

UNA DIDATTICA IMMERSIVA PER MIGRANTI E PER TUTTI

Vincenzo Pinello¹

1. IL MODELLO DIDATTICO ITASTRA

La definizione di un modello scientifico in qualunque settore disciplinare è un processo euristico molto complesso, soprattutto perché impone la procedura della sintesi tra prospettiva teorica da un lato e metodologia e prassi dall'altro. Ciò è tanto più vero nel settore glottodidattico, attraversato da un profondo mutamento di paradigma, in parallelo alla proliferazione di forme, modalità e domini del contatto linguistico e dialettale.

Con questo articolo ci si incarica di tracciare le linee guida che hanno prima ispirato e poi orientato in maniera molto precisa il fare didattico a ItaStra. Un modello *in itinere*, dunque, aperto agli impulsi e alle innovazioni che tutti i giorni giungono dall'esperienza sul campo, per questo intonato a tutte le differenti tipologie di apprendenti e arricchito dai fertili contributi teorici sempre più corposi e differenziati. Giusto a proposito del concorso tra teoria e prassi, è opportuno evidenziare che il pensare e fare didattico a ItaStra non avrebbe potuto avere luogo senza quel laboratorio permanente costituito dal Master di II livello in "Teoria, progettazione didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera", luogo di confronto e di rielaborazione di idee e percorsi nel quale il contributo dei soggetti in formazione è un punto qualificante (Arcuri, Mocciaro, 2014).

Il modello didattico di ItaStra sviluppato e consolidato nel corso degli anni pone al centro l'apprendente come soggetto attivo di cittadinanza democratica. L'uso linguistico dell'apprendente attivo è un atto personale e sociale, di espressione e di condivisione di cultura, sentimenti, affettività, diritti, percezioni e rappresentazioni sulla lingua e sulle sue varietà. Tutti gli elementi appena elencati sono obiettivi della programmazione e dell'azione didattica e ad essi corrispondono specifiche competenze. Perciò costituiscono i fondamenti del macro-modello di ItaStra o modello didattico variazionale. Tale modello si sviluppa su quattro direttrici teorico-settoriali che lo caratterizzano, infatti, come di seguito: plurilingue e multilingue; incentrato sulla (neo)competenza variazionale; multidisciplinare; L2 estensivo. Questi ambiti teorici e settori metodologici sul fare e del sentire didattico a ItaStra saranno oggetto di analisi nei paragrafi che seguono.

2. PLURILINGUISMO E MULTILINGUISMO: LA MACRO-COMPETENZA VARIAZIONALE

Se si accetta la radice comune delle definizioni di plurilinguismo e multilinguismo, ovvero la situazione di compresenza di più lingue e varietà, allora sarà necessario pensare la competenza come sistema aperto e instabile, prodotto di dispositivi acquisizionali predisposti alla adattabilità.

¹ Università degli Studi di Palermo.

In una prospettiva volta a valorizzare gli strumenti comunitari europei sul versante del plurilinguismo e del multilinguismo e delle competenze ad essi strettamente correlate², tale predisposizione alla adattabilità agli usi e ai contesti deve essere definita in termini di sovrapposizione repertoriale tipica di sistemi a endo-confini sfumati, evidentemente in antitesi con il monolitismo linguistico.

Questa che qui chiamiamo adattabilità della lingua ai contesti e agli usi si esprime nelle dimensioni sia pre-testuale che testuale. Con la prima ci si riferisce all'insieme delle attività di programmazione curriculare e di definizione dell'intervento didattico; con l'altra, all'agire didattico in senso proprio. Quest'ultimo, difatti, realizza sempre consistenze testuali di tipologie diverse. Nel livello testuale il profilo plurilingue è espresso dalla sensibilità e dalla capacità di individuare, comprendere e realizzare la variazione nella lingua obiettivo (nel prossimo paragrafo vedremo che dette sensibilità e capacità sono di tipo sia sociolinguistico che creativo-manipolativo).

È anche vero che il tema della compresenza di codici di comunicazione plurali è di antica trattazione in linguistica e in sociolinguistica: le osservazioni di Sapir sulle due persone della stessa generazione, che vivono nella stessa località, parlano esattamente lo stesso dialetto e frequentano le medesime reti sociali, ma che non presentano mai una coincidenza assoluta tra le loro abitudini linguistiche, oppure le teorizzazioni di Terracini sul coagulo identitario nel punto minimo, interpretavano già, in qualche modo, il crogiuolo della pluralità idiolettale e della molteplicità sociolettale.

Va però chiarito che non basta il trasferimento nel territorio della glottodidattica del concetto di competenza comunicativa e delle nozioni ad esso correlate di abilità sociolinguistiche e pragmatiche. Il rischio riduzionistico insito nella semplice traslazione è stato efficacemente descritto come «paradosso di una competenza comunicativa» riferita al «parlante nativo modello» monolingue, coinvolto in «situazioni comunicative endolinguistiche» in cui i soggetti presentano conoscenze omogenee sulla lingua comune di prima socializzazione (Coste, Moore, Zarate, 2009: 9).

Il macro-modello variazionale di ItaStra, nello sdoganare nel campo della glottodidattica la teoria della competenza pragmatica e dell'appropriatezza comunicativa, attraverso il filtro dei grandi sommovimenti teorici determinatisi in area EU nell'ultimo decennio intorno ai concetti di plurilinguismo e multilinguismo, ha aderito a un'idea dinamica di (neo)competenza. Quest'ultima è caratterizzata da:

- *variabilità*, perché espressione di atti linguistici contestualizzati e, in quanto tali, predisposti al mutamento in diacronia e in diafasia;
- *frammentarietà*, perché correlata funzionalmente ai profili biografici, linguistici e sociali, personali e di gruppo degli apprendenti;
- *instabilità*, perché instabile è la rete di relazione che lega le sotto-competenze linguistiche e pragmatiche³.

Le proprietà appena elencate della (neo)competenza sono il riflesso della natura variazionale dei repertori di lingua e della loro instabilità che li connatura come sistemi aperti.

In tale quadro la (neo)competenza in sede di programmazione curriculare dovrà essere posta in relazione costante con la dimensione virtuale, o sistemica, o normativa della

² Facciamo riferimento in particolare ai seguenti documenti: MAGICC (Räsänen A., Teija N., Forster B., 2013); CARAP (Candelier M. *et al.*, 2007); REFIC (<https://www.miriadi.net/refic>), sul quale v. De Carlo M., Anqueti M. (2019); il QCER (Consiglio d'Europa, 2002) e il QCER volume complementare (Consiglio d'Europa, 2020).

³ I tre punti esprimono i concetti di competenza plurilingue e pluriculturale nella prospettiva di Coste, Moore, Zarate (2009: v).

lingua. Detto in altri termini, la (neo)competenza variazionale, plurilingue e multilingue riguarda in maniera non accidentale la capacità di intendere lo specifico uso linguistico come norma violata. Tutto questo esprime il profilo della macro-competenza variazionale, fondamento della teoria e della prassi della didattica dell'italiano L2.

3. (NEO)COMPETENZA E OBIETTIVI LINGUISTICO-SOCIO-PRAGMATICI

Il plurilinguismo manifesta quindi il radicamento ai vissuti esperienziali. E il multilinguismo rilevato in uno specifico contesto socio-territoriale ostenta la natura socio-linguistica riflessa riproducendo spontaneamente la variabilità dei repertori. Entrambe queste determinazioni derivano dal campo aperto della formazione permanente, bipartita nei processi di apprendimento guidato e di immersione nel territorio realizzata in larga parte attraverso le pratiche di tirocinio. Queste ultime coinvolgono ogni anno oltre 100 studenti dell'Università di Palermo iscritti ai corsi triennali e magistrali di intercultura e didattica, formati prima dell'inizio del tirocinio e supervisionati durante tutto il percorso.

Le teorizzazioni di plurilinguismo vissuto e multilinguismo riflesso rispondono all'esigenza di ricostruire un filo di senso nel variegato repertorio linguistico osservabile nel laboratorio di ItaStra: il patrimonio idioletale e socioletale delle centinaia di apprendenti provenienti da tutte le parti del globo⁴. Una sua descrizione analitica richiede di contemplare perlomeno: le lingue nazionali e le varietà regionali e sub-areali; le koinè e le costellazioni dei dialetti locali e delle varietà parlate nei micro-gruppi etnici; i codici e i sotto-codici; le varietà di registro; le lingue delle aree di bilinguismo e di diglossia; le interlingue dell'italiano L2 e i "tanti italiani" della variazione diamesica, diafasica, diastratica, diatopica; le altre lingue nazionali apprese come L2 o LS⁵.

È del tutto evidente che *habitat* linguistici e culturali di questo genere alimentano da un lato e reclamano dall'altro l'*ethos* del *multiversum*, del difforme, del molteplice. Il sentimento della differenza e dell'analogia che involve le componenti emotive della conoscenza e della scoperta.

Plurilinguismo vissuto, multilinguismo riflesso e (neo)competenza variazionale sono le tre aree di teoria, metodo e prassi che sostanziano il macro-modello di ItaStra.

Della (neo)competenza abbiamo proposto un profilo generale. Ma essa è realizzata da specifici obiettivi linguistico-socio-pragmatici in connessione reticolare:

- a) consapevolezza della variazione linguistica;
- b) consapevolezza delle differenti funzioni linguistico-pragmatiche nella dimensione delle strutture (o sistema) e nella dimensione dell'uso (o enunciato);
- c) capacità di gestire le strategie di creatività linguistica volte alla trasformazione e alla perturbazione del testo di partenza⁶. Gli apprendenti devono raggiungere lo stadio della «presa del gusto» della creatività il cui stato ideale è la rimozione del filtro affettivo e di ogni sua conseguenza, interna e/o esterna alla lingua; connessa alla perturbazione è la «detabuizzazione testuale» (Pinello, 2014);

⁴ I dati del 2019 sugli iscritti ai corsi attestano circa 1500 presenze tra studenti Erasmus, Internazionali e Migranti.

⁵ Ovviamente ci limitiamo a una elencazione 'classica' che non prende in considerazione la complessità anche descrittiva di realtà linguistiche alle quali si accenna nel saggio di Mari D'Agostino con cui si apre questa monografia.

⁶ In questa sede ci limitiamo a rimandare alla sempre più corposa bibliografia sulla glottodidattica ludica e a segnalare i siti internet delle scuole di letteratura potenziale:

<https://www.oulipo.net>, <https://www.oplepo.com/>, <http://www.paoloalbani.it/>.

- d) detabuizzazione testuale: il testo è oggetto di manipolazione per sua natura. Le attività creativo-manipolative sono la messa in pratica del patto ludico tra testo e apprendente. Testo e apprendente cooperano alla creazione e alla rappresentazione di testi altri a partire dal testo medesimo. Tutte le attività di manipolazione del testo riconducono sempre al testo. In questa dimensione il filtro affettivo è del tutto annullato. Vigè lo stato fisico-cognitivo della “serenità testuale”;
- e) capacità di concettualizzazione dei nuclei fondanti della società, della cultura e della storia del contesto d’arrivo, sia in diacronia che in sincronia;
- f) consapevolezza della stretta correlazione tra strutture e usi linguistici e atteggiamenti e comportamenti sociali;
- g) sensibilità civico-linguistica ed esercizio della relazione funzionale tra lingua e diritti.

L’intero *corpus* di obiettivi linguistico-socio-pragmatici richiede, sia nella programmazione didattica che nella prassi, la sovrapposizione permanente tra le dimensioni dell’oralità e della scrittura. Nel livello più propriamente connesso all’ordinaria attività didattica, ItaStra utilizza gli strumenti degli approcci e dei metodi più innovativi, adeguandoli ai profili dei gruppi apprendenti e facendo ricorso a materiali scritti, orali, visivi, audiovisivi, multimediali, digitali, selezionati con rigore. In tale livello si innesta la vocazione multidisciplinare del modello. Sotto questo punto di vista, esso sfugge alle diffuse classificazioni di approcci e metodologie didattiche, siano esse tradizionali o cosiddette innovative. Piuttosto, mira all’uso consapevole della lingua nelle diverse forme mediatiche, nelle situazioni comunicative differenziate e tenendo conto delle variazioni determinate anche dai fatti sociali.

C’è da dire, in conclusione di questa parte, che il nuovo contesto di apprendimento determinato dall’emergenza sanitaria⁷ ha costituito un banco di prova per il macro-modello e per l’architettura delle (neo)competenze. Un gruppo di lavoro costituito dai docenti esperti ItaStra ha elaborato una griglia metodologica in quattro punti finalizzata alla stimolazione della sfera emotiva e cognitiva nelle attività a distanza:

- modalità sincrona orientata sulla didattica cooperativa e laboratoriale;
- segmentazione delle procedure di apprendimento/insegnamento;
- tripletta: docente/apprendenti – gruppi di lavoro – docente/apprendenti;
- gruppi di lavoro in modalità alla pari ‘apprendenti/tirocinanti’ con supervisione.

Come si vede, la griglia si colloca all’interno delle linee guida del macro-modello e degli obiettivi linguistico-socio-pragmatici delle (neo) competenze e mira alla reduplicazione del contesto di apprendimento L2.

4. LA MONADE TESTO-APPRENDENTE

Infine, il modello di ItaStra è L2-estensivo. Questo significa che la frattura tra contesto di apprendimento e contesto di acquisizione è annullata nella pratica didattica e formativa. La strategia di ItaStra prevede infatti un unico processo di “impossessamento” della lingua che coinvolge la didattica in classe e le attività di bagno linguistico nel territorio. In tal modo, l’apprendente vive un tempo di formazione linguistica permanente, cooperando con docenti specializzati e con coetanei madrelingua di italiano appositamente addestrati. Per altro verso, il modello si propone di realizzare l’immersione linguistica dell’italiano

⁷ Fin dai primi giorni dell’emergenza ItaStra ha trasferito le attività didattiche su piattaforma *Teams*, già dotazione dell’Ateneo di Palermo. È seguita una fase di didattica mista. Da alcuni mesi le attività sono tornate interamente in presenza.

lingua obiettivo anche in contesto LS, attraverso la reduplicazione dell'ambiente L2 con particolare riguardo alle dimensioni cognitive e culturali, oltreché linguistiche.

Un modello dinamico, quindi, fondato sulle (neo)competenze, i contesti d'uso, la pluralità e la molteplicità delle lingue e delle culture, altamente sensibile alla pragmatica della norma e dell'uso, aperto al contributo di settori di studio paralleli: la teoria variazionale, in primo luogo, ma anche discipline sorelle della letteratura e della testualità, come la letteratura potenziale e la metodologia della creatività linguistica. Al centro dell'architettura glottodidattica è proclamata la persistenza della monade apprendente-studente, quindi in posizione di privilegio epistemico: il luogo da dove tutto parte, e dove tutto ritorna.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Arcuri A., Mocciano E. (2014), (a cura di), *Verso una didattica linguistica riflessiva. Percorsi di formazione iniziale per insegnanti di italiano come lingua non materna*, Scuola di lingua italiana per Stranieri dell'Università di Palermo.
- Candelier M. (dir.) et alii (2012), *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources*, Consiglio d'Europa, Strasbourg, ECML, Graz. Trad. it di Curci A. M. e Lugarini E., *Il CARAP. Un quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture. Competenze e risorse*, in *Italiano LinguaDue*, 4:
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823/3026>.
- Consiglio d'Europa (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCER)*, La Nuova Italia-Oxford, Firenze-RCS Scuola, Milano.
- Consiglio d'Europa (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*, Strasburgo. Trad. it. a cura di Barsi M., Lugarini E., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, 2020:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>.
- Coste D., Moore D., Zarate G. (2009), *Plurilingual and Pluricultural Competence. Studies Towards a Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching*, Consiglio d'Europa, Language Policy Division, Strasburgo.
- De Carlo M., Anqueti M., (2019), "Un Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension REFIG", in *EL.LE*, 8, pp. 163-234.
- Pinello V. (2014), "Il testo letterario nella didattica dell'italiano L2/LS. Tra agonia, morte e qualche ipotesi di resurrezione", in Arcuri A., Mocciano E. (a cura di), *Verso una didattica linguistica riflessiva. Percorsi di formazione iniziale per insegnanti di italiano come lingua non materna*, Scuola di lingua italiana per Stranieri dell'Università di Palermo, pp. 341-392.
- Räsänen A., Teija N., Forster B. (2013), *MAGICC. Modularising Multilingual and Multicultural Academic and Professional Communication Competence for BA and MA Level*, European Commission, Strasburgo.