a cura di), *L'acquisizione dell'italiano L2 da parte degli immigrati adulti*, pp.13-30, Roma, Edilingua, 2005

3 Il 5 maggio 2016 è un giorno che rappresenta una svolta nella didattica dell'Italiano come lingua seconda. In tale data, infatti, si sono svolte le prime prove scritte del concorso a cattedra nazionale per il reclutamento dei docenti della nuova classe di concorso A23.