

APPRENDENTI UCRAINI DI ITALIANO L2 IN PROGETTI DI ACCOGLIENZA: CASE-STUDY

Silvia Scolaro¹, Matilde Tomasi²

1. INTRODUZIONE

La situazione venutasi a creare in Ucraina dalla fine di febbraio 2022 ha causato un esodo emergenziale dei suoi cittadini nei Paesi confinanti e in altri Paesi europei. Per quanto concerne la situazione italiana, il Ministero dell'Interno riporta i seguenti numeri di immigrati ucraini registrati a maggio 2022: 58.500 donne, 12.300 uomini e 38.500 minori, per un totale di più di 110mila persone³. Il Dossier del Viminale, che pubblica annualmente dati statistici sulla sicurezza e su altri fenomeni attinenti in Italia, per il 2022 riferisce un numero di più di 14mila cittadini ucraini inseriti in progetti di accoglienza, di cui quasi tredicimila in Centri di Accoglienza Straordinaria (CAS) e circa 1500 in progetti del Sistema di Accoglienza e Integrazione (SAI)⁴. Per chi è stato accolto in progetti afferenti al SAI (cfr. § 3.1), è prevista la partecipazione a corsi volti all'apprendimento della lingua italiana a supporto dell'inserimento e dell'integrazione nel contesto sociale italiano.

Gli enti erogatori di corsi di italiano in ambito dei progetti di accoglienza si sono ritrovati in una situazione di assoluta novità rispetto agli anni precedenti, dovuta a un massiccio arrivo di cittadini ucraini in tempi decisamente brevi. Essi si sono infatti trovati ad affrontare una diversa tipologia di apprendenti, le caratteristiche dei quali si possono generalizzare come segue: adulti, dai 20 ai 65 anni⁵, quindi sia lavoratori che pensionati; per la maggior parte donne⁶, alfabetizzati ad un alto livello; in linea di massima con conoscenza della lingua russa e per parte degli *under 30* anche una competenza base della lingua inglese.

Il presente *case-study* si inserisce nel contesto descritto sopra e vuole dare una prima istantanea della situazione dell'insegnamento/apprendimento dell'italiano come lingua seconda ad apprendenti ucraini in questa situazione emergenziale. Le domande di ricerca sono perciò le seguenti:

¹ Università Ca' Foscari di Venezia.

² Docente di italiano L2 presso l'Associazione "Il mondo nella città".

L'articolo è il risultato del lavoro comune tra le due autrici; nello specifico, i paragrafi 1 e 2 sono state curate da Silvia Scolaro, i paragrafi 3 e 4 da Matilde Tomasi. I paragrafi 5, 6, 7 e 8 sono stati redatti in modo congiunto dalle due autrici.

³ <https://www.interno.gov.it/it/notizie/profughi-dallucraina-112098-quelli-giunti-finora-italia>.

⁴ https://www.interno.gov.it/sites/default/files/2022-08/dossier_ferragosto_2022.pdf, p. 46.

⁵ I minorenni sono stati inseriti nel sistema scolastico della scuola primaria e secondaria italiane secondo le disposizioni del Ministero dell'Istruzione: <https://www.istruzione.it/emergenza-educativa-ucraina/documenti.html>. Inoltre, alcune scuole ucraine hanno predisposto lezioni online per i loro allievi: <https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=153556>.

⁶ Il governo ucraino ha proibito agli uomini dai 18 ai 60 anni di lasciare il Paese in quanto avrebbero potuto partecipare attivamente alle attività militari, tranne alcune eccezioni (cfr. paragrafo 6.1).

- è possibile delineare un profilo, dal punto di vista linguistico, dell'apprendente ucraino arrivato in Italia e inserito in progetti di accoglienza per richiedenti e titolari di protezione internazionale?
- quali sono i suoi bisogni e le sue necessità per quanto riguarda l'apprendimento della lingua italiana?
- ci sono delle tecniche didattiche più adeguate per questa distinta tipologia di discenti in questo contesto?

In questo contributo, in primo luogo si delinearanno le caratteristiche dell'insegnamento/apprendimento linguistico ad adulti focalizzandosi nello specifico sull'apprendente di origine ucraina; successivamente si porteranno all'attenzione i progetti che ospitano i cittadini ucraini che hanno partecipato allo studio. Sarà poi descritta la ricerca e nella fattispecie la metodologia adottata, si osserveranno e si analizzeranno i dati raccolti, cercando infine di dare dei suggerimenti e fare delle proposte operative.

2. L'INSEGNAMENTO/APPRENDIMENTO LINGUISTICO AD ADULTI UCRAINI

In questo paragrafo si intende fornire un quadro generale delle peculiarità dell'insegnamento ad adulti e in particolare descrivere la situazione linguistica in Ucraina, in quanto lo studio condotto ha coinvolto 23 studenti e studentesse adulti di questa nazionalità.

2.1. *L'insegnamento/apprendimento linguistico ad adulti*

Già dagli anni Settanta del secolo scorso, grazie allo sviluppo economico e sociale avvenuto negli Stati Uniti, in Canada e nei Paesi europei, si inizia a riflettere sull'insegnamento/apprendimento linguistico ad adulti (per la lingua italiana si veda Freddi, 1974). Dagli anni Novanta si assiste alla diffusione di espressioni quali “*lifelong learning*” (Kearnes, 1999) e “*lifewide learning*” (Faris, 2002) che sottintendono al fatto che l'adulto può, e deve, continuare a formarsi in tutti gli aspetti della vita per rispondere ai propri bisogni personali e/o lavorativi. Tale formazione può realizzarsi in contesti formali come scuole ed enti preposti e spesso porta al conseguimento di certificazioni o qualifiche riconosciute; in contesti non formali che esulano quindi dalle strutture di formazione principali e non prevedono certificazioni (per esempio, sul luogo di lavoro, in palestre, presso associazioni di volontariato, ecc.); o in contesti assolutamente informali, quando cioè l'apprendimento avviene in modo spontaneo nella vita quotidiana spesso senza che nemmeno la persona interessata se ne accorga.

In Knowles (1984) si possono ritrovare i principali fattori che influenzano l'apprendimento degli adulti e di cui si dovrà tener conto nella progettazione e nell'attuazione di un percorso di insegnamento linguistico per questa specifica categoria di discenti. Essi sono:

- il concetto di sé: l'idea di essere una persona formata e il desiderio di essere co-responsabile del processo di apprendimento (Cunti, 1997);
- la motivazione: in particolare per l'autorealizzazione, l'autostima e con il fine di migliorare la qualità della propria vita;
- il bisogno di conoscenza;

- la disponibilità ad apprendere: l'adulto vuole apprendere ciò di cui ritiene avere bisogno;
- l'orientamento verso l'apprendimento: richiede di apprendere conoscenze utili per la vita reale;
- l'influenza dell'esperienza precedente.

Si evince quindi il forte valore strumentale dato alle conoscenze che si intendono acquisire e la possibilità di spendere subito quanto appreso nella vita quotidiana. La motivazione, anche e soprattutto per l'apprendente adulto, è la chiave di un insegnamento/apprendimento efficace (De Beni, Moè, 2000).

Una grande influenza è esercitata dall'esperienza pregressa di apprendimento: i modelli cognitivi utilizzati nell'infanzia sono quelli, talvolta inconsciamente, ricercati e che forniscono una certa sicurezza psicologica (Festinger, 2001). In questo senso, per quanto concerne l'insegnamento/apprendimento linguistico è quindi importante utilizzare approcci diversi da quelli che l'apprendente conosce in modo graduale, per evitare che gli studenti rifiutino delle attività per paura di essere ridicolizzati (Balboni, 2002; Serragiotto, 2004), e spiegando agli apprendenti le motivazioni che spingono il docente alla scelta di un metodo rispetto ad un altro, per mezzo di un patto formativo dove sono chiari gli scopi dell'insegnamento/apprendimento, in questo modo riconoscendo il discente come un adulto consapevole e co-responsabile del proprio apprendimento (Rogers, 1969). Inoltre, è fondamentale riconoscere gli stili cognitivi e le strategie utilizzate dagli apprendenti per poter guidare lo studente a un apprendimento significativo e duraturo nel tempo (Begotti, 2006, 2010, 2011; Daloso 2006, 2009; *inter alia*).

2.2. *Lo studente di origine ucraina*

La presenza di ucraini sul territorio italiano è ormai radicata e di lunga data⁷. La migrazione ucraina in Italia è diventata consistente a partire dagli anni '90, con la fine dell'Unione Sovietica e l'inizio di una crisi economica nel Paese. All'inizio del 2020 si registravano 230.639 persone ucraine legalmente residenti in Italia; si trattava della quarta più numerosa nazionalità straniera presente nel Paese. La componente femminile è ampiamente maggioritaria (oltre il 78%), e gran parte dei cittadini ucraini in Italia è impiegato nel settore dei servizi alla persona (il 65%)⁸, diventando «una stampella quasi indispensabile del sistema di welfare italiano» (Cvajner, 2018).

Inoltre, si segnalano tra le vie di contatto e accesso di cittadini ucraini in Italia i “Progetti di Accoglienza Temporanea Chernobyl”. Istituiti successivamente all'incidente alla centrale nucleare di Chernobyl del 1986, vi prendono parte circa 6370 bambini che trascorrono un periodo fino a 120 giorni all'anno nel nostro Paese, allo scopo di risanamento; una parte (il 15% circa) di quelli accolti in questi progetti è di origine ucraina, e spesso torna o è tornato in Italia per il periodo di accoglienza temporanea per molti anni consecutivi, creando così un legame affettivo con le famiglie ospitanti e apprendendo così la lingua italiana. A partire da marzo 2022, si aggiungono ai cittadini ucraini già residenti in Italia tutti coloro che sono arrivati nel nostro Paese fuggendo dalla guerra, scoppiata nel febbraio del 2022 a seguito dell'invasione russa⁹.

⁷ Per ulteriori informazioni si veda: <https://www.lavoce.info/archives/94019/chi-sono-le-persone-ucraine-in-italia/>.

⁸ Cfr. Wisthaler V., Signori I. (2022).

⁹ Per i dati relativi all'immigrazione ucraina in Italia da marzo 2022 si veda il paragrafo introduttivo.

2.3. La situazione linguistica in Ucraina

Per quanto concerne le lingue conosciute, Celentin e Cognini (2005: 26) riportano come parlanti russo, per motivi geografici, il 56,2% degli Ucraini. Inoltre, è necessario ricordare come la lingua russa sia il mezzo per la comunicazione interetnica fra i popoli dell'ex U.R.S.S. Dagli anni Ottanta però, in Ucraina, si assiste a un fenomeno per cui la lingua russa precedentemente usata nei settori dell'istruzione, dell'amministrazione e della giustizia perde il suo prestigio e viene sostituita dalle lingue nazionali, anche se, per quanto riguarda la terminologia nei campi scientifici (matematica, biologia, ecc.) sembra ancora essere la lingua dominante.

Dal 1996 la lingua ucraina è assunta a lingua nazionale. Secondo Moser (2016) la lingua ucraina affonda le sue radici nelle lingue slave e attraverso intrecci avvenuti nei secoli tra fattori interni e circostanze interne si è stabilizzata nell'ucraino standard moderno. L'Ucraina è un Paese multietnico e multilinguistico: infatti secondo una ricerca effettuata nel 2011 da *European Commission for Democracy through Law (Venice Commission)*,

Ukraine is a multi-ethnic state. According to the Ukrainian population census of 2001, ethnic Ukrainians make up 77.8% of the population. Other significant ethnic groups are Russians (17.3%), Belarusians (0.6%), Moldovans (0.5%), Crimean Tatars (0.5%), Bulgarians (0.4%), Hungarians (0.3%), Romanians (0.3%), Poles (0.3%), Jews (0.2%), Armenians (0.2%), Greeks (0.2%) and Tatars (0.2%). Although the Ukrainian language is the state language of Ukraine, a considerable number of ethnic Ukrainians and persons belonging to non-Russian minorities have a command of the Russian language and even consider it to be their “native language”. According to the 2001 census, 67,5% of the population of Ukraine declared Ukrainian to be their “native language”, while 29,6% declared Russian to be their “native language”¹⁰.

Lo studio dell'*European Commission for Democracy through Law* fa presente comunque che il concetto di lingua nativa dei rispondenti varia dalla lingua in cui si pensa e si sa usare fluentemente (34%), alla lingua della nazionalità di appartenenza (32%), alla lingua che parlano i genitori (24%), alla lingua che si parla più frequentemente (8%).

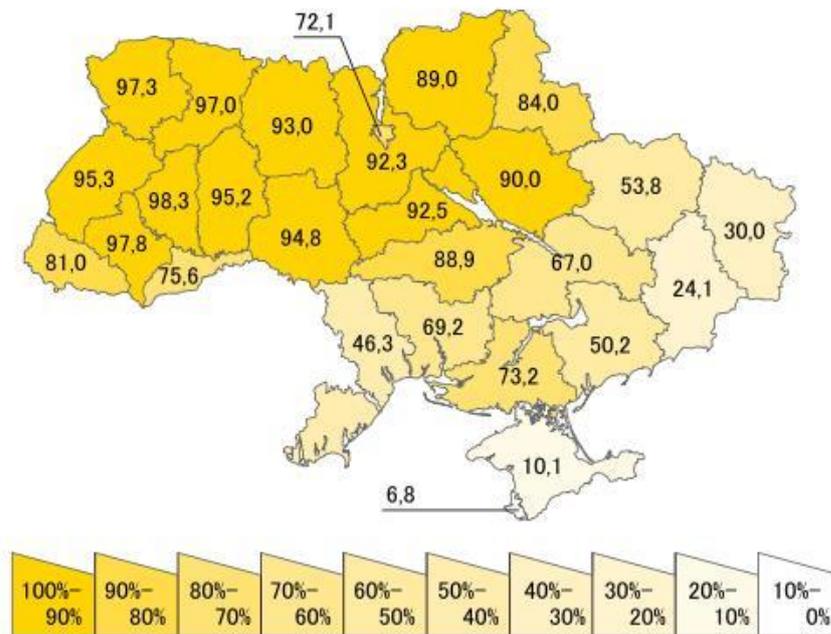
A titolo esemplificativo, nella Figura 1 nella pagina che segue, si riportano le percentuali di quanti considerano l'ucraino la propria lingua nativa secondo il censimento del 2001.

Inoltre, il sopramenzionato *report* rileva il fatto che, nonostante la lingua ucraina sia ritenuta, secondo la Costituzione del Paese, la lingua nazionale, la stessa Costituzione, nell'art. 10, prevede anche la protezione della lingua russa e delle lingue minoritarie:

The State language of Ukraine shall be the Ukrainian language. The State shall ensure comprehensive development and functioning of the Ukrainian language in all spheres of social life throughout the entire territory of Ukraine. Free development, use, and protection of Russian and other languages of national minorities of Ukraine shall be guaranteed in Ukraine [...].

¹⁰ [https://www.venice.coe.int/webforms/documents/default.aspx?pdffile=CDL-AD\(2011\)008-e](https://www.venice.coe.int/webforms/documents/default.aspx?pdffile=CDL-AD(2011)008-e).

Figura 1. Percentuali di parlanti che considerano l'ucraino la propria lingua madre secondo il censimento del 2001 (fonte Moser, 2013: 281)



Nel 2004 un censimento attestava come il 40-45% dei cittadini ucraini parlasse comunque russo in casa. Secondo dati più recenti de “Il Sole 24 ore” del 1° marzo 2022¹¹, la madrelingua del 71% della popolazione è l’ucraino, mentre per un 26% è il russo. Nonostante dal 1996 la lingua ucraina sia diventata lingua nazionale, nelle sfere pubbliche, anche di alto livello, la lingua utilizzata era ancora il russo. Dal 2019 con la legge 5670-d la lingua ucraina è diventata l’unica lingua ammessa nella sfera pubblica, forzando in questo modo “l’ucrainizzazione” del Paese per quello che riguarda l’aspetto linguistico, a discapito delle altre lingue come il russo e le lingue minoritarie (rumeno, ungherese e bulgaro).

Il presente contributo intende solamente fotografare la situazione linguistica del Paese da cui provengono i partecipanti al *case-study* e per questo motivo l’intreccio fra lingua e politica, che coinvolge principalmente le lingue ucraina e russa ma anche in parte le lingue minoritarie parlate nel territorio, esula dallo scopo dello studio.

2.4. Le lingue straniere in Ucraina

In Ucraina la scuola dell’obbligo, della durata di 12 anni, è gratuita per tutti. L’insegnante è visto come figura autorevole, fonte del sapere e inavvicinabile. La percentuale di scolarizzazione è molto vicina al 100%. L’ucraino e l’inglese sono le lingue obbligatorie nella scuola. Per quello che riguarda lo studio delle lingue straniere, da uno studio del 2016 condotto da *Sociological Group Rating* che ha intervistato 2200 persone su tutto il territorio ucraino, fatta eccezione per la Crimea e il Donbass, la classifica delle LS per importanza è la seguente: al primo posto si trova l’inglese (66%), seguito dal tedesco

¹¹ https://www.infodata.ilsole24ore.com/2022/03/01/lucraina-la-russia-e-la-questione-linguistica-spiegata-in-tre-grafici/?refresh_ce=1.

(17%), dal russo (14%), dal polacco (10%), dal francese (7%) e dall'italiano (4%). La scelta dei rispondenti è determinata da fattori materiali come la possibilità di lavorare in un altro Paese (57%), di trovare un lavoro migliore in Ucraina (47%), di usare la lingua per lavoro (37%) o per una vacanza all'estero (31%)¹².

Secondo quanto rilevano Celentin e Cognini (2005: 23), per quello che riguarda la metodologia utilizzata nella didattica delle lingue nei Paesi dell'ex-U.R.S.S. sembra essere maggiormente diffuso un approccio strutturalista con pratiche che si focalizzano sulla scrittura e sulla memorizzazione. Il fatto che metodologie di tipo comunicativo e pragmatico siano poco diffuse sul territorio ucraino si può evincere anche dallo studio di Bogachenko e Oliver (2020) che tratta dell'utilizzo della metodologia del *task-based language teaching* in Ucraina dove tale approccio sembra essere ancora per lo più sconosciuto. Si aggiunge poi il contributo di Misechko (2019) che rileva il problema della scarsa conoscenza della lingua inglese degli studenti in entrata nell'educazione terziaria e propone iniziative per rimediare a questa criticità.

Data la scarsità di studi concernenti lo studio delle lingue straniere in Ucraina, la percezione del fatto che l'insegnamento/apprendimento delle LS sia a tutt'oggi ancorato a modelli di tipo grammaticale-traduttivo e strutturalista potrebbe non essere totalmente corrispondente alla situazione reale.

Mentre non si sono reperiti studi sull'insegnamento/apprendimento della lingua italiana come lingua straniera ad apprendenti ucraini, per quanto riguarda studi specifici sull'apprendimento dell'italiano come lingua seconda si è potuto fare riferimento solamente il volume di Celentin e Cognini (2005) che tratta di tutti gli apprendenti di origine slava.

Riassumendo, gli studenti e le studentesse di origine ucraina afferenti ai progetti SAI e CAS sono principalmente adulti, molto probabilmente bilingui ucraino e russo, altamente scolarizzati e per quanto concerne l'apprendimento delle lingue straniere hanno precedentemente utilizzato metodologie come quelle grammaticali-traduttive, ma soprattutto, e da tenere in altissima considerazione, è il motivo per cui questi apprendenti si trovano al momento in Italia e il risvolto psicologico che questo ha o potrebbe avere nell'apprendimento. Non si deve inoltre dimenticare l'importanza di un insegnamento basato sulla pragmatica: il discente adulto necessita, soprattutto in questa situazione di instabilità e transitorietà, di comprendere l'utilità di quanto sta apprendendo e la sua ricaduta sulla vita quotidiana.

Esula dagli obiettivi perseguiti da questo studio procedere con un'analisi contrastiva delle lingue ucraina e italiana, per cui si rimanda a studi specifici in materia.

3. IL CONTESTO DI APPRENDIMENTO: PROGETTI DI ACCOGLIENZA INTEGRATA SAI E “LA TENDA DI ABRAMO”

Questo studio è stato condotto tra agosto e ottobre 2022 nell'ambito dei corsi di lingua italiana L2 organizzati dall'Associazione “Il mondo nella città” di Schio (VI) (da qui in avanti Associazione), per i beneficiari dei progetti di accoglienza. L'Associazione è ente gestore di un progetto SAI, denominato progetto “Oasi”, il cui titolare è il Comune di Santorso (VI) e, al momento del presente studio, di un progetto di accoglienza per cittadini ucraini denominato “La Tenda di Abramo”.

¹² https://ratingpro.org/en/research/doslidzhennya_stavlennya_ukrainciv_do_inozemnih_mov.html.

3.1. *Il SAI*

Il SAI¹³ è un’iniziativa nazionale che ha come obiettivo l’accoglienza, la tutela, e l’integrazione dei richiedenti asilo, dei rifugiati e dei titolari di protezione sussidiaria o umanitaria. Gestito dall’Associazione Nazionale Comuni Italiani (ANCI), si avvale del Fondo nazionale per le politiche e i servizi dell’asilo messo a disposizione dal Ministero dell’Interno. Nasce nel 2001 con il nome di “Piano Nazionale Asilo” (PNA), cambia poi nome in “Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati” (SPRAR); tra il 2018 e il 2020 viene denominato “Sistema di Protezione per Titolari di Protezione Internazionale e Minori Stranieri non Accompagnati” (SIPROIMI).

I titolari dei progetti SAI a livello territoriale sono gli enti locali. Con il supporto delle realtà del terzo settore, garantiscono interventi di accoglienza integrata che, oltre ad assicurare servizi di vitto e alloggio, prevedono anche misure di informazione, accompagnamento, assistenza e orientamento, attraverso la costruzione di percorsi individuali di inserimento socio-economico.

Le caratteristiche principali del SAI sono:

- a) il carattere pubblico delle risorse messe a disposizione, e degli enti politicamente responsabili dell’accoglienza: Ministero dell’Interno ed enti locali;
- b) la volontarietà degli enti locali nell’adesione alla rete SAI;
- c) il decentramento degli interventi di accoglienza integrata: la rete SAI si basa sull’accoglienza diffusa dei beneficiari;
- d) le sinergie avviate sul territorio con i soggetti del terzo settore che contribuiscono in maniera essenziale alla realizzazione degli interventi, come enti gestori;
- e) la promozione e lo sviluppo di reti locali, con il coinvolgimento di tutti gli attori e gli interlocutori privilegiati per la riuscita delle misure di accoglienza, protezione, integrazione.

Nel SAI l’accoglienza viene attuata secondo il principio dell’accoglienza diffusa, in appartamenti dislocati nel territorio dei Comuni aderenti al progetto. I servizi erogati riguardano le macroaree dell’accoglienza (accoglienza materiale in appartamenti e supporto per l’accesso ai servizi presenti sul territorio), la tutela psico-socio-sanitaria, il supporto legale, l’integrazione (orientamento al lavoro e supporto nella ricerca di soluzioni abitative autonome), e la formazione linguistica.

L’Associazione offre ai beneficiari del SAI corsi di lingua italiana di livello pre-A1¹⁴, con corsi dedicati all’apprendimento della letto-scrittura per i beneficiari non alfabetizzati o debolmente alfabetizzati, A1, A2 e B1, e corsi di lingua italiana per argomenti specifici, come italiano per la patente e l’italiano per la ricerca di lavoro. È inoltre sede di esame CILS.

Nel SAI l’apprendimento dell’italiano è considerato obiettivo prioritario (Vecchiato, 2019). A partire dal 2021 gli enti gestori sono tenuti a garantire 15 ore settimanali di formazione linguistica a ciascun beneficiario. Ciascun ente gestore applica diverse modalità operative per il raggiungimento di questo monte ore; nel caso del progetto oggetto di questo studio sono previsti corsi di lingua interni al progetto, integrati con l’iscrizione dei beneficiari ai corsi del CPIA o di alcune associazioni di volontariato locali.

¹³ <https://www.retesai.it/la-storia/>, sito del Servizio Centrale del SAI.

¹⁴ Per una definizione dei livelli pre-A1 si veda il sillabo degli enti certificatori del 2019: <https://www.unistrapg.it/sites/default/files/docs/certificazioni/protocollo-sperimentazione-CLIQ-Pre-A1.pdf>.

3.1. I beneficiari del SAI

Il progetti SAI accolgono richiedenti e titolari di protezione internazionale. Nell'ambito del Sistema sono previsti due livelli di servizi di accoglienza: al primo livello accedono i richiedenti protezione internazionale; al secondo livello, finalizzato all'integrazione, accedono solo coloro che hanno concluso l'*iter* e cui sia già stata riconosciuta una forma di protezione. I richiedenti protezione possono essere ospitati nel SAI per tutto il periodo necessario a richiedere lo *status* di protezione internazionale, mentre i titolari di protezione possono essere ospitati nel SAI dopo aver ricevuto il loro *status* per sei mesi, rinnovabili in caso di esigenze specifiche.

Come si desume dai rapporti annuali pubblicati¹⁵, nel 2021 il SAI ha ospitato 42.464 beneficiari. Circa il 72% proviene da 9 paesi sostanzialmente riassumibili in tre *cluster* geografici:

1. i paesi dell'Africa Sub-Sahariana (58,4%), suddivisa nell'area occidentale (Nigeria, Gambia, Mali, Guinea, Costa D'Avorio) e in quella orientale (Somalia);
2. i paesi asiatici (35,1%): Pakistan, Bangladesh, Afghanistan;
3. i paesi della cintura del Mediterraneo e Medio Oriente (6,5%).

Le donne sono state il 20,7% dei beneficiari.

A fine 2021 il Sistema SAI è stato ampliato a livello nazionale per l'esigenza di accogliere i cittadini afghani in fuga dalla crisi avvenuta nel Paese nell'estate dello stesso anno, con il ritiro delle truppe statunitensi e la presa del potere da parte dei Talebani. Nel 2022, a seguito della guerra in Ucraina, hanno iniziato ad accedere al SAI anche parte dei cittadini ucraini arrivati in Italia in fuga dalla guerra. Nel 2018 (non sono disponibili dati più recenti) il livello medio di scolarizzazione rilevato dei beneficiari è stato prevalentemente medio-basso: il 12% non aveva alcuna scolarizzazione, il 37% aveva frequentato la scuola primaria, il 26% aveva un diploma di scuola secondaria di primo grado, il 19% un diploma di scuola secondaria e il 6% una laurea. A livello nazionale, nel 2020, il 9,7% dei beneficiari adulti ha seguito un corso di pre-alfabetizzazione, il 36,8% un corso di livello base, il 31,3% di livello intermedio e il 14,6% di livello avanzato¹⁶.

3.2. La Tenda di Abramo

Oltre ai progetti ordinari di accoglienza SAI, vengono regolarmente istituiti dei progetti emergenziali di accoglienza, chiamati "Centri di Accoglienza Straordinaria" (CAS), implementati direttamente dalle Prefetture italiane, che affidano la gestione dei servizi a enti del terzo settore. I CAS vengono costituiti con l'obiettivo di sopperire alla mancanza di posti sufficienti nelle strutture ordinarie (SAI), in caso di flussi di arrivi consistenti e ravvicinati¹⁷, ma finiscono invece per rappresentare la maggior parte dei posti in accoglienza disponibili per richiedenti di protezione internazionale. A settembre 2022 si registravano infatti circa 31.733 migranti accolti nel SAI, e 66.665 nei CAS¹⁸. Nei CAS

¹⁵ Dati tratti da: *Rapporto annuale SPRAR/SIPROIMI 2018. Sistema di protezione per titolari di protezione internazionale e per minori stranieri non accompagnati, Atlante SIPROIMI/SAI 2020 e Atlante SAI 2021*. SIPROIMI/SAI- Ministero dell'Interno- ANCI Cittalia.

¹⁶ Il *Rapporto annuale 2021* non include questi dati.

¹⁷ Decreto Legislativo 142/2015, art. 11.

¹⁸ Dati tratti dal cruscotto statistico del Dipartimento per le libertà civili e l'immigrazione del Ministero dell'Interno:

<http://www.libertaciviliimmigrazione.dlci.interno.gov.it/it/documentazione/statistica/cruscotto-statistico-giornaliero>.

L'erogazione dei servizi ai beneficiari è regolata da un impianto meno vincolante che nel SAI (sono comunque sempre garantiti i servizi essenziali quali ad esempio vitto e alloggio, accesso al Sistema Sanitario Nazionale, ecc.), ed è in genere minore la quota *pro die/pro capite* assegnata agli enti gestori, quindi la scelta di attivare i corsi di lingua italiana, e gli eventuali monte ore e modalità, è demandata agli enti gestori, e non è uniforme a livello nazionale (Vecchiato, 2019: 206)¹⁹.

“La Tenda di Abramo”²⁰ è un progetto elaborato dal Comune di Santorso in provincia di Vicenza, in collaborazione con l'Associazione, approvato dalla Prefettura di Vicenza all'interno del sistema CAS. Esso è finalizzato alla costruzione nel territorio dell'Altovicentino di un sistema di accoglienza emergenziale “diffuso” di persone in fuga dalla guerra in Ucraina. Al progetto hanno aderito 32 Comuni dell'Alto vicentino. Ha un totale massimo di 130 posti in appartamenti, oppure in ospitalità all'interno di famiglie che hanno messo a disposizione i propri spazi.

Al progetto prendono parte tre cooperative sociali: ciascuna di esse gestisce una parte dei posti in accoglienza erogando ai beneficiari i servizi previsti. L'Associazione coordina il progetto, fornisce il servizio di orientamento legale e il supporto psicologico ai beneficiari, e coordina l'inserimento dei beneficiari nei corsi di lingua italiana. Nell'ambito di questo progetto è previsto un numero minimo di quattro ore settimanali di lezione di lingua e viene adottata una modalità di erogazione mista: per alcuni gruppi di beneficiari vengono organizzati corsi *ad hoc* con insegnanti qualificati, dipendenti o collaboratori dell'Associazione; altri sono inseriti nei corsi organizzati dall'Associazione per i beneficiari del progetto SAI; in altri casi i beneficiari vengono inseriti in corsi aperti al pubblico attivati nel territorio, sia del Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) che sono organizzati da associazioni di volontariato o dai Comuni tramite volontari; infine ad alcuni è stata proposta la frequenza a corsi di lingua italiana erogati da un'agenzia interinale tramite il programma “Formatemp”. Molti beneficiari frequentano più di una di queste proposte formative, ad esempio affiancando alle lezioni organizzate direttamente dall'Associazione un corso del CPIA o di un'associazione di volontariato. Questa modalità mista è stata adottata per ovviare sia al problema della dispersione a livello territoriale degli alloggi dove sono ospitati i beneficiari (attualmente in 17 diversi Comuni, spesso poco collegati tra loro dal trasporto pubblico), sia a quello della scarsità di risorse economiche previste nella progettualità di tipo CAS per l'insegnamento della lingua. Un punto di forza di questa organizzazione è sicuramente la creazione per i beneficiari di punti di riferimento diversificati nel territorio, il che contribuisce all'orientamento ai servizi presenti e alla conoscenza di nuove persone; lo svantaggio risiede nella difficoltà di coordinare e monitorare un'offerta così articolata.

4. CASE-STUDY: I PROTAGONISTI

Essendo stato descritto in precedenza il contesto in cui si è svolta la ricerca, di seguito se ne descriveranno gli attori principali: apprendenti e docenti.

Gli apprendenti a cui si fa riferimento in questo *case-study* frequentavano, al momento della somministrazione del questionario ideato per la ricerca, dei corsi di italiano di diversi livelli (pre-A1²¹, A1, B1) erogati dall'Associazione. I corsi sono erogati per la maggior

¹⁹ Decreto Legislativo 142/2015. Per dati cfr. InMigrazione, *Straordinaria accoglienza. Dossier sui Centri di Accoglienza Straordinaria attivati dalle Prefetture in Italia*, 2018:

https://www.inmigrazione.it/UserFiles/File/Documents/230_Accoglienza%20Straordinaria_2018.pdf.

²⁰ <https://www.comune.santorso.vi.it/Novita/Notizie/LA-TENDA-DI-ABRAMO>.

²¹ Intendendosi qui come livello pre-A1 D secondo il syllabo degli enti certificatori.

parte in presenza, uno è tenuto in modalità *online*. Alcuni studenti hanno frequentato più di un corso. Nello specifico, i corsi presi in esame includono:

- un corso di livello A1, in presenza, con dodici partecipanti, di cui otto di nazionalità ucraina. Il corso è erogato nell’ambito del progetto SAI, e prevede dodici ore settimanali di frequenza. Il monte ore settimanale è diviso in quattro lezioni di tre ore ciascuna, in orario mattutino o di primo pomeriggio. In questo corso si alternano due insegnanti, che condividono la programmazione del corso;
- due corsi di livello pre A1, in presenza, con dieci partecipanti ciascuno, tutti di nazionalità ucraina. Questi corsi sono erogati nell’ambito del progetto “La Tenda di Abramo”, e prevedono quattro ore settimanali divise in lezioni di due ore, in orario pomeridiano. Un corso ha un’unica insegnante, l’altro prevede l’alternanza di due insegnanti, che condividono la programmazione del corso;
- un corso di livello B1, erogato online, con otto partecipanti, di cui sei di nazionalità ucraina. Il corso ha studenti sia beneficiari del SAI, che della “Tenda di Abramo”, e prevede due lezioni settimanali di due ore. Si alternano due insegnanti.

I docenti impegnati in questi corsi sono quattro, di cui tre impiegati stabilmente presso l’Associazione, e una collaboratrice incaricata specificamente per l’erogazione di uno dei corsi presi in esame. Tutti sono in possesso di un titolo per l’insegnamento della lingua italiana L2 (CEDILS e/o Master), e hanno un’esperienza pluriennale di insegnamento (tutti oltre i sei anni), maturata per la maggior parte con attività di insegnamento ad adulti.

5. LA METODOLOGIA DELLA RICERCA

La ricerca di tipo qualitativo di cui si tratta in questo contributo è stata svolta per mezzo di due questionari: il primo bilingue in italiano e ucraino²² che è stato somministrato agli apprendenti che frequentavano i corsi descritti sopra nel periodo di agosto-settembre 2022 e il secondo ai relativi docenti.

5.1. *Il questionario per gli studenti*

La *survey* dedicata agli apprendenti ucraini era divisa in tre sezioni. La prima chiedeva il corso di appartenenza; la seconda riguardava informazioni di tipo personale. La terza sezione si focalizzava sulla valutazione del corso di italiano frequentato e sulla percezione di alcuni aspetti metodologici, mentre la domanda successiva verteva su questioni più prettamente glottodidattiche. Le ultime due domande aperte riguardavano le difficoltà riscontrate nell’apprendimento della lingua italiana e quali aspetti del corso di italiano si sarebbero potuti migliorare. Sono state utilizzate domande aperte, chiuse, a scelta multipla e scale di gradimento. Il questionario ha realizzato un totale di 23 rispondenti.

5.2. *Il questionario per i docenti*

Il questionario aveva lo scopo di delineare *in primis* il profilo dei docenti riguardo la loro formazione ed esperienza di insegnamento. Successivamente, delle domande aperte si informavano sulle scelte glottodidattiche e metodologiche messe in atto. Le domande

²² Per la traduzione del questionario e delle risposte si ringrazia la dott.ssa Larysa Likitova.

seguenti invitavano i rispondenti a riflettere sui punti di forza e di debolezza dei discendenti di origine ucraina. Infine si interrogavano i partecipanti sugli aspetti migliorabili visto che i corsi a questa tipologia di apprendenti sono implementati da breve tempo e in situazione emergenziale. La *survey* si concludeva con una domanda aperta su eventuali altre informazioni che il rispondente avesse voluto aggiungere.

6. L'ANALISI DEI DATI

Nel presente capitolo si analizzano qualitativamente i dati raccolti tramite i due questionari descritti. Trattandosi di indagini che prevedono diverse domande aperte non sono stati utilizzati test statistici per l'analisi quantitativa dei dati ottenuti.

6.1. *Questionario per gli studenti*

6.1.1. *Informazioni generali*

La maggior parte dei rispondenti al questionario è di genere femminile (78%), dato questo che rispecchia la composizione del flusso migratorio a livello nazionale riportata in precedenza (cfr. introduzione); i maschi adulti infatti sono per la gran parte rimasti in Ucraina a causa della legge marziale imposta all'inizio del conflitto, che impone agli uomini dai 18 ai 60 anni di rimanere nel Paese, tranne alcune eccezioni²³. Il 30% dichiara di essere in Italia con i figli, il 22% con marito/moglie, e il 22% da solo.

A livello di età, la maggior parte dei rispondenti (più del 50%) è nella fascia 20-40 anni; si segnala comunque una presenza di studenti che superano i 50 e i 60 anni, che rappresentano insieme il 17 % del campione. Questa presenza di studenti di età avanzata è certamente da tenere in considerazione al momento della programmazione didattica, soprattutto per quanto riguarda i tempi di apprendimento e la capacità di memorizzazione, ricordando inoltre che la maggiore esperienza del mondo può essere un punto di forza per questi apprendenti (Cardona, Luise, 2018; Villarini, La Grassa, 2008; Villarini, La Grassa, 2010).

I titoli di studio dichiarati dai rispondenti sono per la gran parte di alto livello: più del 50% è laureato, il 17% ha un titolo di studio post-universitario, gli altri hanno frequentato la scuola secondaria. Solo un rispondente ha frequentato soltanto la scuola primaria.

La grande maggioranza degli informanti (91%) al momento della compilazione del questionario non stava lavorando. Tra i rispondenti che lavorano, tre persone lavorano in Italia, mentre due lavorano *online* con l'Ucraina. Si sottolinea come il 96% dei rispondenti dichiara che vorrebbe lavorare in Italia, aspetto che ha delle ricadute sul piano motivazionale nell'apprendimento della lingua italiana come dichiarato nei quesiti successivi dagli stessi discendenti.

Tra i rispondenti, l'87% parla ucraino e il 78% parla russo; ciò rispecchia i dati a livello nazionale ucraino (cfr. paragrafo 2.3), di un diffuso bilinguismo russo e ucraino nel Paese. Solo il 35% dei rispondenti, di diverse classi di età, indica di conoscere la lingua inglese.

²³ Decreto del Presidente dell'Ucraina 24.02.2022 № 64/2022 "Imposizione della legge marziale in Ucraina". Tra le fonti vedi anche: <https://visitukraine.today/blog/102/exceptions-when-a-man-can-leave-ukraine-under-martial-law>; <https://www.president.gov.ua/en/news/prezident-pidpisav-ukaz-pro-zaprovadzhennya-voyennogo-stanu-73109>; <https://rm.coe.int/1680a5b041>.

La grande maggioranza dei rispondenti ha una buona immersione linguistica: l'87% dichiara di parlare o ascoltare l'italiano fuori dall'aula. Le fonti che dichiarano sono amici italiani, siti internet quali *Youtube* e *Instagram*, la televisione. È interessante notare come molti rispondenti dichiarino di parlare italiano con amici italiani, dato che suggerisce come, nonostante i pochi mesi di permanenza nel Paese, molti abbiano già intrecciato relazioni significative con persone autoctone.

Per quanto riguarda la motivazione all'apprendimento della lingua italiana, si riscontra un'alta motivazione: il 95% si dichiara tra mediamente o molto motivato, e di questi il 61% dichiara di essere altamente motivato. Soltanto un informante dichiara di non essere motivato. Questo dato è tanto più notevole se si prende in considerazione il fatto che per questi apprendenti la fuga dal Paese è stata forzata e repentina, e per molti c'è la speranza di tornare in Ucraina il prima possibile. Nonostante queste condizioni di partenza, non c'è disinteresse o rifiuto all'apprendimento della lingua del Paese ospitante, anzi, si rileva una motivazione all'apprendimento elevata.

I motivi citati dai rispondenti per il loro interesse all'apprendimento sono per la maggior parte di carattere pragmatico, possiamo quindi dire di motivazione strumentale e integrativa (Daloiso, 2009; Gardner, Lambert, 1959, 1972, *inter alia*): per il lavoro, per la comunicazione quotidiana, per "*sopravvivere*", per avere la possibilità di accedere a un lavoro migliore. Alcuni citano la possibilità di "*comunicare liberamente*" e di avere come obiettivo i livelli B1/B2, o indicano semplicemente "*mi piace*", inferendo quindi a una motivazione di tipo intrinseco. Un motivo citato per la bassa motivazione è "*nessun desiderio di rimanere qui per sempre*".

È da notare che tutti i rispondenti, quindi anche chi ha dichiarato di essere mediamente o per nulla motivato all'apprendimento della lingua, dichiara che la frequenza al corso di italiano è importante; il 78% di essi lo ritiene altamente importante.

Molti informanti dichiarano di ritenere la lezione formale in classe utile per capire la struttura della lingua e la grammatica. Inoltre cinque di loro sottolineano nelle loro motivazioni l'importanza della figura dell'insegnante, sia a livello di guida per la comprensione approfondita della lingua ("*è impossibile comprendere tutte le sfumature della grammatica in poco tempo senza l'aiuto di un professionista*", "*l'insegnante imposta la direzione dell'apprendimento della lingua*") che a livello di relazione personale ("*mi piace molto l'insegnante*"). Alcuni citano la relazione tra corsisti ("*puoi fare molte conoscenze utili e interessanti*"). Da queste rilevazioni possiamo quindi leggere che la classe è vista anche come momento di socializzazione e, probabilmente, anche di stacco psicologico rispetto alle preoccupazioni e ai pensieri che li affliggono determinati dalla situazione bellica nel Paese di origine. Una critica sulla frequenza ai corsi riguarda l'essere inseriti in una classe non adatta al proprio livello, perché troppo facile, il che inibisce la motivazione.

6.1.2. *Questionario degli studenti: valutazione del corso di italiano*

I rispondenti al questionario hanno nel complesso espresso una valutazione positiva dei corsi di italiano che hanno frequentato. L'aspetto più critico, con valutazioni più basse, è quello del numero di ore settimanali di frequenza al corso, che per tre dei corsi presi in esame è di quattro ore settimanali. Tale situazione è dovuta alla scarsità di risorse a disposizione nella progettualità di tipo CAS. L'aspetto che invece viene valutato più positivamente è la preparazione del docente.

Per quanto riguarda la velocità dell'insegnamento, si ritrova una valutazione mista, con alcuni rispondenti che la ritengono molto adeguata, e altri poco o, in un caso, per nulla adeguata. Si può presumere che questo dato rifletta la situazione di classi in cui, per

esigenze organizzative, numeriche o di dislocazione nel territorio, alcuni studenti sono inseriti in gruppi non perfettamente corrispondenti al loro livello linguistico, o in cui ci sono apprendenti di età molto diverse, che possono quindi presentare necessità e velocità di apprendimento diversificate.

Tra le motivazioni addotte per le valutazioni fornite, la maggior parte riguardano l'apprezzamento del lavoro del docente, l'approccio individualizzato e la possibilità di studiare con insegnanti madrelingua. Fra i punti criticati si ritrovano le poche ore preposte al corso di italiano, la scarsità di possibilità di produzione orale e per un rispondente la mancanza di un corso di livello superiore.

Per quello che riguarda il quesito relativo alle attività didattiche, le risposte indicano apprezzamento per tutte le attività come spiegazioni grammaticali, esercizi in classe, compiti per casa, attività comunicative, comprensione orale e scritta, produzione orale e scritta, video, attività ludiche, attività individuali, a coppie o a gruppi, conversazione in classe e attività svolte con strumenti tecnologici. Le autrici del presente contributo ritengono che la domanda possa essere stata formulata in modo da sviarne la comprensione: potrebbe essere stata interpretata dai rispondenti sia come apprezzamento per lo stile del docente nel proporre le attività sopra menzionate, sia come apprezzamento per l'efficacia percepita di quelle attività didattiche in generale. Il quesito dovrebbe essere rivisto e riformulato in caso si intendesse utilizzare il questionario per altri studi di questo genere.

Per quanto concerne le difficoltà riscontrate nell'apprendimento della lingua italiana, 8 su 21 rispondenti (38%) riscontrano problemi con il lessico: qualcuno indica come difficoltà “*piccolo vocabolario*” e che quindi non riescono ad esprimersi in modo congruente a quanto vorrebbero, altri indicano “*molti sinonimi*” come una criticità nell'apprendimento lessicale. Un 20% indica la grammatica come difficile, in particolare dicendo che la formulazione delle frasi risulta complicata; un altro 20% manifesta la propria difficoltà a memorizzare indicando come causa l'età; un 10% vorrebbe fare più attività di produzione orale. Un rispondente, pur conscio dell'importanza della competenza comunicativa, ammette però di vergognarsi a parlare.

Per quello che riguarda i miglioramenti suggeriti, quasi il 50% non ne fornisce, mentre 5 su 21 (24%) ritornano a invocare un maggiore numero di ore di lezione settimanali per approfondire e ripetere gli argomenti trattati; 3 su 21 (14%) vorrebbero più attività di tipo comunicativo. Solo un rispondente avverte la necessità di un libro con traduzioni in ucraino. Queste repliche permettono di comprendere come l'idea che gli studenti di origine ucraina si aspettino un approccio grammaticale-traduttivo come quello a cui (forse) sono stati abituati possa essere uno stereotipo, e il fatto che essi stessi in prima persona riconoscano come l'importanza delle attività comunicative debba essere uno spunto per la progettazione didattica dell'insegnante.

Nell'ultima domanda aperta, in cui i rispondenti potevano aggiungere liberamente altre considerazioni sul corso di italiano, sono state raccolte 17 risposte in cui si legge molta gratitudine sia nei confronti dei docenti, ma anche nei confronti degli italiani e dell'Italia, si sente un forte riconoscimento del servizio di accoglienza ricevuto nell'eccezionalità della situazione. Altre richieste riguardano un maggior numero di pause (1 su 17); un numero più elevato di ore di lezione (1 su 17) e la sentita necessità di traduzioni (1 su 17).

7. ANALISI DEI QUESTIONARI PER DOCENTI

Alla *survey* dedicata ai docenti hanno risposto tutti e quattro gli insegnanti impegnati nei corsi agli studenti ucraini coinvolti nel presente studio di caso. Due di essi indicano da

6 a 10 anni di esperienza, gli altri più di 10. Tutti sono formati in ambito glottodidattico: due hanno ottenuto la certificazione CEDILS e due Master in Didattica e Promozione della Lingua Italiana. Da questi dati possiamo quindi desumere che si tratta di un corpo docente formato in campo glottodidattico e dotato di lunga esperienza. D'altronde, per tutti l'esperienza di insegnamento ad apprendenti di origine ucraina è piuttosto recente: da due a sei mesi.

La prima domanda inerente all'insegnamento di per sé chiedeva di raccontare in generale la propria esperienza con apprendenti ucraini. Gli aspetti emersi nelle risposte riguardano in primo luogo l'atteggiamento positivo degli apprendenti ucraini in classe: vengono riportate puntualità e costanza nella frequenza alle lezioni, alta motivazione e buona attitudine relazionale sia con il docente che con gli apprendenti di altre nazionalità. L'atteggiamento viene descritto come rispettoso e amichevole; inoltre, due insegnanti riportano che in classe non si creano tensioni e/o situazioni difficili da gestire. I rispondenti riferiscono il rispetto generale nei confronti del docente, anche se, per un informante, si riscontra, paragonando con altre tipologie di apprendenti, una sorta di rapporto alla pari, probabilmente dovuto all'alta scolarizzazione e alla vicinanza culturale. Lo stesso ricorda anche come non si possa parlare di una vera omogeneità di questi apprendenti.

Da una parte ho sentito una vicinanza, una familiarità per la condivisione di un immaginario culturale molto simile e di un vocabolario non meno ricco di assonanze; dall'altra però il blocco di una unica nazionalità, unito ad una disposizione dei banchi in un'unica linea retta orizzontale, mi ha dato qualche volta l'idea di una separazione tra me e loro e spesso mi sono ritrovato a pensarli come ad un gruppo coeso ed omogeneo, anche se in realtà si tratta di un insieme di persone che fino a qualche mese prima nemmeno si conoscevano tra loro.

Due rispondenti citano un buon livello di attenzione di questi apprendenti, con l'abitudine a prendere appunti, anche se uno riporta occasioni in cui si sono presentati comportamenti che hanno creato disturbo, come rispondere al telefono in classe e parlare in più persone contemporaneamente in lingua nativa. Viene ancora una volta sottolineato come il grado di scolarizzazione sia alto, il che comporta di conseguenza una buona abitudine a stare nel contesto classe e, a questo proposito, viene evidenziata la tendenza ad avere una bella calligrafia e un'ottima padronanza dell'alfabeto latino. Un insegnante riporta come gli studenti di origine ucraina "*amino spiegazioni grammaticali e compiti per casa*". Per quanto riguarda l'uso di tecniche di tipo comunicativo, vengono percepite come apprezzate dagli apprendenti, ma potrebbe servire tempo per introdurle e gli obiettivi didattici dovranno essere esplicitati in modo chiaro.

Successivamente il questionario chiedeva ai docenti di parlare della metodologia che utilizzano in classe con questi apprendenti. Si rileva innanzitutto che gli insegnanti si basano su un approccio umanistico-affettivo (Porcelli, 1994), adottando attività di tipo comunicativo. Prevedono l'implementazione di attività strutturate come *role-play*, affiancate a compiti comunicativi autentici, ad esempio conversazione libera in classe, attività narrative e autobiografiche. Raccontano di assecondare i bisogni espressi dagli apprendenti anche con argomenti che esulano dalla programmazione: "*Ho cercato di conseguenza un dialogo con tutti gli studenti e di sfruttare il più possibile le loro curiosità rispetto alla lingua italiana e alla vita in Italia.*" Infine emerge la necessità di variare le attività proposte sia per quanto riguarda tipologie di *input* e modalità, l'uso delle tecnologie e le tecniche glottodidattiche.

Si evince dalle risposte date una base comune: l'importanza data a una metodologia di tipo comunicativo e, nella fattispecie umanistico-affettiva che mette al centro del processo cognitivo dall'apprendimento linguistico lo studente con tutte le sue emozioni, nonché alla differenziazione degli *input* e delle modalità didattiche. Un altro aspetto che è necessario ricordare, e che i docenti hanno menzionato nelle risposte alla *survey*, è che non c'è stato nessun tipo di cambiamento metodologico: gli apprendenti ucraini sono apprendenti di lingua italiana come lo sono quelli di altre nazionalità. Al di là quindi di qualche caratteristica e predisposizione influenzate dalla cultura di appartenenza è necessario ricordare che essi sono persone che si stanno avvicinando allo studio della lingua italiana e non dovrebbero quindi essere idealizzate come categoria di apprendenti a sé stante o diversa.

Ritornando a quanto emerso dal questionario, su come favorire le abilità linguistiche i docenti indicano l'utilizzo di tecnologie e puntano sulla derivazione delle regole grammaticali, promuovendo quindi la riflessione sulla lingua. Per quanto concerne la comprensione scritta e orale essi utilizzano materiali scritti ma anche audiovisivi sia autentici che didattizzati. In quanto alla produzione orale puntano su conversazione autentica/spontanea in classe anche ma non solo, stimolata da *brainstorming*, *role-play*, domande di comprensione di testi scritti poste in modalità orale. Per quanto riguarda questo aspetto, un insegnante dichiara che avrebbe dovuto dedicare più tempo allo sviluppo della produzione orale anche se la conoscenza del lessico era minima. Per la produzione scritta i docenti hanno richiesto la redazione di brevi testi:

propongo spesso al termine di un'UdA la produzione scritta di un breve testo autobiografico sul tema affrontato; inoltre nel corso delle lezioni propongo la scrittura di frasi per esercitare un'area lessicale o un argomento morfo-sintattico.

Al fine di sviluppare l'autonomia dello studente hanno favorito il tutoraggio fra pari e hanno dato indicazioni di eseguire dei compiti per casa per fare in modo che gli studenti riprendessero quanto era stato fatto durante le ore in classe. Inoltre, gli informanti riportano che i discenti si sono avvalsi di applicazioni per tradurre. È interessante quanto scrive un rispondente:

A differenza di altre esperienze ho notato un interesse per il lessico metalinguistico, e quindi per i termini specificatamente grammaticali, questo per quanto riguarda gli studenti in possesso di un diploma di laurea. Sempre per gli stessi soggetti ho notato con piacere un rapporto rilassato con i propri errori e una consapevolezza che questi ultimi fanno parte di un percorso di apprendimento e che non sono dunque un qualcosa di cui dover scusarsi o un qualcosa da dover nascondere e di cui dover vergognarsi.

In merito alla valutazione non sono stati previsti momenti di valutazione formale ma una docente riporta di aver comunque fatto attenzione allo sviluppo dell'interlingua (Giacalone Ramat, 2003; Pallotti, 1998, *inter alia*) essendo ciò reso più facile dal numero ridotto di studenti in classe. Questo aspetto necessiterebbe di studi longitudinali per essere maggiormente approfondito.

Le domande successive chiedevano di identificare punti di forza e di debolezza di questi apprendenti. I punti di forza rilevati dai rispondenti sono:

- l'alta scolarizzazione, che comporta un metodo di studio ben presente e sviluppato e la ricerca di precisione morfo-sintattica;

- la buona attitudine a fare confronti interlinguistici (parole simili, falsi amici, ecc.);
- la forte volontà comunicativa e l’interesse, anche dal punto di vista culturale, verso il Paese ospitante;
- l’alta motivazione.

Vengono riportati invece come elementi di debolezza:

- un’eccessiva attenzione alla precisione grammaticale (si pensi alla funzione *monitor* di Krashen, 1982: 89-90). Si riporta dalle interviste:

la ricerca della precisione grammaticale può essere fattore inibitore nella produzione orale, per cui molti studenti, pur avendo un grado discreto di comprensione, non riescono ad esprimersi per il timore di fare errori.

- lo stato psicologico di incertezza per la situazione nel loro Paese, che crea stress e preoccupazione incidendo così negativamente sull’apprendimento. Inoltre, secondo un rispondente, la stessa situazione di incertezza potrebbe determinare in alcuni apprendenti un minore impegno nell’integrazione in Italia, nella speranza di poter rientrare presto nel proprio Paese:

per alcuni l’apprendimento linguistico sta andando molto a rilento, i progressi sono minimi e mi chiedo se ad influenzare possa essere l’orizzonte a “tempo determinato” che hanno di permanenza in Italia e che non fa dell’apprendimento dell’italiano un aspetto su cui investire.

A questo proposito si riporta che alcuni beneficiari del progetto La Tenda di Abramo sono rientrati in Ucraina nel corso dei mesi in cui si è svolta la ricerca.

- un rispondente nota come il plurilinguismo non sia diffuso tra questi apprendenti, se non si considera quello tra lingua ucraina e russa. Si ricorda infatti che la conoscenza di una lingua straniera, quale ad esempio l’inglese, non sia molto diffusa tra gli ucraini (e chi la conosce ha, in generale, una bassa competenza comunicativa) e quindi per molti apprendenti non si riscontri l’abitudine ad esprimersi in altre lingue. A questo proposito, sono noti gli effetti del cosiddetto “vantaggio bilingue” sulla memoria fonologica e la consapevolezza metalinguistica (Bialystock, 2001), mentre sono meno studiati i vantaggi del plurilinguismo di chi parla più di due lingue (Cognini, 2019). Il plurilinguismo, sia in apprendenti alfabetizzati che analfabeti, viene considerato un fattore che favorisce l’apprendimento linguistico e la riflessione metacognitiva sulla lingua *target* (Amoruso, 2022; Herdina, Jessner, 2002; Nation, McLaughlin, 1986; Titone, 1994; *inter alia*); tuttavia essendo le lingue russa e ucraina vicine, ciò potrebbe dare un vantaggio limitato sull’apprendimento di altre lingue tipologicamente più distanti per questi discendenti. Sarebbero comunque necessari ulteriori studi su questo aspetto.
- un rispondente nota in alcuni casi una difficoltà ad esporsi, soprattutto per quanto riguarda la produzione orale, per paura di sminuire l’immagine del sé (Begotti, 2006, 2010, 2011). In questo senso può giocare un ruolo importante la perdita del proprio *status* sociale dovuto alla migrazione:

[...] ho riscontrato un po’ di ritrosia nel mettersi in gioco e nell’esporsi con gli altri. il soggetto in questione è un manager di alto livello che semplicemente ci teneva alla propria immagine pubblica e non voleva prestare il fianco a

commenti/risatine dei compagni. L'aver perso il proprio lavoro a causa della guerra, probabilmente, mi sembra l'abbia reso più vulnerabile in tal senso.

- un aspetto critico riportato riguarda l'uso della L1 per chiacchiere e scherzi in classe, questo soprattutto, ma non solo, nelle classi monolingue. D'altra parte, si può sottolineare come il corso di italiano sia anche un momento di incontro tra i beneficiari dei progetti, e abbia anche quindi una fondamentale funzione di socializzazione, svago dalle preoccupazioni individuali, e di luogo di scambio di informazioni ed esperienze.

L'ultima domanda chiedeva di proporre dei possibili miglioramenti ai corsi di italiano L2 oggetto di studio. Due rispondenti dichiarano che preferiscono i corsi misti a livello di Paese di provenienza, e che aumenterebbero il numero ore di insegnamento per quanto riguarda i corsi di quattro ore settimanali. Questa stessa esigenza era stata espressa dagli studenti intervistati (cfr. paragrafo 6.1.2). Uno di questi docenti ridurrebbe anche il numero di studenti per classe, sia per rendere l'intervento linguistico più efficace sia per riuscire a dividere in livelli differenti gli studenti che hanno velocità di apprendimento diverse. Si tratta quindi di elementi di contesto, legati agli aspetti economici del progetto di accoglienza, in particolare del progetto CAS. Infine, un insegnante potenzierebbe le attività dedicate alla produzione orale e le attività di tipo collaborativo, mentre un altro cambierebbe il libro di testo adottato.

8. CONCLUSIONI E SUGGERIMENTI OPERATIVI

Questo studio di caso si propone di essere una prima ricerca su una situazione particolare, emergenziale e precaria creata da marzo 2022, quella dell'insegnamento della lingua italiana a rifugiati di origine ucraina. Il limite di questo primo studio in questo campo è il numero ridotto di rispondenti. Sicuramente, intendendo ripetere la ricerca, sarebbe necessario estendere il bacino di informanti proponendo i relativi questionari a insegnanti e apprendenti afferenti ad altri enti preposti all'insegnamento dell'italiano ad ucraini. Qualora ciò fosse possibile, andrebbe riformulata la domanda relativa alle attività didattiche, in modo che non risulti ambigua come dimostrato dalle risposte fornite in questo caso.

Per rispondere alle domande di ricerca poste in fase iniziale, avendo già delineato nei paragrafi precedenti il profilo dell'apprendente ucraino arrivato recentemente in Italia e compresi i bisogni e le necessità relative all'apprendimento della lingua del Paese in cui è al momento accolto, è interessante notare quanto emerge dalle voci degli apprendenti e dei docenti, grazie alle quali si possono proporre queste prime indicazioni operative per i docenti che si occupano di insegnamento dell'italiano a rifugiati ucraini.

In primis, si dimostra necessaria una programmazione flessibile e adattabile ai bisogni, sia umani che strumentali, dei discenti. È ben noto che diversi fattori di natura cognitiva e affettiva entrano in gioco quando si parla di insegnamento/apprendimento linguistico. Fra questi uno imprescindibile è la motivazione (Dorney, 1990, 1994, 1998, 2001; Gardner, 1985; Gardner, Lambert 1972; *inter alia*). Un altro aspetto di cui si deve tener conto è l'età degli apprendenti: molti di loro sono adulti e una buona parte supera i sessant'anni. Per questo, quindi, è necessario ricordare quanto scritto da Begotti (2006, 2010, 2011) sull'apprendente adulto nonché da Cardona e Luise (2018) e da Villarini e La Grassa (2008, 2010) sull'apprendimento linguistico nella terza età (nonostante sussista una differenza sostanziale: i destinatari presi in considerazione negli studi degli autori citati si discostano dai presenti per la condizione sociale in cui si trovano). Esulando dal discente

di origine ucraina di per sé, i dati socio-demografici sull'immigrazione di adulti nel continente europeo parlano di quasi 17 milioni di immigrati *over 60*²⁴. Alla luce di questi dati si rende, o quantomeno si renderà nel breve futuro, necessario un ripensamento della didattica dell'italiano che tenga conto delle caratteristiche e delle aspettative peculiari di questa specifica categoria di discenti.

In secondo luogo, ci sembra di poter suggerire che sia da preferirsi un approccio che si focalizzi maggiormente sull'appropriatezza della situazione comunicativa in sé, più che sulla correttezza formale, nonostante gli apprendenti sembrano ricercarla se non fosse anche per una questione di abitudine culturale. Così facendo da un lato si risponde alla motivazione strumentale degli studenti e dall'altro si permette di tenere vivo l'interesse per la lingua italiana facendo "fare con la lingua" all'apprendente che viene in questo modo messo al centro del processo cognitivo dell'apprendimento linguistico. Si potranno proporre anche attività di tipo comunicativo con obiettivo quello dello sviluppo della competenza lessicale. Come già accennato nei paragrafi precedenti, il metodo comunicativo si adatta bene a questa tipologia di discenti, anche se potrebbe essere necessario introdurlo con una certa gradualità nelle fasi iniziali del corso di italiano. Attività di tipo ludico sembrano essere state ben accette, in particolare se l'apprendente viene coinvolto e comprende lo scopo di attività meno "tradizionali". Inoltre, con esse si può toccare il lato emozionale e del piacere che come ben noto è uno dei maggiori fattori che favoriscono l'apprendimento (Balboni, 2008). In particolare, trattandosi di adulti altamente scolarizzati e venuti in Italia per una situazione emergenziale i patti formativi sono fondamentali in questo senso e favoriscono un reciproco riconoscimento dei ruoli e rispetto in aula come dimostrato dalle risposte ai questionari.

In aggiunta, e su suggerimento di alcuni tra i docenti intervistati, si possono utilizzare in classe con successo attività ispirate al metodo narrativo e autobiografico, che sfruttano a scopi conoscitivi la narrazione. I vantaggi dell'uso di questo tipo di attività e tecniche con apprendenti adulti sono ben documentati (Fiorentino *et alii*, 2015; Luise, 2014; Rossiter, 2002; Demetrio, 1996; Bruner, 1990; *inter alia*). Questi vantaggi includono un aumento della motivazione ad esprimersi nella L2, il collegamento all'esperienza del lessico e delle strutture impiegate, che, come è noto, ne migliora l'acquisizione (Cardona, 2001) e per quanto riguarda le attività autobiografiche, anche la rielaborazione della propria esperienza, con possibili effetti positivi sul benessere psicologico. Infine, nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano come L2 in contesti migratori, diventa centrale la valenza interculturale e transculturale delle attività narrative (Demetrio, Favaro, 2014).

Lavorando con i migranti forzati, in generale, è opportuno però selezionare con attenzione le consegne per le attività autobiografiche; argomenti quali ad esempio la famiglia, la casa, il viaggio per raggiungere l'Italia, possono risultare sensibili. Gli apprendenti ucraini non fanno eccezione a riguardo. È opportuno quindi che le consegne per attività di produzione orale o scritta di tipo autobiografico siano sufficientemente generali da consentire al singolo la scelta se narrare di eventi dolorosi, o se declinare l'argomento narrando altro. Inoltre, è importante che questo tipo di attività si svolgano in un ambito di reciprocità (Paternostro, Salvato, 2022: 57) e che venga curata l'eventuale restituzione in gruppo delle produzioni, creando le condizioni favorevoli per cui i partecipanti alla lezione si possano esprimere in un clima di ascolto reciproco e rispetto.

Nelle risposte ai questionari date sia dagli studenti che dai docenti, si può trovare inoltre un altro punto di forza su cui è possibile lavorare per sostenere la motivazione all'apprendimento e il coinvolgimento degli studenti. Gli insegnanti notano come, in

²⁴ <https://immidem.it/le-tematiche/migrazione-e-invecchiamento/>;
<http://www.psychomedia.it/pm/grpind/transcult/anzmigr.htm>.

generale, questi apprendenti dimostrano interesse e curiosità nell'approfondire la conoscenza del Paese ospitante anche dal punto di vista culturale. Influisce probabilmente anche l'elevato livello di istruzione della maggioranza degli intervistati, che facilita l'approccio a temi culturali di tipo storico, artistico o simili. D'altronde, la grande maggioranza degli studenti intervistati dichiara di parlare e ascoltare l'italiano fuori dall'aula; molti riportano di usarlo nella comunicazione con amici italiani, dimostrando così implicitamente di avere creato relazioni significative con italiani pur nel breve tempo trascorso nel Paese. Questa apertura e interesse nei confronti dell'Italia può essere valorizzata nel lavoro in aula proponendo *input* che vadano incontro a queste curiosità, stimolando allo stesso tempo l'apprendimento linguistico e la condivisione e informazione su tematiche culturali, storiche, artistiche.

Concludendo, con il presente contributo, analizzando le informazioni raccolte tramite i questionari, si spera di avere fatto un po' di luce su questa tipologia di destinatari e si anela, a fronte di una maggiore conoscenza e della consapevolezza che ne deriva, ad incoraggiare la proposta di metodologie e tecniche glottodidattiche più efficaci per un apprendimento vero e di lunga durata affinché la lingua italiana non sia solo un mezzo per sopravvivere ma anche uno strumento per comunicare, per sentirsi persone fra le persone.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Amoruso M. (2022), "Un nuovo profilo di apprendenti. Analfabeti plurilingui", in *Italiano LinguaDue*, 14, 1, pp. 19-27:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/18150>.
- Balboni P.E. (2002), *Le sfide di Babele*, UTET, Torino.
- Balboni P.E. (2008), *Fare educazione linguistica*, UTET, Torino.
- Begotti P. (2006), *L'insegnamento dell'italiano ad adulti stranieri*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Begotti P. (2010), *Imparare da adulti, insegnare ad adulti le lingue*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Begotti P. (2011), "Imparare da adulti, insegnare ad adulti le lingue", in *Italica*, 88, 1, pp. 73-93.
- Bialystok E. (2001), *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Bogachenko T., Oliver R. (2020), "The Potential Use of Tasks in Post-Sovietic School: Case-study from Ukraine", in Lambert G., Oliver R. (eds.), *Using Tasks in Second Language Teaching: Practice in Diverse Contexts*, Multilingual Matters, Bristol, pp. 162-177.
- Bruner J. S. (1990), *Acts of Meaning*, London-Cambridge (MA), Harvard UP.
- Cardona M., Luise M.C. (2018), *Gli anziani e le lingue straniere, Educazione linguistica per la terza età*, Feltrinelli, Milano.
- Cardona M. (2001), *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*, UTET, Torino.
- Celentin P., Cognigni E. (2005), *Lo studente di origine slava*, ALIAS, Guerra Edizioni, Perugia.
- Cognigni E. (2019), "Plurilinguismo e intercomprensione nella classe di italiano L2 a migranti adulti. Dalla lingua veicolare alla lingua-ponte", in *ELLE*, 8, 1, pp. 121-138.
- Cunti A. (1997), "Emergenze sociali e domande di formazione: il ruolo della mediazione cognitiva", in Orefice P. (a cura di), *Formazione e processo formativo*, FrancoAngeli, Milano.

- Cvajner M. (2018), *Sociologia delle migrazioni femminili. L'esperienza delle donne post-sovietiche*, il Mulino, Bologna.
- Daloiso M. (2006), "Didattica delle lingue, Psicologia e Neuroscienze. Sono mondi paralleli?", in *Journal of Neuroscience, Psychology and Cognitive Science*: <http://www.neuroscienze.net/?p=497>.
- Daloiso M. (2009), *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, Libreria Editrice Cafoscarina, Venezia.
- De Beni R., Moè A. (2000), *Motivazione e apprendimento*, il Mulino, Bologna.
- Demetrio D. 1990, *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, Carocci, Roma.
- Demetrio D. (1996), *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano.
- Demetrio D., Favaro G. (2004), *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, FrancoAngeli, Milano.
- Dornyei Z. (1990), "Conceptualizing Motivation in Foreign Language Learning", in *Language Learning*, 1, pp. 45-77.
- Dornyei Z. (1994), "Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom", in *The Modern Language Journal*, 78, pp. 273-284.
- Dornyei Z., Csizèr K. (1998), "Ten Commandments for Motivating Language Learners: Results of an Empirical Study", in *Language Teaching Research*, 3, pp. 203-229.
- Dornyei Z. (2001), *Motivational Strategies in the Language Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Faris R. (2002), *The Web of Life and the Web of Learning: Electronic Networking and Learning Communities*, Community Networking, Building Community, Melbourne.
- Festinger L. (2001), *Teoria della dissonanza cognitiva*, FrancoAngeli, Milano.
- Fiorentino G. et alii (2015), "Narrazione, apprendimento e identità culturale nella classe di italiano L2", in *Italiano LinguaDue*, 7, 2, pp.51-70: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/6804>.
- Freddi G. (1974), *Gli adulti e le lingue*, Minerva Italica, Bergamo.
- Gardner R. C., Lambert W. E. (1959), "Motivational variables in second-language acquisition", in *Canadian Journal of Psychology / Revue canadienne de psychologie*, 13, 4, pp. 266-272: doi: <https://doi.org/10.1037/h0083787>.
- Gardner R. C., Lambert W. (1972), *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Newbury House, Rowley.
- Gardner R. C. (1985), *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*, Arnold, London.
- Giacalone Ramat A. (a cura di) 2003, *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma.
- Herdina P., Jessner U. (2002), *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Kearnes P. (1999), *Lifelong Learning: implication for VET*, NCVET, Adelaide.
- Knowles M. (1984), "Introduction: The Art and Science of Helping Adults Learn", in Knowles M. S. (ed.), *Andragogy in Action: Applying Modern Principles of Adult Learning*, CA: Jossey-Bass, San Francisco, pp.1-21.
- Krashen S. D. (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon Press, Oxford.
- Luisse M. C. (2014), "Terza età ed educazione linguistica. Narrazione e letterature come spazio per la memoria, la saggezza, la creatività, in *LEA - Lingue e letterature d'Oriente e d'Occidente*, 3, pp. 443-457, doi: <http://dx.doi.org/10.13128/LEA-1824-484x-15203>.
- Misechko O. (2019), "Modern trends in the development of English Language Education at the tertiary level in Ukraine":

https://www.academia.edu/42259188/MODERN_TRENDS_IN_THE_DEVELOPMENT_OF_ENGLISH_LANGUAGE_EDUCATION_AT_THE_TERTIARY_LEVEL_IN_UKRAIN.

- Moser M. (2013), “Language Policy and the Discourse on Languages in Ukraine under President Viktor Yanukovich (25 February 2010 - 28 October 2012)”, in *Soviet and Post-Soviet Politics and Society*, 122, ibidem-Verlag, Stuttgart.
- Moser M. (2016), *New Contribution to the History of the Ukrainian Language*, Canadian Institute of Ukrainian Studies Press, Toronto.
- Nation R., McLaughlin B. (1986), “Novices and experts: An information processing approach to the ‘good language learner’ problem”, in *Applied Psycholinguistics*, 7, pp. 41-56.
- Pallotti G. (1998), *La seconda lingua*, Bompiani, Milano.
- Paternostro G., Salvato V. (2022), “La narrazione come strumento didattico e di ricerca nella esperienza di ITASTRA”, in *Italiano LinguaDue*, 14, 1, pp. 49-62:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/18153>.
- Porcelli G. (1994), “Approcci umanistico-affettivi alla didattica delle lingue moderne”, in Schiavi Fachin S. (a cura di), *Lingue, testi e contesti: Studi in onore di Nereo Perini*, Kappa Vu, Udine.
- Rogers C. (1969), *Freedom to learn*, Merrill, Columbus, Ohio (trad. it. *Libertà nell'apprendimento* (1973), Giunti-Barbera, Firenze).
- Rossiter M. (2002), “Narrative and Stories in Adult Teaching and Learning”, in *ERIC Digest*, 241, pp. 1-2.
- Serragiotto G. (a cura di) (2004), *Le lingue straniere nella scuola. Nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti*, UTET, Torino.
- Titone R. (1994), “Bilingual education and the development of metalinguistic abilities: A research project”, in *International Journal of Psycholinguistics*, 10, 1, pp. 5-14.
- Vecchiato F. (2019), “Apprendere l'italiano nello SPRAR”, in Caon F., Bricchese A. (a cura di), *Insegnare l'italiano ad analfabeti*, Loescher, Torino, pp. 205-212.
- Villarini A., La Grassa M. (2008), “Gli apprendenti over 55 e le lingue straniere”, in *Studi di Glottodidattica*, 2, 3, pp. 135-167.
- Villarini A., La Grassa M. (2010), *Apprendere le lingue straniere nella terza età*, Guerra edizioni, Perugia.
- Wisthaler V., Signori I. (2022), *I rifugiati ucraini in Italia: dove sono e quanto conta la comunità ucraina preesistente*, euras research: <https://doi.org/10.57708/B121505991>.

RIFERIMENTI SITOGRAFICI

<https://www.interno.gov.it/it/notizie/profughi-dallucraina-112098-quelli-giunti-finora-italia>.

[articolo del Ministero dell'Interno che riporta i dati degli immigrati ucraini in Italia a maggio 2022]

https://www.interno.gov.it/sites/default/files/2022-08/dossier_ferragosto_2022.pdf.

[Dossier Viminale, pubblicato agosto 2022, con dati sulla sicurezza e su fenomeni relativi fra cui quello migratorio]

<https://www.istruzione.it/emergenza-educativa-ucraina/documenti.html>.

[pagina del sito del Ministero dell'Istruzione con le disposizioni per i minori ucraini arrivati in Italia dalla fine di febbraio 2022]

<https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=153556>.

[articolo che parla delle lezioni online predisposte dagli insegnanti ucraini per i loro allievi]

<https://www.lavoce.info/archives/94019/chi-sono-le-persone-ucraine-in-italia/>.

[pagina web che riporta i dati sull'immigrazione ucraina in Italia]

[https://www.venice.coe.int/webforms/documents/default.aspx?pdffile=CDL-AD\(2011\)008-e](https://www.venice.coe.int/webforms/documents/default.aspx?pdffile=CDL-AD(2011)008-e).

[report della European Commission for Democracy through Law sulla situazione linguistica in Ucraina]

<https://www.eurac.edu/en/blogs/mobile-people-and-diverse-societies/i-rifugiati-ucraini-in-italia>.

[sito che riporta i dati relativi ai rifugiati ucraini in Italia]

https://www.infodata.ilssole24ore.com/2022/03/01/lucraina-la-russia-e-la-questione-linguistica-spiegata-in-tre-grafici/?refresh_ce=1.

[articolo del Sole 24 ore del 01/03/2022 sulle lingue parlate in Ucraina]

https://ratingpro.org/en/research/doslidzhennya_stavlennya_ukrainciv_do_inozemnih_mov.html.

[articolo che riporta i dati di un questionario fatto a 2200 ucraini sulle lingue straniere]

<https://www.retesai.it/la-storia/>.

[sito del Servizio Centrale del SAI]

<https://www.unistrapg.it/sites/default/files/docs/certificazioni/protocollo-sperimentazione-CLIQ-Pre-A1.pdf>.

[sillabo degli enti certificatori relativo al livello pre-A1]

https://www.retesai.it/wp-content/uploads/2021/06/Rapporto-SIPROIMI_SAI_leggero.pdf.

[rapporto SAI con i dati relativi all'anno 2021]

<http://www.libertaciviliimmigrazione.dlci.interno.gov.it/it/documentazione/statistica/cruscotto-statistico-giornaliero>.

[Cruscotto statistico del Dipartimento per le libertà civili e l'immigrazione del Ministero dell'Interno]

https://www.inmigrazione.it/UserFiles/File/Documents/230_Accoglienza%20Straordinaria_2018.pdf.

[Dossier sui Centri di Accoglienza Straordinaria attivati dalle Prefetture in Italia nel 2018]

<https://www.comune.santorso.vi.it/Novita/Notizie/LA-TENDA-DI-ABRAMO>.

[sito istituzionale del Comune di Santorso, con la presentazione del progetto La tenda di Abramo]

<https://visitukraine.today/blog/102/exceptions-when-a-man-can-leave-ukraine-under-martial-law>.

[sito che riporta le eccezioni al divieto di lasciare il Paese per i cittadini ucraini maschi adulti sotto la legge marziale]

<https://www.president.gov.ua/en/news/prezident-pidpisav-ukaz-pro-zaprovadzhennya-voyennogo-stanu-73109>.

[Annuncio dell'imposizione della legge marziale sul sito del governo ucraino]

<https://rm.coe.int/1680a5b041>.

[testo del decreto di imposizione della legge marziale in Ucraina]

<https://immidem.it/le-tematiche/migrazione-e-invecchiamento/>.

[sito che riporta i dati dell'immigrazione di persone over 60 in Europa]

<http://www.psychomedia.it/pm/grpind/transcult/anzmigr.htm>.

[sito che riporta informazioni sugli immigrati anziani in Europa, fine anni Novanta]

